

## How to evaluate a Teaching Program through the alumni's experience: an empirical research that provide insights for teaching optimization

### Valutare un Teaching Program attraverso l'esperienza degli *alumni*: una ricerca empirica che offre stimoli alla riprogettazione didattica

Luigina Mortari

University of Verona, Dept. of Human Sciences, Verona (Italy)

Roberta Silva

University of Verona, Dept. of Human Sciences, Verona (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

**Citation:** Mortari, L., Silva, R. (2020). How to evaluate a Teaching Program through the alumni's experience: an empirical research that provide insights for teaching optimization. *Italian Journal of Educational Research*, 25, 137-150.

**Corresponding Author:** Roberta Silva  
roberta.silva@univr.it

**Copyright:** © 2020 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

**Received:** 25 August 2020

**Accepted:** 17 November 2020

**Published:** 11 december 2020

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744

<https://DOI10.7346/SIRD-022020-P137>

#### Abstract

Evaluation is a fundamental step in the optimization process of a Teaching Program, however, in order to place it in a transformative perspective, it is necessary to adopt a dynamic vision, oriented to change. A model able to respond to these needs is the developmental evaluation, according to which evaluation is a fluid process, which should go beyond the summative approach. Its aim is to decode the complexity of reality according to a multidimensional vision, that puts a heuristic perspective at the service of the evaluation, in order to explore reality from non-obvious points of view. This is the humus from which the research here presented is born, a research that investigates a Teaching Program involving unusual interlocutors, such as students who have completed the path and are now involved in professional contexts (alumni). The study, through a qualitative approach, analyzes the experience of 42 alumni who participated in the experimental phase of the Service Learning Program promoted by the University of Verona, in order to draw from it insights useful to optimize the program itself. The tool chosen to collect the data is SWOT Analysis because of its ability to shed light on the different sides of a complex organization, such as that of a Teaching Program.

**Keywords:** Higher education; Teaching Program; SWOT Analysis; Evaluation; Service Learning.

#### Riassunto

La valutazione è uno step fondamentale per il processo di ottimizzazione di un Teaching Program, tuttavia, affinché sappia collocarsi in un'ottica trasformativa, è necessario che essa assuma una visione dinamica, orientata al cambiamento. Un modello capace di rispondere a queste esigenze è quello della valutazione evolutiva (developmental evaluation), che chiede di orientare la valutazione a un approccio fluido, che vada oltre la logica sommativa, per decodificare la complessità del reale in una multidimensionalità che metta a servizio dei processi di valutazione una prospettiva euristica, e che sappia interrogare la realtà da punti di vista non scontati. Questo è lo stimolo da cui nasce la ricerca presentata in questo articolo, che indaga gli esiti di un percorso didattico coinvolgendo interlocutori inusuali, come gli studenti che hanno ormai concluso il percorso didattico e sono oggi inseriti nei contesti professionali (alumni). Lo studio, attraverso un approccio qualitativo, analizza l'esperienza di 42 alumni che hanno partecipato alla fase sperimentale del Programma di Service Learning promosso dall'Università degli Studi di Verona, allo scopo di trarre da essa spunti utili per ottimizzare il programma stesso. Lo strumento scelto per raccogliere i dati è la SWOT Analysis, in virtù della sua capacità di gettare luce sui diversi lati di un'organizzazione complessa, come quella di un Teaching Program.

**Parole chiave:** Higher education; Teaching Program; SWOT Analysis; Valutazione; Service Learning.

#### Credit author statement

La ricerca è frutto di un lavoro comune. Tuttavia, la stesura dei paragrafi viene attribuita come segue: 1 e 4 a Luigina Mortari; 2 e 3 a Roberta Silva. .

## 1. Introduzione

### 1.1 La valutazione della didattica nella Higher Education

Il tema della valutazione della didattica nella *Higher Education* è diventato centrale nel panorama internazionale a partire dagli anni Novanta, inserendosi nel dibattito riguardante i processi di assicurazione della qualità (Osborne & Purkey, 1995). Inizialmente la riflessione degli studiosi riguardo a questo *topic* si è focalizzata sul comprendere in che modo i *feedback* offerti dagli studenti e dai docenti stessi potessero contribuire alla valutazione della didattica (Hounsell, 2003).

Per quanto riguarda i feedback raccolti dagli studenti, si delineano due principali strade: una valutazione indiretta e una valutazione diretta. Per valutazione indiretta si intende l'utilizzo degli output accademici come indicatore di qualità dei percorsi didattici: questo richiede la definizione di precisi standard di apprendimento che devono essere raggiunti affinché la didattica possa essere definita soddisfacente in termini di qualità. Punto di forza di questa modalità è la sua capacità di garantire una coerenza trasversale dei processi valutativi e la trasparenza nei confronti dell'utenza (Stowell, Falahee & Woolf, 2016). Vi è però il rischio che questi standard vengano livellati verso il basso, alla ricerca di una comparabilità che poco valorizza gli elementi di difformità<sup>1</sup>, e questo rappresenta un primo elemento di criticità di questo approccio (Stowell, Falahee & Woolf, 2016). Inoltre, esso prevede una parcellizzazione della valutazione (poiché articolato in *learning outcomes* diversi), che non tiene conto della necessità di uno sguardo olistico ai Teaching Program (Veltri et al., 2011). Infine, una valutazione di questo tipo non è in grado di dare indicazioni specifiche rispetto al miglioramento del percorso analizzato: risulta infatti utile per definire la presenza di un problema, ma non a indicarne una modalità di risoluzione.

Con l'espressione valutazione diretta ci si riferisce invece alle indagini che si focalizzano esplicitamente il grado di soddisfazione degli studenti. Anche in questo caso la ricerca di standard trasversali (e quindi comparabili) è un problema ancora aperto (Penny, 2003), tuttavia a oggi questi strumenti sono comunemente parte dei sistemi di assicurazione qualità e vengono intesi come forma di *empowerment* degli studenti (Erikson, Erikson & Punzi, 2018), oltre ad essere talvolta utilizzati dalla governance per valutare gli avanzamenti di carriera dei docenti (Spooren, Brockx & Mortelmans, 2013). Anche questo approccio rivela delle criticità: in primo luogo (nuovamente) predomina una logica settoriale e raramente si indaga la dimensione del curriculum (Erikson, Erikson & Punzi, 2018); in secondo luogo, non viene tenuta in considerazione l'influenza di elementi esterni (come ad esempio il ruolo delle aspettative individuali) sulla valutazione espressa dagli studenti (McClain, Gulbis & Hays, 2018). Inoltre, questo tipo di valutazione viene comunemente realizzato utilizzando strumenti di rilevazione che partono da una pre-valutazione dell'esistente e di conseguenza limitano l'emergere di criticità imprevedute (Spooren, Brockx & Mortelmans, 2013). Infine, ancora una volta, questo tipo di valutazione fornisce poche indicazioni utili all'ottimizzazione dei percorsi didattici.

Tra le valutazioni condotte attraverso i feedback che provengono invece dal personale accademico, fondamentale è l'approccio della *teaching observation*, che può essere condotta sia con modalità auto-riferita (*self-analysis*) che etero-condotta (*peer-analysis*). La *teaching observation* ha l'obiettivo di coinvolgere sia i docenti-osservatori che i docenti oggetto di osservazione in un'analisi condivisa (Gosling, 2002; Carroll & O'Loughlin, 2014) ed è orientata a un *improvement* dell'istituzione accademica che viene raggiunto ponendo le capacità di analisi che i docenti hanno sviluppato grazie alla loro pratica euristica, a servizio dell'istituzione accademica (Bennett & Santy, 2009; Pointe, 2013). Il principale punto di forza di questo approccio risiede nel suo essere esplicitamente orientato al miglioramento della didattica, e allo stesso tempo non escludere il ricorso a altre forme di valutazione (come la valutazione degli output accademici degli studenti e la valutazione del grado di soddisfazione degli studenti). Esso possiede però anche due punti debolezza: in primo luogo è una modalità di valutazione di complessa realizzazione, e in secondo luogo non prevede un confronto con gli stakeholder rispetto all'efficacia dei profili professionali in uscita.

1 A tal proposito va rilevato come la definizione degli standard è di difficile definizione perché deve tenere in considerazione le difformità dei diversi contesti formativi e il trasformarsi delle esigenze che emergono dagli stakeholder (Abu-Jdayil & Al-Attar, 2010).

## 1.2 Verso una nuova prospettiva

Il quadro fin qui descritto mette in evidenza la necessità di definire un modello di valutazione della didattica capace di raggiungere tre intenti. In primo luogo, il sistema di *assessment* deve definire obiettivi “dinamici”, capaci di relazionarsi con il contesto all’interno del quale l’università si inserisce. In secondo luogo la valutazione deve orientare l’istituzione accademica a un miglioramento delle proprie performance coinvolgendo soggetti diversi in modo integrato. Infine, affinché sia performativa, è necessario che la valutazione sposi una prospettiva euristica, che metta al servizio dell’assicurazione della qualità gli strumenti epistemologici e metodologici della ricerca (Harvey & Newton, 2007; Pointe, 2013).

Tali necessità orientano il nostro sguardo verso la valutazione evolutiva (*developmental evaluation*). Con questo termine si intende un’azione valutativa che analizzi un programma o un progetto attraverso uno sguardo composito, con l’obiettivo di progettare un percorso di miglioramento continuo, dinamicamente inteso (Patton, 1994) particolarmente adatto ad analizzare situazioni caratterizzate da complessità e mutevolezza (Patton, 2006). Inoltre, la valutazione evolutiva è indicata in quei contesti in cui è necessario mettere in relazione gli esiti di un programma o di un intervento con le esigenze degli stakeholder (Fagen et al., 2011; Patton, 2016)

Secondo la valutazione evolutiva è necessario analizzare le azioni didattiche attraverso una prospettiva multifocale, che si orienti all’analisi di informazioni che provengono da molteplici fonti, in una visione non meramente sommativa (Leonard, Fitzgerald & Riordan, 2016). Questo *framework* aderisce dunque ad un approccio fluido e orientato al risultato, che scardina la logica burocratica che talvolta caratterizza la valutazione della didattica (Patton, 1994; Reynolds, 2014), poiché va oltre una lettura binaria della realtà, che crea “artificialmente una semplicità che non esiste”<sup>2</sup>, per promuovere invece un processo di comprensione dei contesti che tenga in considerazione la loro complessità (Leonard, Fitzgerald & Riordan, 2016, p.4). Questo tipo di valutazione rende l’atto del valutare un’azione epistemicamente fruttifera proprio grazie alla sua capacità di leggere la realtà in senso globale (Harvey & Newton, 2004).

Seppure quanto qui presentato renda evidenti le potenzialità della valutazione evolutiva nel contesto della Higher Education, rimane da definire il contributo che i diversi attori possono fornire a tale processo. Spesso infatti la valutazione della didattica avviene *in itinere* e coinvolge principalmente gli studenti durante la loro frequenza accademica (Olson, 2012; Wauck et al., 2017; Mortari, 2018). Gli stakeholder, che pure sono considerati ormai uniformemente un punto di riferimento essenziale per la definizione dei Teaching Program, vengono interpellati più raramente e spesso il loro coinvolgimento è limitato ad alcune specifiche figure, come i referenti delle associazioni di categoria o degli enti rappresentativi (Mainardes, Alves & Raposo, 2010; Kettunen, 2015). Solo negli ultimi anni, le istituzioni accademiche (in particolare quelle di area anglosassone) hanno iniziato a coinvolgere gli ex studenti (*alumni*) nei processi di valutazione, comprendendo il contributo che essi possono fornire. La loro esperienza, infatti, consente di collegare gli esiti del loro percorso formativo con le sfide a cui la pratica professionale li pone di fronte, consentendo una valutazione *ex-post* capace di raccogliere elementi utili per l’ottimizzazione dei programmi accademici (Moore & Kuol, 2007; Volkwein, 2010).

Partendo da queste considerazioni, la ricerca qui presentata ha come obiettivo quello di utilizzare l’approccio offerto dalla valutazione evolutiva per indagare l’esperienza degli ex-studenti, coinvolti nelle prime annualità del Service Learning Program promosso presso l’Università degli Studi di Verona all’interno del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria, derivando dall’analisi utili indicazioni per la ridefinizione del programma.

## 2. Oggetto e metodo della ricerca

### 2.1 L’oggetto

Il Service Learning (SL) è definito come un “una metodologia didattica che collega esperienze significative di servizio alla comunità con l’apprendimento accademico, promuovendo al contempo la crescita personale

2 Traduzione ad opera dell’autore.

e il *civic engagement*<sup>3</sup> (Duckenfield & Wright, 1995, p. 1). I programmi che si riconoscono nel SL coinvolgono gli studenti in interventi finalizzati a rispondere ai bisogni della comunità in cui sono inseriti, e promuovono tra studenti pratiche riflessive in grado di trasformare queste esperienze in apprendimento, secondo una prospettiva deweyana (Verducci & Pope, 2001; Carrington & Sagers, 2007). Il SL è particolarmente diffuso nelle istituzioni accademiche americane e australiane e sta acquisendo popolarità anche in ambito europeo, grazie alla sua capacità di coniugare lo sviluppo delle competenze accademiche con quelle trasversali (Stanton, Giles & Cruz, 1999; Astin et al., 2006; Felten & Clayton, 2011; Billig & Waterman, 2014). Anche se il SL è stato applicato con successo in molti diversi ambiti della Higher Education (Stanton, Giles & Cruz, 1999), esso è particolarmente frequente nella Teacher Education, perché promuove competenze rilevanti per lo sviluppo professionale dei futuri insegnanti (competenze didattiche, competenze riflessive, competenze di team working, ecc.) (Anderson & Erickson, 2003; Baldwin, Buchanan & Rudisill, 2007; Jackson et al., 2018). Inoltre, incoraggia una visione dell'insegnamento orientata al servizio (Wade & Anderson, 1996; Baldwin, Buchanan & Rudisill, 2007; Mortari, 2017) e sostiene la costruzione di comunità di riflessione e pratica tra gli insegnanti (Swick, 2001; Mortari, 2017; Mortari, in press). Affinché tali potenzialità si realizzino è però essenziale che un Programma di SL sia attentamente progettato a partire da una chiara intenzionalità pedagogica e ottimizzato in base al feedback derivante dai diversi attori coinvolti in esso (Conner, 2010).

Il primo programma di Service Learning avviato dall'Università degli Studi di Verona si inserisce all'interno del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria e assume la forma di un "Community Service Research Learning" (CSRL). Gli assi portanti del programma sono a) la valorizzazione del ruolo della comunità scolastica e b) l'importanza attribuita allo sviluppo delle competenze di ricerca dei futuri insegnanti. Per quanto riguarda il primo aspetto, il CSRL dedica particolare attenzione alla costruzione della relazione tra lo studente e il docente accogliente, che co-partecipano a un'azione didattica comune. Per quanto riguarda lo sviluppo delle capacità di ricerca dei futuri insegnanti, il CSRL accoglie le sollecitazioni provenienti dalla Commissione Europea (2014) secondo cui l'educazione alla ricerca è fondamentale nella formazione dei docenti (Mortari, 2017).

Il CSRL si articola in cinque fasi principali: nella prima fase gli studenti acquisiscono familiarità con gli strumenti metodologici necessari per osservare, progettare, documentare e analizzare un intervento didattico. Durante la seconda fase, ogni studente sceglie il grado di scuola in cui desidera svolgere il percorso (scuola dell'infanzia o scuola primaria) e in seguito viene messo in relazione con una mentore, precedentemente selezionata. Il terzo step è focalizzato sull'identificazione del bisogno della comunità che, a differenza di quanto avviene in molti SL Program, non precede l'ingresso dello studente nel contesto, ma è definito congiuntamente dallo studente e dal mentore. La quarta fase riguarda l'azione di servizio: studenti e mentori, di comune accordo, progettano un intervento didattico finalizzato a rispondere al bisogno evidenziato e quindi lo realizzano. Il team accademico supervisiona la progettazione e l'implementazione dei programmi, supportando studenti e mentori. Infine, la quinta fase riguarda lo sviluppo della tesi che è, allo stesso tempo, un report di ricerca e uno strumento di documentazione del percorso da restituire alle scuole coinvolte (Mortari, 2017; Mortari, Silva & Ubbiali, 2019).

Il programma CSRL prende avvio nel 2015 e nei suoi primi tre anni di vita ha carattere sperimentale, ponendosi come attività extracurricolare liberamente scelta dagli studenti. Nel corso di questi tre primi anni accademici il programma coinvolge circa cinquanta studenti dislocati in nove scuole. Al termine di questa fase sperimentale, nel team accademico è emersa la necessità di valutare il Programma. A tal proposito, è necessario precisare che il CSRL è collegato al Teaching and Learning Center (TaLC) dell'Università degli Studi di Verona e di conseguenza sposa il ciclo di valutazione promosso dal Centro, articolato in da quattro fasi (si veda figura 1).

3 Traduzione ad opera dell'autore.



Figura 1: Ciclo di valutazione promosso dal TaLC

Inizialmente il programma vive la sua “fase sperimentale”: ciò significa che si svolge seguendo le linee stabilite nei documenti di progettazione redatti prima dell’inizio del programma stesso: con questa fase prendono avvio i percorsi di ricerca che analizzano i programmi. Nella terza fase, a partire dalle analisi condotte nella fase precedente, vengono definiti gli elementi utili per l’ottimizzazione del programma. Infine, nella fase finale, gli esiti sono utilizzati per ottimizzare il programma e stendere nuovi documenti di progettazione: in questo modo, il ciclo di valutazione può ricominciare.

Come accennato, questo modello si ricollega alla valutazione evolutiva perché aderisce a un modello dinamico, in ottica trasformativa, e realizza ciò rivolgendosi alle pratiche di insegnamento uno sguardo epistemologicamente orientato (Harvey & Newton 2004; Pointe, 2013). Ciò consente una pratica valutativa metodologicamente fondata e coerente con le esigenze del contesto, che pone enfasi sul ruolo del dialogo tra l’oggetto della valutazione e gli agenti in essa coinvolti, attraverso un approccio riflessivo (Felisatti, 2019). Un’azione formativa così intesa è particolarmente importante all’interno di percorsi formativi complessi come quelli dedicati agli insegnanti, poiché l’efficacia di tali programmi dipende da una pluralità di componenti che devono essere indagate con uno sguardo articolato (La Marca, 2018; Viganò, 2020). Ciò implica una visione del momento valutativo come un’azione cognitivamente densa, la cui efficacia non risiede tanto nel contenuto del feedback offerto, quanto nella capacità di elaborare tali feedback attraverso uno sguardo interrogante che consenta di rileggere criticamente il proprio agire prima di trasformarlo (Trincherò, 2018). È quindi necessaria una riflessione sugli strumenti di valutazione, che devono uscire da una visione standardizzata e standardizzante, figlia di un’interpretazione che intende la valutazione come un atto tecnico, per sposare invece un’ottica situata (Rivoltella, 2017).

## 2.2 Il metodo

La ricerca qui presentata ha lo scopo di indagare l’esperienza degli ex-studenti, coinvolti nelle prime annualità del CSRL per trarre da tali analisi elementi utili per la ridefinizione del programma. Secondo l’epistemologia naturalistica, che rappresenta il framework di riferimento per questa ricerca, per comprendere i contesti e i fenomeni caratterizzati da un’elevata complessità è necessario aderire a un approccio olistico che metta in luce i “molteplici fattori, eventi e processi interagenti che li modellano e ne fanno parte” (Lincoln & Guba, 1982, p. 238)<sup>4</sup>. La prospettiva naturalistica si basa sul principio epistemico secondo cui, per comprendere l’esperienza, è necessario studiare il mondo dei significati in cui una persona si muove (Merriam, 2002). Per questo è necessario predisporre una ricerca in modo che consenta di cogliere il fenomeno attraverso la singolarità offerta dal vissuto dei soggetti coinvolti in esso (Mortari, 2007). La ricerca, inoltre, sposa un approccio fenomenologico che “attuа il principio di contestualizzazione, che consiste nel costruire la teoria a partire dal contesto con un’attenzione particolare alle qualità con cui le cose appaiono” (Mortari, 2007, pp. 77-78).

4 Traduzione ad opera dell’autore.

Lo strumento di raccolta dati scelto è la SWOT Analysis. Nata presso lo Stanford Research Institute negli anni '60, il suo scopo è analizzare le performance di specifici programmi o servizi al fine di ipotizzare cambiamenti in grado di migliorare la loro efficacia e lo fa indagando i punti di forza di una specifica esperienza (Strengths); i suoi punti deboli (Weaknesses); le opportunità di miglioramento (Opportunities) e i rischi che deve affrontare (Threats) (Hill & Westbrook, 1997). Questo strumento ha rapidamente assunto in ambito anglosassone una grande popolarità all'interno della Higher Education e molte istituzioni accademiche lo utilizzano per valutare i Teaching Program in atto e per identificare possibili aree di sviluppo (Dyson, 2004), grazie alla sua capacità di focalizzare lo sguardo senza mortificare la libera espressione dei soggetti coinvolti (Panagiotou, 2003), e consentendo un'ottica di sviluppo strategico (Gordon et al., 2000; Dyson, 2004). Inoltre questo strumento è particolarmente utile nell'ottimizzazione dei percorsi educativi che coinvolgono le professioni "pratiche" (medici, insegnanti, ecc.) grazie alla sua capacità di evidenziare esigenze formative impreviste (Lee et al., 2000; Gordon et al., 2000). Affinché il suo potenziale trasformativo si concretizzi è necessario che gli insight, derivanti dall'analisi SWOT siano utilizzati per l'ottimizzazione dei Teaching Program in un quadro caratterizzato dalla flessibilità e dalla capacità di bilanciare le esigenze di tutti gli attori (Helms & Nixon, 2010).

In questo caso sono stati coinvolti nella ricerca gli *alumni* che avevano partecipato alla fase sperimentale del CSRL e che ora sono inseriti nel contesto lavorativo come insegnante: i soggetti che hanno accettato di partecipare alla ricerca sono 42. La SWOT Analysis assume in questo contesto la forma di un'intervista strutturata composta da un *setting* di quattro domande aperte, ovvero: a) Quali sono i punti di forza del percorso di Service Learning cui hai partecipato? (S); b) Quali sono i suoi punti di debolezza? (W); c) Come potrebbero essere meglio sfruttate le opportunità a cui questo percorso apre? (O); d) Come invece potremmo contrastare i rischi? (T). L'intervista è stata sottoposta agli ex-studenti tramite LimeSurvey, e ogni intervista è identificata attraverso un codice numerico assegnato in modo random e non sequenziale dal sistema, al fine di garantire l'anonimato dei partecipanti.

Le risposte raccolte sono state analizzate attraverso la *content analysis*, che si presta a un utilizzo particolarmente flessibile (White & Marsh, 2006). Essa può essere utilizzata per analizzare le interviste derivanti dalla SWOT Analysis, producendo coding organizzati in quattro categorie (rappresentate dalle quattro aree dello strumento), in ognuna delle quali si inseriscono i *topic* che emergono dall'esame induttivo del materiale (Elo & Kyngäs, 2008; Ramirez-Montoya et al., 2017). Tale organizzazione è stata ritenuta utile e adottata anche in questo caso.

L'analisi delle interviste ha portato allo sviluppo di un coding system composto da ventidue etichette, organizzate nelle quattro categorie precedentemente citate. Al fine di derivare da tali dati elementi utili per l'ottimizzazione del programma, si è scelto, di eseguire su di essi un successivo processo di aggregazione in base al principio della cristallizzazione, secondo cui, nell'analisi di fenomeni complessi è opportuno mettere in relazione i dati qualitativi collegandoli tra loro (come le facce di un cristallo), in modo da disegnare un'immagine multidimensionale di ciò che stiamo analizzando, arricchendo così la profondità della sua rappresentazione (Ellingson, 2009, 2017).

<b>Punti di forza</b>	Esperienza di servizio come risposta a un bisogno reale (prospettiva di servizio)
	Immersione nel contest scolastico
	Acquisizione di strumenti di analisi
	Esperienza di collaborazione
	Consolidamento del ciclo teoria/prassi
	Sviluppo delle competenze trasversali
	Sostegno alla motivazione
	Flessibilità dell'esperienza di apprendimento
<b>Punti di debolezza</b>	Scarsa conoscenza del programma da parte del territorio
	Mancata formalizzazione da parte dell'istituzione accademica
	Difficoltà legate alla realizzazione dell'intervento in un solo anno accademico
	Difficoltà logistiche
	Difficoltà legate alla fase di avvio del percorso
<b>Opportunità</b>	Espansione dell'area geografica coperta dal Programma
	Inserimento formale del Programma nel curriculum del CdS
	Aumento delle occasioni di confronto tra personale accademico e personale scolastico
	Aumento delle occasioni di disseminazione dei progetti nati all'interno del programma
<b>Contrasto dei Rischi</b>	Collegamento tra il programma di SL e il tirocinio
	Ampliamento del programma
	Maggiore diffusione del programma all'interno dell'istituzione accademica
	Tutor dedicati esclusivamente al programma
	Organizzazione di attività di follow-up

Figura 2: Il coding system

Al fine di rendere l'analisi più specifica possibile, il processo di cristallizzazione dei dati ha seguito due diversi step, uno per così dire "esterno" ed uno "interno". La prima cristallizzazione è stata definita esterna perché mette in relazione gli esiti della ricerca in oggetto con i dati di una ricerca precedente, avente con quest'ultima importanti punti di contatto (oggetto, partecipanti, strumento di analisi, ecc.). La seconda cristallizzazione è invece definita interna perché mette in relazione i dati di una stessa ricerca, per identificare degli elementi ricorsivi che li legano.

Per quanto riguarda la cristallizzazione esterna, le etichette riferite alla prima categoria (Punti di forza), esse sono state messe in relazione con gli esiti di una precedente ricerca. Essa aveva coinvolti gli studenti durante la fase sperimentale del CSRL e aveva analizzato, sempre attraverso una *content analysis* di tipo qualitativo e induttivo, i testi riflessivi che essi erano stati chiamati a scrivere nella parte finale del programma. L'obiettivo di tale ricerca era indagare quali apprendimenti gli studenti ritenevano il CSRL avesse contribuito a sviluppare. Gli esiti di questo primo studio sono stati messi in relazione con i dati emersi dall'attuale ricerca e in particolare quelli collegati alla prima categoria (Punti di forza) per comprendere se gli aspetti che gli studenti avevano evidenziato come rilevanti quando erano ancora impegnati nel Programma CSRL (evidenziati dalla prima ricerca) potessero essere messi in relazione con gli aspetti positivi che gli *alumni* hanno individuato in seguito, al termine del programma.

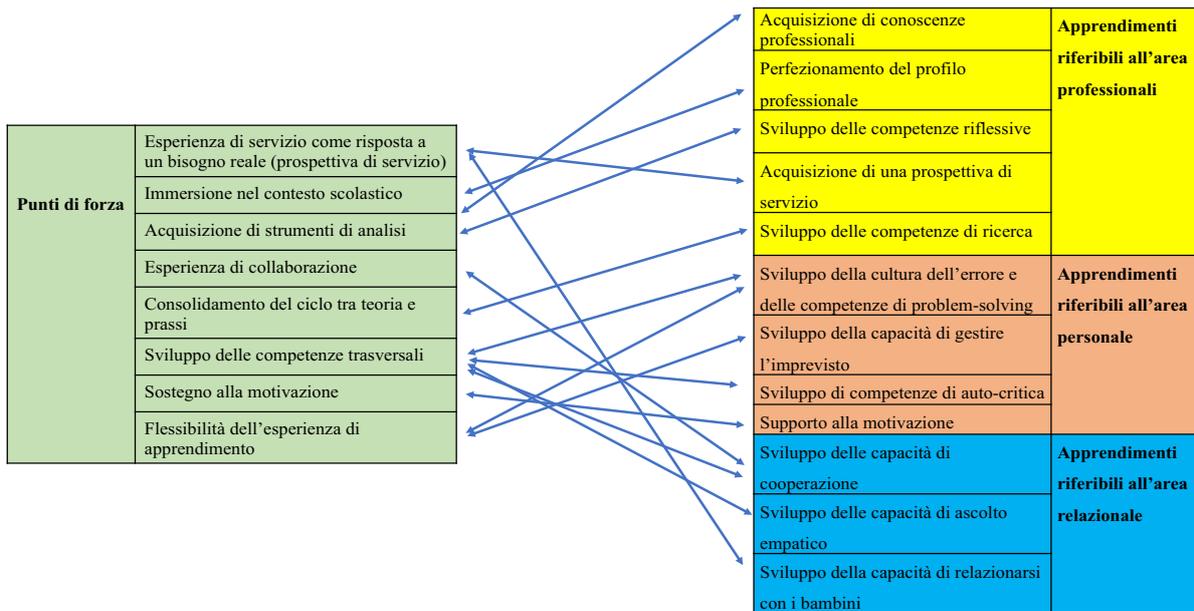


Figura 3: Cristallizzazione esterna

Il risultato della cristallizzazione esterna, rappresentato graficamente nella figura 3, ci consente di comprendere come gli apprendimenti che gli studenti hanno evidenziato essere esito della loro partecipazione al CSRL hanno carattere stabile nel tempo. Infatti, gli ex-studenti, una volta inseriti nel contesto professionale (e in alcuni casi ad una considerevole distanza temporale dalla fine della loro partecipazione al programma), hanno rilevato come ricadute positive della loro esperienza elementi riconducibili a quelli da loro individuati nel momento in cui si apprestavano a completare il percorso. Inoltre, la presenza, tra gli elementi delineati, di alcuni aspetti che erano stati obiettivi specifici nella fase di progettazione del Teaching program, (come l'adesione di una prospettiva ispirata al servizio e l'acquisizione degli strumenti di analisi) ci consente di comprendere come la sua strutturazione possa essere considerata efficace.

Nonostante questa indicazione, come anticipato, il nostro obiettivo era principalmente quello di cogliere elementi utili all'ottimizzazione del programma e per questo volevamo "esplorare non solo le esperienze positive, ma anche quelle negative" (Moore & Kuol, 2007, p. 141). Per raggiungere questo obiettivo, abbiamo condotto sulle altre tre categorie del coding system (Punti di debolezza, Opportunità e Contrasto dei Rischi) una seconda cristallizzazione, questa volta interna, che verificasse la presenza di elementi ricorsivi capaci di collegare trasversalmente i dati collegabili a queste tre categorie (figura 4).

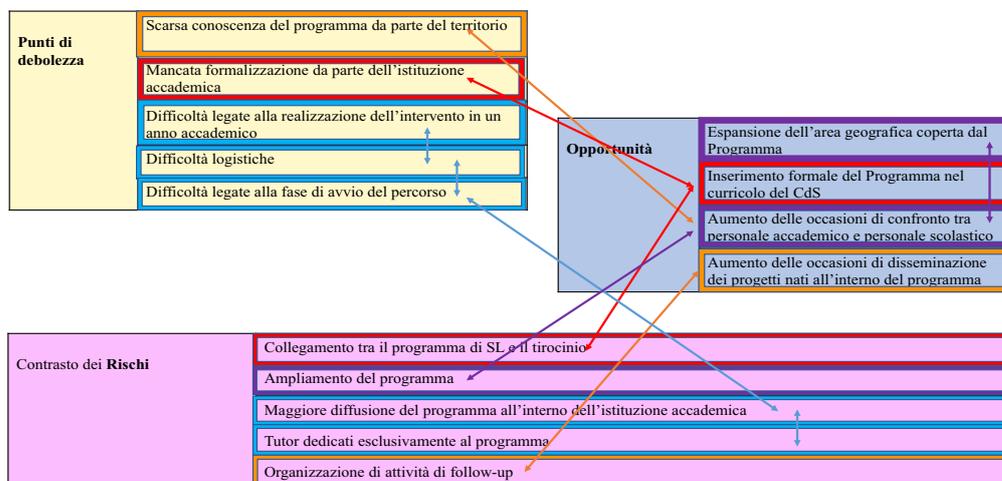


Figura 4: Cristallizzazione interna

La cristallizzazione interna ha dunque messo in evidenza la presenza di quattro punti ricorsivi, che possono essere individuati come macro-temi trasversali, ovvero a) istituzionalizzazione del CSRL, b) aspetti organizzativi del CSRL c) diffusione del CSRL, d) disseminazione delle attività del CSRL (si veda figura 4 per una visualizzazione grafica degli elementi di continuità). Il risultato della cristallizzazione interna sono stati oggetto di analisi dettagliata nel paragrafo successivo.

### 3. Risultati e discussione

Le etichette collegate al primo di tali macro-temi, ovvero l'istituzionalizzazione del CSRL (evidenziato dal riquadro rosso nella figura 4), sono: la "Mancata formalizzazione da parte dell'istituzione accademica" (Punti di Debolezza), "Inserimento formale del Programma del curriculum del CdS" (Opportunità) e "Collegamento tra il programma di SL e il tirocinio" (Contrasto dei Rischi). L'analisi degli estratti che si riferiscono a queste tre etichette mostra come esse puntino, anche se da prospettive diverse, nella stessa direzione: la necessità di collegare il percorso di SL con il tirocinio.

Punti di debolezza	Opportunità	Contrasto dei Rischi
Mancata formalizzazione da parte dell'istituzione accademica	Inserimento formale del Programma nel curriculum del CdS	Collegamento tra il programma di SL e il tirocinio
La debolezza è stata quella di aver affrontato questo percorso solo nell'ultimo anno di Scienze della formazione primaria ed aver seguito negli altri anni una tipologia di tirocinio impostata diversamente dal Service Learning. (Inter#37)	Unire il percorso di tirocinio con il percorso di Service Learning offrirebbe la possibilità di immergersi in maniera più profonda nel contesto e costruire un percorso più ampio. (Inter#30)	L'inglobamento del tirocinio nel percorso di Service Learning è secondo me un grosso passo che potrebbe arricchire gli studenti. (Inter#33)

Figura 5: Estratti dalle interviste collegati al primo macro-tema

Nella fase sperimentale, infatti, il CSRL era un'attività extracurricolare a cui veniva riconosciuto un limitato numero di crediti universitari, valorizzati nell'area delle attività a scelta, e non era esplicitamente collegata al tirocinio. Questa situazione è emersa come problematica dall'analisi dei vissuti degli *alumni*, come mostrano gli excerpt sopra riportati, e questo ci ha portato a riflettere sulla necessità di avviare le procedure necessarie a istituzionalizzare la presenza del CSRL all'interno del curriculum: ora è una delle modalità con cui i nostri studenti possono scegliere di svolgere il tirocinio e il percorso è accademicamente riconosciuto e adeguatamente valorizzato.

Per quanto riguarda il secondo macro-tema, che si ricollega agli aspetti organizzativi del CSRL (evidenziati dal riquadro azzurro nella figura 4), le etichette associate a ciò sono riferite alle categorie "Punti di debolezza" e "Contrasto dei rischi". Per quanto riguarda la prima categoria in particolare vi si relazionano le etichette "Difficoltà nel completare il corso in un solo anno accademico", "Difficoltà logistiche (orari, distanze, ecc.)" e "Difficoltà legate alla fase sperimentale (familiarizzazione con il nuovo programma, questioni burocratiche, ecc.). Per quanto riguarda invece la categoria "Contrasto dei Rischi", si collegano a questo macro-tema le etichette "Ampliamento del programma" e "Tutor dedicati esclusivamente al programma". Nella tabella sotto riportata sono presentati alcuni brani di interviste significativi rispetto a tale focus.

Punti di debolezza			Contrasto dei Rischi	
Difficoltà legate alla realizzazione dell'intervento in un solo anno accademico	Difficoltà logistiche	Difficoltà legate alla fase di avvio del percorso	Maggiore diffusione del programma all'interno dell'istituzione accademica	Tutor dedicati esclusivamente al programma
[Un punto di debolezza è] il tempo poiché si tratta di un percorso che richiede mesi di lavoro, è dunque impensabile credere di svolgere una ricerca di tale spessore in poco tempo, è necessario essere costanti e dedicarci il tempo opportuno (Inter#42)	Non è stato semplice gestire l'organizzazione dei tempi: gli impegni erano tanti. (Inter#12)	[È] il gruppo del mio anno che ha iniziato a sperimentare questo percorso, non è stato facile imparare a conoscere e mettere in atto un metodo di lavoro/ricerca complesso. (Inter#24)	Sarebbe bello che il progetto crescesse, coinvolgendo sempre più persone dell'università [...] coinvolgendo più studenti e anche più docenti. (Inter#28)	Suggerirei di inserire dei tutor focalizzati solo sul service. [...] In questo modo si potrebbe pianificare meglio il tempo. (Inter#22)

Figura 6: Estratti dalle interviste collegati al secondo macro-tema

Nella sua fase sperimentale, il CSRL ha coinvolto gli studenti dell'ultimo anno e uno staff accademico (Laboratorio "Le CoSe") composto da tre docenti e un tutor solo parzialmente dedicato al programma. Da un punto di vista temporale, il programma iniziava nelle prime settimane del quinto anno e terminava con la stesura della tesi di laurea, che solitamente veniva discussa tra luglio e settembre. L'analisi degli estratti collegati a queste etichette ci ha mostrato come questo arco temporale fosse considerato esiguo dagli studenti e ciò ha reso talvolta difficile per loro la gestione dei tempi. Inoltre, gli *alumni* sottolineavano come un allargamento del programma sarebbe stato fruttuoso, così come avere dei tutor esclusivamente dedicati ad esso.

Questi elementi sono stati presi in considerazione nella riprogettazione del CSRL: il percorso, infatti, è stato ampliato e ora inizia nelle prime settimane del quarto anno e normalmente termina negli ultimi mesi dell'ultimo anno. In questo modo, gli impegni sono distribuiti nel tempo in modo più fluido e l'organizzazione del calendario è più efficace. Allo stesso tempo, il team accademico dedicato al Programma è ora composto da sei docenti e tre tutor, di cui due esclusivamente dedicati al progetto. Inoltre, l'inserimento nello staff di un membro amministrativo è in fase di valutazione.

Per quanto riguarda il terzo macro-tema, ovvero la distribuzione del CSRL (evidenziata in figura 4 con il riquadro di colore viola), le etichette legate a questo aspetto sono riferibili alla categoria "Opportunità" ("Espansione dell'area geografica coperta dal programma" e una "Aumento delle occasioni di confronto tra personale accademico e personale scolastico") e alla categoria "Contrasto dei rischi" ("Allargamento del programma"). Nella figura 7 sono presentati alcuni estratti significativi che si riferiscono a queste etichette.

Opportunità		Contrasto dei Rischi
Espansione dell'area geografica coperta dal Programma	Aumento delle occasioni di confronto tra personale accademico e personale scolastico	Allargamento del programma
[Un punto di miglioramento per il programma sarebbe l'] essere diffuso anche al di fuori del contesto veronese (Inter#28)	[Si potrebbe migliorare il percorso] promuovendo una maggiore comunicazione e collaborazione fra università e scuola, magari all'interno di veri e propri progetti riconosciuti dalle scuole come formazione/aggiornamento per le insegnanti. (Inter#17)	Tra i rischi vi è quello che ci sia un numero ridotto di scuole che siano disponibili a questa collaborazione con l'università. (Inter#40)

Figura 7: Estratti dalle interviste collegati al terzo macro-tema

Nella sua fase sperimentale, il CSRL ha coinvolto nove scuole, tutte ubicate nel territorio veronese. Gli estratti legati alle etichette identificate mostrano la necessità di un allargamento del programma sia dal punto di vista geografico (ampliando l'area di afferenza del CSRL) sia da un punto di vista più generale. In particolare emerge il suggerimento di ampliare il progetto stringendo incrementando il numero di scuole coinvolte e stringendo con esse un legame che renda il programma occasione formativa non solo per gli studenti, ma anche per i docenti in servizio.

Sulla base di queste considerazioni, il team accademico ha deciso di indirizzare uno specifico sforzo verso l'ampliamento del programma che oggi coinvolge più di cinquanta scuole distribuite in cinque province (Verona, Mantova, Brescia, Vicenza e Trento). Inoltre sono state organizzate delle occasioni di confronto tra il team accademico e i mentori, che sono stati valorizzati come momento formativo per gli insegnanti coinvolti.

Questo ultimo aspetto è in parte legato con il quarto e ultimo macro-tema, ovvero la disseminazione delle attività del CSRL (visibile in figura 4 con il riquadro di colore arancione), che è legata ad etichette riferibili sia alla categoria "Punti di debolezza" ("Scarsa conoscenza del programma da parte del territorio"), che a "Opportunità" ("Aumento delle occasioni di disseminazione dei progetti nati all'interno del programma") e "Contrasto dei rischi" ("Organizzazione di attività di follow-up"). Anche in questo caso l'analisi degli estratti mette in evidenza l'esistenza di un collegamento che indirizza l'ottimizzazione del Programma verso una precisa direzione: la necessità di aumentare la diffusione dei progetti e le attività di follow-up svolte all'interno del programma.

Punti di debolezza	Opportunità	Contrasto dei Rischi
Scarsa conoscenza del programma da parte del territorio	Aumento delle occasioni di disseminazione dei progetti nati all'interno del programma	Organizzazione di attività di follow-up
Ho avuto la sensazione che molte insegnanti non conoscessero bene il SL... il suo obiettivo e la sua struttura. [...] Credo che le insegnanti avrebbero bisogno di una formazione in modo da realizzare un percorso davvero all'insegna del servizio. (Inter#5)	[Si potrebbe] creare una rete con le scuole della città per portare esempi pratici di idee ed esperienze. (Inter#30)	Penso che sarebbe importante parlarne... [...] diffondendo le esperienze positive e le conoscenze che sono emerse dai percorsi di Service Learning. (Inter#28)

Figura 8: Estratti dalle interviste collegati al quarto macro-tema

Durante la fase sperimentale del programma, il team accademico era solito organizzare un evento di disseminazione all'anno, coinvolgendo tutti i mentori. L'analisi degli estratti riferiti a queste tre etichette mostra il bisogno di rafforzare questo legame, dedicando momenti specifici focalizzati sulla presentazione dei progetti realizzati all'interno del CSRL. Per questo abbiamo deciso di ampliare l'appuntamento annuale collegato al Programma: non solo, infatti, sono stati invitati i docenti coinvolti nel programma, ma tutti i docenti della scuola interessata. Inoltre si è scelto di diversificare le attività di follow-up. In primo luogo è stato organizzato un momento in cui alcuni *alumni* potessero descrivere la loro esperienza agli studenti che stanno iniziando il CSRL con un duplice scopo: da un lato consentire agli studenti di avere un quadro preciso di cosa significasse partecipare al programma, mostrandone le potenzialità; dall'altro, intessere connessioni tra gli studenti attuali e gli *alumni* che sono ora pienamente integrati nella vita professionale, creando nuove opportunità per rafforzare il legame con gli stakeholder. In secondo luogo, è in fase di definizione un momento di restituzione, aperto a tutti i docenti interessati, in cui studenti e ex-studenti possano raccontare la propria esperienza, stabilendo un dialogo arricchente con la comunità.

La nostra ricerca mostra come l'analisi delle esperienze degli *alumni* porti a definire spunti particolarmente utili per la valutazione di un percorso didattico, perché offre una prospettiva trasformativa, guidata da un obiettivo pragmatico, in cui la precedente esperienza dei soggetti (cioè quella relativa alla frequenza del percorso universitario) è messa in relazione con quella corrente (cioè la pratica professionale). Le indicazioni che derivano da questo equilibrio esperienziale sono particolarmente adatte ad identificare le stra-

regie per l'ottimizzazione dei percorsi didattici, poiché consentono una triangolazione realistica che coinvolge gli stakeholder a diversi livelli. Inoltre, la SWOT Analysis si è rivelata efficace nel sondare l'esperienza degli *alumni*, evidenziandone le criticità (aspetto indispensabile in un processo di ottimizzazione), ma allo stesso tempo inserendole all'interno di una visione globale del programma, coerente con la prospettiva della valutazione evolutiva. Tale approccio olistico è stato massimizzato dall'utilizzo della tecnica della cristallizzazione per l'individuazione degli elementi ricorsivi: questa ulteriore focalizzazione dei dati ha permesso una lettura non semplicemente lineare ma caratterizzata da influenze multidimensionali e si è rivelata essenziale per tradurre l'analisi in un'ottica trasformativa.

#### 4. Conclusioni

Questo articolo descrive dettagliatamente l'utilizzo di una ricerca empirica all'interno del ciclo di valutazione adottato dal TaLC dell'Università di Verona e mette in luce come essa concretizzi le sollecitazioni offerte dalla valutazione evolutiva in una prospettiva allo stesso tempo dinamica e radicata sull'esperienza concreta dei soggetti. Questo è essenziale per una valutazione che voglia porsi in un'ottica contestuale, conscia che una valutazione "assoluta" non è possibile poiché l'atto del valutare è sempre culturalmente determinato. Per questo motivo è essenziale che la valutazione si inserisca in una dimensione critica che, prendendo atto dei propri presupposti, sappia legarli in modo consapevole al contesto di riferimento, e ad esso connetta i suoi esiti, conscia della responsabilità sociale e politica che l'atto del valutare porta con sé. Riguardo a questo tema, stimolante è la riflessione espressa di Charles Taylor, che vede tra gli ostacoli allo sviluppo della responsabilità politica il prevalere di una logica strumentale, che interpreta le questioni da un punto di vista tecnico piuttosto che essenziale (1994). Applicando questo concetto alla valutazione della didattica, comprendiamo come vedere l'atto valutativo come semplice adempimento formale, atomico e senza collegamenti con la dimensione globale in cui l'azione formativa si inserisce, rischi non solo di depotenziare la valutazione, ma anche di sganciarla dalla rilevanza etica che gli è propria.

#### Riferimenti bibliografici

- Abu-Jdayil, B., & Al-Attar, H. (2010). Curriculum assessment as a direct tool in ABET outcomes assessment in a chemical engineering programme. *European Journal of Engineering Education*, 35(5), 489-505.
- Anderson, J. B., & Erickson, J. A. (2003). Service-learning in preservice teacher education. *Academic Exchange Quarterly*, 7(2), 111-116.
- Astin, A.W., Vogelgesang, L.J., Misa, K., Anderson, J., Denson, N., Jayakumar, U., Saenz, V., Yamamura, E. (2006). *Understanding the effects of service-learning: A study of students and faculty*. Retrieved from University of California, Los Angeles, Higher Education Research Institute.
- Baldwin, S., Buchanan, A., & Rudisill, M. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from Service Learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58, 315-327.
- Bennett, S., & Santy, J. (2009). A window on our teaching practice: Enhancing individual online teaching quality through online peer observation and support. A UK case study. *Nurse Education in Practice*, 9(6), 403-406.
- Billig, S. H., & Waterman, A. S. (Eds.). (2014). *Studying service-learning: Innovations in education research methodology*. Routledge.
- Carrington, S., & Saggars, B. (2007). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795-806.
- Conner, J.O. (2010). Learning to unlearn: how a Service Learning project can help teacher candidates to reframe urban students. *Teacher and Teaching Education*, 26, 1170-1177.
- Carroll, C., & O'Loughlin, D. (2014). Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(4), 446-456.
- Duckenfield, M., & Wright, J. (1995). *Pocket Guide to Service Learning*. Clemson: National Dropout Prevention Center.
- Dyson, R. G. (2004). Strategic development and SWOT analysis at the University of Warwick. *European journal of operational research*, 152(3), 631-640.
- Ellingson, L. L. (2009). *Engaging crystallization in qualitative research: An introduction*. Sage.
- Ellingson, L. L. (2017). Crystallization. *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*, 1-5.

- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- Erikson, M., Erikson, M. G., & Punzi, E. (2018). A single-question qualitative bachelor's programme evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 969-978.
- European Commission (2014). Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues. [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic\\_framework/expertgroups/documents/initial-teacher-education\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic_framework/expertgroups/documents/initial-teacher-education_en.pdf) (ver. 15.12.2015).
- Fagen, M. C., Redman, S. D., Stacks, J., Barrett, V., Thullen, B., Altenor, S., & Neiger, B. L. (2011). Developmental evaluation: Building innovations in complex environments. *Health Promotion Practice*, 12(5), 645-650.
- Felisatti, E. (2019). La valutazione all'Università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro. *Italian Journal of Educational Research*, 15-28.
- Felten, P., & Clayton, P. H. (2011). Service learning. *New directions for teaching and learning*, 2011(128), 75-84.
- Gordon, J., Hazlett, C., Ten Cate, O., Mann, K., Kilminster, S., Prince, K., & Newble, D. (2000). Strategic planning in medical education: enhancing the learning environment for students in clinical settings. *Medical education*, 34(10), 841-850.
- Gosling, D. (2002) Models of peer observation of teaching, Proceeding LTSNGC Peer Observation of Teaching Conference. URL: [www.heacademy.ac.uk/resources](http://www.heacademy.ac.uk/resources)
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252.
- Harvey, L., & Newton, J. (2004). Transforming quality evaluation. *Quality in higher education*, 10(2), 149-165.
- Harvey, L., & Newton, J. (2007). Transforming quality evaluation: moving on. In *Quality assurance in higher education* (pp. 225-245). Springer: Dordrecht.
- Helms, M. M., & Nixon, J. (2010). Exploring SWOT analysis—where are we now? *Journal of strategy and management*, 3, 215-251.
- Hill, T., & Westbrook, R. (1997). SWOT analysis: it's time for a product recall. *Long range planning*, 30(1), 46-52.
- Hounsell, D. (2003). The evaluation of teaching. *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*, 200-212.
- Jackson, C., Mohr Schroeder, M., Cavalcanti, M., Albers, S., Poe, K., Delaney, A., Chadd, E., Williams, M. & Roberts, T. (2018). Prospective mathematics teacher preparation: exploring the use of service learning as a field experience. *Fields Mathematics Education Journal*, 3(5), 1-21.
- Kettunen, J. (2015). Stakeholder relationships in higher education. *Tertiary Education and Management*, 21(1), 56-65.
- La Marca, A. (2018). La formazione universitaria per lo sviluppo delle competenze de futuri insegnanti. In A. La Marca, E. Gulbay, *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Lee, S. F., & Ko, A. S. O. (2000). Building balanced scorecard with SWOT analysis and implementing “Sun Tzu’s The Art of Business Management Strategies” on QFD methodology. *Managerial Auditing Journal*.
- Leonard, S. N., Fitzgerald, R. N., & Riordan, G. (2016). Using developmental evaluation as a design thinking tool for curriculum innovation in professional higher education. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 309-321.
- Mainardes, E. W., Alves, H., & Raposo, M. (2010). An exploratory research on the stakeholders of a university. *Journal of Management and Strategy*, 1(1), 76-88.
- McClain, L., Gulbis, A., & Hays, D. (2018). Honesty on student evaluations of teaching: effectiveness, purpose, and timing matter!. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 369-385.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 1(1), 1-17.
- Moore, S., & Kuol, N. (2007). Retrospective insights on teaching: exploring teaching excellence through the eyes of the alumni. *Journal of Further and Higher Education*, 31(2), 133-143.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (Ed.) (2017). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli.
- Mortari, L. (2018). *Valutare l'università*. Verona: Quiedit.
- Mortari, L. (in press). Community Responsible Learning: costruire insieme un bene comune. In L. Orlandini, S. Chipa, C. Giunti (eds.), *Il Service Learning per l'innovazione scolastica Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., Silva, R., & Ubbiali, M. (2019). A Case of Service-Learning and Research Engagement in Preservice Teachers' Education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 23(3), 145-158.
- Olson, B. D. (2012). *The ontological architectures in the application of a knowledge management system for curricular assessment* (Doctoral dissertation, Capella University).

- Osborne, W. L., & Purkey, W. W. (1995). A model faculty peer review process for counselor education programs. *Journal of Counseling & Development, 73*(6), 654-658.
- Panagiotou, G. (2003). Bringing SWOT into focus. *Business strategy review, 14*, 8-10.
- Patton, M. Q. (1994). Developmental evaluation. *Evaluation practice, 15*(3), 311-319.
- Patton, M. Q. (2006). Evaluation for the way we work. *Nonprofit Quarterly, 13*(1), 28-33.
- Patton, M. Q. (2016). What is essential in developmental evaluation? On integrity, fidelity, adultery, abstinence, impotence, long-term commitment, integrity, and sensitivity in implementing evaluation models. *American Journal of Evaluation, 37*(2), 250-265.
- Penny, A. R. (2003). Changing the agenda for research into students' views about university teaching: Four shortcomings of SRT research. *Teaching in higher education, 8*(3), 399-411.
- Pointe, C. D. (2013). A reconsideration of the faculty peer-review process for promotion and tenure. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 5*(3), 233-235.
- Ramírez-Montoya, M. S., Mena, J., & Rodríguez-Arroyo, J. A. (2017). In-service teachers' self-perceptions of digital competence and OER use as determined by a xMOOC training course. *Computers in Human Behavior, 77*, 356-364.
- Rivoltella, P. C. (2017). Premessa. In C. Hadji, *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: La Scuola.
- Reynolds, M. (2014). Equity-focused developmental evaluation using critical systems thinking. *Evaluation, 20*(1), 75-95.
- 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*(4), 598-642.
- Stanton, T. K., Giles Jr, D. E., & Cruz, N. I. (1999). *Service-Learning: A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Inc., Publishers, 350 Sansome St., San Francisco, CA 94104.
- Stowell, M., Falahee, M., & Woolf, H. (2016). Academic standards and regulatory frameworks: necessary compromises? *Assessment & Evaluation in Higher Education, 41*(4), 515-531.
- Swick, K.J. (2001). Nurturing decency through caring and serving during the early childhood years. *Early Childhood Education Journal, 29*(2), 131-137.
- Taylor, C. (1994), *Il disagio della modernità*. Roma-Bari: Laterza.
- Trincherò, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology, 26*(3), 40-55.
- Veltri, N. F., Webb, H. W., Matveev, A. G., & Zapatero, E. G. (2011). Curriculum mapping as a tool for continuous improvement of IS curriculum. *Journal of Information Systems Education, 22*(1), 31.
- Verducci, S., & Pope, D. (2001). Rationales for integrating service learning in teacher education. *Service-learning in teacher education: Enhancing the growth of new teachers, their students, and communities, 2-18*.
- Viganò, R. M. (2020). Valutare l'insegnamento nell'istruzione superiore. A cosa serve veramente? *Italian journal of educational research, 24*(24), 120-137.
- Volkwein, J. F. (2010). Assessing alumni outcomes. *New Directions for Institutional Research, 2010*(S1), 125-139.
- Wade, R. C., & Anderson, J. B. (1996). Community service-learning: A strategy for preparing human service-oriented teachers. *Teacher Education Quarterly, 59-74*.
- Wauck, H., Yen, Y. C., Fu, W. T., Gerber, E., Dow, S. P., & Bailey, B. P. (2017, May). From in the class or in the wild? Peers provide better design feedback than external crowds. *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (5580-5591).
- White, M. D., & Marsh, E. E. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library trends, 55*(1), 22-45.