



# Which assessment do university students experience? First results from a field research

## Di quale valutazione fanno esperienza gli studenti universitari? Primi esiti da una ricerca esplorativa

---

Katia Montalbetti

Università Cattolica del Sacro Cuore – [katia.montalbetti@unicatt.it](mailto:katia.montalbetti@unicatt.it)

---

### ABSTRACT

In the scientific debate assessment is considered a co-extensive dimension to the learning process and a driver to promote it; at the same time, teaching how to assess and self-assess is an expected result for the university training in order to assure students lifelong learning.

In this conceptual framework the empirical research aims to describe students' assessment experience paying attention to the implications due to pandemic. Thanks to students' voice perspective they are considered as competent actors able to suggest ideas for outlining improvement paths.

The evidence collected on the field gives a lights and shadows portrait; overall, we have to work both on representations as well as practices: to make assessment for learning practices systematic, sustainable and recognizable by the students it's necessary a joint effort of the different actors taking into account all aspects involved (scientific, didactic, organizational).

Nel dibattito scientifico vi è un'ampia convergenza nel considerare la valutazione come una dimensione coestensiva al processo di apprendimento e come una leva preziosa per promuoverlo; al tempo stesso, fra gli obiettivi formativi trasversali del percorso universitario rientra la progressiva acquisizione della capacità di valutare e valutarsi considerata come un asset strategico nel quadro dello sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Guidata da tali riferimenti teorico-concettuali la ricerca esplorativa di cui si dà conto intende offrire uno spaccato della valutazione vissuta nel contesto universitario con un'attenzione particolare alle implicazioni legate al periodo pandemico. La scelta di ricostruire l'oggetto di indagine dal punto di vista degli studenti mira a dare voce a costoro considerandoli come attori competenti in grado non solo di descrivere ma anche di suggerire spunti per delineare piste migliorative.

Dalle evidenze rilevate sul campo emerge un ritratto fatto di luci ma anche di ombre; nel complesso, si configura l'esigenza di lavorare sia sul piano delle rappresentazioni sia su quello delle prassi: soltanto uno sforzo con-

**CONFLICTS OF INTEREST:** L'Autrice dichiara che non sussiste conflitto d'interesse.

giunto di tutti gli attori entro un orizzonte che tenga in conto tutti gli aspetti (scientifico, didattico, organizzativo) potrà consentire di rendere la valutazione per l'apprendimento una pratica sistematica, sostenibile e riconoscibile poiché radicata all'interno delle situazioni valutative reali.

#### KEYWORDS

Assessment, Research, Learning, Interview, Students voice.

Valutazione, Ricerca, Apprendimento, Intervista, Dar voce agli studenti.

#### ACKNOWLEDGMENTS

Si ringrazia la dott.ssa Carla Ceriali per la collaborazione fornita in fase di analisi della base documentale.

## 1. Il quadro di riferimento

Nel dibattito scientifico vi è un'ampia convergenza nel considerare la valutazione come una dimensione coestensiva al processo di apprendimento e come una leva preziosa per promuoverlo; con particolare riferimento al contesto della formazione superiore, molteplici studi, di taglio sia teorico-concettuale sia empirico, ispirati alla prospettiva dell'*assessment for learning* hanno dimostrato che le pratiche valutative (quelle "fatte bene" e quelle "fatta male") influiscono in modo rilevante sulla qualità complessiva dell'esperienza formativa (Semeraro, 2011); più nel dettaglio, le scelte valutative permettono agli studenti di capire "ciò che conta davvero", orientano le loro strategie di studio e di conseguenza favoriscono un certo approccio al sapere (Boud, 2006; Boud & Associates, 2010; Boud & Falchikov, 2007; Gibbs & Simpson, 2005; Lizzio, Wilson & Simons 2002; Romainville, 2004; Rust, 2002;).

Al tempo stesso in letteratura vi è consenso nell'includere fra gli obiettivi formativi trasversali del percorso universitario la progressiva acquisizione della capacità di valutare e valutarsi poiché essa funge da volano nel quadro dello sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Boud, 2000; Boud & Soler, 2015; Nguyen & Walker, 2016). Apprendere a valutare e a valutarsi è strategico, infatti, non solo per chi sarà chiamato a svolgere un compito valutativo nell'ambito della propria professione – per la quale dovrà acquisire un sapere specialistico e un *know how* tecnico – ma anche per la persona in quanto tale per poter agire in modo critico e consapevole nei diversi spazi di vita.

Alla luce di questo scenario è interessante esplorare se e come le tendenze oramai acquisite e accreditate in letteratura trovino forme di declinazione operativa nei contesti formativi reali; più nello specifico si ritiene opportuno assumere il punto di vista degli studenti indagando la loro esperienza valutativa sul campo, esplorando i vissuti, le opinioni, i significati che accompagnano la valutazione con l'obiettivo di far emergere il valore che le viene riconosciuto nel quadro del percorso di studi e della progressiva maturazione di competenze. Nello studio particolare attenzione è posta alle ripercussioni derivanti dall'avvio – tutt'ora in corso nel contesto universitario – di forme di valutazione a distanza. Di là dalle oggettive criticità, dai vincoli organizzativi e dal funzionamento complesso del sistema, di-

versi studi e ricerche hanno infatti messo in evidenza che “la rottura con il noto” ha scardinato meccanismi e prassi consolidate offrendo l’opportunità di adottare strategie valutative meno consuete in risposta alle mutate condizioni contestuali (Allan, 2020; Grion, Serbati, Sambell & Brown, 2020; Montalbetti, 2021; Perla et alii., 2020). Gli studenti si sono così trovati a sperimentare la valutazione in un contesto profondamente diverso la qual cosa ha richiesto loro capacità di adattamento e di autoregolazione influenzando sulla qualità complessiva dell’esperienza.

## 2. L’indagine

Il quadro teorico brevemente descritto costituisce lo sfondo in cui ha avuto origine la ricerca presentata nel contributo. Lo studio intende indagare come gli studenti vivono la valutazione nel contesto universitario prestando un’attenzione particolare alle implicazioni legate al periodo pandemico; la scelta di ricostruire l’esperienza dal punto di vista degli studenti mira a dare voce a costoro considerandoli come attori competenti in grado non solo di descrivere ma anche di suggerire spunti per delineare piste migliorative (Blair, & Valdez Noel, 2014; Grion, & Cook-Sather, 2013; Seale, 2010).

In ragione della complessità del tema è stato costruito un impianto metodologico misto con un disegno sequenziale (Greene, 2007; Tashakkori & Teddlie, 2010; Trincherò & Robasto, 2019). La prima fase – di cui si dà conto in questo contributo – è finalizzata ad una iniziale esplorazione del campo; ad essa hanno collaborato in qualità di co-ricercatori gli studenti iscritti ad un percorso formativo tenuto da chi scrive<sup>1</sup> (Montalbetti & Orizio 2021). Sul piano empirico, l’oggetto di studio è stato indagato rilevando dati relativi a due principali dimensioni: le caratteristiche (esterne) delle situazioni valutative vissute (tempi, modi, formati ecc.) e i significati (interni) assegnati all’esperienza (emozioni, percezioni ecc.). In questa fase qualitativa particolare attenzione è stata posta alla seconda dimensione poiché era prioritario scavare in profondità senza pretesa di rappresentatività o generalizzabilità dei dati.

Coerentemente con la natura di questa azione e con i vincoli di contesto si è scelto di rilevare i dati attraverso la conduzione di interviste semi-strutturate rivolte ad un campione ragionato di studenti iscritti a percorsi universitari. Per l’individuazione delle fonti informative ciascun co-ricercatore ha segnalato 2 studenti appartenenti a Corsi di studi diversi dal proprio e iscritti in diversi atenei. In ragione dell’oggetto di studio sono stati inclusi soltanto studenti che avessero maturato una discreta esperienza del contesto universitario contattando persone inserite al terzo anno della laurea triennale oppure al secondo anno di quella magistrale.

Per elaborare la traccia dell’intervista si sono prese le mosse dall’analisi della letteratura e delle pratiche valutative connesse con la prospettiva teorica dell’*assessment for learning* (Sambell, McDowell, 2013); la bozza è stata pre-testata sul campo e revisionata tenendo conto delle osservazioni raccolte; nella sua veste definitiva l’intervista è costituita da 13 domande (Fig. 1).

1 Si tratta dell’insegnamento di Valutazione della qualità dei progetti educativi e formativi inserito nel CdLM in “Progettazione pedagogica e formazione delle risorse umane” attivato presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore.

**Fig. 1. Traccia dell'intervista**

*L'università come luogo in cui si fa esperienza della valutazione. La prospettiva degli studenti*

- 1) Nel complesso, le situazioni valutative che hai vissuto all'università sono state:
  - gli esami di fine corso
  - prove/esami intermedi (durante l'erogazione del Corso)
  - altre forme di valutazione
- 2) Nel complesso, vivi la valutazione (negli esami finali) come un "canestro da dover centrare" oppure come un'attività che aiuta ad apprendere<sup>22</sup>? Motiva la tua risposta.

*Pensando al complesso delle situazioni valutative che hai vissuto/vivi...*

- 3) Secondo te c'è una relazione fra le modalità valutative scelte dal docente e le modalità adottate dagli studenti per preparare l'esame?
  - 3a) Nella tua esperienza le strategie valutative dichiarate dal docente hanno orientato/orientano il tuo studio? Se sì, in che modo? Puoi fare un esempio?
- 4) Per te c'è una relazione fra come il docente imposta la valutazione e l'apprendimento degli studenti?
  - 4a) Nella tua esperienza le strategie valutative adottate dai tuoi docenti hanno influito sul tuo apprendimento? Nel bene o nel male? Puoi fare un esempio?
- 5) Ti senti valutato come persona oppure percepisci che valutino solo la tua prestazione?
- 6) Come descriveresti il clima che hai "respirato"? (agio, disagio, sicuro ecc.)?
- 7) Come descriveresti l'atteggiamento dei tuoi docenti (calmo, distaccato ecc.)?
  - 7a) In che modo il loro atteggiamento ha inciso sulla tua prestazione/performance (tanto/poco; su cosa in particolare ecc.)?
  - 7b) Quanto il tuo grado di preparazione ha inciso sul loro atteggiamento?
- 8) Ti vengono spiegate le ragioni per le quali ti è assegnato un certo voto? Se sì, le comprendi?
  - 8a) Ti ritrovi nelle valutazioni (voti) che ti attribuiscono i docenti?
- 9) I tuoi docenti ti forniscono indicazioni per migliorare? Se sì, quali caratteristiche ha il feedback che ti forniscono?
  - 9a) Nella tua esperienza l'eventuale feedback ricevuto ti ha permesso di migliorare la tua prestazione? C'è una situazione significativa che esemplifica quello che mi stai raccontando?

*La Valutazione nel periodo Covid-19...*

- 10) Quanto la valutazione a distanza ha inciso sulle situazioni valutative?
  - 10a) Sul clima che hai respirato?
  - 10b) Sull'atteggiamento dei tuoi docenti?
  - 10c) Sulla tua prestazione (in bene, in male)?
  - 10d) Sul tuo apprendimento?

*Per chiudere...*

- 12) Le situazioni valutative vissute ti hanno aiutato ad imparare ad autovalutarti?
- 13) In generale, credi imparare a valutare e ad autovalutarsi sia un obiettivo della formazione universitaria? Perché?

Sul piano operativo, le interviste sono state condotte da remoto, sono state registrate e trascritte verbatim. Complessivamente 13 ricercatori hanno svolto 26 interviste nell'arco temporale compreso fra dicembre e gennaio.

Sulla base documentale ottenuta, due ricercatori indipendenti hanno proceduto all'analisi tematica manuale (Pagani, 2020). Dapprima i testi sono stati letti per costruire ex post alcune aree di contenuto cui riferire le informazioni accorpando, laddove necessario, le risposte raccolte. Verificate la pertinenza e la fondatezza delle categorie si è proceduto al conteggio delle occorrenze e all'individuazione degli stralci più significativi per metterne in risalto le peculiarità rispettando l'autenticità delle parole impiegate dagli studenti.

### 3. Presentazione dei dati

Dopo un breve profilo descrittivo del gruppo dei rispondenti, i dati sono aggregati attorno alle aree tematiche ricostruite in fase di analisi: tempi e modi della valutazione; approccio alla valutazione; valutazione e modalità di studio; focus valu-

2 Le espressioni sono state riprese da Sambell, McDowell, 2013, 57.

tativo; clima; argomentazione e feedback; valutazione a distanza; autovalutazione e eterovalutazione.

*Profilo.* Sono stati coinvolti 26 studenti universitari con un'età compresa fra 21 e 27 anni prevalentemente di genere femminile (19F su 7M) provenienti da diversi atenei presenti sul territorio nazionale. Rispetto alla facoltà di appartenenza il gruppo risulta eterogeneo (Psicologia, Filosofia, Lettere, Lingue, Scienze della formazione, Ingegneria, Scienze farmaceutiche) con una prevalenza di Corsi afferenti all'area umanistica (22 su 26). Gli intervistati sono iscritti a corsi di laurea magistrale, 11 sono già inseriti professionalmente mentre i restanti sono studenti a tempo pieno.

Tempi e modi della valutazione. In generale, gli intervistati dichiarano di aver fatto esperienza della valutazione attraverso lo svolgimento degli esami al termine dei corsi; la metà circa (11) afferma di aver sostenuto anche alcuni esami parziali. Questa possibilità è stata apprezzata poiché ha facilitato l'assimilazione dei concetti ed influito positivamente sulla performance finale; tale guadagno è per lo più ricondotto al ridimensionamento della mole di contenuti che è stato possibile suddividere nelle due prove.

Rispetto alla tipologia, le prove scritte (test, questionari) vengono considerate modalità valutative "più oggettive" poiché "non sono influenzate dalla presenza fisica dello studente e dall'interazione diretta con il docente"; dato che sono altamente strutturate orientano verso uno studio "maggiormente mnemonico", più centrato sui contenuti inclusi nei testi poiché occorre "rispondere correttamente alle domande specifiche ... non si può divagare". Di contro nella preparazione per gli esami orali è assegnato maggior spazio alla rielaborazione e alla riflessione perché "ti possono chiedere cosa ne pensi di un certo argomento"; a fronte dei margini di libertà e flessibilità più ampi, i colloqui sono tuttavia percepiti come "più rischiosi" perché non si sa "dove si andrà a parare".

*Approccio alla valutazione.* Gli studenti si avvicinano alla valutazione con approcci piuttosto eterogenei: alcuni (8) la considerano prevalentemente come "un canestro da centrare" riferendola in modo prioritario al superamento di una prova, altri (7) mettono l'accento sul valore formativo sottolineando l'importanza di "interiorizzare e metabolizzare i contenuti finalizzandoli ad una crescita personale e professionale".

È interessante notare che poco meno della metà degli intervistati (11) dichiara di aver cambiato idea durante il percorso di studi: chi aveva iniziato l'università prefissandosi di passare gli esami con un certo voto o sostenerli con una certa frequenza si è poi appassionato alle discipline e ne ha compreso l'importanza per la futura professione e per la propria crescita personale sviluppando strategie di apprendimento più profonde (5); anche l'atteggiamento nei confronti delle situazioni valutative è mutato: gli esami da "scogli di superare" sono diventati "situazioni in cui imparare". In costoro è maturata nel tempo un diverso accostamento alle situazioni valutative: "All'inizio della mia esperienza universitaria consideravo gli esami come un canestro da dover centrare, ma con il passare degli anni ho capito che il mio studio non era fine a se stesso, ma mi permetteva di aprire la mente e quindi apprendere per una mia conoscenza personale oltre che lavorativa. Ammetto che, per gli esami che mi appassionavano meno o che magari ritenevo non inerenti alla mia futura professione, ho studiato in maniera molto meccanica al solo fine di superare l'esame". Sulla stessa linea si inserisce la riflessione di questo studente: "All'inizio del mio percorso universitario la valutazione era un 'canestro da dover centrare' ... poi nel percorso universitario ho capito che ciò che contava veramente era ciò che apprendevo e non solo il voto finale che mi veniva attri-

buito, anche se rispecchiava comunque la mia preparazione e la mia performance. Dovevo studiare e prepararmi all'esame con i miei ragionamenti in testa, quindi, con i concetti che io comprendevo da ciò che mi era stato spiegato e da ciò che avevo letto"; "Con il tempo ho capito che gli esami servivano non solo per vedere quanto avevo appreso ma contribuivano a farmi imparare". Per altri studenti (6) invece è accaduto esattamente l'opposto, ovvero sono partiti con passione e voglia di imparare e crescere grazie allo studio, per poi ritrovarsi a studiare e a sostenere esami con l'unico scopo di superarli o ottenere un certo voto privilegiando strategie di studio funzionali all'obiettivo; nelle loro parole le situazioni valutative vissute non hanno pressoché alcun legame con l'apprendimento. "L'apprendimento ce l'ho nel momento in cui studio, o nelle lezioni che riesco a seguire. L'esame poi è la formalità che mi serve per andare avanti e concludere il prima possibile questo corso. Non credo che sia l'esame in sé a farmi imparare qualcosa ma tutta la parte prima". Come osservato da Coggi (2005) e Pastore (2012) concepire e vivere la valutazione in funzione esclusiva dell'ottenimento di un voto a breve termine e, a lungo termine, di un titolo di studio tende a depotenziare il valore formativo dell'esperienza e ad impoverire l'apprendimento.

*Valutazione e modalità di studio.* La quasi totalità (25) degli studenti riconosce una stretta relazione tra le modalità di valutazione scelte dal docente e l'approccio adottato per impostare lo studio e per guidare la preparazione. A livello di valutazione dichiarata, alcuni elementi sono indicati come fattori principali che orientano l'accostamento: i concetti/contenuti che il docente sottolinea ripetendoli a lezione "avendo avuto la possibilità di seguire la maggior parte delle lezioni, ho potuto capire quali erano gli argomenti più importanti per il docente e quindi focalizzarmi su di essi per la mia preparazione", la tipologia di prova "innanzitutto il mio metodo di studio cambia a seconda della tipologia di esame: scritto e orale" e la fama / nomea del professore "per esempio se so che un professore è molto preciso e chiede a memoria delle date presterò attenzione a impararle bene...". Solo uno studente (1) dichiara di aver sempre seguito il suo personale approccio, approfondendo molto gli argomenti con testi ed articoli aggiuntivi rispetto a quelli inclusi in bibliografia senza tenere conto delle indicazioni, delle esigenze e della fama / nomea del professore. Nelle parole degli studenti trova conferma il cosiddetto pre-assessment effect: la valutazione dichiarata orienta lo studio ancor prima di essere agita; costituisce perciò a tutti gli effetti una risorsa formativa che può essere utilmente valorizzata per indirizzare l'apprendimento.

*Focus valutativo.* Poco più della metà degli intervistati (14) riferisce di sentirsi valutata esclusivamente sulla prestazione durante la prova d'esame e la maggior parte di loro lo trova corretto, come a garantire maggior oggettività / obiettività da parte del docente. Il fatto di essere valutati solo sulla prestazione è riconosciuto in modo più marcato nei corsi di laurea che prevedono molte prove scritte, considerate più "neutre" dal punto di vista del rapporto umano con il docente (indirizzi scientifici o linguistici e / o ad alta densità di frequenza). Quanti invece affermano di sentirsi valutati anche come persone (9) vivono la situazione in modo positivo considerando tale scelta una strategia adottata dai docenti per far crescere non solo come professionisti ma anche come persone a tutto tondo. "Mi sento valutata come persona, dalla maggior parte dei professori, ovviamente non tutti. Secondo me, non so come, ma loro cercano di farti apprendere delle cose ma allo stesso tempo senti che vogliono farti crescere come persona...". Questa impostazione vissuta con piacere da chi ha avuto modo di sperimentarla nei corsi a bassa numerosità è messa altresì in relazione con la possibilità di conoscenza e confronto diretto in aula durante le lezioni o i laboratori. A fronte anche di un

esito negativo, nessun intervistato riferisce di essersi sentito giudicato come persona. Pur riconoscendo che la valutazione deve centrarsi sulla qualità della prestazione, l'attenzione alla persona non è vissuta come "un'invasione di campo" piuttosto come una scelta tesa ad innalzare la qualità del percorso formativo. Con le loro parole gli studenti se da un lato mettono bene a fuoco che una valutazione, anche negativa, non implica un giudizio sulla persona al tempo stesso confermano che nell'esperienza reale è impossibile scindere del tutto la qualità della prestazione da caratteristiche e disposizioni legate alla persona nel suo complesso.

*Clima.* Per descrivere il clima la quasi totalità (24) degli studenti ricorre ad aggettivi positivi come "sereno... tranquillo... di agio..."; tale situazione infonde maggior calma e sicurezza rendendo più sostenibile affrontare la prova e favorendo una miglior performance. Solo una studentessa usa toni forti e molto negativi mettendo in evidenza vissuti di nervosismo, insicurezza e disagio e definendo l'atmosfera con l'espressione "clima di terrore". Di là dalla diversità delle letture vi è un elemento su cui gli studenti convergono: la qualità del clima è ricondotta in modo prevalente all'atteggiamento del docente; in particolare è sottolineata l'importanza del suo linguaggio non verbale, dello sguardo, dei gesti, della postura che assume. Le opinioni sono invece più eterogenee riguardo l'influsso esercitato dal modo di porsi dello studente. Alcuni studenti ne riconoscono il peso specifico (5) mentre altri lo reputano irrilevante (15), altri ancora (6) mettono in evidenza una stretta interazione fra il grado di preparazione e l'atteggiamento del docente. In queste riflessioni risalta come gli studenti si sentano nel complesso poco corresponsabili del clima che si respira in situazione d'esame: nel bene e nel male il merito / demerito è ricondotto prevalentemente al docente e la loro agency è debolmente riconosciuta.

*Argomentazione e feedback.* Dai dati raccolti si evince che l'esplicitazione delle ragioni sottese ai voti assegnati non costituisce – secondo gli intervistati – una prassi ordinaria. Solo 7 studenti su 26 riferiscono infatti di aver ricevuto regolarmente spiegazioni da parte dei docenti alla fine delle prove d'esame senza averne fatto richiesta esplicita, sia in caso di esito positivo sia negativo; una numerosità analoga (7) dichiara di averle ottenute dietro richiesta mentre i restanti si dividono fra quanti (4) affermano di averle ricevute "qualche volta" e quanti (8) invece lamentano di non aver mai ricevuto nulla "che andasse oltre al voto". "Per la maggior parte delle volte, non me l'hanno mai spiegato. Quando prendi un bel voto, mai, almeno non ho mai avuto questo confronto. Invece se prendi un brutto voto, sei bocciata o in generale vuoi una spiegazione devi chiederla tu, loro non te la spiegano, io ho avuto questa impressione, forse un professore o due, la maggior parte non te la spiegano sia in modo positivo che negativo".

Rispetto al grado di chiarezza delle spiegazioni fornite, chi le ha ricevute dichiara di averle capite senza particolari difficoltà. Quanto al contenuto fornito, soltanto la metà degli studenti racconta di aver ricevuto indicazioni per migliorare la propria performance sottolineando che si è trattato di una iniziativa personale "Ho dovuto chiedere io". A differenza delle spiegazioni giudicate comprensibili e chiare il feedback migliorativo è descritto come poco utile, generico e con scarso valore orientativo. "Abbastanza generici... ti dicono "dovrebbe studiare di più questa cosa", "deve imparare di più a parlare e stop...".

Una precisazione importante emerge dalle risposte di alcuni intervistati i quali mettono in risalto che chi ha sempre ottenuto buoni voti non ha mai ricevuto indicazioni su possibili miglioramenti, così come non ha sentito la necessità di chiederle, essendo appunto la prova andata bene. L'idea di chiedere indicazioni migliorative viene quindi associata ad esiti negativi, bocciature, voti bassi. "Fortunatamente non ho avuto mai avuto voti negativi, avendo avuto voti sempre alti

non c'è stato bisogno di un avere un feedback per poter migliorare di più". I dati confermano una debolezza ampiamente riconosciuta in letteratura: la comunicazione dell'esito spesso non è accompagnata da un feedback e quando è formulato è percepito come generico e poco utile per il miglioramento.

*Valutazione a distanza.* Gli studenti interpellati hanno vissuto la valutazione a distanza in modo piuttosto eterogeneo; un fattore che in parte spiega questa pluralità di letture è riconducibile alla tipologia di modalità valutativa sperimentata con maggior frequenza: tutti gli studenti (6) che hanno sostenuto prove scritte a tempo con sistemi di videosorveglianza dichiarano di aver incontrato difficoltà sia sul piano tecnico (malfunzionamento) sia sul piano emotivo (tensione legata al controllo); quanti (20) invece hanno per lo più sostenuto prove orali esprimono giudizi meno critici. Di là da questa differenziazione, nel complesso la metà dei rispondenti (13) sottolinea la mancanza di rapporto umano e di confronto diretto con il docente e un clima di sfiducia e di sospetti legato al timore del docente di essere imbrogliato e raggirato. Va però rilevato che un terzo (9) afferma di aver apprezzato soprattutto i vantaggi organizzativi legati alla gestione dei tempi (evitando lunghe code) e alla possibilità di stare in un ambiente tranquillo (la casa) che ha ridotto ansia e fatto sentire a proprio agio. Una quota residuale (4) dichiara di non aver rilevato particolari differenze; si tratta per lo più di studenti che hanno sostenuto soltanto prove orali. Assai più convergenti sono invece le opinioni rispetto all'influsso della valutazione a distanza sulle strategie di apprendimento e sui risultati conseguiti: per la maggior parte dei rispondenti (20) l'essere valutato a distanza non ha infatti inciso né sull'approccio allo studio né sulla qualità della prestazione "Se ha inciso, ha inciso così poco...direi di no alla fine perché la mia preparazione è sempre la medesima, direi di no"; "Per quanto riguarda l'apprendimento e la prestazione è uguale..."; "Non credo sia cambiato niente, studio esattamente come prima...".

*Eterovalutazione e autovalutazione.* Rispetto ai voti riportati in sede d'esame, la maggioranza degli studenti (22) dichiara di concordare con i rispettivi docenti; fra costoro una buona parte (16) utilizza l'avverbio "pienamente" e risponde con un "sì" deciso. Soltanto 4 intervistati rilevano un disallineamento marcato fra le loro aspettative e l'esito.

Su un piano più generale, nell'argomentare il loro pensiero diversi studenti (8) sottolineano la difficoltà di autovalutarsi riconducendola sia a caratteristiche personali sia alla scarsa abitudine a farlo. È difficile dire quanto fossi d'accordo o in disaccordo... perché non credo di sapermi valutare". Tutti gli intervistati (26) concordano sulla necessità di imparare a farlo poiché tale competenza rappresenta a loro dire un asset strategico tanto nella vita professionale quanto in quella personale; "... L'autovalutazione è uno degli aspetti fondamentali della vita personale, lavorativa e scolastica di una persona. Credo che imparare a valutare se stessi e gli altri sia molto importante per una persona formata in università in quanto dà la possibilità di capire i propri errori e quindi trovare un equilibrio tra ciò che si sta facendo bene e ciò che si sta facendo invece male".

Le opinioni circa il contributo offerto dalle esperienze formative nella progressiva maturazione della competenza autovalutativa sono eterogenee. Poco meno dei due terzi (16) riconosce che le situazioni valutative vissute nel percorso universitario li hanno gradualmente aiutati a valutarsi in modo via via più appropriato. "Inizialmente facevo davvero fatica a capire il mio andamento durante un esame ora ritengo di ritengo di essere in grado di valutarmi". Altri (5) rintracciano l'avvio dell'acquisizione di questa competenza nei segmenti scolastici precedenti "In realtà non particolarmente, non sono state quelle che mi hanno insegnato ad auto

valutarmi, per assurdo ho imparato di più alle superiori ad auto valutarmi che durante il percorso universitario. “Non ho ricevuto particolari istruzioni per auto valutarmi durante l’università. Penso di saperlo fare ma non è una competenza che mi ha dato l’università piuttosto la scuola precedente”. Di là dall’esperienza vissuta sul piano personale, vi è convergenza circa l’importanza di lavorare su questa area di competenza nei segmenti scolastici precedenti a partire già dalla scuola primaria; all’università è però riconosciuto un ruolo centrale perché imparare a valutare ed auto-valutarsi è considerato come un obiettivo della formazione universitaria “... L’autovalutazione è uno degli aspetti fondamentali della vita personale, lavorativa e scolastica di una persona. Credo che imparare a valutare se stessi e gli altri sia molto importante per una persona formata in università in quanto dà la possibilità di capire i propri errori e quindi trovare un equilibrio tra ciò che si sta facendo bene e ciò che si sta facendo invece male”. Come osservato l’importanza del saper valutare e auto-valutarsi viene collegata non solo al percorso di studi ma anche al mondo lavorativo poiché permette di essere consapevoli delle proprie competenze, capacità e di centrare gli obiettivi richiesti. “... l’università dovrebbe aiutarti ad entrare nel mondo del lavoro e entrare nel mondo del lavoro significa essere consapevoli delle proprie competenze e quindi sapersi auto valutare”. Nelle parole di alcuni intervistati l’orizzonte di spendibilità è ancora più ampio: “Valutare ed auto-valutarsi sono azioni che costantemente facciamo per poterci muovere, decidere, vivere la quotidianità, quindi imparare o affinare queste competenze è necessario per la vita di ogni persona e di tutti insieme”; “Per me avere buone capacità di valutare ed auto-valutarsi è indispensabile anche per costruire una società migliore”. La competenza (auto)valutativa appare come una life skill che, al dire degli studenti, va intenzionalmente sollecitata e allenata nel percorso formativo ben prima di accedere al contesto della formazione superiore. Nell’esperienza degli intervistati però il contributo fornito dall’università non è considerato rilevante in modo unanime.

#### 4. Discussione

Sebbene in letteratura si parli sempre più spesso di valutazione per l’apprendimento le opinioni degli intervistati restituiscono un’esperienza della valutazione nel contesto universitario ancora lontana da questo traguardo. Rispetto ai tempi e ai modi le pratiche descritte appaiono nel complesso prevalentemente ancorate alla tradizione: la valutazione di fatto coincide con gli esami di fine corso. Di là dalle diverse strategie (prove scritte vs prove orali) nelle percezioni degli studenti si intravede una frattura fra il momento in cui si impara (la lezione), il momento in cui si studia (a casa) e il momento in cui si è valutati (l’esame); in tal senso la valutazione di cui costoro fanno esperienza non sembra essere vissuta come risorsa per la formazione piuttosto come dispositivo teso ad accertare il raggiungimento dei traguardi; alla funzione sommativa e certificativa, evidentemente necessaria e indispensabile, pare non corrispondere il convinto riconoscimento di quella legata all’apprendimento. Conseguo l’esigenza di lavorare sulla cultura valutativa di cui sono portatori studenti e docenti in modo da rimettere in discussione tale rappresentazione e costruire un terreno favorevole all’implementazione di prassi che valorizzino anche la dimensione formativa.

Nella ricostruzione degli studenti non vanno certamente sottaciute le luci come ad esempio l’aver vissuto un clima d’esame giudicato nel complesso sereno, tranquillo e rispettoso; anche quanti dichiarano che la valutazione non si

è limitata alla sola performance lo fanno con un'accezione positiva considerando tale scelta come una strategia finalizzata a promuovere lo sviluppo della persona a tutto tondo. I dati mettono inoltre in evidenza un approccio alla valutazione dinamico che si sviluppa nel tempo lungo traiettorie non lineari; ciò significa che anche laddove la valutazione all'inizio sia vissuta come un canestro da centrare è possibile intervenire invertendo la rotta e promuovendo un accostamento che ne riconosca anche il valore formativo ai fini del processo di apprendimento. Non si tratta però, come emerso nelle parole degli intervistati, né di un percorso a senso unico né di un'evoluzione scontata la qual cosa pone in primo piano la responsabilità che ciascun docente ha nell'indirizzare in una direzione piuttosto che in un'altra.

Nella esperienza vissuta il piano dell'argomentazione fornita dal docente per spiegare il giudizio e quello legato all'offerta di un feedback migliorativo per indirizzare e potenziare l'apprendimento sono fortemente intrecciati talvolta erroneamente sovrapposti. Se sul primo le opinioni sono nel complesso convergenti e prevale un giudizio positivo, sul secondo emergono molte più incertezze e criticità. Il feedback sembra non costituire una pratica sistematica e laddove presente è descritto come generico e quindi reputato poco utile. Eppure la letteratura da tempo ha riconosciuto tale elemento come un fattore cruciale per rendere la valutazione una risorsa funzionale al rilancio delle strategie di studio e di apprendimento. Si delinea perciò un'area di lavoro strategica che meriterebbe di essere rafforzata agendo sia sui docenti sia sulle variabili di contesto. Affinché il feedback – aspetto chiave all'interno della valutazione per l'apprendimento - trovi forme attuative sistematiche occorre infatti investire non solo sulla formazione ma costruire condizioni organizzative e di funzionamento favorevoli che ne permettano un reale esercizio (tempi, spazi).

Un altro elemento su cui merita riflettere è la difficoltà generalizzata da parte degli studenti a percepirsi come attori nel processo valutativo e non solo come destinatari spesso passivi. Di là dalla asimmetria della relazione, sul fondo emerge una scarsa abitudine ad agire la valutazione cui corrisponde altresì una debole competenza autovalutativa. Nonostante quest'ultima sia ritenuta un asset strategico fuori e dentro la scuola le occasioni formative in cui allenarsi a valutare e valutarsi paiono rare; gli studenti assegnano all'università, e ancora più in generale al sistema formativo, il compito di aiutarli ad imparare a valutare e valutarsi ma il contributo offerto dal percorso universitario risulta debole e confinato a sporadiche esperienze. Accumulare esperienze valutative nel tempo contempera l'iniziale disorientamento ma non viene riconosciuta un'intenzionalità precisa. Tale situazione può essere, almeno in parte, ricondotta allo scarso impiego di strategie valutative che facciano perno sull'autovalutazione o sulla valutazione fra pari (Montalbetti & Orizio, 2022) nonostante le ricerche ne abbiano ampiamente riconosciuto il valore. Se da un lato ciò pone in primo piano l'esigenza di formare i docenti all'impiego di modalità valutative non standard, dall'altro emerge nuovamente il bisogno di costruire condizioni di contesto che ne legittimino e le rendano attuabili e sostenibili.

La restituzione degli studenti riguardo la valutazione a distanza vissuta nel periodo pandemico è in linea con quanto emerso in ricerche con maggior respiro; di là dai vantaggi organizzativi connessi con le diverse tipologie di esame, emerge un impoverimento generale derivante dalla mancanza di contatto e un irrigidimento dell'istanza di controllo. Sul fondo la valutazione a distanza pone in primo piano il tema della qualità della relazione fra docente e studenti e del patto di fiducia fra costoro; in questa prospettiva si apre uno spazio di riflessione e di lavoro

certamente utile ben oltre la contingenza legata alla emergenza sanitaria e al di là del perimetro della tematica valutativa.

Nel complesso si configura l'esigenza di lavorare sia sul piano delle rappresentazioni sia su quello delle prassi: soltanto uno sforzo congiunto di tutti gli attori entro un orizzonte che tenga in conto tutti gli aspetti (scientifico, didattico, organizzativo) potrà consentire di legittimare sul campo la valutazione per l'apprendimento e di renderla una pratica sistematica, sostenibile e riconoscibile poiché radicata all'interno delle situazioni valutative vissute.

## 5. Limiti della ricerca e sviluppi

Come osservato in apertura la ricerca esplorativa di cui si è dato conto è originata dalla volontà di offrire uno spaccato della valutazione vissuta nel contesto universitario dando la parola agli studenti.

La rilevazione sul campo è stata condotta da studenti-ricercatori con un profilo simile al target studiato; tale elemento non è stato considerato un bias, piuttosto un punto di forza in grado di assicurare un accesso autentico ai racconti dei loro pari. Nondimeno per contemperare l'effetto negativo derivante dalla limitata expertise metodologica dei co-ricercatori costoro sono stati guidati ad acquisire una posizione di sufficiente distacco critico rispetto all'oggetto, è stato messo a disposizione un protocollo per guidare la conduzione delle interviste e sono stati adottati alcuni accorgimenti lungo l'intero processo per tenere a bada il rischio di soggettività prevedendo una apposita scheda e momenti di debriefing sistematici.

Lo studio non è stato guidato dalla volontà di sottoporre a verifica ipotesi predefinite piuttosto dall'intento di avviare l'esplorazione di un fenomeno complesso in uno specifico contesto di educazione formale dando voce agli studenti. Sul piano interpretativo la lettura dei dati è stata guidata dalla convinzione che la valutazione debba e possa essere una risorsa strategica per orientare al meglio il processo formativo e non soltanto uno strumento per controllarlo e accertarne gli esiti; in tal senso, le evidenze rilevate sono state messe in dialogo con la prospettiva teorico-concettuale della valutazione per l'apprendimento per metterne in risalto le luci ma anche le ombre.

Come dichiarato la ricerca ha coinvolto un gruppo ristretto di studenti individuati in modo ragionato e pertanto le conclusioni, peraltro provvisorie, vanno interpretate e generalizzate in modo molto prudente. Sul piano euristico, data la natura pilota della ricerca, è possibile prefigurare due piste di sviluppo principali: approfondire e ampliare la rilevazione condotta con gli studenti progettando un'indagine a più largo raggio per ricostruire una fotografia articolata del fenomeno<sup>3</sup>, progettare uno studio volto ad esplorare e triangolare i punti di vista degli altri attori per mettere in dialogo le prospettive e definire uno spazio di lavoro comune.

3 Tale pista di lavoro è attualmente in fase di progettazione.

## Riferimenti bibliografici

- Allan, S. (2020). Migration and transformation: a sociomaterial analysis of practitioners' experiences with online exams. *Research in Learning Technology*, 28, 2279. DOI: 10.25304/rlt.v28.2279.
- Bellomo, L. (2013). Il processo di valutazione nel contesto scolastico: uno studio esplorativo sulle credenze e le pratiche didattico-valutative in un gruppo di insegnanti di scuola primaria. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(1), 167-174.
- Black, P. (2006). Assessment for learning: where is it now? Where is it going? In C. Rust (Ed.), *Improving Student Learning through Assessment* (pp. 9-20). Oxford: Centre for Staff and Learning Development.
- Blair, E., & Valdez Noel, K. (2014). Improving higher education practice through student evaluation systems: is the student voice being heard?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 879-894.
- Boud, D. (2006). Sustainable Assessment: Rethinking Assessment for the Learning Society. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22 (2), 151-167.
- Boud, D., & Associates (2010). *Assessment 2020: Seven propositions for assessment reform in higher education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. Abingdon: Routledge.
- Brookhart, S.S., & Bronowicz, D.L. (2003). I don't like writing. It makes my fingers hurt: Students talk about their classroom assessments. *Assessment in Education*, 10, 302-315.
- Brown, G.T.L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11, 221-242.
- Brown, G.T.L., Hirschfeld, G.H.F. (2008). Students' conceptions of assessment: links to outcomes. *Assessment in Education*, 15, 63-74.
- Brown, G.T.L., Irving, S.E., & Peterson, E.R. (2008). Beliefs that make a difference: students' conceptions of assessment and academic performance. *Assessment in Education*, 3-17.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and culture of learning. *Educational researcher*, 18, 32-42.
- Brown, S. (2005). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.
- Coggi, C. (2005). Valutare gli studenti: problemi teorici e prassi nella facoltà. In: C Coggi (Ed), *Per migliorare la didattica universitaria* (pp. 205-238). Lecce: Pensa Multi-Media.
- Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *The Curriculum journal*, 16 (2), 137-151.
- Earl, A.M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gibbs, G. (2010). *Using assessment to support student learning*. Leeds: Leeds Met Press.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education*, 1, 3-31.
- Gijbels, D., & Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference. *Educational Studies*, 32, 399-409.
- Grion, V., Serbati, A., Sambell, K., & Brown, S. (2020). Valutazione e feedback in DAD in tempo di emergenza: strategie d'azione nei contesti universitari (pp. 75-90). In Limone P., Toto G, & Sansone N, a cura di, *Didattica universitaria a distanza: tra emergenza e futuro*. Bari: Progedit.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (Eds). (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher education*, 27(1), 27-52.
- McDowell, L., Sambell, K., & Davison, G. (2009). Assessment for learning: a brief history and review of terminology. In C. Rust (Ed.), *Improving Student Learning Through the Curriculum* (pp. 56-64). Oxford, England: Oxford Centre for Staff and Learning Development.

- Montalbetti, K. (2020). Apprendere la competenza valutativa a scuola: un asset strategico per la vita, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, (24), 54-66.
- Montalbetti, K. (2021). Innovare la valutazione all'università: si può, anzi si deve!. *Education Sciences & Society*, 12(2), 359-379.
- Montalbetti, K., & Orizio, E. (2022). Innovare la didattica universitaria fra vincoli e opportunità. Un'esperienza di peer feedback con i futuri insegnanti. *Qwerty. Rivista interdisciplinare di tecnologia, cultura e formazione*, 17, 1, 45-64. DOI: 10.30557/QW000050
- Pastore, S. (2012). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Italian Journal of Educational Research*, 62-73.
- Perla, L., Felisatti, E., Grion, V., Agrati, L.S., Gallelli, R., Vinci, V., Amati, I., & Bonelli, R. (2020). Oltre l'era Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 5(2), 18-37. DOI: 10.3280/exioa2-2020oa10802.
- Romainville, M. (2004). Esquisses d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion*, 5(24), 1-15.
- Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning: how can the research literature practically help to inform the development of departmental assessment strategies and learner-centred assessment practices?. *Active learning in higher education*, 3(2), 145-158.
- Seale, J. (2010). Doing student voice work in higher education: an exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36(6), 995-1015.
- Semeraro, R. (2011). La didattica universitaria e la sua valutazione: concezioni e pratiche dei docenti. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. (Tomo I, pp. 119-136). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research*. USA: SAGE publications.