

Learning assessment skills in higher education: students at work

Apprendere le competenze valutative all'università: studenti all'opera

Katia Montalbetti^a, Enrico Orizio^{b1}

^a Università Cattolica del Sacro Cuore, katia.montalbetti@unicatt.it

^b Università Cattolica del Sacro Cuore, enrico.orizio1@unicatt.it

Abstract

Moving from teaching to learning paradigm requires serious and courageous work about assessment aspects. Teachers and students have in fact to leave reassuring situations and to accept a margin of risk. The experience *Training assessment skill* aims to generate educational innovation together with the students by engaging them on three key aspects: judgements, criteria and feedback. This way of doing allows not only to increase the transparency process, satisfying the increasingly pressing demand of accountability by the system, but above all to make assessment a resource for the promotion of deep learning. Process and product data, presented from the students' perspective, can lead to develop more general reflections on assessment meaning in higher education.

Keywords: learning; educational research; higher education; assessment; students.

Sintesi

Il passaggio dal paradigma dell'istruzione a quello dell'apprendimento richiede un serio e coraggioso lavoro in campo valutativo. Docenti e studenti sono chiamati a compiere uno sforzo notevole poiché entrambi devono abbandonare situazioni rassicuranti e accettare un margine di rischio. L'esperienza *Allenare la competenza valutativa* si propone di generare innovazione didattica insieme agli studenti attivandoli su tre aspetti del processo valutativo: la formulazione dei giudizi, la definizione dei criteri e la stesura di feedback di miglioramento. Sottesa vi è l'intenzione non solo di aumentare la trasparenza del processo, soddisfacendo anche alla richiesta sempre più pressante in termini di *accountability* da parte del sistema, ma soprattutto di rendere la valutazione una risorsa per la promozione di un apprendimento profondo. I dati di processo e quelli di risultato, restituiti privilegiando la prospettiva degli studenti, permettono di sviluppare alcune riflessioni più generali sul senso della valutazione nel contesto universitario.

Parole chiave: apprendimento; ricerca educativa; università; valutazione; studenti.

¹ L'architettura complessiva del contributo è stata elaborata da Katia Montalbetti. Sul piano redazionale a lei sono da attribuire i paragrafi 1, 2, 5; i paragrafi 3 e 4 sono stati stesi insieme dai due autori."

1. Introduzione

Si registra un ampio consenso nella letteratura di settore circa la necessità di promuovere il passaggio dal paradigma dell'istruzione a quello dell'apprendimento (Barr & Tagg, 1995; Fry, Ketteridge, & Marshall, 2008) e vi è altresì convergenza nel riconoscere il ruolo centrale assunto dagli aspetti valutativi (Coggi, 2019; Sambell, McDowell, & Montgomery, 2013/2017).

Aprire la scatola nera della valutazione e far partecipare gli studenti alla costruzione dei dispositivi in uso (Duncan & Buskirk-Cohen, 2011; Tino & Grion, 2019) è un'operazione affascinante ma senz'altro complessa per diverse ragioni. Per prima cosa, a tutti gli attori in gioco è richiesto uno sforzo notevole: il docente deve rinunciare ad una parte del suo potere abbandonando strategie spesso rassicuranti (Huba & Freed, 2000; Lamote & Engels, 2010), gli studenti devono accettare di stare in situazioni contrassegnate da spiccata autonomia, responsabilità e partecipazione (Boud, Cohen, & Walker, 1993; Lisimberti & Montalbetti, 2016); entrambi, in altre parole, sono sollecitati ad abbandonare le rispettive *comfort zone*. Non meno arduo è conciliare tali modalità valutative partecipative con i vincoli della valutazione certificativa richiesta dal sistema.

Si tratta tuttavia di una prospettiva di lavoro percorribile di cui è possibile rintracciare alcuni esempi in letteratura (Baldissera, Coggi, & Grimaldi, 2007; Bryan & Clegg, 2019; Coggi, 2019; Sambell et al., 2013/2017). Tali pratiche, più o meno formalizzate, sono spesso avviate e portate avanti da singoli o da gruppi di docenti che hanno un interesse scientifico per il tema della valutazione; le esperienze, come quelle che verranno di seguito riportate, pur avendo elementi specifici, connessi con i contesti in cui vengono attivate, presentano elementi potenzialmente trasferibili. Il lavoro trae spunto da alcune di esse e si configura come un iniziale tentativo di generare innovazione didattica insieme agli studenti mediante un lavoro mirato sulle strategie valutative.

2. Descrizione dell'esperienza

L'esperienza *Allenare la competenza valutativa* è maturata nell'ambito dell'insegnamento *Valutare la qualità dei progetti educativi e formativi* attivato nella Laurea magistrale in Progettazione pedagogica e formazione delle risorse umane presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore.

Grazie anche ad alcune variabili di contesto favorevoli (il livello avanzato della formazione, i contenuti disciplinari specifici, la ridotta numerosità degli studenti, l'interesse scientifico per il tema, etc.) negli anni, il corso si è gradualmente configurato come un laboratorio in cui provare a sperimentare strategie riconducibili all'approccio *student-centered* (Kember, 2008; Wright, 2011).

Per quanto concerne le modalità valutative si è scelto di proporre la realizzazione di un compito autentico (Comoglio, 2002; Montalbetti, 2018; Wiggins, 1993). Per mobilitare e contestualizzare le conoscenze, abilità e competenze metodologiche agli studenti è richiesto di progettare un dispositivo di valutazione partendo da una situazione educativa o formativa reale da loro scelta; il prodotto, consegnato al docente in forma scritta, è poi reso oggetto di discussione critica nel colloquio d'esame. Nello svolgimento del compito lo studente ha a disposizione risorse di natura diversa: a livello documentale i testi inclusi

nella bibliografia² (un manuale di metodologia della valutazione – obbligatorio – e un testo – a scelta – che riporta un’esperienza di valutazione condotta sul campo), a livello operativo, una traccia orientativa per la costruzione del dispositivo (Figura 1). Quest’ultima, in particolare, supporta la costruzione dell’artefatto permettendo agli studenti di dimostrare cosa sono in grado di fare con le risorse fornite dal corso (Brown, 2005) e garantisce altresì di ottenere prodotti confrontabili facilitandone la valutazione in sede d’esame.

<p>Nell’elaborato lo studente dovrà dimostrare di aver acquisito e rielaborato criticamente i contenuti e gli strumenti principali forniti dal corso costruendo un dispositivo di monitoraggio e di valutazione.</p> <p><i>1. Individuare, facendo riferimento alla propria esperienza professionale e/o ad ambiti di interesse personale, una situazione (progetto, processo, intervento) formativa e/o educativa che si ritiene utile e pertinente valutare.</i></p> <p>Domande-guida: Quali sono le principali caratteristiche della situazione? Perché è stata scelta? Chi chiede la valutazione? Da quale prospettiva sarà condotta la valutazione?</p> <p><i>2. A partire dalla situazione scelta, precisare l’oggetto che si intende sottoporre a valutazione, progettare un piano di valutazione/monitoraggio e predisporre almeno uno strumento fra quelli inclusi nel piano valutativo sopra delineato.</i></p> <p>Domande-guida: Quali caratteristiche ha l’evaluando? Quali obiettivi specifici persegue la valutazione? Quale approccio/i di riferimento? Quali risorse? Come è articolato lo strumento?</p> <p><i>3. Indicare in che modo il testo scelto fra quelli riportati in bibliografia ha contribuito alla costruzione del dispositivo.</i></p> <p>Allo studente è richiesto di mettere in evidenza in che modo l’analisi del caso di valutazione proposto nel volume a scelta ha guidato la costruzione del dispositivo; tale contributo può riguardare gli aspetti metodologici, quelli tematici, quelli tecnici, etc.</p> <p><i>4. Stendere e motivare un’autovalutazione dell’elaborato.</i></p> <p>Allo studente è richiesto di stendere una breve riflessione sul processo di lavoro sperimentato per la costruzione dell’elaborato (mettendo in evidenza le eventuali criticità incontrate, le strategie di risoluzione adottate, le acquisizioni maturate, etc.) e di esprimere un giudizio circa la qualità del prodotto realizzato.</p>

Figura 1. Traccia orientativa.

Per assicurare trasparenza e facilitare la comprensione delle modalità valutative adottate, in allegato alla traccia sono riportati i criteri utilizzati per la valutazione dell’elaborato (es. chiarezza del testo, qualità dell’argomentazione, etc.); al contempo gli studenti sono invitati ad impiegare i medesimi criteri per autovalutare il proprio lavoro in termini di processo e prodotto.

Nonostante tali accorgimenti il riscontro informale raccolto dagli studenti – anche a valle di esiti complessivamente soddisfacenti nelle sessioni d’esame – è una difficoltà generalizzata a comprendere fino in fondo il significato dei criteri adottati e la fatica a metterli in relazione con il prodotto richiesto. Tali criticità trovano conferma nelle autovalutazioni stese dagli studenti nelle quali è raro il riferimento e l’impiego corretto dei criteri; conseguono testi che risultano spesso generici e che assumono uno scarso valore formativo per gli studenti e un altrettanto debole valore informativo per il docente.

² Per un approfondimento è possibile scaricare il programma del corso al seguente link: <https://docenti.unicatt.it/ppd2/it/#/it/docenti/14906/katia-montalbetti/didattica>

Da queste riflessioni ha preso avvio nell'a.a. 2019/2020 l'esperienza *Allenare la competenza valutativa* con un duplice obiettivo: a breve termine, mettere gli studenti nelle condizioni di comprendere in profondità come saranno valutati i loro compiti autentici accostandosi alla valutazione certificativa con meno ansie e potenziando il valore formativo dell'autovalutazione; a lungo termine, promuovere lo sviluppo della competenza valutativa sia come componente *core* del profilo professionale traguardo auspicato dal percorso, sia come *soft skill* particolarmente strategica nell'ottica del *longlife learning* (Boud, 2000; Boud & Soler, 2015; Nguyen & Walker, 2016). Sul piano del metodo, coerentemente con l'impostazione student-centered, gli studenti sono coinvolti in modo attivo e lavorano su tre macro aspetti del processo valutativo: la formulazione di giudizi, la costruzione dei criteri e la stesura di feedback di miglioramento. Le attività proposte sono condotte su materiale autentico ovvero elaborati, resi anonimi, raccolti negli anni precedenti nel medesimo corso; ciò al fine di guardarsi dal rischio di proporre un esercizio teorico e decontestualizzato, sostenere l'*engagement* degli studenti e salvaguardare il legame con le modalità valutative certificative adottate nel corso.

Operativamente l'esperienza occupa due lezioni, per un totale di sei ore complessive, alternando momenti in piccolo gruppo e momenti in plenaria secondo tre fasi principali di lavoro (Figura 2). La numerosità ridotta dell'aula, situazione non eccezionale nei corsi magistrali, e la presenza di una figura aggiuntiva oltre al docente hanno permesso di guidare e supportare i processi in modo personalizzato. Nella fase iniziale a ciascun gruppo sono consegnati due elaborati d'esame – esempi di lavori svolti dagli ex studenti, accuratamente scelti e collegati ai compiti che gli studenti sono invitati a svolgere (Tino & Grion, 2019) – con il mandato di leggerli analiticamente e di decostruirli per poi stendere in forma scritta: un breve giudizio valutativo sulla qualità complessiva ed esplicitare i criteri sulla base dei quali il giudizio è stato formulato, rintracciando nei documenti evidenze a loro supporto.

Nella fase centrale, condotta in plenaria, attraverso il confronto dei prodotti elaborati nei gruppi si perviene a sviluppare un quadro condiviso e co-costruito di criteri. Infine, agli studenti tornati in piccolo gruppo è richiesto di sperimentare (ed eventualmente modificare e/o integrare) i criteri condivisi applicandoli ai documenti già analizzati e di formulare un feedback di miglioramento pensando di rivolgersi a pari³.

Composizione del gruppo: _____
1) Leggete gli elaborati e formulate un giudizio valutativo sulla loro qualità.
2) Esplicitate i criteri sulla base dei quali avete formulato il giudizio valutativo e aggiungetene di nuovi.
3) Rileggete gli elaborati e sulla base dei criteri valutativi condivisi formulate un feedback di miglioramento come se fosse rivolto a un pari.

Figura 2. Scheda di lavoro collegiale (stralcio).

A valle delle tre fasi di lavoro, i gruppi socializzano in plenaria quanto realizzato; il docente sintetizza e inserisce in un quadro coerente l'insieme condiviso di criteri fornendo alcune esemplificazioni aggiuntive del loro corretto utilizzo a partire dai documenti già presi in analisi.

³ Questa attività, per ragioni contingenti, ha beneficiato di minor tempo rispetto a quello previsto in fase progettuale. Per questa ragione, nello sviluppo del contributo l'attenzione sarà prioritariamente focalizzata sui primi step di lavoro (formulazione del giudizio ed esplicitazione dei criteri).

L'attività sfocia nella messa a punto di una griglia di criteri che la commissione si impegna ad adottare in sede di valutazione certificativa e che gli studenti possono impiegare sia per orientare la stesura del proprio elaborato sia per auto valutarlo (Figura 3).

<p>COMPLETEZZA: tutte le voci dell'elaborato, in riferimento alla traccia, sono state completate.</p> <p>CHIAREZZA ESPOSITIVA: i contenuti sono esposti in modo chiaro.</p> <p>APPROPRIATEZZA DEL LINGUAGGIO: il linguaggio specifico della disciplina è utilizzato in modo appropriato.</p> <p>PERTINENZA: i contenuti corrispondono a quanto richiesto e sono inseriti laddove appropriato (traccia/titoli/contenuti).</p> <p>COERENZA: le diverse parti del dispositivo sono ben integrate e interconnesse.</p> <p>ARGOMENTAZIONE: le scelte metodologiche sono giustificate e fondate sul piano dei contenuti.</p> <p>ADEGUATEZZA: le scelte metodologiche sono adeguate al contesto e alla situazione presa in esame.</p> <p>VALIDITÀ: gli strumenti rilevano ciò che intendono misurare.</p> <p>RIFERIMENTI CONCETTUALI: i contenuti sono utilizzati in modo efficace.</p> <p>RIFLESSIONE CRITICA: i contenuti sono rielaborati in maniera critica e propositiva.</p>

Figura 3. Griglia con criteri condivisi (finale).

3. Dispositivo per l'analisi dell'esperienza

Data la natura pilota dell'esperienza ci si è dotati di un dispositivo di tracciabilità per studiare in modo empirico i processi attivati e i prodotti realizzati. A tal scopo sono stati costruiti appositi strumenti per documentare il lavoro nel suo farsi e stimolare la riflessione nel corso dell'azione e sull'azione (Montalbetti, 2005) avendo cura di privilegiare il punto di vista degli studenti (*student voice*) coerentemente con l'approccio di fondo. Nondimeno, la triangolazione delle prospettive è stata assicurata attraverso la redazione di note osservative a cura sia del docente sia di un collaboratore. La presenza di una figura aggiuntiva ha assunto un duplice valore: sul piano formativo, come osservato, ha permesso di accompagnare in modo personalizzato il lavoro nei gruppi fornendo, laddove opportuno, rassicurazioni e supporto; su quello della ricerca di rilevare dati empirici inerenti le dinamiche e gli scambi comunicativi attivati fra gli studenti che sarebbero altrimenti sfuggiti al docente prioritariamente impegnato nella gestione dell'aula.

A differenza delle schede di lavoro compilate in modo collegiale, per dare evidenza ai processi attivati è stata adottata la prospettiva individuale; a tal scopo, ogni studente ha completato una scheda in itinere composta da tre domande aperte, corrispondenti alle tre attività richieste (Figura 4).




<p>Nome e cognome: _____</p> <p> Come hai svolto l'attività di formulazione del giudizio? Quale sequenza di attività e di processi hai seguito?</p> <p> Come hai svolto l'attività di stesura dei criteri? Quale sequenza di attività e di processi hai seguito?</p> <p> Come hai svolto l'attività del dare feedback tra pari? Quale sequenza di attività e di processi hai seguito?</p>
--

Figura 4. Scheda di ricerca individuale in itinere.

Ad integrazione delle informazioni rilevate durante il processo, al termine delle attività è stato somministrato un questionario semi-strutturato per indagare il vissuto degli studenti, le risorse mobilizzate e l'utilità percepita.

1) Ritengo che l'esperienza sia stata:					
Attiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Passiva
Gratificante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Frustrante
Stimolante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Noiosa
Tradizionale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Innovativa
Creativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Esecutiva
2) Nell'esperienza ho:					
	Per nulla			Molto	
utilizzato i contenuti teorici proposti durante il corso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fatto riferimento ai casi pratici proposti durante il corso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
preso spunto dall'esperienza valutativa vissuta a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3) L'esperienza mi ha permesso di:					
	Per nulla			Molto	
approfondire alcuni concetti teorici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
raccogliere elementi utili per strutturare il mio elaborato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
capire come orientare lo studio della disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rimettere in discussione alcune mie idee rispetto alla valutazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
capire come assicurare qualità alla valutazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
capire come si struttura un dispositivo valutativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
far nascere bisogni formativi ulteriori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rendermi conto di ciò che so fare in campo valutativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
rendermi conto di ciò che NON so fare in campo valutativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
capire come sarà valutato il mio elaborato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sentirmi parte del sistema valutativo adottato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4) Cosa ti ha lasciato ciascuna delle 3 attività proposte? Utilizza una o più parole chiave <u>oppure</u> scrivi un testo descrittivo					
	Per nulla			Molto	
5) Credi sia utile far partecipare gli studenti al sistema valutativo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 5. Questionario ex-post (stralcio).

È parso altresì interessante esplorare se la sperimentazione avesse fatto nascere ulteriori bisogni formativi e sollecitare gli studenti a riflettere sui pro e sui contro derivanti dalla coprogettazione del sistema valutativo (Figura 5).

4. Il punto di vista degli studenti

Come previsto nel dispositivo per l'analisi dell'esperienza sono state integrate più fonti informative; tuttavia, coerentemente con l'approccio adottato, nella restituzione si sceglie di privilegiare il punto di vista degli studenti, facendo ricorso alle note osservative redatte dal docente e dal collaboratore soltanto laddove reputato strettamente necessario e a supporto di quanto emerso dalle parole dei protagonisti.

L'attività è stata svolta in due lezioni perciò i dati di cui si rende conto si riferiscono agli studenti frequentanti presenti nelle due giornate (N = 11).

Per i dati quantitativi, data l'esiguità numerica, sono impiegate le frequenze assolute, per i dati testuali sono stati selezionati e inseriti alcuni stralci per restare fedeli al dichiarato degli studenti. Le evidenze rilevate in itinere, con la scheda individuale, e quelle ex-post, con il questionario semi-strutturato, sono presentate congiuntamente ed organizzate attorno a tre aree tematiche. Nonostante l'esiguità numerica del gruppo si è scelto di ricorrere all'impiego di grafici per mettere in evidenza i dati principali; le caratteristiche specifiche e particolari della situazione formativa in cui sono stati rilevati impongono cautela e prudenza nella loro interpretazione.

Attivazione e vissuti legati ai processi. Nei campi descrittivi gli studenti hanno posto in evidenza i processi attivati nelle tre fasi di lavoro; la *formulazione del giudizio* ha sollecitato la messa in atto di operazioni di analisi, comprensione, riflessione e sintesi; nelle loro parole tuttavia non emergono in modo esplicito processi legati all'individuazione di standard di riferimento chiari. Le note osservative confermano le differenti prospettive e modalità di agire che paiono poggiare per lo più su meccanismi non sempre consapevoli. Dietro a tale modo di procedere è riconoscibile una forma di giudizio che già tempo fa Barbier (1989) aveva identificato come *spontanea* poiché basata su giudizi condizionati dai luoghi comuni e privi di chiari criteri di riferimento.

Per la *stesura dei criteri*, la maggior parte degli studenti dichiara di aver attivato processi di riflessione critica e di ricerca retrospettiva sui giudizi precedentemente formulati per chiarire, esplicitare, spiegare e ricostruire ex-post i punti di riferimento cui ancorare i giudizi; l'individuazione dei criteri è avvenuta in modo circolare e ricorsivo: alcuni affiorano dall'esplicitazione dei punti di riferimento impliciti, altri da un tentativo di costruzione a posteriori ex-novo. Esemplicative sono le parole di questa studentessa: "partendo dal giudizio valutativo espresso precedentemente ho pensato a come ero arrivata lì, a stendere quel giudizio; ho pensato a quali criteri rispondesse il nostro giudizio". Nella redazione dei *feedback di miglioramento*, riferiscono di aver attivato processi di analisi condotti sotto la guida dei criteri evidenziando i punti di forza e di debolezza degli elaborati. A tal proposito una studentessa osserva: "per dare il feedback ho ripreso in mano il giudizio e i criteri utilizzati e grazie a quelli ho formulato ipotesi riguardo aree potenzialmente migliorabili ed evidenziato le criticità". Inoltre, è interessante notare come gli studenti per produrre feedback efficaci sostengano di essersi immedesimati anche in chi lo riceve, come testimoniano le parole di quest'altra studentessa: "ho cercato di mettermi nei panni di chi riceve il feedback e quindi dare indicazioni il più chiare possibile sia sugli elementi di forza del progetto, sia sugli elementi più lacunosi".

Come si evince dalla Figura 6, l'esperienza è stata stimolante e attiva e ha sollecitato i partecipanti a mettersi in gioco; nonostante l'impegno richiesto è percepita come gratificante e innovativa. Tale dato rinforza l'intenzionalità formativa sottesa all'esperienza che ha ispirato sia la progettazione didattica, sia la scelta di tracciarla e documentarla. Maggiormente differenziate risultano invece le percezioni riguardo al processo di lavoro nella polarità creativo/esecutivo. A questo proposito va precisato che pur prevedendo la realizzazione di artefatti non pre-programmati l'attività è stata scandita da mandati precisi e temporalmente vincolanti; tale modo di procedere da un lato ha favorito l'emersione di risultati creativi, dall'altro può aver alimentato la percezione di un processo esecutivo e sequenziale.

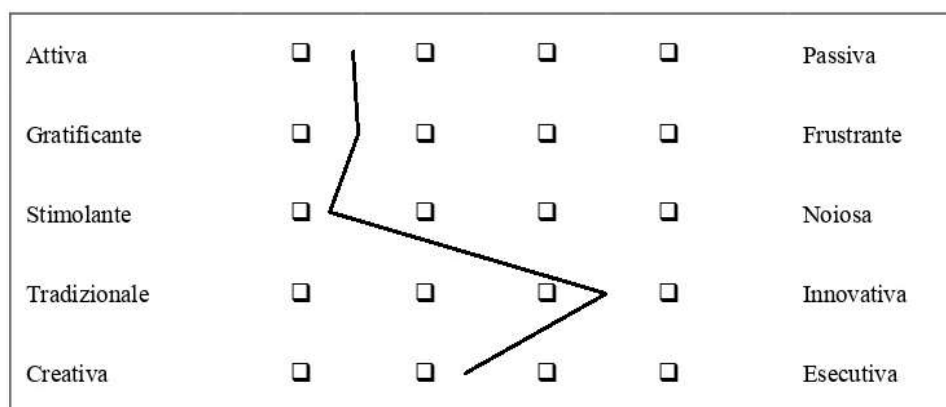


Figura 6. Differenziale semantico.

Durante il lavoro proposto, come emerge dalla Figura 7, la maggior parte degli studenti ritiene di aver mobilizzato i contenuti teorici affrontati durante il corso (1 poco, 7 abbastanza, 3 molto) mentre più debole è il riferimento ai casi pratici proposti (2 per nulla, 5 poco, 2 abbastanza, 2 molto). Scarso è anche il richiamo all'esperienza della valutazione vissuta a scuola (3 per nulla, 5 poco, 3 abbastanza) probabilmente anche a causa delle differenze tra l'approccio sommativo vissuto solitamente nel contesto scolastico, dove la valutazione è affare segreto del docente (Boud, 2014), e quello formativo/orientativo proposto durante l'esperienza.

Ricadute e utilità percepita. La ricaduta è stata indagata con riferimento a tre macro aree: la stesura dell'elaborato previsto dall'esame, l'acquisizione di conoscenze e il consolidamento di competenze valutative e da ultimo la maturazione di consapevolezza sui propri bisogni formativi.

L'esperienza è giudicata utile sia per approfondire alcuni concetti teorici (1 poco, 4 abbastanza, 6 molto) connessi direttamente con il lavoro d'aula, sia più in generale con i contenuti affrontati durante il corso; da un lato il lavoro svolto ha permesso di *riconoscere la distinzione tra criteri e giudizi* e le corrette *modalità di formulazione*, dall'altro di *distinguere con chiarezza l'oggetto della valutazione rispetto all'oggetto del progetto educativo e/o formativo*. Si sottolinea che quest'ultimo aspetto ha rappresentato nel corso degli anni un punto di criticità costante presente negli elaborati in quanto spesso gli studenti hanno dimostrato di far fatica a distinguere nella progettazione del dispositivo il piano educativo e/o formativo da quello valutativo.

Oltre all'approfondimento dei concetti teorici, gran parte degli studenti ritiene che l'esperienza abbia permesso di raccogliere elementi per strutturare l'elaborato (4

abbastanza, 7 molto), per capire come sarà valutato (1 poco, 5 abbastanza, 5 molto) e per orientare lo studio della disciplina in vista dell'esame (7 abbastanza, 4 molto) (Figura 8).

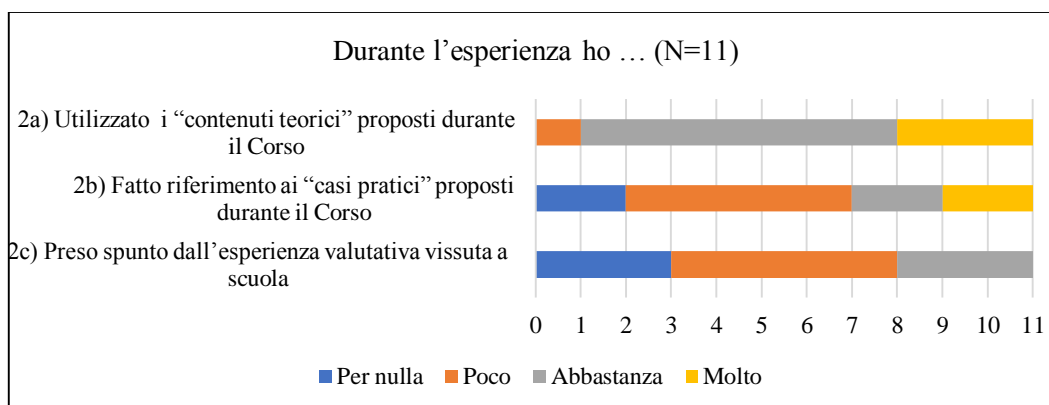


Figura 7. Mobilizzazione delle risorse.

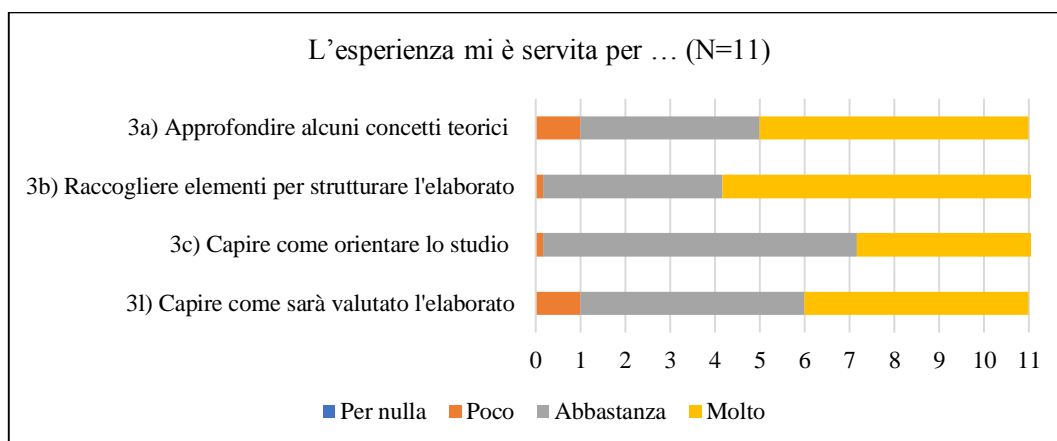


Figura 8. Ricadute dell'esperienza.

In termini più ampi, e in assenza di un'esplicita finalizzazione al compito, gli studenti riconoscono un buon contributo all'esperienza nell'incrementare la comprensione sia di come si struttura un dispositivo valutativo (1 poco, 5 abbastanza, 5 molto), sia delle strategie da adottare per assicurare qualità alla valutazione (1 poco, 4 abbastanza, 6 molto) (Figura 9).

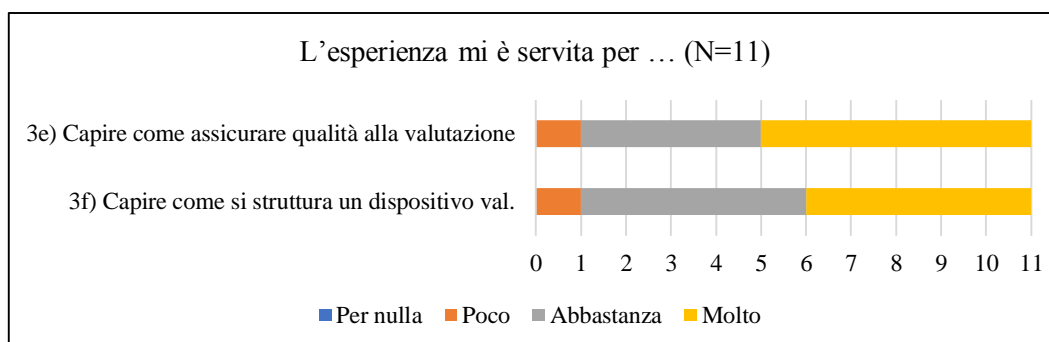


Figura 9. Ricadute dell'esperienza.

Sul piano dell'acquisizione di consapevolezza, i rispondenti dichiarano di aver capito ciò che sanno fare (2 poco, 4 abbastanza, 5 molto) ma soprattutto ciò che non sanno fare (abbastanza 4, molto 7). Quest'ultimo dato associato all'emergere di nuovi bisogni formativi nel campo valutativo (1 poco, 7 abbastanza, 3 molto) e alla rimessa in discussione delle proprie idee rispetto alla valutazione (1 per nulla, 2 poco, 3 abbastanza, 5 molto) costituisce un segnale incoraggiante nella prospettiva dell'apprendimento continuo (Figura 10).

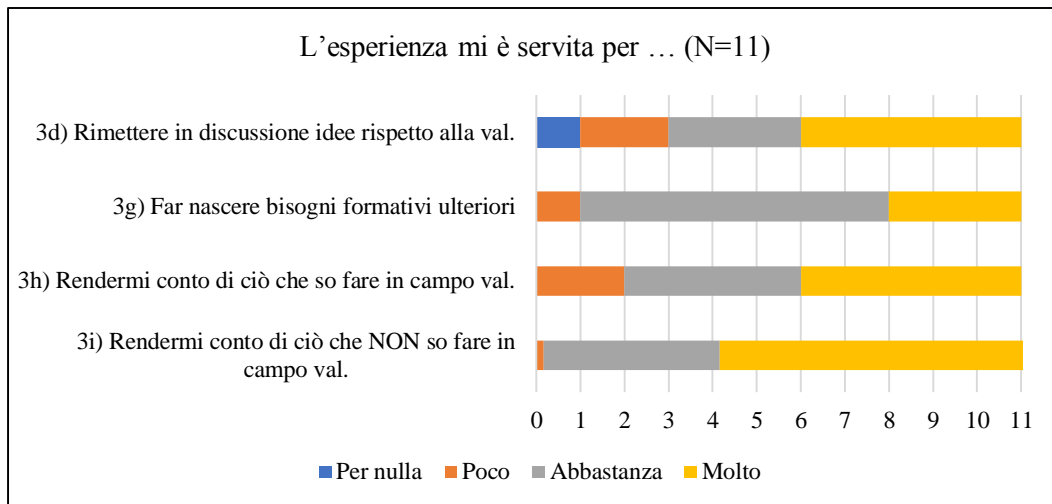


Figura 10. Ricadute dell'esperienza.

Con riferimento alle ricadute complessive, ad integrazione di quanto emerso dalle informazioni quantitative, nei dati testuali è possibile rintracciare segnali di un apprendimento profondo (McTighe & Wiggins, 2004) in relazione alle tre attività proposte. Rispetto alla *formulazione del giudizio* "l'attività mi ha lasciato la consapevolezza che nell'esprimere un giudizio vanno rispettati dei criteri e che un giudizio non è mai fine a se stesso ma serve per modificare in meglio un intervento" e ancora: "l'attività mi ha fornito la consapevolezza che un giudizio non è solo qualcosa di giusto o sbagliato in base agli interessi personali, ma è e deve essere qualcosa di fondato su dei criteri specifici e saldi. Non era così scontata come cosa!". Anche per quanto riguarda la *formulazione dei criteri* gli studenti riconoscono, come emerge dalle parole di questa studentessa, la complessità insita nel compito: "durante la formulazione dei criteri, dovevo soffermarmi maggiormente su cosa fosse realmente un criterio e di conseguenza svolgere l'attività con maggiore pertinenza". Infine, il processo del *dare feedback* ha permesso di riflettere sia sul senso e sull'utilità: "quest'attività mi ha fatto riflettere su cosa significhi per me ricevere un feedback e su quale utilità dovrebbe avere per me in un contesto valutativo", sia sul cambio di prospettiva richiesto: "mi sono resa conto di quanto sia complesso utilizzare un vocabolario positivo che dia un reale rimando alla persona a cui valuto il paper per farla migliorare e crescere".

Coprogettazione. A livello di principio gli studenti giudicano utile partecipare alla progettazione del sistema valutativo di un corso universitario (1 abbastanza, 10 molto); tuttavia, il gruppo appare meno compatto nel riconoscere tale dimensione all'interno dell'esperienza proposta (6 poco, 2 abbastanza, 3 molto) (Figura 11). Questo risultato va interpretato tenendo conto sia del momento in cui i dati sono stati rilevati, a caldo, sia del fatto che non erano stati comunicati gli obiettivi specifici dell'esperienza per non perturbare le percezioni. Relativamente a quest'ultimo aspetto potrebbe essere interessante

predisporre un follow up per comprendere se la percezione “del sentirsi parte del sistema valutativo” subisca delle variazioni con il trascorrere del tempo o in seguito allo svolgimento dell’esame.

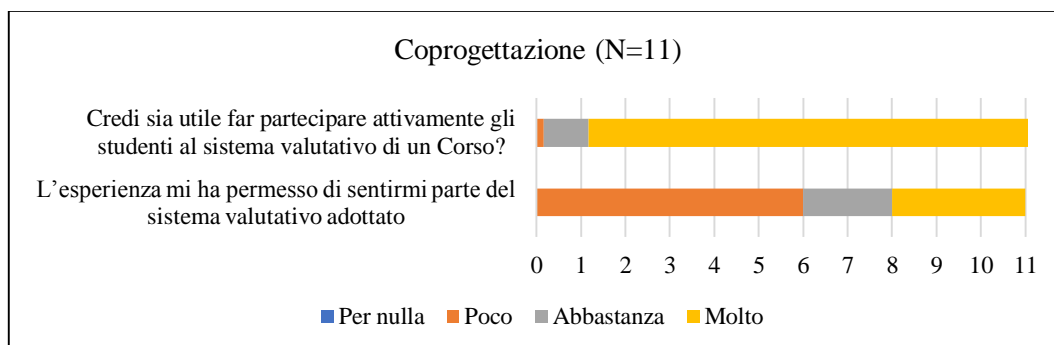


Figura 11. Coprogettazione del sistema valutativo.

5. Conclusioni: oltre l'esperienza

Presentare una pratica valutativa, obiettivo specifico del contributo, ha richiesto un lavoro di esplicitazione e di sistematizzazione per rendere trasparente e comprensibile il processo e facilitare un'adeguata comprensione degli esiti; sotteso vi è l'auspicio che esperienze come quella descritta possano non solo essere fonte di ispirazione per chi opera sul campo ma anche stimolare la riflessione sul piano teorico-concettuale apportando un contributo al dibattito scientifico sul tema della valutazione nel contesto della higher education.

Come osservato, *Allenare la competenza valutativa* ha offerto agli studenti la possibilità di sperimentarsi nel ruolo di valutatori toccando con mano la complessità del processo nella sua articolazione interna (formulazione giudizi, definizione dei criteri, stesura del feedback); per evitare che l'esperienza restasse confinata alla didattica d'aula e che fosse vissuta come una parentesi (pur piacevole e motivante) si è scelto di saldare il momento formativo con quello valutativo. La griglia di criteri ottenuta in esito al lavoro è stata infatti adottata come strumento per orientare la valutazione certificativa da parte sia del docente sia della commissione d'esame e per guidare l'autovalutazione da parte del singolo studente. Ciò ha indirettamente permesso agli studenti, senza che lo cogliessero pienamente, non solo di meglio comprendere il sistema valutativo adottato ma anche di contribuire a definirlo. Accanto ai buoni risultati raggiunti sul piano didattico il lavoro ha avuto implicazioni apprezzabili, meritevoli di essere approfondite, per la qualità della valutazione certificativa; la griglia di criteri costruita in aula e utilizzata da tutti i membri della commissione d'esame ha infatti non solo aumentato la trasparenza del processo agli occhi degli studenti ma anche contribuito a rendere più affidabile la valutazione espressa in sede d'esame contemperando la soggettività dei singoli valutatori.

In sintesi, l'esperienza ha rappresentato un primo tentativo di declinare la prospettiva student-centered lavorando a livello micro sulle modalità valutative in ottica partecipativa e tenendo conto dei vincoli di sistema; si è trattato, come più volte osservato, di una attività limitata per quantità di ore e per numero di persone coinvolte che ha potuto realizzarsi grazie a condizioni contestuali particolarmente favorevoli. L'investimento di risorse richiesto al docente per progettare e implementare questa attività non può certamente essere dato per scontato quando l'oggetto dell'insegnamento è distante dal suo interesse

scientifico; nel caso in questione la sinergia fra i due ambiti principali di azione ha trovato un terreno di concreta attuazione.

È pertanto illusorio e semplicistico immaginare che il dispositivo didattico possa essere generalizzato in maniera quasi automatica senza tener conto delle variabili di sistema e della variabile legata all'impegno del docente; tuttavia è altrettanto semplicistico e forse riduttivo considerare tali esperienze come eccezionali oppure di nicchia rinunciando a priori a rintracciare al loro interno elementi di trasferibilità. Le *buone* pratiche infatti sono tali non solo (e non tanto) per i risultati che ottengono nel microcontesto in cui hanno origine, spesso come quello in parola favorevole e privilegiato, ma anche e soprattutto perché si prestano a sollecitare sviluppi in altri contesti e a suggerire piste di approfondimento.

Il caso analizzato ha preso le mosse da alcuni interrogativi che animano il dibattito sulla valutazione: come declinare l'approccio student-centered in campo valutativo? In che modo la valutazione può diventare una risorsa per l'apprendimento profondo degli studenti? Come rendere la valutazione un terreno di lavoro anziché una pratica spesso incomprensibile da subire? Come dare accesso alla dimensione interna del processo valutativo? Come offrire agli studenti l'opportunità di sperimentare una parte del processo di valutazione? Il testo non ha certamente la pretesa di fornire risposte ad interrogativi così importanti piuttosto di rilanciarli mettendo in evidenza il contributo conoscitivo generato dall'analisi sistematica e approfondita di una pratica didattica in un circolo virtuoso fra interesse di ricerca e intenzionalità formativa.

Riferimenti bibliografici

- Baldissera, A., Coggi, C., & Grimaldi, R. (Eds.). (2007). *Metodi di ricerca per la valutazione della didattica universitaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Barbier, J. (1989). *La valutazione nel processo formativo*. Torino: Loescher.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12–26.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151–167.
- Boud, D. (2014). Shifting views of assessment: From 'secret teachers' business to sustaining learning. In C. Kreber, C. Anderson, N. Entwistle, & J. MacArthur (Eds.), *Advances and innovations in university assessment and feedback* (pp.13-31). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. Buckingham-Bristol: SRHE/Open University Presses.
- Boud, D., & Soler, R. (2015). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400–413.
- Brown, S. (2005). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81–89.
- Bryan, C., & Clegg, K. (2019). *Innovative assessment in higher education: A handbook for academic practitioners*. Abingdon: Routledge.

- Coggi, C. (Ed.). (2019). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione: il progetto IRIDI*. Milano: FrancoAngeli.
- Comoglio, M. (2002). La «valutazione autentica». *Orientamenti pedagogici*, 49(1), 93–112.
- Duncan, T., & Buskirk-Cohen, A. A. (2011). Exploring learner-centered assessment: A cross-disciplinary approach. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 246–259.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2008). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*. Abingdon: Routledge.
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kember, D. (2008). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58(1), 1–13.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3–18.
- Lisimberti, C., & Montalbetti, K. (2016). Con le mani in pasta. Apprendere la ricerca fra teoria e pratica. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 7(3), 687–706.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2004). *Fare progettazione. La pratica di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montalbetti, K. (2018). Assessment for learning in higher education. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 2, 111–124.
- Nguyen, T. T. H., & Walker, M. (2016). Sustainable assessment for lifelong learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), 97–111. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.985632> (ver. 23.03.2020).
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2017). *Assessment for learning in higher education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università* (V. Grion & A. Serbati, Trans.). Lecce-Rovato: Pensa Multimedia (Original work published 2013).
- Tino, C., & Grion, V. (2019). *Valutare le competenze trasversali in alternanza scuola-lavoro. Modelli e strumenti*. Roma: Anicia.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wright, G. B. (2011). Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 92–97.