

Valentina Grien è professoressa associata in Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento FISPA dell'Università di Padova. Tra i suoi interessi di ricerca vi sono la valutazione, la formazione degli insegnanti, l'uso delle tecnologie come ambienti di apprendimento e di formazione, l'approccio *Student Voice*. Da alcuni anni, i suoi lavori di ricerca considerano più specificamente la valutazione a supporto dell'apprendimento nei contesti scolastici e universitari. Proprio su quest'ultimo tema s'incantano le sue pubblicazioni più recenti. Tra queste vi sono *"La valutazione tra pari nelle scuole"* (2019, curato con Emilia Restiglon e pubblicato dalla casa editrice Erickson) e *"The Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment"* (2019, scritto con Ian Li e pubblicato in AISHEJ).

Anna Serbati è ricercatrice di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento FISPA dell'Università di Padova. Si occupa di ricerca sui sistemi e processi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze e di valutazione degli apprendimenti, con particolare riferimento alla valutazione tra pari. Tra gli interessi scientifici rientrano anche i temi della valutazione della didattica e formazione alla decenza universitaria. È autrice di numerose pubblicazioni nazionali e internazionali, tra cui si ricordano: *"Developing generic competences outside the university classroom"* (2017, curato con Maria Torsh e Anton Seely) e *"Competence Development and Portfolios: Promoting Reflection through Peer Review"* (2019, scritto con David Nicol e Matteo Tocchi e pubblicato in AISHEJ).

Parlare di valutazione degli apprendimenti in ambito universitario, come proposto in questo libro, rappresenta un tema abbastanza inusuale nel contesto della ricerca e delle pratiche educative e formative italiane. D'altra parte, anche a livello internazionale l'interesse verso lo stesso tema è andato emergendo solo negli anni '90 del secolo scorso, quando ci si è progressivamente resi conto dell'importante ruolo giocato dalla valutazione nei processi di apprendimento degli studenti. A partire da allora gli studi si sono moltiplicati permettendo di riconoscere gli elementi fondamentali che fanno della valutazione uno dei dispositivi maggiormente efficaci per promuovere l'apprendimento, identificando così la centralità del *feedback*.

La presente pubblicazione non si limita a presentare, mediante la discussione delle prospettive emergenti e di dati della ricerca empirica, l'increscioso tema della valutazione come strumento di apprendimento e formazione in contesto universitario, facendone in tal senso, un dispositivo sostenibile all'interno di contesti specificamente deputati alla formazione. Esso, infatti, si spinge oltre, proponendo un approccio che impiega il processo valutativo come spazio di innovazione della didattica universitaria, attraverso l'assegnazione di un ruolo centrale agli studenti, chiamati, in partnership con i docenti, ad assumere il ruolo di valutatori: essi, condividendo e dando senso ai processi valutativi, acquisiscono progressive competenze specifiche dei diversi settori disciplinari e conseguono evolutive e autovalutative situazioni rilevanti per il loro futuro personale e professionale.



€ 16,00
Iva inclusa

pensarm@unife.it

ISBN 9788867606527
Valutazione sostenibile e feedback
nei contesti universitari

VALUTAZIONE SOSTENIBILE E FEEDBACK NEI CONTESTI UNIVERSITARI

PROSPETTIVE EMERGENTI, RICERCHE E PRATICHE

Valentina Grien, Anna Serbati



Valutare
PROSPETTIVE EMERGENTI,
RICERCHE E PRATICHE
NEI CONTESTI UNIVERSITARI

La valutazione è un momento saliente nella vita della scuola e dell'Università. Per questo si vogliono offrire sulargomento volumi chiari ed essenziali, riguardanti problemi, ipotesi, verifiche fatte tramite esperienze, ricerche osservative-sperimentali o di carattere teorico.
I contributi si collocano a livello di ricerca, di buona divulgazione o di sussidio operativo.



VALUTAZIONE SOSTENIBILE E FEEDBACK NEI CONTESTI UNIVERSITARI



Valutare
studi, ricerche, sussidi

13

Collana diretta da
Cristina Coggi e Achille M. Notti

Comitato scientifico della collana:

MARCEL CRAHAY
(Université de Genève)
JOSÉ LUIS GAVIRIA
(Universidad Complutense de Madrid)
STEPHEN GORARD
(University of Birmingham)
MARIA LUCIA GIOVANNINI
(Università di Bologna)
LAN LI
(Bowling Green State University)
LA MARCA ALESSANDRA
(Università di Palermo)
PIETRO LUCISANO
(Sapienza Università di Roma)
DAVID STEPHENS
(University of Brighton)
ROSANNA TAMMARO
(Università di Salerno)

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*

Valentina Grion
Anna Serbati

Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari

Prospettive emergenti, ricerche e pratiche



Volume stampato con il contributo
dell'Università degli Studi di Padova
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata
(FISPPA)

Attribuzioni

Pur avendo concepito e progettato il libro in collaborazione, come esito di un lavoro di ricerca sviluppato insieme, le due autrici hanno elaborato i capitoli secondo la seguente attribuzione: Valentina Grion ha scritto il paragrafo finale del cap. 1, i capitoli 2, 3, 5 e il primo paragrafo della conclusione; Anna Serbati ha scritto i capitoli 1, 4 e il secondo paragrafo della conclusione. Insieme hanno lavorato alla stesura dell'introduzione e all'ideazione e alla stesura dell'intervista a Kay Sambell e Catherine Montgomery.

ISBN volume 978-88-6760-659-7

ISSN collana 2283-5806



2019 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

INDICE

Prefazione	
di <i>Ettore Felisatti</i>	9
Presentazione del libro in chiave internazionale	
di <i>David Nicol</i>	13
Introduzione	15
Capitolo I	
Quale concezione della formazione universitaria per un futuro sostenibile?	23
1.1 I cambiamenti dell'istruzione superiore: uno sguardo d'insieme	23
1.2 Insegnare e valutare per apprendere	27
1.3 Una nuova professionalità docente	31
1.4 La partnership fra studenti e docenti: una frontiera di cambiamento	33
Capitolo II	
Traiettorie di cambiamento	37
2.1 Valutazione e apprendimento all'università	37
2.2 Pratiche di valutazione e traiettorie di cambiamento	40
2.2.1 Pratiche valutative in Italia	40
2.2.2 Principali traiettorie di cambiamento a livello internazionale	42
2.2.3 Criticità e sfide da perseguire	46
2.2.4 Resistenze al cambiamento	50
Capitolo III	
Approcci emergenti	55
3.1 Introduzione	55
3.2 L'approccio dell' <i>Assessment for Learning (AfL)</i>	57
3.1.1 Il modello della Northumbria University per l' <i>higher education</i>	59
3.3 Il <i>Learning-Oriented Assessment (LOA)</i>	66
3.2.1 Realizzare contesti valutativi in prospettiva LOA	71

3.3	L'approccio <i>Sustainable Assessment</i> (SA)	72
3.3.1	Formulare giudizi valutativi	75
3.3.2	Sviluppare capacità di giudizio valutativo	78

Capitolo IV

Feedback e *peer review* nei processi di valutazione **81**

4.1	Il feedback per l'apprendimento	81
4.2	Tipologie e caratteristiche di feedback: verso la costruzione di una <i>feedback literacy</i>	83
4.3	<i>Peer review, peer feedback</i> e l'utilizzo di <i>exemplar</i>	88
4.4	L'impatto del feedback	92

Capitolo V

Risultati di ricerca in contesti universitari italiani:

questioni emergenti e prospettive **97**

5.1	Introduzione	97
5.2	Dare o ricevere feedback? Processi messi in atto nelle attività di <i>peer review</i>	98
5.3	Sviluppo di capacità di <i>feedback literacy</i>	101
5.4	I fattori contestuali nella <i>peer review</i> : il peso della numerosità del gruppo di lavoro	106
5.5	L'impatto delle attività di <i>peer review</i> sugli elaborati e sull'apprendimento	109
5.6	Qualche considerazione finale	112

Conclusioni

1.	Il percorso compiuto	115
1.1	I sei principi <i>research-based</i> del modello IMPROVe	116
2.	La formazione dei docenti universitari alla valutazione	118

I concetti e le pratiche dell'Assessment for Learning

	<i>Dialogo con Kay Sambell e Catherine Montgomery</i>	123
--	---	-----

	Riferimenti bibliografici	143
--	----------------------------------	------------

*Ai nostri figli Ludovico ed Edoardo,
e all'ultimo fiorellino sbocciato alla vita, Sofia.
A loro, che sanno illuminare ogni nostra giornata.*

A tutte le studentesse e gli studenti
che hanno contribuito con le loro testimonianze
e il loro impegno alla riuscita delle ricerche,
e alle nostre laureande che con noi hanno condiviso
alcuni tratti del percorso di sviluppo
e realizzazione di questo lavoro.
A loro va il nostro sentito e sincero grazie.

PREFAZIONE

Ettore Felisatti
Università di Padova

La valutazione giunge oggi a permeare in forma così determinante i processi organizzativi che spesso converge nella definizione delle stesse identità delle organizzazioni, influenzando orientamenti e approcci di *vision* e di *mission*, favorendo scelte valoriali, modificando procedure e pratiche di azione e intervento. È indubbio che le scelte effettuate nelle organizzazioni sono sempre più condizionate da risultati che si evidenziano a seguito di processi valutativi. Le Università non fanno eccezione.

Sotto la pressione delle Agenzie di valutazione, in Italia come nel mondo, i sistemi di formazione superiore e gli atenei si dotano di modelli e dispositivi di valutazione che possano rendere espliciti i traguardi di qualità raggiunti e migliorare costantemente i risultati. Si tratta di un processo pervasivo che si riflette sulla ricerca valutativa e la induce a ripensare su più piani il valore e il ruolo della valutazione nei suoi aspetti complessivi riguardanti le metodologie, le funzioni esercitate, l'utilizzo degli esiti, i soggetti e i luoghi implicati.

In questo contesto di riflessione allargata, il volume di Grion e Serbati apre uno spazio specifico di studio e elaborazione, centrato sulla valutazione in rapporto all'attività di insegnamento e apprendimento, identificata come il fulcro dell'azione accademica.

Nella prospettiva indicata dalle autrici, la valutazione abbandona la sua funzione esterna legata al concetto di qualità esterna per innestarsi in uno spazio interno agli oggetti considerati, strettamente incorporato nei processi di insegnamento apprendimento, uno spazio agito che si rende maggiormente attivo nella dinamica sviluppata a livello interpersonale e sociale. In tal senso, se da un lato con Stame (1998) e Palumbo (2001) possiamo affermare che la forma di valutazione proposta nel volume si connota come democratica e pluralista, dall'altro lato dobbiamo rilevare che

essa supera questa visione per divenire essa stessa dimensione ecologica intrinseca all'apprendimento.

Paradossalmente si parla di valutazione non tanto per raggiungere un giudizio valutativo di valore – comunque di per sé importante – quanto per parlare di costruzione di qualità nell'apprendimento, in cui il livello di significato di quest'ultimo diviene la cifra che testimonia il merito stesso della valutazione. Occorre evidenziare che nella sua dimensione connotata all'azione, la valutazione è riconosciuta come parte integrante e ineliminabile dei processi. Essa si conferma come il motore dell'agire stesso, l'energia e l'intelligenza che informa l'attività di insegnamento e apprendimento e dunque si pone come componente ineliminabile nel forgiare il cambiamento e l'innovazione della didattica in università.

La dialettica valutativa, incorporata nell'azione didattica agita, pone lo studente e il docente di fronte all'utilizzo di modelli etero e autovalutativi che, come la ricerca ha evidenziato, poggiano su metodologie di triangolazione in grado di porre in relazione la dimensione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva. Inevitabilmente si richiedono dimensioni plurali a livello di approcci, strategie e strumenti, sia formali che informali, sia formative che sommative, che connettano efficacemente evidenze valutative, valutazioni di docenti-studenti, studenti-studenti (*peer evaluation, peer assessment, peer review, peer feedback*) e autovalutazioni (*self evaluation o self assessment*) che devono comunque assegnare una posizione attiva allo studente nell'apprendimento e – come vedremo – al docente nell'insegnamento.

Non va sottaciuta, ma adeguatamente sottolineata, la scelta di campo operata dalle autrici che pone il soggetto in apprendimento come protagonista insostituibile della propria azione valutativa e apprenditiva. Qui la valutazione si snoda in un contesto di raccordo e di partnership che si fonda sullo scambio a tutto campo e sulla riflessione continua, due aspetti vitali del valutare. Per questo, cruciale diviene il dispositivo di valutazione di volta in volta adottato, un dispositivo flessibile legato a processi di riflessione, analisi e ad un uso attento degli esiti valutativi, che non ha valore in sé ma che raggiunge il suo significato solo se si associa ad un “dialogo valutativo” condotto in forma permanente prima, durante e dopo l'agire dei soggetti e dei gruppi. Il dialogo valutativo accompagna lo sviluppo dei processi e sostiene la riflessione e l'appropriazione di modelli apprenditivi di alto significato che comprendono l'obiettivo della costruzione di una solida competenza autovalutativa. Proprio quest'ultima è il risultato auspicato, in quanto essa permette al soggetto di disporre di stra-

tegie idonee a supportare e orientare in forma incrementale l'apprendimento, la comprensione degli eventi e l'adozione di scelte consapevoli funzionali ad un rafforzamento dell'autonomia personale e dell'autodeterminazione.

Cruciale rimane il ruolo esercitato dal docente in relazione al perseguimento di questi obiettivi. Cronbach ricorda che il successo del valutatore (e della valutazione) viene giudicato da ciò che gli altri imparano e raramente un'affermazione è stata più cogente di questa nel contesto dell'insegnamento e dell'apprendimento in università. È indubbio infatti che l'obiettivo della valutazione si realizza attraverso un coinvolgimento pieno degli studenti in primis (e più in generale dei vari protagonisti) i quali devono essere posti nella condizione ideale per affrontare e risolvere i loro problemi di apprendimento e acquisire competenze da spendere nei contesti reali dove l'esperienza di vita si sviluppa in forma autentica. Occorre predisporre ambienti valutativi e di apprendimento che sostengano l'azione comune, sollecitino processi negoziali e introducano livelli di elevato significato in ciò che viene appreso.

Va però chiarito che non si tratta di concedere agli studenti uno spazio di azione nelle aule, ma di riconoscere loro, in linea con le matrici fondative della "Universitas" e in sintonia con le prospettive sancite recentemente nella conferenza di Yerevan (2015), una partnership dovuta e necessaria, da interpretare in forma piena da parte degli studenti a livello di azione progettuale, gestionale e valutativa, sia nell'apprendimento, sia nella complessità dell'offerta di formazione.

Coerentemente con tutto ciò, la ricerca proposta dal volume si avvale di una fisionomia internazionale e di frontiera, capace di recuperare le radici di un apporto, anche nazionale, che si pone sulla scia del metodo naturalistico, in cui preminente è la conformazione ambientale specifica, analizzata con procedimenti induttivi e approcci di studio di caso. Una ricerca che sceglie di rinunciare all'oggettività e alla generalizzazione degli esiti, in quanto aspira al conseguimento di parametri di credibilità, trasferibilità e confermabilità, in grado di innestare dinamiche di confronto trasformativo fra specificità situazionali diverse. È evidente che la questione non è meramente tecnica o metodologica ma strategica: la valutazione così posta diviene supporto e agente di cambiamento e coinvolge in pieno le comunità all'interno di processi di riconoscimento e condivisione allargata dell'esistente, nella prospettiva di preparare soggetti attori del proprio futuro, che fanno leva su un dialogo informato e una partnership desiderata e ricercata.

PRESENTAZIONE DEL LIBRO IN CHIAVE INTERNAZIONALE

David Nicol

University of Glasgow (UK)

I recommend this new book to all readers. It will be especially useful to those in the Italian Higher Education sector as it brings together in one volume the state-of-the-art thinking and findings from international research on assessment and feedback. The book is the result of a lot of hard work by the two authors, Valentina Grion and Anna Serbati from the University of Padova. I say this, as I have been working with both of them over a number of years and I am aware of their dedication and commitment. I first met Valentina in 2015 after she wrote to me asking if she could send one of her PhD students to the University of Strathclyde to spend time with me and to learn from the Scottish higher education sector's approach to assessment and feedback. Unfortunately, this was not possible as I had recently moved to Italy but fortunately, and even better, I was able to meet Valentina in Trieste where I was then living. After a very convivial meeting in a very famous café in Trieste I was subsequently invited as a visiting scholar to the University of Padova, Italy where I met Anna. The rest as, as they say, is history as we have been collaborating on research and practice ever since.

My main recollection of those early days was my insistence that Valentina and Anna should not slavishly follow the pathway being pursued in the English-speaking world (i.e. the UK and the USA). Rather my argument was that they should jump to the future, as the Koreans had done with phones, that is, go straight to mobiles without building land-lines. I believe this advice is reflected in the contents of this book which contains original ideas drawn from their own thinking and from writers from the Italian context. It is not constrained by international research but draws on the best of what that research has to offer.

From my own perspective, despite decades of research, assessment and

feedback are still problematic and contentious issues in higher education. While current thinking is sophisticated and goes way beyond what was at one time seen as revolutionary ideas (e.g. assessment should serve a learning purpose) there is still some work to be done. I believe the problem lies more with feedback and how it is conceptualized rather than with assessment. While there is consensus that students must engage in assessment activities including self-assessment if they are to develop the capacity to judge their own work and that of others and become self-regulating, it is less clear what types of feedback practices support self-regulation. This is an area that this book has addressed and the arguments and the research that Valentina and Anna discuss help move thinking forward towards a new interpretation of feedback, its processes and learning outputs. They specifically draw on peer review research to make their case but the implications of what they write go far beyond that single teaching and learning method.

INTRODUZIONE

Scrivere un libro è come intraprendere un viaggio, più o meno lungo, più o meno atteso, più o meno trasformativo. E come per un viaggio, esiste sempre un'idea-stimolo, un *input*, a volte ricercato, a volte accidentale, che ne determina l'origine.

Lo stimolo che ha permesso d'intraprendere il complesso percorso che ha condotto all'elaborazione del presente lavoro è stato l'incontro, quasi fortuito, con una pubblicazione, allora nuova di stampa (era il 2013), scritta da alcune illustri colleghe britanniche: “*Assessment for Learning in Higher Education*” di Kay Sambell, Liz McDowell e Catherine Montgomery. Cos'aveva di così particolare quel libro da condurci ad intraprendere il viaggio di scrittura di questo? Dopotutto la prospettiva di fondo, *l'Assessment for Learning (AfL)*, non era certo nuova. La pluriennale frequentazione delle Conferenze della *Northumbria University* negli anni '90, culla e contesto di sviluppo e disseminazione internazionale del *New Assessment* e dell'*Assessment for Learning* (Grion & Serbati, 2017), ci aveva permesso, già da tempo, di conoscere tali prospettive e riconoscerne le potenzialità. Inoltre, una serie di pubblicazioni, anche in contesto italiano (cfr. in particolare Scalera, 2009), offrivano già validi contributi di riflessione su questo tema, tanto che sarebbe stato poco utile, o comunque poco innovativo, riproporli in un ulteriore libro sullo stesso tema.

La novità che noi abbiamo colto in quel libro, però, è stata quella di avere riletto i principi generali dell'AfL nello specifico contesto dell'*higher education*, facendo intendere che, per parlare di valutazione all'università, sia necessario farlo attraverso la definizione di un campo d'indagine autonomo rispetto al discuterne nel più ampio contesto della scuola e dei contesti educativi.

È proprio da qui che ha avuto inizio il viaggio che ci ha portato alla

scrittura di questo volume. Pensiamo che esso possa rappresentare un contributo originale nel panorama della ricerca educativa docimologica italiana. Non intendiamo con questo affermare che non si sia già sviluppato, in Italia, un filone di ricerca riguardante la valutazione in ambito universitario, ma piuttosto che il focus sia stato posizionato, eccetto che per qualche eccezione, sulla valutazione della qualità della didattica o del sistema universitario, tralasciando tutta l'area riferita alla relazione fra valutazione e apprendimento, che rappresenta, invece il nucleo di questo nostro lavoro.

Così come a volte succede per i viaggi, per cui, qualora la destinazione finale sia conosciuta, l'itinerario diventa la parte più entusiasmante dello stesso, riservando incontri inattesi e/o situazioni affascinanti, anche per questo libro è stato così. Non solo, intraprendendo questo percorso, abbiamo avuto la fortuna d'incontrare e collaborare con bravissimi colleghi stranieri, che ci hanno aiutato ad individuare nuove piste d'indagine, e supportato nel rintracciare originali interpretazioni ai dati di ricerca, ma esso si è anche rivelato, un po' inaspettatamente, un'occasione per rileggere e riscoprire, oltre agli insegnamenti dei nostri maestri patavini, alcuni elementi della ricerca docimologica della tradizione italiana, scorgendovi un valido appoggio in questo nostro cammino.

L'incontro con Kay Sambell e Catherine Montgomery, avvenuto nel loro studio a Newcastle nei primi mesi del 2016, dove avevamo fissato un'intervista con le autrici del libro che ci aveva così tanto intrigato, è stato un momento assai illuminante per capire cosa s'intendesse per *Assessment for Learning*. In primo luogo, quell'occasione ci ha rinforzate nella nostra idea, già sviluppata con la precedente adesione alla prospettiva *Student Voice* (Grion, Cook-Sather, 2013; Grion, 2017), che fosse necessario ripensare la valutazione attraverso gli occhi degli studenti, poiché esistono ampie evidenze che le percezioni della valutazione sviluppate dagli studenti rappresentino forti determinanti dei loro approcci all'apprendimento. Come Sambell ricorda:

Si parlava al tempo [si sta riferendo alla fine degli anni '80, inizi '90 del 900] di *innovative assessment*, proprio perché coloro che, in quel periodo, stavano conducendo sperimentazioni sull'*assessment*, lo facevano con l'intenzione di allontanarsi da quello che era considerato come l'"approccio tradizionale", concepito nella formula del "prima insegna, poi fai l'esame", che vede separati il pensiero critico dell'apprendimento dal processo valutativo. Tutto quindi iniziò come una sfida a quel tipo di modello, soprattutto in seguito agli stu-

di che all'epoca stava conducendo David Boud in Australia. Eravamo in tanti ad essere interessati a quel tipo di «nesso». Nello specifico, le nostre intenzioni erano quelle di partire proprio dagli studenti, intervistandoli su quali fossero le loro percezioni rispetto a ciò che era, all'epoca, “una nuova concezione dell'idea di valutazione”. Molti ricercatori cominciarono ad esplorare i concetti di valutazione tra pari, autovalutazione, valutazione orale con l'ausilio di esposizione di poster, di portfolio, ossia tutto quanto fosse, a quei tempi, fuori dall'ordinario in termini di insegnamento e di modelli di valutazione (Kay Sambell, comunicazione personale, Newcastle, UK, 04.03.2016, 2pm).

Il coinvolgimento degli studenti rappresenta, anche per Montgomery, un elemento fondamentale di una valutazione che voglia fungere da strumento di apprendimento:

Uno degli aspetti su cui ci attivammo maggiormente all'inizio, volendo creare anche una teoria dell'*assessment*, fu quello di promuovere un coinvolgimento attivo da parte degli studenti. Devono essere loro a condurre il lavoro [...] si trattava di apprendere insieme agli studenti e vederli come collaboratori, produttori, anche nelle prime fasi del loro processo di apprendimento (Catherine Montgomery, comunicazione personale, Newcastle, UK, 4.03.2016, 2pm).

Un secondo elemento a cui abbiamo posto attenzione, a seguito dell'incontro con le autrici del libro, è stato quello di “equilibrio”. La valutazione all'Università soffre di un disequilibrio che distorce il processo, piegandolo a metodi inautentici e ad una funzione prevalentemente sommativa e certificativa, a discapito dell'autenticità del compito e di una funzione formativa dello stesso. L'idea nuova di valutazione che dovrebbe entrare negli ambiti accademici è quella di mettere in atto processi valutativi equilibrati il cui scopo finale sia quello di

rendere gli studenti autonomi, capaci di formarsi opinioni, giudizi, sviluppare pensiero indipendente, conoscere i criteri e sapere quando usarli. Non tanto per la valutazione in sé, quanto come elementi di *lifelong learning* e capacità necessarie nei contesti professionali (Kay Sambell, comunicazione personale, Newcastle, UK, 04.03.2016, 2pm).

Il secondo nostro “grande” incontro si è rivelato essere quello con David Nicol, uno dei più noti e citati ricercatori che si sono occupati del ruolo del feedback nella valutazione all’università. David è stato nostro collega come Visiting Scholar presso il dipartimento FISPPA (Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata) dell’Università di Padova per cinque mesi nel 2016. Con lui abbiamo analizzato e riprogettato i nostri insegnamenti, rendendoli luoghi di apprendimento attraverso i feedback fra pari. David Nicol ci ha offerto la sua lunga e solida esperienza nell’elaborazione di progetti di ricerca che indagassero il feedback nei contesti universitari e in quelli della formazione degli insegnanti; ci ha dato la possibilità di dialogare e condividere con lui idee, interpretazioni e reinterpretazioni di quanto andavamo osservando nei contesti di ricerca empirica. Abbiamo con lui discusso e costruito molte delle esperienze e delle conoscenze che sostanziano questo libro.

Un terzo importante incontro è stato quello, diverso dai precedenti, con un classico della docimologia italiana. Mentre era in corso il nostro lavoro di ricerca, abbiamo avuto modo d’imbatterci e di reinterpretare, attraverso una nuova intrigante prospettiva, alcuni testi di Aldo Visalberghi. La proposta di Cristiano Corsini (2018), relativa alle “Inattualità di Visalberghi” ci è sembrata una sorta di sostegno e di stimolo a proseguire sulla strada intrapresa, che è parsa, sotto questa nuova luce, ancor più giustificata.

Una delle strade che col nostro lavoro di ricerca sulla valutazione all’università volevamo provare ad intraprendere si lega a ciò che Sally Brown, nota ricercatrice nel campo dell’*assessment* e autorevole collega di Kay Sambell alla *Northumbria University*, sostiene più volte nelle sue numerose pubblicazioni: se vogliamo migliorare l’insegnamento e offrire agli studenti contesti maggiormente motivanti, focalizzati sull’apprendimento e non solo sul superamento dell’esame, noi docenti dobbiamo innanzitutto ripensare la valutazione, rinnovando le nostre attuali pratiche valutative, facendo in modo che esse non si limitino ad essere strumenti di valutazione dell’apprendimento, ma piuttosto rappresentino dispositivi per incoraggiare l’apprendimento (Brown, 2014). Questa prospettiva ci è sembrata significativamente in linea con una fra le inattualità di Visalberghi, che, nell’interpretazione di Corsini, avrebbe guardato (con ampio anticipo sulle prospettive oggi emergenti!) alla valutazione come strumento di rinnovamento della didattica: “Nell’incoraggiare un uso accorto e intelligente di uno strumento valutativo (il test), Visalberghi si fa infatti carico inevitabilmente di sostenere, [...], innovazioni radicali nell’insegnamento” (2018, p. 14).

Come Corsini precisa, è ancora Visalberghi (1955) che, nel suo “Misurazione e valutazione nel processo educativo”, sembra anticipare alcuni elementi centrali della prospettiva *dell'Assessment for Learning*. L'autore, infatti, non solo evidenzia il valore formativo della valutazione (prima di Scriven nel 1967 e Bloom, Hastings, & Madaus nel 1971), considerandola strumento di regolazione della didattica successiva ma, proponendo un ruolo attivo degli studenti nel processo valutativo, sembra quasi abbozzare gli elementi-chiave che rappresentano le fondamenta su cui è sorto l'*Assessment for Learning* circa trent'anni dopo (Black & Wiliam, 1998; Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2003).

Molti altri sono gli interessanti spunti di riflessione che, sia gli incontri con i colleghi stranieri che la rilettura di Visalberghi da parte di Corsini ci hanno ispirato, rinforzandoci in questo nostro percorso di interpretazione e applicazione della valutazione come strumento per l'apprendimento e la formazione in contesto universitario. Molti di questi potranno essere individuati nel corso della presente pubblicazione dedicata proprio all'approfondimento e alla sperimentazione dei temi qui accennati.

Fondamentale è stata, poi, nella costruzione delle nostre riflessioni e del nostro percorso, la sinergia costruita con gli studenti che hanno preso parte attiva alle nostre ricerche, sperimentando pratiche valutative innovative, cogliendo la sfida da noi lanciata e fornendoci utili feedback per il miglioramento.

Nell'intento di suggerire al lettore un percorso logico di lettura e d'interpretazione del lavoro, si propone qui una breve presentazione dell'articolazione dei capitoli che lo compongono.

Il primo capitolo è dedicato ad una riflessione sul cambiamento dei contesti di formazione universitaria, chiamata ad innovare e modernizzare la propria offerta educativa per rispondere alle urgenze della società per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva. Vengono qui approfonditi i traguardi fino ad ora raggiunti dalle università nel rispondere a queste sfide, descrivendo come stiano cambiando insegnamento e valutazione per favorire un apprendimento che veda gli studenti come protagonisti attivi del proprio percorso. Il capitolo prosegue con un approfondimento di come si trasformi il ruolo del docente e della prospettiva di partnership tra docenti e studenti quale frontiera di cambiamento.

Entrando nel vivo dell'argomento dedicato alla valutazione in contesto universitario, il secondo capitolo ripercorre le tappe principali dello sviluppo della ricerca sulla valutazione degli apprendimenti in contesto internazionale, a partire dagli anni '90; identificato, quest'ultimo, come pe-

riodo in cui è andato più chiaramente emergendo l'interesse verso la relazione tra valutazione e apprendimento, con la progressiva consapevolezza del profondo impatto di modalità e strumenti valutativi sugli apprendimenti degli studenti. È in questo capitolo che si trattano le sfide che il rinnovamento della valutazione all'università è chiamata ad affrontare: una maggiore integrazione fra apprendimento e valutazione, così come fra modelli formativi e modalità di valutazione; un nuovo ruolo per gli studenti all'interno dei processi di valutazione; l'*assessment* non solo come strumento, ma anche come oggetto di formazione. Il capitolo si chiude con una riflessione sulle resistenze al cambiamento che, in contesto universitario, sembrano bloccare molte delle iniziative per la messa in atto di pratiche valutative maggiormente adeguate alle attuali esigenze.

Il terzo capitolo presenta alcune delle più note e diffuse prospettive emergenti riguardanti la valutazione all'università. A partire dalla definizione dei criteri che permettono di delineare una chiara distinzione fra "Old" e "New" *assessment*, il capitolo delinea l'emergere dell'*Assessment for Learning* come prospettiva che, pur fondando le sue radici nella valutazione formativa, la supera e se ne distingue. Nel capitolo vengono poi presentati i tre approcci alla valutazione diretta a incoraggiare l'apprendimento, che hanno trovato maggiore diffusione nell'ambito dei contesti formativi universitari: l'*Assessment for Learning* (AfL) nel modello della *Northumbria University* di Newcastle (UK) e diffusosi in Europa e negli Stati Uniti; il *Learning Oriented Assessment* (LOA), sviluppato da Carless in area asiatica; il *Sustainable Assessment* (SA) definito dall'australiano Boud.

Nel quarto capitolo si tratta uno degli elementi centrali di qualsiasi forma di valutazione diretta a incoraggiare l'apprendimento: il feedback. Vengono presentate le prospettive interpretative che negli anni la letteratura ha offerto sul concetto di feedback, di cui vengono poi descritte tipologie e caratteristiche, in prospettiva dello sviluppo di una *feedback literacy* da parte degli studenti. Il capitolo prosegue approfondendo la metodologia della *peer review* e dell'uso degli *exemplar* per promuovere competenze disciplinari e trasversali, in particolar modo della capacità di elaborazione di giudizio valutativo autonomo. La riflessione termina con una disamina delle recenti prospettive per rilevare l'impatto del feedback sui processi formativi.

L'ultimo capitolo propone alcuni elementi d'interesse emersi da una lettura comparata e trasversale dei risultati dei lavori di ricerca empirica condotti durante l'ultimo quadriennio presso il Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova. Scopo di questa presentazione non è quella di

proporre considerazioni conclusive rispetto ai temi indagati, ma piuttosto quello di mettere in evidenza questioni, incentivare dibattiti, suggerire futuri percorsi di ricerca, sollecitare la messa in atto di pratiche nuove d'insegnamento/apprendimento, mediate dai processi valutativi sperimentati.

Il volume si conclude con l'illustrazione di un modello creato sulla base delle evidenze raccolte nelle attività di sperimentazione, per la realizzazione di attività d'insegnamento che, facendo leva su processi di feedback fra pari, supportano apprendimenti profondi negli studenti, e l'acquisizione di competenze valutative. In questo contesto sono offerte alcune riflessioni riguardanti la formazione dei docenti universitari alla valutazione per l'apprendimento.

Uno stimolo finale di riflessione è offerto al lettore dall'intervista, riportata in originale, svolta dalle autrici a Kay Sambell e Catherine Montgomery, con l'intento di cogliere, dalle dirette parole delle due ricercatrici britanniche, alcuni elementi-chiave del processo che ha portato all'emergere della prospettiva dell'*Assessment for Learning* e al parallelo ripensamento delle pratiche di valutazione dell'apprendimento in contesto universitario.

I.

QUALE CONCEZIONE DELLA FORMAZIONE UNIVERSITARIA PER UN FUTURO SOSTENIBILE?

Il problema fondamentale nella visione dominante della valutazione è che si concepiscono gli studenti come soggetti passivi. Si presume, cioè, che gli studenti non abbiano altro ruolo se non quello di sottoporsi ad atti valutativi condotti da altri, per misurare e classificare. Essi si devono conformare alle regole e alle procedure decise da altri per soddisfare le esigenze della “burocrazia della valutazione”: si presentano a orari prestabiliti per gli esami, sui quali hanno poca o nessuna influenza, e completano compiti che sono, in linea di massima, determinati con poca o nessuna attenzione per coloro che vengono valutati (Boud & Falchikov, 2007, p.17).

1.1 I cambiamenti dell’istruzione superiore: uno sguardo d’insieme

Ad oggi lo scenario dei sistemi di istruzione superiore risulta alquanto complesso e diversificato rispetto al passato. Le università sono chiamate a realizzare una ricerca che possa contribuire allo sviluppo e al progresso scientifico e umano, a costruire alleanze e nuove traiettorie con il territorio e a formare le nuove generazioni con un’istruzione di qualità nell’epoca dell’espansione e della massificazione dell’*higher education*. Le istituzioni universitarie accolgono studenti con provenienza, età, preparazione in entrata, bisogni di apprendimento molto diversi, per rispondere ai quali è necessario un ripensamento metodologico profondo della pratica didattica e valutativa.

Il mondo che abitiamo è interrogato da sfide ambientali, umanitarie, economiche senza precedenti e i cittadini del domani ricoprono un ruolo fondamentale nell'orientare e modellare tale mondo. Infatti, la conoscenza e le abilità di cui i sistemi educativi sono in possesso oggi a poco servono se non possono essere applicate in modi nuovi, ad oggi non conosciuti, per produrre nuova conoscenza che sia in grado di fronteggiare i problemi locali e globali che il pianeta affronta e affronterà, allo scopo di migliorare la qualità della vita di tutti. Come scrive Boud (2014, p. 11):

Nuova conoscenza, nuove abilità e disposizioni saranno richieste in futuro ai nostri studenti, che non possono acquisire ora. Quindi, è necessario prepararli a gestire l'ignoto e a costruire la propria capacità di apprendere quando gli strumenti ora a disposizione – percorso di studi, compiti, docenti, risorse accademiche – non saranno più presenti

Secondo Blessinger (2018), la formazione universitaria è stata caratterizzata da tre cambi paradigmatici. Il primo è la necessità di un apprendimento permanente: il *lifelong learning* è la risposta a sistemi di conoscenza sempre più interconnessi e a cambiamenti tecnologici molto repentini, per cui tutte le professioni necessitano di formazione continua e i sistemi di istruzione superiore sono chiamati da un lato a garantire servizi diversificati per rispondere a bisogni diversi e dall'altro a contribuire a formare persone competenti, in grado di continuare ad apprendere in modo autonomo. Il secondo cambio paradigmatico consiste nella democratizzazione della conoscenza, sia in termini di passaggio da un'istruzione superiore più élitaria ad una di massa, con accesso garantito, o perlomeno facilitato per tutti, sia in termini di libero accesso alle risorse educative, sempre più disponibili via computer o smartphone. Il terzo cambio corrisponde alla dimensione globale della conoscenza, per cui ognuno è cittadino della propria nazione, del proprio continente e del mondo e ha il diritto e dovere di preoccuparsi delle questioni che interessano il pianeta e di contribuire allo sviluppo economico, tecnologico, sociale e umano.

L'innovazione e la modernizzazione dell'università sono oggi richiamate quindi come urgenze sociali e priorità strategiche, sia in contesto socio-politico europeo (European Union, 2011; High Level Group, 2013), che internazionale (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009). Le sfide che l'istituzione universitaria è chiamata ad affrontare riguardano, in particolare, la sua capacità di riconoscere e perseguire nuovi traguardi formativi, co-

erenti con le esigenze della società – profondamente cambiata e in continuo rinnovamento – del XXI secolo.

Come scrivono Blessinger, Sengupta e Makhanya nello “University World News”, nella società di oggi in rapido cambiamento, i laureati si troveranno a cambiare professione più volte, e necessiteranno delle abitudini, dei valori e della capacità di pensiero complesse richieste per fronteggiare evoluzioni continue e fluide. Il riferimento è, in particolare, a competenze di problem-solving, metacognitive, di pensiero critico e creativo, che rappresentano le *new literacies*, unitamente a quelle linguistiche e matematiche, per lo sviluppo delle future generazioni. È promuovendo negli studenti capacità di questo tipo che si realizza un’istruzione superiore sostenibile.

Il concetto di sostenibilità, molto spesso e a ragione affiancato agli aspetti ambientali e alle urgenze climatiche e naturali, è in realtà più ampio (Ness, Urbel-Piirsalu, Anderberg, & Olsson, 2007) e abbraccia aspetti che riguardano le persone e le società. Secondo l’U.S. National Research Council (1999), le componenti per uno sviluppo sostenibile sono: ciò che va sostenuto, ciò che va sviluppato e il fattore intergenerazionale. Ciò che va sostenuto sono la natura, i sistemi di supporto alla vita e la comunità; le idee che vanno sviluppate riguardano: le persone, la società e l’economia. Da ultimo, la componente intergenerazionale è cruciale per garantire la raggiungibilità degli obiettivi a breve termine e di quelli transgenerazionali.

In contesto europeo la risposta delle politiche educative, da vent’anni a questa parte, a queste sfide verso una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva, è stato lo sforzo di potenziare i sistemi di istruzione superiore, nel tentativo di armonizzare le proposte formative delle istituzioni universitarie comunitarie, promuovendo la mobilità di docenti e studenti, la dimensione sociale dell’istruzione superiore, l’occupabilità, la formazione di competenze, l’innovazione educativa, lo *student-centred learning* (Etzkowitz, Ranga & Dzisah, 2012). Il processo di Bologna ha, infatti, posto l’accento sul ruolo centrale delle Università per lo sviluppo della dimensione culturale europea e ha individuato nella costruzione di uno spazio europeo dell’istruzione superiore uno strumento essenziale per favorire la circolazione dei cittadini, la loro occupabilità, lo sviluppo del Continente.

Il processo di Bologna e le sfide da esso lanciate hanno rappresentato per i Paesi europei una vera e propria rivoluzione culturale in campo di educazione e formazione, per la quale sono stati proposti una serie di cam-

biamenti nella struttura, negli approcci, nei contenuti; le istituzioni sono state e sono chiamate a cambiare e adattare i loro approcci di insegnamento e apprendimento in risposta alle sfide tecnologiche e sociali in atto e alle riforme europee e nazionali. Tale rivoluzione culturale si è manifestata spesso complessa e la sua concreta attuazione da parte dei singoli Paesi e delle singole istituzioni non è stata priva di difficoltà. In alcune situazioni, uno scarso coinvolgimento degli attori primariamente interessati (docenti e studenti) ha contribuito alla percezione di un processo poco sentito e partecipato, nonostante invece i valori di ispirazione della cooperazione interministeriale fossero “l’educazione come bene pubblico, la libertà di insegnamento, il valore della collaborazione internazionale tra Istituzioni per favorire la mobilità, la dimensione sociale e quella della cittadinanza” (Salvaterra, 2011, p. 21).

Oggi, a vent’anni dall’inizio del processo, si riflette sugli impatti delle riforme, non solo sugli aspetti formali e istituzionali, quanto piuttosto su quelli sostanziali e operativi (Wagenaar, 2019): cosa è cambiato nelle prassi delle università nella loro missione didattica di formare le nuove generazioni? Il recente report “*Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*” curato dall’*European University Association* (Gaebel & Zhang, 2018) presenta lo stato dell’arte e una mappatura del *learning and teaching* in Europa con dati raccolti da più di 300 istituzioni in 42 Paesi europei. L’indagine segnala, anzitutto, una crescente attenzione al tema della didattica (92%) all’interno delle istituzioni coinvolte nell’indagine, cosa che rappresenta un importante passaggio rispetto alla centralità tradizionalmente riservata alla ricerca. Nello specifico, le strategie istituzionali per la didattica concentrano gli sforzi sull’offerta di opportunità internazionali (87%), sullo sviluppo professionale dei docenti (86%) e su misure per il miglioramento della didattica (84%); rilevanti anche le strategie per la progettazione, approvazione e valutazione dei curricula (80%), sui supporti agli studenti (78%), sulla creazione di opportuni contesti di apprendimento (71%), su modalità innovative di didattica (71%) e sull’offerta di opportunità di apprendimento permanente (67%). Margini di miglioramento vi sono invece alla voce “ruolo degli studenti nel proprio apprendimento”, che solo il 57% delle istituzioni ha menzionato tra le proprie strategie, a testimonianza di come la centralità dello studente sia un valore condiviso nelle istituzioni europee, ma in alcuni casi non ancora pienamente tradotto in decisioni e pratiche istituzionali.

Secondo i dati del Trends 2018, il 75% delle istituzioni coinvolte nella *survey* ha dichiarato di aver formulato i *learning outcomes* di tutti i propri

corsi di studio, il 16% di alcuni di essi, il 4% di nessun corso, ma dichiara di avere intenzione di farlo, mentre l'1% ha dichiarato di non averli declinati (del 4% dei rispondenti l'informazione non è stata disponibile). Ciò rappresenta un importante passaggio verso l'implementazione dello *student-centred approach*; rispetto al dato del Trends 2015, la percentuale di istituzioni che hanno formulato i risultati di apprendimento di tutti i propri corsi di studio è aumentata del 12%, passando dal 64% al 76%. Nello specifico, alla richiesta di quale sia stato l'impatto nel tempo di una accurata e corretta formulazione dei risultati di apprendimento dell'offerta didattica istituzionale, gli Atenei rispondenti dichiarano che il risultato maggiore sia stata una revisione dei contenuti del corso (92%) e dei metodi di valutazione (88%), una maggiore consapevolezza da parte degli studenti dei traguardi richiesti dal loro percorso di apprendimento (83%), una migliore cooperazione tra docenti di diversi moduli (75%), una riduzione di sovrapposizioni e duplicati di corsi (73%) e, infine, una facilitazione nel riconoscimento dei crediti formativi (73%). Tuttavia, il 32% dei rispondenti dichiara che allineare le scelte valutative con i risultati di apprendimento permane un aspetto problematico; come già notato nel "Report d'implementazione del Processo di Bologna" (2015), l'uso dei *learning outcomes* nella valutazione riserva ancora ampi margini di miglioramento. Ad ulteriore conferma, rispetto al quesito sulla flessibilità di scelta delle modalità di *assessment* preferite da parte degli studenti, il "Trend 2018" rileva che nel 54% delle istituzioni rispondenti non vi è possibilità di scelta, nel 32% in casi molto limitati, mentre soltanto nel 9% ciò è possibile. Appare quindi evidente che l'aspetto valutativo permanga per i docenti piuttosto complesso e sfidante; come scegliere appropriate prove di valutazione coerenti con i risultati attesi di apprendimento, come coinvolgere e responsabilizzare gli studenti alla valutazione, come utilizzarla perché supporti l'apprendimento rimangono questioni aperte su cui le università si stanno interrogando e stanno tuttora sperimentando.

1.2 Insegnare e valutare per apprendere

Alla luce delle considerazioni soprariportate, negli ultimi vent'anni, il modello trasmissivo tradizionale di insegnamento come metodo privilegiato per promuovere l'apprendimento degli studenti è stato fortemente messo in crisi (Dirkx & Serbati, 2017). La messa in discussione dell'efficacia della "lezione" si può interpretare da un lato come legata alla crescente atten-

zione ad accrescere e migliorare i risultati di apprendimento raggiunti degli studenti (Fry, Kelleridge, & Marshall, 2003; Hartley, Woods, & Pill, 2005) e quindi le loro competenze professionali e sociali, e dall'altro come intrecciata agli studi su come avvengano i processi di apprendimento (Bransford, Brown, & Cocking, 2000) e quindi sugli approcci che promuovano apprendimenti profondi e significativi e non superficiali (Biggs & Tang, 2003). Imparare nelle università del Ventunesimo secolo significa creare le condizioni affinché gli studenti costruiscano conoscenza disciplinare dai contesti e dagli stimoli offerti dai docenti, dai pari, dalle risorse a loro disposizione (Wells & Claxton, 2008), a partire dal background personale e culturale di cui sono portatori e che influenza il loro modo di apprendere (Weimer, 2002). Il ruolo attivo dello studente nello sviluppo del proprio apprendimento costituisce l'elemento chiave del cambio di paradigma che sposta il focus dalle pratiche e metodologie di insegnamento ai processi di apprendimento (Barr, 2003).

L'analisi della recente letteratura internazionale relativa alla ricerca sulla formazione universitaria permette di cogliere, infatti, un crescente interesse e una tendenza, oggi particolarmente marcata, verso un nuovo ruolo assegnato agli studenti nell'ambito dei diversi processi che riguardano l'università; studenti appunto non più considerati come utenti silenti rispetto a un sistema deciso e gestito dall'adulto-formatore, ma piuttosto come soggetti motivati e co-responsabili delle situazioni formative, organizzative e gestionali (Cook-Sather, Bovill, & Felten, 2014), in primis quelle che riguardano il proprio apprendimento.

La centralità del soggetto che apprende sposta dunque l'attenzione dai soli contenuti e dagli obiettivi dell'insegnamento al profilo di competenze acquisite in uscita dai percorsi di studi e alle modalità didattiche e valutative per la loro promozione. Mettere lo studente al centro del proprio percorso di apprendimento significa, infatti, costruire attività e ambienti che promuovano la costruzione di significati, la comprensione, applicazione e rielaborazione autonoma e critica di concetti; l'apprendimento porta ad un cambiamento delle conoscenze, comprensione, abilità, attitudini e valori di una persona, influenzato dalle persone e dai contesti in cui esso avviene e quindi socialmente costruito (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2006).

Coryell (2017) cita due elementi che si possono considerare fondamentali per la promozione di efficaci ambienti di apprendimento, che favoriscano il coinvolgimento attivo degli studenti, la partecipazione e l'attivazione di processi riflessivi. Il primo di essi è la creazione di un ambien-

te d'apprendimento sicuro in cui si possa sviluppare una relazione serena tra docente e studenti e il docente promuova un'analisi dei bisogni e delle motivazioni degli allievi e una conseguente appropriata progettazione della didattica, che preveda momenti teorici e pratici e attività di riflessione (Vella, 2002). L'opportunità di "agire" attivamente le conoscenze disciplinari applicandole, prendere decisioni, scambiare opinioni con i pari e riflettere su quel che stanno apprendendo rappresenta per gli studenti un modo per abbandonare strategie solamente mnemoniche di ritenzione della conoscenza verso approcci di comprensione, applicazione, analisi, valutazione autonoma e creazione dei saperi (Anderson & Krathwohl, 2001). Il secondo aspetto citato da Coryell (2017), direttamente correlato al primo, è l'adozione di metodologie di apprendimento attivo che permettono, appunto, il coinvolgimento degli studenti nel raccogliere informazioni (offerte dal docente o da risorse di letteratura, libri, documenti, web), elaborarle, utilizzarle in esperienze autentiche costruite appositamente in base ai risultati attesi di apprendimento, osservare attività svolte da altri (ad esempio da esperti o dai pari) e metariflettere sui processi in atto per acquisire consapevolezza dell'apprendimento. L'autenticità delle situazioni, create per gli studenti per sperimentare la conoscenza, può concretizzarsi in contesti di *real-life*, grazie ad esempio alla partnership tra università e organizzazioni, oppure offrendo esperienze indirette quali casi studio, simulazioni, progetti e problemi da risolvere in aula. I docenti hanno poi a disposizione una serie di metodologie per promuovere riflessione sull'apprendimento; non basta infatti agli studenti "fare" esperienza, è importante che, attraverso domande, scambi tra pari, attività scritte o immaginative, ripensino a quanto realizzato, alle risorse messe in campo, alle difficoltà incontrate e alle strategie per risolverle, ai saperi attivati e a quelli nuovi acquisiti, a come trasferirli e a quali bisogni di apprendimento sono emersi.

In questa trasformazione paradigmatica dell'approccio e della metodologia didattica, che ruolo assume la valutazione? Come si accennava nel paragrafo precedente, la scelta delle metodologie valutative rimane spesso una sfida aperta per i docenti e ancor di più lo è la possibilità di coinvolgere gli studenti in processi valutativi autentici e partecipati.

Nella tassonomia dei processi cognitivi proposta da Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl (1956), la capacità di valutare rappresenta il livello più elevato che gli studenti possono raggiungere e, di conseguenza, un traguardo importante che i docenti possono promuovere attraverso attività di insegnamento e apprendimento opportunamente predisposte.

Nella rivisitazione della tassonomia operata da Anderson & Krathwohl (2001), il processo valutativo è secondo solo ad un processo creativo, che in sé implica il fatto di essere in grado anche di valutare criticamente e scegliere risorse appropriate in base al contesto e creare nuova conoscenza. La valutazione rappresenta quindi un processo complesso, ma fondamentale che gli studenti hanno bisogno di padroneggiare in vista della loro professionalità futura e del loro inserimento nella società. La competenza valutativa, infatti, sta alla base di molte altre competenze trasversali richieste nei contesti, come il saper prendere decisioni, risolvere problemi, ragionare con pensiero critico. Alcuni studiosi (Boud, 2000; Boud & Soler, 2015) sottolineano come, per diventare dei *lifelong learners* efficaci, gli studenti devono essere anzitutto *lifelong assessors*, e quindi preparati ad affrontare i compiti valutativi che incontreranno nella loro vita. Essi saranno infatti chiamati, in tutte le situazioni, a giudicare le proprie e altrui performance negli specifici e diversificati contesti, fornire e ricevere feedback relativi alle situazioni problematiche da affrontare, valutare criticamente la qualità di prodotti e processi per prendere le conseguenti decisioni. Essere in grado di valutare in modo pertinente ed equilibrato non è una competenza che nasce spontaneamente, ma va intenzionalmente allenata, considerandola un obiettivo formativo indispensabile di ogni disciplina (Boud, Lawson, & Thompson, 2013). I laureati possono agire tale competenza valutativa con autonomia e responsabilità solamente se viene offerta loro l'opportunità di esercitarsi e sperimentarsi durante il percorso universitario nell'elaborazione di giudizi valutativi sulle azioni formative (Sambell, McDowell & Montgomery, 2013), avendo l'opportunità di prendere parte attiva ai processi di valutazione e pertanto di sviluppare una *literacy* valutativa e capacità di produrre giudizi valutativi (Galliani, 2015; Serbati, Grion & Fanti, 2019) pertinenti ed efficaci sulle proprie performance e sui propri apprendimenti.

Ciò comporta un ripensamento delle strategie valutative da adottare nei contesti accademici che, a differenza delle strategie e metodologie didattiche innovative – su cui ormai le ricerche e le pratiche nazionali e internazionali sembrano ormai più affermate – rimangono ancora piuttosto tradizionali, vedendo il docente come unico attore responsabile e lo studente con un ruolo di destinatario passivo (Coggi, 2005). La necessità che si prefigura è quella di superare una dimensione di valutazione con finalità esclusivamente certificativa (*assessment of learning*), promuovendo una prospettiva di *Assessment for Learning* (Grion & Serbati, 2017; Sambell, McDowell & Montgomery, 2013), la cui funzione è quella di orientare e

supportare gli apprendimenti. Tutti i momenti valutativi, sia formativi che sommativi, dovrebbero, infatti, concorrere allo sviluppo dell'apprendimento di competenze disciplinari e trasversali, in una prospettiva secondo la quale l'atto valutativo diventi davvero "sostenibile" (Boud, 2000; Boud & Soler, 2015), focalizzando la propria attenzione non soltanto sul compito "immediato", ma anche sulle sue implicazioni future e su capacità utili per la vita professionale e personale. La valutazione può allora essere considerata come un motore e regolatore dell'azione (Galliani & Notti, 2014) in riferimento diretto alla situazione esistente, ma anche indirettamente a situazioni future, verso le quali tendere attraverso giudizi ponderati che regolano le trasformazioni del presente.

Oltre allo sviluppo di competenze più trasversali di risoluzione di problemi e capacità di giudizio, processi valutativi partecipati e attivi favoriscono, inoltre, un apprendimento più significativo dei contenuti. Alcune ricerche hanno infatti dimostrato che la valutazione influenza in modo profondo la qualità dell'apprendimento (Gibbs, 1999; Scouller, 1998; Flores, Veiga Simão, Barros & Pereira, 2015) e i risultati ottenuti (Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999). Prove valutative tradizionali tendono a favorire apprendimenti più mnemonici e superficiali, mentre prove più autentiche, in cui lo studente sia sfidato e chiamato ad agire attivamente con il contenuto appreso, favoriscono l'utilizzo di processi di pensiero più complesso e più impegnativo e la mobilitazione in modo efficace e creativo delle proprie conoscenze (Marzano, 2015), divenendo quindi vere occasioni di esercizio della valutazione *per* l'apprendimento.

1.3 Una nuova professionalità docente

In un approccio che sottolinea la centralità e la partecipazione degli studenti e li coinvolge attivamente nella didattica e nella valutazione, il ruolo del docente si trasforma, pur rimanendo cruciale per promuovere un proficuo apprendimento. Appare evidente che la tradizionale posizione cattedratica dell'insegnante come "*sage on the stage*" (Ouellett, 2010) non promuova un apprendimento attivo e partecipativo. Bligh (2000) ha dimostrato che la classica lezione frontale possa funzionare per trasmettere una serie di informazioni, ma risulti inefficace nella promozione di pensiero indipendente e nello sviluppo di passione per la disciplina. Gibbs (2014) ricorda che le ricerche sull'attenzione degli studenti durante le lezioni frontali e sull'accuratezza dei loro appunti hanno dimostrato che esse so-

no il metodo più economico, ma sicuramente non il più efficace ai fini dell'apprendimento. Cambiare la didattica e la valutazione comporta una riconcettualizzazione del ruolo del docente verso l'approccio che è stato definito "*guide on the side*", una guida alla costruzione di conoscenza, sulla quale si è concentrato lo sforzo di letteratura e pratiche internazionali di *faculty professional development* (Gillespie, Robertson, & Associates, 2010; Felisatti & Serbati, 2017). In questa prospettiva, diventa fondamentale un'attenta pianificazione delle azioni didattiche, offrendo agli studenti un contesto sicuro, sereno e ben organizzato, in cui sperimentarsi. Nicol (2019) sottolinea come il docente non perda importanza in questo nuovo ruolo, bensì sviluppi nuove azioni, meno focalizzate sulla trasmissione di contenuti e più dedicate ad accurata progettazione e gestione di ambienti di apprendimento efficaci. Nell'organizzazione di questi scenari, un aspetto fondamentale che il docente deve tenere a mente è, assieme alla creazione di esperienze partecipative per la costruzione di conoscenza, quello di predisporre opportunità di esplicitare le riflessioni implicite degli studenti, sia per poterne ricevere informazioni sul processo di apprendimento ed eventualmente intervenire se necessario, ma soprattutto per favorire una presa di consapevolezza da parte di ciascuno studente dei propri processi cognitivi. Un altro importante fattore nel ruolo del docente è quello di fornire feedback agli studenti e promuovere processi di feedback tra pari, creando appropriate chance per gli allievi di dare e ricevere feedback da una molteplicità di risorse e punti di vista. Nei momenti dedicati alla valutazione degli apprendimenti, come ricorda Coggi (2019a), il superamento di un approccio di *measurement* verso approcci di valutazione formativa e condivisa e di responsabilizzazione degli studenti richiedono al docente di assumere un ruolo di coach più che di controllore, che accompagna gli studenti nel prendere gradualmente consapevolezza autonoma della qualità del compito richiesto e nell'autovalutare il livello del proprio lavoro in relazione a questo standard.

In questo complesso scenario, diventa fondamentale un *empowerment* didattico (Coggi, 2019b) e valutativo dei docenti, promuovendo iniziative di *staff development* per una crescita e un aggiornamento continuo dei professori.

Le strategie di supporto allo sviluppo di competenze pedagogiche sono molteplici (Gillespie & Robertson, 2010) e si differenziano a seconda del livello di esperienza dei docenti, delle necessità di intervento, delle esigenze specifiche, delle tempistiche disponibili. La gamma metodologica va da interventi come seminari o workshop in presenza e a distanza, sia di breve

durata per approfondimenti su temi specifici inerenti alla didattica, sia più lunghi, strutturati in programmi modulari, a consulenze da parte di esperti di didattica, a risorse per l'autoformazione, e ancora ad azioni di (*peer*) *coaching* e *mentoring*, e di costituzione di comunità di apprendimento (Felisatti & Serbati, 2019). Tali percorsi e programmi non solo contribuiscono alle iniziative istituzionali strategiche (Austin, 2011) e all'*accountability* delle istituzioni stesse, ma offrono, inoltre, un supporto concreto per il miglioramento della qualità dei processi didattici e valutativi in atto.

Da ultimo, un aspetto centrale da ricordare è l'importanza della ricerca sulla didattica e sulla valutazione (*Scholarship of teaching and learning*, Boyer, 1990): raccogliere evidenze dalle attività di insegnamento e di valutazione permette, infatti, così come avviene per la ricerca sulle discipline, di documentare il processo, avere feedback dagli studenti e da colleghi, identificare punti forti e deboli. I risultati stessi ottenuti dagli studenti nelle prove valutative, soprattutto se esse sono svolte in itinere, possono costituire una base di dati importante sugli effetti dell'insegnamento allo scopo di attivare riflessioni volte al miglioramento della didattica ed eventuali rimodulazioni in vista del raggiungimento dei risultati attesi di apprendimento.

1.4 La partnership fra studenti e docenti: una frontiera di cambiamento

Come si accennava, il coinvolgimento degli studenti come partecipanti attivi nei processi di produzione conoscitiva viene reputato un fattore centrale per il successo formativo e per il raggiungimento di apprendimenti più profondi e significativi (Bovill, Cook-Sather, & Felten, 2011; Kuh, 2008). Ancora una volta, si riconosce, in tal senso quella "centralità di colui che apprende", che rappresenta un elemento fondamentale su cui il pensiero pedagogico costruttivista (Steffe & Gale, 1995) e costruzionista (Gergen, 1985) ha basato gli sviluppi di ricerca (Holstein & Gubrium, 2008) e le proposte metodologico-didattiche che rappresentano odierni presupposti di molte prassi educativo-formative.

Va precisato, tuttavia, che attuali posizioni di ricerca, e in particolare quelle vicine alla prospettiva pedagogica "Student Voice" (Fielding, 2001; Grion & Cook-Sather, 2013; Gemma & Grion, 2015) richiamano la necessità che tale posizionamento attivo degli studenti non possa riguardare "solo" il momento conoscitivo, di produzione del sapere in collaborazione

con il docente e gli altri membri della comunità, ma debba riferirsi a spazi di partecipazione più estesi, attinenti alla pianificazione e realizzazione delle attività didattiche, così come alla gestione e alla leadership educative, fino a giungere al coinvolgimento degli studenti nella ricerca su, e nella riforma delle pratiche formative. Tale visione rappresenta un approccio teorico e un insieme di metodologie/pratiche educative fondati sul presupposto per cui – avendo gli studenti una prospettiva unica rispetto all’insegnamento/apprendimento e all’educazione – essi dovrebbero essere invitati ad esprimere i loro punti di vista; ai quali non solo si dovrebbe porre particolare attenzione, ma anche dare concrete risposte, da parte di docenti, amministratori, decisori politici (Fielding, 2001; Rudduck, 2007). Per quanto riguarda, in particolare l’Università, si tratta d’incoraggiare attività in cui trovi realizzazione l’impegno verso una responsabilità maggiormente condivisa fra staff accademici e studenti, così da dare vita a comunità intellettuali realmente democratiche e di autentica ricerca co-partecipata (Hutchings & Huber, 2010).

Alla luce di tali presupposti, risulta evidente che la relazione fra docenti e studenti non si dimostri più efficace, se bloccata al modello “*customer-service*”, nell’ambito del quale l’università e le persone che vi lavorano fungono da fornitori di un servizio ad una certa utenza (gli studenti) completamente estranea ai processi di costruzione e gestione del servizio stesso (Moliterni, 2011). Piuttosto, tale relazione dovrebbe fondarsi sui principi della reciprocità e della co-responsabilità, affermandosi come “*student-faculty partnership*” (Cook-Sather, Bovill, & Felten, 2014), alla luce della quale la formazione universitaria dovrebbe realizzarsi come reale contesto di democrazia. La partnership rappresenta, infatti “Un processo di collaborazione reciproca, nel quale tutti i partecipanti hanno l’opportunità di contribuire equamente, anche se non necessariamente nello stesso modo, alla definizione, all’articolazione, alle decisioni, alla realizzazione, all’esplorazione e all’analisi dell’approccio pedagogico e del curriculum” (p.6-7).

Facendo propri tali sviluppi di ricerca, anche la nota *Higher Education Academy* (HEA)¹, sottolinea che

1 L’HEA, *Higher Education Academy*, è un organismo diretto a supportare le istituzioni universitarie del Regno Unito nelle azioni di miglioramento della formazione, di formazione e certificazione delle competenze dei docenti universitari, e di diffusione di buone pratiche. <https://www.heacademy.ac.uk/>

La partnership è un processo orientato allo sviluppo di un apprendimento coinvolgente ed efficace degli studenti e di un miglioramento dell'insegnamento. Nella sua essenza, la partnership si riferisce all'applicazione di approcci di insegnamento, apprendimento e valutazione ben documentati ed efficaci con un impegno al dialogo aperto, costruttivo e continuo. Essa prevede di trattare tutti i partner come membri intelligenti e capaci della comunità accademica (*The Higher Education Academy*, 2015b, p. 1).

Anche l'HEA richiama, dunque, la necessità di promuovere forme di collaborazione e di coinvolgimento attivo degli studenti, come strategia centrale di miglioramento dei risultati di apprendimento, e di avanzamento della qualità della formazione universitaria (*The Higher Education Academy*, 2015b).

Nella medesima direzione, l'ENQA (European Association for Quality Assurance)², definendo i criteri di valutazione della qualità della formazione universitaria, ribadisce che “le istituzioni dovrebbero assicurare che i programmi siano realizzati in modo da incoraggiare gli studenti ad assumere un ruolo attivo nella creazione del processo di apprendimento, e che la valutazione degli apprendimenti rifletta tale approccio (ENQA, 2015, p. 9).

D'altra parte, il concetto di *partnership* rappresenta sicuramente un elemento di grande importanza nell'ambito dei processi di rinnovamento dell'università. Mettendo in luce questo aspetto, Cook-Sather & Luz (2015) definiscono la partnership come un *threshold concept*, ossia un fattore soglia, una frontiera in vista del cambiamento. Esplorandone il significato all'interno degli ambiti di ricerca educativa, King e Felten (2012, p. 5) definiscono tale tipo di concetti come “idee sull'educazione che hanno il potere di trasformare la *vision* degli educatori rispetto al processo d'insegnamento/apprendimento e il loro stesso ruolo all'interno di quest'ultimo”. Sottolineandone la “fertilità pedagogica”, Meyer e Land (2005), chiariscono che essi rappresentano snodi fondamentali per giungere a una “nuova modalità di vedere, comprendere, interpretare un fenomeno” (p.

2 L'ENQA, *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) è un'“organizzazione-ombrello” che rappresenta le organizzazioni di assicurazione della qualità degli Stati membri della *European Higher Education Area* (EHEA): <https://enqa.eu/>.

373), a una ristrutturazione del proprio modo di intendere la disciplina o, più in generale, del proprio punto di vista sul mondo. Tali concetti, dunque, possono, essere considerati fattori *trasformativi* – rappresentando la causa di uno spostamento delle percezioni del soggetto e quindi non solo del suo agire, ma anche del suo essere – e *irreversibili* poiché, una volta incrociati, sono difficilmente rigettabili, se non con enormi sforzi. Quelli che, infatti, vengono definiti, concetti-soglia, sono caratterizzati proprio da una serie di proprietà atte ad indurre profonde trasformazioni; inoltre, interrompendo o contraddicendo le precedenti modalità di intendere o di comportarsi, essi possono essere identificati come elementi problematici e destabilizzanti, quindi da allontanare o respingere. È quanto generalmente accade, secondo Cook-Sather e Luz (2015), con il concetto di *partnership*, quando impiegato nei contesti di relazione fra docenti e studenti universitari.

Sebbene vi siano numerose evidenze riguardo ai benefici che le forme di *partnership* producano, sia per il personale universitario che per gli studenti – in particolare in termini di coinvolgimento, maggiore motivazione e apprendimenti più profondi, di consapevolezza, di sviluppo metacognitivo e senso d'identità, di qualità didattica, migliori esperienze d'insegnamento e clima di classe (Cook-Sather *et al.*, 2014) – molte istituzioni e persino molti studenti vivono le situazioni di genuina collaborazione fra docenti e studenti come condizioni preoccupanti e di dubbia valenza. In effetti, la “collegialità radicale” (Fielding, 2001) e la relazione di “apprendimento intergenerazionale come forma di democrazia vissuta” (2012), cui la *partnership* conduce, porta con sé la frammentazione di precedenti convinzioni e sicurezze, riguardo al ruolo e alle responsabilità di docenti e studenti; convinzioni e sicurezze che hanno costituito solide fondamenta su cui la formazione universitaria si è basata per lungo tempo. Abbracciare forme di *partnership* in ambito universitario significa, sia per gli accademici che per studenti, allontanarsi da spazi conosciuti, dove comunque si è perseguito, a volte per molti anni, il proprio sviluppo personale, si sono conseguite soddisfazioni e costruite certezze, per percorrere zone ignote e spesso disagiati. Tuttavia, corrisponde anche, ad abbracciare un concetto che supporta la realizzazione di situazioni formative maggiormente adeguate ai nuovi scenari sociali, in cui gli studenti sperimentano un più autentico coinvolgimento ed *empowerment* sostenibile nelle attività formative.

II.

TRAIETTORIE DI CAMBIAMENTO

... non si tratta solo di andare oltre i test e la loro tecnologia, ma questo passaggio comporta una serie molto più profonda di trasformazioni ... le nostre concezioni di base dell'apprendimento, della valutazione, e di ciò che conta come risultato, sono ora radicalmente diversi da tutto quello che si riferisce a una concezione psicometrica della valutazione (Gipps 1994, 58).

2.1 Valutazione e apprendimento all'università

La valutazione educative deve innanzitutto servire a sostenere l'apprendimento (Black & Wiliam, 2006, p. 9).

A livello internazionale, l'interesse verso il tema della valutazione all'università è stato poco considerato dalla ricerca educativa fino agli anni '90 (Boud, 1995). Solo da alcuni decenni, dunque, esso è ritenuto un tema "caldo", sia a livello di ricerca che a livello politico.

Il dibattito in tal senso risulta particolarmente interessante soprattutto in relazione alla valutazione degli apprendimenti, ossia quell'ambito valutativo che in inglese viene definito *assessment*, per distinguerlo dall'*evaluation* che, in contesto italiano potremmo identificare con l'espressione "valutazione di sistema", ossia l'insieme dei processi che considerano e stimano le diverse variabili che entrano in gioco nell'attività didattica.

Fra i pionieri nel porre al centro dell'attenzione educativa l'*assessment* in contesto universitario – e fra le voci più autorevoli, a livello internazio-

nale, in questo ambito di ricerca – l'australiano David Boud, già nel 1988 affermava che “i metodi e i compiti valutativi hanno una profonda influenza su come e cosa gli studenti imparano, probabilmente maggiore di ogni altro fattore coinvolto. Quest'influenza può giocare un ruolo più decisivo di quello ricoperto dai materiali d'insegnamento” (Boud, 1988, pp. 39-40). Discutendo ulteriormente “il peso” della valutazione in ambito accademico, in un successivo articolo, lo stesso autore affermava che “gli studenti possono, seppure con difficoltà, superare gli effetti di un pessimo insegnamento, ma non hanno la possibilità (per definizione, se vogliono laurearsi) di scampare agli effetti di una valutazione condotta in modo ‘scadente’. Gli atti valutativi rappresentano meccanismi di controllo sugli studenti, molto più pervasivi ed insidiosi di quanto la maggior parte dei docenti sia in grado di riconoscere” (Boud, 1995, p. 35).

Molti altri ricercatori, condividendo queste posizioni, hanno dimostrato quanto le forme e gli strumenti valutativi utilizzati dai docenti condizionino i comportamenti degli studenti in relazione all'impegno nello studio, alla focalizzazione su determinati aspetti relativi agli insegnamenti, alle effettive capacità sviluppate in seguito alla frequenza di un corso.

Su questa linea, Bloxham e Boyd (2007) giungono ad affermare che, all'università, l'attività di valutazione corrisponde all'attività di apprendimento: seppure gli studenti possano prendere appunti durante le lezioni, seguire i seminari, sottolineare le parti di testo mentre il docente tratta l'argomento relativo, o svolgere le consegne di lavoro proposte nei laboratori, è solo quando essi si preparano per affrontare i compiti valutativi, o sono impegnati in attività valutate dal docente, che la maggioranza di loro si confronta seriamente, e forse efficacemente, con il materiale di studio.

D'altra parte, è una consapevolezza comune di molti docenti, quella della scarsa efficacia di qualsiasi invito, fatti agli studenti, ad approfondire argomenti che non costituiscono oggetto di prova d'esame!

Bloxham e Boyd (2007) spiegano ancora come le strategie di valutazione adottate e comunicate agli studenti influenzino l'approccio allo studio, la quantità di tempo che gli studenti dedicano alla preparazione, la profondità a cui giungono nell'acquisizione dei contenuti, le modalità più o meno efficaci con le quali individuano i concetti-chiave.

La letteratura di settore mette in luce anche quanto le pratiche valutative costituiscano elementi, nelle situazioni d'insegnamento/apprendimento, spesso poco o mal utilizzate ai fini dello sviluppo di processi d'apprendimento risultando, di fatto, in tal senso irrilevanti (Pastore, 2015).

Un aspetto ulteriormente preoccupante, su cui porre specifica atten-

zione, riguarda l'effetto negativo sull'apprendimento che sarebbe prodotto da pratiche valutative superficialmente progettate (Biggs & Tang, 2003).

Alla luce di tali considerazioni, condividendo l'analisi di Cinque (2016), si può affermare che a volte, come docenti, ci si dimentica del forte potere che l'*assessment* gioca sull'insegnamento/apprendimento degli studenti, i quali ne sono influenzati perché la valutazione:

- veicola ciò che è importante apprendere;
- ha un potente effetto su cosa e su come gli studenti apprendono;
- consolida lo sviluppo delle strategie di apprendimento;
- influenza il valore che il soggetto attribuisce alla formazione, così come il senso di realizzazione personale e la volontà di portare a termine determinati compiti di apprendimento;
- contribuisce a definire cosa gli studenti associano, in generale, all'esperienza della valutazione in ambito universitario (Cinque, 2016, cap. 3 par. 4, pos. 1859 Kindle).

Recentemente, Sally Brown, in un suo libro indirizzato a proporre una prospettiva internazionale dell'insegnamento e della valutazione in ambito universitario, ancora una volta conferma che

se vogliamo migliorare l'impegno degli studenti nelle attività d'apprendimento, un elemento centrale in questo senso risulta essere il rinnovamento dei nostri approcci alla valutazione. C'è bisogno di svecchiare le nostre pratiche, assicurando che esse siano attivate per favorire l'apprendimento (*assessment for*), piuttosto che limitarsi alla sola misurazione dello stesso (*assessment of learning*) (Brown, 2014, p.106).

Mettendo in luce la necessità di ripensare la valutazione degli apprendimenti in ambito accademico, la stessa autrice fa riferimento a quanto rimarcato dall'HEA – *The Higher Education Academy* (2012), oggi AdvanceHE (Cfr. <https://www.advance-he.ac.uk/>), organismo che, avendo analizzato le pratiche valutative di varie università, le ritiene attualmente inadeguate ai nostri tempi, incapaci di stare al passo con i profondi cambiamenti organizzativi, strutturali e funzionali delle università stesse, inadatte ad individuare e cogliere i risultati che la società si aspetta dalla formazione universitaria in particolare in relazione a conoscenze, competenze e abilità necessarie negli ambiti professionali.

In effetti la stessa HEA ha recentemente ribadito l'importante ruolo dei processi valutativi, considerando la valutazione come una delle sei azioni strategiche per la modernizzazione dell'Università. Nel documento "*Framework for transforming assessment in Higher Education*", l'HEA, riconoscendo essere giunto il tempo di ripensare ampiamente le politiche e le pratiche valutative universitarie, dichiara che

La valutazione gioca un ruolo fondamentale nell'higher education. [...] dovrebbe essere progettata in modo da favorire l'apprendimento. L'HEA ritiene che l'attenzione ai metodi di valutazione e di feedback, all'uso dell'autovalutazione e della valutazione fra pari e ai suoi principi di base, risulta fondamentale per l'apprendimento degli studenti (*The Higher Education Academy*, 2015a, p. 1).

2.2 Pratiche di valutazione e traiettorie di cambiamento

2.2.1 *Pratiche valutative in Italia*

Alla luce di quanto discusso, si può rilevare che oggi l'*assessment* sia al centro di un ricco dibattito nel quadro della riflessione più ampia riferita alla qualità dei sistemi formativi (Cinque, 2016).

Tuttavia, sebbene in contesto internazionale gli aspetti sopra accennati siano diffusamente trattati dalla letteratura di settore, solo in alcuni casi essi fanno da sfondo alla progettazione delle pratiche valutative delle università che continuano a basare i processi valutativi "su compiti valutativi dominati da metodi tradizionali" (Joughin, Dawson & Boud, 2017, p. 1). Le resistenze al cambiamento degli accademici (Deneen & Boud, 2014) risulterebbero, in tal senso, uno dei fattori maggiormente determinanti nei processi di implementazione di nuovi approcci alla valutazione in ambito universitario.

Anche nel nostro Paese

la valutazione degli apprendimenti degli studenti universitari continua a permanere, in generale, una pratica poco diffusa, legata unicamente all'esame di fine corso, totalmente gestita dal docente e attuata spesso come un dovuto e tradizionale 'rito conclusivo' del corso stesso, con caratteristiche che si rifanno ad una funzione prevalentemente o esclusivamente certificatoria e selettiva (Grion, 2016, p. 289).

In riferimento ai risultati di una ricerca svolta presso l'Università di Torino, Coggi (2005) conferma, in effetti, che la valutazione sia “ancora un po' legata al docente, alle sue competenze e meno centrata sulla comprensione e interiorizzazione, da parte degli studenti, dei modelli di riferimento per migliorarle” (p. 216). I risultati riferiti ai punti di vista dei docenti della facoltà di Scienze della Formazione di fatto mettono in luce l'idea che la valutazione sia un processo la cui responsabilità spetta al docente, in cui allo studente viene assegnata esclusivamente una posizione di destinatario-passivo dell'atto valutativo, o, come spiega la stessa autrice, il modello di valutazione universitaria non prefigura uno spazio di produzione autonoma per gli studenti.

Come nota Ricchiardi (2005a), le modalità valutative correnti incoraggiano generalmente livelli di elaborazione e di comprensione dell'ambito disciplinare, da parte dello studente, che non permettono di raggiungere una concezione personale della disciplina. Tali modalità valutative inducono lo studente a focalizzarsi su una preparazione utile al superamento dell'esame, che non equivale, e a volte intralcia, l'apprendimento in profondità. In seguito a una ricerca pluriennale svolta presso l'Università di Torino, la stessa autrice conferma che col progredire dell'esperienza universitaria, gli studenti sembrerebbero affinare, via via, strategie volte al superamento degli esami e all'acquisizione del titolo in sé, perdendo di vista l'obiettivo dell'apprendimento. Tale situazione sembrerebbe incoraggiata proprio dalle prassi valutative proposte (Ricchiardi, 2005b).

Riflettendo sui risultati di un'ampia ricerca svolta presso l'università di Bari, Pastore (2012) chiarisce che gli studenti giungono ad avere una visione riduttiva della valutazione, tendendo ad assumere un atteggiamento performativo: la valutazione è vissuta quasi esclusivamente come funzionale all'esame finale. Questo non solo rispecchia la mancata conoscenza e familiarità con forme di *assessment* che abbiano una funzione diversa da quella sommativa, e che fungano da sostegno allo studio e all'apprendimento, ma evidenzia anche quanto ancora profondo sia lo scollamento tra insegnamento, apprendimento e *assessment* nel nostro Paese.

Oltre che su quello delle pratiche, anche sul piano della ricerca, il quadro nazionale non risulta particolarmente positivo, poiché appaiono ancora poco diffusi e scarsamente incisivi i dibattiti e gli studi in questo particolare ambito d'indagine (Pastore, 2015). L'onda lunga dell'*accountability*, che ha investito i sistemi universitari europei negli ultimi anni, sembra aver veicolato un'attenzione quasi esclusiva, da parte dei ricercatori e dei *practitioner* del nostro Paese, su valutazione e perseguimento di obiet-

tivi relativi al sistema, con il prevalere di studi riguardanti la valutazione della didattica universitaria, a discapito di quelli rivolta ai processi di *assessment* per la valutazione e il miglioramento dell'apprendimento degli studenti. Anche nelle poche discussioni che si svolgono in relazione a questo campo d'indagine, "il discorso dominante ruota attorno alla misurazione e alla verifica e non riesce ad approfondire finalità ulteriori perseguibili attraverso l'*assessment*" (Pastore, 2012, p.63).

A parte alcuni pionieristici contributi di ricerca (Coggi, 2019a; Grion & Tino, 2018; Li & Grion, 2019; Scierrri & Batini, 2018; Serbati, Grion & Fanti, 2019), la debole attenzione rivolta al rinnovamento delle pratiche valutative in contesto universitario da parte della ricerca italiana, in effetti, contribuisce a mantenere uno status-quo costituito da situazioni valutative tipiche del passato e superate in molti altri paesi del mondo nord-occidentale.

2.2.2 *Principali traiettorie di cambiamento a livello internazionale*

Spostandoci sul piano della letteratura internazionale, alcuni autori (Boud, 2014; Gibbs, 2006; Pereira, Flores & Niklasson, 2016) rilevano come, negli ultimi decenni, in particolare nei paesi anglosassoni, si siano realizzate alcune traiettorie di cambiamento di notevole rilievo per il rinnovamento delle pratiche valutative. Di particolare interesse risulta la descrizione di alcuni dei momenti significativi dell'evoluzione dell'*assessment* dagli anni '60 del 900 ad oggi nei paesi occidentali; analisi che aiuta anche a cogliere con maggiore chiarezza una certa arretratezza del nostro attuale sistema di valutazione degli apprendimenti all'università.

Collocando il suo discorso nell'ambito dei contesti accademici inglesi e australiani, Boud (2014) sottolinea in particolare due traiettorie di cambiamento assai importanti:

- una prima riguardante il superamento dei tradizionali "esami di fine semestre o fine anno", a favore di forme di "valutazione continua" perseguita attraverso approcci diversificati;
- una seconda relativa ai criteri di valutazione, un tempo trattati come qualcosa di "segreto" da parte del docente, oggi considerati elementi per garantire la dovuta trasparenza al processo valutativo.

Ripercorrendo le pratiche di valutazione degli apprendimenti più comuni nelle università negli anni '60 del 900, l'autore riferisce che, prima

delle suddette trasformazioni, vi erano due principali attività identificabili come *assessment*; l'una di carattere maggiormente formativo, l'altra propriamente sommativa. La prima si espletava con l'assegnazione di compiti da svolgere principalmente al di fuori delle ore di lezione; compiti che, seppure avessero funzione formativa, venivano valutati attraverso un punteggio numerico, solo a volte accompagnato da un breve commento, offrendo perciò pochi feedback allo studente sulla qualità del suo lavoro. L'altra attività riguardava il vero e proprio esame di fine semestre o fine anno: una prova, "mai vista prima", da svolgere in condizioni tipiche delle situazioni d'esame, senza la possibilità di usufruire di appunti o altre risorse disponibili, se non della propria memoria. Nessun dettaglio sulla performance veniva poi restituito allo studente, se non il voto finale. Il punteggio di laurea si basava prevalentemente sui voti ricevuti in questi esami.

Di questo stesso periodo storico, Boud riferisce che "*Assessment was secret teachers' business*" (2014, p. 3), un processo caratterizzato soprattutto dalla segretezza: nessuna informazione era data agli studenti, né riguardo ai criteri di valutazione e nemmeno agli specifici argomenti che sarebbero stati oggetto di valutazione.

Fra la fine degli anni '60 e l'inizio dei '70, le organizzazioni studentesche in alcuni paesi mossero una forte contestazione a tali tipologie di pratiche, adducendo tre importanti ragioni a giustificazione del loro superamento:

- la valutazione basata su un numero limitato di prove, proposte alla fine del periodo di lezioni, perlopiù con l'interferenza di situazioni di ansia da parte degli studenti, a discapito di performance svolte adeguatamente, risulterebbe poco affidabile;
- la valutazione dovrebbe svolgersi in momenti distribuiti lungo tutto il corso delle lezioni, in modo da evitare situazioni di eccessivo carico di lavoro e di accumulo di ansia;
- la valutazione finale dovrebbe risultare una composizione ponderata di una serie diversificata di giudizi formulati a partire da punti di vista molteplici, su prove proposte lungo tutto il corso delle lezioni.

Tale battaglia a favore di una valutazione maggiormente affidabile e più equa, fu vinta, a ragione, dagli studenti e quella che da lì in poi venne definita "valutazione continua" diventò una pratica talmente comune in molte università, tanto che oggi, negli ambiti accademici anglofoni, si dà per scontato che la valutazione degli apprendimenti degli studenti

debba realizzarsi come processo continuo durante l'intero corso delle lezioni.

Va, tuttavia, rilevato che gli effetti positivi di quell'evoluzione sono andati parzialmente sfumando in seguito al fenomeno della "massificazione" dell'università; fenomeno accaduto tra gli anni '60 e '80, prima negli Stati Uniti d'America, poi in Europa occidentale, Giappone, America Latina e paesi dell'est asiatico (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009): un incremento massiccio e a volte molto repentino del numero degli studenti frequentanti le università, che ha avuto, come conseguenza, sul piano della valutazione, l'impossibilità di continuare a praticare un'attività troppo dispendiosa in termini di tempo ed energie, da parte dei pochi docenti oberati da una quantità eccessiva di prove da valutare, visto il numero sempre più altro di studenti frequentanti ciascun corso. Una seconda conseguenza, legata a questa prima, è stata quella del progressivo spostamento delle prove valutative verso una funzione esclusivamente sommativa a discapito di quella formativa. Dovendo seguire tanti studenti, i docenti non sono riusciti più ad avere il tempo per somministrare e valutare anche compiti di tipo formativo per offrire la possibilità di imparare dagli errori o da un lavoro "svolto male". I docenti di oggi, infatti, hanno difficoltà a gestire tale mole di lavoro e perciò, di conseguenza, tendono a dare priorità a quanto si rivela maggiormente "pressante" dal punto di vista dei doveri istituzionali, ossia quello di assegnare un punteggio finale alle prestazioni degli studenti in relazione a un determinato modulo o corso di studi. Ne deriva che i risultati di tutti i compiti assegnati vanno generalmente a produrre voti considerati validi in funzione della valutazione sommativa finale.

Secondo Gibbs (2006), questo spostamento all'unica funzione sommativa è rinforzata ulteriormente dal fatto che anche gli studenti stessi, disorientati dalle molteplici modalità valutative utilizzate nei diversi contesti accademici, risultano alla fine incapaci di cogliere il valore delle prove valutative orientate "solo" a supportarli nel loro percorso di apprendimento, senza avere utilità ai fini del voto finale. In tal senso, essi si fanno progressivamente più strategici in modo tale da giungere ad allocare il loro tempo e i loro sforzi al raggiungimento dell'obiettivo strumentale, sottovalutando e disdegnando attività e compiti proposti in funzione formativa.

Risulta interessante notare come, in questo contesto, il dominio della funzione sommativa si riverberi anche nell'uso della terminologia specifica riferita alla valutazione. Tale dominio è chiaramente dimostrato dal curioso fenomeno che pervade la letteratura statunitense sull'*assessment*, nell'ambito della quale qualsiasi metodo diverso dal classico test o dal tra-

dizionale esame viene definito come “*alternative assessment*” o “*classroom assessment*”, come se i test e gli esami fossero gli standard per eccellenza della valutazione. Qualsiasi altra cosa che si discosti in qualche modo da quelli è solo un’alternativa alla valutazione o comunque confinata ad essere qualcosa che il docente può fare in classe (Boud, 2014, p. 4).

Oltre a quelle appena discusse, a livello internazionale si sono sviluppate altre traiettorie di cambiamento. Fra queste, una si riferisce al progressivo sfumare del “mito della misurazione” (Broadfoot, 2007), diffusosi nei contesti di formazione universitaria negli anni ‘70 con l’approccio dell’*Educational Measurement* (Ebel, 1972), che identificava la valutazione, tout court, con la pratica misurativa e le sue regole. Si può notare, in tal senso, come nei documenti riferiti all’*assessment* che fanno parte del *UK Quality Code for Higher Education*, prodotto dall’agenzia per l’assicurazione della qualità della formazione universitaria del Regno Unito (*Quality Assurance Agency for Higher Education*, QAA), nella definizione dell’*assessment* scompaia la parola “misurazione”, che rappresentava un termine sinonimo di valutazione nella prima versione del 2000 (Boud, 2014) e che non viene più utilizzata per definirla già nella seconda versione del 2006. Risulta indicativo, inoltre, che nel più recente documento relativo all’assicurazione della qualità della valutazione degli apprendimenti (QAA, 2013), il termine “*measurement*” non venga citato nemmeno una volta.

Un’ulteriore traiettoria di cambiamento è rappresentata dal passaggio fra una valutazione norm-referenced ad una basata su criteri relativi ai risultati di apprendimento da raggiungere da parte degli studenti (*learning outcomes*), come già discusso nel primo capitolo (cfr. par 1.1).

Altri percorsi di cambiamento si sono sviluppati in riferimento al dibattito sulle competenze, considerate “unità di misura” di un sapere significativo e valido anche oltre le mura dell’apprendimento formale/accademico. Prima degli anni ‘90, – come ricorda Boud (2014), la valutazione in ambito universitario si limitava a riferirsi all’acquisizione e comprensione delle conoscenze in un determinato dominio disciplinare. La centratura sulla competenza, come capacità di fare un uso intenzionale e consapevole delle proprie risorse, in termini di conoscenze, abilità, atteggiamenti, disposizioni ecc. per saper affrontare situazioni complesse in diversi contesti, ha spostato il focus della valutazione su oggetti diversi dalle sole conoscenze disciplinari. Innanzitutto c’è stato un dislocamento dell’attenzione dal “conoscere” al “fare”, non inteso come comportamento meccanico attivato in risposta a una situazione, quanto come capacità di saper agire (Le Boterf, 2008) nelle diverse situazioni, ossia di mettere in atto

comportamenti assimilabili a quelli del professionista, esperto in un certo settore. Come, infatti, spiega Serbati (2014),

se si pensa [...] alla carriera dei professionisti, non si fa riferimento soltanto a saperi tecnico-professionali, ma anche a capacità relazionali, di cooperazione, di sviluppo, di apprendimento continuo, di 'metacompetenze' che permettano di adattare i saperi posseduti a contesti e problemi di volta in volta diversi, trasformando i propri modelli di pensiero e di azione (p. 67).

Parallelamente a questi sviluppi, intorno agli anni 2000, altre iniziative hanno coinvolto l'università, come quella intesa a valorizzare le competenze generaliste o trasversali (soft skills) in quanto strumenti necessari all'esperto che si muove all'interno dei contesti professionali, così come quelle volte a proporre la necessità che la valutazione avvenga all'interno di "contesti valutativi autentici" (Wiggins, 1989), ossia situazioni-problema simili a quelle che sono vissute nella vita reale, adatti ad attivare processi che permettano di cogliere la capacità degli studenti di utilizzare le conoscenze in modo efficace e adeguato alla realtà, piuttosto che la mera e superficiale riproduzione di unità discrete d'informazione, nozioni solitamente dimenticate subito dopo la prova valutativa (Herrington & Herrington, 2007).

2.2.3 Criticità e sfide da perseguire

Le traiettorie di cambiamento dell'*assessment* sopra discusse hanno permesso di ottenere alcuni positivi traguardi nella direzione di una maggiore aderenza delle pratiche valutative alle richieste formative poste all'università da parte dei sistemi sociali (Boud, 2000; 2004).

Tuttavia, anche a livello internazionale permangono alcune criticità sulle quali l'attuale ricerca sulla valutazione degli apprendimenti in ambito accademico sta ponendo particolare attenzione, proponendo strategie di soluzione e modelli di azione. L'analisi della letteratura di settore permette di individuare, infatti, alcune sfide che la ricerca sulla valutazione e le relative pratiche sono impegnate ad affrontare e a realizzare. Fra queste, emergono tre basilari direzioni di sviluppo, che vengono ampiamente indicate come le principali strategie di azione che le politiche e le pratiche valutative in contesto universitario stanno perseguendo (nelle realtà più avanzate e mature) o dovrebbero intraprendere nei prossimi anni.

La prima di queste direzioni si riferisce ad una maggiore integrazione fra apprendimento e valutazione, così come fra modelli formativi e modalità di valutazione. Le ragioni che sottostanno a questo richiamo sono diverse.

Innanzitutto, non risulterebbe né coerente, né corretto, continuare ad utilizzare, nell'ambito della progettazione curricolare per competenze, oggi auspicata dalla ricerca sulla formazione (Raven & Stephenson, 2001; Le Boterf, 2008), e prevista a livello politico (Bologna Declaration 1999; UNESCO, 2006), forme valutative emerse e sviluppate all'interno di quadri politico-teorico-pedagogici precedenti, o comunque diversi, rispetto a quelli che sottostanno a quest'ultima (Biggs & Tang, 2003; Huber & Skedsmo, 2016). Curricola *competence-based*, infatti, richiedono approcci valutativi adeguati ed efficaci, che permettano di apprezzare competenze e non solo i contenuti in sé, o comunque "semplici" abilità e conoscenze (Tillema, Kessel & Meijer, 2000).

L'integrazione fra modelli d'insegnamento e modelli valutativi trova sostenitori anche all'interno di quell'affermato filone di studi (a cui successivamente si darà ampio spazio in questa pubblicazione), a livello di ricerca internazionale, che ritiene necessario ridare valore e concretizzazione alla funzione formativa della valutazione, con la quale si dovrebbe assicurare attività di supporto all'apprendimento (Sadler 1989); una funzione – secondo molti ricercatori – troppo spesso dimenticata (o anche sconosciuta) nell'ambito dei contesti universitari. In questo quadro, si ritiene che una "buona" valutazione possa agire positivamente sull'apprendimento quand'essa sia profondamente integrata nel processo d'insegnamento/apprendimento, e non solo il suo "momento finale". Secondo Brown (2014), trattare la valutazione esclusivamente come un momento finale del processo d'insegnamento rappresenta un'opportunità sprecata di formazione.

Una seconda direzione di sviluppo verso la quale dovrebbero muoversi le politiche e le pratiche della valutazione in contesto universitario riguarda il ruolo degli studenti all'interno dei processi di valutazione. Come già accennato nel cap. 1, con l'affermarsi delle teorie costruttiviste in ambito educativo, si è andato diffondendo l'approccio all'apprendimento *student-centered*: se la conoscenza corrisponde al processo di assegnazione dei significati al mondo circostante (Duffy & Jonassen, 1992) da parte del soggetto, la costruzione di tale sapere implica l'assunzione di un ruolo attivo da parte di chi conosce, e l'apprendimento si pone come la capacità di costruire e assegnare questi significati. Lo studente, in quanto costruttore at-

tivo del proprio sapere, dovrebbe determinare i propri obiettivi di apprendimento e definire le risorse e le attività adeguate per raggiungere tali obiettivi (Jonassen, 2000). Ponendosi così l'apprendimento come attività autodiretta, lo studente ne risulta anche responsabile (Weimer, 2002). La valutazione diventa, allora, un momento finalizzato non solo a stimare, da parte del docente, la qualità del processo messo in atto dall'allievo, ma anche uno strumento fondamentale, per colui che apprende, utile per comprendere e saper orientare il proprio percorso. Il momento valutativo è uno spazio di attività (e di apprendimento) dello studente, il quale non risulta più un passivo destinatario dei compiti valutativi, ma piuttosto un partecipante attivo del processo, in collaborazione con, e col supporto del docente. In tal senso acquisiscono valore le attività di co- e auto-valutazione che rappresentano strutture attraverso le quali l'allievo consegue maggiore consapevolezza del processo d'insegnamento/apprendimento migliorando l'apprendimento stesso.

Secondo alcuni ricercatori, la valutazione *learner-centered* rappresenta oggi un approccio che, seppure la pedagogia ritenga di grande valore per il miglioramento della qualità della formazione universitaria, continua a permanere una frontiera cui molti docenti guardano con scarsa attenzione o anche con una certa opposizione (Webber, 2012). Nicol et al. (2006) affermano che nonostante il linguaggio e le pratiche didattiche *learner-centered* facciano parte, oggi, del patrimonio di risorse utilizzate per l'insegnamento, ben diversa è la situazione della valutazione, nell'ambito della quale le attività, comprese quelle di valutazione formativa e di feedback, sono ancora gestite totalmente dal docente, perpetuando una visione fortemente trasmissiva dell'apprendimento ed entrando in contraddizione, in tal modo, con le pratiche d'insegnamento *learner-centered*. La questione del feedback e del suo ruolo per innovare le pratiche valutative, ponendo al centro di tali pratiche l'attività dello studente, rappresenta un tema di grande rilevanza della ricerca sull'*assessment*, come si vedrà in alcune successive sezioni del presente lavoro.

Una terza direzione di sviluppo, meno esplorata delle precedenti, riguarda la necessità che l'*assessment* diventi anche oggetto di formazione. Per cogliere il significato di questa terza traiettoria, pare utile partire dalla questione relativa al ruolo della valutazione in contesto universitario. Seguendo il ragionamento di Boud (2014), possiamo rilevare che in fase di progettazione dei percorsi universitari, mentre abitualmente ci si pone il problema di indagare quali conoscenze e abilità siano necessarie agli studenti per muoversi in modo autonomo e consapevole in ambito profes-

sionale e, di conseguenza, come queste stesse conoscenze e abilità possano essere sviluppate al meglio nell'ambito dei curricula, quasi sempre in questo contesto si trascurava una questione cruciale, ossia quella che riguarda la capacità degli studenti di fare uso dei processi valutativi per stimare il proprio apprendimento, le conoscenze acquisite e le lacune da colmare:

senza questa capacità di elaborare giudizi efficaci, essi non possono monitorare il loro stesso apprendimento, o lavorare con gli altri per svolgere l'attività che si sta svolgendo. Quanto i corsi che essi seguono li rendono abili in questa direzione? In particolare, quale contributo la valutazione offre per questo? (Boud, 2014, p.10).

Nella stessa prospettiva, Sambell (2011) rileva che la valutazione in contesto universitario dovrebbe assolvere oltre che ad uno scopo – più tradizionale – di misurazione e certificazione delle competenze acquisite, anche a quello di supportare gli studenti nel miglioramento del proprio apprendimento, e soprattutto a quello di rendere gli studenti capaci di svolgere efficacemente attività di apprendimento e valutazione in modo autonomo, anche oltre la conclusione dei percorsi di formazione universitaria. Da quest'ultimo punto di vista, l'*assessment* dovrebbe perseguire l'obiettivo di promuovere quella tipologia di attitudini e atteggiamenti, così come di abilità e conoscenze di cui lo studente necessiterà per affrontare le future situazioni di vita e professionali.

Confermando questa linea di pensiero, Price, Rust, O'Donovan e Handley (2012) ritengono che il miglioramento delle pratiche valutative all'università, che molte evidenze confermano come carenti e inadeguate (Brown, 2014; McDowell & Sambell, 1999), debba passare attraverso la crescita di consapevolezza, sia da parte dei docenti che degli studenti, rispetto al campo disciplinare della valutazione. In particolare, gli autori rimarcano la necessità di sviluppare una *assessment literacy*, che permetta agli studenti di acquisire progressivamente consapevolezza ed autonomia, per essere in grado di fare scelte fondate rispetto alle loro esperienze d'apprendimento, durante e dopo i percorsi di educazione formale. Basandosi su precedenti ricerche, gli autori sottolineano come uno studente che abbia competenze valutative produca migliori performance, poiché è in grado di capire meglio quanto viene richiesto nella consegna valutativa e, di conseguenza, di rispondere più efficacemente a tali richieste. Uno studente che non possiede *literacy valutativa* non è in grado di valutare la ragione del successo o insuccesso della propria performance, rimanendo ad un li-

vello d'apprendimento superficiale nell'ambito del campo disciplinare in cui si sta muovendo. Concordando con Boud (2000), gli autori confermano che tali qualità autovalutative non risultano importanti solo in contesto accademico: la capacità di formulare giudizi informati sul proprio e sull'altrui lavoro risulta centrale come competenza spendibile nei contesti professionali.

È per rispondere alle sfide indicate, e perseguire le traiettorie di sviluppo sopra discusse, che certi gruppi di ricerca in contesto internazionale hanno dato vita ad alcune particolari "prospettive valutative per l'università", come quelle dell'*Assessment for Learning*, del *Learning Oriented Assessment* e del *Sustainable Assessment*, che saranno oggetto della successiva discussione.

2.2.4 Resistenze al cambiamento

Una "buona" valutazione non può essere ottenuta senza le "buone" pratiche messe in atto dai docenti, i quali, dunque, non possono che essere coinvolti e convinti nella realizzazione delle stesse. I docenti dovrebbero perciò "rendersi complici" nella (ri-)definizione di scopi e obiettivi valutativi, nella selezione dei metodi e degli strumenti, in una raccolta di dati relativi al momento valutativo, che possa fornire informazioni per adattare, migliorare le azioni future.

L'agire in tale direzione, da parte di un docente, nell'ambito del proprio insegnamento, rappresenta sicuramente un elemento positivo. Tuttavia un vero e proprio cambiamento delle pratiche si ha quando diversi docenti di un dipartimento giungono a collaborare verso il medesimo fine. Il ruolo dei direttori di dipartimento, e di tutti quelli che rivestono posizioni di leadership all'interno di gruppi di docenti, risulta fondamentale nel promuovere il coinvolgimento delle persone verso le azioni di cambiamento. Alcune strategie utili in tal senso sono: a) la suddivisione e distribuzione delle responsabilità e dei ruoli fra i vari partecipanti; b) la proposta di attività di team work e team building; c) l'incentivo a progettare strumenti locali e contestuali; d) la promozione di attività che permettano di comprendere e accettare il valore della valutazione come efficace strumento didattico più che come compito/dovere amministrativo del docente; e) l'offerta di supporto amministrativo ai docenti nella messa in atto delle pratiche; f) il chiarimento e la condivisione dei significati delle espressioni relative alla valutazione (ad esempio può produrre reazioni di-

verse l'uso delle due espressioni “risultati della valutazione” – *assessment outcomes*, oppure “risultati dell'apprendimento degli studenti” – *student learning outcomes*); il concepire lo sviluppo delle pratiche di valutazione come un'attività di formazione continua dei docenti (Banda & Palomba, 2014).

Sembrano esistere, però, delle forme di resistenza al cambiamento delle pratiche valutative. In qualche caso queste sono identificabili come “fattori impliciti” tipici di molti processi decisionali (Joughin, Dawson & Boud, 2017). In altri casi, le resistenze al cambiamento risulterebbero da fattori personali che sembrerebbero caratterizzare molti docenti universitari (Deenen & Boud, 2013; Ewell, 2009).

Le dinamiche di manifestazione delle resistenze agirebbero secondo varie modalità: attraverso forme di reinterpretazione delle indicazioni date come strumento per ostacolare i tentativi di cambiamento; attraverso un velato rifiuto di attuare cambiamenti oppure un aperto diniego rispetto a qualsiasi iniziativa (McInnis, 2006).

D'altra parte, come riferisce Bromage (2006), seppure diverse forme di resistenza al cambiamento, più o meno esplicite, robuste ed efficaci, si verificano per qualsiasi iniziativa volta a modificare uno stato di fatto, tali resistenze paiono essere molto più forti quando ci si riferisce, in ambito didattico, all'area della valutazione. La valutazione verrebbe concepita dai docenti, in modo spesso implicito, come una potente leva d'influenza sull'impegno, sull'apprendimento e sui comportamenti degli studenti in relazione ad un certo insegnamento (Gibbs, 1999).

Secondo una simile, ma più specifica prospettiva, Deenen e Boud (2013) ritengono che in questi processi di resistenza siano coinvolti elementi giudicati di centrale importanza dai docenti universitari. Tali elementi sono raggruppati dagli autori in “ragioni interne” e “ragioni esterne” di resistenza.

Facendo riferimento al primo gruppo, esso convoglia tutti quegli aspetti che riguardano le percezioni dei docenti rispetto alla valutazione come momento/processo particolarmente significativo per dimostrare la riuscita e/o l'efficacia di un insegnamento, ed in quanto tale difficile da cambiare.

La valutazione, infatti, più che ogni altro aspetto costitutivo di un insegnamento, convoglia – e più o meno implicitamente comunica agli studenti – significati relativi a ciò che sia importante o meno della disciplina (Boud & Falchikov, 2007). In secondo luogo, essa rappresenta un supporto all'apprendimento e ne permette la progressione (Carless, 2007). Infi-

ne, i prodotti della valutazione sono elementi utili per giudicare la qualità di un insegnamento o di un'istituzione.

Per quanto riguarda le ragioni “esterne” della resistenza, esse riguardano tutti quegli elementi che sono considerati dai docenti come pressioni svolte da organismi a loro esterni o estranei.

In tal senso, a volte le pressioni vengono ritenute ingiustificate perché provenienti da istituzioni estranee, e supportate da motivazioni eterogenee rispetto a quelle dell'università, come ad esempio le esigenze di tipo burocratico o economico-politico, più che formativo. È in questo contesto che tali cambiamenti vengono vissuti come forme di svilimento della propria autonomia didattica, della propria autorevolezza disciplinare e metodologica, e perciò respinti. Inoltre, l'assimilazione delle iniziative di cambiamento ad azioni di rendicontazione istituzionale, piuttosto che essere concepite come modalità di miglioramento dell'apprendimento degli studenti, sembrerebbero essere vissute come “minacciose” da parte dei docenti, e, in quanto tali, fortemente combattute (Macdonald & Joughin, 2009).

Nonostante il fenomeno della resistenza al cambiamento della valutazione all'università sia stato riconosciuto già da qualche anno come aspetto particolarmente critico in relazione alla realizzazione di un vero e proprio rinnovamento delle pratiche valutative (Banda & Palomba, 2014; McInnis 2006), la ricerca in questo settore sembra essere ancora ad uno stadio iniziale, e gli studi ad esso rivolti, assai scarsi. Fra le pochissime ricerche empiriche reperite, la più specifica è quella di Deneen e Boud (2013). Indagando le conversazioni dei docenti di un'università di Hong Kong in cui erano attivati processi di cambiamento richiesti da istituzioni governative dello Stato, i due autori prendono in considerazione e analizzano l'attuazione di discorsi a tre livelli: a) nella documentazione e nei dialoghi d'ateneo (discorsi definiti “pubblici”); nei dialoghi di dipartimento/facoltà/gruppi di lavoro ufficiali (definiti “semi-pubblici”); nelle interazioni informali con individui singoli e fra colleghi (definiti “privati”). Essi giungono ad identificare tre tipologie di resistenza al cambiamento che definiscono come: a) Epistemica; b) Procedurale; c) Pragmatica.

Tipologie di resistenza	Esempi	Livello dei discorsi
Epistemica	<i>Perché dobbiamo valutare i risultati?</i>	Pubblico; semi-pubblico
Procedurale	<i>I cambiamenti nella valutazione devono essere prima approvati a livello di dipartimento</i>	Semi-pubblico; privato
Pragmatica	<i>Non puoi capire quanto io sia occupato!</i>	Pubblico; semi-pubblico; privato

Tabella 1. Tipologie di resistenza al cambiamento codificate da Deneen e Boud (2013). Traduzione a cura delle autrici

Come sintetizzato nella tabella 1, per quanto riguarda la prima forma di resistenza, quella Epistemica, essa si espliciterebbe con azioni di respingimento pubblico – in occasione delle riunioni di organi istituzionali decisionali d’Ateneo o organi amministrativi di dipartimento – delle “strutture conoscitive implicite ed esplicite fondanti l’idea del cambiamento” (Deneen & Boud, 2013, p. 8), agendo come se tali conoscenze non fossero chiare o esplicitate, o ancora cercando di provare che l’implementazione di tali nuove conoscenze porterebbero a situazioni disastrose, sicuramente peggiori dello stato di fatto attuale. Secondo la ricerca, tale forma di resistenza viene utilizzata soprattutto da professori “senior”, con molti anni di servizio alle spalle e con ruoli centrali nell’ambito dei contesti analizzati.

La seconda forma di resistenza è quella Procedurale. In questo caso ci si avvarrebbe di presunti ostacoli amministrativi per evitare il cambiamento. Essi vengono adottati soprattutto nei discorsi a livello di dipartimento, anche quando è chiaramente evidente che esistano margini di autonomia e discrezionalità a livello amministrativo, tali da permettere l’attuazione di modifiche. In queste situazioni verrebbe addirittura negata, o non presa in considerazione, la realizzazione di cambiamenti simili a quelli richiesti in altri dipartimenti. Tale tipologia di resistenza risulta particolarmente resiliente e difficile da superare. I risultati di ricerca dimostrano, inoltre, che essa si applichi in particolare ai cambiamenti relativi alla valutazione, molto di più che in altri aspetti della formazione universitaria, come ad esempio la progettazione curricolare o la rivisitazione delle attività d’apprendimento da realizzare durante il corso.

L’ultima tipologia di resistenza, quella Pragmatica, si riferisce ai pre-

sunti ostacoli logistici nella realizzazione dei cambiamenti riguardanti la valutazione. È questo il caso delle situazioni in cui i docenti adducono motivazioni relative alla grande quantità di lavoro da svolgere, tale da non permettere loro di pensare ad altro, o alla mancanza di tempo per modificare le proprie pratiche in modo efficace. In base ai risultati di ricerca si è verificato che tale forma di resistenza impedisce di rivedere i compiti valutativi, le modalità di costruzione di rubriche di valutazione, la definizione dei criteri e delle modalità di assegnazione dei voti.

Seppure, come rilevano gli autori, le tre tipologie di resistenza, Epistemica, Procedurale, Pragmatica, si siano mostrate distribuite in modo diseguale nei tre livelli, pubblico, semi-pubblico, privato, esse sono comunemente caratterizzate da distorsioni d'interpretazione attuata dai diversi stakeholders su informazioni ricevute, azioni politiche e pratiche attuate. Tali "particolari" interpretazioni si sono rivelate esistere solo e specificamente per l'area dell'*assessment* e non per altre situazioni di cambiamento in atto. Quest'ultima osservazione permette di confermare, ancora una volta, il fatto che l'*assessment* rappresenti un'area di lavoro particolarmente critica e venga vissuta dagli stakeholders come elemento con un "forte e ampio impatto" sia sulla propria professionalità che a livello istituzionale universitario e di opinione pubblica. Questo a dimostrare come il cambiamento dei processi valutativi possa essere molto più problematico che quello di altri aspetti della formazione. Ciò induce a rilevare, inoltre, che le regole e le indicazioni relative ai cambiamenti organizzativi, valide per altri aspetti della formazione, possono non bastare o non trovare efficacia quando applicate all'area della valutazione, la quale, probabilmente, implica processi specifici e probabilmente più complessi.

Con riferimento a queste conclusioni, seppure non perdendo di vista il fatto che i risultati qui presentati si riferiscano ad un unico specifico studio di caso, si può concordare con Joughin, Dawson e Boud (2017) sulla necessità che la ricerca educativa sviluppi un filone d'indagine specificamente dedicato ai processi di cambiamento della valutazione in contesto universitario, a partire dalla consapevolezza dell'esistenza di forme di resistenza del personale coinvolto, che andrebbero indagate nei diversi contesti e meglio comprese per perseguire quel rinnovamento delle pratiche valutative che molti autori (Boud, 2007; Brown, 2014; Medland, 2016) hanno dimostrato essere indispensabili qualora si voglia ottenere un miglioramento delle pratiche d'insegnamento/apprendimento universitario.

III.

APPROCCI EMERGENTI

3.1 Introduzione

A partire dagli ultimi anni del secolo scorso, conseguentemente ad una condivisa constatazione, da parte dei ricercatori, che gli strumenti fino ad allora utilizzati non fossero adeguati a valutare l'apprendimento degli studenti universitari (Birenbaum, 1996), la ricerca educativa ha dimostrato un progressivo interesse per la valutazione in quest'ultimo contesto, portando alcuni autori a ritenere giunto il momento di dare inizio ad una "nuova era della valutazione in *higher education*" (Dochy, Segers & Sluismans, 1999), opposta all'"era del testing". Secondo alcuni autori (Wolf, Bixby, Glenn & Gardner, 1991), le principali differenze fra le due "epoche" sarebbero:

- la netta separazione del momento valutativo da quello dell'apprendimento nell'era del testing, contrariamente alla loro piena integrazione in quella della valutazione;
- il sostanziale ruolo passivo degli studenti nel processo valutativo, opposto ad un loro ampio coinvolgimento e co-responsabilizzazione nell'era della valutazione;
- l'utilizzo di prove decontestualizzate e lontane dall'esperienza degli evaluandi nella prima era, diversamente dalla proposta di prove autentiche del nuovo periodo;
- la misurazione esclusiva dei prodotti dell'apprendimento, piuttosto che l'analisi multidimensionale e pluralistica di prodotti e processi d'apprendimento nell'era della valutazione.

In particolare, però, è soprattutto l'idea che la valutazione rappresenti uno strumento a supporto dell'apprendimento, che caratterizzerebbe la nuova epoca (Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999). A partire, infatti, da questo periodo vanno emergendo e vengono definite alcune delle principali prospettive attraverso le quali, ancora oggi, molta parte della ricerca educativa analizza la valutazione degli apprendimenti nella formazione post secondaria; prospettive che, pur con le loro caratteristiche peculiari, sono accomunate dall'idea che la valutazione non possa essere considerata solo come momento finale e distaccato dal processo di apprendimento, ma che, piuttosto, ne costituisca un suo elemento fondamentale. Alla base di tutte queste prospettive sta, infatti, la particolare attenzione alla funzione formativa della valutazione, sia che il processo valutativo si svolga durante il percorso d'apprendimento, sia in conclusione dello stesso.

Prima di procedere alla specifica trattazione delle diverse prospettive emergenti, pare importante procedere ad una precisazione terminologica.

Nonostante alcuni autori, ancora oggi, usino le due espressioni *formative assessment* e *assessment for learning* in modo indifferenziato, alcune recenti posizioni di ricerca evidenziano che l'espressione *formative assessment* tenderebbe a enfatizzare il ruolo dell'atto valutativo come strumento/metodo per adattare l'insegnamento ai bisogni degli alunni; mentre invece *assessment for learning* condurrebbe a focalizzarsi sull'attività di apprendimento e sulla partecipazione attiva dell'alunno al proprio processo valutativo.

Ancor più precisamente si può affermare che, come rileva Dann (2018), la seconda espressione convogli l'attenzione sull'allievo e non solo sull'insegnante, rinforzando l'idea che entrambi debbano essere protagonisti, co-partecipanti nello sviluppo dell'insegnamento/apprendimento. In questo senso, l'approccio AfL (*Assessment for Learning*) allontana il rischio che l'atto valutativo orientato alla funzione di supporto dell'apprendimento possa ridursi a meccanismo utile per ottenere dati da impiegare per attivare conseguenti tecnicismi didattici. In prospettiva AfL, la valutazione rappresenta invece un momento essenziale dell'esperienza educativa, caratterizzata da situazioni in cui gli allievi siano messi in grado di analizzare e capire i processi nei quali sono coinvolti e possano così partecipare alle decisioni relative ai propri obiettivi di apprendimento assumendo sempre maggiori consapevolezza dei propri progressi.

Per enfatizzare la valutazione come momento centrale e inscindibile dal processo d'insegnamento/apprendimento, all'interno della prospettiva AfL si è andata specificando un'ulteriore posizione – o come precisa Earl

– “un sottoinsieme dell’*Assessment for Learning* che enfatizza l’uso dell’*assessment* come un processo di sviluppo e supporto metacognitivo per gli studenti” (Earl, 2013, p. 3), riconosciuta nell’espressione *Assessment as Learning* (Dann, 2002; Earl, 2003), che in contesto italiano può essere riconosciuta nella prospettiva proposta da Trinchero (2018) che definisce la “valutazione formante”. Come precisa una delle maggiori esponenti di questa specifica visione:

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

3.2 L’approccio dell’*Assessment for Learning* (AfL)

L’emergere dell’approccio *Assessment for Learning in Higher Education* (AfL in HE) s’inquadra all’interno del movimento, a cui nel precedente capitolo si è accennato, orientato a ripensare la valutazione in contesto universitario attraverso una focalizzazione sulle sue potenzialità di supporto e miglioramento dell’apprendimento, e diretto a perseguire l’obiettivo che tale funzione sia riconosciuta e valorizzata da docenti e studenti (Sambell, 2011).

Prima che in ambito universitario, la prospettiva dell’AfL è stata largamente discussa e sviluppata fino dalla metà degli anni ’90 (Stobart, 2008), nei contesti della scuola (Black & Wiliam, 2006) e, a questo livello formativo, la letteratura è ampia e presente anche in Italia (cfr. ad esempio Scalera, 2009). Spostando il focus d’interesse dalla tradizionale bipolarizzazione fra le due funzioni della valutazione “formativa” e “sommativa”, l’approccio AfL nella scuola viene definito come l’insieme di “attività valutative, progettuali o pratiche, che hanno come priorità quella di promuovere l’apprendimento degli alunni” (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2004, p. 10). In questo contesto sono anche state definite alcune strategie che un approccio AfL dovrebbe seguire.

Nel 1997, un gruppo di studiosi (l’*Assessment Reform Group*) guidati da

Black e Wiliam individuarono, ad esempio, i seguenti dieci elementi riferiti ai contesti orientati all'implementazione di AfL; la valutazione per l'apprendimento:

1. è parte integrante dell'insegnamento; esiste cioè, un principio di reciprocità secondo cui l'una non può sussistere senza l'altra;
2. richiede la condivisione degli obiettivi di apprendimento da raggiungere tra docenti e studenti;
3. consente agli studenti di riconoscere e conoscere gli standard che intendono raggiungere;
4. permette agli allievi di sentirsi coinvolti nel processo di valutazione e attiva forme di autovalutazione;
5. fornisce feedback agli allievi, in modo tale da consentire loro di individuare quali passi compiere nel proseguimento del loro percorso d'apprendimento;
6. consente agli allievi di sentirsi parte attiva nel processo di apprendimento, incoraggiandoli e sostenendoli;
7. esige attenzione rispetto ai fattori che possono incidere sulla valutazione dello studente, come la motivazione e l'autostima;
8. permette di orientare e ammettere gli interventi didattici in conseguenza dei risultati forniti dalla valutazione;
9. supporta il coinvolgimento reciproco di insegnante e alunno, che insieme analizzano e interpretano i dati ottenuti dal processo valutativo;
10. si basa sull'assunto che qualsiasi allievo possa migliorare.

La valutazione per l'apprendimento, secondo quanto presupposto dai dieci elementi sopra elencati, permetterebbe la presa di coscienza da parte dello studente del proprio apprendimento attraverso la valutazione (Weeden, Winter, & Broadfoot, 2009).

Secondo la più recente lettura di Carless (2017), per realizzare contesti di valutazione per l'apprendimento sarebbe necessario adottare le seguenti strategie:

1. rendere chiari gli obiettivi dell'apprendimento e i criteri per raggiungere tali obiettivi;
2. organizzare efficaci attività di problematizzazione e dibattito in classe;
3. fornire feedback che permettano agli alunni di procedere "oltre";
4. rendere gli studenti attivi nei propri processi d'apprendimento;

5. dare agli alunni la possibilità di fungere da fonti d'insegnamento/apprendimento reciproco.

L'interesse che in questa sede si pone è però quello di indagare la genesi, le potenzialità e le caratteristiche di questo approccio nello specifico settore della formazione post-secondaria.

3.1.1 *Il modello della Northumbria University per l'higher education*

Come già accennato nei capitoli precedenti, nell'ambito della prospettiva AfL viene messa in evidenza la relazione fra valutazione e apprendimento (Carless, 2017; Gardner, 2006), tanto da giungere a considerare i due processi come intrecciati e non chiaramente distinguibili nell'ambito del percorso formativo (Stobart, 2008). In questo contesto, però, alcuni autori hanno evidenziato anche situazioni in cui il processo valutativo costituisce un fattore negativo rispetto all'apprendimento. È ormai conoscenza condivisa da parte dei ricercatori che si occupano di valutazione, ad esempio, che la partecipazione degli studenti a compiti valutativi orientati alla certificazione dei risultati, li induce a focalizzare lo sforzo sul superamento della prova piuttosto che sull'apprendimento, ossia ad impegnarsi per cercare “la via più semplice per ottenere una performance positiva”, con uso di “strategie d'apprendimento passive, piuttosto che attive”, e conseguenti “risultati d'apprendimento superficiali” (Harlen, 2006, p. 6).

La prospettiva dell'AfL, ed in particolare la sua lettura da parte di un gruppo di ricercatori facente capo al produttivo contesto Northumbria University di Newcastle (UK), interessate ad applicare i principi dell'AfL nell'università, si è mossa proprio al superamento di questi effetti e alla messa in atto di pratiche che delineassero il momento valutativo – sia esso orientato a realizzare la funzione sommativa o quella formativa della valutazione – come attività diretta a potenziare l'apprendimento e a sviluppare *literacy valutativa* negli studenti. A seguire le argomentazioni di McDowell e Sambell (1999), due fra le più note esponenti dell'AfL in HE, sviluppatosi nell'ambito della Northumbria University, alla base della nascita e dell'evoluzione della prospettiva in contesto universitario vi sarebbero tre principali elementi (Grion & Serbati, 2017):

- la necessità di superare la “cultura del testing”, per dare vita ad una diversa cultura della valutazione, in cui il momento valutativo sia conce-

- pito come componente integrata all'insegnamento e all'apprendimento, piuttosto che come fase separata, da attivare solo dopo quella d'insegnamento/apprendimento;
- l'emergere, in contesto di ricerca educativa, dell'idea che anche la valutazione debba costituire un processo in cui lo studente riveste un ruolo attivo e responsabile, piuttosto che essere "vittima" di un valutatore;
 - il porsi di una crescente consapevolezza, da parte dei ricercatori, che il compito valutativo, per avere efficacia, debba essere caratterizzato da autenticità e significatività, coinvolgendo lo studente in attività simili o "vicine" a quelle della vita reale, piuttosto che essere svolto nell'ambito di un asettico e artificiale "tempo del compito".

Una sistematica raccolta pluriennale di dati relativi all'impatto sulle percezioni e sugli apprendimenti degli studenti, delle nuove forme valutative – ricerche individuali, autovalutazione e valutazione fra pari, presentazioni orali, studi di caso svolti in gruppo, progetti di ricerca e di sviluppo, produzione di poster di presentazione, simulazioni, portfoli – attivate in diverse discipline (McDowell & Sambell, 1999; McDowell, Sambell, Bazin, Penlington, Wakelin, *et al.*, 2006; Sambell & McDowell, 1997; Sambell, McDowell & Brown, 1997), ha permesso al gruppo di ricerca inglese di fare luce sui processi che si sviluppano quando queste pratiche vengono realizzate e, di conseguenza, di implementare nuovi modelli valutativi tesi a superare alcuni degli aspetti negativi dei precedenti.

Già a fine secolo scorso il gruppo della *Northumbria University* proponeva una serie di linee-guida per l'introduzione di pratiche valutative alternative, allora definite "innovative" (Mc, Dowell & Sambell, 1999, p. 80), orientate a supportare l'apprendimento. Per avviare attività valutative "innovative" in modo efficace, secondo le autrici sarebbe stato necessario:

- considerare con particolare attenzione il carico di lavoro degli studenti per prepararsi a queste tipologie di prove, più complesse dei classici test tradizionali. Ad esempio, predisporre una presentazione orale su un argomento implica un lavoro maggiormente dispendioso rispetto al "semplice" studio dello stesso per superare un esame tradizionale;
- perseguire azioni per mantenere alta la motivazione degli studenti: anche se gli studenti possono essere interessati a ciò che stanno facendo, le tensioni causate dalle *deadline* e la mancanza di tempo che tipicamente e comunemente viene percepita all'avvicinarsi delle prove valu-

- tative possono demotivare le persone e distoglierle dal focus sull'interesse per spostarlo sulla necessità di completare un lavoro. Mantenere alta la motivazione anche in contesto valutativo è fondamentale;
- introdurre con gradualità le nuove forme valutative: seppure sussistano molteplici ragioni per cui gli studenti possano riconoscere le positive potenzialità delle prove valutative alternative, essi in certi casi si dimostrano disorientati, spaventati e a volte ostili di fronte alla presenza di situazioni valutative inusuali mai sperimentate precedentemente. È per questo che risulterebbe particolarmente importante proporre loro contesti in cui riflettere su di esse evidenziandone punti di forza e di difficoltà per loro;
 - stabilire un chiaro framework e precise linee-guida d'azione in modo da evitare situazioni in cui gli studenti, di fronte ai nuovi scenari della valutazione alternativa, si sentano insicuri rispetto a quanto è loro richiesto;
 - supportare gli studenti nella comprensione dei criteri valutativi: coinvolgendoli in attività di auto e co-valutazione, le nuove forme di valutazione, implica che gli studenti abbiano chiarezza rispetto agli elementi utili e necessari per esprimere giudizi sul proprio e sull'altrui lavoro. È questo, peraltro, uno dei momenti più significativi in relazione all'acquisizione di competenze valutative;
 - dettagliare in modo preciso organizzazione e procedure di lavoro: è più facile che le attività di valutazione innovativa non sortiscano positivi effetti a causa di problemi organizzativi, che per lacune dal punto di vista della fondatezza teorica. La motivazione degli studenti e il loro coinvolgimento precipitano velocemente e si trasformano in cinismo quando l'organizzazione del lavoro si dimostra carente o difettosa;
 - porre attenzione particolare alle modalità e agli scopi della valutazione: le nuove forme valutative implicano la considerazione di aspetti che vanno oltre l'analisi del prodotto. Un esempio ne può essere la stima di un processo come la capacità di lavorare in gruppo: come valutarla? Attraverso quali criteri? È solo dalla messa in atto, dall'osservazione e dall'analisi delle pratiche, che può giungere l'emergere di una nuova cultura e di nuovi strumenti di valutazione.

Va ricordato che il più recente modello AfL in HE (Sambell, McDowell & Montgomery, 2013) sviluppato a Newcastle non rappresenta un prodotto elaborato da un singolo gruppo di ricercatori appartenenti ad un (relativamente) ristretto spazio culturale-geografico, come può essere con-

siderato quello di un unico istituto universitario, ma piuttosto il risultato di un ampio e prolungato confronto che questi stessi ricercatori hanno promosso con colleghi provenienti – come specifica McDowell nell’Editoriale del numero speciale di *Assessment and Evaluation in Higher Education* dell’Aprile 2004 – da molte parti del mondo: “da paesi europei, e da molto lontano come dall’Australia, dal Sud Africa e dagli USA” (2004, p.139). Fin dagli anni ’90, infatti, in quella sede universitaria si è svolta annualmente, per un lungo periodo, la *Northumbria Assessment Conference*, che dal 2002 è stata anche sede di alcuni degli appuntamenti dello *Special Interest Group on Assessment and Evaluation* di una delle più importanti associazioni europee di ricerca in ambito educativo, l’EARLI (*European Association Research on Learning and Instruction*).

Come asserito da McDowell (1998),

questa serie ricorsiva di iniziative promosse dall’Università di Newcastle ha giocato un significativo ruolo all’interno di quello che può essere definito come un movimento verso un ‘alternative assessment’, denominato anche valutazione innovativa, valutazione di performance, valutazione autentica. Tale movimento ha preso vita a partire dalla critica alle pratiche valutative convenzionali, [...] e da rassegne e ricerche su pratiche alternative (McDowell, 1998, p. 335).

Secondo la stessa autrice, le pratiche legate all’approccio “nuovo” o “alternativo” si distinguono dalle precedenti condividendo fra di loro alcune (o tutte) delle seguenti caratteristiche:

- la valutazione avviene attraverso la messa in campo di compiti autentici – personalizzati o individualizzati – che rispecchino tipologie di situazioni in cui le conoscenze e le abilità siano utilizzate come risorse da attivare per la risoluzione dei compiti stessi;
- vi è piena integrazione fra insegnamento, apprendimento e valutazione, in modo tale che i compiti valutativi siano contemporaneamente anche compiti d’apprendimento che l’insegnante utilizza per allineare e adeguare il proprio insegnamento;
- gli studenti sono attivamente coinvolti nei processi valutativi come partecipanti;
- l’autovalutazione, la co-valutazione e la valutazione fra pari sono pratiche comunemente messe in atto;

- le consegne e i criteri del compito sono aperti e concepiti per essere utilizzati dagli studenti e dai docenti al fine di gestire e migliorare le prestazioni valutate;
- deve essere sempre previsto uno spazio di negoziazione dei criteri valutativi tenendo conto di specifiche situazioni e caratteristiche contestuali;
- i risultati rimangono importanti come nella valutazione “tradizionale”, ma lo è altrettanto il processo attraverso il quale tali risultati sono stati ottenuti.
- i processi possono (o meglio, dovrebbero) implicare attività collaborative;
- è prioritaria e preferibile una valutazione che utilizzi metodologie qualitative al fine di offrire feedback di miglioramento agli alunni.

Lo sviluppo di un modello di AfL in ambito universitario è stato reso possibile, presso la *Northumbria University*, anche grazie alla presenza, in questa sede, di uno dei CETL (*Centre of Excellence in Teaching and Learning*) specificamente dedicato all'*assessment*.

L'istituzione dei CETL venne finanziata dal Governo britannico con lo scopo di dare vita a centri di eccellenza e di diffusione di buone pratiche didattiche nelle università. Nel 2003, nel White Paper “*The future of Higher Education*”, si dichiarò, infatti, che un insegnamento/ apprendimento efficace fosse essenziale per promuovere l'eccellenza e dare vita, nelle università, ad adeguate opportunità di formazione e di sviluppo professionale. A partire da questa riconosciuta esigenza, nel Regno Unito presero vita molti CETL; ma, dopo una prima sperimentazione, solo quelli di successo ottennero i finanziamenti per investire nel perfezionamento continuo delle pratiche e nel miglioramento dell'esperienza universitaria degli studenti. Quando, nel 2005, l'*Higher Education Funding Council for England* selezionò i migliori centri d'eccellenza, il CETL per l'*Assessment for Learning* della *Northumbria University* venne riconosciuto come uno di questi.

La struttura valutativa messa a punto dal gruppo di Newcastle è stata sviluppata, come chiarisce Sambell (2011, p. 7), considerando, “le attività di valutazione all'interno di un nuovo quadro teorico, o meglio, attraverso nuove lenti”. È in questo contesto che si è giunti a quel modello “olistico”, “quasi una filosofia”, che le autrici considerano “un approccio e non meramente una serie di tecniche da utilizzare saltuariamente” (Sambell, McDowell & Montgomery, 2013, p. 5).

Il modello si basa su una serie di condizioni-chiave, che dovrebbero essere rispettate per assumere un approccio AfL nei contesti universitari. Esse sono le seguenti (cfr. figura 1).



Figura 1. Il ciclo di condizioni-chiave per realizzare contesti ispirati al modello AfL di Sambell, McDowell e Montgomery (2013)
Tratto da: King's College London (2019)

1. La valutazione deve concretizzarsi in compiti autentici: i compiti valutativi dovrebbero rappresentare situazioni assimilabili a quelli di vita reale, contesti problematici e complessi in cui gli studenti possano sperimentare un reale coinvolgimento e sviluppare apprendimenti profondi proprio in quanto significativi.
2. Ci deve essere un equilibrio fra funzione sommativa e funzione formativa: troppo spesso all'università la valutazione ha perseguito esclusivamente uno scopo normativo e si è realizzata così solo nella sua funzione sommativa. L'eccessiva focalizzazione su punteggi e voti produce un impegno meno profondo e meno significativo da parte degli studenti, che dirigono lo studio verso l'obiettivo della buona performance all'esame, invece che dell'apprendimento. In ogni caso, la maggiore sfida che il modello propone è quella di ottenere non solo il giusto bilanciamento fra valutazione formativa e sommativa, ma soprattutto quella di agire affinché entrambe siano finalizzate a promuovere l'apprendimento.

3. L'attività valutativa deve offrire agli studenti la possibilità di sperimentarsi nella risoluzione di problemi e di “mettersi alla prova” prima di affrontare la valutazione sommativa.
Chi impara ha bisogno di tempo e spazio adeguati per provare, cosicché possa verificare il proprio livello di padronanza di ciò che studia. Se posti in situazione attiva, gli studenti possono beneficiare delle opportunità di sperimentare la nuova terminologia, usandola effettivamente, piuttosto che limitarsi meramente a leggerla o ascoltarla; di esprimere i propri pensieri, per verificarne la fondatezza in ambienti “a basso rischio”, prima di affrontare la prova finale; di godere del confronto dialogico con i pari per valutare la propria preparazione. Si tratta perciò di offrire agli studenti ampie opportunità d'impegno in varie tipologie di prove lungo tutta la durata del corso, in modo che essi possano dimostrare (prima di tutto a se stessi) gli apprendimenti raggiunti, acquisendo, in tal modo, fiducia di sé e capacità per affrontare la prova sommativa finale.
4. Devono essere realizzati contesti in cui l'uso formale del feedback permetta di migliorare l'apprendimento: si tratta di progettare situazioni d'apprendimento che assicurino agli studenti un continuo flusso d'informazioni utili per rendersi conto di “come stanno andando” nel loro percorso formativo. Fin dall'inizio di un corso, cioè, sarebbe opportuno garantire agli studenti forme di feedback – commenti dati dai docenti, dai tutor o revisioni fra pari di consegne e compiti, riflessioni condivise – che permettano loro di adoperarsi, via via, per adottare gli aggiustamenti idonei al raggiungimento degli obiettivi pianificati.
5. Devono essere realizzati contesti in cui il dialogo e la discussione creino flussi continui e dinamici di feedback informali fra studenti e partecipanti alla comunità di classe. Creare occasioni di condivisione rinforza le esperienze accademiche degli studenti, poiché genera “effetti simili al feedback” grazie al coinvolgimento e all'interazione. Quando, infatti, gli studenti lavorano insieme, discutono le loro idee e i loro metodi di lavoro e interagiscono con i docenti, essi hanno la possibilità di testare le loro conoscenze e abilità, riflettendo su come altri studenti stiano affrontando un loro stesso problema e rendendosi maggiormente consapevoli degli standard richiesti e/o delle peculiarità della disciplina affrontata.
6. Le attività valutative devono offrire agli studenti opportunità per acquisire capacità di autovalutazione in prospettiva di *lifelong learning*: agli studenti è richiesto di mostrarsi soggetti attivi e autonomi nei pro-

pri percorsi formativi, perciò la formazione universitaria dovrebbe garantire che essi sperimentino situazioni in cui è richiesto di assumere decisioni, di scegliere quale approccio adottare nei propri percorsi di formazione, di valutarne consapevolmente i progressi. Va perciò data loro l'opportunità di prendere parte attiva ai processi di valutazione, sviluppando in tal modo una *literacy* valutativa specifica in ciascun ambito disciplinare. Ciò richiede che gli studenti acquisiscano capacità di produrre giudizi pertinenti ed efficaci sulle proprie performance e i propri apprendimenti. In tale direzione acquisiscono senso e valore attività come quelle di *self* e *peer review* e *assessment*.

3.3 Il *Learning-Oriented Assessment* (LOA)

Seguendo quanto rilevato dall'ampia rassegna di ricerche condotta da Zeng, Huang, Yu & Chen (2018), il concetto (e l'espressione) di *Learning-Oriented-Assessment* (LOA) sarebbe stato individuato per identificare tutte quelle azioni realizzate in Europa, Canada, Stati Uniti e zona geografica cinese, volte a rinnovare le pratiche valutative sullo sfondo dei cambiamenti sociali e di riforma dell'istruzione messi in atto in seguito all'affiorare del concetto di Learning Society (Colantonio, 2005). Dal punto di vista degli autori della rassegna, l'emanazione del documento dell'UNESCO *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs* nel 1990, avrebbe incoraggiato molti paesi del mondo, a perseguire un'attenzione particolare alla qualità dell'apprendimento degli studenti e, di conseguenza, a mettere in atto azioni dirette ad assumere numerose misure per migliorare l'educazione e la formazione e, in questa direzione, l'applicazione e il rinnovamento delle pratiche valutative attuate nelle classi.

La specifica espressione LOA sarebbe stata proposta per la prima volta nel 2006 da David Carless, per titolare una serie di articoli diretti a rendere conto di un'iniziativa quadriennale di formazione sulla valutazione dei docenti universitari, messo in atto presso l'*Hong Kong Institute of Education* (HKIEd). Obiettivo principale del progetto era quello di promuovere e disseminare efficaci pratiche di valutazione focalizzate all'apprendimento degli studenti, ritenendo queste stesse come un snodo centrale per il rinnovamento delle pratiche valutative all'università (Carless, Joughin & Mok, 2006). Come afferma lo stesso Carless (2007), scopo fondamentale del progetto era quello di legittimare fra i colleghi l'idea che la valu-

tazione rappresenti uno strumento di supporto all'apprendimento piuttosto che essere riconosciuta solo nella sua funzione misurativa. Più precisamente, l'autore riferisce di avere coniato il termine LOA (sostituendolo a quello di *formative*), come superamento di alcune delle criticità teoriche e pratiche – errate interpretazioni, *misconceptions* e dubbi – legate al concetto di valutazione formativa, rilevate anche nell'ambito di un audit sulla valutazione “*High stakes*” svolto presso istituzioni universitarie di Hong Kong.

LOA viene definita una metodologia valutativa integrativa olistica che include le pre-esistenti prospettive dell'*Assessment for Learning*, *Assessment as Learning* e *Assessment of Learning* (Zen *et al.*, 2018), ma che mette al primo posto la valutazione per l'apprendimento. Come, infatti, precisa Carless:

In LOA, l'apprendimento viene prima, sia in riferimento a come l'espressione è stata proposta, sia perché si fonda sul principio di enfatizzare l'aspetto dell'apprendimento nella valutazione. Il punto di partenza di LOA, elemento che lo caratterizza, è quello di considerare il processo valutativo come luogo in cui siano enfatizzati gli elementi relativi all'apprendimento più che quelli della misurazione (2007, p. 59).

Si tratta, secondo gli autori, di capovolgere la piramide con la quale sono stati tradizionalmente considerati e praticati i processi valutativi nei contesti universitari, sostituendone, alla sua base, la funzione certificativa, con quella orientata allo sviluppo (Cfr. Fig 2). Come, infatti, induce a ritenere il significato dell'acronimo LOA, l'attenzione si deve focalizzare: a) sul supporto agli studenti, affinché essi sviluppino capacità di auto-regolazione e apprendimenti auto-diretti; b) in contesti d'insegnamento/apprendimento attivi e collaborativi; c) dove siano messe in atto attività di feedback e *feedforward*.

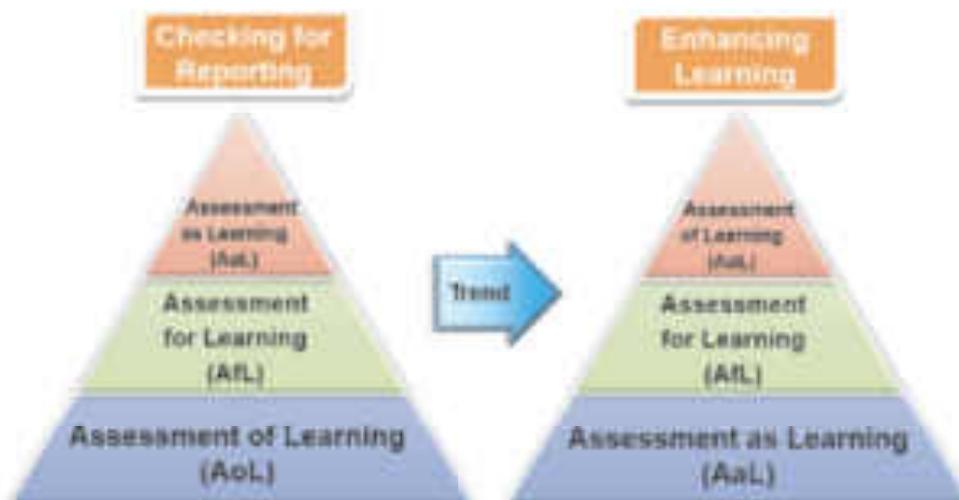


Figura 2. La piramide che visualizza il passaggio dalla concezione “tradizionale” della valutazione, a quella implicata nell’approccio LOA.
Tratta da Zeng et al., 2018

Per sintetizzare le peculiarità dell’approccio LOA, Carless (2007) propone un originale modello (cfr. Fig. 3), sintetizzato più recentemente come triangolo costituito da tre componenti interrelate (2015): a) compiti valutativi orientati all’apprendimento; b) sviluppo di expertise valutativa; c) coinvolgimento degli studenti attraverso il feedback (Cfr. Fig. 4).

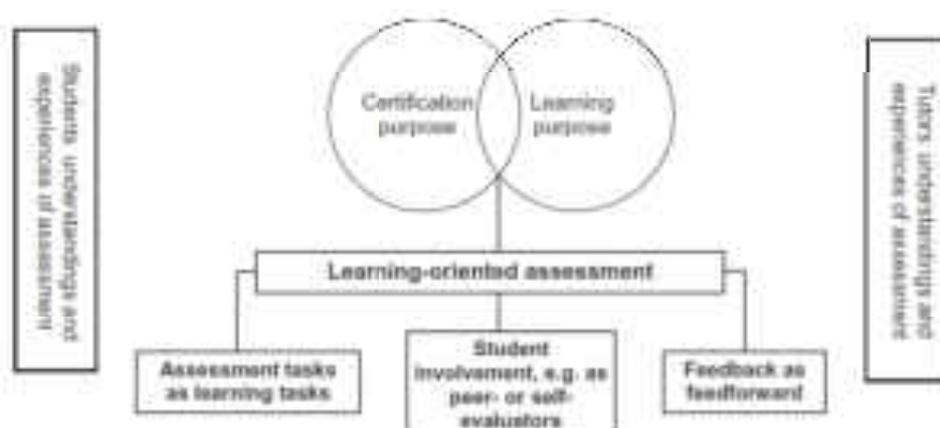


Figura 3. Schema riassuntivo del modello LOA (Carless, 2007)

Come osserva Rawlusk (2016, p. 28), analizzando l'approccio LOA,

è importante capire che le tre componenti di LOA hanno una forte influenza sull'apprendimento degli studenti, ma non funzionano indipendentemente l'una dall'altra. Esse devono essere attivate insieme per favorire il perseguimento sia dei risultati d'apprendimento trasversali che di quelli disciplinari.

Il primo e cruciale elemento caratterizzante LOA riguarda la visione del compito valutativo come un compito d'apprendimento. Esso dovrebbe promuovere quelle modalità di apprendimento richieste ai laureati e che rispecchiano l'applicazione delle conoscenze disciplinari nei contesti di *real world*. In questo senso un compito che richiede meramente la memorizzazione di alcuni concetti, non risulterebbe in linea con l'approccio LOA.

Una seconda caratteristica del modello riguarda il coinvolgimento degli studenti nel processo valutativo in modo che essi sviluppino una migliore comprensione di criteri e standard e delle modalità e forme del processo valutativo stesso. Facendo riferimento a quanto proposto da diversi colleghi precedentemente, Carless suggerisce che questo obiettivo possa essere raggiunto pianificando le seguenti attività: elaborazione di criteri da parte degli studenti, manipolazione di *exemplar* di diversa qualità, feedback e valutazione fra pari, autovalutazione e sviluppo di abilità autovalutative e di *literacy* valutativa. Nella versione più recente del suo modello (Carless, 2015), l'autore identifica questa seconda specificità come principio per cui i processi valutativi debbano sviluppare expertise valutativa negli studenti.

La terza componente del modello riguarda il feedback. Esso deve permeare le attività valutative in modo da diventare uno strumento di *feed-forward* in relazione ai futuri contesti professionali degli studenti. Confermando questa posizione anche nelle sue più recenti pubblicazioni (2015), l'autore ritiene che sia necessario che gli studenti siano coinvolti per imparare a comprendere il feedback e ad agire con e su di esso per renderlo efficace in funzione del loro apprendimento.

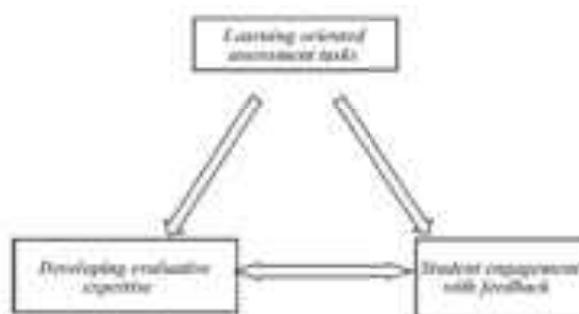


Figura 4. Le tre componenti del modello LOA, rivisitato da Carless (2015)

Secondo una lettura del modello operata da Zeng *et al.* (2018), esso può essere sintetizzato dai seguenti sei principi, tre dei quali, come specificato dallo stesso Carless (2007), sarebbero principi riferiti all'apprendimento, gli ultimi tre all'insegnamento:

1. le attività di valutazione dovrebbero stimolare genuine pratiche di apprendimento tra studenti;
2. la valutazione dovrebbe coinvolgere attivamente gli studenti nell'impegno con criteri, e valutazione della qualità di prestazioni proprie e/o dei pari;
3. il feedback deve essere tempestivo e "lungimirante" per supportare l'apprendimento attuale e futuro degli studenti;
4. l'insegnante, nello sviluppare il curriculum, dovrebbe proporre ambienti di apprendimento innovativi per supportare pratiche di apprendimento profondo tra gli studenti;
5. l'insegnante come progettista della valutazione dovrebbe realizzare contesti di AoL, AaL e AfL significativi, in modo tale da coinvolgere attivamente gli studenti nell'uso di criteri valutativi, e atti valutativi della qualità delle prestazioni proprie e/o dei pari;
6. l'insegnante come produttore di conoscenza dovrebbe sviluppare negli allievi una comprensione profonda del valore della motivazione all'apprendimento, del coinvolgimento e del feedback sui risultati della valutazione come *feedforward*, in modo da supportare l'apprendimento attuale e futuro degli studenti.

3.2.1 Realizzare contesti valutativi in prospettiva LOA

Come precedentemente accennato, la letteratura relativa all'approccio LOA condivide l'idea che esso rappresenti un framework che coinvolge e integra tre funzioni della valutazione in ambito universitario: quella certificativa, che si focalizza principalmente sulla valutazione delle acquisizioni degli studenti che, a livello internazionale viene identificata con l'AoL; quella diretta all'apprendimento che pone attenzione alla motivazione, al coinvolgimento e ai risultati degli studenti, identificata con l'AfL; quella che mira allo sviluppo delle capacità metacognitive, emotive e sociali e allo sviluppo della carriera professionale degli studenti, che si rifa all'AaL (Zeng *et al.*, 2018). In questo contesto, la realizzazione di un contesto LOA richiede, innanzitutto, che lo studente agisca attivamente nell'ambito dei processi valutativi in modo da sperimentarne le diverse forme, le sfaccettature, gli atteggiamenti da assumere per acquisire expertise valutativa.

Scendendo più nel dettaglio, si può precisare che, per proporre un contesto ispirato all'approccio LOA, è necessario agire su due piani: da una parte mettere in atto efficaci metodologie, dall'altro fornire un significativo supporto agli studenti.

In relazione a questi due piani i diversi autori permettono di rilevare vari aspetti di cui tenere conto e da mettere in atto.

Innanzitutto, è necessario fare particolare attenzione a perseguire un bilanciamento fra i tre approcci AfL, AaL e AoL, tenendo conto che appare effettivamente poco realistico voler realizzare le tre funzioni in uno stesso tempo (MECY, 2006). Il rischio maggiore in tal senso è quello di ridurre la valutazione alla sua sola funzione sommativa.

Un secondo elemento da tenere presente è la necessità di coinvolgere gli studenti nei processi valutativi in modo tale da supportare l'acquisizione di expertise valutativa. Questo implica soprattutto la possibilità per loro di prendere parte ad attività di autovalutazione e valutazione fra pari, di fare uso di criteri valutativi e di analisi, comparazione, valutazione di *exemplar*.

Un terzo elemento che va considerato volendo proporre contesti LOA è quello di predisporre forme di apprendimento personalizzato, con uso di una pluralità di strategie didattiche, in modo tale che ciascun gruppo di studenti possa perseguire modalità autonome e indipendenti di apprendimento dove poter mettere in atto processi valutativi e autovalutativi diretti a cogliere i problemi o i punti di forza e a riorientare i propri personali percorsi formativi.

Ultimo, ma centrale elemento riguarda il feedback. La proposta di contesti in cui l'uso e il ruolo del feedback siano massimizzati rappresenta una caratteristica fondamentale dei contesti LOA.

3.3 L'approccio *Sustainable Assessment* (SA)

Così come avviene, sempre più frequentemente, in relazione ai fenomeni che coinvolgono l'ambiente fisico, l'idea di "sostenibilità" si sta dimostrando sempre più considerata anche in ambito di ricerca educativa. Da questo punto di vista l'educazione dovrebbe essere progressivamente valutata in base all'impatto che essa riesce ad avere sulla realtà futura, piuttosto che limitatamente alle conseguenze e ai risultati immediati (Boud & Soler, 2015).

È proprio in questa prospettiva che, nei primi anni 2000, uno dei ricercatori più produttivi al mondo nell'ambito della ricerca valutativa, l'australiano David Boud, ha dato vita ad un percorso di ricerca che considera la valutazione anche dal punto di vista della sostenibilità, intesa appunto come capacità di avere efficacia non solo nel presente, ma anche e soprattutto nel futuro.

I presupposti da cui Boud parte – espressi nel suo primo articolo di definizione della prospettiva del *Sustainable Assessment*, pubblicato nel 2000 – riguardano il fatto che la valutazione sia una competenza fondamentale del *lifelong learning*. Proprio per diventare competenza dello studente, il processo valutativo non può rimanere "esclusivo dominio dei valutatori", ma piuttosto "passare nelle mani di coloro che apprendono" (Boud, 2000, p. 151).

Già in questa prima di una lunga serie di pubblicazioni che Boud propone in collaborazione con numerosi colleghi in tutto il mondo, l'autore risulta molto preciso nella delimitazione del campo di ciò che può essere descritto come "valutazione sostenibile": se i compiti valutativi, proposti all'interno di corsi di qualsiasi livello, non tengono conto o indeboliscono i processi di *lifelong learning*, essi non possono essere considerati orientati alla valutazione sostenibile (Boud, 2000).

Con altrettanta precisione e chiarezza, egli propone le ragioni fondanti per cui assumere un approccio orientato alla valutazione sostenibile nell'ambito della società della conoscenza e dunque, dei sistemi formativi ad essa appartenenti. Pur non negando la necessità che la valutazione continui a perseguire uno scopo certificativo, l'autore sottolinea che per diventare

dei *lifelong learners* efficaci, gli studenti devono essere preparati ad affrontare i compiti valutativi che incontreranno nella loro vita. Essi perciò, dovranno essere in grado di stimare di essere già possesso o meno dei giusti criteri per valutare le situazioni o per svolgere un incarico, di ricercare e comprendere i feedback contestuali che potrebbero dare loro la possibilità di costruire nuova conoscenza, d'interpretare e utilizzare tali feedback per raggiungere obiettivi e sfide che via via si presenteranno loro. Dovranno essere preparati ad affrontare con successo tali sfide, che potrebbero esserci in un'ampia varietà di ambienti e circostanze; inoltre, dovranno saperlo fare soprattutto in modo autonomo, ossia indipendentemente da qualsiasi docente e/o da qualsivoglia altro supporto. Pur in questa loro autonomia, essi avranno la necessità di interagire con gli altri per condividere reciprocamente le diverse expertise e dovranno saperlo fare in modo efficace.

Dunque: “una importante componente dell'essere *lifelong learners* è data dall'essere *lifelong assessors*” (Boud, 2000, p. 152). Il raggiungimento del successo nell'affrontare le situazioni suddette, implica, appunto, il possesso di competenze valutative e autovalutative che, come sottolinea Boud, non rappresentano uno status che gli studenti acquisiscono in uno specifico momento (grazie ad esempio ad un singolo corso o esame superato con contenuti riferiti alla valutazione), ma piuttosto il frutto di un lavoro continuo, lungo ampi lassi di tempo.

Tale acquisizione implica, secondo l'autore, un netto cambio di prospettiva negli scopi e nelle funzioni della valutazione. Nonostante, infatti, nell'ambito della società della conoscenza si riconosca comunemente che l'apprendimento continuo sia un requisito irrinunciabile per ogni persona, tale capacità verrebbe in qualche modo minacciata dall'uso esclusivo (o eccessivo) di forme valutative sommative e certificative. Queste ultime, infatti, tendono a mettere in atto una forma di controllo, da parte dei valutatori, su coloro che sono valutati – insegnanti, istituzioni, organismi deputati all'impiego – considerati “i custodi” dei saperi. Legittimando tali concezioni e dando esclusivo valore/ufficialità a pratiche valutative di questo tipo, la responsabilità della formulazione dei giudizi viene a ricadere totalmente su coloro che giudicano, deresponsabilizzando completamente i valutati, convincendoli che l'espressione dei giudizi sia una questione che non li riguarda. Calato nello specifico ambito formativo, tale assunto implica che l'elaborazione del giudizio non riguarda colui che apprende!

Pur nella consapevolezza che non sia né possibile né auspicabile evitare la valutazione di tipo sommativo e certificativo in questi ultimi contesti, nei suoi primi scritti relativi all'approccio del SA, Boud dichiara la sua

“preferenza” per le istanze della valutazione formativa, facendovi riferimento per definire il framework fondativo del SA. I principi a cui Boud, in questo suo scritto (Boud, 2000), ritiene non si possa rinunciare per dare vita a contesti di valutazione sostenibile inducono a rilevare l’ampiezza della prospettiva dell’autore, che non sembra offrire solo un quadro nel quale attivare pratiche valutative, ma un preciso punto di vista pedagogico sulla relazione educativa/formativa e sul ruolo che gli studenti dovrebbero poter giocare al suo interno:

- definire chiari standard o criteri valutativi cui gli studenti possano fare riferimento nei loro percorsi di preparazione;
- credere genuinamente che tutti gli studenti possano ottenere il successo;
- fare in modo che i processi valutativi contribuiscano a rendere gli studenti fiduciosi nelle proprie possibilità di ottenere il successo;
- considerare la possibilità di separare i processi di feedback da quelli di assegnazione dei voti;
- focalizzare l’attenzione sull’apprendimento più che sulla performance;
- sviluppare capacità auto-valutative;
- incoraggiare pratiche di riflessioni valutative fra pari;
- permettere di completare il ciclo del feedback ossia dare modo (tempo/opportunità) agli studenti di utilizzare il feedback per rielaborare il proprio lavoro;
- rivedere le pratiche d’insegnamento integrando attività di valutazione formativa.

Questa prima concettualizzazione di SA, rivista in anni successivi in collaborazione con Falchikov (Boud & Falchikov, 2006; 2007), si arricchisce di nuovi elementi, attraverso i quali si rende sempre meglio evidente il concetto di “sostenibilità” della valutazione, intesa come focalizzazione sulle possibilità future per l’educando. Boud e Falchikov propongono quella che essi definiscono “una terza funzione della valutazione, quella che supporta l’apprendimento lungo l’arco della vita” (Boud e Falchikov, 2006, p. 400).

In questa direzione, la più importante novità rispetto alla prima definizione della prospettiva, che chiaramente valorizzava maggiormente la funzione formativa della valutazione, riguarda il superamento dell’inefficace opposizione fra valutazione formativa e sommativa. Gli autori rilevano che l’enfasi su questa bipolarizzazione, continuamente smentita dalle concrete pratiche didattiche in cui la suddivisione appare spesso artificiosa

e difficile da perseguire, inibirebbe la comprensione del concetto di valutazione, che non si realizza come “atto unilaterale che gli studenti devono subire”, ma piuttosto come impresa comune di docenti e studenti, diretta alla formulazione di “giudizi informati”. La caratteristica fondamentale della terza funzione indicata dai due ricercatori riguarda dunque il ruolo degli studenti che, nell’ambito dei processi valutativi, “devono diventare protagonisti maggiormente attivi rispetto a quanto finora implicato sia dalla funzione formativa che da quella sommativa” (2006, p. 26).

Ponendo al centro del dibattito sulla valutazione sostenibile, il concetto di “giudizio informato”, la prospettiva si evolve ulteriormente, suggerendo alla ricerca educativa, nell’ultimo decennio, nuove piste d’indagine e nuove pratiche didattiche.

3.3.1 *Formulare giudizi valutativi*

Ponendo gli studenti in una posizione passiva nei processi di valutazione, gli approcci tradizionali rinnegano la loro capacità di esprimere giudizi sul proprio o sull’altrui lavoro. Sotto questa luce risulta evidente che tali approcci si dimostrino esattamente antitetici al SA. Se, infatti,

vogliamo incoraggiare gli studenti ad essere *lifelong learners*, essi devono essere condotti ad abbandonare qualsiasi tendenza all’eccessiva dipendenza dalle opinioni degli altri. In definitiva, nei contesti di vita reale, essi devono essere in grado di giudicare o valutare l’adeguatezza, la completezza o l’accuratezza del proprio apprendimento. Quindi laddove si vogliano proporre pratiche di valutazione, esse devono essere comprensibili e comprese dagli studenti in modo che possano essere interiorizzate come modalità per sviluppare capacità di autovalutazione” (Candy, Crebert, & O’Leary, 1994, p. 40).

Il concetto di “giudizio informato” rappresenta un elemento centrale della competenza valutativa: esso può essere definito, infatti, come capacità necessaria a qualsiasi soggetto, “per valutare le evidenze, stimare strategicamente situazioni e circostanze ed infine dare forma a conclusioni significative e ad azioni coerenti con l’analisi svolta” (Boud, 2007, p. 19). Il concetto, dunque, focalizza l’attenzione sull’importanza della capacità di acquisire informazioni, da parte di colui che valuta, studente o docente, per elaborare un giudizio.

Rivelandosi un'acquisizione fondamentale in relazione all'apprendimento permanente esso si propone come un principio sostanziale della prospettiva della "valutazione sostenibile" (Boud & Soler, 2015). Come Boud (2007) precisa infatti,

questa nozione ha il potenziale di incorporare una dimensione di forwardlooking – una capacità di giudizio in vista di futuri processi di presa di decisioni sull'apprendimento – [...] che valorizza l'importanza della riflessività e dell'autoregolazione assumendo che il giudizio rappresenti un processo (pp.19-20).

Nell'ambito della prospettiva SA, recentemente il concetto di "giudizio informato" è stato riformulato a seguito della rilettura di alcune idee pionieristicamente proposte da Sadler nel 1989. Discutendo di feedback come processo attraverso il quale colmare il gap tra la performance attuale e quella attesa, Sadler suggerì l'idea di "expertise valutativa", quella competenza di cui gli studenti necessiterebbero per comprendere effettivamente i criteri valutativi ed essere conseguentemente in grado di utilizzare il feedback loro fornito dall'insegnante per colmare la lacuna attuale e migliorare la propria prestazione di apprendimento.

Facendo riferimento a queste stesse riflessioni, anche Nicol e Macfarlane-Dick (2006) rilevano che gli studenti dovrebbero sviluppare alcune delle stesse abilità valutative dei loro docenti, diventando così sempre più autonomi da questi ultimi. Secondo i due autori, è proprio attraverso la continua azione valutativa e la formulazione di giudizi valutativi sui prodotti dell'apprendimento dei loro studenti che i docenti giungono a sviluppare sempre più raffinati standard di giudizio di qualità per definire la competenza attesa degli studenti. Lo stesso Sadler nel 2010 richiama il fatto che, affinché gli studenti sappiano utilizzare il feedback per colmare la distanza fra la prestazione attuale e quella attesa, non sia sufficiente che il docente fornisca informazioni, seppure le migliori informazioni possibili, sulla qualità della prestazione desiderata. L'autore suggerisce che sia necessario proporre attività in cui gli studenti stessi siano chiamati a costruire criteri e formulare giudizi, impegnandoli in attività di *peer review* e *peer assessment*. Ragionando nella stessa direzione, Nicol (2014) propone alcuni risultati di ricerca che dimostrano il potere della *peer review* per sviluppare negli studenti la capacità di "giudizio valutativo".

Tuttavia, riferendosi a quest'ultimo concetto, alcuni potrebbero ritenere che esso non delinei "niente di nuovo sotto il sole". In effetti è possibile

riconoscere che la capacità di giudizio relativo ad uno specifico oggetto o ambito disciplinare rappresenti un obiettivo che, seppure implicitamente, sia da sempre considerato una meta fondamentale nell'ambito della formazione universitaria. I sostenitori della prospettiva SA chiariscono però, che solo ponendo su di esso una esplicita e sistematica attenzione, ed impiegandolo come sorta di framework integrativo e organizzativo per progettare i processi valutativi all'università, esso possa contribuire a dare forma ad una nuova e importante visione della valutazione e delle pratiche d'insegnamento/apprendimento a livello terziario (Ajjawi, Tai, Dawson, & Boud, 2018).

In questa direzione, alcuni autori si stanno recentemente impegnando ad approfondire il concetto di "giudizio valutativo".

Come spiegano Ajjawi *et al.* (2018), esso si compone di due aspetti: per assumere decisioni sulla qualità di qualsiasi oggetto (situazione, lavoro, prodotto, ecc.) è necessario innanzitutto possedere il concetto di "qualità". Risulta indispensabile, cioè, che una persona sappia riconoscere ciò che è "buono" ("di qualità" – si afferma comunemente nella nostra lingua) da ciò che non lo è. La seconda componente riguarda il concetto di "standard". Per valutare la qualità è necessario capirne gli standard, le norme e i criteri per giungere alla sua elaborazione – sia che essi siano espliciti, che impliciti sia che le due tipologie si sovrappongano.

La questione della comprensione degli standard attraverso i quali raggiungere una certa qualità del lavoro rappresenta una situazione di particolare complessità che rimanda a più aspetti di cui tenere conto.

Un primo elemento da considerare riguarda il fatto che abbastanza spesso i livelli di qualità (o standard) rimangono impliciti. In ambito formativo essi ad esempio possono rimanere sottointesi nei pensieri e nelle intenzioni del professore che vorrebbe che gli studenti giungessero a produrre un certo lavoro di una data qualità.

Un secondo aspetto si riferisce al fatto che non basterebbe semplicemente dichiarare gli standard nei documenti ufficiali perché essi siano compresi. Va tenuto presente che gli standard sono strettamente contestualizzati nelle conoscenze disciplinari e in ciascuna pratica professionale specifica. Soprattutto alla luce di quest'ultima osservazione, ne conseguirebbe che per sviluppare la capacità di formulare giudizi valutativi sia opportuno offrire occasioni di sperimentare e familiarizzare con la formulazione di giudizi valutativi. Simili contesti rappresenterebbero la "via maestra" per acquisire effettiva expertise in uno specifico campo del sapere e giungere a diventarne competenti.

3.3.2 *Sviluppare capacità di giudizio valutativo*

La capacità di giudizio valutativo fa leva su processi come la capacità decisionale, l'auto-valutazione, l'autoregolazione, la metacognizione, l'expertise, pur non essendo identificabile con uno solo di questi, e nemmeno ad essi totalmente ascrivibile. Essa rappresenta una capacità che va oltre la singola particolare attività e va considerata come una risorsa fondamentale di coloro che possiedono la competenza di agire in un certo ambito senza la necessità di una supervisione, gestendo autonomamente il proprio apprendimento e il proprio lavoro.

In ambito scolastico e universitario essa si può riconoscere come un obiettivo formativo fondamentale poiché rappresenta ciò che gli studenti dovrebbero progressivamente sviluppare per acquisire indipendenza dai loro docenti.

Secondo molti autori (Nicol, 2010; Sadler, 2009; Boud & Soler, 2016), per formare la capacità valutativa sarebbe necessario coinvolgere gli studenti in esperienze valutative "dirette" e "autentiche", permettendo loro di sviluppare un concetto di qualità e l'abitudine ad elaborare giudizi complessi secondo una molteplicità di criteri (Sadler, 1989).

Volendo fare della valutazione uno "strumento trasformativo" (Ajjawi *et al.*, 2018), dunque, sarebbe necessario offrire opportunità agli studenti affinché diventino capaci di riconoscere un prodotto di alta qualità, di comparare tale standard col proprio lavoro e di essere in grado di migliorare quest'ultimo.

Secondo Nicol (2010), per sviluppare la capacità valutativa degli studenti sarebbe necessario guardare al processo attraverso il quale i docenti stessi, chiamati a valutare i prodotti dei propri allievi, la acquisiscono. L'autore ritiene che esista una sorta di "conoscenza tacita" intorno alla valutazione, propria dei docenti, e che essa sia il prodotto di una molteplicità di giudizi valutativi espressi nei confronti di una diversificata serie di modalità di svolgere uno stesso compito da parte degli studenti (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). I docenti, attraverso attività quali la lettura, l'analisi e la valutazione di una stessa tipologia di lavoro svolta da molti studenti, ciascuno secondo un proprio stile, svilupperebbero una "attitudine interna" per tarare e comparare la qualità delle consegne d'esame. Per favorire l'acquisizione della capacità di formulare giudizi valutativi da parte degli studenti, sarebbe perciò opportuno far sperimentare loro un percorso simile a quello vissuto dai docenti: garantire molteplici possibilità di prendere parte a processi di "valutazione accademica", in cui siano chia-

mati a stimare la qualità, la completezza, l'accuratezza di prodotti dell'apprendimento e di esprimerne un giudizio valutativo.

Come aggiungono Boud & Soler (2016), se l'attività d'insegnamento in contesto universitario è diretto a supportare la familiarizzazione con una disciplina e la conoscenza dei suoi elementi costitutivi, è la partecipazione al processo valutativo che permette agli studenti di acquisire expertise in quella stessa disciplina, facendo loro conseguire la capacità di valutare il proprio e l'altrui apprendimento nello specifico ambito disciplinare e di formularne giudizi valutativi basati su criteri relativi alla peculiarità del campo di studio.

Un elemento centrale, all'interno di questi processi, risulta essere proprio la questione dei criteri. Come riferisce Sadler (2009), offrire agli studenti una reale conoscenza di criteri e standard, non significa semplicemente enunciarglieli attraverso la presentazione di rubriche, feedback scritti o altre forme comunicative. La semplice comunicazione di criteri e standard, da parte dei docenti agli studenti, non è sufficiente per creare una comprensione condivisa di questi elementi. Piuttosto, è necessario che gli studenti siano coinvolti in attività di co-costruzione dei criteri, di elaborazione di rubriche, di discussione sulla qualità e gli standard dei compiti, di analisi di *exemplar* e, successivamente, di applicazione di questi stessi criteri e standard per svolgere attività di co/auto-valutazione e di valutazione fra pari.

Mettendo in atto simili attività cambia totalmente il ruolo dello studente all'interno dei processi di valutazione e si modifica il concetto stesso di valutazione. Il primo assume, infatti, un ruolo attivo e partecipante del tutto sconosciuto nelle attività di valutazione "tradizionale" in contesto universitario. La valutazione, d'altra parte, diventa, essa stessa, un obiettivo formativo, oltre che uno strumento di apprendimento, abbandonando così quel ruolo secondario o, comunque, quel posizionamento "posteriore" rispetto all'attività d'apprendimento, a cui è sempre stata relegata nella prospettiva tradizionale e nelle pratiche di didattica accademica. Ancor di più, la valutazione assume, anche in ambito formativo accademico, il carattere di "pratica situata" che è propria dei contesti di *real life* dove i processi valutativi si svolgono in modo peculiare dipendentemente dal contesto specifico in cui essi si realizzano. Dunque, la conoscenza disciplinare implica anche la competenza valutativa specifica in quell'ambito. Da ciò la necessità di offrire agli studenti universitari esperienze di valutazione peculiari dei diversi campi disciplinari a cui essi hanno scelto di dedicarsi.

IV.

FEEDBACK E PEER REVIEW NEI PROCESSI DI VALUTAZIONE

4.1 Il feedback per l'apprendimento

La ricerca in campo valutativo ha sottolineato e dimostrato la rilevanza dei processi di valutazione tra pari e di autovalutazione per lo sviluppo di progressiva autonomia degli studenti nelle capacità di apprendimento e di autoregolazione. Come chiarito nel precedente capitolo, l'approccio dell'*Assessment for Learning* (Sambell *et al.*, 2013; Grion & Serbati, 2017) considera, infatti, la valutazione come una variabile fondamentale del percorso di apprendimento stesso, in cui ogni momento valutativo mette al centro lo studente e lo rende attore partecipe e consapevole del processo.

In questo contesto, la letteratura ha messo in luce l'importante ruolo del feedback nell'azione valutativa come supporto all'apprendimento (Hattie & Timperley, 2007). Esso costituisce, infatti, un processo in cui gli studenti ricevono informazioni circa la qualità di un proprio prodotto, generato dalla comparazione tra il prodotto stesso e uno standard atteso di qualità, in direzione di un futuro cambiamento e miglioramento del prodotto stesso, riducendo il gap tra la performance in atto e quella attesa (Sadler, 1989; Black & Wiliam, 2009). Si tratta di un'informazione che gli studenti possono utilizzare per confermare, modificare, integrare e riformulare le proprie conoscenze, fornendo indicazioni su quali azioni possano essere attivate e delineando una traiettoria di sviluppo del proprio apprendimento. Secondo Hattie & Timperley (2007), il feedback deve rispondere a tre requisiti per poter essere realmente a supporto dell'apprendimento. Il primo riguarda i risultati attesi dell'apprendimento, ovvero le mete da raggiungere progressivamente, che devono essere chiare a chi for-

nisce il feedback, così come allo studente che lo riceve. Il secondo è la promozione di consapevolezza, da parte della persona in apprendimento, su dove si situi rispetto al percorso che sta facendo, quali progressi abbia già raggiunto e cosa manchi per raggiungere gli obiettivi prefissati. Il terzo ed ultimo elemento riguarda le strategie per colmare il gap ancora esistente.

Un feedback ben formulato, infatti, permette agli studenti di comprendere il senso del voto/giudizio ottenuto in relazione ai criteri valutativi utilizzati, di riconoscere i punti di forza e quelli di debolezza del proprio compito/prodotto, d'identificare future aree di apprendimento, attraverso un'autovalutazione del proprio attuale posizionamento e una conseguente regolazione del proprio apprendimento (Nicol, 2010). Ciò che distingue il feedback dal giudizio, o dall'apprezzamento su un prodotto o su un compito, è proprio la sua centratura sull'apprendimento e sullo stimolo a promuoverlo e massimizzarlo.

Originariamente, gli studi si sono focalizzati su un concetto di feedback appartenente ad un modello trasmissivo, con principale riferimento a ciò che il docente, come principale protagonista dell'atto valutativo, può fare per rendere efficace questa trasmissione di informazioni. Importanti e formative, in questo quadro, sono le due classificazioni offerte da Gibbs *et al.* (2003) e Nicol & MacFarlane-Dick (2006), ripresi da Brown & Glover (2006), che hanno identificato rispettivamente sette condizioni in cui il feedback è ritenuto influenzare l'apprendimento degli studenti, e sette principi per realizzare una pratica di feedback efficace.

Le condizioni affinché il feedback possa davvero avere impatto sull'apprendimento sono le seguenti (Gibbs *et al.*, 2003): è dato con tempistica rapida per poter essere utilizzato; è frequente e con buon livello di dettaglio; si focalizza sull'apprendimento piuttosto che sui voti da dare agli studenti; è collegato agli obiettivi didattici e ai criteri valutativi; è comprensibile; è ricevuto dagli studenti e soprattutto utilizzato per migliorare il proprio lavoro.

Anche Nicol & MacFarlane-Dick (2006) sintetizzano sette principi per una pratica di *good feedback*: esso aiuta a chiarire in cosa consista una buona performance (obiettivi, criteri, standard attesi); facilita lo sviluppo di autovalutazione e riflessione sull'apprendimento; offre informazioni di alta qualità agli studenti rispetto al loro apprendimento; incoraggia il dialogo con il docente e tra pari; incoraggia la motivazione e l'autostima; offre opportunità per ridurre la distanza tra la performance corrente e quella attesa; offre informazioni ai docenti su come adattare il percorso didattico.

Tuttavia, in anni più recenti, l'attenzione della ricerca e delle pratiche didattiche si è spostata dal feedback in sé al *processo* di feedback. Si sono così considerati il coinvolgimento, l'interpretazione e l'uso dell'informazione ricevuta, in un'ottica interattiva e di co-costruzione di significato, mirata allo sviluppo di autonomia e capacità autovalutativa dei soggetti coinvolti. La concezione dialogica del feedback, a differenza di quella trasmissiva, sottolinea il fatto che, anziché porre attenzione su come migliorare l'“oggetto” feedback, rendendolo più chiaro ed efficace, è cruciale concentrare l'attenzione su quanto lo studente comprenda il feedback e come lo interpreti, lo analizzi, lo discuta e, in ultima istanza, come lo applichi al proprio compito e alla propria conoscenza. Negli ultimi vent'anni, infatti, la ricerca ha dimostrato che una concezione trasmissiva del feedback risulta riduttiva (Boud & Molloy, 2013; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Al contrario, la concezione di feedback come un processo dialogico, interattivo, che vede docente e studenti coinvolti sinergicamente, diventa interesse centrale della ricerca e delle pratiche educative, che sempre di più sono state orientate ad esplorare quali siano le azioni da compiere affinché il feedback ricevuto abbia effettivo impatto sull'apprendimento (Evans, 2013). Nel momento in cui uno studente riceve feedback, da qualsiasi fonte, per poterne effettivamente beneficiare ha necessità di decodificarlo e interpretarlo, compararlo con il proprio lavoro, identificare le aree carenti e le modalità di migliorarle, riflettere su questo processo per poter poi trasferire in altri contesti quanto appreso. Carless (2019) sottolinea che il feedback più potente sia quello che presenta una dimensione di lungo termine, generando pensiero, riflessione e successiva azione ponderata; un obiettivo del feedback è, infatti, quello di sfidare gli studenti ad adottare nuove prospettive di lungo raggio, variando modalità d'azione e acquisendo maggiore consapevolezza su di essa.

4.2 Tipologie e caratteristiche di feedback: verso la costruzione di una *feedback literacy*

Analizzando gli atti della elaborazione e della ricezione del feedback, si può notare che esso possa assumere numerose forme e caratteristiche in base ad alcune proprietà formali e sostanziali. Posto che esso si rivela efficace solo se gli studenti sono in grado di interiorizzarlo e utilizzarlo a supporto dell'apprendimento, una prima distinzione da menzionare è il *mezzo* utilizzato, in quando può trattarsi, a seconda del contesto e del compi-

to, di commenti scritti, carta e penna o attraverso l'ausilio di software e piattaforme di apprendimento, oppure orali, forniti verbalmente alla persona interessata.

In secondo luogo, esso si può differenziare in base al *destinatario*; può infatti essere individuale, fornito direttamente all'autore del compito/prodotto, o di gruppo, ovvero dato, ad esempio, alla classe, sugli aspetti riscontrati come maggiormente critici da parte degli studenti rispetto ad un'attività; in ambo i casi esso va calibrato in relazione alle richieste del contesto e ai risultati attesi dell'apprendimento.

Come terzo aspetto, è interessante considerare la *fonte* del feedback, esterna o interna. La letteratura si riferisce tradizionalmente al feedback esterno, fornito dal docente o dai pari allo studente, commentando un suo elaborato o una sua performance. Il feedback, tuttavia, può essere anche interno, ossia auto-generato dal protagonista stesso. Nicol (2018; 2019) ha recentemente teorizzato l'idea di *inner feedback*, come processo generativo interno, attraverso il quale gli studenti costruiscono conoscenza e comprensione della disciplina mediante l'azione valutativa e la formulazione di un giudizio. In altre parole, lo studioso sostiene che la *produzione* di feedback per i propri pari (ancor più che la fruizione) generi grande impatto sull'apprendimento, in quanto gli studenti, in queste situazioni, attivano processi di analisi, revisione, integrazione e rielaborazione di conoscenza che costituiscono forme di feedback a se stessi. L'attenzione è, quindi, puntata sui processi cognitivi sollecitati negli studenti grazie alla realizzazione di un'azione valutativa. Ogni allievo, nel confrontarsi con un compito di revisione e produzione di feedback, genera, simultaneamente ai commenti rivolti agli autori dei compiti che sta visionando, un auto-feedback, spesso implicito, che però può essere in qualche misura esternalizzato, chiedendogli di esplicitare per iscritto le riflessioni e gli apprendimenti scaturiti in ciascuno degli step del processo.

Una quarta caratteristica che distingue i feedback è il loro *contenuto*. Negli studi che hanno tentato una classificazione delle diverse tipologie, si rinviene che i feedback di apprezzamento o di correzione di errori, tipicamente dati dal docente, sono i più frequenti, mentre meno diffuso appare un feedback che stimoli il coinvolgimento attivo degli studenti in processi di pensiero che comportano un'elaborazione personale dei contenuti, secondo un approccio di tipo dialogico e costruttivista.

Brown, Gibbs e Glover (2003) e, successivamente, Orsmond e Merry (2011) hanno identificato una serie di elementi che possono essere proposti dal docente agli studenti all'interno dei commenti di feedback: iden-

tificazione di errori; apprezzamento; correzione di errori; spiegazione di incomprensioni; dimostrazione della pratica corretta; stimolo al coinvolgimento attivo degli studenti in processi di pensiero; suggerimento di ulteriori approfondimenti; giustificazione del voto finale; suggerimento di approcci per futuri compiti da svolgere.

Anche la nota classificazione realizzata da Hattie e Timperley (2007) identifica quattro livelli di feedback. Il primo livello è il feedback sul compito, che concentra l'attenzione su come sia stata svolta l'attività prevista, distingue le risposte giuste da quelle scorrette, evidenzia azioni correttive che possono essere intraprese sul compito in oggetto. Il secondo livello è il feedback sui processi attivati nella risoluzione del compito, che si focalizza sulla comprensione di come le singole componenti siano interrelate tra loro e come potrebbero integrarsi in altre situazioni e quindi sulle strategie utilizzate e utilizzabili dagli studenti. Il terzo livello identificato è il feedback per l'auto-regolazione, che promuove la capacità degli studenti di individuare le informazioni importanti, comparandole con le proprie e re-intervenendo nella situazione. L'ultimo livello consiste nell'espressione di un giudizio positivo (o in alcuni casi anche negativo) sul prodotto o, addirittura, sull'autore, che Hattie e Timperley (2007) ritengono inutile se non, addirittura, controproducente.

Lo studio condotto da Hughes, Smith e Creese (2014) ha portato a sviluppare un framework di codifica del feedback cercando di assumere il punto di vista dello studente che lo riceve anziché di inferire il pensiero del tutor/docente, identificando i seguenti livelli: apprezzamento; riconoscimento del progresso; critica (correzione degli errori, critica sul contenuto, critica sull'approccio); suggerimento (specifico sul compito in corso, generico sul compito in corso, elementi più ampi e trasferibili a compiti futuri); richiesta di chiarimento agli studenti sui punti meno chiari. Il suggerimento specifico, il suggerimento per la correzione di errori, la richiesta di chiarimento e l'apprezzamento appaiono i feedback più utilizzati, attraverso i quali si esplicita anche la capacità, da parte del docente, di costruire un dialogo formativo con gli studenti affinché possano utilizzare il feedback stesso. Tuttavia, nella ricerca si è rilevata, in questi casi, una difficoltà a stimolare negli studenti l'astrazione dei processi attivati e il trasferimento a futuri compiti, nella prospettiva di sviluppo di capacità di auto-valutazione e auto-regolazione.

Nello studio condotto da Ajjawi e Boud (2017), che analizza i feedback tra tutor e studenti di un Postgraduate Certificate utilizzando un approccio interazionista che considera appunto l'interazione tra i soggetti

coinvolti e tra i soggetti e il contesto, si rinviene, ancora una volta, che l'interazione dialogica rimanga spesso sul piano informativo.

In ambito italiano, Serbati, Grion e Fanti (2019), a partire dalle categorie offerte da Hughes, Smith e Creese (2014), hanno analizzato le interazioni spontanee degli studenti (auto-feedback di gruppo) all'interno di gruppi di lavoro online, realizzate tra i membri del gruppo durante la produzione di feedback tra pari sui prodotti dei propri compagni. Rimane significativa la presenza di feedback scambiati fra i membri del gruppo al fine di esplicitare il proprio apprezzamento per il lavoro fatto. Ampio riscontro è stato rinvenuto, anche in questo caso, del feedback tra i membri per la condivisione di correzioni di contenuto. Interessante è, però in questo studio, la prevalenza sulle altre categorie, del feedback riguardante la "componente strutturale" del lavoro e di approccio al compito, come ad esempio riflessioni e dialoghi sulle scelte riguardanti l'impostazione generale dell'elaborato, aspetto particolarmente importante, in quanto riferito ai processi attivati nella risoluzione del compito, potenzialmente impattanti sulla capacità di ragionamento e giudizio degli studenti. A queste categorie, si affiancano quella di riconoscimento di un processo di revisione in atto ritenuto efficace, dell'individuazione di aspetti critici e, in misura limitata, di correzione di errori e di espliciti scambi di riflessioni fra gli studenti che vanno oltre al compito assegnato, ovvero feedback sul transfer di quanto appreso ad abilità trasferibili in altri contesti (Serbati, Grion & Fanti, 2019).

Come si accennava, il vero senso del feedback consiste nel suo utilizzo da parte dello studente nella traiettoria di sviluppo dell'apprendimento e, quindi, il focus degli studi sopraccitati è quello di analizzare i feedback allo scopo di valorizzare quelli che potenziano strategie di *transfer* e autoregolazione negli studenti.

Carless e Boud (2018) delineano quattro aspetti per un efficace utilizzo del feedback e per la costruzione di una *feedback literacy*. Il primo riguarda *la comprensione e l'apprezzamento del feedback* stesso da parte degli studenti; spesso può, infatti, accadere che la loro idea di feedback sia di tipo trasmissivo e, nonostante gli sforzi del docente di coinvolgerli in un processo dialogico, possono preferire sentirsi dire esattamente ciò che devono fare per migliorare il compito. La comprensione dei vantaggi a lungo termine dello sviluppo di una capacità di interpretazione del feedback, assieme all'apprendimento di un lessico appropriato per decodificare e applicare il feedback stesso, sono processi che richiedono tempo e molteplici opportunità di sperimentazione.

Il secondo aspetto richiamato da Carless e Boud (2018) riguarda lo sviluppo di una *capacità di giudizio valutativo*: gli studenti vanno accompagnati nell'acquisire gradualmente la capacità di distinguere prodotti di alta qualità da prodotti più poveri, sia che si tratti di elaborati svolti da loro stessi, in ottica auto-valutativa, sia che si tratti di lavori altrui, in ottica di valutazione tra pari. Entrambe sono competenze essenziali per la loro carriera come studenti e per il futuro percorso professionale, in cui la capacità di distinguere se si sta svolgendo un buon lavoro o se esso necessita di miglioramento è essenziale per perseguire performance proficue. Le metodologie della *peer review* e del *peer feedback*, di cui si tratterà nel prossimo paragrafo, sono particolarmente efficaci per dare la possibilità agli studenti di acquisire e affinare una capacità di giudizio valutativo autonomo (Serbati, Grion & Fanti, 2019).

Il terzo aspetto proposto per la costruzione di una *feedback literacy* è la gestione degli *aspetti emotivi*. Ricevere un feedback può, infatti, generare meccanismi difensivi che invalidano l'impatto e il ruolo stesso del feedback, che, anziché essere strumento per il miglioramento, viene percepito come critica fine a se stessa. Ciò dipende molto dal tono con cui esso è formulato, dal clima d'aula e dalla relazione tra docente e studenti e tra studenti e dalle caratteristiche motivazionali e di auto-efficacia del singolo; quanto più l'atmosfera è serena e collaborativa, tanto più gli studenti si sentiranno a loro agio nel ricevere e utilizzare il feedback. Quest'ultimo aspetto è il quarto elemento considerato da Carless e Boud (2018), che riguarda proprio l'*azione d'uso del feedback* per il miglioramento del compito in oggetto e, auspicabilmente, di quelli futuri. Per poter agire in modo efficace, gli studenti necessitano di aver compreso il contenuto del feedback in relazione ai criteri e agli standard, averlo rielaborato e possedere una serie di strategie operative che guidano l'intervento e che è necessario che gli allievi abbiano potuto maturare grazie all'esercizio costante e progressivo.

Molloy, Boud e Henderson (2019) propongono un *learner-centred framework* per lo sviluppo della *feedback literacy* basato su una ricerca condotta sulle visioni dei processi di feedback da parte degli studenti, identificando 31 categorie accorpate in sette gruppi. Il primo gruppo riguarda il valore del comprendere il feedback come un *processo a supporto dell'apprendimento*. Ben lungi dall'essere un artefatto esclusivamente accademico, esso è un processo continuo che sarà utile e necessario anche nei contesti professionali per continuare a migliorare la propria performance. Il secondo gruppo si riferisce all'apprezzamento del feedback come *processo*

attivo; come trattato nel paragrafo precedente, interpretare il feedback come un input esterno fa parte di una concezione superata dello stesso. Quando lo studente ha l'opportunità di essere protagonista del processo, il feedback risulta senza dubbio più efficace. Le categorie di questo gruppo, identificate dagli autori mappando le parole degli studenti, si riferiscono ad una molteplicità di azioni degli allievi che vanno dalla consapevolezza dei propri bisogni di apprendimento, alla loro esplicitazione, alla comprensione dei criteri valutativi utilizzati, al riconoscimento di passi da compiere per utilizzare un feedback e per sviluppare una capacità autovalutativa. Il terzo gruppo riguarda le affermazioni degli studenti sulla *necessità di ricevere informazioni su come migliorare* identificando il feedback come strumento per ottenere preziose indicazioni e molteplici punti di vista che vale la pena considerare, sia che esso provenga dal docente, sia che giunga dai pari o da qualsiasi altra fonte. Il quarto gruppo concerne la *capacità degli studenti di operationalizzare la loro comprensione del processo e dello scopo del feedback*; tale capacità si esplica nell'utilizzo appropriato dei criteri e degli standard, nel riconoscere un feedback utile da uno meno significativo, nel saper estrarre l'informazione necessaria per il proprio apprendimento. Il quinto gruppo si riferisce alla *componente emozionale* dei processi di dare e ricevere feedback, con focus sulla competenza di dialogare con altri per ricevere i loro pareri rispetto al proprio lavoro, di accettare i commenti forniti dagli altri, di contribuire ad un clima sereno di fiducia e scambio reciproco con i pari e con il docente. Il sesto gruppo focalizza l'attenzione sul riconoscere che il *feedback è un processo reciproco*, che prevede sia la ricezione del feedback sia la produzione dello stesso. Dare feedback agli altri non soltanto permette di imparare a formularlo valutando l'impatto sul ricevente, ma anche, come illustrato nel prossimo paragrafo, di imparare a valutare i prodotti dei propri pari, comparandoli e riflettendo spontaneamente sul proprio. Il settimo e ultimo gruppo riguarda, infine, *l'utilizzo del feedback*, che richiede una pianificazione degli interventi migliorativi del compito in corso e della trasferibilità di quanto appreso a nuovi contesti.

4.3 *Peer review, peer feedback e l'utilizzo di exemplar*

Lo sviluppo e il potenziamento della feedback *literacy* richiedono una costante sperimentazione, in cui gli studenti siano messi nella condizione di discutere e comparare diverse nozioni di qualità, in modo da affinare pro-

gressivamente la capacità di formulare giudizi valutativi. Strategie efficaci per promuovere un'azione effettiva sul feedback sono quelle in cui essi hanno l'opportunità non solo di ricevere e utilizzare il feedback, ma anche di generarlo, formulando commenti in cui applicare criteri valutativi in modo rigoroso (Sambell, Brown e Race, 2019; Carless & Boud, 2018).

In genere, la letteratura internazionale (si veda, ad esempio: Li & Fei, 2016; Li, Liu & Zhou, 2012) utilizza il termine *peer assessment* in riferimento a processi e azioni di valutazione tra pari che implicano valutazione formativa, ma anche sommativa, solitamente con l'attribuzione reciproca di un voto da parte degli studenti, spesso accompagnato da un feedback qualitativo a supporto del voto espresso. Nell'utilizzo della metodologia della *peer review* non è invece solitamente previsto che gli studenti si attribuiscono reciprocamente un voto sul lavoro svolto, quanto piuttosto un giudizio fondato e ponderato sulla base di criteri valutativi concordati e/o condivisi. Nicol definisce la *peer review* un'organizzazione didattica strutturata in modo che gli studenti abbiano l'opportunità di valutare, esprimere giudizi ed elaborare commenti scritti sul lavoro dei pari. Essa prevede l'attivazione di alcuni processi, tra loro integrati: la *produzione di feedback*, in cui gli allievi leggono gli elaborati dei pari, li confrontano con i criteri di qualità individuandone punti di forza e criticità, e ne redigono commenti per i compagni; la *ricezione e interpretazione del feedback ricevuto*, in cui gli studenti leggono e interpretano i commenti preparati dai pari, disponendo di punti di vista differenti sul proprio prodotto e acquisendo consapevolezza su mancanze, errori e indicazioni per il miglioramento del proprio prodotto; la *generazione di inner-feedback* (Nicol, 2018; 2019) o feedback per se stessi, riflettendo sui feedback forniti e ricevuti e accrescendo così una più ampia capacità di riflessione e giudizio critico e auto-critico. I pensieri e ragionamenti attivati dalla produzione e dalla ricezione di feedback sono processi cognitivi impliciti e spontanei, che però si può chiedere agli studenti di esternalizzare, ad esempio mediante domande riflessive scritte o un diario in itinere, che permetta al docente di comprendere i processi attivati dagli allievi e a loro stessi di divenirne più consapevoli.

La ricerca (Nicol, Thomson, & Breslin, 2014; Grion & Tino, 2018; Grion, Serbati, Tino & Nicol, 2017; Li & Grion, 2019; Nicol, Serbati & Tracchi, 2019) ha dimostrato che nel processo di *peer review* si genera apprendimento sia nella fase di produzione del feedback che di ricezione dello stesso. Nel primo processo, gli studenti *comparano spontaneamente* il prodotto dei pari con il prodotto realizzato in precedenza da loro stessi e

trasferiscono le idee generate dal confronto (ad es. sul contenuto, sull'approccio, sui punti di forza e debolezza, sui differenti livelli di qualità) per migliorare la comprensione del proprio lavoro. Il processo comparativo che si genera è multiplo, in una spirale di riflessioni su più piani. Una prima comparazione spontanea è, appunto, tra il proprio prodotto e quello dei pari; un secondo livello è quello attivato tra un prodotto e l'altro di compagni diversi, imparando a riconoscere lavori ben fatti da lavori meno ben svolti. Un terzo livello comparativo è quello che si attiva tra il proprio prodotto e i criteri valutativi adottati che, venendo concretamente impiegati nella *peer review*, diventano progressivamente più chiari agli studenti che li utilizzano nel ruolo di valutatori. Pertanto, immersi in attività valutative plurime, gli studenti hanno l'opportunità di riflettere molto profondamente sul proprio compito, su prospettive alternative da poter adottare, su errori commessi e possibilità di miglioramento.

Anche il secondo processo, la ricezione del feedback, porta con sé potenzialità di apprendimento. Infatti, vedendo come i pari abbiano interpretato il proprio compito o prodotto, ciascuno studente può divenire consapevole di errori o mancanze nel proprio lavoro che non aveva notato, e, contestualmente, apprendere un atteggiamento non difensivo ma costruttivo rispetto alla ricezione di commenti e critiche dagli altri, lavorando quindi sulla componente emotiva sopraccitata. Va ricordato che la ricezione del feedback è molto più efficace se lo studente ha prima provato a generare feedback, poiché ciò lo rende più capace di interpretare i commenti che i pari forniscono e maggiormente preparato a determinare se i consigli ricevuti siano validi e valga la pena seguirli.

I vantaggi finora descritti si focalizzano soprattutto sull'apprendimento dei contenuti disciplinari oggetto della pratica didattica. Infatti, sia la produzione che la ricezione del feedback stimolano riflessioni profonde sul compito, invitando gli studenti a pensare e ripensare i contenuti, qualsiasi essi siano, molteplici volte, fino a renderli propri.

Oltre ai benefici sull'apprendimento dei contenuti, la metodologia della *peer review* porta allo *sviluppo di competenze trasversali* (Cantone & Serbati, 2019) quali quella valutativa (Nicol, 2014), di *problem solving* e di pensiero critico, di espressione, scritta o meno, dei punti di forza e debolezza del lavoro altrui, di spiegazione di modalità per migliorare il prodotto stesso.

Accanto alla *peer review*, un'importante strategia per sviluppare negli studenti la *literacy* valutativa è quella di farli esercitare in attività con l'utilizzo di *exemplar*. Essi consistono in esempi di elaborati costruiti dai do-

centi (Blair, Wyburn-Powell, Goodwin, & Shields, 2014) o, meglio ancora, prodotti da studenti (appartenenti solitamente alle coorti precedenti, ma scelti dal docente) che hanno lo scopo di fungere da modelli di diversi gradi di applicazione dei *criteri di qualità* del prodotto richiesto. Trattandosi di esempi concreti del compito, essi offrono agli studenti la possibilità di vedere applicati i criteri di qualità di un lavoro anziché sentirli soltanto esplicitare dal docente, dando l'opportunità di maturare una capacità di discriminare lavori ben fatti da altri meno approfonditi e di accrescere la propria capacità di formulare giudizi valutativi ponderati. Se, infatti, l'esplicitazione dei criteri di valutazione da parte del docente appare spesso generica agli studenti, e quindi il loro uso nel compito può apparire difficoltoso, considerare dei modelli concreti supporta una comprensione più immediata, e chiarifica le aspettative sulla valutazione (Carless & Chan, 2017). Proprio per permettere una mappatura completa della gamma di qualità di un prodotto, e offrire l'opportunità di venire a contatto con una serie diversificata di "modalità di aderenza ai criteri di riferimento", la letteratura di settore suggerisce di fornire agli studenti, per quanto possibile, un'ampia varietà di prodotti da far consultare e analizzare, indicativamente almeno 4-6 di differente qualità, così che essi possano trarne, dal confronto, i criteri maggiormente adeguati per realizzare un prodotto di buona qualità.

Un'efficace modalità d'uso degli *exemplar* consiste nell'attività di *ranking* (Grion, Serbati, Tino, Nicol, 2017), in cui agli studenti viene richiesto di ordinare, dal migliore al peggiore, gli esempi di prodotti forniti dal docente, esplicitando i criteri dell'ordine di classifica da loro scelto. Quest'attività può essere svolta in modo individuale o in gruppo. Risulta, comunque, molto proficua l'attivazione di una fase di analisi individuale seguita da una condivisione e discussione di gruppo, ossia l'organizzazione di momenti di condivisione dei criteri tra i singoli e i gruppi, arrivando ad una co-costruzione di un set di criteri di classe partecipati da tutti (Carless & Chan, 2017).

L'approccio dialogico, che prevede, come detto, un'azione di individuazione dei criteri a partire dagli *exemplar*, si rivela particolarmente importante e più efficace del solo fornire una lista di criteri preparata dal docente, in quanto favorisce una comprensione profonda dei criteri di qualità da poter poi applicare per l'autoregolazione del proprio lavoro.

Se la precedente attività risulta autonoma rispetto a quella di *peer review*, una seconda modalità di utilizzo degli *exemplar* è quello di inserirli direttamente nel processo di valutazione tra pari (Nicol, Serbati & Trac-

chi, 2019; Serbati, Felisatti & Tonegato, 2019): ciò implica l’inserimento di uno o due *exemplar* (come “prodotti-modello”) tra i prodotti dei pari sui quali gli studenti sono chiamati a fornire feedback, senza che venga esplicitato che si tratta di prodotti-modello. La scelta dell’*exemplar* verte in questo caso su prodotti di alta qualità, cosicché ogni studente, anche in caso di attribuzione randomizzata dei prodotti dei pari da valutare, possa visionare almeno un esempio ben fatto, che rispetta tutti i criteri, e trarne beneficio ai fini del miglioramento del proprio prodotto.

4.4 L’impatto del feedback

La questione dell’impatto del feedback e della sua misurazione sono elementi tanto cruciali quanto complessi. Come ricordano Henderson, Ajjawi, Boud e Molloy (2019, p. 18):

Il feedback può essere interpretato come un processo in cui l’informazione sulla performance dello studente in qualche modo influenza la sua capacità e azioni future. Qualsiasi informazione senza tale effetto non è feedback, è soltanto informazione.

Se nel campo scientifico o ingegneristico l’impatto del feedback è facilmente rintracciabile rinvenendo relazioni tipicamente causa-effetto, non è così per l’apprendimento, in cui i processi non prevedono relazioni deterministiche tra l’informazione ricevuta e il suo impatto. È molto difficile isolare, al di fuori di condizioni sperimentali, l’influenza di altre variabili che riguardano lo studente stesso (e i processi interni che attiva) e il contesto e affermare con certezza che la variazione di una performance dipenda causalmente dal feedback ricevuto. Peraltro, non si tratta mai di processi lineari, pertanto l’interpretazione di un feedback ricevuto può prevedere cicli multipli di costruzione di senso e creazione di giudizio valutativo autonomo prima di tradursi in una variazione visibile della performance di un compito.

Nonostante l’alto livello di complessità, insegnanti e docenti non possono rinunciare ad interrogarsi su come monitorare gli effetti del feedback, sia che sia stato fornito da loro, sia che si tratti di feedback elaborato dai pari o perfino dagli studenti per se stessi.

Henderson, Ajjawi, Boud e Molloy (2019) propongono una declaratoria di possibili impatti del feedback che può guidare la lettura e l’interpre-

tazione degli effetti, andando oltre i più visibili, seppur non immediatamente correlabili, quali migliori performance e migliori voti e maggiore soddisfazione degli studenti. Innanzitutto, l'impatto può essere *cognitivo* o *affettivo-emozionale*. Nel primo caso si tratta di una migliore comprensione di un concetto, una capacità di riformulare o connettere informazioni e, auspicabilmente, sul piano metacognitivo, una maggiore consapevolezza e capacità di autoregolare i propri processi cognitivi. Nel secondo caso, l'impatto può riguardare l'aspetto emotivo, in particolare, come già accennato, la capacità di ricevere commenti sul proprio operato e di mantenere alta la motivazione nelle performance seguenti; oppure riferirsi all'aspetto *relazionale*, che interessa, in positivo o in negativo, la relazione costruita tra docente e studenti e/o tra pari, basandosi quindi sul grado di fiducia e di percezione di sicurezza vissuta dallo studente: quanto più la relazione si fonda su obiettivi e attività chiari e condivisi, tanto più gli studenti si sentiranno a proprio agio nel lasciarsi coinvolgere e guidare nei processi attivati dal feedback.

Gli stessi autori citano, fra i possibili effetti del feedback, anche la *variazione di credenze e identità degli allievi*: la costruzione sociale della loro identità, infatti, passa anche attraverso la pratica valutativa e la partecipazione attiva al processo di feedback, l'esplicitazione del proprio punto di vista e la negoziazione sui commenti dati e/o ricevuti, momenti nei quali si può costruire e (ri)definire l'identità accademica degli studenti.

Un ulteriore impatto del feedback, viene definito dagli autori come *intenzionalità*. Si tratta, in particolare, di considerare aspetti non previsti dal docente, che si possono attivare e realizzarsi come effetti inattesi. Spesso queste conseguenze non intenzionali non sono positive e possono generare demotivazione, o addirittura, se gli aspetti emotivi non vengono ben gestiti e gli studenti assumono posizionamenti negativi rispetto al feedback ricevuto, possono portare a performance inferiori. Ciò può essere evitato con un'accurata pianificazione dei processi e delle attività, con un dialogo aperto e continuo con gli studenti o proponendo attività di formazione agli studenti prima e durante le attività di feedback (Serbati & Grion, 2019).

Ultimi due aspetti citati da Henderson *et al.* (2019) sono la *temporalità* del feedback, per cui l'impatto può essere visibile in tempi lunghi e non nell'immediata performance, e la *multidimensionalità*, per cui esso può manifestarsi in più di una dimensione, combinando ad esempio benefici cognitivi con altri emotivi in modo integrato.

Nonostante la misurazione dell'impatto presenti le numerose sfide ac-

cennate, le ricerche più recenti hanno offerto indicazioni metodologiche utili per promuovere didattica e valutazione in cui il feedback possa essere davvero efficace, ponendo al centro lo studente e valorizzando la sua *agency* e la *feedback literacy* sopradescritta. La “questione-chiave” per promuovere processi di feedback di successo riguarda un’accurata progettazione pedagogico-educativa degli interventi didattici/valutativi e una conseguente efficace realizzazione degli stessi.

In un ulteriore studio, gli stessi autori (Henderson, Phillips, Ryan, Boud, Dawson, Molloy & Mahoney, 2019) attraverso uno studio multi-metodo di larga scala hanno identificato dodici fattori per un feedback efficace, raggruppati in tre macro-categorie: *feedback design*, ovvero, appunto la progettazione del processo di feedback, la *competenza delle persone coinvolte* e la *cultura dell’istituzione*.

Per quanto riguarda la progettazione (*feedback design*), lo studio ha rilevato che sia fondamentale prevedere che il feedback sia utilizzabile dagli studenti e che loro sappiano come utilizzarlo; è importante quindi che sia dato nei momenti giusti, che sia un feedback di qualità e che venga data loro l’opportunità di imparare ad usarlo. Inoltre, il feedback deve rispondere a una molteplicità di bisogni degli studenti, tenendo in considerazione, per quanto possibile, la loro progressione di apprendimento e gli impatti emotivi. Proprio per rispondere a bisogni diversi, esso deve provenire da una varietà di risorse e secondo modalità differenti, anche mediante l’uso di tecnologie, e in modo ripetuto e coerente in base ai compiti e ai momenti valutativi previsti nella didattica. Un’efficace progettazione del feedback, infatti, prevede che il feedback ricevuto possa essere utilizzato dagli studenti nell’attività successiva a quella in atto, costruendo progressivamente le competenze attese in uscita al percorso formativo in corso.

Per quanto riguarda la *competenza delle persone coinvolte*, essa si riferisce sia agli studenti che ai docenti. È importante che entrambi gli attori abbiano chiaro il valore del feedback nel suo significato processuale più profondo, abbandonando visioni trasmissive dello stesso, per assumere prospettive *learner-centred*. Come più volte accennato, infatti, il protagonismo degli allievi è un elemento chiave affinché il feedback sia di successo. Il docente che fornisce supporto per la maturazione di una *feedback literacy*, deve saper progettare condizioni in cui gli studenti possano sperimentarsi nel dare feedback, riceverlo, utilizzarlo per migliorare i propri elaborati, valutare il proprio e altrui lavoro. Egli è chiamato anche ad una riflessione costante sulle attività didattiche e valutative implementate, monitorandone il successo e identificando le aree più deboli per poter

progressivamente migliorare il *design* dei propri interventi. Da ultimo, allievi e professori hanno bisogno di appropriate infrastrutture, di spazi fisici e digitali idonei, di strumenti e tecnologie che supportino la creazione di cicli ripetuti di feedback, senza appesantire eccessivamente il carico di lavoro di entrambi.

Ciò porta all'ultimo aspetto individuato da Henderson, Phillips, Ryan, Boud, Dawson, Molloy & Mahoney (2019), ovvero la *cultura dell'istituzione*. Il supporto delle politiche e della filosofia dell'università appare fondamentale per motivare studenti e docenti a innovare e sperimentare azioni di feedback. In aggiunta, per assicurare una coerenza e una qualità elevata dei processi di feedback è importante formare i docenti alla loro implementazione, e assicurare che i più esperti supportino i colleghi meno esperti. È altresì importante garantire continuità nelle sperimentazioni, cercando di mantenere stabili i gruppi di docenti che implementano cicli di feedback, e che i docenti vengano in qualche modo agevolati nel farlo, anche con azioni – suggeriscono gli autori – di supporto e alleggerimento del loro lavoro in altri aspetti della vita accademica.

Gli elementi discussi dimostrano come istituzioni universitarie, docenti e studenti possano costruire partnership proficue per massimizzare i benefici del feedback e delle metodologie che lo promuovono, in un impegno costante e continuo verso lo sviluppo di competenze valutative e autovalutative sia degli studenti di oggi, professionisti e cittadini del domani, che dei docenti che hanno il compito di sviluppare tali competenze.

V.

RISULTATI DI RICERCA IN CONTESTI UNIVERSITARI ITALIANI: QUESTIONI EMERGENTI E PROSPETTIVE

5.1 Introduzione

Facendo riferimento al framework teorico presentato nei precedenti capitoli, da qualche anno, presso il Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova, è stato costituito il gruppo di ricerca "PAFIR" (*Peer Assessment and Feedback International Research group*) che sta conducendo un'attività volta ad esplorare le caratteristiche, le potenzialità e gli effetti della valutazione orientata all'apprendimento e, più specificamente, del feedback fra pari sui processi d'apprendimento degli studenti.

Allacciando una serie di collaborazioni con illustri colleghi che, a livello internazionale, hanno contribuito a sviluppare e diffondere le prospettive della "Valutazione per l'apprendimento" e della "Valutazione Sostenibile" (cfr. cap. 3), quali Sally Brown, Lan Li, David Nicol, Phil Race e Kay Sambell, il gruppo ha realizzato molteplici iniziative e una serie di lavori di ricerca (Grion, Serbati, Tino, & Nicol, 2017; Grion & Serbati, 2018; Grion, & Tino, 2018; Li, & Grion, 2019; Nicol, Serbati, & Tracchi, 2019; Grion, Serbati, Felisatti & Li, 2019; Restiglian & Grion, 2019; Serbati, Grion, & Brown, 2019; Serbati, Grion, & Fanti, 2019) basati sull'idea, ampiamente condivisa in letteratura (Brown, 2014; Boud & Molloy, 2013; Cook-Sather, Bovill, & Felten, 2014; Li, Liu, & Steckelberg, 2010; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Nicol, 2010; 2014), che l'assegnazione di un ruolo maggiormente attivo degli studenti nell'ambito dei processi valutativi comporti l'acquisizione di consapevolezza e capacità che migliorano l'apprendimento sia in relazione alle competenze trasversali, che a quelle disciplinari.

È sulla base di alcuni primi esiti (Grion & Aquario, 2018) che sono state realizzate alcune più recenti ricerche, di cui alcuni risultati si andranno di seguito a discutere. L'interesse è stato quello di dar corso ad una serie di iniziative dirette ad indagare, in modo specifico, alcuni elementi che aiutassero a chiarire le caratteristiche e l'impatto delle attività di valutazione orientata all'apprendimento e in particolare del feedback fra pari in attività d'insegnamento/apprendimento (utilizzando la metodologia della *peer review*) in contesto universitario.

Sono stati così esplorati elementi relativi a:

- a) processi messi in atto nelle attività di *peer review*;
- b) sviluppo di capacità di feedback *literacy*;
- c) fattori contestuali di *peer review*, nei termini della numerosità del gruppo di lavoro;
- d) l'impatto delle attività di *peer review* sugli elaborati degli studenti e sui loro apprendimenti.

In riferimento a questi stessi elementi, si proporranno di seguito alcune considerazioni. Va chiarito che queste ultime derivano dalla lettura e dal confronto di risultati non generalizzabili, tratti da ricerche di tipo prevalentemente qualitativo e perciò, in quanto tali, strettamente legati al contesto indagato. Tuttavia, l'intenzione qui non è quella di tracciare riflessioni conclusive, ma piuttosto quella di far emergere questioni, incentivare dibattiti, suggerire futuri percorsi di ricerca.

5.2 Dare o ricevere feedback? Processi messi in atto nelle attività di *peer review*

Facendo riferimento alla letteratura relativa alla valutazione e al feedback fra pari, si potrebbe rilevare che sia nel dare feedback ai pari, che nel riceverlo, gli studenti mettano in atto processi fondamentali per l'apprendimento. Tuttavia non abbiamo, ad oggi, evidenze del tutto chiare in relazione a come queste due fasi agiscano sulla messa in atto dei processi cognitivi a supporto dell'apprendimento: "pochi studi differenziano chiaramente gli effetti dati dal valutare i pari da quelli dell'essere valutati da loro" (Topping, 2010, p. 339).

Come rilevato nel precedente capitolo di questa pubblicazione, la ricerca internazionale ha cominciato ad indagare come il dare e il ricevere feedback possano giocare ruoli differenti nel processo d'apprendimento;

tuttavia, in questo senso, la letteratura è ancora limitata e focalizzata soprattutto sulla valutazione dei prodotti e dei risultati dell'attività di *peer review*, piuttosto che sulle percezioni degli studenti, sui loro comportamenti e sui processi che essi mettono in atto durante le due fasi.

Con l'intenzione di indagare questi ultimi elementi, nell'ambito di un corso magistrale di area pedagogica, svoltosi in modalità blended, nell'a.a. 2017-18, a 41 studenti è stata richiesta una valutazione di alcuni elaborati (report di ricerca) prodotti da piccoli gruppi di pari (tre componenti). In questo contesto è stata condotta una ricerca intesa a rispondere alle seguenti domande:

- Quali processi cognitivi vengono messi in atto nelle due fasi del dare e del ricevere feedback durante le attività di valutazione fra pari?
- Quali sono le percezioni degli studenti in relazione al proprio apprendimento in queste due fasi?

La triangolazione di due tipologie di dati ha permesso di ottenere risultati interessanti in relazione alle domande di ricerca. L'analisi è stata compiuta da tre giudici (la docente del corso e due ricercatrici esterne al corso) che, attraverso un processo circolare e ricorsivo di analisi qualitativa, hanno analizzato le risposte degli studenti a tre questionari a domande aperte somministrati on line in tre diversi momenti delle attività e le interazioni scritte degli studenti elaborate in Moodle nell'ambito dei loro piccoli gruppi di lavoro.

I risultati di questa ricerca hanno confermato l'idea, messa in luce dalla precedente letteratura, che i processi messi in atto nelle due fasi siano differenti. Nella fase del dare feedback gli studenti, infatti, hanno attivato processi di: a) comparazione/confronto, b) co-costruzione; c) riflessione. Nella fase del ricevere feedback, i processi individuati sono stati quelli di: d) valutazione; e) riflessione; f) autovalutazione; g) sviluppo di *literacy* valutativa. Se ne propone qui una breve discussione.

Nella prima delle due fasi, la produzione del feedback, gli studenti sono stati coinvolti innanzitutto in processi di comparazione (a): fra i lavori dei pari che dovevano valutare, fra questi e il proprio report, fra i report e i criteri valutativi precedentemente stabiliti.

Altri processi messi in atto in questa fase sono stati tutti quelli necessari per co-costruire feedback da offrire ai pari in seguito alla valutazione dei loro prodotti (b). Da una parte processi più "superficiali" relativi alla scelta di un metodo efficace per elaborare e gestire in gruppo il feedback per i pari; dal-

l'altra processi più profondi diretti a integrare azioni cognitive di più alto livello, come pensiero critico, problem solving, atti comunicativi per produrre un feedback efficace, significativo e utilizzabile dai gruppi di pari.

Le attività di comparazione e di co-costruzione di feedback in collaborazione con i compagni di gruppo hanno incentivato la messa in atto di processi riflessivi (c): valutazione di punti di vista plurimi, rivalutazione delle prospettive iniziali, identificazione di *misconceptions* nei dialoghi di gruppo, collaborazione con i compagni nella riflessione sulle differenti dimensioni del proprio elaborato, negoziazione e condivisione dei commenti da proporre ai pari.

Per quanto riguarda la seconda fase della *peer review*, quella che prende avvio dalla ricezione dai pari, dei feedback diretti a sollevare criticità e proporre miglioramenti del proprio elaborato, altri si sono rivelati i processi attivati dai gruppi di studenti.

Innanzitutto, sono state identificate azioni di valutazione dei feedback ricevuti (d): la maggior parte dei gruppi di studenti, ricevendo i commenti dei pari, non si limitano ad applicarli pedissequamente al proprio lavoro, ma li analizzano in maniera critica, ne discutono, li interpretano e, in tal modo, approfondiscono questioni di varia natura (contenuti/concetti, struttura, lessico...), relative al proprio elaborato.

In secondo luogo si sono rilevate azioni di più profonda riflessione (e) su scelte e comportamenti precedentemente assunti nell'elaborare il proprio lavoro e di conseguenza sono state intraprese azioni di autovalutazione da parte degli studenti (f).

Infine, è interessante notare che il confronto con i feedback ricevuti dai pari ha indotto gli studenti a sviluppare forme di *literacy* valutativa (g), poiché, discutendo proprio dei diversi feedback, sono andati via via acquisendo maggiori consapevolezze sulla qualità di un feedback efficace e corretto e sulle adeguate modalità di comunicazione per offrirlo agli altri. Come rilevato nel capitolo precedente, infatti, non tutti i feedback sono caratterizzati dalla stessa qualità: il feedback necessita di essere costruito in un certo modo per essere efficace e supportivo (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Riguardo alla seconda questione posta come interrogativo di ricerca – relativa alle percezioni che gli studenti hanno dell'impatto sull'apprendimento nelle due fasi del dare e del ricevere feedback – la maggior parte di loro ha riconosciuto entrambe le fasi come importanti a supporto del miglioramento del proprio elaborato e, conseguentemente, dell'apprendimento, ma ha rivelato di avere percepito la fase del dare feedback maggiormente efficace rispetto a quella del riceverlo. Essi hanno richiamato

soprattutto il fatto che in questa prima fase si sono sentiti maggiormente coinvolti e motivati e, dunque, hanno agito col massimo impegno. Hanno anche percepito questa fase come un'attività incentivante l'autovalutazione e, dunque, supportiva per il raggiungimento di maggiori consapevolezze della qualità del proprio lavoro. Solo una minima parte di studenti ha considerato, invece, la fase della ricezione del feedback come la più efficace per l'apprendimento. Questi ultimi hanno, tuttavia, lucidamente precisato che il ricevere feedback da più gruppi di pari ha permesso loro di considerare il loro lavoro da molteplici e diversificati punti di vista, aspetto che li ha aiutati a comprendere più profondamente le debolezze o comunque le aree bisognose di miglioramento del proprio lavoro.

Alla luce di queste evidenze, si può considerare che, probabilmente, è proprio il coinvolgimento degli studenti nelle molteplici azioni cognitive rilevate che contribuisce a spiegare la tesi di molti ricercatori che considerano la *peer review* come strumento d'apprendimento.

5.3 Sviluppo di capacità di feedback *literacy*

Nell'ambito degli interessi della ricerca sull'apprendimento e sulla valutazione in *higher education*, il feedback rappresenta oggi un tema centrale. Come discusso nel capitolo precedente, per esplorare questo concetto, la ricerca ha intrapreso varie direzioni. Tuttavia, negli studi più recenti si rileva un evidente spostamento dell'interesse dalle modalità con cui il feedback dovrebbe essere offerto dai docenti, a come gli studenti sono coinvolti nei processi di feedback (Boud & Molloy, 2013) e, ancor più recentemente, a come il feedback possa risultare un processo *learner-centered* (Molloy, Boud & Henderson, 2019). In tal senso, ci sarebbe la necessità che le indagini si focalizzino maggiormente sulle esperienze e sulle percezioni degli studenti rispetto ai processi di feedback e le loro azioni conseguenti al feedback dato o ricevuto. Risulta perciò fondamentale esplorare le caratteristiche del feedback, centrando l'attenzione su come essi affrontino i processi di feedback fra pari, sui processi riflessivi e sulle azioni indotti e attivati dall'aver dato o ricevuto feedback su un proprio lavoro. Come Carless e Boud (2018), infatti, precisano, per cogliere la *feedback literacy* degli studenti è necessario esaminare "le capacità e gli atteggiamenti da loro messi in atto per dare senso ai feedback ricevuti e l'uso degli stessi per migliorare il proprio lavoro o le proprie strategie d'apprendimento" (2018, p. 1315). La *student's feedback literacy* è infatti definita co-

me “la comprensione di che cos’è il feedback e di come possa essere utilizzato efficacemente; le capacità e gli atteggiamenti per fare un uso produttivo del feedback; la comprensione dei ruoli dell’insegnante e di se stessi in questi processi” (2018, p. 1316).

In questa direzione, nell’ambito dello stesso lavoro di ricerca presentata nel paragrafo precedente, uno dei focus è stato proprio quello di analizzare le riflessioni emerse all’interno dei gruppi di lavoro degli studenti impegnati in processi di revisione dei prodotti elaborati dagli altri gruppi. È stato così ottenuto un quadro attraverso il quale interpretare gli elementi di “*feedback literacy capabilities*” (Molloy *et al.* 2019, p. 3) degli studenti, ossia le diverse modalità di utilizzo del feedback per migliorare il proprio elaborato.

L’analisi ha preso avvio a partire dalla classificazione dei feedback fra pari proposta da Hughes, Smith e Creese (2014), che è stata utilizzata come categoria deduttiva a-priori per iniziare a interpretare i dati. I codici induttivi sono stati poi generati attraverso un processo iterativo di interpretazione, negoziazione e discussione tra i ricercatori, arrivando ad aggiungere e modificare categorie rispetto a quelle proposte dagli autori citati. Sono stati riconosciute sette tipologie di feedback intra-gruppo, che sono state successivamente considerate in relazione al loro ruolo come strumenti di *feedback literacy*: i risultati d’apprendimento conseguenti all’attivazione del feedback fra pari riguardano, due aspetti che possono essere considerati macro-categorie di *feedback literacy*:

- a) sviluppo di processi riflessivi, di monitoraggio e di progressiva consapevolezza:
 - sulle azioni e le scelte effettuate nell’elaborazione del proprio prodotto;
 - sul proprio elaborato in termini di contenuti e struttura;
 - sui processi di feedback dati e ricevuti;
- b) sviluppo di conoscenze:
 - relative al tema oggetto dello specifico compito assegnato (*l’Assessment for Learning*);
 - relative al compito assegnato (il report di ricerca)
 - che spaziano oltre allo specifico compito assegnato (altri temi pedagogici).

Specificamente, l’analisi ha permesso di individuare sette tipologie di feedback intra-gruppo (Serbati, Grion & Fanti, 2019), che sono state successivamente riconosciute come funzionali allo sviluppo di cinque categorie di *feedback literacy capability* (cfr. tab. n.2).

Category di feedback literacy capability	Tipologia di feedback	n. e percentuale delle occorrenze	Descrizione	Citazione
MONITORAGGIO DI AZIONI E SCELTE EFFETTUATE NELLELABORARE IL PROPRIO PRODOTTO	Apprezzamento	109, 20%	Feedback scambiati fra i membri del gruppo al fine di esplicitare il proprio apprezzamento per il lavoro fatto, le modifiche effettuate, le idee proposte o per un processo di costruzione e/o revisione effettuato da uno o più membri che è risultato positivo, efficace, di buona qualità. Essenziale al buon clima di gruppo e al condividere una direzione comune fra i diversi membri.	<p><i>“Ho letto l’elaborato e direi che va benissimo come partenza per il report! Mi sembra esaustivo e coerente.”</i> [4:1]</p> <p><i>“Vi ringrazio per le modifiche e aggiunte apportate, mi pare ci stiano a pennello per quanto riguarda le conclusioni.”</i> [8:99]</p> <p><i>“Grazie per aver elaborato la lista dei codici condivisi. Mi sembra sia completa e pertinente anche in relazione al nostro obiettivo di ricerca.”</i> [8:77]</p>
SVILUPPO DI CONOSCENZE INTORNO ALLO SPECIFICO COMPITO PROPOSTO NELL’INSEGNAAMENTO	Riconoscimento e analisi di un processo	65, 11%	Feedback condivisi di riconoscimento e analisi critica di processi messi in atto o di scelte effettuate	<p><i>“Devo dire che abbiamo fatto un importante lavoro di ri-definizione del frame, cioè da 6 pagine siamo passate a 3. Non è stato facile, però ammetto che adesso è più rapido nella lettura e più incisivo.”</i> [12:53]</p> <p><i>“Secondo voi con la nostra domanda di ricerca abbiamo creato una sorta di “illusione” che poi alla fine non è stata concretizzata? Mi viene da pensare che si aspettavano una sorta di lista di attività valutative che mirano ad apprendimenti significativi. [...] per ovviare a questo ultimo punto che è emerso cosa dite di fare? Che sia il caso di sottolinearlo meglio nelle conclusioni?”</i> [7:58]</p>

MONITORAGGIO E PROGRESSEDIVA CONSAPEVOLEZZA DELLA QUALITÀ DEL PROPRIO ELABORATO IN TERMINI DI CONTENUTI E STRUTTURA	Individuazione di aspetti critici	70, 13%	Feedback scambiati fra i membri del gruppo al fine di esprimere perplessità o puntualizzare rispetto ad aspetti critici e migliorabili.	<i>“Di certo non è ancora perfetto anzi ritengo che dobbiamo lavorarci ancora un po’.” [11:7]</i> <i>“Ho ampliato la parte dell’obiettivo di ricerca, ma credo che necessiti comunque di qualche vostro aggiustamento” [5:26]</i>
	Miglioramento formale	25, 5%	Feedback tra i membri per la condivisione di processi di correzione di errori tecnici: refusi, punteggiatura, formattazione, precisazione terminologica	<i>“Lo allego nuovamente perché ho corretto alcuni errori (trattini, puntini di sospensione ecc) che mi sono sfuggiti ieri.” [7:48]</i> <i>“Ho sistemato anche il solito problema “formattazione”, per cui ora dovrebbe essere a posto.” [3:43]</i> <i>“Ho apportato qualche modifica (sostituendo alcuni termini con dei sinonimi)” [8:97]</i>
SVILUPPO DI CONOSCENZE INTORNO AL TEMA PROPOSTO NELL’INSEGNAMENTO	Miglioramento del contenuto	105, 19%	Feedback tra i membri per la condivisione di processi di correzione di contenuto: stesura e revisione di frasi e paragrafi, inserimento di tabelle e grafici, elenchi puntati etc.	<i>“Ho solo inserito due righe di introduzione per riallacciare concettualmente le fasi di codifica e presentazione risultati, inserendo l’immagine con tutte le categorie e famiglie di codici emerse.” [1:80]</i> <i>Ho elaborato delle conclusioni e ho cercato di riepilogare i punti salienti del report, delineando ciò che è emerso dalle interviste e ciò che effettivamente potrebbe essere la risposta definitiva all’obiettivo di ricerca. [8:93]</i>
	Miglioramento strutturale	161, 29%	Riflessioni condivise fra i membri sulle scelte riguardanti l’impostazione generale del report, il disegno e l’approccio di ricerca, l’analisi e l’interpretazione dei dati etc.	<i>“Gli ambiti da indagare potrebbero essere: riprogettare un insegnamento accademico basato sulla valutazione formativa, disequilibrio tra valutazione formativa e valutazione sommativa. Cosa ne pensate?” [11:1]</i>

SVILUPPO DI CONOSCENZE CHE SPAZIANO OLTRE LO SPECIFICO COMPLETO ASSEGNATO	Co-costruzione di nuove conoscenze	19, 3%	Riflessioni che vanno oltre al compito assegnato e costruiscono nuove conoscenze in ambiti diversi da quello dello specifico tema indagato e proposto durante l'insegnamento	“A mio avviso, già la macro categoria rilevata dice molto sul pensiero degli studenti, i quali nelle interviste hanno sottolineato come il metodo tradizionale non possa dirsi il solo ed unico a dover essere utilizzato, ma deve essere, se non sostituito del tutto, almeno integrato con quello partecipativo. Inoltre il concetto di cooperative learning racchiude in sé i vari modi con cui questo secondo approccio è stato inserito all'interno di università diverse, ossia tramite il lavoro di gruppo, lo stimolo ad intervenire, al coinvolgimento e al dialogo e, infine, il protagonismo consapevole che ben si lega al miglioramento della responsabilità, della consapevolezza e dell'empowerment dell'individuo detentore, grazie a questa pratica, di nuove e più sviluppate competenze.” [8:82]
---	------------------------------------	--------	--	---

Tabella 2. Categorie di feedback literacy
(tabella riadattata da Serbati, Grion & Fanti, 2019)

Le capacità di uso del feedback per l'apprendimento da parte degli studenti, rilevate in questa ricerca – seppure all'interno di un disegno qualitativo con risultati non generalizzabili – costituiscono elementi importanti che testimoniano a favore delle attività di *peer review*: il lavoro richiesto di valutazione della qualità di prodotti, svolto a gruppi di pari, rappresenta un contesto favorevole all'attivazione di processi di discussione, confronto, comparazione di performances di diversa qualità, discriminazione e scelta, scambio reciproco di feedback, monitoraggio di processi, co-costruzione conoscitiva – che sembrano condurre gli studenti ad acquisire elementi di quella *feedback literacy* necessaria a renderli competenti nell'importante capacità di formulazione di giudizi valutativi, processo indispensabile per diventare *lifelong assessors* e conseguentemente *lifelong learners* (Ajjawi *et al.* 2018).

5.4 I fattori contestuali nella *peer review*: il peso della numerosità del gruppo di lavoro

In letteratura è presente un sufficiente numero di studi che dimostrano che la dimensione del gruppo di lavoro rappresenti un valido predittore dell'efficacia del team. Tuttavia, i ricercatori non sembrano d'accordo su quale sia la dimensione del gruppo ideale per favorire la collaborazione e supportare in tal modo l'apprendimento (Pacheco & Soares, 2018). Inoltre, non sembrano essere reperibili studi che indagano la relazione fra la numerosità del gruppo e le attività di *peer review*, mentre vi sono evidenze riguardanti l'influenza delle condizioni contestuali sul successo della *peer review* (Henderson, Phillips, Ryan, Boud, Dawson, Molloy & Mahoney, 2019).

Proprio per contribuire a colmare questa mancanza, nell'a.a 2018-19, nell'ambito di un corso di base di area pedagogica svolto in modalità *blended* è stata progettata una ricerca empirica per esaminare gli effetti della dimensione del gruppo di lavoro sui risultati di apprendimento dei partecipanti impegnati in attività di *peer review*. Più precisamente, ci si è posti l'obiettivo di rispondere alla domanda se vi siano differenze significative nelle prestazioni di apprendimento tra gruppi di studenti di diversa numerosità coinvolti nella *peer review*. In particolare, si sono indagate le seguenti questioni specifiche:

- La dimensione del gruppo influenza la partecipazione degli studenti nelle attività di *peer review*?
- La dimensione del gruppo ha influenza sulle percezioni degli studenti impegnati in attività di *peer review*?
- C'è qualche effetto della dimensione del gruppo sulla qualità del lavoro di *peer review* e quindi sui risultati dell'apprendimento?

Focalizzando l'attenzione sullo specifico contesto online nel quale è stata svolta la sperimentazione, ai 163 studenti iscritti al corso, suddivisi in gruppi da tre, da sei o da nove componenti, è stato chiesto di costruire una rubrica valutativa come strumento di valutazione di un compito autentico. Per svolgere questo compito, gli studenti sono stati supportati attraverso l'uso di *exemplar* per la definizione e condivisione dei criteri di una "buona" rubrica valutativa e da feedback reciproci finalizzati al miglioramento progressivo del prodotto. Dunque, ad essi è stato proposto un compito di prestazione, ossia "un problema aperto e complesso posto

allo studente, da risolvere come mezzo per dimostrare padronanza” (Glatthorn, 1999, p. 18).

Attraverso un metodo misto (Tashakkori & Creswell, 2007), sono stati raccolti ed analizzati dati relativi alle tre dimensioni che si è ritenuto di esaminare per rispondere alle domande di ricerca: a) la partecipazione alle attività proposte, valutata attraverso il numero di messaggi postati in Moodle da ciascun partecipante alle attività online; b) le percezioni degli studenti valutate attraverso le risposte date a due questionari standardizzati somministrati alla fine delle attività (*Scale of Sense of Community in University online courses* di Balboni, Perrucci, Cacciamani, & Zumbo, 2018, e *Intrinsic Motivation Inventory – IMI* – di Ryan, 1982); c) la qualità del lavoro, stimata attraverso la valutazione delle rubriche prodotte dagli studenti.

I risultati ottenuti dalle diverse analisi e la triangolazione degli stessi hanno permesso di svolgere interessanti considerazioni presentate qui di seguito.

Innanzitutto è stato rilevato che – come la letteratura precedente già segnalava (Csernica, Hanyka, Hyde, Shooter, Toole & Vigeant, 2002) – nei gruppi meno numerosi si evidenzia una partecipazione maggiore da parte dei singoli componenti, rispetto a quella misurata nei gruppi più numerosi: dimensioni più grandi del gruppo sembrano ridurre l’opportunità di ciascun membro di partecipare all’apprendimento collaborativo; inoltre, alcuni membri possono non contribuire attivamente alle attività di gruppo senza che questo determini problemi di sopravvivenza del gruppo stesso, come invece avviene nei piccoli gruppi.

L’analisi dei dati nel contesto esaminato ha permesso di rilevare che, considerando la partecipazione degli studenti alla totalità delle diversificate attività compiute per giungere al risultato finale (1. condivisione dei criteri, 2. costruzione della rubrica, 3. revisione fra pari e produzione di feedback, 4. miglioramento della rubrica), essa è stata inversamente proporzionale alla dimensione del gruppo. Inoltre, osservando la distribuzione della partecipazione nelle quattro diverse attività proposte, si è rilevato che quest’ultima è influenzata dalla numerosità del gruppo. Ad esempio, a differenza della diminuzione costante della partecipazione nel corso delle quattro diverse attività proposte dei gruppi da tre componenti, dopo una costante diminuzione dalla prima alla seconda attività dei gruppi da sei e da nove componenti, si osserva invece un aumento nella terza (revisione fra pari e produzione di feedback). O ancora, il forum dedicato alla costruzione della rubrica ha registrato il divario maggiore tra il numero di post dei

gruppi da tre componenti e quelli da sei e nove componenti. Sembrerebbe di poter assumere che la dimensione del gruppo influenzi la partecipazione degli studenti a seconda della tipologia di attività proposta.

Per quanto riguarda le percezioni degli studenti, i punteggi medi di ciascun item di entrambi i questionari somministrati non hanno rivelato differenze significative legate alla dimensione del gruppo. Mentre va notato che, in generale, sono stati rilevati sentimenti positivi degli studenti (soddisfazione, motivazione, impegno, risultati di apprendimento e interazione con i coetanei) verso tutte le attività di *peer review* svolte.

Riguardo alla terza dimensione considerata, ossia la qualità delle rubriche elaborate dagli studenti, mettendo in relazione i voti medi delle rubriche prodotte da ciascuno, con le dimensioni dei gruppi, si è rilevato che i gruppi più piccoli hanno ottenuto il punteggio medio più basso, mentre quelli più numerosi hanno ottenuto risultati più alti. Nei sottogruppi di tre studenti, il punteggio medio delle rubriche è stato di 23,6 su 30; nei sottogruppi di sei studenti il punteggio medio è stato 26,1 su 30; i sottogruppi di nove studenti hanno ottenuto un punteggio medio pari a 27,4 su 30.

È qui interessante evidenziare che la letteratura non ha ancora identificato in modo chiaro i fattori predittivi della qualità del lavoro nella collaborazione di gruppo e presenta risultati contrastanti (Pacheco & Soares, 2018). Nel caso della ricerca qui presentata è emerso che i gruppi più grandi hanno ottenuto risultati migliori realizzando rubriche più precise e complete. Inoltre, con il processo di valutazione tra pari, i loro artefatti hanno acquisito una qualità di livello omogeneo fra di loro, mostrando contenuti più ricchi riferiti a compiti attentamente selezionati. In altre parole, l'insieme dei risultati sembrerebbe rivelare che il potenziale formativo della revisione tra pari è massimizzato all'interno di gruppi più grandi. Ciò potrebbe far ipotizzare che il fenomeno dell'emulazione, o meglio, di un modellamento positivo fra studenti che consente di migliorare le proprie prestazioni è facilitato nei gruppi di grandi dimensioni.

La triangolazione delle diverse tipologie di dati acquisiti in questa ricerca permetterebbe di concludere che la dimensione del gruppo può avere effetti sulla partecipazione degli studenti e sulla qualità del lavoro, mentre non influenza le loro percezioni. Sembra interessante infine constatare che statistiche e dati qualitativi hanno mostrato che la dimensione del gruppo è direttamente proporzionale alla qualità del lavoro ma, inaspettatamente, indirettamente proporzionale alla partecipazione degli studenti alle attività.

5.5 L'impatto delle attività di *peer review* sugli elaborati e sull'apprendimento

L'ampia letteratura sulle potenzialità del peer feedback a supporto dell'apprendimento all'università, parallelamente agli elementi fin qui discussi, permette di considerare la *peer review* uno strumento didattico importante per l'*higher education*. Tuttavia, come mettono in luce Henderson, Ajjawi, Boud e Molloy (2019), occorre indagare in modo maggiormente approfondito l'effettivo impatto del feedback, e su come esso possa "fare la differenza" nell'apprendimento degli studenti. Tale impatto, come accennato nel capitolo precedente e come evidenziato anche in alcune recenti ricerche condotte in contesto nazionale (Grion & Tino, 2018; Li & Grion, 2019; Nicol, Serbati & Tracchi, 2019), si gioca su diversi livelli: quello cognitivo, relativo ai processi che gli studenti mettono in atto durante le attività di *peer review*, quello relazionale con lo sviluppo di capacità di collaborazione e *teamwork*, quello contenutistico-disciplinare che si rileva con l'acquisizione di maggiori/più approfondite conoscenze disciplinari. L'impatto, inoltre, si gioca sulla capacità, progressivamente più autonoma, di miglioramento dei propri elaborati, da parte degli studenti.

Con l'intenzione di approfondire le conoscenze proprio su quest'ultimo aspetto, è stato condotto un lavoro di ricerca per indagare l'impatto del peer feedback sui prodotti elaborati durante un corso magistrale di area pedagogica. In generale si può dire che lo scopo dello studio è stato quello di analizzare il processo di produzione e di ricezione di feedback, al fine di indagare come l'utilizzo di *exemplar*, il coinvolgimento degli studenti in prima persona nell'elaborazione di criteri, l'attivazione di processi di condivisione di feedback tra pari, e di revisione del lavoro durante lo svolgimento del compito, generino un impatto sulla qualità del prodotto del lavoro svolto e sulle capacità maturate dagli studenti.

La ricerca ha coinvolto 70 studenti – di cui 36 frequentanti e 34 non frequentanti. L'insegnamento, contesto d'indagine, è stato tenuto in modalità blended, ovvero combinando attività in presenza durante le ore d'aula (a cui hanno partecipato gli studenti frequentanti) e attività online nella piattaforma Moodle (a cui hanno partecipato studenti frequentanti e non frequentanti). Gruppi composti da frequentanti e non frequentanti dovevano elaborare un prodotto (un report di ricerca) lavorando ad esso e svolgendo attività di *peer review* esclusivamente nell'ambiente online.

Seguendo il modello didattico proposto da Grion *et al.* (2017), dopo avere sviluppato il prodotto in gruppo, agli studenti è stato chiesto di va-

lutarne, in forma anonima, altri tre, prodotti da gruppi di pari e quindi di modificare il proprio elaborato subito dopo avere offerto i commenti ai pari (*pre peerfeedback*) e, successivamente, dopo avere ricevuto i commenti dei pari (*post-peer feedback*).

Si è inteso così rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- Che effetti produce la revisione fra pari sulla revisione del proprio lavoro, ossia quali tipologie di revisione del prodotto generano i feedback (dati e ricevuti) fra pari?
- Quale specifico impatto hanno i processi di *peer review* sui prodotti degli studenti e sull'apprendimento?

L'analisi qualitativa è stata complessa e si è svolta in più fasi, che hanno riguardato l'analisi dei feedback dati e ricevuti dai gruppi di studenti nel processo di valutazione dei prodotti dei pari e le modifiche apportate per migliorare il proprio report prima e dopo aver ricevuto i feedback dai pari. Infine, su un campione ridotto, si è proceduto ad un'analisi più dettagliata, mettendo a confronto ciascun feedback dato/ricevuto con la conseguente modifica apportata al report.

La prima analisi ha permesso di classificare le modifiche apportate dagli studenti sul proprio elaborato in base a tre tipologie, che sono state riscontrate sia nella fase *pre-peer feedback* che in quella *post-peer feedback*. Esse sono: a) revisioni *superficiali* focalizzate sulla formattazione del testo; b) revisioni *approfondite* relative al contenuto del report; c) revisioni *complesse* rispetto alla struttura generale del report e le scelte relative alla conduzione della ricerca (domanda di ricerca, obiettivi, approccio di ricerca, campione, strumento, ecc.).

Un primo risultato interessante riguarda il fatto che, per numero di occorrenze, le modifiche apportate al proprio elaborato prima della ricezione del *peer feedback* (n. occorrenze 182 su 339, pari al 54%) abbia superato quelle implementate dopo avere ricevuto il feedback dai pari (n. occorrenze 157, su 339 pari al 46%). Ciò a confermare i risultati di precedenti ricerche (Li & Grion, 2019) che rendevano evidente come l'attività di valutazione del lavoro dei pari genera processi di confronto – fra i diversi prodotti e fra i prodotti in valutazione e il proprio – che inducono la generazione di “auto-feedback” tali che, senza ancora avere ricevuto i commenti degli altri, gli studenti modificano il proprio lavoro. Di fatto, però, nell'ambito di questa ricerca, sembrerebbe che queste prime revisioni, apportate al proprio elaborato, risultino relativamente “superficiali”

(relative ad esempio alla formattazione del testo o comunque ad aspetti poco significativi in relazione alla qualità dello specifico lavoro), mentre, tra quelle che sono state apportate in seguito alla ricezione dei commenti dei pari, vi sia una frequenza più omogenea di revisioni superficiali e di revisioni “complesse”, focalizzate, queste ultime, su aspetti di contenuto o di struttura.

Questo risultato sembra in qualche modo in linea con quanto osservato da Hattie e Timperley (2007), i quali ritengono che per gli studenti, che per la prima volta si cimentano nel ruolo di valutatori ed ai quali viene richiesto di redigere un feedback a scopo migliorativo per i loro pari, risulta più facile focalizzare l'attenzione su aspetti più semplici, piuttosto che su processi e aspetti più complessi e profondi attivati nella risoluzione del compito (Hattie & Timperley, 2007).

Complessivamente, comunque, considerando le due fasi di pre e post *peer feedback*, le modifiche definite “superficiali” sono state il 39% dei cambiamenti totali attuati nel report, mentre le altre due tipologie di modifiche si sono attestate su circa il 30% ciascuna. Da ciò, effettivamente è possibile concludere che, in questo studio, l'attività di *peer review* ha supportato la maggior parte di modifiche “approfondite” e “complesse”, che hanno rappresentato ben il 60% dei cambiamenti effettuati sulla versione iniziale del lavoro.

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca riguardante la relazione fra i feedback ricevuti e le conseguenti modifiche apportate nell'elaborato, si è proceduto ad un confronto fra i feedback ricevuti dai gruppi e le modifiche apportate ai prodotti e ciò ha permesso di proporre alcune considerazioni.

Il risultato più significativo di questo confronto riguarda il fatto che molti elementi da migliorare, suggeriti dai pari, erano già stati modificati dal gruppo di lavoro prima di ricevere il feedback dei pari. Da qui, ancora una volta, se ne ricava che non è solo la ricezione di feedback che produce stimolo al miglioramento del prodotto, ma l'intero ciclo di *peer review*. Il fatto di revisionare i prodotti dei pari ha stimolato la generazione di una serie di comparazioni “spontanee” tra i report, oltre che un confronto tra il proprio lavoro ed i criteri precedentemente definiti per la realizzazione di un “buon” report di ricerca, rendendo possibile l'identificazione di elementi di qualità e carenze nel lavoro altrui, ma anche, contemporaneamente, nel proprio.

Una seconda osservazione che si è potuta fare dal confronto di feedback ricevuti e modifiche apportate al lavoro, è che, comunque, i sugge-

rimenti dei pari vengono presi in considerazione seriamente ed utilizzati, a volte in modo più critico, altre meno, per modificare e migliorare il proprio elaborato. Come già osservato in un precedente lavoro (Lan & Grion, 2019), anche la reazione negativa al commento ricevuto dai pari, considerato ad esempio “superficiale” o “poco chiaro”, o “scritto con uno stile linguistico giudicante” conduce, comunque, il gruppo, a riflettere su quanto rilevato dai pari, a confrontarsi con l’aspetto segnalato come critico e ad assumere, in definitiva, un posizionamento attivo nei confronti del feedback ricevuto. Così se ne può concludere che, nonostante la ricezione di feedback potrebbe risultare una fase più passiva rispetto a quella di elaborazione di feedback per i pari, in effetti, invece, essa risulta, in questa particolare situazione di feedback di gruppo, un processo di apprendimento attivo che coinvolge gli studenti nella messa in campo di processi cognitivi di alto livello come quelli di analisi, valutazione, presa di decisioni, scelta, applicazione ragionata dei suggerimenti ricevuti (Li & Grion, 2019).

5.6 Qualche considerazione finale

I risultati di ricerca ottenuti nei quattro anni di sperimentazione, in contesto italiano, permettono di guardare alla *peer review* come uno strumento didattico dalle evidenti potenzialità formative, utilizzabile nei nostri contesti universitari.

È necessario, tuttavia, osservare che tali risultati vanno letti alla luce di una serie di limiti, che future ricerche dovranno contribuire a superare.

Il primo, più evidente, limite, riguarda il fatto che tutti gli studi sono stati condotti con studenti di area pedagogica. Le loro conoscenze e sensibilità, seppure diverse in studenti dei corsi di base da quelle proprie degli studenti dei corsi magistrali, possono avere giocato un ruolo più o meno determinante sugli esiti delle sperimentazioni. In tale senso, l’implementazione di attività di ricerca in aree non pedagogiche, o, ancor di più, in settori disciplinari relativi alle “scienze dure” permetterebbe di ottenere informazioni profondamente significative in relazione alle reali potenzialità della *peer review* nella formazione universitaria e alla trasferibilità del modello sperimentato in altri contesti.

Un secondo limite riguarda la quasi assenza, nelle ricerche condotte, di disegni sperimentali. Sicuramente l’oggetto d’indagine, la *peer review* in ambito di formazione universitaria, totalmente nuovo come oggetto di ri-

cerca nel nostro paese, ha orientato la scelta dei disegni verso quelli qualitativi, più appropriati ad un'esplorazione ad ampio spettro del contesto d'indagine. Tuttavia, raggiunte ora alcune evidenze, sarebbe interessante "mettere a prova sperimentale" alcuni fenomeni, considerandone le specifiche variabili in relazione, al fine di poter proporre conclusioni generalizzabili. Quest'approccio ha effettivamente cominciato ad essere utilizzato nello studio riguardante i fattori contestuali relativi alla *peer review*, dove si sono ricercate le relazioni fra la variabile "numerosità del gruppo" e gli esiti di apprendimento, inteso come qualità del prodotto degli studenti. Altri elementi comunque potrebbero essere indagati a livello sperimentale: la relazione fra conoscenze/esperienze pregresse degli studenti ed effetti dell'attività di *peer review* sui prodotti; l'esistenza (o meno) di una relazione evidente fra attività di *peer review* e conoscenze acquisite in termini di performance, prodotti degli studenti e/o voto d'esame di fine corso. Altri elementi d'interesse – che potrebbero implicare l'uso di disegni non solo sperimentali – riguardano la trasferibilità delle capacità acquisite durante il ciclo di *peer review*, come ad esempio quella di costruire criteri di qualità di un prodotto e quella di elaborare e comunicare feedback efficaci.

In relazione alla tipologia dei disegni di ricerca, va in ogni caso notato che, anche nella ricerca internazionale su questi temi, vi è una netta prevalenza di ricerche qualitative, che permettono di cogliere i punti di vista dei soggetti coinvolti e le rappresentazioni dei partecipanti alle attività; aspetti, questi ultimi, che risultano fondamentali per cogliere le effettive potenzialità di ambienti e di strumenti formativi così complessi.

Sembra infine importante proporre una riflessione in relazione all'idea di valutazione implicata nelle ricerche effettuate e nel presente lavoro. La focalizzazione sul feedback e sulla *peer review*, così come i risultati di ricerca sintetizzati nei paragrafi precedenti, ci sembrano rendere evidente quell'indissolubilità fra valutazione e apprendimento, messa in luce dai recenti approcci alla valutazione, discussi nei capitoli precedenti. Durante le attività di *peer review*, infatti, il processo valutativo, pur mantenendo le sue "tradizionali" caratteristiche di dispositivo attraverso il quale mettere a confronto una prestazione o un prodotto con dei criteri prestabiliti e/o degli standard per definirne la qualità ed assegnarne un valore, diventa anche stimolo all'attivazione e all'uso di processi di pensiero comparativo, critico, riflessivo, che costituiscono componenti fondamentali dell'apprendimento significativo, profondo, *lifelong*.

Riteniamo che, seppure con i limiti sopra menzionati, i risultati delle ricerche presentate abbiano proprio contribuito a legittimare, in contesto

italiano, quell'approccio alla valutazione come strumento per promuovere apprendimento che avevamo incontrato negli scambi accademici con contesti e persone della ricerca internazionale.

CONCLUSIONI

1. Il percorso compiuto

L'idea che ci ha guidato, nell'elaborazione del presente lavoro è stata quella di offrire un panorama d'insieme dei recenti sviluppi relativi alla valutazione del/per l'apprendimento (*assessment*) in ambito internazionale, ma nello stesso tempo quella di proporre una lettura attraverso la quale cogliere le potenzialità della loro applicazione negli specifici contesti di formazione universitaria del nostro paese.

Come evidenziato nei capitoli precedenti, ci sembra che i risultati di ricerca da noi ottenuti negli ultimi quattro anni, e discussi nel presente lavoro, ci permettano di offrire al mondo della ricerca promettenti piste d'indagine, e a quello della formazione universitaria, strumenti d'insegnamento/apprendimento dalle evidenti potenzialità.

Avendo dedicato ampio spazio, nel corso della pubblicazione, ad aspetti relativi alla *ricerca* intorno alla valutazione che promuove apprendimento, ci sembra interessante soffermarci, in chiusura di lavoro, su alcuni elementi legati all'attuazione di contesti di *formazione*, ispirati dalle prospettive presentate.

Il pluriennale percorso di ricerca teorica ed empirica messo in atto, gli esiti ottenuti e una loro lettura comparativa e trasversale hanno permesso, infatti, di elaborare un modello d'intervento didattico per la specifica realizzazione di attività di valutazione fra pari nei contesti della formazione terziaria.

Rispetto al modello, denominato "IMPROVe" e costituito da sei principi – da interpretare in modo integrato e non consecutivo – (vedi Fig. 5),

così come presentati in un nostro recente articolo (Serbati & Grion, 2019), s'intende qui dare più ampio spazio al sesto ed ultimo principio, ossia quello relativo alla necessità di ripensare il ruolo del docente universitario in rapporto ai processi valutativi; principio meno ancorato degli altri alla specifica pratica di valutazione fra pari ed invece centrale per dare vita a qualsivoglia pratica efficace di valutazione innovativa e di innovazione didattica all'università.

1.1 *I sei principi research-based del modello IMPROVe*



Figura 5. I sei principi del modello IMPROVe (Serbati & Grion, 2019)

Primo principio "I": interpretare insieme i criteri di valutazione. Questo primo principio mette in evidenza il fatto che non basta che i criteri di valutazione delle performance degli studenti siano esplicitati dai docenti attraverso i Syllabi, come, d'altra parte, la normativa universitaria imporrebbe, poiché questo non pare sufficiente affinché gli studenti siano in grado di utilizzarli per la loro preparazione. La ricerca (Rust, Price, & O'Donovan, 2003) rileva che i criteri, per essere compresi e utilizzati dagli studenti, devono essere discussi, negoziati, condivisi, o meglio ancora co-costruiti da docenti e studenti.

Secondo principio “M”: mappare gli exemplar. Se la comprensione dei criteri risulta fondamentale per orientare i propri apprendimenti da parte degli studenti, l’uso degli *exemplar* risulterebbe particolarmente efficace per comprendere le caratteristiche di qualità di un compito (Bell, Mladenovic, & Price, 2013; Carless & Boud, 2018). Come considerato specificamente nel capitolo quarto della presente pubblicazione, un *exemplar* è un esempio di compito o prodotto svolto da studenti, in genere degli anni precedenti, scelto dal docente in modo mirato, allo scopo di portare gli allievi ad una piena comprensione dei criteri di qualità richiesti. La principale caratteristica degli *exemplar*, che li rende particolarmente efficaci, consiste nella loro concretezza: gli standard di qualità non sono infatti semplicemente enunciati, ma possono essere analizzati e compresi nell’ambito di prodotti reali, dove sono applicati in misura diversa. Ciò permette agli studenti di maturare una capacità di discriminare lavori ben fatti da altri meno allineati ai criteri, attraverso la mappatura autonoma di una adeguata serie di *exemplar* forniti dal docente.

Terzo principio “P”: produrre feedback. La letteratura (Boud & Molloy, 2013; Nicol *et al.*, 2014; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006) ha ampiamente messo in luce che nel momento in cui uno studente riceve feedback, da qualsiasi fonte esso provenga (docente, pari, altre risorse), per poterne effettivamente beneficiare, ha necessità di decodificarlo e interpretarlo, compararlo con il proprio lavoro, identificare le aree carenti e le modalità di migliorarle, riflettere su questo processo per poter poi trasferire in altri contesti quanto appreso. Alcuni autori (Sambell, Brown & Race, 2019) rilevano che, per potenziare gli aspetti di azione effettiva del feedback, sarebbe importante offrire agli stessi opportunità non solo di ricevere e utilizzare il feedback, ma anche di generarlo, formulando giudizi motivati in cui applicare criteri valutativi in modo rigoroso.

Quarto principio “R”: ricevere feedback. Ricevere feedback significa avere la possibilità di divenire consapevoli degli errori o delle mancanze nel proprio prodotto, nel confronto con l’interpretazione dello stesso svolta da altri. Va rilevato che la ricezione del feedback è molto più efficace se lo studente ha già provato a generare feedback, poiché ciò lo rende più attento verso i commenti che gli vengono forniti e più capace di valutare se i consigli ricevuti siano validi e valga la pena seguirli. Infatti, senza la capacità di interpretare i commenti ricevuti, solo una minoranza di studenti può coglierne gli aspetti positivi ed essere effettivamente in grado di utilizzarli per migliorare i propri prodotti e il proprio apprendimento (Robinson, Pope & Holyoak, 2013). In ogni caso, la ricerca (Nicol & Mac-

farlane-Dick, 2006) ha dimostrato che la formulazione del feedback deve rispettare alcune caratteristiche ben precise, qualora voglia essere efficace, e questo rappresenta un elemento a cui gli studenti devono essere formati.

Quinto principio "O": offrire contesti formativi appropriati. La necessità che il docente sappia allestire contesti adeguati alla valutazione fra pari risulta di fondamentale importanza. Alcune ricerche (Foley, 2013; Li & Grion, 2019) hanno dimostrato, infatti, come spesso gli studenti, non abituati ad agire da valutatori dei pari nei contesti della formazione universitaria, non si sentano né preparati per farlo, né a proprio agio nel doverlo fare, o ancora non si ritengano capaci di equità valutativa (Asikainen, Virtanen, Postareff & Heino, 2014). Fra i dispositivi che aiutano a superare queste difficoltà vi è innanzitutto l'anonimato, ma, come rileva Li (2017), quando quest'ultimo risulti una condizione difficile da perseguire, vi sarebbe la possibilità di mettere in campo una specifica formazione degli studenti allo svolgimento della valutazione fra pari, che sembrerebbe garantire ottimi risultati in questa direzione.

Sesto principio "Ve": veicolare un nuovo ruolo docente. In un approccio valutativo che sottolinea la centralità e la partecipazione degli studenti e affida anche a loro l'azione di valutazione, il ruolo del docente si trasforma, pur rimanendo cruciale per promuovere un proficuo apprendimento. È questo un punto che riteniamo centrale per la messa in atto di contesti valutativi orientati all'apprendimento e non solo di quelli di valutazione fra pari. È in tal senso che riteniamo importante proporre la riflessione conclusiva del presente lavoro.

2. La formazione dei docenti universitari alla valutazione

Esistono sempre più ampie evidenze empiriche, provenienti da una molteplicità di contesti internazionali, secondo cui le pratiche di insegnamento prevalenti nelle università non incoraggiano il tipo di apprendimento richiesto dalla società contemporanea... L'insegnamento rimane in gran parte quello di tipo trasmissivo, la valutazione viene condotta spesso in modo ingenuo e i curricula hanno maggiori probabilità di enfatizzare il rispetto dei contenuti piuttosto che l'acquisizione di competenze *lifelong* [...]. Seppure esista un'ingente quantità di evidenze su come i metodi di insegnamento e la progettazione del curriculum influenzino l'apprendimento

profondo, autonomo e riflessivo, la maggior parte dei docenti ignora la ricerca sulle pratiche didattiche, che permangono dominate da una visione tradizionale piuttosto che dalle evidenze di ricerca (Knapper, 2010, pp. 229-230).

La centralità degli studenti nei processi valutativi richiama due importanti aspetti di trasformazione del ruolo docente. Il primo è l'importanza di *un'accurata progettazione didattica* e il secondo la *creazione di un ambiente di apprendimento sereno*, in cui gli studenti si sentano guidati e supportati nello svolgere le attività previste.

Focalizzando l'attenzione sulla necessità di proporre ai docenti universitari attività formative specificamente rivolte alla valutazione e all'uso del feedback, Henderson, Ajjawi, Boud e Molloy (2019) – considerando il primo elemento sopra elencato e cioè la *progettazione didattica* – suggeriscono quattro domande guida nel pianificare efficaci interventi di feedback, ma che possono essere estese a tutti i processi di valutazione partecipata in partnership con gli studenti.

Il primo quesito da porsi è se gli studenti conoscano l'obiettivo della pratica valutativa e il loro ruolo nel processo: conoscere la rappresentazione che gli studenti hanno del concetto di valutazione è importante per superare eventuali concezioni tradizionaliste che essi possono avere come retaggio di precedenti esperienze educative, avvicinandoli alla necessità di appropriarsi attivamente della valutazione e offrendo loro concrete e gradualità opportunità per utilizzarla ai fini dell'apprendimento e per vederne i benefici.

La seconda domanda-guida per i docenti è se gli allievi siano nella condizione di ricavare senso dalle attività valutative e di feedback, sia che il giudizio formulato provenga dai docenti, da loro stessi (in chiave autovalutativa), dai pari o da altre risorse per l'apprendimento: gli studenti devono poter riconoscere come affidabile e comprensibile la fonte dell'informazione e poterla quindi fare propria. Il terzo quesito da porsi è, infatti, se gli allievi possano effettivamente agire, ovvero se vi sia l'occasione, nei tempi e nell'articolazione delle attività didattiche, di beneficiare del coinvolgimento in momenti di valutazione formativa partecipata, così da poter applicare quanto appreso ai compiti successivi e sperimentare quindi in prima persona l'efficacia di un ruolo attivo nei processi valutativi e di feedback.

Il quarto e ultimo quesito proposto è quello di chiarire che tipi di effetti ci sia attenda: la costruzione di una *literacy* valutativa e l'impatto della

learner agency sullo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali è di lungo raggio, tuttavia è possibile identificare piccoli traguardi nel breve termine, di cui, sia per i docenti che per gli studenti, è importante monitorare il raggiungimento.

Considerando il secondo elemento, ossia la *costruzione di un ambiente di apprendimento sereno*, il ruolo del docente rimane cruciale, ma meno focalizzato sul veicolare contenuti, ed invece più orientato a coordinare attività e guidare gli studenti affinché progressivamente acquisiscano conoscenze, abilità e competenze attese. Risulta fondamentale creare in aula un'atmosfera di fiducia e supporto reciproco tra docente e studenti e tra gli studenti, in cui, ad esempio, il feedback possa essere percepito come un aiuto più che un giudizio. Ciò può richiedere interventi per ridurre le dinamiche relazionali improduttive, quali tensioni, competizione, rivalse tra gli studenti, come ad esempio garantire l'anonimato nelle pratiche di valutazione tra pari e formare adeguatamente gli allievi su "come" dare feedback costruttivo, evitando quindi effetti non voluti. Un'altra fondamentale azione che può svolgere il docente è quella di responsabilizzare ciascuno studente nella valutazione per l'apprendimento, sottolineando l'importanza di saper ricevere giudizi sul proprio elaborato, comprendendoli, selezionandoli e rielaborando i commenti ricevuti per un personale miglioramento del proprio lavoro, così come l'importanza di saper offrire commenti significativi ai compagni e contestualmente sviluppare una *feedback literacy*. Per usare le parole di un grande maestro italiano come Aldo Visalberghi (1955, p. 98) si può rilevare che: "La valutazione avrà la funzione che gli insegnanti sapranno conferirgli": il docente è il primo promotore di una nuova cultura valutativa, modello e volano di approcci e prassi centrate davvero sugli studenti.

Diventa, quindi, fondamentale formare i docenti universitari ad accogliere queste nuove sfide alla progettazione e alla realizzazione di attività di valutazione partecipata e tra pari. Promuovere negli studenti abilità di giudizio critico autonomo e alfabetizzazione all'uso del feedback richiede, infatti, che i professori siano formati per farlo, mediante occasioni per familiarizzare con tali concetti, sperimentarli, raccogliere domande, scambiarsi opinioni, cercare risposte.

Esistono numerose metodologie (Dirkx & Serbati, 2017) per promuovere nei docenti competenze di progettazione e gestione di processi di valutazione partecipata e sostenibile, ma in questa sede ci pare importante richiamare tre elementi utili a chi sviluppa percorsi di formazione dei docenti universitari e ai docenti stessi per autoformarsi.

Il primo è la possibilità di monitorare e raccogliere informazioni sugli esiti dei processi di valutazione per l'apprendimento messi in atto. In particolare, l'approccio *Scholarship of teaching and learning* (Boyer, 1990) promuove l'attivazione di percorsi di ricerca sulla propria didattica. Raccogliere evidenze dalla messa in opera di attività di valutazione partecipata, infatti, permette di documentare il processo e i benefici ottenuti, raccogliere i punti di vista degli studenti e dei colleghi, identificare punti forti e aree di miglioramento. L'opportunità di utilizzare tali dati e produrre pubblicazioni scientifiche sulle esperienze didattiche nella propria disciplina costituisce un'interessante occasione per condividere e discutere con la comunità progressi, problemi e possibili soluzioni, in modo meno solitario e più collegiale. Inoltre, monitorare gli effetti e rilevare gli impatti di azioni didattiche in cui la valutazione sia volano per l'apprendimento è una prassi molto proficua anche per gli studenti, che possono toccare con mano gli esiti positivi del proprio impegno e divenire più consapevoli del proprio percorso.

Il secondo aspetto che interessa richiamare è la promozione di azioni formative orientate allo sviluppo nei docenti di competenze circa un approccio teorico e pratico di valutazione sostenibile. Ciò si può realizzare mediante seminari e workshop, sia di breve durata per approfondimenti specifici sulle metodologie valutative, sia più lunghi, strutturati in programmi modulari, in cui la valutazione si integra con altre tematiche per lo sviluppo di capacità didattiche. In entrambi i casi, la formazione si pone l'obiettivo di offrire ai docenti una serie di strumenti metodologici per migliorare le proprie pratiche di insegnamento e di valutazione e di attivare processi di riflessione che consentano a ciascun professore di personalizzare il proprio sviluppo in base all'esperienza, alla disciplina e al contesto personale di riferimento. Un'altra strategia efficace per promuovere nei docenti lo sviluppo di approcci innovativi di valutazione partecipata è la partecipazione a *faculty learning communities* (Cox, 2004), ovvero comunità, spesso interdisciplinari, di sei/quindici docenti che si coinvolgono in un programma esteso, che ha come oggetto il miglioramento dell'insegnamento e quindi dell'apprendimento mediante incontri e attività condivise di studio, riflessione, sviluppo, ricerca. Ciò permette ai professori di sperimentare in aula azioni di valutazione per l'apprendimento, riportandone esiti e dubbi nella comunità e ascoltando le esperienze altrui, e di utilizzare questi incontri per l'approfondimento di materiali di letteratura o di buone pratiche interne o esterne.

Il terzo e ultimo aspetto che favorisce la promozione di approcci di va-

lutazione partecipata e sostenibile è il supporto istituzionale. Se gli attori organizzativi forniscono adeguate risorse e contesti che permettano a docenti e studenti di sperimentare assieme azioni di *assessment for learning* e di feedback, le possibilità di successo di benefici e ricadute positivi aumentano. Quanti più docenti abbracciano questi approcci, tanto più l'esperienza degli studenti diviene coerente e consistente, avendo opportunità reiterate e longitudinali rispetto al curriculum di sperimentarsi e quindi di sviluppare capacità di *evaluative judgement* e *feedback literacy*. Appare quindi importante creare progressivamente una cultura istituzionale che valorizza un approccio e pratiche *learner-centred* alla valutazione, cosicché la loro messa in atto nella didattica di tutti i giorni incontri meno ostacoli (Bearman, Dawson, Boud, Bennett & Hall *et al.*, 2016; Sambell, McDowell & Montgomery, 2013) ed entri gradualmente nelle prassi, nei discorsi e nei traguardi raggiunti in partnership da docenti e studenti. Sarà così davvero possibile promuovere negli studenti una capacità di analizzare, valutare e decidere criticamente nelle situazioni di oggi, ma soprattutto nei contesti di domani, in cui saranno chiamati ad intervenire autonomamente e responsabilmente come professionisti e come cittadini.

I CONCETTI E LE PRATICHE DELL'ASSESSMENT FOR LEARNING

Dialogo con Kay Sambell e Catherine Montgomery

Come ulteriore stimolo di riflessione per il lettore, in chiusura di questo lavoro ci fa piacere riportare la trascrizione¹ di uno dei nostri primi dialoghi sul tema della valutazione per l'apprendimento, generativo di successive riflessioni, concettualizzazioni e ricerche. Il 4 marzo 2016, infatti, abbiamo incontrato le prof.sse Kay Sambell e Catherine Montgomery, autrici del volume "Assessment for learning in higher education", edito da Routledge nel 2012 e da noi tradotto in italiano nel 2017.

L'incontro/intervista, svoltosi nello studio di Kay Sambell presso la Northumbria University di Newcastle, dove insegnava all'epoca (oggi lavora alla Edinburgh Napier University), ha illuminato molti aspetti dell'*Assessment for Learning*, sia sul piano concettuale, in riferimento ai principi più significativi dell'approccio, sia su quello pratico-organizzativo di implementazione nella didattica. Proprio per questo suo carattere teorico-operativo, questo colloquio ha rappresentato la fonte di numerose idee che hanno poi preso forma in pratiche di valutazione per l'apprendimento nel contesto italiano, descritte e argomentate nel volume.

1 Si ringrazia Chiara Stecca per il supporto nella sbobinatura e nella trascrizione del dialogo e Kay Sambell per l'accurata revisione e validazione della trascrizione.

– What was the motivation, the reason to start working on Assessment for Learning in higher education? Could you tell me something about its history, how this experience was born and what was its framework?

S: Well, it all started earlier, quite long time ago, in the mid 90s, probably. When I left York and moved up to Newcastle, I started to work at Northumbria University, which had a project called the Impact of Assessment project. This investigated the impact of assessment on students' approaches to learning, and I became the research assistant on that. So, at that point there was a particular interest there in the University, flowing really from the Educational Development Service, into the impact that assessment clearly has on the way students go about studying. There was also quite a bit of interest starting to grow across the sector at that point. And at that point Sally Brown worked at Northumbria, if you know Sally's work, she was one of the early pioneers and thinkers about assessment. So, there was a group of people who were interested in innovations in assessment.

It was becoming a preoccupation across the sector, I think, internationally as well as across the UK. So, we started off with that research project, which was a relatively large programme of research, with about 14 case studies across the institution. It was called «innovative assessment» then. People were experimenting in those days, moving away from what might be seen as a very traditional approach: away from delivering a block of teaching and then having an exam bolted on the end, which separated learning and assessment. So, our work started out as a kind of interrogation of that model, involving students in self and peer assessment much more. Because in Australia David Boud was working on similar ideas. In the Impact of Assessment project we looked particularly at the student experience: interviewing students about their perceptions of what they would then have seen as a quite novel assessment approach. There was a cross-coding to the discipline: people were experimenting with peer assessment, self-assessment, oral assessment, posters, portfolios... Anything that was, in those days, out of the ordinary from the traditional teaching, learning and assessment model. And the Institution had quite a lot of innovative practices, because this was all flowing from the Educational Development Service at the time, which was promulgating the ideas, led by Sally Brown and Liz McDowell. So we explored students' perspectives through our research. That work received a lot of attention at the time, and that's what really got the ball rolling.

We subsequently set up a number of things in the late 90s. We set up an assessment conference — we established the Northumbria Assessment Conference. And that was hugely successful. People became very interested, and

that drew in researchers but also practitioners who would come to share ideas, share practices... We ran the Northumbria Assessment conference biannually 3 or 4 times at Longhirst for nearly a decade. So that sort of started to grow interest across the sector, and internationally.

M: And you started to engage with Europe, didn't you? That was the time when we joined the Northumbria conference with EARLI² SIG.

S: Absolutely, because Northumbria subsequently joined with the EARLI Assessment Special Interest Group, so that sort of broadened the reach and scope of the original conference. In the initial instance, it broadened the research base to include school compulsory sectors as well. However, all the assessment conferences we organised maintained a strong strand which specialised in higher education assessment. These, too, were biannual conferences. One year we would base the conference in the North East here and then the year after we went to Bergen, or Berlin and so on... That broadened the discourse on AfL further afield.

– When did you do the AfL Manifesto, that was quite influential as well?

S: Yes, that was later, because we had significantly funded development which really changed the pace for us. That is where our model of AfL came in. We developed it to underpin the change-related activities in our Centre. The UK government allocated large amounts of funding to establish Centres for Excellence in Teaching and Learning (CETL) in higher education, and this was in 2005. The aim was to recognise and further develop Centres with particular expertise in learning and teaching. Institutions were able to bid to receive a large capital spend and recurrent development funding for 5 years. This was a highly competitive process for a massive sum of money to seed a step change- a culture shift -in the teaching and learning landscape. Because of Northumbria University's history and track record of research and innovation in assessment, we successfully won substantial funding to set up our Centre for Excellence in Assessment for Learning, or AfL, as we called it. All of our book 'Assessment for Learning in Higher Education' and our AfL manifesto, is absolutely based on the work of that Centre for Excellence,

2 European Association for Research into Learning and Instruction

which worked at institutional level, developing assessment for learning across different disciplines. The generic evidence-based model we developed underpinned and fuelled the practice developments, and the book was based on our research into the emerging practices.

M: That was when I joined, in 2005, to help with researching the impact of what was happening across the Institution, and I left my department in Northumbria in order to settle here full-time. There was innovation — we got staff and associates from across the Institution to engage in assessment and to build a critical mass, and then we researched the impact of it, trying to collect case studies. That was the idea really of what we were doing. The idea was to transform the culture of the Institution in terms of assessment, as a live demonstration that it can be done.

– *Staff from all over the different faculties?*

S: When we put the initial bid for CETL funding in, there were 4 or 5 faculties, each of which had a lead, a CETL-fellow³, associates, who were the disciplinary experts. Because of course it's not as simple as just having a generic model, it has to be adapted and owned by the variations occurring among different disciplines. So, we had one specialist in each faculty who championed AfL and led the work.

– *Were they trained?*

S: They were already relatively experienced. They were largely part of the initial bid because they had some experience with using assessment to improve learning. They were all classroom practitioners. I acted as a CETL fellow in my discipline area, as well as being associate director of the CETL, but we had one specialist Fellow in English, we had one in History, Psychology, Engineering... We used to gather, meet, coordinate meetings and research papers, and that started to build that capacity. We had a reading group which met very regularly. It wasn't just about sharing practices, but it was actually about theorising and starting to research. Then, we used some of the money to bring in CETL-associates, an associate team, so each CETL-fellow sought to bring in new members. We gradually broadened out into new disciplines.

M: We had several CETL-fellowships, and by the end we had over 138-140 associates from across the institution who were engaging in different in-

3 Centre for Excellence in Learning and Teaching.

novative projects, normally developing modules or more often working in teams.

S: They were working on different issues like the transition into the university of students struggling to comprehend the rules of the game, some others would look at academic writing, or group work... Different issues, usually emerging from problems, that we would tackle by using AfL approaches as a means of engagement. It was “assessment for learning” according to their needs, to their own discipline. That was the point of the model actually, it was very much for practitioners so that they could instead of just saying «I’m going to do this assessment», they would look at it and consider these conditions, try to address these conditions holistically, in all of their learning and teaching activities, not just thinking about the assessment, which is a challenge.

M: I think that at that time it was about re-thinking the term ‘assessment.’

S: It was also about re-thinking feedback. The one regret we had was calling it “Assessment for Learning” and not “Assessment as learning” (Laughs). It was very popular at the time because it was a well-known term in schools, but at that point there was a really strong need to trying to ameliorate our common perception of assessment as measurement, and the dominant discourse of assessment «of» learning. We needed to change the preposition. It was an additional way of thinking about it. That shift, that attempt to re-think the discourse of assessment, it was actually what the whole movement was about at that point, which is still going on. But in Europe, for instance, there was a very dominant perception too. We needed to move from a single transmission-based paradigm of learning to embrace learning in its fullest sense. Some people call it [AfL] formative assessment, but it isn’t just that, to my mind you actually have to change the format of learning and teaching as well, it all has to align. And I think that’s why our model is very strong actually, because it takes the whole picture into account. It has to be thought of holistically, as a philosophy. It’s easier said than done.

M: One thing we started to do in this Faculty (of Health, Social Work and Education), talking about theorising, was with student engagement, active student engagement. Students led some of our AfL-based work. We had Linda Graham who joined us in the CETL as Student Engagement Officer, she helped us and engaged with students, we did a lot of stuff, not just student learning in classrooms. It was much more, it was more about learning

alongside students as partners, students as producers, even in the very early stages of their learning. Students as researchers. We did a lot of work on it which was very important. A lot of what happened in this Faculty it was because I still had a foot in Sociolinguistics, so I did a little bit of it in the modules I was teaching, too.

S: We started looking at AfL transformation in a very functional way, to change academic staff, I suppose. But when you start thinking about students as co-producers, as partners, we had a lot material where our students created materials for Assessment for Learning, so they got involved, they became ambassadors for it. The culture of academia is relatively conservative, resistant, but as soon as you get students talking about it, it is so incredibly powerful. We really did find that, so they became the best ambassadors to trying to encourage more people to re-think some of those practices. There was also a movement going on in the UK with students as partners which helped support this more radical approach.

M: There was a really good work going on at Lincoln University, «Student as producer».

S: Not so much to do with assessment, but about students as partners, students' engagement.

M: Obviously, when you start to move toward that understanding of Assessment «as» learning, you start to get onto the edges. That work might not so obviously be about assessment per se, but in a lot of ways it is about it, because it's about student's engagement, it's about recasting the whole thing. It's about how you think about it, that sort of philosophy we were talking about earlier.

S: So, AfL's about autonomous learning, really. And challenging the deficit model of the students, which is one of the big barriers, isn't it?

M: Absolutely. In the earlier phases of CETL AfL, one of the things I feel quite proud of that we did was to engage first year students with research. Because people often assume a deficit model of the student when they first come to university but that's not the way we think at all. We think that they have got a contribution to make from day one. We did it a lot of work with students doing research projects in the first year, and they are very successful. We had research groups. Students would come together and talk about their research. That morphed into a lot of mentoring, there was a lot of mentoring projects with students supporting students in our CETL work. Initiatives that Linda spearheaded, like Learning Leadership,

S: One of the other issues is that, once you really get a grip with this, it's just bigger than just a few things, a few tricks you do in a classroom: it comes with the «whole package». Students don't just learn when they're in the classroom, that's formal learning. And when you start thinking about this, you start seeding other opportunities to engage in dialogue, to engage in interactions around substantive areas, and of course they do that naturally, but there's a lot of things that we as faculty can do to actually make that happen and facilitate that. Some of these are seeding research groups that Catherine was talking about; another thing was the notion of cross-peer learning, students supporting students in the first year when they're in the third or second year. This is often framed as supplementary instruction, but for us Learning Leadership was more about getting students together to reflect together on their learning and to start to see where they're going because you have to think about a lot of this much more realistically than just in a module-level. And that's where I think we're going now. We're beginning to see people thinking about their assessment strategies much more globally across our programmes, and in our case across the institution. We have now got 4 central pillars that are the key drivers of all our programmes, and as we speak the institution is just undertaking a wholesale re-packaging or re-thinking of the curriculum with these 4 core principles at the centre. Each of which has somebody leading on that, a champion for each of those departments, and one of these 4 underpinning pillars which threads through each programme is "Assessment for Learning". Another one is research-informed teaching, based on recent scholarship. Students are being seen, then, as central to their learning rather than recipients of your teaching. I think it's very significant.

M: It was really heartening in some way the sort of impact from the CETL going on, it wasn't really just in this faculty, and that makes me feel a lot better about the kind of heritage of it in having an impact in the Institution.

S: There was a massively rich heritage. AfL activity grew exponentially during the CETL's period. The CETLs were very showcased, they were incredibly well-funded. Of course, they were seen not as being projects. The dilemma with projects is that as soon as the funding stops the activities, and the good things that happen stop, and the premises get lost.

M: The way we approached development of AfL in the CETL was to engage people. It was a very sort of evangelical approach about getting people engaged. That was your influence in a lot of ways, and that's how we got

those 138 people. And a lot of them are still here, and that's why, I think, the ideas live on.

In a sense, saying that they're going to put "Assessment for Learning" in the programme documents, we were like «It's not going to work without people», because it was more as a cultural and social thing than paperwork. And that's quite important. What survives in an institution when things change? Its paperwork and policy, what is it in there? You have to have a kind of institutional change to get it out again.

– Because, as we said, when actually funding stops, that's the end of the story, but if you get people involved, they see the results, and then speak with other people who speak with other people who want to try.

S: It's about changing people's ways of thinking, and not just staff's but also students', because that's hard to change as well. How to get students to think differently about learning, once they're in higher education?

– Yet students are the first who expect new models, as myself, in lectures. They try, they want to learn in a new way, but they're not absolutely used to do that.

S: There's a lot of work to be done. One of the challenges is around the National Student Survey in the UK, because that has become a huge driver, so people get interested.

M: We tried to use that in some ways, we tried to harvest the power of it in some way because it was disruptive, but it made people think, it gave a sort of feedback.

– If I asked you to summarize the key features of assessment for learning

– Looking at your experience and conceptualization of the idea of Assessment as Learning, where would you start and what would you highlight?

S: I would start with the notion of authenticity, that assessment has to be meaningful. Now, meaningfulness, of course, is a relative concept but there has to be more of a point to assessment than simply getting marks. If you're simply doing it to please somebody else, that's reductive. There's something valuable about situating assessment in a meaningful context quite often. I

think when you're planning, you think about assessment as an opportunity rather than thinking of it as a hurdle that you just have to get students through. You have to put it back to the heart of everything, that's the engine that drives everything. Then you start re-think it. So there is something about starting your planning with what seems (to lot of people) as the end. Authenticity is very important. Trying to think of what authenticity means from a student point of view is actually key. So there is something about knowing your students, consulting your students, working in partnership with your students. Having a sense of what is important to them. Because that's how you tap into the authenticity, rather than something that is imposed on them.

AfL approaches are important, especially in the first years, in order to help new students understand what studying at university level is all about. There is something to do with authenticity, but I think it is about AfL in terms of feedback as well. One of the problems I think is the feedback, in higher education tends to be seen as a thing, a phenomenon, and actually is part of the jigsaw, of the world that you breathe, it's part of the puzzle of interaction. It's all about interaction. It's good learning. I think it's the learning that comes first in our model. Does it make sense?

– Yes, sure. You mean that during the teaching and learning process it is necessary to create some moments for feedback, from teacher to students, among students, from students to teachers...?

S: Yes, it's all part of a very fluid process that's happening all the time in good learning environments. Rather than being a set of things that people do, especially a set of things that teachers do to tell students their strengths and weaknesses, say. But current discourses of feedback in higher education can be very limiting.

– So, let's say, at the end of the third lesson I have to ask for feedback, then at the end of the sixth I have to ask for it again...

S: Yes, in this case feedback is seen just as a product really, or about being told, whereas as AfL sees it, it is part of learning. Feedback is not something that just get tacked on or something that is a gift to be given by teachers. It's a process rather than a product, and I think that "Assessment for Learning" is all about the learning process. You need to understand the learning process and then actually learning happens. It's the student who does the learning,

it's the student that needs to be involved in the self-evaluation. *They* have to know how they're doing. So we need gradually to build their capacities to undertake those evaluative roles, and become agentic, rather than dependent on teachers for decisions about their progress.

– If I asked the reactions of staff from Art and Sciences, Maths, Physics, how do they face this idea of working in the process of learning rather than giving a lot of content to students to memorise and to work on?

S: I hear what you're saying, that some subject areas see it differently, and I think that there is increasing recognition of that now, that disciplinarity actually really matters because some courses do seem to need convey a foundation of information which then gets built on. They need to be structured, and actually I think that most subject areas actually hang on to the notion of content being king. I can hear what you're saying, that some subject areas express it a lot more strongly, but I've always found that most people think of delivering content first, until they have learnt to think differently about what makes learning happen.

– Let me give you an example. While we were doing this pilot approach on staff development, we were running workshops. We would ask them to reflect on their own practices, what were their needs, and then try to make them think about possible ways to engage students, to do active learning, and so on. Some of them, and particularly I have in mind teachers from Physics, Engineering, they were very active and at the end they were the ones who implemented it the most, but at the beginning they were like «You know, I have a huge program, I have - let's say- 60 hours, I have a lot of content, which is compulsory because students need this content for future modules, exams and so on, so in no way I can move things out too much», thinking about the product. There is always some resistance. Then I saw this attitude change a little, so I was wondering whether you had a similar experience because when you do active learning of course you need more time out of the lecturing phase, and it's like flipping time as students don't need so much time to study on their own.

S: So, the task for the lecture becomes different though, doesn't it?

– It's difficult to make teachers think about it in this way.

S: I think that's true, but it is also quite common. I hear it expressed more strongly in some disciplines and professional areas, but then you see things like problem-based curricula working effectively in those very areas... Moreover, there must still be an awful lot of content! (Laughs). But the difference is, they don't deliver it, they ensure the learners cover it. And then you see students engaging in it in different ways. It's challenging, though. Normally you have to think of a discipline area that feels more similar to them. Engineering, from my viewpoint, is a gorgeous area because it is so much about design, application and implementation. Design- and-build projects are absolutely ripe for "Assessment for Learning", because the subject is so obviously relevant, it's authentic, there's an iterative side of it in the way project-labs could be organised. I think it's harder to do in subjects that are rather less obviously applied. But in each case it's about teachers rethinking how else teaching, learning and assessment might be done in their disciplinary context, that's faithful to their ways of thinking and practising.

– If you think about again "Assessment for Learning", you identify in your experience strengths and weaknesses in the final manifesto where you basically state that there are some calculated risks that a student needs to take into account when using this approach.

S: At the end of the day it's all about trust. So if something is getting elevated more strongly, as they do in students' minds, for instance, once marks become very prominent, then the balance shifts quite radically. There are times when it's all a question of balance, because there isn't a perfect solution. There is no silver bullet. That's the difficult thing- people think of assessment quite often as somehow absolutely defined. If you think of a mark, for instance, many think of that as something absolute. Instead, of course, in highly complex works, where there is no single correct answer, it's only a negotiated phenomenon. And once you get that kind of attachment to particular ideas, when they come into play in certain times, that's what militates against the notion of "Assessment for Learning". That's why we have to have this notion of balance, which is crucial to our model. One of the issues is that "Assessment for Learning" might actually be in some ways more challenging for students, so quite often students will not enjoy it and prefer exams because they've got the trick of them and it's easier to do. If exams are, as they're often perceived, memory tests, that's much easier and less taxing than having to engage on a deeper level. Now, there are sometimes where there have to be exams, and it also depends on the nature of the exam. Sometimes it's students' perceptions and staff's perceptions that are the real barrier.

– So, you think that the National Student Survey might be a risk in terms of students' preference over traditional assessment?

S: Not really- the assessment items in the National Student Survey (NSS) ask about students' perceptions of whether the assessments are fair, and whether they were given clear criteria. Usually our debates about the NSS revolve around the feedback items, which ask if students receive "prompt" and "detailed" feedback, and these questions imply feedback is a product, doesn't it? It constructs the notion of feedback in a very particular way. It's not the wrong way, it is their chosen way, but it militates against the notion of feedback as a process perhaps. The concern is that universities consequentially focus on providing feedback more promptly and in more detail, rather than taking a deeper look at the feedback process and how to foster students' agency within it.

There are other barriers, too. For instance, if people are expecting a particular distribution of marks across a cohort of students, then they may become anxious if all students do better than normal (Laughs). AfL raises interesting sorts of dilemmas, I think. There's quite often this perception that you really shouldn't help students because it might seem as spoon-feeding them. And actually I think AfL is, paradoxically, the opposite. It's about really engaging students in deeper approaches which really make them think, which is what "Assessment for Learning" is really about, actually. The challenge. You can do very well in some examinations but at the same time you may have no clue about some rudimental concepts. There's an awful lot of misperception in the terminology, which is problematic.

– Both assessment and feedback are quite problematic notions. They may have a completely different meaning in different contexts.

S: Exactly. And we also see the issue of satisfaction, but learning doesn't necessarily make you happy. Not that I'm saying that we want to make people unhappy (Laughs). Yet something needs to be challenging you. Moreover, some learning in higher education may not have an immediate impact, the capacity that you've developed from doing your degree often falls into place quite a bit after you finish it. And actually "Assessment for Learning" for us is about autonomy, independent thinking, your capacity to make judgments, to evaluate and to know how to use criteria and when to use criteria. Not just for the assessment in itself, but as a lifelong learning capability, to negotiate in the world or in professional life.

– Indeed, “Assessment for Learning” is also associated with soft skills, generic competences, which is so relevant in our market.

S: It's the notion of the meta-cognition that's so important in “Assessment for Learning”. For me, “Assessment for Learning” is predominantly about meta-cognitive capacities. It's not about knowing what but knowing how. The content of your courses is going to go out of date within 2 or 3 years, especially nowadays.

– Competences are dynamic, they are not fixed, they adapt to contexts and times. That means that most importantly you need to understand and analyse the context before acting.

S: Yes, you need to learn to do that by practicing before facing a task. Which is why one of our conditions is about practise and rehearsal. Unfortunately, sometimes I've heard it turns out to be simply viewed by some people as a condition to ensure better marks, but it's not the point. Just focusing on the short-term here and now with the assessment that's coming up is only a part of the jigsaw- I view AfL as being much longer term, in outlook, too. AfL aims to move away from putting learning into chunks with an assessment at the end of it. We need students to experience the whole package and see the big picture when they learn. I think though that things are being re-evaluated now, looking at programme- level assessment. It's necessary to think how these small module-packages match together and fit together. Because the risk of modularization is to fragment too much, to repeat too much, or to over-assess.

– If you think about the individual or collective impact of using “Assessment for Learning”, both as an individual practice as a teacher, f.i. planning my classes, and then at program's level as a group of teachers who run a program together, what are the means to implement “Assessment for Learning” in the Institution?

S: It is very important, sharing practices, trying to give examples. Not to say «This is how to do it», but to trigger people to think «Oh, actually that wouldn't work in my context» however, something similar might. The examples in the book “Assessment for learning in higher education” were actually what most people were often really seeking on the ground. It's the «how to do it». So small case studies and examples are what people were seeking, not because we would share recipes but to spark and stimulate ideas for thing that they would try. It's interesting that a lot of people who worked in our

CETL said that one of the most important part of the CETL was because it enabled them to work with people who weren't from their own background. That notion of moving across disciplinary boundaries was and is quite powerful, because it opens up new ways of approaching learning, teaching and assessment by going into unfamiliar territories where you get different ideas.

– Do you run also workshops or do you have online resources?

S: We still do. We created a CPD⁴ module for staff, which was developed specifically for “Assessment for Learning.” This was a distance learning package, blended really, some face to face. In the CETL days (2005-2011) we had the funding, members of staff from different institutions came to study that module. In the recent restructure we don't have that kind of CPD framework now, it has gone. The question is that this in-depth kind of staff development is very useful, but then the question comes about how many people can actually go on these things? So, I think that the University model now is much more about having champions in every department who can interpret the “Assessment for Learning” policy which now underpins the programme review.

– May I ask how was identifying the champions?

S: Key features for the champions come from the programme review. Every department needs somebody who will interpret this policy document, and communicate its principles for the programme teams who are implementing it in their revised programmes. Generally speaking, they will be given the role by their Departments. However, at the time of the CETL we developed champions of AfL, and called them CETL fellows. They came to us. They were enthusiasts. Often they were looking to specialise in learning and teaching and enhance their profile and expertise because the university had just introduced new promotional pathways for learning and teaching, and enterprise, as well as research.

– Did you have any people who totally resisted or were against of the idea of “Assessment for Learning”? Ignoring or challenging this approach?

⁴ Continuing Professional Development.

S: I think we're quite used to challenge, yes. Initially in terms of challenge on the issue of content, «There's too much content so it can't be done». And often on misperceptions, for instance, that it's about nannying the students or that it is over-idealising the notion of the student. Where there is a model in people's heads, the students simply need to crack on and just get on with learning unaided, it is obviously problematic. Some people just prefer to have something very concrete they're supposed to do. Those resistances are very real. But I think it's symptomatic of a shift in thinking. And on another level, it's very easy to slip into rhetoric about it, and say that it's being done already, because the existing practice is fine, but just pay lip-service rather than effecting change.

– Most people don't see the point of changing. They're fine with it and maybe close to retirement so are not willing to do this bigger effort. There are other reasons as well.

S: I think that the main resistances that I remember we first met (years ago) was that it was perceived to be doing away with the exam, which it wasn't. Only if the exams were the only thing that happened, and if the exam didn't actually test what you thought it'd test. In students' perception quite often exams aren't testing what they assume. Sometimes they think you just memorise material, on a very surface level. But that's not what the exam is testing. But it's the students' idea that's what it is about- and that dictates their approach. So, we were often seen as we were against examinations, but that was not the point. For us, our research suggested it was about taking care to think about how students read these things and see these things. It's not the instrument that is right or wrong, it depends on if it's doing – in students' minds- what you think it should do. This was one of the initial major challenges that we had to face.

– What about the students' experience in that, their feedback? How did you engage them?

S: It varies. Where we've captured it, I think, best is in an article, it still gets cited a lot, it's called: «The construction of the hidden curriculum»⁵. In that we wrote about how students feel somewhat threatened to combat their

5 K. Sambell & L. McDowell (1998), "The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23, 4, pp. 391-402.

own ideological and personal perspectives. I remember a case that moved from what (for them) was a traditional exam to an open-book exam, where students could take their material into the exam, and that had a massive impact on the way the students went for preparing for that exam. Our research had talked to them about that. Some students really valued it because it felt more authentic, and I talked about it with them. It was much more like it would happen in the real world, as they call it, where if you don't know something you can look it up. So, they would understand that this was testing their capacity to engage in this material rather than just memorise. Yet, another student really disliked it because of that. She just wanted to jump through the hoops. And it was because she didn't feel particularly confident about this material, and this was going to expose what she would usually mask in the other exams. So, it's not that it's good or bad, it depends on the way the individual interprets it. Which makes 'satisfaction' problematic as a sole indicator. It's much more complex.

– *It really depends on the maturity of students.*

S: They're all individuals at the end of the day. The principle for me is that in higher education is about higher learning, it's about challenging thoughts. If it's not, it's probably not it (Laughs).

– *I've found online the guidelines prepared by students for "Assessment for Learning". What about that? Was that a students' idea?*

S: Oh yes! That was another module that we ran through the CETL. The CETL was initially focused, understandably, on building staff development and encouraging the staff to share practices and thinking about "Assessment for Learning". And then, as Catherine just said: «We just deal with things for staff, why don't we put in on things for students?». So, the solution to that was to develop the equivalent module with students who could take it if they wanted. It was an optional module, in the second year of their undergraduate degree. It was a joint degree, so they were studying in two-part routes. They weren't going to be teachers, they weren't studying education. However quite a lot of students in the UK do go think about going on to do teaching so some of them might have thought about going on to do post-graduate teaching qualifications or they might just be interested, but it wasn't for Education students. In the module looked at "Assessment for Learning" in higher education, so they studied the literature, they became scholars of the pedagogical literature of the time. So that will have been what the student guidelines you

read were about. Some of which had probably much more impact than what the staff outputs on AfL because, again, they are highly accessible, and engaging, and they get read widely. They came to our conferences, they were confident, they belonged to the community of people who were interested in making teaching and learning better in higher education. That's what was interesting. What Catherine was just talking about earlier, the Learning Leadership programme, wasn't based on simply asking the good students. Linda encouraged any student who wanted to come, who was interested in learning, to come along. And actually, some of our best AfL ambassadors, some of the most persuasive students, were students who some people would see not as the most high-achieving students, and yet they were extremely good at helping staff and students to understand learning. That, for me, was one of the highlights of the CETL activity.

– It's easy to teach to the best students. They make questions, they're able to discover things themselves. Education should be for everybody and not just for the best students, who perhaps needs it the least. It is mostly important to address the center level and the lowest level.

S: Yes, I think that was very much part of the philosophy about the idea of assessment for achievement for everybody, even if achievement will be very relative. Of course, it was also very much of its time in the UK, where there were strong movements to widen participation, or even in Australia where "Assessment for Learning" has been big. Where there's cultural mismatches I think, where you got a lot of students who are maybe a first generation into Higher Education, who don't understand the tasks and rules of the game, that's where AfL strategies, as we see them, are very much about creating hospitable environments where the task is made as far as possible more explicit. And that's the important aspect of it, the fact that we must think together about what assessment might be, rather than being just something hidden, or something that some people know and some people don't. There is something very concrete about sharing standards, examples, dialogues, criteria, and thinking of how allow them to practise.

– If we think about transferability of the model, what are the variables that we must consider to present and implement this model in the context of traditional institution? Besides talking with the leadership, and funding, which might play a significant role in it, what do you feel like most suggesting?

S: Different people are persuaded by different things. I really notice disciplinary differences in what they want to hear to be persuaded. Some disciplines are much more persuaded by hearing students' voices, so I would normally have some students' quotes from actual students' talking. For some people that's very powerful. That's why we included an eclectic mix of research, theory and methodology in our book, because some people like case studies, good ideas that we can actually make it real in a classroom, while others like convincing evidence and 'proof' of concept.

– Evidences are always welcome, because people like to see things.

S: Yes. Moreover, I think that enthusiasts are actually really important. This is where the CETL Fellows and the CETL associates came in, they were like «This can be done, we'll do it».

– What about the leadership? Meeting course-leaders, or the Heads of Department...

S: When you do, you need to ask them what their problem is, what is the issue really vexing them. Then you can help them to see that AfL approaches are the way to help resolve it. We have to start from what they want and ask what's the issue that's proving difficult here? You got to sell it to them. They've got to want it. They're busy people, so demand-led approaches are important, so they can see why they might invest valuable time and energy, rather than take on additional work. It's worth remembering that assessment is an extraordinarily inflammatory topic.

– In my experience teachers are scared of talking about assessment. They feel like you're attacking their capacity to judge the level of learning of students. When you even start talking about that?

S: Absolutely. People think they're threatened. Which is why bringing in experts from other institutions can be helpful. We had a body of experts to draw upon, such as colleagues at University of Cumbria, with whom I now work on the International Assessment in Higher Education Conference (<https://ahenetwork.org/>). We also worked closely with colleagues in another Assessment CETL at Oxford Brookes University, ASKe. These collaborations have helped us to form a critical mass, in the sense that people know about AfL approaches, which helps popularise it.

– When you say critical mass, do you mean professors from Education mainly?

S: No, not necessarily. In our CETL we took a cross institutional approach, with leaders in many different disciplines. My research and disciplinary background, for instance, is in Children's Literature Studies, rather than Education, and I became my University's first Professor of Learning and Teaching in HE on the new promotions pathway I described earlier. The Oxford Brookes CETL's focus was in the Business School. Both CETLs had, at the time, large and highly supportive Educational Development units, which housed professors in Educational Development and Academic Practice, who played key roles, such as Chris Rust at Brookes, and Liz McDowell, and, formerly, Sally Brown at Northumbria. So Northumbria and Oxford Brookes had a history of a really strong educational development service and an influential and highly-regarded set of people who were interested in Educational Development. So, it's not insignificant that those interests grew out of these Institutions. And, of course, as we all move on to other roles, it's like carrying the flag and keeping it flying in new areas and environments. Because it matters!

So thank you for coming all the way to Newcastle to see us about it, and we look forward to seeing how you might take this all forward in your own particular context. Good luck.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: UNESCO.
- Asikainen, H., Virtanen, V., Postareff, L., & Heino, P. (2014). The validity and students' experiences of peer assessment in a large introductory class of gene technology. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 197-205.
- Ajjawi, R., Tai, J., Dawson, P., & Boud, D. (2018). Conceptualising evaluative judgement for sustainable assessment in higher education. In D. Boud, R. Ajjawi, P. Dawson, & Tai, J. (Eds.). *Developing evaluative judgement in higher education. Assessment for knowing and producing quality work* (pp. 7-17). London: Routledge.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (eds). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Austin, A. (2011). *Promoting evidence-based change in undergraduate Science Education*. Massachusetts and London: National Academies National Research Council Board on Science Education.
- Banda, T.W., & Palomba, C.A. (2014). *Assessment Essentials. Planning, Implementing and Improving Assessment In Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Balboni, G., Perrucci, V., Cacciamani, S., & Zumbo, B.D. (2018). Development of a scale of sense of community in university online courses. *Distance Education*, 39, 317-333.
- Barr, J. (2003). *The learning paradigm college*. Boston: Anker.
- Bearman, M., Dawson, P., Boud, D., Bennett, S., Hall, M., & Molloy, E. (2016). Support for assessment practice: Developing the Assessment Design Decisions Framework. *Teaching in Higher Education*, 21(5), 545-556.
- Bell, A., Mladenovic, R., & Price, M. (2013). Student's perceptions of the usefulness of marking guides, grade descriptors and annotated exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 769-788.
- Biggs, J.B. & Tang, C. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: towards a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum & F. Dochy (Eds.), *Alternatives in Assessment of*

- Achievement, Learning Processes and Prior Knowledge* (pp. 3-31). Boston, MA: Kluwer Academic.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: Kings College.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C. Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning- putting it into practice*. Maidenhead, U.K.: Open university Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Assessment for Learning in the Classroom. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*. Los Angeles: Sage.
- Blair, A., Wyburn-Powell, A., Goodwin, M. & Shields, S. (2014). Can Dialogue Help to Improve Feedback on Examinations? *Studies in Higher Education* 39 (6), 1039-1054.
- Blessinger, P. (2018). A higher ideal for higher education, *HERDSA CONNECT*, 40(3), Spring 2018. Retrived from: <http://www.herdsa.org.au/sites/default/files/HERDSA%20CONNECT%20-%20SPRING%202018.pdf> [Consultato il 28.10.2019]
- Blessinger, P., Sengupta E., & Makhanya, M. (2019). New higher education literacies for a sustainable future, *University World News*, 19 ottobre 2019. Retrived from: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=201910-17120317521> [Consultato il 28.10.2019]
- Bligh, D. (2000). *What's the Use of Lectures?* London: Jossey-Bass.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T. & Madaus, G.F. (Eds.) (1971). *Handbook on the formative and summative evaluation of student learning*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Bloxham, S. & Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education: a practical guide*. Maidenhead: Open University Press.
- Boud, D. (1988). *Developing student autonomy in learning* (2nd ed). London: Kogan Page.
- Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complementary? In P. Knight (Ed.), *Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 35-48). London: Kogan Page.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning was important. In D. Boud. & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking Assessment for Higher Education: Learning for the Longer Term* (pp. 14-25). London: Routledge.
- Boud, D. (2014). Shifting Views of Assessment: From Secret Teachers' Business

- to Sustaining Learning. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle, & J. McArthur (Eds.), *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback* (pp. 13-31). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*. New York: Routledge.
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). *Feedback in Higher and Professional Education. Understanding it and doing it well*. Abingdon: Routledge.
- Boud D., Lawson R., & Thompson D. (2013). Does student engagement in self-assessment calibrate their judgment over time? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 941-956.
- Boud, D. & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as cocreators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington: National Academy Press.
- Broadfoot, P. (2007). *An Introduction to Assessment*. New York: Continuum.
- Bromage, A. (2006). The Management of Planned Change: An Interdisciplinary Perspective. In L. Hunt, A. Bromage, & B. Tomkinson (Eds.), *The Realities of Change in Higher Education: Interventions to Promote Learning and Teaching* (pp. 3-13). New York: Routledge.
- Brown, S. (2014). *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education. Global Perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Candy, P., Crebert, G. & O'Leary, J. (1994). Developing lifelong learners through undergraduate education. Commissioned Report No. 28 (National Board of Employment, Education and Training, Canberra, Australian Government Publishing Service).
- Carless, D. (2007). Learning-oriented Assessment: Conceptual Bases and Practical Implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69, 963-976.
- Carless, D. (2017). Scaling Up Assessment for Learning: Progress and Prospects. In D. Carless, S.M. Bridges, C. Ka Yuk Chan, & R. Glofcheski (Eds.), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 3-17). Springer.
- Carless D. (2019). Feedback loops and the longer-term: Towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705-714.

- Carless, D., Joughin, G., & Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398.
- Carless, D., & Chan, K.K.H. (2017). Managing Dialogic Use of Exemplar. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42 (6), 930-941.
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Cinque, M. (2016). Valutare per valorizzare. In P. Binetti & M. Cinque, *Valutare l'Università & valutare in università. Per una "cultura della valutazione"*. Milano: Franco Angeli, formato Kindle versione 1.26.1.
- Csernica, J., Hanyka, M., Hyde, D., Shooter, S., Toole, M. & Vigeant, M. (2002). *Practical guide to teamwork, version 1.1*. Bucknell University: College of Engineering.
- Coggi, C. (2005). Valutare gli studenti. Problemi teorici e prassi nella facoltà. In C. Coggi (ed.), *Per migliorare la didattica universitaria* (pp. 205-238). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Coggi C. (2019a). Migliorare l'affidabilità degli esami, innovare gli strumenti, adottare strategie formative nel valutare e concorrere all'accountability istituzionale. In C. Coggi (ed.), *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti* (pp. 155-188). Milano: Franco Angeli.
- Coggi, C. (2019b). Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione: il progetto IRIDI. In C. Coggi (ed.), *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti* (pp. 19-53). Milano: Franco Angeli.
- Colantonio, J. (2005). Assessment for a learning society. *Principal Leadership*, 6(2), 22-26.
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in teaching & learning: A guide for faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cook-Sather, A. & Luz, A. (2015). Greater engagement in and responsibility for learning: what happens when students cross the threshold of student-faculty partnership. *Higher Education Research & Development*, 34(6), 1097-1109.
- Corsini, C. (ed.) (2018). *Rileggere Visalberghi*. Roma: Nuova Cultura.
- Coryell, J. (2017). Learning to teach: Adult learning theory and methodologies for creating effective learning environments and promoting students' active learning. In E. Felisatti & A. Serbati (eds). *Sviluppare la professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 53-66). Milano: Franco Angeli.
- Cox, M. (2004). Introduction to Faculty Learning Communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97, 5-23.
- Dann, R. (2018). *Developing feedback for pupils learning. Teaching, learning and assessment in schools*. London: Routledge.

- Deneen, C. & Boud, D. (2013). Patterns of resistance in managing assessment change, *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39(5), 577-591.
- Dochy, F., Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and coassessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24, 3, 331-350.
- Dirkx, J., & Serbati, A. (2017). Promoting faculty professional development: strategies for individual and collective reflection towards institutional change. In E. Felisatti, & A. Serbati (Eds.), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 21-38). Milano: Franco Angeli.
- Duffy, T.M. & Jonassen, D.H. (1992). *Constructivism and the Technology of Instruction. A Conversation*. London: LEA.
- Earl, L.M. (2013). Assessment for Learning; Assessment as Learning; Changing Practices Means Changing Beliefs. In Hong Kong Education Bureau (Ed.), *Assessment and Learning (Issue 2)* (pp. 1-5). Hong Kong: The Hong Kong Government Printer.
- Ebel, R.L. (1972). *Essentials of educational measurement*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- ENQA (2015). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG). Approved by the Ministerial Conference in Yerevan, 14-15 May 2015. Retrieved from http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/05/ESG_endorsed-with-changed-foreword.pdf [Consultato il 28.10.2019].
- Etzkowitz, H., Ranga, M., & Dzisah, J. (2012). Whither the university? The Novum Trivium and the transition from industrial to knowledge society. *Social Science Information* 51(2), 143-164.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2015-bologna-process-implementation-report_en [consultato il 20.10.2019]
- European Union (2011). *Supporting growth and jobs. An agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. COM (2011) 567 final. Retrieved from: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/policy/modernisation_en.pdf [consultato il 20.10.2019].
- European Union (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ewell, P.T. (2009). *Assessment, accountability, and improvement: Revisiting the tension. (NILOA Occasional Paper No.1)*. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute of Learning Outcomes Assessment.
- Felisatti, E. & Serbati, A. (Eds.). (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.

- Felisatti, E. & Serbati, A. (2019). Prospettive e pratiche di sviluppo professionale dei docenti universitari. In M. Ranieri, P. Federighi & G. Bandini (eds.), *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, Esperienze, Buone pratiche* (pp. 66-83). Milano: Franco Angeli.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(3), 123-141.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Barros, A., & Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523-1534.
- Foley, S. (2013). Student views of peer assessment at the International School of Lausanne. *Journal of Research in International Education*, 12(3), 201-213.
- Fry, H., Kelleridge, S., & Marshall, S. (Eds.) (2003). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*, 2nd Edition. New York: Routledge.
- Gaebel, M. & Zhang, T. (2018). *Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*. Retrieved from: <https://eua.eu/resources/publications/757:trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.html> [consultato il 16.10.2019]
- Galliani, L. (2015) (ed.). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Galliani, L., & Notti, A.M. (2014) (eds). *Valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gardner, J. (2006). *Assessment and Learning*. Los Angeles: Sage.
- Gemma, C. & Grion, V. (eds.) (2015). *Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna.
- Gergen, K.J. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Gibbs, G. (1999). Using Assessment Strategically to Change the Way Students Learn. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Assessment Matters in Higher Education* (pp. 41-54). Buckingham: Open University Press.
- Gibbs, G. (2006). Why assessment is changing? In C. Bryan & K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education*. London: Routledge.
- Gibbs, G. (2014). *53 powerful ideas all teachers should know about, idea n. 20*, October 2014, Retrieved from: <http://www.seda.ac.uk/53-powerful-ideas/> [consultato il 1 ottobre 2019].
- Gillespie, K.J., Robertson, D.L., & Associates (2010). *A guide to faculty development* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer.
- Glatthorn, A.A. (1999). *Performance Standards and Authentic Learning*. Larchmont, NY: Eye On Education.

- Grion, V. (2016). Assessment for Learning all'Università: uno strumento per modernizzare la formazione. In M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison (eds.), *Coinvolgere per apprendere Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 287-315). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Grion, V. (2017). 'Student Voice' in Italy: The State of the Art. *Teaching and Learning Together in Higher Education*. 20 (2017), Retrived from <http://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss20/3> [consultato il 15.11.2019].
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (eds.) (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Grion V. & Serbati A. (2017). Introduzione. In V. Grion. & A. Serbati (edizione italiana a cura di), *Assessment for Learning in Higher Education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Grion, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di *peer review*. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 19, 209-226.
- Grion, V. & Aquario, D. (2018). Teacher and students' experiences and perceptions on self- and peer assessment in several courses at the University of Padua. In V. Grion & A. Serbati (eds.), *Assessment of learning or assessment for learning? Towards a culture of sustainable assessment in higher education* (pp. 47-72). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Grion V., Serbati A., & Nicol D. (2018). Editorial. Technology as a support to traditional assessment practices. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 3-5.
- Grion V. & Serbati A. (Eds.). (2018). *Assessment of learning or assessment for learning? Towards a culture of sustainable assessment in higher education*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Grion, V. & Tino C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 31, 38-55.
- Grion, V., Serbati, A., Felisatti, E., & Li, L. (2019). Editoriale. Feedback fra pari e tecnologie come elementi centrali per supportare la valutazione orientata all'apprendimento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII, numero speciale Maggio 2019, 9-14.
- Harlen, W. (2006). The role of Assessment in Developing Motivation for Learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment & learning* (pp. 61-80). London: Sage Publications.
- Hartley, P., Woods, A., & Pill, M. (Eds.) (2005). *Enhancing teaching in higher education*. New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Henderson, M., Ajjawi, R., Boud, D. & Molloy, E. (2019) (Eds.). *The Impact of Feedback in Higher Education. Improving Assessment Outcomes for Learners*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.

- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E. & Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416.
- Herrington, J.A. & Herrington, A.J. (2007). What is an authentic learning environment? In L.A. Tomei (Eds.), *Online and distance learning: Concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 68-77). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Holstein J.A. & Gubrium J.F. (eds.) (2008). *Handbook of Constructionist Research*. New York: Guilford Press.
- Huber, S.G. & Skedsmo, G. (2016). Assessment in education – from early childhood to higher education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 28, 201-203.
- Hughes G., Smith H., & Creese B. (2015). Not seeing the wood for the trees: developing a feedback analysis tool to explore feed forward in modularized programmes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(8), 1079-1094.
- Hutchings, P. & Huber, M.T. (2010). Foreword. In C. Werder & M.M. Otis (Eds.), *Engaging student voices in the study of teaching and learning* (pp. xi–xv). Sterling, VA: Stylus.
- Jonassen, D.H. (2000). Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environments. In D.H. Jonassen & S.M. Land (Eds.), *Theoretical Foundations of Learning Environments* (pp. 89-121). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Joughin, G., Dawson, P., & Boud, D. (2017) Improving assessment tasks through addressing our unconscious limits to change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1221-1232.
- King, C., & Felten, P. (2012). Threshold Concepts in Educational Development: An Introduction. *The Journal of Faculty Development*, 26(3), 5-7.
- King's College London (2019). *Assessment for Learning at King's*. In kings-academy@kcl.ac.uk [Consultato il 2.12.2019].
- Knapper, C. K. (2010). Changing teaching practice: Barriers and strategies. In J. C. Hughes & J. Mighty (Eds.), *Taking stock: Research on teaching and learning in higher education* (pp. 229-242). Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Kuh, G. (2008). High-impact educational practices. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e ri-uscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida.
- Li, L. (2017). The role of anonymity in peer assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 645-656.
- Li, L., Liu X., & Steckelberg, A. L. (2010). Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 525-536.

- Li, L. & Grion, V. (2019). The Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment. *AISHE-J*, special issue June 2019, 11(2), 1-17.
- Macdonald, R. & Joughin, G. (2009). Changing Assessment in Higher Education: A Model in Support of Institution-wide Improvement. In G. Joughin (Ed.), *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education* (pp.193-213). Dordrecht: Springer.
- Manitoba Education, Citizenship and Youth (MECY) (2006). Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning. Retrived from: <https://digitalcollection.gov.mb.ca/awweb/pdfopener?smd=1&did=12503&md=1> [Consultato il 15.10.2019]
- Marzano, A. (2015). Assessment dei risultati di apprendimento. In L. Galliani (eds.), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- McDowell 1998 McDowell, L. (1998). Editorial. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 335-338.
- McDowell, L. (2004). Editorial. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(2), 139-140.
- McDowell, L., & Sambell, K. (1999). The Experience of Innovative Assessment: Student Perspectives. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Assessment Matters in Higher Education. Choosing and Using Diverse Approaches* (pp. 71-82). SRAC and Open University Press.
- McDowell, L., Sambell, K., Bazin, V., Penlington, R., Wakelin, D. *et al.* (2006). *Assessment for Learning: Current Practice Exemplars from the Centre for Excellence in Teaching and Learning in Assessment for Learning*. Cetl AfL Occasional Papers 3, Northumbria University.
- McInnis, C. (2006). Assessment and Change in Higher Education. In L. Hunt, A. Bromage, & B. Tomkinson (Eds.). *The Realities of Change in Higher Education: Interventions to Promote Learning and Teaching* (pp. 40-52). New York: Routledge.
- Medland, E. (2016). Assessment in higher education: drivers, barriers and directions for change in the UK. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), 81-96.
- Merriam, S.B., Caffarella, R.S., & Baumgartner, L.M. (2006). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Meyer, J.H.F. & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education* 49(3), 373-388.
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2019). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.
- Moliterni, P. (2011). Prospettive pedagogiche e didattiche per l'innovazione e il successo della formazione universitaria). In P. Moliterni, S. De Stasio, & M.

- Carboni, *Studiare all'Università. Strategie di apprendimento e contesti formativi* (pp. 102-124). Milano: Franco Angeli.
- Ness, B., Urbel-Piirsalu, E., Anderberg, S., & Olssona, L. (2007). Categorising tools for sustainability assessment. *Ecological Economics*, 60(3), 498-508.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nicol, D. (2014). Guiding principles of peer review: unlocking learners' evaluative skills. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle & J. McArthur (Eds.), *Advances and Innovations in University Assessment & Feedback*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nicol, D. (2018). Unlocking generative feedback via peer reviewing. In V. Gri-on, & A. Serbati (eds.), *Assessment of Learning or Assessment for Learning? Towards a culture of sustainable assessment in HE* (pp. 73-85). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Nicol, D. (2019). Reconceptualising feedback as an internal not an external process. *Italian Journal of Educational Research*, XII, 71-83.
- Nicol, D. J. & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Nicol, D., Serbati, A., & Tracchi, M. (2019). Competence Development and Portfolios: Promoting Reflection through Peer Review. *AISHE-J* 11(2), special issue June 2019, 1-13.
- Orsmond, P., & Merry, S. (2011). Feedback alignment: effective and ineffective links between tutors' and students' understanding of coursework feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36(2), 125-126.
- Ouellett, M.L. (2010). Overview of faculty development: History and choices. In K.J. Gillespie, D.L. Robertson, & Associates, *A guide to faculty development* (2nd ed.), (pp. 3-20). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pacheco, D. & Soares, L. (2018). Collaborative Learning: Team Size and the Scientific Field as Influencers. In *BCS Learning and Development Ltd. Proceedings of British HCI 2018*. Belfast.
- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Milano: Franco Angeli.
- Pastore, S. (2015). Valutare (per migliorare) la qualità didattica del sistema universitario italiano: il progetto IDEA. *MeTis*, V(2). Retrieved from: <http://metis.progedit.com/anno-v-numero-2-122015-la-spettacolarizzazione-del-tragico/161-buone-prassi/768-valutare-per-migliorare-la-qualita-didattica-del-sistema-universitario-italiano-il-progetto-idea.html>. [Consultato il 5.12.2019].

- Pastore, S. (2012). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, Numero speciale, 62-73.
- Pereira, D., Flores, M A. & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41, 7, 1008-1032.
- Price, M., Rust, C., O'Donovan, B., & Handley, K. (2012). *Assessment Literacy: The Foundation for Improving Student Learning*. Oxford, UK: The Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- QAA (2013). Assessment of Students and the Recognition of Prior Learning. In *UK Quality Code for Higher Education*. Retrived from: <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/quality-code-part-b>. [Consultato il 2.12.2019].
- Raven, J. & Stephenson, J. (Eds.), (2001). *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- Rawlussyk, P. (2016). *Exploring Assessment Practices in Higher Education: A Focus on Learning-oriented Assessment*. Dissertation Manuscript, Northcentral University, Graduate Faculty of the School of Education. Ann Arbor: Proquest.
- Restiglian, E., & Grion, V. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII, numero speciale Maggio 2019, 195-221.
- Ricchiardi, P. (2005a). La qualità della didattica e gli "effetti" rilevabili negli studenti: modelli teorici. In C. Coggi (ed.), *Per migliorare la didattica universitaria* (pp. 253-304). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Ricchiardi, P. (2005b). Sviluppo di strategie di apprendimento in contesti didattici differenziati: un'indagine. In C. Coggi (ed.), *Per migliorare la didattica universitaria* (pp. 305-356). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Robinson, S., Pope, D. & Holyoak, L. (2013). Can We Meet Their Expectations? Experiences and Perceptions of Feedback in First Year Undergraduate Students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 260-272.
- Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement and school reform. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 587-610). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Rust, C., Price, M., & O'Donovan, B. (2003). Improving Students' Learning by Developing their Understanding of Assessment Criteria and Processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77-84.

- Sadler, D. (2009). Indeterminacy in the use of present criteria for assessment and grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179.
- Salvaterra, C. (2011). Lo scenario attualizzato del Processo di Bologna. In L. Galliani, C. Zaggia & A. Serbati (eds.), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali* (pp. 19-31). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sambell, K. (2011). *Rethinking feedback in higher education: an assessment for learning perspective*. Bristol: ESCalate.
- Sambell, K. & McDowell, L. (1997). The Value of Self- and Peer Assessment to the Developing Lifelong Learner. In C. Rust, *Improving Student Learning – Improving Students as Learners* (pp. 56-66). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Sambell, K., McDowell, L., & Brown, S. (1997). But Is It fair? An Exploratory Study of Student Perceptions of the Consequential Validity of Assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (4), 349-371.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Sambell, K., Brown, S., & Race, P. (2019). Assessment as a locus for engagement: priorities and practicalities. *Italian Journal of Educational Research*, anno XII, numero speciale Maggio 2019, 45-61.
- Scalera, V. (ed.) (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola: strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Serbati, A. (2014). *La terza missione dell'Università. Riconoscere apprendimenti esperienziali e certificare competenze degli adulti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Serbati, A. & Grion V. (in press). IMPROVe: Six research-based principles on which to base peer assessment in educational contexts. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 19, 1, 89-105.
- Serbati, A., Grion, V., & Brown, S. (2019). Introduction to the Issue: Assessment and Feedback in the 21st Century: Lessons Learnt from the Past and Future Directions. *AISHE-J*, special issue June 2019, 11, 1-5.
- Serbati, A., Grion, V., & Fanti, M. (2019). Caratteristiche del peer feedback e giudizio valutativo in un corso universitario blended. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII, numero speciale Maggio 2019, 115-137.
- Serbati, A., Felisatti, E. & Tonegato, P. (in press). La formazione dei futuri insegnanti con la peer-review: un modello per il tirocinio di Scienze della Formazione Primaria. In V. Grion, E. Restiglian (Eds.), *La valutazione fra pari nella scuola. Il modello Grifova*. Trento: Erickson.
- Scierri, I.D.M., & Batini, F. (2018). La valutazione per favorire l'apprendimento: il caso di un corso di studi universitario. *Lifelong Lifewide Learning*, 14 (31), 110-123.

- Scouller, K. (1998). The Influence of Assessment Method on Students' Learning Approaches: Multiple Choice Question Examination versus Assignment Essay. *Higher Education* 35(4), 453-472.
- Stame N. (1998). *L'esperienza della valutazione*. Roma: SEAM
- Steffe, L.P. & Gale, J. (1995). *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stobart, G. (2008). *Testing Tames. The uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- Tashakkori, A. & Creswell, J.W. (2007). The New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7.
- The Higher Education Academy. (2012). *A Marked Improvement. Transforming assessment in higher education*. Retrieved from https://www.heacademy.ac.uk/system/files/A_Marked_Improvement.pdf. [Consultato il 19.12.2019].
- The Higher Education Academy. (2015a). *FrameWORKS. 01. Transforming assessment in higher education*. Retrieved from https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/higher_education_academy_transforming_assessment_framework_-_210416.pdf [Consultato il 19.12.2019]
- The Higher Education Academy (2015b). Student engagement through partnership. Retrieved from <https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/downloads/student-engagement-through-partnership-new.pdf>. [Consultato il 19.12.2019].
- Tillema, H.H., Kessel, J.W.M., & Meijers, F. (2000). Competencies as Building Blocks for Integrating Assessment with Instruction in Vocational Education: A case from The Netherlands. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), 265-278.
- Tino, C. & Grion, V. (2018). Lo sviluppo delle soft skills in ASL: punti di vista degli studenti italiani. *Ricerche di Pedagogia e Didattica-Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 121-149.
- Topping, K. (2010). Peers as source of formative assessment. In H.L. Andrade & G.J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 61-74). New York: Routledge
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55.
- UNESCO (1999). *Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Bologna: The European Higher Education Area.
- UNESCO (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de "l'agir compétent"*. Geneva, Switzerland, September 2006. Retrieved from: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/WorkingPapersPdf/compet_curr_ibewpci_4.pdf [consultato 10.10.2019].

- U.S. National Research Council (1999). *Our Common Journey: a transition toward sustainability*. Washington DC: National Academy Press.
- Vella, J. (2002). *Learning to listen. Learning to teach. The power of dialogue in educating adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Webber, K.L. (2012). The Use of Learner-Centered Assessment in US Colleges and Universities. *Research in Higher Education*, 52, 201-228.
- Wagenaar, R. (2019). *REFORM! TUNING the Modernisation Process of Higher Education in Europe: A Blueprint for Student-Centred Learning*. Bilbao and Groningen: International Tuning Academy.
- Webber, K.L. (2012). The Use of Learner-Centered Assessment in US Colleges and Universities. *Research in Higher Education*, 52, 201-228.
- Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa* (21 ed.), (trad. it. a cura di V. Scalera). Trento: Erickson.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wells, G. & Claxton, G. (Eds.) (2008). *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Malden, MA: Blackwell.
- Wiggins, G. (1989). A true test: toward more authentic and equitable assessment. *PhiDelta Kappan*, 70(9), 703-713.
- Wolf, D., Bixby, J., Glenn, J. & Gardner, H. (1991). To use their minds well: investigating new forms of student assessment. *Review of Research in Education*, 17, 31-74.
- Zeng, W., Huang, F., Yu, L., & Chen, S. (2018). Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning – a critical review of literature. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 30(3), 211-250.



Finito di stampare
DICEMBRE 2019
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia
www.pensamultimedia.it

Il volume privo del simbolo dell'Editore sull'aletta è da ritenersi fuori commercio

Valentina Crion è professoressa associata in Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento FISPA dell'Università di Padova. Tra i suoi interessi di ricerca vi sono la valutazione, la formazione degli insegnanti, l'uso delle tecnologie come ambienti di apprendimento e di formazione, l'approccio *Student Voice*. Da alcuni anni, i suoi lavori di ricerca considerano più specificamente la valutazione a supporto dell'apprendimento nei contesti scolastici e universitari. Proprio su quest'ultimo tema s'incantano le sue pubblicazioni più recenti. Tra queste vi sono "La valutazione tra pari nelle scuole" (2019, curato con Emilia Restiglon e pubblicato dalla casa editrice Erickson) e "The Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment" (2019, scritto con Ian Li e pubblicato in AISHEJ).

Anna Serbati è ricercatrice di Pedagogia sperimentale presso il Dipartimento FISPA dell'Università di Padova. Si occupa di ricerca sui sistemi e processi di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze e di valutazione degli apprendimenti, con particolare riferimento alla valutazione tra pari. Tra gli interessi scientifici rientrano anche i temi della valutazione della didattica e formazione alla decenza universitaria. È autrice di numerose pubblicazioni nazionali e internazionali, tra cui si ricordano: "Developing generic competences outside the university classroom" (2017, curato con Maria Torsh e Anton Seely) e "Competence Development and Portfolios: Promoting Reflection through Peer Review" (2019, scritto con David Nicol e Matteo Tocchi e pubblicato in AISHEJ).

ISBN 9788867606527
 Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari

Parlare di valutazione degli apprendimenti in ambito universitario, come proposto in questo libro, rappresenta un tema abbastanza inusuale nel contesto della ricerca e delle pratiche educative e formative italiane. D'altra parte, anche a livello internazionale l'interesse verso lo stesso tema è andato emergendo solo negli anni '90 del secolo scorso, quando ci si è progressivamente resi conto dell'importante ruolo giocato dalla valutazione nei processi di apprendimento degli studenti. A partire da allora gli studi si sono moltiplicati permettendo di riconoscere gli elementi fondamentali che fanno della valutazione uno dei dispositivi maggiormente efficaci per promuovere l'apprendimento, identificando così la centralità del *feedback*.

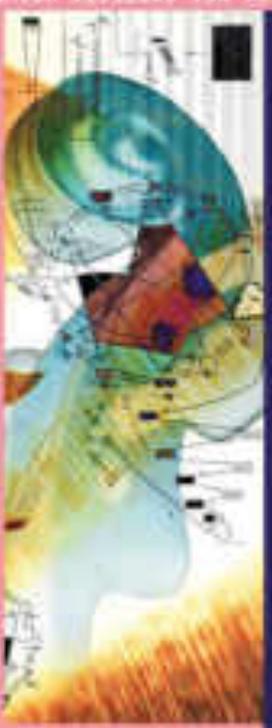
La presente pubblicazione non si limita a presentare, mediante la discussione delle prospettive emergenti e di dati della ricerca empirica, l'incosueto tema della valutazione come strumento di apprendimento e formazione in contesto universitario, facendone in tal senso, un dispositivo sostenibile all'interno di contesti specificamente deputati alla formazione. Esso, infatti, si spinge oltre, proponendo un approccio che impiega il processo valutativo come spazio di innovazione della didattica universitaria, attraverso l'assegnazione di un ruolo centrale agli studenti, chiamati, in partnership con i docenti, ad assumere il ruolo di valutatori: essi, condividendo e dando senso ai processi valutativi, acquisiscono progressive competenze specifiche dei diversi settori disciplinari e conseguono evolutive e autovalutative situazioni rilevanti per il loro futuro personale e professionale.



VALUTAZIONE SOSTENIBILE E FEEDBACK NEI CONTESTI UNIVERSITARI

PROSPETTIVE EMERGENTI, RICERCHE E PRATICHE

Valentina Crion, Anna Serbati



Valutare
 Valutare gli apprendimenti
 nei contesti universitari

La valutazione è un momento saliente nella vita della scuola e dell'Università. Per questo si vogliono offrire sulargomento volumi chiari ed essenziali, riguardanti problemi, ipotesi, verifiche fatte tramite esperienze, ricerche osservative-sperimentali o di carattere teorico. I contributi si collocano a livello di ricerca, di buona divulgazione o di sussidio operativo.



Valutare
studi, ricerche, sussidi

13

Collana diretta da
Cristina Coggi e Achille M. Notti

Comitato scientifico della collana:

MARCEL CRAHAY
(Université de Genève)
JOSÉ LUIS GAVIRIA
(Universidad Complutense de Madrid)
STEPHEN GORARD
(University of Birmingham)
MARIA LUCIA GIOVANNINI
(Università di Bologna)
LAN LI
(Bowling Green State University)
LA MARCA ALESSANDRA
(Università di Palermo)
PIETRO LUCISANO
(Sapienza Università di Roma)
DAVID STEPHENS
(University of Brighton)
ROSANNA TAMMARO
(Università di Salerno)

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*

Valentina Grion
Anna Serbati

Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari

Prospettive emergenti, ricerche e pratiche



Volume stampato con il contributo
dell'Università degli Studi di Padova
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata
(FISPPA)

Attribuzioni

Pur avendo concepito e progettato il libro in collaborazione, come esito di un lavoro di ricerca sviluppato insieme, le due autrici hanno elaborato i capitoli secondo la seguente attribuzione: Valentina Grion ha scritto il paragrafo finale del cap. 1, i capitoli 2, 3, 5 e il primo paragrafo della conclusione; Anna Serbati ha scritto i capitoli 1, 4 e il secondo paragrafo della conclusione. Insieme hanno lavorato alla stesura dell'introduzione e all'ideazione e alla stesura dell'intervista a Kay Sambell e Catherine Montgomery.

ISBN volume 978-88-6760-659-7

ISSN collana 2283-5806



2019 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

INDICE

Prefazione	
di <i>Ettore Felisatti</i>	9
Presentazione del libro in chiave internazionale	
di <i>David Nicol</i>	13
Introduzione	15
Capitolo I	
Quale concezione della formazione universitaria per un futuro sostenibile?	23
1.1 I cambiamenti dell'istruzione superiore: uno sguardo d'insieme	23
1.2 Insegnare e valutare per apprendere	27
1.3 Una nuova professionalità docente	31
1.4 La partnership fra studenti e docenti: una frontiera di cambiamento	33
Capitolo II	
Traiettorie di cambiamento	37
2.1 Valutazione e apprendimento all'università	37
2.2 Pratiche di valutazione e traiettorie di cambiamento	40
2.2.1 Pratiche valutative in Italia	40
2.2.2 Principali traiettorie di cambiamento a livello internazionale	42
2.2.3 Criticità e sfide da perseguire	46
2.2.4 Resistenze al cambiamento	50
Capitolo III	
Approcci emergenti	55
3.1 Introduzione	55
3.2 L'approccio dell' <i>Assessment for Learning (AfL)</i>	57
3.1.1 Il modello della Northumbria University per l' <i>higher education</i>	59
3.3 Il <i>Learning-Oriented Assessment (LOA)</i>	66
3.2.1 Realizzare contesti valutativi in prospettiva LOA	71

3.3	L'approccio <i>Sustainable Assessment</i> (SA)	72
3.3.1	Formulare giudizi valutativi	75
3.3.2	Sviluppare capacità di giudizio valutativo	78

Capitolo IV

	Feedback e <i>peer review</i> nei processi di valutazione	81
4.1	Il feedback per l'apprendimento	81
4.2	Tipologie e caratteristiche di feedback: verso la costruzione di una <i>feedback literacy</i>	83
4.3	<i>Peer review, peer feedback</i> e l'utilizzo di <i>exemplar</i>	88
4.4	L'impatto del feedback	92

Capitolo V

	Risultati di ricerca in contesti universitari italiani: questioni emergenti e prospettive	
5.1	Introduzione	97
5.2	Dare o ricevere feedback? Processi messi in atto nelle attività di <i>peer review</i>	97
5.3	Sviluppo di capacità di <i>feedback literacy</i>	98
5.4	I fattori contestuali nella <i>peer review</i> : il peso della numerosità del gruppo di lavoro	101
5.5	L'impatto delle attività di <i>peer review</i> sugli elaborati e sull'apprendimento	106
5.6	Qualche considerazione finale	109
		112

Conclusioni

1.	Il percorso compiuto	115
1.1	I sei principi <i>research-based</i> del modello IMPROVe	116
2.	La formazione dei docenti universitari alla valutazione	118

I concetti e le pratiche dell'Assessment for Learning

	<i>Dialogo con Kay Sambell e Catherine Montgomery</i>	123
--	---	-----

	Riferimenti bibliografici	143
--	----------------------------------	------------

*Ai nostri figli Ludovico ed Edoardo,
e all'ultimo fiorellino sbocciato alla vita, Sofia.
A loro, che sanno illuminare ogni nostra giornata.*

A tutte le studentesse e gli studenti
che hanno contribuito con le loro testimonianze
e il loro impegno alla riuscita delle ricerche,
e alle nostre laureande che con noi hanno condiviso
alcuni tratti del percorso di sviluppo
e realizzazione di questo lavoro.
A loro va il nostro sentito e sincero grazie.

PREFAZIONE

Ettore Felisatti
Università di Padova

La valutazione giunge oggi a permeare in forma così determinante i processi organizzativi che spesso converge nella definizione delle stesse identità delle organizzazioni, influenzando orientamenti e approcci di *vision* e di *mission*, favorendo scelte valoriali, modificando procedure e pratiche di azione e intervento. È indubbio che le scelte effettuate nelle organizzazioni sono sempre più condizionate da risultati che si evidenziano a seguito di processi valutativi. Le Università non fanno eccezione.

Sotto la pressione delle Agenzie di valutazione, in Italia come nel mondo, i sistemi di formazione superiore e gli atenei si dotano di modelli e dispositivi di valutazione che possano rendere espliciti i traguardi di qualità raggiunti e migliorare costantemente i risultati. Si tratta di un processo pervasivo che si riflette sulla ricerca valutativa e la induce a ripensare su più piani il valore e il ruolo della valutazione nei suoi aspetti complessivi riguardanti le metodologie, le funzioni esercitate, l'utilizzo degli esiti, i soggetti e i luoghi implicati.

In questo contesto di riflessione allargata, il volume di Grion e Serbati apre uno spazio specifico di studio e elaborazione, centrato sulla valutazione in rapporto all'attività di insegnamento e apprendimento, identificata come il fulcro dell'azione accademica.

Nella prospettiva indicata dalle autrici, la valutazione abbandona la sua funzione esterna legata al concetto di qualità esterna per innestarsi in uno spazio interno agli oggetti considerati, strettamente incorporato nei processi di insegnamento apprendimento, uno spazio agito che si rende maggiormente attivo nella dinamica sviluppata a livello interpersonale e sociale. In tal senso, se da un lato con Stame (1998) e Palumbo (2001) possiamo affermare che la forma di valutazione proposta nel volume si connota come democratica e pluralista, dall'altro lato dobbiamo rilevare che

essa supera questa visione per divenire essa stessa dimensione ecologica intrinseca all'apprendimento.

Paradossalmente si parla di valutazione non tanto per raggiungere un giudizio valutativo di valore – comunque di per sé importante – quanto per parlare di costruzione di qualità nell'apprendimento, in cui il livello di significato di quest'ultimo diviene la cifra che testimonia il merito stesso della valutazione. Occorre evidenziare che nella sua dimensione connotata all'azione, la valutazione è riconosciuta come parte integrante e ineliminabile dei processi. Essa si conferma come il motore dell'agire stesso, l'energia e l'intelligenza che informa l'attività di insegnamento e apprendimento e dunque si pone come componente ineliminabile nel forgiare il cambiamento e l'innovazione della didattica in università.

La dialettica valutativa, incorporata nell'azione didattica agita, pone lo studente e il docente di fronte all'utilizzo di modelli etero e autovalutativi che, come la ricerca ha evidenziato, poggiano su metodologie di triangolazione in grado di porre in relazione la dimensione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva. Inevitabilmente si richiedono dimensioni plurali a livello di approcci, strategie e strumenti, sia formali che informali, sia formative che sommative, che connettano efficacemente evidenze valutative, valutazioni di docenti-studenti, studenti-studenti (*peer evaluation, peer assessment, peer review, peer feedback*) e autovalutazioni (*self evaluation o self assessment*) che devono comunque assegnare una posizione attiva allo studente nell'apprendimento e – come vedremo – al docente nell'insegnamento.

Non va sottaciuta, ma adeguatamente sottolineata, la scelta di campo operata dalle autrici che pone il soggetto in apprendimento come protagonista insostituibile della propria azione valutativa e apprenditiva. Qui la valutazione si snoda in un contesto di raccordo e di partnership che si fonda sullo scambio a tutto campo e sulla riflessione continua, due aspetti vitali del valutare. Per questo, cruciale diviene il dispositivo di valutazione di volta in volta adottato, un dispositivo flessibile legato a processi di riflessione, analisi e ad un uso attento degli esiti valutativi, che non ha valore in sé ma che raggiunge il suo significato solo se si associa ad un “dialogo valutativo” condotto in forma permanente prima, durante e dopo l'agire dei soggetti e dei gruppi. Il dialogo valutativo accompagna lo sviluppo dei processi e sostiene la riflessione e l'appropriazione di modelli apprenditivi di alto significato che comprendono l'obiettivo della costruzione di una solida competenza autovalutativa. Proprio quest'ultima è il risultato auspicato, in quanto essa permette al soggetto di disporre di stra-

tegie idonee a supportare e orientare in forma incrementale l'apprendimento, la comprensione degli eventi e l'adozione di scelte consapevoli funzionali ad un rafforzamento dell'autonomia personale e dell'autodeterminazione.

Cruciale rimane il ruolo esercitato dal docente in relazione al perseguimento di questi obiettivi. Cronbach ricorda che il successo del valutatore (e della valutazione) viene giudicato da ciò che gli altri imparano e raramente un'affermazione è stata più cogente di questa nel contesto dell'insegnamento e dell'apprendimento in università. È indubbio infatti che l'obiettivo della valutazione si realizza attraverso un coinvolgimento pieno degli studenti in primis (e più in generale dei vari protagonisti) i quali devono essere posti nella condizione ideale per affrontare e risolvere i loro problemi di apprendimento e acquisire competenze da spendere nei contesti reali dove l'esperienza di vita si sviluppa in forma autentica. Occorre predisporre ambienti valutativi e di apprendimento che sostengano l'azione comune, sollecitino processi negoziali e introducano livelli di elevato significato in ciò che viene appreso.

Va però chiarito che non si tratta di concedere agli studenti uno spazio di azione nelle aule, ma di riconoscere loro, in linea con le matrici fondative della "Universitas" e in sintonia con le prospettive sancite recentemente nella conferenza di Yerevan (2015), una partnership dovuta e necessaria, da interpretare in forma piena da parte degli studenti a livello di azione progettuale, gestionale e valutativa, sia nell'apprendimento, sia nella complessità dell'offerta di formazione.

Coerentemente con tutto ciò, la ricerca proposta dal volume si avvale di una fisionomia internazionale e di frontiera, capace di recuperare le radici di un apporto, anche nazionale, che si pone sulla scia del metodo naturalistico, in cui preminente è la conformazione ambientale specifica, analizzata con procedimenti induttivi e approcci di studio di caso. Una ricerca che sceglie di rinunciare all'oggettività e alla generalizzazione degli esiti, in quanto aspira al conseguimento di parametri di credibilità, trasferibilità e confermabilità, in grado di innestare dinamiche di confronto trasformativo fra specificità situazionali diverse. È evidente che la questione non è meramente tecnica o metodologica ma strategica: la valutazione così posta diviene supporto e agente di cambiamento e coinvolge in pieno le comunità all'interno di processi di riconoscimento e condivisione allargata dell'esistente, nella prospettiva di preparare soggetti attori del proprio futuro, che fanno leva su un dialogo informato e una partnership desiderata e ricercata.

PRESENTAZIONE DEL LIBRO IN CHIAVE INTERNAZIONALE

David Nicol

University of Glasgow (UK)

I recommend this new book to all readers. It will be especially useful to those in the Italian Higher Education sector as it brings together in one volume the state-of-the-art thinking and findings from international research on assessment and feedback. The book is the result of a lot of hard work by the two authors, Valentina Grion and Anna Serbati from the University of Padova. I say this, as I have been working with both of them over a number of years and I am aware of their dedication and commitment. I first met Valentina in 2015 after she wrote to me asking if she could send one of her PhD students to the University of Strathclyde to spend time with me and to learn from the Scottish higher education sector's approach to assessment and feedback. Unfortunately, this was not possible as I had recently moved to Italy but fortunately, and even better, I was able to meet Valentina in Trieste where I was then living. After a very convivial meeting in a very famous café in Trieste I was subsequently invited as a visiting scholar to the University of Padova, Italy where I met Anna. The rest as, as they say, is history as we have been collaborating on research and practice ever since.

My main recollection of those early days was my insistence that Valentina and Anna should not slavishly follow the pathway being pursued in the English-speaking world (i.e. the UK and the USA). Rather my argument was that they should jump to the future, as the Koreans had done with phones, that is, go straight to mobiles without building land-lines. I believe this advice is reflected in the contents of this book which contains original ideas drawn from their own thinking and from writers from the Italian context. It is not constrained by international research but draws on the best of what that research has to offer.

From my own perspective, despite decades of research, assessment and

feedback are still problematic and contentious issues in higher education. While current thinking is sophisticated and goes way beyond what was at one time seen as revolutionary ideas (e.g. assessment should serve a learning purpose) there is still some work to be done. I believe the problem lies more with feedback and how it is conceptualized rather than with assessment. While there is consensus that students must engage in assessment activities including self-assessment if they are to develop the capacity to judge their own work and that of others and become self-regulating, it is less clear what types of feedback practices support self-regulation. This is an area that this book has addressed and the arguments and the research that Valentina and Anna discuss help move thinking forward towards a new interpretation of feedback, its processes and learning outputs. They specifically draw on peer review research to make their case but the implications of what they write go far beyond that single teaching and learning method.

INTRODUZIONE

Scrivere un libro è come intraprendere un viaggio, più o meno lungo, più o meno atteso, più o meno trasformativo. E come per un viaggio, esiste sempre un'idea-stimolo, un *input*, a volte ricercato, a volte accidentale, che ne determina l'origine.

Lo stimolo che ha permesso d'intraprendere il complesso percorso che ha condotto all'elaborazione del presente lavoro è stato l'incontro, quasi fortuito, con una pubblicazione, allora nuova di stampa (era il 2013), scritta da alcune illustri colleghe britanniche: “*Assessment for Learning in Higher Education*” di Kay Sambell, Liz McDowell e Catherine Montgomery. Cos'aveva di così particolare quel libro da condurci ad intraprendere il viaggio di scrittura di questo? Dopotutto la prospettiva di fondo, *l'Assessment for Learning (AfL)*, non era certo nuova. La pluriennale frequentazione delle Conferenze della *Northumbria University* negli anni '90, culla e contesto di sviluppo e disseminazione internazionale del *New Assessment* e dell'*Assessment for Learning* (Grion & Serbati, 2017), ci aveva permesso, già da tempo, di conoscere tali prospettive e riconoscerne le potenzialità. Inoltre, una serie di pubblicazioni, anche in contesto italiano (cfr. in particolare Scalera, 2009), offrivano già validi contributi di riflessione su questo tema, tanto che sarebbe stato poco utile, o comunque poco innovativo, riproporli in un ulteriore libro sullo stesso tema.

La novità che noi abbiamo colto in quel libro, però, è stata quella di avere riletto i principi generali dell'AfL nello specifico contesto dell'*higher education*, facendo intendere che, per parlare di valutazione all'università, sia necessario farlo attraverso la definizione di un campo d'indagine autonomo rispetto al discuterne nel più ampio contesto della scuola e dei contesti educativi.

È proprio da qui che ha avuto inizio il viaggio che ci ha portato alla

scrittura di questo volume. Pensiamo che esso possa rappresentare un contributo originale nel panorama della ricerca educativa docimologica italiana. Non intendiamo con questo affermare che non si sia già sviluppato, in Italia, un filone di ricerca riguardante la valutazione in ambito universitario, ma piuttosto che il focus sia stato posizionato, eccetto che per qualche eccezione, sulla valutazione della qualità della didattica o del sistema universitario, tralasciando tutta l'area riferita alla relazione fra valutazione e apprendimento, che rappresenta, invece il nucleo di questo nostro lavoro.

Così come a volte succede per i viaggi, per cui, qualora la destinazione finale sia conosciuta, l'itinerario diventa la parte più entusiasmante dello stesso, riservando incontri inattesi e/o situazioni affascinanti, anche per questo libro è stato così. Non solo, intraprendendo questo percorso, abbiamo avuto la fortuna d'incontrare e collaborare con bravissimi colleghi stranieri, che ci hanno aiutato ad individuare nuove piste d'indagine, e supportato nel rintracciare originali interpretazioni ai dati di ricerca, ma esso si è anche rivelato, un po' inaspettatamente, un'occasione per rileggere e riscoprire, oltre agli insegnamenti dei nostri maestri patavini, alcuni elementi della ricerca docimologica della tradizione italiana, scorgendovi un valido appoggio in questo nostro cammino.

L'incontro con Kay Sambell e Catherine Montgomery, avvenuto nel loro studio a Newcastle nei primi mesi del 2016, dove avevamo fissato un'intervista con le autrici del libro che ci aveva così tanto intrigato, è stato un momento assai illuminante per capire cosa s'intendesse per *Assessment for Learning*. In primo luogo, quell'occasione ci ha rinforzate nella nostra idea, già sviluppata con la precedente adesione alla prospettiva *Student Voice* (Grion, Cook-Sather, 2013; Grion, 2017), che fosse necessario ripensare la valutazione attraverso gli occhi degli studenti, poiché esistono ampie evidenze che le percezioni della valutazione sviluppate dagli studenti rappresentino forti determinanti dei loro approcci all'apprendimento. Come Sambell ricorda:

Si parlava al tempo [si sta riferendo alla fine degli anni '80, inizi '90 del 900] di *innovative assessment*, proprio perché coloro che, in quel periodo, stavano conducendo sperimentazioni sull'*assessment*, lo facevano con l'intenzione di allontanarsi da quello che era considerato come l'"approccio tradizionale", concepito nella formula del "prima insegna, poi fai l'esame", che vede separati il pensiero critico dell'apprendimento dal processo valutativo. Tutto quindi iniziò come una sfida a quel tipo di modello, soprattutto in seguito agli stu-

di che all'epoca stava conducendo David Boud in Australia. Eravamo in tanti ad essere interessati a quel tipo di «nesso». Nello specifico, le nostre intenzioni erano quelle di partire proprio dagli studenti, intervistandoli su quali fossero le loro percezioni rispetto a ciò che era, all'epoca, “una nuova concezione dell'idea di valutazione”. Molti ricercatori cominciarono ad esplorare i concetti di valutazione tra pari, autovalutazione, valutazione orale con l'ausilio di esposizione di poster, di portfolio, ossia tutto quanto fosse, a quei tempi, fuori dall'ordinario in termini di insegnamento e di modelli di valutazione (Kay Sambell, comunicazione personale, Newcastle, UK, 04.03.2016, 2pm).

Il coinvolgimento degli studenti rappresenta, anche per Montgomery, un elemento fondamentale di una valutazione che voglia fungere da strumento di apprendimento:

Uno degli aspetti su cui ci attivammo maggiormente all'inizio, volendo creare anche una teoria dell'*assessment*, fu quello di promuovere un coinvolgimento attivo da parte degli studenti. Devono essere loro a condurre il lavoro [...] si trattava di apprendere insieme agli studenti e vederli come collaboratori, produttori, anche nelle prime fasi del loro processo di apprendimento (Catherine Montgomery, comunicazione personale, Newcastle, UK, 4.03.2016, 2pm).

Un secondo elemento a cui abbiamo posto attenzione, a seguito dell'incontro con le autrici del libro, è stato quello di “equilibrio”. La valutazione all'Università soffre di un disequilibrio che distorce il processo, piegandolo a metodi inautentici e ad una funzione prevalentemente sommativa e certificativa, a discapito dell'autenticità del compito e di una funzione formativa dello stesso. L'idea nuova di valutazione che dovrebbe entrare negli ambiti accademici è quella di mettere in atto processi valutativi equilibrati il cui scopo finale sia quello di

rendere gli studenti autonomi, capaci di formarsi opinioni, giudizi, sviluppare pensiero indipendente, conoscere i criteri e sapere quando usarli. Non tanto per la valutazione in sé, quanto come elementi di *lifelong learning* e capacità necessarie nei contesti professionali (Kay Sambell, comunicazione personale, Newcastle, UK, 04.03.2016, 2pm).

Il secondo nostro “grande” incontro si è rivelato essere quello con David Nicol, uno dei più noti e citati ricercatori che si sono occupati del ruolo del feedback nella valutazione all’università. David è stato nostro collega come Visiting Scholar presso il dipartimento FISPPA (Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata) dell’Università di Padova per cinque mesi nel 2016. Con lui abbiamo analizzato e riprogettato i nostri insegnamenti, rendendoli luoghi di apprendimento attraverso i feedback fra pari. David Nicol ci ha offerto la sua lunga e solida esperienza nell’elaborazione di progetti di ricerca che indagassero il feedback nei contesti universitari e in quelli della formazione degli insegnanti; ci ha dato la possibilità di dialogare e condividere con lui idee, interpretazioni e reinterpretazioni di quanto andavamo osservando nei contesti di ricerca empirica. Abbiamo con lui discusso e costruito molte delle esperienze e delle conoscenze che sostanziano questo libro.

Un terzo importante incontro è stato quello, diverso dai precedenti, con un classico della docimologia italiana. Mentre era in corso il nostro lavoro di ricerca, abbiamo avuto modo d’imbatterci e di reinterpretare, attraverso una nuova intrigante prospettiva, alcuni testi di Aldo Visalberghi. La proposta di Cristiano Corsini (2018), relativa alle “Inattualità di Visalberghi” ci è sembrata una sorta di sostegno e di stimolo a proseguire sulla strada intrapresa, che è parsa, sotto questa nuova luce, ancor più giustificata.

Una delle strade che col nostro lavoro di ricerca sulla valutazione all’università volevamo provare ad intraprendere si lega a ciò che Sally Brown, nota ricercatrice nel campo dell’*assessment* e autorevole collega di Kay Sambell alla *Northumbria University*, sostiene più volte nelle sue numerose pubblicazioni: se vogliamo migliorare l’insegnamento e offrire agli studenti contesti maggiormente motivanti, focalizzati sull’apprendimento e non solo sul superamento dell’esame, noi docenti dobbiamo innanzitutto ripensare la valutazione, rinnovando le nostre attuali pratiche valutative, facendo in modo che esse non si limitino ad essere strumenti di valutazione dell’apprendimento, ma piuttosto rappresentino dispositivi per incoraggiare l’apprendimento (Brown, 2014). Questa prospettiva ci è sembrata significativamente in linea con una fra le inattualità di Visalberghi, che, nell’interpretazione di Corsini, avrebbe guardato (con ampio anticipo sulle prospettive oggi emergenti!) alla valutazione come strumento di rinnovamento della didattica: “Nell’incoraggiare un uso accorto e intelligente di uno strumento valutativo (il test), Visalberghi si fa infatti carico inevitabilmente di sostenere, [...], innovazioni radicali nell’insegnamento” (2018, p. 14).

Come Corsini precisa, è ancora Visalberghi (1955) che, nel suo “Misurazione e valutazione nel processo educativo”, sembra anticipare alcuni elementi centrali della prospettiva *dell'Assessment for Learning*. L'autore, infatti, non solo evidenzia il valore formativo della valutazione (prima di Scriven nel 1967 e Bloom, Hastings, & Madaus nel 1971), considerandola strumento di regolazione della didattica successiva ma, proponendo un ruolo attivo degli studenti nel processo valutativo, sembra quasi abbozzare gli elementi-chiave che rappresentano le fondamenta su cui è sorto l'*Assessment for Learning* circa trent'anni dopo (Black & Wiliam, 1998; Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2003).

Molti altri sono gli interessanti spunti di riflessione che, sia gli incontri con i colleghi stranieri che la rilettura di Visalberghi da parte di Corsini ci hanno ispirato, rinforzandoci in questo nostro percorso di interpretazione e applicazione della valutazione come strumento per l'apprendimento e la formazione in contesto universitario. Molti di questi potranno essere individuati nel corso della presente pubblicazione dedicata proprio all'approfondimento e alla sperimentazione dei temi qui accennati.

Fondamentale è stata, poi, nella costruzione delle nostre riflessioni e del nostro percorso, la sinergia costruita con gli studenti che hanno preso parte attiva alle nostre ricerche, sperimentando pratiche valutative innovative, cogliendo la sfida da noi lanciata e fornendoci utili feedback per il miglioramento.

Nell'intento di suggerire al lettore un percorso logico di lettura e d'interpretazione del lavoro, si propone qui una breve presentazione dell'articolazione dei capitoli che lo compongono.

Il primo capitolo è dedicato ad una riflessione sul cambiamento dei contesti di formazione universitaria, chiamata ad innovare e modernizzare la propria offerta educativa per rispondere alle urgenze della società per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva. Vengono qui approfonditi i traguardi fino ad ora raggiunti dalle università nel rispondere a queste sfide, descrivendo come stiano cambiando insegnamento e valutazione per favorire un apprendimento che veda gli studenti come protagonisti attivi del proprio percorso. Il capitolo prosegue con un approfondimento di come si trasformi il ruolo del docente e della prospettiva di partnership tra docenti e studenti quale frontiera di cambiamento.

Entrando nel vivo dell'argomento dedicato alla valutazione in contesto universitario, il secondo capitolo ripercorre le tappe principali dello sviluppo della ricerca sulla valutazione degli apprendimenti in contesto internazionale, a partire dagli anni '90; identificato, quest'ultimo, come pe-

riodo in cui è andato più chiaramente emergendo l'interesse verso la relazione tra valutazione e apprendimento, con la progressiva consapevolezza del profondo impatto di modalità e strumenti valutativi sugli apprendimenti degli studenti. È in questo capitolo che si trattano le sfide che il rinnovamento della valutazione all'università è chiamata ad affrontare: una maggiore integrazione fra apprendimento e valutazione, così come fra modelli formativi e modalità di valutazione; un nuovo ruolo per gli studenti all'interno dei processi di valutazione; l'*assessment* non solo come strumento, ma anche come oggetto di formazione. Il capitolo si chiude con una riflessione sulle resistenze al cambiamento che, in contesto universitario, sembrano bloccare molte delle iniziative per la messa in atto di pratiche valutative maggiormente adeguate alle attuali esigenze.

Il terzo capitolo presenta alcune delle più note e diffuse prospettive emergenti riguardanti la valutazione all'università. A partire dalla definizione dei criteri che permettono di delineare una chiara distinzione fra "Old" e "New" *assessment*, il capitolo delinea l'emergere dell'*Assessment for Learning* come prospettiva che, pur fondando le sue radici nella valutazione formativa, la supera e se ne distingue. Nel capitolo vengono poi presentati i tre approcci alla valutazione diretta a incoraggiare l'apprendimento, che hanno trovato maggiore diffusione nell'ambito dei contesti formativi universitari: l'*Assessment for Learning* (AfL) nel modello della *Northumbria University* di Newcastle (UK) e diffusosi in Europa e negli Stati Uniti; il *Learning Oriented Assessment* (LOA), sviluppato da Carless in area asiatica; il *Sustainable Assessment* (SA) definito dall'australiano Boud.

Nel quarto capitolo si tratta uno degli elementi centrali di qualsiasi forma di valutazione diretta a incoraggiare l'apprendimento: il feedback. Vengono presentate le prospettive interpretative che negli anni la letteratura ha offerto sul concetto di feedback, di cui vengono poi descritte tipologie e caratteristiche, in prospettiva dello sviluppo di una *feedback literacy* da parte degli studenti. Il capitolo prosegue approfondendo la metodologia della *peer review* e dell'uso degli *exemplar* per promuovere competenze disciplinari e trasversali, in particolar modo della capacità di elaborazione di giudizio valutativo autonomo. La riflessione termina con una disamina delle recenti prospettive per rilevare l'impatto del feedback sui processi formativi.

L'ultimo capitolo propone alcuni elementi d'interesse emersi da una lettura comparata e trasversale dei risultati dei lavori di ricerca empirica condotti durante l'ultimo quadriennio presso il Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova. Scopo di questa presentazione non è quella di

proporre considerazioni conclusive rispetto ai temi indagati, ma piuttosto quello di mettere in evidenza questioni, incentivare dibattiti, suggerire futuri percorsi di ricerca, sollecitare la messa in atto di pratiche nuove d'insegnamento/apprendimento, mediate dai processi valutativi sperimentati.

Il volume si conclude con l'illustrazione di un modello creato sulla base delle evidenze raccolte nelle attività di sperimentazione, per la realizzazione di attività d'insegnamento che, facendo leva su processi di feedback fra pari, supportano apprendimenti profondi negli studenti, e l'acquisizione di competenze valutative. In questo contesto sono offerte alcune riflessioni riguardanti la formazione dei docenti universitari alla valutazione per l'apprendimento.

Uno stimolo finale di riflessione è offerto al lettore dall'intervista, riportata in originale, svolta dalle autrici a Kay Sambell e Catherine Montgomery, con l'intento di cogliere, dalle dirette parole delle due ricercatrici britanniche, alcuni elementi-chiave del processo che ha portato all'emergere della prospettiva dell'*Assessment for Learning* e al parallelo ripensamento delle pratiche di valutazione dell'apprendimento in contesto universitario.

I.

QUALE CONCEZIONE DELLA FORMAZIONE UNIVERSITARIA PER UN FUTURO SOSTENIBILE?

Il problema fondamentale nella visione dominante della valutazione è che si concepiscono gli studenti come soggetti passivi. Si presume, cioè, che gli studenti non abbiano altro ruolo se non quello di sottoporsi ad atti valutativi condotti da altri, per misurare e classificare. Essi si devono conformare alle regole e alle procedure decise da altri per soddisfare le esigenze della “burocrazia della valutazione”: si presentano a orari prestabiliti per gli esami, sui quali hanno poca o nessuna influenza, e completano compiti che sono, in linea di massima, determinati con poca o nessuna attenzione per coloro che vengono valutati (Boud & Falchikov, 2007, p.17).

1.1 I cambiamenti dell'istruzione superiore: uno sguardo d'insieme

Ad oggi lo scenario dei sistemi di istruzione superiore risulta alquanto complesso e diversificato rispetto al passato. Le università sono chiamate a realizzare una ricerca che possa contribuire allo sviluppo e al progresso scientifico e umano, a costruire alleanze e nuove traiettorie con il territorio e a formare le nuove generazioni con un'istruzione di qualità nell'epoca dell'espansione e della massificazione dell'*higher education*. Le istituzioni universitarie accolgono studenti con provenienza, età, preparazione in entrata, bisogni di apprendimento molto diversi, per rispondere ai quali è necessario un ripensamento metodologico profondo della pratica didattica e valutativa.

Il mondo che abitiamo è interrogato da sfide ambientali, umanitarie, economiche senza precedenti e i cittadini del domani ricoprono un ruolo fondamentale nell'orientare e modellare tale mondo. Infatti, la conoscenza e le abilità di cui i sistemi educativi sono in possesso oggi a poco servono se non possono essere applicate in modi nuovi, ad oggi non conosciuti, per produrre nuova conoscenza che sia in grado di fronteggiare i problemi locali e globali che il pianeta affronta e affronterà, allo scopo di migliorare la qualità della vita di tutti. Come scrive Boud (2014, p. 11):

Nuova conoscenza, nuove abilità e disposizioni saranno richieste in futuro ai nostri studenti, che non possono acquisire ora. Quindi, è necessario prepararli a gestire l'ignoto e a costruire la propria capacità di apprendere quando gli strumenti ora a disposizione – percorso di studi, compiti, docenti, risorse accademiche – non saranno più presenti

Secondo Blessinger (2018), la formazione universitaria è stata caratterizzata da tre cambi paradigmatici. Il primo è la necessità di un apprendimento permanente: il *lifelong learning* è la risposta a sistemi di conoscenza sempre più interconnessi e a cambiamenti tecnologici molto repentini, per cui tutte le professioni necessitano di formazione continua e i sistemi di istruzione superiore sono chiamati da un lato a garantire servizi diversificati per rispondere a bisogni diversi e dall'altro a contribuire a formare persone competenti, in grado di continuare ad apprendere in modo autonomo. Il secondo cambio paradigmatico consiste nella democratizzazione della conoscenza, sia in termini di passaggio da un'istruzione superiore più elitaria ad una di massa, con accesso garantito, o perlomeno facilitato per tutti, sia in termini di libero accesso alle risorse educative, sempre più disponibili via computer o smartphone. Il terzo cambio corrisponde alla dimensione globale della conoscenza, per cui ognuno è cittadino della propria nazione, del proprio continente e del mondo e ha il diritto e dovere di preoccuparsi delle questioni che interessano il pianeta e di contribuire allo sviluppo economico, tecnologico, sociale e umano.

L'innovazione e la modernizzazione dell'università sono oggi richiamate quindi come urgenze sociali e priorità strategiche, sia in contesto socio-politico europeo (European Union, 2011; High Level Group, 2013), che internazionale (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009). Le sfide che l'istituzione universitaria è chiamata ad affrontare riguardano, in particolare, la sua capacità di riconoscere e perseguire nuovi traguardi formativi, co-

erenti con le esigenze della società – profondamente cambiata e in continuo rinnovamento – del XXI secolo.

Come scrivono Blessinger, Sengupta e Makhanya nello “University World News”, nella società di oggi in rapido cambiamento, i laureati si troveranno a cambiare professione più volte, e necessiteranno delle abitudini, dei valori e della capacità di pensiero complesse richieste per fronteggiare evoluzioni continue e fluide. Il riferimento è, in particolare, a competenze di problem-solving, metacognitive, di pensiero critico e creativo, che rappresentano le *new literacies*, unitamente a quelle linguistiche e matematiche, per lo sviluppo delle future generazioni. È promuovendo negli studenti capacità di questo tipo che si realizza un’istruzione superiore sostenibile.

Il concetto di sostenibilità, molto spesso e a ragione affiancato agli aspetti ambientali e alle urgenze climatiche e naturali, è in realtà più ampio (Ness, Urbel-Piirsalu, Anderberg, & Olsson, 2007) e abbraccia aspetti che riguardano le persone e le società. Secondo l’U.S. National Research Council (1999), le componenti per uno sviluppo sostenibile sono: ciò che va sostenuto, ciò che va sviluppato e il fattore intergenerazionale. Ciò che va sostenuto sono la natura, i sistemi di supporto alla vita e la comunità; le idee che vanno sviluppate riguardano: le persone, la società e l’economia. Da ultimo, la componente intergenerazionale è cruciale per garantire la raggiungibilità degli obiettivi a breve termine e di quelli transgenerazionali.

In contesto europeo la risposta delle politiche educative, da vent’anni a questa parte, a queste sfide verso una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva, è stato lo sforzo di potenziare i sistemi di istruzione superiore, nel tentativo di armonizzare le proposte formative delle istituzioni universitarie comunitarie, promuovendo la mobilità di docenti e studenti, la dimensione sociale dell’istruzione superiore, l’occupabilità, la formazione di competenze, l’innovazione educativa, lo *student-centred learning* (Etzkowitz, Ranga & Dzisah, 2012). Il processo di Bologna ha, infatti, posto l’accento sul ruolo centrale delle Università per lo sviluppo della dimensione culturale europea e ha individuato nella costruzione di uno spazio europeo dell’istruzione superiore uno strumento essenziale per favorire la circolazione dei cittadini, la loro occupabilità, lo sviluppo del Continente.

Il processo di Bologna e le sfide da esso lanciate hanno rappresentato per i Paesi europei una vera e propria rivoluzione culturale in campo di educazione e formazione, per la quale sono stati proposti una serie di cam-

biamenti nella struttura, negli approcci, nei contenuti; le istituzioni sono state e sono chiamate a cambiare e adattare i loro approcci di insegnamento e apprendimento in risposta alle sfide tecnologiche e sociali in atto e alle riforme europee e nazionali. Tale rivoluzione culturale si è manifestata spesso complessa e la sua concreta attuazione da parte dei singoli Paesi e delle singole istituzioni non è stata priva di difficoltà. In alcune situazioni, uno scarso coinvolgimento degli attori primariamente interessati (docenti e studenti) ha contribuito alla percezione di un processo poco sentito e partecipato, nonostante invece i valori di ispirazione della cooperazione interministeriale fossero “l’educazione come bene pubblico, la libertà di insegnamento, il valore della collaborazione internazionale tra Istituzioni per favorire la mobilità, la dimensione sociale e quella della cittadinanza” (Salvaterra, 2011, p. 21).

Oggi, a vent’anni dall’inizio del processo, si riflette sugli impatti delle riforme, non solo sugli aspetti formali e istituzionali, quanto piuttosto su quelli sostanziali e operativi (Wagenaar, 2019): cosa è cambiato nelle prassi delle università nella loro missione didattica di formare le nuove generazioni? Il recente report “*Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*” curato dall’*European University Association* (Gaebel & Zhang, 2018) presenta lo stato dell’arte e una mappatura del *learning and teaching* in Europa con dati raccolti da più di 300 istituzioni in 42 Paesi europei. L’indagine segnala, anzitutto, una crescente attenzione al tema della didattica (92%) all’interno delle istituzioni coinvolte nell’indagine, cosa che rappresenta un importante passaggio rispetto alla centralità tradizionalmente riservata alla ricerca. Nello specifico, le strategie istituzionali per la didattica concentrano gli sforzi sull’offerta di opportunità internazionali (87%), sullo sviluppo professionale dei docenti (86%) e su misure per il miglioramento della didattica (84%); rilevanti anche le strategie per la progettazione, approvazione e valutazione dei curricula (80%), sui supporti agli studenti (78%), sulla creazione di opportuni contesti di apprendimento (71%), su modalità innovative di didattica (71%) e sull’offerta di opportunità di apprendimento permanente (67%). Margini di miglioramento vi sono invece alla voce “ruolo degli studenti nel proprio apprendimento”, che solo il 57% delle istituzioni ha menzionato tra le proprie strategie, a testimonianza di come la centralità dello studente sia un valore condiviso nelle istituzioni europee, ma in alcuni casi non ancora pienamente tradotto in decisioni e pratiche istituzionali.

Secondo i dati del Trends 2018, il 75% delle istituzioni coinvolte nella *survey* ha dichiarato di aver formulato i *learning outcomes* di tutti i propri

corsi di studio, il 16% di alcuni di essi, il 4% di nessun corso, ma dichiara di avere intenzione di farlo, mentre l'1% ha dichiarato di non averli declinati (del 4% dei rispondenti l'informazione non è stata disponibile). Ciò rappresenta un importante passaggio verso l'implementazione dello *student-centred approach*; rispetto al dato del Trends 2015, la percentuale di istituzioni che hanno formulato i risultati di apprendimento di tutti i propri corsi di studio è aumentata del 12%, passando dal 64% al 76%. Nello specifico, alla richiesta di quale sia stato l'impatto nel tempo di una accurata e corretta formulazione dei risultati di apprendimento dell'offerta didattica istituzionale, gli Atenei rispondenti dichiarano che il risultato maggiore sia stata una revisione dei contenuti del corso (92%) e dei metodi di valutazione (88%), una maggiore consapevolezza da parte degli studenti dei traguardi richiesti dal loro percorso di apprendimento (83%), una migliore cooperazione tra docenti di diversi moduli (75%), una riduzione di sovrapposizioni e duplicati di corsi (73%) e, infine, una facilitazione nel riconoscimento dei crediti formativi (73%). Tuttavia, il 32% dei rispondenti dichiara che allineare le scelte valutative con i risultati di apprendimento permane un aspetto problematico; come già notato nel "Report d'implementazione del Processo di Bologna" (2015), l'uso dei *learning outcomes* nella valutazione riserva ancora ampi margini di miglioramento. Ad ulteriore conferma, rispetto al quesito sulla flessibilità di scelta delle modalità di *assessment* preferite da parte degli studenti, il "Trend 2018" rileva che nel 54% delle istituzioni rispondenti non vi è possibilità di scelta, nel 32% in casi molto limitati, mentre soltanto nel 9% ciò è possibile. Appare quindi evidente che l'aspetto valutativo permanga per i docenti piuttosto complesso e sfidante; come scegliere appropriate prove di valutazione coerenti con i risultati attesi di apprendimento, come coinvolgere e responsabilizzare gli studenti alla valutazione, come utilizzarla perché supporti l'apprendimento rimangono questioni aperte su cui le università si stanno interrogando e stanno tuttora sperimentando.

1.2 Insegnare e valutare per apprendere

Alla luce delle considerazioni soprariportate, negli ultimi vent'anni, il modello trasmissivo tradizionale di insegnamento come metodo privilegiato per promuovere l'apprendimento degli studenti è stato fortemente messo in crisi (Dirkx & Serbati, 2017). La messa in discussione dell'efficacia della "lezione" si può interpretare da un lato come legata alla crescente atten-

zione ad accrescere e migliorare i risultati di apprendimento raggiunti degli studenti (Fry, Kelleridge, & Marshall, 2003; Hartley, Woods, & Pill, 2005) e quindi le loro competenze professionali e sociali, e dall'altro come intrecciata agli studi su come avvengano i processi di apprendimento (Bransford, Brown, & Cocking, 2000) e quindi sugli approcci che promuovano apprendimenti profondi e significativi e non superficiali (Biggs & Tang, 2003). Imparare nelle università del Ventunesimo secolo significa creare le condizioni affinché gli studenti costruiscano conoscenza disciplinare dai contesti e dagli stimoli offerti dai docenti, dai pari, dalle risorse a loro disposizione (Wells & Claxton, 2008), a partire dal background personale e culturale di cui sono portatori e che influenza il loro modo di apprendere (Weimer, 2002). Il ruolo attivo dello studente nello sviluppo del proprio apprendimento costituisce l'elemento chiave del cambio di paradigma che sposta il focus dalle pratiche e metodologie di insegnamento ai processi di apprendimento (Barr, 2003).

L'analisi della recente letteratura internazionale relativa alla ricerca sulla formazione universitaria permette di cogliere, infatti, un crescente interesse e una tendenza, oggi particolarmente marcata, verso un nuovo ruolo assegnato agli studenti nell'ambito dei diversi processi che riguardano l'università; studenti appunto non più considerati come utenti silenti rispetto a un sistema deciso e gestito dall'adulto-formatore, ma piuttosto come soggetti motivati e co-responsabili delle situazioni formative, organizzative e gestionali (Cook-Sather, Bovill, & Felten, 2014), in primis quelle che riguardano il proprio apprendimento.

La centralità del soggetto che apprende sposta dunque l'attenzione dai soli contenuti e dagli obiettivi dell'insegnamento al profilo di competenze acquisite in uscita dai percorsi di studi e alle modalità didattiche e valutative per la loro promozione. Mettere lo studente al centro del proprio percorso di apprendimento significa, infatti, costruire attività e ambienti che promuovano la costruzione di significati, la comprensione, applicazione e rielaborazione autonoma e critica di concetti; l'apprendimento porta ad un cambiamento delle conoscenze, comprensione, abilità, attitudini e valori di una persona, influenzato dalle persone e dai contesti in cui esso avviene e quindi socialmente costruito (Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2006).

Coryell (2017) cita due elementi che si possono considerare fondamentali per la promozione di efficaci ambienti di apprendimento, che favoriscano il coinvolgimento attivo degli studenti, la partecipazione e l'attivazione di processi riflessivi. Il primo di essi è la creazione di un ambien-

te d'apprendimento sicuro in cui si possa sviluppare una relazione serena tra docente e studenti e il docente promuova un'analisi dei bisogni e delle motivazioni degli allievi e una conseguente appropriata progettazione della didattica, che preveda momenti teorici e pratici e attività di riflessione (Vella, 2002). L'opportunità di "agire" attivamente le conoscenze disciplinari applicandole, prendere decisioni, scambiare opinioni con i pari e riflettere su quel che stanno apprendendo rappresenta per gli studenti un modo per abbandonare strategie solamente mnemoniche di ritenzione della conoscenza verso approcci di comprensione, applicazione, analisi, valutazione autonoma e creazione dei saperi (Anderson & Krathwohl, 2001). Il secondo aspetto citato da Coryell (2017), direttamente correlato al primo, è l'adozione di metodologie di apprendimento attivo che permettono, appunto, il coinvolgimento degli studenti nel raccogliere informazioni (offerte dal docente o da risorse di letteratura, libri, documenti, web), elaborarle, utilizzarle in esperienze autentiche costruite appositamente in base ai risultati attesi di apprendimento, osservare attività svolte da altri (ad esempio da esperti o dai pari) e metariflettere sui processi in atto per acquisire consapevolezza dell'apprendimento. L'autenticità delle situazioni, create per gli studenti per sperimentare la conoscenza, può concretizzarsi in contesti di *real-life*, grazie ad esempio alla partnership tra università e organizzazioni, oppure offrendo esperienze indirette quali casi studio, simulazioni, progetti e problemi da risolvere in aula. I docenti hanno poi a disposizione una serie di metodologie per promuovere riflessione sull'apprendimento; non basta infatti agli studenti "fare" esperienza, è importante che, attraverso domande, scambi tra pari, attività scritte o immaginative, ripensino a quanto realizzato, alle risorse messe in campo, alle difficoltà incontrate e alle strategie per risolverle, ai saperi attivati e a quelli nuovi acquisiti, a come trasferirli e a quali bisogni di apprendimento sono emersi.

In questa trasformazione paradigmatica dell'approccio e della metodologia didattica, che ruolo assume la valutazione? Come si accennava nel paragrafo precedente, la scelta delle metodologie valutative rimane spesso una sfida aperta per i docenti e ancor di più lo è la possibilità di coinvolgere gli studenti in processi valutativi autentici e partecipati.

Nella tassonomia dei processi cognitivi proposta da Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl (1956), la capacità di valutare rappresenta il livello più elevato che gli studenti possono raggiungere e, di conseguenza, un traguardo importante che i docenti possono promuovere attraverso attività di insegnamento e apprendimento opportunamente predisposte.

Nella rivisitazione della tassonomia operata da Anderson & Krathwohl (2001), il processo valutativo è secondo solo ad un processo creativo, che in sé implica il fatto di essere in grado anche di valutare criticamente e scegliere risorse appropriate in base al contesto e creare nuova conoscenza. La valutazione rappresenta quindi un processo complesso, ma fondamentale che gli studenti hanno bisogno di padroneggiare in vista della loro professionalità futura e del loro inserimento nella società. La competenza valutativa, infatti, sta alla base di molte altre competenze trasversali richieste nei contesti, come il saper prendere decisioni, risolvere problemi, ragionare con pensiero critico. Alcuni studiosi (Boud, 2000; Boud & Soler, 2015) sottolineano come, per diventare dei *lifelong learners* efficaci, gli studenti devono essere anzitutto *lifelong assessors*, e quindi preparati ad affrontare i compiti valutativi che incontreranno nella loro vita. Essi saranno infatti chiamati, in tutte le situazioni, a giudicare le proprie e altrui performance negli specifici e diversificati contesti, fornire e ricevere feedback relativi alle situazioni problematiche da affrontare, valutare criticamente la qualità di prodotti e processi per prendere le conseguenti decisioni. Essere in grado di valutare in modo pertinente ed equilibrato non è una competenza che nasce spontaneamente, ma va intenzionalmente allenata, considerandola un obiettivo formativo indispensabile di ogni disciplina (Boud, Lawson, & Thompson, 2013). I laureati possono agire tale competenza valutativa con autonomia e responsabilità solamente se viene offerta loro l'opportunità di esercitarsi e sperimentarsi durante il percorso universitario nell'elaborazione di giudizi valutativi sulle azioni formative (Sambell, McDowell & Montgomery, 2013), avendo l'opportunità di prendere parte attiva ai processi di valutazione e pertanto di sviluppare una *literacy* valutativa e capacità di produrre giudizi valutativi (Galliani, 2015; Serbati, Grion & Fanti, 2019) pertinenti ed efficaci sulle proprie performance e sui propri apprendimenti.

Ciò comporta un ripensamento delle strategie valutative da adottare nei contesti accademici che, a differenza delle strategie e metodologie didattiche innovative – su cui ormai le ricerche e le pratiche nazionali e internazionali sembrano ormai più affermate – rimangono ancora piuttosto tradizionali, vedendo il docente come unico attore responsabile e lo studente con un ruolo di destinatario passivo (Coggi, 2005). La necessità che si prefigura è quella di superare una dimensione di valutazione con finalità esclusivamente certificativa (*assessment of learning*), promuovendo una prospettiva di *Assessment for Learning* (Grion & Serbati, 2017; Sambell, McDowell & Montgomery, 2013), la cui funzione è quella di orientare e

supportare gli apprendimenti. Tutti i momenti valutativi, sia formativi che sommativi, dovrebbero, infatti, concorrere allo sviluppo dell'apprendimento di competenze disciplinari e trasversali, in una prospettiva secondo la quale l'atto valutativo diventi davvero "sostenibile" (Boud, 2000; Boud & Soler, 2015), focalizzando la propria attenzione non soltanto sul compito "immediato", ma anche sulle sue implicazioni future e su capacità utili per la vita professionale e personale. La valutazione può allora essere considerata come un motore e regolatore dell'azione (Galliani & Notti, 2014) in riferimento diretto alla situazione esistente, ma anche indirettamente a situazioni future, verso le quali tendere attraverso giudizi ponderati che regolano le trasformazioni del presente.

Oltre allo sviluppo di competenze più trasversali di risoluzione di problemi e capacità di giudizio, processi valutativi partecipati e attivi favoriscono, inoltre, un apprendimento più significativo dei contenuti. Alcune ricerche hanno infatti dimostrato che la valutazione influenza in modo profondo la qualità dell'apprendimento (Gibbs, 1999; Scouller, 1998; Flores, Veiga Simão, Barros & Pereira, 2015) e i risultati ottenuti (Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999). Prove valutative tradizionali tendono a favorire apprendimenti più mnemonici e superficiali, mentre prove più autentiche, in cui lo studente sia sfidato e chiamato ad agire attivamente con il contenuto appreso, favoriscono l'utilizzo di processi di pensiero più complesso e più impegnativo e la mobilitazione in modo efficace e creativo delle proprie conoscenze (Marzano, 2015), divenendo quindi vere occasioni di esercizio della valutazione *per* l'apprendimento.

1.3 Una nuova professionalità docente

In un approccio che sottolinea la centralità e la partecipazione degli studenti e li coinvolge attivamente nella didattica e nella valutazione, il ruolo del docente si trasforma, pur rimanendo cruciale per promuovere un proficuo apprendimento. Appare evidente che la tradizionale posizione cattedratica dell'insegnante come "*sage on the stage*" (Ouellett, 2010) non promuova un apprendimento attivo e partecipativo. Bligh (2000) ha dimostrato che la classica lezione frontale possa funzionare per trasmettere una serie di informazioni, ma risulti inefficace nella promozione di pensiero indipendente e nello sviluppo di passione per la disciplina. Gibbs (2014) ricorda che le ricerche sull'attenzione degli studenti durante le lezioni frontali e sull'accuratezza dei loro appunti hanno dimostrato che esse so-

no il metodo più economico, ma sicuramente non il più efficace ai fini dell'apprendimento. Cambiare la didattica e la valutazione comporta una riconcettualizzazione del ruolo del docente verso l'approccio che è stato definito "*guide on the side*", una guida alla costruzione di conoscenza, sulla quale si è concentrato lo sforzo di letteratura e pratiche internazionali di *faculty professional development* (Gillespie, Robertson, & Associates, 2010; Felisatti & Serbati, 2017). In questa prospettiva, diventa fondamentale un'attenta pianificazione delle azioni didattiche, offrendo agli studenti un contesto sicuro, sereno e ben organizzato, in cui sperimentarsi. Nicol (2019) sottolinea come il docente non perda importanza in questo nuovo ruolo, bensì sviluppi nuove azioni, meno focalizzate sulla trasmissione di contenuti e più dedicate ad accurata progettazione e gestione di ambienti di apprendimento efficaci. Nell'organizzazione di questi scenari, un aspetto fondamentale che il docente deve tenere a mente è, assieme alla creazione di esperienze partecipative per la costruzione di conoscenza, quello di predisporre opportunità di esplicitare le riflessioni implicite degli studenti, sia per poterne ricevere informazioni sul processo di apprendimento ed eventualmente intervenire se necessario, ma soprattutto per favorire una presa di consapevolezza da parte di ciascuno studente dei propri processi cognitivi. Un altro importante fattore nel ruolo del docente è quello di fornire feedback agli studenti e promuovere processi di feedback tra pari, creando appropriate chance per gli allievi di dare e ricevere feedback da una molteplicità di risorse e punti di vista. Nei momenti dedicati alla valutazione degli apprendimenti, come ricorda Coggi (2019a), il superamento di un approccio di *measurement* verso approcci di valutazione formativa e condivisa e di responsabilizzazione degli studenti richiedono al docente di assumere un ruolo di coach più che di controllore, che accompagna gli studenti nel prendere gradualmente consapevolezza autonoma della qualità del compito richiesto e nell'autovalutare il livello del proprio lavoro in relazione a questo standard.

In questo complesso scenario, diventa fondamentale un *empowerment* didattico (Coggi, 2019b) e valutativo dei docenti, promuovendo iniziative di *staff development* per una crescita e un aggiornamento continuo dei professori.

Le strategie di supporto allo sviluppo di competenze pedagogiche sono molteplici (Gillespie & Robertson, 2010) e si differenziano a seconda del livello di esperienza dei docenti, delle necessità di intervento, delle esigenze specifiche, delle tempistiche disponibili. La gamma metodologica va da interventi come seminari o workshop in presenza e a distanza, sia di breve

durata per approfondimenti su temi specifici inerenti alla didattica, sia più lunghi, strutturati in programmi modulari, a consulenze da parte di esperti di didattica, a risorse per l'autoformazione, e ancora ad azioni di (*peer*) *coaching* e *mentoring*, e di costituzione di comunità di apprendimento (Felisatti & Serbati, 2019). Tali percorsi e programmi non solo contribuiscono alle iniziative istituzionali strategiche (Austin, 2011) e all'*accountability* delle istituzioni stesse, ma offrono, inoltre, un supporto concreto per il miglioramento della qualità dei processi didattici e valutativi in atto.

Da ultimo, un aspetto centrale da ricordare è l'importanza della ricerca sulla didattica e sulla valutazione (*Scholarship of teaching and learning*, Boyer, 1990): raccogliere evidenze dalle attività di insegnamento e di valutazione permette, infatti, così come avviene per la ricerca sulle discipline, di documentare il processo, avere feedback dagli studenti e da colleghi, identificare punti forti e deboli. I risultati stessi ottenuti dagli studenti nelle prove valutative, soprattutto se esse sono svolte in itinere, possono costituire una base di dati importante sugli effetti dell'insegnamento allo scopo di attivare riflessioni volte al miglioramento della didattica ed eventuali rimodulazioni in vista del raggiungimento dei risultati attesi di apprendimento.

1.4 La partnership fra studenti e docenti: una frontiera di cambiamento

Come si accennava, il coinvolgimento degli studenti come partecipanti attivi nei processi di produzione conoscitiva viene reputato un fattore centrale per il successo formativo e per il raggiungimento di apprendimenti più profondi e significativi (Bovill, Cook-Sather, & Felten, 2011; Kuh, 2008). Ancora una volta, si riconosce, in tal senso quella "centralità di colui che apprende", che rappresenta un elemento fondamentale su cui il pensiero pedagogico costruttivista (Steffe & Gale, 1995) e costruzionista (Gergen, 1985) ha basato gli sviluppi di ricerca (Holstein & Gubrium, 2008) e le proposte metodologico-didattiche che rappresentano odierni presupposti di molte prassi educativo-formative.

Va precisato, tuttavia, che attuali posizioni di ricerca, e in particolare quelle vicine alla prospettiva pedagogica "Student Voice" (Fielding, 2001; Grion & Cook-Sather, 2013; Gemma & Grion, 2015) richiamano la necessità che tale posizionamento attivo degli studenti non possa riguardare "solo" il momento conoscitivo, di produzione del sapere in collaborazione

con il docente e gli altri membri della comunità, ma debba riferirsi a spazi di partecipazione più estesi, attinenti alla pianificazione e realizzazione delle attività didattiche, così come alla gestione e alla leadership educative, fino a giungere al coinvolgimento degli studenti nella ricerca su, e nella riforma delle pratiche formative. Tale visione rappresenta un approccio teorico e un insieme di metodologie/pratiche educative fondati sul presupposto per cui – avendo gli studenti una prospettiva unica rispetto all’insegnamento/apprendimento e all’educazione – essi dovrebbero essere invitati ad esprimere i loro punti di vista; ai quali non solo si dovrebbe porre particolare attenzione, ma anche dare concrete risposte, da parte di docenti, amministratori, decisori politici (Fielding, 2001; Rudduck, 2007). Per quanto riguarda, in particolare l’Università, si tratta d’incoraggiare attività in cui trovi realizzazione l’impegno verso una responsabilità maggiormente condivisa fra staff accademici e studenti, così da dare vita a comunità intellettuali realmente democratiche e di autentica ricerca co-partecipata (Hutchings & Huber, 2010).

Alla luce di tali presupposti, risulta evidente che la relazione fra docenti e studenti non si dimostri più efficace, se bloccata al modello “*customer-service*”, nell’ambito del quale l’università e le persone che vi lavorano fungono da fornitori di un servizio ad una certa utenza (gli studenti) completamente estranea ai processi di costruzione e gestione del servizio stesso (Moliterni, 2011). Piuttosto, tale relazione dovrebbe fondarsi sui principi della reciprocità e della co-responsabilità, affermandosi come “*student-faculty partnership*” (Cook-Sather, Bovill, & Felten, 2014), alla luce della quale la formazione universitaria dovrebbe realizzarsi come reale contesto di democrazia. La partnership rappresenta, infatti “Un processo di collaborazione reciproca, nel quale tutti i partecipanti hanno l’opportunità di contribuire equamente, anche se non necessariamente nello stesso modo, alla definizione, all’articolazione, alle decisioni, alla realizzazione, all’esplorazione e all’analisi dell’approccio pedagogico e del curriculum” (p.6-7).

Facendo propri tali sviluppi di ricerca, anche la nota *Higher Education Academy* (HEA)¹, sottolinea che

1 L’HEA, *Higher Education Academy*, è un organismo diretto a supportare le istituzioni universitarie del Regno Unito nelle azioni di miglioramento della formazione, di formazione e certificazione delle competenze dei docenti universitari, e di diffusione di buone pratiche. <https://www.heacademy.ac.uk/>

La partnership è un processo orientato allo sviluppo di un apprendimento coinvolgente ed efficace degli studenti e di un miglioramento dell'insegnamento. Nella sua essenza, la partnership si riferisce all'applicazione di approcci di insegnamento, apprendimento e valutazione ben documentati ed efficaci con un impegno al dialogo aperto, costruttivo e continuo. Essa prevede di trattare tutti i partner come membri intelligenti e capaci della comunità accademica (*The Higher Education Academy*, 2015b, p. 1).

Anche l'HEA richiama, dunque, la necessità di promuovere forme di collaborazione e di coinvolgimento attivo degli studenti, come strategia centrale di miglioramento dei risultati di apprendimento, e di avanzamento della qualità della formazione universitaria (*The Higher Education Academy*, 2015b).

Nella medesima direzione, l'ENQA (European Association for Quality Assurance)², definendo i criteri di valutazione della qualità della formazione universitaria, ribadisce che “le istituzioni dovrebbero assicurare che i programmi siano realizzati in modo da incoraggiare gli studenti ad assumere un ruolo attivo nella creazione del processo di apprendimento, e che la valutazione degli apprendimenti rifletta tale approccio (ENQA, 2015, p. 9).

D'altra parte, il concetto di *partnership* rappresenta sicuramente un elemento di grande importanza nell'ambito dei processi di rinnovamento dell'università. Mettendo in luce questo aspetto, Cook-Sather & Luz (2015) definiscono la partnership come un *threshold concept*, ossia un fattore soglia, una frontiera in vista del cambiamento. Esplorandone il significato all'interno degli ambiti di ricerca educativa, King e Felten (2012, p. 5) definiscono tale tipo di concetti come “idee sull'educazione che hanno il potere di trasformare la *vision* degli educatori rispetto al processo d'insegnamento/apprendimento e il loro stesso ruolo all'interno di quest'ultimo”. Sottolineandone la “fertilità pedagogica”, Meyer e Land (2005), chiariscono che essi rappresentano snodi fondamentali per giungere a una “nuova modalità di vedere, comprendere, interpretare un fenomeno” (p.

2 L'ENQA, *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) è un “organizzazione-ombrello” che rappresenta le organizzazioni di assicurazione della qualità degli Stati membri della *European Higher Education Area* (EHEA): <https://enqa.eu/>.

373), a una ristrutturazione del proprio modo di intendere la disciplina o, più in generale, del proprio punto di vista sul mondo. Tali concetti, dunque, possono, essere considerati fattori *trasformativi* – rappresentando la causa di uno spostamento delle percezioni del soggetto e quindi non solo del suo agire, ma anche del suo essere – e *irreversibili* poiché, una volta incrociati, sono difficilmente rigettabili, se non con enormi sforzi. Quelli che, infatti, vengono definiti, concetti-soglia, sono caratterizzati proprio da una serie di proprietà atte ad indurre profonde trasformazioni; inoltre, interrompendo o contraddicendo le precedenti modalità di intendere o di comportarsi, essi possono essere identificati come elementi problematici e destabilizzanti, quindi da allontanare o respingere. È quanto generalmente accade, secondo Cook-Sather e Luz (2015), con il concetto di *partnership*, quando impiegato nei contesti di relazione fra docenti e studenti universitari.

Sebbene vi siano numerose evidenze riguardo ai benefici che le forme di *partnership* producano, sia per il personale universitario che per gli studenti – in particolare in termini di coinvolgimento, maggiore motivazione e apprendimenti più profondi, di consapevolezza, di sviluppo metacognitivo e senso d'identità, di qualità didattica, migliori esperienze d'insegnamento e clima di classe (Cook-Sather *et al.*, 2014) – molte istituzioni e persino molti studenti vivono le situazioni di genuina collaborazione fra docenti e studenti come condizioni preoccupanti e di dubbia valenza. In effetti, la “collegialità radicale” (Fielding, 2001) e la relazione di “apprendimento intergenerazionale come forma di democrazia vissuta” (2012), cui la *partnership* conduce, porta con sé la frammentazione di precedenti convinzioni e sicurezze, riguardo al ruolo e alle responsabilità di docenti e studenti; convinzioni e sicurezze che hanno costituito solide fondamenta su cui la formazione universitaria si è basata per lungo tempo. Abbracciare forme di *partnership* in ambito universitario significa, sia per gli accademici che per studenti, allontanarsi da spazi conosciuti, dove comunque si è perseguito, a volte per molti anni, il proprio sviluppo personale, si sono conseguite soddisfazioni e costruite certezze, per percorrere zone ignote e spesso disagiati. Tuttavia, corrisponde anche, ad abbracciare un concetto che supporta la realizzazione di situazioni formative maggiormente adeguate ai nuovi scenari sociali, in cui gli studenti sperimentano un più autentico coinvolgimento ed *empowerment* sostenibile nelle attività formative.

II.

TRAIETTORIE DI CAMBIAMENTO

... non si tratta solo di andare oltre i test e la loro tecnologia, ma questo passaggio comporta una serie molto più profonda di trasformazioni ... le nostre concezioni di base dell'apprendimento, della valutazione, e di ciò che conta come risultato, sono ora radicalmente diversi da tutto quello che si riferisce a una concezione psicometrica della valutazione (Gipps 1994, 58).

2.1 Valutazione e apprendimento all'università

La valutazione educative deve innanzitutto servire a sostenere l'apprendimento (Black & Wiliam, 2006, p. 9).

A livello internazionale, l'interesse verso il tema della valutazione all'università è stato poco considerato dalla ricerca educativa fino agli anni '90 (Boud, 1995). Solo da alcuni decenni, dunque, esso è ritenuto un tema "caldo", sia a livello di ricerca che a livello politico.

Il dibattito in tal senso risulta particolarmente interessante soprattutto in relazione alla valutazione degli apprendimenti, ossia quell'ambito valutativo che in inglese viene definito *assessment*, per distinguerlo dall'*evaluation* che, in contesto italiano potremmo identificare con l'espressione "valutazione di sistema", ossia l'insieme dei processi che considerano e stimano le diverse variabili che entrano in gioco nell'attività didattica.

Fra i pionieri nel porre al centro dell'attenzione educativa l'*assessment* in contesto universitario – e fra le voci più autorevoli, a livello internazio-

nale, in questo ambito di ricerca – l'australiano David Boud, già nel 1988 affermava che “i metodi e i compiti valutativi hanno una profonda influenza su come e cosa gli studenti imparano, probabilmente maggiore di ogni altro fattore coinvolto. Quest'influenza può giocare un ruolo più decisivo di quello ricoperto dai materiali d'insegnamento” (Boud, 1988, pp. 39-40). Discutendo ulteriormente “il peso” della valutazione in ambito accademico, in un successivo articolo, lo stesso autore affermava che “gli studenti possono, seppure con difficoltà, superare gli effetti di un pessimo insegnamento, ma non hanno la possibilità (per definizione, se vogliono laurearsi) di scampare agli effetti di una valutazione condotta in modo ‘scadente’. Gli atti valutativi rappresentano meccanismi di controllo sugli studenti, molto più pervasivi ed insidiosi di quanto la maggior parte dei docenti sia in grado di riconoscere” (Boud, 1995, p. 35).

Molti altri ricercatori, condividendo queste posizioni, hanno dimostrato quanto le forme e gli strumenti valutativi utilizzati dai docenti condizionino i comportamenti degli studenti in relazione all'impegno nello studio, alla focalizzazione su determinati aspetti relativi agli insegnamenti, alle effettive capacità sviluppate in seguito alla frequenza di un corso.

Su questa linea, Bloxham e Boyd (2007) giungono ad affermare che, all'università, l'attività di valutazione corrisponde all'attività di apprendimento: seppure gli studenti possano prendere appunti durante le lezioni, seguire i seminari, sottolineare le parti di testo mentre il docente tratta l'argomento relativo, o svolgere le consegne di lavoro proposte nei laboratori, è solo quando essi si preparano per affrontare i compiti valutativi, o sono impegnati in attività valutate dal docente, che la maggioranza di loro si confronta seriamente, e forse efficacemente, con il materiale di studio.

D'altra parte, è una consapevolezza comune di molti docenti, quella della scarsa efficacia di qualsiasi invito, fatti agli studenti, ad approfondire argomenti che non costituiscono oggetto di prova d'esame!

Bloxham e Boyd (2007) spiegano ancora come le strategie di valutazione adottate e comunicate agli studenti influenzino l'approccio allo studio, la quantità di tempo che gli studenti dedicano alla preparazione, la profondità a cui giungono nell'acquisizione dei contenuti, le modalità più o meno efficaci con le quali individuano i concetti-chiave.

La letteratura di settore mette in luce anche quanto le pratiche valutative costituiscano elementi, nelle situazioni d'insegnamento/apprendimento, spesso poco o mal utilizzate ai fini dello sviluppo di processi d'apprendimento risultando, di fatto, in tal senso irrilevanti (Pastore, 2015).

Un aspetto ulteriormente preoccupante, su cui porre specifica atten-

zione, riguarda l'effetto negativo sull'apprendimento che sarebbe prodotto da pratiche valutative superficialmente progettate (Biggs & Tang, 2003).

Alla luce di tali considerazioni, condividendo l'analisi di Cinque (2016), si può affermare che a volte, come docenti, ci si dimentica del forte potere che l'*assessment* gioca sull'insegnamento/apprendimento degli studenti, i quali ne sono influenzati perché la valutazione:

- veicola ciò che è importante apprendere;
- ha un potente effetto su cosa e su come gli studenti apprendono;
- consolida lo sviluppo delle strategie di apprendimento;
- influenza il valore che il soggetto attribuisce alla formazione, così come il senso di realizzazione personale e la volontà di portare a termine determinati compiti di apprendimento;
- contribuisce a definire cosa gli studenti associano, in generale, all'esperienza della valutazione in ambito universitario (Cinque, 2016, cap. 3 par. 4, pos. 1859 Kindle).

Recentemente, Sally Brown, in un suo libro indirizzato a proporre una prospettiva internazionale dell'insegnamento e della valutazione in ambito universitario, ancora una volta conferma che

se vogliamo migliorare l'impegno degli studenti nelle attività d'apprendimento, un elemento centrale in questo senso risulta essere il rinnovamento dei nostri approcci alla valutazione. C'è bisogno di svecchiare le nostre pratiche, assicurando che esse siano attivate per favorire l'apprendimento (*assessment for*), piuttosto che limitarsi alla sola misurazione dello stesso (*assessment of learning*) (Brown, 2014, p.106).

Mettendo in luce la necessità di ripensare la valutazione degli apprendimenti in ambito accademico, la stessa autrice fa riferimento a quanto rimarcato dall'HEA – *The Higher Education Academy* (2012), oggi AdvanceHE (Cfr. <https://www.advance-he.ac.uk/>), organismo che, avendo analizzato le pratiche valutative di varie università, le ritiene attualmente inadeguate ai nostri tempi, incapaci di stare al passo con i profondi cambiamenti organizzativi, strutturali e funzionali delle università stesse, inadatte ad individuare e cogliere i risultati che la società si aspetta dalla formazione universitaria in particolare in relazione a conoscenze, competenze e abilità necessarie negli ambiti professionali.

In effetti la stessa HEA ha recentemente ribadito l'importante ruolo dei processi valutativi, considerando la valutazione come una delle sei azioni strategiche per la modernizzazione dell'Università. Nel documento "*Framework for transforming assessment in Higher Education*", l'HEA, riconoscendo essere giunto il tempo di ripensare ampiamente le politiche e le pratiche valutative universitarie, dichiara che

La valutazione gioca un ruolo fondamentale nell'higher education. [...] dovrebbe essere progettata in modo da favorire l'apprendimento. L'HEA ritiene che l'attenzione ai metodi di valutazione e di feedback, all'uso dell'autovalutazione e della valutazione fra pari e ai suoi principi di base, risulta fondamentale per l'apprendimento degli studenti (*The Higher Education Academy*, 2015a, p. 1).

2.2 Pratiche di valutazione e traiettorie di cambiamento

2.2.1 *Pratiche valutative in Italia*

Alla luce di quanto discusso, si può rilevare che oggi l'*assessment* sia al centro di un ricco dibattito nel quadro della riflessione più ampia riferita alla qualità dei sistemi formativi (Cinque, 2016).

Tuttavia, sebbene in contesto internazionale gli aspetti sopra accennati siano diffusamente trattati dalla letteratura di settore, solo in alcuni casi essi fanno da sfondo alla progettazione delle pratiche valutative delle università che continuano a basare i processi valutativi "su compiti valutativi dominati da metodi tradizionali" (Joughin, Dawson & Boud, 2017, p. 1). Le resistenze al cambiamento degli accademici (Deneen & Boud, 2014) risulterebbero, in tal senso, uno dei fattori maggiormente determinanti nei processi di implementazione di nuovi approcci alla valutazione in ambito universitario.

Anche nel nostro Paese

la valutazione degli apprendimenti degli studenti universitari continua a permanere, in generale, una pratica poco diffusa, legata unicamente all'esame di fine corso, totalmente gestita dal docente e attuata spesso come un dovuto e tradizionale 'rito conclusivo' del corso stesso, con caratteristiche che si rifanno ad una funzione prevalentemente o esclusivamente certificatoria e selettiva (Grion, 2016, p. 289).

In riferimento ai risultati di una ricerca svolta presso l'Università di Torino, Coggi (2005) conferma, in effetti, che la valutazione sia “ancora un po' legata al docente, alle sue competenze e meno centrata sulla comprensione e interiorizzazione, da parte degli studenti, dei modelli di riferimento per migliorarle” (p. 216). I risultati riferiti ai punti di vista dei docenti della facoltà di Scienze della Formazione di fatto mettono in luce l'idea che la valutazione sia un processo la cui responsabilità spetta al docente, in cui allo studente viene assegnata esclusivamente una posizione di destinatario-passivo dell'atto valutativo, o, come spiega la stessa autrice, il modello di valutazione universitaria non prefigura uno spazio di produzione autonoma per gli studenti.

Come nota Ricchiardi (2005a), le modalità valutative correnti incoraggiano generalmente livelli di elaborazione e di comprensione dell'ambito disciplinare, da parte dello studente, che non permettono di raggiungere una concezione personale della disciplina. Tali modalità valutative inducono lo studente a focalizzarsi su una preparazione utile al superamento dell'esame, che non equivale, e a volte intralcia, l'apprendimento in profondità. In seguito a una ricerca pluriennale svolta presso l'Università di Torino, la stessa autrice conferma che col progredire dell'esperienza universitaria, gli studenti sembrerebbero affinare, via via, strategie volte al superamento degli esami e all'acquisizione del titolo in sé, perdendo di vista l'obiettivo dell'apprendimento. Tale situazione sembrerebbe incoraggiata proprio dalle prassi valutative proposte (Ricchiardi, 2005b).

Riflettendo sui risultati di un'ampia ricerca svolta presso l'università di Bari, Pastore (2012) chiarisce che gli studenti giungono ad avere una visione riduttiva della valutazione, tendendo ad assumere un atteggiamento performativo: la valutazione è vissuta quasi esclusivamente come funzionale all'esame finale. Questo non solo rispecchia la mancata conoscenza e familiarità con forme di *assessment* che abbiano una funzione diversa da quella sommativa, e che fungano da sostegno allo studio e all'apprendimento, ma evidenzia anche quanto ancora profondo sia lo scollamento tra insegnamento, apprendimento e *assessment* nel nostro Paese.

Oltre che su quello delle pratiche, anche sul piano della ricerca, il quadro nazionale non risulta particolarmente positivo, poiché appaiono ancora poco diffusi e scarsamente incisivi i dibattiti e gli studi in questo particolare ambito d'indagine (Pastore, 2015). L'onda lunga dell'*accountability*, che ha investito i sistemi universitari europei negli ultimi anni, sembra aver veicolato un'attenzione quasi esclusiva, da parte dei ricercatori e dei *practitioner* del nostro Paese, su valutazione e perseguimento di obiet-

tivi relativi al sistema, con il prevalere di studi riguardanti la valutazione della didattica universitaria, a discapito di quelli rivolta ai processi di *assessment* per la valutazione e il miglioramento dell'apprendimento degli studenti. Anche nelle poche discussioni che si svolgono in relazione a questo campo d'indagine, "il discorso dominante ruota attorno alla misurazione e alla verifica e non riesce ad approfondire finalità ulteriori perseguibili attraverso l'*assessment*" (Pastore, 2012, p.63).

A parte alcuni pionieristici contributi di ricerca (Coggi, 2019a; Grion & Tino, 2018; Li & Grion, 2019; Scierri & Batini, 2018; Serbati, Grion & Fanti, 2019), la debole attenzione rivolta al rinnovamento delle pratiche valutative in contesto universitario da parte della ricerca italiana, in effetti, contribuisce a mantenere uno status-quo costituito da situazioni valutative tipiche del passato e superate in molti altri paesi del mondo nord-occidentale.

2.2.2 *Principali traiettorie di cambiamento a livello internazionale*

Spostandoci sul piano della letteratura internazionale, alcuni autori (Boud, 2014; Gibbs, 2006; Pereira, Flores & Niklasson, 2016) rilevano come, negli ultimi decenni, in particolare nei paesi anglosassoni, si siano realizzate alcune traiettorie di cambiamento di notevole rilievo per il rinnovamento delle pratiche valutative. Di particolare interesse risulta la descrizione di alcuni dei momenti significativi dell'evoluzione dell'*assessment* dagli anni '60 del 900 ad oggi nei paesi occidentali; analisi che aiuta anche a cogliere con maggiore chiarezza una certa arretratezza del nostro attuale sistema di valutazione degli apprendimenti all'università.

Collocando il suo discorso nell'ambito dei contesti accademici inglesi e australiani, Boud (2014) sottolinea in particolare due traiettorie di cambiamento assai importanti:

- una prima riguardante il superamento dei tradizionali "esami di fine semestre o fine anno", a favore di forme di "valutazione continua" perseguita attraverso approcci diversificati;
- una seconda relativa ai criteri di valutazione, un tempo trattati come qualcosa di "segreto" da parte del docente, oggi considerati elementi per garantire la dovuta trasparenza al processo valutativo.

Ripercorrendo le pratiche di valutazione degli apprendimenti più comuni nelle università negli anni '60 del 900, l'autore riferisce che, prima

delle suddette trasformazioni, vi erano due principali attività identificabili come *assessment*; l'una di carattere maggiormente formativo, l'altra propriamente sommativa. La prima si espletava con l'assegnazione di compiti da svolgere principalmente al di fuori delle ore di lezione; compiti che, seppure avessero funzione formativa, venivano valutati attraverso un punteggio numerico, solo a volte accompagnato da un breve commento, offrendo perciò pochi feedback allo studente sulla qualità del suo lavoro. L'altra attività riguardava il vero e proprio esame di fine semestre o fine anno: una prova, "mai vista prima", da svolgere in condizioni tipiche delle situazioni d'esame, senza la possibilità di usufruire di appunti o altre risorse disponibili, se non della propria memoria. Nessun dettaglio sulla performance veniva poi restituito allo studente, se non il voto finale. Il punteggio di laurea si basava prevalentemente sui voti ricevuti in questi esami.

Di questo stesso periodo storico, Boud riferisce che "*Assessment was secret teachers' business*" (2014, p. 3), un processo caratterizzato soprattutto dalla segretezza: nessuna informazione era data agli studenti, né riguardo ai criteri di valutazione e nemmeno agli specifici argomenti che sarebbero stati oggetto di valutazione.

Fra la fine degli anni '60 e l'inizio dei '70, le organizzazioni studentesche in alcuni paesi mossero una forte contestazione a tali tipologie di pratiche, adducendo tre importanti ragioni a giustificazione del loro superamento:

- la valutazione basata su un numero limitato di prove, proposte alla fine del periodo di lezioni, perlopiù con l'interferenza di situazioni di ansia da parte degli studenti, a discapito di performance svolte adeguatamente, risulterebbe poco affidabile;
- la valutazione dovrebbe svolgersi in momenti distribuiti lungo tutto il corso delle lezioni, in modo da evitare situazioni di eccessivo carico di lavoro e di accumulo di ansia;
- la valutazione finale dovrebbe risultare una composizione ponderata di una serie diversificata di giudizi formulati a partire da punti di vista molteplici, su prove proposte lungo tutto il corso delle lezioni.

Tale battaglia a favore di una valutazione maggiormente affidabile e più equa, fu vinta, a ragione, dagli studenti e quella che da lì in poi venne definita "valutazione continua" diventò una pratica talmente comune in molte università, tanto che oggi, negli ambiti accademici anglofoni, si dà per scontato che la valutazione degli apprendimenti degli studenti

debba realizzarsi come processo continuo durante l'intero corso delle lezioni.

Va, tuttavia, rilevato che gli effetti positivi di quell'evoluzione sono andati parzialmente sfumando in seguito al fenomeno della "massificazione" dell'università; fenomeno accaduto tra gli anni '60 e '80, prima negli Stati Uniti d'America, poi in Europa occidentale, Giappone, America Latina e paesi dell'est asiatico (Altbach, Reisberg & Rumbley, 2009): un incremento massiccio e a volte molto repentino del numero degli studenti frequentanti le università, che ha avuto, come conseguenza, sul piano della valutazione, l'impossibilità di continuare a praticare un'attività troppo dispendiosa in termini di tempo ed energie, da parte dei pochi docenti oberati da una quantità eccessiva di prove da valutare, visto il numero sempre più altro di studenti frequentanti ciascun corso. Una seconda conseguenza, legata a questa prima, è stata quella del progressivo spostamento delle prove valutative verso una funzione esclusivamente sommativa a discapito di quella formativa. Dovendo seguire tanti studenti, i docenti non sono riusciti più ad avere il tempo per somministrare e valutare anche compiti di tipo formativo per offrire la possibilità di imparare dagli errori o da un lavoro "svolto male". I docenti di oggi, infatti, hanno difficoltà a gestire tale mole di lavoro e perciò, di conseguenza, tendono a dare priorità a quanto si rivela maggiormente "pressante" dal punto di vista dei doveri istituzionali, ossia quello di assegnare un punteggio finale alle prestazioni degli studenti in relazione a un determinato modulo o corso di studi. Ne deriva che i risultati di tutti i compiti assegnati vanno generalmente a produrre voti considerati validi in funzione della valutazione sommativa finale.

Secondo Gibbs (2006), questo spostamento all'unica funzione sommativa è rinforzata ulteriormente dal fatto che anche gli studenti stessi, disorientati dalle molteplici modalità valutative utilizzate nei diversi contesti accademici, risultano alla fine incapaci di cogliere il valore delle prove valutative orientate "solo" a supportarli nel loro percorso di apprendimento, senza avere utilità ai fini del voto finale. In tal senso, essi si fanno progressivamente più strategici in modo tale da giungere ad allocare il loro tempo e i loro sforzi al raggiungimento dell'obiettivo strumentale, sottovalutando e disdegnando attività e compiti proposti in funzione formativa.

Risulta interessante notare come, in questo contesto, il dominio della funzione sommativa si riverberi anche nell'uso della terminologia specifica riferita alla valutazione. Tale dominio è chiaramente dimostrato dal curioso fenomeno che pervade la letteratura statunitense sull'*assessment*, nell'ambito della quale qualsiasi metodo diverso dal classico test o dal tra-

dizionale esame viene definito come “*alternative assessment*” o “*classroom assessment*”, come se i test e gli esami fossero gli standard per eccellenza della valutazione. Qualsiasi altra cosa che si discosti in qualche modo da quelli è solo un’alternativa alla valutazione o comunque confinata ad essere qualcosa che il docente può fare in classe (Boud, 2014, p. 4).

Oltre a quelle appena discusse, a livello internazionale si sono sviluppate altre traiettorie di cambiamento. Fra queste, una si riferisce al progressivo sfumare del “mito della misurazione” (Broadfoot, 2007), diffusosi nei contesti di formazione universitaria negli anni ‘70 con l’approccio dell’*Educational Measurement* (Ebel, 1972), che identificava la valutazione, tout court, con la pratica misurativa e le sue regole. Si può notare, in tal senso, come nei documenti riferiti all’*assessment* che fanno parte del *UK Quality Code for Higher Education*, prodotto dall’agenzia per l’assicurazione della qualità della formazione universitaria del Regno Unito (*Quality Assurance Agency for Higher Education*, QAA), nella definizione dell’*assessment* scompaia la parola “misurazione”, che rappresentava un termine sinonimo di valutazione nella prima versione del 2000 (Boud, 2014) e che non viene più utilizzata per definirla già nella seconda versione del 2006. Risulta indicativo, inoltre, che nel più recente documento relativo all’assicurazione della qualità della valutazione degli apprendimenti (QAA, 2013), il termine “*measurement*” non venga citato nemmeno una volta.

Un’ulteriore traiettoria di cambiamento è rappresentata dal passaggio fra una valutazione norm-referenced ad una basata su criteri relativi ai risultati di apprendimento da raggiungere da parte degli studenti (*learning outcomes*), come già discusso nel primo capitolo (cfr. par 1.1).

Altri percorsi di cambiamento si sono sviluppati in riferimento al dibattito sulle competenze, considerate “unità di misura” di un sapere significativo e valido anche oltre le mura dell’apprendimento formale/accademico. Prima degli anni ‘90, – come ricorda Boud (2014), la valutazione in ambito universitario si limitava a riferirsi all’acquisizione e comprensione delle conoscenze in un determinato dominio disciplinare. La centratura sulla competenza, come capacità di fare un uso intenzionale e consapevole delle proprie risorse, in termini di conoscenze, abilità, atteggiamenti, disposizioni ecc. per saper affrontare situazioni complesse in diversi contesti, ha spostato il focus della valutazione su oggetti diversi dalle sole conoscenze disciplinari. Innanzitutto c’è stato un dislocamento dell’attenzione dal “conoscere” al “fare”, non inteso come comportamento meccanico attivato in risposta a una situazione, quanto come capacità di saper agire (Le Boterf, 2008) nelle diverse situazioni, ossia di mettere in atto

comportamenti assimilabili a quelli del professionista, esperto in un certo settore. Come, infatti, spiega Serbati (2014),

se si pensa [...] alla carriera dei professionisti, non si fa riferimento soltanto a saperi tecnico-professionali, ma anche a capacità relazionali, di cooperazione, di sviluppo, di apprendimento continuo, di 'metacompetenze' che permettano di adattare i saperi posseduti a contesti e problemi di volta in volta diversi, trasformando i propri modelli di pensiero e di azione (p. 67).

Parallelamente a questi sviluppi, intorno agli anni 2000, altre iniziative hanno coinvolto l'università, come quella intesa a valorizzare le competenze generaliste o trasversali (soft skills) in quanto strumenti necessari all'esperto che si muove all'interno dei contesti professionali, così come quelle volte a proporre la necessità che la valutazione avvenga all'interno di "contesti valutativi autentici" (Wiggins, 1989), ossia situazioni-problema simili a quelle che sono vissute nella vita reale, adatti ad attivare processi che permettano di cogliere la capacità degli studenti di utilizzare le conoscenze in modo efficace e adeguato alla realtà, piuttosto che la mera e superficiale riproduzione di unità discrete d'informazione, nozioni solitamente dimenticate subito dopo la prova valutativa (Herrington & Herrington, 2007).

2.2.3 Criticità e sfide da perseguire

Le traiettorie di cambiamento dell'*assessment* sopra discusse hanno permesso di ottenere alcuni positivi traguardi nella direzione di una maggiore aderenza delle pratiche valutative alle richieste formative poste all'università da parte dei sistemi sociali (Boud, 2000; 2004).

Tuttavia, anche a livello internazionale permangono alcune criticità sulle quali l'attuale ricerca sulla valutazione degli apprendimenti in ambito accademico sta ponendo particolare attenzione, proponendo strategie di soluzione e modelli di azione. L'analisi della letteratura di settore permette di individuare, infatti, alcune sfide che la ricerca sulla valutazione e le relative pratiche sono impegnate ad affrontare e a realizzare. Fra queste, emergono tre basilari direzioni di sviluppo, che vengono ampiamente indicate come le principali strategie di azione che le politiche e le pratiche valutative in contesto universitario stanno perseguendo (nelle realtà più avanzate e mature) o dovrebbero intraprendere nei prossimi anni.

La prima di queste direzioni si riferisce ad una maggiore integrazione fra apprendimento e valutazione, così come fra modelli formativi e modalità di valutazione. Le ragioni che sottostanno a questo richiamo sono diverse.

Innanzitutto, non risulterebbe né coerente, né corretto, continuare ad utilizzare, nell'ambito della progettazione curricolare per competenze, oggi auspicata dalla ricerca sulla formazione (Raven & Stephenson, 2001; Le Boterf, 2008), e prevista a livello politico (Bologna Declaration 1999; UNESCO, 2006), forme valutative emerse e sviluppate all'interno di quadri politico-teorico-pedagogici precedenti, o comunque diversi, rispetto a quelli che sottostanno a quest'ultima (Biggs & Tang, 2003; Huber & Skedsmo, 2016). Curricola *competence-based*, infatti, richiedono approcci valutativi adeguati ed efficaci, che permettano di apprezzare competenze e non solo i contenuti in sé, o comunque "semplici" abilità e conoscenze (Tillema, Kessel & Meijer, 2000).

L'integrazione fra modelli d'insegnamento e modelli valutativi trova sostenitori anche all'interno di quell'affermato filone di studi (a cui successivamente si darà ampio spazio in questa pubblicazione), a livello di ricerca internazionale, che ritiene necessario ridare valore e concretizzazione alla funzione formativa della valutazione, con la quale si dovrebbe assicurare attività di supporto all'apprendimento (Sadler 1989); una funzione – secondo molti ricercatori – troppo spesso dimenticata (o anche sconosciuta) nell'ambito dei contesti universitari. In questo quadro, si ritiene che una "buona" valutazione possa agire positivamente sull'apprendimento quand'essa sia profondamente integrata nel processo d'insegnamento/apprendimento, e non solo il suo "momento finale". Secondo Brown (2014), trattare la valutazione esclusivamente come un momento finale del processo d'insegnamento rappresenta un'opportunità sprecata di formazione.

Una seconda direzione di sviluppo verso la quale dovrebbero muoversi le politiche e le pratiche della valutazione in contesto universitario riguarda il ruolo degli studenti all'interno dei processi di valutazione. Come già accennato nel cap. 1, con l'affermarsi delle teorie costruttiviste in ambito educativo, si è andato diffondendo l'approccio all'apprendimento *student-centered*: se la conoscenza corrisponde al processo di assegnazione dei significati al mondo circostante (Duffy & Jonassen, 1992) da parte del soggetto, la costruzione di tale sapere implica l'assunzione di un ruolo attivo da parte di chi conosce, e l'apprendimento si pone come la capacità di costruire e assegnare questi significati. Lo studente, in quanto costruttore at-

tivo del proprio sapere, dovrebbe determinare i propri obiettivi di apprendimento e definire le risorse e le attività adeguate per raggiungere tali obiettivi (Jonassen, 2000). Ponendosi così l'apprendimento come attività autodiretta, lo studente ne risulta anche responsabile (Weimer, 2002). La valutazione diventa, allora, un momento finalizzato non solo a stimare, da parte del docente, la qualità del processo messo in atto dall'allievo, ma anche uno strumento fondamentale, per colui che apprende, utile per comprendere e saper orientare il proprio percorso. Il momento valutativo è uno spazio di attività (e di apprendimento) dello studente, il quale non risulta più un passivo destinatario dei compiti valutativi, ma piuttosto un partecipante attivo del processo, in collaborazione con, e col supporto del docente. In tal senso acquisiscono valore le attività di co- e auto-valutazione che rappresentano strutture attraverso le quali l'allievo consegue maggiore consapevolezza del processo d'insegnamento/apprendimento migliorando l'apprendimento stesso.

Secondo alcuni ricercatori, la valutazione *learner-centered* rappresenta oggi un approccio che, seppure la pedagogia ritenga di grande valore per il miglioramento della qualità della formazione universitaria, continua a permanere una frontiera cui molti docenti guardano con scarsa attenzione o anche con una certa opposizione (Webber, 2012). Nicol et al. (2006) affermano che nonostante il linguaggio e le pratiche didattiche *learner-centered* facciano parte, oggi, del patrimonio di risorse utilizzate per l'insegnamento, ben diversa è la situazione della valutazione, nell'ambito della quale le attività, comprese quelle di valutazione formativa e di feedback, sono ancora gestite totalmente dal docente, perpetuando una visione fortemente trasmissiva dell'apprendimento ed entrando in contraddizione, in tal modo, con le pratiche d'insegnamento *learner-centered*. La questione del feedback e del suo ruolo per innovare le pratiche valutative, ponendo al centro di tali pratiche l'attività dello studente, rappresenta un tema di grande rilevanza della ricerca sull'*assessment*, come si vedrà in alcune successive sezioni del presente lavoro.

Una terza direzione di sviluppo, meno esplorata delle precedenti, riguarda la necessità che l'*assessment* diventi anche oggetto di formazione. Per cogliere il significato di questa terza traiettoria, pare utile partire dalla questione relativa al ruolo della valutazione in contesto universitario. Seguendo il ragionamento di Boud (2014), possiamo rilevare che in fase di progettazione dei percorsi universitari, mentre abitualmente ci si pone il problema di indagare quali conoscenze e abilità siano necessarie agli studenti per muoversi in modo autonomo e consapevole in ambito profes-

sionale e, di conseguenza, come queste stesse conoscenze e abilità possano essere sviluppate al meglio nell'ambito dei curricula, quasi sempre in questo contesto si trascurava una questione cruciale, ossia quella che riguarda la capacità degli studenti di fare uso dei processi valutativi per stimare il proprio apprendimento, le conoscenze acquisite e le lacune da colmare:

senza questa capacità di elaborare giudizi efficaci, essi non possono monitorare il loro stesso apprendimento, o lavorare con gli altri per svolgere l'attività che si sta svolgendo. Quanto i corsi che essi seguono li rendono abili in questa direzione? In particolare, quale contributo la valutazione offre per questo? (Boud, 2014, p.10).

Nella stessa prospettiva, Sambell (2011) rileva che la valutazione in contesto universitario dovrebbe assolvere oltre che ad uno scopo – più tradizionale – di misurazione e certificazione delle competenze acquisite, anche a quello di supportare gli studenti nel miglioramento del proprio apprendimento, e soprattutto a quello di rendere gli studenti capaci di svolgere efficacemente attività di apprendimento e valutazione in modo autonomo, anche oltre la conclusione dei percorsi di formazione universitaria. Da quest'ultimo punto di vista, l'*assessment* dovrebbe perseguire l'obiettivo di promuovere quella tipologia di attitudini e atteggiamenti, così come di abilità e conoscenze di cui lo studente necessiterà per affrontare le future situazioni di vita e professionali.

Confermando questa linea di pensiero, Price, Rust, O'Donovan e Handley (2012) ritengono che il miglioramento delle pratiche valutative all'università, che molte evidenze confermano come carenti e inadeguate (Brown, 2014; McDowell & Sambell, 1999), debba passare attraverso la crescita di consapevolezza, sia da parte dei docenti che degli studenti, rispetto al campo disciplinare della valutazione. In particolare, gli autori rimarcano la necessità di sviluppare una *assessment literacy*, che permetta agli studenti di acquisire progressivamente consapevolezza ed autonomia, per essere in grado di fare scelte fondate rispetto alle loro esperienze d'apprendimento, durante e dopo i percorsi di educazione formale. Basandosi su precedenti ricerche, gli autori sottolineano come uno studente che abbia competenze valutative produca migliori performance, poiché è in grado di capire meglio quanto viene richiesto nella consegna valutativa e, di conseguenza, di rispondere più efficacemente a tali richieste. Uno studente che non possiede *literacy valutativa* non è in grado di valutare la ragione del successo o insuccesso della propria performance, rimanendo ad un li-

vello d'apprendimento superficiale nell'ambito del campo disciplinare in cui si sta muovendo. Concordando con Boud (2000), gli autori confermano che tali qualità autovalutative non risultano importanti solo in contesto accademico: la capacità di formulare giudizi informati sul proprio e sull'altrui lavoro risulta centrale come competenza spendibile nei contesti professionali.

È per rispondere alle sfide indicate, e perseguire le traiettorie di sviluppo sopra discusse, che certi gruppi di ricerca in contesto internazionale hanno dato vita ad alcune particolari "prospettive valutative per l'università", come quelle dell'*Assessment for Learning*, del *Learning Oriented Assessment* e del *Sustainable Assessment*, che saranno oggetto della successiva discussione.

2.2.4 Resistenze al cambiamento

Una "buona" valutazione non può essere ottenuta senza le "buone" pratiche messe in atto dai docenti, i quali, dunque, non possono che essere coinvolti e convinti nella realizzazione delle stesse. I docenti dovrebbero perciò "rendersi complici" nella (ri-)definizione di scopi e obiettivi valutativi, nella selezione dei metodi e degli strumenti, in una raccolta di dati relativi al momento valutativo, che possa fornire informazioni per adattare, migliorare le azioni future.

L'agire in tale direzione, da parte di un docente, nell'ambito del proprio insegnamento, rappresenta sicuramente un elemento positivo. Tuttavia un vero e proprio cambiamento delle pratiche si ha quando diversi docenti di un dipartimento giungono a collaborare verso il medesimo fine. Il ruolo dei direttori di dipartimento, e di tutti quelli che rivestono posizioni di leadership all'interno di gruppi di docenti, risulta fondamentale nel promuovere il coinvolgimento delle persone verso le azioni di cambiamento. Alcune strategie utili in tal senso sono: a) la suddivisione e distribuzione delle responsabilità e dei ruoli fra i vari partecipanti; b) la proposta di attività di team work e team building; c) l'incentivo a progettare strumenti locali e contestuali; d) la promozione di attività che permettano di comprendere e accettare il valore della valutazione come efficace strumento didattico più che come compito/dovere amministrativo del docente; e) l'offerta di supporto amministrativo ai docenti nella messa in atto delle pratiche; f) il chiarimento e la condivisione dei significati delle espressioni relative alla valutazione (ad esempio può produrre reazioni di-

verse l'uso delle due espressioni “risultati della valutazione” – *assessment outcomes*, oppure “risultati dell'apprendimento degli studenti” – *student learning outcomes*); il concepire lo sviluppo delle pratiche di valutazione come un'attività di formazione continua dei docenti (Banda & Palomba, 2014).

Sembrano esistere, però, delle forme di resistenza al cambiamento delle pratiche valutative. In qualche caso queste sono identificabili come “fattori impliciti” tipici di molti processi decisionali (Joughin, Dawson & Boud, 2017). In altri casi, le resistenze al cambiamento risulterebbero da fattori personali che sembrerebbero caratterizzare molti docenti universitari (Deenen & Boud, 2013; Ewell, 2009).

Le dinamiche di manifestazione delle resistenze agirebbero secondo varie modalità: attraverso forme di reinterpretazione delle indicazioni date come strumento per ostacolare i tentativi di cambiamento; attraverso un velato rifiuto di attuare cambiamenti oppure un aperto diniego rispetto a qualsiasi iniziativa (McInnis, 2006).

D'altra parte, come riferisce Bromage (2006), seppure diverse forme di resistenza al cambiamento, più o meno esplicite, robuste ed efficaci, si verificano per qualsiasi iniziativa volta a modificare uno stato di fatto, tali resistenze paiono essere molto più forti quando ci si riferisce, in ambito didattico, all'area della valutazione. La valutazione verrebbe concepita dai docenti, in modo spesso implicito, come una potente leva d'influenza sull'impegno, sull'apprendimento e sui comportamenti degli studenti in relazione ad un certo insegnamento (Gibbs, 1999).

Secondo una simile, ma più specifica prospettiva, Deenen e Boud (2013) ritengono che in questi processi di resistenza siano coinvolti elementi giudicati di centrale importanza dai docenti universitari. Tali elementi sono raggruppati dagli autori in “ragioni interne” e “ragioni esterne” di resistenza.

Facendo riferimento al primo gruppo, esso convoglia tutti quegli aspetti che riguardano le percezioni dei docenti rispetto alla valutazione come momento/processo particolarmente significativo per dimostrare la riuscita e/o l'efficacia di un insegnamento, ed in quanto tale difficile da cambiare.

La valutazione, infatti, più che ogni altro aspetto costitutivo di un insegnamento, convoglia – e più o meno implicitamente comunica agli studenti – significati relativi a ciò che sia importante o meno della disciplina (Boud & Falchikov, 2007). In secondo luogo, essa rappresenta un supporto all'apprendimento e ne permette la progressione (Carless, 2007). Infi-

ne, i prodotti della valutazione sono elementi utili per giudicare la qualità di un insegnamento o di un'istituzione.

Per quanto riguarda le ragioni “esterne” della resistenza, esse riguardano tutti quegli elementi che sono considerati dai docenti come pressioni svolte da organismi a loro esterni o estranei.

In tal senso, a volte le pressioni vengono ritenute ingiustificate perché provenienti da istituzioni estranee, e supportate da motivazioni eterogenee rispetto a quelle dell'università, come ad esempio le esigenze di tipo burocratico o economico-politico, più che formativo. È in questo contesto che tali cambiamenti vengono vissuti come forme di svilimento della propria autonomia didattica, della propria autorevolezza disciplinare e metodologica, e perciò respinti. Inoltre, l'assimilazione delle iniziative di cambiamento ad azioni di rendicontazione istituzionale, piuttosto che essere concepite come modalità di miglioramento dell'apprendimento degli studenti, sembrerebbero essere vissute come “minacciose” da parte dei docenti, e, in quanto tali, fortemente combattute (Macdonald & Joughin, 2009).

Nonostante il fenomeno della resistenza al cambiamento della valutazione all'università sia stato riconosciuto già da qualche anno come aspetto particolarmente critico in relazione alla realizzazione di un vero e proprio rinnovamento delle pratiche valutative (Banda & Palomba, 2014; McInnis 2006), la ricerca in questo settore sembra essere ancora ad uno stadio iniziale, e gli studi ad esso rivolti, assai scarsi. Fra le pochissime ricerche empiriche reperite, la più specifica è quella di Deneen e Boud (2013). Indagando le conversazioni dei docenti di un'università di Hong Kong in cui erano attivati processi di cambiamento richiesti da istituzioni governative dello Stato, i due autori prendono in considerazione e analizzano l'attuazione di discorsi a tre livelli: a) nella documentazione e nei dialoghi d'ateneo (discorsi definiti “pubblici”); nei dialoghi di dipartimento/facoltà/gruppi di lavoro ufficiali (definiti “semi-pubblici”); nelle interazioni informali con individui singoli e fra colleghi (definiti “privati”). Essi giungono ad identificare tre tipologie di resistenza al cambiamento che definiscono come: a) Epistemica; b) Procedurale; c) Pragmatica.

Tipologie di resistenza	Esempi	Livello dei discorsi
Epistemica	<i>Perché dobbiamo valutare i risultati?</i>	Pubblico; semi-pubblico
Procedurale	<i>I cambiamenti nella valutazione devono essere prima approvati a livello di dipartimento</i>	Semi-pubblico; privato
Pragmatica	<i>Non puoi capire quanto io sia occupato!</i>	Pubblico; semi-pubblico; privato

Tabella 1. Tipologie di resistenza al cambiamento codificate da Deneen e Boud (2013). Traduzione a cura delle autrici

Come sintetizzato nella tabella 1, per quanto riguarda la prima forma di resistenza, quella Epistemica, essa si espliciterebbe con azioni di respingimento pubblico – in occasione delle riunioni di organi istituzionali decisionali d’Ateneo o organi amministrativi di dipartimento – delle “strutture conoscitive implicite ed esplicite fondanti l’idea del cambiamento” (Deneen & Boud, 2013, p. 8), agendo come se tali conoscenze non fossero chiare o esplicitate, o ancora cercando di provare che l’implementazione di tali nuove conoscenze porterebbero a situazioni disastrose, sicuramente peggiori dello stato di fatto attuale. Secondo la ricerca, tale forma di resistenza viene utilizzata soprattutto da professori “senior”, con molti anni di servizio alle spalle e con ruoli centrali nell’ambito dei contesti analizzati.

La seconda forma di resistenza è quella Procedurale. In questo caso ci si avvarrebbe di presunti ostacoli amministrativi per evitare il cambiamento. Essi vengono adottati soprattutto nei discorsi a livello di dipartimento, anche quando è chiaramente evidente che esistano margini di autonomia e discrezionalità a livello amministrativo, tali da permettere l’attuazione di modifiche. In queste situazioni verrebbe addirittura negata, o non presa in considerazione, la realizzazione di cambiamenti simili a quelli richiesti in altri dipartimenti. Tale tipologia di resistenza risulta particolarmente resiliente e difficile da superare. I risultati di ricerca dimostrano, inoltre, che essa si applichi in particolare ai cambiamenti relativi alla valutazione, molto di più che in altri aspetti della formazione universitaria, come ad esempio la progettazione curricolare o la rivisitazione delle attività d’apprendimento da realizzare durante il corso.

L’ultima tipologia di resistenza, quella Pragmatica, si riferisce ai pre-

sunti ostacoli logistici nella realizzazione dei cambiamenti riguardanti la valutazione. È questo il caso delle situazioni in cui i docenti adducono motivazioni relative alla grande quantità di lavoro da svolgere, tale da non permettere loro di pensare ad altro, o alla mancanza di tempo per modificare le proprie pratiche in modo efficace. In base ai risultati di ricerca si è verificato che tale forma di resistenza impedisce di rivedere i compiti valutativi, le modalità di costruzione di rubriche di valutazione, la definizione dei criteri e delle modalità di assegnazione dei voti.

Seppure, come rilevano gli autori, le tre tipologie di resistenza, Epistemica, Procedurale, Pragmatica, si siano mostrate distribuite in modo diseguale nei tre livelli, pubblico, semi-pubblico, privato, esse sono comunemente caratterizzate da distorsioni d'interpretazione attuata dai diversi stakeholders su informazioni ricevute, azioni politiche e pratiche attuate. Tali "particolari" interpretazioni si sono rivelate esistere solo e specificamente per l'area dell'*assessment* e non per altre situazioni di cambiamento in atto. Quest'ultima osservazione permette di confermare, ancora una volta, il fatto che l'*assessment* rappresenti un'area di lavoro particolarmente critica e venga vissuta dagli stakeholders come elemento con un "forte e ampio impatto" sia sulla propria professionalità che a livello istituzionale universitario e di opinione pubblica. Questo a dimostrare come il cambiamento dei processi valutativi possa essere molto più problematico che quello di altri aspetti della formazione. Ciò induce a rilevare, inoltre, che le regole e le indicazioni relative ai cambiamenti organizzativi, valide per altri aspetti della formazione, possono non bastare o non trovare efficacia quando applicate all'area della valutazione, la quale, probabilmente, implica processi specifici e probabilmente più complessi.

Con riferimento a queste conclusioni, seppure non perdendo di vista il fatto che i risultati qui presentati si riferiscano ad un unico specifico studio di caso, si può concordare con Joughin, Dawson e Boud (2017) sulla necessità che la ricerca educativa sviluppi un filone d'indagine specificamente dedicato ai processi di cambiamento della valutazione in contesto universitario, a partire dalla consapevolezza dell'esistenza di forme di resistenza del personale coinvolto, che andrebbero indagate nei diversi contesti e meglio comprese per perseguire quel rinnovamento delle pratiche valutative che molti autori (Boud, 2007; Brown, 2014; Medland, 2016) hanno dimostrato essere indispensabili qualora si voglia ottenere un miglioramento delle pratiche d'insegnamento/apprendimento universitario.

III.

APPROCCI EMERGENTI

3.1 Introduzione

A partire dagli ultimi anni del secolo scorso, conseguentemente ad una condivisa constatazione, da parte dei ricercatori, che gli strumenti fino ad allora utilizzati non fossero adeguati a valutare l'apprendimento degli studenti universitari (Birenbaum, 1996), la ricerca educativa ha dimostrato un progressivo interesse per la valutazione in quest'ultimo contesto, portando alcuni autori a ritenere giunto il momento di dare inizio ad una "nuova era della valutazione in *higher education*" (Dochy, Segers & Sluismans, 1999), opposta all'"era del testing". Secondo alcuni autori (Wolf, Bixby, Glenn & Gardner, 1991), le principali differenze fra le due "epoche" sarebbero:

- la netta separazione del momento valutativo da quello dell'apprendimento nell'era del testing, contrariamente alla loro piena integrazione in quella della valutazione;
- il sostanziale ruolo passivo degli studenti nel processo valutativo, opposto ad un loro ampio coinvolgimento e co-responsabilizzazione nell'era della valutazione;
- l'utilizzo di prove decontestualizzate e lontane dall'esperienza degli evaluandi nella prima era, diversamente dalla proposta di prove autentiche del nuovo periodo;
- la misurazione esclusiva dei prodotti dell'apprendimento, piuttosto che l'analisi multidimensionale e pluralistica di prodotti e processi d'apprendimento nell'era della valutazione.

In particolare, però, è soprattutto l'idea che la valutazione rappresenti uno strumento a supporto dell'apprendimento, che caratterizzerebbe la nuova epoca (Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999). A partire, infatti, da questo periodo vanno emergendo e vengono definite alcune delle principali prospettive attraverso le quali, ancora oggi, molta parte della ricerca educativa analizza la valutazione degli apprendimenti nella formazione post secondaria; prospettive che, pur con le loro caratteristiche peculiari, sono accomunate dall'idea che la valutazione non possa essere considerata solo come momento finale e distaccato dal processo di apprendimento, ma che, piuttosto, ne costituisca un suo elemento fondamentale. Alla base di tutte queste prospettive sta, infatti, la particolare attenzione alla funzione formativa della valutazione, sia che il processo valutativo si svolga durante il percorso d'apprendimento, sia in conclusione dello stesso.

Prima di procedere alla specifica trattazione delle diverse prospettive emergenti, pare importante procedere ad una precisazione terminologica.

Nonostante alcuni autori, ancora oggi, usino le due espressioni *formative assessment* e *assessment for learning* in modo indifferenziato, alcune recenti posizioni di ricerca evidenziano che l'espressione *formative assessment* tenderebbe a enfatizzare il ruolo dell'atto valutativo come strumento/metodo per adattare l'insegnamento ai bisogni degli alunni; mentre invece *assessment for learning* condurrebbe a focalizzarsi sull'attività di apprendimento e sulla partecipazione attiva dell'alunno al proprio processo valutativo.

Ancor più precisamente si può affermare che, come rileva Dann (2018), la seconda espressione convogli l'attenzione sull'allievo e non solo sull'insegnante, rinforzando l'idea che entrambi debbano essere protagonisti, co-partecipanti nello sviluppo dell'insegnamento/apprendimento. In questo senso, l'approccio AfL (*Assessment for Learning*) allontana il rischio che l'atto valutativo orientato alla funzione di supporto dell'apprendimento possa ridursi a meccanismo utile per ottenere dati da impiegare per attivare conseguenti tecnicismi didattici. In prospettiva AfL, la valutazione rappresenta invece un momento essenziale dell'esperienza educativa, caratterizzata da situazioni in cui gli allievi siano messi in grado di analizzare e capire i processi nei quali sono coinvolti e possano così partecipare alle decisioni relative ai propri obiettivi di apprendimento assumendo sempre maggiori consapevolezza dei propri progressi.

Per enfatizzare la valutazione come momento centrale e inscindibile dal processo d'insegnamento/apprendimento, all'interno della prospettiva AfL si è andata specificando un'ulteriore posizione – o come precisa Earl

– “un sottoinsieme dell’*Assessment for Learning* che enfatizza l’uso dell’*assessment* come un processo di sviluppo e supporto metacognitivo per gli studenti” (Earl, 2013, p. 3), riconosciuta nell’espressione *Assessment as Learning* (Dann, 2002; Earl, 2003), che in contesto italiano può essere riconosciuta nella prospettiva proposta da Trincherò (2018) che definisce la “valutazione formante”. Come precisa una delle maggiori esponenti di questa specifica visione:

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

3.2 L’approccio dell’*Assessment for Learning* (AfL)

L’emergere dell’approccio *Assessment for Learning in Higher Education* (AfL in HE) s’inquadra all’interno del movimento, a cui nel precedente capitolo si è accennato, orientato a ripensare la valutazione in contesto universitario attraverso una focalizzazione sulle sue potenzialità di supporto e miglioramento dell’apprendimento, e diretto a perseguire l’obiettivo che tale funzione sia riconosciuta e valorizzata da docenti e studenti (Sambell, 2011).

Prima che in ambito universitario, la prospettiva dell’AfL è stata largamente discussa e sviluppata fino dalla metà degli anni ’90 (Stobart, 2008), nei contesti della scuola (Black & Wiliam, 2006) e, a questo livello formativo, la letteratura è ampia e presente anche in Italia (cfr. ad esempio Scalera, 2009). Spostando il focus d’interesse dalla tradizionale bipolarizzazione fra le due funzioni della valutazione “formativa” e “sommativa”, l’approccio AfL nella scuola viene definito come l’insieme di “attività valutative, progettuali o pratiche, che hanno come priorità quella di promuovere l’apprendimento degli alunni” (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2004, p. 10). In questo contesto sono anche state definite alcune strategie che un approccio AfL dovrebbe seguire.

Nel 1997, un gruppo di studiosi (l’*Assessment Reform Group*) guidati da

Black e Wiliam individuarono, ad esempio, i seguenti dieci elementi riferiti ai contesti orientati all'implementazione di AfL; la valutazione per l'apprendimento:

1. è parte integrante dell'insegnamento; esiste cioè, un principio di reciprocità secondo cui l'una non può sussistere senza l'altra;
2. richiede la condivisione degli obiettivi di apprendimento da raggiungere tra docenti e studenti;
3. consente agli studenti di riconoscere e conoscere gli standard che intendono raggiungere;
4. permette agli allievi di sentirsi coinvolti nel processo di valutazione e attiva forme di autovalutazione;
5. fornisce feedback agli allievi, in modo tale da consentire loro di individuare quali passi compiere nel proseguimento del loro percorso d'apprendimento;
6. consente agli allievi di sentirsi parte attiva nel processo di apprendimento, incoraggiandoli e sostenendoli;
7. esige attenzione rispetto ai fattori che possono incidere sulla valutazione dello studente, come la motivazione e l'autostima;
8. permette di orientare e ammettere gli interventi didattici in conseguenza dei risultati forniti dalla valutazione;
9. supporta il coinvolgimento reciproco di insegnante e alunno, che insieme analizzano e interpretano i dati ottenuti dal processo valutativo;
10. si basa sull'assunto che qualsiasi allievo possa migliorare.

La valutazione per l'apprendimento, secondo quanto presupposto dai dieci elementi sopra elencati, permetterebbe la presa di coscienza da parte dello studente del proprio apprendimento attraverso la valutazione (Weeden, Winter, & Broadfoot, 2009).

Secondo la più recente lettura di Carless (2017), per realizzare contesti di valutazione per l'apprendimento sarebbe necessario adottare le seguenti strategie:

1. rendere chiari gli obiettivi dell'apprendimento e i criteri per raggiungere tali obiettivi;
2. organizzare efficaci attività di problematizzazione e dibattito in classe;
3. fornire feedback che permettano agli alunni di procedere "oltre";
4. rendere gli studenti attivi nei propri processi d'apprendimento;

5. dare agli alunni la possibilità di fungere da fonti d'insegnamento/apprendimento reciproco.

L'interesse che in questa sede si pone è però quello di indagare la genesi, le potenzialità e le caratteristiche di questo approccio nello specifico settore della formazione post-secondaria.

3.1.1 *Il modello della Northumbria University per l'higher education*

Come già accennato nei capitoli precedenti, nell'ambito della prospettiva AfL viene messa in evidenza la relazione fra valutazione e apprendimento (Carless, 2017; Gardner, 2006), tanto da giungere a considerare i due processi come intrecciati e non chiaramente distinguibili nell'ambito del percorso formativo (Stobart, 2008). In questo contesto, però, alcuni autori hanno evidenziato anche situazioni in cui il processo valutativo costituisce un fattore negativo rispetto all'apprendimento. È ormai conoscenza condivisa da parte dei ricercatori che si occupano di valutazione, ad esempio, che la partecipazione degli studenti a compiti valutativi orientati alla certificazione dei risultati, li induce a focalizzare lo sforzo sul superamento della prova piuttosto che sull'apprendimento, ossia ad impegnarsi per cercare “la via più semplice per ottenere una performance positiva”, con uso di “strategie d'apprendimento passive, piuttosto che attive”, e conseguenti “risultati d'apprendimento superficiali” (Harlen, 2006, p. 6).

La prospettiva dell'AfL, ed in particolare la sua lettura da parte di un gruppo di ricercatori facente capo al produttivo contesto Northumbria University di Newcastle (UK), interessate ad applicare i principi dell'AfL nell'università, si è mossa proprio al superamento di questi effetti e alla messa in atto di pratiche che delineassero il momento valutativo – sia esso orientato a realizzare la funzione sommativa o quella formativa della valutazione – come attività diretta a potenziare l'apprendimento e a sviluppare *literacy valutativa* negli studenti. A seguire le argomentazioni di McDowell e Sambell (1999), due fra le più note esponenti dell'AfL in HE, sviluppatosi nell'ambito della Northumbria University, alla base della nascita e dell'evoluzione della prospettiva in contesto universitario vi sarebbero tre principali elementi (Grion & Serbati, 2017):

- la necessità di superare la “cultura del testing”, per dare vita ad una diversa cultura della valutazione, in cui il momento valutativo sia conce-

- pito come componente integrata all'insegnamento e all'apprendimento, piuttosto che come fase separata, da attivare solo dopo quella d'insegnamento/apprendimento;
- l'emergere, in contesto di ricerca educativa, dell'idea che anche la valutazione debba costituire un processo in cui lo studente riveste un ruolo attivo e responsabile, piuttosto che essere "vittima" di un valutatore;
 - il porsi di una crescente consapevolezza, da parte dei ricercatori, che il compito valutativo, per avere efficacia, debba essere caratterizzato da autenticità e significatività, coinvolgendo lo studente in attività simili o "vicine" a quelle della vita reale, piuttosto che essere svolto nell'ambito di un asettico e artificiale "tempo del compito".

Una sistematica raccolta pluriennale di dati relativi all'impatto sulle percezioni e sugli apprendimenti degli studenti, delle nuove forme valutative – ricerche individuali, autovalutazione e valutazione fra pari, presentazioni orali, studi di caso svolti in gruppo, progetti di ricerca e di sviluppo, produzione di poster di presentazione, simulazioni, portfoli – attivate in diverse discipline (McDowell & Sambell, 1999; McDowell, Sambell, Bazin, Penlington, Wakelin, *et al.*, 2006; Sambell & McDowell, 1997; Sambell, McDowell & Brown, 1997), ha permesso al gruppo di ricerca inglese di fare luce sui processi che si sviluppano quando queste pratiche vengono realizzate e, di conseguenza, di implementare nuovi modelli valutativi tesi a superare alcuni degli aspetti negativi dei precedenti.

Già a fine secolo scorso il gruppo della *Northumbria University* proponeva una serie di linee-guida per l'introduzione di pratiche valutative alternative, allora definite "innovative" (Mc, Dowell & Sambell, 1999, p. 80), orientate a supportare l'apprendimento. Per avviare attività valutative "innovative" in modo efficace, secondo le autrici sarebbe stato necessario:

- considerare con particolare attenzione il carico di lavoro degli studenti per prepararsi a queste tipologie di prove, più complesse dei classici test tradizionali. Ad esempio, predisporre una presentazione orale su un argomento implica un lavoro maggiormente dispendioso rispetto al "semplice" studio dello stesso per superare un esame tradizionale;
- perseguire azioni per mantenere alta la motivazione degli studenti: anche se gli studenti possono essere interessati a ciò che stanno facendo, le tensioni causate dalle *deadline* e la mancanza di tempo che tipicamente e comunemente viene percepita all'avvicinarsi delle prove valu-

- tative possono demotivare le persone e distoglierle dal focus sull'interesse per spostarlo sulla necessità di completare un lavoro. Mantenere alta la motivazione anche in contesto valutativo è fondamentale;
- introdurre con gradualità le nuove forme valutative: seppure sussistano molteplici ragioni per cui gli studenti possano riconoscere le positive potenzialità delle prove valutative alternative, essi in certi casi si dimostrano disorientati, spaventati e a volte ostili di fronte alla presenza di situazioni valutative inusuali mai sperimentate precedentemente. È per questo che risulterebbe particolarmente importante proporre loro contesti in cui riflettere su di esse evidenziandone punti di forza e di difficoltà per loro;
 - stabilire un chiaro framework e precise linee-guida d'azione in modo da evitare situazioni in cui gli studenti, di fronte ai nuovi scenari della valutazione alternativa, si sentano insicuri rispetto a quanto è loro richiesto;
 - supportare gli studenti nella comprensione dei criteri valutativi: coinvolgendoli in attività di auto e co-valutazione, le nuove forme di valutazione, implica che gli studenti abbiano chiarezza rispetto agli elementi utili e necessari per esprimere giudizi sul proprio e sull'altrui lavoro. È questo, peraltro, uno dei momenti più significativi in relazione all'acquisizione di competenze valutative;
 - dettagliare in modo preciso organizzazione e procedure di lavoro: è più facile che le attività di valutazione innovativa non sortiscano positivi effetti a causa di problemi organizzativi, che per lacune dal punto di vista della fondatezza teorica. La motivazione degli studenti e il loro coinvolgimento precipitano velocemente e si trasformano in cinismo quando l'organizzazione del lavoro si dimostra carente o difettosa;
 - porre attenzione particolare alle modalità e agli scopi della valutazione: le nuove forme valutative implicano la considerazione di aspetti che vanno oltre l'analisi del prodotto. Un esempio ne può essere la stima di un processo come la capacità di lavorare in gruppo: come valutarla? Attraverso quali criteri? È solo dalla messa in atto, dall'osservazione e dall'analisi delle pratiche, che può giungere l'emergere di una nuova cultura e di nuovi strumenti di valutazione.

Va ricordato che il più recente modello AfL in HE (Sambell, McDowell & Montgomery, 2013) sviluppato a Newcastle non rappresenta un prodotto elaborato da un singolo gruppo di ricercatori appartenenti ad un (relativamente) ristretto spazio culturale-geografico, come può essere con-

siderato quello di un unico istituto universitario, ma piuttosto il risultato di un ampio e prolungato confronto che questi stessi ricercatori hanno promosso con colleghi provenienti – come specifica McDowell nell’Editoriale del numero speciale di *Assessment and Evaluation in Higher Education* dell’Aprile 2004 – da molte parti del mondo: “da paesi europei, e da molto lontano come dall’Australia, dal Sud Africa e dagli USA” (2004, p.139). Fin dagli anni ’90, infatti, in quella sede universitaria si è svolta annualmente, per un lungo periodo, la *Northumbria Assessment Conference*, che dal 2002 è stata anche sede di alcuni degli appuntamenti dello *Special Interest Group on Assessment and Evaluation* di una delle più importanti associazioni europee di ricerca in ambito educativo, l’EARLI (*European Association Research on Learning and Instruction*).

Come asserito da McDowell (1998),

questa serie ricorsiva di iniziative promosse dall’Università di Newcastle ha giocato un significativo ruolo all’interno di quello che può essere definito come un movimento verso un ‘alternative assessment’, denominato anche valutazione innovativa, valutazione di performance, valutazione autentica. Tale movimento ha preso vita a partire dalla critica alle pratiche valutative convenzionali, [...] e da rassegne e ricerche su pratiche alternative (McDowell, 1998, p. 335).

Secondo la stessa autrice, le pratiche legate all’approccio “nuovo” o “alternativo” si distinguono dalle precedenti condividendo fra di loro alcune (o tutte) delle seguenti caratteristiche:

- la valutazione avviene attraverso la messa in campo di compiti autentici – personalizzati o individualizzati – che rispecchino tipologie di situazioni in cui le conoscenze e le abilità siano utilizzate come risorse da attivare per la risoluzione dei compiti stessi;
- vi è piena integrazione fra insegnamento, apprendimento e valutazione, in modo tale che i compiti valutativi siano contemporaneamente anche compiti d’apprendimento che l’insegnante utilizza per allineare e adeguare il proprio insegnamento;
- gli studenti sono attivamente coinvolti nei processi valutativi come partecipanti;
- l’autovalutazione, la co-valutazione e la valutazione fra pari sono pratiche comunemente messe in atto;

- le consegne e i criteri del compito sono aperti e concepiti per essere utilizzati dagli studenti e dai docenti al fine di gestire e migliorare le prestazioni valutate;
- deve essere sempre previsto uno spazio di negoziazione dei criteri valutativi tenendo conto di specifiche situazioni e caratteristiche contestuali;
- i risultati rimangono importanti come nella valutazione “tradizionale”, ma lo è altrettanto il processo attraverso il quale tali risultati sono stati ottenuti.
- i processi possono (o meglio, dovrebbero) implicare attività collaborative;
- è prioritaria e preferibile una valutazione che utilizzi metodologie qualitative al fine di offrire feedback di miglioramento agli alunni.

Lo sviluppo di un modello di AfL in ambito universitario è stato reso possibile, presso la *Northumbria University*, anche grazie alla presenza, in questa sede, di uno dei CETL (*Centre of Excellence in Teaching and Learning*) specificamente dedicato all'*assessment*.

L'istituzione dei CETL venne finanziata dal Governo britannico con lo scopo di dare vita a centri di eccellenza e di diffusione di buone pratiche didattiche nelle università. Nel 2003, nel White Paper “*The future of Higher Education*”, si dichiarò, infatti, che un insegnamento/ apprendimento efficace fosse essenziale per promuovere l'eccellenza e dare vita, nelle università, ad adeguate opportunità di formazione e di sviluppo professionale. A partire da questa riconosciuta esigenza, nel Regno Unito presero vita molti CETL; ma, dopo una prima sperimentazione, solo quelli di successo ottennero i finanziamenti per investire nel perfezionamento continuo delle pratiche e nel miglioramento dell'esperienza universitaria degli studenti. Quando, nel 2005, l'*Higher Education Funding Council for England* selezionò i migliori centri d'eccellenza, il CETL per l'*Assessment for Learning* della *Northumbria University* venne riconosciuto come uno di questi.

La struttura valutativa messa a punto dal gruppo di Newcastle è stata sviluppata, come chiarisce Sambell (2011, p. 7), considerando, “le attività di valutazione all'interno di un nuovo quadro teorico, o meglio, attraverso nuove lenti”. È in questo contesto che si è giunti a quel modello “olistico”, “quasi una filosofia”, che le autrici considerano “un approccio e non meramente una serie di tecniche da utilizzare saltuariamente” (Sambell, McDowell & Montgomery, 2013, p. 5).

Il modello si basa su una serie di condizioni-chiave, che dovrebbero essere rispettate per assumere un approccio AfL nei contesti universitari. Esse sono le seguenti (cfr. figura 1).



Figura 1. Il ciclo di condizioni-chiave per realizzare contesti ispirati al modello AfL di Sambell, McDowell e Montgomery (2013)
Tratto da: King's College London (2019)

1. La valutazione deve concretizzarsi in compiti autentici: i compiti valutativi dovrebbero rappresentare situazioni assimilabili a quelli di vita reale, contesti problematici e complessi in cui gli studenti possano sperimentare un reale coinvolgimento e sviluppare apprendimenti profondi proprio in quanto significativi.
2. Ci deve essere un equilibrio fra funzione sommativa e funzione formativa: troppo spesso all'università la valutazione ha perseguito esclusivamente uno scopo normativo e si è realizzata così solo nella sua funzione sommativa. L'eccessiva focalizzazione su punteggi e voti produce un impegno meno profondo e meno significativo da parte degli studenti, che dirigono lo studio verso l'obiettivo della buona performance all'esame, invece che dell'apprendimento. In ogni caso, la maggiore sfida che il modello propone è quella di ottenere non solo il giusto bilanciamento fra valutazione formativa e sommativa, ma soprattutto quella di agire affinché entrambe siano finalizzate a promuovere l'apprendimento.

3. L'attività valutativa deve offrire agli studenti la possibilità di sperimentarsi nella risoluzione di problemi e di “mettersi alla prova” prima di affrontare la valutazione sommativa.
Chi impara ha bisogno di tempo e spazio adeguati per provare, cosicché possa verificare il proprio livello di padronanza di ciò che studia. Se posti in situazione attiva, gli studenti possono beneficiare delle opportunità di sperimentare la nuova terminologia, usandola effettivamente, piuttosto che limitarsi meramente a leggerla o ascoltarla; di esprimere i propri pensieri, per verificarne la fondatezza in ambienti “a basso rischio”, prima di affrontare la prova finale; di godere del confronto dialogico con i pari per valutare la propria preparazione. Si tratta perciò di offrire agli studenti ampie opportunità d'impegno in varie tipologie di prove lungo tutta la durata del corso, in modo che essi possano dimostrare (prima di tutto a se stessi) gli apprendimenti raggiunti, acquisendo, in tal modo, fiducia di sé e capacità per affrontare la prova sommativa finale.
4. Devono essere realizzati contesti in cui l'uso formale del feedback permetta di migliorare l'apprendimento: si tratta di progettare situazioni d'apprendimento che assicurino agli studenti un continuo flusso d'informazioni utili per rendersi conto di “come stanno andando” nel loro percorso formativo. Fin dall'inizio di un corso, cioè, sarebbe opportuno garantire agli studenti forme di feedback – commenti dati dai docenti, dai tutor o revisioni fra pari di consegne e compiti, riflessioni condivise – che permettano loro di adoperarsi, via via, per adottare gli aggiustamenti idonei al raggiungimento degli obiettivi pianificati.
5. Devono essere realizzati contesti in cui il dialogo e la discussione creino flussi continui e dinamici di feedback informali fra studenti e partecipanti alla comunità di classe. Creare occasioni di condivisione rinforza le esperienze accademiche degli studenti, poiché genera “effetti simili al feedback” grazie al coinvolgimento e all'interazione. Quando, infatti, gli studenti lavorano insieme, discutono le loro idee e i loro metodi di lavoro e interagiscono con i docenti, essi hanno la possibilità di testare le loro conoscenze e abilità, riflettendo su come altri studenti stiano affrontando un loro stesso problema e rendendosi maggiormente consapevoli degli standard richiesti e/o delle peculiarità della disciplina affrontata.
6. Le attività valutative devono offrire agli studenti opportunità per acquisire capacità di autovalutazione in prospettiva di *lifelong learning*: agli studenti è richiesto di mostrarsi soggetti attivi e autonomi nei pro-

pri percorsi formativi, perciò la formazione universitaria dovrebbe garantire che essi sperimentino situazioni in cui è richiesto di assumere decisioni, di scegliere quale approccio adottare nei propri percorsi di formazione, di valutarne consapevolmente i progressi. Va perciò data loro l'opportunità di prendere parte attiva ai processi di valutazione, sviluppando in tal modo una *literacy* valutativa specifica in ciascun ambito disciplinare. Ciò richiede che gli studenti acquisiscano capacità di produrre giudizi pertinenti ed efficaci sulle proprie performance e i propri apprendimenti. In tale direzione acquisiscono senso e valore attività come quelle di *self* e *peer review* e *assessment*.

3.3 Il *Learning-Oriented Assessment* (LOA)

Seguendo quanto rilevato dall'ampia rassegna di ricerche condotta da Zeng, Huang, Yu & Chen (2018), il concetto (e l'espressione) di *Learning-Oriented-Assessment* (LOA) sarebbe stato individuato per identificare tutte quelle azioni realizzate in Europa, Canada, Stati Uniti e zona geografica cinese, volte a rinnovare le pratiche valutative sullo sfondo dei cambiamenti sociali e di riforma dell'istruzione messi in atto in seguito all'affiorare del concetto di Learning Society (Colantonio, 2005). Dal punto di vista degli autori della rassegna, l'emanazione del documento dell'UNESCO *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs* nel 1990, avrebbe incoraggiato molti paesi del mondo, a perseguire un'attenzione particolare alla qualità dell'apprendimento degli studenti e, di conseguenza, a mettere in atto azioni dirette ad assumere numerose misure per migliorare l'educazione e la formazione e, in questa direzione, l'applicazione e il rinnovamento delle pratiche valutative attuate nelle classi.

La specifica espressione LOA sarebbe stata proposta per la prima volta nel 2006 da David Carless, per titolare una serie di articoli diretti a rendere conto di un'iniziativa quadriennale di formazione sulla valutazione dei docenti universitari, messo in atto presso l'*Hong Kong Institute of Education* (HKIEd). Obiettivo principale del progetto era quello di promuovere e disseminare efficaci pratiche di valutazione focalizzate all'apprendimento degli studenti, ritenendo queste stesse come un snodo centrale per il rinnovamento delle pratiche valutative all'università (Carless, Joughin & Mok, 2006). Come afferma lo stesso Carless (2007), scopo fondamentale del progetto era quello di legittimare fra i colleghi l'idea che la valu-

tazione rappresenti uno strumento di supporto all'apprendimento piuttosto che essere riconosciuta solo nella sua funzione misurativa. Più precisamente, l'autore riferisce di avere coniato il termine LOA (sostituendolo a quello di *formative*), come superamento di alcune delle criticità teoriche e pratiche – errate interpretazioni, *misconceptions* e dubbi – legate al concetto di valutazione formativa, rilevate anche nell'ambito di un audit sulla valutazione “*High stakes*” svolto presso istituzioni universitarie di Hong Kong.

LOA viene definita una metodologia valutativa integrativa olistica che include le pre-esistenti prospettive dell'*Assessment for Learning*, *Assessment as Learning* e *Assessment of Learning* (Zen *et al.*, 2018), ma che mette al primo posto la valutazione per l'apprendimento. Come, infatti, precisa Carless:

In LOA, l'apprendimento viene prima, sia in riferimento a come l'espressione è stata proposta, sia perché si fonda sul principio di enfatizzare l'aspetto dell'apprendimento nella valutazione. Il punto di partenza di LOA, elemento che lo caratterizza, è quello di considerare il processo valutativo come luogo in cui siano enfatizzati gli elementi relativi all'apprendimento più che quelli della misurazione (2007, p. 59).

Si tratta, secondo gli autori, di capovolgere la piramide con la quale sono stati tradizionalmente considerati e praticati i processi valutativi nei contesti universitari, sostituendone, alla sua base, la funzione certificativa, con quella orientata allo sviluppo (Cfr. Fig 2). Come, infatti, induce a ritenere il significato dell'acronimo LOA, l'attenzione si deve focalizzare: a) sul supporto agli studenti, affinché essi sviluppino capacità di auto-regolazione e apprendimenti auto-diretti; b) in contesti d'insegnamento/apprendimento attivi e collaborativi; c) dove siano messe in atto attività di feedback e *feedforward*.

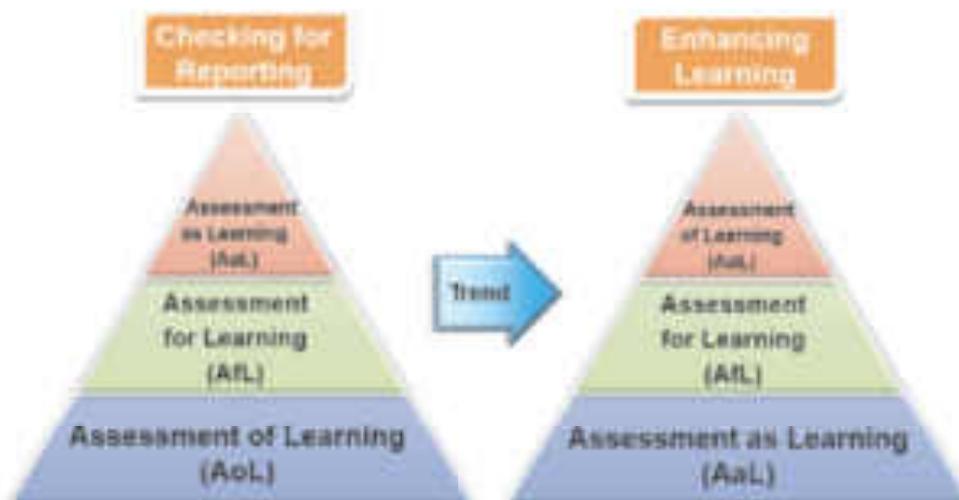


Figura 2. La piramide che visualizza il passaggio dalla concezione “tradizionale” della valutazione, a quella implicata nell’approccio LOA.
Tratta da Zeng et al., 2018

Per sintetizzare le peculiarità dell’approccio LOA, Carless (2007) propone un originale modello (cfr. Fig. 3), sintetizzato più recentemente come triangolo costituito da tre componenti interrelate (2015): a) compiti valutativi orientati all’apprendimento; b) sviluppo di expertise valutativa; c) coinvolgimento degli studenti attraverso il feedback (Cfr. Fig. 4).

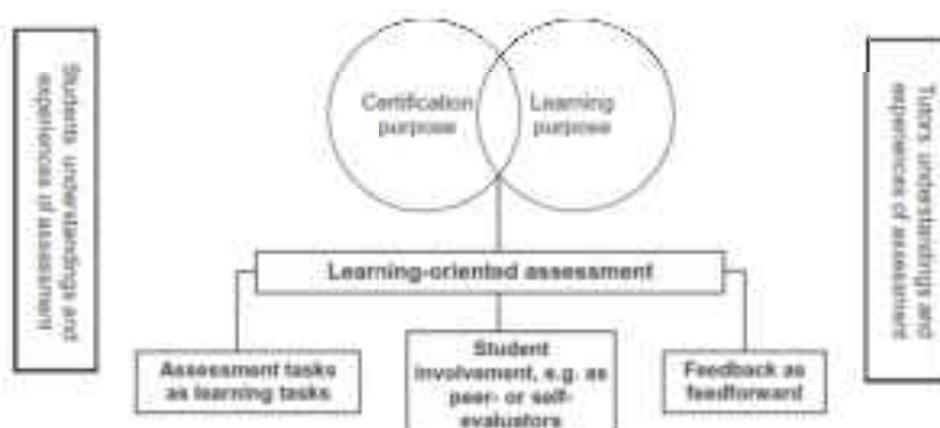


Figura 3. Schema riassuntivo del modello LOA (Carless, 2007)

Come osserva Rawlusk (2016, p. 28), analizzando l'approccio LOA,

è importante capire che le tre componenti di LOA hanno una forte influenza sull'apprendimento degli studenti, ma non funzionano indipendentemente l'una dall'altra. Esse devono essere attivate insieme per favorire il perseguimento sia dei risultati d'apprendimento trasversali che di quelli disciplinari.

Il primo e cruciale elemento caratterizzante LOA riguarda la visione del compito valutativo come un compito d'apprendimento. Esso dovrebbe promuovere quelle modalità di apprendimento richieste ai laureati e che rispecchiano l'applicazione delle conoscenze disciplinari nei contesti di *real world*. In questo senso un compito che richiede meramente la memorizzazione di alcuni concetti, non risulterebbe in linea con l'approccio LOA.

Una seconda caratteristica del modello riguarda il coinvolgimento degli studenti nel processo valutativo in modo che essi sviluppino una migliore comprensione di criteri e standard e delle modalità e forme del processo valutativo stesso. Facendo riferimento a quanto proposto da diversi colleghi precedentemente, Carless suggerisce che questo obiettivo possa essere raggiunto pianificando le seguenti attività: elaborazione di criteri da parte degli studenti, manipolazione di *exemplar* di diversa qualità, feedback e valutazione fra pari, autovalutazione e sviluppo di abilità autovalutative e di *literacy* valutativa. Nella versione più recente del suo modello (Carless, 2015), l'autore identifica questa seconda specificità come principio per cui i processi valutativi debbano sviluppare expertise valutativa negli studenti.

La terza componente del modello riguarda il feedback. Esso deve permeare le attività valutative in modo da diventare uno strumento di *feed-forward* in relazione ai futuri contesti professionali degli studenti. Confermando questa posizione anche nelle sue più recenti pubblicazioni (2015), l'autore ritiene che sia necessario che gli studenti siano coinvolti per imparare a comprendere il feedback e ad agire con e su di esso per renderlo efficace in funzione del loro apprendimento.

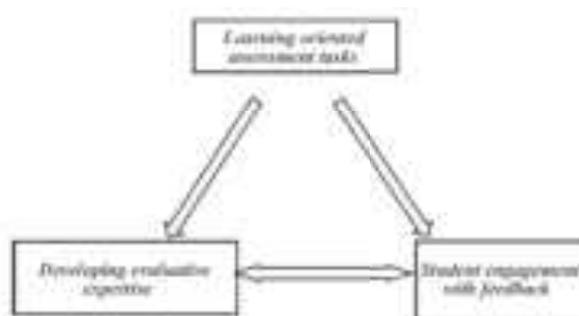


Figura 4. Le tre componenti del modello LOA, rivisitato da Carless (2015)

Secondo una lettura del modello operata da Zeng *et al.* (2018), esso può essere sintetizzato dai seguenti sei principi, tre dei quali, come specificato dallo stesso Carless (2007), sarebbero principi riferiti all'apprendimento, gli ultimi tre all'insegnamento:

1. le attività di valutazione dovrebbero stimolare genuine pratiche di apprendimento tra studenti;
2. la valutazione dovrebbe coinvolgere attivamente gli studenti nell'impegno con criteri, e valutazione della qualità di prestazioni proprie e/o dei pari;
3. il feedback deve essere tempestivo e "lungimirante" per supportare l'apprendimento attuale e futuro degli studenti;
4. l'insegnante, nello sviluppare il curriculum, dovrebbe proporre ambienti di apprendimento innovativi per supportare pratiche di apprendimento profondo tra gli studenti;
5. l'insegnante come progettista della valutazione dovrebbe realizzare contesti di AoL, AaL e AfL significativi, in modo tale da coinvolgere attivamente gli studenti nell'uso di criteri valutativi, e atti valutativi della qualità delle prestazioni proprie e/o dei pari;
6. l'insegnante come produttore di conoscenza dovrebbe sviluppare negli allievi una comprensione profonda del valore della motivazione all'apprendimento, del coinvolgimento e del feedback sui risultati della valutazione come *feedforward*, in modo da supportare l'apprendimento attuale e futuro degli studenti.

3.2.1 Realizzare contesti valutativi in prospettiva LOA

Come precedentemente accennato, la letteratura relativa all'approccio LOA condivide l'idea che esso rappresenti un framework che coinvolge e integra tre funzioni della valutazione in ambito universitario: quella certificativa, che si focalizza principalmente sulla valutazione delle acquisizioni degli studenti che, a livello internazionale viene identificata con l'AoL; quella diretta all'apprendimento che pone attenzione alla motivazione, al coinvolgimento e ai risultati degli studenti, identificata con l'AfL; quella che mira allo sviluppo delle capacità metacognitive, emotive e sociali e allo sviluppo della carriera professionale degli studenti, che si rifa all'AaL (Zeng *et al.*, 2018). In questo contesto, la realizzazione di un contesto LOA richiede, innanzitutto, che lo studente agisca attivamente nell'ambito dei processi valutativi in modo da sperimentarne le diverse forme, le sfaccettature, gli atteggiamenti da assumere per acquisire expertise valutativa.

Scendendo più nel dettaglio, si può precisare che, per proporre un contesto ispirato all'approccio LOA, è necessario agire su due piani: da una parte mettere in atto efficaci metodologie, dall'altro fornire un significativo supporto agli studenti.

In relazione a questi due piani i diversi autori permettono di rilevare vari aspetti di cui tenere conto e da mettere in atto.

Innanzitutto, è necessario fare particolare attenzione a perseguire un bilanciamento fra i tre approcci AfL, AaL e AoL, tenendo conto che appare effettivamente poco realistico voler realizzare le tre funzioni in uno stesso tempo (MECY, 2006). Il rischio maggiore in tal senso è quello di ridurre la valutazione alla sua sola funzione sommativa.

Un secondo elemento da tenere presente è la necessità di coinvolgere gli studenti nei processi valutativi in modo tale da supportare l'acquisizione di expertise valutativa. Questo implica soprattutto la possibilità per loro di prendere parte ad attività di autovalutazione e valutazione fra pari, di fare uso di criteri valutativi e di analisi, comparazione, valutazione di *exemplar*.

Un terzo elemento che va considerato volendo proporre contesti LOA è quello di predisporre forme di apprendimento personalizzato, con uso di una pluralità di strategie didattiche, in modo tale che ciascun gruppo di studenti possa perseguire modalità autonome e indipendenti di apprendimento dove poter mettere in atto processi valutativi e autovalutativi diretti a cogliere i problemi o i punti di forza e a riorientare i propri personali percorsi formativi.

Ultimo, ma centrale elemento riguarda il feedback. La proposta di contesti in cui l'uso e il ruolo del feedback siano massimizzati rappresenta una caratteristica fondamentale dei contesti LOA.

3.3 L'approccio *Sustainable Assessment* (SA)

Così come avviene, sempre più frequentemente, in relazione ai fenomeni che coinvolgono l'ambiente fisico, l'idea di "sostenibilità" si sta dimostrando sempre più considerata anche in ambito di ricerca educativa. Da questo punto di vista l'educazione dovrebbe essere progressivamente valutata in base all'impatto che essa riesce ad avere sulla realtà futura, piuttosto che limitatamente alle conseguenze e ai risultati immediati (Boud & Soler, 2015).

È proprio in questa prospettiva che, nei primi anni 2000, uno dei ricercatori più produttivi al mondo nell'ambito della ricerca valutativa, l'australiano David Boud, ha dato vita ad un percorso di ricerca che considera la valutazione anche dal punto di vista della sostenibilità, intesa appunto come capacità di avere efficacia non solo nel presente, ma anche e soprattutto nel futuro.

I presupposti da cui Boud parte – espressi nel suo primo articolo di definizione della prospettiva del *Sustainable Assessment*, pubblicato nel 2000 – riguardano il fatto che la valutazione sia una competenza fondamentale del *lifelong learning*. Proprio per diventare competenza dello studente, il processo valutativo non può rimanere "esclusivo dominio dei valutatori", ma piuttosto "passare nelle mani di coloro che apprendono" (Boud, 2000, p. 151).

Già in questa prima di una lunga serie di pubblicazioni che Boud propone in collaborazione con numerosi colleghi in tutto il mondo, l'autore risulta molto preciso nella delimitazione del campo di ciò che può essere descritto come "valutazione sostenibile": se i compiti valutativi, proposti all'interno di corsi di qualsiasi livello, non tengono conto o indeboliscono i processi di *lifelong learning*, essi non possono essere considerati orientati alla valutazione sostenibile (Boud, 2000).

Con altrettanta precisione e chiarezza, egli propone le ragioni fondanti per cui assumere un approccio orientato alla valutazione sostenibile nell'ambito della società della conoscenza e dunque, dei sistemi formativi ad essa appartenenti. Pur non negando la necessità che la valutazione continui a perseguire uno scopo certificativo, l'autore sottolinea che per diventare

dei *lifelong learners* efficaci, gli studenti devono essere preparati ad affrontare i compiti valutativi che incontreranno nella loro vita. Essi perciò, dovranno essere in grado di stimare di essere già possesso o meno dei giusti criteri per valutare le situazioni o per svolgere un incarico, di ricercare e comprendere i feedback contestuali che potrebbero dare loro la possibilità di costruire nuova conoscenza, d'interpretare e utilizzare tali feedback per raggiungere obiettivi e sfide che via via si presenteranno loro. Dovranno essere preparati ad affrontare con successo tali sfide, che potrebbero esserci in un'ampia varietà di ambienti e circostanze; inoltre, dovranno saperlo fare soprattutto in modo autonomo, ossia indipendentemente da qualsiasi docente e/o da qualsivoglia altro supporto. Pur in questa loro autonomia, essi avranno la necessità di interagire con gli altri per condividere reciprocamente le diverse expertise e dovranno saperlo fare in modo efficace.

Dunque: “una importante componente dell'essere *lifelong learners* è data dall'essere *lifelong assessors*” (Boud, 2000, p. 152). Il raggiungimento del successo nell'affrontare le situazioni suddette, implica, appunto, il possesso di competenze valutative e autovalutative che, come sottolinea Boud, non rappresentano uno status che gli studenti acquisiscono in uno specifico momento (grazie ad esempio ad un singolo corso o esame superato con contenuti riferiti alla valutazione), ma piuttosto il frutto di un lavoro continuo, lungo ampi lassi di tempo.

Tale acquisizione implica, secondo l'autore, un netto cambio di prospettiva negli scopi e nelle funzioni della valutazione. Nonostante, infatti, nell'ambito della società della conoscenza si riconosca comunemente che l'apprendimento continuo sia un requisito irrinunciabile per ogni persona, tale capacità verrebbe in qualche modo minacciata dall'uso esclusivo (o eccessivo) di forme valutative sommative e certificative. Queste ultime, infatti, tendono a mettere in atto una forma di controllo, da parte dei valutatori, su coloro che sono valutati – insegnanti, istituzioni, organismi deputati all'impiego – considerati “i custodi” dei saperi. Legittimando tali concezioni e dando esclusivo valore/ufficialità a pratiche valutative di questo tipo, la responsabilità della formulazione dei giudizi viene a ricadere totalmente su coloro che giudicano, deresponsabilizzando completamente i valutati, convincendoli che l'espressione dei giudizi sia una questione che non li riguarda. Calato nello specifico ambito formativo, tale assunto implica che l'elaborazione del giudizio non riguarda colui che apprende!

Pur nella consapevolezza che non sia né possibile né auspicabile evitare la valutazione di tipo sommativo e certificativo in questi ultimi contesti, nei suoi primi scritti relativi all'approccio del SA, Boud dichiara la sua

“preferenza” per le istanze della valutazione formativa, facendovi riferimento per definire il framework fondativo del SA. I principi a cui Boud, in questo suo scritto (Boud, 2000), ritiene non si possa rinunciare per dare vita a contesti di valutazione sostenibile inducono a rilevare l’ampiezza della prospettiva dell’autore, che non sembra offrire solo un quadro nel quale attivare pratiche valutative, ma un preciso punto di vista pedagogico sulla relazione educativa/formativa e sul ruolo che gli studenti dovrebbero poter giocare al suo interno:

- definire chiari standard o criteri valutativi cui gli studenti possano fare riferimento nei loro percorsi di preparazione;
- credere genuinamente che tutti gli studenti possano ottenere il successo;
- fare in modo che i processi valutativi contribuiscano a rendere gli studenti fiduciosi nelle proprie possibilità di ottenere il successo;
- considerare la possibilità di separare i processi di feedback da quelli di assegnazione dei voti;
- focalizzare l’attenzione sull’apprendimento più che sulla performance;
- sviluppare capacità auto-valutative;
- incoraggiare pratiche di riflessioni valutative fra pari;
- permettere di completare il ciclo del feedback ossia dare modo (tempo/opportunità) agli studenti di utilizzare il feedback per rielaborare il proprio lavoro;
- rivedere le pratiche d’insegnamento integrando attività di valutazione formativa.

Questa prima concettualizzazione di SA, rivista in anni successivi in collaborazione con Falchikov (Boud & Falchikov, 2006; 2007), si arricchisce di nuovi elementi, attraverso i quali si rende sempre meglio evidente il concetto di “sostenibilità” della valutazione, intesa come focalizzazione sulle possibilità future per l’educando. Boud e Falchikov propongono quella che essi definiscono “una terza funzione della valutazione, quella che supporta l’apprendimento lungo l’arco della vita” (Boud e Falchikov, 2006, p. 400).

In questa direzione, la più importante novità rispetto alla prima definizione della prospettiva, che chiaramente valorizzava maggiormente la funzione formativa della valutazione, riguarda il superamento dell’inefficace opposizione fra valutazione formativa e sommativa. Gli autori rilevano che l’enfasi su questa bipolarizzazione, continuamente smentita dalle concrete pratiche didattiche in cui la suddivisione appare spesso artificiosa

e difficile da perseguire, inibirebbe la comprensione del concetto di valutazione, che non si realizza come “atto unilaterale che gli studenti devono subire”, ma piuttosto come impresa comune di docenti e studenti, diretta alla formulazione di “giudizi informati”. La caratteristica fondamentale della terza funzione indicata dai due ricercatori riguarda dunque il ruolo degli studenti che, nell’ambito dei processi valutativi, “devono diventare protagonisti maggiormente attivi rispetto a quanto finora implicato sia dalla funzione formativa che da quella sommativa” (2006, p. 26).

Ponendo al centro del dibattito sulla valutazione sostenibile, il concetto di “giudizio informato”, la prospettiva si evolve ulteriormente, suggerendo alla ricerca educativa, nell’ultimo decennio, nuove piste d’indagine e nuove pratiche didattiche.

3.3.1 *Formulare giudizi valutativi*

Ponendo gli studenti in una posizione passiva nei processi di valutazione, gli approcci tradizionali rinnegano la loro capacità di esprimere giudizi sul proprio o sull’altrui lavoro. Sotto questa luce risulta evidente che tali approcci si dimostrino esattamente antitetici al SA. Se, infatti,

vogliamo incoraggiare gli studenti ad essere *lifelong learners*, essi devono essere condotti ad abbandonare qualsiasi tendenza all’eccessiva dipendenza dalle opinioni degli altri. In definitiva, nei contesti di vita reale, essi devono essere in grado di giudicare o valutare l’adeguatezza, la completezza o l’accuratezza del proprio apprendimento. Quindi laddove si vogliano proporre pratiche di valutazione, esse devono essere comprensibili e comprese dagli studenti in modo che possano essere interiorizzate come modalità per sviluppare capacità di autovalutazione” (Candy, Crebert, & O’Leary, 1994, p. 40).

Il concetto di “giudizio informato” rappresenta un elemento centrale della competenza valutativa: esso può essere definito, infatti, come capacità necessaria a qualsiasi soggetto, “per valutare le evidenze, stimare strategicamente situazioni e circostanze ed infine dare forma a conclusioni significative e ad azioni coerenti con l’analisi svolta” (Boud, 2007, p. 19). Il concetto, dunque, focalizza l’attenzione sull’importanza della capacità di acquisire informazioni, da parte di colui che valuta, studente o docente, per elaborare un giudizio.

Rivelandosi un'acquisizione fondamentale in relazione all'apprendimento permanente esso si propone come un principio sostanziale della prospettiva della "valutazione sostenibile" (Boud & Soler, 2015). Come Boud (2007) precisa infatti,

questa nozione ha il potenziale di incorporare una dimensione di forwardlooking – una capacità di giudizio in vista di futuri processi di presa di decisioni sull'apprendimento – [...] che valorizza l'importanza della riflessività e dell'autoregolazione assumendo che il giudizio rappresenti un processo (pp.19-20).

Nell'ambito della prospettiva SA, recentemente il concetto di "giudizio informato" è stato riformulato a seguito della rilettura di alcune idee pionieristicamente proposte da Sadler nel 1989. Discutendo di feedback come processo attraverso il quale colmare il gap tra la performance attuale e quella attesa, Sadler suggerì l'idea di "expertise valutativa", quella competenza di cui gli studenti necessiterebbero per comprendere effettivamente i criteri valutativi ed essere conseguentemente in grado di utilizzare il feedback loro fornito dall'insegnante per colmare la lacuna attuale e migliorare la propria prestazione di apprendimento.

Facendo riferimento a queste stesse riflessioni, anche Nicol e Macfarlane-Dick (2006) rilevano che gli studenti dovrebbero sviluppare alcune delle stesse abilità valutative dei loro docenti, diventando così sempre più autonomi da questi ultimi. Secondo i due autori, è proprio attraverso la continua azione valutativa e la formulazione di giudizi valutativi sui prodotti dell'apprendimento dei loro studenti che i docenti giungono a sviluppare sempre più raffinati standard di giudizio di qualità per definire la competenza attesa degli studenti. Lo stesso Sadler nel 2010 richiama il fatto che, affinché gli studenti sappiano utilizzare il feedback per colmare la distanza fra la prestazione attuale e quella attesa, non sia sufficiente che il docente fornisca informazioni, seppure le migliori informazioni possibili, sulla qualità della prestazione desiderata. L'autore suggerisce che sia necessario proporre attività in cui gli studenti stessi siano chiamati a costruire criteri e formulare giudizi, impegnandoli in attività di *peer review* e *peer assessment*. Ragionando nella stessa direzione, Nicol (2014) propone alcuni risultati di ricerca che dimostrano il potere della *peer review* per sviluppare negli studenti la capacità di "giudizio valutativo".

Tuttavia, riferendosi a quest'ultimo concetto, alcuni potrebbero ritenere che esso non delinei "niente di nuovo sotto il sole". In effetti è possibile

riconoscere che la capacità di giudizio relativo ad uno specifico oggetto o ambito disciplinare rappresenti un obiettivo che, seppure implicitamente, sia da sempre considerato una meta fondamentale nell'ambito della formazione universitaria. I sostenitori della prospettiva SA chiariscono però, che solo ponendo su di esso una esplicita e sistematica attenzione, ed impiegandolo come sorta di framework integrativo e organizzativo per progettare i processi valutativi all'università, esso possa contribuire a dare forma ad una nuova e importante visione della valutazione e delle pratiche d'insegnamento/apprendimento a livello terziario (Ajjawi, Tai, Dawson, & Boud, 2018).

In questa direzione, alcuni autori si stanno recentemente impegnando ad approfondire il concetto di "giudizio valutativo".

Come spiegano Ajjawi *et al.* (2018), esso si compone di due aspetti: per assumere decisioni sulla qualità di qualsiasi oggetto (situazione, lavoro, prodotto, ecc.) è necessario innanzitutto possedere il concetto di "qualità". Risulta indispensabile, cioè, che una persona sappia riconoscere ciò che è "buono" ("di qualità" – si afferma comunemente nella nostra lingua) da ciò che non lo è. La seconda componente riguarda il concetto di "standard". Per valutare la qualità è necessario capirne gli standard, le norme e i criteri per giungere alla sua elaborazione – sia che essi siano espliciti, che impliciti sia che le due tipologie si sovrappongano.

La questione della comprensione degli standard attraverso i quali raggiungere una certa qualità del lavoro rappresenta una situazione di particolare complessità che rimanda a più aspetti di cui tenere conto.

Un primo elemento da considerare riguarda il fatto che abbastanza spesso i livelli di qualità (o standard) rimangono impliciti. In ambito formativo essi ad esempio possono rimanere sottointesi nei pensieri e nelle intenzioni del professore che vorrebbe che gli studenti giungessero a produrre un certo lavoro di una data qualità.

Un secondo aspetto si riferisce al fatto che non basterebbe semplicemente dichiarare gli standard nei documenti ufficiali perché essi siano compresi. Va tenuto presente che gli standard sono strettamente contestualizzati nelle conoscenze disciplinari e in ciascuna pratica professionale specifica. Soprattutto alla luce di quest'ultima osservazione, ne conseguirebbe che per sviluppare la capacità di formulare giudizi valutativi sia opportuno offrire occasioni di sperimentare e familiarizzare con la formulazione di giudizi valutativi. Simili contesti rappresenterebbero la "via maestra" per acquisire effettiva expertise in uno specifico campo del sapere e giungere a diventarne competenti.

3.3.2 *Sviluppare capacità di giudizio valutativo*

La capacità di giudizio valutativo fa leva su processi come la capacità decisionale, l'auto-valutazione, l'autoregolazione, la metacognizione, l'expertise, pur non essendo identificabile con uno solo di questi, e nemmeno ad essi totalmente ascrivibile. Essa rappresenta una capacità che va oltre la singola particolare attività e va considerata come una risorsa fondamentale di coloro che possiedono la competenza di agire in un certo ambito senza la necessità di una supervisione, gestendo autonomamente il proprio apprendimento e il proprio lavoro.

In ambito scolastico e universitario essa si può riconoscere come un obiettivo formativo fondamentale poiché rappresenta ciò che gli studenti dovrebbero progressivamente sviluppare per acquisire indipendenza dai loro docenti.

Secondo molti autori (Nicol, 2010; Sadler, 2009; Boud & Soler, 2016), per formare la capacità valutativa sarebbe necessario coinvolgere gli studenti in esperienze valutative "dirette" e "autentiche", permettendo loro di sviluppare un concetto di qualità e l'abitudine ad elaborare giudizi complessi secondo una molteplicità di criteri (Sadler, 1989).

Volendo fare della valutazione uno "strumento trasformativo" (Ajjawi *et al.*, 2018), dunque, sarebbe necessario offrire opportunità agli studenti affinché diventino capaci di riconoscere un prodotto di alta qualità, di comparare tale standard col proprio lavoro e di essere in grado di migliorare quest'ultimo.

Secondo Nicol (2010), per sviluppare la capacità valutativa degli studenti sarebbe necessario guardare al processo attraverso il quale i docenti stessi, chiamati a valutare i prodotti dei propri allievi, la acquisiscono. L'autore ritiene che esista una sorta di "conoscenza tacita" intorno alla valutazione, propria dei docenti, e che essa sia il prodotto di una molteplicità di giudizi valutativi espressi nei confronti di una diversificata serie di modalità di svolgere uno stesso compito da parte degli studenti (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). I docenti, attraverso attività quali la lettura, l'analisi e la valutazione di una stessa tipologia di lavoro svolta da molti studenti, ciascuno secondo un proprio stile, svilupperebbero una "attitudine interna" per tarare e comparare la qualità delle consegne d'esame. Per favorire l'acquisizione della capacità di formulare giudizi valutativi da parte degli studenti, sarebbe perciò opportuno far sperimentare loro un percorso simile a quello vissuto dai docenti: garantire molteplici possibilità di prendere parte a processi di "valutazione accademica", in cui siano chia-

mati a stimare la qualità, la completezza, l'accuratezza di prodotti dell'apprendimento e di esprimerne un giudizio valutativo.

Come aggiungono Boud & Soler (2016), se l'attività d'insegnamento in contesto universitario è diretto a supportare la familiarizzazione con una disciplina e la conoscenza dei suoi elementi costitutivi, è la partecipazione al processo valutativo che permette agli studenti di acquisire expertise in quella stessa disciplina, facendo loro conseguire la capacità di valutare il proprio e l'altrui apprendimento nello specifico ambito disciplinare e di formularne giudizi valutativi basati su criteri relativi alla peculiarità del campo di studio.

Un elemento centrale, all'interno di questi processi, risulta essere proprio la questione dei criteri. Come riferisce Sadler (2009), offrire agli studenti una reale conoscenza di criteri e standard, non significa semplicemente enunciarglieli attraverso la presentazione di rubriche, feedback scritti o altre forme comunicative. La semplice comunicazione di criteri e standard, da parte dei docenti agli studenti, non è sufficiente per creare una comprensione condivisa di questi elementi. Piuttosto, è necessario che gli studenti siano coinvolti in attività di co-costruzione dei criteri, di elaborazione di rubriche, di discussione sulla qualità e gli standard dei compiti, di analisi di *exemplar* e, successivamente, di applicazione di questi stessi criteri e standard per svolgere attività di co/auto-valutazione e di valutazione fra pari.

Mettendo in atto simili attività cambia totalmente il ruolo dello studente all'interno dei processi di valutazione e si modifica il concetto stesso di valutazione. Il primo assume, infatti, un ruolo attivo e partecipante del tutto sconosciuto nelle attività di valutazione "tradizionale" in contesto universitario. La valutazione, d'altra parte, diventa, essa stessa, un obiettivo formativo, oltre che uno strumento di apprendimento, abbandonando così quel ruolo secondario o, comunque, quel posizionamento "posteriore" rispetto all'attività d'apprendimento, a cui è sempre stata relegata nella prospettiva tradizionale e nelle pratiche di didattica accademica. Ancor di più, la valutazione assume, anche in ambito formativo accademico, il carattere di "pratica situata" che è propria dei contesti di *real life* dove i processi valutativi si svolgono in modo peculiare dipendentemente dal contesto specifico in cui essi si realizzano. Dunque, la conoscenza disciplinare implica anche la competenza valutativa specifica in quell'ambito. Da ciò la necessità di offrire agli studenti universitari esperienze di valutazione peculiari dei diversi campi disciplinari a cui essi hanno scelto di dedicarsi.

IV.

FEEDBACK E PEER REVIEW NEI PROCESSI DI VALUTAZIONE

4.1 Il feedback per l'apprendimento

La ricerca in campo valutativo ha sottolineato e dimostrato la rilevanza dei processi di valutazione tra pari e di autovalutazione per lo sviluppo di progressiva autonomia degli studenti nelle capacità di apprendimento e di autoregolazione. Come chiarito nel precedente capitolo, l'approccio dell'*Assessment for Learning* (Sambell *et al.*, 2013; Grion & Serbati, 2017) considera, infatti, la valutazione come una variabile fondamentale del percorso di apprendimento stesso, in cui ogni momento valutativo mette al centro lo studente e lo rende attore partecipe e consapevole del processo.

In questo contesto, la letteratura ha messo in luce l'importante ruolo del feedback nell'azione valutativa come supporto all'apprendimento (Hattie & Timperley, 2007). Esso costituisce, infatti, un processo in cui gli studenti ricevono informazioni circa la qualità di un proprio prodotto, generato dalla comparazione tra il prodotto stesso e uno standard atteso di qualità, in direzione di un futuro cambiamento e miglioramento del prodotto stesso, riducendo il gap tra la performance in atto e quella attesa (Sadler, 1989; Black & Wiliam, 2009). Si tratta di un'informazione che gli studenti possono utilizzare per confermare, modificare, integrare e riformulare le proprie conoscenze, fornendo indicazioni su quali azioni possano essere attivate e delineando una traiettoria di sviluppo del proprio apprendimento. Secondo Hattie & Timperley (2007), il feedback deve rispondere a tre requisiti per poter essere realmente a supporto dell'apprendimento. Il primo riguarda i risultati attesi dell'apprendimento, ovvero le mete da raggiungere progressivamente, che devono essere chiare a chi for-

nisce il feedback, così come allo studente che lo riceve. Il secondo è la promozione di consapevolezza, da parte della persona in apprendimento, su dove si situi rispetto al percorso che sta facendo, quali progressi abbia già raggiunto e cosa manchi per raggiungere gli obiettivi prefissati. Il terzo ed ultimo elemento riguarda le strategie per colmare il gap ancora esistente.

Un feedback ben formulato, infatti, permette agli studenti di comprendere il senso del voto/giudizio ottenuto in relazione ai criteri valutativi utilizzati, di riconoscere i punti di forza e quelli di debolezza del proprio compito/prodotto, d'identificare future aree di apprendimento, attraverso un'autovalutazione del proprio attuale posizionamento e una conseguente regolazione del proprio apprendimento (Nicol, 2010). Ciò che distingue il feedback dal giudizio, o dall'apprezzamento su un prodotto o su un compito, è proprio la sua centratura sull'apprendimento e sullo stimolo a promuoverlo e massimizzarlo.

Originariamente, gli studi si sono focalizzati su un concetto di feedback appartenente ad un modello trasmissivo, con principale riferimento a ciò che il docente, come principale protagonista dell'atto valutativo, può fare per rendere efficace questa trasmissione di informazioni. Importanti e formative, in questo quadro, sono le due classificazioni offerte da Gibbs *et al.* (2003) e Nicol & MacFarlane-Dick (2006), ripresi da Brown & Glover (2006), che hanno identificato rispettivamente sette condizioni in cui il feedback è ritenuto influenzare l'apprendimento degli studenti, e sette principi per realizzare una pratica di feedback efficace.

Le condizioni affinché il feedback possa davvero avere impatto sull'apprendimento sono le seguenti (Gibbs *et al.*, 2003): è dato con tempistica rapida per poter essere utilizzato; è frequente e con buon livello di dettaglio; si focalizza sull'apprendimento piuttosto che sui voti da dare agli studenti; è collegato agli obiettivi didattici e ai criteri valutativi; è comprensibile; è ricevuto dagli studenti e soprattutto utilizzato per migliorare il proprio lavoro.

Anche Nicol & MacFarlane-Dick (2006) sintetizzano sette principi per una pratica di *good* feedback: esso aiuta a chiarire in cosa consista una buona performance (obiettivi, criteri, standard attesi); facilita lo sviluppo di autovalutazione e riflessione sull'apprendimento; offre informazioni di alta qualità agli studenti rispetto al loro apprendimento; incoraggia il dialogo con il docente e tra pari; incoraggia la motivazione e l'autostima; offre opportunità per ridurre la distanza tra la performance corrente e quella attesa; offre informazioni ai docenti su come adattare il percorso didattico.

Tuttavia, in anni più recenti, l'attenzione della ricerca e delle pratiche didattiche si è spostata dal feedback in sé al *processo* di feedback. Si sono così considerati il coinvolgimento, l'interpretazione e l'uso dell'informazione ricevuta, in un'ottica interattiva e di co-costruzione di significato, mirata allo sviluppo di autonomia e capacità autovalutativa dei soggetti coinvolti. La concezione dialogica del feedback, a differenza di quella trasmissiva, sottolinea il fatto che, anziché porre attenzione su come migliorare l'“oggetto” feedback, rendendolo più chiaro ed efficace, è cruciale concentrare l'attenzione su quanto lo studente comprenda il feedback e come lo interpreti, lo analizzi, lo discuta e, in ultima istanza, come lo applichi al proprio compito e alla propria conoscenza. Negli ultimi vent'anni, infatti, la ricerca ha dimostrato che una concezione trasmissiva del feedback risulta riduttiva (Boud & Molloy, 2013; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006). Al contrario, la concezione di feedback come un processo dialogico, interattivo, che vede docente e studenti coinvolti sinergicamente, diventa interesse centrale della ricerca e delle pratiche educative, che sempre di più sono state orientate ad esplorare quali siano le azioni da compiere affinché il feedback ricevuto abbia effettivo impatto sull'apprendimento (Evans, 2013). Nel momento in cui uno studente riceve feedback, da qualsiasi fonte, per poterne effettivamente beneficiare ha necessità di decodificarlo e interpretarlo, compararlo con il proprio lavoro, identificare le aree carenti e le modalità di migliorarle, riflettere su questo processo per poter poi trasferire in altri contesti quanto appreso. Carless (2019) sottolinea che il feedback più potente sia quello che presenta una dimensione di lungo termine, generando pensiero, riflessione e successiva azione ponderata; un obiettivo del feedback è, infatti, quello di sfidare gli studenti ad adottare nuove prospettive di lungo raggio, variando modalità d'azione e acquisendo maggiore consapevolezza su di essa.

4.2 Tipologie e caratteristiche di feedback: verso la costruzione di una *feedback literacy*

Analizzando gli atti della elaborazione e della ricezione del feedback, si può notare che esso possa assumere numerose forme e caratteristiche in base ad alcune proprietà formali e sostanziali. Posto che esso si rivela efficace solo se gli studenti sono in grado di interiorizzarlo e utilizzarlo a supporto dell'apprendimento, una prima distinzione da menzionare è il *mezzo* utilizzato, in quando può trattarsi, a seconda del contesto e del compi-

to, di commenti scritti, carta e penna o attraverso l'ausilio di software e piattaforme di apprendimento, oppure orali, forniti verbalmente alla persona interessata.

In secondo luogo, esso si può differenziare in base al *destinatario*; può infatti essere individuale, fornito direttamente all'autore del compito/prodotto, o di gruppo, ovvero dato, ad esempio, alla classe, sugli aspetti riscontrati come maggiormente critici da parte degli studenti rispetto ad un'attività; in ambo i casi esso va calibrato in relazione alle richieste del contesto e ai risultati attesi dell'apprendimento.

Come terzo aspetto, è interessante considerare la *fonte* del feedback, esterna o interna. La letteratura si riferisce tradizionalmente al feedback esterno, fornito dal docente o dai pari allo studente, commentando un suo elaborato o una sua performance. Il feedback, tuttavia, può essere anche interno, ossia auto-generato dal protagonista stesso. Nicol (2018; 2019) ha recentemente teorizzato l'idea di *inner feedback*, come processo generativo interno, attraverso il quale gli studenti costruiscono conoscenza e comprensione della disciplina mediante l'azione valutativa e la formulazione di un giudizio. In altre parole, lo studioso sostiene che la *produzione* di feedback per i propri pari (ancor più che la fruizione) generi grande impatto sull'apprendimento, in quanto gli studenti, in queste situazioni, attivano processi di analisi, revisione, integrazione e rielaborazione di conoscenza che costituiscono forme di feedback a se stessi. L'attenzione è, quindi, puntata sui processi cognitivi sollecitati negli studenti grazie alla realizzazione di un'azione valutativa. Ogni allievo, nel confrontarsi con un compito di revisione e produzione di feedback, genera, simultaneamente ai commenti rivolti agli autori dei compiti che sta visionando, un auto-feedback, spesso implicito, che però può essere in qualche misura esternalizzato, chiedendogli di esplicitare per iscritto le riflessioni e gli apprendimenti scaturiti in ciascuno degli step del processo.

Una quarta caratteristica che distingue i feedback è il loro *contenuto*. Negli studi che hanno tentato una classificazione delle diverse tipologie, si rinviene che i feedback di apprezzamento o di correzione di errori, tipicamente dati dal docente, sono i più frequenti, mentre meno diffuso appare un feedback che stimoli il coinvolgimento attivo degli studenti in processi di pensiero che comportano un'elaborazione personale dei contenuti, secondo un approccio di tipo dialogico e costruttivista.

Brown, Gibbs e Glover (2003) e, successivamente, Orsmond e Merry (2011) hanno identificato una serie di elementi che possono essere proposti dal docente agli studenti all'interno dei commenti di feedback: iden-

tificazione di errori; apprezzamento; correzione di errori; spiegazione di incomprensioni; dimostrazione della pratica corretta; stimolo al coinvolgimento attivo degli studenti in processi di pensiero; suggerimento di ulteriori approfondimenti; giustificazione del voto finale; suggerimento di approcci per futuri compiti da svolgere.

Anche la nota classificazione realizzata da Hattie e Timperley (2007) identifica quattro livelli di feedback. Il primo livello è il feedback sul compito, che concentra l'attenzione su come sia stata svolta l'attività prevista, distingue le risposte giuste da quelle scorrette, evidenzia azioni correttive che possono essere intraprese sul compito in oggetto. Il secondo livello è il feedback sui processi attivati nella risoluzione del compito, che si focalizza sulla comprensione di come le singole componenti siano interrelate tra loro e come potrebbero integrarsi in altre situazioni e quindi sulle strategie utilizzate e utilizzabili dagli studenti. Il terzo livello identificato è il feedback per l'auto-regolazione, che promuove la capacità degli studenti di individuare le informazioni importanti, comparandole con le proprie e re-intervenendo nella situazione. L'ultimo livello consiste nell'espressione di un giudizio positivo (o in alcuni casi anche negativo) sul prodotto o, addirittura, sull'autore, che Hattie e Timperley (2007) ritengono inutile se non, addirittura, controproducente.

Lo studio condotto da Hughes, Smith e Creese (2014) ha portato a sviluppare un framework di codifica del feedback cercando di assumere il punto di vista dello studente che lo riceve anziché di inferire il pensiero del tutor/docente, identificando i seguenti livelli: apprezzamento; riconoscimento del progresso; critica (correzione degli errori, critica sul contenuto, critica sull'approccio); suggerimento (specifico sul compito in corso, generico sul compito in corso, elementi più ampi e trasferibili a compiti futuri); richiesta di chiarimento agli studenti sui punti meno chiari. Il suggerimento specifico, il suggerimento per la correzione di errori, la richiesta di chiarimento e l'apprezzamento appaiono i feedback più utilizzati, attraverso i quali si esplicita anche la capacità, da parte del docente, di costruire un dialogo formativo con gli studenti affinché possano utilizzare il feedback stesso. Tuttavia, nella ricerca si è rilevata, in questi casi, una difficoltà a stimolare negli studenti l'astrazione dei processi attivati e il trasferimento a futuri compiti, nella prospettiva di sviluppo di capacità di auto-valutazione e auto-regolazione.

Nello studio condotto da Ajjawi e Boud (2017), che analizza i feedback tra tutor e studenti di un Postgraduate Certificate utilizzando un approccio interazionista che considera appunto l'interazione tra i soggetti

coinvolti e tra i soggetti e il contesto, si rinviene, ancora una volta, che l'interazione dialogica rimanga spesso sul piano informativo.

In ambito italiano, Serbati, Grion e Fanti (2019), a partire dalle categorie offerte da Hughes, Smith e Creese (2014), hanno analizzato le interazioni spontanee degli studenti (auto-feedback di gruppo) all'interno di gruppi di lavoro online, realizzate tra i membri del gruppo durante la produzione di feedback tra pari sui prodotti dei propri compagni. Rimane significativa la presenza di feedback scambiati fra i membri del gruppo al fine di esplicitare il proprio apprezzamento per il lavoro fatto. Ampio riscontro è stato rinvenuto, anche in questo caso, del feedback tra i membri per la condivisione di correzioni di contenuto. Interessante è, però in questo studio, la prevalenza sulle altre categorie, del feedback riguardante la "componente strutturale" del lavoro e di approccio al compito, come ad esempio riflessioni e dialoghi sulle scelte riguardanti l'impostazione generale dell'elaborato, aspetto particolarmente importante, in quanto riferito ai processi attivati nella risoluzione del compito, potenzialmente impattanti sulla capacità di ragionamento e giudizio degli studenti. A queste categorie, si affiancano quella di riconoscimento di un processo di revisione in atto ritenuto efficace, dell'individuazione di aspetti critici e, in misura limitata, di correzione di errori e di espliciti scambi di riflessioni fra gli studenti che vanno oltre al compito assegnato, ovvero feedback sul transfer di quanto appreso ad abilità trasferibili in altri contesti (Serbati, Grion & Fanti, 2019).

Come si accennava, il vero senso del feedback consiste nel suo utilizzo da parte dello studente nella traiettoria di sviluppo dell'apprendimento e, quindi, il focus degli studi sopraccitati è quello di analizzare i feedback allo scopo di valorizzare quelli che potenziano strategie di *transfer* e autoregolazione negli studenti.

Carless e Boud (2018) delineano quattro aspetti per un efficace utilizzo del feedback e per la costruzione di una *feedback literacy*. Il primo riguarda *la comprensione e l'apprezzamento del feedback* stesso da parte degli studenti; spesso può, infatti, accadere che la loro idea di feedback sia di tipo trasmissivo e, nonostante gli sforzi del docente di coinvolgerli in un processo dialogico, possono preferire sentirsi dire esattamente ciò che devono fare per migliorare il compito. La comprensione dei vantaggi a lungo termine dello sviluppo di una capacità di interpretazione del feedback, assieme all'apprendimento di un lessico appropriato per decodificare e applicare il feedback stesso, sono processi che richiedono tempo e molteplici opportunità di sperimentazione.

Il secondo aspetto richiamato da Carless e Boud (2018) riguarda lo sviluppo di una *capacità di giudizio valutativo*: gli studenti vanno accompagnati nell'acquisire gradualmente la capacità di distinguere prodotti di alta qualità da prodotti più poveri, sia che si tratti di elaborati svolti da loro stessi, in ottica auto-valutativa, sia che si tratti di lavori altrui, in ottica di valutazione tra pari. Entrambe sono competenze essenziali per la loro carriera come studenti e per il futuro percorso professionale, in cui la capacità di distinguere se si sta svolgendo un buon lavoro o se esso necessita di miglioramento è essenziale per perseguire performance proficue. Le metodologie della *peer review* e del *peer feedback*, di cui si tratterà nel prossimo paragrafo, sono particolarmente efficaci per dare la possibilità agli studenti di acquisire e affinare una capacità di giudizio valutativo autonomo (Serbati, Grion & Fanti, 2019).

Il terzo aspetto proposto per la costruzione di una *feedback literacy* è la gestione degli *aspetti emotivi*. Ricevere un feedback può, infatti, generare meccanismi difensivi che invalidano l'impatto e il ruolo stesso del feedback, che, anziché essere strumento per il miglioramento, viene percepito come critica fine a se stessa. Ciò dipende molto dal tono con cui esso è formulato, dal clima d'aula e dalla relazione tra docente e studenti e tra studenti e dalle caratteristiche motivazionali e di auto-efficacia del singolo; quanto più l'atmosfera è serena e collaborativa, tanto più gli studenti si sentiranno a loro agio nel ricevere e utilizzare il feedback. Quest'ultimo aspetto è il quarto elemento considerato da Carless e Boud (2018), che riguarda proprio l'*azione d'uso del feedback* per il miglioramento del compito in oggetto e, auspicabilmente, di quelli futuri. Per poter agire in modo efficace, gli studenti necessitano di aver compreso il contenuto del feedback in relazione ai criteri e agli standard, averlo rielaborato e possedere una serie di strategie operative che guidano l'intervento e che è necessario che gli allievi abbiano potuto maturare grazie all'esercizio costante e progressivo.

Molloy, Boud e Henderson (2019) propongono un *learner-centred framework* per lo sviluppo della *feedback literacy* basato su una ricerca condotta sulle visioni dei processi di feedback da parte degli studenti, identificando 31 categorie accorpate in sette gruppi. Il primo gruppo riguarda il valore del comprendere il feedback come un *processo a supporto dell'apprendimento*. Ben lungi dall'essere un artefatto esclusivamente accademico, esso è un processo continuo che sarà utile e necessario anche nei contesti professionali per continuare a migliorare la propria performance. Il secondo gruppo si riferisce all'apprezzamento del feedback come *processo*

attivo; come trattato nel paragrafo precedente, interpretare il feedback come un input esterno fa parte di una concezione superata dello stesso. Quando lo studente ha l'opportunità di essere protagonista del processo, il feedback risulta senza dubbio più efficace. Le categorie di questo gruppo, identificate dagli autori mappando le parole degli studenti, si riferiscono ad una molteplicità di azioni degli allievi che vanno dalla consapevolezza dei propri bisogni di apprendimento, alla loro esplicitazione, alla comprensione dei criteri valutativi utilizzati, al riconoscimento di passi da compiere per utilizzare un feedback e per sviluppare una capacità autovalutativa. Il terzo gruppo riguarda le affermazioni degli studenti sulla *necessità di ricevere informazioni su come migliorare* identificando il feedback come strumento per ottenere preziose indicazioni e molteplici punti di vista che vale la pena considerare, sia che esso provenga dal docente, sia che giunga dai pari o da qualsiasi altra fonte. Il quarto gruppo concerne la *capacità degli studenti di operationalizzare la loro comprensione del processo e dello scopo del feedback*; tale capacità si esplica nell'utilizzo appropriato dei criteri e degli standard, nel riconoscere un feedback utile da uno meno significativo, nel saper estrarre l'informazione necessaria per il proprio apprendimento. Il quinto gruppo si riferisce alla *componente emozionale* dei processi di dare e ricevere feedback, con focus sulla competenza di dialogare con altri per ricevere i loro pareri rispetto al proprio lavoro, di accettare i commenti forniti dagli altri, di contribuire ad un clima sereno di fiducia e scambio reciproco con i pari e con il docente. Il sesto gruppo focalizza l'attenzione sul riconoscere che il *feedback è un processo reciproco*, che prevede sia la ricezione del feedback sia la produzione dello stesso. Dare feedback agli altri non soltanto permette di imparare a formularlo valutando l'impatto sul ricevente, ma anche, come illustrato nel prossimo paragrafo, di imparare a valutare i prodotti dei propri pari, comparandoli e riflettendo spontaneamente sul proprio. Il settimo e ultimo gruppo riguarda, infine, *l'utilizzo del feedback*, che richiede una pianificazione degli interventi migliorativi del compito in corso e della trasferibilità di quanto appreso a nuovi contesti.

4.3 *Peer review, peer feedback e l'utilizzo di exemplar*

Lo sviluppo e il potenziamento della feedback *literacy* richiedono una costante sperimentazione, in cui gli studenti siano messi nella condizione di discutere e comparare diverse nozioni di qualità, in modo da affinare pro-

gressivamente la capacità di formulare giudizi valutativi. Strategie efficaci per promuovere un'azione effettiva sul feedback sono quelle in cui essi hanno l'opportunità non solo di ricevere e utilizzare il feedback, ma anche di generarlo, formulando commenti in cui applicare criteri valutativi in modo rigoroso (Sambell, Brown e Race, 2019; Carless & Boud, 2018).

In genere, la letteratura internazionale (si veda, ad esempio: Li & Fei, 2016; Li, Liu & Zhou, 2012) utilizza il termine *peer assessment* in riferimento a processi e azioni di valutazione tra pari che implicano valutazione formativa, ma anche sommativa, solitamente con l'attribuzione reciproca di un voto da parte degli studenti, spesso accompagnato da un feedback qualitativo a supporto del voto espresso. Nell'utilizzo della metodologia della *peer review* non è invece solitamente previsto che gli studenti si attribuiscono reciprocamente un voto sul lavoro svolto, quanto piuttosto un giudizio fondato e ponderato sulla base di criteri valutativi concordati e/o condivisi. Nicol definisce la *peer review* un'organizzazione didattica strutturata in modo che gli studenti abbiano l'opportunità di valutare, esprimere giudizi ed elaborare commenti scritti sul lavoro dei pari. Essa prevede l'attivazione di alcuni processi, tra loro integrati: la *produzione di feedback*, in cui gli allievi leggono gli elaborati dei pari, li confrontano con i criteri di qualità individuandone punti di forza e criticità, e ne redigono commenti per i compagni; la *ricezione e interpretazione del feedback ricevuto*, in cui gli studenti leggono e interpretano i commenti preparati dai pari, disponendo di punti di vista differenti sul proprio prodotto e acquisendo consapevolezza su mancanze, errori e indicazioni per il miglioramento del proprio prodotto; la *generazione di inner-feedback* (Nicol, 2018; 2019) o feedback per se stessi, riflettendo sui feedback forniti e ricevuti e accrescendo così una più ampia capacità di riflessione e giudizio critico e auto-critico. I pensieri e ragionamenti attivati dalla produzione e dalla ricezione di feedback sono processi cognitivi impliciti e spontanei, che però si può chiedere agli studenti di esternalizzare, ad esempio mediante domande riflessive scritte o un diario in itinere, che permetta al docente di comprendere i processi attivati dagli allievi e a loro stessi di divenirne più consapevoli.

La ricerca (Nicol, Thomson, & Breslin, 2014; Grion & Tino, 2018; Grion, Serbati, Tino & Nicol, 2017; Li & Grion, 2019; Nicol, Serbati & Tracchi, 2019) ha dimostrato che nel processo di *peer review* si genera apprendimento sia nella fase di produzione del feedback che di ricezione dello stesso. Nel primo processo, gli studenti *comparano spontaneamente* il prodotto dei pari con il prodotto realizzato in precedenza da loro stessi e

trasferiscono le idee generate dal confronto (ad es. sul contenuto, sull'approccio, sui punti di forza e debolezza, sui differenti livelli di qualità) per migliorare la comprensione del proprio lavoro. Il processo comparativo che si genera è multiplo, in una spirale di riflessioni su più piani. Una prima comparazione spontanea è, appunto, tra il proprio prodotto e quello dei pari; un secondo livello è quello attivato tra un prodotto e l'altro di compagni diversi, imparando a riconoscere lavori ben fatti da lavori meno ben svolti. Un terzo livello comparativo è quello che si attiva tra il proprio prodotto e i criteri valutativi adottati che, venendo concretamente impiegati nella *peer review*, diventano progressivamente più chiari agli studenti che li utilizzano nel ruolo di valutatori. Pertanto, immersi in attività valutative plurime, gli studenti hanno l'opportunità di riflettere molto profondamente sul proprio compito, su prospettive alternative da poter adottare, su errori commessi e possibilità di miglioramento.

Anche il secondo processo, la ricezione del feedback, porta con sé potenzialità di apprendimento. Infatti, vedendo come i pari abbiano interpretato il proprio compito o prodotto, ciascuno studente può divenire consapevole di errori o mancanze nel proprio lavoro che non aveva notato, e, contestualmente, apprendere un atteggiamento non difensivo ma costruttivo rispetto alla ricezione di commenti e critiche dagli altri, lavorando quindi sulla componente emotiva sopraccitata. Va ricordato che la ricezione del feedback è molto più efficace se lo studente ha prima provato a generare feedback, poiché ciò lo rende più capace di interpretare i commenti che i pari forniscono e maggiormente preparato a determinare se i consigli ricevuti siano validi e valga la pena seguirli.

I vantaggi finora descritti si focalizzano soprattutto sull'apprendimento dei contenuti disciplinari oggetto della pratica didattica. Infatti, sia la produzione che la ricezione del feedback stimolano riflessioni profonde sul compito, invitando gli studenti a pensare e ripensare i contenuti, qualsiasi essi siano, molteplici volte, fino a renderli propri.

Oltre ai benefici sull'apprendimento dei contenuti, la metodologia della *peer review* porta allo *sviluppo di competenze trasversali* (Cantone & Serbati, 2019) quali quella valutativa (Nicol, 2014), di *problem solving* e di pensiero critico, di espressione, scritta o meno, dei punti di forza e debolezza del lavoro altrui, di spiegazione di modalità per migliorare il prodotto stesso.

Accanto alla *peer review*, un'importante strategia per sviluppare negli studenti la *literacy* valutativa è quella di farli esercitare in attività con l'utilizzo di *exemplar*. Essi consistono in esempi di elaborati costruiti dai do-

centi (Blair, Wyburn-Powell, Goodwin, & Shields, 2014) o, meglio ancora, prodotti da studenti (appartenenti solitamente alle coorti precedenti, ma scelti dal docente) che hanno lo scopo di fungere da modelli di diversi gradi di applicazione dei *criteri di qualità* del prodotto richiesto. Trattandosi di esempi concreti del compito, essi offrono agli studenti la possibilità di vedere applicati i criteri di qualità di un lavoro anziché sentirli soltanto esplicitare dal docente, dando l'opportunità di maturare una capacità di discriminare lavori ben fatti da altri meno approfonditi e di accrescere la propria capacità di formulare giudizi valutativi ponderati. Se, infatti, l'esplicitazione dei criteri di valutazione da parte del docente appare spesso generica agli studenti, e quindi il loro uso nel compito può apparire difficoltoso, considerare dei modelli concreti supporta una comprensione più immediata, e chiarifica le aspettative sulla valutazione (Carless & Chan, 2017). Proprio per permettere una mappatura completa della gamma di qualità di un prodotto, e offrire l'opportunità di venire a contatto con una serie diversificata di "modalità di aderenza ai criteri di riferimento", la letteratura di settore suggerisce di fornire agli studenti, per quanto possibile, un'ampia varietà di prodotti da far consultare e analizzare, indicativamente almeno 4-6 di differente qualità, così che essi possano trarne, dal confronto, i criteri maggiormente adeguati per realizzare un prodotto di buona qualità.

Un'efficace modalità d'uso degli *exemplar* consiste nell'attività di *ranking* (Grion, Serbati, Tino, Nicol, 2017), in cui agli studenti viene richiesto di ordinare, dal migliore al peggiore, gli esempi di prodotti forniti dal docente, esplicitando i criteri dell'ordine di classifica da loro scelto. Quest'attività può essere svolta in modo individuale o in gruppo. Risulta, comunque, molto proficua l'attivazione di una fase di analisi individuale seguita da una condivisione e discussione di gruppo, ossia l'organizzazione di momenti di condivisione dei criteri tra i singoli e i gruppi, arrivando ad una co-costruzione di un set di criteri di classe partecipati da tutti (Carless & Chan, 2017).

L'approccio dialogico, che prevede, come detto, un'azione di individuazione dei criteri a partire dagli *exemplar*, si rivela particolarmente importante e più efficace del solo fornire una lista di criteri preparata dal docente, in quanto favorisce una comprensione profonda dei criteri di qualità da poter poi applicare per l'autoregolazione del proprio lavoro.

Se la precedente attività risulta autonoma rispetto a quella di *peer review*, una seconda modalità di utilizzo degli *exemplar* è quello di inserirli direttamente nel processo di valutazione tra pari (Nicol, Serbati & Trac-

chi, 2019; Serbati, Felisatti & Tonegato, 2019): ciò implica l’inserimento di uno o due *exemplar* (come “prodotti-modello”) tra i prodotti dei pari sui quali gli studenti sono chiamati a fornire feedback, senza che venga esplicitato che si tratta di prodotti-modello. La scelta dell’*exemplar* verte in questo caso su prodotti di alta qualità, cosicché ogni studente, anche in caso di attribuzione randomizzata dei prodotti dei pari da valutare, possa visionare almeno un esempio ben fatto, che rispetta tutti i criteri, e trarne beneficio ai fini del miglioramento del proprio prodotto.

4.4 L’impatto del feedback

La questione dell’impatto del feedback e della sua misurazione sono elementi tanto cruciali quanto complessi. Come ricordano Henderson, Ajjawi, Boud e Molloy (2019, p. 18):

Il feedback può essere interpretato come un processo in cui l’informazione sulla performance dello studente in qualche modo influenza la sua capacità e azioni future. Qualsiasi informazione senza tale effetto non è feedback, è soltanto informazione.

Se nel campo scientifico o ingegneristico l’impatto del feedback è facilmente rintracciabile rinvenendo relazioni tipicamente causa-effetto, non è così per l’apprendimento, in cui i processi non prevedono relazioni deterministiche tra l’informazione ricevuta e il suo impatto. È molto difficile isolare, al di fuori di condizioni sperimentali, l’influenza di altre variabili che riguardano lo studente stesso (e i processi interni che attiva) e il contesto e affermare con certezza che la variazione di una performance dipenda causalmente dal feedback ricevuto. Peraltro, non si tratta mai di processi lineari, pertanto l’interpretazione di un feedback ricevuto può prevedere cicli multipli di costruzione di senso e creazione di giudizio valutativo autonomo prima di tradursi in una variazione visibile della performance di un compito.

Nonostante l’alto livello di complessità, insegnanti e docenti non possono rinunciare ad interrogarsi su come monitorare gli effetti del feedback, sia che sia stato fornito da loro, sia che si tratti di feedback elaborato dai pari o perfino dagli studenti per se stessi.

Henderson, Ajjawi, Boud e Molloy (2019) propongono una declaratoria di possibili impatti del feedback che può guidare la lettura e l’interpre-

tazione degli effetti, andando oltre i più visibili, seppur non immediatamente correlabili, quali migliori performance e migliori voti e maggiore soddisfazione degli studenti. Innanzitutto, l'impatto può essere *cognitivo* o *affettivo-emozionale*. Nel primo caso si tratta di una migliore comprensione di un concetto, una capacità di riformulare o connettere informazioni e, auspicabilmente, sul piano metacognitivo, una maggiore consapevolezza e capacità di autoregolare i propri processi cognitivi. Nel secondo caso, l'impatto può riguardare l'aspetto emotivo, in particolare, come già accennato, la capacità di ricevere commenti sul proprio operato e di mantenere alta la motivazione nelle performance seguenti; oppure riferirsi all'aspetto *relazionale*, che interessa, in positivo o in negativo, la relazione costruita tra docente e studenti e/o tra pari, basandosi quindi sul grado di fiducia e di percezione di sicurezza vissuta dallo studente: quanto più la relazione si fonda su obiettivi e attività chiari e condivisi, tanto più gli studenti si sentiranno a proprio agio nel lasciarsi coinvolgere e guidare nei processi attivati dal feedback.

Gli stessi autori citano, fra i possibili effetti del feedback, anche la *variazione di credenze e identità degli allievi*: la costruzione sociale della loro identità, infatti, passa anche attraverso la pratica valutativa e la partecipazione attiva al processo di feedback, l'esplicitazione del proprio punto di vista e la negoziazione sui commenti dati e/o ricevuti, momenti nei quali si può costruire e (ri)definire l'identità accademica degli studenti.

Un ulteriore impatto del feedback, viene definito dagli autori come *intenzionalità*. Si tratta, in particolare, di considerare aspetti non previsti dal docente, che si possono attivare e realizzarsi come effetti inattesi. Spesso queste conseguenze non intenzionali non sono positive e possono generare demotivazione, o addirittura, se gli aspetti emotivi non vengono ben gestiti e gli studenti assumono posizionamenti negativi rispetto al feedback ricevuto, possono portare a performance inferiori. Ciò può essere evitato con un'accurata pianificazione dei processi e delle attività, con un dialogo aperto e continuo con gli studenti o proponendo attività di formazione agli studenti prima e durante le attività di feedback (Serbati & Grion, 2019).

Ultimi due aspetti citati da Henderson *et al.* (2019) sono la *temporalità* del feedback, per cui l'impatto può essere visibile in tempi lunghi e non nell'immediata performance, e la *multidimensionalità*, per cui esso può manifestarsi in più di una dimensione, combinando ad esempio benefici cognitivi con altri emotivi in modo integrato.

Nonostante la misurazione dell'impatto presenti le numerose sfide ac-

cennate, le ricerche più recenti hanno offerto indicazioni metodologiche utili per promuovere didattica e valutazione in cui il feedback possa essere davvero efficace, ponendo al centro lo studente e valorizzando la sua *agency* e la *feedback literacy* sopradescritta. La “questione-chiave” per promuovere processi di feedback di successo riguarda un’accurata progettazione pedagogico-educativa degli interventi didattici/valutativi e una conseguente efficace realizzazione degli stessi.

In un ulteriore studio, gli stessi autori (Henderson, Phillips, Ryan, Boud, Dawson, Molloy & Mahoney, 2019) attraverso uno studio multi-metodo di larga scala hanno identificato dodici fattori per un feedback efficace, raggruppati in tre macro-categorie: *feedback design*, ovvero, appunto la progettazione del processo di feedback, la *competenza delle persone coinvolte* e la *cultura dell’istituzione*.

Per quanto riguarda la progettazione (*feedback design*), lo studio ha rilevato che sia fondamentale prevedere che il feedback sia utilizzabile dagli studenti e che loro sappiano come utilizzarlo; è importante quindi che sia dato nei momenti giusti, che sia un feedback di qualità e che venga data loro l’opportunità di imparare ad usarlo. Inoltre, il feedback deve rispondere a una molteplicità di bisogni degli studenti, tenendo in considerazione, per quanto possibile, la loro progressione di apprendimento e gli impatti emotivi. Proprio per rispondere a bisogni diversi, esso deve provenire da una varietà di risorse e secondo modalità differenti, anche mediante l’uso di tecnologie, e in modo ripetuto e coerente in base ai compiti e ai momenti valutativi previsti nella didattica. Un’efficace progettazione del feedback, infatti, prevede che il feedback ricevuto possa essere utilizzato dagli studenti nell’attività successiva a quella in atto, costruendo progressivamente le competenze attese in uscita al percorso formativo in corso.

Per quanto riguarda la *competenza delle persone coinvolte*, essa si riferisce sia agli studenti che ai docenti. È importante che entrambi gli attori abbiano chiaro il valore del feedback nel suo significato processuale più profondo, abbandonando visioni trasmissive dello stesso, per assumere prospettive *learner-centred*. Come più volte accennato, infatti, il protagonismo degli allievi è un elemento chiave affinché il feedback sia di successo. Il docente che fornisce supporto per la maturazione di una *feedback literacy*, deve saper progettare condizioni in cui gli studenti possano sperimentarsi nel dare feedback, riceverlo, utilizzarlo per migliorare i propri elaborati, valutare il proprio e altrui lavoro. Egli è chiamato anche ad una riflessione costante sulle attività didattiche e valutative implementate, monitorandone il successo e identificando le aree più deboli per poter

progressivamente migliorare il *design* dei propri interventi. Da ultimo, allievi e professori hanno bisogno di appropriate infrastrutture, di spazi fisici e digitali idonei, di strumenti e tecnologie che supportino la creazione di cicli ripetuti di feedback, senza appesantire eccessivamente il carico di lavoro di entrambi.

Ciò porta all'ultimo aspetto individuato da Henderson, Phillips, Ryan, Boud, Dawson, Molloy & Mahoney (2019), ovvero la *cultura dell'istituzione*. Il supporto delle politiche e della filosofia dell'università appare fondamentale per motivare studenti e docenti a innovare e sperimentare azioni di feedback. In aggiunta, per assicurare una coerenza e una qualità elevata dei processi di feedback è importante formare i docenti alla loro implementazione, e assicurare che i più esperti supportino i colleghi meno esperti. È altresì importante garantire continuità nelle sperimentazioni, cercando di mantenere stabili i gruppi di docenti che implementano cicli di feedback, e che i docenti vengano in qualche modo agevolati nel farlo, anche con azioni – suggeriscono gli autori – di supporto e alleggerimento del loro lavoro in altri aspetti della vita accademica.

Gli elementi discussi dimostrano come istituzioni universitarie, docenti e studenti possano costruire partnership proficue per massimizzare i benefici del feedback e delle metodologie che lo promuovono, in un impegno costante e continuo verso lo sviluppo di competenze valutative e autovalutative sia degli studenti di oggi, professionisti e cittadini del domani, che dei docenti che hanno il compito di sviluppare tali competenze.

V.

RISULTATI DI RICERCA IN CONTESTI UNIVERSITARI ITALIANI: QUESTIONI EMERGENTI E PROSPETTIVE

5.1 Introduzione

Facendo riferimento al framework teorico presentato nei precedenti capitoli, da qualche anno, presso il Dipartimento FISPPA dell'Università di Padova, è stato costituito il gruppo di ricerca "PAFIR" (*Peer Assessment and Feedback International Research group*) che sta conducendo un'attività volta ad esplorare le caratteristiche, le potenzialità e gli effetti della valutazione orientata all'apprendimento e, più specificamente, del feedback fra pari sui processi d'apprendimento degli studenti.

Allacciando una serie di collaborazioni con illustri colleghi che, a livello internazionale, hanno contribuito a sviluppare e diffondere le prospettive della "Valutazione per l'apprendimento" e della "Valutazione Sostenibile" (cfr. cap. 3), quali Sally Brown, Lan Li, David Nicol, Phil Race e Kay Sambell, il gruppo ha realizzato molteplici iniziative e una serie di lavori di ricerca (Grion, Serbati, Tino, & Nicol, 2017; Grion & Serbati, 2018; Grion, & Tino, 2018; Li, & Grion, 2019; Nicol, Serbati, & Tracchi, 2019; Grion, Serbati, Felisatti & Li, 2019; Restiglian & Grion, 2019; Serbati, Grion, & Brown, 2019; Serbati, Grion, & Fanti, 2019) basati sull'idea, ampiamente condivisa in letteratura (Brown, 2014; Boud & Molloy, 2013; Cook-Sather, Bovill, & Felten, 2014; Li, Liu, & Steckelberg, 2010; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Nicol, 2010; 2014), che l'assegnazione di un ruolo maggiormente attivo degli studenti nell'ambito dei processi valutativi comporti l'acquisizione di consapevolezza e capacità che migliorano l'apprendimento sia in relazione alle competenze trasversali, che a quelle disciplinari.

È sulla base di alcuni primi esiti (Grion & Aquario, 2018) che sono state realizzate alcune più recenti ricerche, di cui alcuni risultati si andranno di seguito a discutere. L'interesse è stato quello di dar corso ad una serie di iniziative dirette ad indagare, in modo specifico, alcuni elementi che aiutassero a chiarire le caratteristiche e l'impatto delle attività di valutazione orientata all'apprendimento e in particolare del feedback fra pari in attività d'insegnamento/apprendimento (utilizzando la metodologia della *peer review*) in contesto universitario.

Sono stati così esplorati elementi relativi a:

- a) processi messi in atto nelle attività di *peer review*;
- b) sviluppo di capacità di feedback *literacy*;
- c) fattori contestuali di *peer review*, nei termini della numerosità del gruppo di lavoro;
- d) l'impatto delle attività di *peer review* sugli elaborati degli studenti e sui loro apprendimenti.

In riferimento a questi stessi elementi, si proporranno di seguito alcune considerazioni. Va chiarito che queste ultime derivano dalla lettura e dal confronto di risultati non generalizzabili, tratti da ricerche di tipo prevalentemente qualitativo e perciò, in quanto tali, strettamente legati al contesto indagato. Tuttavia, l'intenzione qui non è quella di tracciare riflessioni conclusive, ma piuttosto quella di far emergere questioni, incentivare dibattiti, suggerire futuri percorsi di ricerca.

5.2 Dare o ricevere feedback? Processi messi in atto nelle attività di *peer review*

Facendo riferimento alla letteratura relativa alla valutazione e al feedback fra pari, si potrebbe rilevare che sia nel dare feedback ai pari, che nel riceverlo, gli studenti mettano in atto processi fondamentali per l'apprendimento. Tuttavia non abbiamo, ad oggi, evidenze del tutto chiare in relazione a come queste due fasi agiscano sulla messa in atto dei processi cognitivi a supporto dell'apprendimento: "pochi studi differenziano chiaramente gli effetti dati dal valutare i pari da quelli dell'essere valutati da loro" (Topping, 2010, p. 339).

Come rilevato nel precedente capitolo di questa pubblicazione, la ricerca internazionale ha cominciato ad indagare come il dare e il ricevere feedback possano giocare ruoli differenti nel processo d'apprendimento;

tuttavia, in questo senso, la letteratura è ancora limitata e focalizzata soprattutto sulla valutazione dei prodotti e dei risultati dell'attività di *peer review*, piuttosto che sulle percezioni degli studenti, sui loro comportamenti e sui processi che essi mettono in atto durante le due fasi.

Con l'intenzione di indagare questi ultimi elementi, nell'ambito di un corso magistrale di area pedagogica, svoltosi in modalità blended, nell'a.a. 2017-18, a 41 studenti è stata richiesta una valutazione di alcuni elaborati (report di ricerca) prodotti da piccoli gruppi di pari (tre componenti). In questo contesto è stata condotta una ricerca intesa a rispondere alle seguenti domande:

- Quali processi cognitivi vengono messi in atto nelle due fasi del dare e del ricevere feedback durante le attività di valutazione fra pari?
- Quali sono le percezioni degli studenti in relazione al proprio apprendimento in queste due fasi?

La triangolazione di due tipologie di dati ha permesso di ottenere risultati interessanti in relazione alle domande di ricerca. L'analisi è stata compiuta da tre giudici (la docente del corso e due ricercatrici esterne al corso) che, attraverso un processo circolare e ricorsivo di analisi qualitativa, hanno analizzato le risposte degli studenti a tre questionari a domande aperte somministrati on line in tre diversi momenti delle attività e le interazioni scritte degli studenti elaborate in Moodle nell'ambito dei loro piccoli gruppi di lavoro.

I risultati di questa ricerca hanno confermato l'idea, messa in luce dalla precedente letteratura, che i processi messi in atto nelle due fasi siano differenti. Nella fase del dare feedback gli studenti, infatti, hanno attivato processi di: a) comparazione/confronto, b) co-costruzione; c) riflessione. Nella fase del ricevere feedback, i processi individuati sono stati quelli di: d) valutazione; e) riflessione; f) autovalutazione; g) sviluppo di *literacy* valutativa. Se ne propone qui una breve discussione.

Nella prima delle due fasi, la produzione del feedback, gli studenti sono stati coinvolti innanzitutto in processi di comparazione (a): fra i lavori dei pari che dovevano valutare, fra questi e il proprio report, fra i report e i criteri valutativi precedentemente stabiliti.

Altri processi messi in atto in questa fase sono stati tutti quelli necessari per co-costruire feedback da offrire ai pari in seguito alla valutazione dei loro prodotti (b). Da una parte processi più "superficiali" relativi alla scelta di un metodo efficace per elaborare e gestire in gruppo il feedback per i pari; dal-

l'altra processi più profondi diretti a integrare azioni cognitive di più alto livello, come pensiero critico, problem solving, atti comunicativi per produrre un feedback efficace, significativo e utilizzabile dai gruppi di pari.

Le attività di comparazione e di co-costruzione di feedback in collaborazione con i compagni di gruppo hanno incentivato la messa in atto di processi riflessivi (c): valutazione di punti di vista plurimi, rivalutazione delle prospettive iniziali, identificazione di *misconceptions* nei dialoghi di gruppo, collaborazione con i compagni nella riflessione sulle differenti dimensioni del proprio elaborato, negoziazione e condivisione dei commenti da proporre ai pari.

Per quanto riguarda la seconda fase della *peer review*, quella che prende avvio dalla ricezione dai pari, dei feedback diretti a sollevare criticità e proporre miglioramenti del proprio elaborato, altri si sono rivelati i processi attivati dai gruppi di studenti.

Innanzitutto, sono state identificate azioni di valutazione dei feedback ricevuti (d): la maggior parte dei gruppi di studenti, ricevendo i commenti dei pari, non si limitano ad applicarli pedissequamente al proprio lavoro, ma li analizzano in maniera critica, ne discutono, li interpretano e, in tal modo, approfondiscono questioni di varia natura (contenuti/concetti, struttura, lessico...), relative al proprio elaborato.

In secondo luogo si sono rilevate azioni di più profonda riflessione (e) su scelte e comportamenti precedentemente assunti nell'elaborare il proprio lavoro e di conseguenza sono state intraprese azioni di autovalutazione da parte degli studenti (f).

Infine, è interessante notare che il confronto con i feedback ricevuti dai pari ha indotto gli studenti a sviluppare forme di *literacy* valutativa (g), poiché, discutendo proprio dei diversi feedback, sono andati via via acquisendo maggiori consapevolezze sulla qualità di un feedback efficace e corretto e sulle adeguate modalità di comunicazione per offrirlo agli altri. Come rilevato nel capitolo precedente, infatti, non tutti i feedback sono caratterizzati dalla stessa qualità: il feedback necessita di essere costruito in un certo modo per essere efficace e supportivo (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Riguardo alla seconda questione posta come interrogativo di ricerca – relativa alle percezioni che gli studenti hanno dell'impatto sull'apprendimento nelle due fasi del dare e del ricevere feedback – la maggior parte di loro ha riconosciuto entrambe le fasi come importanti a supporto del miglioramento del proprio elaborato e, conseguentemente, dell'apprendimento, ma ha rivelato di avere percepito la fase del dare feedback maggiormente efficace rispetto a quella del riceverlo. Essi hanno richiamato

soprattutto il fatto che in questa prima fase si sono sentiti maggiormente coinvolti e motivati e, dunque, hanno agito col massimo impegno. Hanno anche percepito questa fase come un'attività incentivante l'autovalutazione e, dunque, supportiva per il raggiungimento di maggiori consapevolezze della qualità del proprio lavoro. Solo una minima parte di studenti ha considerato, invece, la fase della ricezione del feedback come la più efficace per l'apprendimento. Questi ultimi hanno, tuttavia, lucidamente precisato che il ricevere feedback da più gruppi di pari ha permesso loro di considerare il loro lavoro da molteplici e diversificati punti di vista, aspetto che li ha aiutati a comprendere più profondamente le debolezze o comunque le aree bisognose di miglioramento del proprio lavoro.

Alla luce di queste evidenze, si può considerare che, probabilmente, è proprio il coinvolgimento degli studenti nelle molteplici azioni cognitive rilevate che contribuisce a spiegare la tesi di molti ricercatori che considerano la *peer review* come strumento d'apprendimento.

5.3 Sviluppo di capacità di feedback *literacy*

Nell'ambito degli interessi della ricerca sull'apprendimento e sulla valutazione in *higher education*, il feedback rappresenta oggi un tema centrale. Come discusso nel capitolo precedente, per esplorare questo concetto, la ricerca ha intrapreso varie direzioni. Tuttavia, negli studi più recenti si rileva un evidente spostamento dell'interesse dalle modalità con cui il feedback dovrebbe essere offerto dai docenti, a come gli studenti sono coinvolti nei processi di feedback (Boud & Molloy, 2013) e, ancor più recentemente, a come il feedback possa risultare un processo *learner-centered* (Molloy, Boud & Henderson, 2019). In tal senso, ci sarebbe la necessità che le indagini si focalizzino maggiormente sulle esperienze e sulle percezioni degli studenti rispetto ai processi di feedback e le loro azioni conseguenti al feedback dato o ricevuto. Risulta perciò fondamentale esplorare le caratteristiche del feedback, centrando l'attenzione su come essi affrontino i processi di feedback fra pari, sui processi riflessivi e sulle azioni indotti e attivati dall'aver dato o ricevuto feedback su un proprio lavoro. Come Carless e Boud (2018), infatti, precisano, per cogliere la *feedback literacy* degli studenti è necessario esaminare "le capacità e gli atteggiamenti da loro messi in atto per dare senso ai feedback ricevuti e l'uso degli stessi per migliorare il proprio lavoro o le proprie strategie d'apprendimento" (2018, p. 1315). La *student's feedback literacy* è infatti definita co-

me “la comprensione di che cos’è il feedback e di come possa essere utilizzato efficacemente; le capacità e gli atteggiamenti per fare un uso produttivo del feedback; la comprensione dei ruoli dell’insegnante e di se stessi in questi processi” (2018, p. 1316).

In questa direzione, nell’ambito dello stesso lavoro di ricerca presentata nel paragrafo precedente, uno dei focus è stato proprio quello di analizzare le riflessioni emerse all’interno dei gruppi di lavoro degli studenti impegnati in processi di revisione dei prodotti elaborati dagli altri gruppi. È stato così ottenuto un quadro attraverso il quale interpretare gli elementi di “*feedback literacy capabilities*” (Molloy *et al.* 2019, p. 3) degli studenti, ossia le diverse modalità di utilizzo del feedback per migliorare il proprio elaborato.

L’analisi ha preso avvio a partire dalla classificazione dei feedback fra pari proposta da Hughes, Smith e Creese (2014), che è stata utilizzata come categoria deduttiva a-priori per iniziare a interpretare i dati. I codici induttivi sono stati poi generati attraverso un processo iterativo di interpretazione, negoziazione e discussione tra i ricercatori, arrivando ad aggiungere e modificare categorie rispetto a quelle proposte dagli autori citati. Sono stati riconosciute sette tipologie di feedback intra-gruppo, che sono state successivamente considerate in relazione al loro ruolo come strumenti di *feedback literacy*: i risultati d’apprendimento conseguenti all’attivazione del feedback fra pari riguardano, due aspetti che possono essere considerati macro-categorie di *feedback literacy*:

- a) sviluppo di processi riflessivi, di monitoraggio e di progressiva consapevolezza:
 - sulle azioni e le scelte effettuate nell’elaborazione del proprio prodotto;
 - sul proprio elaborato in termini di contenuti e struttura;
 - sui processi di feedback dati e ricevuti;
- b) sviluppo di conoscenze:
 - relative al tema oggetto dello specifico compito assegnato (*l’Assessment for Learning*);
 - relative al compito assegnato (il report di ricerca)
 - che spaziano oltre allo specifico compito assegnato (altri temi pedagogici).

Specificamente, l’analisi ha permesso di individuare sette tipologie di feedback intra-gruppo (Serbati, Grion & Fanti, 2019), che sono state successivamente riconosciute come funzionali allo sviluppo di cinque categorie di *feedback literacy capability* (cfr. tab. n.2).

Category di feedback literacy capability	Tipologia di feedback	n. e percentuale delle occorrenze	Descrizione	Citazione
MONITORAGGIO DI AZIONI E SCELTE EFFETTUATE NELLELABORARE IL PROPRIO PRODOTTO	Apprezzamento	109, 20%	Feedback scambiati fra i membri del gruppo al fine di esplicitare il proprio apprezzamento per il lavoro fatto, le modifiche effettuate, le idee proposte o per un processo di costruzione e/o revisione effettuato da uno o più membri che è risultato positivo, efficace, di buona qualità. Essenziale al buon clima di gruppo e al condividere una direzione comune fra i diversi membri.	<p><i>“Ho letto l’elaborato e direi che va benissimo come partenza per il report! Mi sembra esaustivo e coerente.”</i> [4:1]</p> <p><i>“Vi ringrazio per le modifiche e aggiunte apportate, mi pare ci stiano a pennello per quanto riguarda le conclusioni.”</i> [8:99]</p> <p><i>“Grazie per aver elaborato la lista dei codici condivisi. Mi sembra sia completa e pertinente anche in relazione al nostro obiettivo di ricerca.”</i> [8:77]</p>
SVILUPPO DI CONOSCENZE INTORNO ALLO SPECIFICO COMPITO PROPOSTO NELL’INSEGNAIMENTO	Riconoscimento e analisi di un processo	65, 11%	Feedback condivisi di riconoscimento e analisi critica di processi messi in atto o di scelte effettuate	<p><i>“Devo dire che abbiamo fatto un importante lavoro di ri-definizione del frame, cioè da 6 pagine siamo passate a 3. Non è stato facile, però ammetto che adesso è più rapido nella lettura e più incisivo.”</i> [12:53]</p> <p><i>“Secondo voi con la nostra domanda di ricerca abbiamo creato una sorta di “illusione” che poi alla fine non è stata concretizzata? Mi viene da pensare che si aspettavano una sorta di lista di attività valutative che mirano ad apprendimenti significativi. [...] per ovviare a questo ultimo punto che è emerso cosa dite di fare? Che sia il caso di sottolinearlo meglio nelle conclusioni?”</i> [7:58]</p>

<p>MONITORAGGIO E PROGRESSEDIVA CONSAPEVOLEZZA DELLA QUALITÀ DEL PROPRIO ELABORATO IN TERMINI DI CONTENUTI E STRUTTURA</p> <p>SVILUPPO DI CONOSCENZE INTORNO AL TEMA PROPOSTO NELL'INSEGNAMENTO</p>	<p>Individuazione di aspetti critici</p>	<p>70, 13%</p>	<p>Feedback scambiati fra i membri del gruppo al fine di esprimere perplessità o puntualizzare rispetto ad aspetti critici e migliorabili.</p>	<p><i>“Di certo non è ancora perfetto anzi ritengo che dobbiamo lavorarci ancora un po’.” [11:7]</i> <i>“Ho ampliato la parte dell’obiettivo di ricerca, ma credo che necessiti comunque di qualche vostro aggiustamento” [5:26]</i></p>
	<p>Miglioramento formale</p>	<p>25, 5%</p>	<p>Feedback tra i membri per la condivisione di processi di correzione di errori tecnici: refusi, punteggiatura, formattazione, precisazione terminologica</p>	<p><i>“Lo allego nuovamente perché ho corretto alcuni errori (trattini, puntini di sospensione ecc) che mi sono sfuggiti ieri.” [7:48]</i> <i>“Ho sistemato anche il solito problema “formattazione”, per cui ora dovrebbe essere a posto.” [3:43]</i> <i>“Ho apportato qualche modifica (sostituendo alcuni termini con dei sinonimi)” [8:97]</i></p>
	<p>Miglioramento del contenuto</p>	<p>105, 19%</p>	<p>Feedback tra i membri per la condivisione di processi di correzione di contenuto: stesura e revisione di frasi e paragrafi, inserimento di tabelle e grafici, elenchi puntati etc.</p>	<p><i>“Ho solo inserito due righe di introduzione per riallacciare concettualmente le fasi di codifica e presentazione risultati, inserendo l’immagine con tutte le categorie e famiglie di codici emerse.” [1:80]</i> <i>Ho elaborato delle conclusioni e ho cercato di riepilogare i punti salienti del report, delineando ciò che è emerso dalle interviste e ciò che effettivamente potrebbe essere la risposta definitiva all’obiettivo di ricerca. [8:93]</i></p>
	<p>Miglioramento strutturale</p>	<p>161, 29%</p>	<p>Riflessioni condivise fra i membri sulle scelte riguardanti l’impostazione generale del report, il disegno e l’approccio di ricerca, l’analisi e l’interpretazione dei dati etc.</p>	<p><i>“Gli ambiti da indagare potrebbero essere: riprogettare un insegnamento accademico basato sulla valutazione formativa, disequilibrio tra valutazione formativa e valutazione sommativa. Cosa ne pensate?” [11:1]</i></p>

SVILUPPO DI CONOSCENZE CHE SPAZIANO OLTRE LO SPECIFICO COMPLETO ASSEGNATO	Co-costruzione di nuove conoscenze	19, 3%	Riflessioni che vanno oltre al compito assegnato e costruiscono nuove conoscenze in ambiti diversi da quello dello specifico tema indagato e proposto durante l'insegnamento	“A mio avviso, già la macro categoria rilevata dice molto sul pensiero degli studenti, i quali nelle interviste hanno sottolineato come il metodo tradizionale non possa dirsi il solo ed unico a dover essere utilizzato, ma deve essere, se non sostituito del tutto, almeno integrato con quello partecipativo. Inoltre il concetto di cooperative learning racchiude in sé i vari modi con cui questo secondo approccio è stato inserito all'interno di università diverse, ossia tramite il lavoro di gruppo, lo stimolo ad intervenire, al coinvolgimento e al dialogo e, infine, il protagonismo consapevole che ben si lega al miglioramento della responsabilità, della consapevolezza e dell'empowerment dell'individuo detentore, grazie a questa pratica, di nuove e più sviluppate competenze.” [8:82]
---	------------------------------------	--------	--	---

Tabella 2. Categorie di feedback literacy
(tabella riadattata da Serbati, Grion & Fanti, 2019)

Le capacità di uso del feedback per l'apprendimento da parte degli studenti, rilevate in questa ricerca – seppure all'interno di un disegno qualitativo con risultati non generalizzabili – costituiscono elementi importanti che testimoniano a favore delle attività di *peer review*: il lavoro richiesto di valutazione della qualità di prodotti, svolto a gruppi di pari, rappresenta un contesto favorevole all'attivazione di processi di discussione, confronto, comparazione di performances di diversa qualità, discriminazione e scelta, scambio reciproco di feedback, monitoraggio di processi, co-costruzione conoscitiva – che sembrano condurre gli studenti ad acquisire elementi di quella *feedback literacy* necessaria a renderli competenti nell'importante capacità di formulazione di giudizi valutativi, processo indispensabile per diventare *lifelong assessors* e conseguentemente *lifelong learners* (Ajjawi *et al.* 2018).

5.4 I fattori contestuali nella *peer review*: il peso della numerosità del gruppo di lavoro

In letteratura è presente un sufficiente numero di studi che dimostrano che la dimensione del gruppo di lavoro rappresenti un valido predittore dell'efficacia del team. Tuttavia, i ricercatori non sembrano d'accordo su quale sia la dimensione del gruppo ideale per favorire la collaborazione e supportare in tal modo l'apprendimento (Pacheco & Soares, 2018). Inoltre, non sembrano essere reperibili studi che indagano la relazione fra la numerosità del gruppo e le attività di *peer review*, mentre vi sono evidenze riguardanti l'influenza delle condizioni contestuali sul successo della *peer review* (Henderson, Phillips, Ryan, Boud, Dawson, Molloy & Mahoney, 2019).

Proprio per contribuire a colmare questa mancanza, nell'a.a 2018-19, nell'ambito di un corso di base di area pedagogica svolto in modalità *blended* è stata progettata una ricerca empirica per esaminare gli effetti della dimensione del gruppo di lavoro sui risultati di apprendimento dei partecipanti impegnati in attività di *peer review*. Più precisamente, ci si è posti l'obiettivo di rispondere alla domanda se vi siano differenze significative nelle prestazioni di apprendimento tra gruppi di studenti di diversa numerosità coinvolti nella *peer review*. In particolare, si sono indagate le seguenti questioni specifiche:

- La dimensione del gruppo influenza la partecipazione degli studenti nelle attività di *peer review*?
- La dimensione del gruppo ha influenza sulle percezioni degli studenti impegnati in attività di *peer review*?
- C'è qualche effetto della dimensione del gruppo sulla qualità del lavoro di *peer review* e quindi sui risultati dell'apprendimento?

Focalizzando l'attenzione sullo specifico contesto online nel quale è stata svolta la sperimentazione, ai 163 studenti iscritti al corso, suddivisi in gruppi da tre, da sei o da nove componenti, è stato chiesto di costruire una rubrica valutativa come strumento di valutazione di un compito autentico. Per svolgere questo compito, gli studenti sono stati supportati attraverso l'uso di *exemplar* per la definizione e condivisione dei criteri di una "buona" rubrica valutativa e da feedback reciproci finalizzati al miglioramento progressivo del prodotto. Dunque, ad essi è stato proposto un compito di prestazione, ossia "un problema aperto e complesso posto

allo studente, da risolvere come mezzo per dimostrare padronanza” (Glatthorn, 1999, p. 18).

Attraverso un metodo misto (Tashakkori & Creswell, 2007), sono stati raccolti ed analizzati dati relativi alle tre dimensioni che si è ritenuto di esaminare per rispondere alle domande di ricerca: a) la partecipazione alle attività proposte, valutata attraverso il numero di messaggi postati in Moodle da ciascun partecipante alle attività online; b) le percezioni degli studenti valutate attraverso le risposte date a due questionari standardizzati somministrati alla fine delle attività (*Scale of Sense of Community in University online courses* di Balboni, Perrucci, Cacciamani, & Zumbo, 2018, e *Intrinsic Motivation Inventory – IMI* – di Ryan, 1982); c) la qualità del lavoro, stimata attraverso la valutazione delle rubriche prodotte dagli studenti.

I risultati ottenuti dalle diverse analisi e la triangolazione degli stessi hanno permesso di svolgere interessanti considerazioni presentate qui di seguito.

Innanzitutto è stato rilevato che – come la letteratura precedente già segnalava (Csernica, Hanyka, Hyde, Shooter, Toole & Vigeant, 2002) – nei gruppi meno numerosi si evidenzia una partecipazione maggiore da parte dei singoli componenti, rispetto a quella misurata nei gruppi più numerosi: dimensioni più grandi del gruppo sembrano ridurre l’opportunità di ciascun membro di partecipare all’apprendimento collaborativo; inoltre, alcuni membri possono non contribuire attivamente alle attività di gruppo senza che questo determini problemi di sopravvivenza del gruppo stesso, come invece avviene nei piccoli gruppi.

L’analisi dei dati nel contesto esaminato ha permesso di rilevare che, considerando la partecipazione degli studenti alla totalità delle diversificate attività compiute per giungere al risultato finale (1. condivisione dei criteri, 2. costruzione della rubrica, 3. revisione fra pari e produzione di feedback, 4. miglioramento della rubrica), essa è stata inversamente proporzionale alla dimensione del gruppo. Inoltre, osservando la distribuzione della partecipazione nelle quattro diverse attività proposte, si è rilevato che quest’ultima è influenzata dalla numerosità del gruppo. Ad esempio, a differenza della diminuzione costante della partecipazione nel corso delle quattro diverse attività proposte dei gruppi da tre componenti, dopo una costante diminuzione dalla prima alla seconda attività dei gruppi da sei e da nove componenti, si osserva invece un aumento nella terza (revisione fra pari e produzione di feedback). O ancora, il forum dedicato alla costruzione della rubrica ha registrato il divario maggiore tra il numero di post dei

gruppi da tre componenti e quelli da sei e nove componenti. Sembrerebbe di poter assumere che la dimensione del gruppo influenzi la partecipazione degli studenti a seconda della tipologia di attività proposta.

Per quanto riguarda le percezioni degli studenti, i punteggi medi di ciascun item di entrambi i questionari somministrati non hanno rivelato differenze significative legate alla dimensione del gruppo. Mentre va notato che, in generale, sono stati rilevati sentimenti positivi degli studenti (soddisfazione, motivazione, impegno, risultati di apprendimento e interazione con i coetanei) verso tutte le attività di *peer review* svolte.

Riguardo alla terza dimensione considerata, ossia la qualità delle rubriche elaborate dagli studenti, mettendo in relazione i voti medi delle rubriche prodotte da ciascuno, con le dimensioni dei gruppi, si è rilevato che i gruppi più piccoli hanno ottenuto il punteggio medio più basso, mentre quelli più numerosi hanno ottenuto risultati più alti. Nei sottogruppi di tre studenti, il punteggio medio delle rubriche è stato di 23,6 su 30; nei sottogruppi di sei studenti il punteggio medio è stato 26,1 su 30; i sottogruppi di nove studenti hanno ottenuto un punteggio medio pari a 27,4 su 30.

È qui interessante evidenziare che la letteratura non ha ancora identificato in modo chiaro i fattori predittivi della qualità del lavoro nella collaborazione di gruppo e presenta risultati contrastanti (Pacheco & Soares, 2018). Nel caso della ricerca qui presentata è emerso che i gruppi più grandi hanno ottenuto risultati migliori realizzando rubriche più precise e complete. Inoltre, con il processo di valutazione tra pari, i loro artefatti hanno acquisito una qualità di livello omogeneo fra di loro, mostrando contenuti più ricchi riferiti a compiti attentamente selezionati. In altre parole, l'insieme dei risultati sembrerebbe rivelare che il potenziale formativo della revisione tra pari è massimizzato all'interno di gruppi più grandi. Ciò potrebbe far ipotizzare che il fenomeno dell'emulazione, o meglio, di un modellamento positivo fra studenti che consente di migliorare le proprie prestazioni è facilitato nei gruppi di grandi dimensioni.

La triangolazione delle diverse tipologie di dati acquisiti in questa ricerca permetterebbe di concludere che la dimensione del gruppo può avere effetti sulla partecipazione degli studenti e sulla qualità del lavoro, mentre non influenza le loro percezioni. Sembra interessante infine constatare che statistiche e dati qualitativi hanno mostrato che la dimensione del gruppo è direttamente proporzionale alla qualità del lavoro ma, inaspettatamente, indirettamente proporzionale alla partecipazione degli studenti alle attività.

5.5 L'impatto delle attività di *peer review* sugli elaborati e sull'apprendimento

L'ampia letteratura sulle potenzialità del peer feedback a supporto dell'apprendimento all'università, parallelamente agli elementi fin qui discussi, permette di considerare la *peer review* uno strumento didattico importante per l'*higher education*. Tuttavia, come mettono in luce Henderson, Ajjawi, Boud e Molloy (2019), occorre indagare in modo maggiormente approfondito l'effettivo impatto del feedback, e su come esso possa "fare la differenza" nell'apprendimento degli studenti. Tale impatto, come accennato nel capitolo precedente e come evidenziato anche in alcune recenti ricerche condotte in contesto nazionale (Grion & Tino, 2018; Li & Grion, 2019; Nicol, Serbati & Tracchi, 2019), si gioca su diversi livelli: quello cognitivo, relativo ai processi che gli studenti mettono in atto durante le attività di *peer review*, quello relazionale con lo sviluppo di capacità di collaborazione e *teamwork*, quello contenutistico-disciplinare che si rileva con l'acquisizione di maggiori/più approfondite conoscenze disciplinari. L'impatto, inoltre, si gioca sulla capacità, progressivamente più autonoma, di miglioramento dei propri elaborati, da parte degli studenti.

Con l'intenzione di approfondire le conoscenze proprio su quest'ultimo aspetto, è stato condotto un lavoro di ricerca per indagare l'impatto del peer feedback sui prodotti elaborati durante un corso magistrale di area pedagogica. In generale si può dire che lo scopo dello studio è stato quello di analizzare il processo di produzione e di ricezione di feedback, al fine di indagare come l'utilizzo di *exemplar*, il coinvolgimento degli studenti in prima persona nell'elaborazione di criteri, l'attivazione di processi di condivisione di feedback tra pari, e di revisione del lavoro durante lo svolgimento del compito, generino un impatto sulla qualità del prodotto del lavoro svolto e sulle capacità maturate dagli studenti.

La ricerca ha coinvolto 70 studenti – di cui 36 frequentanti e 34 non frequentanti. L'insegnamento, contesto d'indagine, è stato tenuto in modalità blended, ovvero combinando attività in presenza durante le ore d'aula (a cui hanno partecipato gli studenti frequentanti) e attività online nella piattaforma Moodle (a cui hanno partecipato studenti frequentanti e non frequentanti). Gruppi composti da frequentanti e non frequentanti dovevano elaborare un prodotto (un report di ricerca) lavorando ad esso e svolgendo attività di *peer review* esclusivamente nell'ambiente online.

Seguendo il modello didattico proposto da Grion *et al.* (2017), dopo avere sviluppato il prodotto in gruppo, agli studenti è stato chiesto di va-

lutarne, in forma anonima, altri tre, prodotti da gruppi di pari e quindi di modificare il proprio elaborato subito dopo avere offerto i commenti ai pari (*pre peerfeedback*) e, successivamente, dopo avere ricevuto i commenti dei pari (*post-peer feedback*).

Si è inteso così rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- Che effetti produce la revisione fra pari sulla revisione del proprio lavoro, ossia quali tipologie di revisione del prodotto generano i feedback (dati e ricevuti) fra pari?
- Quale specifico impatto hanno i processi di *peer review* sui prodotti degli studenti e sull'apprendimento?

L'analisi qualitativa è stata complessa e si è svolta in più fasi, che hanno riguardato l'analisi dei feedback dati e ricevuti dai gruppi di studenti nel processo di valutazione dei prodotti dei pari e le modifiche apportate per migliorare il proprio report prima e dopo aver ricevuto i feedback dai pari. Infine, su un campione ridotto, si è proceduto ad un'analisi più dettagliata, mettendo a confronto ciascun feedback dato/ricevuto con la conseguente modifica apportata al report.

La prima analisi ha permesso di classificare le modifiche apportate dagli studenti sul proprio elaborato in base a tre tipologie, che sono state riscontrate sia nella fase *pre-peer feedback* che in quella *post-peer feedback*. Esse sono: a) revisioni *superficiali* focalizzate sulla formattazione del testo; b) revisioni *approfondite* relative al contenuto del report; c) revisioni *complesse* rispetto alla struttura generale del report e le scelte relative alla conduzione della ricerca (domanda di ricerca, obiettivi, approccio di ricerca, campione, strumento, ecc.).

Un primo risultato interessante riguarda il fatto che, per numero di occorrenze, le modifiche apportate al proprio elaborato prima della ricezione del *peer feedback* (n. occorrenze 182 su 339, pari al 54%) abbia superato quelle implementate dopo avere ricevuto il feedback dai pari (n. occorrenze 157, su 339 pari al 46%). Ciò a confermare i risultati di precedenti ricerche (Li & Grion, 2019) che rendevano evidente come l'attività di valutazione del lavoro dei pari genera processi di confronto – fra i diversi prodotti e fra i prodotti in valutazione e il proprio – che inducono la generazione di “auto-feedback” tali che, senza ancora avere ricevuto i commenti degli altri, gli studenti modificano il proprio lavoro. Di fatto, però, nell'ambito di questa ricerca, sembrerebbe che queste prime revisioni, apportate al proprio elaborato, risultino relativamente “superficiali”

(relative ad esempio alla formattazione del testo o comunque ad aspetti poco significativi in relazione alla qualità dello specifico lavoro), mentre, tra quelle che sono state apportate in seguito alla ricezione dei commenti dei pari, vi sia una frequenza più omogenea di revisioni superficiali e di revisioni “complesse”, focalizzate, queste ultime, su aspetti di contenuto o di struttura.

Questo risultato sembra in qualche modo in linea con quanto osservato da Hattie e Timperley (2007), i quali ritengono che per gli studenti, che per la prima volta si cimentano nel ruolo di valutatori ed ai quali viene richiesto di redigere un feedback a scopo migliorativo per i loro pari, risulta più facile focalizzare l'attenzione su aspetti più semplici, piuttosto che su processi e aspetti più complessi e profondi attivati nella risoluzione del compito (Hattie & Timperley, 2007).

Complessivamente, comunque, considerando le due fasi di pre e post *peer feedback*, le modifiche definite “superficiali” sono state il 39% dei cambiamenti totali attuati nel report, mentre le altre due tipologie di modifiche si sono attestate su circa il 30% ciascuna. Da ciò, effettivamente è possibile concludere che, in questo studio, l'attività di *peer review* ha supportato la maggior parte di modifiche “approfondite” e “complesse”, che hanno rappresentato ben il 60% dei cambiamenti effettuati sulla versione iniziale del lavoro.

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca riguardante la relazione fra i feedback ricevuti e le conseguenti modifiche apportate nell'elaborato, si è proceduto ad un confronto fra i feedback ricevuti dai gruppi e le modifiche apportate ai prodotti e ciò ha permesso di proporre alcune considerazioni.

Il risultato più significativo di questo confronto riguarda il fatto che molti elementi da migliorare, suggeriti dai pari, erano già stati modificati dal gruppo di lavoro prima di ricevere il feedback dei pari. Da qui, ancora una volta, se ne ricava che non è solo la ricezione di feedback che produce stimolo al miglioramento del prodotto, ma l'intero ciclo di *peer review*. Il fatto di revisionare i prodotti dei pari ha stimolato la generazione di una serie di comparazioni “spontanee” tra i report, oltre che un confronto tra il proprio lavoro ed i criteri precedentemente definiti per la realizzazione di un “buon” report di ricerca, rendendo possibile l'identificazione di elementi di qualità e carenze nel lavoro altrui, ma anche, contemporaneamente, nel proprio.

Una seconda osservazione che si è potuta fare dal confronto di feedback ricevuti e modifiche apportate al lavoro, è che, comunque, i sugge-

rimenti dei pari vengono presi in considerazione seriamente ed utilizzati, a volte in modo più critico, altre meno, per modificare e migliorare il proprio elaborato. Come già osservato in un precedente lavoro (Lan & Grion, 2019), anche la reazione negativa al commento ricevuto dai pari, considerato ad esempio “superficiale” o “poco chiaro”, o “scritto con uno stile linguistico giudicante” conduce, comunque, il gruppo, a riflettere su quanto rilevato dai pari, a confrontarsi con l’aspetto segnalato come critico e ad assumere, in definitiva, un posizionamento attivo nei confronti del feedback ricevuto. Così se ne può concludere che, nonostante la ricezione di feedback potrebbe risultare una fase più passiva rispetto a quella di elaborazione di feedback per i pari, in effetti, invece, essa risulta, in questa particolare situazione di feedback di gruppo, un processo di apprendimento attivo che coinvolge gli studenti nella messa in campo di processi cognitivi di alto livello come quelli di analisi, valutazione, presa di decisioni, scelta, applicazione ragionata dei suggerimenti ricevuti (Li & Grion, 2019).

5.6 Qualche considerazione finale

I risultati di ricerca ottenuti nei quattro anni di sperimentazione, in contesto italiano, permettono di guardare alla *peer review* come uno strumento didattico dalle evidenti potenzialità formative, utilizzabile nei nostri contesti universitari.

È necessario, tuttavia, osservare che tali risultati vanno letti alla luce di una serie di limiti, che future ricerche dovranno contribuire a superare.

Il primo, più evidente, limite, riguarda il fatto che tutti gli studi sono stati condotti con studenti di area pedagogica. Le loro conoscenze e sensibilità, seppure diverse in studenti dei corsi di base da quelle proprie degli studenti dei corsi magistrali, possono avere giocato un ruolo più o meno determinante sugli esiti delle sperimentazioni. In tale senso, l’implementazione di attività di ricerca in aree non pedagogiche, o, ancor di più, in settori disciplinari relativi alle “scienze dure” permetterebbe di ottenere informazioni profondamente significative in relazione alle reali potenzialità della *peer review* nella formazione universitaria e alla trasferibilità del modello sperimentato in altri contesti.

Un secondo limite riguarda la quasi assenza, nelle ricerche condotte, di disegni sperimentali. Sicuramente l’oggetto d’indagine, la *peer review* in ambito di formazione universitaria, totalmente nuovo come oggetto di ri-

cerca nel nostro paese, ha orientato la scelta dei disegni verso quelli qualitativi, più appropriati ad un' esplorazione ad ampio spettro del contesto d'indagine. Tuttavia, raggiunte ora alcune evidenze, sarebbe interessante "mettere a prova sperimentale" alcuni fenomeni, considerandone le specifiche variabili in relazione, al fine di poter proporre conclusioni generalizzabili. Quest'approccio ha effettivamente cominciato ad essere utilizzato nello studio riguardante i fattori contestuali relativi alla *peer review*, dove si sono ricercate le relazioni fra la variabile "numerosità del gruppo" e gli esiti di apprendimento, inteso come qualità del prodotto degli studenti. Altri elementi comunque potrebbero essere indagati a livello sperimentale: la relazione fra conoscenze/esperienze pregresse degli studenti ed effetti dell'attività di *peer review* sui prodotti; l'esistenza (o meno) di una relazione evidente fra attività di *peer review* e conoscenze acquisite in termini di performance, prodotti degli studenti e/o voto d'esame di fine corso. Altri elementi d'interesse – che potrebbero implicare l'uso di disegni non solo sperimentali – riguardano la trasferibilità delle capacità acquisite durante il ciclo di *peer review*, come ad esempio quella di costruire criteri di qualità di un prodotto e quella di elaborare e comunicare feedback efficaci.

In relazione alla tipologia dei disegni di ricerca, va in ogni caso notato che, anche nella ricerca internazionale su questi temi, vi è una netta prevalenza di ricerche qualitative, che permettono di cogliere i punti di vista dei soggetti coinvolti e le rappresentazioni dei partecipanti alle attività; aspetti, questi ultimi, che risultano fondamentali per cogliere le effettive potenzialità di ambienti e di strumenti formativi così complessi.

Sembra infine importante proporre una riflessione in relazione all'idea di valutazione implicata nelle ricerche effettuate e nel presente lavoro. La focalizzazione sul feedback e sulla *peer review*, così come i risultati di ricerca sintetizzati nei paragrafi precedenti, ci sembrano rendere evidente quell'indissolubilità fra valutazione e apprendimento, messa in luce dai recenti approcci alla valutazione, discussi nei capitoli precedenti. Durante le attività di *peer review*, infatti, il processo valutativo, pur mantenendo le sue "tradizionali" caratteristiche di dispositivo attraverso il quale mettere a confronto una prestazione o un prodotto con dei criteri prestabiliti e/o degli standard per definirne la qualità ed assegnarne un valore, diventa anche stimolo all'attivazione e all'uso di processi di pensiero comparativo, critico, riflessivo, che costituiscono componenti fondamentali dell'apprendimento significativo, profondo, *lifelong*.

Riteniamo che, seppure con i limiti sopra menzionati, i risultati delle ricerche presentate abbiano proprio contribuito a legittimare, in contesto

italiano, quell'approccio alla valutazione come strumento per promuovere apprendimento che avevamo incontrato negli scambi accademici con contesti e persone della ricerca internazionale.

CONCLUSIONI

1. Il percorso compiuto

L'idea che ci ha guidato, nell'elaborazione del presente lavoro è stata quella di offrire un panorama d'insieme dei recenti sviluppi relativi alla valutazione del/per l'apprendimento (*assessment*) in ambito internazionale, ma nello stesso tempo quella di proporre una lettura attraverso la quale cogliere le potenzialità della loro applicazione negli specifici contesti di formazione universitaria del nostro paese.

Come evidenziato nei capitoli precedenti, ci sembra che i risultati di ricerca da noi ottenuti negli ultimi quattro anni, e discussi nel presente lavoro, ci permettano di offrire al mondo della ricerca promettenti piste d'indagine, e a quello della formazione universitaria, strumenti d'insegnamento/apprendimento dalle evidenti potenzialità.

Avendo dedicato ampio spazio, nel corso della pubblicazione, ad aspetti relativi alla *ricerca* intorno alla valutazione che promuove apprendimento, ci sembra interessante soffermarci, in chiusura di lavoro, su alcuni elementi legati all'attuazione di contesti di *formazione*, ispirati dalle prospettive presentate.

Il pluriennale percorso di ricerca teorica ed empirica messo in atto, gli esiti ottenuti e una loro lettura comparativa e trasversale hanno permesso, infatti, di elaborare un modello d'intervento didattico per la specifica realizzazione di attività di valutazione fra pari nei contesti della formazione terziaria.

Rispetto al modello, denominato "IMPROVe" e costituito da sei principi – da interpretare in modo integrato e non consecutivo – (vedi Fig. 5),

così come presentati in un nostro recente articolo (Serbati & Grion, 2019), s'intende qui dare più ampio spazio al sesto ed ultimo principio, ossia quello relativo alla necessità di ripensare il ruolo del docente universitario in rapporto ai processi valutativi; principio meno ancorato degli altri alla specifica pratica di valutazione fra pari ed invece centrale per dare vita a qualsivoglia pratica efficace di valutazione innovativa e di innovazione didattica all'università.

1.1 *I sei principi research-based del modello IMPROVe*



Figura 5. I sei principi del modello IMPROVe (Serbati & Grion, 2019)

Primo principio "I": interpretare insieme i criteri di valutazione. Questo primo principio mette in evidenza il fatto che non basta che i criteri di valutazione delle performance degli studenti siano esplicitati dai docenti attraverso i Syllabi, come, d'altra parte, la normativa universitaria imporrebbe, poiché questo non pare sufficiente affinché gli studenti siano in grado di utilizzarli per la loro preparazione. La ricerca (Rust, Price, & O'Donovan, 2003) rileva che i criteri, per essere compresi e utilizzati dagli studenti, devono essere discussi, negoziati, condivisi, o meglio ancora co-costruiti da docenti e studenti.

Secondo principio “M”: mappare gli exemplar. Se la comprensione dei criteri risulta fondamentale per orientare i propri apprendimenti da parte degli studenti, l’uso degli *exemplar* risulterebbe particolarmente efficace per comprendere le caratteristiche di qualità di un compito (Bell, Mladenovic, & Price, 2013; Carless & Boud, 2018). Come considerato specificamente nel capitolo quarto della presente pubblicazione, un *exemplar* è un esempio di compito o prodotto svolto da studenti, in genere degli anni precedenti, scelto dal docente in modo mirato, allo scopo di portare gli allievi ad una piena comprensione dei criteri di qualità richiesti. La principale caratteristica degli *exemplar*, che li rende particolarmente efficaci, consiste nella loro concretezza: gli standard di qualità non sono infatti semplicemente enunciati, ma possono essere analizzati e compresi nell’ambito di prodotti reali, dove sono applicati in misura diversa. Ciò permette agli studenti di maturare una capacità di discriminare lavori ben fatti da altri meno allineati ai criteri, attraverso la mappatura autonoma di una adeguata serie di *exemplar* forniti dal docente.

Terzo principio “P”: produrre feedback. La letteratura (Boud & Molloy, 2013; Nicol *et al.*, 2014; Nicol & MacFarlane-Dick, 2006) ha ampiamente messo in luce che nel momento in cui uno studente riceve feedback, da qualsiasi fonte esso provenga (docente, pari, altre risorse), per poterne effettivamente beneficiare, ha necessità di decodificarlo e interpretarlo, compararlo con il proprio lavoro, identificare le aree carenti e le modalità di migliorarle, riflettere su questo processo per poter poi trasferire in altri contesti quanto appreso. Alcuni autori (Sambell, Brown & Race, 2019) rilevano che, per potenziare gli aspetti di azione effettiva del feedback, sarebbe importante offrire agli stessi opportunità non solo di ricevere e utilizzare il feedback, ma anche di generarlo, formulando giudizi motivati in cui applicare criteri valutativi in modo rigoroso.

Quarto principio “R”: ricevere feedback. Ricevere feedback significa avere la possibilità di divenire consapevoli degli errori o delle mancanze nel proprio prodotto, nel confronto con l’interpretazione dello stesso svolta da altri. Va rilevato che la ricezione del feedback è molto più efficace se lo studente ha già provato a generare feedback, poiché ciò lo rende più attento verso i commenti che gli vengono forniti e più capace di valutare se i consigli ricevuti siano validi e valga la pena seguirli. Infatti, senza la capacità di interpretare i commenti ricevuti, solo una minoranza di studenti può coglierne gli aspetti positivi ed essere effettivamente in grado di utilizzarli per migliorare i propri prodotti e il proprio apprendimento (Robinson, Pope & Holyoak, 2013). In ogni caso, la ricerca (Nicol & Mac-

farlane-Dick, 2006) ha dimostrato che la formulazione del feedback deve rispettare alcune caratteristiche ben precise, qualora voglia essere efficace, e questo rappresenta un elemento a cui gli studenti devono essere formati.

Quinto principio "O": offrire contesti formativi appropriati. La necessità che il docente sappia allestire contesti adeguati alla valutazione fra pari risulta di fondamentale importanza. Alcune ricerche (Foley, 2013; Li & Grion, 2019) hanno dimostrato, infatti, come spesso gli studenti, non abituati ad agire da valutatori dei pari nei contesti della formazione universitaria, non si sentano né preparati per farlo, né a proprio agio nel doverlo fare, o ancora non si ritengano capaci di equità valutativa (Asikainen, Virtanen, Postareff & Heino, 2014). Fra i dispositivi che aiutano a superare queste difficoltà vi è innanzitutto l'anonimato, ma, come rileva Li (2017), quando quest'ultimo risulti una condizione difficile da perseguire, vi sarebbe la possibilità di mettere in campo una specifica formazione degli studenti allo svolgimento della valutazione fra pari, che sembrerebbe garantire ottimi risultati in questa direzione.

Sesto principio "Ve": veicolare un nuovo ruolo docente. In un approccio valutativo che sottolinea la centralità e la partecipazione degli studenti e affida anche a loro l'azione di valutazione, il ruolo del docente si trasforma, pur rimanendo cruciale per promuovere un proficuo apprendimento. È questo un punto che riteniamo centrale per la messa in atto di contesti valutativi orientati all'apprendimento e non solo di quelli di valutazione fra pari. È in tal senso che riteniamo importante proporre la riflessione conclusiva del presente lavoro.

2. La formazione dei docenti universitari alla valutazione

Esistono sempre più ampie evidenze empiriche, provenienti da una molteplicità di contesti internazionali, secondo cui le pratiche di insegnamento prevalenti nelle università non incoraggiano il tipo di apprendimento richiesto dalla società contemporanea... L'insegnamento rimane in gran parte quello di tipo trasmissivo, la valutazione viene condotta spesso in modo ingenuo e i curricula hanno maggiori probabilità di enfatizzare il rispetto dei contenuti piuttosto che l'acquisizione di competenze *lifelong* [...]. Seppure esista un'ingente quantità di evidenze su come i metodi di insegnamento e la progettazione del curriculum influenzino l'apprendimento

profondo, autonomo e riflessivo, la maggior parte dei docenti ignora la ricerca sulle pratiche didattiche, che permangono dominate da una visione tradizionale piuttosto che dalle evidenze di ricerca (Knapper, 2010, pp. 229-230).

La centralità degli studenti nei processi valutativi richiama due importanti aspetti di trasformazione del ruolo docente. Il primo è l'importanza di *un'accurata progettazione didattica* e il secondo la *creazione di un ambiente di apprendimento sereno*, in cui gli studenti si sentano guidati e supportati nello svolgere le attività previste.

Focalizzando l'attenzione sulla necessità di proporre ai docenti universitari attività formative specificamente rivolte alla valutazione e all'uso del feedback, Henderson, Ajjawi, Boud e Molloy (2019) – considerando il primo elemento sopra elencato e cioè la *progettazione didattica* – suggeriscono quattro domande guida nel pianificare efficaci interventi di feedback, ma che possono essere estese a tutti i processi di valutazione partecipata in partnership con gli studenti.

Il primo quesito da porsi è se gli studenti conoscano l'obiettivo della pratica valutativa e il loro ruolo nel processo: conoscere la rappresentazione che gli studenti hanno del concetto di valutazione è importante per superare eventuali concezioni tradizionaliste che essi possono avere come retaggio di precedenti esperienze educative, avvicinandoli alla necessità di appropriarsi attivamente della valutazione e offrendo loro concrete e gradualità opportunità per utilizzarla ai fini dell'apprendimento e per vederne i benefici.

La seconda domanda-guida per i docenti è se gli allievi siano nella condizione di ricavare senso dalle attività valutative e di feedback, sia che il giudizio formulato provenga dai docenti, da loro stessi (in chiave autovalutativa), dai pari o da altre risorse per l'apprendimento: gli studenti devono poter riconoscere come affidabile e comprensibile la fonte dell'informazione e poterla quindi fare propria. Il terzo quesito da porsi è, infatti, se gli allievi possano effettivamente agire, ovvero se vi sia l'occasione, nei tempi e nell'articolazione delle attività didattiche, di beneficiare del coinvolgimento in momenti di valutazione formativa partecipata, così da poter applicare quanto appreso ai compiti successivi e sperimentare quindi in prima persona l'efficacia di un ruolo attivo nei processi valutativi e di feedback.

Il quarto e ultimo quesito proposto è quello di chiarire che tipi di effetti ci sia attenda: la costruzione di una *literacy* valutativa e l'impatto della

learner agency sullo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali è di lungo raggio, tuttavia è possibile identificare piccoli traguardi nel breve termine, di cui, sia per i docenti che per gli studenti, è importante monitorare il raggiungimento.

Considerando il secondo elemento, ossia la *costruzione di un ambiente di apprendimento sereno*, il ruolo del docente rimane cruciale, ma meno focalizzato sul veicolare contenuti, ed invece più orientato a coordinare attività e guidare gli studenti affinché progressivamente acquisiscano conoscenze, abilità e competenze attese. Risulta fondamentale creare in aula un'atmosfera di fiducia e supporto reciproco tra docente e studenti e tra gli studenti, in cui, ad esempio, il feedback possa essere percepito come un aiuto più che un giudizio. Ciò può richiedere interventi per ridurre le dinamiche relazionali improduttive, quali tensioni, competizione, rivalse tra gli studenti, come ad esempio garantire l'anonimato nelle pratiche di valutazione tra pari e formare adeguatamente gli allievi su "come" dare feedback costruttivo, evitando quindi effetti non voluti. Un'altra fondamentale azione che può svolgere il docente è quella di responsabilizzare ciascuno studente nella valutazione per l'apprendimento, sottolineando l'importanza di saper ricevere giudizi sul proprio elaborato, comprendendoli, selezionandoli e rielaborando i commenti ricevuti per un personale miglioramento del proprio lavoro, così come l'importanza di saper offrire commenti significativi ai compagni e contestualmente sviluppare una *feedback literacy*. Per usare le parole di un grande maestro italiano come Aldo Visalberghi (1955, p. 98) si può rilevare che: "La valutazione avrà la funzione che gli insegnanti sapranno conferirgli": il docente è il primo promotore di una nuova cultura valutativa, modello e volano di approcci e prassi centrate davvero sugli studenti.

Diventa, quindi, fondamentale formare i docenti universitari ad accogliere queste nuove sfide alla progettazione e alla realizzazione di attività di valutazione partecipata e tra pari. Promuovere negli studenti abilità di giudizio critico autonomo e alfabetizzazione all'uso del feedback richiede, infatti, che i professori siano formati per farlo, mediante occasioni per familiarizzare con tali concetti, sperimentarli, raccogliere domande, scambiarsi opinioni, cercare risposte.

Esistono numerose metodologie (Dirkx & Serbati, 2017) per promuovere nei docenti competenze di progettazione e gestione di processi di valutazione partecipata e sostenibile, ma in questa sede ci pare importante richiamare tre elementi utili a chi sviluppa percorsi di formazione dei docenti universitari e ai docenti stessi per autoformarsi.

Il primo è la possibilità di monitorare e raccogliere informazioni sugli esiti dei processi di valutazione per l'apprendimento messi in atto. In particolare, l'approccio *Scholarship of teaching and learning* (Boyer, 1990) promuove l'attivazione di percorsi di ricerca sulla propria didattica. Raccogliere evidenze dalla messa in opera di attività di valutazione partecipata, infatti, permette di documentare il processo e i benefici ottenuti, raccogliere i punti di vista degli studenti e dei colleghi, identificare punti forti e aree di miglioramento. L'opportunità di utilizzare tali dati e produrre pubblicazioni scientifiche sulle esperienze didattiche nella propria disciplina costituisce un'interessante occasione per condividere e discutere con la comunità progressi, problemi e possibili soluzioni, in modo meno solitario e più collegiale. Inoltre, monitorare gli effetti e rilevare gli impatti di azioni didattiche in cui la valutazione sia volano per l'apprendimento è una prassi molto proficua anche per gli studenti, che possono toccare con mano gli esiti positivi del proprio impegno e divenire più consapevoli del proprio percorso.

Il secondo aspetto che interessa richiamare è la promozione di azioni formative orientate allo sviluppo nei docenti di competenze circa un approccio teorico e pratico di valutazione sostenibile. Ciò si può realizzare mediante seminari e workshop, sia di breve durata per approfondimenti specifici sulle metodologie valutative, sia più lunghi, strutturati in programmi modulari, in cui la valutazione si integra con altre tematiche per lo sviluppo di capacità didattiche. In entrambi i casi, la formazione si pone l'obiettivo di offrire ai docenti una serie di strumenti metodologici per migliorare le proprie pratiche di insegnamento e di valutazione e di attivare processi di riflessione che consentano a ciascun professore di personalizzare il proprio sviluppo in base all'esperienza, alla disciplina e al contesto personale di riferimento. Un'altra strategia efficace per promuovere nei docenti lo sviluppo di approcci innovativi di valutazione partecipata è la partecipazione a *faculty learning communities* (Cox, 2004), ovvero comunità, spesso interdisciplinari, di sei/quindici docenti che si coinvolgono in un programma esteso, che ha come oggetto il miglioramento dell'insegnamento e quindi dell'apprendimento mediante incontri e attività condivise di studio, riflessione, sviluppo, ricerca. Ciò permette ai professori di sperimentare in aula azioni di valutazione per l'apprendimento, riportandone esiti e dubbi nella comunità e ascoltando le esperienze altrui, e di utilizzare questi incontri per l'approfondimento di materiali di letteratura o di buone pratiche interne o esterne.

Il terzo e ultimo aspetto che favorisce la promozione di approcci di va-

lutazione partecipata e sostenibile è il supporto istituzionale. Se gli attori organizzativi forniscono adeguate risorse e contesti che permettano a docenti e studenti di sperimentare assieme azioni di *assessment for learning* e di feedback, le possibilità di successo di benefici e ricadute positivi aumentano. Quanti più docenti abbracciano questi approcci, tanto più l'esperienza degli studenti diviene coerente e consistente, avendo opportunità reiterate e longitudinali rispetto al curriculum di sperimentarsi e quindi di sviluppare capacità di *evaluative judgement* e *feedback literacy*. Appare quindi importante creare progressivamente una cultura istituzionale che valorizza un approccio e pratiche *learner-centred* alla valutazione, cosicché la loro messa in atto nella didattica di tutti i giorni incontri meno ostacoli (Bearman, Dawson, Boud, Bennett & Hall *et al.*, 2016; Sambell, McDowell & Montgomery, 2013) ed entri gradualmente nelle prassi, nei discorsi e nei traguardi raggiunti in partnership da docenti e studenti. Sarà così davvero possibile promuovere negli studenti una capacità di analizzare, valutare e decidere criticamente nelle situazioni di oggi, ma soprattutto nei contesti di domani, in cui saranno chiamati ad intervenire autonomamente e responsabilmente come professionisti e come cittadini.

I CONCETTI E LE PRATICHE DELL'ASSESSMENT FOR LEARNING

Dialogo con Kay Sambell e Catherine Montgomery

Come ulteriore stimolo di riflessione per il lettore, in chiusura di questo lavoro ci fa piacere riportare la trascrizione¹ di uno dei nostri primi dialoghi sul tema della valutazione per l'apprendimento, generativo di successive riflessioni, concettualizzazioni e ricerche. Il 4 marzo 2016, infatti, abbiamo incontrato le prof.sse Kay Sambell e Catherine Montgomery, autrici del volume "Assessment for learning in higher education", edito da Routledge nel 2012 e da noi tradotto in italiano nel 2017.

L'incontro/intervista, svoltosi nello studio di Kay Sambell presso la Northumbria University di Newcastle, dove insegnava all'epoca (oggi lavora alla Edinburgh Napier University), ha illuminato molti aspetti dell'*Assessment for Learning*, sia sul piano concettuale, in riferimento ai principi più significativi dell'approccio, sia su quello pratico-organizzativo di implementazione nella didattica. Proprio per questo suo carattere teorico-operativo, questo colloquio ha rappresentato la fonte di numerose idee che hanno poi preso forma in pratiche di valutazione per l'apprendimento nel contesto italiano, descritte e argomentate nel volume.

1 Si ringrazia Chiara Stecca per il supporto nella sbobinatura e nella trascrizione del dialogo e Kay Sambell per l'accurata revisione e validazione della trascrizione.

– What was the motivation, the reason to start working on Assessment for Learning in higher education? Could you tell me something about its history, how this experience was born and what was its framework?

S: Well, it all started earlier, quite long time ago, in the mid 90s, probably. When I left York and moved up to Newcastle, I started to work at Northumbria University, which had a project called the Impact of Assessment project. This investigated the impact of assessment on students' approaches to learning, and I became the research assistant on that. So, at that point there was a particular interest there in the University, flowing really from the Educational Development Service, into the impact that assessment clearly has on the way students go about studying. There was also quite a bit of interest starting to grow across the sector at that point. And at that point Sally Brown worked at Northumbria, if you know Sally's work, she was one of the early pioneers and thinkers about assessment. So, there was a group of people who were interested in innovations in assessment.

It was becoming a preoccupation across the sector, I think, internationally as well as across the UK. So, we started off with that research project, which was a relatively large programme of research, with about 14 case studies across the institution. It was called «innovative assessment» then. People were experimenting in those days, moving away from what might be seen as a very traditional approach: away from delivering a block of teaching and then having an exam bolted on the end, which separated learning and assessment. So, our work started out as a kind of interrogation of that model, involving students in self and peer assessment much more. Because in Australia David Boud was working on similar ideas. In the Impact of Assessment project we looked particularly at the student experience: interviewing students about their perceptions of what they would then have seen as a quite novel assessment approach. There was a cross-coding to the discipline: people were experimenting with peer assessment, self-assessment, oral assessment, posters, portfolios... Anything that was, in those days, out of the ordinary from the traditional teaching, learning and assessment model. And the Institution had quite a lot of innovative practices, because this was all flowing from the Educational Development Service at the time, which was promulgating the ideas, led by Sally Brown and Liz McDowell. So we explored students' perspectives through our research. That work received a lot of attention at the time, and that's what really got the ball rolling.

We subsequently set up a number of things in the late 90s. We set up an assessment conference — we established the Northumbria Assessment Conference. And that was hugely successful. People became very interested, and

that drew in researchers but also practitioners who would come to share ideas, share practices... We ran the Northumbria Assessment conference biannually 3 or 4 times at Longhirst for nearly a decade. So that sort of started to grow interest across the sector, and internationally.

M: And you started to engage with Europe, didn't you? That was the time when we joined the Northumbria conference with EARLI² SIG.

S: Absolutely, because Northumbria subsequently joined with the EARLI Assessment Special Interest Group, so that sort of broadened the reach and scope of the original conference. In the initial instance, it broadened the research base to include school compulsory sectors as well. However, all the assessment conferences we organised maintained a strong strand which specialised in higher education assessment. These, too, were biannual conferences. One year we would base the conference in the North East here and then the year after we went to Bergen, or Berlin and so on... That broadened the discourse on AfL further afield.

– When did you do the AfL Manifesto, that was quite influential as well?

S: Yes, that was later, because we had significantly funded development which really changed the pace for us. That is where our model of AfL came in. We developed it to underpin the change-related activities in our Centre. The UK government allocated large amounts of funding to establish Centres for Excellence in Teaching and Learning (CETL) in higher education, and this was in 2005. The aim was to recognise and further develop Centres with particular expertise in learning and teaching. Institutions were able to bid to receive a large capital spend and recurrent development funding for 5 years. This was a highly competitive process for a massive sum of money to seed a step change- a culture shift -in the teaching and learning landscape. Because of Northumbria University's history and track record of research and innovation in assessment, we successfully won substantial funding to set up our Centre for Excellence in Assessment for Learning, or AfL, as we called it. All of our book 'Assessment for Learning in Higher Education' and our AfL manifesto, is absolutely based on the work of that Centre for Excellence,

2 European Association for Research into Learning and Instruction

which worked at institutional level, developing assessment for learning across different disciplines. The generic evidence-based model we developed underpinned and fuelled the practice developments, and the book was based on our research into the emerging practices.

M: That was when I joined, in 2005, to help with researching the impact of what was happening across the Institution, and I left my department in Northumbria in order to settle here full-time. There was innovation — we got staff and associates from across the Institution to engage in assessment and to build a critical mass, and then we researched the impact of it, trying to collect case studies. That was the idea really of what we were doing. The idea was to transform the culture of the Institution in terms of assessment, as a live demonstration that it can be done.

– *Staff from all over the different faculties?*

S: When we put the initial bid for CETL funding in, there were 4 or 5 faculties, each of which had a lead, a CETL-fellow³, associates, who were the disciplinary experts. Because of course it's not as simple as just having a generic model, it has to be adapted and owned by the variations occurring among different disciplines. So, we had one specialist in each faculty who championed AfL and led the work.

– *Were they trained?*

S: They were already relatively experienced. They were largely part of the initial bid because they had some experience with using assessment to improve learning. They were all classroom practitioners. I acted as a CETL fellow in my discipline area, as well as being associate director of the CETL, but we had one specialist Fellow in English, we had one in History, Psychology, Engineering... We used to gather, meet, coordinate meetings and research papers, and that started to build that capacity. We had a reading group which met very regularly. It wasn't just about sharing practices, but it was actually about theorising and starting to research. Then, we used some of the money to bring in CETL-associates, an associate team, so each CETL-fellow sought to bring in new members. We gradually broadened out into new disciplines.

M: We had several CETL-fellowships, and by the end we had over 138-140 associates from across the institution who were engaging in different in-

3 Centre for Excellence in Learning and Teaching.

novative projects, normally developing modules or more often working in teams.

S: They were working on different issues like the transition into the university of students struggling to comprehend the rules of the game, some others would look at academic writing, or group work... Different issues, usually emerging from problems, that we would tackle by using AfL approaches as a means of engagement. It was “assessment for learning” according to their needs, to their own discipline. That was the point of the model actually, it was very much for practitioners so that they could instead of just saying «I’m going to do this assessment», they would look at it and consider these conditions, try to address these conditions holistically, in all of their learning and teaching activities, not just thinking about the assessment, which is a challenge.

M: I think that at that time it was about re-thinking the term ‘assessment.’

S: It was also about re-thinking feedback. The one regret we had was calling it “Assessment for Learning” and not “Assessment as learning” (Laughs). It was very popular at the time because it was a well-known term in schools, but at that point there was a really strong need to trying to ameliorate our common perception of assessment as measurement, and the dominant discourse of assessment «of» learning. We needed to change the preposition. It was an additional way of thinking about it. That shift, that attempt to re-think the discourse of assessment, it was actually what the whole movement was about at that point, which is still going on. But in Europe, for instance, there was a very dominant perception too. We needed to move from a single transmission-based paradigm of learning to embrace learning in its fullest sense. Some people call it [AfL] formative assessment, but it isn’t just that, to my mind you actually have to change the format of learning and teaching as well, it all has to align. And I think that’s why our model is very strong actually, because it takes the whole picture into account. It has to be thought of holistically, as a philosophy. It’s easier said than done.

M: One thing we started to do in this Faculty (of Health, Social Work and Education), talking about theorising, was with student engagement, active student engagement. Students led some of our AfL-based work. We had Linda Graham who joined us in the CETL as Student Engagement Officer, she helped us and engaged with students, we did a lot of stuff, not just student learning in classrooms. It was much more, it was more about learning

alongside students as partners, students as producers, even in the very early stages of their learning. Students as researchers. We did a lot of work on it which was very important. A lot of what happened in this Faculty it was because I still had a foot in Sociolinguistics, so I did a little bit of it in the modules I was teaching, too.

S: We started looking at AfL transformation in a very functional way, to change academic staff, I suppose. But when you start thinking about students as co-producers, as partners, we had a lot material where our students created materials for Assessment for Learning, so they got involved, they became ambassadors for it. The culture of academia is relatively conservative, resistant, but as soon as you get students talking about it, it is so incredibly powerful. We really did find that, so they became the best ambassadors to trying to encourage more people to re-think some of those practices. There was also a movement going on in the UK with students as partners which helped support this more radical approach.

M: There was a really good work going on at Lincoln University, «Student as producer».

S: Not so much to do with assessment, but about students as partners, students' engagement.

M: Obviously, when you start to move toward that understanding of Assessment «as» learning, you start to get onto the edges. That work might not so obviously be about assessment per se, but in a lot of ways it is about it, because it's about student's engagement, it's about recasting the whole thing. It's about how you think about it, that sort of philosophy we were talking about earlier.

S: So, AfL's about autonomous learning, really. And challenging the deficit model of the students, which is one of the big barriers, isn't it?

M: Absolutely. In the earlier phases of CETL AfL, one of the things I feel quite proud of that we did was to engage first year students with research. Because people often assume a deficit model of the student when they first come to university but that's not the way we think at all. We think that they have got a contribution to make from day one. We did it a lot of work with students doing research projects in the first year, and they are very successful. We had research groups. Students would come together and talk about their research. That morphed into a lot of mentoring, there was a lot of mentoring projects with students supporting students in our CETL work. Initiatives that Linda spearheaded, like Learning Leadership,

S: One of the other issues is that, once you really get a grip with this, it's just bigger than just a few things, a few tricks you do in a classroom: it comes with the «whole package». Students don't just learn when they're in the classroom, that's formal learning. And when you start thinking about this, you start seeding other opportunities to engage in dialogue, to engage in interactions around substantive areas, and of course they do that naturally, but there's a lot of things that we as faculty can do to actually make that happen and facilitate that. Some of these are seeding research groups that Catherine was talking about; another thing was the notion of cross-peer learning, students supporting students in the first year when they're in the third or second year. This is often framed as supplementary instruction, but for us Learning Leadership was more about getting students together to reflect together on their learning and to start to see where they're going because you have to think about a lot of this much more realistically than just in a module-level. And that's where I think we're going now. We're beginning to see people thinking about their assessment strategies much more globally across our programmes, and in our case across the institution. We have now got 4 central pillars that are the key drivers of all our programmes, and as we speak the institution is just undertaking a wholesale re-packaging or re-thinking of the curriculum with these 4 core principles at the centre. Each of which has somebody leading on that, a champion for each of those departments, and one of these 4 underpinning pillars which threads through each programme is "Assessment for Learning". Another one is research-informed teaching, based on recent scholarship. Students are being seen, then, as central to their learning rather than recipients of your teaching. I think it's very significant.

M: It was really heartening in some way the sort of impact from the CETL going on, it wasn't really just in this faculty, and that makes me feel a lot better about the kind of heritage of it in having an impact in the Institution.

S: There was a massively rich heritage. AfL activity grew exponentially during the CETL's period. The CETLs were very showcased, they were incredibly well-funded. Of course, they were seen not as being projects. The dilemma with projects is that as soon as the funding stops the activities, and the good things that happen stop, and the premises get lost.

M: The way we approached development of AfL in the CETL was to engage people. It was a very sort of evangelical approach about getting people engaged. That was your influence in a lot of ways, and that's how we got

those 138 people. And a lot of them are still here, and that's why, I think, the ideas live on.

In a sense, saying that they're going to put "Assessment for Learning" in the programme documents, we were like «It's not going to work without people», because it was more as a cultural and social thing than paperwork. And that's quite important. What survives in an institution when things change? Its paperwork and policy, what is it in there? You have to have a kind of institutional change to get it out again.

– Because, as we said, when actually funding stops, that's the end of the story, but if you get people involved, they see the results, and then speak with other people who speak with other people who want to try.

S: It's about changing people's ways of thinking, and not just staff's but also students', because that's hard to change as well. How to get students to think differently about learning, once they're in higher education?

– Yet students are the first who expect new models, as myself, in lectures. They try, they want to learn in a new way, but they're not absolutely used to do that.

S: There's a lot of work to be done. One of the challenges is around the National Student Survey in the UK, because that has become a huge driver, so people get interested.

M: We tried to use that in some ways, we tried to harvest the power of it in some way because it was disruptive, but it made people think, it gave a sort of feedback.

– If I asked you to summarize the key features of assessment for learning

– Looking at your experience and conceptualization of the idea of Assessment as Learning, where would you start and what would you highlight?

S: I would start with the notion of authenticity, that assessment has to be meaningful. Now, meaningfulness, of course, is a relative concept but there has to be more of a point to assessment than simply getting marks. If you're simply doing it to please somebody else, that's reductive. There's something valuable about situating assessment in a meaningful context quite often. I

think when you're planning, you think about assessment as an opportunity rather than thinking of it as a hurdle that you just have to get students through. You have to put it back to the heart of everything, that's the engine that drives everything. Then you start re-think it. So there is something about starting your planning with what seems (to lot of people) as the end. Authenticity is very important. Trying to think of what authenticity means from a student point of view is actually key. So there is something about knowing your students, consulting your students, working in partnership with your students. Having a sense of what is important to them. Because that's how you tap into the authenticity, rather than something that is imposed on them.

AfL approaches are important, especially in the first years, in order to help new students understand what studying at university level is all about. There is something to do with authenticity, but I think it is about AfL in terms of feedback as well. One of the problems I think is the feedback, in higher education tends to be seen as a thing, a phenomenon, and actually is part of the jigsaw, of the world that you breathe, it's part of the puzzle of interaction. It's all about interaction. It's good learning. I think it's the learning that comes first in our model. Does it make sense?

– Yes, sure. You mean that during the teaching and learning process it is necessary to create some moments for feedback, from teacher to students, among students, from students to teachers...?

S: Yes, it's all part of a very fluid process that's happening all the time in good learning environments. Rather than being a set of things that people do, especially a set of things that teachers do to tell students their strengths and weaknesses, say. But current discourses of feedback in higher education can be very limiting.

– So, let's say, at the end of the third lesson I have to ask for feedback, then at the end of the sixth I have to ask for it again...

S: Yes, in this case feedback is seen just as a product really, or about being told, whereas as AfL sees it, it is part of learning. Feedback is not something that just get tacked on or something that is a gift to be given by teachers. It's a process rather than a product, and I think that "Assessment for Learning" is all about the learning process. You need to understand the learning process and then actually learning happens. It's the student who does the learning,

it's the student that needs to be involved in the self-evaluation. *They* have to know how they're doing. So we need gradually to build their capacities to undertake those evaluative roles, and become agentic, rather than dependent on teachers for decisions about their progress.

– If I asked the reactions of staff from Art and Sciences, Maths, Physics, how do they face this idea of working in the process of learning rather than giving a lot of content to students to memorise and to work on?

S: I hear what you're saying, that some subject areas see it differently, and I think that there is increasing recognition of that now, that disciplinarity actually really matters because some courses do seem to need convey a foundation of information which then gets built on. They need to be structured, and actually I think that most subject areas actually hang on to the notion of content being king. I can hear what you're saying, that some subject areas express it a lot more strongly, but I've always found that most people think of delivering content first, until they have learnt to think differently about what makes learning happen.

– Let me give you an example. While we were doing this pilot approach on staff development, we were running workshops. We would ask them to reflect on their own practices, what were their needs, and then try to make them think about possible ways to engage students, to do active learning, and so on. Some of them, and particularly I have in mind teachers from Physics, Engineering, they were very active and at the end they were the ones who implemented it the most, but at the beginning they were like «You know, I have a huge program, I have - let's say- 60 hours, I have a lot of content, which is compulsory because students need this content for future modules, exams and so on, so in no way I can move things out too much», thinking about the product. There is always some resistance. Then I saw this attitude change a little, so I was wondering whether you had a similar experience because when you do active learning of course you need more time out of the lecturing phase, and it's like flipping time as students don't need so much time to study on their own.

S: So, the task for the lecture becomes different though, doesn't it?

– It's difficult to make teachers think about it in this way.

S: I think that's true, but it is also quite common. I hear it expressed more strongly in some disciplines and professional areas, but then you see things like problem-based curricula working effectively in those very areas... Moreover, there must still be an awful lot of content! (Laughs). But the difference is, they don't deliver it, they ensure the learners cover it. And then you see students engaging in it in different ways. It's challenging, though. Normally you have to think of a discipline area that feels more similar to them. Engineering, from my viewpoint, is a gorgeous area because it is so much about design, application and implementation. Design- and-build projects are absolutely ripe for "Assessment for Learning", because the subject is so obviously relevant, it's authentic, there's an iterative side of it in the way project-labs could be organised. I think it's harder to do in subjects that are rather less obviously applied. But in each case it's about teachers rethinking how else teaching, learning and assessment might be done in their disciplinary context, that's faithful to their ways of thinking and practising.

– If you think about again "Assessment for Learning", you identify in your experience strengths and weaknesses in the final manifesto where you basically state that there are some calculated risks that a student needs to take into account when using this approach.

S: At the end of the day it's all about trust. So if something is getting elevated more strongly, as they do in students' minds, for instance, once marks become very prominent, then the balance shifts quite radically. There are times when it's all a question of balance, because there isn't a perfect solution. There is no silver bullet. That's the difficult thing- people think of assessment quite often as somehow absolutely defined. If you think of a mark, for instance, many think of that as something absolute. Instead, of course, in highly complex works, where there is no single correct answer, it's only a negotiated phenomenon. And once you get that kind of attachment to particular ideas, when they come into play in certain times, that's what militates against the notion of "Assessment for Learning". That's why we have to have this notion of balance, which is crucial to our model. One of the issues is that "Assessment for Learning" might actually be in some ways more challenging for students, so quite often students will not enjoy it and prefer exams because they've got the trick of them and it's easier to do. If exams are, as they're often perceived, memory tests, that's much easier and less taxing than having to engage on a deeper level. Now, there are sometimes where there have to be exams, and it also depends on the nature of the exam. Sometimes it's students' perceptions and staff's perceptions that are the real barrier.

– So, you think that the National Student Survey might be a risk in terms of students' preference over traditional assessment?

S: Not really- the assessment items in the National Student Survey (NSS) ask about students' perceptions of whether the assessments are fair, and whether they were given clear criteria. Usually our debates about the NSS revolve around the feedback items, which ask if students receive "prompt" and "detailed" feedback, and these questions imply feedback is a product, doesn't it? It constructs the notion of feedback in a very particular way. It's not the wrong way, it is their chosen way, but it militates against the notion of feedback as a process perhaps. The concern is that universities consequentially focus on providing feedback more promptly and in more detail, rather than taking a deeper look at the feedback process and how to foster students' agency within it.

There are other barriers, too. For instance, if people are expecting a particular distribution of marks across a cohort of students, then they may become anxious if all students do better than normal (Laughs). AfL raises interesting sorts of dilemmas, I think. There's quite often this perception that you really shouldn't help students because it might seem as spoon-feeding them. And actually I think AfL is, paradoxically, the opposite. It's about really engaging students in deeper approaches which really make them think, which is what "Assessment for Learning" is really about, actually. The challenge. You can do very well in some examinations but at the same time you may have no clue about some rudimental concepts. There's an awful lot of misperception in the terminology, which is problematic.

– Both assessment and feedback are quite problematic notions. They may have a completely different meaning in different contexts.

S: Exactly. And we also see the issue of satisfaction, but learning doesn't necessarily make you happy. Not that I'm saying that we want to make people unhappy (Laughs). Yet something needs to be challenging you. Moreover, some learning in higher education may not have an immediate impact, the capacity that you've developed from doing your degree often falls into place quite a bit after you finish it. And actually "Assessment for Learning" for us is about autonomy, independent thinking, your capacity to make judgments, to evaluate and to know how to use criteria and when to use criteria. Not just for the assessment in itself, but as a lifelong learning capability, to negotiate in the world or in professional life.

– Indeed, “Assessment for Learning” is also associated with soft skills, generic competences, which is so relevant in our market.

S: It's the notion of the meta-cognition that's so important in “Assessment for Learning”. For me, “Assessment for Learning” is predominantly about meta-cognitive capacities. It's not about knowing what but knowing how. The content of your courses is going to go out of date within 2 or 3 years, especially nowadays.

– Competences are dynamic, they are not fixed, they adapt to contexts and times. That means that most importantly you need to understand and analyse the context before acting.

S: Yes, you need to learn to do that by practicing before facing a task. Which is why one of our conditions is about practise and rehearsal. Unfortunately, sometimes I've heard it turns out to be simply viewed by some people as a condition to ensure better marks, but it's not the point. Just focusing on the short-term here and now with the assessment that's coming up is only a part of the jigsaw- I view AfL as being much longer term, in outlook, too. AfL aims to move away from putting learning into chunks with an assessment at the end of it. We need students to experience the whole package and see the big picture when they learn. I think though that things are being re-evaluated now, looking at programme- level assessment. It's necessary to think how these small module-packages match together and fit together. Because the risk of modularization is to fragment too much, to repeat too much, or to over-assess.

– If you think about the individual or collective impact of using “Assessment for Learning”, both as an individual practice as a teacher, f.i. planning my classes, and then at program's level as a group of teachers who run a program together, what are the means to implement “Assessment for Learning” in the Institution?

S: It is very important, sharing practices, trying to give examples. Not to say «This is how to do it», but to trigger people to think «Oh, actually that wouldn't work in my context» however, something similar might. The examples in the book “Assessment for learning in higher education” were actually what most people were often really seeking on the ground. It's the «how to do it». So small case studies and examples are what people were seeking, not because we would share recipes but to spark and stimulate ideas for thing that they would try. It's interesting that a lot of people who worked in our

CETL said that one of the most important part of the CETL was because it enabled them to work with people who weren't from their own background. That notion of moving across disciplinary boundaries was and is quite powerful, because it opens up new ways of approaching learning, teaching and assessment by going into unfamiliar territories where you get different ideas.

– Do you run also workshops or do you have online resources?

S: We still do. We created a CPD⁴ module for staff, which was developed specifically for “Assessment for Learning.” This was a distance learning package, blended really, some face to face. In the CETL days (2005-2011) we had the funding, members of staff from different institutions came to study that module. In the recent restructure we don't have that kind of CPD framework now, it has gone. The question is that this in-depth kind of staff development is very useful, but then the question comes about how many people can actually go on these things? So, I think that the University model now is much more about having champions in every department who can interpret the “Assessment for Learning” policy which now underpins the programme review.

– May I ask how was identifying the champions?

S: Key features for the champions come from the programme review. Every department needs somebody who will interpret this policy document, and communicate its principles for the programme teams who are implementing it in their revised programmes. Generally speaking, they will be given the role by their Departments. However, at the time of the CETL we developed champions of AfL, and called them CETL fellows. They came to us. They were enthusiasts. Often they were looking to specialise in learning and teaching and enhance their profile and expertise because the university had just introduced new promotional pathways for learning and teaching, and enterprise, as well as research.

– Did you have any people who totally resisted or were against of the idea of “Assessment for Learning”? Ignoring or challenging this approach?

⁴ Continuing Professional Development.

S: I think we're quite used to challenge, yes. Initially in terms of challenge on the issue of content, «There's too much content so it can't be done». And often on misperceptions, for instance, that it's about nannying the students or that it is over-idealising the notion of the student. Where there is a model in people's heads, the students simply need to crack on and just get on with learning unaided, it is obviously problematic. Some people just prefer to have something very concrete they're supposed to do. Those resistances are very real. But I think it's symptomatic of a shift in thinking. And on another level, it's very easy to slip into rhetoric about it, and say that it's being done already, because the existing practice is fine, but just pay lip-service rather than effecting change.

– Most people don't see the point of changing. They're fine with it and maybe close to retirement so are not willing to do this bigger effort. There are other reasons as well.

S: I think that the main resistances that I remember we first met (years ago) was that it was perceived to be doing away with the exam, which it wasn't. Only if the exams were the only thing that happened, and if the exam didn't actually test what you thought it'd test. In students' perception quite often exams aren't testing what they assume. Sometimes they think you just memorise material, on a very surface level. But that's not what the exam is testing. But it's the students' idea that's what it is about- and that dictates their approach. So, we were often seen as we were against examinations, but that was not the point. For us, our research suggested it was about taking care to think about how students read these things and see these things. It's not the instrument that is right or wrong, it depends on if it's doing – in students' minds- what you think it should do. This was one of the initial major challenges that we had to face.

– What about the students' experience in that, their feedback? How did you engage them?

S: It varies. Where we've captured it, I think, best is in an article, it still gets cited a lot, it's called: «The construction of the hidden curriculum»⁵. In that we wrote about how students feel somewhat threatened to combat their

5 K. Sambell & L. McDowell (1998), "The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23, 4, pp. 391-402.

own ideological and personal perspectives. I remember a case that moved from what (for them) was a traditional exam to an open-book exam, where students could take their material into the exam, and that had a massive impact on the way the students went for preparing for that exam. Our research had talked to them about that. Some students really valued it because it felt more authentic, and I talked about it with them. It was much more like it would happen in the real world, as they call it, where if you don't know something you can look it up. So, they would understand that this was testing their capacity to engage in this material rather than just memorise. Yet, another student really disliked it because of that. She just wanted to jump through the hoops. And it was because she didn't feel particularly confident about this material, and this was going to expose what she would usually mask in the other exams. So, it's not that it's good or bad, it depends on the way the individual interprets it. Which makes 'satisfaction' problematic as a sole indicator. It's much more complex.

– *It really depends on the maturity of students.*

S: They're all individuals at the end of the day. The principle for me is that in higher education is about higher learning, it's about challenging thoughts. If it's not, it's probably not it (Laughs).

– *I've found online the guidelines prepared by students for "Assessment for Learning". What about that? Was that a students' idea?*

S: Oh yes! That was another module that we ran through the CETL. The CETL was initially focused, understandably, on building staff development and encouraging the staff to share practices and thinking about "Assessment for Learning". And then, as Catherine just said: «We just deal with things for staff, why don't we put in on things for students?». So, the solution to that was to develop the equivalent module with students who could take it if they wanted. It was an optional module, in the second year of their undergraduate degree. It was a joint degree, so they were studying in two-part routes. They weren't going to be teachers, they weren't studying education. However quite a lot of students in the UK do go think about going on to do teaching so some of them might have thought about going on to do post-graduate teaching qualifications or they might just be interested, but it wasn't for Education students. In the module looked at "Assessment for Learning" in higher education, so they studied the literature, they became scholars of the pedagogical literature of the time. So that will have been what the student guidelines you

read were about. Some of which had probably much more impact than what the staff outputs on AfL because, again, they are highly accessible, and engaging, and they get read widely. They came to our conferences, they were confident, they belonged to the community of people who were interested in making teaching and learning better in higher education. That's what was interesting. What Catherine was just talking about earlier, the Learning Leadership programme, wasn't based on simply asking the good students. Linda encouraged any student who wanted to come, who was interested in learning, to come along. And actually, some of our best AfL ambassadors, some of the most persuasive students, were students who some people would see not as the most high-achieving students, and yet they were extremely good at helping staff and students to understand learning. That, for me, was one of the highlights of the CETL activity.

– It's easy to teach to the best students. They make questions, they're able to discover things themselves. Education should be for everybody and not just for the best students, who perhaps needs it the least. It is mostly important to address the center level and the lowest level.

S: Yes, I think that was very much part of the philosophy about the idea of assessment for achievement for everybody, even if achievement will be very relative. Of course, it was also very much of its time in the UK, where there were strong movements to widen participation, or even in Australia where "Assessment for Learning" has been big. Where there's cultural mismatches I think, where you got a lot of students who are maybe a first generation into Higher Education, who don't understand the tasks and rules of the game, that's where AfL strategies, as we see them, are very much about creating hospitable environments where the task is made as far as possible more explicit. And that's the important aspect of it, the fact that we must think together about what assessment might be, rather than being just something hidden, or something that some people know and some people don't. There is something very concrete about sharing standards, examples, dialogues, criteria, and thinking of how allow them to practise.

– If we think about transferability of the model, what are the variables that we must consider to present and implement this model in the context of traditional institution? Besides talking with the leadership, and funding, which might play a significant role in it, what do you feel like most suggesting?

S: Different people are persuaded by different things. I really notice disciplinary differences in what they want to hear to be persuaded. Some disciplines are much more persuaded by hearing students' voices, so I would normally have some students' quotes from actual students' talking. For some people that's very powerful. That's why we included an eclectic mix of research, theory and methodology in our book, because some people like case studies, good ideas that we can actually make it real in a classroom, while others like convincing evidence and 'proof' of concept.

– Evidences are always welcome, because people like to see things.

S: Yes. Moreover, I think that enthusiasts are actually really important. This is where the CETL Fellows and the CETL associates came in, they were like «This can be done, we'll do it».

– What about the leadership? Meeting course-leaders, or the Heads of Department...

S: When you do, you need to ask them what their problem is, what is the issue really vexing them. Then you can help them to see that AfL approaches are the way to help resolve it. We have to start from what they want and ask what's the issue that's proving difficult here? You got to sell it to them. They've got to want it. They're busy people, so demand-led approaches are important, so they can see why they might invest valuable time and energy, rather than take on additional work. It's worth remembering that assessment is an extraordinarily inflammatory topic.

– In my experience teachers are scared of talking about assessment. They feel like you're attacking their capacity to judge the level of learning of students. When you even start talking about that?

S: Absolutely. People think they're threatened. Which is why bringing in experts from other institutions can be helpful. We had a body of experts to draw upon, such as colleagues at University of Cumbria, with whom I now work on the International Assessment in Higher Education Conference (<https://ahenetwork.org/>). We also worked closely with colleagues in another Assessment CETL at Oxford Brookes University, ASKe. These collaborations have helped us to form a critical mass, in the sense that people know about AfL approaches, which helps popularise it.

– When you say critical mass, do you mean professors from Education mainly?

S: No, not necessarily. In our CETL we took a cross institutional approach, with leaders in many different disciplines. My research and disciplinary background, for instance, is in Children's Literature Studies, rather than Education, and I became my University's first Professor of Learning and Teaching in HE on the new promotions pathway I described earlier. The Oxford Brookes CETL's focus was in the Business School. Both CETLs had, at the time, large and highly supportive Educational Development units, which housed professors in Educational Development and Academic Practice, who played key roles, such as Chris Rust at Brookes, and Liz McDowell, and, formerly, Sally Brown at Northumbria. So Northumbria and Oxford Brookes had a history of a really strong educational development service and an influential and highly-regarded set of people who were interested in Educational Development. So, it's not insignificant that those interests grew out of these Institutions. And, of course, as we all move on to other roles, it's like carrying the flag and keeping it flying in new areas and environments. Because it matters!

So thank you for coming all the way to Newcastle to see us about it, and we look forward to seeing how you might take this all forward in your own particular context. Good luck.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: UNESCO.
- Asikainen, H., Virtanen, V., Postareff, L., & Heino, P. (2014). The validity and students' experiences of peer assessment in a large introductory class of gene technology. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 197-205.
- Ajjawi, R., Tai, J., Dawson, P., & Boud, D. (2018). Conceptualising evaluative judgement for sustainable assessment in higher education. In D. Boud, R. Ajjawi, P. Dawson, & Tai, J. (Eds.). *Developing evaluative judgement in higher education. Assessment for knowing and producing quality work* (pp. 7-17). London: Routledge.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (eds). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Austin, A. (2011). *Promoting evidence-based change in undergraduate Science Education*. Massachusetts and London: National Academies National Research Council Board on Science Education.
- Banda, T.W., & Palomba, C.A. (2014). *Assessment Essentials. Planning, Implementing and Improving Assessment In Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Balboni, G., Perrucci, V., Cacciamani, S., & Zumbo, B.D. (2018). Development of a scale of sense of community in university online courses. *Distance Education*, 39, 317-333.
- Barr, J. (2003). *The learning paradigm college*. Boston: Anker.
- Bearman, M., Dawson, P., Boud, D., Bennett, S., Hall, M., & Molloy, E. (2016). Support for assessment practice: Developing the Assessment Design Decisions Framework. *Teaching in Higher Education*, 21(5), 545-556.
- Bell, A., Mladenovic, R., & Price, M. (2013). Student's perceptions of the usefulness of marking guides, grade descriptors and annotated exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(7), 769-788.
- Biggs, J.B. & Tang, C. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: towards a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum & F. Dochy (Eds.), *Alternatives in Assessment of*

- Achievement, Learning Processes and Prior Knowledge* (pp. 3-31). Boston, MA: Kluwer Academic.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: Kings College.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C. Marshall, B. & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning- putting it into practice*. Maidenhead, U.K.: Open university Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Assessment for Learning in the Classroom. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning*. Los Angeles: Sage.
- Blair, A., Wyburn-Powell, A., Goodwin, M. & Shields, S. (2014). Can Dialogue Help to Improve Feedback on Examinations? *Studies in Higher Education* 39 (6), 1039-1054.
- Blessinger, P. (2018). A higher ideal for higher education, *HERDSA CONNECT*, 40(3), Spring 2018. Retrived from: <http://www.herdsa.org.au/sites/default/files/HERDSA%20CONNECT%20-%20SPRING%202018.pdf> [Consultato il 28.10.2019]
- Blessinger, P., Sengupta E., & Makhanya, M. (2019). New higher education literacies for a sustainable future, *University World News*, 19 ottobre 2019. Retrived from: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=201910-17120317521> [Consultato il 28.10.2019]
- Bligh, D. (2000). *What's the Use of Lectures?* London: Jossey-Bass.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T. & Madaus, G.F. (Eds.) (1971). *Handbook on the formative and summative evaluation of student learning*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Bloxham, S. & Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education: a practical guide*. Maidenhead: Open University Press.
- Boud, D. (1988). *Developing student autonomy in learning* (2nd ed). London: Kogan Page.
- Boud, D. (1995). Assessment and learning: contradictory or complementary? In P. Knight (Ed.), *Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 35-48). London: Kogan Page.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for Learning Society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning was important. In D. Boud. & N. Falchikov (Eds.), *Rethinking Assessment for Higher Education: Learning for the Longer Term* (pp. 14-25). London: Routledge.
- Boud, D. (2014). Shifting Views of Assessment: From Secret Teachers' Business

- to Sustaining Learning. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle, & J. McArthur (Eds.), *Advances and Innovations in University Assessment and Feedback* (pp. 13-31). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*. New York: Routledge.
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). *Feedback in Higher and Professional Education. Understanding it and doing it well*. Abingdon: Routledge.
- Boud D., Lawson R., & Thompson D. (2013). Does student engagement in self-assessment calibrate their judgment over time? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 941-956.
- Boud, D. & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as cocreators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington: National Academy Press.
- Broadfoot, P. (2007). *An Introduction to Assessment*. New York: Continuum.
- Bromage, A. (2006). The Management of Planned Change: An Interdisciplinary Perspective. In L. Hunt, A. Bromage, & B. Tomkinson (Eds.), *The Realities of Change in Higher Education: Interventions to Promote Learning and Teaching* (pp. 3-13). New York: Routledge.
- Brown, S. (2014). *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education. Global Perspectives*. London: Palgrave Macmillan.
- Candy, P., Crebert, G. & O'Leary, J. (1994). Developing lifelong learners through undergraduate education. Commissioned Report No. 28 (National Board of Employment, Education and Training, Canberra, Australian Government Publishing Service).
- Carless, D. (2007). Learning-oriented Assessment: Conceptual Bases and Practical Implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69, 963-976.
- Carless, D. (2017). Scaling Up Assessment for Learning: Progress and Prospects. In D. Carless, S.M. Bridges, C. Ka Yuk Chan, & R. Glofcheski (Eds.), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 3-17). Springer.
- Carless D. (2019). Feedback loops and the longer-term: Towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705-714.

- Carless, D., Joughin, G., & Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 395-398.
- Carless, D., & Chan, K.K.H. (2017). Managing Dialogic Use of Exemplar. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42 (6), 930-941.
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Cinque, M. (2016). Valutare per valorizzare. In P. Binetti & M. Cinque, *Valutare l'Università & valutare in università. Per una "cultura della valutazione"*. Milano: Franco Angeli, formato Kindle versione 1.26.1.
- Csernica, J., Hanyka, M., Hyde, D., Shooter, S., Toole, M. & Vigeant, M. (2002). *Practical guide to teamwork, version 1.1*. Bucknell University: College of Engineering.
- Coggi, C. (2005). Valutare gli studenti. Problemi teorici e prassi nella facoltà. In C. Coggi (ed.), *Per migliorare la didattica universitaria* (pp. 205-238). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Coggi C. (2019a). Migliorare l'affidabilità degli esami, innovare gli strumenti, adottare strategie formative nel valutare e concorrere all'accountability istituzionale. In C. Coggi (ed.), *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti* (pp. 155-188). Milano: Franco Angeli.
- Coggi, C. (2019b). Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione: il progetto IRIDI. In C. Coggi (ed.), *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti* (pp. 19-53). Milano: Franco Angeli.
- Colantonio, J. (2005). Assessment for a learning society. *Principal Leadership*, 6(2), 22-26.
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in teaching & learning: A guide for faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cook-Sather, A. & Luz, A. (2015). Greater engagement in and responsibility for learning: what happens when students cross the threshold of student-faculty partnership. *Higher Education Research & Development*, 34(6), 1097-1109.
- Corsini, C. (ed.) (2018). *Rileggere Visalberghi*. Roma: Nuova Cultura.
- Coryell, J. (2017). Learning to teach: Adult learning theory and methodologies for creating effective learning environments and promoting students' active learning. In E. Felisatti & A. Serbati (eds). *Sviluppare la professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 53-66). Milano: Franco Angeli.
- Cox, M. (2004). Introduction to Faculty Learning Communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97, 5-23.
- Dann, R. (2018). *Developing feedback for pupils learning. Teaching, learning and assessment in schools*. London: Routledge.

- Deneen, C. & Boud, D. (2013). Patterns of resistance in managing assessment change, *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39(5), 577-591.
- Dochy, F., Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and coassessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24, 3, 331-350.
- Dirkx, J., & Serbati, A. (2017). Promoting faculty professional development: strategies for individual and collective reflection towards institutional change. In E. Felisatti, & A. Serbati (Eds.), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 21-38). Milano: Franco Angeli.
- Duffy, T.M. & Jonassen, D.H. (1992). *Constructivism and the Technology of Instruction. A Conversation*. London: LEA.
- Earl, L.M. (2013). Assessment for Learning; Assessment as Learning; Changing Practices Means Changing Beliefs. In Hong Kong Education Bureau (Ed.), *Assessment and Learning (Issue 2)* (pp. 1-5). Hong Kong: The Hong Kong Government Printer.
- Ebel, R.L. (1972). *Essentials of educational measurement*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- ENQA (2015). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG). Approved by the Ministerial Conference in Yerevan, 14-15 May 2015. Retrieved from http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/05/ESG_endorsed-with-changed-foreword.pdf [Consultato il 28.10.2019].
- Etzkowitz, H., Ranga, M., & Dzisah, J. (2012). Whither the university? The Novum Trivium and the transition from industrial to knowledge society. *Social Science Information* 51(2), 143-164.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2015-bologna-process-implementation-report_en [consultato il 20.10.2019]
- European Union (2011). *Supporting growth and jobs. An agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. COM (2011) 567 final. Retrieved from: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/policy/modernisation_en.pdf [consultato il 20.10.2019].
- European Union (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ewell, P.T. (2009). *Assessment, accountability, and improvement: Revisiting the tension. (NILOA Occasional Paper No.1)*. Urbana, IL: University of Illinois and Indiana University, National Institute of Learning Outcomes Assessment.
- Felisatti, E. & Serbati, A. (Eds.). (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.

- Felisatti, E. & Serbati, A. (2019). Prospettive e pratiche di sviluppo professionale dei docenti universitari. In M. Ranieri, P. Federighi & G. Bandini (eds.), *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, Esperienze, Buone pratiche* (pp. 66-83). Milano: Franco Angeli.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(3), 123-141.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Flores, M. A., Veiga Simão, A. M., Barros, A., & Pereira, D. (2015). Perceptions of effectiveness, fairness and feedback of assessment methods: a study in higher education. *Studies in Higher Education*, 40(9), 1523-1534.
- Foley, S. (2013). Student views of peer assessment at the International School of Lausanne. *Journal of Research in International Education*, 12(3), 201-213.
- Fry, H., Kelleridge, S., & Marshall, S. (Eds.) (2003). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing Academic Practice*, 2nd Edition. New York: Routledge.
- Gaebel, M. & Zhang, T. (2018). *Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*. Retrieved from: <https://eua.eu/resources/publications/757:trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.html> [consultato il 16.10.2019]
- Galliani, L. (2015) (ed.). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Galliani, L., & Notti, A.M. (2014) (eds). *Valutazione educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gardner, J. (2006). *Assessment and Learning*. Los Angeles: Sage.
- Gemma, C. & Grion, V. (eds.) (2015). *Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna.
- Gergen, K.J. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40, 266-275.
- Gibbs, G. (1999). Using Assessment Strategically to Change the Way Students Learn. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Assessment Matters in Higher Education* (pp. 41-54). Buckingham: Open University Press.
- Gibbs, G. (2006). Why assessment is changing? In C. Bryan & K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education*. London: Routledge.
- Gibbs, G. (2014). *53 powerful ideas all teachers should know about, idea n. 20*, October 2014, Retrieved from: <http://www.seda.ac.uk/53-powerful-ideas/> [consultato il 1 ottobre 2019].
- Gillespie, K.J., Robertson, D.L., & Associates (2010). *A guide to faculty development* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gipps, C. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer.
- Glatthorn, A.A. (1999). *Performance Standards and Authentic Learning*. Larchmont, NY: Eye On Education.

- Grion, V. (2016). Assessment for Learning all'Università: uno strumento per modernizzare la formazione. In M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison (eds.), *Coinvolgere per apprendere Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 287-315). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Grion, V. (2017). 'Student Voice' in Italy: The State of the Art. *Teaching and Learning Together in Higher Education*. 20 (2017), Retrived from <http://repository.brynmawr.edu/tlthe/vol1/iss20/3> [consultato il 15.11.2019].
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (eds.) (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Grion V. & Serbati A. (2017). Introduzione. In V. Grion. & A. Serbati (edizione italiana a cura di), *Assessment for Learning in Higher Education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Grion, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di *peer review*. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 19, 209-226.
- Grion, V. & Aquario, D. (2018). Teacher and students' experiences and perceptions on self- and peer assessment in several courses at the University of Padua. In V. Grion & A. Serbati (eds.), *Assessment of learning or assessment for learning? Towards a culture of sustainable assessment in higher education* (pp. 47-72). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Grion V., Serbati A., & Nicol D. (2018). Editorial. Technology as a support to traditional assessment practices. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 3-5.
- Grion V. & Serbati A. (Eds.). (2018). *Assessment of learning or assessment for learning? Towards a culture of sustainable assessment in higher education*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Grion, V. & Tino C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 31, 38-55.
- Grion, V., Serbati, A., Felisatti, E., & Li, L. (2019). Editoriale. Feedback fra pari e tecnologie come elementi centrali per supportare la valutazione orientata all'apprendimento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII, numero speciale Maggio 2019, 9-14.
- Harlen, W. (2006). The role of Assessment in Developing Motivation for Learning. In J. Gardner (Ed.), *Assessment & learning* (pp. 61-80). London: Sage Publications.
- Hartley, P., Woods, A., & Pill, M. (Eds.) (2005). *Enhancing teaching in higher education*. New York: Routledge.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Henderson, M., Ajjawi, R., Boud, D. & Molloy, E. (2019) (Eds.). *The Impact of Feedback in Higher Education. Improving Assessment Outcomes for Learners*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.

- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E. & Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416.
- Herrington, J.A. & Herrington, A.J. (2007). What is an authentic learning environment? In L.A. Tomei (Eds.), *Online and distance learning: Concepts, methodologies, tools, and applications* (pp. 68-77). Hershey, PA: Information Science Reference.
- Holstein J.A. & Gubrium J.F. (eds.) (2008). *Handbook of Constructionist Research*. New York: Guilford Press.
- Huber, S.G. & Skedsmo, G. (2016). Assessment in education – from early childhood to higher education. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 28, 201-203.
- Hughes G., Smith H., & Creese B. (2015). Not seeing the wood for the trees: developing a feedback analysis tool to explore feed forward in modularized programmes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(8), 1079-1094.
- Hutchings, P. & Huber, M.T. (2010). Foreword. In C. Werder & M.M. Otis (Eds.), *Engaging student voices in the study of teaching and learning* (pp. xi–xv). Sterling, VA: Stylus.
- Jonassen, D.H. (2000). Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environments. In D.H. Jonassen & S.M. Land (Eds.), *Theoretical Foundations of Learning Environments* (pp. 89-121). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Joughin, G., Dawson, P., & Boud, D. (2017) Improving assessment tasks through addressing our unconscious limits to change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1221-1232.
- King, C., & Felten, P. (2012). Threshold Concepts in Educational Development: An Introduction. *The Journal of Faculty Development*, 26(3), 5-7.
- King's College London (2019). *Assessment for Learning at King's*. In kings-academy@kcl.ac.uk [Consultato il 2.12.2019].
- Knapper, C. K. (2010). Changing teaching practice: Barriers and strategies. In J. C. Hughes & J. Mighty (Eds.), *Taking stock: Research on teaching and learning in higher education* (pp. 229-242). Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Kuh, G. (2008). High-impact educational practices. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e ri-uscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida.
- Li, L. (2017). The role of anonymity in peer assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 645-656.
- Li, L., Liu X., & Steckelberg, A. L. (2010). Assessor or assessee: How student learning improves by giving and receiving peer feedback. *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 525-536.

- Li, L. & Grion, V. (2019). The Power of Giving Feedback and Receiving Feedback in Peer Assessment. *AISHE-J*, special issue June 2019, 11(2), 1-17.
- Macdonald, R. & Joughin, G. (2009). Changing Assessment in Higher Education: A Model in Support of Institution-wide Improvement. In G. Joughin (Ed.), *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education* (pp.193-213). Dordrecht: Springer.
- Manitoba Education, Citizenship and Youth (MECY) (2006). Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning. Retrived from: <https://digitalcollection.gov.mb.ca/awweb/pdfopener?smd=1&did=12503&md=1> [Consultato il 15.10.2019]
- Marzano, A. (2015). Assessment dei risultati di apprendimento. In L. Galliani (eds.), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- McDowell 1998 McDowell, L. (1998). Editorial. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 335-338.
- McDowell, L. (2004). Editorial. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(2), 139-140.
- McDowell, L., & Sambell, K. (1999). The Experience of Innovative Assessment: Student Perspectives. In S. Brown & A. Glasner (Eds.), *Assessment Matters in Higher Education. Choosing and Using Diverse Approaches* (pp. 71-82). SRAC and Open University Press.
- McDowell, L., Sambell, K., Bazin, V., Penlington, R., Wakelin, D. *et al.* (2006). *Assessment for Learning: Current Practice Exemplars from the Centre for Excellence in Teaching and Learning in Assessment for Learning*. Cetl AfL Occasional Papers 3, Northumbria University.
- McInnis, C. (2006). Assessment and Change in Higher Education. In L. Hunt, A. Bromage, & B. Tomkinson (Eds.). *The Realities of Change in Higher Education: Interventions to Promote Learning and Teaching* (pp. 40-52). New York: Routledge.
- Medland, E. (2016). Assessment in higher education: drivers, barriers and directions for change in the UK. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), 81-96.
- Merriam, S.B., Caffarella, R.S., & Baumgartner, L.M. (2006). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Meyer, J.H.F. & Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education* 49(3), 373-388.
- Molloy, E., Boud, D., & Henderson, M. (2019). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.
- Moliterni, P. (2011). Prospettive pedagogiche e didattiche per l'innovazione e il successo della formazione universitaria). In P. Moliterni, S. De Stasio, & M.

- Carboni, *Studiare all'Università. Strategie di apprendimento e contesti formativi* (pp. 102-124). Milano: Franco Angeli.
- Ness, B., Urbel-Piirsalu, E., Anderberg, S., & Olssona, L. (2007). Categorising tools for sustainability assessment. *Ecological Economics*, 60(3), 498-508.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Nicol, D. (2014). Guiding principles of peer review: unlocking learners' evaluative skills. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle & J. McArthur (Eds.), *Advances and Innovations in University Assessment & Feedback*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Nicol, D. (2018). Unlocking generative feedback via peer reviewing. In V. Grión, & A. Serbati (eds.), *Assessment of Learning or Assessment for Learning? Towards a culture of sustainable assessment in HE* (pp. 73-85). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Nicol, D. (2019). Reconceptualising feedback as an internal not an external process. *Italian Journal of Educational Research*, XII, 71-83.
- Nicol, D. J. & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31, 199-218.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.
- Nicol, D., Serbati, A., & Tracchi, M. (2019). Competence Development and Portfolios: Promoting Reflection through Peer Review. *AISHE-J* 11(2), special issue June 2019, 1-13.
- Orsmond, P., & Merry, S. (2011). Feedback alignment: effective and ineffective links between tutors' and students' understanding of coursework feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 36(2), 125-126.
- Ouellett, M.L. (2010). Overview of faculty development: History and choices. In K.J. Gillespie, D.L. Robertson, & Associates, *A guide to faculty development* (2nd ed.), (pp. 3-20). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pacheco, D. & Soares, L. (2018). Collaborative Learning: Team Size and the Scientific Field as Influencers. In *BCS Learning and Development Ltd. Proceedings of British HCI 2018*. Belfast.
- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Milano: Franco Angeli.
- Pastore, S. (2015). Valutare (per migliorare) la qualità didattica del sistema universitario italiano: il progetto IDEA. *MeTis*, V(2). Retrieved from: <http://metis.progedit.com/anno-v-numero-2-122015-la-spettacolarizzazione-del-tragico/161-buone-prassi/768-valutare-per-migliorare-la-qualita-didattica-del-sistema-universitario-italiano-il-progetto-idea.html>. [Consultato il 5.12.2019].

- Pastore, S. (2012). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, Numero speciale, 62-73.
- Pereira, D., Flores, M A. & Niklasson, L. (2016). Assessment revisited: a review of research in Assessment and Evaluation in Higher Education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41, 7, 1008-1032.
- Price, M., Rust, C., O'Donovan, B., & Handley, K. (2012). *Assessment Literacy: The Foundation for Improving Student Learning*. Oxford, UK: The Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- QAA (2013). Assessment of Students and the Recognition of Prior Learning. In *UK Quality Code for Higher Education*. Retrived from: <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/quality-code-part-b>. [Consultato il 2.12.2019].
- Raven, J. & Stephenson, J. (Eds.), (2001). *Competence in the Learning Society*. New York: Peter Lang.
- Rawlussyk, P. (2016). *Exploring Assessment Practices in Higher Education: A Focus on Learning-oriented Assessment*. Dissertation Manuscript, Northcentral University, Graduate Faculty of the School of Education. Ann Arbor: Proquest.
- Restiglian, E., & Grion, V. (2019). Valutazione e feedback fra pari nella scuola: uno studio di caso nell'ambito del progetto GRiFoVA. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII, numero speciale Maggio 2019, 195-221.
- Ricchiardi, P. (2005a). La qualità della didattica e gli "effetti" rilevabili negli studenti: modelli teorici. In C. Coggi (ed.), *Per migliorare la didattica universitaria* (pp. 253-304). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Ricchiardi, P. (2005b). Sviluppo di strategie di apprendimento in contesti didattici differenziati: un'indagine. In C. Coggi (ed.), *Per migliorare la didattica universitaria* (pp. 305-356). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Robinson, S., Pope, D. & Holyoak, L. (2013). Can We Meet Their Expectations? Experiences and Perceptions of Feedback in First Year Undergraduate Students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(3), 260-272.
- Rudduck, J. (2007). Student voice, student engagement and school reform. In D. Thiessen & A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 587-610). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Rust, C., Price, M., & O'Donovan, B. (2003). Improving Students' Learning by Developing their Understanding of Assessment Criteria and Processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5(1), 77-84.

- Sadler, D. (2009). Indeterminacy in the use of present criteria for assessment and grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(2), 159-179.
- Salvaterra, C. (2011). Lo scenario attualizzato del Processo di Bologna. In L. Galliani, C. Zaggia & A. Serbati (eds.), *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali* (pp. 19-31). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sambell, K. (2011). *Rethinking feedback in higher education: an assessment for learning perspective*. Bristol: ESCalate.
- Sambell, K. & McDowell, L. (1997). The Value of Self- and Peer Assessment to the Developing Lifelong Learner. In C. Rust, *Improving Student Learning – Improving Students as Learners* (pp. 56-66). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Sambell, K., McDowell, L., & Brown, S. (1997). But Is It fair? An Exploratory Study of Student Perceptions of the Consequential Validity of Assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (4), 349-371.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Sambell, K., Brown, S., & Race, P. (2019). Assessment as a locus for engagement: priorities and practicalities. *Italian Journal of Educational Research*, anno XII, numero speciale Maggio 2019, 45-61.
- Scalera, V. (ed.) (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola: strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Serbati, A. (2014). *La terza missione dell'Università. Riconoscere apprendimenti esperienziali e certificare competenze degli adulti*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Serbati, A. & Grion V. (in press). IMPROVe: Six research-based principles on which to base peer assessment in educational contexts. *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 19, 1, 89-105.
- Serbati, A., Grion, V., & Brown, S. (2019). Introduction to the Issue: Assessment and Feedback in the 21st Century: Lessons Learnt from the Past and Future Directions. *AISHE-J*, special issue June 2019, 11, 1-5.
- Serbati, A., Grion, V., & Fanti, M. (2019). Caratteristiche del peer feedback e giudizio valutativo in un corso universitario blended. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII, numero speciale Maggio 2019, 115-137.
- Serbati, A., Felisatti, E. & Tonegato, P. (in press). La formazione dei futuri insegnanti con la peer-review: un modello per il tirocinio di Scienze della Formazione Primaria. In V. Grion, E. Restiglian (Eds.), *La valutazione fra pari nella scuola. Il modello Grifova*. Trento: Erickson.
- Scierri, I.D.M., & Batini, F. (2018). La valutazione per favorire l'apprendimento: il caso di un corso di studi universitario. *Lifelong Lifewide Learning*, 14 (31), 110-123.

- Scouller, K. (1998). The Influence of Assessment Method on Students' Learning Approaches: Multiple Choice Question Examination versus Assignment Essay. *Higher Education* 35(4), 453-472.
- Stame N. (1998). *L'esperienza della valutazione*. Roma: SEAM
- Steffe, L.P. & Gale, J. (1995). *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stobart, G. (2008). *Testing Tames. The uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- Tashakkori, A. & Creswell, J.W. (2007). The New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7.
- The Higher Education Academy. (2012). *A Marked Improvement. Transforming assessment in higher education*. Retrieved from https://www.heacademy.ac.uk/system/files/A_Marked_Improvement.pdf. [Consultato il 19.12.2019].
- The Higher Education Academy. (2015a). *FrameWORKS. 01. Transforming assessment in higher education*. Retrieved from https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/higher_education_academy_transforming_assessment_framework_-_210416.pdf [Consultato il 19.12.2019]
- The Higher Education Academy (2015b). Student engagement through partnership. Retrieved from <https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/downloads/student-engagement-through-partnership-new.pdf>. [Consultato il 19.12.2019].
- Tillema, H.H., Kessel, J.W.M., & Meijers, F. (2000). Competencies as Building Blocks for Integrating Assessment with Instruction in Vocational Education: A case from The Netherlands. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), 265-278.
- Tino, C. & Grion, V. (2018). Lo sviluppo delle soft skills in ASL: punti di vista degli studenti italiani. *Ricerche di Pedagogia e Didattica-Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 121-149.
- Topping, K. (2010). Peers as source of formative assessment. In H.L. Andrade & G.J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 61-74). New York: Routledge
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55.
- UNESCO (1999). *Joint Declaration of the European Ministers of Education*. Bologna: The European Higher Education Area.
- UNESCO (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de "l'agir compétent"*. Geneva, Switzerland, September 2006. Retrieved from: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/WorkingPapersPdf/compet_curr_ibewpci_4.pdf [consultato 10.10.2019].

- U.S. National Research Council (1999). *Our Common Journey: a transition toward sustainability*. Washington DC: National Academy Press.
- Vella, J. (2002). *Learning to listen. Learning to teach. The power of dialogue in educating adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Webber, K.L. (2012). The Use of Learner-Centered Assessment in US Colleges and Universities. *Research in Higher Education*, 52, 201-228.
- Wagenaar, R. (2019). *REFORM! TUNING the Modernisation Process of Higher Education in Europe: A Blueprint for Student-Centred Learning*. Bilbao and Groningen: International Tuning Academy.
- Webber, K.L. (2012). The Use of Learner-Centered Assessment in US Colleges and Universities. *Research in Higher Education*, 52, 201-228.
- Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2009). *Valutazione per l'apprendimento nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa* (21 ed.), (trad. it. a cura di V. Scalera). Trento: Erickson.
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wells, G. & Claxton, G. (Eds.) (2008). *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Malden, MA: Blackwell.
- Wiggins, G. (1989). A true test: toward more authentic and equitable assessment. *PhiDelta Kappan*, 70(9), 703-713.
- Wolf, D., Bixby, J., Glenn, J. & Gardner, H. (1991). To use their minds well: investigating new forms of student assessment. *Review of Research in Education*, 17, 31-74.
- Zeng, W., Huang, F., Yu, L., & Chen, S. (2018). Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning – a critical review of literature. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 30(3), 211-250.



Finito di stampare
DICEMBRE 2019
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia
www.pensamultimedia.it

Il volume privo del simbolo dell'Editore sull'aletta è da ritenersi fuori commercio