

RICERCHE

Quanto mi dai? o Come miglioro? – Costruire rubriche valutative per supportare la valutazione formativa.

How much do you give me? or How do I improve? - Building evaluation rubrics to support evaluation for learning.

Daniela Robasto, Università degli Studi di Torino.

ABSTRACT ITALIANO

La ricerca formazione di seguito presentata è una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, principalmente ed esplicitamente orientata alla formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante. La R-F illustrata, è nata dall'esigenza espressa da tre istituti comprensivi piemontesi di approfondire il tema della valutazione e contestualmente formare una parte del corpo docente, impiegato nella scuola primaria, affinché divenisse in grado di affrontare con competenza la sfida posta dall'ordinanza ministeriale n.17 del 4 Dicembre del 2020, utilizzando lo strumento delle rubriche valutative. Nei sistemi scolastici italiani si stanno diffondendo modelli di rubriche valutative che solo formalmente assolvono alle funzioni di valutazione *per* l'apprendimento; di fatto si tratta di prospetti con descrittori dell'apprendimento generici, applicabili a qualsivoglia contesto e difficilmente utilizzabili in un confronto intersoggettivo. Sono per lo più risposte adempimentali volte a dichiarare la presenza di una rubrica di valutazione, senza tuttavia dichiarare posizioni in riferimento ai criteri di valutazione adottati all'interno del contesto scolastico. Il contributo illustra strumenti ed esiti dell'indagine e mette in evidenza il ruolo della formazione nel sorreggere la costruzione di disegni valutativi a supporto dell'apprendimento.

ENGLISH ABSTRACT

The training research presented below is a methodological characterization of doing research in schools and with teachers, mainly and explicitly oriented to the training/transformation of educational and didactic action and to the promotion of teacher reflexivity. The R-F illustrated, was born from the need expressed by three Piedmontese comprehensive schools to deepen the theme of evaluation and at the same time train a part of the teaching staff, employed in primary school, so that they would become able to competently face the challenge posed by the ministerial ordinance n.17 of 4 December 2020, using the tool of the evaluation rubrics. In the Italian school systems models of evaluation rubrics are spreading which only formally fulfill the functions of evaluation for learning; in fact, these are prospectuses with generic learning descriptors, applicable to any context and difficult to use in an intersubjective comparison. They are mostly fulfillment responses aimed at declaring the presence of an evaluation rubric, without however declaring positions with reference to the evaluation criteria adopted within the school context. The contribution illustrates the tools and results of the survey and highlights the role of training in supporting the construction of evaluation designs to support learning.

Obiettivi e disegno della ricerca

La ricerca formazione di seguito presentata è una caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, principalmente ed esplicitamente orientata alla

formazione/trasformazione dell'agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell'insegnante (Asquini, 2018).

La R-F illustrata, è nata dall'esigenza espressa da tre istituti comprensivi piemontesi di approfondire il tema della valutazione e contestualmente formare una parte del corpo docente, impiegato nella scuola primaria, affinché divenisse in grado di affrontare con competenza la sfida posta dall'ordinanza ministeriale n.17 del 4 Dicembre del 2020.

Come noto, infatti, a decorrere dall'anno scolastico 2020/2021, la valutazione periodica e finale degli apprendimenti è espressa, attraverso un giudizio descrittivo riportato nel documento di valutazione, nella prospettiva formativa della valutazione e della valorizzazione del miglioramento degli apprendimenti (MIUR, Ordinanza n.17 del 4 Dicembre del 2020). Nelle Linee Guida per *La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*, allegate all'ordinanza stessa, sono richiamati alcuni principi della valutazione formativa.

Alcuni passaggi delle linee guida, sembrano suggerire l'adozione di rubriche di valutazione, sebbene il documento non lo dichiara esplicitamente. D'altro canto, risulta opportuno sostituire il voto con una descrizione autenticamente analitica, affidabile e valida del livello raggiunto in ciascuna delle dimensioni che caratterizzano gli apprendimenti. (p.1). Il Documento di valutazione attesta i risultati del percorso formativo di ciascun alunno mediante la descrizione dettagliata dei comportamenti e delle manifestazioni dell'apprendimento rilevati in modo continuativo. (p.6). Progressivamente, l'istituzione scolastica troverà modalità via via sempre più coerenti con la valutazione di tipo descrittivo delineata dalle presenti Linee guida, collegando il momento della valutazione con quello della progettazione (p.8).

Il concetto di rubrica ha un significato esteso e il vasto utilizzo del termine in diversi contesti (da quelli giuridici a quelli ecclesiastici) ci riconduce al suo senso più autentico: un sistema ordinato di ripartizione volto a rendere individuabile, indicizzabile e interpretabile dai più, informazioni rilevanti, anche quando queste si trovino all'interno di un sistema decisamente complesso. È questo il senso di rubrica anche in ambito docimologico ed è sostanzialmente ciò che si richiama nel documento delle linee guida: un sistema di interpretazione dell'informazione complessa, che possa rendere il "dato rilevante ai fini dell'apprendimento" più facilmente riconoscibile e comprensibile a tutti gli stakeholders, in primis agli alunni stessi.

Oltre agli obiettivi formativi espressi dalle scuole, la ricerca ha perseguito obiettivi conoscitivi: comprendere quali aspetti vengano percepiti dai docenti come «critici» in tema valutazione, in particolare nel passaggio dai voti ai giudizi; rilevare nel corpo docente utilizzi pregressi delle rubriche di valutazione e conoscenze pregresse in merito; rilevare la sostenibilità di un format di rubrica condiviso ed eventuali ostacoli rispetto a prassi consolidate o procedure strumentali divenute criteriali.

Per raggiungere gli obiettivi di ricerca ci si è avvalsi di una strategia di ricerca mixed methods a disegno esplorativo sequenziale, all'interno di un processo più ampio di ricerca formazione (Fig.1). La popolazione di riferimento è rappresentata dal corpo docente dei tre istituti comprensivi piemontesi. Il campione di riferimento è di tipo non probabilistico e costituito da 110 docenti di scuola primaria, selezionati internamente dai dirigenti

scolastici sulla base di criteri ragionati interni alla scuola (rappresentanza per dipartimenti disciplinari, copertura delle diverse classi e diversi plessi degli istituti).

Per la rilevazione dei dati si sono utilizzati strumenti a basso grado di strutturazione per i frangenti iniziali della ricerca (Intervista di gruppo in focus group a interlocutori privilegiati interni alla scuola) e a più alto grado di strutturazione per la seconda parte dell'indagine (questionario semistrutturato, somministrato on line in autocompilazione). Alla somministrazione dei due strumenti si è aggiunta una raccolta documentale di materiale valutativo già presente nella scuola (rubric o disegni valutativi già utilizzati) e una raccolta di materiale esercitativo, raccolto in esito alla prima parte di formazione.

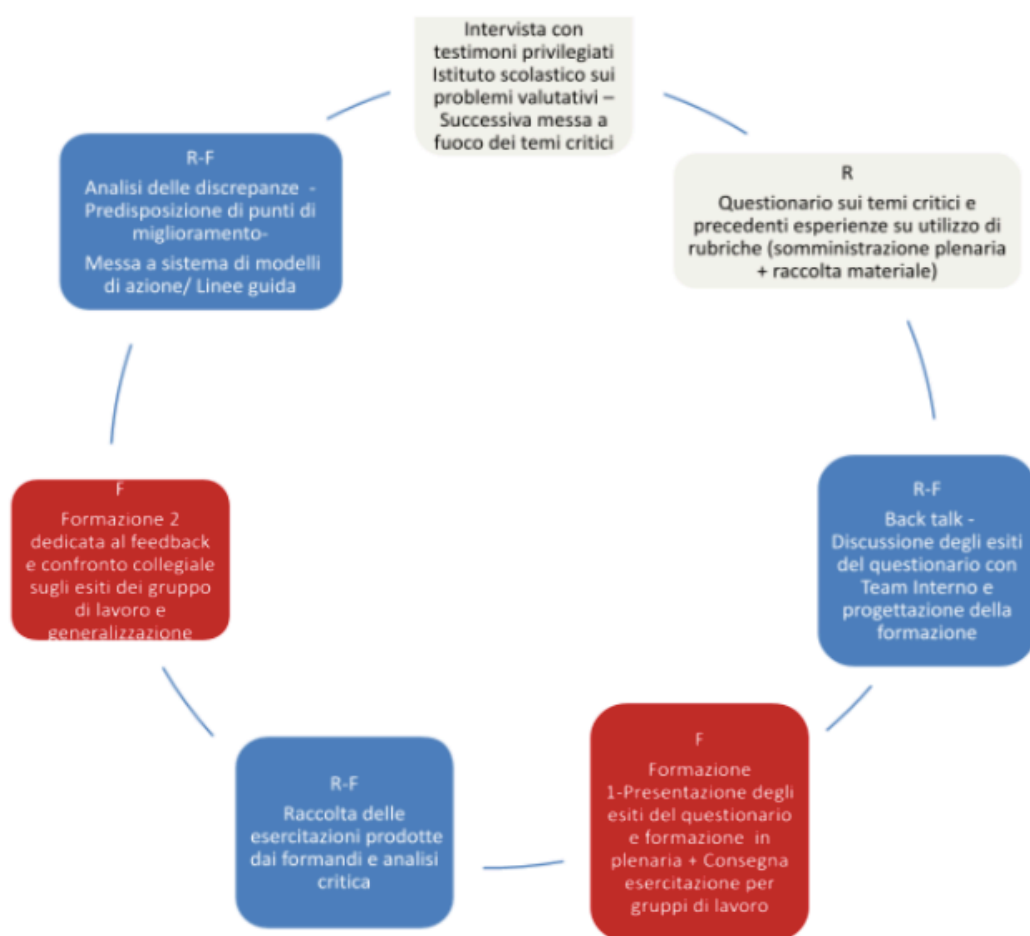


FIG.1: CICLO DI RICERCA FORMAZIONE A DISEGNO DI RICERCA ESPLORATIVO SEQUENZIALE CONDOTTO NEI TRE ISTITUTI COMPRENSIVI. LE FASI CONTRADDISTINTE DA LETTERA R POSSONO ESSERE DEFINITE FASI DI RICERCA, QUELLE CON F, FASI FORMATIVE. LE FASI R-F SONO FASI A DOPPIA INTENZIONALITÀ: RILEVARE DATI E PROGETTARE O PERFEZIONARE L'INTERVENTO FORMATIVO.

Strumenti ed esiti dell'indagine

Il progetto di R-F ha coinvolto 110 docenti della scuola primaria afferenti a tre istituti comprensivi piemontesi.

Il 28% del campione rispondente è docente di sostegno o di potenziamento; 26% del campione è docente sull'area prevalente scientifico-matematica; il 22% è sull'area umanistico-antropologica, il 17% sull'area Linguistica L2 inglese, il 3% insegnamento religione IRC; il 2% educazione motoria. Il restante 2% non ha dichiarato la prevalenza disciplinare. Il 96% è di genere femminile, il 4% di genere maschile. Il 27% ha un'età compresa tra i 24 e i 39 anni, il 39% ha un'età compresa tra i 40 e i 49 anni, il 34% ha più di 50 anni.

Il 52% è in possesso di un diploma, il 46% ha una laurea e il 2% ha una specializzazione post lauream. Solo il 23% del campione ha meno di 5 anni di servizio nella scuola.

Il 16% del campione non ha mai partecipato ad attività di formazione sul tema della valutazione. Il restante 84% ha seguito attività formative molto eterogenee (da corsi erogati internamente alla scuola da colleghi senior, fino a formazioni promosse dal ministero) con una durata, nella quasi totalità dei casi, inferiore alle 20 ore di formazione.

La prima fase della ricerca è stata svolta utilizzando la tecnica dell'intervista di gruppo (Merriam, 2001). In particolare, sono stati avviati 3 focus group che hanno coinvolto 39 docenti (1), utilizzando come base di conduzione la seguente *questioning route* strutturata per macro temi:

- Interesse generale o problematiche verso il tema della valutazione (*Ice breaking stimulus*);
- Precedenti esperienze di formazione del corpo docente sul tema valutazione;
- Valutazione: tra processo e prodotto;
- Definizione dei traguardi di competenza oggetto di valutazione;
- Attori chiave del processo di valutazione;
- Predisposizione di materiale valutativo (linee guida, rubriche, circolari, elaborati interni alla scuola nel passaggio dai voti ai giudizi, verifiche etc.);
- Debriefing collegiale rispetto a quanto emerso sulla valutazione (*closure stimulus*).

Ogni focus group ha avuto una durata di circa due ore e quaranta di confronto. Al termine dei focus group, alcuni docenti, su base volontaria, hanno spedito via e-mail il materiale documentale richiesto. Successivamente ai focus group si è dunque proceduto ad analizzare il materiale documentale ricevuto e ad analizzare i resoconti dei focus group, al fine di individuare i nuclei tematici ricorrenti, di seguito sintetizzati:

- Esperienze nell'utilizzo di format o rubriche per guidare il processo di valutazione a partire dalle indicazioni ministeriali;
- Definizione e scelta dei compiti criteriali utilizzati per valutare e feedback agli studenti
- Voti/Livelli di scala/punteggi utilizzati per valutare
- Ruolo e voce degli studenti nel processo valutativo/ esperienze di autovalutazione o valutazione tra pari
- Agganci tra processi di valutazione, RAV, piano di miglioramento, piano di formazione docenti

- Gestione dei colloqui con le famiglie sul tema valutazione
- Gestione del registro elettronico sul tema valutazione: vincoli, opportunità e rigidità delle piattaforme in uso.

A partire da questi è stato costruito il questionario semistrutturato on line, somministrato in autocompilazione nelle due settimane successive, cui hanno risposto i 110 docenti individuati dalle scuole come partecipanti diretti al progetto di R-F. Oltre agli obiettivi formativi espressi dalle scuole, la ricerca ha perseguito obiettivi conoscitivi: comprendere quali aspetti vengano percepiti dai docenti come «critici» in tema valutazione, in particolare nel passaggio dai voti ai giudizi; rilevare nel corpo docente utilizzi pregressi delle rubriche di valutazione e conoscenze pregresse in merito; rilevare la sostenibilità di un format di rubrica condiviso ed eventuali ostacoli rispetto a prassi consolidate o procedure strumentali divenute criteriali

In Fig.1 è riportata la distribuzione di frequenza percentuale al quesito *Sulla base della sua personale esperienza nei contesti scolastici, cosa intende per valutazione? Selezioni la risposta che più si avvicina al suo pensiero o scriva una risposta differente (altro specificare)*. Per il 26% del campione la valutazione è un esito o un processo con funzioni sommative e/o certificative. Le restanti risposte fornite dal 74% dei docenti sottolineano invece una funzione più formativa del processo valutativo, con un'enfasi o solo sull'analisi dei punti di miglioramento (30%) o con un confronto rispetto all'atteso volto a fornire indicazioni operative (44%). La distribuzione di frequenza va integrata con quanto emerso nel confronto dialogico in occasione dei focus group dove i docenti hanno manifestato una certa difficoltà nel far seguire all'attività di valutazione un feedback puntuale di supporto al miglioramento e consigli specifici rispetto alle strategie da utilizzare per migliorare. Successivamente ad una prova scritta, ad esempio, si conferma l'abitudine alla correzione in aula o ad annotazioni di punti critici sulla verifica stessa dell'alunno/a, cui solo raramente seguono indicazioni operative che vadano oltre la correzione dell'elaborato. Dai resoconti del focus si legge

dopo la verifica correggiamo sempre insieme gli esercizi. Faccio vedere alla lavagna esercizio per esercizio come si sarebbe dovuto risolvere e chiedo agli alunni che hanno sbagliato di riscrivere sul loro quaderno l'esercizio svolto correttamente, alcune volte faccio venire alla lavagna un alunno..."; "quando correggo un tema, scrivo di fianco le mie annotazioni su cosa hanno sbagliato. In alcuni casi riformulo io la frase, in altri casi segno il tipo di errore, ad esempio punteggiatura, ortografia etc. Poi chiedo agli alunni che hanno commesso tanti errori di riscrivere a casa in bella copia il testo corretto; "non mi capita quasi mai di consigliare un esercizio di rinforzo in base al tipo di errori o di dare un materiale di studio differenziato, però se un errore è stato commesso da tanti allora magari ritorno sull'argomento o chiedo di ripassare quell'argomento sul libro di testo.

L'azione del docente è molto puntuale nell'individuare i punti di criticità o di miglioramento rispetto ad un elaborato richiesto ma lo è meno nel fornire indicazioni concrete su come potrebbe essere modificato non il prodotto/la risposta in sé ma il processo di apprendimento sotteso. Inoltre, solo in alcuni casi rispetto ad una verifica o una prova non convincente, il docente ritorna sul proprio agire didattico, modificando i materiali o modificando le strategie di insegnamento adottate. Il feedback a doppia direzionalità (docente studente e viceversa) che costituisce uno dei cardini della

valutazione come apprendimento (Grion, 2011), sembra ancora non del tutto presente nella quotidianità scolastica degli intervistati

Le rubriche di valutazione, come si evince in Fig.2 hanno finalità di orientamento metodologico al disegno valutativo solo nel 20% dei rispondenti, mentre nel restante 80% dei casi vengono intese con fini diversi.

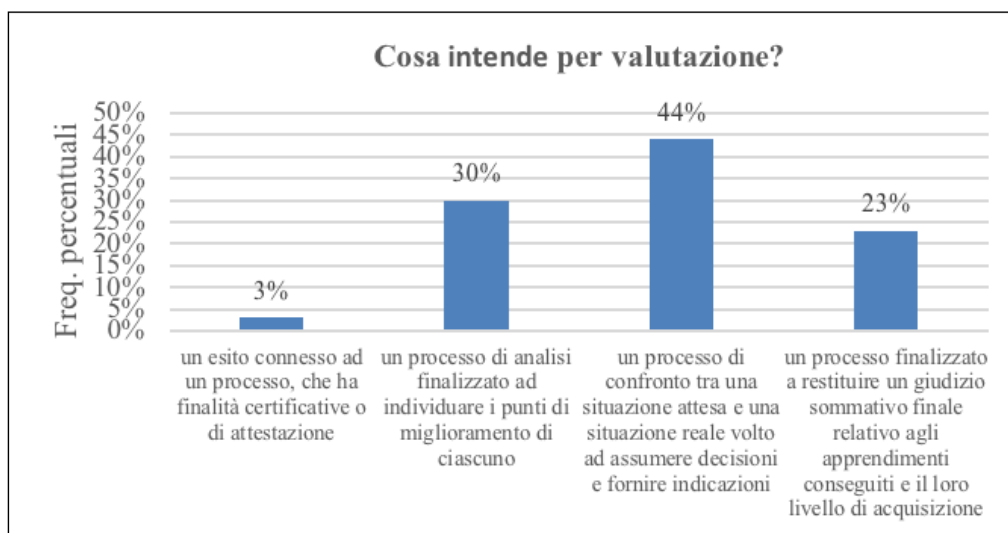


FIG. 1: RISPOSTE DEI DOCENTI AL QUESITO: SULLA BASE DELLA SUA PERSONALE ESPERIENZA NEI CONTESTI SCOLASTICI, COSA INTENDE PER VALUTAZIONE?

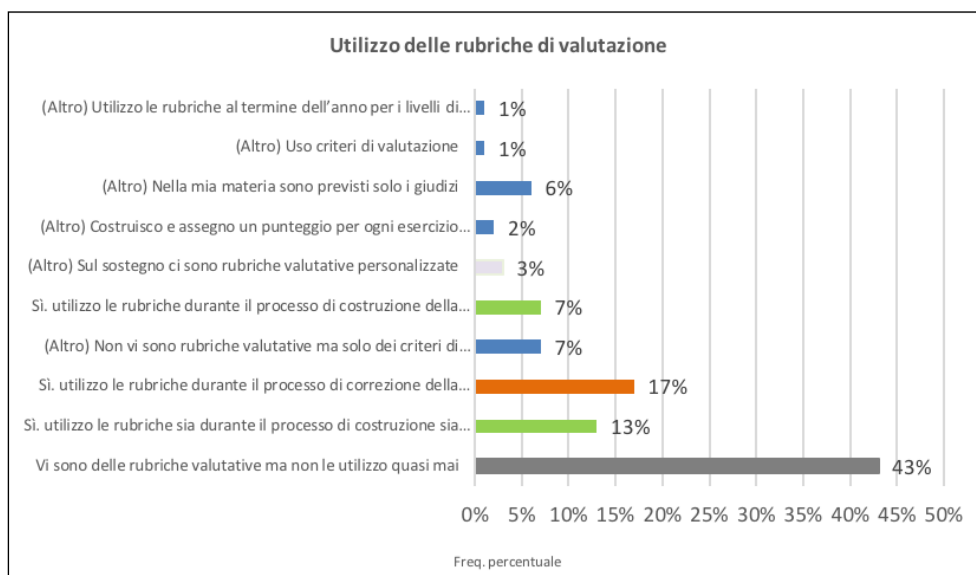


FIG. 3: RISPOSTE AL QUESITO NEL PROCESSO DI VALUTAZIONE, IN GENERALE, RICORRE ALL'UTILIZZO DI RUBRICHE VALUTATIVE?

Per una parte consistente del campione (43%) le rubriche sono presenti nei contesti scolastici a fini adempimentali ma non vengono utilizzate nell'operatività valutativa; alcuni docenti le utilizzano nel processo di correzione della prova (17%), nel restante 17% dei casi vengono considerate come qualcosa di differente rispetto ai processi di individuazione dei criteri o assegnazione di punteggi/giudizi. Infine, un 3% del campione mette in evidenza la costruzione di rubriche personalizzate nell'ambito del sostegno e durante i focus group i docenti dell'area sostegno e potenziamento hanno voluto narrare il loro lavoro settimanale sul calibrare rubriche di valutazione personalizzate sulle esigenze di apprendimento degli alunni.

La confusione o l'incertezza rispetto a cosa serva una rubrica di valutazione è emersa anche durante i focus group dove si sono rilevate diverse richieste rispetto al chiarire che cosa si intendesse per rubrica valutativa o a chiedere conferma rispetto al fatto che una rubrica valutativa potesse essere utilizzata anche senza l'assegnazione di voti o punteggi numerici o ancora che potesse essere utilizzata non solo alla fine dell'anno per l'attribuzione dei livelli di competenza.

Riflessioni conclusive

La costruzione di una rubrica valutativa non è un'operazione banale sia nei termini di competenze metodologiche richieste sia nei termini di tempo impiegato per metterla a punto. Numerosi studi (Boulet, Rebbecchi, Denton, Mckinley e Whelan, 2004) hanno messo in evidenza come la formazione del valutatore sia il fattore determinante nel garantire valutazioni affidabili. La collegialità nel processo di costruzione ed utilizzo della rubrica aumenta notevolmente le potenzialità di questo strumento (Stemler, 2004) e permette di assolvere in modo più fedele alle funzioni previste (Stame, 1998; Stevens & Levi, 2013). Il processo collegiale dovrebbe prevedere sia una fase di confronto per la costruzione della rubrica, sia una fase di raffronto e debriefing successivi all'utilizzo individuale della stessa.

Sulla base di quanto emerso dal focus group e confermato nelle risposte del questionario, vi è ancora incertezza rispetto al ruolo delle rubriche nel processo valutativo. Solo nel 20% dei docenti intervistati la rubrica è strumento progettuale e orientativo rispetto al disegno valutativo e solo raramente la rubrica è uno strumento utilizzato a livello collegiale. Sono prevalentemente gli insegnanti dell'area sostegno e potenziamento intervistati a confrontarsi quasi settimanalmente su processi ed esiti valutativi e lo fanno utilizzando rubriche di valutazione costruite in gruppo e utilizzate con costanza nella loro attività quotidiana. Nei restanti casi, indipendentemente dall'area disciplinare di riferimento del docente, il gruppo docente ha già avuto esperienza rispetto alla costruzione di rubriche valutative condivise ma non le utilizza quasi mai nel proprio lavoro valutativo. La formazione docente sul tema della valutazione, disomogenea occasionale e di breve durata, si concentra prevalentemente su singoli aspetti (ad esempio gli strumenti di valutazione o processi di attribuzione dei punteggi) e non prende in esame l'intero processo di costruzione di un disegno valutativo e le sue implicanze nel processo di apprendimento. Le rubriche, già in uso nei tre contesti scolastici prima della formazione (Tab.1) effettivamente evidenziavano diverse criticità nell'assegnare un significato ai

passaggi metodologici e nell'individuare i campi minimi di una rubrica; di certo così costruite non potevano essere uno strumento di aiuto né per dialogare tra docenti, né per supportare un processo di feedback con gli alunni.

TAB.1: UN ESEMPIO DI FORMAT DI RUBRICA DI VALUTAZIONE, CON ALCUNE CRITICITÀ, UTILIZZATO IN UNA SCUOLA PRIMA DI PARTECIPARE ALLA FORMAZIONE

<i>Competenza attesa</i>	<i>Obiettivi di apprendimento</i>	<i>Descrittori dell'apprendimento o</i>
Elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua	Riconoscere e scrivere una frase completa, ordinata e logica.	- Distingue una frase da una "non frase" - Scrive frasi minime

Se, infatti, il confronto tra colleghi sui processi di valutazione è poco frequente, lo è ancor di meno quello con gli alunni e i processi di feedback a doppia direzionalità non sembrano essere così presenti. Il feedback (Hattie & Timperley, 2007) dovrebbe superare la logica della mera restituzione fornita agli alunni rispetto alle loro performance, per divenire strumento propulsore dell'apprendimento; si dovrebbe avviare di fatto una operazione comunicativa a più strati, tra docente e discenti, entro cui all'interazione dialogica segue la decisione e l'azione (Cappuccio, 2021).

Tra le quattro tipologie di feedback individuate negli studi di Hattie e Timperley (2007, p. 87), nel campione intervistato appare presente il *feedback sul compito* (modo in cui il compito è compreso e svolto) e il *feedback sulla risoluzione del compito* (volto alla comprensione del compito e alle strategie necessarie per la sua soluzione) mentre non si sono individuate prassi agite rispetto al *feedback per l'autoregolazione* (focalizzato sullo sviluppo dell'auto-controllo, della capacità auto-riflessiva e decisionale) e il *feedback sulla persona* (esplicita un giudizio positivo sulla persona dell'apprendente e sugli sviluppi dell'apprendimento). Il *feed forward* (Duncan, 2007; Goldsmith, 2008), ossia il lavoro di rimodulazione del percorso di insegnamento/apprendimento che consegue al feedback non sempre viene strutturato dal docente in modo consapevole e mai si avvale della rubrica di valutazione, essendo la maggior parte dei descrittori dell'apprendimento individuati tautologici rispetto agli obiettivi.

Una rubrica di valutazione che ripercorra le principali scelte docimologiche (2), invece, potrebbe rinforzare non solo l'impianto valutativo ma anche il processo di feed forward. Una buona rubrica permetterebbe, infatti, di individuare puntualmente descrittori di apprendimento e compiti criteriali utili anche nel meglio definire gli interventi didattici e i materiali di rinforzo; da documento adempimentale potrebbe divenire uno strumento di supporto finalizzato ad un processo incentrato sulle prestazioni future e sul percorso di apprendimento, ponendo l'enfasi sulle azioni da compiere piuttosto che sugli errori da individuare.

Note

- (1) I tredici docenti per Istituto sono stati segnalati dai Dirigenti come interlocutori privilegiati sul tema della valutazione. Si trattava per lo più di docenti del NVI, referenti della formazione o referenti dei processi di monitoraggio e autovalutazione degli istituti.
- (2) Negli interventi formativi si sono proposte le seguenti dimensioni di rubrica: Traguardo di apprendimento; Dimensioni del traguardo; Compiti criteriali; Livelli di scala; Descrizione dei livelli; Esempi di prodotto o Ancore; Note di approfondimento per debriefing collegiale (Robasto, 2022)

Bibliografia

- Asquini, G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Benvenuto, G., Di Bucci O.S., Favilli, F. *Le rubriche valutative, PQM - Piano Qualità e Merito*. http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/le-rubriche-valutative/
- Bhatnagar, R., Tanguay, C. L.; Sullivan, C, Many, J. E. (2021). Observation of Field Practice Rubric: Establishing Content Validity and Reliability. *Georgia Educational Researcher*. Vol. 18: Iss. 2, Article 1.
- Boulet, J.R., Rebbecca, T.A., Denton, E.C., McKinley, D., & Whelan, G.P. (2004). Assessing the written communication skills of medical school graduates. *Advances in Health Sciences Education*, 9, 47-6.
- Capperucci, D., (2016). *L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co*. No 1, Volume 16, anno 2016, pp. 133-151.
- Corsini, C., Strongoli, R. (2018). Territori e terreni della RicercaFormazione: un'esperienza siciliana. In: Giorgio Asquini. *La Ricerca-Formazione. RICERCA E FORMAZIONE*, Milano:FrancoAngeli, p. 100-108.
- Goldberg, G. L. (2014). Revising an engineering design rubric: A case study illustrating principles and practices to ensure technical quality of rubrics. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 19(1), 8.
- Duncan, N. (2007). 'Feed-forward': Improving students' use of tutors' comments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(3), 271-283. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930600896498>
- Goldsmith, M. (2008). Try feedforward instead of feedback. *The Linkage Leader*, 1-5. Retrieved from http://www.linkageanz.com.au/uploads/pdf/Marshall_Goldsmith_Try_Feedforward_Instead_of_Feedback_1102%5B1%5D.pdf
- Grion, V. (2011). Valutare a scuola. Dall'approccio docimologico alla valutazione come apprendimento. In P. Sorzio (ed.). *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti* Roma: Carocci.
- Grion, V., & Dettori, F., (2015). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territorio*. ETS Editors, pp. 851-859)
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquires. *Educational Communication and Technology Journal*, 29(2): 75-91. Doi:

- Hafner, J., & Hafner, P. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: an empirical study of student peer-group rating. *International Journal of Science Education*, 25(12), 1509-1528.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <http://dx.doi.org/10.3102/003465430298487>
- Holmes, C., & Oakleaf, M. (2013). The official (and unofficial) rules for norming rubrics successfully. *The Journal of Academic Librarianship*, 39, 599-602.
- Jackson, C. W., & Larkin, M. J. (2002). Teaching students to use grading rubrics. *Teaching exceptional children*, 35(1), 40-45.
- Kilgour, Peter & Northcote, Maria & Williams, Anthony & Kilgour, Andrew. (2019). A plan for the co-construction and collaborative use of rubrics for student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45. 1-14.
- Mc Tighe, J., Ferrara, S. (1996). Performance-based Assessment in the Classroom: A Planning framework. In Blum R. E., Arter J. A. (eds). *A Handbook for student performance assessment in an era of restructuring*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Merriam, S.B. (2001). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass, San Francisco (CA).
- Ministero dell'Istruzione <https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/Linee%20Guida.pdf>
- Ministero dell'Istruzione https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172_4-12-2020.pdf
- Montgomery, K. (2002). Authentic tasks and rubrics: going beyond traditional assessments in college teaching. *College Teaching*, 50(1), 34-40.
- Morton, Jason K.; Northcote, Maria; Kilgour, Peter; and Jackson, Wendy A. (2021). Sharing the construction of assessment rubrics with students: A Model for collaborative rubric construction. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(4), 2021.
- Nigris, E., Garavaglia, A., Petti, L., & Zuccoli, F. (2015). Student Voice universitaria: il ruolo delle community degli studenti. *Italian Journal of Educational Technology*, 23(2), 81-86.
- Nigris, E., (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review. *Educational Research Review*, 9, 129-144.
- Popham, W. J. 1997. What's Wrong – and What's Right – with Rubrics. *Educational Leadership*, 55(2), 72–75.
- Robasto, D. (2022). Le rubriche di valutazione nell'Higher Education, In Ricchiardi, Torre, Trincherò (a cura di), *Percorsi di ricerca didattica*. Milano: Franco Angeli, p. 107-122.
- Saito, D., Yajima, R., Washizaki, H., & Fukazawa, Y. (2021). Validation of rubric evaluation for programming education. *Education Sciences*, 11(10), 656.
- Schoepp, K., Danaher, M., & Ater Kranov, A. (2018). An effective rubric norming process. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 23(1), 11.

Scriven, M. (1974). Evaluation Perspectives and Procedures. In Popham J.W. (a cura di), *Evaluation in Education*. Berkeley: Ca, McCutchan

Stame, N. (1998). *L'esperienza della valutazione*. Roma: Edizioni SEAM.

Stemler, S. E. (2004). A comparison of consensus, consistency, and measurement approaches to estimating interrater reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(4). <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=4>

Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2013). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

Viganò R., 2018, A cosa serve valutare? Spunti di analisi critica sulle pratiche di valutazione standardizzata». In A. Marzano, R. Tammaro (eds.), *Azioni formative e processi valutativi*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 77 – 89.

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical assessment, research, and evaluation*, 2(1), 2.