

Valutare la didattica nella scuola secondaria. Potenzialità, rischi e valore formativo per gli studenti

Katia Montalbetti • Department of Pedagogy - Catholic University of the Sacred Heart, Brescia (Italy)
katia.montalbetti@unicatt.it

Evaluating teaching in secondary school. Potential, risks and educational value for students

Teaching evaluation by students is a practice that is present in different ways and is functional, at least in terms of intentions, to the improvement of training systems. The contribution aims to understand how secondary school students live this experience, what value do they assign to it, what they really think about its objectives. There is a strong conviction that teaching evaluation can be a driver to promote the active participation of students stimulating them to act with responsibility and autonomy within the school community. Following the field survey conducted in a school of Milan there are encouraging elements that are not without signs of criticality; these data focus on the need to guide and support students so that they can seize this opportunity to “train” to exercise their rights and duties in a framework of co-responsibility between generations.

Keywords: evaluation; secondary school; survey; citizenship; teaching; students

La valutazione della didattica da parte degli studenti è una pratica presente in maniera differenziata nei diversi contesti ed è funzionale, almeno sul piano delle intenzioni, al miglioramento dei sistemi formativi. Il contributo origina dalla volontà di comprendere come gli studenti della scuola secondaria vivono questa esperienza, quale valore le assegnano, a cosa pensano serva realmente. Sotteso vi è il convincimento che la valutazione della didattica possa costituire una leva per promuovere la partecipazione attiva degli studenti stimolandoli ad agire con responsabilità e autonomia all'interno della comunità scolastica. A valle della rilevazione sul campo, condotta presso un istituto milanese, emergono elementi incoraggianti non privi tuttavia di segnali di criticità; tali dati pongono in primo piano l'esigenza di orientare e guidare gli studenti affinché possano cogliere questa opportunità per “allenarsi” ad esercitare diritti e doveri in una cornice di corresponsabilità fra generazioni.

Parole chiave: valutazione; scuola secondaria; questionario; cittadinanza; didattica; studenti

343

esperienze

Valutare la didattica nella scuola secondaria. Potenzialità, rischi e valore formativo per gli studenti

1. La valutazione della didattica: luci e ombre

La valutazione espressa dagli studenti circa la qualità della didattica è presente in maniera differenziata nell'ambito formativo; tale eterogeneità riguarda sia la maggiore o minore sistematicità con cui è condotta, sia gli strumenti attraverso i quali è implementata. Accanto ad esigenze funzionali al governo e al miglioramento dei sistemi formativi ai diversi livelli (micro, meso, macro) sotteso vi è il riconoscimento del carattere plurale della valutazione cui consegue la scelta di coinvolgere i diversi stakeholders fra i quali, in primis, i destinatari diretti (Pedrini, 2017; Montalbetti & Lisimberti, 2015; Bartezzaghi, Guerci & Vinante, 2010).

Con specifico riferimento al contesto della scuola secondaria di secondo grado, la sollecitazione a considerare siffatta opzione, è giunta per via indiretta dalla Legge 107/2015; nella prospettiva della valorizzazione della professione docente tale provvedimento ha infatti modificato la composizione del Comitato di valutazione interno a ciascun istituto affidandogli il compito di definire i criteri di premialità per l'assegnazione del bonus, a partire da tre macro ambiti individuati dal decisore politico (Montalbetti & Lisimberti, 2018). Ciascuna scuola ha scelto in che modo procedere per giungere alla definizione di tali criteri, quali modalità adottare per rilevare i dati sul campo e quali fonti informative includere; alcuni istituti hanno deciso di considerare il punto di vista degli studenti coinvolgendoli in indagini, più o meno sistematiche e rigorose, volte a rilevare le percezioni rispetto alla didattica agita dai loro insegnanti. Tali dati, insieme ad altre evidenze raccolte includendo soggetti diversi e avvalendosi di strumenti di rilevazione altrettanto differenziati, sono stati finalizzati a costituire una base informativa complessiva per orientare l'operato del Dirigente scolastico cui spetta, per legge, la decisione finale.

La valutazione della didattica da parte degli studenti è pertanto relativamente recente nel contesto scolastico preso in esame ove non vi è un'esperienza pregressa sufficientemente articolata cui fare riferimento. Invece nel campo della Higher Education, che nel nostro Paese è occupato in maniera preponderante dalle università, tale pratica è diffusa da tempo (Berthiaume et al., 2011; El-Khatib, & El-Hage, 2017; Aquario, 2007; Pastore, 2014; Romainville & Coggi, 2009; Pandolfi, 2017) anche se a tutt'oggi risulta in parte controversa.

Come osservano Giovannini e Silva (Giovannini & Silva, 2014) vi è infatti una certa confusione relativa sia all'oggetto da prendere in analisi *insegnante vs insegnamento* sia al significato assegnato all'operazione *rilevazione vs valutazione* (Benton & Cashin, 2012; Zambelli, 2006). Riguardo quest'ultimo aspetto, le autrici fanno notare che dietro l'impiego delle due espressioni si possono leggere intenzioni diverse: nel primo caso, si raccolgono dati poi oggetto di interpretazione da parte di valutatori che spesso li integrano con altre basi informative mentre nel secondo, l'accento è posto sulla richiesta di esprimere un giudizio di valore.

Dal canto suo Pastore (Pastore, 2017) fa risaltare i problemi legati alla rilevazione delle opinioni, focalizzando l'attenzione sull'affidabilità dei dati rilevati dal momento che gli studenti potrebbero fornire informazioni non veritiere. In tal ca-



so, il processo di finalizzazione migliorativa cui la valutazione della didattica è funzionale non potrebbe aver luogo ingenerando altresì, almeno potenzialmente, effetti negativi. In prospettiva pedagogica appare perciò utile problematizzare, oltre la stigmatizzazione, tale comportamento per cercare di coglierne le ragioni sottese ed adottare, laddove possibile, i necessari correttivi. Perché gli studenti non avvalorano a pieno questa opportunità? Perché scelgono, con diversi gradi di intenzionalità, di fornire dati non veritieri? Si tratta di una scelta o di semplice disinteresse?

Accanto a variabili personali, sempre sfuggenti, è possibile formulare diverse ipotesi: mancanza di consapevolezza, scarsa comprensione del compito richiesto, sfiducia nel sistema ecc. Di là dal ruolo giocato da questi fattori presi singolarmente e combinati insieme, quando gli studenti mentono, rinunciano ad esercitare un loro diritto e si precludono la possibilità di apportare un contributo migliorativo. Come argomentato altrove (Montalbetti, in press), la responsabilità e l'autonomia nello svolgimento del compito non possono essere date per scontate ma vanno piuttosto promosse e sollecitate in modo intenzionale anche perché l'esercizio arbitrario di questo diritto può avere effetti negativi a tutti i livelli (micro, meso, macro).

Accanto alla questione legata alla buona fede delle fonti informative (gli studenti) un altro aspetto centrale per garantire qualità al processo e quindi ai risultati riguarda la scelta delle modalità con cui raccogliere le informazioni (Richardson, 2005). Il dibattito sull'impiego del questionario come strumento per la rilevazione delle opinioni (Giovannini, & Silva, 2014; Stupans, McGuren & Babey, 2016), è ampio e controverso. Si dà quasi per scontato che gli studenti si sentano a loro agio con i questionari e che rispondano volentieri ma pochi studi hanno indagato come questi vivano l'esperienza, come la affrontino, con quale atteggiamento vi si accostino, a che cosa pensano serva (Spencer & Schmelkin, 2002). Nei contesti universitari il ricorso al questionario è in qualche modo sollecitato, se non imposto, da variabili organizzative e da un ragionamento di sostenibilità; inoltre con la messa a regime del sistema AVA, ANVUR ha predisposto un insieme minimo di items (11) che devono essere presenti e trasversali per la valutazione della didattica nei diversi atenei. In questa sede non interessa approfondire questo aspetto piuttosto focalizzare l'attenzione sulla dimensione di senso e di governo dell'intero processo; nondimeno vi è la consapevolezza che nessun strumento è neutro e che il questionario (al pari di tutte le tecniche di rilevazione) permette di rilevare alcune informazioni ma al tempo stesso ne perde altre.

Costruire con rigore lo strumento, verificare la sua affidabilità, esplicitare le scelte compiute sono elementi necessari per assicurare qualità e creare consenso e fiducia attorno all'intera operazione ma da soli non sono sufficienti. La stessa attenzione va riservata alla esplicitazione e alla condivisione degli obiettivi che si perseguono, oltre le generiche affermazioni, nonché agli usi che si intende fare dei risultati. In tale prospettiva, garantire qualità, oltre gli aspetti metrici e tecnici, implica costruire le condizioni affinché i diversi attori partecipino al processo in modo consapevole. In particolare, per aiutare gli studenti a non sprecare questa opportunità, va messa in campo un'azione di guida e di supporto che li sproni a cogliere il senso del compito loro affidato e la responsabilità che ne consegue. Tale considerazione assume ulteriore valore se riferita a studenti, come quelli della secondaria, giovani che spesso si apprestano per la prima volta a valutare la didattica. Per le stesse ragioni, anche i docenti vanno guidati a cogliere il valore di questa operazione per guardarsi dai rischi di subirla, toglierle importanza o viceversa estremizzarla.

Nell'ambito universitario vi è una considerevole esperienza e, come osservato, vi sono anche indicazioni precise a cui attenersi. Tuttavia, in letteratura si osserva



giustamente (Pastore, 2018; Golding & Adam, 2016) che nonostante l'importanza riconosciuta alla raccolta del feedback degli studenti, i docenti tendono a non utilizzare le informazioni per modificare la loro pratica didattica e migliorare la qualità del loro insegnamento. È possibile guardarsi da questi rischi nella scuola di secondo grado? In che modo l'esperienza nella Higher Education può fornire indicazioni utili tenendo conto delle specificità dei due contesti formativi?

2. Valutare la didattica al Liceo

Confrontati con il compito di organizzare la valutazione della didattica, alcuni istituti hanno avvertito il bisogno di essere supportati da un ente esterno per assicurare scientificità alle procedure adottate e garantire terzietà. Di là da qualsiasi considerazione di merito circa il meccanismo di premialità introdotto dalla Buona Scuola, il lavoro dei Comitati costituisce la prima esperienza nella quale, su tutto il territorio nazionale, sono stati individuati e applicati criteri di valutazione della qualità dell'esercizio della professione docente (Montalbetti & Lisimberti, 2018). Non stupisce pertanto che attorno a questa operazione vi sia stato (e via sia tuttora) grande interesse da parte di tutti gli attori, in primis gli insegnanti.

Nell'a.a. 2016/2017 un istituto secondario di II grado della città di Milano si è rivolto al Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione (CeRiForm) per essere affiancato nella rilevazione delle opinioni degli studenti. In fase progettuale, si è optato per l'impiego di uno strumento strutturato che garantisse l'anonimato, elemento considerato indispensabile per la validità dei dati e che potesse essere implementato in un arco temporale ridotto, quindi sostenibile. Ciò ha consentito la costruzione di un questionario ad hoc per indagare le aree ritenute strategiche e qualificanti un buon insegnante; nella formulazione degli item si è trovato un equilibrio fra gli elementi desunti dalla letteratura di riferimento e le richieste formulate dalla scuola; in tal senso, lo strumento è stato non solo condiviso ma co-costruito assegnando agli esperti la responsabilità di garantire qualità al processo e al prodotto.

Il questionario, dopo una prima sezione introduttiva finalizzata a profilare i rispondenti, è articolato in 3 aree di indagine:

- a) stile relazionale;
- b) metodologie didattiche;
- c) strategie valutative.

Ciascuna area è a sua volta composta da domande strutturate (scale Likert) e nel complesso si compone 22 item.

L'indagine è stata indirizzata a tutti gli studenti (1074 studenti - a.s. 2016/2017) ed ha coinvolto la totalità dei docenti (91 docenti - a.s. 2016/2017). La somministrazione ha seguito una calendarizzazione condivisa con lo staff dell'Istituto ed è avvenuta a scuola in situazione controllata. L'équipe universitaria ha fornito il link di accesso e lo staff si è fatto carico dell'organizzazione logistica presso i locali dell'istituto.

A conclusione della fase di compilazione sono state attuate le opportune procedure di controllo e successiva pulitura del data base. I dati sono stati poi analizzati attraverso SPSS V. 24.0 calcolando media, deviazione standard, quartili ed effect size.

La restituzione è avvenuta attraverso la redazione di un report complessivo nel quale è stata tracciata la fotografia dell'intera scuola, mettendo in relazione, sia il



singolo docente con la scuola, sia il singolo docente alla classe/i in cui operava. Per massimizzare la trasparenza e porre le condizioni più favorevoli ad un effettivo impiego dei dati, in sede progettuale, si è convenuto di restituire l'intero report alla Dirigenza e ad ogni docente un estratto riferito soltanto alle sue classi. Tale lavoro di lettura a più livelli è stato certamente oneroso ma considerato indispensabile per il senso stesso dell'intera operazione.

A seguito della positiva esperienza, nell'anno in corso l'Istituto, che nel frattempo aveva cambiato Dirigente, ha nuovamente richiesto all'équipe di procedere alla rilevazione delle informazioni circa la qualità della didattica percepita dagli studenti. Per ragioni organizzative, di tempo ed economiche nonché per avvalorare il lavoro fatto precedentemente, è stato mantenuto lo strumento già sperimentato apportando lievi aggiustamenti tecnici per migliorarne l'implementazione.

Proprio perché, come osservato in precedenza, si dà per scontato che gli studenti rispondano in modo veritiero e volentieri ai questionari senza tuttavia aver indagato come affrontano l'esperienza, come la vivono e a quali scopi pensano serva, si è deciso di dedicare un'attenzione specifica a questo aspetto. Come da accordi con la Dirigenza, è stata aggiunta una sezione di domande volta a raccogliere informazioni sul tipo di esperienza vissuta e, al tempo stesso, a stimolare un ritorno riflessivo sulla stessa da parte degli studenti.

Per ragioni di sostenibilità è stato formulato un numero limitato di item; le domande chiuse hanno esplorato il senso assegnato all'esperienza (motivazioni), il grado di difficoltà (processo) e il tipo di impegno nello svolgimento del compito (processo). È parso inoltre opportuno rilevare le aspettative/proiezioni degli studenti in merito all'effettivo impiego delle loro opinioni: in questo caso, è stata proposta una domanda aperta per lasciare ampi margini di libertà e per non orientare le risposte.



Percezioni degli studenti rispetto all'attività didattica - 3A Uscire e ripulire l'indagine

Riflessioni sull'esperienza di valutazione dei docenti

Valutare la didattica dei tuoi docenti ti ha fornito l'opportunità di:

| | -- | - | + | ++ |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| dire quello che pensi | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| "farla pagare" ad alcuni | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| sentirti valorizzato | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| contribuire al miglioramento della scuola | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Esprimere una valutazione è stato per te

| | | | | | |
|------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------|
| Facile | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Difficile |
| Complesso | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Semplice |
| Stimolante | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Noioso |

Per ogni coppia di aggettivi seleziona il campo più o meno vicino alla tua esperienza nel valutare i docenti.

| | -- | - | + | ++ |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| equo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| responsabile | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| autonomo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Secondo te le opinioni che hai espresso sui tuoi docenti serviranno a qualcosa?

Fig. 1 – Esperienza di valutazione



3. Rileggere l'esperienza valutativa. Alcuni risultati

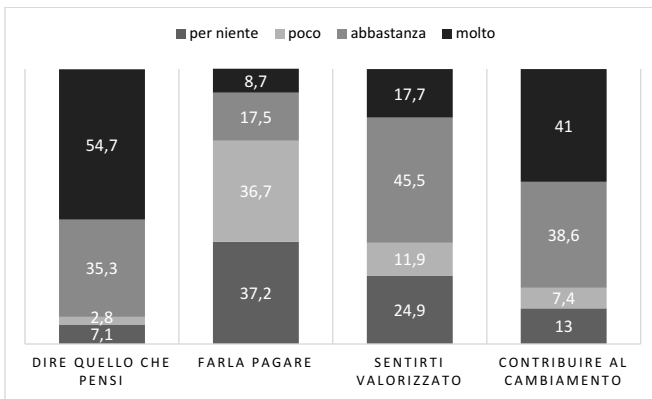
Le domande aggiuntive chiuse, essendo obbligatorie, sono state compilate dalla totalità degli studenti (1074) mentre ha risposto alla domanda aperta (opzionale) più del 75%. Di seguito sono riportati i primi risultati aggregati attorno ad alcune macro aree di significato. Sul piano generale, merita precisare che, nel complesso le evidenze rilevate appaiono in linea con quanto emerge da studi simili riportati in letteratura, i quali tuttavia sono riferiti al contesto della Higher Education (Feistauer & Richter, 2017; Hammonds, Mariano, Ammons & Chambers, 2017; Bocquillon, Derobertmasure, Artus & Demeuse, 2015).

Senso attribuito all'esperienza. Poter esprimere la propria opinione in maniera “libera” è considerato dagli studenti come la principale opportunità offerta dalla compilazione del questionario (molto 54,73%; abbastanza 35,35%); viene pertanto riconosciuto il senso di questa iniziativa che risulta ampiamente apprezzata. Non vanno tuttavia trascurati, sebbene le percentuali siano molto basse, quanti affermano di non aver avuto questa possibilità (poco 2,80%; per nulla 7,12%) e in tale direzione sarebbe interessante approfondirne le motivazioni. Dato che il questionario era anonimo cosa può aver impedito agli studenti di esprimere la loro opinione? Vi è stato un condizionamento a priori? Una paura? L'impossibilità è invece riconducibile allo strumento? Alla formulazione dei singoli item? Oppure gli studenti si sentivano già liberi di esprimere il proprio punto di vista (ad esempio, attraverso i loro rappresentanti)?

Significativa è anche la percentuale di studenti che riconosce, attraverso la compilazione, di aver contribuito al miglioramento (molto 41,03%; abbastanza 38,59%); in tal senso, gli studenti credono che le loro opinioni possano fornire feedback utili ai loro docenti per innalzare la qualità complessiva del processo e dei prodotti/risultati. Questa visione positiva e di fiducia costituisce una leva educativa molto importante: informa circa il desiderio di protagonismo da parte degli studenti e al tempo stesso pone le premesse per una joint adventure fra loro e i docenti.

Le opinioni risultano meno entusiastiche rispetto all'item "sentirsi valorizzato" (molto 17,67; abbastanza 45,54%); tale dato va probabilmente interpretato tenendo a mente il tipo di strumento utilizzato: il questionario ha permesso di esprimere le proprie idee ma al tempo stesso, per sua natura, non ha consentito un'interazione e un confronto diretto fra i diversi interlocutori. È plausibile perciò che la possibilità di rispondere agli item sia stata interpretata come un gesto di attenzione, di riconoscimento e di contributo al miglioramento, senza tuttavia toccare la dimensione della valorizzazione personale.

Gli studenti sembrano aver fatto un uso distorto e vendicativo in percentuali modeste (molto 8,66%; abbastanza 17,49%); sebbene si tratti di una loro ricostruzione questi dati sono incoraggianti e paiono indicare un atteggiamento di serietà fuori da rischi viziosi.

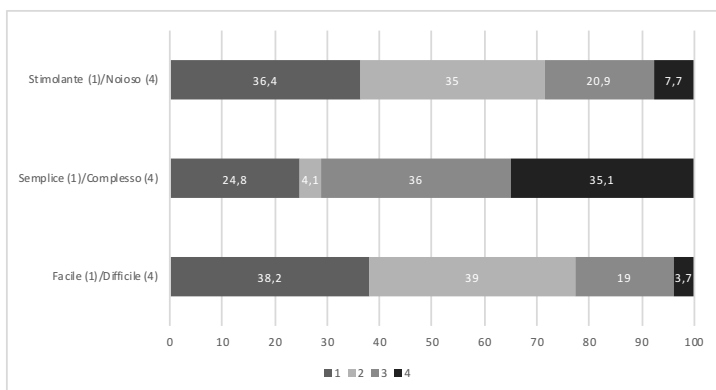


Graf. 1 - Hai avuto l'opportunità di (%)

Approccio al compito. Sul piano dell'approccio al compito, gli studenti affermano di non aver incontrato grosse difficoltà (facile 36,23%; abbastanza facile 39,04%) ma hanno pareri più eterogenei quando viene chiesto di giudicare la complessità/semplività. Per la maggioranza l'operazione è reputata semplice (36%) o abbastanza semplice (35,98%) ma non mancano quanti ne riconoscono la complessità (complesso 24,09%).

Nel complesso il compito è giudicato stimolante (36%) o abbastanza stimolante (34%) e solo il 7% lo reputa noioso. A tal proposito, va ricordato che ogni studente ha dovuto compilare un questionario per ciascun docente (il numero medio di docenti per classe è di circa 10) e quindi l'attività ripetuta in un arco di tempo molto ravvicinato può aver generato un sovraccarico.

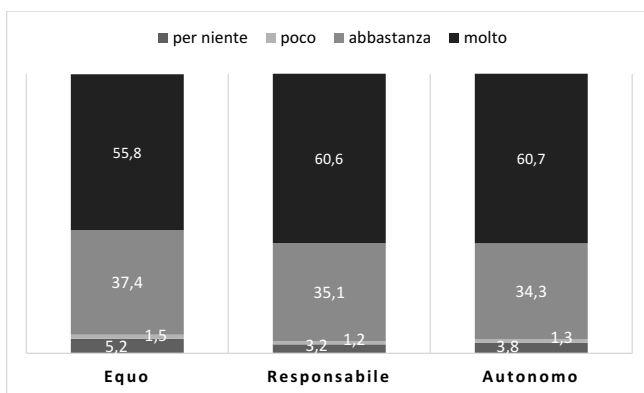




Graf. 2 - Esprimere una valutazione è stato (%)

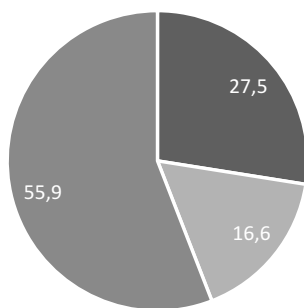


Autovalutazione. Alla richiesta di autovalutare il proprio modo di agire, gli studenti esprimono opinioni più che lusinghiere sul loro operato. Più del 50% afferma di aver valutato in modo molto equo, responsabile e autonomo mentre il 40% circa dice di averlo fatto “abbastanza”. Il dato va letto con prudenza e abbisogna di essere triangolato ma, sul piano delle percezioni, sembra che gli studenti abbiano esercitato il loro diritto con coscienza. Nondimeno, le percentuali corrispondenti alle modalità “poco” (al di sotto del 2%) e “per niente” (fra il 3% e il 5%) e, in particolare, il margine di crescita per il livello più alto della scala lasciano intravedere uno spazio di lavoro per garantire ulteriormente serietà all’iniziativa.



Graf.3 - Hai agito in modo (%)

Proiezioni. Alla domanda aperta ha risposto poco più dei due terzi degli studenti (844/1074). Da una prima analisi delle risposte avvalendosi di una codifica carta matita, emerge una proiezione positiva non priva tuttavia di elementi di criticità. Più della metà, esprime fiducia circa la possibilità che le opinioni fornite possano avere una ricaduta concreta, una quota modesta esprime perplessità e scetticismo mentre poco più di un quarto, si dice convinto “che non servirà a nulla”.



■ No ■ In parte ■ Si

Graf.4 – Le tue opinioni serviranno a qualcosa? (%)

In quanti esprimono fiducia (55,9%) sono due i verbi ricorrenti: “spero” e “penso”. Gli studenti credono e auspicano che le loro opinioni saranno prese in considerazione per introdurre correttivi e migliorare la qualità complessiva dell’ambiente scolastico: «Spero di aiutare i miei insegnanti nel comprendere i loro punti di forza e di poterli aiutare nello sviluppo di questi»; alcuni di loro esprimono maggiore convinzione specificando che tale miglioramento potrà riguardare diversi livelli: la didattica (“il metodo di insegnare”), il clima (“la qualità delle relazioni”), il dialogo (“il modo di comunicare con gli insegnanti”). Altri ancora sottolineano il valore del mettersi nei panni di: «Probabilmente servirà ai docenti con lo scopo di “mettersi nei panni” degli studenti e quindi di poter modificare il loro metodo di insegnamento». In maniera preponderante, in questo gruppo di risposte, emerge la preoccupazione di distinguere il piano personale (legato alla personalità del docente) da quello professionale (legato al suo modo di agire e interagire a scuola); gli studenti precisano che «le mie valutazioni anche negative non devono essere considerate come critiche fini a se stesse ma come opportunità per migliorare l’apprendimento e il rapporto con noi studenti», «si tratta di critiche costruttive non di critiche personali». In maniera coerente con tale orientamento si dicono desiderosi di conoscere quali tempi e spazi saranno dedicati ad un confronto a partire dai dati.

Tra gli studenti che esprimono una posizione scettica (16,6%) emerge, più volte, l’esigenza di fare un distinguo fra i loro docenti ben esemplificata, per esempio, da questo commento: «I dati saranno sicuramente utilizzati per migliorare da parte di alcuni prof. ma certamente non da tutti, li utilizzerà chi ha già un buon rapporto con noi», «Serviranno solo per coloro che hanno a cuore l’insegnamento come formazione di adulti completi». Costoro non mettono quindi in discussione il senso dell’iniziativa ma sottolineano la sua bontà “potenziale” poiché subordinata alla motivazione e all’approccio alla professione del singolo docente.

Non vanno tralasciati quanti invece esprimono una visione molto critica (27,5%), una convinzione radicale che «qualsiasi dato anche negativo non farà cambiare nulla perché i nostri docenti sono convinti di avere sempre ragione e non ci ascoltano». Risalta sul fondo un atteggiamento di sfiducia perché «i professori non ci considerano, ritengono il questionario uno strumento di vendetta» misto alla convinzione che simili iniziative possano essere messe in campo soltanto



con lo scopo di «farci credere che all'interno dell'ambiente scolastico abbiamo comunque il diritto di dire la nostra» o possano addirittura essere strumentalizzate «per farcela pagare». Nondimeno alcuni rispondenti appartenenti a questa categoria osservano che «anche se i docenti che dovrebbero correggersi di più sono quelli che daranno meno peso alle valutazioni, in fondo resta comunque un'occasione abbastanza importante per dire la propria opinione».

Sul piano complessivo emerge, come già osservato, la richiesta di avere maggiori informazioni circa il tipo di utilizzo, chi riceverà questi dati, in quali forme, quando se ne potrà parlare. Gli studenti, in altri termini, sembrano accettare la sfida, chiedono di essere coinvolti a pieno titolo nel processo (non solo nella fase di rilevazione dei dati) sentendosi parte della comunità scolastica. Al tempo stesso non sono rari i riferimenti alla necessità di cogliere questa opportunità con serietà e responsabilità anche per non vanificare gli sforzi messi in campo: «La mia singola opinione in realtà serve a ben poco ma se aggiunta a quelle dei miei compagni, se fatte con un criterio sensato, può effettivamente contribuire ad aiutare i professori a migliorarsi» oppure; «Spero vivamente che le valutazioni date in modo serio non vengano compromesse da quelle degli studenti che prendono questo test come un gioco».

Per completezza, merita altresì porre in luce un giudizio talvolta critico circa lo specifico strumento utilizzato perché «Il questionario non è lo strumento adatto per valutare i professori, le domande sono generiche perché devono adattarsi a tutte le discipline e ci vorrebbe una sezione di commento per ciascun docente», «L'anonimato deresponsabilizza», «Sarebbe necessario avere domande più aperte per poter articolare la propria opinione».



4. Oltre l'esperienza. Spunti per il futuro

La valutazione della didattica può costituire una fra le leve a disposizione per promuovere la partecipazione attiva degli studenti stimolandoli ad agire con responsabilità e autonomia all'interno della comunità scolastica (Romainville & Coggi, 2009; Bocquillon, Derobertmeasure, Artus & Kozlowski, 2015; El-Khatib & El-Hage, 2017). In tale direzione, è possibile cogliere il valore di questa pratica in ordine allo sviluppo ed esercizio della cittadinanza, la quale diviene a tutti gli effetti un elemento del curriculum ancorandosi al fare scuola quotidiano (Losito, 2009).

Nell'esperienza descritta, i cui dati vanno letti con prudenza data la limitatezza del campione e la presenza di un solo punto di vista, gli studenti paiono dimostrare un atteggiamento responsabile ed esigente: sanno di avere di fronte un'opportunità che intendono cogliere con intelligenza e serietà e al tempo stesso chiedono di non veder deluse le loro aspettative. Questa lettura, che trova elementi di sostegno in letteratura, apre uno spazio di lavoro significativo per l'azione educativa. La convinzione che la valutazione, in tutte le sue forme e quindi anche quando riferita alla didattica, serva al miglioramento abbisogna però ai loro occhi di essere testimoniata nei fatti (Hejase, Al Kaakour, Halawi & Hejase, 2013; Pastore, 2017; Detroz & Blais, 2012). Nel contesto specifico dell'istituto coinvolto, sarebbe certamente utile individuare tempi e spazi che permettano di riflettere sugli esiti per delineare piste di sviluppo; l'appropriazione personale e la riflessione sui dati non possono dipendere dalla buona volontà del singolo insegnante ma vanno sollecitate e portate avanti nel corpo docente e nell'intera comunità scolastica.

Nell'ottica di rafforzare l'ancoraggio alla realtà e triangolare i diversi punti di vista, potrebbe essere utile il prossimo anno, prevedere la somministrazione di un breve questionario anche ai docenti per rilevare le loro opinioni rispetto all'intera

operazione. Nessuno può prevedere se e come la normativa evolverà o involverà ma sarebbe una grande perdita sul piano educativo non valorizzare a pieno gli sforzi compiuti, deludendo le aspettative suscitate in tutti gli attori, in primis gli studenti.

Le forme, le pratiche e le strategie valutative adottate nel contesto scolastico influiscono sulla percezione della scuola come spazio democratico (Kanizsa, Garavaglia & Mosconi, 2014) pertanto la partita che si gioca è davvero importante. Aver riflettuto su una specifica pratica di valutazione ha obbedito anche a ragioni contingenti; tuttavia l'ipotesi formulata è che la valutazione in tutte le sue declinazioni costituisca un'occasione per mettere alla prova la reale democraticità dello spazio scolastico.

Formare il cittadino di domani rendendolo consapevole dei propri diritti e dei propri doveri, richiede alla scuola non solo di mettere a disposizione conoscenze, di proporre strumenti, di promuovere abilità, di far maturare atteggiamenti ma anche e soprattutto di configurarsi essa stessa come luogo di democrazia reale nel quale ognuno possa "allenarsi" ad esercitare diritti e doveri in una cornice di corresponsabilità fra generazioni.

Riferimenti bibliografici

- Aquario D. (2007). *Università in cambiamento e valutazione. Il punto di vista degli studenti*. Padova: CLEUP.
- Bartezzaghi E., Guerci M., & Vinante M. (2010). *La valutazione stakeholder-based della formazione continua*. Milano: FrancoAngeli.
- Benton S.L., & Cashin W.E. (2012). Student Ratings of Teaching: A Summary of Research and Literature, IDEA Paper n.50. Manhattan, Kansas State University: The IDEA Center.
- Berthiaume D., Lanarès J., Jacqmot C., Winer L., & Rochat J. M. (2011). L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche & formation*, (2), pp. 53-72.
- Bocquillon M., Derobertmasure A., Artus F., & Kozlowski D. (2015). Evaluation des enseignements par les étudiants: que nous disent les commentaires écrits des étudiants? *e-JIREF*, 1(1), pp. 93-117.
- Detroz P., & Blais J.G. (2012). Les étudiants sont-ils compétents pour évaluer la qualité des enseignements? *Mesure et évaluation en éducation*, 35(3), pp. 5-30.
- El-Khatib W., & El-Hage F. (2017). L'évaluation des enseignements au supérieur: attitudes des étudiants et contextualisation. *Éducation & Formation*, 307, pp. 29-44.
- Feistauer D., & Richter T. (2017). How reliable are students' evaluations of teaching quality? A variance components approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), pp. 1263-1279.
- Giovannini M.L., & Silva L. (2014). Le ricerche sui questionari-studenti per la valutazione dell'insegnamento universitario. Quali elementi di problematicità in rapporto all'uso delle risposte? in *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 9(3), pp. 19-51.
- Golding C., & Adam L. (2016). Evaluate to improve: useful approaches to student evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), pp. 1-14.
- Hammonds F., Mariano G.J., Ammons G., & Chambers S. (2017). Student evaluations of teaching: improving teaching quality in higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 21(1), pp. 26-33.
- Hejase A.J., Al Kaakour R.S., Halawi L.A., & Hejase H.J. (2013). Students Perceptions of Student Evaluation of Teaching (PET) Process. *International Journal of Social Sciences and Education*, 3(3), 565.
- Kanizsa S., Garavaglia A., & Mosconi G. (2014). Giustizia e ingiustizia a scuola nelle parole dei futuri maestri. *Studium Educationis*, (2), pp. 19-32.



- Losito B. (2009). La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia. *Cadmo*, 1, pp. 99-112.
- Montalbetti K. (in press). *La valutazione come esercizio di cittadinanza. Una risorsa per gli studenti della secondaria*.
- Montalbetti K., & Lisimberti C. (2015) (eds.). *Valutazione e governance della scuola. Verso un sistema valutativo context-based*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Montalbetti K., & Lisimberti C. (2018). Comitati di valutazione al lavoro: conoscere i processi per supportarli. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 1, pp. 153-168.
- Pandolfi L. (2017). La valutazione della didattica universitaria in prospettiva formativa: linee evolutive e partecipazione degli studenti. *Excellence and innovation in learning and teaching*, 2(2), pp. 34-50.
- Pastore S. (2014). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, pp. 62-73.
- Pastore S. (2017). Quello che gli studenti non dicono. Valutazione della qualità didattica universitaria e questionari opinioni studenti. In L. Ghirotto (ed.), *Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione* (pp. 269-278). Bologna: Università degli Studi di Bologna.
- Pedrini M. (2017). *Stakeholder management. Teoria, strategie e strumenti di gestione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Richardson J. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), pp. 387-415.
- Romainville M., & Coggi C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants: approches critiques et pratiques innovantes*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Spencer K., & Schmelkin L.P. (2002). Student Perspectives on Teaching and its Evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), pp. 397-409.
- Stupans I., McGuren T., & Babey A.M. (2016). Student evaluation of teaching: A study exploring student rating instrument free-form text comments. *Innovative Higher Education*, 41(1), pp. 33-42.
- Zambelli F. (2006). Strumenti e metodi di valutazione: una analisi critica. In R. Semeraro (ed.), *La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti protagonisti in un percorso di ricerca* (pp. 26-60). Milano: FrancoAngeli.

