

Silent assessment?

Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari

Silent assessment?

What university students think about assessment

SERAFINA PASTORE

La spinta innovativa della valutazione perde la sua forza quando il *focus* di attenzione è rappresentato dal livello di apprendimento degli studenti. Gli studi attuali sono prevalentemente orientati verso l'individuazione delle modalità valutative della didattica, nelle sue diverse forme e articolazioni, e verso la definizione di sistemi di controllo dell'apprendimento. La pratica di valutazione più diffusa è quella tesa a raccogliere le opinioni degli studenti sul servizio formativo erogato/ricevuto all'interno del corso di studio frequentato.

Il contributo si focalizza in particolare su cosa pensano e cosa fanno dell'*assessment* gli studenti della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bari e riporta i risultati del primo *step* di un più ampio *multiple case study*.

The pushing effect of assessment seems to be invalid when the focus is the student learning progression. Nowadays the research interests are mainly oriented to identify kinds and models for assess teaching-learning processes and to implement a system of control. The most common assessment practice is aimed to gathering students' opinion about the teaching-learning services and formative pathways. This paper reports on a first step of a research conducted with the students of the Graduate School of Education-University of Bari and it is focused on what they think and know about assessment.

Parole chiave: assessment, formative assessment, self-assessment, insegnamento, apprendimento, università.

Key words: assessment, formative assessment, self-assessment, teaching, learning, university.

1. *Assessment* in università

Nel contesto della formazione universitaria, l'*assessment* ha finito con l'assumere connotazioni e significati profondamente diversi e, non rare volte, contrastanti (Boud, Falchikov, 2007; Brown, Glasner, 2003; Laurillard, 1993). L'onda lunga dell'*accountability* che ha investito i sistemi universitari europei negli ultimi dieci anni sembra aver veicolato un'attenzione esclusiva sul perseguimento di obiettivi limitati e risultati particolari a detrimento della diffusione di procedure e processi di *assessment* orientati, invece, alla raccolta e all'uso sistematico di informazioni per migliorare l'apprendimento e promuovere lo sviluppo degli studenti (Palomba, Banta, 1999). Rilevante la valenza assunta dalla considerazione, più o meno latente, che i *learning outcomes* debbano essere verificati sulla base di prove "evidenti": si pensi, ad esempio, al dibattito sollevato dalle forme di valutazione con prove standardizzate in cui siano stati esplicitati i criteri di correzione che, se, da un lato, garantiscono una forma di oggettività nella valutazione, dall'altro, non sempre consentono di «apprezzare l'organizzazione personale delle conoscenze e [...] giudicare competenze complesse come quelle prefigurate dalla valutazione universitaria» (Coggi, Ricchiardi, 2007, p. 137) o, ancora, agli effetti imprevisti (e in parte perversi) provocati dall'applicazione dei Descrittori di Dublino che, pur avendo posto una rinnovata attenzione agli aspetti della progettazione e organizzazione dei curricula formativi, nell'ottica della trasparenza e dell'efficacia, si sono eccessivamente curvati sulla verifica dei risultati conseguiti in termini di una performatività esasperata. Il "bisogno di certificazione" induce a non considerare aspetti diversi: quanto la valutazione influenza la vita degli studenti, le loro scelte future, gli orientamenti lavorativi? Quanto agisce come incentivo, o come ostacolo, allo sviluppo di un apprendimento efficace e rispondente alle esigenze dei singoli (Boud, Falchikov, 2007)? Le considerazioni sull'impatto e sugli effetti di valutazioni inadeguate rispetto all'apprendimento degli studenti finiscono così con l'essere eclissate dall'eccessiva attenzione rivolta all'individuazione del metodo più efficace di certificazione.

Il discorso dominante ruota attorno alla misurazione e alla verifica e non riesce ad approfondire finalità ulteriori perseguibili attraverso l'*assessment*. Sulla base di tale sfondo si delinea un problema cruciale: siffatta visione del processo di *assessment* finisce con il porre in posizione marginale gli studenti incapaci di gestire, fuori da un contesto formale, una situazione di apprendimento, di individuare cosa e come apprendere e di stabilire se hanno o meno appreso. Notevole, allora, lo sforzo che a livello scientifico, ma anche pratico-operativo, è necessario compiere per ridefinire le pratiche di *assessment*: non si tratta, tra l'altro, solo di riavvalorare la dimensione "*formative*", ma di rendere l'*assessment* stesso più "sostenibile" per contribuire effettivamente alla preparazione degli studenti alla vita futura (Boud, 2006).

2. Insegnamento, *assessment* e apprendimento

A qualsiasi livello della formazione universitaria noi ci riferiamo l'*assessment* risulta essere strettamente correlato tanto all'insegnamento, quanto all'apprendimento. Nell'attuale clima di generale cambiamento, l'università è chiamata a riconsiderare le finalità dell'*assessment* se si intende davvero "equipaggiare" gli studenti con abilità e competenze necessarie per la vita futura personale e professionale. Perseguire tale finalità implica il coinvolgimento attivo degli studenti nel processo di *assessment* in modo che comprendano cosa è loro richiesto, quali i criteri e gli standard da applicare e come ottenere buoni risultati (Rust, O'Donovan, Price, 2005).

L'intenzione di non schiacciare l'*assessment* sulla mera dimensione di accertamento e di non

ridurlo a momento finale del processo di insegnamento-apprendimento oltre a comportare la revisione del ruolo e delle finalità dell'*assessment* stesso investe le modalità attraverso cui poterlo realisticamente gestire rivalorizzandone la sua natura attiva e organica (Walvoord, 2004).

Diversi gli interrogativi che, a questo punto, si sollevano: quanto l'*assessment* migliora l'apprendimento degli studenti? I docenti forniscono un *feedback* utile, adeguato e tempestivo? Consentono agli studenti di riconoscere e comprendere gli elementi che possono indurre un miglioramento nella loro performance? (Brookhart, Bronowicz, 2003; Elwood, Klenowski, 2002) A volte si tende a dimenticare come l'*assessment* abbia un'influenza più forte dello stesso insegnamento sull'apprendimento degli studenti, perché:

- veicola ciò che è davvero importante apprendere;
- ha un potente effetto su cosa e su come gli studenti apprendono;
- consolida lo sviluppo delle strategie di apprendimento¹;
- 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.

Se l'*assessment* ha un tale impatto, meriterebbe una maggiore attenzione da parte degli stessi docenti che, spesso, prestano eccessiva attenzione alla definizione di voti e punteggi e non considerano gli effetti che simili pratiche possono provocare (abbassamento del livello di stima personale, mancato incoraggiamento a migliorare).

Per quanto l'*assessment* rivesta un ruolo fondamentale in ambito educativo e per quanto la produzione rifletta i rapidi cambiamenti nella pratica e nei contesti in cui opera, la ricerca nel settore universitario appare ancora incoativa. Gli studi attuali, specie a livello internazionale, muovono verso la revisione delle modalità tradizionali di *testing*, l'individuazione di forme alternative di valutazione e, soprattutto, l'analisi delle rappresentazioni e delle percezioni che dell'*assessment* hanno insegnanti e studenti (Brown, Hirschfeld, 2008; 2007; Brown, 2006; Struyven, Dochy Janssens, 2005). È all'interno dell'ultimo orientamento che si colloca la presente ricerca: un *multiple case study* condotto presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Bari, teso ad analizzare le pratiche e le visioni che dell'*assessment* hanno i protagonisti del processo formativo (studenti e insegnanti).

3. Metodo, partecipanti e strumenti

Riportiamo, di seguito, gli esiti del primo *step* di ricerca focalizzato, in particolare, sulle rappresentazioni e sulle pratiche di *assessment* sperimentate dagli studenti durante il percorso universitario: che percezioni hanno, in generale, dell'*assessment*? Hanno familiarità con modalità e forme alternative di valutazione (*self* e *peer assessment*)? Come vivono l'*assessment* rispetto allo studio e all'apprendimento? Conoscono il *formative assessment*? Queste le domande-obiettivo con cui si è cercato di “fotografare” l'esistente. L'indagine di carattere esplo-

1 A riguardo, Craddock e Mathias (2005) ribadiscono come l'*assessment* sia strettamente correlato al personale stile di apprendimento degli studenti: un aspetto importante, evidenziato, già nelle prime ricerche sulle modalità di costruzione della conoscenza degli studenti universitari di Perry (1970), Belenky *et al* (19) e nei successivi studi di Miller e Parlett su valutazione e approcci all'apprendimento, fino ad arrivare alle più recenti indagini fenomenografiche di Entwistle e Ramsden. Per una prima ricognizione sul tema si veda Moon 2012.

rativo (in questa prima fase, cioè, non si è inteso né indagare in profondità percezioni e rappresentazioni personali, né validare particolari ipotesi di ricerca) è stata condotta attraverso la somministrazione di un questionario a un campione casuale di studenti. Dalla popolazione complessiva di riferimento (pari a 5404, desumibile dalla Tab. 1) è stata individuata una dimensione campionaria di 255 unità statistiche ricavata considerando la formula d'inferenza su frequenze relative:

$$n = \frac{(d/2)^2 + f(1-f)z^2_{\alpha/2}}{(d/2)^2 + \frac{f(1-f)z^2_{\alpha/2}}{N}}$$

dove f rappresenta la frequenza relativa di uno dei caratteri oggetto della ricerca, α è il livello di significatività della ricerca, $d/2$ è lo scostamento massimo che ci indica l'errore massimo che si commette quando si stima la frequenza relativa del carattere nell'universo ed, infine, N è la numerosità della popolazione. Assegnando ad α un valore pari a 0,05 (da cui $z_{0,025}$ uguale a 1,96), ponendoci nella condizione di massima variabilità possibile, che si verifica quando $f(1-f)=0,25$, e impostando, inoltre, uno scostamento massimo del 6% del parametro stimato, ricaviamo:

$$n = \frac{(0,06)^2 + 0,25(1,96)^2}{(0,06)^2 + \frac{0,25(1,96)^2}{2313}} = 255$$

Dei questionari rilevati, 247 sono risultati validi per l'elaborazione dei dati.

Lauree Triennali di 1° livello (3 anni)	Immatric.	Iscritti in corso	Fuori corso	Totale
Scienze dell'educazione (d.m.270/04)	200	167	-	367
Scienze della comunicazione (d.m.270/04)	224	180	-	404
Scienze della comunicazione	-	139	213	352
Scienze della formazione (d.m.270/04)	187	96	-	283
Scienze e tecniche psicologiche (d.m.270/04)	243	225	-	468
Scienze e tecniche psicologiche	-	212	197	409
Scienze e tecnologie della moda	95	112	98	305
Educazione professionale nel campo del disagio minorile, devianza e marginalità	-	94	146	240
Scienza dell'educazione e della formazione	-	475	872	1347
Lauree Magistrali di 2° livello (2 anni)				
Informazione e sistemi editoriali (d.m.270/04)	49	31	1	81
Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua (d.m.270/04)	87	45	-	132
Psicologia clinica (d.m.270/04)	120	2	-	122
Lauree Specialistiche (2 anni)				
Comunicazione e multimedialità	37	21	23	81
Programmazione e gestione dei servizi educativi e formativi	91	85	54	230
Scienze pedagogiche	97	83	65	245
Psicologia clinica dello sviluppo e delle relazioni	-	118	44	162
Psicologia delle organizzazioni e della comunicazione	-	49	31	80
Scienze della comunicazione sociale istituzionale e politica	-	-	50	50
Scienze dell'educazione degli adulti e della formazione continua	-	1	45	46
TOTALE	1430	2135	1839	5404

Tabella 1 - Distribuzione in valore assoluto degli studenti iscritti alla Facoltà di Scienze della formazione a.a. 2009-2010 (dati aggiornati a luglio 2010)

Il questionario, consegnato “a caldo” al termine dell’esame prevedeva 31 domande, con modalità di risposta aperta e chiusa (con scala *Likert* a quattro punti), articolate in tre sezioni:

1. la prima relativa alle variabili socio-demografiche con informazioni sul corso frequentato e sull’esame sostenuto;
2. la seconda raccoglieva informazioni sul rapporto studio-apprendimento-*assessment*. Comprende domande relative al voto ottenuto al termine dell’esame, alle modalità di valutazione utilizzate dal docente, alla propria performance d’esame e alla carriera di studente universitario. Chiudevano questa sezione tre domande relative all’auto-valutazione;
3. la terza, invece, è stata costruita per analizzare il rapporto tra organizzazione didattica e *formative assessment*. Per tale motivo è stata riservata solo agli studenti frequentanti.

Per validare il questionario si è fatto ricorso a due revisori che hanno analizzato la rilevanza e la rispondenza degli item all’interno del quadro di ricerca definito. Gli item considerati irrilevanti sono stati eliminati o rielaborati per una maggiore chiarezza.

4. Uno sguardo ai dati: analisi e interpretazione

4.1 Prima istantanea

Analizziamo i dati (frequenze assolute e relative) per descrivere la “realtà”, seppur limitata, del campione di studenti ottenuto. Dalla lettura della prima sezione del questionario emerge come gli studenti intervistati, siano per la quasi totalità di sesso femminile (88,1% rispetto all’11,9% maschile): solo 3 non rispondono. Sono così distribuiti: 161 per le lauree triennali e 86 per le specialistiche. In media i soggetti intervistati hanno un’età di 23,5 anni. La maggior parte di loro è in regola, anche se cresce il numero dei fuoricorso, specie al primo anno (15,4%), dato che si riduce negli anni successivi. Il 49,4% degli intervistati è studente a tempo pieno; aumenta il numero di coloro che svolgono un lavoro: *stabile* nel 15,4% dei casi e *saltuario* nel 31,2%. La tipologia contrattuale è l’unica discriminante nel lavoro dei giovani, spesso di “basso profilo”: baby-sitter, commessi, operatori di call-center. Per quanto riguarda, invece, i corsi la percentuale degli studenti che frequentano in modo regolare è pari al 45,1% (abbastanza spesso + sempre), sebbene non sia da sottovalutare il numero di non frequentanti pari a 40,1%.

4.2 Seconda istantanea

Dall’analisi di quanto riportato nella seconda sezione del questionario (lo studio, l’apprendimento, l’*assessment*) emerge come la modalità d’esame (Tab. 2) più “praticata” sia quella orale, considerata, nonostante gli intrinseci limiti che rendono i colloqui misurazioni imprecise e incostanti, come attendibile dalla quasi totalità dei soggetti intervistati.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Scritta	39	15,8	15,9	15,9
Orale	179	72,5	73,1	89,0
Mista (scritto/orale)	27	10,9	11,0	100,0
Total	245	99,2	100,0	
Missing System	2	,8		
Total	247	100,0		

Tabella 2 - L’esame che hai appena sostenuto che tipo di valutazione prevedeva?

Il voto medio è assai alto, pari a 27,3 (15 i bocciati; 10 gli idonei)².

La tendenza a sovrastimare gli studenti è un dato confermato anche da altri fonti come Almalaurea: in riferimento a tutti i corsi di studio della Facoltà di Scienze della Formazione, per l'anno 2010, il punteggio medio degli esami è di 27,5. In una precedente analisi condotta sempre presso la Facoltà di Scienze della Formazione erano stati considerati i voti di tutti gli esami sostenuti dagli studenti iscritti ai nuovi corsi di studio triennali per gli anni accademici 2001-2002, 2002-2003, 2003-2004, ed il punteggio medio era, in quel caso, pari a 26 (Pastore, 2007). Non sorprende, quindi, che in genere gli studenti ritengano il voto (Tab. 3) *rispondente alle loro attese* e pensino di essere stati *valutati in modo equo* (60,7%). Prevedibilmente, coloro che reputano la valutazione dell'insegnante "ingiusta", affermano di essere stati sottovalutati (14,6%).

	Frequency	Percent
No, affatto	38	15,4
Si, abbastanza	108	43,7
Si, del tutto	55	22,3
Non saprei	26	10,5
Total	227	91,9
Missing System	20	8,1
Total	247	100,0

Tabella 3 - Il voto è rispondente alle tue attese?

	Frequency	Percent
Si	150	60,7
No, sopravvalutato	7	2,8
No, sottovalutato	36	14,6
Non saprei	34	13,8
Total	227	91,9
Missing System	20	8,1
Total	247	100,0

Tabella 4 - Pensi di essere stato valutato in modo giusto?

Per quanto riguarda, invece, il comportamento del docente durante l'esame gli studenti riportano esperienze, tutto sommato, positive. I docenti sono *gentili* (72,5% abbastanza + molto) o al massimo *neutrali* (70,9% abbastanza + molto); non sono percepiti come *freddi* (59,1% per nulla + poco) e *severi* (54,6% per nulla + poco). L'unico dato che desta qualche preoccupazione è l'abitudine/tendenza dei docenti a *non spiegare i motivi dell'attribuzione del voto*. Il 51,5% degli studenti afferma, infatti, di non aver ricevuto indicazioni al riguardo³.

Le modalità di valutazione più utilizzate, invece, confermano quanto già emerso in precedenza. A fronte di una pluralità di "valutazioni" la prassi sembra fossilizzata sull'esame *orale* utilizzato nel 91,1% dei casi. L'unica modalità "ulteriore", tra quelle elencate, che agli studenti è più familiare, è quella della compilazione di una *tesina*: tutte le altre forme sono ben lontane anche solo dall'essere una mera routine e sembrano essere "mal tollerate" dagli studenti (Pa-

2 Nel calcolo della media, le idoneità non sono state considerate.

3 Emblematica, a riguardo, la testimonianza riportata da D. Boud: «I have strong memories from school and university of feeling frustrated and dismayed by the capricious nature of assessment. [...] I started to realize then that there was a code of assessment to be learned and if I could crack this code, I could do well even when not confident of knowing much about the subject being assessed» (Boud, Falchikov, 2007, p. 6).

4 I punteggi e le relative frequenze percentuali di "mai" e "di rado" sono stati sommati.

store, 2012). All'esame scritto (66,4%), al lavoro di gruppo (84,6%), all'auto-valutazione (87,1%) e alla valutazione tra pari (85,8%) si ricorre, di rado, se non addirittura mai⁴.

Nell'individuare, attribuendo a ciascun item un punteggio da 0 a 10, gli elementi che più hanno inciso sui voti migliori ottenuti nel percorso universitario, gli studenti forniscono risposte che in parte contrastano con quanto affermato circa le modalità di valutazione più utilizzate. L'impegno nello studio (8,6) e l'aver capito quali obiettivi aveva stabilito il docente (7,5) sono gli aspetti più importanti. Individuano poi, il confronto con i compagni (6,4); l'auto-valutazione (6,3) e il dialogo con il docente (5,1): tutte forme che, pur essendo presenti nella domanda precedente, non sono state prese in considerazione.

Soffermiamoci ora sulle domande relative al *self-assessment*. Le risposte alla domanda aperta "Cosa significa auto-valutarsi" sono state distinte, sulla base della natura del corso di studi, in 3 macro-aree, pedagogia, psicologia, comunicazione, in modo da poter verificare l'eventuale incidenza disciplinare sulla definizione di auto-valutazione. Le risposte raccolte sono state classificate in definizioni operazionali, in cui cioè fosse esplicito il rimando ad un'azione e risposte non operazionali, in cui l'auto-valutazione è stata associata all'espressione/possesso di capacità o ad uno stato di consapevolezza (Tab. 5).

	Definizioni operazionali	Definizioni non operazionali	Non so	Non risponde	Totale
Pedagogia	77	30	-	24	131
Psicologia	43	10	-	6	59
Comunicazione	33	6	1	17	57
Totale	153	46	1	47	247

Tabella 5 - Definizioni di auto-valutazione divise per tipologia e per area di studio

Le definizioni degli studenti di pedagogia sono fortemente centrate sulla dimensione del controllo (evidente nelle espressioni "darsi un voto"; "valutarsi"; "esprimere un giudizio sul proprio apprendimento", "valutare in modo oggettivo il proprio impegno e il proprio lavoro"). Si tratta di definizioni in cui si avverte il richiamo alla radice semantica. Poco considerati, gli aspetti di carattere "costruttivo", relativi cioè all'attenzione agli aspetti tipici di un lavoro ben fatto, soddisfacente, a quanto si è effettivamente appreso e all'individuazione delle eventuali lacune da colmare ("cercare di capire dove si sbaglia", "capire i limiti e gli aspetti positivi che hanno portato ad un buon risultato del lavoro svolto"). Aspetto ulteriormente confermato dalla totale assenza, nelle risposte, di indicazioni relative ai modi con cui poter colmare i gap individuati. Le risposte non operazionali, invece, si muovono per lo più sulla dimensione della capacità di esprimere un giudizio, della consapevolezza di sé e, soprattutto, dell'autonomia nell'espressione del giudizio.

Passiamo ad analizzare le risposte fornite dagli studenti di psicologia. Il numero delle risposte non operazionali si riduce: non ci sono, nelle definizioni, richiami a particolari abilità. Più frequente è invece l'associazione dell'auto-valutazione con una sorta di "postura" che richiede consapevolezza di sé e delle proprie conoscenze ("essere cosciente delle proprie competenze", "essere obiettivi e consapevoli"). Anche per gli studenti di psicologia l'auto-valutazione rimanda al controllo: un aspetto rimarcato è quello dell'oggettività e della centralità per una valutazione fortemente connotata dalla dimensione soggettiva e personale ("giudicare in maniera oggettiva e neutrale le proprie performance", "valutare in modo totalmente oggettivo la preparazione personale"). L'auto-valutazione spazia dal controllo all'individuazione di aspetti positivi e negativi della propria *performance*; particolare attenzione è posta sugli strumenti per auto-valutarsi ("significa analizzare il percorso di preparazione all'esame, i propri punti di forza, i concetti appresi meglio e quelli più lacunosi"; "testare il

proprio grado di comprensione dei contenuti appresi attraverso domande, riflessioni, collegamenti con altri concetti”). Si avverte nelle risposte una “curvatura cognitiva” che potrebbe essere imputabile alla dimensione disciplinare e curriculare del corso di studio: i dati raccolti non consentono però di provare una simile affermazione.

Analizziamo, infine, le risposte degli studenti di comunicazione. Sebbene le definizioni fornite, come nei casi precedenti, gravitino per lo più attorno alla dimensione del controllo, è l’aspetto dell’autocritica ad essere presente, con un’attenzione, da un lato, alla comprensione dei propri limiti e delle difficoltà e, dall’altro, alle modalità più idonee per superarle.

Le definizioni di auto-valutazione sono state poi distinte sulla base delle variabili della frequenza (l’essere o meno uno studente frequentante influisce sul tipo di definizione fornita?) e dell’essere uno studente lavoratore. In questo caso abbiamo disaggregato le risposte degli studenti triennalisti (Tab. 6) rispetto a quelli iscritti alla laurea specialistica (Tab. 7).

Pedagogia	Studente frequentante		Studente non frequentante		Totale
	Lavora	Non lavora	Lavora	Non lavora	
Risposte operazionali	20	24	7	11	62
Risposte non operazionali	5	7	3	6	21
Non so	-	-	-	-	-
Non risponde	6	7	1	5	19
Totale	31	38	11	22	102

Psicologia	Studente frequentante		Studente non frequentante		Totale
	Lavora	Non lavora	Lavora	Non lavora	
Risposte operazionali	8	15	3	4	30
Risposte non operazionali	1	5	1	-	7
Non so	1	1	1	1	4
Non risponde	-	-	-	-	-
Totale	10	21	5	5	41

Comunicazione	Studente frequentante		Studente non frequentante		Totale
	Lavora	Non lavora	Lavora	Non lavora	
Risposte operazionali	8	8	9	5	30
Risposte non operazionali	-	1	2	-	3
Non so	5	2	3	4	14
Non risponde	-	-	-	-	-
Totale	13	11	14	9	47

Tabella 6 - Definizioni di auto-valutazione per status studenti nei corsi triennali

Pedagogia	Studente frequentante		Studente non frequentante		Totale
	Lavora	Non lavora	Lavora	Non lavora	
Risposte operazionali	20	24	7	11	62
Risposte non operazionali	5	7	3	6	21
Non so	-	-	-	-	-
Non risponde	6	7	1	5	19
Totale	31	38	11	22	102

Psicologia	Studente frequentante		Studente non frequentante		Totale
	Lavora	Non lavora	Lavora	Non lavora	
Risposte operazionali	8	15	3	4	30
Risposte non operazionali	1	5	1	-	7
Non so	1	1	1	1	4
Non risponde	-	-	-	-	-
Totale	10	21	5	5	41

Comunicazione	Studente frequentante		Studente non frequentante		Totale
	Lavora	Non lavora	Lavora	Non lavora	
Risposte operazionali	8	8	9	5	30
Risposte non operazionali	-	1	2	-	3
Non so	5	2	3	4	14
Non risponde	-	-	-	-	-
Totale	13	11	14	9	47

Tabella 7 - Definizioni di auto-valutazione per status studenti nei corsi specialistici

Sono i frequentanti non lavoratori a fornire più risposte operative rispetto agli studenti che non frequentano. Situazione che invece si inverte per le specialistiche, specie nei corsi di pedagogia e psicologia. Gli studenti, in genere, conoscono l'auto-valutazione, ma per lo più in modo estemporaneo, non strutturato, informale. Rispondono alle successive domande di sapersi auto-valutare (Tab. 8) e di essere in grado di attribuirsi un voto corrispondente a quello espresso dal docente al termine dell'esame.

	Frequency	Percent
Si	176	71,3
No	30	12,1
Non saprei	29	11,7
Total	227	91,9
Missing System	12	4,8
Total	247	100,0

Tabella 8 - Pensi di sapersi auto-valutare?

	Frequency	Percent
Si	135	54,7
No (voto inferiore)	32	13
No (voto superiore)	13	5,3
Non saprei	55	22,3
Total	235	95,1
Missing System	12	4,8
Total	247	100,0

Tabella 9 - In genere il voto preso corrisponde a quello che ti saresti attribuito?

A conferma di una generale contraddizione e “confusione valutativa” gli studenti, nel segnalare eventuali forme integrative di valutazione da suggerire al docente, oltre a proporre valutazioni scritte (36,8%) scelgono proprio l'auto-valutazione (34,4%) e, in seconda battuta, la valutazione tra pari (25,9%). Diari di apprendimento e portfolio non riscuotono particolare attenzione.

È evidente, sebbene i numeri non siano statisticamente significativi, come la percezione che gli studenti hanno del *self-assessment* sia alquanto lontana dall'idea veicolata dalla letteratura al riguardo⁵: mentre diversi autori supportano l'idea che un apprendimento auto-regolato abiliti chi apprende a monitorare, dirigere le proprie azioni (Lopez, Kossack, 2007; Boud, Falckinov, 2004) gli studenti intervistati sembrano considerare poco gli aspetti della riflessività e della metacognizione (Bourdieu, Waquant, 1992; Giddens, 1991), da un lato, e della *self-regulation*, della consapevolezza, della capacità di capire cosa si è appreso e di controllare, regolare i propri processi cognitivi (Károlyi, 1993), dall'altro.

5 A discapito dell'interesse veicolato dal *self-assessment*, è da rimarcare come la ricerca sia, specie nel settore universitario, ancora ad un primo livello di sviluppo, e si presenti variabile, frammentata e nebulosa, anche se da più parti si rimarcano i benefici correlati a questa forma di valutazione: «research reports positive findings concerning the use of self-assessment in educational practice. Students who engage in self-assessment tend to score most highly on tests. Self-assessment, used in most cases to promote reflection on one's own work, a higher standard of outcomes, responsibility for one's own learning and increasing understanding of problem-solving» (Sluijsmans, Dochy, Moerkerke, 1998, p. 300).

4.3 Terza istantanea

Nella terza sezione del questionario, riservata agli studenti frequentati⁶, si è cercato di indagare che idea avessero gli studenti, rispetto all'organizzazione didattica, del *formative assessment*. Non si registrano indicazioni su prove intermedie (effettuate solo per l'11,3% dei casi - Tab. 10 - e identificate con l'esonero), né forme di valutazione di entrata sul livello di preparazione degli studenti all'inizio del corso (effettuata solo nel 10,5% dei casi - Tab. 11).

	Frequency	Percent
Si	28	19,5
No	112	76,1
Total	140	95,2
Missing System	7	4,76
Total	247	100,0

Tabella 10 - Durante il corso ci sono state prove intermedie di valutazione?

	Frequency	Percent
Si	26	17,7
No	113	76,8
Total	139	56,3
Missing System	8	3,2
Total	247	100,0

Tabella 11 - All'inizio del corso c'è stata una valutazione del livello di conoscenza degli studenti?

Raramente gli studenti forniscono al docente indicazioni o osservazioni sull'organizzazione del corso (si: 22,3%), a rimarcare come ancora troppo spesso ci sia la tendenza a vivere in modo passivo e non co-partecipato lo studio universitario. Gli stessi docenti, tra l'altro, tendono a non modificare il loro insegnamento: nei casi in cui gli studenti abbiano fornito un *feedback*, non modulano diversamente la loro *performance* e l'organizzazione didattica del corso. Insegnanti e studenti sembrano allora non considerare (secondo appunto l'impostazione del *formative assessment*) la valenza del *feedback* che può:

- aiutare a chiarire cosa si intenda per buona performance (obiettivi, criteri, standard attesi);
- facilitare la riflessione e l'auto-valutazione nell'apprendimento;
- fornire informazioni di qualità sull'apprendimento;
- incoraggiare il dialogo con l'insegnante e con i pari;
- fornire opportunità per colmare il gap tra la performance attesa e quella effettivamente realizzata;
- consentire all'insegnante di raccogliere informazioni che siano di supporto alla sua pratica didattica (Hattie, 2009).

La valutazione, eccetto singole occasioni, appare ancora una pratica muta, chiusa e non condivisa con gli studenti: un *silent assessment* che disperde così la sua valenza positiva tanto per chi insegna quanto per chi apprende.

Le ultime tre domande del questionario si focalizzano sul *formative assessment*.

Le risposte distinte rispetto a chi, pur essendo frequentante si è astenuto dal rispondere o ha risposto "non so", sono state disaggregate rispetto ai corsi triennali e specialistici.

6 Il campione qui è ridotto a 147 studenti.

	Risponde	Non risponde	Non so	Totale
Pedagogia	26	32	9	67
Psicologia	13	11	7	31
Comunicazione	10	12	2	24
Totale	49	55	18	122

Tabella 12 - Definizioni di valutazione formativa nei corsi triennali

	Risponde	Non risponde	Non so	Totale
Pedagogia	4	5	2	11
Psicologia	3	3	1	7
Comunicazione	1	5	1	7
Totale	7	13	4	25

Tabella 13 - Definizioni di valutazione formativa nei corsi specialistici

Le definizioni fornite dagli studenti oscillano tra il “manualistico” e l’opinione comune. Anche in questo caso si è scelto di classificare le risposte sulla base del corso frequentato: non emerge comunque una distinzione rispetto agli studenti di pedagogia che si suppone debbano padroneggiare almeno il lessico didattico-educativo. Manca, allora, una reale comprensione della finalità educativa che sottende tale forma di valutazione: alla specifica richiesta di indicare una modalità di *formative assessment* nessuno risponde. Sono però in buona parte convinti che serva effettivamente a migliorare la formazione (il mito educativo del *formative assessment* è, ancora una volta confermato).

5. Per concludere...

Indagare le concezioni, le rappresentazioni che gli studenti hanno dei processi formativi vissuti durante il percorso universitario consente di individuare e analizzare le variabili di maggiore impatto sul loro apprendimento. Si pensi, ad esempio, alla percezione dell’ambiente educativo o allo stesso *assessment* che influenzano l’apprendimento più delle pratiche d’insegnamento (Entwistle *et al.*, 2002; Ramsden, 2006).

Il quadro che si ricava dai dati raccolti non è particolarmente incoraggiante. Gli studenti non vivono l’*assessment* come opportunità per migliorare il loro apprendimento, né come prova di responsabilità. Non ritengono sia un momento piacevole né irrilevante o negativo nella loro formazione (Brown, Hirschfeld, 2008). Sembrano, piuttosto, aver maturato una visione strumentale e tendono, pertanto, ad avere un atteggiamento performativo: la valutazione è, cioè, funzionale all’esame finale. Questo non solo si riverbera sulla mancata conoscenza e familiarità con le forme alternative di *assessment* (che potrebbero essere di sostegno allo studio e all’apprendimento), ma evidenzia quanto ancora profondo sia lo scollamento tra insegnamento, apprendimento e *assessment*.

Riferimenti bibliografici

- Boud D. (2006). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22, 2, pp. 151-167.
- Boud D., Falchikov N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. Abingond: Routledge.
- Bourdieu P., Waquant L.J.D. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.

- Brookhart S.M., Bronowicz D.L. (2003). "I Don't Like Writing. It Makes My Fingers Hurt": Students Talk about Their Classroom Assessments. *Assessment in Education*, 10, 2, pp. 221-242.
- Brown G.T.L. (2006). Teachers' Conceptions of Assessment: Validation of an Abridged Instrument. *Psychological Reports*, 99, pp. 166-170.
- Brown G.T.L., Hirschfeld G.H.F. (2008). Students' Conceptions of Assessment: Links to Outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15, 1, pp. 3-17.
- Brown G.T.L., Hirschfeld G.H.F. (2007). Students' Conceptions of Assessment and Mathematics Achievement: Evidence for the Power of Self-regulation. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 7, pp. 63-74.
- Brown S., Glasner A. (2003). *Assessment Matters in Higher Education*. London: SRHE/Open University Press.
- Coggi C., Ricchiardi P. (2007). L'autovalutazione degli studenti. In A. Baldissera, C. Coggi, R. Grimaldi (a cura di), *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria* (pp. 137-194). Lecce: PensaMultimedia.
- Craddock D., Mathias S.H. (2002). Assessment Options in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 2, pp. 127-140.
- Elwood J., Klendowski V. (2002). Creating of Shared Practice: the Challenges of Assessment Use in Learning and Teaching. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1, 3, pp. 243-256.
- Entwistle N., McCune V., Hounsell D. (2002). *Approaches to Studying and Perceptions of University Teaching-Learning Environments: Concepts, Measures and Findings*, ETL Project (ESRC), Occasional Report 1 September.
- Giddens A. (1991). *Modernity and Self Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Hattie J.A.C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analysis Relating to Achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hattie J.A.C., Brown G.T.L., Keegan P.J. (2003). A National Teacher-managed, Curriculum-based Assessment System: Assessment Tools for Teaching and Learning (asTTle). *International Journal of Learning*, 10, pp. 771-778.
- Karoly P. (1993). Mechanisms of Self-regulation: A Systems View. *Annual Review of Psychology*, 44, pp. 23-52.
- Laurillard D. (1993). *Rethinking University Teaching*. London: Routledge.
- Lopez R., Kossack S. (2007). Effects of Recurring Use of Self-Assessment in University Courses. *The International Journal of Learning*, 14, 4, pp. 203-206.
- McInerney D., Brown G.T.L., Liem G.A.D. (2009) *Student Perspectives on Assessment. What Students Can Tell Us about Assessment for Learning*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Michlitsch J.F., Sidle M.W. (2002). Assessing Student Learning Outcomes: a Comparative Study of Techniques Used in Business School Discipline. *Journal of Education for Business*, January/February 2002.
- Moon J. (2012). *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione innovativa*. (tr. it. a cura di S. Pastore). Roma: Carocci.
- Palomba C., Banta T.W. (1999). *Assessment Essentials: Planning, Implementing and Improving Assessment in Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Pastore S. (2007). Corsi di studio triennali: analisi dei voti. In C. Laneve (a cura di), *Annali della Facoltà di Scienze della Formazione, 1995-2005. Tomo I. Saggi* (pp. 501-522). Roma-Bari: Laterza.
- Pastore S. (2012). Per un uso formativo dell'assessment. Un tentativo di monitoraggio didattico in Università. In G. Elia (a cura di), *Percorsi e scenari di formazione* (pp. 141-156). Bari: Progedit.
- Ramsden P. (2006). *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Rust C., O'Donovan B., Price M. (2005). A Social Constructivist Assessment Process Model: How the Research Literature Shows Us This Could Be Best Practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 3, pp. 231-240.
- Sluijsmans D., Dochy F., Moerkerke G. (1998). Creating a Learning Environment by Using Self-, Peer- and Co-Assessment. *Learning Environments Research*, 1, 3, pp. 293-319.
- Struyven K., Dochy F., Janssens S. (2005). Students' Perceptions about Evaluation and Assessment in Higher Education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 4, pp. 325-341.
- Walvoord B.E. (2004). *Assessment Clear and Simple*. San Francisco: Jossey Bass.