

## Valutare l'insegnamento nell'istruzione superiore. A cosa serve veramente?

### Evaluate teaching in higher education. What is it really for?

Renata Viganò

Faculty of Education Sciences, Catholic University of the Sacred Heart, Milan, renata.vigano@unicatt.it

Course evaluations by students mainly employ simple surveys. However, there are many criticisms about their actual usefulness: empirical evidence shows that they are a ritual way of complying with administrative regulations; the scientific literature does not demonstrate their impact on the quality of learning. Moreover, their focus is mainly on student satisfaction and they do not consider the complexity of learning processes. A qualitative course evaluation was tested as an alternative approach. 106 master's degree students in education provided rich answers describing both teachers and students as agents; they see their learning processes in a context of academic demands and social interactions. Experience suggests that qualitative course evaluations may give information on learning that cannot be uncovered in a traditional survey; They also support the student learner identity and emancipate his role as a co-producer of knowledge.

**Keywords:** University; Teaching assessment; Qualitative assessment; Student role; Learning.

La valutazione degli insegnamenti universitari da parte degli studenti impiega in via predominante questionari a risposta chiusa. Sono tuttavia numerose le critiche e le perplessità circa la loro effettiva utilità: i riscontri empirici restituiscono uno scenario di ritualità volta a rispettare le normative amministrative, la letteratura scientifica non dimostra il loro impatto sulla qualità dell'apprendimento. Inoltre il loro focus è principalmente la soddisfazione degli studenti e non considerano la complessità dei processi di apprendimento. Come approccio alternativo è stata testata una valutazione qualitativa dell'insegnamento. 106 studenti di Laurea Magistrale nell'area delle Scienze della formazione hanno fornito risposte ricche: individuando come agenti di apprendimento sia i docenti sia gli studenti, considerando i loro processi di apprendimento in un contesto di traguardi da raggiungere e di interazioni sociali. L'esperienza presentata suggerisce che le valutazioni qualitative degli insegnamenti possono dare informazioni sull'apprendimento non attingibili con i sistemi vigenti; concorrono anche a sviluppare l'identità dello studente come soggetto che apprende ed emancipano il suo ruolo di co-produttore di conoscenza.

**Parole chiave:** Università; Valutazione dell'insegnamento; Valutazione qualitativa; Ruolo degli studenti; Apprendimento.

# Valutare l'insegnamento nell'istruzione superiore.

## A cosa serve veramente?

### 1. Introduzione

La valutazione della didattica universitaria da parte degli studenti è pratica diffusa e normata in molti Paesi. Il metodo più diffuso per valutare corsi è il *survey*, i cui dati sono sottoposti ad analisi quantitative; in realtà da tempo sono note le criticità e i limiti di tale pratica estensiva. Numerosi studi danno ragione dei dubbi riguardo alla validità dei dati raccolti (Alderman, Towers & Bannah, 2012; Harper, Kuh, 2007; Olivares, 2003; Palmer, 2012; Spooren et al., 2013; Zabaleta, 2007); altri osservano che le valutazioni sono diventate nel tempo rituali da eseguire perché previsti anche se i risultati effettivi sono esigui (Edström, 2008; Freeman, Dobbins, 2013; Kember, Leung, Kwan, 2002; Richardson, 2005). Da uno studio di Olivares (2003) non risultano evidenze empiriche circa il miglioramento indotto dalla valutazione così impostata, la quale peraltro è focalizzata sulla soddisfazione degli studenti più che sull'apprendimento. Un'indagine su 25 dipartimenti universitari seguiti per un periodo fra i tre e i quattro anni (Kember et al., 2002) non ha rintracciato prove che le valutazioni dei corsi abbiano migliorato la qualità dell'insegnamento.

In letteratura sono rari i contributi che descrivono approcci qualitativi alla valutazione dei corsi su ampia scala o implementati in maniera sistematica; ve ne sono però che suggeriscono metodi e prospettive interessanti e valide (cfr. Lewis, 2001; Harper & Kuh, 2007). Numerose pubblicazioni documentano studi-pilota e sperimentazioni; da esse emerge l'importanza di incoraggiare gli studenti a esaminare il loro proprio apprendimento (cfr. Platt, 1993; Stupans, McGuren & Babey, 2016) integrando la valutazione dei corsi nel percorso formativo stesso “con impegno e attenzione pari a quelli rivolti a ogni altra attività di apprendimento proposta in aula” (Svinicki, 2001, p. 23). In questa prospettiva va considerata l'opportunità di formare gli studenti a esprimere *feedback* appropriati alle diverse situazioni e ad accertarsi che docente e studenti condividano la medesima idea degli obiettivi del corso, affinché vi sia un fondamento chiaro alla base delle opinioni rilevate (Freeman & Dobbins, 2013).

L'orientamento cosiddetto migliorativo (Golding & Adam, 2016)

sposta il focus della valutazione dal giudizio riguardo alla bravura del docente all'impegno per migliorare il processo di insegnamento e apprendimento (Hodges & Stanton, 2007) in cui docenti e studenti considerano la valutazione dei corsi una responsabilità condivisa (Johnson, 2000; Richardson, 2005; Zabaleta, 2007). Secondo Spence e Lenze (2001) essa deve aiutare gli studenti a diventare co-produttori di conoscenza, rendendoli responsabili del loro apprendimento (cfr. anche Freeman, Dobbins, 2013; McCulloch, 2009). Briggs, Clark e Hall (2012) aggiungono che costoro devono sviluppare un'"identità studente" e che per farlo hanno bisogno di aiuto.

Nel quadro pedagogico e valutativo sopra delineato solo per cenni (motivi di spazio impediscono uno sviluppo più ampio per il quale si rinvia ad altri contributi di chi scrive), i paragrafi seguenti descrivono un'esperienza sviluppata in alcuni insegnamenti universitari, corredata da una prima analisi dei riscontri osservati e da una riflessione critica sugli esiti e sulle prospettive di approfondimento.

## 2. Metodo

### 2.1 *Partecipanti*

Hanno partecipato all'esperienza studenti del primo e secondo anno di un Corso di Laurea Magistrale nell'area delle Scienze della Formazione.

Il campionamento di convenienza si è reso obbligato a motivo dei vincoli di contesto: in questa prima fase esplorativa le attività che strutturano l'esperienza sono state progressivamente elaborate e perfezionate dal docente degli insegnamenti coinvolti e ne costituiscono l'impalcatura didattica; l'approccio descritto è posto in atto dal docente nella pratica didattica quotidiana. Sarebbe stato prematuro oltre che verosimilmente non realizzabile per ragioni organizzative estenderlo ad altri docenti e procedere quindi a uno studio di impianto sperimentale; tale ipotesi diverrà percorribile a venire, previa verifica di fattibilità. Prudenza e senso critico pertanto si impongono nell'analisi e interpretazione degli esiti; va però sottolineato che la condizione descritta ha rappresentato un fattore favorevole all'osservazione continua e partecipe del processo di insegnamento/ apprendimento, al *tuning* in tempo reale dell'azione didattica e degli strumenti impiegati, alla conoscenza qualitativa approfondita dell'intreccio complesso di aspetti e dinamiche di cui tenere conto (Bogdan & Biklen, 2007) a vantaggio di un affinamento progettuale accurato.

In tutto hanno partecipato 106 studenti di cui 67 al primo anno di corso e 39 al secondo, di età compresa tra i 22 e i 37 anni (media 22,92 anni; moda 22); 89% sono donne. 81% provengono da un triennio universitario nell'ambito delle scienze dell'educazione e della formazione, il restante 19% dall'area delle scienze umane e sociali, umanistiche, psicologiche, economiche e politiche. Circa il 36% non ha esperienze lavorative, il 25% fa lavori occasionali, il 29% ha un lavoro part time e il 10% un lavoro con un impegno superiore ma che consente di frequentare almeno parte dei corsi; le esperienze di lavoro riguardano per lo più l'area educativo-formativa, dell'intervento sociale e dell'animazione. Pressoché tutti gli studenti sono impegnati in attività di volontariato, anche se con impegno assai variabile in termini di ore e funzioni.

I dati rilevati si riferiscono agli studenti frequentanti; tale scelta muove dalla consapevolezza, verificata negli anni precedenti, che i non frequentanti faticano a trarre equivalente profitto dall'impostazione didattica qui descritta; a questi ultimi è indicato un programma differenziato, che a parità di contenuti e impegno di studio richiesto rispetta l'equità fra diverse tipologie di studenti. La scelta di optare per l'una o l'altra modalità didattica è in ogni caso compiuta liberamente da ciascun studente, che se ne assume la responsabilità; il docente presenta vantaggi e svantaggi di entrambe e ne spiega le motivazioni. La frequenza non è perciò oggetto di registrazione o controllo; a ogni studente è lasciato di stimare la propria capacità o meno di restare in continuità con l'insegnamento nel corso del suo svolgersi, di là dalla percentuale di ore effettivamente frequentate.

L'esperienza qui documentata si riferisce all'a.a. 2017/2018.

## 2.2 *Procedura*

Il Corso di studi ha un impianto robusto sul piano teorico e culturale; è meno rappresentata l'area metodologica cui appartengono gli insegnamenti in cui è stata implementata l'esperienza in parola. Il biennio include anche una quota rilevante di attività didattiche integrative (laboratori e tirocini).

L'esperienza descritta riguarda un insegnamento annuale (60 ore al primo anno di corso) e un insegnamento semestrale (30 ore al secondo anno, scelto dagli studenti in opzione a un altro insegnamento) volti a sviluppare competenze metodologiche riguardanti il primo la progettazione in campo educativo e formativo e il secondo la valutazione; l'area professionale di riferimento sono i servizi alla persona. L'attività

in aula integra lezioni esplicative, presentazioni di esempi, analisi di casi, discussione, esercitazioni pratiche e lavoro in gruppo, accompagnamento alla realizzazione dei compiti pratici proposti. Al termine di ogni lezione il materiale didattico impiegato o segnalato è messo a disposizione degli studenti tramite la piattaforma didattica in adozione all'Ateneo.

A quanti riescono ad assicurare almeno un minimo di frequenza continuativa è proposto il seguente percorso di apprendimento: ogni 3-4 settimane il docente propone un'attività da realizzare autonomamente, di cui una parte in piccolo gruppo e una parte individualmente. Le attività proposte vertono sui temi e sulle competenze sino a quel momento sviluppate dall'insegnamento e si concretizzano nella realizzazione progressiva delle diverse fasi di ideazione ed elaborazione di un progetto, per il primo anno, e di un dispositivo valutativo, per il secondo anno; ciascun gruppo sceglie liberamente il progetto da sviluppare e l'oggetto su cui elaborare il dispositivo valutativo. Ogni attività assegnata è presentata in aula dal docente; per ciascuna di esse gli studenti ricevono un foglio esplicativo analitico corredato da domande-guida e dai criteri che saranno assunti per valutare l'attività – previamente concordati-, un format in cui presentare la loro attività, eventuali letture e/o materiali di supporto.

I partecipanti dispongono di un periodo variabile fra le tre e le quattro settimane per realizzare l'attività, nell'arco delle quali possono chiedere al docente supporto e chiarimenti che sono per lo più condivisi in aula attivando lo scambio con gli altri gruppi. Circa due settimane dopo la data di consegna ciascun gruppo riceve la valutazione del compito realizzato inclusiva di una restituzione specifica con riferimento alla corrispondenza ai criteri valutativi, agli aspetti di forza del lavoro svolto e alle criticità presenti, con spunti e indicazioni per il miglioramento. Nel primo momento d'aula successivo, la parte iniziale della lezione è dedicata alla discussione sull'attività compiuta.

Come parte integrante di ogni attività gli studenti sviluppano e restituiscono al docente una riflessione critica e autovalutativa di gruppo sull'attività realizzata e una metariflessione individuale sul percorso di apprendimento compiuto; anche a questo proposito sono loro fornite domande-guida per orientare e sistematizzare la riflessione.

Dopo aver concluso l'ultima attività cioè al termine dell'insegnamento ciascun studente è invitato a compilare un breve questionario suddiviso in due sezioni. La prima sezione chiede di valutare, con domande strutturate, se e quanto l'insegnamento seguito ha concorso a sviluppare o consolidare una serie di competenze riguardanti l'ambito sia specifico della disciplina d'insegnamento sia delle *soft skills*. La se-

conda sezione è composta una domanda aperta che chiede allo studente se reputa di aver ricavato qualcosa dall'esperienza del corso, in riferimento alla sua crescita personale e professionale, con richiesta di specificare e spiegare; lo studente è poi invitato a esprimere osservazioni e commenti personali sull'esperienza di apprendimento e a formulare critiche e suggerimenti ecc.

Il questionario è anonimo. Agli studenti interessati è tuttavia chiesto di segnalare al docente, separatamente, l'eventuale disponibilità a partecipare a un incontro di analisi e discussione degli esiti del questionario e di confronto su possibili ipotesi di variazione dell'insegnamento e di ulteriore approfondimento delle questioni messe a tema dal questionario.

### 2.3 *Analisi*

Oggetto di analisi sono state diverse informazioni rilevate. Le informazioni riguardanti la prestazione accademica, in termini di livello di apprendimento disciplinare attestato dai compiti elaborati dagli studenti, sono state analizzate con riferimento alla corrispondenza ai criteri di valutazione indicati per ciascun compito realizzato e sintetizzati ogni volta in un voto; il voto finale registrato all'esame è dato dalla media dei voti ricevuti nei singoli compiti.

Le informazioni contenute in ciascun compito nelle sezioni dedicate rispettivamente alla riflessione critica e autovalutativa di gruppo sull'attività realizzata e alla metariflessione individuale sul percorso di apprendimento compiuto sono state analizzate con l'impiego di un approccio *bottom-up*, con l'obiettivo di identificare i temi contenuti nelle descrizioni dei partecipanti (Rapley, 2011; Richards, 2015; Sorzio, 2005; Coggi, 2005). Nella prima fase dell'analisi i testi sono stati letti e riletti annotando puntualmente gli argomenti tramite l'impiego del *sentence-by-sentence coding*, ove necessario integrato dal *line-by-line coding* (cfr. Elliot, 20018; Auerbach & Silverstein, 2003; Saldaña, 2016; Holton, 2001). Nella seconda fase si è proceduto a un primo livello di categorizzazione dei temi rilevati raggruppandoli per analogia semantica e concettuale; la definizione delle categorie ha tenuto conto degli obiettivi dell'esperienza e dei suoi fondamenti teorici e pedagogici; si è annotata contestualmente la ricorrenza dei singoli temi. Nella terza fase le categorie sono state confrontate fra loro, ove opportuno rinominate in maniera più precisa, in alcuni casi unite o rimodulate correggendo la distribuzione dei temi in esse (Johnson & Christensen, 2004; Saldaña, 2016); su questa base si è pervenuti a identificare cinque macrocategorie principali (cfr. Tabella 2). Durante l'analisi, i temi e i diversi

livelli di categorie sono stati ripetutamente confrontati con i dati originali per garantire piena aderenza a quanto espresso dagli studenti.

### 3. Risultati

#### 3.1 Risultati accademici

Nell'economia del presente contributo l'analisi dei risultati accademici in termini di voto conseguito all'esame finale non ha rilevanza preminente sulle altre dimensioni considerate, pur se mantiene – come ovvio - un ruolo importante; per questa ragione di seguito ci si sofferma solo su alcuni dati essenziali. Approfondimenti più analitici saranno possibili in eventuali sviluppi e ampliamenti della ricerca. In riferimento ai risultati accademici conseguiti nelle singole prove, l'attribuzione del voto ha tenuto conto del livello crescente di preparazione acquisito dagli studenti durante lo svolgimento dell'insegnamento cui ha corrisposto un livello di complessità sempre più elevata dei compiti richiesti.

Gli esiti degli studenti al termine dell'insegnamento risultano molto positivi, come risulta dalla Tabella 1.

Voto	VA	%
30 lode	13	12,26
30	19	17,92
29	12	11,32
28	23	21,7
27	21	19,81
26	14	13,21
23	4	3,78
	106	100

**Tab. 1: Esiti conseguiti all'esame finale**

La media corrisponde a 28,19. Pur se la comparazione con le votazioni riportate all'esame dagli studenti non frequentanti non può pretendere consistenza metodologica, data l'evidente varietà di fattori che possono influire sulla prestazione all'esame quindi la non equivalenza fra le due popolazioni, è tuttavia interessante rilevare che la media dei voti degli studenti non frequentanti aventi sino ad oggi sostenuto l'esame è 26,41, con un valore modale di 26.

I valori di prestazione sopraindicati risultano in aumento anche rispetto ai risultati all'esame in anni accademici precedenti in cui l'impostazione didattica non era come quella qui in parola: la media risulta superiore di quasi due punti.

### 3.2 Riflessione critica autovalutativa e metariflessione

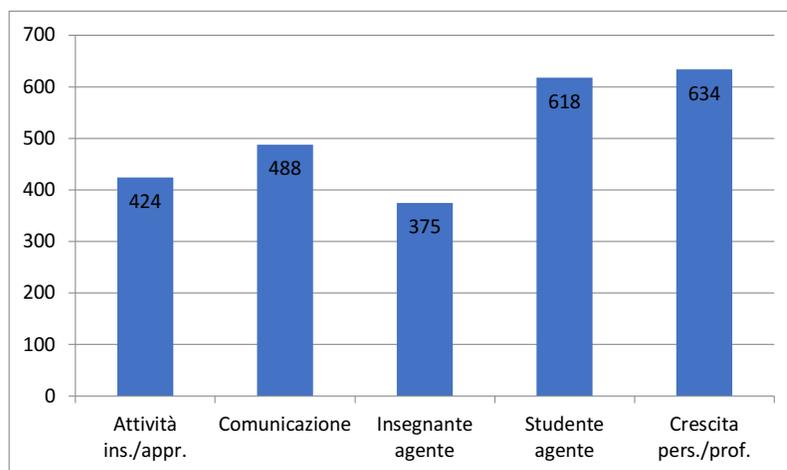
La Tabella 2 presenta le cinque macro-categorie principali individuate e i temi in ciascuna di esse ricompresi.

<i>Macro-categorie</i>	<i>Temi</i>
Attività di insegnamento / apprendimento	Rapporto fra teoria e pratica Spiegazioni Studi di caso Esercitazioni pratiche Lavori di gruppo Materiali didattici di supporto Coinvolgimento attivo degli studenti Integrazione fra attività di insegnamento e apprendimento Valutazione come occasione per apprendere Difficoltà del compito / stimolo per apprendere Responsabilità dello studente nell'apprendimento
Comunicazione	Feedback Interazione Indicazioni chiare Incoraggiamento Critica costruttiva Possibilità di chiarire dubbi e formulare richieste
Insegnante come agente	Docente come guida e facilitatore Ambiente di apprendimento aperto e rispettoso Competenza ed esperienza del docente Stimolo alla rielaborazione personale e al confronto critico Collegare argomenti del corso a pratica professionale e problematiche sociali e educative Leadership Guida per non disperdersi e restare orientati all'obiettivo Livello di esigenza elevato ma adeguato accompagnamento
Studente come agente	Apprendimento attivo Responsabilità Integrare teoria e pratica Sperimentare situazioni pratiche Gestire in maniera adeguata il teamwork Contributo personale all'apprendimento di tutti Orientamento al risultato Consapevolezza delle competenze acquisite o consolidate
Crescita personale e professionale	Autonomia e responsabilità Mettersi in gioco Consapevolezza della complessità Realismo negli obiettivi e nelle strategie per raggiungerli Importanza di teoria e pratica Rispetto e ascolto Valorizzare il contributo di tutti Riconoscere i propri punti di forza e di debolezza Tendere a migliorare Imparare dall'esperienza; riflettere sull'esperienza Autovalutarsi e valutare in maniera oggettiva Non arrendersi davanti a un problema/ostacolo; cercare una soluzione Essere creativi ma competenti; non improvvisare Decidere

**Tab. 2: Categorie e temi rilevati dai testi degli studenti**

Nelle riflessioni di ciascun studente sono presenti aspetti riferibili a tutte e cinque le categorie; particolare attenzione è data a temi collegabili all'idea di essere soggetti attivi di apprendimento, capaci di riflettere sull'esperienza e di assumere la responsabilità della propria crescita personale e professionale, come attesta l'elevata numerosità delle considerazioni confluenti nelle categorie "studente come agente" e "crescita personale e professionale". In tale prospettiva può essere letta anche la quantità di osservazioni connesse con la categoria "comunicazione" da cui emerge che la relazione e l'interazione sono dimensioni essenziali dell'apprendimento. A tale visione sono ricollegabili anche le specificazioni indicate nelle categorie "attività di insegnamento/ apprendimento" e "insegnante come agente": il ruolo del docente risulta delineato nei termini di soggetto competente, capace di strutturare e favorire un ambiente favorevole all'apprendimento attivo e di accompagnare tale processo senza sostituirsi agli studenti ma supportandoli nella ricerca di metodi e soluzioni.

Il grafico 1, di seguito, descrive per ciascuna delle categorie l'ammontare complessivo delle singole osservazioni espresse dagli studenti; molti ne hanno formulata più d'una e tutte sono state computate.



**Graf. 1: Numero complessivo di osservazioni corrispondenti a ciascuna macro-categoria**

Di seguito ciascuno dei cinque raggruppamenti tematici è brevemente approfondito anche riprendendo alcuni stralci rappresentativi dei testi degli studenti. Per motivi di spazio non è possibile soffermarsi in maniera analitica per i vari sottotemi; sono menzionati quelli che meglio aiutano a riflettere sull'impostazione didattica e valutativa degli

insegnamenti come strategia per l'apprendimento e la maturazione personale dello studente. Occorre altresì non considerare i temi come completamente definiti o reciprocamente esclusivi, poiché le descrizioni dei partecipanti hanno incluso una varietà di attività, contenuti, attori e suggerimenti.

### 3.2.1 *Attività di insegnamento / apprendimento*

Gli studenti hanno descritto l'integrazione di differenti modalità di insegnamento come positiva per l'apprendimento, soffermandosi anche sul modo in cui le specifiche attività didattiche hanno supportato il secondo. Hanno evidenziato come ogni strategia didattica abbia implicazioni per il processo di apprendimento, talvolta con qualche difficoltà nel distinguere ciò che è insegnamento dalla dinamica di apprendimento.

In particolare, gli studi e le analisi di caso e gli esempi pratici esaminati risaltano fra gli altri aspetti menzionati. Alcuni partecipanti hanno asserito che tali attività hanno suscitato interesse e motivazione ad apprendere i costrutti teorici e i metodi; altri hanno riferito che ciò li ha aiutati a prefigurare in maniera più chiara la loro futura vita professionale e a cogliere la complessità dei temi trattati: "Applicare le proprie conoscenze a casi reali è molto utile per imparare, poiché ci si trova a dover ragionare a un livello più profondo". Anche la proposta di attività pratiche, in forma di problemi da risolvere o di obiettivi da realizzare tratti dall'attività professionale concreta e contestualizzata, è stata molto apprezzata come possibilità di riflettere, interrogarsi, confrontarsi, integrare e mettere a frutto diverse tipologie di conoscenze teoriche, metodologiche e pratiche.

La richiesta di realizzare in autonomia una serie di attività/ produzioni parte in piccolo gruppo e parte individualmente, riprendendo gli aspetti trattati in aula e progettandone l'applicazione a casi/ situazioni/ progetti ecc. autonomamente individuati, nonché dover motivare sia la scelta sia i vari passi dell'attività, valutare criticamente l'attività realizzata e sviluppare una metariflessione personale sul proprio percorso di apprendimento, emergono come centrali per l'apprendimento. Praticamente tutti gli studenti convergono nel considerare impegnativa e un po' disorientante tale richiesta rispetto all'impegno tradizionale per gli esami universitari, conseguentemente talvolta anche generatrice di incertezza, ma coinvolgente e produttiva per sviluppare competenze sia disciplinari specifiche sia trasversali e strategiche (comunicazione, organizzazione, mediazione, *problem-solving*, orientamento al risultato,

collaborazione ecc.). In tale processo il *feedback* sistematico e personalizzato da parte del docente è indicato come necessario e molto apprezzato.

### 3.2.2 *Comunicazione*

Di là dalla natura più o meno interattiva delle diverse modalità didattiche, i partecipanti indicano lo scambio e il confronto come funzionali all'apprendimento. Apprezzano la strutturazione regolativa della comunicazione: tempi definiti così da dare a ciascuno la possibilità e la responsabilità di intervenire, accordo sulle regole da rispettare per contenuti e obiettivi degli scambi ecc.

Il gradimento degli studenti riguarda sia l'interazione con il docente sia quella tra studenti. Il confronto aperto, sia con riscontri e *feedback* positivi sia con opinioni e commenti critici è visto come fattore migliorativo delle conoscenze e competenze disciplinari e altresì di *skills* trasversali come capacità di ascolto e *team-working*.

L'impostazione interattiva della comunicazione didattica ha aiutato inoltre a superare la riluttanza ad autovalutarsi e ad approfondire la metariflessione. Nelle prime settimane di corso gli studenti hanno talvolta avuto difficoltà a situarsi in maniera corretta rispetto alle due richieste; in seguito le hanno affrontate con maggiore agio, anche in forza dell'orientamento formativo impresso agli scambi: "è difficile autovalutarsi e capire se si è fatto bene o no, però i criteri chiaramente definiti e il *feedback* mirato del docente sono stati utili e mi hanno aiutato a valutare il mio lavoro, i punti di forza e quelli in cui devo migliorare"; "mi sono accorta che mentre all'inizio avevo paura di esprimere un giudizio poi questo mi è servito molto".

### 3.2.3 *Il docente come agente*

Il docente è descritto come attore importante, per le sue competenze disciplinari e didattiche e caratteristiche personali. È sottolineata la relazione tra stile dell'insegnante e attivazione degli studenti: se durante i momenti di confronto e di lavoro su casi e situazioni pratiche egli serve come modello, mostra come mobilitare le conoscenze e come confrontarsi con gli altri, essi si avvalgono dell'esempio e si sentono incoraggiati a mettersi in gioco e a considerarsi parte attiva. Vi è anche apprezzamento sia per la solida competenza teorica del docente, in quanto aiuto a riflettere su questioni apparentemente semplici ma in

realtà da collegare a temi più complessi, sia per la sua capacità di esemplificare principi e concetti riferendoli a situazioni concrete. In altri termini gli studenti cercano nel docente un “timoniere esperto” che accoglie le loro riflessioni ma ha il controllo del processo didattico, sa interrompere e mettere in discussione le loro prospettive aiutandoli a restare centrati sulle questioni da esaminare e ad avvalersi di conoscenze adeguate e argomentazioni fondate.

È inoltre diffusa la considerazione positiva per l’impegno e la passione del docente nel proprio lavoro e nella disciplina professata, come fattore motivazionale ad allontanarsi dall’atteggiamento di studente passivo: “E’ un privilegio seguire un corso con un docente che ama la sua disciplina e sa farla amare agli studenti”; “un docente competente e appassionato della sua materia riesce a motivare gli studenti e a farci capire che per diventare professionisti bisogna sempre continuare a imparare”.

Gli aspetti menzionati giocano un ruolo anche riguardo al compito autoriflessivo e autovalutativo richiesto agli studenti. Nel dire dei partecipanti le modalità e lo stile di insegnamento sono stati d’aiuto anche per affrontare tali attività, inconsuete per i più e fattore di disagio iniziale: “Non mi era stato mai richiesto prima di autovalutare un mio elaborato ed ero a disagio; durante il corso però ho superato questo timore anche grazie alle indicazioni chiare e ai *feedback* del docente”; “il docente è esigente e qualche volta le osservazioni critiche mi hanno scoraggiato; riflettendoci invece poi mi sono accorta che ho imparato a valutarmi in modo più obiettivo e che tutto questo mi ha aiutato a migliorare e mi sarà utile anche in futuro”.

### 3.2.4 *Lo studente come agente*

Come detto, gli studenti riferiscono che l’apprendimento è più approfondito e articolato quando sono attivi piuttosto che recettori passivi di conoscenza: “È stato molto motivante lavorare con le attività proposte. Mi è sembrato anche più serio, mi sono sentito responsabile”. Un altro aspetto rilevante è trovarsi a lavorare assieme a studenti diversi dai consueti compagni di studio: “All’inizio lavorare in gruppo con compagni che non sono quelli con cui sono abituato a studiare è stato complicato: ognuno aveva impegni in posti e orari diversi e riunirsi era un problema; mettere assieme modi di studiare e anche livelli di ambizione diversi è stato difficile. Poi però siamo riusciti a trovare un’intesa e ci siamo resi conto che uscire dal nostro comfort è stato arricchente e produttivo”; “Aver formato i gruppi senza poter scegliersi i compagni

è stato positivo. All'inizio non riuscivamo ad accordarci perché ciascuno aveva le sue idee e non tutti si impegnavano, poi abbiamo imparato a metterci in discussione e questo ci ha aiutato a imparare meglio la materia e alcune abilità utili per il mondo del lavoro”.

Anche riguardo alla categoria in oggetto risalta il concorso dell'impegno valutativo e riflessivo richiesto: “Ho capito come è difficile valutare sé stessi e gli altri; tutto questo mi ha fatto sentire più coinvolta e responsabile di quello che alla fine ho imparato”; “autovalutarmi è stato difficile ma mi ha spinto a pensare a fondo e mi ha responsabilizzato”.

### 3.2.5 *Crescita personale/ professionale*

Agli studenti l'attività proposta dal corso risulta in generale sfidante ma utile ai fini del futuro professionale e della crescita personale. Molti riferiscono di essersi sentiti incerti perché hanno dovuto affrontare compiti nuovi, proporre idee e soluzioni da loro formulate senza conoscere, per così dire, “la risposta giusta”. L'incertezza era generata anche dal dover trovare modalità di lavoro nuove ed efficaci. Questi stessi aspetti sono tuttavia indicati come fattori che hanno favorito un apprendimento più profondo e spinto a crescere: “ho capito meglio la teoria e che teoria e pratica sono risorse entrambe essenziali per svolgere la professione che vorrei svolgere”; “mi sono resa conto che non bisogna mai dare nulla per scontato e fare le cose meccanicamente ma che servono esperienza e riflessione critica”; “lavoro già da qualche anno come educatore e l'esperienza mi ha aiutato ma confrontarmi con la teoria e i metodi spiegati dal docente mi è servito molto”, “oltre a sentirmi più preparata per il lavoro, ho imparato anche a considerare il punto di vista degli altri e a cercare punti di accordo”.

La consegna di autovalutarsi concorre pienamente alla dimensione in esame: “non ho mai pensato che valutare fosse così difficile; invece occorre rifletterci a fondo, chiarire bene gli obiettivi e i criteri. Nell'attività educativa questo è molto importante”; “il compito più difficile è stato autovalutarmi ma ora ho capito quanta attenzione ci vuole”; “mi sono resa conto che valutare è una responsabilità e che se non si riflette bene e non si è competenti si compiono ingiustizie. Devo imparare ancora ma questo mi sarà utile per la mia professione”.

## 4. Discussione

Scopo del presente studio era indagare la risposta degli studenti a un'impostazione didattica caratterizzata dal loro coinvolgimento attivo, con particolare attenzione alla loro valutazione qualitativa dell'insegnamento in relazione agli aspetti che favoriscono l'apprendimento. Obiettivo più ampio è capire se tale approccio valutativo possa fornire indicazioni rilevanti per migliorare l'insegnamento. Interessa altresì osservare la qualità della valutazione espressa dagli studenti senza che abbiano ricevuto prima formazioni specifiche in proposito.

Nel loro insieme, i risultati indicano che essi sono stati in grado di individuare e discutere i fattori che favoriscono l'apprendimento, situandolo nel quadro sia degli studi universitari sia dello sviluppo personale e professionale. La valutazione qualitativa dell'insegnamento ha reso informazioni circa la comprensione da parte degli studenti del proprio percorso di apprendimento e dei loro ulteriori bisogni formativi; le procedure vigenti di valutazione della didattica non hanno modo di attingere a tali risultati. I partecipanti hanno saputo individuare gli aspetti del corso che hanno supportato il loro apprendimento e discutere su quelli che hanno considerato migliorabili. Si può ipotizzare che, lasciati liberi di riflettere in un contesto in cui hanno sperimentato in maniera sistematica il confronto, si siano sentiti riconosciuti e responsabili più di quanto accada con un questionario anonimo articolato in una batteria di domande predefinite e a risposta chiusa.

Nei loro testi prendono in esame le attività di apprendimento in maniera analitica e danno molto risalto alla loro partecipazione attiva guidata e supportata da opportunità di riflessione e di autovalutazione; apprezzano altresì la proposta didattica sfidante, pur disorientante ma che motiva l'apprendimento e aiuta integrare le diverse dimensioni della formazione (teorica, pratica, esperienziale...) nonché a consolidare le *soft skills*.

Nell'insieme emergono volontà e capacità di riflettere sul loro apprendimento se posti in un *setting* adeguato. Va riconosciuto che, nel caso in parola, gli studenti si sono trovati in una situazione nuova e probabilmente stimolante e ciò può averli particolarmente invogliati a corrispondere alla richiesta. Resta che sono stati in grado di cogliere e rappresentare un ampio ventaglio di fattori utili per apprendere, di accogliere la proposta di un percorso formativo inconsueto e per loro difficile e si sono perlopiù mostrati esigenti nel voler capire le ragioni dei loro errori e dubbi. Si può asserire che il metodo qui discusso per valutare l'insegnamento permette di sviluppare l'identità dello studente come soggetto che apprende formandolo a riflettere sull'apprendi-

mento, in corrispondenza a una dimensione che in letteratura trova rilievo (Briggs et al., 2012; Christie et al., 2016; Spooren et al., 2013).

Dando agli studenti l'opportunità di rendersi parte attiva nella loro formazione, la valutazione diventa uno strumento concreto di *empowerment*. Tale modo di impostare l'attività didattica e, in particolare, l'integrazione sistematica di spazi di riflessione, metariflessione e autovalutazione, dovrebbe probabilmente iniziare sin dall'esordio degli studi universitari; le ricadute sarebbero favorevoli sia per la fiducia in sé degli studenti sia per la ricchezza dei riscontri ai fini del miglioramento della didattica sia, sullo sfondo, per l'efficienza complessiva della formazione universitaria.

L'atteggiamento in generale positivo degli studenti rispetto al corso e al docente impone prudenza e necessita di ulteriori sviluppi d'indagine; come detto, essi hanno riconosciuto in esso una figura-leader per competenza e gestione del processo didattico. Occorre domandarsi se l'impiego del medesimo approccio valutativo produca riscontri analoghi in corsi in cui sono meno soddisfatti o non riscontrano la disponibilità del docente. Più in generale, la qualità delle risposte degli studenti potrebbe variare in riferimento a figure diverse: un giovane collaboratore del docente, un'autorità accademica, un rappresentante di un'agenzia valutativa esterna ecc.

Approfondimenti di ricerca dovrebbero altresì estendersi a popolazioni studentesche diverse per tipologia di corso di studi e per caratterizzazione scientifico-disciplinare. I partecipanti all'esperienza descritta frequentano una laurea magistrale in una Facoltà di Scienze della formazione: è verosimile che abbiano familiarità con temi inerenti l'apprendimento e in maggioranza hanno sperimentato attività didattiche differenziate (corsi, laboratori, tirocini); occorrerebbe indagare anche quanti seguono corsi di studio diversi sia per discipline sia per impianto didattico in relazione alle professioni-target.

Assunte le suddette cautele, si riscontra tuttavia che i fattori indicati dagli studenti come favorevoli per l'apprendimento sono ampiamente in linea con gli esiti della ricerca internazionale, per esempio l'approccio attivo e riflessivo nonché le richieste e i feedback qualitativamente rilevanti da parte del docente (Biggs & Tang, 2011; Gibbs & Dunbar-Goddet, 2007; Hattie & Timperley, 2007; Kember & Leung, 2006; Ramsden, 2003; Sellman, 2009). La didattica degli insegnamenti oggetto del presente articolo, anche con particolare riferimento alla sua valutazione, sembra avere il potenziale per orientare la progettazione di corsi coerenti con le risultanze della ricerca.

L'impostazione qualitativa della valutazione ha indirizzato gli studenti a riflettere sul loro apprendimento; può allora concorrere a su-

perare la convinzione fra essi diffusa che l'insuccesso agli studi sia dovuto alla difficoltà dei contenuti o all'incapacità personale o ancora alla sfortuna (Spence & Lenze, 2001). Essa ha inoltre aiutato a rimodulare la comunicazione fra studente e docente: il primo riesce a percepirsi parte attiva nella costruzione di conoscenza, il secondo ha l'opportunità di sviluppare una comprensione più ricca delle dinamiche di apprendimento; in senso più ampio può rafforzare la responsabilità reciproca di cui la ricerca ha fornito evidenze autorevoli (Golding & Adam, 2016; Johnson, 2000; Richardson, 2005; Zabaleta, 2007; Freeman & Dobbins, 2013; McCulloch, 2009).

Come ulteriore beneficio, esperienze come quella sperimentata preparano gli studenti a fornire un *feedback* valido all'organizzazione di cui sono parte in quanto studenti; raramente e solo in minima parte ciò accade, come ben approfondito da Svinicki (2001). Infine, si può motivare che la valutazione dell'insegnamento come impostata evita le criticità di quella vigente, dai più descritti come un rituale che attinge all'abitudine o alle aspettative soggettive e in cui il rapporto costi/benefici in termini migliorativi della didattica è assai magro e non supportato da solide indagini (Edström, 2008; Freeman & Dobbins, 2013; Kember et al., 2002; Keränen & Holm, 2014; Richardson, 2005).

Tale rischio in realtà è presente anche laddove si ricorra a un uso indiscriminato della valutazione qualitativa; occorre invece farne un impiego strategico, individuando gli insegnamenti che per esigenze correttive o posizionamento nel piano di studi ne hanno necessità e integrandola in un piano valutativo che si avvalga di approcci differenziati e in cui tale modalità possa, per esempio, intervenire a rotazione. In altri termini, serve una strategia di sistema che preveda l'adeguata preparazione dei docenti a impiegare tali opportunità, offra supporti significativi e riconoscimento all'impegno didattico, alimenti una cultura valutativa diversa da quella oggi di fatto prevalente se non dominante, improntata al controllo standardizzato assai più che alla *vision* migliorativa e responsabilizzante di ciascun agente nell'organizzazione accademica. Le ricadute negative principali pesano sugli studenti che perdono l'occasione di fare degli studi universitari un volano per lo sviluppo di un *habitus* sia professionale sia personale e – è quasi superfluo precisarlo – sulla società intera, odierna e futura.

## Riferimenti bibliografici

- Alderman, L., Towers, S., & Bannah, S. (2012). Student feedback systems in higher education: A focused literature review and environmental scan. *Quality in Higher Education, 18*: 261-280.
- Auerbach, C., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York: New York University Press.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead: Open University Press.
- Bogdan, R., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. New York: Pearson, Allyn & Bacon.
- Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education, 18*: 3-21.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., & McCune, V. (2016). 'It all just clicked': A longitudinal perspective on transitions within university. *Studies in Higher Education, 41*: 478-490.
- Coggi C., & Ricchiardi P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Edström, K. (2008). Doing course evaluation as if learning matters most. *Higher Education Research & Development, 27*: 95-106.
- Elliott, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. *The Qualitative Report, 23*: 2850-2861.
- Freeman, R., & Dobbins, K. (2013). Are we serious about enhancing courses? Using the principles of assessment for learning to enhance course evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*: 142-151.
- Gibbs, G., & Dunbar-Goddet, H. (2007). *The effects of programme assessment environment on student learning*. York: Higher Education Academy.
- Golding, C., & Adam, L. (2016). Evaluate to improve: Useful approaches to student evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 41*: 1-14.
- Harper, S. R., & Kuh, G. D. (2007). Myths and misconceptions about using qualitative methods in assessment. *New Directions for Institutional Research, 136*: 5-14.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*: 81-112.
- Hodges, L. C., & Stanton, K. (2007). Translating comments on student evaluation into the language of learning. *Innovative Higher Education, 31*: 279-286.
- Holton, J.A. (2011). The coding process and its challenges. In A. Bryant, K. Charmaz (Eds.), *The Sage handbook of grounded theory* (pp. 265-290). Los Angeles: SAGE.
- Johnson, R. (2000). The authority of the student evaluation questionnaire. *Teaching in Higher Education, 5*: 419-434.
- Johnson B., & Christensen L. (2004). *Educational research. Quantitative, qualitative and mixed approaches*. New York: Pearson, Allyn & Bacon.

- Kember, D., & Leung, D.Y.P. (2006). Characterising a teaching and learning environment conducive to making demands on students while not making their workload excessive. *Studies in Higher Education*, 31: 185-198.
- Kember, D., Leung, D.Y.P., & Kwan, K. P. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27: 411-425.
- Lewis, K. G. (2001). Making sense of student written comments. *New Directions for Teaching and Learning*, 87: 25-32.
- McCulloch, A. (2009). The student as co-producer: learning from public administration about the student university relationship. *Studies in Higher Education*, 34: 171-83.
- Olivares, O. J. (2003). A conceptual and analytic critique of student ratings of teachers in the USA with implications for teacher effectiveness and student learning. *Teaching in Higher Education*, 8: 233-245.
- Palmer, S. (2012). Student evaluation of teaching: keeping in touch with reality. *Quality in Higher Education*, 18: 297-311.
- Platt, M. (1993). What student evaluations teach. *Perspectives on Political Science*, 22: 29-40.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). London: Routledge.
- Rapley, T. (2011). Some pragmatics of qualitative data analysis. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research* (pp. 273-290). London: SAGE.
- Richards, L. (2015). *Handling qualitative data: A practical guide*. London: SAGE.
- Richardson, J.T. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30: 387-415.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE.
- Sellman, D. (2009). Practical wisdom in health and social care: Teaching professional prudence. *Learning in Health and Social Care*, 8: 84-91.
- Sorzio P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione*. Roma: Carocci.
- Spence, L., & Lenze, L.F. (2001). Taking student criticism seriously: Using student quality teams to guide critical reflection. *New Directions for Teaching and Learning*, 87: 55-61.
- Spooren, P., Brockx, B., Mortelmans, D. (2013). On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art. *Review of Educational Research*, 83: 598-642.
- 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: 33-42.
- Svinicki, M. D. (2001). Encouraging your students to give feedback. *New Directions for Teaching and Learning*, 87: 17-24.
- Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluation of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12: 55-76.