



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Scienze dell'Educazione

DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE PEDAGOGICHE E DIDATTICHE
CICLO XX

DIDATTICA UNIVERSITARIA E PROCESSI VALUTATIVI
IN PROSPETTIVA INTERNAZIONALE.
UNA RICERCA SULLE OPINIONI DEGLI STUDENTI

Coordinatore: Ch.ma Prof.ssa Raffaella Semeraro

Supervisore: Ch.ma Prof.ssa Raffaella Semeraro

Dottoranda: Debora Aquario

Abstract della tesi in lingua italiana

L'università odierna si trova a fronteggiare problemi e questioni nuove derivanti dalle trasformazioni che si verificano nel macrocontesto sociale di riferimento a tutti i livelli (economico, culturale, politico, tecnologico, ecc...), e che rappresentano in qualche modo delle sfide nei suoi confronti, sfide che modificano la sua *mission* e fanno emergere bisogni e richieste nuove, rivolte, in particolare, ai docenti. Nasce in questo modo una nuova professionalità docente costituita da nuovi ruoli e nuove funzioni che definiscono oggi il docente universitario, e che riguardano principalmente l'adozione di una visione complessa e pluralistica della realtà e la promozione negli studenti di un modo di pensare e di apprendere corrispondenti a tale visione.

Ci si interroga dunque sul ruolo della valutazione all'interno di questo quadro a partire dal mutato ruolo delle università di oggi (cap. 1), e da una cronistoria del fenomeno valutativo, mettendo in luce i passaggi che hanno segnato il suo ingresso prima nel contesto statunitense, e poi in quello europeo (cap. 2). Dopo una rassegna, anche in ottica comparativa, delle principali associazioni europee che si occupano di valutazione, si passa ad approfondire gli approcci alla valutazione e i modelli all'interno degli approcci.

Nel terzo capitolo della tesi si intende offrire un quadro d'insieme della questione della valutazione della didattica universitaria all'interno di una cornice politico-istituzionale, nel tentativo di individuare la direzione verso cui si muovono gli enti preposti alla valutazione, e, più in generale, all'assicurazione della qualità dell'operato delle istituzioni universitarie. A questo scopo si prendono in esame le principali agenzie che nel mondo si occupano di assicurazione della qualità prima nel contesto internazionale e poi nel contesto europeo. Nello specifico dell'Europa, si passano in rassegna tutti i passaggi che hanno portato all'ingresso di queste tematiche nelle università europee, quindi il Processo di Bologna con tutte le sue tappe. Nel paragrafo successivo si presentano tre esempi di nazioni europee e i loro sistemi valutativi: la Francia, l'Inghilterra e la Germania, e infine si cerca, a partire anche da questo, di trarre delle conclusioni a proposito del ruolo che hanno gli studenti in questo processo valutativo. A questo scopo si sono esaminati, oltre che i comunicati relativi a ciascun incontro ministeriale, anche i documenti prodotti a livello europeo dall'ESIB (*National Unions of Students in Europe*, oggi ESU, che riunisce le 47 associazioni di studenti che danno voce appunto agli studenti all'interno del Processo di Bologna). Di seguito viene analizzato il contesto italiano, le leggi che hanno portato all'istituzione del Comitato Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e dei Nuclei di valutazione di Ateneo che acquisiscono periodicamente le valutazioni degli studenti frequentanti sull'attività didattica attraverso un questionario contenente quindici domande suddivise in cinque aree.

Passando dal quadro politico-istituzionale a quello della letteratura scientifica, si constata come il quadro teorico di riferimento a livello di studi e ricerche internazionali sia molto variegato e complesso, dimostrando in questo modo la ricchezza del materiale prodotto dai numerosi gruppi di ricerca sparsi in tutto il mondo. La letteratura innanzitutto ci rivela come esista a livello internazionale una vasta serie di ricerche e di iniziative a supporto della valutazione; ad esempio nelle università soprattutto

australiane, ma anche canadesi e statunitensi, e inglesi, esiste all'interno di ogni università un "Centro per l'eccellenza dell'insegnamento e dell'apprendimento" che si dedica proprio alla messa in atto di iniziative di supporto e consulenza. Questi Centri rappresentano una modalità di approccio alla questione della valutazione che nasce dal basso, dagli atenei stessi allo scopo di promuovere una diffusione della cultura della valutazione tra gli studenti e il personale delle università stesse.

Infine, tenendo presenti le diverse prospettive e i diversi orientamenti emersi dal versante istituzionale e da quello scientifico, viene presentata una ricerca realizzata presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Padova, che ha avuto l'obiettivo principale di coinvolgere gli studenti di diverse facoltà nella individuazione di un quadro di competenze ritenute importanti da valutare in un docente universitario. Inoltre, si intendeva anche verificare la presenza di differenze nell'attribuzione di importanza alle varie dimensioni da parte di studenti provenienti da facoltà diverse. Questo al fine di comprendere se la valutazione della didattica universitaria possa svolgersi indistintamente per tutte le facoltà, o se invece debba prevedere metodologie e strumenti che contemplino una parte comune e una parte diversificata per aree disciplinari.

I risultati legittimano un approccio complesso alla questione e rendono conto dell'importanza per gli studenti di un docente certamente competente sul piano disciplinare, ma anche capace di prendere in considerazione le esigenze degli studenti, di saperli ascoltare e di instaurare con loro un dialogo e un rapporto che costituisca la base per un buon clima di apprendimento.

In riferimento al secondo obiettivo, come si è potuto constatare dalle analisi effettuate (analisi della varianza), sono emerse differenze significative in riferimento ai fattori individuati, in base alla facoltà di provenienza dei soggetti. Mentre, infatti, le facoltà umanistiche coinvolte (Psicologia e Scienze della Formazione) si collocano per tutte le dimensioni ad un livello simile, la facoltà di Ingegneria si discosta dalle altre due a partire dal secondo fattore in poi. L'unico elemento trasversale sul quale le tre facoltà non hanno dimostrato discordanze significative è rappresentato dall'attenzione nei confronti della disciplina: su questo aspetto gli studenti di tutte e tre le facoltà concordano nel ritenerlo prioritario nel momento in cui si valuta la docenza universitaria.

Abstract della tesi in lingua inglese

The University today faces the new issues arising from the changes that occur in the social context at all levels (economic, cultural, political, technological, etc.), representing challenges that modify its mission and reveal new needs and requests, aimed, in particular, to the teachers.

It arises in this way a new teacher professional identity composed by new roles and new features that mainly concern the adoption of a complex and pluralistic vision of reality and the promotion of a way of thinking and learning corresponding to that vision in students.

Starting from the changed role of the Universities today (chapter 1), it is to be considered the role of the evaluation within this framework, highlighting the steps that have marked the entry of the evaluation phenomenon first in the U.S. context, and then in the European one (chapter 2). After a comparative review of the main European associations dealing with evaluation, the dissertation continues with the deepening of the possible approaches to evaluation and of the specific models within the approaches.

In the third chapter of the thesis it is introduced the issue of teaching evaluation in higher education. Specifically, the aim is to draw a political-institutional frame identifying the directions followed by the institutions which are responsible for evaluation and, more in general, for quality assurance. In view of it, it is presented a review of the main agencies involved in quality assurance issues, first in the international context and then in the European one. In the specific of Europe, these issues have appeared in European universities through the Bologna process and all its steps beginning from 1999.

In the following paragraph there are three examples of European nations and their evaluation methods: France, England and Germany. Starting from these evaluative models, the aim is to draw conclusions about the role of students in European evaluation processes. For this purpose, in addition to the official statements about each Ministerial meeting of Bologna process, the documents produced by *National Unions of Students in Europe* (ESIB, now called ESU, that brings together the 47 associations of students giving voice to the students within the Bologna process) are examined.

Considering the Italian context, it is presented an overview of the Italian laws that led to the establishment of the National Committee for the evaluation of the university system as well as of the Evaluation Units (instituted within each University), which collect periodically the students' ratings through a questionnaire containing 15 questions divided into five areas.

In the fourth chapter, there is a shift from the political-institutional side to the scientific one, so it will be argued that the theoretical framework considering international studies is varied and complex, demonstrating in this way a great production of research deriving from numerous research groups around the world. The literature reveals the presence of a wide range of research and initiatives in support of the evaluation; for example in the universities, especially Australian, but also Canadian, British and US, it exists a "Centre for excellence of teaching and learning" devoted to the implementation of many support and advice activities. These centres represent a possible approach to the question of evaluation, which derives from the universities

themselves in order to promote the spread of the evaluation culture among students and university staff.

Finally, taking into account the different perspectives and the various guidelines that emerged by both the institutional and scientific sides, it is presented a research carried out at the Department of Education of the University of Padova, which has had the main objective of involving the students of various faculties (Education, Psychology and Engineering) in the identification of a framework of competencies considered important to assess in a university teacher.

Furthermore, it was intended to verify the presence of differences in the allocation of importance to the various dimensions by students from different faculties, in order to understand if the evaluation of teaching in the university can take place without distinctions, or whether it should provide methodologies and instruments covering a common part and a different one for each disciplinary area.

The results legitimize a complex approach to the issue realising the importance for students of a competent teacher, but also able to take into account the needs of students, listening to and establishing a dialogue with them and a good relationship that is the basis for a good climate of learning.

Considering the second objective, as resulted from the analysis carried out (analysis of variance), significant differences appeared in reference to the faculty. In fact, the students of humanistic faculties involved (Psychology and Education) have been answered in a similar way, while the Faculty of Engineering differs from the other two in all emerged factors, except the first.

The only transversal aspect on which the three faculties have not shown significant discrepancies is related to the focus on the discipline: all students agree to consider this aspect as a priority in the teacher evaluation.

Indice

Introduzione	7
CAPITOLO PRIMO	
Il cambiamento nelle università di oggi	11
1. L'insegnamento universitario	12
2. Le organizzazioni che si occupano dell'istruzione superiore	14
3. Cenni al concetto di qualità	21
4. Le trasformazioni nel macro-contesto sociale e le implicazioni per l'università	23
4.1 Le sfide per l'università odierna	23
4.2 La globalizzazione e l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore	28
4.3 Le implicazioni per l'università: come cambia la <i>mission</i>	31
4.4 La professionalità docente oggi: nuovi ruoli e nuove funzioni	33
5. Considerazioni conclusive	36
CAPITOLO SECONDO	
Approcci e modelli valutativi	39
1. Genesi del fenomeno valutativo	39
1.1 La valutazione negli Stati Uniti	39
1.2 La valutazione in Europa	47
1.2.1 Alcune associazioni europee che si occupano di valutazione	50
2. Gli approcci e i modelli principali	51
2.1 Gli approcci secondo Stame	51
2.2 Gli approcci secondo Stufflebeam e Webster	53
2.3 Gli approcci secondo Madaus, Haney e Kreitzer	54
2.4 Alcuni modelli in profondità	55
2.4.1 La <i>goal-free evaluation</i> di Scriven	56
2.4.2 Il <i>CIPP Model</i> di Stufflebeam	58
2.4.3 La <i>responsive evaluation</i> di Stake	61
2.4.4 La <i>connoisseurship evaluation</i> di Eisner	63
3. Considerazioni conclusive	65
CAPITOLO TERZO	
La valutazione nelle università: un quadro politico –istituzionale	67
1. Le linee-guida istituzionali	67
1.1 Il contesto internazionale	67
1.2 Il contesto europeo	70
1.2.1 Il Processo di Bologna e le tappe europee della valutazione universitaria	72
1.2.2 Sistemi valutativi di alcuni Paesi europei	75
1.2.2.1 Il sistema valutativo inglese	76
1.2.2.2 Il sistema valutativo francese	79
1.2.2.3. Il sistema valutativo tedesco	82

1.2.3 Il ruolo degli studenti nei processi di assicurazione della qualità	84
1.3 Il contesto italiano	86
1.3.1 Una nuova entità nel panorama istituzionale	90
2. Alcune considerazioni	91
CAPITOLO QUARTO	
La valutazione nelle università: una rassegna scientifica	
1. Un quadro di riferimento scientifico internazionale	95
1.1 I “Centri universitari per l’insegnamento e l’apprendimento eccellente e lo sviluppo professionale”	95
1.2 Le ricerche sulla valutazione dell’insegnamento universitario	114
1.2.1 Efficacia del docente/corso/insegnamento	114
1.2.2 Valutazioni effettuate dagli studenti	121
1.2.3 Proposta di strumenti alternativi ai tradizionali questionari	124
1.2.4 Utilizzo, interpretazione e comunicazione dei risultati	125
1.2.5 Autovalutazione dei docenti e delle facoltà	127
2. Alcune considerazioni derivanti dall’analisi della letteratura internazionale	130
CAPITOLO QUINTO	
La ricerca	
1. Premesse e obiettivi	135
2. La prima fase della ricerca. Metodo	136
2.1 I soggetti coinvolti e lo strumento di ricerca utilizzato	137
2.2 La codifica delle interviste	139
2.3 Risultati	142
3. La seconda fase della ricerca. Metodo	145
3.1 La costruzione del questionario	145
3.2 I soggetti coinvolti	146
3.3 Analisi dei dati	147
3.3.1 Influenza delle variabili <i>età</i> e <i>livello del corso</i> sui fattori emersi	152
3.3.2 Influenza della variabile <i>facoltà</i> sui fattori emersi	155
3.4 Discussione dei risultati	157
4. Alcune considerazioni	161
CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE E PROSPETTIVE FUTURE	
Riferimenti bibliografici	167
Appendice 1: L’intervista	177
Appendice 2: Il questionario	179

Introduzione

L'università odierna si trova a fronteggiare problemi e questioni nuove derivanti dalle trasformazioni che si verificano nel macrocontesto sociale di riferimento a tutti i livelli (economico, culturale, politico, tecnologico, ecc...), e che rappresentano in qualche modo delle sfide nei suoi confronti, sfide che modificano la sua *mission* e fanno emergere bisogni e richieste nuove, rivolte, in particolare, ai docenti. Nasce in questo modo una nuova professionalità docente costituita da nuovi ruoli e nuove funzioni che riguardano principalmente l'adozione di una visione complessa e pluralistica della realtà e la promozione negli studenti di un modo di pensare e di apprendere corrispondenti a tale visione.

Ci si interroga dunque sul ruolo della valutazione all'interno di questo quadro a partire dal mutato ruolo delle università di oggi (cap. 1), e da una cronistoria del fenomeno valutativo, mettendo in luce i passaggi che hanno segnato il suo ingresso prima nel contesto statunitense, e poi in quello europeo (cap. 2). Oltre ad una differenza legata ai tempi di inizio dell'attenzione nei confronti della valutazione, la discrepanza sostanziale riguarda l'approccio e il modo di procedere quando si intraprende un'azione valutativa. Se negli Stati Uniti si constata l'evoluzione da una concezione di stampo positivista-sperimentale, che di fatto assimilava la valutazione alla misurazione, ad una concezione di tipo costruttivista, che vede la valutazione essenzialmente come un'azione complessa che nasce e si sviluppa dall'interazione di tutti coloro che sono interessati all'oggetto da valutare, in Europa, invece, l'approccio orientato alla qualità (nato in ambito organizzativo privato) è entrato a far parte del sistema valutativo di molti enti pubblici, e dei loro progetti e interventi, tramite il trasferimento acritico di un'ottica che, se valida per gli enti privati, non deve essere considerata idonea a valutare anche i servizi pubblici. Questo trasferimento, tuttavia, in molti casi è avvenuto senza preoccuparsi di adattare i criteri e i principi tipici del mondo imprenditoriale ad un contesto diverso che opera secondo logiche completamente differenti.

In ultima istanza, è possibile affermare che la differenza fondamentale risiede nel contesto specifico in cui è nato il dibattito sulla valutazione. Negli Stati Uniti la discussione si è originata a partire da contesti pubblici, in Europa, invece, il dibattito era già presente in ambito privato (con la tradizione del *Total Quality Management* e, più in generale, dell'approccio orientato alla qualità). Il settore pubblico non fa altro che attingere a queste ricerche e trasferire i risultati (teorie e pratiche) al proprio mondo. Manca dunque in Europa una riflessione approfondita sul significato della valutazione da parte di quanti intendono avviare un'azione valutativa all'interno di organizzazioni e/o progetti di intervento e/o processi di qualsiasi natura che riguardano i servizi pubblici (amministrazioni pubbliche, sistema scolastico, ecc). La focalizzazione sul prodotto tipica dell'approccio orientato alla qualità non è sufficiente quando ad essere

valutati sono “oggetti” complessi, basati su relazioni sociali, e connotati da una evoluzione dinamica.

Nel terzo capitolo della tesi si intende offrire un quadro d’insieme della questione della valutazione della didattica universitaria.

Nella prima parte si tenta di delineare una cornice politico-istituzionale individuando la direzione verso cui si muovono gli enti preposti alla valutazione, e, più in generale, all’assicurazione della qualità dell’operato delle istituzioni universitarie. A questo scopo si prendono in esame le principali agenzie che nel mondo si occupano di assicurazione della qualità prima nel contesto internazionale e poi nel contesto europeo. Nello specifico dell’Europa, si passano in rassegna tutti i passaggi che hanno portato all’ingresso di queste tematiche nelle università europee, quindi il Processo di Bologna con tutte le sue tappe. Nel paragrafo successivo si presentano tre esempi di nazioni europee e i loro sistemi valutativi: la Francia, l’Inghilterra e la Germania, e infine si cerca, a partire anche da questo, di trarre delle conclusioni a proposito del ruolo che hanno gli studenti in questo processo valutativo. A questo scopo si sono esaminati, oltre che i comunicati relativi a ciascun incontro ministeriale, anche i documenti prodotti a livello europeo dall’ESIB (*National Unions of Students in Europe*, oggi ESU, che riunisce le 47 associazioni di studenti che danno voce appunto agli studenti all’interno del Processo di Bologna). Si può constatare come il loro coinvolgimento varia non solo da nazione a nazione, ma anche tra le università all’interno di uno stesso paese. Uno studio condotto da ESIB, “*Bologna with student eyes*” del 2005¹, mette in luce le diverse situazioni che si riscontrano da paese a paese e le diverse modalità della partecipazione degli studenti nel processo di assicurazione della qualità. In questo documento c’è un’analisi di quanto avviene nei diversi Paesi sia a livello di valutazione esterna che di valutazione interna, e da questo quadro comparativo si può dedurre facilmente che, eccetto pochi esempi costituiti dalla Norvegia, dalla Svezia e dalla Finlandia, la maggioranza dei Paesi facenti parte del Processo di Bologna non ha regolarmente implementato forme costanti di coinvolgimento degli studenti nei processi valutativi delle università.

Inoltre, una problematica identificata in un rapporto EUA del 2006² è costituita dallo scarso utilizzo dei risultati delle valutazioni degli studenti: sarebbe opportuno organizzare incontri di discussione dei risultati del questionario e predisporre relazioni e piani di azioni per il miglioramento basati sull’analisi dei risultati.

Di seguito viene analizzato il contesto italiano, le leggi che hanno portato all’istituzione del Comitato Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e dei Nuclei di valutazione di Ateneo che acquisiscono periodicamente le valutazioni degli studenti frequentanti sull’attività didattica attraverso un questionario contenente quindici domande, del quale vengono sottolineate alcune criticità.

Passando dal quadro politico-istituzionale a quello della letteratura scientifica, si constata come il quadro teorico di riferimento a livello di studi e ricerche internazionali sia molto variegato e complesso, dimostrando in questo modo la ricchezza del materiale prodotto dai numerosi gruppi di ricerca sparsi in tutto il mondo. La letteratura

¹ Reperibile on-line all’indirizzo: <http://www.esib.org> nella sezione *Documents – Publications – Surveys – Bologna with student eyes*.

² “*Quality culture in European universities: A bottom-up approach. Report on the three rounds of the Quality Culture Project 2002-2006*”, EUA 2006.

innanzitutto ci rivela come esista a livello internazionale una vasta serie di ricerche e di iniziative a supporto della valutazione; ad esempio nelle università soprattutto australiane, ma anche canadesi, statunitensi e inglesi, esiste all'interno di ogni università un "Centro per l'eccellenza dell'insegnamento e dell'apprendimento" che si dedica proprio alla messa in atto di iniziative di supporto e consulenza. Questi Centri rappresentano una modalità di approccio alla questione della valutazione che nasce dal basso, dagli atenei stessi allo scopo di promuovere una diffusione della cultura della valutazione tra gli studenti e il personale delle università stesse.

Infine, tenendo presenti le diverse prospettive e i diversi orientamenti emersi dal versante istituzionale e da quello scientifico, viene presentata una ricerca realizzata presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Padova, che ha avuto l'obiettivo principale di coinvolgere gli studenti di diverse facoltà nella individuazione di un quadro di competenze ritenute importanti da valutare in un docente universitario. Inoltre, si intendeva anche verificare la presenza di differenze nell'attribuzione di importanza alle varie dimensioni da parte di studenti provenienti da facoltà diverse. Questo al fine di comprendere se la valutazione della didattica universitaria possa svolgersi indistintamente per tutte le facoltà, o se invece debba prevedere metodologie e strumenti che contemplino una parte comune e una parte diversificata per aree disciplinari.

I risultati legittimano un approccio complesso alla questione e rendono conto dell'importanza per gli studenti di un docente certamente competente sul piano disciplinare, ma anche capace di prendere in considerazione le esigenze degli studenti, di saperli ascoltare e di instaurare con loro un dialogo e un rapporto che costituisca la base per un buon clima di apprendimento.

In riferimento al secondo obiettivo, come si è potuto constatare dalle analisi effettuate (analisi della varianza), sono emerse differenze significative in riferimento ai fattori individuati, in base alla facoltà di provenienza dei soggetti. Mentre, infatti, le facoltà umanistiche coinvolte (Psicologia e Scienze della Formazione) si collocano per tutte le dimensioni ad un livello simile, la facoltà di Ingegneria si discosta dalle altre due a partire dal secondo fattore in poi. L'unico elemento trasversale sul quale le tre facoltà non hanno dimostrato discordanze significative è rappresentato dall'attenzione nei confronti della disciplina: su questo aspetto gli studenti di tutte e tre le facoltà concordano nel ritenerlo prioritario nel momento in cui si valuta la docenza universitaria.

PRIMO CAPITOLO

IL CAMBIAMENTO NELLE UNIVERSITÀ' DI OGGI

L'università odierna, in quanto organizzazione inserita in un contesto socio-politico, risente dell'influenza che numerose forze di diversa natura esercitano sia sui processi che hanno luogo al suo interno, sia sul suo ruolo di formazione e di ricerca.

Inevitabilmente, infatti, i grandi fenomeni che stanno attraversando le società attuali si ripercuotono su tutti i micro-contesti, uno dei quali è rappresentato proprio dall'università.

Secondo Marginson (2006), si deve pensare all'università non come ad un sistema globale e unitario ma come ad una organizzazione costruita da un intreccio complesso di più fattori: 1) un insieme di parole, idee, conoscenze, e rapporti; 2) un sistema nazionale costituito da una specifica storia, specifiche leggi, politiche e finanziamenti; 3) un insieme di singole istituzioni che operano allo stesso tempo a livello locale e globale. Questi fattori, non perfettamente integrati tra di loro, danno vita ad una organizzazione caratterizzata da: modelli di partecipazione e comunicazione in cambiamento; zone di autonomia; gerarchie stabili e instabili; relazioni caratterizzate da cooperazione e competizione; e reciproche influenze tra istituzioni all'interno e fuori dai confini nazionali. Queste, infatti, le parole di Marginson per definire l'università:

"...this bounded, complex, hierarchical, fragmented, contested, product-making, subject-forming, continually transforming world-wide arrangement; with its specific rules, discourses and exchanges..." (Marginson, 2006, p. 2).

Soprattutto non esiste una università che abbia una forma unica, standardizzata e universale, ma tale organismo copre una miriade infinita di forme istituzionali organizzate in modi diversi, per rispondere a scopi sociali, politici ed economici molto differenti tra loro (Bloom, 2005; Scott, 2005; Duderstadt, 2005). La ragione di queste differenze risiede nel fatto che "l'idea di università si è sviluppata parallelamente all'idea di Stato" (Scott, 2005, p. 47). Ad esempio, le riforme universitarie nell'Europa del diciannovesimo secolo erano inseparabilmente legate allo Stato-nazione, mentre le riforme del ventesimo secolo sono state invece legate allo sviluppo del Welfare State. Le università, quindi, secondo Scott, continuano a condividere obiettivi e funzioni generali, legati alle politiche statali, anche se sono di fatto istituzioni nazionali progettate e create per servire anche interessi locali. Ed è per questo che si deve parlare di università al plurale.

Questa rappresentazione diversificata del sistema universitario, se da un lato potrebbe far desistere dal tentativo di fare un discorso unitario che riguardi l'università in generale, rende anche l'idea della complessità di fondo che attraversa tutti gli

elementi in reciproca relazione che formano l'organizzazione universitaria. Oggi, in modo più forte rispetto al passato, questa diversificazione risulta evidente a causa delle profonde trasformazioni che avvengono a livello sociale, influenzando e condizionando l'insegnamento universitario in virtù della sua natura "situata" nel macro-contesto sociale di riferimento. È dall'analisi delle trasformazioni in atto nelle società di oggi dunque che è possibile partire per riconsiderare il ruolo dell'università, attribuendole una posizione fondamentale nell'"orientare i processi di trasformazione" (Rebora, in Minelli, Rebora, Turri, 2002).

Il ruolo tradizionalmente assegnato alle università ruota intorno a due parole, insegnamento e ricerca. Per quanto riguarda l'insegnamento, i docenti dovrebbero educare i giovani, creare e diffondere conoscenza, trasmettere valori da una generazione all'altra, guidati da spirito critico, capacità di analisi, ragionamento e giudizio.

Tuttavia, oggi alle università è richiesto molto di più rispetto a questo insieme di processi.

Oltre alla ricerca e all'insegnamento, le università nella società odierna sono fortemente coinvolte in ruoli diversi e più complessi rispetto al passato, che implicano un cambiamento di prospettiva: dal "distribuire" al "creare e applicare" la conoscenza, promuovendo l'innovazione. L'insegnamento ai giovani diventa parte di un processo ben più ampio, che include lo sviluppo e l'applicazione delle conoscenze disciplinari, e che quindi si arricchisce perché produce ulteriori saperi e nuove consapevolezze. Allo stesso modo, la ricerca non punta solo all'acquisizione di nuove teorie e nuove pratiche, ma tende anche all'innovazione del processo di insegnamento che si declina in questo senso in più forme, che lasciano ampio spazio a metodologie didattiche creative.

Queste considerazioni di Duderstadt (2005) implicano riflessioni importanti sulla natura delle istituzioni universitarie e sulle loro funzioni in un mondo in cambiamento, quale è quello in cui ci troviamo a vivere oggi. Si tratta di chiedersi quali siano le trasformazioni in atto che coinvolgono le università richiedendo risposte nuove ed efficaci, e in che modo le università stesse rispondano a questi cambiamenti (se mantenendo una posizione ferma e decisa, oppure riuscendo a ridefinire il proprio ruolo, trovando un equilibrio tra le risposte alle pressioni provenienti dall'esterno e la salvaguardia dei propri valori fondamentali di autonomia e libertà di ricerca).

Da luogo privilegiato di riflessione critica, l'università è stimolata infatti a cambiare il proprio status, in conseguenza delle sempre maggiori pressioni derivanti dal mondo esterno che entrano con forza nell'istituzione accademica, con tutte le loro componenti complesse e contraddittorie.

1. L'insegnamento universitario

Appare necessario partire da una definizione ampia del peculiare processo di insegnamento erogato all'interno delle università: esso possiede particolari caratteristiche che lo contraddistinguono (rispetto alle tipologie di insegnamento relative ai diversi ordini e gradi scolastici preuniversitari), e che sono tra loro in relazione. Assumendo che alla base dell'insegnamento vi sia una relazione tra insegnante e allievo finalizzata all'apprendimento di un patrimonio culturale (Castoldi, 2005), appare evidente che si tratta di una relazione a tre poli, costituita da *docente*, *studenti*, e *oggetto*

culturale; tutto ciò avviene entro un contesto fisico, spaziale, temporale, materiale, fatto di regole, ma soprattutto istituzionale, cioè all'interno di una istituzione intesa come sistema organizzativo, amministrativo e simbolico rappresentato nel nostro caso dall'università. In virtù della ricchezza del sapere posseduto e conservato dalle università, tale relazione educativa si connota di un significato importante, caratterizzandosi come una relazione che non solo possiede e conserva conoscenza, ma anche la produce attraverso la ricerca scientifica. La sua natura è dunque: *relazionale* in prima istanza; poi *processuale*, in quanto la relazione si svolge nel tempo attraverso un succedersi di eventi; *situata* in un micro-contesto (setting formativo dell'insegnamento), in un meso-contesto (l'organizzazione in cui si svolge l'insegnamento), oltre che in un macro-contesto rappresentato dall'ambiente sociale che condiziona e influenza l'insegnamento; *plurale* nel suo essere diretta a un gruppo di individui portatori di diversi bisogni, bagagli culturali e atteggiamenti verso l'attività formativa. Infine, l'insegnamento ha anche una natura *istituzionale*, configurandosi come un processo che risulta inevitabilmente condizionato da fattori intrinseci alla organizzazione in cui si svolge, a partire dalle scelte progettuali operate a livello istituzionale sino ai vincoli imposti dalla struttura fisica dell'edificio, delle aule, di tutti gli spazi a disposizione della didattica, fino ancora all'insieme di regole esplicite e implicite che governano le relazioni tra gli individui (il cosiddetto clima organizzativo, cioè il clima prevalente in un determinato contesto che influenza l'azione dei soggetti interni all'organizzazione).

Il carattere complesso e denso di influenze reciproche tra gli aspetti che caratterizzano l'insegnamento risulta evidente nel modello proposto da Stark e Lattuca (1997), i quali distinguono le influenze sull'attività accademica in tre tipologie: influenze di tipo esterno, di tipo organizzativo, e di tipo interno, tutte condizionanti l'ambiente educativo. Le influenze esterne provengono in generale dalla società, dalle politiche ministeriali, dal mercato del lavoro, ecc...; mentre, le altre due tipologie di influenze si originano all'interno dell'istituzione universitaria stessa. Le influenze di tipo organizzativo sono quelle provenienti dagli uffici amministrativi centrali dell'ateneo, quelle interne sono invece più direttamente connesse a coloro che vivono l'università da vicino, quindi i docenti e gli studenti. Questo insieme di influenze determina le caratteristiche dell'ambiente educativo e vincola le decisioni relative alla programmazione curricolare, così come tali decisioni influenzano a loro volta i processi e i risultati formativi. Le tre tipologie di influenze vanno considerate simultaneamente, in quanto sono numerose le possibili reciproche interazioni, ad esempio:

- i bisogni educativi che provengono dalla società interagiscono con le credenze dei docenti, con le loro concezioni sull'apprendimento, creando o meno le tendenze verso nuovi obiettivi educativi e didattici;
- i contenuti disciplinari (intesi come veicolo per l'apprendimento) sono influenzati dai cambiamenti sociali, dalla cultura, dalle nuove scoperte e dalle nuove e molteplici vie per la conoscenza;
- il processo didattico è influenzato dalla conoscenza di metodologie, strumenti e materiali di diversa natura;
- la valutazione dei piani formativi è influenzata tanto dalla disponibilità di risorse interne, quanto dalle scelte politiche avvenute a livello centrale.

In ultima analisi, Rebora (in Minelli, Rebora, Turri, 2002) sottolinea la particolarità che contraddistingue l'organizzazione universitaria, rappresentata dalla "*vocazione a*

mediare...situazioni e pressioni in apparente contrasto” (p.12). Si constata, infatti, che l’università deve mediare tra: le sue radici nel sistema medievale e il ritrovarsi al centro della moderna “società ed economia della conoscenza”; la sua missione storica di conservazione e trasmissione del sapere e la necessità di innovazione; l’unità del sapere tramite l’interdipendenza delle sue componenti, e le conoscenze sempre più specialistiche che è chiamata a produrre e a trasmettere. Sono caratteristiche che, come ribadisce lo stesso autore, sono presenti e connotano fortemente tutte le università, grandi e piccole, antiche e nuove, in Europa e nel mondo.

Da queste caratteristiche dell’insegnamento universitario discende la complessità dell’oggetto quando lo si voglia scomporre nelle sue componenti; tutte le caratteristiche enunciate sono infatti tra loro correlate e l’una condiziona l’altra in un gioco di reciproche interdipendenze. La prospettiva che bisogna adottare dunque è necessariamente sistemica e guidata da un approccio plurale e complesso, in grado di cogliere le sfumature collocandole nel quadro completo, una sorta di “sguardo strabico” secondo la felice espressione di Castoldi (2005), che permetta di guardare in più direzioni contemporaneamente.

2. Le organizzazioni che si occupano dell’istruzione superiore

Prima di entrare nel merito della complessa rete di trasformazioni sociali e delle loro implicazioni per il mondo universitario, ci si interroga sulle organizzazioni che nel mondo si occupano di *higher education*, su quali siano e in che modo operino.

Negli Stati Uniti, una delle più importanti associazioni è l’*American Council on Education* (ACE), che coordina tutte le università statunitensi e offre una “voce unificante” sulle questioni collegate all’istruzione superiore, oltre che esercitare un’influenza sulle politiche pubbliche tramite diverse iniziative. La *mission* di ACE è quella di stimolare un’ampia collaborazione e nuove forme di partnership all’interno e fuori dalla comunità delle università, sostenendole nel compito di anticipare e rispondere alle sfide del ventunesimo secolo. Per raggiungere queste finalità, il *Council* ha definito tre obiettivi strategici: rappresentare tutte le università statunitensi facendo “sentire la propria voce” nel richiedere politiche di sostegno, e tradurle poi in iniziative a favore degli studenti e per la ricerca scientifica; promuovere iniziative di supporto alla leadership, con un’attenzione particolare alla formazione dei futuri leader; infine, puntare da un lato alla formazione continua e dall’altro alla internazionalizzazione, incoraggiando per questo la collaborazione sia tra università, sia tra università ed altre organizzazioni. L’*American Council on Education* ha istituito cinque Centri: il *Center for Advancement of Racial and Ethnic Equity*, il *Center for Effective Leadership*, il *Center for International Initiatives*, il *Center for Lifelong Learning*, e il *Center for Policy Analysis*, attraverso i quali intende perseguire i propri obiettivi.

Accanto all’*American Council on Education* opera l’*Association of American Universities* (AAU), un’associazione fondata nel 1900 da un gruppo di quattordici università. Attualmente, aderiscono alla AAU sessanta università statunitensi e due canadesi. L’AAU è impegnata nella promozione e sviluppo di politiche nazionali su questioni correlate alla ricerca accademica e alla formazione universitaria e professionale.

La voce unificante delle università canadesi è l'*Association of Universities and Colleges of Canada* (AUCC)³, che, dal 1911, rappresenta le università e i college canadesi. La sua funzione principale è costituita dalla promozione, da un lato, di politiche efficaci per l'istruzione superiore, e, dall'altro, di una collaborazione sempre più attiva tra le università e il governo, il mondo del lavoro, la società in generale e le altre università nel mondo. L'AUCC, che ha sede a Ottawa, nel suo sito web propone una serie di informazioni relative a tutte le novantadue università sparse sul territorio canadese, e una guida per gli studenti che avessero intenzione di iscriversi. Le informazioni sulle università comprendono un profilo generale, i servizi di supporto e le agevolazioni per gli studenti, l'offerta formativa, e una descrizione per ciascuna università delle procedure messe in atto per assicurare la qualità della propria offerta formativa.

È anche molto attiva la *Society for Teaching and Learning in Higher Education* (STLHE), un'associazione di esponenti del mondo accademico canadese, interessati al miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento nell'istruzione superiore. La *Society for Teaching and Learning* organizza una conferenza annuale, una serie di workshops, e divulga i risultati delle ricerche tramite un bollettino on-line e una newsletter semestrale. Gli obiettivi specifici sono: focalizzare l'attenzione sull'insegnamento universitario; incoraggiare e facilitare il miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento; rappresentare uno spazio per lo scambio di idee e informazioni sull'insegnamento e apprendimento universitario; contribuire allo sviluppo professionale dei membri; diffondere le conoscenze sulle politiche che riguardano l'istruzione superiore; riconoscere e premiare l'eccellenza nell'insegnamento universitario; incoraggiare la collaborazione tra STLHE e altre società che, in Canada e all'estero, condividono gli stessi interessi. La STLHE ha redatto un documento (*Ethical principles in University Teaching*⁴), il cui scopo è fornire un insieme di principi etici di base che definiscono le responsabilità professionali dei docenti. Tali principi etici vengono indicati come linee guida generali, ideali, aspettative che necessitano di essere prese in considerazione, insieme ad altre condizioni e circostanze rilevanti nel contesto dell'insegnamento universitario. Nella premessa dello stesso documento, si precisa che l'intento non è quello di fornire un codice di condotta rigido e sistematico, comprendente le penalità per le infrazioni, da applicare automaticamente e indifferentemente in tutte le situazioni, così come l'intento non è contraddire il concetto di autonomia universitaria, piuttosto quello di descrivere modi in cui l'autonomia può essere esercitata in maniera responsabile. Il documento, quindi, non deve essere considerato un prodotto finale già pronto per essere adottato, ma un testo che si presta ad essere discusso tenendo conto dei bisogni locali, di volta in volta diversi. I principi sono nove, di seguito presentati.

Principio 1. Competenze disciplinari: un docente universitario possiede e mantiene nel tempo un livello elevato di conoscenze relative alla sua disciplina e garantisce che i contenuti del corso siano costantemente aggiornati, accurati, rappresentativi, e appropriati in relazione alla collocazione del suo insegnamento all'interno del corso di studio. Il docente quindi: è responsabile dell'acquisizione e del mantenimento delle

³ Il sito web di riferimento è: <http://www.aucc.ca/>

⁴ Il documento è scaricabile dalla pagina web: <http://www.mcmaster.ca/stlhe/projects/index.html>

competenze in tutti i settori rilevanti ai fini degli obiettivi del corso; si accerta che i contenuti del corso siano coerenti con gli obiettivi del corso stesso (criterio di appropriatezza), e adeguati a preparare gli studenti per i corsi successivi per i quali il corso in questione rappresenta un prerequisito; infine, si preoccupa di presentare e collocare nella giusta prospettiva i punti di vista più rappresentativi (criterio di rappresentatività) degli argomenti che presentano differenti interpretazioni possibili.

Principio 2. Competenze pedagogiche: un docente con competenze pedagogiche comunica gli obiettivi del corso agli studenti, conosce metodi didattici e strategie alternative, e seleziona quei metodi che, in accordo con i risultati delle ricerche scientifiche, risultano efficienti nell'aiutare gli studenti a raggiungere gli obiettivi del corso. Questo principio implica anche che, oltre ad essere competente nei contenuti, un docente abbia anche adeguate conoscenze e abilità pedagogiche, che includono l'esplicitazione degli obiettivi, la scelta di metodi efficaci, il saper fornire opportunità di attività pratiche, e la capacità di gestire le differenze individuali degli studenti (modificando anche il proprio stile di insegnamento a seconda di tali differenze). Tutto ciò implica che il docente si tenga informato sulle strategie di insegnamento, consultando la letteratura specifica, frequentando workshop e conferenze, ecc.

Principio 3. Competenza nell'offerta e nella trattazione degli argomenti: un docente deve saper offrire ogni argomento agli studenti spiegando il motivo per cui è necessario includerlo nel programma; nel trattarlo, spiega la propria personale opinione su di esso e la confronta con altre interpretazioni, fornendo così agli studenti l'idea della complessità del tema e la difficoltà di giungere ad una singola conclusione oggettiva. Inoltre, il docente invita tutti ad esprimere la propria opinione, e stabilisce regole di base per una discussione rispettosa delle idee altrui.

Principio 4. Contributo allo sviluppo intellettuale degli studenti: la responsabilità principale del docente è contribuire allo sviluppo intellettuale degli studenti. Secondo tale principio, il docente deve progettare un'attività didattica che faciliti l'apprendimento e incoraggi l'autonomia e il pensiero indipendente; deve trattare gli studenti con rispetto e dignità, ed evitare quelle azioni che vanno a discapito del loro sviluppo intellettuale (per esempio, costringerli ad adottare un particolare punto di vista senza prendere in considerazione interpretazioni alternative, oppure abusare del proprio potere denigrandoli).

Principio 5. Competenze relazionali: è responsabilità del docente mantenere relazioni con gli studenti focalizzate su obiettivi pedagogici, e non su altri tipi di obiettivi. Un docente responsabile in questo senso non socializza eccessivamente con gli studenti fuori dalla classe, non accetta o fa regali agli studenti, né presta o accetta soldi, ecc.

Principio 6. Rispetto della privacy: i voti degli studenti e le comunicazioni private devono essere trattate come materiale confidenziale, riservato, che va rilasciato solo con il consenso dello studente. La violazione di tale riservatezza può portare lo studente a non fidarsi più del docente, e non essere più motivato ad apprendere.

Principio 7. Rispetto per i colleghi: un docente rispetta la dignità dei suoi colleghi e lavora in collaborazione con loro nell'interesse comune rappresentato dallo sviluppo intellettuale degli studenti. Un docente non obbedisce a tale principio se per esempio commenta in classe la competenza di un altro docente.

Principio 8. Competenze valutative: le valutazioni degli studenti devono essere valide, eque e congruenti con gli obiettivi del corso. Questo principio implica che il docente sia prima di tutto consapevole delle ricerche effettuate sui diversi metodi di valutazione, sui loro vantaggi e svantaggi, e poi, basandosi su tali conoscenze, egli sappia selezionare le procedure coerenti con gli obiettivi del corso. Inoltre, il docente esplicita le procedure e i criteri di valutazione all'inizio del corso. Fornisce agli studenti suggerimenti e feedback accurati sulle loro performance periodicamente durante tutto il corso, e consigli costruttivi su come migliorare le prestazioni.

Principio 9. Rispetto per l'istituzione: nell'interesse dello studente, un docente è consapevole e rispetta gli obiettivi educativi, le politiche e gli standard dell'istituzione in cui insegna. Ciò significa che ogni docente condivide una responsabilità collettiva nel lavorare "per il bene dell'università", allo scopo di raggiungere gli obiettivi educativi e gli standard stabiliti. Questo comporta anche che il docente non si impegni in un lavoro al di fuori dell'università che entri in conflitto con le responsabilità dell'insegnamento universitario; oppure che ignori le regole stabilite dall'ateneo in materia di profilo dei corsi, di registrazione degli esami, ecc.

L'attenzione della STLHE verso il comportamento del docente e verso le sue responsabilità risulta evidente in questo documento, che si pone un duplice obiettivo: da un lato servire a dissipare ogni dubbio o ambiguità riguardante le responsabilità etiche dei docenti, dall'altro contribuire ad un miglioramento significativo del processo di insegnamento.

Le Università australiane fanno riferimento alle linee-guida stabilite dall'*Australian Vice-Chancellors' Committee (AV-CC)*, ossia un Comitato costituito dai Rettori delle Università Australiane. L'AV-CC vede la diversificazione nelle funzioni, nell'organizzazione e nell'insegnamento come uno dei punti di forza del sistema universitario australiano. Tale principio è supportato da curricula ampiamente diversificati. L'AV-CC concepisce l'insegnamento come "un'attività creativa progettata per stimolare l'apprendimento degli studenti, le loro abilità e la loro crescita personale". Secondo il Comitato, la promozione dell'insegnamento efficace deve essere una priorità per ogni università, ed è fondamentale che ogni istituto abbia la possibilità di sviluppare un set coerente di politiche e di pratiche che dimostrino che l'istituzione valorizza sopra ogni altra cosa l'educazione dei propri studenti e il contributo dei docenti al miglioramento dell'apprendimento degli studenti. Le linee-guida che l'AV-CC propone per un insegnamento universitario efficace sono basate sulla ricerca nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento, e delle "buone pratiche" dell'insegnamento e delle istituzioni. Queste linee-guida si focalizzano sulla responsabilità delle istituzioni, ma sottolineano soprattutto l'importanza che gli studenti diventino partecipanti attivi del processo di apprendimento e che rappresentino una priorità nella *mission* di ogni istituzione.

Secondo le linee-guida proposte dall'AV-CC, l'insegnamento universitario si basa, da un lato, su un alto livello di competenza del docente nella propria disciplina e, dall'altro, su capacità comunicative e interpersonali molto sviluppate. I docenti universitari, in quanto professionisti, devono costituire dei modelli adeguati per i propri studenti, devono mostrare il proprio impegno nella didattica, nonché l'impegno di una crescita personale e professionale che avviene sia attraverso una riflessione critica e

una autovalutazione, sia attraverso pratiche professionali responsabili ed etiche. In quanto insegnanti, devono acquisire e sviluppare la conoscenza e la comprensione di un'ampia gamma di metodi di insegnamento e di valutazione, e dei principi che sottostanno all'apprendimento degli studenti. Dovrebbero lavorare per infondere negli studenti il rispetto per la disciplina e per l'apprendimento in generale, il bisogno personale di una crescita, di un progresso verso l'acquisizione di competenze e verso la maturità.

Inoltre, dovrebbero fornire contributi (sotto forma di ricerche) alla propria disciplina, o quantomeno essere al corrente delle ricerche inerenti il proprio campo disciplinare per integrare nel proprio insegnamento le nuove conoscenze. Tutti i docenti hanno una responsabilità, quella di insegnare in un modo tale da dare a tutti gli studenti, indipendentemente dal background o dalle caratteristiche personali, le stesse opportunità di apprendere e di dimostrare che hanno appreso. Questo vuol dire anche che le buone pratiche di insegnamento variano in relazione a: a) il contesto in cui le diverse parti del corso vengono proposte (laboratorio, tirocinio, formazione a distanza,..); b) le discipline; c) la tipologia di studente (studenti part-time, disabili, di madrelingua non inglese,..); d) il livello e gli standard stabiliti per ogni anno di riferimento. Nonostante però la diversificazione nelle pratiche d'insegnamento, esistono alcuni principi e scopi comuni. In generale, l'insegnamento universitario ha lo scopo di rendere gli studenti capaci di raggiungere il livello più alto possibile di apprendimento, e di prepararli per un apprendimento autonomo e continuo. In pratica questo significa che tutto lo staff accademico ha la responsabilità di garantire che la progettazione e il *management* del processo di insegnamento facilitino un apprendimento efficace da parte degli studenti. Per quanto riguarda l'apprendimento, un docente efficace:

- fornisce agli studenti l'opportunità di essere coinvolti nella organizzazione delle proprie esperienze di apprendimento, e li incoraggia ad assumere il controllo del proprio apprendimento;
- propone compiti significativi rispetto agli scopi della disciplina, e fornisce sempre un feedback immediato e costruttivo;
- stimola lo sviluppo del pensiero analitico e critico, e propone compiti costruiti ad hoc per lo sviluppo di tali capacità;
- fornisce esperienze di apprendimento che possano mettere gli studenti nelle condizioni di sviluppare da un lato la capacità di iniziativa individuale e dall'altro le capacità di lavorare in gruppo (capacità cooperative);
- aiuta gli studenti nello sviluppo delle capacità comunicative fornendo opportunità di presentazioni orali, grafiche e scritte del proprio lavoro;
- incoraggia gli studenti a valutare il proprio e altrui lavoro in modo critico;
- è disponibile per eventuali chiarimenti e/o ulteriori spiegazioni, anche in termini di supervisione individuale.

L'AV-CC propone anche spunti di riflessione per quanto riguarda la valutazione del profitto degli studenti (*assessment*), considerandola una parte essenziale del processo di insegnamento e di apprendimento. Da questo punto di vista, il docente efficace:

- seleziona da una gamma di approcci quello che aiuta gli studenti ad avvicinarsi alla disciplina e agli obiettivi di apprendimento in modo efficace;

- seleziona da una gamma di metodi una combinazione di procedure e strumenti che soddisfino i criteri di validità, equità e appropriatezza in relazione agli obiettivi della disciplina, e li specificano in modo chiaro e non ambiguo;
- fornisce un feedback immediato e costruttivo, che aiuti gli studenti a sviluppare il senso del progresso e della conquista;
- comunica agli studenti il proprio entusiasmo per la materia insegnata, stimolando in questo modo curiosità e interesse;
- nella trattazione dei contenuti disciplinari, cerca sempre di agganciarsi alla vita degli studenti e alle loro future esperienze lavorative, facendo continui collegamenti tra teoria, argomenti che riguardano la società in generale, e mondo del lavoro;
- si tiene aggiornato sugli sviluppi della disciplina, modificando di conseguenza i contenuti e il proprio modo di insegnare.

L'organizzazione delle lezioni e la presentazione della disciplina è un altro settore preso in considerazione dall'AV-CC; un docente efficace in tal senso:

- seleziona contenuti, abilità ed esperienze di apprendimento che stimoleranno la crescita personale e intellettuale degli studenti, e soddisferanno le richieste provenienti dal mondo lavorativo;
- esplicita il significato della disciplina inquadrandolo in un discorso più ampio rispetto all'esperienza di apprendimento;
- rende espliciti gli obiettivi specifici della disciplina, i metodi e i criteri di valutazione, nonché i tempi, in modo che gli studenti abbiano la possibilità durante il corso di monitorare il proprio progresso;
- organizza i contenuti della materia in modo coerente e appropriato rispetto al gruppo di studenti e al livello di studi;
- coordina il proprio lavoro con quello dei colleghi (discutendo la progettazione di tutti gli aspetti dell'insegnamento) per garantire agli studenti coerenza e continuità nel corso di studi;
- amplia i contenuti del corso con l'ausilio di lezioni e seminari tenuti da esperti, anche esterni all'università;
- garantisce la disponibilità di tutte le risorse utilizzabili dagli studenti per un apprendimento efficace (es. libri, computer, materiale audiovisivo, attrezzatura da laboratorio);
- rivede periodicamente i contenuti del corso, riflette in modo critico sul proprio insegnamento utilizzando tutti i feedback possibili, e modifica se necessario i contenuti o il focus della disciplina.

Infine, l'AV-CC indica anche dei principi cui l'istituzione universitaria deve attenersi, e che attestano il suo impegno e la qualità dell'insegnamento offerto. Nella convinzione che il clima istituzionale influenzi la qualità dell'apprendimento degli studenti, l'AV-CC propone quindici principi, tra cui la necessità di disporre di risorse adeguate, politiche istituzionali che si focalizzano sulla relazione docenti - studenti, la disponibilità di fondi per lo sviluppo e la realizzazione di nuovi approcci all'insegnamento, e infine la possibilità di modificare, se ritenuto necessario, le pratiche istituzionali correlate alla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

A partire dal 22 maggio 2007, l'AV-CC ha modificato il suo nome ed è divenuta la *Australian Universities*: nel Rapporto Finale del 2006⁵ si legge infatti l'intento di ricostituirsi come un'organizzazione i cui membri siano le università australiane, rappresentate dai propri Rettori. Il cambiamento è stato dettato da una presa di coscienza delle trasformazioni avvenute a livello sociale, e della necessità di dover modificare la propria natura in risposta al mutato scenario di riferimento, declinato in direzione del mercato del lavoro.

In Europa, la *European University Association* (EUA) è l'organizzazione che rappresenta quarantasei università europee, oltre alle Conferenze nazionali dei Rettori e ad altre organizzazioni attive nell'ambito dell'insegnamento universitario: si configura, quindi, come la voce principale della comunità universitaria europea. La sua *mission* è rappresentata dalla promozione dello sviluppo di un sistema integrato dell'istruzione superiore e della ricerca universitaria a livello europeo (secondo il mandato che le è stato affidato nell'ambito del Processo di Bologna⁶). Per raggiungere questa finalità, l'EUA fornisce supporto attivo e guida a tutti i suoi membri nel miglioramento della qualità dell'insegnamento, dell'apprendimento e della ricerca. La *mission* di EUA si declina nelle seguenti finalità:

- promuovere politiche che mettano le università nella condizione di poter rispondere alle crescenti aspettative sullo sviluppo futuro di una società della conoscenza;
- diffondere tra i membri le informazioni riguardanti i dibattiti politici sull'istruzione superiore;
- promuovere lo sviluppo della conoscenza e dell'expertise;
- rafforzare la *governance*, la leadership e la gestione delle università tramite una serie di iniziative che abbiano come scopi lo scambio di esperienze e il trasferimento delle buone pratiche;
- promuovere la partnership tra l'Europa e il resto del mondo, allo scopo di rafforzare la posizione delle università europee in un contesto globale.

Un aspetto importante dell'operato di EUA è costituito dalla collaborazione con altre organizzazioni europee attive nel campo dell'istruzione superiore, al fine di sviluppare posizioni condivise che possano avere un impatto sulle politiche a supporto dell'università.

La EUA ha promosso ed elaborato un progetto, denominato *Quality Culture Project*, all'interno di una serie di iniziative che hanno lo scopo di accrescere la capacità degli atenei di rispondere alle esigenze di *accountability*⁷ e alle sempre più pressanti richieste di livelli elevati di qualità (cui corrispondono tuttavia risorse e investimenti sempre minori). Il progetto, che è durato quattro anni ed ha coinvolto 134 università, ha contribuito allo sviluppo di un sistema integrato di cultura della qualità (secondo gli obiettivi generali del Processo di Bologna), ed ha aumentato la consapevolezza all'interno delle istituzioni universitarie della necessità di promuovere una *cultura della*

⁵ Il Final Report è scaricabile dal sito:

<http://www.universitiesaustralia.edu.au/documents/publications/corporate/AVCC-Review-Aug2006.pdf>

⁶ Per una trattazione approfondita del Processo di Bologna, si rimanda al terzo capitolo.

⁷ Vedi paragrafo 4.1 del presente capitolo.

qualità, intesa come valore condiviso da tutti i membri appartenenti all'istituzione e come responsabilità collettiva nel processo di miglioramento dell'istruzione superiore.

Si constata quindi una grande attenzione riservata al settore dell'istruzione superiore in tutti i suoi aspetti: le diverse organizzazioni prese in esame si focalizzano su vari ambiti, dando priorità ad elementi di volta in volta differenti. Se l'*American Council on Education*, ad esempio, pone tra i suoi obiettivi "*preparing a world-class workforce*", l'AV-CC, invece, dà più importanza all'apprendimento degli studenti e al contributo che possono fornire i docenti al miglioramento dell'apprendimento.

La combinazione di tali elementi, e la prospettiva di riferimento da cui si considerano, caratterizza ciascun ente, e rende conto della complessità dell'oggetto indagato e delle molteplici angolature dalle quali può essere analizzato. Sembra tuttavia comune a tutte le organizzazioni che si occupano di università, sia il riconoscimento dell'importanza di una diffusione capillare delle informazioni e delle conoscenze, sia la promozione della ricerca su queste tematiche per favorire il progresso delle conoscenze e per incidere sulla realizzazione di politiche che puntino sempre di più al miglioramento della formazione universitaria.

3. Cenni al concetto di qualità

A questo punto sembra utile aprire una parentesi per delineare brevemente la storia dell'approccio basato sulla qualità, approccio nato in ambito privato (con l'etichetta *Total Quality Management*, TQM) che, proprio per questo motivo, si concentra sulla "verifica di conformità dei processi di produzione di beni a standard definiti dall'esterno rispetto all'intervento preso in esame" (Tomei, 2004). In questo modo, tale approccio fornisce all'organizzazione esclusivamente feedback relativi al grado di conformità rispetto agli standard, e anche quando viene interpellata l'utenza, si rileva il suo punto di vista solo in termini di soddisfazione rispetto al processo produttivo. Sempre secondo Tomei, i limiti di quest'approccio potrebbero essere riassunti nella mancanza di una riflessione sui seguenti aspetti:

- i processi sociali che concorrono alla definizione degli standard;
- la non -conformità;
- l'impatto sociale nel contesto in cui i meccanismi di produzione si collocano;
- la complessità derivante dall'interazione tra punti di vista diversi (perché si concentra solo sul punto di vista dell'organizzazione).

Oltre a questi aspetti critici, è necessario precisare che, data la complessità dell'oggetto, definire la qualità dell'insegnamento universitario risulta difficile più che in qualsiasi altro settore; a questo proposito, Harvey e Green (1993) hanno proposto cinque modi di concepire la qualità:

- qualità in termini di eccellenza;
- qualità come perfezione (zero difetti);
- qualità come "*fitness for purpose*", cioè in relazione allo scopo; se in ambito universitario lo scopo è soddisfare le richieste dei clienti, la qualità sarà da concepire in relazione al raggiungimento di tale scopo;
- qualità come "*value for money*", cioè direttamente collegata ai costi;

- qualità in vista di un cambiamento, cioè il processo dovrebbe portare ad un miglioramento.

Secondo la definizione di *value for money*, un'istituzione di qualità è quella che soddisfa le richieste di “*public accountability*”, e Biggs (2001) definisce tale modello “retrospettivo”, perché, guardando indietro a ciò che è stato fatto, si limita a farne un resoconto obbedendo a priorità di tipo manageriale. Secondo la definizione di qualità come “*fit for the purpose*”, la qualità è assicurata se i programmi di insegnamento producono i risultati attesi in termini di apprendimento degli studenti. L'assicurazione della qualità effettuata in vista di una trasformazione ha invece lo scopo di trasformare sia le percezioni degli studenti riguardo al proprio mondo e al modo di applicare le conoscenze al mondo reale, sia le concezioni dei docenti riguardo al proprio ruolo, sia la cultura della stessa istituzione. Questi ultimi due modelli vedono la *quality assurance* correlata con il miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento; tale modello può, quindi, essere definito, ancora con Biggs, “prospettico”, perché guarda a ciò che può essere ancora fatto per migliorare le pratiche di insegnamento.

Un termine importante nell'ottica del *quality management* è “*customer*”, in quanto lo scopo stesso del *quality management* è la soddisfazione del cliente (*customer satisfaction*). Nell'ambito universitario, tale concetto si complica, perché i clienti dell'organizzazione universitaria sono numerosi (gli enti finanziatori, la comunità nel complesso, gli studenti, il personale docente, il personale tecnico-amministrativo, ecc.), per cui appare più appropriato il termine *stakeholders*⁸ nel momento in cui si discute di qualità all'interno di un servizio pubblico.

Pur non definendoli *stakeholders*, Rebora (in Minelli, Rebora, Turri, 2002) parla di un “profilo di utenza”, costituita da tutti quei “soggetti che acquisiscono utilità, in modo più o meno diretto o mediato, dalle prestazioni di servizio offerte dall'università” (p. 20). L'elenco è articolato e varia in relazione ai diversi contenuti delle attività svolte (ciò che viene offerto dall'università):

1. studenti dei diversi corsi di studio
2. studenti dei dottorati di ricerca
3. potenziali o aspiranti studenti
4. studenti effettivi e potenziali a corsi post-lauream
5. committenti di ricerche (enti privati e pubblici)
6. attuali e potenziali datori di lavoro dei soggetti formati
7. sistema sociale, istituzionale ed economico locale
8. sistema della ricerca scientifica e tecnologica
9. sistema sociale ed economico nazionale e internazionale.

Srikanthan e Dalrymple (2003) presentano quattro principali tipi di *stakeholders* quando si parla di università, e correlano ad essi le definizioni di Harvey e Green:

- *providers*, cioè enti finanziatori e comunità nel complesso: la qualità è interpretata in diretta relazione ai costi e agli investimenti effettuati;
- coloro che usufruiscono del prodotto, cioè gli studenti: la qualità è vista come eccellenza, poiché gli studenti intendono assicurarsi dei vantaggi in termini di futura carriera;

⁸ *Stakeholders* sono tutti coloro che sono in qualche modo coinvolti, a vario titolo, nel processo e nelle scelte che in esso si compiono, che sono, quindi, toccati dalle decisioni e interessati al cambiamento (Plessi, 2004).

- datori di lavoro: la qualità è in relazione allo scopo, ossia trovare competenze che rispondano adeguatamente ai compiti e alle funzioni richiesti;
- gli impiegati del settore, cioè personale docente e non docente: la qualità viene interpretata come perfezione, quello stato di soddisfazione lavorativa in cui le norme comportamentali e i principi etici sono seguiti.

Green (1994) mette in rilievo che i criteri che ogni *stakeholder* utilizza per definire la qualità sono differenti, e quindi la sua definizione varia a seconda di quale punto di vista prendiamo in considerazione. Anche Newton (2007) condivide questo concetto:

“quality is not a unitary concept, it is open to multiple perspectives. Different interest groups, or stakeholders, have different priorities” (Newton, 2007, p. 15).

L’approccio più adeguato appare quindi quello che riconosce la natura relativa della qualità: relativa agli *stakeholders*, relativa al contesto, relativa al particolare meccanismo con cui è di volta in volta associata (valutazione, audit⁹, accreditamento¹⁰). E nello specifico della qualità riferita all’insegnamento universitario, siamo d’accordo con il fatto che “la vera qualità degli studi universitari si incontra con aspetti che chiamano in causa le persone, l’interazione attiva e creativa tra diversi soggetti” (Minelli, Reborà, Turri, 2005), attribuendo ad essa caratteristiche di dinamicità, processualità e intersoggettività, oltre che di sensibilità al contesto.

Da questo quadro si comprende la complessità del concetto di qualità, e la conseguente difficoltà di determinare le molteplici dimensioni della qualità della didattica universitaria, che variano in relazione a numerosi fattori (la definizione stessa di qualità, lo scopo principale del processo della sua assicurazione, i portatori di interesse a cui ci si riferisce, ecc...) a seconda dei quali le scelte valutative risultano di volta in volta differenti.

4. Le trasformazioni nel macro-contesto sociale e le implicazioni per l’università

4.1 Le sfide per l’università odierna

Si intende fare riferimento al macro-contesto sociale per iniziare un discorso sulle profonde trasformazioni (culturali, politiche, economiche, tecnologiche, ecc...) in atto negli odierni contesti sociali. Tali trasformazioni costituiscono il punto di partenza della progressiva modificazione del ruolo tradizionale delle università, e le pongono al crocevia tra la tendenza all’innovazione e la salvaguardia dei propri principi fondamentali, ossia l’autonomia universitaria e la libertà accademica (Semeraro, 2006).

L’università ha dovuto cominciare ad interrogarsi sulla sua posizione nel mondo già negli anni Settanta, e precisamente dopo il 15 agosto 1971, data in cui il Presidente

⁹ L’audit è inteso come un processo di verifica, solitamente associato all’istituzione, per cui si parla di “audit istituzionale” per indicare la verifica della validità dei processi interni. Secondo la definizione di Newton (2007), “*audit refers to an external or internal check on internal processes*” (p.15).

¹⁰ Nel sito del Processo di Bologna (<http://www.bolognaprocess.it>) si legge la seguente definizione di accreditamento: “forma di verifica della qualità di un percorso formativo rispetto a parametri stabiliti esternamente e certifica la sua corrispondenza rispetto a dei requisiti minimi prefissati. L’accreditamento normalmente si basa su forme di valutazione esterna”.

americano Richard Nixon decide di mettere fine al sistema di cambio che ha governato il mercato mondiale dalla fine della seconda guerra mondiale, e sceglie di abbandonare definitivamente la parità tra dollaro e oro (sancita nel 1944 dagli accordi di Bretton Woods, cittadina del New Hampshire che ospitò la Conferenza finanziaria internazionale). La moneta di per sé non rappresenta più un bene di riferimento, né possiede un valore, bensì risulta da un accordo, divenendo quindi convenzionale. La scelta di sganciare il dollaro dalla copertura aurea ha dunque costituito un trauma per l'economia internazionale, fino ad allora regolata rigidamente in base ad un "liberismo controllato", fatto di regole e procedure concordate tra i paesi, e da allora in poi dominata invece solo dal mercato e dalle sue esigenze.

Il significato di questa operazione per l'università è collegato da un lato allo sgretolamento dei parametri di stabilità economica che la scelta di Nixon ha comportato, rendendo imprevedibili i mercati, e, dall'altro, al conseguente ed inevitabile stato di inquietudine soprattutto a carico della popolazione giovane.

Il mondo appare imprevedibile ed incerto, e l'università deve trovare una risposta per coloro i quali non intendono più come una volta solo puntare all'arricchimento in termini intellettuali e culturali, ma legittimamente esigono anche una preparazione in termini professionali. La preoccupazione per l'impiegabilità degli studenti fa' così il suo ingresso nel mondo accademico, e si traduce nella necessità di progettare e realizzare percorsi formativi che permettano futura occupazione, all'interno di una università che diviene, al pari di altri soggetti economici-politici, un'istituzione obbligata a rispondere a criteri di "accountability", che deve cioè dimostrare di essere responsabile e disponibile al controllo.

Il termine *accountability*, di difficile traduzione, fa riferimento alla rendicontazione pubblica delle scelte operate dall'università stessa allo scopo di dimostrare in modo trasparente il suo operato, il grado di raggiungimento degli obiettivi e di soddisfazione delle aspettative. *To be accountable* esprime l'esigenza di rendere e chiedere conto dei risultati ottenuti con la propria attività e si esplica nella messa in opera di sistemi di descrizione e misurazione delle attività sviluppate con il fine ultimo di legittimarle (Stefani, 2006, p. 19). *Accountability* presuppone, dunque, trasparenza, garanzie, assunzione di responsabilità e rendiconto sulle attività svolte¹¹. Da ciò consegue, per tutti coloro che sono coinvolti a vario titolo nella vita universitaria, la trasparenza, la condivisione e la capacità di fornire prestazioni.

Inizia in questo modo ad emergere, e negli anni Ottanta raggiunge il suo apice, un discorso sulla *qualità*, e sulla crescente esigenza di controllarla in riferimento alle prestazioni erogate all'interno dell'università.

Questa "nuova importanza" (Bloom, 2005), dovuta al ruolo centrale che l'università sta assumendo in una economia basata sulla conoscenza, ha dunque profonde implicazioni anche sul rapporto tra università e mondo del lavoro, in quanto le nuove conoscenze e le risorse umane altamente specializzate sono considerate il fulcro dello sviluppo economico. Le pressioni esercitate sull'università per rispondere ai nuovi bisogni del mercato e per rafforzare la propria capacità di contribuire allo sviluppo

¹¹ "...una presentazione all'esterno di prodotti, garantiti attraverso standard qualitativi riconosciuti, individuati grazie ad un precedente e approfondito processo di valutazione", Piero Tosi, 2003, *Prima relazione sullo stato delle Università italiane*, p. 17-18.

economico sono forti, e si traducono in grandi sfide per l'università odierna da cogliere e da affrontare.

Riguardo al mondo del lavoro, è necessario precisare che rappresenta anch'esso una sfida per l'università, in quanto i suoi rapidi cambiamenti, che avvengono parallelamente all'evoluzione delle richieste e dei bisogni, implicano una trasformazione delle politiche e delle pratiche attinenti alla formazione universitaria. Emergono e si sviluppano continuamente nuovi mestieri (legati alle nuove tecnologie e all'informatica, e in generale al settore privato) mentre altri declinano e divengono obsoleti (si pensi ad ambiti come l'agricoltura nei paesi industrializzati); la mobilità professionale è ormai diventata quasi permanente (le competenze richieste sono sempre maggiori e sempre diverse), e si registra una istanza urgente di formazione e apprendimento continui (che richiedono la capacità di aggiornamento continuo delle conoscenze e delle competenze) (Seddoh, 2002).

Una Commissione Europea, avviata da Philippe Busquin e Viviane Reding ha elaborato nel 2003 un rapporto sul "Ruolo delle Università nell'Europa della conoscenza"¹² in cui si parte dal presupposto che la creazione di un'Europa della conoscenza rappresenta non solo una grossa opportunità per le università, ma anche e soprattutto una fonte di grandi cambiamenti e grandi sfide. Di fronte alle profonde trasformazioni che stanno attraversando le società odierne, le università sono chiamate a dare una risposta in termini di adattamento a cinque grandi esigenze:

- l'aumento della richiesta nei confronti dell'istruzione superiore, dovuto al crescente numero di studenti e ai nuovi bisogni provenienti dall'apprendimento continuo;
- l'internazionalizzazione della formazione e della ricerca, processo accelerato dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Il risultato conseguente è un aumento della competizione tra università e tra nazioni, ma anche tra università e altre istituzioni, in particolare laboratori di ricerca o istituzioni private spesso molto specialistiche e orientate al profitto;
- la proliferazione di luoghi di produzione della conoscenza, in un ambiente sempre più competitivo;
- la riorganizzazione della conoscenza verso due direzioni opposte: da un lato un aumento della diversificazione e della specializzazione degli ambiti conoscitivi, dall'altro un bisogno urgente di adattamento ai nuovi saperi interdisciplinari, come lo sviluppo sostenibile, il *risk management*, ecc...;
- l'emergere di nuove aspettative legate ad un crescente bisogno di formazione tecnico-scientifica, di capacità trasversali (*horizontal skills*), di opportunità di apprendimento continuo: tutto ciò porta alla necessità di ampliare le condizioni di accesso, di aprirsi al mondo del lavoro, di migliorare i servizi per gli studenti, e di diversificare gli obiettivi, i contenuti e i metodi allargando in questo modo l'offerta formativa. In questa prospettiva, l'università può e deve diventare sempre di più un forum di riflessione sulla conoscenza e di dialogo e discussione tra docenti e comunità.

¹² La Comunicazione è reperibile sul sito: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/rols_unis.pdf

Queste appena elencate sono solo alcune delle dimensioni chiave del cambiamento che influenzano l'università odierna, e che possono essere configurate come sfide, che, secondo Romainville (2000; 2002), si traducono in quattro finalità:

- assicurare la democratizzazione, nel senso di possibilità di accesso, di percorso e di riuscita;
- farsi carico dell'insegnamento di massa;
- lottare contro gli insuccessi e l'abbandono;
- assicurare la capacità di gestire la qualità dei contenuti acquisiti, che siano cioè all'altezza degli obiettivi della formazione universitaria, e che preparino ad un inserimento reale ed efficace nel mondo del lavoro in una società del sapere e dell'apprendimento.

Duderstadt (2005) si sofferma sull'analisi di quattro sfide che egli considera prioritarie: le nuove competenze richieste oggi, i mercati, la tecnologia, la sostenibilità ambientale. Per quanto riguarda la prima, l'autore constata che le università non si trovano davanti ad un semplice aumento nella richiesta di istruzione superiore, ma di fronte a sfide educative fondamentali, che coinvolgono la pretesa di un cambiamento forte nei metodi didattici, che segni il passaggio da lezioni frontali all'interno di un curriculum rigidamente definito, verso esperienze contraddistinte da interazione e collaborazione, che rispondano ai bisogni reali espressi dagli studenti. Le nuove competenze richieste oggi fanno dunque riferimento da un lato a quelle richieste ai docenti, dall'altro alle competenze in uscita degli studenti. La seconda sfida individuata da Duderstadt è costituita dalle nuove forze economiche che stanno entrando nel mercato del lavoro supportate dai mutati bisogni della società: questi fattori stanno ristrutturando l'università, tramite una riorganizzazione dei servizi e dei prodotti che la caratterizzano (così come è accaduto con altri settori dell'economia che pure si sono trasformati sotto la pressione di nuove forze). Stiamo assistendo alla comparsa di una "industria globale della conoscenza e dell'apprendimento" (*global knowledge and learning industry*). Duderstadt sottolinea che se permetteremo a queste nuove forze di esercitare un potere così destrutturante sull'insegnamento universitario, saremo di fronte ad un crollo dei valori fondamentali e delle tradizioni delle nostre università, che verranno meno alla loro *mission* più importante, quella di servire una finalità "pubblica" molto più nobile.

In quanto organizzazioni guidate dalla conoscenza e rivolte allo sviluppo di nuova conoscenza, le università sono fortemente influenzate anche dai rapidi progressi ottenuti nel campo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ed è questa la terza sfida individuata dall'autore). Queste tecnologie hanno ampiamente aumentato la nostra capacità di conoscere e di fare cose, oltre che di comunicare e di collaborare con gli altri, in quanto permettono di trasmettere velocemente le informazioni, di collegare luoghi distanti, formando comunità di lavoro, di gioco e di apprendimento in modi inimmaginabili solo dieci anni fa. La capacità delle tecnologie di migliorare e arricchire l'insegnamento pone, d'altra parte, dei rischi. Innanzitutto, il ritmo eccezionale con cui queste tecnologie stanno avanzando non solo continuerà ma accelererà il suo corso: *we will evolve from "e-commerce" and "e-government" and "e-learning" to "e-everything"* (p.86), nel momento in cui i congegni digitali diverranno le nostre interfacce primarie, non solo tra noi e l'ambiente, ma anche con gli altri individui e gruppi. In secondo luogo, l'impatto delle tecnologie sull'università sarà totale, e

influenzerà tutte le attività (didattica, ricerca), e l'organizzazione stessa (struttura accademica, cultura delle facoltà, finanziamento, sistema di management), richiedendo cambiamenti significativi nel modo di insegnare e di condurre ricerche.

L'università deve dunque sviluppare strategie appropriate ed effettuare adeguati investimenti, tenendo ben saldi quei valori e quei ruoli che vanno protetti e salvati in un'epoca di trasformazioni.

L'ultima grande sfida citata da Duderstadt è la sostenibilità ambientale, che mette in campo numerose componenti, quali la distruzione delle foreste, l'estinzione di milioni di specie biologiche e la perdita della biodiversità, i mutamenti climatici e l'inquinamento dell'aria e dell'acqua. A tutto ciò va aggiunto il grande divario tra Paesi in via di sviluppo e Paesi industrializzati nelle possibilità di accesso all'istruzione. È necessario affermare che le nazioni ricche hanno un ruolo particolarmente importante nel sostenere le nazioni in via di sviluppo nella costruzione dei sistemi educativi. Tuttavia, si constata che i modelli su cui si basano molte delle università odierne sembrano totalmente inadeguati a guidare l'umanità fuori da questa crisi educativa: le nostre università continuano ad essere centrate su questioni assai distanti da ciò che realmente serve per risolvere questa situazione ingiusta. I paradigmi cui ci si riferisce per contestualizzare l'istruzione superiore, la natura dei programmi formativi, i sistemi organizzativi su cui si basano le nostre università non sono, secondo Duderstadt, adatti alle richieste dei tempi attuali.

Sulla stessa linea di pensiero si colloca Seddoh (2002), il quale identifica negli ideali democratici, nella disparità tra diverse zone della terra, nell'aumento della povertà e del degrado ambientale, e nelle nuove tecnologie, le sfide principali e gli agenti di cambiamento per l'istruzione universitaria. I casi ancora assai diffusi di violazione dei diritti umani richiedono una risposta urgente da parte delle università, così come la profonda disparità che riflette asimmetrie sociali ed economiche tra le nazioni industrializzate e quelle in via di sviluppo, e la povertà di molte regioni del mondo (in aumento parallelamente all'esclusione sociale e alla disoccupazione). Un modo per riequilibrare questa situazione è costituito dalla realizzazione di una formazione universitaria di qualità. Infine, le nuove tecnologie, che implicano la digitalizzazione, l'aumento della capacità di memorizzazione e il trasferimento delle informazioni, oltre allo sviluppo di mondi virtuali, influenzano fortemente il mondo del lavoro soprattutto perché rendono possibili forme di "*remote consultation*": il denaro circola in forma virtuale, le aree di produzione e distribuzione sono sempre più separate geograficamente ma collegate dalle tecnologie, e il telelavoro diventa sempre più facile. Ma soprattutto l'era delle nuove tecnologie ha conseguenze importanti a livello culturale, dal momento che sempre più individui hanno simultaneamente accesso alle stesse informazioni, con la sensazione di vivere in un villaggio globale.

In questi primi anni del ventunesimo secolo le università sono dunque chiamate a confrontarsi con le complesse trasformazioni che stanno attraversando la società odierna in tutti gli ambiti, economico, politico, scientifico e sociale. Dal canto suo, l'università deve rispondere a tali cambiamenti ridefinendo il suo ruolo nella società contemporanea, e questa risposta implica questioni di equilibrio: equilibrio tra obiettivi economici e obiettivi non economici, tra crescita economica da un lato e raggiungimento di equità e giustizia sociale dall'altro. Conseguentemente, le università devono riposizionarsi in termini di rapporto con lo Stato e con il mondo del lavoro, e

assumere un ruolo chiave all'interno di un sistema economico globale dove le nuove conoscenze e le risorse umane altamente specializzate sono considerate il fulcro dello sviluppo economico. La tensione che ne deriva vede da un lato coloro che celebrano l'avvento della "*entrepreneurial university*", e coloro che invece sono preoccupati che l'allineamento tra l'università e la comunità economica possa minacciare la responsabilità civica delle istituzioni universitarie e la loro libertà di parola e di ricerca. Si tratta di difendere una concezione delle università come luoghi che non puntano solo alla crescita economica, ma che si fanno carico di una responsabilità importante, ossia proteggere la scienza, la ricerca e l'insegnamento attraverso rapporti con partner esterni che sviluppino e "sfruttino" la ricerca universitaria a beneficio dell'intera società (Jones, McCarney e Skolnik, 2005).

4.2 La globalizzazione e l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore

Ci si interroga ora sulla natura e sulle caratteristiche specifiche dei grandi fenomeni che stanno investendo il mondo contemporaneo, e soprattutto sul loro impatto sulla scena universitaria.

In quanto istituzioni sociali, le università riflettono i valori, i bisogni e le caratteristiche delle società in cui sono inserite. Le questioni che investono le società odierne, dunque, costituiscono la base e il contesto di riferimento per qualsiasi considerazione sul futuro dell'università: le questioni dell'accesso all'istruzione superiore, di uguaglianza e giustizia sociale, di vantaggi economici da un lato e finalità culturali dall'altro, libertà e *accountability*, rientrano in un più ampio dibattito che porta a ridiscutere il ruolo dell'università in quest'epoca di cambiamenti. In questa prospettiva, è fondamentale comprendere che la sfida più importante che l'università deve affrontare è lo sviluppo della *capacità di cambiare*, cioè rimuovere tutti i vincoli e i limiti che le impediscono di rispondere ai bisogni di una società in rapida trasformazione, con il coinvolgimento di tutti coloro che appartengono alla comunità accademica (Egron-Polak, 2005; Duderstadt, 2005). Solo uno sforzo di tale natura e una concertazione nell'impegno può trasformare i rischi (insiti nelle forze emergenti nel mercato attuale che privilegiano il capitale finanziario rispetto a quello umano) in opportunità di sviluppo. Si tratta di chiedersi se le università intendano essere "attori o spettatori" di fronte alle nuove pressioni che provengono dal mondo esterno (Egron-Polak, 2005), "giocatori attivi" nel sistema globalizzato o passivi spettatori dei potenziali effetti negativi che processi come la globalizzazione e l'internazionalizzazione possiedono (omogeneizzazione, esclusione di alcuni individui o gruppi dalle opportunità odierne, privatizzazione dell'università, ecc...).

Una molteplicità di processi ha determinato la trasformazione del ruolo delle università negli ultimi decenni, soprattutto processi che interessano il versante economico-politico, tra cui la *globalizzazione* economico-finanziaria (Rupert, 2000; De la Fuente, 2002; Neave, 2002; Vaira, 2004) e l'*internazionalizzazione* dei sistemi di sviluppo (Van Damme, 2001; Currie e Newson, 1998; Kwiek, 2003). Intendendo la globalizzazione come l'intensificazione delle relazioni tra luoghi anche molto distanti tra loro in modo tale che eventi locali ed eventi globali si influenzano a vicenda (Giddens, 1990), si può constatare come il termine "globale" negli ultimi decenni (e

tutti i termini che ne derivano, come globalità, globalizzazione, ecc...) abbia assunto confini sempre più ampi, riferendosi a molteplici fenomeni e/o processi implicanti una trasformazione nel rapporto tra locale e globale (Dunkerley e Wong, 2001). Secondo gli stessi autori, si sta verificando un “procedere insieme” (*coming together*) parallelamente ad una simultanea frammentazione: c’è infatti una cultura globale generata dai mezzi di comunicazione e dalla proliferazione di prodotti e beni di consumo (come McDonalds, Levi-Strauss, ecc.), e dall’altro lato, ad esempio, una disintegrazione della nazione con l’affermazione di tendenze separatiste.

Jones et al. (2005) rilevano come il grande corpus di letteratura scientifica sul contesto universitario in cambiamento possa essere suddiviso a grandi linee in due correnti di pensiero: da un lato coloro che concepiscono il movimento verso la globalizzazione economica come inevitabile, focalizzandosi perciò sulla necessità di riforme istituzionali, dall’altro chi vede la globalizzazione come un male non necessario in cui gli interessi economici hanno ampiamente sostituito tutto ciò che riguarda l’umano, il sociale, il democratico.

Secondo Egron-Polak (2005) i processi di globalizzazione e di internazionalizzazione sono complementari ma differenti, e risulta alquanto difficile, se pur essenziale, distinguere gli effetti dell’uno da quelli dell’altro. Il contesto di riferimento della globalizzazione è il mercato, per cui il suo motore è prettamente economico, e alimentato dalla competizione. Il processo di internazionalizzazione è meno orientato al mercato rispetto al fenomeno della globalizzazione, e dipende maggiormente da politiche di natura accademica piuttosto che economica: per questa ragione, concetti come la cooperazione, il cambiamento interno e la partnership predominano quando si parla di internazionalizzazione. Entrambi i processi sono presenti nel settore universitario odierno ed entrambi influenzano in modo dinamico i sistemi e le istituzioni universitarie, creando nuovi meccanismi e nuove relazioni tra le istituzioni e di queste con il mondo del lavoro.

Il significato della globalizzazione dell’istruzione superiore è reso evidente, secondo Egron-Polak (2005), dal fatto che la formazione universitaria è ormai divenuta un settore al servizio dell’economia, con alcune istituzioni che operano alla stregua delle grandi multinazionali, assumendo caratteristiche improprie rispetto alla loro natura, quali la delocalizzazione, il *franchising*, la progettazione di strategie di marketing per accrescere la propria visibilità e attrattività, la vendita di servizi di consulenza, lo sviluppo di fonti di profitto che generano ulteriori guadagni, la costruzione di alleanze e reti di collaborazione internazionali. L’inclusione del commercio dei servizi educativi nel *General Agreement on Trade and Services* (GATS) è l’esempio più evidente di questa nuova realtà (la proposta è stata inoltrata nel 2000 da parte degli Stati Uniti alla Organizzazione Mondiale del Commercio - *World Trade Organization*, WTO). Alcuni considerano tutto questo come una questione di sopravvivenza in contesti caratterizzati dai seguenti aspetti: una economia basata sulla conoscenza in cui la produzione, la diffusione, l’utilizzo e l’applicazione della conoscenza rappresentano i fattori chiave della crescita economica; una riduzione sensibile degli investimenti pubblici nel settore universitario nonostante l’aumento degli studenti e in diretto contrasto con l’importanza retorica attribuita dai governi alla formazione universitaria; un mercato del lavoro che da una parte cresce a livello locale, dall’altra diviene sempre più “globale”; e, infine, un cambiamento rivoluzionario nato

dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT). La crescita progressiva che si registra nelle richieste di accesso alla formazione universitaria è documentata dai dati UNESCO, che stimano un totale di 88 milioni di studenti in tutto il mondo, la maggior parte dei quali nelle università pubbliche¹³. A questa crescente richiesta corrisponde tuttavia una crisi nei finanziamenti assegnati all'università pubblica da un lato, e un aumento di *providers* privati di formazione universitaria dall'altro: questo fattore pone nuovi problemi di qualità ed equità dell'istruzione. Inoltre, il mercato del lavoro locale e globale allo stesso tempo fa' sì che si avviino politiche per attrarre e importare persone altamente specializzate (la famosa fuga dei cervelli è frutto anche di politiche di aumento dell'attrattività degli ambienti di ricerca universitari), e l'Unione Europea offre un buon esempio di tali strategie di "importazione", sia con il Programma Erasmus, sia nell'ambito della ricerca con programmi (come ad esempio il Sesto e il Settimo Programma Quadro) che forniscono grosse opportunità per gli studenti extra-europei di trascorrere periodi sufficientemente lunghi presso le istituzioni europee. Tutto ciò, unito alle nuove frontiere create dall'avvento delle tecnologie, dà origine a trasformazioni senza precedenti nella scena universitaria. Egron-Polak (2005) ritiene che gli effetti cumulativi di tutti questi fattori sui sistemi universitari si esplichino in:

- un aumento della diversificazione delle tipologie delle istituzioni e dei programmi formativi;
- una privatizzazione sempre più forte;
- un aumento della competizione.

Secondo Bloom (2005), la globalizzazione sta palesando una contraddizione fondamentale nell'approccio di molte organizzazioni internazionali e anche di molti governi nazionali: da un lato, infatti, si afferma e si sostiene con forza l'idea che l'educazione sia essenziale, dall'altro si trascura, in termini legislativi ed economici, l'istruzione più avanzata. Bloom, pur riconoscendo i rischi nascosti della globalizzazione, si schiera a favore del rilancio dell'università e del suo ruolo fondamentale, dando priorità agli investimenti e all'espansione della formazione universitaria nei Paesi in via di sviluppo, e promuovendo riforme che contribuiscano a raggiungere scopi sociali più ampi (come lo sradicamento della povertà e della fame, l'assicurazione dell'educazione primaria e secondaria per tutti, e l'esplorazione e l'adozione di nuovi metodi di insegnamento). Considerando le straordinarie possibilità offerte dalla globalizzazione, Seddoh (2002) è convinto tuttavia che tutti gli sforzi devono convergere verso la garanzia che tutti gli individui siano "al centro dell'equazione": il che significa sviluppare norme e standard basati su valori condivisi, e proteggere e accrescere ciò che si definisce "bene comune". Nonostante i grossi vantaggi forniti dalla globalizzazione, i suoi effetti devono essere tenuti in considerazione, in quanto il rischio di standardizzazione e appiattimento da un lato e il peggioramento di situazioni di povertà e ingiustizie dall'altro sono sempre in agguato.

Come si è detto, la globalizzazione dell'istruzione superiore sta avvenendo parallelamente alla sua internazionalizzazione, definita da Egron-Polak come un impegno da parte delle università nel riconoscimento della propria natura universale, tramite l'apertura (in senso figurato) delle proprie aule, e l'allargamento dell'offerta formativa e della ricerca al mondo circostante. Questo corrisponde all'introduzione di

¹³ I dati presentati sono citati nel saggio di Egron-Polak (2005).

una dimensione internazionale e interculturale nei metodi e nei contenuti del processo di insegnamento/apprendimento, così come nelle competenze dei docenti e nelle collaborazioni tra gruppi di ricerca. Inoltre, un veicolo importante per l'internazionalizzazione della cultura è rappresentato dalle nuove tecnologie, che permettono comunicazioni e scambi senza vincoli temporali e spaziali.

Sebbene i mezzi usati per internazionalizzare le università siano interattivi e rivolti all'esterno, il cambiamento che avviene è di natura interna e riguarda l'ambito strettamente legato alla didattica e alla ricerca. Gli effetti dell'internazionalizzazione nell'università possono essere riassunti nella creazione di servizi di relazioni internazionali e nella progettazione di scambi e programmi di collaborazione che implicano reti di ricerca internazionali, oltre che nella riformulazione dei piani formativi in una prospettiva più ampia. Considerata in questi termini, l'internazionalizzazione (nata come risultato di un'accelerazione della globalizzazione economica) è fortemente radicata in una dimensione culturale e accademica, e presenta una matrice non unicamente economica.

4.3 Le implicazioni per l'università: come cambia la mission

Abbiamo visto come il sistema dell'istruzione superiore si trovi oggi di fronte a forti pressioni che lo spingono verso una produttività ed efficienza sempre maggiori, e a richieste di una maggiore "prontezza di riflessi" nel rispondere alle istanze sociali. Allo scopo di comprendere i cambiamenti del ruolo delle università di oggi abbiamo "guardato oltre il loro mondo interno", per posizzarle in un più ampio contesto sociale e politico caratterizzato da trasformazioni che coinvolgono relazioni, idee sull'uso della conoscenza, legami tra università e società. Secondo Bleiklie e Powell, 2005, sono quattro le dimensioni chiave del cambiamento del rapporto tra università e società: le relazioni tra il potere, la conoscenza, e l'organizzazione dell'istruzione superiore (Kogan, 2005; Bleiklie, 2005); i rapporti tra mondo dell'università e mondo del lavoro (Turk-Bicakci e Brint, 2005; Owen-Smith, 2005); le relazioni tra carriera accademica e formazione alla ricerca (Enders, 2005; Musselin, 2005); infine, il tema dell'identità accademica a livello individuale e a livello istituzionale (Henkel, 2000, 2005; Weiler, 2005).

Sui rapporti tra conoscenza e organizzazione del sistema universitario si è focalizzato Bleiklie (2005), il quale analizza i recenti tentativi di integrazione dei sistemi di istruzione superiore che stanno avendo luogo in Europa e negli Stati Uniti, chiedendosi se ciò sta cambiando i rapporti tra le istituzioni, in relazione alla diffusione di un concetto di conoscenza sempre più orientato all'utilità. Il punto focale consiste dunque nella concezione stessa dell'educazione: ci si interroga se debba essere intesa come un processo tramite il quale gli studenti sviluppano capacità di senso critico, o tramite il quale acquisiscono determinate competenze professionali.

Alla luce delle profonde trasformazioni nei rapporti tra università e mondo del lavoro, e tra potere e conoscenza, ci si potrebbe chiedere se e come le identità individuali e istituzionali siano cambiate. Nel suo saggio, Henkel (2005) studia proprio le implicazioni derivanti dai cambiamenti sopra esposti sull'identità accademica. Il contesto attuale è caratterizzato da forti pressioni istituzionali sul singolo docente per far

sì che si allinei alle priorità fissate dall'istituzione. Pertanto, l'autonomia universitaria è diventata qualcosa da realizzare tramite la gestione di più modalità, di più rapporti, in un contesto i cui confini sono ormai crollati, o comunque divenuti molto confusi.

Spostando il focus dall'identità del singolo all'identità istituzionale, Weiler (2005) constata la profonda ambivalenza delle università, che affonda le sue radici in quella tensione sempre presente nella società, oscillante tra l'affermare che la *mission* dell'università sia la ricerca della conoscenza, e il ritenere invece che l'università debba servire la società risolvendo problemi concreti.

La discussione sul modo in cui trasformare le università per rispondere adeguatamente ai cambiamenti in atto deve iniziare da una riconsiderazione dei valori fondamentali (che dovrebbero essere preservati anche in un periodo di grandi cambiamenti), costituiti dalla libertà accademica, dall'apertura alle nuove idee, da un rigoroso impegno nella ricerca e da un'aspirazione al raggiungimento dell'eccellenza. In secondo luogo, oltre alla salvaguardia di questi valori, un principio di fondamentale importanza deve essere il rispetto delle differenze, differenze intese in un significato ampio che comprende l'età della popolazione, la nazionalità, l'identità di genere: in tutti i casi, l'università, riflettendo questa grande diversità, ha la responsabilità di sviluppare modelli efficaci di comunità pluralistiche e multiculturali. Questo, naturalmente, richiede non solo la promozione di nuove pratiche dentro l'università stessa, ma anche la realizzazione di politiche per la formazione universitaria diverse rispetto al passato. Una terza questione riguarda la necessità, in un periodo di grandi cambiamenti, che le università abbiano la possibilità e la capacità di controllare il proprio destino, non solo salvaguardando i propri requisiti fondamentali di libertà e autonomia, ma operando in autonomia rispetto a molte funzioni come il reclutamento degli studenti, i piani formativi, ecc... Infine, un ultimo spazio di cambiamento necessario riguarda la costruzione di alleanze internazionali attraverso programmi di scambio di docenti e studenti, o accordi di varia natura nell'ambito del Processo di Bologna, o ancora tramite collaborazioni "virtuali" rese possibili dalle tecnologie dell'informazione. Inoltre, le alleanze dovrebbero essere stabilite non solo tra istituzioni universitarie, ma anche tra università e mondo del lavoro (Duderstadt, 2005).

Sulla *mission* universitaria si interroga anche Seddoh (2002), il quale individua come finalità principale quella di servire gli individui e la società attraverso la ricerca, l'insegnamento, e le iniziative di collaborazione con diversi attori sociali. In definitiva, il contributo chiave dell'università di oggi può essere identificato nello scorgere e far intravedere alla società nuovi sentieri verso un futuro migliore, fornendo anche le indicazioni per raggiungerlo. In questa prospettiva, la nuova *mission* dell'università è duplice:

1. partecipare attivamente alla risoluzione dei problemi principali che affliggono il mondo attuale (povertà, fame, esclusione sociale, inquinamento, divario tra paesi ricchi e paesi poveri);
2. lavorare instancabilmente per fornire proposte alternative e raccomandazioni allo scopo di promuovere uno sviluppo umano sostenibile, la condivisione della conoscenza, il rispetto dei diritti umani, le pari opportunità per donne e uomini, l'applicazione universale dei principi democratici e la comprensione tra i popoli sulla base di una "solidarietà morale e intellettuale".

Questa duplice *mission* si articola in diversi aspetti, tra cui:

- il compito di sviluppare capacità di acquisizione e applicazione della conoscenza esistente, e di crearne di nuova;
- formare individui responsabili, cittadini attivi e impegnati, e specialisti altamente qualificati (rispondendo alle nuove esigenze del mercato del lavoro);
- preservare le identità culturali e parallelamente proteggere la diversità culturale, fungendo da mediatore attivo nello sviluppo della comprensione e dello scambio interculturale;
- essere responsabile dell'intero sistema educativo, anche in riferimento all'istruzione primaria e secondaria, per migliorarne la qualità e aumentare l'efficacia del processo educativo in tutti i suoi aspetti. L'università può fare questo attraverso il rafforzamento dei collegamenti tra livelli e forme diverse di istruzione, e corsi di formazione per il personale scolastico;
- da ultimo, rispondere alle istanze di assicurazione della qualità che provengono da parte dei governi tramite politiche e pratiche di valutazione interna che implicino l'impegno e la partecipazione attiva di quanti sono coinvolti nell'istituzione universitaria, e che si pongano l'obiettivo del miglioramento.

Si tratta dunque, in ultima istanza, di coniugare i valori tradizionali di creazione e diffusione della conoscenza attraverso la ricerca e lo sviluppo della capacità critica, con le nuove esigenze che derivano dalle trasformazioni sociali esposte e discusse in precedenza, per supportare i cittadini nella partecipazione attiva rivolta al miglioramento della società.

4.4 La professionalità docente oggi: nuovi ruoli e nuove funzioni

In uno studio (Åkerlind, 2005) realizzato presso il *Centre for Educational Development and Academic Methods* (CEDAM, *Australian National University*¹⁴), l'obiettivo dell'indagine era quello di far emergere i significati sottostanti alle esperienze dei docenti universitari riguardo allo sviluppo della propria carriera accademica, significati legati sia alla personale esperienza di "essere" e "diventare" docente, sia al senso che la professione assume oggi nell'attuale sistema sociale e universitario.

L'autrice parte da una sistematizzazione della letteratura scientifica riguardante l'istruzione universitaria, tramite la suddivisione in tre grandi filoni: il primo indaga e approfondisce le istanze sociali, economiche e politiche che hanno portato ai recenti cambiamenti nella natura e nel significato intrinseco dell'università, includendo le reazioni dei docenti a tali trasformazioni. Il secondo filone è costituito da ricerche di stampo sociologico/antropologico, il cui obiettivo è far emergere la "cultura accademica", le attitudini e i valori dei docenti universitari a partire da *self-report* prodotti dai docenti stessi. Infine, un terzo ramo della letteratura sul sistema universitario è rappresentato da studi focalizzati sui profili demografici dei docenti (che includono valori e attitudini verso l'insegnamento e la ricerca, il grado di soddisfazione e la percezione dell'ambiente di lavoro), costruiti a partire da questionari a risposta chiusa, accompagnati in alcuni casi da interviste per consentire un'analisi più profonda

¹⁴ <http://www.anu.edu.au/CEDAM/>

delle concezioni dei docenti. Sono individuabili tre punti di arrivo su cui tutti gli studi concordano:

Valori: la libertà intellettuale e l'autonomia universitaria rimangono i valori più importanti per i docenti, i quali, pur considerando il proprio lavoro come fondamentale per la società, percepiscono un senso generale di mancanza di impatto sociale e di considerazione del proprio impegno da parte della comunità. Servire gli interessi dell'università e assolvere ai propri compiti è considerato il fattore più importante che concorre ad un elevato livello di soddisfazione lavorativa.

Insegnamento e ricerca: la maggior parte dei docenti è orientata verso la ricerca, piuttosto che verso la didattica, anche se la produttività scientifica non risulta elevata (una esigua minoranza di docenti produce la maggior parte delle pubblicazioni e ottiene, di conseguenza, la maggior parte dei finanziamenti). Inoltre, molti percepiscono come più importanti fattori la quantità delle pubblicazioni e i risultati delle ricerche (piuttosto che la qualità della didattica), in vista delle promozioni e dell'avanzamento di carriera. Il livello di *job satisfaction* risulta superiore per quei docenti orientati alla ricerca e che pubblicano di più.

Ambiente di lavoro: nonostante la maggior parte dei docenti vorrebbe un ambiente più "collegiale", la percezione generale è che la *governance* accademica stia diventando sempre più gerarchica e di stampo manageriale, oltre che sempre più parsimoniosa nel distribuire risorse a supporto della didattica e della ricerca. Parallelamente, il carico di lavoro dei docenti è sempre più elevato, così come la frammentazione dei tempi e delle energie, legata ad un controllo del proprio lavoro sempre più ridotto a causa dell'intrusione di elementi e attività che poco hanno a che fare con l'essenza del compito accademico.

È deducibile la denuncia di un certo disagio vissuto dai docenti universitari, i quali constatano da un lato un aumento considerevole dei propri impegni, dall'altro una insoddisfazione legata non solo alla riduzione delle risorse, ma anche al clima organizzativo che si respira all'interno degli atenei. Questo aspetto è collegabile a quello che Knight (2002) definisce "*the increased risk of being a new academic*" (Knight, 2002, p. 38).

I docenti sono influenzati nel loro ruolo e nel loro lavoro da numerosi cambiamenti che stanno investendo le università odierne: la crescente richiesta di *accountability*, la massificazione, il controllo manageriale, la riduzione del supporto finanziario e la scarsità dei fondi per la ricerca (fondi peraltro sempre più spesso legati a interessi privati e orientati a risultati "applicati", quindi sempre meno utilizzati per la ricerca di base propria delle discipline umanistiche e sociali). Questi sono i fattori che, secondo Altbach (2003) e Altbach e Chait (2001), hanno influenzato negativamente le condizioni di lavoro dei docenti universitari, arrivando a ledere il principio della libertà accademica, essenziale per l'insegnamento e per la ricerca ("*academic freedom is under attack*", Altbach, 2001, p. 205). Di fronte al fatto che i valori e i principi del mercato entrano sempre più prepotentemente a far parte del mondo accademico, favorendo la privatizzazione della didattica e della ricerca universitaria, gli stessi autori si oppongono fortemente alla tendenza a commercializzare i "prodotti" dell'università, denunciando il crescente indebolimento del valore formativo delle università derivante da queste pratiche.

Secondo Semeraro (2006a), si rende indispensabile una profonda ridiscussione del significato delle università considerando i mutati bisogni di formazione dei giovani e gli scenari sociali contemporanei. Questa ridiscussione interessa in primo luogo i docenti universitari, in quanto dovrebbe richiamarsi a nuove forme del sapere per la promozione di una conoscenza sociale diffusa, più articolata di quella in genere riferita alla “società della conoscenza” (*knowledge society*), poiché le società vanno intese come sistemi complessi e articolati che non possono essere ridotti semplicemente a sistemi sociali orientati al mercato (*market-oriented systems*).

A questo proposito, Häyrynen-Alesto e Peltola (2006) constatano come gli orientamenti politici attuali dell’Unione Europea siano basati sull’idea della *knowledge economy*, e le organizzazioni pubbliche siano obbligate a seguire le direzioni del mercato. Uno dei problemi chiave messi in luce dalle autrici in questo processo di adattamento alle logiche di mercato è legato alla difficoltà di integrare le due funzioni tradizionali dell’università (didattica e ricerca) con una terza funzione, chiamata “commercializzazione” dei suoi prodotti e dei suoi servizi. Questa terza funzione ha creato non pochi problemi nella ricerca di un equilibrio tra le aspirazioni e la missione tradizionale delle università da un lato e la pretesa di trasformare l’istituzione universitaria in un’impresa commerciale dall’altro. In base a questa visione tutte le discipline vengono intese come potenzialmente in grado di contribuire alla competitività sul mercato. Nasce infatti qui il problema della equiparabilità tra le discipline, in quanto i programmi e gli orientamenti del mercato non distinguono tra le molteplici aree disciplinari, mentre si deve tenere conto che le scienze umane e sociali producono una conoscenza che non può essere classificata tramite criteri economici.

I docenti vedono dunque trasformato il loro ruolo, trovandosi costretti a cambiare e a ripensare la propria posizione in funzione delle trasformazioni sociali e culturali appena esposte. Secondo Semeraro (2006a), siamo davanti ad un “bivio” per quanto riguarda la formazione dei giovani: si può imboccare la strada che considera prioritario lo sviluppo economico rispetto a quello culturale, e che quindi guarda alla formazione esclusivamente in vista dell’acquisizione di competenze utili al progresso delle società; oppure il focus può essere spostato dallo sviluppo economico a quello sociale e culturale, e quindi la crescita individuale e sociale dei giovani nel rispetto della loro identità diventa la priorità.

In quest’ultimo caso, la funzione dell’istruzione superiore, e dei docenti in particolare, dovrà essere diretta alla progettazione di interventi formativi che puntino all’acquisizione di competenze utili al progresso dell’individuo (in tutte le sue manifestazioni, anche nelle sue capacità di socializzazione per la crescita di individui critici e responsabili) e della società (tramite la capacità di costruire sistemi di significato adeguati all’evolversi dei contesti esterni).

Tutti i cambiamenti cui il docente si trova di fronte portano Ramsden ad affermare che “*the average university teacher is now expected to be an excellent teacher*” (Ramsden, 2003, p. 4), con le seguenti caratteristiche: la capacità di riprogettare corsi e metodologie di insegnamento in relazione ai diversi gruppi di studenti (non solo più numerosi, ma anche con differenti abilità e background socio-culturale), utilizzare in modo appropriato gli strumenti tecnologici, produrre sempre di più in termini di ricerche e pubblicazioni, affrontare nuove richieste e nuovi compiti amministrativi, essere valutato sia come docente sia come ricercatore.

5. Considerazioni conclusive

Alla luce delle considerazioni esposte in relazione al contesto sociale e alla *mission* universitaria, le nuove competenze richieste oggi ai docenti universitari possono essere così enunciate:

- saper articolare il proprio insegnamento tenendo conto anche della realtà esterna, rappresentata da forze sociali, politiche ed economiche, e inserire i contenuti disciplinari all'interno di una più ampia cornice che permetta di cogliere e rielaborare adeguatamente le informazioni. Questo implica la promozione di una formazione degli studenti mirata all'apprendimento significativo di conoscenze e competenze, che in questo modo non risulterebbero più isolate e prive di senso, ma correlate ad un quadro di insieme ed inserite nel giusto contesto;
- adottare una visione complessa e pluralistica della realtà e fornire una formazione adeguata a conseguirla: è responsabilità dell'università, infatti, promuovere una concezione di questa natura per contribuire allo sviluppo di una civiltà globale in cui i modi di pensare e di apprendere unidimensionali, chiusi e frammentati non sono più adeguati a fronteggiare la complessità della realtà. Questo porta inevitabilmente verso approcci inter- o trans-disciplinari, in cui gli interrogativi da cui nascono le ricerche scientifiche e tecnologiche interagiscono con questioni di natura filosofica, artistica e, in generale, si incrociano con la capacità creativa dei ricercatori stessi;
- saper superare le barriere costituite dai confini nazionali e istituzionali, per stabilire rapporti di cooperazione a livello internazionale: la ricerca universitaria non è più relegata al lavoro di un singolo laboratorio, ma dipende da una rete di collaborazioni tra gruppi di ricerca che operano in vista di un obiettivo comune e condiviso. Ciò permette di "universalizzare" i benefici del progresso scientifico, attraverso la messa in comune delle risorse e la creazione di un ambiente stimolante per ideare e immaginare nuovi progetti;
- saper introdurre nei propri insegnamenti elementi pratico-operativi evidenziando i collegamenti con il mondo del lavoro, e la ricaduta professionale dei contenuti propri di ciascuna disciplina, fornendo competenze spendibili nel futuro;
- saper rivedere costantemente le proprie conoscenze e competenze (anche in relazione all'uso delle nuove tecnologie), sviluppare flessibilità e capacità di affrontare rapidamente l'evoluzione dei bisogni, effettuando gli eventuali e necessari cambiamenti. Tutto ciò si riflette nella formazione di persone capaci di apprendere autonomamente e per tutta la vita (*lifelong learning*);
- saper adattare la propria metodologia di insegnamento in risposta all'aumento del numero degli studenti e alla loro diversificazione: non solo, infatti, gli studenti sono sempre più numerosi, ma anche le differenze sono sempre più consistenti. Il docente deve necessariamente accogliere e valorizzare le differenze individuali e sociali che caratterizzano la popolazione studentesca, e modificare il proprio approccio scegliendo un orientamento tendente all'inclusione e alla cooperazione;

- rinnovare gli obiettivi formativi: le capacità da promuovere negli studenti non possono più essere legate unicamente alle conoscenze disciplinari, ma vanno oltre coinvolgendo la capacità di adottare un approccio interdisciplinare alle questioni di varia natura, la capacità di analizzare e risolvere i problemi, di lavorare in un gruppo, fino alla capacità di utilizzare efficacemente le informazioni e di apprendere, aggiornando costantemente le proprie conoscenze e competenze;
- partecipare attivamente alle strategie valutative messe in atto dall'ateneo in risposta alle richieste di *accountability* (considerandole come un'occasione per mettere in atto procedure autovalutative orientate alla riflessione sul proprio operato in un'ottica di miglioramento), e valorizzare anche l'apporto che gli studenti possono fornire nella messa a punto di criteri e indicatori di valutazione dell'insegnamento universitario.

Le trasformazioni che attraversano la società sollecitano dunque un ripensamento dei compiti propri dell'università nella direzione di un rinnovamento dei percorsi formativi che risponda alle nuove esigenze e attese della comunità civile.

Soprattutto, la formazione universitaria deve puntare allo “studente dell'Europa del Duemila come persona competente dotata dell'attitudine alla contestualizzazione e alla globalizzazione”, quindi “una formazione con i caratteri dell'approccio olistico ai problemi nel segno dell'unità dei saperi” (Laneve, 2003, p. 127) e caratterizzata da una capacità di apprendere per tutta la vita. Ne deriva in primo luogo la necessità di una offerta formativa ricca e differenziata, ma soprattutto nuova nelle proposte e nelle procedure, che superi i connotati tradizionali della didattica che appaiono non più adeguati; in secondo luogo, l'assunzione di una nuova responsabilità dell'università nei confronti dei suoi “primi e più diretti protagonisti e fruitori” (Morcellini, Martino, 2005, p.129), ossia gli studenti.

Da un lato, dunque, l'università deve riuscire a innovare i metodi, i contenuti, le metodologie, gli obiettivi; dall'altro, deve, in questo, rivolgersi allo studente, puntando ad una formazione centrata sull'imparare ad essere e ad apprendere (come già indicava il Rapporto Faure del 1972¹⁵).

¹⁵ Edgar Faure (1972), *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, UNESCO, Parigi, ed. it. (1973), Armando, Roma.

SECONDO CAPITOLO

APPROCCI E MODELLI VALUTATIVI

Si intende ora riflettere sul processo di valutazione, considerandolo a partire dalle sue origini. Appare, infatti, opportuno collocare questo fenomeno nel contesto e nel periodo in cui è nato, allo scopo di coglierne la dimensione processuale e tentare di spiegarlo attraverso la sua genesi e il suo sviluppo, collocandolo in un quadro di riferimento di carattere temporale. Poiché il fenomeno valutativo non è nato a partire dalle stesse premesse e motivazioni nei diversi contesti socio-politici, appare corretto esaminare la storia della valutazione nel mondo statunitense separatamente dallo sviluppo che ha avuto nel contesto europeo.

1. La nascita del fenomeno valutativo

1.1 La valutazione negli Stati Uniti

Secondo Stame (1998), è possibile tentare una periodizzazione dell'esperienza della valutazione dagli anni Sessanta ad oggi, utilizzando come criterio il cambiamento del rapporto tra le politiche e il modo di valutarle, cioè l'atteggiamento nei confronti della valutazione. L'autrice individua in questo modo tre periodi, definiti rispettivamente: *ottimismo verso i programmi e verso la valutazione, pessimismo sui programmi e scontro sulla valutazione, scomposizione dei programmi e pluralismo della valutazione*.

Il primo periodo, caratterizzato da un atteggiamento generale di *ottimismo*, si è avviato con la politica di riforme sociali del Presidente degli Stati Uniti Lyndon Johnson (eletto nel 1964), il quale ha inaugurato i cosiddetti programmi di "Guerra alla Povertà" realizzati appunto per affrontare problemi come la miseria, l'analfabetismo, il degrado sociale, ecc.. L'idea che si potessero affrontare questi problemi sociali con strumenti di politica sociale si accompagnò all'idea che si potessero valutare anche i risultati di tali politiche, e questo diede avvio a due filoni contrapposti all'interno di questo stesso periodo:

1. un primo filone vede i programmi come *sperimentazioni* da sottoporre a prova tramite la somministrazione degli interventi solo a determinati gruppi sociali, e compito del valutatore è quello di controllarne le conseguenze, osservandone gli effetti attesi;
2. nello stesso periodo un filone contrapposto nasce grazie a Michael Scriven, il quale comincia a parlare di *qualità*, introducendo l'idea che sia necessario attribuire un valore ai programmi *insieme* alle persone coinvolte nei programmi stessi, giungendo a definire dei criteri di qualità attraverso un giudizio di merito.

Si tratta di una logica completamente diversa rispetto al primo filone, secondo cui il valutatore non deve esprimere nessun giudizio, ma semplicemente osservare il verificarsi o meno degli effetti attesi.

La disillusione sugli effetti benefici e immediati dei programmi dà luogo, negli anni Settanta, ad un atteggiamento generale di *pessimismo verso i programmi* stessi, e lo *scontro sul terreno della valutazione* riguarda le seguenti posizioni contrapposte. Secondo un primo filone, i programmi non si possono valutare a causa della loro strutturazione cioè perché si pongono obiettivi troppo ambiziosi. Da qui nasce il manuale di P. Rossi e H. Freeman (1982)¹⁶ per aiutare i politici a costruire programmi adeguati e valutarne le diverse fasi. L'altra posizione sostiene, invece, che i programmi non funzionano perché i valutatori restano troppo al di fuori dei programmi stessi, non entrano in contatto con il contesto specifico e con gli attori principali, ma restano a guardare. È la posizione cosiddetta "naturalista", perché sostiene la necessità di studiare un programma nella realtà in cui si attua.

Negli anni Ottanta inizia la fase in cui i programmi non vengono più considerati come qualcosa che cala dall'alto e applicabile in modo indifferenziato in qualsiasi situazione, ma come scomponibili in parti, alcune delle quali positive, altre meno, per cui bisogna andare di volta in volta a vedere quale parte può andare bene e come applicarla (*scomposizione dei programmi*). È dunque la fase in cui si comincia ad entrare nel merito e nel concreto delle singole proposte, perché non si pensa più che esista un modello buono da applicare in tutte le situazioni (*pluralismo della valutazione*). In quest'ottica di complessità, ci si interroga sulla utilizzazione delle attività valutative, ossia del modo in cui è possibile utilizzare sia gli strumenti sia i risultati della valutazione da parte dei soggetti interessati (*stakeholders*).

Quindi, si passa gradualmente da una prima fase, in cui la valutazione è vista come un'attività esterna, ad una in cui si promuove una interazione tra valutatori e *stakeholders* finalizzata al miglioramento.

Un'alternativa alla cronologia offerta da Stame è costituita da quella proposta da un altro importante studioso di valutazione, Daniel Stufflebeam, membro dell'*Evaluation Center*, e fondatore del *Consortium for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation (CREATE)* (istituiti entrambi presso la Western Michigan University).

Stufflebeam (1980, 1985) parte da molti anni prima rispetto alla cronistoria di Stame, in quanto considera Ralph W. Tyler (da molti ritenuto il padre della valutazione in campo educativo¹⁷) come punto di riferimento in base al quale organizzare una cronistoria del dibattito sulla valutazione. Egli ha identificato in questo modo cinque periodi:

1. il periodo Pre-Tyler (quindi prima del 1930);
2. l'età Tyleriana (dal 1930 al 1945);
3. l'età dell'innocenza (dal 1946 al 1957);

¹⁶ Rossi P. H., Freeman H. E. (1982), *Evaluation: A systematic approach*, Beverly Hills, London, Sage Publications.

¹⁷ La fama di "padre della valutazione" deriva dal cosiddetto "*Eight Year Study*", una ricerca longitudinale e comparativa iniziata da Tyler nel 1934, che consisteva nel lavorare insieme agli insegnanti di trenta scuole per formulare gli obiettivi educativi e aiutarli poi a sviluppare procedure e tecniche di valutazione del grado di raggiungimento di quegli obiettivi da parte degli studenti.

4. l'età del realismo (fino al 1972);
5. l'età della professionalizzazione (dal 1973 ad oggi).

Negli anni precedenti all'avvento di Tyler, negli Stati Uniti prese avvio il processo di accreditamento delle istituzioni educative e dei programmi; inoltre, si cominciò a diffondere un approccio alla valutazione basato sui test standardizzati, che si prefiggeva lo scopo di rendere l'istruzione il più efficiente possibile. La valutazione possiede dunque una lunga storia, e, nonostante sia stata identificata solo di recente come un campo di pratica professionale, gran parte dei lavori attuali in ambito valutativo derivano da idee e metodologie applicate molti anni fa, come i test, l'accREDITamento, i confronti tra programmi in competizione, ecc.

Nei primi anni '30, Ralph Tyler conia il termine *educational evaluation*, definendo la valutazione come il processo tramite il quale si stabilisce se gli obiettivi sono stati raggiunti. I suoi studi ebbero conseguenze importanti sulla progettazione didattica, che spostò in questo modo il suo focus dai contenuti sugli obiettivi (quali comportamenti si intendevano sviluppare negli studenti). Questa "età Tyleriana" è dunque caratterizzata da una diffusione di test in grado di fornire misure dirette del raggiungimento degli obiettivi, attraverso confronti tra questi ultimi e i risultati.

A cavallo tra gli anni '40 e '50, la guerra appena conclusa, e la voglia di uscire in fretta dal periodo di crisi e depressione, portarono verso un periodo caratterizzato da un vasto sviluppo in tutti i campi: industriale, militare e sociale. Tuttavia, gli sprechi e l'uso indiscriminato delle risorse, con una scarsissima attenzione alla salvaguardia dell'ambiente, hanno portato Stufflebeam a denominare questo periodo "età dell'innocenza" o della "irresponsabilità sociale". In ambito educativo, questo si riflette in una grande espansione a livello di edifici scolastici, di nuove tipologie di istituzioni educative e di offerte formative. A fronte di questa espansione, si è verificato in quegli stessi anni un forte sviluppo degli aspetti tecnici associati alla valutazione: test, algoritmi, disegni sperimentali, procedure statistiche di analisi dei dati, senza far derivare tali aspetti da una riflessione sui bisogni educativi reali espressi dagli attori principalmente coinvolti nell'esperienza scolastica. Il dato più importante di questo periodo è dunque l'assenza di un qualsiasi supporto per la valutazione.

Questo periodo finisce solo nei primi anni '60 con l'avvio della Guerra alla Povertà (di cui parla anche N. Stame nella sua prima fase) e il corrispondente sviluppo di numerosi programmi, che determinano l'inizio dell'era del realismo. All'inizio degli anni Sessanta, si fa strada tra i valutatori la consapevolezza della mancanza di rilevanza e della inutilità del proprio lavoro, efficacemente espressa in un articolo da Cronbach (1963)¹⁸, il quale, criticando i significati e le pratiche della valutazione messe in atto fino a quel periodo, consigliava di provare a intendere la valutazione non in termini di una "gara" tra programmi in competizione, piuttosto come un processo di raccolta di informazioni volto a sostenere e guidare lo sviluppo dei programmi di studio. L'esortazione di Cronbach porta alla nascita di nuove teorie della valutazione che introducono concetti molto lontani dai precedenti: M. Scriven, R. Stake e lo stesso D. Stufflebeam propongono in questi anni modelli che riconoscono, insieme alla necessità di valutare gli obiettivi, di tenere conto degli input, di esaminare tutto il processo di implementazione e la realizzazione finale, e di misurare i risultati (attesi e non) del

¹⁸ Cronbach L. J. (1963), Course improvement through evaluation, *Teachers College Record*, 64, 672-683.

programma, anche e soprattutto il bisogno di formulare giudizi di valore dell'oggetto da valutare. Parallelamente, in campo educativo, nascono e vengono realizzati sempre nuovi programmi di studio, anche in aree come la matematica, le scienze e le lingue straniere, e vengono stanziati fondi a supporto di una strategia valutativa di tali programmi che si servisse di esperimenti sul campo. Questo periodo è dunque caratterizzato da una crisi di identità della categoria dei valutatori, i quali, incerti del proprio ruolo, non sanno se considerarsi ricercatori, somministratori di test, insegnanti o filosofi. Qualsiasi qualifica assumano non risulta chiaramente definita, e non esiste né alcuna organizzazione professionale dedicata alla valutazione come settore specifico di indagine, né tantomeno alcuna rivista specializzata che consenta lo scambio di informazioni (*"the field of evaluation was amorphous and fragmented"*, Stufflebeam, 1985, p. 23).

Questa presa di consapevolezza porta dunque, negli anni Settanta, a quello che Stufflebeam ha definito il periodo della professionalizzazione, caratterizzato dai molteplici tentativi di fare della valutazione una professione: la nascita di numerose riviste e monografie sul tema, così come di corsi universitari sulla metodologia della valutazione¹⁹, corsi di aggiornamento all'interno sia di programmi nazionali sia di enti professionali, nonché di centri (dipartimentali o interdipartimentali) di cui ogni università si è dotata in vista della ricerca e sviluppo collegati alla valutazione.

Forse la cronologia più conosciuta è quella proposta da E. G. Guba (Professore Emerito presso l'Indiana University) e Y. S. Lincoln (*Distinguished Professor* presso la Texas A&M University), i quali definiscono la valutazione come:

"It is that form of inquiry whose focus is some evaluand (program, process, organization, person, etc.) and which results in "merit" and/or "worth" constructions (judgments) about it. Merit constructions converge on the intrinsic quality of an evaluand, irrespective of the setting in which it may find applications. Worth constructions converge on the extrinsic usefulness or applicability of an evaluand in a concrete local setting" (Guba e Lincoln, 1989).

Guba e Lincoln (1989) affermano che intorno al problema della valutazione si sono succedute tre generazioni:

1. la prima caratterizzata dal concetto di *misura* e influenzata dagli studi di Binet e Galton: in questa fase l'attenzione per un approccio quantitativo e per gli strumenti di misurazione statistica cresce sempre di più, e valutazione e misurazione rappresentano termini intercambiabili;
2. la seconda, basata sul concetto di *descrizione*, in cui l'attenzione si sposta sugli obiettivi: in questa fase nascono modelli come quello di Tyler, basati sulla definizione aprioristica degli obiettivi, e sulla descrizione degli obiettivi raggiunti;
3. la terza basata sul *giudizio*, in cui si rende necessaria una attribuzione di valore ai fenomeni che vengono misurati e descritti: sono numerosi i modelli valutativi nati in questa fase, a partire da quello *goal-free* di Scriven (1967), a quello

¹⁹ Per un elenco delle università che offrono corsi di formazione inerenti alla valutazione si veda: http://www.eval.org/Training/university_programs.asp

decision-oriented di Stufflebeam (1971), al modello della valutazione della discrepanza (Provus, 1971), ecc...

Guba e Lincoln sottolineano due difetti caratteristici dei modelli sviluppati in queste tre generazioni: innanzitutto la tendenza a privilegiare il potere decisionale del “manager”, trascurando il punto di vista degli altri *stakeholders*, tendenza da cui deriva una scarsa attenzione agli effetti positivi di una pluralità di punti di vista; in secondo luogo, una eccessiva fiducia nell’approccio scientifico all’interno di un paradigma positivista. Questi difetti, secondo gli autori, devono costituire una spinta al ripensamento delle procedure valutative, per superare i limiti caratteristici delle prime tre generazioni.

Si sottolinea dunque la necessità di un cambio di rotta sia nel paradigma di riferimento, sia in tutto ciò che ne consegue, e questo cambiamento si verifica con l’avvento di una *quarta generazione* nella storia della valutazione, che nasce sotto l’influenza del costruttivismo e si afferma alla fine degli anni Ottanta, focalizzandosi sulla valutazione intesa come processo collaborativo basato essenzialmente sulla negoziazione e sul coinvolgimento degli *stakeholders* (cioè di tutti i soggetti, che in varia misura sono coinvolti nel processo e nelle scelte che in esso si compiono). Il punto cruciale è costituito dalle diverse istanze che essi avanzano, e che riformulano nel corso del processo con l’aiuto del valutatore-ricercatore (il quale diviene in questo modo una sorta di mediatore/negoziatore che tenta di raccogliere le diverse richieste per poi renderle esplicite e farne oggetto di valutazione e cambiamento). Il processo valutativo assume determinate caratteristiche corrispondenti all’ottica di riferimento, che Varisco (2002) sintetizza nel modo seguente. La “nuova valutazione” è: *alternativa* alle forme tradizionali (test, compiti formali e decontestualizzati), *pluridimensionale* (e quindi complessa), *autentica* (cioè significativa perché ancorata ai contenuti e alle pratiche concreti), *dinamica* (quindi attenta allo sviluppo che avviene nel tempo e rivolta ad un’analisi di processo), *co-gestita* (dal valutatore insieme agli attori coinvolti), *finalizzata all’apprendimento* (nel senso di miglioramento).

Per entrare più nel dettaglio di quest’ultimo approccio, può risultare utile analizzare le *Guidelines and checklist for constructivist evaluation*²⁰ che Guba e Lincoln hanno elaborato nel novembre 2001. In questo documento si sottolinea che una valutazione costruttivista si attua attraverso il continuo alternarsi di una fase di *scoperta* e una fase di *assimilazione*: la prima (non in senso temporale, perché i due momenti possono sovrapporsi, coincidere o verificarsi in parallelo) rappresenta la fase della ricerca di tutte le informazioni riguardanti l’oggetto di valutazione e il suo contesto, e porta a delle scoperte, che sono organizzazioni semiotiche, o costruzioni mentali, circa i significati che l’oggetto assume; la seconda fase è costituita dall’assimilazione delle scoperte nell’insieme di costruzioni già esistenti, in modo da giungere ad una nuova costruzione che riesca ad inglobare i vecchi e i nuovi significati, che “funzioni” nella spiegazione delle cose, che dimostri di saper cogliere l’essenza delle questioni e sappia definirle meglio e migliorarle, e che dimostri apertura al cambiamento.

Due sono le condizioni perché si possa attuare una valutazione costruttivista: la base deve essere costituita dalle opinioni e dalle questioni che emergono dagli *stakeholders*, e la metodologia deve essere quella corrispondente al paradigma costruttivista (cioè la

²⁰ La *checklist* è scaricabile dal sito: <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/>

metodologia ermeneutica-dialettica, in cui le costruzioni emergenti vengono prima analizzate a fondo e poi confrontate nelle loro differenze in diverse situazioni). Date queste premesse, risulta possibile individuare le principali responsabilità di un valutatore:

1. identificare tutti i possibili *stakeholders*, i quali hanno il diritto di ricevere e valutare tutte le informazioni scoperte nel processo valutativo;
2. far emergere dai gruppi di *stakeholders* i loro significati riguardanti l'oggetto da valutare, e tutte le questioni e le richieste collegate ad esso;
3. organizzare un contesto in cui sia possibile comprendere, analizzare, criticare le diverse costruzioni e le diverse questioni messe in campo dagli *stakeholders*;
4. generare consenso intorno a numerose costruzioni prima all'interno di un gruppo, e poi tra gruppi diversi;
5. predisporre un piano operativo per la negoziazione su elementi sui quali non si è raggiunto, o solo parzialmente, il consenso (compito del valutatore è quello di raccogliere nuove informazioni oppure raffinare e migliorare quelle già a disposizione);
6. raccogliere e fornire a tutti le informazioni necessarie per la negoziazione;
7. stabilire e coordinare in veste di mediatore uno spazio in cui i rappresentanti degli *stakeholders* possano negoziare e discutere, per arrivare a costruzioni condivise;
8. sviluppare uno o più report (sotto forma di *joint constructions*²¹) in cui si comunicano agli *stakeholders* tutti i consensi raggiunti e tutte le soluzioni individuate a fronte delle diverse richieste avanzate;
9. ripetere la valutazione in modo da considerare le questioni non risolte, esplorando nuovi elementi.

Dopo l'iniziale stesura di un contratto, si può dare avvio al percorso valutativo, fatto di una serie di passaggi, sui quali si può ritornare numerose volte man mano che le costruzioni evolvono; gli autori, infatti, precisano più volte nel documento che le valutazioni costruttiviste non sono mai complete, si concedono solo qualche pausa in attesa che emerga un ulteriore bisogno di revisione. La metodologia ermeneutica-dialettica propria di una valutazione costruttivista si compone di undici passaggi:

1. organizzare la valutazione: selezionare i componenti del gruppo di valutatori, predisporre azioni logistiche, effettuare una ricognizione dei fattori locali di natura politica e culturale;
2. identificare gli *stakeholders*: da coloro i quali commissionano la valutazione a tutti i possibili beneficiari e a tutte le possibili "vittime";
3. costituire molteplici circoli ermeneutici di dieci-dodici persone, ciascuno corrispondente ad una tipologia di *stakeholder*, sollecitare l'elaborazione di costruzioni circa l'oggetto da valutare (che comprendano le questioni essenziali, le richieste, ecc...), e giungere per quanto possibile ad accordi condivisi sulle questioni identificate e sulle costruzioni;

²¹ I report finali di una valutazione costruttivista non sono di tipo tecnico, né riportano giudizi, raccomandazioni o conclusioni, bensì sono il risultato del processo ermeneutico-dialettico, per cui si configurano come rapporti derivanti da una negoziazione e un lavoro di gruppo, che dovrebbero aiutare il lettore a realizzare e comprendere appieno non solo lo stato dell'arte, ma anche le motivazioni e i sentimenti sottostanti, come se avesse fatto anche lui l'esperienza (*vicariously*).

4. arricchire le costruzioni di ogni gruppo di *stakeholders* tramite le costruzioni iniziali del valutatore, le informazioni preesistenti, i dati provenienti dall'osservazione e da interviste, e tramite altre fonti ritenute rilevanti;
5. giungere a costruzioni condivise;
6. dare la priorità ad elementi su cui non si è raggiunto il consenso attraverso un processo di negoziazione e il coinvolgimento di tutti gli *stakeholders*;
7. raccogliere informazioni aggiuntive e cercare di raffinare quelle vecchie, portandole ad un più alto livello di sofisticazione;
8. predisporre un piano per la negoziazione (uno per ogni gruppo di *stakeholders*), definendo chiaramente le costruzioni "in competizione";
9. selezionare da ogni circolo un rappresentante e formare un nuovo gruppo costituito da tutti i rappresentanti di ciascuna tipologia di *stakeholders*, e dare il via all'elaborazione di una costruzione condivisa che sia il risultato di tutte le costruzioni dei singoli gruppi;
10. costruire uno o più report;
11. ripetere l'intero processo, tenendo in particolare conto gli elementi che nello *step* 9 sono rimasti irrisolti.

È possibile incrociare tra loro le fasi cronologiche appena descritte e ricavare in questo modo un quadro unitario della storia della valutazione, pur con le diverse etichette attribuite dagli studiosi alle diverse fasi.

Un tentativo di un quadro complessivo è riscontrabile nella Tabella 1 a p. 47.

Dalla ricostruzione storica del fenomeno valutativo così come è avvenuto nel contesto statunitense (soprattutto dalle cronologie riportate da Stame e da Guba e Lincoln), si può individuare una transizione da una concezione legata a nozioni di "misura" e di "controllo", ad una concezione molto meno rigida e prefissata, legata a nozioni e principi emergenti dalla situazione stessa. Questa nuova concezione della valutazione (situata, contestualizzata) sembra più adatta a cogliere il significato stesso del processo valutativo, che risiede nella riflessione sull'oggetto valutato con il coinvolgimento di tutti coloro che sono interessati²², attraverso molteplici strategie e procedure dalle quali ricavare diverse tipologie di informazioni, utili sia per una continua analisi del processo, sia ai fini dell'intervento su aspetti rilevati come problematici (e quindi in vista di una promozione del cambiamento).

A differenza di quelle proposte da Stame e da Guba e Lincoln, la cronologia proposta da Stufflebeam si concentra maggiormente sul ruolo e sugli ambiti di professionalità del valutatore, che vanno (in senso cronologico) dalla somministrazione di test, alla verifica di corrispondenza rispetto a standard definiti dall'esterno e a priori, fino ad una definizione di ruolo molto più precisa e completa, che comprende la ricerca, la negoziazione con gli *stakeholders*, l'applicazione critica di metodologie rigorose, ecc. Una prova di questo progresso è la proliferazione di corsi universitari aventi lo scopo di formare i professionisti della valutazione: una cultura della formazione è dunque cresciuta parallelamente alla cultura della valutazione, e della qualità in generale. Dal

²² Per quanto riguarda nello specifico le *collaborative evaluations*, si vedano Rodriguez-Campos, 2005 e O'Sullivan, 2004.

sito della *American Evaluation Association (AEA)*²³ è possibile ricavare una panoramica delle università che offrono corsi di formazione all'interno dei corsi di studio ordinari. Fra queste, oltre a tutte le principali università statunitensi, ve ne sono tre israeliane (Ben Gurion, Tel Aviv e il Moffet Research Institute, sempre presso Tel Aviv), una australiana (Melbourne) ed una neozelandese (Massey University a Wellington), una del Sud-Africa (Cape Town), una canadese (Ottawa), e solo una europea, la *University of Southern Denmark*.

La stessa AEA, che ha sede a Fairhaven (Massachusetts), ha redatto un documento intitolato “*Guiding Principles for Evaluators*”²⁴, in cui sono stati raccolti cinque principi che dovrebbero far parte del bagaglio di ogni valutatore, guidando la sua pratica professionale. I principi sono i seguenti:

Impegno continuo e costante: utilizzo di metodi e tecniche in modo rigoroso in modo da assicurare la credibilità e l'accuratezza delle informazioni prodotte; discussione insieme agli attori coinvolti sulle questioni valutative e sui possibili approcci alternativi di analisi; esplicitazione chiara, completa e dettagliata di tutto il percorso valutativo e di tutti i passaggi (valori, assunti di base, metodi, risultati, uso dei risultati).

Possesso di competenze adeguate da parte di tutto il gruppo di lavoro: competenze di sensibilità al contesto e alle differenze culturali; capacità di migliorare costantemente (*continuing professional development*).

Onestà: negoziazione costante con tutti gli *stakeholders* riguardo ai costi, ai compiti, ai limiti metodologici, all'utilizzo dei dati raccolti; esplicitazione di ogni cambiamento avvenuto in itinere rispetto ai piani originari; presentazione accurata delle procedure e dei risultati; trasparenza in tutte le fasi.

Rispetto per tutti gli attori coinvolti: considerazione di tutti gli elementi contestuali che possono influenzare la valutazione (dai tempi, alle risorse economiche, al clima socio-politico alle differenze esistenti nel gruppo dei partecipanti); rispetto delle norme etiche riguardanti i rischi e i danni che potrebbero verificarsi; rispetto di regole che massimizzino i vantaggi e i benefici per quanti sono coinvolti; comunicazione dei risultati negativi in modo rispettoso senza offendere la dignità dei partecipanti.

Responsabilità del “bene” generale: considerazione dei differenti interessi e valori che entrano a far parte di un'azione valutativa, e non solo dei loro effetti immediati ma anche delle conseguenze su larga scala; assicurare l'accesso di tutti a tutte le informazioni valutative e assicurarsi della chiarezza di tali informazioni; considerazione del bene pubblico, andando oltre gli interessi particolari degli *stakeholders*.

²³ Il sito della AEA è il seguente: <http://www.eval.org/> dal quale nella sezione “*Resources*” è possibile ricavare sia gli “*University/Academic Departments and Centers*”, sia gli “*University and College Programs*” inerenti alla valutazione.

²⁴ <http://www.eval.org/Publications/GuidingPrinciples.asp>

Tab. 1 Cronistoria della valutazione secondo gli autori di riferimento sopra riportati

Autori Periodo	Stufflebeam	Stame	Guba e Lincoln
Anni '30	Età Tyleriana		Misura Descrizione
Anni '40-'50	Età dell'innocenza		Descrizione
Anni '60	Età del realismo	Ottimismo verso i programmi e verso la valutazione	Giudizio
Anni '70	Età della professionalizzazione	Pessimismo verso i programmi e scontro sulla valutazione	Giudizio
Anni '80	Età della professionalizzazione	Scomposizione dei programmi e pluralismo della valutazione	Quarta generazione

1.2 La valutazione in Europa

Attraverso i passaggi descritti nel paragrafo precedente la valutazione è entrata a far parte del sistema americano; diverso è invece l'iter che questo stesso dibattito ha seguito in Europa, e nello specifico in Inghilterra, in cui, dopo la crisi fiscale degli anni Ottanta, il governo ha deciso di introdurre sistemi di valutazione che tenessero in piedi solo quei programmi che avessero valore (da qui l'espressione "*value for money*"), allo scopo di ridurre la spesa pubblica. È dunque diverso, in Inghilterra rispetto agli Stati Uniti, il ruolo attribuito alla valutazione: la *Performance evaluation* inglese è concepita come metodo per decidere dove l'intervento pubblico è necessario e dove no, per spendere i soldi solo in pochi programmi, rendendoli, in questo modo, efficienti (Stame, 1998).

Nell'ottica della *Performance evaluation* sono state avviate politiche accomunate dall'obiettivo di razionalizzare le risorse pubbliche e riconducibili al paradigma del *New Public Management* (Pollitt e Bouckaert, 2000), che si è affermato in Gran Bretagna negli anni Ottanta come introduzione di una cultura aziendalista nelle amministrazioni pubbliche, con lo scopo di favorire l'orientamento al risultato, la misurazione degli standard e la rilevazione della performance, attraverso l'obbligo di dotarsi di forme di controllo (Fassari, 2004). Secondo tale paradigma, i servizi pubblici sono organizzati sulla base di modelli e pratiche di tipo imprenditoriale, e il criterio di valutazione dominante dell'efficacia e dell'efficienza risulta essere il grado di soddisfazione dell'utente. Appare evidente l'analogia con quello che in ambito privato, e principalmente manifatturiero, è definito *Total Quality Management*, che introduce il concetto di qualità, come abbiamo visto nel primo capitolo. I termini maggiormente utilizzati in questa prospettiva sono quelli che fanno riferimento a logiche imprenditoriali e manageriali, e quindi produttività, strategie di mercato, controllo dei costi, ecc.

In questo modo la valutazione è considerata una forma di controllo del raggiungimento di determinati standard da parte dell'azienda, rispetto alla capacità di rispondere ai bisogni degli utenti e della società in generale.

La valutazione nell'ambito dei servizi pubblici è entrata dunque a far parte del sistema europeo vent'anni dopo il suo ingresso nel contesto statunitense: le ragioni di questo ritardo sono da ricercare nelle differenze nelle tradizioni riguardanti le politiche pubbliche. In America non c'era mai stata una tradizione di intervento pubblico negli affari sociali, fino all'avvio dei Programmi di Guerra alla Povertà da parte del Presidente Johnson: solo in quel momento la valutazione è entrata in gioco, come verifica dell'efficacia di quei programmi. Nel contesto inglese, invece, l'intervento dello stato negli affari pubblici è da sempre parte integrante del sistema istituzionale, e per molto tempo non si è sentito il bisogno della valutazione, perché il risultato dei programmi di intervento non era mai stato messo in discussione. Solo la crisi fiscale degli anni Ottanta ha posto sotto gli occhi di tutti l'attenzione al *risultato* come componente fondamentale di una politica del risparmio, e la valutazione è stata piegata a servire lo scopo principale, ridurre la spesa pubblica.

Oltre alla differenza legata ai tempi di inizio dell'attenzione nei confronti della valutazione, la differenza sostanziale riguarda l'approccio e il modo di procedere quando si intraprende un'azione valutativa. Se negli Stati Uniti si constata l'evoluzione da una concezione di stampo positivista-sperimentale, che di fatto assimilava la valutazione alla misurazione, ad una concezione di tipo costruttivista, che vede la valutazione essenzialmente come un'azione complessa che nasce e si sviluppa dall'interazione di tutti coloro che sono interessati all'oggetto da valutare, in Europa, invece, l'approccio orientato alla qualità (nato in ambito organizzativo privato) è entrato a far parte del sistema valutativo di molti enti pubblici, e dei loro progetti e interventi, tramite il trasferimento acritico di un'ottica che, se valida per gli enti privati, non deve essere considerata idonea a valutare anche i servizi pubblici. Questo trasferimento, tuttavia, in molti casi è avvenuto senza preoccuparsi di adattare i criteri e i principi tipici del mondo imprenditoriale ad un contesto diverso che opera secondo logiche completamente differenti.

In ultima istanza, possiamo affermare che la differenza fondamentale risiede nel contesto specifico in cui è nato il dibattito sulla valutazione: negli Stati Uniti (con Ralph Tyler o con il Presidente Johnson) la discussione si è originata a partire da contesti pubblici (la scuola nel primo caso, i programmi sociali e le politiche pubbliche nel secondo). In Europa, invece, il dibattito era già presente in ambito privato: la tradizione del *Total Quality Management* e, più in generale, dell'approccio orientato alla qualità, si alimenta di studi e ricerche che fanno capo a Radford (che nel 1917 conia il termine "controllo della qualità"), e che proseguono con Deming, Feigenbaum, Juran e molti altri. Il settore pubblico non fa altro che attingere a queste ricerche e trasferire i risultati (teorie e pratiche) al proprio mondo. Manca dunque in Europa una riflessione approfondita sul significato della valutazione da parte di quanti intendono avviare un'azione valutativa all'interno di organizzazioni e/o progetti di intervento e/o processi di qualsiasi natura che riguardano i servizi pubblici (amministrazioni pubbliche, sistema scolastico, ecc). La focalizzazione sul prodotto tipica dell'approccio orientato alla qualità non è sufficiente quando ad essere valutati sono "oggetti" complessi, basati su relazioni sociali, e connotati da una evoluzione dinamica.

Solo da pochi anni si comincia a sentire la necessità di assumere un punto di vista più ampio che riesca a cogliere non solo il prodotto finale, ma investa anche tutti gli

altri elementi della catena: le condizioni di lavoro, il clima e i rapporti umani in termini di relazioni interpersonali, la formazione continua del personale, ecc.

Se ci si sofferma in particolare sulla situazione italiana, si constata che nel nostro Paese il dibattito sulla valutazione risulta connesso alla radicale trasformazione del modello di welfare state (ereditato e consolidato a partire dal secondo dopoguerra), basato su un impianto assistenzialista e burocratico delle politiche e dei servizi sociali. Fino alla fine degli anni Ottanta, infatti, la valutazione si è imposta come “strumento tecnico di controllo dei decisori sulle pratiche realizzate dagli esecutori” (Tomei, 2004), quindi come controllo degli esiti, e solo in qualche caso anche del processo.

Solo nel corso negli anni Novanta, si sviluppa la capacità della valutazione di prendere in considerazione punti di vista diversi da quelli dei decisori, per effetto di due fattori: l'emergere nella scena sociale del mondo dell'associazionismo e della cooperazione sociale; e l'avvio di una riflessione all'interno del pensiero umano, e delle scienze sociali in particolare, che ha segnato uno spostamento di paradigma da un pensiero forte e assoluto ad un pensiero “debole” e relativo, che ha portato con sé l'attenzione ai contesti. Sono questi gli aspetti emersi in quegli anni che, più di altri, secondo Tomei, hanno valorizzato un'idea della valutazione come ascolto del cliente, segnando il passaggio da una concezione burocratica ad una democratica del processo valutativo.

Inoltre, in questi ultimi anni, la pratica della valutazione si va diffondendo sempre di più. Palumbo (2002) ne esamina le cause, identificando in tre aspetti i motivi principali di questa crescente espansione:

1. un primo motivo risiede nella aumentata capacità dei servizi pubblici di rispondere adeguatamente ai bisogni dei cittadini: poiché un potere pubblico è legittimato se quello che decide di fare è considerato avere un buon esito, da parte del cittadino si constata una domanda di trasparenza e di controllo, e una necessità sempre più sentita di giudicare la qualità dei servizi erogati e degli effetti ottenuti. A propria volta, i servizi devono vedere questa domanda di trasparenza come occasione di miglioramento continuo e non come ingerenza fastidiosa nel loro operato;
2. in secondo luogo, la crisi fiscale dello stato richiede maggiori capacità di distribuire in modo ottimale le risorse, e l'avanzare del trasferimento di competenze alle Regioni porta ad accentuare l'importanza della valutazione. La maggiore autonomia attribuita alle amministrazioni ha infatti comportato la necessità di predisporre sistemi di valutazione delle decisioni effettuate a livello locale (è diventato necessario sia produrre sempre più documenti, piani e programmi, per giustificare tutte le scelte, sia moltiplicare le azioni di valutazione per dar conto dei risultati);
3. infine, un ultimo, ma non meno importante, fattore di aumento dell'attenzione verso le pratiche valutative è costituito dalla complessità sociale, che rende sempre meno credibile la possibilità di padroneggiare a priori tutti i fattori rilevanti per il successo di un intervento e di poterne prevedere in maniera affidabile gli esiti.

Quest'ultimo aspetto appare fondamentale in una prospettiva valutativa che superi e che rifiuti una logica lineare, non attuabile in un contesto caratterizzato da un aumento vertiginoso delle variabili in gioco, dalla velocità crescente con cui le variabili si modificano, così come le relazioni tra di esse (come abbiamo visto nel primo capitolo).

Se le regole del gioco non appaiono più stabili e costanti nel tempo, l'incertezza e l'imprevedibilità che ne derivano rendono le persone necessariamente più responsabili, più presenti anche nelle scelte e nelle decisioni che li riguardano, quindi più "adulti" nella richiesta di partecipazione e trasparenza. In quest'ottica, dunque, la valutazione diviene "ambito importante di consapevolezza e crescita per tutti i soggetti sociali; quasi una condizione per l'esercizio responsabile della cittadinanza e per la partecipazione attiva alla vita associata" (Rebora, 2003, p. 26).

1.2.1 Alcune associazioni europee che si occupano di valutazione

La *mission* della *European Evaluation Society* (EES)²⁵ è la promozione di una valutazione di alta qualità sia nella teoria sia nella pratica, soprattutto, ma non esclusivamente, nelle nazioni europee, attraverso la creazione di un ponte tra gli studiosi e i professionisti. EES punta allo sviluppo di un dibattito che divenga premessa per una collaborazione effettiva e concreta tra questi due mondi, che non hanno molte possibilità di incontrarsi. Fondata nel 1994, ha iniziato effettivamente ad operare nel gennaio 1996, e il suo Presidente attuale è Peter Dahler-Larsen, docente presso la University of Southern Denmark. Tra i suoi gruppi di lavoro, il *Working Group on Standards, Guidelines, Codes and Principles* (attivo dal 2003) ha redatto un documento nel 2004, in cui si esplicita, nel quadro delle politiche dell'associazione, che, poiché gli standard sono in continua evoluzione e diversi da contesto a contesto, la EES non ha intenzione di sviluppare un set definito di standard, ma di avviare una discussione, presieduta da questo gruppo di lavoro, sulle questioni attualmente studiate in tutto il mondo relativamente agli standard. In questo modo sarà anche stimolato lo scambio di informazioni e commenti tra diverse associazioni che lavorano sulle stesse tematiche.

Sullo stesso sito della EES è disponibile un elenco delle principali associazioni che si occupano di valutazione, sia in Europa che a livello internazionale.

In Inghilterra esiste la *United Kingdom Evaluation Society* (UKES), che si pone l'obiettivo di promuovere e migliorare la teoria, la pratica, la comprensione e l'utilizzo della valutazione, nonché il dialogo e lo scambio tra settori di studio diversi. Inoltre, la UKES si propone come un attore chiave della formazione e dello sviluppo continui per chi si occupa di valutazione. Fondata anch'essa nel 1994 (il Presidente attuale è Richard Thurston), la UKES raccoglie in una pagina²⁶ un elenco delle linee guida sviluppate dalle principali associazioni sulle buone pratiche e sugli standard cui i valutatori devono attenersi. Tra queste, vediamo brevemente quelle sviluppate proprio dalla UKES allo scopo di supportare il lavoro dei valutatori in qualsiasi ambito, in quanto si configurano come principi generali adattabili ad ogni contesto. Secondo queste *Guidelines for evaluators*, il valutatore deve:

- essere esplicito riguardo agli scopi, ai metodi e ai risultati attesi della valutazione, tenendo in debito conto gli effetti inaspettati e mostrandosi pronto a modificare gli obiettivi se necessario;

²⁵ <http://www.europeanevaluation.org/>

²⁶ http://www.evaluation.org.uk/Pub_library/Good_Practice.htm

- essere aperto al dialogo durante tutto il processo informando tutti gli attori coinvolti del progresso e degli sviluppi, comunicando la possibilità di necessarie modifiche in itinere rispetto all’approccio o alle pratiche;
- rispettare i termini previsti dal contratto (sottoscritto dopo numerose discussioni preliminari) e discutere gli eventuali cambiamenti significativi da apportare al disegno valutativo;
- dimostrare la qualità della valutazione a tutti gli attori coinvolti attraverso rapporti e relazioni che informano sugli sviluppi, sulla disponibilità finanziaria, ecc;
- essere consapevole e fare di tutto per ridurre al minimo gli effetti negativi dei pregiudizi sullo status o sulla posizione dei partecipanti;
- dimostrare che il disegno valutativo è adatto allo scopo;
- scrivere in modo chiaro e comunicare con altrettanta chiarezza i risultati della valutazione;
- accordarsi sulla tipologia della diffusione dei risultati della valutazione;
- dimostrare una consapevolezza dell’importanza del processo valutativo nel promuovere apprendimento e miglioramento;
- essere realistico riguardo ai tempi e alle disponibilità economiche;
- trattare in modo equo tutte le parti coinvolte nel processo.

Inoltre, la UKES ha redatto anche documenti simili per quanto riguarda le linee guida per i committenti e per i partecipanti al percorso valutativo.

In Italia, opera una associazione fin dal 1997, l’Associazione Italiana di Valutazione (AIV), costituita da studiosi di diversa formazione disciplinare interessati alla promozione di una cultura della valutazione che renda la valutazione stessa “stimolo al miglioramento delle politiche piuttosto che fonte di ansia o di preoccupazione”²⁷. L’AIV si caratterizza per rappresentare, in un’ottica di multidisciplinarietà e multiprofessionalità, uno spazio in cui economisti e sociologi, statistici e politologi, responsabili amministrativi, operatori della sanità e dei servizi sociali, formatori, ecc., possono discutere e confrontarsi. L’Associazione nasce infatti per favorire il dialogo fra saperi e professioni, e per creare occasioni di proficuo scambio e contaminazione. L’AIV è inoltre attiva sul fronte della formazione fin dall’inizio della sua esistenza, attraverso la realizzazione di Scuole di valutazione e diversi corsi di formazione sotto forma di seminari, e rivolge una costante attenzione al profilo metodologico della professionalità valutativa. Accanto a tutto questo, ha elaborato le linee guida per un codice deontologico del valutatore, in cui si stabiliscono sei principi guida dell’attività di valutazione:

- indipendenza di giudizio;
- adeguatezza delle prestazioni;
- trasparenza del percorso seguito;
- informazione corretta;
- pluralismo metodologico;
- distinzione tra i soggetti implicati nella valutazione.

²⁷ <http://www.valutazioneitaliana.it/>

Nel documento vengono prima fissati i doveri generali del valutatore, e successivamente i principi cui egli deve attenersi nelle relazioni con gli interlocutori rilevanti in un processo valutativo: il committente, i destinatari delle politiche o degli interventi oggetto di valutazione, la comunità dei valutatori, le altre figure professionali coinvolte nel processo.

Dalla rapida analisi delle tre associazioni si deduce che esiste un dibattito nutrito intorno al tema della valutazione, che investe soprattutto gli interventi nel sociale e l'operato di enti di pubblica amministrazione, ma che fornisce anche principi e criteri facilmente trasferibili ad altri contesti perché di natura generale e attinenti alla pratica valutativa nel suo complesso. Dalle linee guida esposte precedentemente, si possono ricavare alcuni punti in comune che le associazioni condividono:

- l'importanza dello scambio dialogico e del fornire spazi di discussione;
- la volontà di delineare una figura professionale precisa dotata di una specificazione sia delle aree di attività sia dei principi etici cui ispirarsi;
- l'attenzione nei confronti della formazione alla valutazione;
- la finalità di rendere la valutazione una pratica diffusa e parte costante dell'operato delle organizzazioni, con una metodologia precisa e rigorosa.

2. Gli approcci e i modelli principali

2.1 Gli approcci secondo Stame

Stame (2002) riconduce i numerosi modelli presenti in letteratura ad alcune famiglie principali, definite approcci, ciascuno dei quali costituisce un modo particolare di assolvere alla funzione valutativa:

- positivista – sperimentale: risponde alla domanda “se e in che modo gli obiettivi sono stati raggiunti?”;
- pragmatista – della qualità: risponde alla domanda: “quanto ci si avvicina agli standard?”;
- costruttivista – del processo sociale: risponde alla domanda: “i risultati sono un successo per gli *stakeholders*?”.

L'approccio positivista-sperimentale è nato negli Stati Uniti contemporaneamente all'avvio dei programmi di “Guerra alla povertà”, per rispondere alla necessità di affrontare problemi sociali gravi come la disoccupazione, la criminalità, ecc... L'assunto di base è costituito da una precisa articolazione dei programmi in: obiettivi da raggiungere, mezzi, e risultati attesi; per cui, compito della valutazione risulta in questo caso quello di verificare e misurare se gli obiettivi sono stati raggiunti (efficacia del programma), attraverso il confronto con i risultati ottenuti (l'approccio dei positivisti è infatti definito *goal-oriented*). La metodologia che appare più adeguata a questo scopo è quella che si rifà al confronto tra un gruppo sperimentale, che riceve il programma, con un gruppo di controllo che non lo riceve, allo scopo di attribuire le differenze osservate nei due gruppi al programma stesso. Tale approccio utilizza la valutazione in senso strumentale, ossia come mezzo per trasformare le informazioni fornite dal processo valutativo in decisioni politiche.

Il fondatore dell'approccio pragmatista – della qualità è Michael Scriven, che propone una *goal-free evaluation*, ossia una valutazione non influenzata dagli obiettivi del programma, e composta da due aspetti: *merit*, cioè il valore intrinseco che è dato dallo standard di qualità dell'oggetto di valutazione, e *worth*, ossia il valore estrinseco dato dalla rispondenza ai bisogni di chi usufruisce del programma o della attività valutata. L'elemento di confronto non è dato, come nel primo approccio, dagli obiettivi di un singolo programma, ma da una comparazione tra programmi simili in base ad una scala di merito. Tale approccio è alla base di quei modi di valutare le prestazioni secondo le teorie manageriali del *Total Quality Management* e la tradizione del *New Public Management*, ormai molto diffuse anche nella gestione dei servizi pubblici. L'uso che si fa della valutazione è anche in questo caso strumentale, in quanto ci si serve di essa per consentire decisioni amministrative.

Il terzo approccio segna un distacco netto con i due precedenti, in quanto mette l'accento sul contributo essenziale dei vari attori coinvolti nel processo, e su come si svolge il programma, piuttosto che al modo in cui è stato disegnato. Non esiste un a-priori in base al quale verificare il raggiungimento di determinati obiettivi, piuttosto è la situazione che cambia di volta in volta a determinare cosa può essere considerato un successo e cosa no: l'attenzione al contesto e alle posizioni degli *stakeholders* sono i due elementi principali di questo approccio. Esso nasce dalle intuizioni di Cronbach (1980) e Stake (1980): il primo pone l'accento sulla valutazione come attività che si svolge in un contesto sempre mutevole; Stake (con la sua "*responsive evaluation*") aggiunge a questo l'importanza per i valutatori di interagire con il contesto e con le persone coinvolte, anche in presenza di interessi e posizioni divergenti assumendo di volta in volta il ruolo di arbitro, negoziatore, facilitatore, ecc...L'uso che si fa della valutazione è, in questo tipo di approccio, conoscitivo, in un duplice significato, sia perché cerca di comprendere la situazione attraverso le interpretazioni che ne danno gli attori, sia perché tende a potenziare le capacità di questi ultimi di beneficiare al meglio del programma stesso (in questo senso il valutatore assume anche un ruolo formativo).

2.2 Gli approcci secondo Stufflebeam e Webster

Stufflebeam e Webster (1980) identificano tre grandi famiglie di approcci, al cui interno collocano tredici modelli, in base al loro orientamento verso il valore dell'oggetto valutato. Gli approcci sono definiti:

- *Politically-oriented studies*
- *Questions-oriented studies*
- *Values-oriented studies*

Nelle ricerche orientate politicamente (o *pseudo-valutazioni*), in cui le metodologie di indagine ed i risultati ottenuti sono funzionali alla giustificazione o alla copertura di scelte politiche o di mercato, lo scopo della valutazione è di fornire informazioni che favoriscano un'immagine positiva presso il pubblico per indirizzarne le scelte.

Fanno parte di questo approccio due tipologie di ricerche: le ricerche per il controllo politico, e le ricerche ispirate dalle pubbliche relazioni.

Nelle ricerche orientate ai problemi (definite da Stufflebeam *quasi valutazioni*), lo scopo della valutazione è di rispondere alle domande provenienti dalle più diverse

utenze fornendo loro informazioni oggettive e non piegate agli interessi dei committenti. Rientrano all'interno dei *questions-oriented studies* le ricerche: centrate sugli obiettivi, centrate sulla responsabilità, sperimentali, basate su test, e il cosiddetto *Management Information System* (un sistema informativo, che funge da supporto alla pianificazione della produzione e dei servizi, alla loro gestione e al loro controllo).

Nelle ricerche orientate ai valori (definite *true evaluations*), lo scopo della valutazione è quello di esprimere giudizi sul valore di quanto sottoposto ad indagine. All'interno di questo approccio sono collocati sei modelli di ricerche: certificazione e accreditamento, la ricerca per le politiche formative, quella orientata alle decisioni, orientata al consumatore, centrata sul cliente, ed infine la ricerca condotta da esperti.

2.3 Gli approcci secondo Madaus, Haney, Kreitzer

I tre approcci individuati da Madaus, Haney e Kreitzer (1992) differiscono principalmente nello scopo della procedura valutativa: mentre gli approcci *orientati all'obiettivo* utilizzano come criterio di valutazione solo gli scopi prefissati dell'intervento, quelli *orientati alla decisione* ampliano la prospettiva includendo nella procedura valutativa anche gli input, i processi, gli obiettivi e il contesto. Infine, l'approccio naturalistico (o *responsive*) si distanzia fortemente dai primi due, in quanto esamina tutto ciò che è collegato al programma considerando le prospettive di tutti gli attori coinvolti.

Si procederà adesso ad un'analisi più dettagliata di ciascuno dei tre approcci.

Gli approcci orientati all'obiettivo sono centrati sul concetto che il ruolo principale della valutazione è quello di determinare il grado in cui un programma ha raggiunto i suoi scopi prefissati. Le radici di quest'approccio vanno ricercate negli studi di Ralph Tyler, negli anni Trenta, in particolare nel suo famoso *Eight-Year Study*, una valutazione longitudinale e comparativa di studenti condotta in trenta scuole superiori. Tyler e i suoi colleghi hanno lavorato insieme al personale scolastico in un primo momento per aiutarlo a formulare gli obiettivi educativi, e successivamente hanno fornito supporto nello sviluppo di tecniche adatte a valutare il grado in cui erano capaci di raggiungere quegli obiettivi. Tyler concepisce la valutazione come parte integrale del processo di sviluppo dei programmi di studio, e la presenta graficamente come un triangolo, al cui apice ci sono gli obiettivi educativi (che rappresentano il punto di partenza, e sono affermazioni chiare di ciò che si vuole che gli studenti imparino e siano capaci di fare come risultato di un programma). Una volta definiti chiaramente gli obiettivi, l'angolo successivo del triangolo riguarda la progettazione e l'organizzazione delle esperienze educative, per poi arrivare all'ultimo elemento del triangolo, che concerne la valutazione degli obiettivi raggiunti.

La funzione della valutazione all'interno degli approcci orientati alla decisione è quella di fornire informazioni sull'oggetto valutato, che è composto non solo dagli obiettivi, ma anche dagli input, dal processo e dal contesto. I tre elementi principali cui si rifanno i modelli (*Input, Process* e *Outcomes*), danno il nome all'approccio, definito "*IPO approach*", e si riferiscono rispettivamente alla valutazione: delle risorse, come il denaro, il personale, le agevolazioni, i libri, i computer, ecc. (*Input*); del modo di utilizzazione delle risorse (*Process*); dei risultati (*Outcomes*). Alcuni modelli orientati

alla decisione includono nella valutazione anche il contesto, inteso come il macro-sistema sociale e politico di riferimento in cui collocare la scelta degli obiettivi (tramite una iniziale analisi dei bisogni). Un esempio di modello che include tutti e quattro questi elementi è il *CIPP (Context, Input, Process, Product) Model* di Stufflebeam.

Infine, l'ultima famiglia di modelli presa in considerazione da Madaus, Haney e Kreitzer va sotto il nome di *responsive* o *naturalistic approach* e si distingue dagli altri sia a livello epistemologico che metodologico. Questo approccio è nato negli anni Settanta in contrapposizione agli approcci di natura quantitativa che lo hanno preceduto, che avevano fallito sia nel cogliere il significato del successo di molti programmi innovativi sia nello stimolare in tutti gli attori coinvolti una riflessione sugli aspetti fondamentali dell'azione valutativa. L'approccio naturalistico comprende numerosi modelli che condividono i seguenti aspetti:

- la focalizzazione sulle attività e sulle relazioni che avvengono all'interno del programma;
- il fatto di non possedere a priori un disegno di ricerca e un focus prestabiliti, che invece emergono dall'osservazione;
- configurarsi come una risposta a differenti bisogni conoscitivi;
- il tentativo di fornire una descrizione ricca, articolata e complessiva della natura del programma e delle relazioni tra i partecipanti, descrizione che serve a far vedere anche dimensioni nascoste;
- la scelta di metodi che fanno riferimento a quelli utilizzati nelle discipline umanistiche, come l'osservazione, le interviste e gli studi di caso.

2.4 Alcuni modelli in profondità

Riprendendo ora le sistematizzazioni effettuate da Stame, da Stufflebeam e Webster, e da Madaus, Haney, Kreitzer, si intende presentare un quadro unitario (Tab. 2), costituito dagli approcci e dai modelli più conosciuti al loro interno. Saranno quindi presi in esame nello specifico i modelli, per trattarli approfonditamente.

Tab. 2 Quadro riassuntivo degli approcci e di alcuni modelli valutativi

Paradigmi/Approcci	Definizione/Scopo	Modelli
Positivistasperimentale	<i>Goal-oriented</i> <i>Questions-oriented</i>	<i>Goal-oriented evaluation</i> <i>(Tyler)</i>
Pragmatista	<i>Goal-free/Consumer-oriented</i> <i>Decision-oriented</i>	<i>Goal-free evaluation (Scriven)</i> <i>CIPP Model (Stufflebeam)</i>
Costruttivista	<i>Responsive</i> <i>Naturalistic</i>	<i>Responsive evaluation (Stake)</i> <i>Connoisseurship evaluation</i> <i>(Eisner)</i>

2.4.1 La *goal-free evaluation* di Scriven

Il significato di *goal-free* è nella logica con cui il valutatore procede nel suo lavoro: non si tratta di vedere se un programma si è sviluppato come doveva, se gli obiettivi sono stati realizzati, ma di scoprire se il programma in sé (e il suo impatto complessivo) è buono o meno. Dal Glossario elaborato dall'*Evaluation Centre*²⁸ (di cui Scriven è Co-Direttore), si legge che “*evaluation is the systematic assessment of the worth or merit of something*”: l'intento è dunque quello di trovare dei criteri di qualità, di attribuire un valore ai programmi, di contribuire insieme alle persone coinvolte a dare un valore agli interventi. Valore nel senso duplice stabilito da Scriven: *merit (the excellence of an object as assessed by its intrinsic qualities or performance)* dato dalle caratteristiche intrinseche dell'oggetto valutato, e *worth (the value of an object in relationship to a purpose)* che deriva da una corrispondenza tra i bisogni dei destinatari e gli effetti dell'intervento. In tale prospettiva assume fondamentale importanza, in questo tipo di modello, l'analisi e la rilevazione dei bisogni, che deve rappresentare una fase parallela a tutto il processo di raccolta dei dati.

Gli “oggetti” della valutazione includono le istituzioni, i programmi, i progetti, i servizi, il personale, gli studenti, i materiali, ecc., e sono effettuate non solo per individuare i punti di forza e di debolezza, ma anche per fornire: supporto in vista del miglioramento, documentazione necessaria per l'*accountability*, e informazioni utili ad accrescere la comprensione dei processi valutati.

Da questi molteplici obiettivi discende la natura complessa del percorso valutativo, costituito dalle seguenti fasi:

1. definizione dei criteri di valutazione;
2. identificazione delle questioni chiave;
3. raccolta e analisi delle informazioni rilevanti;
4. formulazione di un giudizio sul *merit* e/o sul *worth* dell'oggetto;
5. descrizione dei risultati;
6. promozione di un uso efficace degli stessi.

Nel febbraio del 2007 Scriven ha proposto una versione aggiornata della sua *Key Evaluation Checklist*²⁹, uno strumento creato per essere utilizzato come guida nella scrittura di report valutativi riferiti alla progettazione e valutazione di programmi, progetti, politiche, ecc., e al processo metavalutativo. La *checklist* è suddivisa in quattro parti: una parte A, che è costituita dalle premesse; una parte B, riguardante i fondamenti; una parte C formata dalle sottovalutazioni; e una parte D, contenente le implicazioni e le conclusioni. Attraverso l'analisi delle parti costitutive della *checklist*, è possibile ricostruire tutto il percorso valutativo, e le premesse teoriche che ne rappresentano il presupposto.

Parte A. È a sua volta suddivisa in tre sottoparti: il riassunto dei risultati, la premessa (in cui si descrive il cliente e tutti gli *stakeholders*, la natura e i dettagli dell'azione valutativa richiesta), la metodologia utilizzata.

²⁸ L'*Evaluation Centre* (<http://www.wmich.edu/evalctr/>) ha sede presso la Michigan University e offre, insieme ad altre risorse, un Glossario dei termini più utilizzati in campo valutativo, disponibile nella sezione *Tools and resources*.

²⁹ La *checklist* è scaricabile dal sito: <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/>

Parte B. È a sua volta suddivisa in cinque sottoparti: il background e il contesto (comprende tutti i fattori contestuali che possono essere rilevanti ai fini della valutazione); le descrizioni e le definizioni (descrizioni dettagliate del programma e di tutte le sue componenti, compresi gli obiettivi, e definizioni esplicative dei termini tecnici); gli effetti (a livello dei diretti utilizzatori dei servizi/prodotti, e a livello di coloro i quali subiscono indirettamente gli effetti del programma); le risorse finanziarie, fisiche, e le forze intellettuali, sociali e relazionali a disposizione del programma (le conoscenze e le competenze dello staff, la disponibilità di volontari, di membri della comunità e di altri *supporters*, tutto ciò che può essere definito come lo spazio delle possibilità (*possibility space*); l'analisi dei valori (a partire dai valori generali o "dimensioni di merito", ritenuti fondamentali per valutare l'oggetto in esame, fino agli standard specifici di qualità; in questa fase compito del valutatore è l'elaborazione di una scala graduata per ciascuna dimensione in riferimento ad ogni scopo valutativo, e l'identificazione di tre componenti, che sono i *pesi*, cioè l'importanza delle dimensioni di merito, gli *standard minimi* di accettabilità, e gli *intervalli* in cui i pesi cambiano)³⁰.

Parte C. È a sua volta suddivisa in cinque sottoparti: il processo (la valutazione della progettazione e pianificazione del programma, dalle premesse giustificative alla gestione di tutte le attività e procedure); i risultati (la valutazione degli effetti positivi e negativi del programma sui destinatari e sul contesto in generale, inclusi gli effetti diretti e indiretti, attesi e non attesi, immediati, a breve e a lungo termine); i costi (sia in termini di denaro sia di spazio, tempo, expertise); i confronti con modi alternativi di raggiungere gli stessi benefici con le stesse risorse (questo significa trovare i "*critical competitors*"); infine, la generalizzabilità (riguarda la possibilità di applicare il programma e ottenere gli stessi risultati se utilizzato con altri contenuti e con un altro staff in altri contesti socio-politici, ma anche la generalizzabilità in tempi successivi – in questo caso si parla di longevità del programma- oppure la capacità di reggere anche in condizioni avverse e in presenza di grandi cambiamenti di qualsiasi genere – in tal caso si parla di sostenibilità).

Parte D. Rappresenta la valutazione complessiva derivante dalla sintesi delle parti B e C, focalizzata sull'impatto presente e futuro del programma sui destinatari e sulla comunità in generale, e contenente anche conclusioni sui bisogni del cliente e degli *stakeholders*.

Infine, un processo che deve accompagnare tutto il percorso fin qui descritto è costituito dalla metavalutazione, che deve essere condotta dal valutatore alla fine di ogni passaggio valutativo, e, se possibile, anche da un valutatore esterno. I criteri di merito sono i seguenti: validità, utilità, credibilità, efficacia dal punto di vista dei costi, legalità (correlata alle norme etiche).

³⁰ Scriven identifica 21 valori da analizzare, determinando per ciascuno le rispettive dimensioni e valutandole sulla rispettiva scala. Tra gli altri, vi sono i valori che derivano dall'analisi iniziale dei bisogni, quelli etici relativi ad esempio alla privacy, quelli culturali, i valori legati agli standard professionali, o alle tradizioni storiche, i valori che discendono da un merito scientifico o politico, e quelli legati alla disponibilità di risorse di qualsiasi genere.

2.4.2 Il CIPP Model di Stufflebeam

Oltre ad essere definito *goal-free*, questo modello valutativo è anche *decision-oriented*, in quanto il focus principale è il supporto al cliente nella presa di decisioni.

Come abbiamo già avuto modo di dire, il modello sviluppato da Stufflebeam prende in considerazione quattro aspetti, che corrispondono ciascuno ad una domanda valutativa.

- Contesto: quali sono i bisogni?
- Input: in che modo è possibile procedere (quali sono le possibilità iniziali?)
- Processo: si sta rispondendo ai bisogni iniziali?
- Prodotto: si è riusciti a rispondere?

Mettendo in relazione questi quattro aspetti ai diversi tipi di decisioni che la valutazione dovrebbe sostenere, Stufflebeam precisa che la valutazione del contesto porta a decisioni riguardanti la pianificazione (*planning decisions*), la valutazione dell'input è utile per prendere decisioni riguardanti la strutturazione del programma (*structuring decisions*), la valutazione del processo sostiene le decisioni legate alla realizzazione, mentre le decisioni per il cambiamento provengono dalle informazioni fornite dalla valutazione del prodotto.

Il concetto di valutazione sottostante al modello è un concetto complesso composto da quattro aspetti: il *merit* e il *worth* dell'oggetto valutato (con lo stesso significato attribuito da Scriven), la *probity* (l'integrità morale, l'onestà), e la *significance* (l'essenza, l'importanza al di là del contesto specifico e del tempo). Il modello CIPP serve, in ultima analisi, a delineare queste quattro caratteristiche del programma valutato.

Consultando la *checklist* elaborata dall'autore nel marzo 2007³¹, concepita come uno strumento di applicazione del modello CIPP e creata in particolare per aiutare i valutatori nella valutazione di programmi con obiettivi a lungo termine, si possono ricavare tutte le domande specifiche cui è necessario rispondere per effettuare una valutazione secondo il modello CIPP. Le due funzioni principali della *checklist* sono infatti quella di guidare i valutatori nella elaborazione di report periodici corrispondenti ad ogni fase valutativa, e di conseguenza sviluppare una storia del programma per giungere ad una valutazione sommativa sul *merit*, sul *worth*, sulla sua *probity* e *significance* del programma nel suo complesso.

Procediamo dunque nell'approfondimento del modello CIPP tramite la *checklist*, entrando nel dettaglio di ciascuna delle quattro fasi principali.

1. *Valutazione del contesto*: la funzione è costituita dal valutare i bisogni, le risorse, e i problemi all'interno di un contesto definito. Le attività del valutatore possono essere così definite: raccogliere informazioni sui bisogni dei destinatari del programma e sulle risorse attraverso più fonti; intervistare i responsabili del programma per discutere insieme a loro le prospettive sui bisogni dei destinatari, e per identificare eventuali problemi che si intende risolvere attraverso il programma; intervistare altri *stakeholders* per entrare ancora più a fondo nell'analisi dei bisogni e delle risorse e dei potenziali problemi; valutare gli obiettivi del programma alla luce dei bisogni dei destinatari emersi durante le fasi precedenti; incaricare un membro del gruppo di valutazione di

³¹ La *checklist* è scaricabile dal sito: <http://www.wmich.edu/evalctr/checklists/>

monitorare e registrare le informazioni raccolte sul contesto; richiedere allo staff del programma valutato di rendere costantemente disponibili le informazioni di cui i valutatori hanno bisogno; preparare e consegnare al cliente dei report periodici di riepilogo dell'attività svolta e delle informazioni raccolte; organizzare incontri periodici di discussione dei risultati della valutazione del contesto (*feedback sessions*); concludere il lavoro e fornire al cliente tutti i report riassuntivi di questa fase.

2. *Valutazione dell'input*: la funzione è la valutazione delle risorse potenziali, delle possibilità iniziali, oltre che delle risorse economiche e dei piani di lavoro organizzati. Le attività del valutatore possono essere così definite: cercare e identificare alcuni possibili programmi che possano fungere da modello per il programma in oggetto; valutare se le strategie scelte sono adatte ai bisogni (valutati nella prima fase); valutare se il budget è sufficiente a finanziare il lavoro necessario; valutare la strategia scelta in riferimento alla letteratura e alla ricerca scientifica più recente; confrontare le strategie scelte con strategie alternative usate in programmi simili; valutare il piano di lavoro; compilare un report e consegnarlo al cliente; discutere i risultati della valutazione dell'input in un *feedback workshop*; concludere il lavoro e fornire al cliente tutti i report riassuntivi di questa fase.

3. *Valutazione del processo*: la funzione è quella di monitorare, documentare e valutare le attività del programma. Le attività del valutatore sono le seguenti: incaricare un membro del gruppo di valutazione di monitorare, osservare tutto il processo, e fornire periodicamente report sull'avanzamento del lavoro; tenere, in collaborazione con lo staff del programma, una documentazione degli eventi, dei problemi, dei costi, ecc.; intervistare periodicamente i destinatari, i responsabili del programma e tutto lo staff per ricavare le loro valutazioni sullo stato di avanzamento dei lavori; aggiornare costantemente il quadro di sviluppo del programma; compilare e consegnare periodicamente al cliente report sui risultati della valutazione del processo; discutere i risultati della valutazione del processo in un *feedback workshop*; concludere il lavoro e fornire al cliente tutti i report riassuntivi di questa fase.

4. *Valutazione del prodotto*: Stufflebeam divide questa fase in quattro sub-fasi:

4a. *Valutazione dell'impatto*: la funzione è la valutazione degli effetti del programma. Le attività del valutatore sono le seguenti: individuare tutti coloro cui il programma ha fornito un servizio, mantenendo una documentazione sui loro bisogni e sui servizi ricevuti; valutare la corrispondenza tra questi individui o gruppi e i destinatari reali del programma; intervistare periodicamente tutti gli *stakeholders*, per ricavare informazioni sugli effetti del programma sulla comunità; includere tutte le informazioni ottenute in un report complessivo e sempre aggiornato del programma; valutare se il programma ha avuto un effetto su un gruppo di persone che non erano stati identificati come destinatari (*nontargeted group*); elaborare un report della valutazione d'impatto e consegnarlo al cliente; discutere i risultati della valutazione in un *feedback workshop*; concludere il lavoro e fornire al cliente tutti i report riassuntivi di questa fase.

4b. *Valutazione dell'efficacia*: la funzione è la valutazione della qualità e dell'importanza dei risultati. Le attività del valutatore sono: intervistare gli *stakeholders* chiave per determinare la loro valutazione dei risultati (positivi e negativi) del programma; condurre studi di caso approfonditi con alcuni destinatari; incaricare un membro del gruppo di valutazione e lo staff del programma di fornire la documentazione necessaria per valutare la qualità e il valore degli effetti del programma

sui destinatari; incaricare un membro del gruppo di valutazione di valutare gli effetti del programma sulla comunità; incaricare un *goal-free evaluator* (che non conosce cioè gli obiettivi del programma) di accertare l'intera gamma di effetti prodotti dal programma, sia quelli attesi sia quelli inaspettati; raccogliere informazioni sulla natura, i costi e il successo di programmi simili; elaborare un report della valutazione di efficacia e consegnarlo al cliente; discutere i risultati della valutazione in un *feedback workshop*; concludere il lavoro e fornire al cliente tutti i report riassuntivi di questa fase.

4c. Valutazione della sostenibilità: la funzione è quella di valutare il grado in cui gli effetti prodotti dal programma siano costanti nel tempo. Le attività del valutatore possono essere così riassunte: intervistare i responsabili e l'intero staff per individuare i loro giudizi sul grado di successo del programma nel tempo; intervistare i destinatari del programma per ricavare giudizi su quali vantaggi possono e dovrebbero essere sostenuti nel tempo; rivedere i dati sull'efficacia e sui costi del programma per giudicare quali attività potrebbero proseguire; intervistare i destinatari per ricavare la loro valutazione delle condizioni perché il programma possa continuare; esaminare i piani, i budget, gli incarichi dello staff, e altre informazioni rilevanti per calcolare la probabilità che il programma possa continuare; rivedere periodicamente il programma per valutare il grado in cui i suoi effetti positivi stiano proseguendo; elaborare un report della valutazione della sostenibilità e consegnarlo al cliente; discutere i risultati della valutazione in un *feedback workshop*, oltre alla necessità eventuale di un follow-up per valutare i risultati a lungo termine; concludere il lavoro e fornire al cliente tutti i report riassuntivi di questa fase.

4d. Valutazione della trasferibilità: la funzione è la valutazione della possibilità di adattare e applicare con successo lo stesso programma in un altro contesto. Stufflebeam precisa che questo tipo di valutazione è una componente opzionale del modello CIPP. Le attività del valutatore in questo caso sarebbero le seguenti: incaricare lo staff del programma di identificare potenziali fruitori del programma stesso; giudicare la rilevanza del programma (o di una parte di esso) rispetto alla situazione dei nuovi fruitori; valutare l'adattamento; elaborare un report della valutazione di trasferibilità e consegnarlo al cliente; discutere i risultati della valutazione in un *feedback workshop*; concludere il lavoro e fornire al cliente tutti i report riassuntivi di questa fase.

Durante tutto lo svolgimento del processo appena descritto, assume importanza anche la valutazione della valutazione (*metavalutazione*). Anche per questa fase l'autore propone una serie di attività tra cui: accordarsi con il cliente che la valutazione seguirà gli standard stabiliti dal *Joint Committee Program Evaluation*³² (utilità, fattibilità, appropriatezza, accuratezza) e/o un altro insieme di principi guida condivisi; documentare l'intero processo di valutazione e i risultati in modo che la valutazione possa essere rigorosamente studiata; utilizzare periodicamente i risultati della metavalutazione per incrementare l'appropriatezza del processo valutativo; fornire una documentazione scritta del grado in cui la valutazione corrisponde agli standard e includere i risultati nel report finale.

³² Gli standard cui ci si riferisce sono quelli stabiliti dal *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation*, un comitato nato nel 1975, che ha sede presso l'*Evaluation Centre* della *Western Michigan University*, e riunisce le principali associazioni che si occupano di qualità della valutazione. Il sito web è: <http://www.wmich.edu/evalctr/jc/>

2.4.3 La *responsive evaluation* di Stake

Muovendo dalla teoria di Tyler ai modelli di Scriven e Stufflebeam, attraverso un progressivo aumento della complessità dell'oggetto valutato e dell'ottica valutativa, si giunge alla prospettiva, certamente meno preordinata e strutturata, di Robert Stake, Direttore del *Centre for Instructional Research and Curriculum Evaluation* (CIRCE) presso l'Università dell'Illinois (Urbana-Champaign).

La sua è una teoria valutativa che fa riferimento ad una epistemologia costruttivista, che annulla quindi la valutazione intesa come corrispondenza rispetto a standard esterni, e ne propone una concezione pluralista e relativista. Secondo Stake, la valutazione si sviluppa a partire dalle esigenze e dalle questioni poste dagli *stakeholders*, emerge dal contesto, secondo un approccio che si potrebbe definire *bottom-up*, e si evolve attraverso i significati attribuiti al programma stesso dagli *stakeholders* (Stake, 1980, 1983, 2004).

Letteralmente *responsive evaluation* si traduce con “valutazione rispondente”, e Stake spiega il significato del termine quando afferma che: “*an evaluation is responsive evaluation if it orients more directly to program activities than to program intents, if it responds to audience requirements for information, and if the different value perspectives of the people at hand are referred to in reporting the success and failure of the program*” (Stake, in Madaus, Scriven e Stufflebeam, 1983, p.292).

Stake propone la figura sottostante per rappresentare gli eventi fondamentali di una *responsive evaluation* e li pone in maniera circolare, come su di un orologio (gli eventi sono dodici), per sottolineare che sono eventi che ritornano (*recurring*), nel senso che il valutatore ritorna su ciascuno di essi molte volte prima che il percorso valutativo arrivi ad una conclusione.

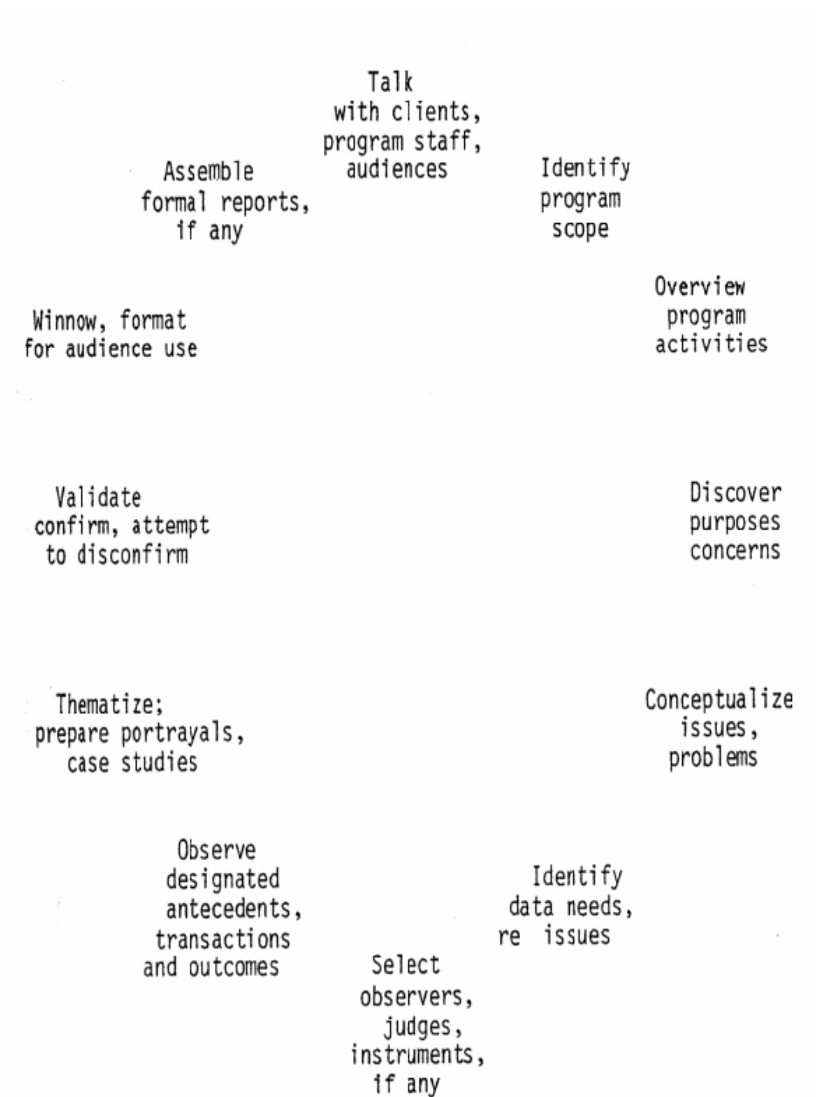


Fig. 1 Gli eventi fondamentali di una responsive evaluation (Stake, 1983, pag. 298)

Il valutatore inizia con l'individuazione del programma e delle sue finalità generali, la sua portata complessiva, per poi ricavarne una visione d'insieme sulle attività previste, proseguire con la scoperta delle questioni principali su cui si fonda il programma, e con la loro successiva concettualizzazione. Si passa poi all'identificazione dei dati necessari per trattare le questioni emerse in precedenza, si selezionano gli osservatori, i giudici e i diversi strumenti, si procede con l'osservazione di eventuali antecedenti rilevanti per comprendere il programma, delle transazioni e dei risultati. Il passo successivo è rappresentato dalla preparazione di profili e dalla realizzazione di studi di caso; in seguito si cerca di confermare o meno quanto è emerso (attraverso la negoziazione continua con gli *stakeholders*, il cui punto di vista è in primo piano in tutto il processo valutativo); infine, si adattano i risultati ad uso del pubblico, si preparano report formali di sintesi del lavoro svolto, e si discute con il cliente, con gli *stakeholders* e con il pubblico in generale.

L'autore precisa che questo non rappresenta un percorso lineare in cui ogni evento segue necessariamente un altro evento (infatti non vengono definite "fasi"), ma ci si può muovere dall'uno all'altro passaggio anche più volte, tenendo sempre presente che l'osservazione e il feedback rimangono per tutta la durata del processo gli aspetti più importanti.

Si potrebbe allora affermare che le parole chiave della responsive evaluation sono tre: attività, *stakeholders* e pluralità. Il primo sta a significare che al centro dell'azione valutativa vi sono le attività proprie del programma da valutare ed è su quelle che bisogna riflettere e dalle quali nascono le questioni rilevanti da trattare; significa anche che la valutazione in questo modo è rivolta ai processi e alla realizzazione, non agli obiettivi, per cui non si tratta di vedere se il programma raggiunge o meno gli obiettivi prefissati quanto far emergere dai soggetti coinvolti le esperienze, i significati e in ultima analisi le valutazioni. Da ciò si deduce che la seconda parola chiave, *stakeholders*, implica un'attenzione particolare per tutti coloro che a vario titolo sono coinvolti nel programma da valutare, tanto che la valutazione è al loro servizio, non è orientata a soddisfare nessun'altra esigenza se non quella di informarli e di renderli consapevoli dei significati personali e molteplici che l'evento assume nella loro esperienza. In questo modo il valutatore assume un ruolo di guida e di sostegno nell'aiutare i partecipanti a riconoscere i significati che attribuiscono al programma e quindi a giungere ad una sua valutazione (o valutazioni) attraverso la negoziazione e la continua richiesta di un feedback. Ciò a cui si arriva è dunque una raccolta di giudizi, plurimi e diversificati, che provengono dal dialogo e dall'esplicitazione dei punti di vista; in questa prospettiva non esiste uno standard esterno in base al quale confrontare i risultati e decidere se il programma è valido o meno, perché i giudizi sono interni al programma e derivano da una interpretazione personale del programma da parte di coloro che operano al suo interno. La pluralità è quindi la terza parola chiave di questo modello valutativo che rompe in modo netto con il passato, epistemologicamente e metodologicamente, facendo spazio alla comprensione collettiva che nasce dalla collettività stessa.

2.4.4 La *connoisseurship evaluation* di Eisner

Professore di *Education e Art* presso la *Stanford University*, Elliott Eisner condivide con Howard Gardner l'attenzione alle componenti artistiche della cognizione, e riconosce che l'educazione trascura l'importanza che aspetti creativi ed emotivi possono avere rispetto all'apprendimento:

"I believe that the field of education has much to learn from the arts about the practice of education" (Eisner, 2004).

Il suo modello valutativo deriva dunque da questa concezione artistica dell'educazione, e si fonda su due concetti, *connoisseurship* e *criticism*.

Il primo deriva dal latino "cognoscere", e implica la capacità non solo di guardare ma anche di vedere; questo atto più profondo comporta la capacità di dare un nome (quindi riconoscere) e apprezzare le diverse dimensioni delle situazioni e delle esperienze, e il modo in cui sono collegate le une alle altre. Comporta anche la capacità di collocare le nostre esperienze in un contesto molto più ampio. *Connoisseurship*,

dunque, si riferisce all'arte di apprezzare l'oggetto, la sua complessità e le sue caratteristiche particolari, che lo rendono unico e differente rispetto ad altri oggetti (Plessi, 2004).

Il secondo termine si riferisce alla capacità di rendere gli altri capaci di vedere (nel senso di *connoisseur*). Come afferma lo stesso Eisner (in Madaus et al., 1983, p. 340), "*if connoisseurship is the art of appreciation, criticism is the art of disclosure*". Essere critici riguarda dunque la "faccia pubblica della medaglia": il *connoisseur* impara a vedere le cose in un modo particolare che gli permette di cogliere gli aspetti importanti, il critico rivela agli altri ciò che ha imparato e permette anche ad altri di conoscere l'oggetto come lo conosce lui.

Ora, applicando questi concetti alla valutazione, e in particolare al ruolo del valutatore, Eisner concepisce la sua funzione come colui che, divenuto esperto, riesce a guidare gli altri nella conoscenza dell'oggetto valutato, alla ricerca del suo valore. Fine ultimo dell'azione valutativa risulta essere, in questo modo, un aumento della consapevolezza rispetto alle qualità dell'oggetto, consapevolezza che diviene presupposto per una profonda comprensione e base per la formulazione successiva di un giudizio di valore.

Valutatore, dunque, come *connoisseur-critic* che realizza il suo compito attraverso tre azioni: descrizione, interpretazione e valutazione.

La prima fase di descrizione comporta che il valutatore descriva, senza entrare nel merito dell'attribuzione di un significato, l'evento e i suoi aspetti caratteristici. Calandosi nel contesto di una classe, una descrizione dovrebbe comprendere il numero e/o la tipologia di domande che emergono in aula e la quantità di tempo spesa per la discussione di tali questioni, oppure l'immagine, l'impressione che l'insegnante, e in generale la classe, potrebbe dare ad un ipotetico visitatore, o ancora le caratteristiche delle conversazioni che avvengono in classe (la partecipazione degli studenti, la qualità degli interventi da parte sia dell'insegnante sia degli studenti, ecc), e la qualità delle relazioni tra gli alunni (se di natura competitiva o cooperativa). L'aspetto descrittivo della valutazione consiste dunque nella predisposizione di un ritratto delle qualità di un evento, senza l'attribuzione di giudizi di valore.

La ricerca del significato avviene nella seconda fase interpretativa, fase in cui il valutatore si pone in una relazione empatica con i soggetti, e, insieme a loro, cerca di dare un senso al fenomeno oggetto di studio. Eisner definisce questo passaggio "*a journey into interpretation*", in quanto comporta una capacità di divenire partecipi della vita degli altri, per poi riconoscere i significati attribuiti dai soggetti, interpretando anche i simboli propri di una determinata cultura.

Infine, nella terza fase, compito del valutatore diventa quello di guidare i soggetti nella elaborazione di giudizi sul valore dell'evento (assumendo un ruolo di formatore). Ritornando all'esempio di una classe, in quest'ultima fase il *connoisseur-critic* attribuisce un valore a ciò che ha descritto e interpretato nelle fasi precedenti tramite un insieme di criteri educativi. Questo richiede non solo la capacità di vedere, riconoscere e interpretare il significato di tutto ciò che può accadere in una classe, ma anche di comprenderne il valore intrinseco e, soprattutto, le possibili alternative che potrebbero rendere migliore il clima e le attività scolastiche. Proprio quest'ultimo aspetto permette di comprendere il senso reale dell'azione valutativa, che risiede nell'utilizzo da parte del valutatore delle informazioni ricavate tramite la descrizione e l'interpretazione per

giungere a formulare delle conclusioni sulle caratteristiche della pratica educativa e sulle sue potenziali modifiche in vista del miglioramento.

È evidente nell'esplorazione della teoria di Eisner la concezione complessa che ne è alla base, e la volontà di distaccarsi dalla tradizione positivista e pragmatista che non è considerata adeguata ad avvicinarsi al "mondo di relazioni, processi e significati soggettivi" (Plessi, 2004, p.200), che costituiscono l'essenza dell'evento da valutare.

3. Considerazioni conclusive

Ripercorrere la storia del fenomeno valutativo e analizzarne gli approcci e i modelli sviluppati dai diversi studiosi nel corso degli anni, ha permesso di cogliere un significato generale, che, seppur variegato ed eterogeneo, rende l'idea della complessità dell'azione valutativa e delle diverse prospettive dalle quali si può considerare.

Come si è potuto rilevare, esiste un nutrito dibattito intorno al tema della valutazione, che investe soprattutto gli interventi nel sociale e l'operato di enti di pubblica amministrazione, ma che fornisce anche spunti di riflessione di carattere generale attinenti alla pratica valutativa nel suo complesso. Le associazioni segnalate si occupano principalmente di fornire linee guida dalle quali si possono ricavare alcuni interessanti considerazioni. Innanzitutto, queste associazioni assumono come principio fondamentale del loro *modus operandi* l'attenzione nei confronti del rigore metodologico: la finalità dichiarata è quella di diffondere nell'ambito dell'operato delle organizzazioni una pratica valutativa che possieda determinate caratteristiche di natura metodologica, riferite al rigore, alla precisione e alla trasparenza. In secondo luogo, l'attenzione è posta verso la questione della formazione, con un interesse a far sì che la figura professionale del valutatore venga delineata precisamente a livello degli ambiti di attività come dei principi etici cui ispirarsi.

D'altra parte, gli studiosi propongono modelli valutativi anche molto diversi nel loro impianto, che contribuiscono a rendere conto della complessità della questione, e delle diverse implicazioni conseguenti alla scelta dell'uno o dell'altro modello.

Scegliere di adottare l'uno o l'altro approccio e modello, rifarsi ad un paradigma piuttosto che ad un altro, ha le sue ripercussioni sul significato ultimo di tutto il processo, e anche sulla tipologia di informazioni che verranno raccolte. Al di là, infatti, della vecchia contrapposizione tra quantitativo e qualitativo, è la metodologia nel suo senso più generale a cambiare a seconda dell'approccio di riferimento. È una metodologia strutturata quella che si seguirà scegliendo di aderire ad un approccio valutativo orientato agli obiettivi e/o alle decisioni, mentre avrà una natura più aperta e flessibile la metodologia corrispondente al paradigma naturalista/costruttivista. Muovendosi, infatti, verso quest'ultimo tipo di paradigma, si perde la possibilità di possedere una lista strutturata e già predisposta di passi metodologici da seguire, e di punti elenco da riempire per elaborare un *report*. I passi metodologici propri di un approccio costruttivista sono indicazioni di carattere generale, non si pongono in una sequenza temporale, né si può essere certi che, fatto un passo, non si debba tornare indietro a rivedere e modificare quanto si è già fatto.

Da un certo punto di vista, quindi, se la maggiore strutturazione permette al valutatore di essere guidato nel suo percorso attraverso indicazioni e norme già

predisposte, questo non implica che la mancanza di strutturazione corrisponda ad un'assenza di rigore metodologico. La valutazione costruttivista può e deve essere rigorosa nei suoi passaggi, nell'indicazione delle responsabilità dei doveri del valutatore, nell'elaborazione dei *report* a conclusione di ogni azione, ecc...; il rigore è dato dalla trasparenza di ogni atto, dalla giustificazione di ogni scelta metodologica effettuata, e dalla raccolta di quante più informazioni possibili così da ricavare una documentazione ampia, che costituisca una buona base sia per fare nuove scoperte sia per rielaborare quelle vecchie alla luce delle nuove.

La differenza fondamentale risiede allora nella possibilità data agli *stakeholders* di essere parte attiva del processo: se per Stufflebeam vengono coinvolti solo nella fase iniziale di valutazione del contesto, per evidenziarne i bisogni e le risorse, per Guba e Lincoln, o anche per Stake ed Eisner, tutte le parti interessate rimangono fondamentali in tutto il processo. È a loro che si ritorna periodicamente per rilevare non solo i bisogni, ma più in generale il significato (o meglio i significati) che loro stessi attribuiscono al processo in cui sono direttamente coinvolti; è da loro che emergono le questioni importanti, è dalle loro opinioni che si forma il focus della valutazione stessa. Il valutatore si affida completamente agli *stakeholders*, e il suo ruolo diventa quello di formatore, guida, mediatore (mai di “colui che formula giudizi dall'esterno”), che aiuta a divenire valutatori loro stessi dell'evento di cui sono protagonisti.

Il versante scientifico contribuisce dunque ad ampliare e ad approfondire la questione della valutazione, aggiungendo valore all'operato delle associazioni, consistente nel fornire principi generali e indicazioni di massima. Sicuramente di grande rilevanza appare l'impegno di queste associazioni nell'offrirsi come spazio di discussione e di confronto, facendo da ponte tra i professionisti da un lato e gli studiosi dall'altro. In questo modo, infatti, verrebbe incoraggiato quello scambio dialogico che dovrebbe costituire la premessa di qualsiasi percorso valutativo, inteso come “*form of inquiry*” (Guba e Lincoln, 1989), quindi come percorso di scoperta, di indagine, di ricerca che conduce alla costruzione di un giudizio di valore.

TERZO CAPITOLO

LA VALUTAZIONE NELLE UNIVERSITÀ. UN QUADRO POLITICO-ISTITUZIONALE

Per entrare nel merito della valutazione nelle università appare opportuno delineare innanzitutto un quadro di riferimento istituzionale costituito dalle linee-guida offerte dai principali enti che si occupano di valutazione dell'istruzione superiore, dentro il quale inserire in un secondo momento altri elementi di natura scientifica derivanti dalle ricerche svolte nel settore da studiosi di tutto il mondo.

Una cornice politica-istituzionale è infatti necessaria per individuare la direzione verso cui si muovono gli enti preposti alla valutazione, e, più in generale, all'assicurazione della qualità dell'operato delle istituzioni universitarie. *Quality assurance* è l'etichetta attraverso cui si connotano tutte le attività che hanno a che fare con i meccanismi di valutazione sia dei processi che dei risultati, e, sul sito del Processo di Bologna, viene definito come "il sistema con il quale vengono scelti gli obiettivi e organizzati i processi e le azioni del percorso formativo", in modo che siano in grado di garantire nei tempi previsti il raggiungimento della condizione di adeguatezza (qualità) e il continuo miglioramento di tale condizione. La responsabilità di tale funzione spetta in primo luogo alle singole istituzioni (e ciò costituisce la base per una reale assunzione di responsabilità del sistema accademico), le quali, nel rispetto del principio di autonomia, hanno la possibilità di effettuare scelte e decisioni in accordo con il quadro normativo e politico di riferimento.

1. Le linee-guida istituzionali

1.1 Il contesto internazionale

Il principale ente internazionale cui fare riferimento per la valutazione della qualità dell'istruzione superiore è l'*International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education* (INQAAHE)³³, istituito nel 1991, con lo scopo principale di "raccolgere e diffondere informazioni sulle teorie e sulle pratiche correnti di valutazione, miglioramento e mantenimento della qualità dell'istruzione superiore". Attraverso la condivisione di tali informazioni, il Network assume queste funzioni:

- promuovere buone pratiche di mantenimento e miglioramento della qualità;
- facilitare la ricerca sulle pratiche di "*quality management*" e sulla loro efficacia;

³³ Il sito internet è: <http://www.inqaah.org/>. Inoltre, una trattazione approfondita delle attività del Network è presente in R. Lewis, in Semeraro (2005), pp. 107-120.

- fornire assistenza per lo sviluppo di nuove agenzie di assicurazione della qualità;
- facilitare il collegamento e la comunicazione tra gli enti accreditati;
- aiutare i membri a definire gli standard delle istituzioni;
- consentire riconoscimenti internazionali delle qualifiche;
- aiutare nello sviluppo dell'utilizzo dello schema dei crediti per consentire la mobilità degli studenti tra le istituzioni;
- mettere i membri nelle condizioni di riuscire a riconoscere pratiche o organizzazioni poco accreditate.

Le informazioni all'interno del Network sono fatte circolare attraverso: il sito web, la newsletter (pubblicata ogni 6 mesi), la rivista quadrimestrale "*Quality in Higher Education*", e attraverso una Conferenza Internazionale, che ha luogo ogni due anni. Il Network ha al suo interno un gruppo di lavoro che si occupa della assicurazione esterna della qualità, e gli scopi specifici sono costituiti dalla identificazione di principi di buona pratica ("*guidelines of good practice*") per le agenzie di assicurazione della qualità, e dallo sviluppo di un framework che guidi la costituzione di nuove agenzie³⁴.

Un'altra agenzia che opera a livello internazionale (*full-member* dell'INQAAHE) è il *Center for Quality Assurance in International Education* (CQAIE), che si trova in Virginia. Tale centro svolge attività di collaborazione tra le comunità che si occupano di istruzione universitaria e assicurazione della qualità all'interno degli Stati Uniti, e tra gli Stati Uniti e associazioni di altre nazioni che trattano i temi della qualità nel mondo accademico. Il CQAIE facilita studi comparativi sulle procedure di assicurazione della qualità, allo scopo di migliorare tali meccanismi all'interno delle nazioni e promuovere la mobilità tra sistemi nazionali. A tale scopo, le attività del CQAIE rientrano in tre categorie: a) aiutare le nazioni nello sviluppo o nel miglioramento dei sistemi di assicurazione della qualità dell'istruzione superiore; b) promuovere la globalizzazione delle professioni; c) monitorare le procedure di assicurazione della qualità. Per quanto riguarda il primo tipo di attività, le nazioni presso cui il CQAIE promuove iniziative sono: l'Africa (Mauritius, Marocco e Sudafrica), l'America del Centro-Sud (Belize, Bolivia, Trinidad e Tobago, Messico), l'Asia (Hong Kong, Indonesia, Giappone, Cina, Thailandia), e alcune regioni dell'Europa dell'Est (Bulgaria, Estonia, Ungheria e Romania).

Il CQAIE fornisce assistenza nella progettazione (anche a livello di legislazione nazionale), nella realizzazione pratica (inclusa la formazione) e nella valutazione del sistema.

In Australia, sono due le agenzie nazionali create per sovrintendere alle procedure di assicurazione della qualità: *Australian Qualifications Framework Advisory Board* (AQFAB) e *Australian Universities Quality Agency* (AUQA).

Il primo, istituito dal *Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs* (MCEETYA), ha la funzione di promuovere e monitorare l'implementazione a livello nazionale dell'*Australian Qualifications Framework* (AQF), uno strumento creato per salvaguardare e promuovere la qualità del sistema educativo

³⁴ Le prime *Guidelines* sono state pubblicate nel 2005, mentre nell'ottobre 2006 ne è stata pubblicata una versione aggiornata, scaricabile all'indirizzo web: <http://www.inqaahe.org/> nella sezione "*Working Groups*".

australiano. AQF contiene linee-guida nazionali per ciascuna delle qualifiche nazionali (*Senior Secondary Certificate of Education, Certificate I, Certificate II, Certificate III, Certificate IV, Diploma, Advanced Diploma, Associate Degree, Bachelor Degree, Vocational Graduate Certificate, Vocational Graduate Diploma, Graduate Certificate, Graduate Diploma, Masters Degree, Doctoral Degree*), descritte e approfondite una per una nel *AQF Implementation Handbook* (terza edizione, 2002³⁵).

AUQA, invece, è un ente istituito anch'esso dal *Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs* (MCEETYA) nel marzo del 2000, con il compito di monitorare e valutare l'insegnamento, la ricerca e la gestione amministrativa delle università australiane ogni cinque anni. La funzione principale è quindi costituita dalla organizzazione e realizzazione di un sistema valutativo periodico delle attività accademiche e dalla verifica della conformità rispetto ai criteri indicati nei *National Protocols for Higher Education Approval Processes* (elaborati dal *Joint Committee on Higher Education* con lo scopo di assicurare l'uniformità dei criteri e degli standard utilizzati in tutte le università australiane per l'accreditamento dei corsi, il riconoscimento delle nuove università, ecc...).

All'interno delle procedure valutative, a partire dal 1998, tutte le università hanno l'obbligo di presentare annualmente un *Institutional Quality Assurance and Improvement Plan* costituito da una serie di documenti in cui si precisano gli obiettivi dell'istituzione riguardo alle tre aree chiave, insegnamento, ricerca e gestione amministrativa, le strategie adottate, e gli indicatori di performance utilizzati per valutare il grado di successo. Inoltre, il *Plan* deve includere i risultati delle due indagini nazionali, effettuate tramite il *Course Experience Questionnaire* (CEQ) e la *Graduate Destination Survey* (GDS). Il primo strumento rileva le percezioni dei laureati riguardo ai corsi³⁶, mentre il secondo ricava informazioni sui primi impieghi dei laureati o sulla tipologia di studi intrapresi dopo la laurea. I dati ricavati da questi due strumenti offrono numerose informazioni utilizzate dal *Graduate Careers Council of Australia* (GCCA) per ricavare un quadro complessivo del periodo post-lauream.

In Canada, l'insegnamento universitario è una responsabilità (anche a livello di finanziamenti) provinciale / territoriale: ogni provincia / territorio ha un proprio sistema universitario, e non esistono politiche e linee-guida nazionali nell'ambito dei meccanismi di assicurazione della qualità. Tuttavia, negli ultimi anni è nata la consapevolezza dell'importanza di possedere un set di standard comuni prima di tutto per facilitare la mobilità tra le istituzioni universitarie canadesi, e, in secondo luogo, per accrescere la visibilità e per far comprendere il funzionamento e l'organizzazione delle università canadesi in tutto il mondo. In questo modo, il Governo ha cercato di interpretare e di venire incontro sia ai desideri e ai bisogni di studenti, genitori e università stesse di comprendere e valutare la qualità dei corsi e in generale dell'offerta formativa canadese, sia di allinearsi ad un orientamento ormai condiviso in tutto il mondo teso alla valutazione della qualità attraverso procedure trasparenti e la definizione di standard chiari e appropriati. Nell'agosto del 2004, quindi, l'*Advisory Committee of Deputy Ministers of Education* (ACDME) ha costituito un comitato con il compito specifico di preparare un documento contenente standard e procedure che

³⁵ L'Handbook è scaricabile all'indirizzo <http://www.aqf.edu.au/implem.htm>

³⁶ Lo strumento sarà descritto nel dettaglio nel prossimo capitolo.

supportino i governi provinciali e territoriali nella valutazione dell'accettabilità dei corsi di laurea, dei corsi di studio e delle istituzioni. Nel febbraio del 2007, dopo una consultazione con i vari gruppi di *stakeholders*, il Consiglio dei Ministri dell'Istruzione ha varato un documento dal titolo "*Statement on Quality Assurance of Degree Education in Canada*", contenente tre sezioni: *Canadian Degree Qualifications Framework, Procedures and Standards for New Degree Program Quality Assessment, e Procedures and Standards for Assessing New Degree-Granting Institutions*³⁷.

All'interno di questo quadro istituzionale di riferimento, ciascuna università possiede un ampio margine di autonomia nelle decisioni riguardanti l'implementazione delle procedure di assicurazione della qualità, che comprendono le seguenti fasi: una autovalutazione istituzionale, una *peer-evaluation* interna, e una valutazione dei corsi interdisciplinari. Tutto questo avviene tramite il coinvolgimento di esperti esterni, studenti, docenti, laureati, e del personale amministrativo.

1.2 Il contesto europeo

Tra i *regional networks* dell'INQAAHE, vi è lo *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), fondato nel 1990 con sede ad Helsinki, con l'obiettivo di promuovere la cooperazione tra i Paesi europei nel campo dell'assicurazione della qualità. L'Assemblea Generale del Network, nel novembre 2004, ha deciso di modificare il nome dell'ente in *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, sulla scia di un progetto pilota che aveva dimostrato l'importanza di sviluppare, e soprattutto di condividere, le esperienze di assicurazione della qualità (preferendo dunque una parola, associazione, che evocasse lo spirito di condivisione che doveva caratterizzare la collaborazione tra paesi diversi). L'ente ha tuttavia conservato il medesimo acronimo.

ENQA ha elaborato, in collaborazione con la *European University Association* (EUA), la *European Association of Institutions in Higher Education* (EURASHE) e la *National Unions of Students in Europe* (ESIB), su mandato dei Ministri europei in occasione dell'incontro di Berlino del 2003, un insieme condiviso di standard, procedure e linee-guida inerenti l'assicurazione della qualità, denominato "*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*" e pubblicato nel 2005³⁸. Esaminiamo un estratto del documento, riferito agli standard e alle linee-guida europee per la valutazione interna delle università. Gli standard individuati sono sette, e possono essere elencati come doveri da parte delle istituzioni, le quali devono:

- dotarsi di adeguate procedure per l'assicurazione della qualità e di standard riferiti ai programmi. Devono anche impegnarsi esplicitamente nello sviluppo di una cultura che riconosce l'importanza della qualità. Per raggiungere questo scopo, devono sviluppare e mettere in atto una strategia per il continuo miglioramento della qualità. La strategia, le politiche e le procedure dovrebbero avere uno status formale ed essere disponibili per tutti; inoltre, dovrebbero includere la specificazione di ruoli per gli studenti e per gli altri *stakeholders*;

³⁷ Lo *Statement* è scaricabile all'indirizzo: <http://www.cmec.ca/postsec/qa/QA-Statement-2007.en.pdf>

³⁸ Il documento è scaricabile dal sito: http://www.enqa.eu/pubs_esg.lasso

- possedere meccanismi formali per l'approvazione, la revisione periodica e il monitoraggio delle proprie attività;
- utilizzare criteri e procedure per la valutazione degli studenti, che siano espliciti e applicati in modo coerente e adeguato;
- assicurare la qualità della preparazione e della competenza professionale dei docenti;
- assicurare l'adeguatezza delle risorse a disposizione dell'apprendimento degli studenti;
- assicurare la raccolta, l'analisi e l'utilizzo di informazioni rilevanti per la gestione efficace dei corsi di studio e delle altre attività;
- pubblicare periodicamente informazioni aggiornate, imparziali e obiettive, sia di tipo quantitativo che qualitativo, riguardo alla propria offerta formativa.

Le agenzie nazionali membri dell'ENQA sono le seguenti:

Austria:

- *Austrian Accreditation Council*, Vienna
- *FHR - Fachhochschulrat*, Vienna

Belgio:

- *Council of Flemish Institutions of Higher Education*, Brussels
- *EUA - European University Association*, Brussels
- *VLIR - Flemish Interuniversity Council*, Brussels

Cipro:

- *CEEA - Council of Educational Evaluation-Accreditation*, Nicosia

Danimarca:

- *EVA - Danish Evaluation Institute*, Copenhagen

Estonia:

- *Estonian Higher Education Quality Assessment Council*, Tallinn

Finlandia:

- *FINHEEC - Finnish Higher Education Evaluation Council*, Helsinki

Francia:

- *CNE - Comité National d'Évaluation*, Paris
- *CTI - Commission des Titres d'Ingénieur*, Ecully

Germania:

- *Accreditation Council*, Bonn
- *ACQUIN - Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute*, Bayreuth
- *ASIIN - Fachakkreditierungsagentur für Studiengänge der Ingenieurwissenschaften, der Informatik, der Naturwissenschaften und der Mathematik e.V.*, Düsseldorf
- *FIBAA - Foundation for International Business Administration Accreditation*, Bonn
- *ZEvA - Central Evaluation and Accreditation Agency Hannover*, Hannover
- *EVALAG - Stiftung Evaluationsagentur Baden-Wuerttemberg*, Mannheim

Irlanda:

- *HEA - Higher Education Authority*, Dublino
- *HETAC - Higher Education and Training Awards Council*, Dublino

Italia:

- CNVSU - Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario, Roma

Latvia:

- HEQEC - *Higher Education Quality Evaluation Centre*, Riga

Olanda:

- *Inspectorate of Higher Education*, Utrecht
- NQA - *Netherlands Quality Agency*, Utrecht
- NVAO - *Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders*, The Hague
- QANU - *Quality Assurance Netherlands Universities*, Utrecht

Norvegia:

- NOKUT - *Norwegian Agency of Quality Assurance in Education*, Oslo

Portogallo:

- CNAVES - *Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior*, Lisbona

Regno Unito:

- QAA - *Quality Assurance Agency for Higher Education*, Gloucester

Repubblica Ceca:

• *Accreditation Commission of the Government of the Czech Republic/Ministry of Education, Youth and Sports*, Praga

Repubblica Slovacca:

- *Accreditation Commission*, Bratislava

Spagna:

- ANECA - *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*, Madrid
- AQU - *Agency for Quality Assurance in the Catalan University System*, Barcelona
- AGAE - *Agencia Andaluza para la Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria*, Córdoba

Svezia:

- NAHE - *National Agency for Higher Education*, Stoccolma

Svizzera:

• OAQ - *Center for Accreditation and Quality Assurance of the Swiss Universities*, Berna

Ungheria:

- HAC - *Hungarian Accreditation Committee*, Budapest.

1.2.1 Il Processo di Bologna e le tappe europee della valutazione universitaria

Dai siti Internet della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI) e del Processo di Bologna³⁹ si possono ricavare le tappe europee della valutazione

³⁹ <http://www.crui.it/> ; <http://www.bolognaprocess.it/>

universitaria, ossia gli eventi che hanno segnato lo sviluppo dell'attenzione alla qualità dell'istruzione superiore in Europa nel recente passato⁴⁰.

Nel 1988, la Magna Charta Universitatum sancisce l'autonomia universitaria quale condizione imprescindibile per promuovere l'adeguamento delle università alle esigenze in continua evoluzione della società odierna. Nel 1998, la riunione dei Ministri in occasione della celebrazione degli otto secoli dalla fondazione della Sorbona si incentra sul ruolo fondamentale dell'istruzione superiore nello sviluppo dell'Europa attraverso la creazione di uno "Spazio europeo dell'istruzione superiore", processo culminato nel 1999 con la Dichiarazione di Bologna, con la quale 29 Stati concordano di agire in modo concertato per accrescere la competitività dell'Europa. Viene varata una serie di misure (l'adozione di un sistema di titoli facilmente comprensibili e comparabili, e l'adozione di un sistema di crediti) destinate a creare lo Spazio europeo dell'Istruzione superiore.

La Dichiarazione si propone di promuovere la mobilità, la cooperazione europea nel garantire la qualità, la cooperazione interistituzionale e la realizzazione di programmi di studio, formazione e ricerca integrati (Processo di Bologna).

L'incontro di Salamanca avvenuto nel 2001 fra le istituzioni europee di istruzione superiore pone la qualità come pietra angolare dello Spazio europeo dell'istruzione superiore e quale condizione basilare per l'affidabilità, l'effettiva validità dei titoli, la mobilità, la comparabilità e l'attrattività dei sistemi di istruzione superiore europei, e il Comunicato dei Ministri europei dell'Istruzione relativo all'incontro di Praga conferma questi principi.

Nel 2003, a Berlino, i Ministri dell'Istruzione dei Paesi che hanno aderito al Processo di Bologna hanno indicato i passi successivi da compiere nell'iter di costituzione dello Spazio europeo dell'istruzione superiore. Uno dei temi centrali è stato quello relativo alla "*Quality Assurance*", concepita sempre più come strumento di "*governance*", la cui prima responsabilità ricade sulle istituzioni di istruzione superiore, e di cooperazione internazionale in un'ottica di integrazione europea.

Sempre a Berlino i Ministri hanno deciso di valutare nel successivo incontro di Bergen (2005) i progressi fatti sui tre obiettivi del processo di Bologna identificati come prioritari:

1. il sistema a due cicli;
2. l'accertamento della qualità;
3. il riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio.

A tal fine hanno incaricato il Gruppo dei Séguiti (*Follow-Up Group*) di Bologna di realizzare un'analisi comparativa dei risultati ottenuti nei tre settori dai singoli paesi partecipanti, e di effettuare un approfondimento su due temi particolari:

- i criteri e le linee guida comuni per l'accertamento della qualità, con mandato allo *European Network of Quality Assurance Agencies (ENQA)*;
- uno schema europeo di riferimento per i titoli accademici - basato sul carico di lavoro, il livello, i risultati di apprendimento, le competenze e il profilo professionale (con mandato ad un apposito gruppo di lavoro).

Un cambiamento importante si è verificato a Berlino: affermare che la responsabilità per la qualità dell'istruzione superiore ricade principalmente sulle

⁴⁰ Una trattazione approfondita della questione è presente nel saggio di L. Messina (in R. Semeraro, a cura di, 2006b, pp.47-96).

università comporta la necessità per le istituzioni stesse di responsabilizzarsi, in vista di una maggiore presa di coscienza del proprio ruolo nel miglioramento della qualità dell'offerta formativa e culturale.

Nell'incontro di Bergen (tenutosi nei giorni 19 e 20 maggio 2005), i Ministri hanno recepito il rapporto del Gruppo dei Séguiti sullo stato di avanzamento dei processi di riforma nazionali nelle tre aree identificate come prioritarie, rilevando il progresso fatto ed i problemi ancora da risolvere. Hanno inoltre recepito il documento del gruppo di lavoro sullo Schema europeo di riferimento per i titoli accademici, che comprende tra l'altro i "Descrittori di Dublino"⁴¹, impegnandosi nell'elaborazione, entro il 2010, di schemi nazionali compatibili con lo schema europeo. Hanno infine adottato i criteri e le linee guida proposte dall'ENQA per l'accertamento della qualità e accolto la proposta di un Registro europeo delle Agenzie di valutazione. Quest'ultimo punto discende dalla constatazione che i criteri attraverso cui le agenzie nazionali operano sono molto diversi da nazione a nazione, in quanto risentono di una concezione legata alla particolare realtà locale; per cui, è apparso necessario monitorarne le attività attraverso un Registro europeo al fine di creare criteri più omogenei, e quindi comparabili.

Le nuove priorità delineate dai Ministri a Bergen per il periodo 2005-2007 riguardano:

- la sinergia tra formazione e ricerca e l'organizzazione del dottorato;
- la dimensione sociale del Processo di Bologna;
- la mobilità di studenti e docenti nell'ambito dei paesi partecipanti;
- e le relazioni fra lo Spazio europeo dell'Istruzione Superiore ed il resto del mondo.

In vista della successiva riunione di Londra del 2007 è stato dato il compito alla *European University Association* (EUA) di preparare un rapporto sui principi fondamentali relativi agli studi di dottorato.

All'incontro di Londra (svoltosi nei giorni 17 e 18 maggio 2007) è stato presentato lo *Stocktaking Report 2007*, predisposto dal *Follow-up Group*, che ha analizzato: l'applicazione degli standard e delle linee guida per la garanzia della qualità proposte dall'ENQA; l'implementazione dei quadri nazionali delle qualifiche di istruzione superiore; il rilascio e il riconoscimento dei titoli congiunti, inclusi quelli a livello di dottorato; la creazione di adeguate forme di flessibilità dei percorsi formativi, comprese le procedure per il riconoscimento della formazione pregressa.

Con il Comunicato di Londra (dal titolo "*Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised world*")⁴², i Ministri hanno concordato di concentrare gli sforzi del biennio 2007-2009 per completare le Linee di Azione già decise, confermando le priorità nell'applicazione dei tre cicli, nell'assicurazione della qualità e nel riconoscimento dei periodi e dei titoli di studio, e focalizzando ulteriormente l'attenzione su:

- mobilità;
- dimensione sociale;

⁴¹ Così denominati dalla sede del Seminario in cui sono stati elaborati, questi descrittori mirano a indicare, per ogni titolo, le competenze che chi lo acquisisce deve possedere, in termini di: conoscenze e comprensione; capacità di applicare le conoscenze e la comprensione; espressione di giudizi; abilità nella comunicazione; capacità di studio.

⁴² Il Comunicato è scaricabile dal sito <http://www.bolognaprocess.it> nella sezione Documenti – Dichiarazioni e Comunicati ufficiali dei Ministri Europei.

- raccolta dei dati;
- occupabilità dei laureati;
- strategie di sviluppo dello Spazio europeo dell'istruzione superiore nel contesto globale.

Nel Comunicato:

- si ribadisce l'impegno ad accrescere la competitività e la comparabilità dei sistemi di istruzione superiore dei Paesi partecipanti (cui si è aggiunto il Montenegro), rispettandone allo stesso tempo le diversità;
- si ribadisce la convinzione che un risultato fondamentale del Processo sarà lo spostamento del focus dell'insegnamento universitario dal docente allo studente (*student-centred higher education*);
- si presentano alcuni dati relativi alla mobilità e alla dimensione sociale degli studi nei paesi partecipanti.

La sesta conferenza ministeriale si svolgerà a Louvain-la-Neuve (Belgio) il 28 e 29 aprile 2009.

Come ha ben precisato Eric Froment, Presidente dell'European University Association fino al 2005, in occasione del Convegno internazionale svoltosi a Padova il 6 e 7 giugno 2005 su "La valutazione della didattica universitaria", il Processo di Bologna pone questioni molto importanti che comportano la necessità di prestare attenzione ad una serie di elementi: in primo luogo, per far sì che l'università partecipi attivamente e volentieri al Processo "non bisogna agire solo dall'alto, ma anche, e soprattutto, dal basso" (Froment, in Semeraro, a cura di, 2005, p. 85). Questo vuol dire che non è importante solo il concorso degli organi decisionali interni all'università, bensì di tutta la comunità accademica, affinché la realizzazione del Processo di Bologna avvenga con un'ampia partecipazione, una larga condivisione degli assunti di base e di tutti i passaggi intermedi, e una comune convinzione circa l'utilità del Processo in sé.

In secondo luogo, Froment sottolinea come non si possano trascurare i fattori derivanti dal contesto in cui le università sono inserite: questo significa che nel dare avvio al Processo di Bologna è necessario tenere in giusto conto la storia del singolo ateneo, la realtà territoriale in cui è collocato, il grado di autonomia e di consapevolezza del proprio ruolo (anche in riferimento ad ogni singolo docente), ecc..., in modo da evitare processi uniformanti che non tengano conto delle specifiche realtà e culture.

Partecipazione e attenzione ai contesti sembrano dunque essere le parole chiave delle "raccomandazioni" di Eric Froment, il quale auspica una collaborazione sempre più attiva con le agenzie nazionali e con le università, indicando in queste ultime (e negli attori principali operanti al loro interno) il tassello fondamentale della riuscita del Processo di Bologna.

1.2.2 Sistemi valutativi di alcuni Paesi europei

Si intende ora volgere un rapido sguardo verso la situazione di tre Paesi europei (Inghilterra, Francia e Germania) e, in particolare, verso i loro sistemi riferiti alle procedure di valutazione e di assicurazione della qualità, che li caratterizzano e li contraddistinguono. Appare opportuno, in un quadro di integrazione europea nell'ambito del Processo di Bologna, considerare la direzione verso cui si muovono i

principali Paesi europei e tentare di enucleare le procedure seguite e le priorità assegnate ai vari aspetti che compongono il complesso quadro della valutazione. Per ciascun sistema valutativo presentato, sarà data particolare importanza al livello e alle modalità di coinvolgimento degli studenti nel processo valutativo.

1.2.2.1 Il sistema valutativo inglese

Il sistema universitario del Regno Unito è costituito da circa cento università e cinquantacinque college, che risultano differenti per “età”, dimensioni, discipline insegnate e *mission*.

Per ciascuna delle quattro nazioni che compongono il Regno Unito (Inghilterra, Galles, Scozia e Irlanda del Nord), esiste un organismo responsabile della distribuzione dei fondi agli atenei, e nel caso dell’Inghilterra questo organismo è l’*Higher Education Funding Council for England* (HEFCE). L’HEFCE richiede alle università di definire precisamente la propria *mission*, includendo i seguenti aspetti: ricerca, didattica, partecipazione, e trasferimento della conoscenza. Quest’ultimo aspetto riflette la percezione diffusa che l’Inghilterra sia ad altissimi livelli nella ricerca di base, ma che non sappia utilizzare i risultati di tali ricerche al di fuori del contesto accademico. Per questo motivo l’HEFCE punta molto sulla ricerca, che risulta essere il fattore che influenza più di ogni altro la *mission* di tutte le università⁴³.

All’interno di un *dual-support system* (cioè il doppio binario di distribuzione dei fondi, il finanziamento diretto destinato a progetti di ricerca, e quello indiretto previsto per i dipartimenti sulla base della qualità della ricerca effettuata in ciascuna struttura), la qualità della ricerca nelle università inglesi viene valutata attraverso uno strumento chiamato *Research Assessment Exercise* (RAE) dal 1986. La didattica, invece, cominciò ad essere valutata un po’ più tardi, intorno al 1990, e attualmente è seguita da un organismo appositamente creato, la *Quality Assurance Agency* (QAA), fondata nel 1997, che pone tra i suoi obiettivi principali quello di informare e incoraggiare il miglioramento continuo nella gestione della qualità dell’istruzione superiore. Le prime valutazioni effettuate dalla QAA comportavano lunghe visite presso i dipartimenti di tutte le università da parte di un team di sei ispettori, i quali erano chiamati sia a giudicare i documenti preparati dai docenti sul proprio insegnamento, sia ad intervistare gli studenti e gli stessi docenti riguardo a diversi aspetti della didattica, nonché ad osservare le modalità di svolgimento delle lezioni e dei laboratori. Un cambiamento conseguente a questa operazione di valutazione portata avanti nei primi sei anni di attività della QAA, fu la realizzazione di lunghi corsi di formazione per il nuovo personale accademico.

Più recentemente, l’approccio alla valutazione della qualità dell’insegnamento è cambiato, e oggetto di verifica da parte della QAA è divenuto ora il fatto che ogni università sia dotata di un sistema di valutazione interna.

A questo proposito, la QAA ha redatto un manuale di buone pratiche per le università e i college, relative alla gestione degli standard accademici e della qualità. Il “*Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher*

⁴³ Le informazioni sul sistema universitario inglese sono tratte da un articolo di M. Green (2006), e dal sito web della *Quality Assurance Agency*: <http://www.qaa.ac.uk/>

education” (di seguito denominato *Code of practice*), è stato elaborato per aiutare le istituzioni ad assumersi e far fronte alle responsabilità inerenti l’assicurazione degli standard e della qualità, tramite la predisposizione di un *framework* in cui ciascuna istituzione ha la possibilità di analizzare il proprio operato rispetto a diversi parametri. Alla stesura del documento hanno partecipato vari gruppi di *stakeholders*, in modo tale che il documento rappresenti, in ultima analisi, il risultato di un consenso tra “*providers*” e “*users*” dell’insegnamento universitario.

Le sezioni che costituiscono il *Code of practice* sono dieci:

1. la ricerca post-lauream;
2. la co-gestione di programmi didattici e l’apprendimento flessibile e distribuito (compreso l’*e-learning*);
3. le questioni legate agli studenti con disabilità;
4. gli esami esterni;
5. le osservazioni e le richieste da parte degli studenti;
6. la valutazione del profitto degli studenti;
7. l’approvazione, il monitoraggio e la valutazione dei programmi;
8. l’orientamento riguardante le carriere;
9. l’apprendimento che avviene con il supporto di un “fornitore di impiego” (*placement provider*);
10. le modalità di ammissione ai corsi.

Per ciascuna di queste sezioni, nel documento viene riportata una serie di standard e di principi da rispettare per assicurare la qualità di ogni singola area di attività.

Molta attenzione oggi viene data alla pubblicizzazione di tutto ciò che riguarda l’insegnamento, inclusi i programmi dei corsi di studio, il modo di insegnare, i metodi di valutazione del profitto degli studenti, le spese sostenute per l’acquisto di volumi e di attrezzature informatiche, ecc...

Inoltre, sono resi pubblici anche i risultati della “*National Student Survey*” (NSS), una indagine annuale che viene effettuata dal 2005 (commissionata dall’*Higher Education Funding Council for England* - HEFCE), sulla base delle stesse ventuno domande per tutti gli studenti (più una che richiede un giudizio complessivo), sul livello di soddisfazione riguardo ai corsi, ai docenti, agli spazi e alle facilitazioni disponibili nell’università⁴⁴. La NSS, rivolta agli studenti dell’ultimo anno, si pone l’obiettivo di raccogliere informazioni sulla qualità dei corsi offerti agli studenti in modo tale che chiunque abbia intenzione di iscriversi all’università abbia a disposizione tali dati e sia quindi facilitato nella scelta (la funzione principale dunque si potrebbe definire di orientamento). Le ventuno domande su cui si basa la *survey* sono raggruppate in sei categorie, all’interno delle quali sono presenti le domande specifiche sul corso e sul docente:

- *insegnamento*: i docenti hanno dimostrato chiarezza esplicitiva; hanno reso interessante la materia; dimostravano interesse ed entusiasmo per quello che insegnavano; il corso è stato intellettualmente stimolante;
- *valutazione e feedback*: i criteri di valutazione sono stati esplicitati prima di essere applicati; i voti sono stati equi; il feedback è sempre stato immediato e

⁴⁴ Il questionario è consultabile sul sito della *National Student Survey* alla pagina: <http://www.thestudentsurvey.com/archive/nss-questionnaire-english.pdf>

ricco di dettagli; i commenti sul proprio lavoro hanno reso comprensibili cose che prima non lo erano;

- *supporto accademico*: il supporto durante gli studi è stato adeguato; è sempre stato possibile contattare i docenti nel momento del bisogno; la guida e il supporto al momento delle scelte importanti sono stati adeguati;
- *organizzazione e gestione*: l'orario delle lezioni era adeguato rispetto alle attività da svolgere; qualsiasi modifica è stata comunicata tempestivamente e in modo efficace; l'organizzazione si è sempre rivelata efficiente e senza intoppi;
- *risorse per l'apprendimento*: le risorse bibliografiche sono adeguate rispetto alle necessità; l'accesso alle risorse tecnologiche, o ad altri tipi di agevolazioni o attrezzature particolari è stato facile;
- *formazione personale*: il corso ha permesso di avere più fiducia in se stessi; le capacità comunicative sono migliorate; il corso ha permesso di affrontare anche nuove situazioni e problemi, fornendo strumenti per risolverli.

L'ultima domanda riguarda un giudizio complessivo sulla soddisfazione riguardo alla qualità del corso.

Infine, vi sono due box in cui lo studente, guardando indietro alla propria esperienza universitaria, ha la possibilità di indicare gli aspetti negativi e quelli positivi particolarmente importanti per lui.

La scala utilizzata per rispondere alle domande è a cinque punti (5 “*definitely agree*”, 4 “*mostly agree*”, 3 “*neither agree nor disagree*”, 2 “*mostly disagree*”, 1 “*definitely disagree*”), più un'ultima possibile risposta costituita da N/A, cioè “*not applicable*”, se la risposta non può essere fornita per vari motivi.

I risultati dell'indagine vengono resi pubblici e diffusi presso le *Student Unions*, e presso tutte le università coinvolte tramite una relazione di sintesi che illustra i risultati stessi. Inoltre, sono pubblicati anche sul sito denominato *Teaching Quality Information (TQI)*⁴⁵, uno spazio web creato per fornire informazioni sui corsi agli studenti, tramite una maschera di ricerca che permette di effettuare degli incroci tra l'area disciplinare e un'università specifica. In questo modo, si ricavano i risultati dell'indagine specifici per l'università prescelta e le discipline indicate.

La QAA stessa promuove un aumento della partecipazione degli studenti nella vita universitaria e in particolare nei processi di valutazione sia a livello di valutazione esterna che interna. Gli studenti sono infatti invitati (oltre che a compilare la *National Student Survey*) a produrre periodicamente delle *Student Written Submissions* che verranno poi utilizzate dai gruppi di valutazione istituzionale; inoltre, all'interno della QAA, è stato creato un ufficio che lavora proprio sulle questioni collegate al coinvolgimento degli studenti nelle valutazioni e che organizza conferenze con le *National Union of Students* per fornire informazioni sul ruolo degli studenti nel processo valutativo⁴⁶.

⁴⁵ www.tqi.ac.uk

⁴⁶ È quanto emerge dal *Self-Analysis Document (SAD)* a cura della QAA, relativo al *Quality Convergence Study*, scaricabile, insieme ai SAD degli altri cinque paesi coinvolti nello studio, alla pagina http://www.enqa.eu/pubs_occasional.lasso

1.2.2.2 Il sistema valutativo francese

L'ente principale che si occupa di valutazione dell'insegnamento universitario è il *Comité national d'évaluation* (CNE)⁴⁷, istituito con una legge del 26 gennaio 1984. Il Comitato diventa Autorità amministrativa indipendente, con autonomia finanziaria, grazie alla legge del 10 luglio 1989. La sua *mission* e l'organizzazione del suo funzionamento sono successivamente precisati e descritti nei tre decreti legislativi del 21 febbraio 1985, 7 dicembre 1988 e 23 settembre 1992.

Il CNE è stato creato per rispondere alla domanda sociale proveniente dalle istituzioni universitarie e dai loro utenti, ed è incaricato di:

- esaminare e valutare l'insieme delle attività delle istituzioni pubbliche a carattere scientifico, culturale e professionale destinate all'insegnamento superiore;
- creare delle commissioni ad hoc per lo studio delle diverse problematiche concernenti la *mission* del servizio pubblico dell'insegnamento superiore in Francia.

Il Comitato esprime delle raccomandazioni sulle istituzioni e le discipline valutate, con l'intento di migliorare l'insegnamento superiore e rendere più efficace la formazione e la ricerca dell'intero sistema universitario francese. Le singole istituzioni possono poi decidere autonomamente di mettere in pratica queste raccomandazioni.

I rapporti valutativi sono pubblicati e diffusi regolarmente agli interessati tramite un servizio di informazione e di documentazione. Annualmente viene anche pubblicato un rendiconto generale sulle attività del CNE, indirizzato al Presidente della Repubblica, e, al termine di ogni mandato biennale dei membri eletti, viene redatta una sintesi sulla situazione generale dell'insegnamento superiore in Francia.

Il Comitato valuta l'organizzazione di ogni istituzione, evidenziando i punti forti e quelli deboli della sua gestione. Per ogni istituzione valuta l'insieme delle attività e dei mezzi messi a disposizione per realizzare una adeguata formazione. Valuta la qualità della ricerca e dell'insegnamento, la formazione degli insegnanti, la formazione continua, la gestione del personale e dei servizi, le condizioni di vita degli studenti nel campus (e l'accoglienza e l'orientamento forniti loro), la qualità dell'integrazione a livello locale, e la notorietà a livello nazionale e internazionale. Nell'esercizio dei suoi compiti, il Comitato intrattiene strette relazioni con i principali organismi di ricerca ed è particolarmente interessato all'evoluzione degli indicatori di valutazione a tutti i livelli nel campo dell'educazione e della formazione.

A partire dalla consapevolezza dell'importanza di garantire un continuo dialogo fra valutatori e valutati, il CNE segue una procedura valutativa costituita dalle seguenti fasi:

1. rispondendo ad una domanda di valutazione presentata dal responsabile dell'istituzione, il CNE designa due dei suoi membri responsabili del progetto, e prepara un questionario di valutazione dettagliato nel quale si richiede una presentazione generale dello stabilimento e delle sue diverse componenti;
2. i responsabili del progetto, guidati dal Presidente del Comitato, compiono una prima visita presso l'istituzione e raccolgono i primi dati tramite il questionario;
3. il Comitato designa successivamente una serie di esperti da inviare sul posto per analizzare la situazione in funzione della natura e dell'organizzazione

⁴⁷ Il sito web di riferimento è: <http://www.cne-evaluation.fr/>

dell'istituzione. Gli esperti ricevono preventivamente una serie di documenti concernenti l'istituzione, elaborati sulla base del questionario di valutazione, e visitano l'istituzione per circa due/quattro giorni per poi redigere un rapporto, considerato confidenziale, che servirà all'elaborazione di quello finale;

4. si svolge una serie di incontri tra gli esperti, i responsabili dell'istituzione e i responsabili della valutazione, che permette il libero confronto e scambio di opinioni;
5. la versione finale del rapporto (curata dai membri designati), contenente anche le raccomandazioni, è presentata, discussa e approvata in seduta plenaria dal Comitato;
6. il rapporto è inviato al responsabile dell'istituzione valutata, che ha diritto ad una presa di posizione scritta, e che sarà pubblicata a conclusione del rapporto;
7. il rapporto di valutazione nella sua versione finale è inviato al Presidente della Repubblica;
8. il rapporto viene diffuso presso i rappresentanti della comunità scientifica e accademica, del mondo politico, sociale ed economico, presso le autorità amministrative, i mass media.

La valutazione basata su dati di tipo qualitativo è considerata prioritaria: infatti la raccolta dei dati quantitativi non avrebbe nessun senso se non fosse rapportata ad un'analisi più specifica per tipo di istituzione o area disciplinare.

Il Comitato incoraggia ogni istituzione a procedere in modo autonomo e costante all'aggiornamento della propria banca dati al fine di poter elaborare delle proprie analisi qualitative. Questi dati permettono ai responsabili dell'istituzione di disporre di uno strumento di auto-valutazione interna che viene messo poi a disposizione del Comitato per una valutazione esterna.

Proprio ai fini dell'auto-valutazione interna, il CNE ha redatto nel novembre del 2003 il *Livre de référence*, un insieme di linee guida progettate per aiutare le università a valutare le proprie procedure, i propri risultati e il proprio potenziale, lasciando una completa libertà di espressione. Il CNE raccomanda che il *Livre* sia reso disponibile a tutto il personale universitario, al fine di evitare che diventi uno strumento ad uso esclusivo del Rettore e del suo team. Nelle premesse, infatti, si accentua il fatto che il coinvolgimento di tutti rappresenta un'opportunità sia per divenire più consapevoli dei punti di forza e soprattutto di quelli di debolezza dell'istituzione, sia per favorire l'emergere di pratiche di lavoro collettive e di un *modus operandi* fondato sulla cooperazione.

Il documento è stato tradotto in inglese nel gennaio 2006 con il titolo "*Handbook of Standards for Quality Management in French Higher Education Institutions*"⁴⁸, e si suddivide in tre parti:

1. le politiche educative, ossia l'analisi dell'offerta formativa e della sua applicazione, e la considerazione nei confronti degli studenti dal loro ingresso nel mondo universitario fino all'inserimento nel mondo lavorativo;
2. le politiche collegate alla ricerca, cioè la sua organizzazione, le modalità di diffusione, il contributo allo sviluppo economico, e il trasferimento delle conoscenze;

⁴⁸ Il documento è scaricabile all'indirizzo:
http://www.cne-evaluation.fr/WCNE_pdf/LDRCNE_English.pdf

3. la gestione dell'istituzione, riguardo all'autonomia, alla sua organizzazione in strutture di ricerca e di servizi, alle risorse umane e a quelle finanziarie, e riguardo ai sistemi informativi.

Per ciascuna di queste aree, sono indicati gli standard, e le buone pratiche per ogni standard.

In definitiva, il CNE svolge attività valutative dell'istituzione nel suo complesso, non entra nel merito dei singoli insegnamenti, e la sua finalità generale è costituita dalla diffusione di una cultura della valutazione che entri a far parte della vita universitaria e che rappresenti una spinta al rafforzamento dell'autonomia e del senso di responsabilità degli atenei attraverso il sostegno alle istituzioni per auto-valutarsi e attraverso le procedure di valutazione esterna.

La *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), di cui si è già parlato nel paragrafo 1.2, ha coordinato uno studio di follow-up all'*ENQA Survey on Quality Procedures in Higher Education*, chiamato *Quality Convergence Study* (QCS). In questo studio si è cercato di esaminare la possibilità di una convergenza dei sistemi nazionali di assicurazione della qualità di sei Paesi europei (Svezia, Norvegia, Lituania, Ungheria, Regno Unito e Francia).

Analizzando il *Self-Analysis Document* (SAD) della Francia⁴⁹, elaborato a cura del CNE, si constata che, oltre alla valutazione istituzionale portata avanti dal CNE, che la attua in due fasi (valutazione interna e valutazione esterna), la valutazione dell'offerta didattica è a carico della *Mission scientifique, technique et pédagogique* (MSTP)⁵⁰, e, solo per i corsi di ingegneria, della *Commission des Titres des Ingénieurs* (CTI).

La MSTP è un ente del Ministero dell'Istruzione, della Ricerca e della Tecnologia, e la sua funzione è quella di fornire suggerimenti tecnici sull'offerta formativa in vista dell'accREDITAMENTO (il cui termine corrispettivo francese è *habilitation*) dei corsi di studio. La CTI, invece, valuta l'offerta relativa ai corsi di ingegneria, effettuando valutazioni sia interne che esterne ogni sei anni.

Oltre a CNE, MSTP e CTI, vi è anche un comitato preposto nello specifico alla valutazione della docenza, il *Conseil National des Universités* (CNU)⁵¹, che è incaricato di valutare i docenti nelle loro tre funzioni: l'insegnamento, la ricerca e le responsabilità istituzionali. La valutazione viene effettuata in due momenti: l'abilitazione e l'avanzamento di carriera. Nel primo caso i criteri valutativi sono costituiti dal possesso (obbligatorio) oltre che di un titolo di dottore di ricerca anche di una certificazione di "abilitazione alla ricerca", cioè che attesti la capacità di proporre e realizzare progetti di ricerca; inoltre, vengono valutate le attività svolte dal candidato relativamente al suo ambito, le pubblicazioni, e i ruoli ricoperti a livello istituzionale. In questo modo il candidato ottiene l'abilitazione per un periodo di quattro anni, durante i quali deve cercare di collocarsi in qualche università, altrimenti deve risottoporsi a tutta la procedura valutativa. Per quanto riguarda, invece, la valutazione ai fini dell'avanzamento, il CNU si occupa di effettuare valutazioni basate su criteri non sempre resi pubblici, e diversi da un'area disciplinare all'altra.

⁴⁹ Il SAD è scaricabile dalla pagina degli *Occasional Papers* dell'ENQA: http://www.enqa.eu/pubs_occasional.lasso

⁵⁰ Informazioni dettagliate sull'organizzazione e il funzionamento della MSTP possono essere reperite nel dettaglio sul sito: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/mstp/index.htm>

⁵¹ http://www.education.gouv.fr/personnel/enseignant_superieur/enseignant_chercheur/cnu.htm

L'ultima parte del SAD è dedicata agli studenti: si constata uno scarsissimo coinvolgimento nella vita e nella gestione delle università a tutti i livelli, e specialmente nel campo delle procedure valutative, dalle quali sono tagliati fuori, e il rilevamento delle loro opinioni, seppure sia obbligatorio, non è integrato nel complesso meccanismo valutativo. In questo modo si perde una fetta importante di informazioni sull'offerta formativa, sui docenti e sull'insegnamento in generale, oltre che sulle aspirazioni, sui desideri e sulle richieste degli studenti stessi. Dal canto loro, gli studenti non sono abituati a considerarsi parte attiva della vita universitaria, e appaiono disinteressati e molto critici rispetto ad essa; si ritengono più "utilizzatori" che "beneficiari e cittadini in formazione" ("*they reckon they are "users" rather than "beneficiaries and evolving citizens"*", p. 22).

1.2.2.3 Il sistema valutativo tedesco

All'interno di una legge quadro emanata a metà degli anni Settanta, che definisce il mandato del sistema universitario nazionale, i sedici Stati che compongono la Germania hanno la possibilità di realizzare un modello specifico del proprio sistema universitario a livello di numero di istituzioni, strategie di finanziamento e struttura complessiva dei corsi di studio, a seconda delle condizioni locali che variano di situazione in situazione⁵².

È a partire dagli anni Ottanta che il sistema universitario tedesco è al centro di un costante dibattito, che riguarda essenzialmente due necessità: da un lato, quella di rendere più attuali i contenuti curricolari allo scopo di rispondere ai cambiamenti in atto nelle società, dall'altro, il bisogno di mantenere limitata nel tempo la durata effettiva degli studi universitari, in quegli anni eccessivamente lunga. Quest'ultimo aspetto, in particolare, è fonte di preoccupazione per coloro i quali si occupano di istruzione superiore sia dall'interno (il personale accademico) sia dall'esterno (i ministri dell'istruzione superiore), in quanto è opinione diffusa che la causa di questa lunga durata sia da ricercare nella scarsa qualità dei docenti e del loro modo di insegnare.

In questo modo si avvia in Germania la discussione sull'insegnamento di qualità nel sistema dell'istruzione superiore, e, come conseguenza, le università iniziano a valutare la propria performance, dimostrando la buona utilizzazione delle risorse economiche, attraverso la fondazione, negli anni Novanta, di organismi governativi incaricati della valutazione dei corsi di studio.

Negli stessi anni, era comunque diffusa la percezione dell'esistenza di un serio rischio di perdita di competitività, dimostrata dalla riduzione sostanziale del numero di studenti stranieri nelle università tedesche. Divenne presto evidente che non esisteva altro rimedio che quello di introdurre il modello internazionale dei corsi di studio universitari, fatto di due livelli, il bachelor e il master, rispondendo in questo modo alle richieste avviate dalla Dichiarazione di Bologna, che vanno nella direzione di una convergenza della formazione universitaria nei Paesi europei. Il modello tradizionale, basato su un corso universitario unico di durata da quattro a sei anni, coesisterà quindi fino al 2010 con un nuovo sistema basato su una formazione di doppio livello.

⁵² Le informazioni sul sistema universitario tedesco sono tratte da un articolo di R. Richter (2006), e dalla presentazione di T. Baroncelli al N. 1/2006 della Rivista *Analysis. Rivista di cultura e politica scientifica*.

Questo lungo dibattito iniziato negli anni Ottanta ha avuto grosse ripercussioni non solo sulla valutazione dell'insegnamento, ma anche sul cambiamento nelle *mission* delle università. A partire dal 1993, indipendentemente per ogni stato, i politici hanno proposto programmi dettagliati di monitoraggio della qualità della didattica universitaria, allo scopo sia di migliorare la qualità dell'insegnamento, sia di ridurre la durata degli studi; pertanto, sono divenute obbligatorie procedure di valutazione interna per ciascuna università, con l'intento principale di contribuire al dialogo tra docenti e studenti. Parallelamente, sono nati diversi network e agenzie indipendenti che offrono servizi di valutazione e che sono tenuti a rendere pubblici i risultati delle loro analisi.

La definizione dei programmi universitari dei vari stati è stata inoltre affidata ad un sistema di accreditamento basato su istituzioni intermedie tra il governo centrale e le varie università.

La *Central Evaluation and Accreditation Agency Hannover* (ZEvA, l'Agenzia per la valutazione e l'accreditamento della Bassa Sassonia) e il *Consortium of Universities in Northern Germany* (VNU, un Consorzio di sei università tedesche per la valutazione dell'insegnamento) hanno implementato fin da metà degli anni Novanta (hanno completato il primo ciclo di valutazione nel 2001) un modello di valutazione "multi-stage", ossia costituito dalle seguenti tre fasi:

- autovalutazione interna, in cui un corso o un'istituzione conducono un'analisi dei propri punti di forza e di debolezza elaborando un self-report,
- valutazione esterna, in cui i peer-reviewers organizzano una visita presso l'istituzione e producono un report;
- follow-up, in cui si mettono in pratica le raccomandazioni dei valutatori.

Questo modello, che è in linea di massima utilizzato in tutti i Paesi europei pur con qualche differenza nel modo di realizzarlo, è stato sottoposto a valutazione (quindi una meta-valutazione) e Bornmann, Mittag e Daniel (2006) riportano i risultati di questo studio metavalutativo. I partecipanti alla valutazione (membri dell'istituzione valutata e reviewers) sono stati intervistati, e l'analisi delle risposte ha mostrato che esiste un accordo generale sull'utilità e sull'efficacia di questo modello valutativo: la maggior parte infatti ha dimostrato un elevato livello di soddisfazione per quanto riguarda tutte le fasi della procedura e ha dichiarato che gli obiettivi di assicurazione della qualità e miglioramento sono stati raggiunti. Appare alquanto interessante rilevare che, riguardo alla composizione dei panel di valutatori, la maggior parte degli intervistati ha fatto emergere una mancanza nel modello, quella di non aver incluso nel panel uno studente. Secondo i partecipanti, infatti, coinvolgere uno studente nel panel significherebbe accrescere l'accettazione del processo valutativo stesso da parte di tutta la categoria degli studenti.

In prospettiva futura, questo nuovo modello universitario dovrà adattarsi alle nuove esigenze che provengono dal piano europeo, coordinando queste ultime con le specificità nazionali che gli appartengono. Tutto ciò richiede che i vari *stakeholders* coinvolti, nel mondo accademico, politico e del mercato del lavoro, collaborino per rendere il nuovo modello competitivo e coerente rispetto agli obiettivi del Processo di Bologna.

1.2.3 Il ruolo degli studenti nei processi di assicurazione della qualità

L'importanza della partecipazione degli studenti nel processo di assicurazione della qualità è riconosciuta da parte dei Ministri dei Paesi aderenti al Processo di Bologna fin dal Comunicato di Praga (2001), in cui si legge che “*students are full members of the higher education community*”, e che quindi “*should participate in and influence the organisation and content of education at universities*”. La necessità di coinvolgere anche gli studenti in questo Processo è stata fin dall'inizio compresa nel suo valore, e tradotta in pratica attraverso la partecipazione delle *National Unions of Students in Europe* (ESIB)⁵³ al Bologna *Follow-Up Group*, a numerosi gruppi di lavoro e seminari, in cui ESIB ha rappresentato la voce degli studenti universitari, divenendo in questo modo un partner attivo all'interno del Processo.

Nonostante il rilievo attribuito al contributo che gli studenti possono dare allo sviluppo di una cultura della qualità, il loro coinvolgimento varia non solo da nazione a nazione, ma anche tra le università all'interno di uno stesso paese. Uno studio condotto da ESIB, “*Bologna with student eyes*” del 2005⁵⁴, mette in luce le diverse situazioni che si riscontrano da paese a paese e le diverse modalità della partecipazione degli studenti nel processo di assicurazione della qualità.

Per quanto riguarda la *valutazione esterna* dei corsi e/o delle istituzioni universitarie, la partecipazione degli studenti può avvenire in due modi: includendoli nei gruppi di valutatori esterni, oppure consultandoli perché coinvolti nei corsi e/o nell'università oggetto di valutazione. Nel primo caso, solo in un numero limitato di nazioni i gruppi di valutatori esterni comprendono uno o più studenti (i paesi del nord-Europa come la Norvegia, la Svezia, la Finlandia, ecc). Ricavare le opinioni degli studenti (insieme a quelle dei docenti e del resto del personale accademico) in vista del loro utilizzo per la valutazione esterna è una modalità in linea con le indicazioni del Processo di Bologna; tuttavia il coinvolgimento degli studenti è percepito allo stesso livello del coinvolgimento degli altri attori interni all'università solo in alcuni paesi, che sono ancora una volta la Norvegia, la Svezia, la Finlandia, ma anche l'Olanda, l'Ungheria e il Regno Unito. In questi Paesi, i rappresentanti degli studenti riportano commenti scritti ai valutatori esterni, partecipano alla stesura del rapporto finale di valutazione interna e possono anche essere coinvolti come responsabili di indagini specifiche rivolte a tutti gli studenti, oltre che prendere parte a diversi incontri con i valutatori.

I paesi in cui gli studenti non vengono consultati in nessuna fase della valutazione esterna sono l'Italia e Malta.

Nel documento è presente anche una parte relativa al coinvolgimento degli studenti nella *valutazione interna*: in questo caso la loro opinione viene richiesta nella maggior parte dei paesi, anche se esiste una grande varietà nelle modalità di integrare le valutazioni espresse dagli studenti in un discorso valutativo più ampio, o anche nelle

⁵³ Nel 1982 sette *National Unions of Students* di altrettanti paesi europei hanno dato vita a Stoccolma al *West European Student Information Bureau* (WESIB), che successivamente nel maggio 1993 divenne *The National Unions of Students in Europe*, tenendo come sigla ESIB. Oggi rappresenta gli interessi di 47 *national unions* (in totale più di dieci milioni di studenti), e nel maggio 2007 ha nuovamente cambiato il suo nome in *Europeans Students' Union* (ESU).

⁵⁴ Reperibile on-line all'indirizzo: <http://www.esib.org> nella sezione *Documents – Publications – Surveys – Bologna with student eyes*.

tipologie di valutazione interna (valutazione istituzionale, di facoltà, dei corsi di laurea, degli insegnamenti), o nel grado di utilizzo dei risultati, e nel loro sfociare in un miglioramento o risolversi in un puro esercizio inutile.

Si constata che la valutazione degli studenti viene richiesta a tutti i livelli (valutazione istituzionale, di facoltà, dei corsi di laurea, degli insegnamenti) in tutti i paesi del Nord-Europa, oltre che nel Regno Unito, nel Belgio, in Ungheria e in Bulgaria. Gli studenti sono coinvolti, invece, solo nella valutazione riferita agli insegnamenti in Olanda, Germania, Svizzera, Estonia e Italia. Le nazioni in cui agli studenti non viene mai richiesto di esprimere la propria opinione nell'ambito delle valutazioni interne sono la Bosnia, la Serbia, la Grecia e la Romania.

Da questo quadro comparativo si può dedurre facilmente che, eccetto pochi esempi costituiti dalla Norvegia, dalla Svezia e dalla Finlandia, la maggioranza dei paesi facenti parte del Processo di Bologna non ha regolarmente implementato forme costanti di coinvolgimento degli studenti nei processi valutativi delle università. E, sulla base di questo, nel documento del 2007 (*Bologna with student eyes 2007*⁵⁵) si leggono le seguenti raccomandazioni, espresse sotto forma di necessità:

- superare il problema dell'assenza di norme che regolamentino la partecipazione degli studenti;
- accrescere il coinvolgimento degli studenti all'interno di commissioni/gruppi di lavoro che prendono decisioni;
- cambiare la mentalità di coloro i quali non sono abituati o non vogliono considerare gli studenti come *stakeholders* uguali agli altri, e che non tengono in conto le loro opinioni;
- valorizzare le opinioni degli studenti anche quando sono in contraddizione con le opinioni espresse da altri *stakeholders*;
- non introdurre all'interno delle università un modello di *governance* basato sul *management*, in quanto si ritiene possa mettere in pericolo la partecipazione di tutti al processo di assicurazione della qualità.

Inoltre, anche quando la partecipazione degli studenti si verifica, bisogna sottolineare che si risolve nella compilazione da parte degli studenti di questionari riferiti all'insegnamento in uno specifico corso nella maggior parte dei casi; i questionari, considerati uno strumento importantissimo per rilevare un feedback sul processo di insegnamento, vengono somministrati in molte università anche se con modalità e in formati diversi.

Un rapporto EUA del 2006⁵⁶ evidenzia alcune problematiche relative ai questionari, e in generale alle valutazioni effettuate dagli studenti: soprattutto si sottolinea il fatto che il processo fallisce proprio nel momento in cui dimostra di non portare a niente, di non avere nessuna conseguenza, di non risultare in un miglioramento. E questo deriva anche dalla modalità in cui lo strumento è stato realizzato; esso dovrebbe infatti essere progettato in modo tale che produca risultati chiari e utili. Sullo stesso documento si individua una premessa sbagliata nella costruzione della maggior parte dei questionari: si assume cioè che il processo di insegnamento sia unidimensionale e unidirezionale,

⁵⁵ Reperibile on-line all'indirizzo: <http://www.esib.org> nella sezione *Documents – Publications – Surveys – Bologna with student eyes*.

⁵⁶ "Quality culture in European universities: A bottom-up approach. Report on the three rounds of the Quality Culture Project 2002-2006", EUA 2006 (scaricabile dal sito dell'EUA).

con un docente che educa uno studente, mentre invece una premessa più appropriata potrebbe essere quella che fa corrispondere il processo di insegnamento ad una “transazione” o “relazione” in cui sono coinvolti sia il docente che lo studente. Quest’ultima premessa permetterebbe la progettazione e costruzione di questionari che aiuterebbero lo studente a riflettere sia sul proprio ruolo e sulle proprie prestazioni sia su quelle del docente, piuttosto che focalizzarsi esclusivamente sulle performance del docente. È importante dunque concepire il rapporto docente-studente come aspetto fondamentale del processo di insegnamento (la sua dimensione relazionale), che consente di cogliere la parte attiva svolta dallo studente nella costruzione della relazione e dell’apprendimento.

Una seconda problematica identificata nel Rapporto è costituita dallo scarso utilizzo dei risultati delle valutazioni degli studenti: sarebbe opportuno organizzare incontri di discussione dei risultati del questionario e predisporre relazioni e piani di azioni per il miglioramento basati sull’analisi dei risultati.

1.3 Il contesto italiano

Il sistema universitario italiano ha iniziato a confrontarsi con le tematiche della qualità e della valutazione negli anni Novanta, quando sono stati emanati una serie di interventi legislativi tesi a costruire progressivamente un sistema nazionale di valutazione del sistema universitario⁵⁷.

La prima legge che dà inizio a questo processo di costruzione è la Legge 537/93, che istituisce i Nuclei di valutazione d’ateneo e prevede la costituzione di un Osservatorio permanente, divenuto operativo nel 1996, in qualità di organismo centrale del sistema valutativo.

Successivamente, la Legge n. 370 del 19 Ottobre 1999, “Disposizioni in materia di università e di ricerca scientifica e tecnologica”, istituisce, con l’Articolo 2, il Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU), che va a sostituire l’Osservatorio, e le cui modalità di funzionamento vengono precisate tramite il Decreto MURST n. 178 del 4 Aprile 2000.

La Legge 370/1999, inoltre, amplia notevolmente i compiti dei Nuclei di valutazione d’ateneo, definendo meglio anche i rapporti tra questi ultimi e l’organismo centrale.

Con la suddetta Legge *“le università adottano un sistema di valutazione interna della gestione amministrativa, delle attività didattiche e di ricerca, degli interventi di sostegno al diritto allo studio, verificando anche mediante analisi comparative dei costi e dei rendimenti, il corretto utilizzo delle risorse pubbliche, la produttività della ricerca e della didattica, nonché l'imparzialità e il buon andamento dell'azione amministrativa”*.

Il CNVSU tramite questa legge è incaricato di svolgere diversi compiti, tra cui:

- fissare i criteri generali per la valutazione delle attività delle università;

⁵⁷ Le informazioni sono tratte dalle pubblicazioni presenti sul sito del Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario (CNVSU), scaricabili all’indirizzo: <http://www.cnvsu.it> alla Sezione “Pubblicazioni”. In particolare, si è consultata la rivista bimestrale del MIUR “Atenei”, sempre on-line all’indirizzo già indicato.

- definire la natura delle informazioni che i Nuclei sono tenuti a comunicare annualmente;
- promuovere la sperimentazione, l'applicazione e la diffusione di metodologie e pratiche di valutazione;
- predisporre e attuare un piano annuale di valutazioni esterne;
- promuovere la cultura della valutazione e dell'autovalutazione.

Accanto al CNVSU, operano i Nuclei, a cui sono affidati compiti specifici, tra cui la rilevazione annuale delle opinioni degli studenti frequentanti sulle attività didattiche, sulla cui base viene elaborata un'apposita relazione, che deve essere trasmessa, entro il 30 aprile di ciascun anno, al Ministero e al CNVSU (sempre secondo la Legge 370/99). L'obiettivo è costituito da un monitoraggio costante degli insegnamenti e da una sintesi dei dati a livello di facoltà e di ateneo. Tali sintesi devono fornire al Ministero e al CNVSU informazioni comparabili, per questo il CNVSU, avvalendosi di esperti del settore e collaborando con il Consiglio nazionale degli studenti universitari (Cnsu), ha predisposto un "questionario di riferimento" uguale per tutti gli atenei. Dopo l'analisi delle relazioni prodotte dai Nuclei fino al 2002, infatti, ci si è resi conto che lasciare a ciascuna sede universitaria completa autonomia nella redazione e nella modalità di compilazione e somministrazione dei questionari ha comportato l'impossibilità di confrontare le risposte, perché troppo diverse. Si è quindi deciso di predisporre un "set minimo di domande" che costituissero la base comune dei questionari compilati dagli studenti in tutte le sedi universitarie italiane⁵⁸.

Questo "set minimo di domande", attualmente in uso, prevede l'organizzazione del questionario in cinque sezioni, con opzioni di risposta all'interno di una scala a quattro livelli (*decisamente no; più no che sì; più sì che no; decisamente sì*), più una ulteriore casella ("*non previste*") da barrare nel caso in cui non si possa rispondere alle domande riguardanti le attività didattiche integrative. Le aree prese in considerazione, e le domande ad esse riferite (per un totale di quindici) sono le seguenti:

1. *organizzazione del corso di studi* (il carico di studio complessivo degli insegnamenti ufficialmente previsti nel periodo di riferimento è accettabile?; l'organizzazione complessiva degli insegnamenti ufficialmente previsti nel periodo di riferimento è accettabile?);
2. *organizzazione dell'insegnamento da valutare* (le modalità d'esame sono state definite in modo chiaro?; gli orari di svolgimento dell'attività didattica sono rispettati?; il personale docente è effettivamente reperibile per chiarimenti e spiegazioni?);
3. *attività didattiche e studio* (le conoscenze preliminari da me possedute sono risultate sufficienti per la comprensione degli argomenti trattati?; il docente stimola/motiva l'interesse verso la disciplina?; il docente espone gli argomenti in modo chiaro?; il carico di studio richiesto da questo insegnamento è proporzionale ai crediti assegnati?; il materiale didattico è adeguato per lo studio della materia?; le attività didattiche integrative, qualora previste -esercitazioni, laboratori, seminari, ecc.- sono usate ai fini dell'apprendimento?);

⁵⁸ Per una storia normativa approfondita della valutazione universitaria in Italia, si veda Amplatz (in R. Semeraro, a cura di, 2006b, pp.135-162).

4. *infrastrutture* (le aule in cui si svolgono le lezioni sono adeguate?; i locali e le attrezzature per le attività didattiche integrative, qualora previste, sono adeguati?);
5. *interesse e soddisfazione* (sono interessato agli argomenti di questo insegnamento?; sono complessivamente soddisfatto di come è stato svolto questo insegnamento?).

Insieme al set minimo di domande, ai Nuclei sono state anche fornite indicazioni sui tempi di somministrazione del questionario, il cui periodo ottimale dovrebbe essere tra la metà e i due terzi del corso, in modo da permettere al docente di mettere in atto eventuali interventi correttivi emersi come necessari dalle risposte degli studenti.

Quest'ultimo aspetto induce una importante riflessione a proposito dell'utilizzo dei risultati della valutazione, aspetto scarsamente preso in considerazione: la restituzione delle valutazioni non viene infatti presa in carico e discussa. Da un lato, il personale docente, e in generale l'ateneo, utilizza i risultati dell'indagine solo in una scarsa percentuale, come rivelano gli stessi documenti a cura del CNVSU, e, dall'altro, gli studenti nutrono scarsa fiducia nei possibili miglioramenti della didattica a partire dalle rilevazioni delle loro opinioni. Come sottolinea Amplatz (2006), il modello base proposto dal CNVSU "pesa" agli atenei, perché non viene percepito come proprio né dagli studenti (la loro "partecipazione" alla valutazione si risolve nell'essere destinatari della somministrazione di un questionario, e non "protagonisti" di una parte fondamentale del processo formativo), né tantomeno dai docenti (i quali prima di tutto sono esclusi dalle procedure valutative, e, in secondo luogo, non possono neanche usufruire di una restituzione tempestiva dei risultati dell'indagine effettuata con gli studenti, perché i tempi lunghi di consegna fanno sì che si possano eventualmente utilizzare le risposte per le scelte relative al corso dell'anno successivo, quando ormai gli studenti saranno diversi da quelli dell'anno precedente).

In questo modo si rischia una perdita di interesse per l'attività valutativa, e si alimenta una visione della stessa in termini di oneroso quanto inutile esercizio burocratico.

In quest'ottica, l'Università di Padova ha aggiunto al questionario di quindici domande un foglio con le seguenti domande aperte:

- per quali ragioni consiglierebbe a un Suo collega la frequenza di questo corso? Indichi almeno un aspetto del corso che ritiene positivo, che L'ha soddisfatta, che ritiene importante;
- per quali ragioni non consiglierebbe a un Suo collega la frequenza di questo corso? Indichi almeno un aspetto del corso che ritiene negativo, che non L'ha soddisfatta, che ritiene superfluo;
- aggiunga – nel modo più dettagliato possibile- qualsiasi considerazione per aiutare il/la docente a capire le difficoltà da Lei incontrate e le Sue esigenze; in particolare quali conoscenze preliminari le sono mancate?

Le risposte a queste domande vengono consegnate al docente subito dopo la fine della rilevazione, per cui consentono di avere immediatamente un feedback delle opinioni degli studenti sul corso: si tenta così di dare un pò di senso ad una procedura che genera dubbi e perplessità circa la sua utilità.

Una seconda questione critica, oltre all'utilizzo dei risultati, riguarda i soggetti che effettuano la valutazione (Semeraro, 2006). Innanzitutto, gli studenti che rispondono al questionario sono i frequentanti, una categoria particolare che esprime esigenze e

interessi specifici, diversi da quelli dei non frequentanti. In secondo luogo, gli studenti compilano i questionari in situazioni occasionali e non controllate: non vi è una definizione preventiva della numerosità del campione degli studenti valutatori rispetto alla popolazione studentesca nella sua globalità; e neanche per quanto riguarda i singoli corsi vi è la definizione della numerosità del campione degli studenti frequentanti valutatori rispetto alla popolazione degli studenti che devono sostenere l'esame (la totalità degli studenti frequentanti e non frequentanti).

Una terza questione riguarda la perdita degli elementi di natura evolutiva e processuale che non emergono tramite una somministrazione fatta una volta sola e a fine corso: poiché l'oggetto della valutazione è la didattica, e una delle sue caratteristiche fondamentali risulta essere la processualità, il metodo di valutazione dovrebbe tener conto di questo, e prevedere più rilevazioni in più momenti nel corso dell'anno per cogliere il succedersi di eventi.

Oltre a questo, molti studi mettono in discussione il fatto che a valutare la didattica siano solo gli studenti: la valutazione della didattica e in generale dell'assicurazione della qualità vede, in alcuni paesi europei, non solo il concorso attivo dei docenti, ma anche quello di altri soggetti istituzionali (ad esempio i dipartimenti e le facoltà) coinvolti a vario titolo nelle attività accademiche. Come si potrà constatare dall'analisi della letteratura scientifica internazionale, emerge una forte e diffusa tendenza verso un approccio denominato "multidimensionale", che nasce dalla consapevolezza che l'uso di un'unica fonte di informazioni non permette di cogliere la molteplicità degli elementi che caratterizzano la didattica universitaria. Si rendono necessarie procedure plurime e flessibili adeguate alla concezione complessa dell'insegnamento universitario cui si faceva riferimento nel primo capitolo.

In ultima analisi, si intende sottolineare che l'omologazione e standardizzazione dello strumento attualmente in uso non appare idoneo a tenere in giusto conto le peculiarità proprie di ciascuna facoltà o area disciplinare: questo significa che uno strumento davvero efficace e utile dovrebbe prestare molta attenzione alle differenze, e prevedere dunque una sezione specifica per facoltà con indicatori e dimensioni derivanti da un'analisi dei contesti e dalla rilevazione di elementi a partire dai "valutati". Anche l'attenzione verso le specificità è un fattore che ricorre negli studi internazionali come vedremo nei paragrafi successivi.

Tutto questo mette in luce un ulteriore e fondamentale aspetto problematico relativo alla modalità con cui oggi in Italia si valuta l'insegnamento universitario: il questionario non nasce da un pronunciamento dei diretti interessati, ai quali non viene richiesto di esprimersi ed esplicitare bisogni, necessità e priorità, bensì cala dall'alto e va a sondare qualcosa dall'esterno, non immergendosi completamente nel processo formativo, ma guardandolo da fuori e ricavandone una visione distorta, o quantomeno parziale. In questo modo, gli indicatori che ora fanno parte dello strumento si riferiscono ad aspetti descrittivi e generali, che rivelano una povertà sia in termini quantitativi che qualitativi, perché oltre ad essere poco numerosi, sono anche superficiali. Un approccio *bottom-up* avrebbe consentito di far emergere dagli attori principali della vita universitaria gli elementi da sottoporre a valutazione, ed inoltre avrebbe diffuso una cultura della partecipazione alla valutazione, che a sua volta genera condivisione, principale fattore di sviluppo di procedure qualitativamente elevate.

In sintesi si può affermare, che sia per quanto riguarda la valutazione esterna, che per quanto riguarda la valutazione interna, in Italia si assiste all'applicazione di procedure valutative che, partendo dal livello internazionale, vengono via via adattandosi a contesti sempre più specifici. Anche per quanto riguarda la valutazione interna, infatti, i Nuclei di valutazione operanti presso gli atenei agiscono, come si è detto, secondo le linee indicate dal CNVSU, che è organismo centrale di emanazione ministeriale. Vi è, dunque, la tendenza a creare e mettere in atto processi *top-down* senza un'adeguata condivisione delle logiche di riferimento che guidano la progettazione e la costruzione delle procedure valutative; infatti, le premesse e i criteri per mezzo dei quali tali procedure sono create non vengono esplicitate e soprattutto non provengono da coloro i quali (docenti e studenti) dovrebbero essere i primi interlocutori in virtù della loro centralità nel processo di insegnamento.

1.3.1 Una nuova entità nel panorama istituzionale

Con il Decreto-Legge 3 ottobre 2006, n. 262 (articolo 2, comma 138), viene costituita l'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR), la cui struttura e il cui funzionamento sono definiti tramite lo schema di decreto del Presidente della Repubblica recante il regolamento (approvato dal Consiglio dei Ministri il 5 aprile 2007).

Nello schema di decreto (e nello specifico nell'articolo 2, che definisce la natura dell'Agenzia e i principi generali) si legge che l'Agenzia "ha il compito di promuovere la qualità del sistema italiano delle università e della ricerca", e "svolge le funzioni di agenzia nazionale di assicurazione della qualità", con riferimento ai criteri e metodi riconosciuti a livello internazionale, alle direttive e raccomandazioni dell'Unione europea, e alle scelte effettuate nell'ambito del Processo di Bologna (in particolare si tiene conto del Comunicato relativo all'incontro di Bergen, svoltosi nel maggio 2005).

L'Agenzia è indipendente sia nella scelta dei criteri, dei metodi e degli strumenti di valutazione, sia nella formulazione dei rapporti valutativi, e svolge le sue funzioni in completa autonomia operativa, sotto la vigilanza del Ministero dell'Università e della Ricerca.

Le attività dell'ANVUR, definite dall'articolo 3, sono costituite da attività di: valutazione (precisata nell'articolo 4), compresa la stesura del Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario nazionale (definita dall'articolo 5), raccolta e analisi dei dati (articolo 6), consulenza, formazione e promozione culturale. Inoltre, si impegna a rendere pubblici i risultati delle proprie analisi, sulla base delle quali propone al Ministro i criteri per la ripartizione di una quota del fondo annuale per il finanziamento ordinario delle università e del fondo ordinario per gli enti pubblici di ricerca.

Nello specifico per quanto riguarda le attività di valutazione, l'Agenzia svolge le seguenti funzioni:

1. la valutazione della qualità, dell'efficacia, dell'efficienza e dell'economicità delle attività istituzionali (didattiche e di ricerca) dell'università. In particolare nella valutazione della qualità delle attività didattiche, "promuove il coinvolgimento degli studenti e dei loro organismi rappresentativi";

2. la valutazione dei corsi di studio (compresi master e dottorati) attraverso l'uso dei criteri, dei metodi e degli indicatori "più appropriati per ogni ambito disciplinare"; a questo scopo, utilizza indicatori quantitativi e qualitativi, i risultati delle procedure di autovalutazione, i rapporti derivanti dalla valutazione esterna, e verifiche in loco; inoltre, sempre nell'ambito della valutazione dei corsi di studio, vengono presi in considerazione anche fattori contestuali (risorse finanziarie, infrastrutturali, umane, e il contesto socio-economico);
3. l'accreditamento periodico delle strutture didattiche e di ricerca attraverso la definizione di criteri e parametri adeguati;
4. la valutazione complessiva di ogni università e di ogni ente di ricerca;
5. il coordinamento e la vigilanza delle attività di valutazione affidate ai Nuclei di valutazione interna degli atenei attraverso la definizione dei criteri e dei metodi da utilizzare per la valutazione periodica: a) dell'attività di ricerca del personale docente e ricercatore, anche non strutturato (in particolare la qualità e la continuità della produzione scientifica); e b) della qualità dei corsi di studio e dei servizi universitari da parte degli studenti;
6. infine, la promozione e la diffusione della cultura della qualità e della valutazione, della ricerca nell'ambito della valutazione e della formazione di specifiche competenze professionali, riferite in particolare alle metodologie di auto-valutazione, valutazione esterna in *peer-review* e miglioramento continuo.

2. Alcune considerazioni

Il quadro di riferimento fin qui delineato offre una panoramica interessante dei modelli e delle procedure seguiti da parte degli enti istituzionali preposti all'assicurazione della qualità e alla valutazione, a vari livelli, dell'operato delle università.

Nel contesto del Processo di Bologna, appare opportuno sottolineare in particolare due questioni, emerse rispettivamente nell'incontro di Berlino e in quello di Londra: la prima riguarda l'affermazione che la responsabilità della qualità ricade principalmente sulle università, mentre la seconda considera come risultato essenziale del Processo lo spostamento dell'attenzione dal docente allo studente. Entrambe le questioni attribuiscono un grande valore a ciò che succede all'interno delle istituzioni universitarie, in quanto il principio che viene ribadito risulta essere quello della necessità di promuovere una cultura della valutazione della qualità dalla quale far discendere un modello di didattica che sappia collocare al centro del processo lo studente. Dal canto loro, le università dovrebbero procedere verso un percorso di presa di coscienza dell'importanza di tali questioni e far nascere dall'interno iniziative che riguardino la diffusione delle informazioni, la creazione di progetti-pilota, l'avvio di ricerche che prevedano una iniziale esplorazione delle posizioni di docenti e studenti, ecc...

A questo si dovrebbe affiancare un modo di concepire il processo di insegnamento-apprendimento sempre più centrato sugli studenti e sul rapporto docente-studente, sulla base del quale far derivare un modello di didattica che assegni un ruolo attivo agli studenti nella costruzione della conoscenza. Questo significherebbe puntare l'attenzione

sul loro contributo e sull'importanza che assumerebbe tale coinvolgimento ai fini dell'apprendimento. Come raccomanda il Rapporto EUA (2006), segnalato nel paragrafo 1.2.3, la promozione del coinvolgimento degli studenti risulterebbe fondamentale ai fini di una valutazione significativa dal loro punto di vista, in quanto essere considerati parte importante del processo di insegnamento-apprendimento contribuirebbe a farli sentire parte anche del processo valutativo, considerandolo un mezzo di auto-riflessione e di feedback per tutta la comunità accademica, indirizzato al miglioramento.

All'interno del percorso di presa di coscienza delle università auspicato precedentemente, dovrebbe seguire a questo punto una fase di discussione e di confronto sui risultati della valutazione, nell'ottica della promozione di una cultura della qualità. Tale fase rappresenta il passaggio più critico nell'ambito del processo, perché risulta alquanto difficile da realizzare in un contesto contrassegnato da una scarsa abitudine alla messa a disposizione dei risultati e alla successiva riflessione condivisa sul modo più efficace di utilizzare i risultati stessi in vista del miglioramento. Potrebbe sembrare un paradosso in quanto l'università per definizione dovrebbe essere luogo di confronto libero e costruttivo, tuttavia la diffusione dei risultati è, in Italia, da sempre limitata all'invio ai singoli docenti delle relazioni redatte a cura dei Nuclei di valutazione. In realtà, neanche dalla rassegna effettuata sui sistemi valutativi della Francia, della Germania e dell'Inghilterra emergono dati significativi in riferimento ad iniziative di questo tipo, essendo il *Teaching Quality Information (TQI)* in Inghilterra l'unico modo, in base alla nostra ricerca, di utilizzare i risultati delle valutazioni in maniera proficua.

Il quadro istituzionale delineato risulta dunque ricco di informazioni ma carente in alcuni tasselli fondamentali, che possono essere così riassunti:

- un primo passo “mancante” è la presenza di iniziative interne all'università che promuovano la diffusione di un principio essenziale, che riguarda la responsabilità delle singole istituzioni nella creazione e nel rafforzamento di una cultura della qualità e della valutazione partecipata e costruttiva;
- il secondo passo è rappresentato dalla necessità del coinvolgimento degli studenti a tutti i livelli della vita universitaria, a partire dalla loro centralità nel processo di insegnamento-apprendimento, da cui discende una didattica anch'essa partecipata e costruttiva;
- infine, un ultimo passo fondamentale è costituito dall'esigenza di creare situazioni di dibattito e di confronto che non solo precedano, ma anche seguano in senso temporale le attività valutative, allo scopo di discutere insieme i risultati delle valutazioni considerandoli come le basi per progettare piani di azione per il miglioramento.

Queste dunque le carenze di un sistema politico-istituzionale deputato all'assicurazione della qualità negli atenei e alla progettazione di efficaci procedure di valutazione dell'attività interna agli atenei stessi. Tali carenze potrebbero, a nostro avviso, essere colmate se le linee guida e gli indirizzi degli organi decisionali al vertice prendessero in considerazione le istanze provenienti dagli attori della scena universitaria, in primo luogo creando possibilità per la comunità accademica di informazione e formazione sulle questioni in oggetto, e, in secondo luogo, tenendo in debito conto i risultati di iniziative e di studi portati avanti da ricercatori delle università

di tutto il mondo, che vanno nella direzione di far crescere un'idea di valutazione alquanto diversa da quella diffusa attraverso i documenti prodotti sul versante istituzionale perchè non corrispondente alle procedure di controllo e/o monitoraggio (come si vedrà nel capitolo successivo).

QUARTO CAPITOLO

LA VALUTAZIONE NELLE UNIVERSITÀ: UNA RASSEGNA SCIENTIFICA

1. Un quadro di riferimento scientifico internazionale

Il quadro scientifico di riferimento della questione della valutazione dell'insegnamento universitario in una prospettiva internazionale è variegato e molto complesso. La ricerca, infatti, mette in luce aspetti molteplici e plurimi in cui la tematica si articola, e dimostra la ricchezza del materiale prodotto dai numerosi gruppi di ricerca sparsi in tutto il mondo.

Si intende qui prima di tutto fare riferimento ai *Centers for teaching and learning excellence and Faculty development* istituiti presso la maggior parte delle università australiane, statunitensi, europee, ecc..., in quanto la valutazione in quelle università è fortemente collegata alle attività dei Centri, il cui ambito di intervento principale è legato alla promozione dell'eccellenza nell'insegnamento e nell'apprendimento. In quest'ottica, la valutazione della didattica è considerata un importante mezzo tramite cui raggiungere l'eccellenza, per le sue grandi potenzialità nel ricavare feedback utili alla riflessione e al miglioramento.

In un secondo momento, saranno presentate le ricerche principali svolte da studiosi di tutto il mondo. È sembrato opportuno sistematizzare la letteratura consultata creando delle macroaree entro cui inserire di volta in volta gli studi. In questo modo è possibile farsi un'idea delle molteplici angolature e dei diversi settori di ricerca indagati.

Poiché il focus è costituito, in vista della ricerca realizzata e presentata nel prossimo capitolo, dalle valutazioni del docente e/o del corso universitario effettuate da parte degli studenti, ci si concentrerà in particolare su questo aspetto, e, nello specifico, sugli strumenti maggiormente in uso presso le università compilati dagli studenti. Anche in questo caso la molteplicità e la ricchezza in termini di item testimoniano la complessità dell'oggetto indagato, e la legittimità di un approccio e di una prospettiva multidimensionali.

1.1 I Centri per l'insegnamento e l'apprendimento eccellente e lo sviluppo professionale

I Centri che a livello internazionale si occupano di promozione dell'eccellenza dell'insegnamento universitario, istituiti all'interno delle università, possiedono molteplici funzioni, e la loro esatta denominazione, reperita nei rispettivi siti web, è

“Centri universitari per l’insegnamento e l’apprendimento eccellente e lo sviluppo professionale”, includendo e affiancando quindi alla promozione dell’eccellenza anche l’avanzamento della carriera dei docenti (soprattutto in termini di formazione in servizio).

Le aree di intervento sono dunque molteplici e concorrono alla qualità complessiva dell’offerta formativa e dell’organizzazione dell’università. Gli aspetti presi in considerazione vanno dall’aggiornamento, al supporto nell’uso di strumenti valutativi di vario genere, e nell’uso delle tecnologie, alla sperimentazione di nuove strategie didattiche, alla realizzazione di corsi di formazione su svariati temi. Tali Centri rappresentano il primo passo compiuto da molti atenei verso la realizzazione di programmi di miglioramento dell’insegnamento, e nascono dall’intenzione di supportare e incoraggiare buone pratiche. Generalmente, si tratta di centri che fungono da “bacino” di risorse da cui i docenti possono attingere materiali su modelli e tecniche di insegnamento. La maggior parte di essi offre risorse on-line e progetta e realizza workshop per tutto il personale docente; alcuni organizzano anche programmi di orientamento, progettati per introdurre i nuovi docenti alle aspettative e alle regole dell’università, fornendo loro anche supporto didattico. Anche dalla rassegna effettuata da Harrison (2002), si può rilevare come le attività svolte siano le più disparate, ma tutte rappresentano comunque un tentativo sorto all’interno dell’istituzione universitaria di venire incontro alle esigenze del personale docente, nascendo dall’intenzione di promuovere una cultura della riflessione critica sulla professionalità docente, e quindi dell’autovalutazione. Ad esempio, tra gli obiettivi del centro istituito presso la *Cornell University* è dichiarato esplicitamente che l’intenzione principale è quella di creare un’atmosfera in cui i docenti possano autonomamente scoprire e mettere a prova i metodi didattici più efficaci (*Cornell University*, 2000)⁵⁹.

Si intende ora approfondire la questione, presentando una rassegna di alcuni di questi Centri, suddivisi per area geografica: Europa, Canada, Stati Uniti, Australia e Nuova Zelanda, e Asia.

Europa

Presso l’Università di Southampton è istituita la *Learning and Teaching Enhancement Unit* (LATEU)⁶⁰, operante dal 1 agosto 2006. Si propone lo scopo di migliorare la qualità dell’apprendimento e dell’insegnamento promuovendo le “buone pratiche” dell’insegnamento e supportando l’innovazione (incluso l’uso delle nuove tecnologie per l’apprendimento).

I valori che sottostanno alle attività del LATEU sono così espressi:

- puntare alla qualità e all’eccellenza in tutte le attività e i servizi offerti dal centro;
- lavorare in un clima collaborativo all’interno dell’università;
- affrontare tematiche di rilevanza educativa che possano influenzare la politica e la pratica educative;
- facilitare i collegamenti tra teoria e pratica;

⁵⁹ Cornell University (2000), *Office of Instructional Support, Centre for Teaching and Learning*, <http://www.clt.cornell.edu/campus/teach/teach.html>

⁶⁰ <http://www.clt.soton.ac.uk/>

- stimolare l'innovazione, il cambiamento e lo sviluppo;
- migliorare la qualità dell'esperienza di apprendimento degli studenti.

Le attività riguardano:

- la progettazione e realizzazione dei programmi sull'insegnamento e apprendimento appropriati in relazione agli standard nazionali;
- la promozione e diffusione di buone pratiche e innovazione;
- il supporto nella realizzazione e sviluppo delle strategie di insegnamento e apprendimento attraverso progetti di ricerca, collaborazioni e consulenze;
- il supporto alle facoltà per lo sviluppo di risposte formative innovative;
- il supporto nello sviluppo e realizzazione di progetti di ricerca sull'insegnamento e sull'apprendimento.

In questo modo, LATEU supporta la *mission* dell'università, e, nello specifico, si focalizza sull'attuazione della *Learning and Teaching Enhancement Strategy* (2006-2010), consistente in una particolare attenzione riservata a: a) una formazione centrata sullo studente, e guidata dalla ricerca; b) l'impiegabilità degli studenti; c) l'inclusione come parola chiave del percorso formativo; e d) lo sviluppo professionale continuo del personale docente.

Presso l'Università di Manchester opera il *Teaching and Learning Centre*⁶¹, un centro responsabile dello sviluppo professionale del personale universitario e del supporto per i processi di valutazione della qualità dell'insegnamento. A tali scopi, il Centro lavora per mantenere e migliorare la qualità dell'insegnamento e mantiene rapporti con la *Quality Assurance Agency* (QAA).

Inoltre, il Centro lavora in collaborazione con i dipartimenti per l'identificazione e la diffusione di buone pratiche dell'insegnamento e dell'apprendimento, e collabora con agenzie esterne per quanto attiene alla valutazione istituzionale. Monitora e valuta l'insegnamento e l'apprendimento attraverso indagini periodiche rivolte soprattutto agli studenti.

Al suo interno è presente una unità di supporto all'insegnamento, che, tramite la promozione di collaborazioni tra facoltà e tra dipartimenti della stessa Università di Manchester e di altre università, facilita lo sviluppo di strategie didattiche innovative, supporta la realizzazione di specifici corsi in risposta alle diverse esigenze, e fornisce assistenza nella proposta di progetti di ricerca da parte dei docenti, oltre che fornire loro opportunità di formazione continua.

La *mission* del *Centre for Lifelong Learning*⁶² dell'Università di Liverpool è quella di promuovere buone pratiche di apprendimento permanente. In questa prospettiva, gli obiettivi sono i seguenti:

- diventare un punto di riferimento per le organizzazioni esterne alla università che vogliano partecipare o contribuire in qualsiasi modo alle attività di insegnamento e apprendimento che si svolgono all'interno dell'università, o che intendano usufruire di corsi per lo sviluppo professionale del proprio staff;
- fornire supporto sull'apprendimento permanente;
- fungere da stimolo per gli studenti nel raggiungimento delle loro aspirazioni;

⁶¹ <http://www.eps.manchester.ac.uk/tlc/>

⁶² <http://liv.ac.uk/cll/>

- supportare il personale universitario nel fornire agli studenti una esperienza di apprendimento di elevata qualità;
- migliorare il curriculum e renderlo rispondente ai bisogni degli studenti;
- gestire le risorse umane, fisiche e finanziarie del Centro.

All'interno del *Centre for Lifelong Learning* opera una *Educational Development Division*, il cui principale compito è svolto dalla *Evaluation Unit*, che lavora in collaborazione con l'Università e con una serie di enti esterni, inclusi il British Council, agenzie governative, ecc. Tutti questi enti hanno un obiettivo comune: quello di voler migliorare la qualità del servizio fornito e, in qualche occasione, di ottenere fondi. Gli strumenti utilizzati sono i questionari, le interviste semistrutturate, l'osservazione strutturata, ecc., che vengono adoperati per ricavare informazioni su numerosi aspetti, tra cui le percezioni dei laureati riguardo all'insegnamento e all'apprendimento.

L'*Institute of Educational Technology* (IET)⁶³ presso la Open University:

- è impegnato nello sviluppo dell'expertise nell'insegnamento e nell'apprendimento;
- conduce ricerche incentrate sull'insegnamento e sull'apprendimento;
- conduce ricerca applicata sull'uso delle nuove tecnologie;
- esamina, analizza e valuta l'insegnamento e l'apprendimento,
- diffonde conoscenza e la condivide con i docenti, e tutto il personale universitario;
- punta all'eccellenza nell'insegnamento.

L'*Institute of Educational Technology* (IET) fornisce inoltre assistenza sull'uso delle nuove tecnologie per supportare un apprendimento efficace.

All'interno dello IET operano tre grandi gruppi di lavoro: il *Centre for Educational Development* (CED), il *Centre for Institutional Research* (CIR), e il *Centre for the Study of Educational Technologies* (CSET). Mentre il CED fornisce supporto per la formazione professionale dei docenti, il CIR, in particolare, gioca un ruolo molto importante nel fornire dati per l'assicurazione della qualità. Lavora infatti con gli studenti, effettuando indagini su larga scala, per investigare su tutti gli aspetti collegati all'apprendimento.

Le attività all'interno del CIR riguardano essenzialmente il monitoraggio e la valutazione dell'esperienza di apprendimento degli studenti, in vista della assicurazione della qualità. A questo scopo, viene utilizzato il feedback fornito dagli studenti attraverso indagini e questionari.

Infine, il CSET si occupa di tutto ciò che è collegato all'applicazione e all'uso delle tecnologie nella didattica universitaria.

Il *Centre for Teaching Learning and Assessment* (TLA)⁶⁴ presso l'Università di Edinburgo intende aiutare l'università a raggiungere standard elevati nell'insegnamento e nell'apprendimento. Per far questo, non punta solo sullo sviluppo professionale del personale docente, ma più in generale si focalizza sul supporto per l'innovazione e la diffusione di buone pratiche dell'insegnamento.

⁶³ <http://iet.open.ac.uk/>

⁶⁴ <http://www.tla.ed.ac.uk/>

Le attività del Centro sono suddivise in 5 aree: Sviluppo professionale; Supporto e consulenza; Supporto nelle decisioni politiche; Diffusione di buone pratiche; Ricerca.

- A. Sviluppo professionale: attraverso seminari, workshop e corsi per il personale docente, si offre la possibilità di riflettere sulla propria pratica didattica e migliorare il proprio insegnamento.
- B. Supporto e consulenza: il Centro offre consulenza e assistenza su vari temi, es. le abilità di insegnamento e apprendimento, le competenze valutative riferite sia al profitto degli studenti, sia al corso e all'insegnamento, le nuove tecnologie, ecc.
- C. Supporto nelle decisioni politiche: lo staff del Centro gioca un ruolo importante nelle decisioni politiche legate all'insegnamento e all'apprendimento.
- D. Diffusione di buone pratiche: le informazioni e le idee sulla buona pratica professionale sono diffuse in vari modi, tramite colloqui, forum, pacchetti e risorse di vario genere.
- E. Ricerca: il Centro sostiene un programma di ricerche su aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento universitario, come un progetto denominato “*Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses*”.

Le attività del *Professional and Organisational Development (POD)*⁶⁵, attivo presso l'Università di York, sono centrate sullo sviluppo professionale e personale del personale universitario.

A tale scopo, il POD offre sessioni singole, corsi di varia durata, e varie opportunità in generale per l'apprendimento esperienziale. In particolare, le attività includono anche servizi di valutazione in collaborazione con il *Forum for the Enhancement of Learning and Teaching (FELT)*, il *Centre for Lifelong Learning* e il *Centre for Leadership and Management*. Il POD organizza una serie di corsi per docenti, come quello chiamato: “*Reviewing and Evaluating Your Teaching*”. Tale corso ha come scopo quello di introdurre i partecipanti alla nozione di “pratica riflessiva”, e quello di investigare i modi in cui tale pratica riflessiva può migliorare la pratica didattica. Alla fine del corso i partecipanti saranno in grado di riflettere sui metodi di insegnamento, saranno consapevoli delle tecniche di autoriflessione, e saranno capaci di applicarle per rivedere in chiave critica e valutare il proprio insegnamento.

Canada

*University Teaching Services*⁶⁶ presso l'Università di Alberta è un centro di servizi per la comunità accademica; la sua funzione è quella di supportare l'eccellenza nell'insegnamento e nell'apprendimento attraverso l'aiuto offerto ai docenti per migliorare le loro capacità didattiche, incoraggiando l'esplorazione e l'adozione di nuovi approcci all'insegnamento e all'apprendimento, supportando lo sviluppo di nuovi corsi e programmi, e favorendo un ambiente accademico adatto per l'insegnamento e l'apprendimento.

Lo staff del Centro è impegnato nella promozione e nel supporto dell'eccellenza nell'insegnamento, nell'apprendimento e nella didattica.

⁶⁵ <http://www.york.ac.uk/admin/pod/>

⁶⁶ <http://www.ualberta.ca/UTS/>

UTS organizza seminari, workshop e gruppi di discussione per i docenti (che vanno sotto il nome di *Teaching and Learning Effectiveness Sessions*) con i seguenti scopi:

- migliorare le pratiche didattiche;
- sperimentare nuove tecniche e metodologie;
- appassionarsi al proprio lavoro.

Poiché coprono un'ampia gamma di argomenti, queste sessioni favoriscono opportunità di discussione con i colleghi di diverse discipline su temi pedagogici.

Il *Centre for Teaching and Academic Growth*⁶⁷ presso la British Columbia University di Vancouver si occupa di migliorare le abilità di insegnamento dei docenti. Lo staff progetta e coordina workshop, servizi di supporto, e programmi di sviluppo professionale, tentando di venire incontro ad un'ampia gamma di bisogni e interessi.

La “prova” dell'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento degli studenti è ricavata tramite l'uso di diverse metodologie valutative, tra cui la valutazione effettuata dagli studenti stessi, la *peer-* e la *self- evaluation*.

In particolare, l'autoanalisi e la riflessione sul proprio operato è incoraggiata alla British Columbia University, e i risultati di questa analisi sono duplici: il docente aiuta se stesso a capire e migliorare il proprio approccio all'insegnamento, e dall'altro lato testimonia il proprio lavoro e la propria esperienza didattica.

Sono disponibili on-line diverse risorse sul teaching portfolio.

Un Comitato creato appositamente sulla *Teaching Quality, Effectiveness, and Evaluation* organizza le attività valutative e presenta periodicamente una relazione in cui, oltre ai resoconti sulle attività effettuate, fornisce una serie di raccomandazioni, tra le quali:

- principi e lineeguida per la *Peer Review* dell'insegnamento;
- domande frequenti sui questionari di valutazione compilati dagli studenti;
- principi e pratiche dell'insegnamento efficace.

Il *Teaching and Learning Services*⁶⁸ presso la McGill University di Montreal (Quebec), promuove e supporta lo sviluppo e il miglioramento dell'insegnamento. Il Centro offre una varietà di programmi e servizi in supporto dello sviluppo accademico a tutti i livelli: didattico, organizzativo, professionale e personale. Organizza, ad esempio, workshop intensivi rivolti a docenti, su un'ampia gamma di argomenti: la progettazione dei corsi, la preparazione dei portfolio, la valutazione dell'apprendimento degli studenti, ecc...

Inoltre, il TLS cura la progettazione e realizzazione delle valutazioni dei corsi effettuate dagli studenti⁶⁹. In particolare, nella sezione del sito web appositamente creata, il Centro offre informazioni sulla politica di ateneo riguardante le valutazioni dei corsi e la possibilità di compilare il questionario on-line; fornisce i risultati di tutte le valutazioni già effettuate e una guida per l'interpretazione dei risultati (in cui è

⁶⁷ <http://www.tag.ubc.ca/>

⁶⁸ <http://www.mcgill.ca/tls/>

⁶⁹ Nella sezione dedicata alle valutazioni dei corsi, si legge che “*one purpose of course evaluations at McGill is to provide students a voice regarding the quality of their learning experiences. Student feedback helps professors reflect on their teaching and improve future course offerings*”.

esplicitato e sottolineato che questi dovrebbero far parte di un sistema più ampio di valutazione dell'insegnamento e quindi costituirne solo una parte).

Il *Teaching and Learning Support Service* (TLSS)⁷⁰ presso l'Università di Ottawa si pone lo scopo di offrire servizi e programmi a tutti i membri della comunità accademica. Scopo principale è quello di promuovere e fornire supporto per lo sviluppo di una elevata qualità dell'insegnamento, attraverso molteplici servizi e programmi atti a realizzare gli obiettivi di promozione dell'eccellenza e dell'innovazione nell'insegnamento. I suoi approcci comprendono la consulenza individuale, l'assistenza individuale e di gruppo, nell'ottica del supporto e della promozione dell'efficacia. La *mission* si traduce quindi nella promozione dell'eccellenza dell'insegnamento universitario, nel miglioramento dell'apprendimento degli studenti, e del contesto in cui si realizzano i processi di insegnamento e apprendimento.

Il suo ruolo si colloca in tre aree:

- stabilire e mantenere un livello di eccellenza nell'insegnamento e nell'apprendimento;
- promuovere approcci innovativi all'insegnamento che tengano conto delle esigenze degli studenti e dei docenti, e fornire supporto per tradurli in pratica;
- supportare la comunità dei docenti nell'utilizzo delle nuove tecnologie.

Il *Centre for Teaching and Learning* (CTL)⁷¹ istituito presso la Queen's University (Kingston, Ontario) si propone come scopo principale quello di migliorare la qualità dell'apprendimento degli studenti e supportare i docenti nel loro ruolo tramite:

- la promozione di una cultura della collaborazione;
- l'attuazione di servizi e programmi per supportare le attività dei singoli docenti;
- l'incoraggiamento per lo sviluppo di politiche e di iniziative che riconoscano e premino le "buone pratiche".

Il CTL intende con le proprie attività influenzare a livello istituzionale i cambiamenti nella concettualizzazione e nella pratica dell'insegnamento.

Un'importante area operativa del Centro riguarda la valutazione della didattica, effettuata in vista del miglioramento dell'insegnamento: viene realizzata tramite attività informali che hanno luogo durante il semestre. Le stesse domande vengono sottoposte sia agli studenti sia ai docenti, per poter procedere ad un confronto delle risposte.

Il CTL fornisce un servizio di consulenza per singoli docenti, riguardo alle strategie per il miglioramento, alla progettazione dei corsi, a nuovi approcci e metodologie didattiche, e alla valutazione dell'efficacia della didattica.

Alcuni degli approcci più comuni utilizzati per la valutazione dell'insegnamento sono i seguenti:

- dossier dell'insegnamento: forniscono un sommario delle attività dei docenti e degli obiettivi raggiunti nella loro carriera;
- feedback dai pari: può essere ottenuto sotto forma di osservazione dell'insegnamento o sottoforma di interviste ai colleghi;

⁷⁰ <http://www.saea.uottawa.ca>

⁷¹ <http://www.queensu.ca/ctl/>

- feedback dagli studenti: ricavato da brani informali scritti dagli studenti o relazioni volontarie effettuate fuori dall'orario delle lezioni;
- autovalutazione dei docenti;
- sistema di valutazione istituzionale (*University Survey of Student Assessment of Teaching - USAT*): è un sistema di valutazione utilizzato alla Queens'University alla fine dei corsi.

Stati Uniti d'America

Il *Center for Learning and Teaching Excellence (CLTE)*⁷², (ex- *University Program for Faculty Development*, o UPFD) è stato fondato nel 1980 sotto la direzione del Senato Accademico della Arizona State University.

Il suo obiettivo principale è costituito dal miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento. Allo scopo di supportare tale *mission*, il Centro offre una varietà di corsi di formazione, attività di supporto e programmi di sviluppo per le facoltà, per i singoli docenti e per l'intera istituzione universitaria. Le risorse e i servizi si focalizzano nello specifico sul miglioramento dell'apprendimento degli studenti, in particolare sui metodi adottati dal docente per promuovere e sostenere l'apprendimento. Il Centro pone al centro dei suoi servizi la pratica riflessiva del docente come mezzo per comprendere e costruire le attività, gli obiettivi didattici, e le procedure valutative relative al profitto degli studenti.

Gli obiettivi del CLTE sono i seguenti:

- sostenere i docenti nella valutazione della didattica;
- fornire assistenza ai nuovi docenti;
- programmare workshop focalizzati sul miglioramento delle strategie e pratiche didattiche dei docenti;
- sviluppare un clima di collaborazione e relazione tra tutte le unità che compongono il campus;
- collaborare con altri campus per assicurare fondi in vista dell'istituzione di nuovi corsi, dell'esplorazione di metodologie didattiche innovative e della ricerca sull'insegnamento efficace;
- fungere da centro informativo e di promulgazione di tutte le attività, gli eventi e i progetti del campus;
- incoraggiare l'utilizzo critico e riflessivo delle tecnologie e degli strumenti didattici;
- sostenere e premiare l'eccellenza nell'insegnamento;
- promuovere la conoscenza dell'uso delle strategie didattiche centrate su colui che apprende, come il *cooperative learning*.

Il *Center for Effective Teaching and Learning (CETaL)*⁷³ presso l'Università del Texas (El Paso) promuove l'eccellenza nell'insegnamento, il miglioramento dell'apprendimento degli studenti e supporta la comunità accademica dell'Università del Texas. Il Centro lavora in collaborazione con l'Università allo scopo di sviluppare materiali per l'insegnamento che siano efficaci in vista dell'apprendimento degli

⁷² <http://clte.asu.edu/>

⁷³ <http://academics.utep.edu/Default.aspx?alias=academics.utep.edu/cetal>

studenti. I docenti trovano nel Centro supporto per la progettazione didattica e la valutazione dell'insegnamento. In particolare per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, il CETaL offre consulenza ai docenti per sviluppare strategie adeguate per raccogliere e interpretare informazioni sulla soddisfazione degli studenti riguardo al corso, e per progettare nuove metodologie di insegnamento.

CETaL, inoltre, valuta sistematicamente e periodicamente le sue attività allo scopo di migliorare i suoi servizi a favore dei docenti e degli studenti.

Il *Center for Excellence in Teaching, Learning, and Assessment* (CETLA)⁷⁴, istituito presso la Howard University focalizza la sua attenzione sullo sviluppo di un corpo docente universitario altamente qualificato. Tramite training di vario tipo, l'uso di tecnologie didattiche, collaborazioni interdisciplinari, e ricerca nel campo dell'educazione e dell'istruzione, CETLA fa' in modo che gli studenti della Howard University abbiano un'esperienza educativa di altissima qualità.

La finalità principale del CETLA è quella di far sì che la Howard University si configuri come una università leader nella qualità dell'insegnamento universitario, in particolare supportando gli studenti afro-americani. Le finalità specifiche sono le seguenti:

- promuovere un insegnamento efficace, in particolare attraverso l'uso riflessivo delle tecnologie didattiche;
- raggiungere standard adeguati e "misurabili" di miglioramento dell'apprendimento degli studenti;
- assumere una posizione di leadership a livello nazionale nel movimento di rafforzamento e miglioramento dell'insegnamento universitario.

Per raggiungere tali finalità, CETLA si pone i seguenti obiettivi:

- costruire una comunità di docenti impegnati nell'insegnamento del sapere universitario, e promuovere un insegnamento profondamente radicato nella ricerca;
- introdurre metodologie innovative di insegnamento, in particolare quelle attinenti alle nuove tecnologie;
- creare una cultura della valutazione che abbia come finalità principale quella di migliorare l'insegnamento;
- fungere da centro informativo e di diffusione per le risorse sull'insegnamento; sull'apprendimento e sulla valutazione.

IDEA Center⁷⁵ presso la Kansas State University di Manhattan è un'organizzazione no profit la cui *mission* è supportare i college e le università fornendo prodotti e servizi per valutare e migliorare l'insegnamento, l'apprendimento e la performance del personale amministrativo. Il Centro supporta la valutazione sia dei corsi sia dei docenti. Gli esperti dell'IDEA Center, sotto la guida del Presidente W. H. Pallett, valutano e rivalutano periodicamente e costantemente i propri prodotti, avvalendosi del feedback proveniente da coloro che li utilizzano per migliorare continuamente i propri servizi.

⁷⁴ <http://www.cetla.howard.edu/>

⁷⁵ <http://www.idea.ksu.edu/>

L'enfasi rimane sempre centrata sui processi di insegnamento e apprendimento universitari.

IDEA Center è stato fondato con l'aiuto della W. K. Kellogg Foundation nel 1975 proponendosi sin da subito come un centro di supporto per i docenti universitari tramite strumenti di valutazione dell'insegnamento universitario. Tali strumenti riguardano non solo la valutazione dei docenti da parte degli studenti, ma anche la valutazione istituzionale tramite *IDEA Feedback for Department Chairs*, *IDEA Feedback for Deans*, e *IDEA Feedback for Administrators*.

IDEA Center è al servizio di centinaia di università; il Comitato Direttivo del Centro è composto da rappresentanti che provengono non solo dalla Kansas State University ma anche da altre università della nazione.

Tramite due versioni di un questionario (*diagnostic* e *short form*)⁷⁶, IDEA raccoglie informazioni sulle reazioni degli studenti al modo di insegnare del docente e al corso in generale.

Il *Center for Teaching Excellence*⁷⁷ presso l'Università dell'Illinois di Urbana-Champaign promuove, migliora e valuta l'efficacia dell'insegnamento e l'apprendimento degli studenti.

Il Centro è un servizio universitario responsabile della assistenza e supporto dei docenti nel miglioramento dell'istruzione. Le attività sono divise in due aree:

- *Instructional Development*: il Centro fornisce consulenza individuale per i docenti, organizza workshop e seminari su temi generali inerenti la didattica, i corsi e temi riguardanti il curriculum. Questa area è dedicata ai servizi per il miglioramento dell'insegnamento;
- *Measurement and Evaluation*: il servizio *M&E* fornisce consulenza nell'ambito della valutazione dei docenti e dei corsi, nell'ambito della valutazione del profitto degli studenti e della valutazione in generale della didattica universitaria. Lo staff supporta i docenti nel valutare il proprio insegnamento, nel progettare metodologie valutative adeguate e nel condurre progetti di ricerca che producano risultati utili. Inoltre, fornisce strumenti valutativi on-line (*Instructor and Course Evaluation System*, ICES).

Lo scopo principale del *Center for Teaching Effectiveness*⁷⁸ dell'Università del Texas (Austin) è il supporto del corpo docente e di tutto lo staff dell'Università nel fornire un'istruzione ai massimi livelli di qualità.

Per raggiungere tale scopo, il Centro fornisce informazioni sui processi di insegnamento e apprendimento tramite un'ampia gamma di servizi, inclusi seminari, lezioni, materiali didattici e consulenze individuali su specifiche questioni. Nel 2001, il CTE è entrato a far parte della *Division of Instructional Innovation and Assessment* (DIIA)⁷⁹, che si occupa nello specifico della promozione dell'eccellenza nell'insegnamento tramite lo sviluppo di metodi didattici innovativi e di efficaci modalità valutative. A proposito della valutazione dell'insegnamento, il Centro fornisce

⁷⁶ Entrambe le versioni dello strumento sono scaricabili direttamente dal sito web dell'IDEA Center già menzionato.

⁷⁷ <http://www.oir.uiuc.edu/>

⁷⁸ <http://www.utexas.edu/academic/cte/>

⁷⁹ <http://www.utexas.edu/academic/diia/>

la possibilità per tutti gli studenti di compilare on-line la *Course-Instructor Survey* (CIS), un'indagine (di cui esistono due versioni, base ed estesa) costituita da un set comune di domande per tutte le facoltà, e da un insieme di item specifici relativi alla particolare facoltà cui si riferiscono.

Si tratta di un questionario composto, nella prima parte, da 17 item (con scala Likert a cinque livelli dal massimo disaccordo al massimo accordo) riguardanti il docente:

1. ha organizzato bene il corso;
2. ha comunicato in modo efficace;
3. ha dimostrato interesse nei confronti del progresso degli studenti;
4. ha valutato adeguatamente i compiti;
5. ha reso possibile un clima in cui ciascuno potesse sentirsi libero di esprimere le proprie opinioni, anche in disaccordo;
6. ha esplicitato adeguatamente gli obiettivi del corso;
7. ha dimostrato di essere preparato per ciascuna lezione;
8. ha rivelato una conoscenza ampia della materia;
9. ha manifestato un interesse genuino nei confronti dell'insegnamento;
10. si è reso disponibile fuori dall'orario di lezione;
11. ha valutato in modo equo e corretto le performance degli studenti;
12. ha fornito informazioni adeguate riguardanti i compiti;
13. ha fatto comprendere il valore formativo dei materiali forniti durante il corso;
14. ha incrementato la mia conoscenza e la mia competenza nell'ambito della disciplina;
15. ha realmente stimolato il mio interesse per la disciplina;
16. ha richiesto compiti, presentazioni, progetti, paper, ecc..., significativi in termini di esperienze di apprendimento;
17. ha svolto un corso per me significativo.

Vi è poi una seconda parte che può comprendere, a discrezione del docente, una serie di domande opzionali formulate dal docente stesso, e, infine, una terza parte in cui si dà la possibilità alle diverse facoltà di modificare il questionario con domande specifiche su aspetti strettamente correlati al particolare contesto di riferimento in cui viene di volta in volta utilizzato.

La missione dell'*Evaluation Center*⁸⁰ della Western Michigan University è lo sviluppo della teoria e della pratica valutativa, e la promozione dell'utilizzo della valutazione. Le principali attività del Centro sono costituite dalla ricerca, dallo sviluppo e dalla diffusione della cultura della valutazione.

Il sito del Centro, aggiornato continuamente, fornisce un glossario dei termini della valutazione, il *Teacher Evaluation Glossary*: realizzato da Michael Scriven, Pat Wheeler, e Geneva Haertel, anche in forma cartacea e in un CD-ROM. È costituito dagli oltre 350 termini più frequentemente utilizzati nel processo valutativo delle pratiche didattiche (in particolare a livello della scuola pre-universitaria), e fornisce una breve spiegazione di ogni termine. Le spiegazioni hanno dei riferimenti bibliografici, elencati di seguito, oppure si basano sulle esperienze professionali dello staff del *Consortium for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation* (CREATE) della

⁸⁰ <http://www.wmich.edu/evalctr/>

Western Michigan University. Inoltre, Scriven è tra gli editori di una rivista on-line (pubblicata in collaborazione con il Corso di Dottorato in Valutazione della stessa Università), il *Journal of Multidisciplinary Evaluation* (JMDE).

Australia e Nuova Zelanda

Il *Centre for the Advancement of Teaching and Learning* (CATL)⁸¹, presso la Università della Western Australia, attraverso il supporto per attività di sviluppo e innovative nel campo dell'insegnamento universitario, identifica come suo scopo principale quello di fornire agli studenti le opportunità di apprendimento di livello il più alto possibile. CATL sostiene e supporta lo sviluppo di adeguati modelli e strumenti per la valutazione delle facoltà, allo scopo di arrivare a un modello di università efficace, tramite l'applicazione di risorse e programmi sviluppati in loco. Particolarmente importante è l'attività della *Evaluation of Teaching Unit* (ETU), che, in linea con il piano e le politiche dell'Università, sviluppa e promuove strategie di valutazione della didattica, allo scopo di fornire:

- opportunità di insegnamento e apprendimento di elevate qualità (sia a livello di pre-laurea che di post-laurea);
- corsi adatti e rispondenti alle esigenze di chi ne fruisce;
- indicatori di performance per l'insegnamento e l'apprendimento.

ETU assiste il personale docente nella ricerca e nell'utilizzo di feedback sull'insegnamento da studenti e colleghi (*student- e peer- evaluation*). È anche disponibile una assistenza nella preparazione del portfolio come strumento di autovalutazione. Inoltre, ETU fornisce consulenza anche in merito ad una vasta gamma di tematiche correlate all'insegnamento, e assistenza per l'utilizzo dei seguenti strumenti di valutazione della didattica:

- *Student Perceptions of Teaching* (SPOT)
- *Students' Unit Reflective Feedback* (SURF)
- *Student Perceptions of Research Supervision* (SPORS)
- *Peer Feedback on Teaching*.

Il *Centre for Educational Development and Academic Methods* (CEDAM)⁸² è un centro istituito presso la *Australian National University* di Canberra. Lo staff è composto da docenti universitari che forniscono un'ampia gamma di servizi in vista dell'assicurazione della qualità e del miglioramento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Il Centro è parte dell'Ufficio di Miglioramento della Qualità e Servizi Statistici. Le attività del Centro sono ripartite in 2 aree: sviluppo professionale e consulenza individuale.

Nell'area dello sviluppo professionale vengono offerti servizi di supporto, che hanno 3 funzioni principali:

1. *Educational Development*: CEDAM lavora per realizzare il cambiamento organizzativo che migliorerà l'esperienza educativa degli studenti. Gli approcci

⁸¹ <http://www.catl.uwa.edu.au/>

⁸² <http://www.anu.edu.au/CEDAM/>

includono l'apprendimento attivo e la ricerca in aula; l'educazione flessibile, l'apprendimento supportato dalle tecnologie e l'apprendimento basato sui problemi.

2. *Teaching Evaluation Services Program*: il servizio di valutazione del Centro riguarda la progettazione e la realizzazione di una vasta gamma di strumenti e indagini per valutare la soddisfazione degli studenti all'interno dei corsi e in generale della loro vita universitaria; la valutazione dei corsi e dell'insegnamento in termini di apprendimento e obiettivi formativi; e la restituzione dei risultati della valutazione sulla *teaching performance* (ANUSET). Gli approcci di tipo qualitativo includono focus group e strumenti di valutazione on-line.

3. *Program of Professional Education and Development*: un programma flessibile di corsi e workshop su aspetti della pratica accademica che forniscono opportunità di sviluppo professionale per il personale universitario (docenti e ricercatori).

Nella seconda area di intervento, è prevista la possibilità di una consulenza individuale presso il Centro, riguardo diversi aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento e lo sviluppo della carriera accademica.

Il *Centre for Learning and Professional Development* (CLPD)⁸³ supporta l'Università di Adelaide nel miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento attraverso programmi e progetti di ricerca. I due programmi principali sono il *Professional and Staff Development Program*, e lo *Student Development Program*.

Il Centro lavora in collaborazione con tutte le facoltà dell'Ateneo, supportando l'introduzione di procedure innovative nell'insegnamento (per esempio nuovi metodi di insegnamento basati sulle tecnologie multimediali, nuovi approcci per il miglioramento dell'apprendimento, e criteri per la valutazione degli studenti).

I servizi includono assistenza e consulenza per la progettazione dei corsi, per la metodologia di insegnamento, e per la valutazione dell'apprendimento e dell'insegnamento.

Le aree in cui il Centro è maggiormente impegnato sono costituite dalla realizzazione di approcci efficaci alla valutazione dell'insegnamento e di pratiche di assicurazione della qualità attraverso la promozione di politiche di miglioramento della qualità dell'insegnamento.

La valutazione è ritenuta infatti una componente centrale dello sviluppo professionale: l'unità specifica del Centro che si occupa della valutazione fornisce una gamma di servizi alle facoltà, ai coordinatori dei corsi di laurea e ai singoli docenti per la valutazione dell'apprendimento degli studenti e dell'insegnamento. Questo sistema valutativo viene realizzato attraverso diversi strumenti:

- *Student Experience of Learning and Teaching (SELT) System*
- *Standard Course Aggregate SELT Reports*
- *Peer Evaluation of Teaching (PET)*
- *Teaching Portfolio*.

Il SELT è un questionario utilizzabile in più versioni: esiste la versione per la valutazione del docente e quella per la valutazione del corso.

⁸³ <http://www.adelaide.edu.au/clpd/>

Il SELT Teacher è composto da 9 domande, a 7 delle quali bisogna rispondere su una scala da 0 a 7, e le restanti 2 sono invece domande aperte. Le domande a risposta chiusa sono le seguenti:

1. Valutazione generale dell'efficacia del docente
2. Capacità organizzative del docente
3. Interesse e cura dimostrate nei confronti degli studenti
4. Entusiasmo dimostrato dal docente nello stimolare l'apprendimento degli studenti
5. Sollecitazione e coinvolgimento degli studenti in attività d'aula
6. Capacità di stimolare l'interesse per l'apprendimento della materia
7. Chiarezza espositiva.

Le domande a risposta aperta sono:

1. Quali sono gli aspetti migliori di questo insegnamento?
2. Cosa potrebbe fare il docente per migliorare l'apprendimento degli studenti?

Il SELT Course è invece composto da 15 domande a risposta chiusa su una scala da 0 a 7, e due domande aperte; le domande a risposta chiusa sono le seguenti:

1. Valutazione del carico di lavoro affrontato durante il corso
2. Livello di soddisfazione relativo al corso
3. Entusiasmo suscitato dal corso verso l'apprendimento di nuove conoscenze
4. Sentimento di appartenenza ad una comunità di apprendimento
5. Chiarezza degli obiettivi del corso
6. Ricezione di un adeguato feedback del proprio lavoro
7. Livello di motivazione ad apprendere
8. Adeguatezza delle modalità e criteri di valutazione nel mostrare allo studente ciò che si è appreso
9. Sviluppo di capacità cognitive (es. problem-solving)
10. Importanza delle risorse utilizzate (diapositive, computer) per la comprensione dei contenuti disciplinari
11. Livello di soddisfazione per le informazioni ricevute riguardo a orari, dettagli delle modalità di valutazione, ecc)
12. Adeguatezza dell'ambiente di apprendimento in termini di libertà e tolleranza verso tutti
13. Considerazione dei differenti background culturali degli studenti
14. Incremento della capacità di apprendimento autonomo
15. Livello di comprensione dei concetti espressi nel corso

Le domande a risposta aperta sono le seguenti:

1. Quali sono gli aspetti migliori di questo corso?
2. Quali sono i modi in cui potrebbe essere cambiato tale corso per migliorare il mio apprendimento?

Presso l'Università di Otago è istituito l'*Higher Education Development Centre* (HEDC)⁸⁴, che fornisce assistenza a studenti e docenti allo scopo di sostenere un apprendimento di qualità degli studenti, e lo sviluppo professionale per i docenti.

⁸⁴ <http://hedc.otago.ac.nz/hedc/>

Inoltre, l'HEDC propone delle linee guida per la valutazione dell'insegnamento, che vengono aggiornate di anno in anno.

Le *Guidelines for the Evaluation of Teaching* 2005 sono state scritte per fornire informazioni su tutti gli aspetti della valutazione dell'insegnamento e dei corsi. Viene proposto anche un questionario utilizzato da tutti i docenti dell'Università di Otago.

Il *Learning Support Network*⁸⁵ della Curtin University supporta il personale universitario nella ricerca e utilizzo del feedback sull'insegnamento ottenuto da parte degli studenti e dei colleghi, e nella preparazione dei *portfolio* per l'autoriflessione e per la promozione universitaria. Il Centro inoltre fornisce consulenza su una vasta gamma di temi correlati alla valutazione dell'insegnamento, e assistenza nell'uso degli strumenti di valutazione.

Alla Curtin University vengono utilizzati i seguenti strumenti valutativi:

1. uno strumento on-line, *eVALUate*, che chiede agli studenti di riflettere su due aspetti chiave della propria esperienza: "cosa ti ha aiutato a raggiungere i tuoi obiettivi di apprendimento, e quali sono stati gli ostacoli che ti hanno allontanato dai tuoi obiettivi?" I risultati di questo questionario vengono poi incrociati con il feedback ottenuto dalla *peer-evaluation* e dalla rassegna dei curricula, allo scopo di fornire un quadro sufficientemente equo e valido della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento alla Curtin University;
2. *Student Evaluation of Educational Quality* (SEEQ), utilizzato per ottenere feedback sull'insegnamento dagli studenti;
3. *Curtin Annual Student Satisfaction Survey* (CASS), un'indagine svolta annualmente e resa poi disponibile per tutti gli studenti. Indaga su diversi aspetti della vita universitaria inclusa l'esperienza dei corsi, i servizi e le agevolazioni. Le domande concernono l'insegnamento e l'apprendimento e sono basate sulle domande del *Course Experience Questionnaire* (CEQ), lo strumento utilizzato a livello nazionale per ricavare dati sui corsi universitari;
4. *CASS teaching and learning data*: i feedback degli studenti vengono aggregati per dare una visione suddivisa per facoltà, dipartimento o settore disciplinare. Queste informazioni vengono poi rese disponibili per gli studenti in corso e per quelli in ingresso.

Il *Teaching Evaluation for Development Service* (TEDS)⁸⁶ della Macquarie University fornisce consulenza e assistenza esperta ai docenti universitari in merito a diverse tematiche inerenti la valutazione dell'insegnamento, dei corsi e dei programmi.

TEDS supporta inoltre i docenti nell'adozione di un atteggiamento riflessivo verso l'insegnamento attraverso la riflessione, la pianificazione e la realizzazione dei cambiamenti. A questo scopo, il Centro assiste sia i singoli docenti per integrare il processo della valutazione dell'insegnamento nel loro continuo sviluppo professionale, sia i dipartimenti per integrare il processo della valutazione dei corsi nel loro piano organizzativo.

Il TEDS offre i seguenti strumenti e servizi per supportare lo staff:

- questionari per ricavare il feedback degli studenti sull'insegnamento e sui corsi;

⁸⁵ <http://lsn.curtin.edu.au/>

⁸⁶ <http://www.cpd.mq.edu.au/evaluation/>

- report sui dati ricavati dai questionari somministrati agli studenti;
- linee guida per l'interpretazione del feedback degli studenti;
- consulenza sull'utilizzo dello *student feedback* allo scopo di migliorare la qualità dei corsi;
- consulenza sull'uso della *self-* e della *peer- evaluation*;
- aiuto nella preparazione dei *teaching portfolio*, per documentare l'insegnamento ai fini dell'avanzamento professionale;
- consulenza sull'uso dello *student feedback* nei processi di assicurazione della qualità.

Asia

Il *Centre for the Advancement of University Teaching (CAUT)*⁸⁷ dell'Università di Hong Kong supporta la concezione dell'insegnamento (propria della University of Hong Kong) di formare giovani laureati con capacità e abilità che durano per tutta la vita (*lifelong abilities*). A tale scopo, il CAUT lavora in collaborazione con le facoltà per migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (attraverso programmi, seminari, workshop e corsi organizzati su richiesta delle facoltà).

Gli obiettivi che il Centro si propone sono i seguenti:

- fornire supporto e consulenza per il miglioramento della didattica;
- organizzare corsi di formazione e aggiornamento base e avanzati per i docenti e i loro assistenti;
- fornire modelli di qualità e procedure di miglioramento della didattica che rendano possibile la formazione di una "*cultura della valutazione*".

Il *Centre for Development of Teaching and Learning (CDTL)*⁸⁸ della National University di Singapore cerca di migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, e aspira a diventare un centro leader nell'ambito dell'istruzione superiore. La sua funzione principale è quella di facilitare e incoraggiare la riflessione tra i membri delle facoltà riguardo alle concezioni dell'insegnamento e dell'apprendimento, e alle pratiche didattiche coerenti con queste concezioni. Inoltre, si propone come obiettivi quelli di: incoraggiare le innovazioni didattiche; condurre ricerche sulla filosofia dell'educazione, sulle teorie pedagogiche e sulle pratiche didattiche; supportare il servizio amministrativo dell'Università nella definizione delle politiche educative in materia di valutazione dei docenti, *peer review*, e valutazione degli studenti; sviluppare e realizzare programmi appositi per i docenti; fornire consulenza su temi educativi a tutti i membri delle facoltà; infine, esplorare e promuovere applicazioni innovative delle tecnologie didattiche.

Il *Center for Enhanced Learning and Teaching (CELT)*⁸⁹ presso la *Hong Kong University of Science and Technology (HKUST)*, sostiene la *mission* dell'università di far avanzare la conoscenza al fine di migliorare continuamente l'insegnamento e

⁸⁷ <http://www.hku.hk/caut/>

⁸⁸ <http://www.cdtl.nus.edu.sg/>

⁸⁹ <http://celt.ust.hk/>

l'apprendimento. Il fine è quindi quello di promuovere la cultura di un miglioramento continuo dell'insegnamento e dell'apprendimento all'interno della HKUST.

Il CELT cerca di creare un clima collaborativo e creativo attraverso la partnership con i dipartimenti, le facoltà e gli studenti. Per questo, lavora in collaborazione con i docenti per creare un ambiente di apprendimento efficace e stimolante; fornisce informazioni aggiornate e idee sui metodi per un insegnamento efficace; assiste i docenti nella progettazione, realizzazione e valutazione di nuove iniziative e progetti; offre training per migliorare le abilità di insegnamento; aiuta gli studenti a sviluppare le capacità critiche e la creatività.

Il servizio di valutazione del Centro include la valutazione dei corsi, dei progetti, e dei corsi e seminari organizzati dal CELT stesso.

Il *Centre for Educational Development*⁹⁰ supporta i docenti della *Hong Kong Baptist University* nella raccolta dei feedback sull'insegnamento ricavati dagli studenti. L'indagine compiuta durante la quarta, quinta e sesta settimana del semestre, viene restituita ai docenti sotto forma di un resoconto, insieme ad una guida per l'interpretazione dei risultati. Inoltre, viene fornito un "booklet" contenente delle strategie suggerite per migliorare il proprio insegnamento.

Gli obiettivi della valutazione dell'insegnamento sono duplici: fornire ai docenti il feedback degli studenti sull'insegnamento di una data disciplina (al fine di migliorare la qualità dell'insegnamento), e fungere da indicatore dell'efficacia dell'insegnamento.

Ogni questionario di valutazione consiste di cinque parti: la prima, seconda, quarta e la quinta sono comuni per tutti i docenti, mentre la terza (*Course related questions*) varia a seconda della disciplina insegnata.

Si può affermare che i Centri per l'insegnamento e l'apprendimento eccellente sono nati per supportare e incoraggiare il "buon insegnamento" e rappresentano il primo passo compiuto da molte università nella direzione del miglioramento del processo di insegnamento universitario. In generale, possono essere individuate tre funzioni relativamente alle diverse aree di intervento dei Centri:

- raccogliere una grande quantità di risorse teoriche e pratiche sull'insegnamento, permettendo in questo modo ai docenti, ma anche agli studenti e a tutti coloro che sono in qualche modo interessati, di attingere a questi materiali (anche on-line);
- offrire corsi di orientamento per i nuovi docenti, e corsi di aggiornamento per i docenti in servizio, quindi supportando i neo-docenti nel muovere i primi passi nella vita universitaria (anche introducendoli alle aspettative e alle regole istituzionali), e offrendo corsi di "university teaching" per una formazione in servizio⁹¹;
- fornire servizi di supporto indirizzati a singoli docenti e ad intere strutture (dipartimenti, college, campus, ecc...).

Appare opportuno a questo punto effettuare una comparazione di massima tra le attività dei Centri universitari di cui sono stati consultati i siti Internet, tentando di

⁹⁰ <http://www.hkbu.edu.hk/~ced/>

⁹¹ In particolare, Harrison (2002) riporta il caso di alcune università (Toronto, York, ecc...), che, con la spinta e il supporto di alcuni Centri, hanno istituito corsi di laurea in "Teaching in higher education".

evincere la/e priorità dei Centri per ciascuna area geografica. A questo proposito, sembrano rilevanti le seguenti considerazioni (riassunte nella scheda e nella Tab. 3 a p. 113). Nelle università australiane la questione della valutazione della didattica occupa un posto privilegiato tra le attività sviluppate dai Centri. In particolare, poiché in queste università è sempre attribuita molta importanza agli studenti e alla qualità del loro apprendimento (come si è potuto constatare anche dalle linee-guida stabilite dall'*Australian Vice-Chancellors Committee*, presentate nel primo capitolo), la concezione del significato stesso della valutazione ruota intorno all'apprendimento e alla soddisfazione degli studenti. Risulta essenziale, infatti, in primo luogo, il feedback ottenuto dagli allievi tramite la compilazione di questionari, e, in secondo luogo, il trasformarsi del feedback stesso in oggetto di riflessione da parte del docente. In questo modo, la pratica valutativa diventa pratica riflessiva, poiché dalle risposte ottenute ai questionari ogni docente avvia una procedura di *self-evaluation* (attuata nella maggior parte dei casi tramite il *teaching portfolio*). I Centri universitari dei quali sono stati consultati i siti web si occupano quindi, da un lato, di supporto indirizzato essenzialmente agli studenti allo scopo di migliorare il loro apprendimento e renderlo efficace, e dall'altro, di supporto indirizzato ai docenti per mettere in atto valide strategie autovalutative.

Anche nel contesto asiatico è emersa un'attenzione verso le opinioni espresse dagli studenti attraverso i questionari. I Centri universitari forniscono attività di supporto ai docenti principalmente nella fase di raccolta dei feedback degli studenti, ma anche nella fase di interpretazione dei risultati tramite una guida o un "*booklet*". Una situazione differente si riscontra nel Canada e negli Stati Uniti, dove l'attenzione è spostata dalla valutazione della didattica all'eccellenza nella didattica. I Centri canadesi e statunitensi, infatti, puntano all'eccellenza nell'insegnamento e nell'apprendimento, per cui l'obiettivo diventa il supporto ai docenti, sia nell'ambito della diffusione delle conoscenze e delle competenze riguardanti l'insegnamento efficace, sia nell'ambito dell'utilizzo di diverse forme di valutazione dell'eccellenza.

Un'ottica simile è adottata nei Centri universitari inglesi, dove l'obiettivo principale è costituito dalla promozione e diffusione delle buone pratiche dell'insegnamento, obiettivo da raggiungere tramite corsi specifici, workshop, consulenze e vari altri tipi di supporto.

Scheda riassuntiva delle aree di intervento dei Centri universitari

SUPPORTO E CONSULENZA IN RELAZIONE A:

Miglioramento dell'insegnamento: compito principale per tutti i Centri.

Esperienza educativa degli studenti: tutti i Centri pongono al centro della loro attività gli studenti, la qualità del loro apprendimento, il supporto ai docenti nell'uso di strategie didattiche centrate su colui che apprende, il coinvolgimento attivo degli studenti nel processo didattico.

Promozione di un clima di collaborazione: USA, Asia, Canada, United Kingdom.

Innovazione e uso delle nuove tecnologie: tutti i Centri supportano, incoraggiano e promuovono le innovazioni nella metodologia didattica, la diffusione di pedagogie innovative, l'uso delle nuove tecnologie.

Promozione di un insegnamento e apprendimento efficaci: Asia, Australia, USA

Promozione dell'eccellenza: USA, Canada

Progettazione e realizzazione di attività valutative / supporto nell'utilizzo di diverse metodologie di valutazione della didattica: tutti i Centri si prefiggono di fungere da supporto per i docenti e l'intero personale universitario nella predisposizione di adeguati piani di valutazione al fine di valutare e determinare la qualità della didattica intesa nel suo complesso (soddisfazione degli studenti, qualità dei singoli corsi, qualità delle attività integrative come seminari, workshop, tirocini, qualità dell'insegnamento dei docenti, qualità istituzionale).

Apprendimento permanente / *lifelong abilities*: United Kingdom, Asia

Promozione di una cultura della valutazione: Asia, USA

Promozione delle buone pratiche: United Kingdom

Tab.3 Tabella riassuntiva delle aree di intervento dei Centri universitari

SUPPORTO E CONSULENZA IN RELAZIONE A:	USA	CANADA	UK	AUSTRALIA	ASIA
Miglioramento dell'insegnamento	√	√	√	√	√
Studenti	√	√	√	√	√
Collaborazione	√	√	√		√
Nuove tecnologie	√	√	√	√	√
Efficacia	√			√	√
Eccellenza	√	√			
Attività valutative	√	√	√	√	√
Appr. permanente			√		√
Cultura della valutazione	√				√
Buone pratiche			√		

1.2 Le ricerche sulla valutazione dell'insegnamento universitario

La letteratura scientifica internazionale sulla valutazione dell'insegnamento universitario è vasta e molto complessa. L'obiettivo della presente rassegna è quello di testimoniare la ricchezza e molteplicità degli studi condotti sull'argomento ipotizzando una loro articolazione in cinque diverse macroaree tematiche, nel tentativo di individuare le direzioni verso le quali la ricerca internazionale è orientata.

Di seguito verranno dunque presentate le cinque macroaree che ci sembra di poter individuare nella letteratura consultata.

1.2.1 Prima area tematica: efficacia del docente/corso/insegnamento

Una prima area include ricerche in cui il tentativo è quello di individuare indicatori di efficacia del corso e/o del docente e/o dell'insegnamento in generale, attraverso studi che procedono dalla raccolta di opinioni di docenti e studenti (soprattutto tramite interviste) alla loro sistematizzazione all'interno di questionari strutturati.

Oggetto principale di studio è dunque il concetto di efficacia, composto da molteplici dimensioni.

Per quanto riguarda l'efficacia riferita al docente, ci sembra opportuno partire dall'analisi effettuata da Ramsden (1992), il quale, adottando come punto di partenza le ricerche che si focalizzano sul docente efficace, giunge all'individuazione di sei principi chiave:

1. l'impegno dimostrato dal docente nella spiegazione chiara e accurata dei contenuti disciplinari;
2. l'utilizzo di criteri adeguati per la valutazione del profitto degli studenti;
3. lo stimolo all'apprendimento autonomo e attivo;
4. la capacità di definire chiaramente gli obiettivi del corso;
5. il rispetto degli studenti;
6. la disponibilità ad imparare dagli studenti, tenendo conto delle loro reazioni.

Allo scopo di indagare ulteriormente ciò che caratterizza un docente efficace, possiamo considerare uno studio svolto da Patrick e Smart (1998), in cui sono gli studenti ad essere coinvolti, chiedendo loro di esprimere le proprie concezioni riguardanti il docente efficace. Utilizzando una tecnica qualitativa di raccolta dati vengono individuati trentasei gruppi tematici che descrivono le concezioni degli studenti, che vanno poi a confluire, in una seconda fase della ricerca, nella costruzione di un *meta-inventory*, costituito in parte dagli aspetti qualitativi rilevati dagli studenti nella prima fase, e in parte da elementi quantitativi ricavati da strumenti già esistenti. Lo strumento così ottenuto, il *Teacher Effectiveness Questionnaire* (TEQ), presenta una struttura costituita da tre fattori (corrispondenti ad altrettante caratteristiche che definiscono il docente efficace): rispetto per gli studenti, abilità di organizzazione e di presentazione dei contenuti disciplinari, capacità di stabilire aspettative e obiettivi realistici e ben definiti.

Anche Eiszler (2002) utilizza uno strumento (da sottoporre agli studenti) contenente item che definiscono il docente efficace: lo *Student Opinion Survey*. Tale strumento indica otto indicatori di efficacia: mostrare rispetto per gli studenti, essere equi nell'attribuzione dei voti, organizzare un corso in modo logico, utilizzare prove di

ragionevole difficoltà, proporre argomenti con un livello di difficoltà accettabile, utilizzare metodi didattici appropriati, essere sempre preparati per ogni lezione, tenere nella giusta considerazione le domande degli studenti. La scala utilizzata è la Likert a 5 punti.

Certamente più complesso è lo studio condotto da un gruppo di ricerca dell'Università di Maastricht (Tigelaar, Dolmans, Wolhagen, Van Der Vleuten, 2004), che si è posto lo scopo di sviluppare e validare un modello di competenze didattiche (*framework of teaching competencies*, intese come insieme integrato di caratteristiche personali, conoscenze, abilità e attitudini necessarie per una performance efficace in diversi contesti di insegnamento). Gli autori, sulla base dei modelli già esistenti, propongono un modello articolato nei seguenti cinque ambiti:

- caratteristiche personali del docente;
- padronanza dei contenuti disciplinari;
- facilitazione del processo di apprendimento (consiste di tre sottocategorie: il docente come “*counsellor*”, come “*evaluator*” e come “*designer*”);
- capacità organizzative del docente;
- capacità di formazione continua.

Sulla base di questo modello è stato costruito un questionario con 134 item, che è stato sottoposto all'attenzione di alcuni esperti, ai quali veniva chiesto: “*Quanto sono importanti secondo lei le seguenti competenze in quest'ambito?*”. Gli esperti dovevano rispondere utilizzando una scala Likert a cinque punti: si è stabilito che un item sarebbe stato considerato importante qualora il 75% degli esperti lo avessero valutato con quattro o cinque. Tramite tale procedura e dopo due “round”, gli esperti raggiunsero il consenso su sessantuno item.

Per quanto riguarda il primo ambito, gli item valutati come più importanti sono stati la capacità di comunicare, l'atteggiamento positivo e il rispetto verso gli studenti; relativamente al secondo ambito, la capacità di estrapolare informazioni rilevanti dalla letteratura scientifica e utilizzarle in aula, e la conoscenza degli ultimi sviluppi della disciplina. Per quanto riguarda il terzo ambito, il docente “*designer*” è risultato colui che pone gli studenti al centro della progettazione del corso, che utilizza materiali stimolanti e che facilita l'apprendimento autonomo dello studente; il docente “*counsellor*”, invece, è colui che pone lo studente al centro dell'insegnamento e che è capace di dare feedback; infine, gli item maggiormente valutati per il docente “*evaluator*” riguardano la capacità di valutare il profitto degli studenti, di adeguare ed eventualmente modificare il proprio insegnamento in base alle valutazioni, e di costruire test appropriati e basati sugli obiettivi di apprendimento.

Relativamente alle capacità organizzative del docente, esse riguardano principalmente la capacità di collaborare con i colleghi; mentre, nell'ambito della capacità di formazione continua, gli item più valutati sono quelli inerenti alla capacità di riflettere sulla propria performance giungendo alle dovute conclusioni, e l'apertura alle novità.

Diversi studi hanno tuttavia ampliato il focus dell'indagine dal docente al processo di insegnamento in generale, cercando di individuare gli aspetti che contraddistinguono un insegnamento efficace all'interno di una concezione più ampia che tenga conto anche di elementi contestuali non strettamente riferiti alle competenze del docente. Infatti, uno strumento molto diffuso e utilizzato per la valutazione dell'efficacia dell'insegnamento

universitario è il SEEQ (*Student Evaluation of Educational Quality Questionnaire*) di Marsh (1982), che valuta la “qualità educativa” più che il docente in senso stretto. Questo strumento presenta una struttura fattoriale robusta, elevati livelli di affidabilità e di validità. Il SEEQ richiede agli studenti di valutare, utilizzando una scala da uno (forte disaccordo) a nove (completo accordo), nove aspetti del processo di insegnamento, ciascuno dei quali suddiviso in sottodomande:

1. *apprendimento* (in termini di comprensione e acquisizione di conoscenze);
2. *entusiasmo del docente* (il suo stile di presentazione degli argomenti, il senso dell’umorismo, la capacità di mantenere elevato l’interesse);
3. *rappporto uno-a-uno* (capacità di stabilire rapporti con i singoli studenti, disponibilità durante e dopo la lezione);
4. *esami* (disponibilità a fornire un feedback adeguato, appropriatezza dei metodi e dei criteri valutativi);
5. *organizzazione* (chiarezza nelle spiegazioni, adeguata preparazione del materiale da fornire agli studenti);
6. *complessità degli argomenti affrontati* (presentazione del background e delle origini delle teorie esposte durante la lezione, così come delle diverse interpretazioni e degli sviluppi più recenti);
7. *interazione* (capacità di stimolare la partecipazione degli studenti alle discussioni, l’esplicitazione delle proprie idee);
8. *compiti / bibliografia* (capacità di offrire letture e assegnare compiti che contribuiscano realmente alla comprensione della materia);
9. *carico di lavoro / difficoltà* (adeguatezza della difficoltà di comprensione della materia, del ritmo di presentazione degli argomenti, del lavoro richiesto fuori dall’orario di lezione).

Lo strumento parallelo, il TEEQ (*Teachers’ Evaluation of Educational Quality*), indaga, invece, le percezioni dei docenti riguardo alla propria efficacia (Roche e Marsh, 2000).

Da segnalare lo studio condotto da Coffey e Gibbs (2001) per verificare se il SEEQ potesse essere utilizzabile con una popolazione inglese, mantenendo invariate le proprie caratteristiche statistiche. Lo strumento utilizzato per la validazione nel contesto inglese è una versione ridotta dell’originale e misura sei dimensioni dell’insegnamento efficace: apprendimento, entusiasmo del docente, rapporto uno-a-uno, organizzazione, gamma di argomenti affrontati, interazione.

Un altro strumento assai diffuso in Australia (insieme al SEEQ) per la valutazione del corso universitario, il *Course Experience Questionnaire* (CEQ, Ramsden, Entwistle, 1981; Ramsden, 1991) è nato con l’obiettivo di valutare le percezioni degli studenti riguardo alla qualità dell’insegnamento nei corsi universitari. La somministrazione del CEQ ad un campione di 3372 studenti di differenti discipline in varie università australiane (Byrne & Flood, 2003), e le successive analisi dei dati raccolti, hanno confermato la validità e affidabilità dello strumento. Tali risultati soddisfacenti hanno portato allo sviluppo di una versione breve del questionario (ventitre item), costituito dagli item più significativi di quattro delle cinque scale inizialmente contenute nello strumento. Attualmente la versione con ventitre item del CEQ è quella maggiormente utilizzata. Gli item sono i seguenti:

1. disponibilità di informazioni chiare sulle aspettative legate al lavoro richiesto agli studenti
2. sviluppo delle capacità di problem-solving
3. incremento del livello di motivazione da parte di tutto lo staff dei docenti del corso
4. appropriatezza del carico di lavoro
5. sviluppo delle capacità di analisi
6. disponibilità di informazioni chiare sulle aspettative legate agli obiettivi del corso
7. disponibilità di feedback e commenti sul lavoro svolto
8. importanza data alle capacità mnemoniche
9. sviluppo delle capacità di lavorare in gruppo
10. sviluppo delle capacità di affrontare problemi nuovi
11. sviluppo delle capacità di produzione scritta
12. priorità data nella verifica delle capacità mnemoniche rispetto a quelle di comprensione
13. chiarezza ed esplicitazione delle aspettative dei docenti
14. disponibilità di un lasso di tempo adeguato per comprendere appieno i contenuti proposti
15. comprensione delle difficoltà incontrate dagli studenti
16. importanza di una comprensione profonda dei contenuti disciplinari in vista della valutazione del profitto
17. disponibilità di un feedback significativo e continuo
18. chiarezza nelle spiegazioni
19. impegno del docente nel rendere la disciplina interessante
20. carico di lavoro e pressione sugli studenti
21. sviluppo delle capacità di pianificazione del lavoro
22. esplicitazione iniziale degli obiettivi del corso
23. livello di soddisfazione generale riguardante il corso.

La scala utilizzata è a cinque punti (dal massimo disaccordo al massimo accordo).

Le domande a risposta aperta sono:

- Quali sono gli aspetti migliori di questo corso?
- Quali aspetti avrebbero bisogno di un miglioramento?

Un questionario che differenzia invece la valutazione dell'efficacia dell'insegnamento dalla valutazione dell'efficacia del corso, è quello utilizzato da Ballantyne et al. (2000). La prima sezione del questionario include quarantanove item relativi all'efficacia dell'insegnamento suddivisi in otto categorie: organizzazione e preparazione della lezione, presentazione della lezione, partecipazione degli studenti alla lezione, apprendimento degli studenti, prove di accertamento dell'apprendimento, interazione docenti-studenti, insegnamento di metodologie, feedback. La seconda sezione, invece, comprendeva ventitre item relativi all'efficacia del corso suddivisi in sei categorie: definizione dell'unità didattica, contenuto e struttura dell'unità didattica, metodi didattici utilizzati, uso e disponibilità di risorse, valutazione, feedback sul corso. A entrambe le sezioni, docenti e studenti sono tenuti a rispondere utilizzando una scala a quattro punti, da "nessun bisogno" a "forte bisogno", cioè se e quanto ciascun item si ritiene abbia bisogno di un miglioramento. I risultati hanno rivelato una forte differenza nei bisogni espressi da docenti e studenti. In particolare, gli studenti manifestano un

bisogno più forte di miglioramento nelle categorie: prove di accertamento dell'apprendimento e feedback. I maggiori bisogni di miglioramento da parte dei docenti riguardano invece le aree: partecipazione degli studenti alle lezioni e apprendimento.

Sempre a proposito di efficacia dell'insegnamento, Domenech e Descals (2003) utilizzano il modello sviluppato da Rivas (1993)⁹², il MISE (*Instructional Model of the Educational Setting*). Questo modello è composto da cinque principi che corrispondono alle variabili coinvolte nel processo di insegnamento/apprendimento, e sono le seguenti:

- intenzionalità (obiettivi che attivano il processo educativo);
- progettazione didattica;
- relazioni interpersonali in aula;
- acquisizione di conoscenze;
- valutazione.

Gli autori hanno formulato, a partire dai cinque principi del MISE, degli item che sono andati a costituire due questionari paralleli, il MISE-Student e il MISE-Teacher, da somministrare in due momenti diversi dello svolgimento del corso, cioè alla fine dei due semestri, per cercare di catturare i cambiamenti intervenuti nel periodo di tempo intermedio, tra le percezioni dell'insegnamento da parte dei docenti e degli studenti.

I questionari sono composti da 45 item suddivisi in cinque scale, corrispondenti ai cinque principi del MISE:

1. Intenzionalità (obiettivi che attivano il processo educativo e motivazione degli studenti, costruzione dell'identità personale)
2. Progettazione didattica (struttura e contenuti del corso, strategie didattiche, risorse disponibili)
3. Relazioni interpersonali in aula (rapporto docente-studente, rapporto tra pari, ecc...)
4. Acquisizione di conoscenze (conoscenze pregresse, conoscenza dichiarativa e procedurale, processi di attenzione, strategie di apprendimento, differenze individuali)
5. Valutazione (valutazione del processo di insegnamento / apprendimento -in itinere e finale-, valutazione di fattori come ansia, stress, ecc...).

Un modello multifattoriale della qualità del corso universitario è presentato nella ricerca condotta da Rindermann e Schofield (2001), i quali ritengono che la realizzazione di un corso efficace dipenda da più fattori: un buon docente, studenti preparati e coinvolti, e condizioni esterne adeguate (come un livello di difficoltà e un carico di lavoro appropriati, agevolazioni per la didattica e contenuti disciplinari interessanti). Allo stesso tempo, tali fattori interagiscono tra di loro all'interno di uno specifico contesto culturale, che pure ha i suoi effetti sulla qualità del corso. Dall'interazione tra tutti questi fattori dipende la bontà della valutazione del corso da parte degli studenti, nonché una soddisfacente riuscita negli studi. Conseguentemente, nell'ottica multidimensionale del processo di insegnamento, gli strumenti di valutazione del corso dovrebbero contenere scale che si riferiscono a tutti e quattro questi fattori. Gli autori propongono quindi uno strumento multidimensionale molto diffuso nelle università tedesche,

⁹² Rivas F. (1993), Modelo integrado de situación educativa (MISE). Una aproximación desde la psicología de la instrucción, in V. Pelechano, *Psicología, mitopsicología y postpsicología*, Promolibro, Valencia, pp. 293-338.

l'*Heidelberg Inventory* (HILVE, Rindermann & Amelang, 1994), composto da quattro scale:

- *comportamento del docente* (organizzazione del corso, competenza didattica ed entusiasmo);
- *comportamento dello studente* (compiti, partecipazione e discussione);
- *fattori esterni* (richieste del corso, interesse e rilevanza dei contenuti disciplinari);
- *efficacia* (autovalutazione dell'apprendimento, e valutazione generale del corso).

La scala di risposta è a sette punti da “non accurato” ad “accurato”.

All'interno degli studi che affrontano il tema dell'efficacia dell'insegnamento, bisogna sottolineare che molti studiosi sono interessati all'argomento adottando un punto di vista particolare, cioè quello in base al quale il docente o il corso efficace non sono definibili in assoluto, piuttosto vanno sempre ricondotti allo specifico contesto di riferimento.

In base agli studi di Becher (1989) e di Becher e Trowler (2001), le discipline accademiche differiscono, infatti, in molteplici aspetti legati alla loro struttura (epistemica e sociale), ma anche ai modelli di comunicazione e agli stili di lavoro che le caratterizzano, nonché al diverso modo di progressione della conoscenza che si verifica al loro interno. Questi studi sulle culture disciplinari hanno messo in luce come non si possa parlare di università in termini di entità coerente e unitaria, piuttosto di un insieme di “*academic tribes*”, come le definisce Becher. Anche altri autori (Hakala and Ylijoki, 2001; Ylijoki, 2004) condividono questa concezione evidenziando come ogni disciplina abbia i propri valori, le proprie norme e i propri obiettivi.

Nell'ambito di questa tipologia di ricerche, in un quadro di valutazione della didattica universitaria, Boex (2000) riporta una ricerca svolta all'interno della Facoltà di Economia della Georgia State University, utilizzando il questionario SEI (*Student Evaluation of Instructor*) composto da trentatré item suddivisi in sei macroaree che definiscono il docente efficace: capacità di presentazione, organizzazione e chiarezza, aspetti relativi a compiti ed esami, abilità intellettuali, rapporto con gli studenti, motivazione degli studenti (opzioni di risposta su scala Likert a 5 punti). Gli item sono i seguenti:

1. Capacità di presentazione (manifesta entusiasmo per la disciplina, si dimostra sicuro, sembra divertirsi insegnando, appare come una persona dinamica, varia spesso il tono e il ritmo della voce, si preoccupa del livello di qualità del suo corso)
2. Organizzazione e chiarezza (è chiaro nelle spiegazioni, è attento e preciso nelle risposte, si ferma a volte per ricapitolare quanto detto, si rende conto se gli studenti stanno comprendendo quanto spiegato)
3. Aspetti relativi a compiti ed esami (fornisce un feedback veloce dei compiti, distribuisce i voti in maniera appropriata ed equa, esplicita il suo sistema di assegnazione dei voti, segue il programma stabilito, assegna compiti correlati agli obiettivi del corso, è reperibile fuori dall'orario di lezione)
4. Complessità degli argomenti affrontati (presenta e discute con gli studenti gli sviluppi recenti nell'ambito della sua disciplina, evidenzia gli apporti di diverse teorie, presenta e discute punti di vista diversi dal proprio)

5. Rapporto con gli studenti (incoraggia la discussione in aula, stimola gli studenti a criticare le sue idee, si rapporta in modo corretto agli studenti considerandoli come persone, rivela un interesse genuino per i suoi studenti)
6. Motivazione degli studenti (motiva gli studenti perchè facciano del proprio meglio, stimola la motivazione attraverso esami nuovi ed originali che richiedono un pensiero creativo).

Le analisi condotte su più di 11000 questionari, completati tra il 1993 e il 1996, erano tese ad indagare il grado in cui ciascuna delle sei aree contribuiva ad una valutazione di efficacia da parte degli studenti coinvolti. I risultati hanno rivelato che gli studenti di Economia percepiscono come più importanti per valutare l'efficacia di un insegnamento gli item relativi all'area organizzazione e chiarezza. La seconda e la terza area, in ordine di importanza, erano: capacità di presentazione dei contenuti disciplinari e capacità di motivare gli studenti; al quarto posto risulta l'area relativa a compiti ed esami, e al quinto il rapporto docenti-studenti. Per quanto riguarda nello specifico gli item, quelli meno importanti sono risultati quelli relativi alle abilità intellettuali del docente e alle sue capacità di fare collegamenti tra materie o presentare diversi punti di vista.

Anche Kekäle (2000) propone di differenziare i contesti disciplinari, e di tenere conto di tali differenze nel momento in cui si valuta la qualità. Sono diversi, infatti, i temi di ricerca, gli scopi e gli obiettivi, le prospettive, i valori sociali e i modelli comportamentali, insiti in ciascuna delle diverse discipline accademiche. Nel suo studio, Kekäle prende, quindi, in considerazione quattro diverse discipline (fisica, biologia, storia e sociologia) per vedere in che modo le diverse caratteristiche influenzano il tipo di approccio da adottare per la valutazione della qualità della didattica. La ricerca è stata condotta presso università finlandesi e inglesi. Il metodo utilizzato è l'intervista semistrutturata, cui hanno risposto docenti e studiosi delle quattro discipline. Dall'analisi delle interviste sono emersi tre nuclei concettuali, definibili come polarità: lavoro individuale vs. lavoro di gruppo (sulla prima polarità si collocano le discipline di storia e sociologia, in cui la modalità più diffusa di lavoro è quella della ricerca individuale, mentre sulla seconda polarità si collocano fisica e biologia, in cui i gruppi di lavoro sono formati all'incirca da venti ricercatori); scopi chiari vs. scopi meno chiari (storia, sociologia e biologia non hanno scopi chiari condivisi, perchè possiedono un'ampia gamma di aree di indagine, mentre non ci sono problemi per la fisica, che stabilisce scopi chiari); pubblicazioni nazionali vs. pubblicazioni internazionali (solo la fisica riesce ad avere un'eco internazionale, le altre tre discipline hanno pubblicazioni di rilevanza quasi esclusivamente nazionale).

L'autore conclude constatando che l'individuazione delle caratteristiche specifiche di ciascuna disciplina potrebbe evitare il rischio di imporre gli stessi criteri valutativi a tutti i campi disciplinari.

Le stesse finalità possiede lo studio di Carpenter e Tait (2001), basato su ventiquattro interviste condotte con docenti della Queensland University of Technology, appartenenti a tre diverse facoltà: Educazione, Scienze e Giurisprudenza. Le domande dell'intervista riguardano le dimensioni in cui è articolato il "buon insegnamento". I risultati dimostrano che il processo di insegnamento e di apprendimento è caratterizzato in modo differente a seconda della facoltà in cui esso viene analizzato: infatti, gli autori concludono che non è possibile tracciare la figura del "buon docente" in assoluto, in

quanto tale figura assume elementi diversi in base al contesto istituzionale in cui il docente stesso opera, per cui, se l'insegnamento efficace è contestualizzato" le università dovrebbero ripensare il quadro "monolitico" delle politiche e dei programmi in cui hanno finora inserito la valutazione della qualità dell'insegnamento.

Anche Palmer e Marra (2004) hanno focalizzato la loro attenzione sulle differenze nelle concezioni epistemologiche di studenti di diversi settori disciplinari. In questo studio, le autrici analizzano le concezioni dell'insegnamento e dell'apprendimento di sessanta studenti di ingegneria e altrettanti di area umanistica (tramite interviste semistrutturate). I risultati hanno confermato l'ipotesi che le concezioni epistemologiche variano in base all'ambito disciplinare, infatti le autrici hanno potuto rilevare dalle interviste concezioni più complesse negli studenti di area umanistica.

1.2.2 Seconda area tematica: valutazioni effettuate dagli studenti (students' ratings of instruction)

Questa macroarea tematica raccoglie tutti gli studi condotti allo scopo di provare la validità delle valutazioni espresse dagli studenti tenendo sotto controllo quei fattori che ne potrebbero condizionare l'affidabilità.

Rindermann e Schofield (2001) sottolineano l'assoluta importanza della valutazione della qualità dell'insegnamento ad opera degli studenti, in quanto:

*"...student evaluation of teaching is similar to the drawing of a portrait. A portrait should never describe an exact picture of the outward appearance of a person, but it is more exact and nearer to reality than any attempt that can be made at imagining the outward appearance of that person based only on hearsay."*⁹³

Tra le ricerche condotte per controllare la validità delle valutazioni effettuate dagli studenti, ve ne sono alcune che ne giustificano l'importanza portando argomenti a favore del loro utilizzo, e altre che, invece, tentano di metterne in luce i limiti e soprattutto i fattori da tenere sotto controllo. Gli studi di Scriven (1995), Aleamoni (1999), Kwan (1999), Wachtel (1998), Beran e Violato (2005) sono alcuni degli studi che vanno in questa direzione.

Scriven, in un articolo del 1995, tratta la questione della validità delle valutazioni espresse dagli studenti indicando insieme a numerosi argomenti a favore dell'utilizzo di tali valutazioni, anche diversi fattori da tenere sempre presenti nel momento in cui viene chiesto ad uno studente di valutare un docente. Gli argomenti presentati a favore dell'utilizzo di tale forma di valutazione sono rappresentati dal fatto che gli studenti sono gli unici in grado di monitorare il proprio apprendimento, così come sono anche gli unici in grado di mettere in luce aspetti di un insegnamento competente ed efficace, o aspetti riguardanti lo stile di insegnamento adottato dal docente. D'altra parte, Scriven raccomanda di tenere in considerazione alcuni fattori che potrebbero influire sui risultati, come il tipo di domande, e i tempi di somministrazione delle stesse: le domande dovrebbero riguardare aspetti strettamente attinenti al corso, il docente dovrebbe allontanarsi dall'aula durante la valutazione, e, soprattutto, tale forma di valutazione non dovrebbe essere l'unica fonte di informazioni per la valutazione dei

⁹³ Rindermann e Schofield (2001), p. 396.

docenti. I risultati della sua rassegna inducono a ritenere che, se effettuate in condizioni controllate accuratamente, le valutazioni effettuate dagli studenti rappresentano una fonte valida di valutazione della qualità dell'insegnamento universitario, in quanto gli studenti sono in una posizione privilegiata per valutare ciò che succede durante la lezione.

Analogamente, Aleamoni (1999) ha condotto, con un gruppo di ricerca dell'Università dell'Arizona, una rassegna delle ricerche effettuate in 74 anni, dal 1924 al 1998, riguardanti la questione delle valutazioni espresse dagli studenti sull'efficacia dei docenti universitari. Scopo della rassegna è quello di fare una distinzione tra i fattori che è assolutamente necessario tenere sotto controllo nel momento in cui si chiede agli studenti di valutare i docenti, e quelli che invece non sono supportati da alcuna ricerca. L'autore sottolinea innanzitutto che gli studenti sono in grado di dare giudizi coerenti e stabili nel tempo sui docenti; in secondo luogo, che una elevata produttività nell'ambito della ricerca non è correlata necessariamente a valutazioni elevate di insegnamento efficace, e, infine, che gli studenti sono in grado di discriminare tra diversi indicatori di efficacia non lasciandosi condizionare da fattori quali il senso dell'umorismo, la socievolezza, ecc. Inoltre, Aleamoni ha constatato che, se lo strumento utilizzato è ben costruito, le valutazioni risultano affidabili e valide. Infine, per quanto riguarda i fattori che possono influenzare le valutazioni, sono da tenere presenti fattori come il *tipo di corso* (cioè se è un corso obbligatorio o opzionale, in quanto i corsi opzionali ottengono valutazioni più elevate), il *ruolo del docente* e la *materia* insegnata. Aleamoni conclude la sua rassegna suggerendo come il docente abbia il dovere di utilizzare le informazioni ricavate dalle valutazioni e di seguire gli orientamenti forniti dagli studenti, per predisporre un ambiente dal quale docenti e studenti stessi possano trarre beneficio.

Un'altra interessante ricerca è quella condotta da Kwan (1999) presso l'*Educational Development Unit* della Hong Kong Polytechnic University. I fattori presi in considerazione sono: la *materia*, la *dimensione della classe*, il *livello del corso*, il *tipo di corso* (obbligatorio/opzionale), e il fatto che si tratti di *corso full- o part- time*. I risultati rivelano che la materia influenza significativamente le valutazioni (gli insegnanti di discipline come "scienze applicate" e "ingegneria" tendono a ricevere le valutazioni più basse soprattutto nelle dimensioni "riuscita nell'apprendimento", "interazione in aula" e "motivazione"), così come la dimensione della classe sembra influenzare il tipo di valutazione espressa (le classi più piccole ricevono valutazioni più elevate rispetto a tutte e sei le dimensioni del questionario). Le differenze si riscontrano anche rispetto a diversi livelli di corso: ricevono, infatti, valutazioni più elevate i docenti di corsi di livello elevato. Gli altri due fattori sembrano non influire sulle valutazioni espresse dagli studenti.

In una breve rassegna della letteratura sulla valutazione dell'insegnamento universitario, Wachtel (1998) presenta tra gli argomenti a favore dell'utilizzo delle valutazioni degli studenti, da una parte, il fatto di dare la possibilità di un miglioramento grazie al feedback ricevuto, e dall'altro, la correlazione positiva che sembra sussistere tra le valutazioni e l'apprendimento degli studenti. Inoltre, l'autore discute le molteplici caratteristiche che potrebbero influenzare le valutazioni, distinguendole in:

- *caratteristiche legate alla somministrazione* (il tempo in cui avviene la somministrazione, cioè a metà, prima o dopo il corso; l'anonimato degli

studenti; la presenza/assenza del docente in aula nel momento della valutazione);

- *caratteristiche del corso* (il fatto che si tratti di corso obbligatorio o opzionale; il livello; le dimensioni della classe; la materia valutata);
- *caratteristiche del docente* (il suo ruolo e la sua esperienza; la reputazione di cui gode all'interno della facoltà; il suo genere);
- *caratteristiche dello studente* (l'interesse per la materia valutata; il voto atteso; lo stato emotivo nel momento della valutazione; il genere).

Tra le caratteristiche legate alla somministrazione, il maggiore grado di accordo è stato riscontrato per quanto riguarda il fattore "anonimato": la maggior parte degli autori raccomanda l'anonimato di chi valuta. Per quanto riguarda il tempo e la presenza in aula del docente, invece, i risultati ottenuti sono molto discordanti.

Tra le caratteristiche del corso, il fattore su cui i ricercatori hanno ottenuto risultati analoghi è il tipo di corso: gli insegnanti di corsi opzionali ricevono valutazioni più elevate dei docenti di corsi obbligatori. Lo stesso accordo lo si è riscontrato per quanto riguarda il fattore "livello del corso": i corsi di livello più elevato tendono a ricevere valutazioni più elevate, anche se probabilmente, come ritengono Feldman (1978) e Marsh (1987), è solo l'età e la maturità degli studenti il fattore discriminante, e non le caratteristiche intrinseche del corso. Si riscontra, invece, maggiore disaccordo per quanto riguarda il fattore "dimensione della classe".

Tra le caratteristiche del docente, i fattori sui quali si riscontra un elevato livello di accordo sono "ruolo ed esperienza" e "reputazione": i professori ordinari vengono, infatti, valutati più positivamente rispetto agli assistenti, e le aspettative degli studenti basate sulla reputazione del docente hanno sicuramente un'influenza sulla valutazione. Le ricerche non concordano, invece, riguardo al fattore "genere del docente": se Tatro (1995) rileva che le donne ricevono valutazioni più elevate, Feldman (1992) ritiene, invece, che gli studenti tendono a valutare i docenti dello stesso sesso più positivamente di quelli del sesso opposto.

Infine, tra le caratteristiche dello studente, i fattori che sembrano avere più probabilità di influenzare le valutazioni, dato l'accordo tra ricercatori, sono l'interesse per la materia valutata, il voto atteso e lo stato emotivo (l'ansia influisce negativamente sulle valutazioni).

Sulla stessa linea si colloca uno studio recente di Beran e Violato (2005), in cui gli autori si interrogano sull'influenza di alcune caratteristiche degli studenti (voto atteso, frequenza al corso, carico di lavoro) e di alcune caratteristiche del corso (durata, tipo di corso, cioè obbligatorio/opzionale, e disciplina) sulle valutazioni dell'insegnamento espresse dagli studenti. Attraverso una ricerca condotta nel triennio 1999/2002 in una università canadese con 371.131 studenti che hanno compilato lo strumento *Universal Student Ratings of Instruction* (USRI, composto da dodici item con scala di risposta a 7 punti), gli autori concludono che, nonostante alcune differenze esistano (ad esempio, chi frequenta spesso le lezioni e si aspetta voti alti attribuisce valutazioni più elevate al proprio docente, oppure i corsi di scienze sociali ricevono valutazioni più elevate rispetto a quelli di scienze naturali, per cui la disciplina influisce sulle valutazioni), le caratteristiche esaminate non costituiscono fattori determinanti ai fini delle valutazioni. Piuttosto, secondo gli autori, è il comportamento e il modo di insegnare del docente che influenza maggiormente le opinioni espresse dagli studenti, ossia le valutazioni più

elevate vengono assegnate al docente considerato più efficace dal punto di vista prettamente didattico.

Infine, si vuole segnalare uno studio di Chen e Hoshover (2003), i quali presentano una ricerca che intende promuovere il coinvolgimento degli studenti nel processo di valutazione dei docenti, sostenendo che tale coinvolgimento concorra a determinare il successo della valutazione effettuata dagli studenti stessi (in linea con quanto emerso da altre ricerche, come quella di Aleamoni, 1999). Gli autori hanno condotto uno studio empirico, che ha dimostrato che se gli studenti constatano che la loro partecipazione a definire i criteri di valutazione fornisce risultati in termini di miglioramento della didattica, sono più motivati ad effettuare le valutazioni. Gli autori concludono che la qualità della partecipazione e della motivazione degli studenti costituiscono una premessa essenziale per il successo delle valutazioni dell'insegnamento effettuate dagli studenti stessi. Se, al contrario, gli studenti vengono tenuti all'oscuro dell'uso che poi verrà fatto delle valutazioni (o se le valutazioni vengono utilizzate per scopi che non hanno un valore significativo per loro, o ancora se non riscontrano alcun effetto positivo dal loro impegno), la loro motivazione decresce e anche lo stimolo a dare valutazioni significative scompare. Effettivamente, anche da un lavoro di Spencer e Schmelkin (2002) emerge lo "scetticismo" degli studenti, e in generale, la loro scarsa fiducia nel fatto che i docenti prestino attenzione ai risultati della valutazione. In quest'ottica, gli studi, considerati successivamente, che si focalizzano sull'uso e sull'interpretazione dei risultati della valutazione, acquistano ancora più rilevanza.

1.2.3 Terza area tematica: proposta di strumenti alternativi ai tradizionali questionari di valutazione

In quest'area sono stati inclusi tutti gli studi che propongono modalità e strumenti alternativi e originali rispetto ai tradizionali questionari di valutazione della didattica universitaria. Un esempio è rappresentato da uno studio di Kemp (1999), che propone l'uso della metafora come mezzo di valutazione, da utilizzare in aggiunta agli strumenti tradizionali di raccolta dati. L'autrice considera la metafora una tecnica qualitativa che stimola gli studenti a riflettere e a condividere le proprie esperienze, e che genera entusiasmo. Gli studenti, dopo essere stati divisi in gruppi, sono invitati a produrre metafore, iniziando col completare una frase: "*questo corso ora mi sembra come...perché...*". L'esercizio viene svolto nella parte finale di ogni periodo (trimestre o semestre) prima dell'inizio del successivo. Le metafore così prodotte vengono analizzate in rapporto agli stati d'animo espressi e, soprattutto, in rapporto ai cambiamenti di stato d'animo col passare del tempo, offrendo in questo modo una prospettiva dinamica e processuale.

Anche uno studio canadese (Saroyan, Amundsen, 2001) suggerisce che, per avere una visione complessiva dell'insegnamento i questionari non possono essere l'unico metodo di raccolta dati, da cui deriva la necessità di fonti multiple di informazioni. In base ad una concezione dell'insegnamento come un processo multidimensionale che ha luogo dall'intreccio di tre elementi: *concezioni* dell'insegnamento e dell'apprendimento, *conoscenza* della materia, e *azione*, (cioè programmazione e progettazione), le autrici auspicano l'utilizzo di molteplici strumenti di valutazione per tentare di cogliere la

complessità dell'insegnamento: in questo senso viene proposto l'utilizzo di tecniche quali il *concept mapping*, le attività di scrittura libera (*free-writing*), o la tecnica del *critical incident*, che possono fornire importanti informazioni sulle concezioni del docente, e il *Teacher Behavior Inventory*⁹⁴ per indagare la dimensione delle azioni.

Lo studio di Wagner (1999), invece, propone l'utilizzo del saggio giornalistico da parte degli studenti come strumento di raccolta dati sull'efficacia di uno specifico corso, e, soprattutto, come *strumento riflessivo*, per riflettere sulla propria esperienza di apprendimento. Agli studenti viene espressamente chiesto di non produrre una semplice registrazione di fatti, né una narrazione dei propri sentimenti, ma di combinare queste due forme di scritti in una "riflessione ragionata", che possa portare ad ottenere una visione generale dell'efficacia dell'intero corso (i contenuti, la struttura e le attività proposte, le conoscenze e competenze acquisite, ecc...). Utilizzare i giornali per valutare un corso offre numerose informazioni su un ambiente complesso e in cambiamento, in una prospettiva sullo sviluppo delle percezioni degli studenti in un lungo periodo di tempo.

Nel saggio di Gale e colleghi (2002), vengono riportati i risultati di una ricerca promossa dallo *Student Centred Learning Initiative* (SCLI) dell'Università di Plymouth, focalizzata su tre modalità autovalutative degli studenti: *self-, peer- and tutor-assessment*. L'oggetto della valutazione risulta essere la percezione che gli studenti hanno del corso di studi e delle diverse attività caratterizzanti il corso stesso. Gli studenti che hanno preso parte alla ricerca sono stati coinvolti in attività collaborative rivolte all'identificazione di criteri di valutazione, all'interno di un più ampio processo co-costruito tra docenti e studenti. Queste procedure autovalutative, oltre a fornire informazioni sull'efficacia dei corsi, vengono anche considerate importanti dagli autori in quanto possibili modalità riflessive che contribuiscono alla costruzione dell'identità personale degli studenti.

1.2.4 Quarta area tematica: utilizzo, interpretazione e comunicazione dei risultati della valutazione

La quarta area comprende le ricerche che si pongono la questione riguardante l'utilizzo dei risultati della valutazione, nel tentativo di identificare delle procedure che potrebbero risultare utili per far sì che la valutazione stessa non sia stata vana. Si tratta di studi che sollevano il problema della comunicazione e dell'utilizzo dei risultati delle valutazioni espresse dagli studenti sui docenti. Emerge la convinzione che il modo in cui i docenti utilizzano i feedback forniti loro dagli studenti sia molto importante, perché dall'uso e da un'adeguata interpretazione dei risultati deriva il senso dell'attività valutativa stessa. In quest'ottica si colloca uno studio di Ballantyne, Borthwick e Packer (2000), che riguarda proprio l'utilizzo delle valutazioni degli studenti, in cui gli autori riportano i risultati di un progetto elaborato allo scopo di analizzare i risultati delle schede di valutazione, rilevando le priorità e i bisogni degli studenti e dei docenti, per

⁹⁴ Questionario sviluppato da H. G. Murray, composto da 60 item suddivisi in 8 scale: Chiarezza, Entusiasmo, Interazione, Organizzazione, Ritmo, Apertura, Linguaggio, Rapporto. Scala utilizzata Likert: da 1 (quasi mai) a 5 (quasi sempre).

vedere se convergono o meno. I risultati hanno rivelato una forte differenza di bisogni. Sulla base delle conclusioni cui si è giunti, sono stati costituiti gruppi di studenti allo scopo di elaborare dei "booklets", che offrono una serie di strategie e di annotazioni indirizzate ai docenti per rispondere ai problemi sollevati dagli studenti nelle loro valutazioni.

Sulla stessa scia si colloca il lavoro realizzato presso la Macquarie University di Sidney, in cui è stata sviluppata una "Guida all'interpretazione dei risultati della valutazione" allo scopo di promuovere un uso adeguato dei risultati per scopi sia formativi che sommativi. La ricerca (Neumann, 2000) è stata svolta utilizzando come strumento il SETS (*Student Evaluation of Teaching and Subjects*), un questionario che rileva le opinioni degli studenti riguardo all'insegnamento in classe, a diversi aspetti della materia, e al corso in generale.

Il questionario è diviso in 3 sezioni: 11 domande sull'insegnamento in classe, 4 su diversi aspetti della materia, e una parte contenente domande aperte.

Le domande sull'insegnamento in classe riguardano: la chiarezza degli obiettivi del corso, la chiarezza espositiva, la preparazione del docente, l'adeguatezza della metodologia didattica, l'interesse suscitato per la disciplina, il collocamento della disciplina in una dimensione più ampia, l'opportunità di chiedere chiarimenti, la disponibilità, l'esplicitazione dei criteri di valutazione, l'adeguatezza del feedback sui compiti svolti dagli studenti.

Le domande riguardanti la materia sono: la gamma di argomenti affrontati, la corrispondenza delle prove di valutazione con gli obiettivi della materia, l'adeguatezza delle prove di valutazione nel mostrare cosa realmente si è appreso, l'appropriatezza del carico di lavoro.

Sulla base dei risultati emersi dalla somministrazione del SETS, è stata quindi preparata la guida, fornita ai docenti qualche settimana dopo la raccolta dei protocolli di valutazione. Tale guida dà la possibilità al singolo docente di interpretare le risposte date dagli studenti confrontandole con quelle date agli altri docenti (sulla base delle stesse caratteristiche, cioè disciplina, dimensioni della classe, livello del corso).

Un esempio simile è costituito dalla "Interpretive Guide" elaborata a cura dell'IDEA Center della Kansas State University per aiutare i docenti a comprendere i risultati della *IDEA Form Report*, uno strumento compilato dagli studenti della stessa università. La guida è costituita da sei sezioni:

1. una prima sezione formata da venti item che descrivono altrettanti comportamenti del docente per i quali lo studente è invitato ad indicare la frequenza con cui si verificano (da "quasi mai" a "quasi sempre");
2. la seconda parte del questionario chiede di indicare per ciascuno dei dodici obiettivi di apprendimento elencati, il progresso raggiunto per ciascun obiettivo (utilizzando una scala che va da "nessun progresso" a "progresso eccezionale");
3. una terza sezione in cui compaiono tre item in cui si chiede di confrontare il corso in questione con altri corsi, riguardo alla quantità di bibliografia, quantità di studio necessario, e difficoltà della materia (da "molto meno" a "molto di più" rispetto alla maggior parte degli altri corsi);
4. sette item descrittivi del proprio atteggiamento nei confronti del corso (da "assolutamente falso" a "assolutamente vero");

5. una quinta sezione comprendente cinque item di carattere generale sul docente e sulla valutazione complessiva del corso;
6. infine, una sezione aperta a disposizione di quanti volessero lasciare un commento libero su qualsiasi aspetto collegato al docente e/o al corso.

La Guida per interpretare le risposte al questionario appena descritto è concepita allo scopo di dare la possibilità al docente di poter rispondere alle seguenti cinque domande:

1. quanto efficace è stato il mio insegnamento?
2. come lo valuto confrontandolo con quello degli altri docenti?
3. sono riuscito a raggiungere alcuni obiettivi meglio di altri?
4. come posso migliorare come docente?
5. alcune particolari caratteristiche degli studenti hanno avuto implicazioni ed effetti sul mio modo di insegnare?

Per ciascuna di queste domande, il docente è accompagnato nella lettura e interpretazione delle risposte date al questionario, fornendo alla fine un'analisi completa ed accurata della valutazione complessiva effettuata dagli studenti.

1.2.5 Quinta area tematica: autovalutazione dei docenti e delle facoltà (teacher self-evaluation e faculty o institutional self-evaluation)

Un'ultima area tematica riguarda una modalità particolare, quella autovalutativa, applicabile sia al singolo docente sia all'istituzione, che si declina in diverse forme, il cui utilizzo promuove lo sviluppo di pratiche riflessive.

In uno studio di Roche e Marsh (2000), gli autori propongono un questionario, il TEEQ (*Teachers' Evaluation of Educational Quality*), che indaga le percezioni dei docenti riguardo alla propria efficacia in base a nove dimensioni: *apprendimento; entusiasmo del docente; organizzazione della lezione; interazione di gruppo in aula* (promozione degli aspetti sociali dell'apprendimento); *rappporto individuale docente-studente; "ampiezza" della materia* (capacità di mostrare diversi punti di vista e diverse implicazioni allo scopo di facilitare la generalizzazione e i collegamenti tra diverse materie); *valutazione del profitto degli studenti; compiti per casa; carico di lavoro e di difficoltà* (appropriatezza delle richieste e possibilità di approfondimento per gli studenti). Per quanto riguarda il formato dello strumento, si tratta di trentatré item suddivisi nelle nove dimensioni sopra citate, che costituiscono altrettanti indicatori di autovalutazione del docente.

Per Hoyt e Pallett (1999) risulta fondamentale la necessità di adottare un approccio multidimensionale, in cui le informazioni provengano da più fonti per tentare di catturare la complessità del fenomeno. Gli autori propongono quindi di integrare le valutazioni espresse dagli studenti con altre fonti di informazioni per non rischiare di avere una visione parziale della questione: *self-reports* per docenti, *peer-evaluation*, e valutazioni da parte dei direttori di dipartimento sulla qualità dell'insegnamento. Nello specifico, per quanto riguarda l'autovalutazione del docente, propongono una scheda di autovalutazione per i docenti, in cui le dimensioni oggetto di valutazione sono due (suddivise in più aspetti): aspetti relativi al corso (contesto, obiettivi, strategie didattiche, materiali didattici, valutazione del profitto degli studenti); attività per il

miglioramento della didattica (ricerca in aula, collaborazione con colleghi per migliorare l'insegnamento, partecipazione a workshop o conferenze per tenersi aggiornato, altre attività svolte per migliorare l'insegnamento).

Uno strumento molto diffuso tra le modalità autovalutative è costituito dal portfolio. Allo scopo di riconoscere e premiare il "buon insegnamento", nell'Università di Natal, in Sudafrica, viene incoraggiato l'utilizzo del "*teaching portfolio*" come mezzo per migliorare l'insegnamento. Il punto di partenza dello studio presentato da Webbstock (1999) è l'idea che l'insegnamento sia un'attività multifaccettata in cui i docenti hanno delle responsabilità nei confronti di molteplici attori: verso gli studenti, i colleghi, la propria materia, la propria istituzione e verso la società in generale, nonché verso se stessi. Ai docenti viene richiesto di compilare la documentazione riguardante il portfolio, tenendo conto dei seguenti aspetti: la filosofia sottostante l'insegnamento, le metodologie didattiche utilizzate, i metodi di valutazione, le valutazioni espresse dagli studenti, gli studi correlati all'insegnamento e all'apprendimento, le attività di ricerca, la condivisione del *teaching expertise* tramite pubblicazioni e workshop.

Come sottolineano Klenowski, Askew e Carnell (2006), le molteplici definizioni di portfolio enfatizzano la riflessione sottostante alla raccolta del lavoro, infatti questo strumento è spesso utilizzato ai fini dello sviluppo e del miglioramento delle capacità di insegnamento e della pratica riflessiva. Attraverso una ricerca condotta con tre studi di caso, gli autori auspicano uno spostamento verso un approccio costruttivista che metta al centro dei processi di realizzazione del portfolio la riflessione sul proprio operato in vista del miglioramento.

Sempre nell'ottica della promozione di pratiche riflessive e autovalutative da parte dei docenti si muove lo studio di Kane, Sandretto e Heath (2004), che rappresenta un tentativo di comprendere la natura complessa dell'insegnamento universitario analizzando e identificando le concezioni e le pratiche didattiche di un gruppo di docenti del Dipartimento di Scienze dell'Università di Otago tramite un'intervista semistrutturata condotta con diciassette docenti.

I risultati dimostrano un fortissimo collegamento tra didattica e ricerca quale principale caratteristica dell'insegnamento efficace, e in secondo luogo, l'importante ruolo giocato dalle caratteristiche di personalità del docente, soprattutto le sue capacità interpersonali. Gli autori propongono e auspicano un uso sempre più diffuso di pratiche riflessive autovalutative dei docenti che abbiano lo scopo di migliorare l'insegnamento universitario.

Per quanto riguarda, invece, l'autovalutazione da parte delle istituzioni, Pounder (2000) ha condotto uno studio sull'argomento, focalizzandosi sul concetto di "efficacia organizzativa". L'autore individua nove dimensioni di "efficacia organizzativa", che rappresentano altrettanti indicatori di autovalutazione istituzionale: gestione dell'informazione all'interno dell'organizzazione (si tratta di valutare quei comportamenti riguardanti la capacità di diffondere in modo accurato e tempestivo le informazioni di cui hanno bisogno i membri dell'organizzazione per svolgere il proprio lavoro); pianificazione – definizione degli obiettivi (la capacità di individuare mete e obiettivi e pianificarli in modo sistematico in vista di una realizzazione futura); produttività – efficienza (tutto ciò che riguarda la quantità di quello che viene prodotto, i costi e l'impatto); coesione (a tale dimensione appartengono fattori riguardanti il morale del personale, le relazioni interpersonali, il lavoro di gruppo e il senso di appartenenza

ad una organizzazione); sviluppo delle risorse umane; adattabilità (prontezza e flessibilità nel momento in cui si deve affrontare una nuova situazione); crescita dell'organizzazione (acquisizione di nuove risorse); stabilità – controllo; infine, la dimensione della qualità, che, secondo Pounder, rappresenta un elemento trasversale.

Un'altra interessante ricerca che indaga sempre le dimensioni oggetto di autovalutazione da parte delle istituzioni è quella di McGettrick e Mansor (1999). La ricerca identifica sei standard di qualità istituzionale:

- *curriculum* (esplicitazione e adeguatezza degli obiettivi rispetto ai bisogni degli studenti e della società in generale; appropriatezza di contenuti specifici, abilità concettuali generali e capacità personali; corrispondenza degli obiettivi specifici con il compito istituzionale; risposta a bisogni diversi degli studenti (inclusi gli studenti con bisogni speciali, svantaggiati,..), in termini di durata del corso, modalità di frequenza, struttura e sequenzialità, elementi opzionali, ecc; presenza di modalità alternative di offerta didattica, come *work-based learning*, *open learning*, *distance learning*,...; collegamento stretto tra università e mondo del lavoro);
- *ambiente e risorse* (adeguatezza dell'ambiente accademico, fisico e sociale, in termini di sostegno verso l'apprendimento; adeguatezza della quantità e qualità delle strutture presenti; disponibilità e utilizzabilità delle risorse, come le attrezzature e i materiali tecnologici, la biblioteca, il materiale audio-visivo, i computer, ecc...);
- *insegnamento e apprendimento* (adeguatezza della quantità e qualità del personale docente in termini di qualifiche, esperienze, età, status; identificazione e risposta ai bisogni del personale, accademico e di supporto, in relazione alle aspirazioni individuali, al curriculum e alle richieste istituzionali; definizione e attribuzione equa dei ruoli e dei compiti in relazione alle qualifiche, all'esperienza e alle attitudini; coerenza degli obiettivi educativi generali con gli obiettivi specifici del corso; capacità del docente di tener conto delle diverse abilità degli studenti e degli specifici bisogni sia degli studenti molto capaci sia di quelli deboli; utilizzo di metodi di insegnamento efficaci, molteplici, innovativi e appropriati in relazione agli obiettivi e agli studenti; capacità del docente di incoraggiare l'apprendimento autonomo e l'utilizzo facile ed efficace dei materiali didattici; tendenza a sviluppare percorsi interdisciplinari e a formare capacità generali come la comunicazione e il lavoro di gruppo);
- *valutazione e standard* (utilizzo di un'ampia gamma di metodologie di valutazione corrispondenti a tutti gli scopi e gli aspetti del curriculum, soprattutto tendenti allo sviluppo di capacità autovalutative; chiara esplicitazione degli obiettivi della valutazione; attenzione verso le condizioni in cui la valutazione è effettuata e delle risorse disponibili; appropriatezza dei criteri valutativi);
- *guida e supporto* (riconoscimento per tutti gli studenti del bisogno di guida e supporto; assistenza tramite tutor personali; presenza di un servizio apposito con la responsabilità di supporto degli studenti, anche nel passaggio a fasi successive di studi attraverso adeguati contatti, informazioni e training; presenza di un interesse diffuso e reale nei confronti del benessere degli studenti);
- *risultati e controllo della qualità* (utilizzo sistematico degli indicatori di performance per la valutazione della facoltà in relazione agli obiettivi educativi);

monitoraggio, analisi dei risultati, e confronto con gli indicatori; presenza di un controllo della qualità a livello istituzionale, dipartimentale e di corso; presenza di un generale impegno in vista dell'eccellenza nell'insegnamento e dell'apprendimento; restituzione dei risultati delle valutazioni agli studenti).

La ricerca di Lagrosen, Seyyed-Hashemi e Leitner (2004) si propone di indagare la qualità istituzionale considerando la prospettiva degli studenti. A tale scopo sono state condotte ventinove interviste con altrettanti studenti di corsi di laurea in economia di tre università di diversi Paesi: Austria, Svezia e Inghilterra, che hanno fornito un insieme di dimensioni, sulla base delle quali è stato costruito un questionario (formato da trentadue item e somministrato a 448 studenti). L'analisi fattoriale ha estratto undici fattori, che potrebbero corrispondere ad altrettante dimensioni di autovalutazione istituzionale: collaborazione all'interno dell'organizzazione; informazioni appropriate e disponibilità; offerta formativa; agevolazioni presenti nella struttura universitaria; pratiche didattiche; valutazioni interne; valutazioni esterne; disponibilità di attrezzature informatiche; collaborazione a livello nazionale e comparazioni a livello internazionale; offerta post-lauream; risorse bibliotecarie.

2. Alcune considerazioni derivanti dall'analisi della letteratura internazionale

Nel panorama internazionale la questione della valutazione della didattica universitaria risulta ampiamente affrontata. Esaminando le molteplici prospettive da cui viene considerata, emerge innanzitutto la sua correlazione con la letteratura sull'insegnamento efficace: sono infatti numerosi gli studi che assumono come base di partenza la rilevazione di opinioni (da parte di volta in volta di attori diversi) riguardanti il docente e/o l'insegnamento e/o il corso efficace, sulla cui base vengono elaborati strumenti atti a valutare l'efficacia stessa. Si tratta di ricerche che condividono, da un lato, un modello partecipativo che assume il coinvolgimento degli attori coinvolti nel processo come principio di fondo (Patrick e Smart, 1998; Ballantyne et al., 2000; ecc...), e, in secondo luogo, in molte indagini ritorna un approccio comparativo tra le concezioni di docenti e quelle degli studenti (come nella ricerca di Domenech e Descals, 2003), allo scopo di confrontare le percezioni del processo didattico da parte delle due tipologie di attori implicati.

Emerge anche in modo chiaro il concetto di multidimensionalità, presente in tutti i contributi proposti e riscontrabile non solo nei diversi strumenti maggiormente utilizzati a livello internazionale la cui struttura è infatti multifattoriale, ma anche nella varietà delle procedure valutative. Tra queste, oltre alla somministrazione di questionari, si segnalano anche la *peer evaluation* e l'autovalutazione (*self-evaluation*), riferite sia a studenti, che a docenti, oppure procedure che coinvolgono le facoltà (*institutional self-evaluation*), proprio in considerazione dell'importanza di ricavare informazioni da tutti gli attori coinvolti nella vita universitaria (Shao, Anderson, Newsome, 2007).

Per quanto riguarda nello specifico gli studenti, vi sono anche proposte di procedure originali, quali il saggio giornalistico suggerito da Wagner, o l'utilizzo delle metafore indicato nello studio di Kemp, proposte che si pongono sempre l'obiettivo di invitare gli studenti alla riflessione sui propri processi di apprendimento, oltre che sui contenuti e

sulla struttura del corso. Per quanto riguarda i docenti, invece, risulta molto utilizzato il portfolio, sempre in un'ottica di autoriflessione tendente al miglioramento.

Inoltre, la matrice multidimensionale può essere ritrovata anche nell'attenzione ai diversi contesti in cui si esplica l'attività didattica: le condizioni in cui si trova ad operare il docente, così come le differenze dovute alla particolare disciplina insegnata, rappresentano variabili di contesto rilevanti ai fini della valutazione del corso e del docente stesso, in quanto concorrono a determinare gli esiti del processo di insegnamento.

Per quanto riguarda le valutazioni del corso e del docente basate sulle opinioni degli studenti, gli argomenti presentati a favore del loro utilizzo sono numerosi e si basano essenzialmente su due presupposti: non solo gli studenti sono in una posizione privilegiata per valutare ciò che succede durante la lezione, ma sono anche in grado di mettere in luce aspetti di un insegnamento competente ed efficace. Tuttavia, vi sono degli elementi da tenere sotto controllo:

- le domande dovrebbero riguardare aspetti strettamente attinenti al corso;
- il docente dovrebbe allontanarsi dall'aula durante la valutazione;
- tale forma di valutazione non dovrebbe essere l'unica fonte di informazioni per la valutazione dei docenti;
- le domande dovrebbero tenere conto degli aspetti legati al contesto.

Parte della letteratura, inoltre, si è focalizzata sulla individuazione dei fattori che possono influenzare le valutazioni, che sono risultati essere i seguenti:

- il *tipo di corso* (i corsi opzionali ottengono valutazioni più elevate);
- il *ruolo del docente* (i professori con più esperienza vengono valutati più positivamente rispetto ai giovani);
- il *livello* del corso (i corsi di livello più elevato tendono a ricevere valutazioni più elevate, anche se probabilmente, come ritengono Feldman e Marsh, è solo l'età e la maturità degli studenti il fattore discriminante, e non le caratteristiche intrinseche del corso).

Un elemento sul quale tutte le ricerche concordano è comunque il seguente: se gli studenti constatano che la loro partecipazione (sia a definire i criteri di valutazione sia ad effettuare le valutazioni) fornisce risultati in termini di miglioramento della didattica, sono più motivati ad effettuare le valutazioni, per cui la partecipazione e la motivazione degli studenti costituiscono una premessa essenziale per il successo delle valutazioni dell'insegnamento effettuate dagli studenti stessi.

Appare fondamentale in questo senso far seguire alle valutazioni degli studenti una sorta di "guida" per i docenti che ricevono i risultati di tali valutazioni. Nella convinzione che il modo in cui i docenti utilizzano i feedback forniti loro dagli studenti sia molto importante, perché dall'interpretazione dei risultati deriva un uso adeguato degli stessi, alcuni studi sono indirizzati verso la costruzione di guide contenenti tracce e indicazioni utili per l'interpretazione degli stessi risultati.

La stessa finalità di miglioramento risultano avere le procedure di autovalutazione per docenti e istituzioni: riflettere sul proprio operato significa necessariamente arrivare ad avere una piena consapevolezza del contesto in cui si lavora, individuare i punti di forza ma anche quelli di debolezza, e mettere in atto procedure correttive per migliorare le proprie prestazioni didattiche. È una forma di valutazione della qualità effettuata in vista di una trasformazione, quindi "prospettica", come la definirebbe Biggs (2001).

Sia nelle ricerche consultate, sia all'interno dei Centri per l'insegnamento e l'apprendimento eccellente, sono reperibili numerosi strumenti (nella maggioranza si tratta di questionari a risposta chiusa) di valutazione della didattica universitaria ad opera degli studenti.

Considerando i questionari descritti, è possibile constatare, pur nella loro differenziazione, una trasversalità di nuclei tematici, all'interno dei quali sono stati formulati item di volta in volta diversi. Questi nuclei tematici sono identificabili nell'attenzione nei confronti di determinate capacità del docente, attenzione esplicitata nella costruzione degli item e articolata nei seguenti aspetti:

- le capacità organizzative dei contenuti disciplinari all'interno del corso;
- le capacità di stimolare l'interazione in aula e di instaurare buoni rapporti con gli studenti;
- le capacità di stimolare l'interesse e di dimostrare entusiasmo.

Questi tre aspetti (che si è constatato essere presenti in quasi tutti gli strumenti analizzati) fanno riferimento il primo ad una dimensione didattica, il secondo ad una dimensione relazionale, e l'ultimo ad una dimensione personale del docente stesso. In altre parole, sembra che tutti gli item possano rientrare nell'una o nell'altra di queste categorie, facendo riferimento ad aspetti riguardanti il docente nel suo ruolo di insegnante, di educatore e di persona. Si tratta certamente di categorie multidimensionali, in quanto comprendono al loro interno una molteplicità di elementi su cui focalizzare di volta in volta l'attenzione.

In questo quadro, possiamo individuare nelle tre dimensioni (didattica, relazionale e personale) il nucleo centrale dell'essere docenti:

- all'interno della prima dimensione si possono includere tutti gli item che si riferiscono alle capacità di: preparare adeguatamente il materiale da fornire agli studenti, essere chiaro nelle spiegazioni, esplicitare gli obiettivi del corso, organizzare le attività integrative, presentare gli sviluppi più recenti della disciplina e le diverse interpretazioni per inquadrarla in una prospettiva complessa, assegnare letture e compiti adeguati; esplicitare i criteri di valutazione; essere corretti nell'assegnazione dei voti, ecc...;
- all'interno della seconda dimensione, rientrano gli item che si riferiscono alle capacità di: stimolare la partecipazione alle discussioni in aula, stabilire relazioni interpersonali di qualità con gli studenti, essere disponibile all'interno e fuori dall'orario di lezione, coinvolgerli in attività didattiche stimolanti che prevedono lavori di gruppo, sollecitare il dibattito e l'espressione di idee, anche divergenti, ecc...;
- all'interno della terza dimensione, vi sono gli item che invece fanno riferimento a caratteristiche personali del docente, quali: dimostrarsi realmente interessato all'insegnamento, manifestare entusiasmo per la disciplina insegnata, dichiararsi disponibile a fornire suggerimenti e chiarimenti, mostrare rispetto per gli studenti, creare un clima stimolante anche attraverso uno stile di presentazione degli argomenti che mantenga elevato l'interesse degli studenti (variando spesso il ritmo e il tono della voce), comunicare in modo efficace, ecc...

Ad un processo complesso, come indubbiamente è il processo formativo (in virtù della sua natura relazionale ma anche della connotazione contestuale e processuale che lo caratterizza), deve dunque corrispondere un altrettanto complesso sistema di

valutazione. Allo stesso tempo, la letteratura consultata ci indica come il significato intrinseco di valutazione cambi passando dal versante istituzionale a quello scientifico. La concezione complessa che scaturisce dagli studi e dalle ricerche appare ben lontana dalla logica lineare e in qualche caso semplicistica che emerge dalla trattazione della questione a livello politico-istituzionale. Abbiamo infatti già identificato nel capitolo precedente alcuni tasselli mancanti in quel quadro (l'attenzione verso la responsabilità delle singole istituzioni, lo scarso o nullo coinvolgimento di tutti gli attori interessati, la mancanza di spazi di confronto); in aggiunta a tutto ciò, dalla disamina della letteratura internazionale e dei siti web delle principali università si ha anche una sensazione di riduzione della complessità e di limitatezza delle questioni affrontate. Lo spazio della discussione è notevolmente più ampio, e le possibilità di dare alla valutazione un significato costruttivo sono infinitamente più elevate nel momento in cui si guarda al panorama scientifico internazionale.

Diviene dunque fondamentale far incontrare le due strade, perchè solo dall'incrocio e dalla confluenza delle conoscenze e delle esperienze dei due versanti può derivare un efficace "meccanismo" valutativo, consapevole e significativo.

QUINTO CAPITOLO

LA RICERCA

Questo capitolo è dedicato nello specifico alla ricerca, oggetto della tesi di dottorato.

Si tratta di una ricerca realizzata presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Padova, il cui scopo principale era quello di far emergere *dal basso* gli elementi caratterizzanti la didattica universitaria per comporre un quadro di indicatori di valutazione dell'insegnamento universitario. Il quadro emerso è ricco e differenziato tale da giustificare un approccio complesso alla questione della valutazione dell'istruzione superiore, coerentemente anche con i risultati di numerose ricerche svolte in ambito internazionale e riportate nel precedente capitolo.

La ricerca di seguito presentata si è svolta in due fasi, la prima delle quali corrisponde al Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN), coordinato dalla Prof.ssa Raffaella Semeraro, dal titolo “La valutazione della didattica universitaria”⁹⁵, seguito da una seconda fase di sistematizzazione dei risultati ottenuti all'interno di un questionario, e successiva somministrazione dello stesso ad un campione di studenti provenienti da tre diverse facoltà dell'Università di Padova (Ingegneria, Psicologia, Scienze della Formazione), allo scopo di raccogliere il loro parere sul grado di importanza dei diversi indicatori di valutazione.

Questa seconda fase (costruzione e somministrazione dello strumento, analisi delle risposte) ha confermato e sottolineato i risultati del PRIN, relativamente alla legittimità di un approccio partecipato e multidimensionale alla questione indagata. Inoltre, la comparazione tra le risposte date dagli studenti delle tre facoltà ha permesso di far emergere delle differenze che porterebbero anche a legittimare un approccio sensibile alle specificità che caratterizzano i diversi contesti, evidenziando in questo modo la

⁹⁵ La ricerca ha riguardato gruppi di docenti e ricercatori operanti presso i Dipartimenti di Scienze dell'Educazione di sei sedi universitarie collocate nel nord, centro e sud del paese. Le tematiche delle Unità di ricerca e le sedi coinvolte sono state le seguenti: *La valutazione multidimensionale della docenza universitaria* (Università di Padova, coordinamento di Raffaella Semeraro); *La valutazione del tutorato del relatore nelle tesi di laurea* (Università di Bologna, coordinamento di Maria Lucia Giovannini); *Attività di laboratorio e tirocinio per la qualità della didattica universitaria* (Università di Lecce, coordinamento di Angela Perucca); *Gli strumenti per la valutazione diacronica della didattica universitaria* (Università di Roma Tre, coordinamento di Benedetto Vertecchi); *La valutazione della congruenza tra metodologie didattiche e prove di profitto* (Università di Salerno, coordinamento di Achille Notti); *La valutazione delle prassi didattiche, delle difficoltà in itinere e delle competenze in uscita degli studenti* (Università di Torino, coordinamento di Cristina Coggi).

L'intero percorso di ricerca del PRIN è descritto e approfondito all'interno di quattro volumi segnalati in bibliografia, di R. Semeraro (2006a) e a cura di R. Semeraro (2005; 2006b; 2006c). Per questo motivo, si presenterà in modo sintetico la parte della ricerca relativa al PRIN, rimandando ai volumi sopra citati per una trattazione analitica.

necessità di prestare attenzione alle differenti culture (le “*academic tribes*”, per riprendere la terminologia di Becher e Trowler, 2001) esistenti nei diversi contesti disciplinari.

1. Premesse e obiettivi

Alla luce di tutto quello che si è detto finora, in relazione alla complessità dell’insegnamento universitario (oggetto della valutazione), ai molteplici approcci possibili alla valutazione, e alla ricchezza di studi prodotti a livello internazionale, si cerca ora di ricondurre le diverse stimolazioni provenienti dal quadro teorico fin qui delineato ad alcune considerazioni di massima che hanno guidato la presente ricerca.

Si ritiene opportuno soffermarsi su tre ordini di considerazioni:

- a) l’ottica prevalente sembra essere quella della complessità, quindi ad un processo complesso, come indubbiamente è il processo formativo, deve dunque corrispondere un altrettanto complesso sistema di valutazione;
- b) le valutazioni effettuate dagli studenti incontrano il benessere dei principali studiosi di questo tema: le valutazioni del corso e del docente basate sulle opinioni degli studenti sono ampiamente accettate ed utilizzate, pur con tutte le cautele riguardanti i fattori che le influenzano. Il Prof. Marsh, della Università di Western Sidney, definisce le valutazioni degli studenti affidabili e stabili nel tempo, oltre che valide in relazione agli indicatori di efficacia, e tendenti al miglioramento dell’insegnamento (Marsh, 1997);
- c) le indicazioni provenienti dal versante politico-istituzionale devono incontrare, se intendono raggiungere il loro scopo, le esigenze espresse dagli attori coinvolti nel processo, attraverso studi che prendano in considerazione tali esigenze, e attraverso iniziative (un esempio è costituito dai Centri universitari per l’insegnamento e l’apprendimento eccellente) che dal basso nascono e si sviluppano con la partecipazione di tutti.

Alla luce di tali considerazioni, si possono sintetizzare gli obiettivi generali della ricerca nel modo seguente: 1) provare l’adeguatezza di modelli complessi di valutazione dell’insegnamento universitario; 2) provare l’attendibilità del modello partecipativo di valutazione attraverso il coinvolgimento degli attori diretti; 3) creare matrici di indicatori per ciascuno degli aspetti connessi all’insegnamento universitario; 4) verificare l’incidenza di alcune variabili (in particolare la Facoltà di provenienza, ma anche il livello del corso e l’età) sulle dimensioni emerse.

Come già accennato, la ricerca si è sviluppata in due fasi distinte:

- una prima fase è costituita dal Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN) “La valutazione della didattica universitaria”, coordinato dalla Prof.ssa Raffaella Semeraro, e nello specifico il lavoro realizzato dall’Unità di ricerca locale di Padova;
- una seconda fase, collegata e derivante dalla precedente, in cui una parte dei risultati del PRIN è stata ripresa e approfondita, costituendo in questo modo la base di partenza per un’indagine successiva, oggetto specifico della presente tesi di dottorato.

A questo punto, è possibile specificare meglio gli obiettivi della ricerca, distinguendoli in base alle fasi.

Gli obiettivi specifici del PRIN (e in particolare dell'Unità di ricerca locale di Padova) sono infatti riconducibili principalmente all'intenzione, oltre che di effettuare una approfondita ricognizione e sistematizzazione della letteratura esistente sull'argomento, di esplorare i punti di vista di coloro i quali vivono quotidianamente la didattica universitaria (attraverso interviste semi-strutturate a docenti e studenti di quattro facoltà diverse dell'Università di Padova) allo scopo di far emergere una mappa di dimensioni su cui focalizzare l'attenzione nel momento in cui si valuta la didattica stessa.

A partire da questa mappa di dimensioni, nella seconda fase della ricerca ci si è proposti di tradurle in item che andassero a costituire un questionario da sottoporre ad un campione più ampio di studenti. Gli obiettivi specifici della seconda fase sono dunque così enunciabili:

1. costruire un questionario a partire dalla matrice di indicatori individuata tramite l'analisi qualitativa delle interviste;
2. somministrare il questionario ad un campione di studenti, sufficientemente ampio e diversificato per facoltà;
3. desumere, dalle risposte fornite ai questionari, gli aspetti considerati dagli studenti come maggiormente importanti da valutare in un docente universitario, per ricavare un quadro di competenze che definiscono un "buon" docente;
4. verificare l'esistenza di differenze tra le risposte date dagli studenti in base alle variabili indipendenti (in base all'età dei soggetti, al livello del corso, e, in particolare in base alla facoltà di provenienza).

L'ipotesi che ha guidato il lavoro specifico della tesi è dunque la seguente: se le dimensioni individuate da alcuni studenti universitari di quattro facoltà dell'ateneo patavino hanno permesso di ricavare un quadro multidimensionale di aspetti da valutare nella docenza universitaria, allora estendere l'indagine ad un campione più ampio di studenti di altre facoltà avrebbe dovuto portare alla conferma o alla modificazione di tali aspetti e del loro grado di importanza. Ciò avrebbe dovuto consentire di convalidare, o di sottoporre a nuova indagine, la pertinenza o meno degli indicatori di valutazione della didattica universitaria individuati.

2. La prima fase della ricerca⁹⁶

2.1 I soggetti coinvolti e lo strumento utilizzato

I soggetti coinvolti nella prima fase dell'indagine sono stati in totale 70.

I docenti intervistati sono 31, così distribuiti: 10 per la Facoltà di Scienze della Formazione, 9 per Lettere, 6 per Psicologia e Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali.

Gli studenti intervistati appartengono alle stesse quattro facoltà, e sono così suddivisi: 10 per le Facoltà di Psicologia, Scienze della Formazione e Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali; 9 per la Facoltà di Lettere. Gli studenti, al momento

⁹⁶ Le fasi di svolgimento e i risultati del PRIN sono raccolti nel volume a cura di R. Semeraro (2006c).

dell'intervista, frequentavano il terzo anno della laurea triennale introdotta con la riforma universitaria (D.M. 509/99) entrata in vigore nell'a.a. 2001-2002. In questo modo gli studenti hanno avuto esperienza del Vecchio Ordinamento nel primo anno del loro percorso di studi (a.a. 2000/2001), e del Nuovo Ordinamento nei restanti due anni.

A questi soggetti è stata somministrata un'intervista semistrutturata⁹⁷.

Le domande poste nell'intervista sono tredici, con diverse sottoarticolazioni, e si riferiscono agli stessi aspetti, in modo da rendere possibili in un secondo momento dei confronti tra le risposte date dai due gruppi. Come ha sottolineato Santi (in Semeraro, a cura di, 2006c, pp. 70-71), «le dimensioni considerate nell'intervista riguardano diversi aspetti e momenti dell'attività didattica universitaria, che vanno dalla progettazione del corso accademico alla sua conclusione. Tali dimensioni emergono come fattori aggreganti delle diverse questioni prese in considerazione nel gruppo di ricerca in numerosi incontri di discussione a partire sia da suggerimenti provenienti dalla letteratura specifica sul tema (Rivas, 1993, 1997; Doménech e Descals, 2003), che dall'esperienza accademica maturata personalmente. Le dimensioni individuabili riguardano: a) l'*intenzionalità* educativa, nei suoi fini, obiettivi, motivazioni e interessi e aspettative; b) la *progettazione* didattica, nei suoi elementi, momenti e strumenti fondamentali; c) le *interazioni* personali, tra i soggetti in campo nelle molteplici direzioni comunicative (docente-studente, studente-studente, docente-docente, ecc.) e con il contesto non solo istituzionale; d) l'acquisizione ed elaborazione di *conoscenze* in termini di contenuti disciplinari e competenze professionali; e) la *valutazione* dei processi e dei prodotti, intesa come controllo dei risultati ottenuti, ma anche come attività autovalutativa».

Il software utilizzato per l'analisi delle interviste è *Atlas.ti*, sviluppato nel 1994 da Thomas Muhr⁹⁸.

La teoria di riferimento del software è rappresentata dalla *Grounded Theory* (Glaser, Strauss, 1997), che si basa sullo sviluppo di categorie di analisi sulla base del testo stesso (emergenti dal testo stesso, quindi "radicate" – *grounded* – nel testo). Naturalmente, vi deve essere una interazione costante tra i significati attribuiti dal ricercatore e quelli prodotti dai soggetti che hanno costruito le narrazioni; proprio per questo, il ricercatore deve ritornare più volte sul testo per riflettere ed eventualmente rielaborare continuamente le definizioni date (Muhr, 1997). Questo processo di ritorno continuo al testo è facilitato dalle varie funzioni di codifica proprie di *Atlas.ti*, grazie alle quali il ricercatore ha la possibilità di tornare più volte sulla stessa parte di testo, o di archiviare (mettere in memoria) parti che si ritiene siano rilevanti, associandole solo in un secondo momento ad un codice.

Ciò non toglie che *Atlas.ti* non possa essere utilizzato riferendosi a paradigmi teorici diversi dalla *Grounded Theory*: per esempio, nessuno vieta l'impiego di *Atlas.ti* per mettere alla prova un modello teorico, e verificare la corrispondenza nel testo delle categorie proprie della teoria di riferimento (Kelle, 1997), così come nessuno vieta di integrare una procedura bottom-up (creando dal testo stesso le categorie di analisi) con una procedura di tipo top-down (attraverso la quale cercare nel testo le categorie già

⁹⁷ La traccia di intervista semi-strutturata è allegata alla presente tesi in Appendice 1, p. 177.

⁹⁸ Ulteriori informazioni sono reperibili sul sito Internet <http://www.atlasti.de>. Una trattazione approfondita del software è presente nel saggio di Aquario e Ghedin nel volume già citato a cura di R. Semeraro (2006c).

presenti nella “testa” del ricercatore, cioè nella sua teoria di riferimento) (Milesi e Catellani, 2002).

Per quanto riguarda nello specifico aspetti legati alla struttura e alle funzioni del software, *Atlas.ti* si basa su una struttura “a rete” (che richiama la logica di ricorsività e interconnessione alla base della *Grounded Theory*). Il programma, infatti, organizza i testi in “unità ermeneutiche” (*Hermeneutic Units, HU*) concepite come reti che si vanno costruendo man mano che il lavoro di analisi procede (nella presente ricerca, le unità ermeneutiche sono due, corrispondenti l’una alle interviste dei docenti, e l’altra alle interviste degli studenti). All’interno di tali unità ermeneutiche, vi sono: i cosiddetti “documenti primari” costituiti dai testi che si intende analizzare; i “*codes*”, i codici elaborati per analizzare il testo; le “*quotations*”, ossia citazioni, stringhe di testo selezionate e associate ai codici; le “famiglie”, che indicano un raggruppamento di oggetti (es. di codici con lo stesso significato, o di documenti primari accomunati da una data caratteristica); infine, le “*network views*”, rappresentazioni grafiche a rete costituite da nodi e legami (tra citazioni, tra citazioni e codici, tra codici).

2.2 La codifica delle interviste

Il processo di codifica comincia con la selezione di quelle parti di testo (le *quotations*) che si considerano rilevanti ai fini della ricerca che si sta effettuando⁹⁹.

Complessivamente sono emersi 135 codici relativi a tutte le aree di interesse dalle interviste ai docenti e 142 dalle interviste agli studenti.

I codici individuati sono stati in seguito raggruppati nelle cosiddette *famiglie*, che si configurano come contenitori di oggetti che permettono di classificare i codici in macrocategorie.

All’interno della presente ricerca, le *famiglie* di codici individuate corrispondono alle questioni poste attraverso le interviste, oltre che a tematiche emerse dalla codifica.

Nel nostro caso abbiamo ritenuto utile, anche in funzione degli obiettivi specifici, creare 33 famiglie di codici nell’unità ermeneutica dei docenti e 37 nell’unità ermeneutica degli studenti.

Oltre alle famiglie di codici, si è ritenuto opportuno definire anche alcune “famiglie di documenti primari” (“*PD families*”): all’interno di ogni unità ermeneutica ne sono state create quattro, corrispondenti alle quattro facoltà coinvolte nella ricerca.

Le interviste agli studenti sono state analizzate utilizzando gli stessi codici e le stesse famiglie individuate per il gruppo dei docenti (anche sulla base del fatto che le questioni poste nell’intervista erano le stesse), allo scopo di ricavare una piattaforma comune sulla quale poter effettuare i confronti.

Dall’esame delle famiglie emerse ci sembra di poter individuare in particolare due aree da tenere presenti nella valutazione della didattica universitaria.

Nella prima area sono state individuate le seguenti dimensioni articolate in codici e famiglie: 1) la figura del docente (comprendente le caratteristiche personali,

⁹⁹ A proposito della codifica, Seale (1999, p. 154) ne parla in questi termini:

“Le osservazioni e le registrazioni dei dati non possono mai essere pienamente libere dai valori, dagli assunti e dalle prospettive teoriche del ricercatore [...]. La codifica è, naturalmente, un tentativo per fissare il significato, costruire una particolare visione del mondo che non esclude altre possibili visioni del mondo. [...]”

professionali e didattiche); 2) le scelte organizzative del docente (contenenti le modalità adottate dal docente nella organizzazione dei contenuti e dei materiali del corso e della lezione); 3) le capacità promosse dal docente negli studenti (riferite alla loro formazione personale e professionale); 4) le modalità usate dal docente per valutare gli studenti (cosa e come valuta il docente).

Nella seconda area sono state individuate le variabili di contesto che influenzano la didattica. In quest'area le dimensioni riguardano: 1) l'influenza del Nuovo Ordinamento sulla collocazione dei corsi e sull'attribuzione di crediti; 2) l'incidenza sui docenti della valutazione della didattica universitaria effettuata dagli studenti; 3) l'organizzazione didattica delle facoltà (con elementi che riguardano il coordinamento tra i docenti e la numerosità degli studenti frequentanti).

Ulteriori questioni emerse dalle interviste ai docenti sono state raggruppate in un'area tematica che riguarda le proposte per migliorare l'istruzione universitaria: tale area comprende suggerimenti per l'agevolazione del lavoro dei docenti, per il coinvolgimento degli studenti nella didattica e per il miglioramento dell'organizzazione della struttura. Mentre, dall'analisi delle interviste agli studenti, si è giunti all'identificazione di una ulteriore famiglia "Critiche alla docenza", che non era presente nelle interviste ai docenti, e che contiene elementi riguardanti critiche relative alle modalità di insegnamento e alle modalità valutative del docente, oltre che a difficoltà specifiche di relazione con il docente stesso.

Per una rappresentazione grafica dell'insieme di dimensioni emerse dalle interviste si vedano le fig. 2 e 3 a pag. 141.

Possiamo quindi affermare che le dimensioni sopraindicate si collocano lungo un continuum che va dalle caratteristiche personali del docente, alle sue competenze professionali e didattiche, oltre che organizzative, fino alle variabili di contesto che influenzano la didattica. Le molteplici dimensioni individuate sembrano giustificare, quindi, la natura complessa dell'insegnamento universitario, la cui valutazione dovrebbe contemplare non solo variabili strettamente legate alla competenza didattica del docente, ma anche una serie di altri aspetti legati ad altri tipi di caratteristiche e competenze, nonché al contesto in cui il docente stesso opera.

Fig. 2 Dimensioni valutative della docenza (prima area)

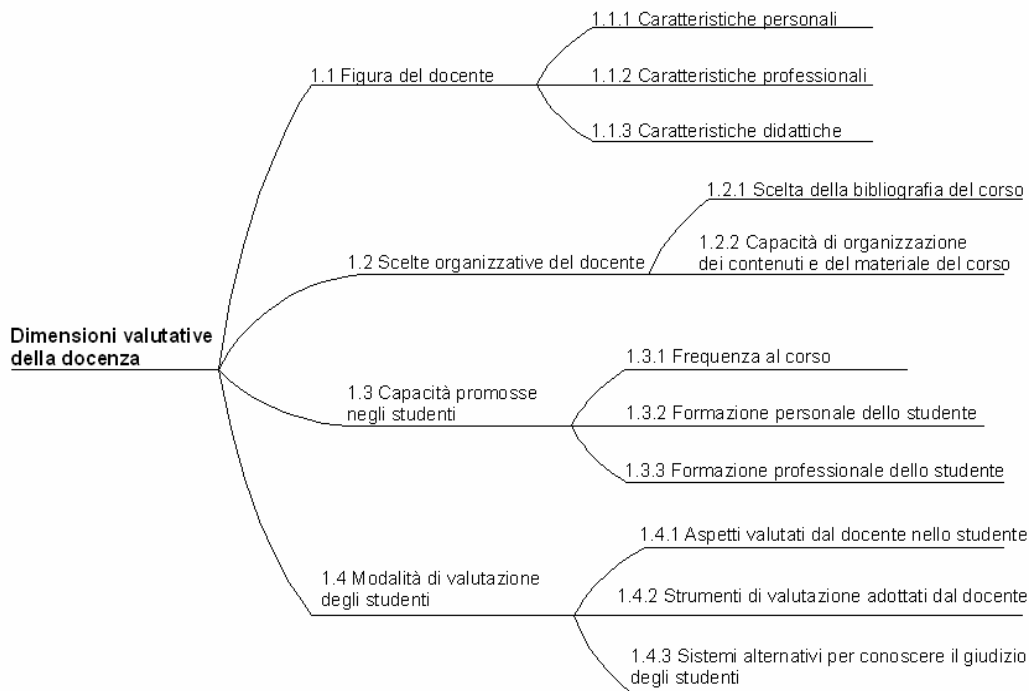
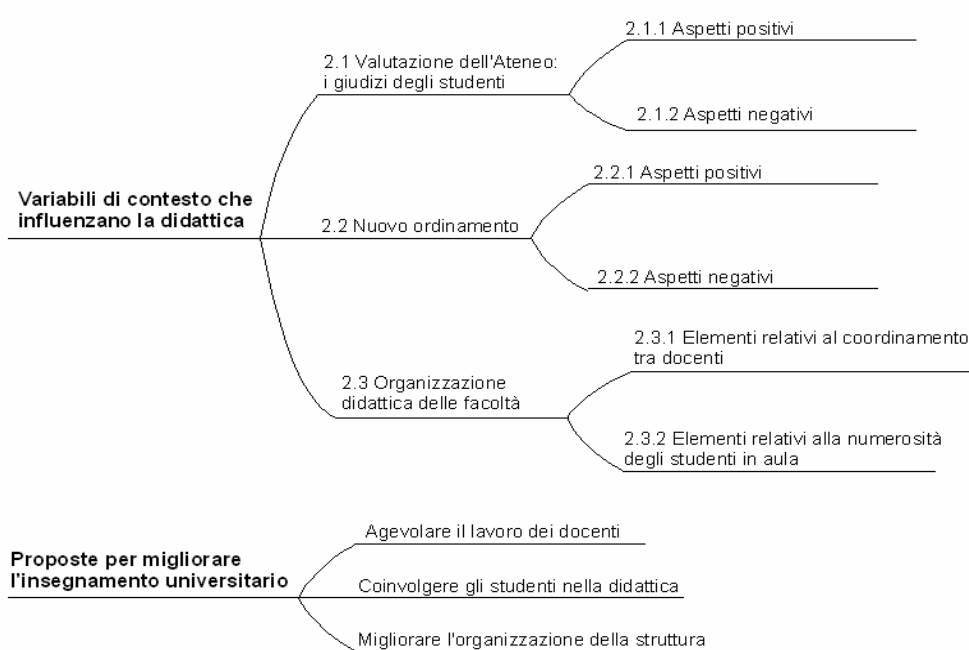


Fig. 3 Variabili di contesto (seconda area) e proposte di miglioramento



2.3 Risultati

L'analisi effettuata mediante il software *Atlas.ti* ha dato la possibilità di evidenziare alcune interessanti dimensioni che possono essere considerate indicative della valutazione dell'insegnamento universitario.

In merito alla prima area riferita proprio agli aspetti che caratterizzano un buon docente e un corso interessante, si può constatare come i docenti e gli studenti intervistati portino all'attenzione del ricercatore una serie di questioni che nell'insieme rimandano ad una concezione complessa della didattica universitaria, assolutamente non riducibile ad un processo isolato di trasmissione di contenuti. Dalle interviste emerge una molteplicità di aspetti su cui riflettere e una serie di sollecitazioni che restituiscono un'immagine multifaccettata del processo di insegnamento/apprendimento che avviene all'interno delle aule universitarie, in cui il docente efficace (per riprendere una terminologia che abbiamo visto essere molto diffusa nel mondo anglosassone) non è solo colui il quale arriva puntuale all'orario di lezione, è dotato di chiarezza espositiva e si rende disponibile nell'orario di ricevimento, piuttosto è colui il quale progetta il corso, programma le attività, riflettendo sui contenuti proposti e sulla loro corrispondenza rispetto ai risultati attesi in uscita. Questo vuol dire che il suo essere docente inizia già prima di entrare in aula, nel momento in cui si trova nella condizione di pensare ai contenuti, alle finalità formative, agli strumenti, alle risorse che metterà a disposizione dei suoi studenti, alle modalità con cui cercherà di raggiungere gli obiettivi prefissati (questo aspetto corrisponde in parte all'Intenzionalità nel modello di Rivas, 1993, e ripreso da Domenech e Descals, 2003). Una volta in aula, dovrà dimostrare di includere, tra le capacità da promuovere negli studenti, anche capacità nuove, quali collegare le nuove conoscenze con quelle precedenti, cogliere la dimensione problematica e complessa del sapere, rielaborare criticamente quanto appreso e apprendere in maniera autonoma. Sono capacità che fanno riferimento ad una formazione dello studente legata non solo ad aspetti contenutistici, di conoscenza della materia, ma legata all'evoluzione dello studente in quanto persona, alla sua crescita personale. Accanto alla formazione personale dello studente è emersa l'importanza di prestare attenzione anche alla sua formazione professionale, nella convinzione, espressa sia da docenti sia da studenti, che nel mondo odierno sia sempre più necessario ed urgente acquisire, da un lato, capacità trasversali spendibili in diversi contesti (come la capacità di problem-solving, o di comprendere l'uso professionale del sapere), e dall'altro, anche capacità che fanno stretto riferimento alle competenze professionali e dunque alla ricaduta applicativa dei contenuti disciplinari.

D'altro canto, l'insieme di caratteristiche che definiscono il docente comprende anche aspetti che si riferiscono al docente in quanto persona, infatti un buon docente non è definito solamente da capacità attinenti alla didattica, ma anche da attitudini personali come l'apertura, la disponibilità, la flessibilità, la coerenza, la motivazione, ecc... Questo ci sembra molto importante anche perchè in linea con modelli sviluppati da altri gruppi di ricerca (Tigelaar et al., 2004; Marsh e Roche, 2000), in cui le caratteristiche personali del docente entrano in gioco accanto alle sue competenze didattiche e professionali.

Vediamo adesso, facoltà per facoltà, di tracciare una sintesi di confronto tra quanto emerso dalle interviste ai docenti e quanto emerso dalle interviste agli studenti.

Attraverso l'analisi delle interviste ai docenti e agli studenti della facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali emerge una situazione di coerenza tra i due gruppi di soggetti intervistati. Infatti sia i docenti che gli studenti appartenenti a questa facoltà ritengono che il docente dedichi molto tempo alla programmazione e progettazione del corso, e gli studenti ne sottolineano questa qualità. Inoltre, gli obiettivi educativi e formativi espressi dal docente e confermati dagli studenti si riferiscono non solo alla conoscenza dei contenuti disciplinari, ma sono collegati anche all'evoluzione dello studente come persona e all'acquisizione di capacità trasversali come il rigore logico. Un aspetto che emerge in particolare in questa facoltà è legato all'aspetto pratico/applicativo dell'insegnamento, soprattutto riguardo all'impegno dei docenti nel collegare sempre le presentazioni teoriche dei contenuti disciplinari con esperienze pratiche. A loro volta gli studenti ritengono estremamente importante questo aspetto ai fini della loro formazione professionale.

L'attenzione nei confronti degli studenti risulta essere una dimensione importante anche per i docenti e per gli studenti della facoltà di Scienze della Formazione. Il docente di questa facoltà esprime questa attenzione soprattutto negli obiettivi che si propone di raggiungere tramite il corso, obiettivi che riguardano anche la formazione personale legata alla crescita personale dello studente. Anche in questa facoltà risulta particolarmente importante l'aspetto collegato alla dimensione pratica del sapere, che sia i docenti che gli studenti ritengono utile e necessaria per la formazione professionale dello studente.

Per quanto riguarda la facoltà di Psicologia, particolare cura viene riservata dai docenti alla fase di organizzazione del corso, e, in questa fase di preparazione e realizzazione dell'attività didattica, viene data molta attenzione agli studenti. Inoltre, i docenti della facoltà di Psicologia si caratterizzano (rispetto ai docenti delle altre facoltà) per un particolare interesse nei confronti dell'attività di ricerca, interesse che cercano di trasmettere anche agli studenti.

Dal confronto tra le interviste dei docenti e degli studenti della facoltà di Lettere emerge una certa attenzione riservata dai docenti agli studenti e alle loro esigenze, sia riferita all'organizzazione del corso sia agli obiettivi formativi ed educativi del corso. In merito all'organizzazione del corso, i docenti di questa facoltà ritengono particolarmente importante la discussione, metodo utilizzato in riferimento alla lettura di fonti bibliografiche (che è un aspetto caratterizzante l'attività didattica della facoltà di Lettere). Inoltre, sono anche i docenti che hanno espresso in maniera più diffusa la necessità di confrontarsi con i loro colleghi del corso di studi per condividere una progettazione comune. Docenti e studenti sono concordi nel ritenere che questo percorso di studi non fornisca una conoscenza spendibile in modo specifico sul piano professionale, ma che invece permetta di cogliere la dimensione problematica e complessa del sapere, e quindi di acquisire un atteggiamento critico.

Queste, dunque, le peculiarità delle quattro facoltà coinvolte nella ricerca relativamente alle dimensioni valutative della docenza universitaria. Rispetto alle variabili di contesto emerse dalle interviste, si può constatare come tutti i soggetti intervistati si siano dimostrati molto critici in merito al Nuovo Ordinamento, la cui strutturazione provoca per i docenti delle difficoltà ad organizzare adeguatamente i corsi, e per gli studenti difficoltà di rielaborare quanto studiato a causa dei tempi troppo contratti. Altri aspetti che risultano comuni sia a docenti che a studenti delle quattro

facoltà riguardano l'organizzazione dei tempi e degli spazi, la richiesta di una migliore distribuzione degli orari dei corsi, e una maggiore attenzione alla sistemazione delle aule.

Inoltre, a differenza dei docenti che esprimono molte critiche in merito alle schede di valutazione d'Ateneo, la maggior parte degli studenti (in particolare della facoltà di Psicologia) ritengono che siano importanti perché rappresentano l'unico mezzo che permette loro di poter esprimere un parere sul docente e sull'organizzazione didattica del corso. L'unica obiezione posta riguarda l'utilità e l'uso delle stesse schede, cioè il fatto che i docenti dovrebbero avvalersi dei giudizi espressi dagli studenti per modificare alcuni aspetti, ma che in realtà ciò non avvenga.

Riassumendo, in riferimento alle ipotesi di partenza individuate, possiamo giungere alle seguenti conclusioni in riferimento alla prima parte della ricerca.

Per quanto riguarda l'ipotesi del modello partecipativo che prevede l'importanza del coinvolgimento degli attori diretti (docenti e studenti), la scelta di richiedere il parere a chi in prima persona eroga e fruisce della didattica ha permesso di ricavare un quadro sufficientemente articolato di ambiti da tenere presenti nella costruzione di uno strumento di valutazione della didattica universitaria, per cui questa procedura dal basso (*bottom-up*) sembra essersi rivelata efficace.

Sembra essere anche confermata l'ipotesi della costruzione di matrici di indicatori per ciascun aspetto connesso al corso universitario: è rilevabile sia una molteplicità e ricchezza di elementi emersi, sia una sottoarticolazione di ciascun elemento, per cui la figura del docente non è solo caratterizzata dalla sua competenza didattica, ma anche dalle caratteristiche personali e professionali che colgono ulteriori aspetti della docenza e la completano; lo stesso si può dire per le capacità organizzative e per tutte le altre macrofamiglie individuate. Questa multidimensionalità emerge anche per le variabili di contesto che influenzano la didattica, in cui di ogni elemento (Nuovo Ordinamento, schede di valutazione di Ateneo) vengono messi in luce aspetti positivi e negativi. Anche le proposte per migliorare l'insegnamento universitario (o le critiche alla docenza per quanto riguarda le interviste degli studenti) risultano possedere una multidimensionalità interna; infatti, contengono aspetti relativi alla struttura organizzativa della facoltà, aspetti strettamente riferiti alla didattica, e aspetti che riguardano gli studenti (il loro coinvolgimento nelle attività integrative, o le difficoltà di relazione con il docente).

Dal confronto tra le quattro facoltà è emerso che la valutazione dovrebbe considerare aspetti indipendenti dal contesto (trasversali alle facoltà) e aspetti dipendenti dal contesto (specifici per ogni facoltà). Dalle interviste, infatti, sono emersi temi ricorrenti appartenenti anche a diverse facoltà. Questo lascia pensare che esistano aspetti relativi alla docenza e alla didattica che sono naturalmente e intrinsecamente appartenenti al processo di insegnamento. D'altra parte, le caratteristiche del "buon docente" o del "corso interessante" variano da facoltà a facoltà, in quanto diverse sono le esigenze, i contenuti disciplinari, le possibili attività pratiche che mostrino la ricaduta applicativa e quindi professionale della materia.

3. La seconda fase della ricerca

3.1 La costruzione del questionario

Oggetto specifico dell'indagine risulta a questo punto la messa a punto di uno strumento derivante dai punti di vista raccolti nella prima fase, che contenga tutti gli aspetti che sono risultati importanti da valutare in un docente, e che sia sottoposto all'attenzione di un campione sufficientemente ampio di studenti, in un'ottica partecipativa e collaborativa, ottica di riferimento nel disegno complessivo della ricerca. Lo scopo è quello di far emergere ancora una volta dagli attori principalmente coinvolti nella didattica universitaria i livelli di importanza assegnati agli aspetti della docenza individuati tramite le interviste, per cercare di comprendere quali elementi caratterizzano un buon docente dal punto di vista degli studenti, confrontandoli con quelli emersi nella prima fase dell'indagine.

A partire dalla fase esplorativa appena descritta, e sulla base della matrice risultante dalle analisi effettuate con Atlas.ti sulle interviste agli studenti, è stato dunque costruito un questionario che raccoglie tutte le dimensioni emerse nella pre-ricerca traducendole in item. La formulazione degli item stessi è stata discussa all'interno di un gruppo costituito da alcuni dei partecipanti coinvolti nel PRIN, e la prima stesura dello strumento è stata sottoposta all'attenzione di un gruppo di quindici docenti esperti nell'ambito della valutazione della didattica universitaria. In questo modo, anche tenendo conto del feedback di questi docenti, e dopo diverse revisioni linguistiche, si è giunti alla redazione del questionario nella sua versione finale effettivamente somministrata al campione di studenti (cfr. Appendice 2, p. 179).

Il questionario risultante rispecchia la struttura della matrice risultante dall'analisi qualitativa delle interviste, nel senso che è costituito da una prima sezione riguardante caratteristiche del docente e del processo di insegnamento (prima area della matrice), e da una seconda sezione in cui viene richiesto di valutare aspetti riguardanti fattori di contesto che influenzano il modo di fare didattica del docente (seconda area della matrice).

La prima pagina del questionario comprende una serie di domande volte a raccogliere informazioni sull'età dello studente, il sesso, il corso di laurea frequentato e il livello dello stesso corso (triennale/specialistico).

Il questionario vero e proprio, come già accennato, è invece suddiviso in una prima sezione costituita da 72 item, riguardanti caratteristiche personali / professionali / didattiche del docente, le sue scelte relative alla progettazione e organizzazione del corso, nonché alle modalità di valutazione del profitto degli studenti. Una seconda sezione comprende 20 item riguardanti le schede di valutazione di Ateneo, la numerosità degli studenti nelle aule, e il coordinamento e la collaborazione tra docenti.

Gli studenti avevano la possibilità di rispondere al questionario tramite una scala Likert a cinque punti (da 1 = *totalmente d'accordo* a 5 = *per niente d'accordo*), esprimendo il loro grado di accordo sull'importanza di ciascun item per la valutazione del docente.

La somministrazione avveniva collettivamente di solito alla fine delle lezioni e richiedeva circa quindici minuti; inoltre, prima di dare inizio alla compilazione, il questionario veniva presentato brevemente e con esso anche le istruzioni di

compilazione (in particolare veniva raccomandato di non tralasciare nessun item), fornendo, quando richiesti, anche eventuali chiarimenti.

3.2 I soggetti coinvolti

Gli studenti che hanno risposto al questionario sono in totale 440, distribuiti nel modo seguente: 148 dalla Facoltà di Ingegneria, 143 dalla Facoltà di Psicologia e 149 da quella di Scienze della Formazione, tutte dell'Università di Padova.

Le caratteristiche dei partecipanti sono presentate nella tabella sottostante (Tab. 4).

In particolare, la scelta delle facoltà è legata all'obiettivo, anche in questa seconda fase della ricerca, di analizzare le differenze tra i diversi contesti, allo scopo di verificare se nella definizione del "buon docente" e delle caratteristiche che secondo gli studenti un docente deve possedere e che sono considerati importanti da valutare, emergano differenze dovute alla particolare "cultura" tipica di ciascuna facoltà. Come abbiamo già avuto modo di vedere in particolare nel terzo capitolo, sono numerosi non solo gli studi che vanno in tale direzione (Kekäle, 2000; Carpenter & Tait, 2001; Palmer & Marra, 2004; Ylijoki, 2004; Hakala, Ylijoki 2001; Becher, Trowler 2001), ma anche le iniziative interne agli atenei di costruzione di strumenti flessibili che sappiano tenere conto delle differenze tra facoltà (come il *Course-Instructor Survey* utilizzato presso l'Università del Texas, Austin¹⁰⁰).

Tab. 4 Caratteristiche del campione (n=440)

Variabili indipendenti	Livelli	Frequenza	Percentuale
Sesso	maschi	140	32 %
	femmine	300	68 %
Età	da 19 a 21 anni	196	45.1%
	da 22 a 24 anni	206	47.4%
	da 25 a 27 anni	22	5%
	oltre 28	11	2.3%
Laurea	Ingegneria	148	33.6%
	Psicologia	143	32.5%
	Scienze della Formazione	149	33.9%
Livello di corso	triennale	310	70.5%
	specialistica	130	29.5%

¹⁰⁰ <http://www.utexas.edu/academic/mec/cis/>

3.3 Analisi dei dati

I dati ottenuti dalla somministrazione del questionario sono stati sottoposti ad analisi fattoriale (componenti principali e rotazione Varimax) utilizzando il pacchetto statistico SPSS. Si è poi proceduto alla nomina e all'interpretazione dei fattori emersi dall'analisi fattoriale (considerando una varianza > .40), e all'analisi della coerenza interna (o attendibilità) tramite l'Alpha di Cronbach (α).

L'analisi fattoriale (condotta separatamente per le due sezioni del questionario, in quanto diversi i significati degli item e delle risposte richieste agli studenti in riferimento a ciascuna delle due parti) può essere definita come un metodo statistico per semplificare un insieme complesso di dati, riconducendo un insieme di variabili (nel nostro caso i 92 item del questionario) ad una o più dimensioni (chiamate fattori) che riassumono tutta l'informazione contenuta (varianza) nelle relazioni tra gli item. Successivamente, sulle scale fattoriali emerse viene calcolato l'indice di attendibilità che rappresenta proprio il passo successivo per verificare la bontà dell'analisi fattoriale condotta (tramite l' α di Cronbach). È l'indice che misura quanto gli item che compongono ciascuna scala misurano tutti lo stesso costrutto, ossia l'*attendibilità* o *coerenza interna*. Valori di α superiori a .90 sono da considerare ottimi, superiori a .80 molto buoni, superiori a .70 discreti, superiori a .60 mediocri. È importante sottolineare che nel caso in cui gli item siano in numero notevolmente basso (come nel caso della seconda parte del presente questionario), si accettano come buoni anche valori di α intorno a .60 (Mastrorilli et al., 2004).

L'analisi fattoriale sulla prima parte del questionario ha permesso l'emergere dei seguenti cinque fattori. Accanto al nome attribuito a ciascun fattore, è segnalato il coefficiente di attendibilità tramite l' α di Cronbach.

Fattore 1: Attenzione alla disciplina ($\alpha = .84$)

Item 34 Docente capace di approfondire gli argomenti del corso	.716
Item 62 Docente convinto della circolarità tra ricerca e didattica	.662
Item 52 Docente che promuove nello studente la capacità di cogliere la dimensione problematica e complessa del sapere	.655
Item 59 Docente che promuove nello studente la capacità di rigore logico	.648
Item 51 Docente che promuove nello studente la capacità di analizzare la letteratura scientifica	.644
Item 43 Docente che promuove nello studente la capacità di acquisire i modelli teorici della disciplina	.630
Item 49 Docente capace di utilizzare supporti didattici facilitanti l'apprendimento	.628
Item 69 Docente competente nella propria disciplina	.517
Item 66 Docente capace di stimolare l'interesse per la cultura del passato	.473

Questo fattore comprende item che si riferiscono alla disciplina, e in particolare all'attenzione da parte del docente nei confronti di tutti gli aspetti collegati alla disciplina stessa. Quindi, secondo gli studenti che hanno risposto al questionario, uno degli aspetti principali da valutare in un docente riguarda, oltre che la sua competenza disciplinare, anche la capacità di approfondire gli argomenti del corso utilizzando

supporti didattici facilitanti l'apprendimento, e la promozione nello studente della capacità di acquisire i modelli teorici della disciplina. Quindi sono tutti elementi strettamente attinenti alla disciplina.

Fattore 2: Rielaborazione dei saperi in chiave critica ($\alpha = .84$)

Item 10 Docente che suscita negli studenti riflessione critica sul sapere	.702
Item 21 Docente che promuove nello studente la capacità critica	.675
Item 39 Persona capace di suscitare interrogativi sulla realtà	.617
Item 70 Docente capace di collegare la ricerca alla didattica	.614
Item 1 Persona capace di comunicare	.559
Item 71 Docente dotato di chiarezza espositiva	.534
Item 36 Docente che promuove nello studente la capacità di rielaborare gli argomenti del corso	.488
Item 68 Docente capace di formazione continua	.486
Item 64 Docente capace di un uso critico dei saperi	.479
Item 72 Docente aperto a prospettive interdisciplinari	.467
Item 42 Docente capace di sollecitare gli studenti (domande, commenti, discussione partecipata)	.463

Gli item inclusi in questo secondo fattore si riferiscono all'importanza che il docente susciti riflessione critica sul sapere, promuova senso critico, stimoli interrogativi sulla realtà. Quindi per questi studenti risulta importante valutare nel docente, in aggiunta a quanto emerso nel primo fattore, anche la capacità di presentare gli argomenti del corso in maniera critica e di promuovere nello studente stesso la capacità di un uso critico dei saperi.

Fattore 3: Attenzione agli aspetti relazionali ($\alpha = .81$)

Item 5 Docente che stimola la frequenza perché consente di fruire di attività integrative	.635
Item 9 Persona capace di instaurare relazioni	.610
Item 50 Docente capace di organizzare gruppi di lavoro degli studenti	.598
Item 15 Docente in grado di verificare negli studenti la capacità argomentativa	.583
Item 16 Docente in grado di verificare i contenuti appresi tramite la partecipazione alla discussione in classe	.538
Item 35 Docente che stimola la frequenza perché favorisce nelle relazioni	.492
Item 27 Docente capace di avvalersi di attività integrative	.476
Item 7 Docente in grado di verificare la partecipazione ad attività integrative	.449

Gli item che rientrano in questo fattore fanno tutti riferimento ad una dimensione relazionale: per gli studenti risulta importante valutare nel docente anche l'aspetto relazionale, infatti rientrano in questo fattore la capacità non solo di instaurare relazioni con gli studenti, ma anche di promuovere la costruzione di rapporti sollecitando la creazione di gruppi di lavoro, o la discussione in classe, e in generale tutte le situazioni che in generale favoriscono l'instaurarsi di relazioni.

Fattore 4: Implicazioni pratico-professionali del corso ($\alpha = .80$)

Item 53 Docente in grado di verificare negli studenti la conoscenza dei contenuti	.543
Item 37 Docente in grado di verificare negli studenti la capacità di passare dalla teoria alla prassi	.542
Item 56 Docente attento alla professionalizzazione degli studenti	.537
Item 14 Docente che promuove nello studente la capacità di acquisire competenze professionali	.534
Item 26 Docente capace di organizzare la scansione temporale della presentazione dei contenuti disciplinari	.534
Item 30 Docente in grado di verificare negli studenti la capacità di fare collegamenti	.520
Item 33 Docente capace di stimolare la crescita e l'autonomia personale degli studenti	.519
Item 28 Docente che stimola la frequenza perché permette di capire la prospettiva disciplinare del docente	.476

Questo fattore comprende item relativi alle implicazioni pratico-professionali del corso: gli studenti ritengono importante valutare l'attenzione posta dal docente nei confronti della professionalizzazione degli studenti attraverso l'impegno nel collegare le presentazioni teoriche con esperienze pratiche e la promozione negli allievi della capacità di passare dalla teoria alla prassi.

Fattore 5: Attenzione allo studente ($\alpha = .81$)

Item 32 Persona capace di mettersi in discussione	.643
Item 55 Persona disposta ad accettare critiche	.622
Item 46 Docente in grado di proporre prove diversificate per frequentanti e non	.617
Item 40 Docente capace di diversificare la didattica tra frequentanti e non	.590
Item 24 Persona disponibile all'ascolto	.520
Item 48 Docente capace di creare un clima stimolante per l'apprendimento	.509
Item 41 Docente capace di ripetere concetti chiave in lezioni successive	.473
Item 18 Docente che suscita entusiasmo per la disciplina del corso	.472
Item 17 Persona capace di rispettare gli altri	.433
Item 57 Docente capace di adeguare il corso in base alle risposte degli studenti	.417
Item 65 Persona motivata al lavoro	.405

In questo ultimo fattore rientrano gli aspetti riguardanti la capacità del docente di essere disponibile nei confronti degli studenti, cioè sembra che gli studenti considerino importante valutare nel docente anche la sua disponibilità non solo a mettersi in discussione e ad accettare le critiche, ma anche la disponibilità al dialogo e il rispetto nei loro confronti, che si dimostra anche diversificando la didattica e gli esami tra frequentanti e non (anche questo cioè risulta un aspetto che rivela attenzione verso gli studenti).

Dall'analisi fattoriale emerge dunque un quadro complesso di dimensioni da valutare in un docente universitario. Prima di tutto, assume chiaramente molta importanza, per gli studenti che hanno partecipato all'indagine, l'aspetto strettamente collegato alla disciplina e alla capacità del docente di approfondirla in tutte le sue parti, riuscendo a cogliere e a trasmettere la dimensione complessa del sapere. Questo significa che secondo gli studenti, l'aspetto principale da valutare in un docente risulta essere da un lato la sua capacità di presentare in modo approfondito i contenuti disciplinari, in modo che gli studenti siano in grado di acquisire i modelli teorici della disciplina cogliendone tutte le sfumature in una prospettiva complessa e problematica, e, dall'altro, l'impegno del docente a collegare i contenuti disciplinari con l'attività di ricerca, evidenziando una stretta connessione tra ricerca e didattica, tra studi e indagini empiriche da un lato e implicazioni didattiche e formative dall'altro. Ne deriva l'immagine di un docente attento ai contenuti disciplinari nella loro interezza, ossia attento non solo a presentare in modo chiaro e accurato la materia, ma anche e soprattutto a far vedere agli studenti le molteplici articolazioni e interconnessioni della materia stessa con una serie di aspetti in una prospettiva globale e complessa.

In secondo luogo, ciò che gli studenti ritengono importante da valutare in un docente sembra essere la sua attenzione nei confronti dell'acquisizione da parte degli studenti di un senso critico che consenta loro di rielaborare quanto appreso e di farne un uso costruttivo. È un aspetto chiaramente molto collegato al precedente, in quanto fa sempre riferimento ai contenuti disciplinari, con l'aggiunta, in questo fattore, di una specificazione in più rispetto all'approfondimento della disciplina presente nel primo: non solo il docente "ideale" deve saper offrire una panoramica complessa della disciplina anche nei suoi collegamenti con il mondo della ricerca scientifica, ma deve altresì saper promuovere nello studente una capacità di rielaborazione di quegli stessi contenuti e un loro uso critico.

In questo quadro di dimensioni che si va componendo, assume importanza anche una competenza relazionale del docente (terzo fattore): dopo un'attenzione nei confronti dei contenuti disciplinari e della loro rielaborazione critica, infatti, gli studenti attribuiscono rilevanza anche alla capacità del docente di instaurare relazioni all'interno del gruppo classe, sia tra docente e studenti, sia tra studenti stessi. Questo significa che per gli studenti risulta importante che il docente sia, oltre che competente nella propria disciplina, anche in grado di sollecitare e creare in aula un clima relazionale attraverso una metodologia didattica che consenta lo scambio, la partecipazione, e, in generale, tutte quelle situazioni che favoriscono l'instaurarsi di relazioni.

Una quarta dimensione è riferita alla capacità del docente di mostrare la ricaduta professionale del corso nelle sue implicazioni pratiche e operative. Risulta cioè importante per gli studenti che il docente presti attenzione al collegamento della disciplina con la realtà concreta che si troveranno ad affrontare dopo il corso, tramite la promozione di conoscenze e competenze effettivamente spendibili nell'ambito lavorativo. Quindi, viene attribuita molta importanza alla capacità del docente di collegare sempre i contenuti teorici con esperienze pratiche che mostrino chiaramente l'applicazione degli stessi contenuti, e di conseguenza anche alla sua attitudine a verificare la capacità degli studenti di passare dalla teoria alla prassi. Emerge dunque una necessità forte degli studenti che hanno partecipato all'indagine di comprendere

l'uso professionale dei saperi proposti, allo scopo di acquisire competenze utili sul piano lavorativo.

Da ultimo, si ricava dalle analisi effettuate, un'attenzione nei confronti di caratteristiche del docente che potremmo definire "personali", nel senso che fanno riferimento ad attitudini e tratti della sua personalità. Rientrano infatti in questa dimensione item come "persona capace di mettersi in discussione", oppure "persona disposta ad accettare critiche", o ancora "persona disponibile all'ascolto", che definiscono un docente con determinate caratteristiche che rivelano una marcata attenzione nei confronti degli studenti. Sono cioè qualità specifiche del docente rivolte agli studenti, dalle quali emerge chiaramente la concezione di un docente aperto, flessibile, attento alle reazioni suscitate negli studenti, disponibile all'ascolto e al dialogo, motivante e capace di rispettare gli allievi. Questa dimensione completa, a nostro avviso, il quadro di un docente competente, affiancandosi a quella componente relazionale già descritta, e dimostrando un bisogno da parte degli studenti di sentirsi ascoltati e considerati come parte attiva del processo formativo in cui sono coinvolti.

I risultati dell'analisi fattoriale sulla seconda parte del questionario sono invece i seguenti:

Fattore 1: Valutazione di Ateneo ($\alpha = .62$)

Item 17b La valutazione d'Ateneo produce disinteresse per i dati	.653
Item 13b La valutazione d'Ateneo produce giudizi ingiusti	.637
Item 20b I giudizi degli studenti nelle schede di valutazione d'Ateneo risentono dell'incongruità degli aspetti presi in considerazione	.628
Item 7b Le schede di valutazione d'Ateneo adottano criteri sensati	.605
Item 1b I giudizi degli studenti nelle schede di valutazione d'Ateneo sono falsati dall'anonimato	.569
Item 6b I giudizi degli studenti nelle schede di valutazione d'Ateneo risentono dell'indifferenza da parte degli studenti	.566
Item 12b I giudizi degli studenti nelle schede di valutazione d'Ateneo risentono della redazione frettolosa dei protocolli	.560

Fattore 2: Numerosità degli studenti in aula ($\alpha = .69$)

Item 15b La numerosità degli studenti in aula obbliga ad esami scritti	.710
Item 11b La numerosità degli studenti in aula impedisce l'integrazione del corso con gruppi di lavoro	.677
Item 10b La numerosità degli studenti in aula obbliga alla lezione frontale	.623
Item 5b La numerosità degli studenti in aula impedisce rapporti più profondi tra docenti e studenti	.590

Fattore 3: Necessità di un coordinamento tra docenti ($\alpha = .72$)

Item 8b I docenti necessitano di discussione collegiale per soluzioni rigorose in sede di programmazione	.739
Item 3b I docenti necessitano di spazi istituzionali per una programmazione condivisa	.720
Item 14b I docenti necessitano di una programmazione condivisa	.699
Item 9b I docenti necessitano di scambi con i colleghi della stessa area	.668

Rispetto ai fattori emersi nella seconda parte del questionario, appare chiaro come gli item si siano raggruppati secondo le tre variabili contestuali che si intendeva analizzare: la percezione degli studenti riguardo alla valutazione d'Ateneo, aspetti legati alla numerosità degli studenti in aula, e le loro opinioni relativamente alla necessità o meno che tra i docenti ci sia un coordinamento e un lavoro in comune. Questi aspetti rappresentano delle questioni aggiuntive su cui gli studenti si sono espressi nel corso delle interviste, che pur non riferendosi ad aspetti da valutare in un docente, costituiscono, a nostro avviso, elementi di contesto su cui riflettere e porre la nostra attenzione.

3.3.1 Influenza delle variabili età e livello del corso sui fattori emersi

Come precedentemente affermato, gli obiettivi specifici di questa seconda fase sono così enunciabili:

1. costruire un questionario a partire dalla matrice di indicatori individuata tramite l'analisi qualitativa delle interviste;
2. somministrare il questionario ad un campione di studenti, sufficientemente ampio e diversificato per facoltà;
3. desumere, dalle risposte fornite ai questionari, gli aspetti considerati dagli studenti come maggiormente importanti da valutare in un docente universitario, per ricavare un quadro di competenze che definiscono un "buon" docente;
4. verificare l'esistenza di differenze tra le risposte date dagli studenti in base alle variabili indipendenti (in base all'età dei soggetti, al livello del corso, e, in particolare in base alla facoltà di provenienza).

Abbiamo dunque visto come dalla costruzione e successiva somministrazione dello strumento agli studenti si è giunti, attraverso l'analisi fattoriale, alla individuazione di un quadro di competenze che compone un ritratto assai variegato e ricco di sfumature del docente universitario.

L'intento ora è quello di correlare i fattori emersi con le variabili indipendenti costituite dall'età e dal *livello del corso*, tramite la procedura dell'analisi della varianza (ANOVA) per quanto riguarda la variabile età, e tramite l'utilizzo del t di Student per campioni indipendenti, che permette di evidenziare eventuali differenze statisticamente significative in riferimento alle dimensioni individuate con l'analisi fattoriale in base al livello del corso. Le analisi sono state sempre condotte separatamente su ciascuna delle due parti di cui si compone il questionario.

Considerando dapprima la variabile età, sono state costituite quattro fasce di età: da 19 a 21 anni, da 22 a 24 anni, da 25 a 27 anni, e oltre i 28, come si può desumere anche dalla Tab. 4 che riporta le caratteristiche del campione.

Come si può notare dalla Tab. 5, le analisi condotte hanno permesso di evidenziare che esiste un'influenza significativa in tre dei cinque fattori emersi dalla prima parte del questionario, che sono: *attenzione alla disciplina* ($F=9.349$, $p<.05$), *rielaborazione critica dei saperi* ($F=6.423$, $p<.05$) e *dimensione relazionale* ($F=6.423$, $p<.05$).

Tab. 5 Analisi della varianza in base all'età (prima parte del questionario)

	F(2, 437)	Sig.(p<0.05)
Fattore 1: Attenzione alla disciplina	9.349	0.000*
Fattore 2: Rielaborazione critica dei saperi	6.423	0.000*
Fattore 3: Dimensione relazionale	6.423	0.000*
Fattore 4: Implicazioni professionali del corso	2.263	0.081
Fattore 5: Attenzione allo studente	0.080	0.971

* p < 0.05 = significa che esiste un effetto della variabile età.

In particolare, dai confronti *post-hoc* è possibile evidenziare che le differenze si riscontrano tra le fasce 19-21 e 22-24. Infatti, la fascia degli studenti più giovani presenta sempre medie più alte in riferimento ai primi tre fattori: questo vuol dire che gli studenti di età 22-24 danno più importanza (rispetto a quelli di età 19-21) ai seguenti fattori:

- ✓ Attenzione alla disciplina
- ✓ Rielaborazione dei saperi in chiave critica
- ✓ Aspetti relazionali.

Questo dato è confermato dalle analisi condotte sulla stessa prima parte del questionario in riferimento alla variabile *livello del corso*. Per verificare la presenza di differenze statisticamente significative in base a questa variabile, è stato utilizzato il t di Student, che ha permesso di evidenziare differenze significative tra gli studenti del corso triennale e quelli della specialistica in riferimento agli stessi tre fattori per i quali erano state rilevate differenze in base all'età. Infatti, come si può notare dalla Tab. 6, esiste una differenza statisticamente significativa in base al livello del corso in riferimento alle prime tre dimensioni individuate tramite l'analisi fattoriale.

In particolare, questa differenza è rilevabile nei primi tre fattori, nei quali gli studenti dei corsi triennali presentano medie più alte, per cui si può affermare che gli studenti dei corsi di laurea specialistica mostrano di dare più importanza, rispetto agli studenti delle triennali, ai seguenti fattori (p<0.05):

- ✓ Attenzione alla disciplina
- ✓ Rielaborazione dei saperi in chiave critica
- ✓ Aspetti relazionali.

Tab. 6 t-test per campioni indipendenti in base al livello del corso

	t	Medie triennale	Medie specialistico	Sig.(2-code)
Fattore 1: Attenzione alla disciplina	3.877	31.14	28.60	0.000*
Fattore 2: Rielaborazione critica dei saperi	2.748	23.43	21.77	0.006*
Fattore 3: Dimensione relazionale	2.748	23.43	21.77	0.006*
Fattore 4: Implicazioni professionali del corso	0.514	31.21	30.89	0.608
Fattore 5: Attenzione allo studente	1.723	28.79	30.04	0.086

* p < 0.05 = significa che esiste un effetto della variabile *livello del corso*

Le analisi condotte sulla prima parte del questionario per verificare l'influenza dell'età degli studenti sulle dimensioni emerse dall'analisi fattoriale dimostrano che gli studenti dei corsi di laurea specialistica (che effettivamente dovrebbero corrispondere agli studenti di fascia d'età 22-24) attribuiscono più importanza ad aspetti riguardanti l'acquisizione dei contenuti disciplinari così come la loro rielaborazione critica, e ad aspetti che fanno riferimento alla dimensione relazionale che si stabilisce in classe. Per loro risulta più importante, rispetto ai colleghi più giovani che frequentano un corso di laurea triennale, che in un docente si valutino le sue capacità riferite da un lato alla disciplina e dall'altro all'instaurarsi di un clima piacevole in aula.

Per quanto riguarda la seconda parte del questionario, sono state condotte le stesse analisi per verificare l'influenza delle stesse variabili (*età* e *livello del corso*) sui fattori individuati.

Considerando la variabile *età*, le analisi condotte hanno permesso di evidenziare che esiste un'influenza significativa in due dei tre fattori emersi dalla seconda parte del questionario, che sono: *numerosità degli studenti in aula* ($F=3.646$, $p<.05$) e *necessità di un coordinamento tra docenti* ($F=5.215$, $p<.05$).

Tab. 7 Analisi della varianza in base all'età (seconda parte del questionario)

	F(2, 437)	Sig.(p<0.05)
Fattore 1: Valutazione di Ateneo	0.404	0.750
Fattore 2: Numerosità degli studenti in aula	3.646	0.013*
Fattore 3: Necessità di un coordinamento tra docenti	5.215	0.002*

* $p < 0.05$ = significa che esiste un effetto della variabile *età*

In particolare, dai confronti *post-hoc* è possibile evidenziare che le differenze si riscontrano tra le fasce 19-21 e 25-27 per quanto riguarda il fattore *Numerosità degli studenti in aula* (la fascia 19-21 presenta medie più alte), e tra le fasce 19-21 e 22-24, e 22-24 e da 28 in poi per quanto riguarda il fattore *Necessità di un coordinamento tra docenti*.

Questo ci consente di affermare che gli studenti di età 25-27 danno più importanza (rispetto a quelli di età 19-21) al fattore *Necessità di un coordinamento tra docenti*, mentre gli studenti di età 22-24 danno più importanza (rispetto sia a quelli di età 19-21 sia a quelli dai 28 anni in poi) al fattore *Numerosità degli studenti in aula*.

Considerando la variabile *livello del corso*, le analisi condotte tramite il t di Student dimostrano che tale variabile non sembra influire sulle risposte fornite dagli studenti al questionario.

Concludendo, è possibile affermare che l'età e il livello del corso frequentato dagli studenti sembrano avere un peso nell'identificazione degli aspetti più importanti da valutare in un docente universitario. In generale, si può affermare che gli studenti con un'età che va dai 22 ai 24 anni che hanno risposto al questionario si differenziano sia per quanto riguarda l'attribuzione di un maggior grado di importanza ad aspetti riferiti alla capacità del docente di promuovere un'acquisizione approfondita e critica dei saperi e di far sentire gli studenti stessi parte di un vissuto relazionale all'interno delle aule universitarie, sia per quanto riguarda la percezione negativa della questione legata

all'elevato numero degli studenti (che comporta alcune difficoltà proprio correlate al rapporto docente-studenti e tra studenti stessi, rapporto che per loro abbiamo visto essere molto importante).

3.3.2 Influenza della variabile *facoltà* sui fattori emersi

Come precedentemente più volte affermato, si intende verificare se la facoltà di provenienza rappresenta una variabile che influenza il livello di importanza dato agli aspetti da valutare in un docente, cioè se, come diverse ricerche hanno messo in luce (Kekäle, 2000; Carpenter e Tait, 2001; Palmer e Marra, 2004), le caratteristiche di un docente efficace e di un corso interessante sono differenti a seconda della facoltà di riferimento in cui la didattica viene erogata. A questo scopo, è stata utilizzata la procedura statistica dell'analisi della varianza (ANOVA).

Tab.8 Analisi della varianza in base alla facoltà (prima parte del questionario)

	F(2, 437)	Sig. (p < 0.05)
Fattore 1. Attenzione alla disciplina	2.522	0.081
Fattore 2: Rielaborazione critica dei saperi	7.287	0.001*
Fattore 3: Aspetti relazionali	18.226	0.000*
Fattore 4: Implicazioni professionali del corso	5.379	0.005*
Fattore 5: Attenzione allo studente	22.633	0.000*

* p < 0.05 = significa che esiste un effetto della variabile *facoltà*.

Come si può notare dalla Tab.8, la facoltà influenza effettivamente le risposte degli studenti al questionario, tranne che nel primo fattore. In particolare, i confronti post-hoc (che permettono di identificare a carico di quali medie siano da attribuire le differenze statisticamente significative) evidenziano che è sempre la facoltà di Ingegneria che presenta medie che si discostano da quelle delle altre due facoltà che risultano invece molto simili.

La facoltà di Ingegneria risulta discostarsi dalle altre due nei seguenti fattori (presentando medie più alte, quindi nella direzione del disaccordo): *Rielaborazione dei saperi in chiave critica*, *Aspetti relazionali*, *Implicazioni pratico-professionali del corso*, *Attenzione allo studente*. Si può dunque concludere che la facoltà in cui la didattica viene erogata, con la sua cultura specifica, influisce sulla individuazione di quali siano le caratteristiche di un docente da sottoporre a valutazione. Infatti, gli studenti della facoltà di Ingegneria considerano come aspetto principale da valutare l'attenzione riservata dal docente agli aspetti collegati strettamente alla disciplina, tralasciando, o comunque mettendo in secondo piano, tutte le altre dimensioni contenute negli altri quattro fattori. Mentre, infatti, nel primo fattore le medie risultano simili, negli altri quattro la facoltà di Ingegneria presenta sempre medie più alte, dimostrando quindi un minor grado di accordo relativamente all'importanza di quegli aspetti.

Per quanto riguarda la seconda parte del questionario, si è voluto verificare l'influenza della variabile facoltà anche sulle tre dimensioni emerse dall'analisi fattoriale sui venti item che costituiscono la parte del questionario relativa alle variabili

contestuali che influenzano il modo di fare didattica, allo scopo di vedere se queste stesse tre dimensioni sono considerate in modo differente a seconda della facoltà di provenienza.

Le analisi effettuate hanno fornito i seguenti risultati:

Tab.9 Analisi della varianza in base alla facoltà (seconda parte del questionario)

	F(2, 437)	Sig. (p < 0.05)
Fattore 1. Valutazione d'Ateneo	5.832	0.003*
Fattore 2. Numerosità degli studenti in aula	8.932	0.000*
Fattore 3. Necessità di un coordinamento tra docenti	17.598	0.000*

* p < 0.05 = significa che esiste un effetto della variabile *facoltà*.

Come si può notare dalla Tab.9, la facoltà influenza effettivamente le risposte degli studenti anche nella seconda parte del questionario, per quanto riguarda tutti e tre i fattori. In particolare, i confronti post-hoc evidenziano che:

- per quanto riguarda il fattore *Valutazione d'Ateneo*: la facoltà di Psicologia si discosta dalle altre due nella direzione del disaccordo;
- per quanto riguarda il fattore *Numerosità degli studenti in aula*: Scienze della Formazione si discosta dalle altre due nella direzione del disaccordo;
- per quanto riguarda il fattore *Collaborazione tra docenti*: Ingegneria si discosta dalle altre due nella direzione del disaccordo.

Considerando questi risultati nel dettaglio, anche in base alla formulazione dei relativi item, è possibile constatare che, coerentemente con quanto già rilevato dall'analisi delle interviste agli studenti di Psicologia, questi ultimi non sono molto critici rispetto alle schede di valutazione di Ateneo. Infatti, ritengono che non siano né falsate dall'anonimato, né influenzate negativamente da un atteggiamento di indifferenza da parte degli studenti stessi; anzi, vengono considerate come un mezzo per esprimere giudizi e opinioni sul docente e sul corso.

Un'altra dimensione riguarda la questione della numerosità degli studenti nelle aule: relativamente a quest'aspetto, le differenze statisticamente significative si riscontrano per la facoltà di Scienze della Formazione: per questi studenti, tale questione non rappresenta un problema importante, in quanto non sembra né obbligare ad una modalità frontale di lezione, né ad esami scritti. Inoltre, l'elevato numero di studenti sembra non influire neanche sullo stabilirsi di rapporti tra docenti e studenti, così come sulla creazione di gruppi di studio e di lavoro che integrano l'attività didattica ordinaria.

La necessità di un coordinamento tra docenti, invece, è sentita maggiormente dagli studenti di Psicologia e di Scienze della Formazione rispetto a quelli di Ingegneria: i primi, infatti, ritengono che ci sia bisogno sia di scambi tra docenti della stessa area (anche in vista di una programmazione condivisa obbligatoria), sia della creazione di spazi istituzionali che favoriscano la discussione collegiale e il lavoro condiviso.

3.4 Discussione dei risultati

Si intende adesso discutere i risultati ottenuti alla luce degli obiettivi generali della ricerca, della letteratura consultata e dell'ipotesi di lavoro.

L'obiettivo principale dell'indagine, come già detto, era quello di far esprimere gli studenti di diverse facoltà riguardo ad una mappa di dimensioni emerse da una precedente fase della ricerca, dimensioni che corrispondono ad una serie di aspetti della docenza universitaria. Su tali aspetti è stato chiesto agli studenti di pronunciarsi in riferimento al loro grado di importanza. Inoltre, si intendeva anche verificare la presenza di differenze nell'attribuzione di importanza alle varie dimensioni da parte di studenti provenienti da facoltà diverse. Questo al fine di comprendere se la valutazione della didattica universitaria possa svolgersi indistintamente per tutte le facoltà, o se invece debba prevedere metodologie e strumenti che contemplino una parte comune e una parte diversificata per aree disciplinari.

Per quanto riguarda il primo obiettivo, gli studenti coinvolti si sono espressi attribuendo un ordine di importanza ai diversi aspetti, che va dalla priorità data all'attenzione da parte del docente nei confronti dei contenuti disciplinari, fino all'individuazione di caratteristiche personali del docente stesso, rilevanti ai fini di un buon clima didattico-relazionale. Questo lascia intendere che, sebbene l'aspetto principale da valutare in un docente risulti essere la sua attenzione all'acquisizione da parte degli studenti di una conoscenza approfondita della disciplina (in tutte le sue componenti, dai contenuti teorici al loro collegamento anche con le dimensioni della ricerca e del piano professionale), entrano in gioco anche altri elementi di natura relazionale e personale, che fanno riferimento a caratteristiche non tanto legate alle competenze didattiche del docente, quanto alle sue qualità personali.

Sembra, quindi, che gli studenti avvertano la necessità di un docente certamente competente sul piano disciplinare, ma anche capace di prendere in considerazione le esigenze degli studenti, di saperli ascoltare e di instaurare con loro un dialogo e un rapporto che costituisca la base per un buon clima di apprendimento. In particolare, risulta importante per gli studenti sia l'adozione da parte del docente di una metodologia di lavoro che preveda la creazione di gruppi e la partecipazione a discussioni e ad attività integrative, sia che il docente dimostri di essere una persona aperta e disponibile al dialogo e al cambiamento.

Appare opportuno sottolineare anche che le dimensioni emerse dalla ricerca come indicatori di valutazione della docenza universitaria, risultano coerenti con altri studi condotti sulla stessa tematica. Un esempio è costituito dal lavoro svolto dal gruppo di ricerca dell'Università di Maastricht (Tigelaar et al., 2004), in cui il quadro di competenze didattiche proposto è costituito, oltre che dalla padronanza dei contenuti disciplinari, dalle capacità organizzative e di formazione continua, anche dalle caratteristiche personali del docente. In quest'ultimo ambito, gli item valutati come più importanti sono stati: la capacità comunicativa, l'atteggiamento positivo e il rispetto nei confronti degli studenti. Inoltre, all'interno degli altri ambiti, sono risultati importanti aspetti quali la conoscenza approfondita della disciplina, la centralità attribuita agli studenti, e la capacità di adeguare ed eventualmente modificare il proprio insegnamento in base al feedback degli studenti. Come si può notare, dunque, alcune di queste dimensioni risultano associate con quelle individuate nella nostra indagine.

Dallo studio di Domenech e Descals (2003), invece, si può notare una sovrapposizione di aspetti riferiti alla dimensione relazionale: basandosi sul modello MISE di Rivas (1994), infatti, gli autori identificano nelle relazioni interpersonali (docente-studente e studenti tra di loro) una delle variabili coinvolte nel processo di insegnamento/apprendimento, da considerare rilevante come elemento sia di autovalutazione del docente, sia di valutazione del docente da parte dello studente. Anche nella nostra ricerca, abbiamo individuato l'attenzione da parte del docente alla dimensione relazionale come una delle parti integranti del quadro emerso.

Tutte e cinque le dimensioni, colte nella loro interezza, rimandano ad una concezione del processo di insegnamento-apprendimento basata sulla centralità della co-costruzione della conoscenza. Appare infatti evidente come siano emersi aspetti riferiti alla relazione docente-studente come punto focale del processo: in tutti i fattori, gli item valutati come più importanti possiedono un riferimento al ruolo attivo giocato dallo studente nel cogliere la dimensione complessa del sapere, nell'assumere un atteggiamento riflessivo e critico, così come nell'apprendere a partire da una situazione di gruppo, e nel dare feedback costruttivi sull'operato del docente. La concezione che è alla base rifiuta dunque una mera trasmissione di contenuti dal docente agli studenti, sottolineando invece da un lato l'impegno del docente a promuovere la comprensione e la costruzione dei saperi (e non la loro semplice riproduzione), e dall'altro l'importanza dell'acquisizione da parte degli studenti della capacità di imparare ad apprendere.

È necessario a questo punto aggiungere, in riferimento al secondo obiettivo della ricerca, che, come abbiamo potuto constatare dalle analisi effettuate (analisi della varianza), sono emerse differenze significative in riferimento ai fattori individuati, in base alla facoltà di provenienza dei soggetti. Mentre, infatti, le facoltà umanistiche coinvolte (Psicologia e Scienze della Formazione) si collocano per tutte le dimensioni ad un livello simile, la facoltà di Ingegneria si discosta dalle altre due a partire dal secondo fattore in poi. L'unico elemento trasversale sul quale le tre facoltà non hanno dimostrato discordanze significative è rappresentato dall'attenzione nei confronti della disciplina: su questo aspetto gli studenti di tutte e tre le facoltà concordano nel ritenerlo prioritario nel momento in cui si valuta la docenza universitaria. In merito alle altre quattro dimensioni, invece, gli studenti di Ingegneria assegnano sempre un livello minore di importanza rispetto ai loro colleghi delle altre facoltà. Questo risultato lascia intendere che, nell'insieme degli aspetti da prendere in considerazione, la conoscenza approfondita della disciplina e la capacità del docente di presentarla in tutte le sue parti, promuovendo nello studente l'acquisizione dei modelli teorici, risulta essere quello principale cui attribuire la massima importanza. Tutti gli altri vengono considerati dagli studenti di Ingegneria coinvolti nell'indagine non solo meno importanti del primo, ma anche meno importanti rispetto al grado di rilevanza attribuito loro dagli studenti delle altre facoltà.

Questo risultato non sorprende in quanto tradizionalmente la Facoltà di Ingegneria è centrata sull'acquisizione dei contenuti relativi alle diverse materie di studio, e meno su aspetti riconducibili ad una riflessione critica sugli stessi contenuti, così come sulla dimensione riferita alla sfera relazionale docente-studente. Probabilmente, invece, ci si aspettava una maggiore attenzione da parte di questi studenti nei confronti delle implicazioni pratico-operative dei corsi, anche se, ad una riflessione più attenta, ci si potrebbe rendere conto che proprio per gli studenti di questo corso di laurea la

connessione studio-lavoro è talmente tanto ovvia e lineare che si può comprendere perchè non hanno ritenuto questo aspetto così rilevante da sottolineare. I docenti in questa facoltà sono molto attenti alla formazione professionale dei loro studenti e i contenuti disciplinari non racchiudono alcun dubbio relativamente alla loro utilità in vista della professione futura.

La complessità epistemologica di fondo di molti dei corsi erogati all'interno delle altre due facoltà, invece, rende molto complicato il rapporto con le conoscenze e le competenze spendibili sul piano professionale. Non solo non è sempre facile cogliere in modo immediato l'utilità pratica di una materia, ma è anche arduo a volte passare dalla teoria alla prassi. Questo non succede in una facoltà come Ingegneria dove ciascun nodo teorico rimanda direttamente ad una dimostrazione pratica e ad un'applicazione professionale.

Nella letteratura internazionale, come abbiamo potuto constatare, vi sono numerosi studi che si muovono nella direzione di individuare le specificità delle aree disciplinari a partire dagli studi di Becher e Trowler (2001) e di Palmer & Marra (2004) anche nell'ambito della valutazione della didattica universitaria (Kekäle, 2000; Carpenter & Tait, 2001), nella convinzione che non sia corretto nè utile in relazione agli scopi della valutazione, applicare gli stessi indicatori valutativi a tutti i campi disciplinari. Appare dunque indispensabile tenere conto di tali differenze nel momento in cui si progetta e si realizza un'attività valutativa, in quanto dal coinvolgimento degli attori diretti della scena universitaria emergono chiaramente priorità differenti e dunque significati differenti, attribuiti ai vari aspetti. All'insegna di un modello partecipativo, infatti, gli indicatori della valutazione dovrebbero emergere da coloro i quali sono effettivamente coinvolti nel processo formativo universitario, deducendo dai loro stessi pronunciamenti e punti di vista una mappa di aspetti su cui focalizzarsi per costruire strumenti valutativi davvero adeguati perchè nati dalla partecipazione stessa dei soggetti al processo. Tale "espressione di significati" deve necessariamente costituire la base per poi procedere ad una "interazione di carattere negoziale" (Semeraro, 2006a, p.38) quale è il processo valutativo nella sua essenza.

Per quanto riguarda i risultati dell'analisi fattoriale sulla seconda parte del questionario, è necessario puntualizzare che, anche in riferimento alle variabili contestuali sono emerse differenze significative in base alle facoltà di provenienza degli studenti. Infatti, si è potuto notare come, relativamente alle schede di valutazione di Ateneo, gli studenti della facoltà di Psicologia si siano mostrati meno critici rispetto ai loro colleghi delle altre due facoltà, in quanto tutti gli item formulati in negativo (come "la valutazione d'Ateneo produce disinteresse per i dati" o "i giudizi nelle schede di valutazione risentono dell'indifferenza da parte degli studenti", o ancora "i giudizi nelle schede di valutazione risentono della redazione frettolosa dei protocolli") sono stati valutati con un alto grado di disaccordo. Per cui si può dedurre che per questi studenti le attività di valutazione realizzate dall'Ateneo non risultano del tutto inutili o influenzate dal disinteresse degli studenti stessi. Probabilmente, vengono vissute come l'unica possibilità di esprimere la propria opinione, come hanno rilevato le interviste effettuate nella prima fase della ricerca. Completamente critici si sono invece dimostrati gli studenti delle altre due facoltà, per i quali le procedure valutative realizzate con quei criteri e con quelle modalità risultano assolutamente inficcate da fattori come il disinteresse e l'indifferenza, la fretta con cui vengono compilati, e, non da ultimo, la

consapevolezza che il processo non porta da nessuna parte, in quanto i risultati non vengono nè presi in considerazione nè tantomeno discussi in situazioni appositamente predisposte.

Una seconda variabile contestuale riguardava l'elevato numero di studenti nelle aule universitarie: tale questione è risultata essere un problema importante per gli studenti delle facoltà di Psicologia e Ingegneria, ma non per quelli di Scienze della Formazione. Infatti, le prime due facoltà vivono questo aspetto come condizionante sia il modo di fare didattica, in quanto obbligherebbe a lezioni in modalità frontale e ad esami scritti, sia la dimensione relazionale, in quanto non consentirebbe di creare gruppi di lavoro nè di stabilire rapporti profondi tra docenti e studenti. Tali opinioni non sono condivise dagli studenti della facoltà di Scienze della Formazione, i quali non ritengono che la numerosità in aula comporti problemi rilevanti ai fini della didattica e del rapporto docente-studente, probabilmente perchè i loro docenti hanno sempre fatto in modo che il numero elevato non costituisse un problema, adottando modalità alternative o avvalendosi di tutor e personale di supporto durante le lezioni o i laboratori.

Infine, la questione della necessità che i docenti abbiano possibilità di incontrarsi, discutere, programmare insieme le attività didattiche, è risultata essere una questione sentita soprattutto dagli studenti delle facoltà di Psicologia e Scienze della Formazione, e meno da quelli di Ingegneria. Questi ultimi, infatti, ritenendo forse che la questione non li riguardi, hanno risposto di non sentire alcun bisogno di un coordinamento tra docenti, che preveda scambi, discussioni collegiali e la possibilità di trovare spazi istituzionali in vista di una programmazione che sia frutto di una riflessione condivisa, dimostrando di non aver mai riflettuto sul fatto che tutto questo molto probabilmente avrebbe ripercussioni positive anche su di loro, sul modo di fare didattica e di comprendere il senso profondo di ogni insegnamento collocandolo adeguatamente all'interno del corso di studi. Gli studenti delle altre due facoltà hanno rivelato maggiore sensibilità verso queste tematiche, dimostrando un bisogno di riuscire ad inserire ciascun insegnamento come fosse il giusto tassello di un *puzzle* nel significato complessivo del proprio corso di laurea.

In conclusione, ritornando all'ipotesi di lavoro che ha guidato la ricerca, sembra opportuno precisare alcune considerazioni riguardanti la mappa di dimensioni emersa nella prima fase (corrispondente ad un insieme di aspetti di valutazione della docenza universitaria ricavati dalle interviste), successivamente tradotta in item di un questionario, e sottoposta all'attenzione di un gruppo più ampio di studenti di tre facoltà diverse dell'Università di Padova. Innanzitutto, è da rilevare l'importante contributo offerto dalle risposte degli studenti nel delineare un quadro di competenze, e quindi il loro apporto è sicuramente da valorizzare ai fini dell'individuazione degli aspetti più importanti da valutare in un docente universitario.

Confrontando tale quadro con la mappa di dimensioni valutative (fig. 2 e 3 a pag. 141) si evince che alcuni elementi ritornano e sono confermati dall'analisi fattoriale sui dati del questionario, ma sono posizionati in maniera diversa, nel senso che, mentre nella mappa si può cogliere un insieme descrittivo di dimensioni, dai fattori si deduce invece che sono collocati secondo una logica diversa più focalizzata intorno ad aree semantiche. In altre parole, se dall'esplorazione dei punti di vista degli attori della scena universitaria è emerso un elenco di elementi su cui focalizzare l'attenzione, le analisi successive hanno invece fornito un insieme di questioni su cui riflettere, che,

considerate nella loro interezza, rimandano una concezione della didattica molto complessa, concentrando l'attenzione su aspetti importanti in primis per lo studente. È come se le interviste avessero fornito la base di elementi da cui successivamente è stato possibile far derivare un *framework* di competenze del docente ideale. L'estrapolazione di questioni cruciali dalle interviste ha consentito di partire da una base molto ricca di elementi, e tali elementi, andando a confluire negli item di un questionario, sono risultati significativi per gli studenti che vi hanno risposto, permettendo di estrarre cinque fattori con una coerenza interna molto elevata (segno anche della buona formulazione degli item). Per cui, allargare l'indagine ad un campione più ampio di studenti di altre facoltà ha portato alla conferma del grado di importanza da assegnare agli aspetti individuati nella prima fase della ricerca, ed ha dunque consentito di convalidare la pertinenza degli indicatori di valutazione della didattica universitaria emersi dalle interviste.

4. Alcune considerazioni

In Italia si realizzano attività valutative che, come abbiamo visto nel terzo capitolo, non tengono conto della concezione che gli attori direttamente coinvolti nel processo di istruzione superiore hanno del processo stesso. Inoltre, tali attività e procedure rispecchiano una semplificazione del significato e della concezione della didattica universitaria, deducibile anche dalla struttura dello strumento utilizzato attualmente. Ci si limita, infatti, a chiedere agli studenti di valutare aspetti riferiti alle capacità organizzative del docente, tralasciando tutta una serie di elementi che rimandano ad una concezione complessa e multidimensionale della docenza universitaria, legittimata dai risultati di numerosi studi internazionali.

Anche l'indagine qui presentata testimonia, attraverso un percorso di ricerca che ha visto il coinvolgimento di docenti e studenti di diverse facoltà dell'Università di Padova, la grande importanza che può assumere il fatto di far parlare gli attori diretti della scena universitaria. Chiedere loro di pronunciarsi in riferimento a vari aspetti collegati alla loro esperienza diretta all'interno dell'università, ha comportato la possibilità di ricavare una serie di elementi, tutti collegati tra loro, che insieme compongono un ritratto multifaccettato della didattica erogata nelle università.

Dalla fase preliminare di ricerca, in cui studenti e docenti sono stati intervistati, sono emerse molteplici questioni, riferite, da un lato, ad aspetti strettamente attinenti alla docenza, e, dall'altro, ad elementi di contesto che influenzano l'insegnamento universitario. Allo stesso modo, nella seconda fase della ricerca, richiedere agli studenti le proprie opinioni ha consentito di delineare e precisare un quadro di competenze del docente, che risulta essere molto interessante, dal momento che prende in considerazione aspetti molteplici e diversificati.

I risultati hanno quindi permesso di affermare che docenti e studenti sono i testimoni privilegiati e, come tali, vanno ascoltati.

È dunque questa complessità che deve costituire la premessa per la progettazione di attività valutative, le quali devono essere realizzate tenendo presenti due considerazioni principali:

- innanzitutto, la spinta alla valutazione va alimentata coinvolgendo coloro che vivono quotidianamente nell'università, sia in una fase iniziale, facendo emergere da loro le dimensioni oggetto di valutazione, sia nella fase di utilizzo dei risultati della valutazione stessa;
- in secondo luogo, proprio a partire dalla comunicazione e dall'utilizzo dei risultati delle procedure valutative, il fine ultimo deve essere rappresentato dalla trasformazione, quindi dal miglioramento e dall'innovazione della didattica universitaria stessa.

Partecipazione e miglioramento diventano, dunque, i termini chiave nel momento in cui si inizia un discorso sulla didattica universitaria che voglia prendere realmente in considerazione tutti gli aspetti collegati alla questione così attuale della valutazione e, più in generale, dell'assicurazione della qualità.

Avviare un sistema valutativo basato su tali premesse significa considerarlo realmente come una possibilità concreta di rinnovamento e di cambiamento positivo della didattica nella direzione, già indicata nel primo capitolo, di una migliore qualità dell'offerta formativa collegata all'istruzione superiore.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE E PROSPETTIVE FUTURE

I compiti dell'università, come abbiamo visto nel primo capitolo, sono molteplici e differenziati, riferendosi alla formazione di soggetti in grado di rapportarsi con i nuovi scenari sociali grazie a conoscenze e competenze che hanno a che fare con un comportamento responsabile e impegnato, con il senso critico necessario per decifrare i cambiamenti e comprenderne le conseguenze, con un atteggiamento di rispetto verso gli altri e verso l'ambiente, con una capacità di autoapprendimento che permetta di imparare autonomamente anche al di fuori di situazioni formative istituzionalizzate. In questo senso, diventa fondamentale il ruolo dei docenti, i quali, con senso di responsabilità, possono e devono contribuire ad una trasformazione delle finalità e dei compiti dell'istituzione universitaria nella direzione di un allargamento della proposta formativa, non solo in termini contenutistici, ma anche culturali, sociali, metodologici, professionali, ecc...

Si tratta di favorire processi di apprendimento basati su forme e prassi nuove di didattica, che superino il paradigma dell'*apprendimento per ricezione* (secondo la formulazione di Ausubel, 1978¹⁰¹), per muoversi verso un *apprendimento per scoperta*, secondo la lezione di Bruner (1990, 1992, 1995, 1997), *situato* (Cole, 1996), e *cooperativo* (Slavin, 1983). Lo ha ben precisato Galliani (2007) in un intervento ad un Convegno organizzato a Camerino nel febbraio scorso¹⁰², in cui ha identificato in questo modo le tre tappe di un percorso verso una nuova didattica:

- organizzazione di servizi e strutture adeguate;
- costruzione epistemologicamente consapevole della proposta formativa;
- ottimizzazione del processo formativo grazie ad un ripensamento delle forme tradizionali di didattica.

D'altro canto, dalle risposte degli studenti ai quali è stato chiesto di esprimersi su *cosa* sia importante valutare in un docente, non è certo emerso un insieme di competenze tipiche di un docente "tradizionale". Ossia, le dimensioni ricavate dall'analisi fattoriale rimandano ad una concezione del processo di insegnamento-apprendimento basata non solo sull'acquisizione di contenuti, ma anche sul ruolo attivo che gli studenti possono avere nel processo di costruzione della conoscenza. Infatti, emerge un rapporto biunivoco docente-studenti nell'aula universitaria: il primo "offre" la sua conoscenza disciplinare, avendo cura di presentarla in tutta la sua complessità al centro di una fitta rete di interdipendenze, e, dall'altra parte, gli studenti accolgono la proposta e si preoccupano di rispondere alle istanze avanzate dal docente partecipando

¹⁰¹ Ausubel D. (1978), *Educazione e processi cognitivi*, FrancoAngeli, Milano (ed.or. 1968, *Educational Psychology. A cognitive view*, Holt, Rinehart & Winston, New York).

¹⁰² Galliani L. (2007), *Le nuove forme della didattica in una Università cambiata*, relazione presentata in occasione del Convegno "Università italiana Università europea. La convergenza dei percorsi formativi da Bologna 1999 a Londra 2007, Camerino, 1 febbraio 2007.

alle discussioni e restituendo un feedback in modo da costruire insieme il sapere. Tale condivisione crea l'immagine di un percorso verso lo stesso obiettivo, e quindi un senso di responsabilità comune nel cercare di raggiungerlo.

La valutazione si inserisce in questo quadro configurandosi come una delle modalità concrete possibili di messa a prova di questa nuova ottica, attraverso la partecipazione di tutti coloro che fanno parte dell'università nelle attività valutative, attività considerate parte di un processo più ampio che comprende: presenza e impegno nella vita universitaria, conoscenza delle questioni principali che la riguardano, diffusione delle informazioni, possibilità di momenti di scambio e confronto di idee, momenti di discussione sugli aspetti su cui focalizzare le valutazioni, ecc...

Soprattutto, per caratterizzarsi davvero come processo valutativo, deve necessariamente distinguersi dal monitoraggio e quindi non fermarsi all'osservazione e alla conoscenza, ma tendere all'azione e alla trasformazione. È questo il punto cruciale su cui bisognerebbe riflettere, anche sulla base delle nuove normative in via di definitiva approvazione nel contesto del nostro Paese, riguardo alla costituenda Agenzia nazionale per la valutazione del sistema universitario e della ricerca (ANVUR), di cui si è parlato nel terzo capitolo. Interrogarsi sulla adeguatezza delle attuali procedure seguite per la valutazione all'interno degli atenei italiani e sulla necessità di alcune modifiche che servirebbero per renderle realmente utili, rappresenta un passo fondamentale in vista di un miglioramento delle stesse, poiché la percezione diffusa oggi sembra essere quella di un adempimento burocratico da assolvere, fine a se stesso.

È dunque il significato della valutazione che va riconsiderato alla luce di una presa di consapevolezza dell'importanza che l'università deve possedere per una formazione idonea a rispondere alle nuove esigenze derivanti dalle trasformazioni in atto nel mondo odierno.

La comprensione dell'importanza di questo cambiamento di prospettiva passa attraverso la sensibilizzazione degli attori interni verso queste tematiche, dunque attraverso la diffusione di una cultura valutativa centrata sulla promozione della partecipazione.

In particolare, promuovere la partecipazione degli studenti nelle attività valutative delle università significa in primo luogo richiedere agli studenti stessi le loro opinioni e concezioni sulla docenza universitaria al fine di comprendere *cosa* debba costituire oggetto di valutazione; in secondo luogo, vuol dire coinvolgerli anche in un momento successivo alle valutazioni stesse, in un percorso che abbia la prospettiva del miglioramento come obiettivo principale. In questo modo si dissolverebbe quel clima di resistenze e di scetticismo che caratterizza oggi le procedure e le attività di questo tipo, vissute come un inutile compito da assolvere, in quanto il coinvolgimento crea motivazione e senso di responsabilità.

Anche dall'indagine presentata è possibile osservare come gli studenti, quando interpellati, sappiano rispondere con cognizione e dovizia di particolari a domande sull'individuazione e sul grado di rilevanza degli aspetti da valutare in un docente universitario. Si è cioè avuta la percezione netta che gli studenti riconoscessero l'importanza di tale questione, e si impegnassero realmente nella ricerca di risposte significative; inoltre, dopo la somministrazione del questionario, una buona parte si intratteneva con il ricercatore per chiedere maggiori informazioni sull'indagine che si stava realizzando, e soprattutto sulla possibilità di reperirne i risultati una volta

conclusa. In particolare, un gruppo di studenti di un corso di laurea specialistica della Facoltà di Ingegneria che ha risposto al questionario, riconoscendo l'importanza di una pubblicizzazione e diffusione dei risultati delle valutazioni, suggeriva che questi risultati potrebbero rappresentare una risorsa da mettere a disposizione di quanti volessero iscriversi all'università. In altre parole, secondo questi studenti, i risultati delle valutazioni, disaggregati per facoltà, potrebbero costituire una base per l'orientamento delle future matricole: è esattamente lo spirito con cui in Inghilterra è stato creato lo spazio web *Teaching Quality Information* (TQI, vedi par. 1.2.2 del terzo capitolo), spazio di condivisione di informazioni creato per rendere pubblici i risultati delle indagini valutative effettuate sui corsi universitari e destinato a coloro i quali cercano informazioni dettagliate in vista dell'iscrizione ad uno specifico corso di laurea.

La mobilitazione degli attori interni all'università dovrebbe dunque rappresentare una spinta verso la diffusione di una cultura della valutazione, che si ponga come imperativi innanzitutto quello di puntare alla trasformazione, piuttosto che al controllo e alla verifica, e, in secondo luogo, di creare una condivisione di significati, che lasci ampio spazio al confronto e allo scambio, tra tutti coloro che vivono nell'università stessa. Cultura della valutazione, dunque, strettamente collegata ad una cultura della progettazione, della riflessione e della responsabilità, nel segno della condivisione.

I passaggi fondamentali per un *cambio di rotta* nelle università italiane potrebbero essere così enunciati:

- individuare tutti i possibili *stakeholders*, cioè tutte quelle persone che in qualsiasi modo sono interessate al cambiamento;
- far emergere da gruppi di *stakeholders* i loro significati, le loro richieste, necessità, i loro bisogni e le loro critiche, nonché i possibili punti di forza dell'attuale situazione;
- far dialogare i diversi gruppi, o comunque offrire loro possibilità di scambio di idee intorno agli aspetti emersi nella fase precedente, soprattutto su quegli aspetti su cui le opinioni sono divergenti;
- cercare di arrivare a costruzioni condivise attraverso la negoziazione e la discussione.

Secondo questa metodologia di evidente impronta costruttivista, le tappe appena enunciate sarebbero le principali responsabilità di un valutatore. In questo modo, tutti gli attori della scena universitaria avrebbero la possibilità di essere informati e di avere a disposizione tutti i dati necessari per conoscere l'oggetto da valutare, che nel nostro caso è rappresentato dalla didattica universitaria. Inoltre, un altro obiettivo raggiunto tramite questo inizio di percorso sarebbe costituito dalla stimolazione alla riflessione, aspetto da non sottovalutare, in quanto primo passo verso una maggiore consapevolezza e una spinta al cambiamento.

Un suggerimento interessante proviene dalla consultazione dei siti web delle università di tutto il mondo: come si è potuto constatare, all'interno della maggior parte degli atenei esiste un Centro appositamente creato per la diffusione delle informazioni ritenute più rilevanti, per l'offerta di supporto nelle attività più varie, e per la promozione di un senso di appartenenza all'istituzione e di uno spirito di condivisione delle responsabilità. Questi Centri mettono in pratica esattamente quanto si affermava sulla necessità di creare un terreno comune su cui iniziare a lavorare, uno spazio fisico che costituisca anche e soprattutto uno spazio mentale, un cominciare a pensare che

l'università è anche un cammino comune (tra docenti, e tra docenti e studenti) di persone “volte nella stessa direzione”, come suggerisce anche l'etimologia della parola che deriva da *uni-verso*.

Una volta creata una base comune e un terreno condiviso, è possibile progettare attività valutative nate dalla partecipazione di tutti e volte ad individuare punti deboli e questioni cruciali su cui intervenire in una fase successiva. Gli strumenti da utilizzare dovrebbero concentrarsi su tutti gli aspetti emersi nella fase esplorativa, e le analisi dei risultati dovrebbero consentire di trarre indicazioni per eventuali interventi e modifiche. In questo modo si passerebbe dalla conoscenza all'azione, dal semplice monitorare e registrare al trasformare e migliorare.

Questi costituirebbero i presupposti essenziali per una Università in cui sia possibile l'esercizio di una partecipazione e di una cittadinanza attiva, preludio per una crescita ed un impegno responsabili nel mondo.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (2002), *Globalization and the market in higher education. Quality, Accreditation and Qualifications*, UNESCO Publishing, Paris.
- Åkerlind G. S. (2005), "Academic growth and development – How do university academics experience it?", *Higher Education*, 50, 1-32.
- Altbach P. G. (2003), Academic freedom: International realities and challenges, in M. Kwiek (Ed.), *The university, globalization, Central Europe*, Peter Lang, Frankfurt am Main, pp. 11-29.
- Altbach P. G., Chait R. (Eds.) (2001), "Special issue on the changing academic workplace: Comparative perspectives", *Higher Education*, 41, 1-219.
- Amplatz C. (2006), La valutazione istituzionale della didattica universitaria in Italia, in R. Semeraro (a cura di), *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*, FrancoAngeli, Milano, pp. 135-162.
- Aquario D. e Ghedin E. (2006), Questioni cruciali emerse dal confronto tra docenti e studenti di quattro facoltà, in R. Semeraro (a cura di), *La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti protagonisti in un percorso di ricerca*, Franco Angeli, Milano, pp. 83-123.
- Australian Qualifications Framework Advisory Board (2002, 3rd Edition), *Australian Qualifications Framework Implementation Handbook*, Australia. Available on-line: <http://www.aqf.edu.au/pdf/handbook.pdf>
- Ballantyne R., Borthwick J., Packer J. (2000), "Beyond student evaluation of teaching: identifying and addressing academic staff development needs", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25, 221-236.
- Baroncelli T. (2006), "Presentazione", *Analysis*, http://www.analysis-online.net/numero06-1/baroncelli_presentaz.pdf
- Barry C. A. (1998), "Choosing qualitative data analysis software: Atlas.ti and Nudist compared", *Sociological Research Online*, 3 (3), <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/3/3/4.html>
- Becher T., Trowler P. (2001), *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*, 2nd edition, Open University Press, Buckingham.
- Beran T., Violato C. (2005), "Ratings of university teacher instruction: how much do student and course characteristics really matter?", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 593-601.
- Biggs J. (2001), "The reflective institution: assuring and enhancing the quality of teaching and learning", *Higher Education*, 41, 221-238.
- Binetti P., Micheli M. (1999), "Cosa valutare", *Università e Scuola*, 1/R, 83-86.
- Bisset J. D., Borja M. E., Brassard D. E., Reohr J. R., O'Neill K., Koski R. (1999), "Assessing the importance of educational goals: a comparison of students, parents and faculty", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24, 391-398.
- Bleiklie I. (2005), "Organizing higher education in knowledge society", *Higher Education*, 49, 31-59.
- Bleiklie I., Powell W. W. (2005), "Universities and the production of knowledge – Introduction", *Higher Education*, 49, 1-8.

- Bloom D. E. (2005), Raising the pressure: Globalization and the need for higher education reform, in G. A. Jones, P. L. McCarney & M. L. Skolnik (eds.), *Creating knowledge, strengthening nations*, University of Toronto Press, Toronto, pp. 21-41.
- Boex L. F. J. (2000), "Identifying the attributes of effective Economics instructor: an analysis of student evaluation", *Journal of Economic Education*, 31, 211-227.
- Bornmann L., Mittag S. & Daniel H. D. (2006), "Quality assurance in higher education – meta-evaluation of multi-stage evaluation procedures in Germany", *Higher Education*, 52, 687-709.
- Braskamp L. A., Brandenburg D. C., Ory J. C. (1984), *Evaluating teaching effectiveness*, Sage, Newbury Park, CA.
- Braskamp L. A., Ory J. C. (1994), *Assessing faculty work*, Jossey Bass, San Francisco.
- Bruner J. S. (1990), *Il significato dell'educazione*, Armando, Roma.
- Bruner J. S. (1992), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Bruner J. S. (1995), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.
- Bruner J. S. (1997), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano.
- Byrne M. & Flood B. (2003), "Assessing the teaching quality of Accounting Programmes: an evaluation of the Course Experience Questionnaire", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28, 135-145.
- Carpenter B., Tait G. (2001), "The rhetoric and reality of good teaching: A case study across three faculties at the Queensland University of Technology", *Higher Education*, 42, 191-203.
- Casciotti C. A. T. (a cura di) (2003), *La valutazione: un indispensabile strumento di garanzia e di governance*, CRUI, Roma.
(on-line: <http://www.cruai.it/data/allegati/links/902/VAL%208ottobre.pdf>).
- Casey R. J., Gentile P., Bigger S. W. (1997), "Teaching appraisal in higher education: an Australian perspective", *Higher Education*, 34, 459-482.
- Cashin W. E. (1995), *Student Ratings of Teaching: the research revisited*, IDEA Paper n°32, Centre for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University, Manhattan.
- Castoldi M. (2005), Valutare la qualità dell'insegnamento: problemi concettuali, in C. Coggi, *Per migliorare la didattica universitaria*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Centra J. A. (1993), *Reflective faculty evaluation*, Jossey Bass, San Francisco.
- Chen Y., Hoshover L. B. (2003), "Student evaluation of teaching effectiveness: an assessment of student perception and motivation", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28, 71-87.
- Coffey A., Holbrook B., Atkinson P. (1996), "Qualitative data analysis: technologies and representation", *Sociological Research Online*, 1 (1),
<http://www.socresonline.org.uk/socresonline/1/1/4.html>
- Coggi C. (2005), *Per migliorare la didattica universitaria*, Pensa MultiMedia, Lecce.
- Cole M. (1996), *Cultural Psychology: A once and future discipline*, Harvard University Press, Cambridge (trad. it. 2004, *La psicologia culturale*, Carlo Amore, Roma).
- Cronbach J. L. (1980), *Toward reform of program evaluation: Aims, methods and institutional arrangements*, Jossey-Bass, San Francisco.

- Currie J., Newson J. (Eds.) (1998), *Universities and globalization: Critical perspectives*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- De la Fuente J. R. (2002), Academic freedom and social responsibility”, *Higher Education Policy*, 15, 337-339.
- Domenech F., Descals A. (2003), “Evaluation of the University teaching / learning process for the improvement of quality in higher education”, *Assessment and evaluation in higher education*, 28, 165-178.
- Duderstadt J. J. (2005), The future of higher education in the knowledge-driven global economy of the twenty-first century, in G. A. Jones, P. L. McCarney & M. L. Skolnik (eds.), *Creating knowledge, strengthening nations*, University of Toronto Press, Toronto, pp. 81-97.
- Dunkerley D., Wong W. S. (2001), *Global perspectives on Quality in Higher Education*, Ashgate Publishing Company, Burlington, USA.
- Egron-Polak E. (2005), Universities in the new global economy, in G. A. Jones, P. L. McCarney & M. L. Skolnik (eds.), *Creating knowledge, strengthening nations*, University of Toronto Press, Toronto, pp. 56-66.
- Eisner E. W. (1983), Educational connoisseurship and criticism: their form and functions in educational evaluation, in G.F. Madaus, M. Scriven, D. Stufflebeam, *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*, Kluwer-Nijhoff Publishing, Boston, pp. 335-347.
- Eisner E. W. (2004), “Artistry in teaching”, <http://www.culturalcommons.org/eisner.htm>.
- Eiszler C. (2002), “College students’ evaluations of teaching and grade inflation”, *Research in Higher Education*, 43, 483-501.
- Ellett C.D., Loup K.S., Culross R.R, McMullen J.H., Rugutt J.K. (1997), “Assessing enhancement of learning, personal learning environment, and student efficacy: alternatives to traditional faculty evaluation”, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 167-192.
- Enders J. (2005), “Border crossings: Research training, knowledge dissemination and the transformation of academic work”, *Higher Education*, 49, 119-133.
- European University Association (2007) (a cura di), *Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance*, Brussels. Available on-line: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf
- Fassari L. (2004), *L'autonomia universitaria tra testi e contesti. Dinamiche di cambiamento dell'università*, FrancoAngeli, Milano.
- Froment E. (2005), La valutazione della didattica universitaria in Europa nel contesto del Processo di Bologna, in R. Semeraro (a cura di), *La valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo. Atti di un convegno internazionale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 83-87.
- Gale K., Martin K., McQueen G. (2002), “Triadic Assessment”, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 557-567.
- Gallagher T. J. (2000), “Embracing student evaluations of teaching: a case study”, *Teaching Sociology*, 28, 140-147.
- Giddens A. (1990), *The consequence of modernity*, Polity, Cambridge.

- Glaser B., Strauss A. (1997), *The discovery of Grounded Theory*. Aldline, Chicago.
- Gola M. G. (1999), "Il controllo e la valutazione della Qualità della didattica in Europa", *Università e Scuola*, 1/R, 53-68.
- Green D. (1994), What is quality in higher education? Concepts, policy and practice, in D. Green (Ed.), *What is quality in higher education?*, SRHE and Open University Press, Buckingham.
- Green M. (2006), "Universities in the United Kingdom", *Analysis*, http://www.analysis-online.net/numero06-1/green_universities.pdf
- Greimel-Fuhrmann B., Geyer A. (2003), "Students' evaluation of teacher and instructional quality – analysis of relevant factors based on empirical evaluation research", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28, 229-238.
- Guba G., Lincoln Y. S. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Sage Publications, Newbury Park, California.
- Hakala, J., Ylijoki O.H. (2001), "Research for whom? Research orientations in three academic cultures", *Organization*, 8 (2), 373-380.
- Harrison J. (2002), "The quality of university teaching: Faculty performance and accountability. A literature review", *Canadian Society for the Study of Higher Education Professional File*, 21, 3-20.
- Harvey L., Green D. (1993), "Defining quality", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 8-35.
- Häyrynen-Alestalo M., Peltola U. (2006), "The problem of a market-oriented university", *Higher Education*, 52, 251-281.
- Henkel M. (2000), *Academic identities and policy change in higher education*, Jessica Kingsley Publishers, London.
- Henkel M. (2005), "Academic identity and autonomy in a changing policy environment", *Higher Education*, 49, 155-176.
- Hodgkinson, M. & Brown, G. (2003), "Enhancing the Quality of Education: A case study and some emerging principles", *Higher Education*, 45, 337-352.
- Hoyt D., Pallett W. (1999), "Appraising Teaching effectiveness: beyond student ratings", *IDEA Paper n°36*, Kansas State University, Centre for Faculty Evaluation and Development, Manhattan.
- Jones G. A., McCarney P. L., Skolnik M. L. (2005) (eds.), *Creating knowledge, strengthening nations*, University of Toronto Press, Toronto.
- Kane R., Sandretto S. & Heath C. (2004), "An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice", *Higher Education*, 47, 283-310.
- Kekäle J. (2000), "Quality assessment in diverse disciplinary settings", *Higher Education*, 40, 465-488.
- Kelle U. (1997), "Theory building in qualitative research and computer programs for the management of textual data", *Sociological Research Online*, 2 (2), <http://www.socresonline.org.uk/socresonline/2/2/1.html>
- Kember D., Leung D. Y., Kwan K.P., (2002), "Does the use of Student Feedback Questionnaires improve the overall quality of teaching?", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 411-425.
- Kember D. & Wong A. (2000), "Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching", *Higher Education*, 40, 69-97.

- Kemp E. (1999), "Metaphor as a tool for evaluation", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24, 81-90.
- Klenowski V., Askew S., Carnell E. (2006), "Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31, 267-286.
- Knight P.T. (2002), *Being a teacher in higher education*, The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham.
- Kogan M. (2005), "Modes of knowledge and patterns of power", *Higher Education*, 49, 9-30.
- Kwan K. P. (1999), "How fair are student ratings in assessing the teaching performance of university teachers?", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24, 181-195.
- Kwiek M. (Ed.), (2003), *The university, globalization, Central Europe*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Lagrosen S., Seyyed-Hashemi R., Leitner M. (2004), "Examinations of the dimensions of quality in higher education", *Quality Assurance in Education*, 12, 61-69.
- Laneve C. (2003), *La didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia.
- Lejk M., Wyvill M., (2002), "Peer assessment of contributions to a group project: student attitudes to holistic and category-based approaches", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 569-577.
- Lewis R. (2005), Lo sviluppo dell'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore in diversi contesti culturali, in R. Semeraro (a cura di), *La valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo. Atti di un convegno internazionale*, FrancoAngeli, Milano, pp. 107-120.
- Madaus G. F., Haney W., Kreitzer A. (1992), *Testing and evaluation: Learning from the projects we fund*, Council for Aid to Education: New York.
- Madaus G.F., Scriven M., Stufflebeam D. (1983), *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*, Kluwer-Nijhoff Publishing, Boston.
- Marginson S. (2006), "Dynamics of national and global competition in higher education", *Higher Education*, 52, 1-39.
- Marsh W. H. (1982), "SEEQ: a reliable, valid and useful instrument for collecting students' evaluation of university teaching", *British Journal of Educational Psychology*, 24, 77-95.
- Marsh H. W. (1987), "Students' evaluations of University teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research", *International Journal of Educational Research*, 11, 253-388.
- Marsh H. W. (2005), La valutazione della didattica universitaria da parte degli studenti, in R. Semeraro (a cura di), *La valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo. Atti di un convegno internazionale*, Franco Angeli, Milano, pp.121-157.
- Marsh H. W. & Dunkin M. J. (1997), Students' evaluations of university teaching: A multidimensional perspective, in R. P. Perry & J. C. Smart (Eds), *Effective teaching in higher education*, Agathon, New York.
- Mastrorilli A., Petitta L., Borgogni L., Steca P. (2004), *L'ABC del programma SPSS. Come avviarsi alla pratica del pacchetto statistico*, FrancoAngeli, Milano.

- Mazzara B. (2002) (a cura di), *Metodi di ricerca qualitativi in psicologia sociale*, Carocci, Roma.
- McGettrick A., Mansor N. (1999), "Standards and levels: a case study", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24, 131-140.
- Messina L. (2006), Creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e assicurazione della qualità, in R. Semeraro (a cura di), *Valutazione e qualità della didattica universitaria*, FrancoAngeli, Milano, pp.47-96.
- Milesi P. e Catellani P. (2002), L'analisi qualitativa di testi con il programma Atlas.ti, in B. Mazzara (a cura di), *Metodi di ricerca qualitativi in psicologia sociale*, Carocci, Roma, pp. 283-303.
- Minelli E., Reborà G., Turri M. (2002), *Il valore dell'università. La valutazione della didattica, della ricerca, dei servizi negli atenei*, Guerini e Associati, Milano.
- Minelli E., Reborà G., Turri M. (2005), "Valutare o misurare i risultati? Il caso dell'Università", *Liuc Papers n. 165, Serie Economia Aziendale 22*.
- Morcellini M., Martino V. (2005), *Contro il declino dell'università. Appunti e idee per una comunità che cambia*, Il Sole 24 Ore, Milano.
- Muhr T. (1997), *Atlas.ti short user's guide*. Scientific Software Development, Berlin.
- Murray H. G. (1983), "Low-inference classroom teaching behaviors and student ratings of college teaching", *Journal of Educational Psychology*, 75, 138-149.
- Murray, H. G. (1997), Effective teaching behaviors in the college classroom, in R.P. Perry and J.C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and practice*, Agathon Press, New York, pp.171-204.
- Musselin C. (2005), "European academic labor markets in transition", *Higher Education*, 49, 135-154.
- Nasser F., Fresko B. (2002), "Faculty views of student evaluation of college teaching", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27, 187-198.
- Neave G. (2002), "Academic freedom in an age of globalisation", *Higher Education Policy*, 15, 331-335.
- Neumann R. (2000), "Communicating student evaluation of teaching results: Rating Interpretation Guides (RIGs)", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25, 121-131.
- Newton J. (2007), What is quality?, in European University Association (a cura di), *Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance*, Brussels. (Available on-line: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf)
- O'Sullivan R.G. (2004), *Practicing evaluation. A collaborative approach*, Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- Owen-Smith J. (2005), "Complements and substitutes: The changing institutional environment of public and private science", *Higher Education*, 49, 91-117.
- Palmer, B. & Marra, R. M. (2004), "College student epistemological perspectives across knowledge domains: A proposed grounded theory", *Higher Education*, 47, 311-335.
- Palumbo M. (2002), *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, Franco Angeli, Milano.

- Patrick J., Smart R. M. (1998), "An empirical evaluation of teacher effectiveness: the emergence of 3 critical factors", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23, 165-178.
- Perla L. (2004), *Valutazione e qualità in università*, Carocci, Roma.
- Perry R. P. & Smart J. C. (1997), *Effective teaching in higher education*, Agathon Press, New York.
- Plessi P. (2004), *Teorie della valutazione e modelli operativi*, La Scuola, Brescia.
- Pollitt C., Bouckaert G. (2000), *Public management reform*, Oxford University Press, Oxford.
- Pounder J.S. (2000), "A Behaviourally Anchored Rating Scales Approach to Institutional Self-assessment in Higher Education", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25, 171-182.
- Pratt D. (1997), "Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education", *Higher Education*, 34, 23-44.
- Ramsden P. (1991), "A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire", *Studies in Higher Education*, 16, 129-150.
- Ramsden P. (2003), *Learning to teach in higher education*, RoutledgeFalmer, London.
- Rebora G. (2002), Università e valore pubblico: il significato di una linea di ricerca nell'Europa del XXI secolo, in E. Minelli, G. Rebora, M. Turri, *Il valore dell'università. La valutazione della didattica, della ricerca, dei servizi negli atenei*, Guerini e Associati, Milano, pp. 11-63.
- Rebora G. (2003), Gli obiettivi della valutazione: miglioramento della qualità, trasparenza delle informazioni, efficienza ed efficacia dei processi, in C. A. T. Casciotti (a cura di), *La valutazione: un indispensabile strumento di garanzia e di governance*, CRUI, Roma, pp. 25-71 (on-line: <http://www.cruis.it/data/allegati/links/902/VAL%208ottobre.pdf>)
- Richter R. (2006), "German higher education today", *Analysis*, http://www.analysis-online.net/numero06-1/richter_german.pdf
- Rindermann H. & Amelang M. (1994), *The Heidelberg Inventory on teaching evaluation*, Asanger, Heidelberg.
- Rindermann H. & Schofield N. (2001), "Generalizability of multidimensional student ratings of university instruction across courses and teachers", *Research in Higher Education*, 42, 377-399.
- Rivas F. (1993), Modelo integrado de situación educativa (MISE). Una aproximación desde la psicología de la instrucción, in V. Pelechano, *Psicología, mitopsicología y postpsicología*, Promolibro, Valencia, pp. 293-338.
- Rivas F. (1997), *El proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la situación educativa*, Ariel, Barcelona.
- Roche L., Marsh W. H. (2000), "Multiple dimensions of University teacher self-concept: construct validation and the influence of students' evaluations of teaching", *Instructional Science*, 28, 439-468.
- Rodríguez-Campos L. (2005), *Collaborative evaluations. A Step-by-Step Model for the Evaluator*, LLumina Press, Florida.
- Romainville M. (2000), *L'échec dans l'université de masse*, l'Harmattan, Paris.
- Romainville M. (2002), *L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire*, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école,

- Paris. (disponible sur le site: <http://cisad.adc.education.fr/hcee/publications-2003.html>)
- Rossi P. H., Freeman H. E. (1982), *Evaluation: A systematic approach*, Sage Publications, Beverly Hills, London.
- Rupert M. (2000), *Ideologies of globalization. Contending visions of a new world order*, Routledge, London.
- Santhanam E. & Hicks O. (2002), "Disciplinary, gender and course year influences on student perceptions of teaching: explorations and implications", *Teaching in Higher Education*, 7, 17-31.
- Saroyan A., Amundsen C. (2001), "Evaluating University teaching: time to take stock", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26, 341-353.
- Scott P. (2005), The opportunities and threats of globalization, in G. A. Jones, P. L. McCarney & M. L. Skolnik (eds.), *Creating knowledge, strengthening nations*, University of Toronto Press, Toronto, pp. 42-55.
- Scriven M. (1995), "Student ratings offer useful input to teacher evaluation", *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 4, 4-7.
- Seale C. (1999), *The quality of qualitative research*, Sage Publications, London.
- Seddoh K. F. (2002), Educating citizens in a changing global society: A new challenge for higher education, in AA.VV., *Globalization and the market in higher education. Quality, Accreditation and Qualifications*, UNESCO Publishing, Paris, pp. 45-57.
- Semeraro R. (2003), "Università e processi di valutazione: un dibattito aperto", *Cadmo*, 2, 57-78.
- Semeraro R. (a cura di) (2005), *La valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo. Atti di un convegno internazionale*, FrancoAngeli, Milano.
- Semeraro R. (2006a), *Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali*, Franco Angeli, Milano.
- Semeraro R. (2006b) (a cura di), *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Semeraro R. (a cura di) (2006c), *La valutazione della didattica universitaria. Docenti e studenti protagonisti in un percorso di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.
- Shao L., Anderson L., Newsome M. (2007), "Evaluating teaching effectiveness: where we are and where we should be", *Assessment and evaluation in Higher Education*, 32, 355-371.
- Slavin R. E., (1983), *Cooperative Learning*, Longman, New York.
- Spencer K. J., Schmelkin L. P. (2002), "Student perspectives on teaching and its evaluations", *Assessment and evaluation in Higher Education*, 27, 397-409.
- Srikanthan G., Dalrymple J. (2003), "Developing alternative perspectives for quality in higher education", *International Journal of Educational Management*, 17, 126-136.
- Stake R. (1980), Program Evaluation, particularly Responsive evaluation, in W. B. Dockrell, D. Hamilton (Eds.), *Rethinking educational research*, Hodder and Stoughton, London, pp. 72-87.
- Stake R. (1983), Program Evaluation, particularly Responsive evaluation, in G. F. Madaus, M. Scriven, D. Stufflebeam, *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*, Kluwer-Nijhoff Publishing, Boston, pp. 287-310.
- Stake R. (2004), *Standards-based & Responsive evaluation*, Sage Publications, Thousand Oaks, California.

- Stame N. (1998), *L'esperienza della valutazione*, Edizioni Seam, Roma.
- Stame N. (2002), Tre approcci principali alla valutazione: distinguere e combinare, in M. Palumbo, *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*, FrancoAngeli, Milano, pp. 21-46.
- Stame N. (a cura di) (2007), *Classici della valutazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Stark J. S., Lattuca L. R. (1997), *Shaping the College Curriculum. Academic plans in action*, Allyn and Bacon, Massachusetts.
- Stefani E. (2006), *Qualità per l'Università*, FrancoAngeli, Milano.
- Stufflebeam D. L., Shinkfield A. J. (1985), *Systematic Evaluation*, Kluwer Nijhoff Publishing, Boston, Dordrecht, Lancaster.
- Stufflebeam D. L., Webster W. J. (1980), An analysis of alternative approaches to evaluation, *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2(3), 5-19.
- Stufflebeam D. L., Shinkfield A. J. (2007), *Evaluation Theory, Models, and Application*, Jossey Bass, San Francisco.
- Tatro C. N. (1995), "Gender effects on student evaluations of faculty", *Journal of Research and Development in Higher Education*, 28, 169-173.
- Tigelaar D. E. H., Dolmans D. H. J. M., Wolfhagen I. H. A. P. & Van Der Vleuten C. P. M. (2004), "The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education", *Higher Education*, 48, 253-268.
- Tomei G. (2004), *Valutazione partecipata della qualità. Il cittadino-utente nel giudizio sugli interventi di politica e servizio sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Turk-Bicakci L., Brint S. (2005), "University-Industry collaboration: Patterns of growth for low and middle-level performers", *Higher Education*, 49 (1-2), 61-89.
- Vaira M. (2004), "Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis", *Higher Education*, 48 (4), 483-510.
- VanDamme D. (2001), "Quality issues in the internationalisation of higher education", *Higher Education*, 41 (4), 415-441.
- Varisco B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma.
- Wachtel H. (1998), "Student evaluation of college teaching effectiveness: a brief review", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23, 191-211.
- Wagner Z. (1999), "Using student journals for course evaluation", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24, 261-272.
- Webbstock D. (1999), "An evaluative look at the model used in the assessment of teaching quality at the University of Natal, South Africa: reflections, rewards and reconsiderations", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24, 173-184.
- Weiler H. (2005), "Ambivalence and the politics of knowledge: The struggle for change in German Higher Education", *Higher Education*, 49 (1-2), 177-195.
- Ylijoki, O. H. (2004), *Orientations of future in academic work*, Paper presented at the 20th EGOS Colloquium, Ljubljana University, Slovenia.

Appendice 1

L'intervista semi-strutturata per i docenti

Come organizza solitamente una sua lezione e perché?

Come prepara il programma di un corso?

Come prepara il corso?

Quali sono le sequenze di operazioni e attività che mette in atto per la realizzazione del corso? A quale scopo?

Cosa vorrebbe restasse agli studenti dopo aver frequentato il suo corso?

Come si può definire il contributo della sua disciplina alla formazione personale dello studente?

Come si può definire il contributo della sua disciplina alla formazione professionale dello studente?

Quali requisiti personali e competenze professionali sono, secondo lei, necessari per tenere il suo corso?

Come procede per valutare il profitto degli studenti?

Quali caratteristiche ritiene necessarie per essere considerato dagli altri un buon docente?

Quali sono gli aspetti che dovrebbero costituire oggetto di valutazione dell'insegnamento universitario? E secondo gli studenti?

Ci sono dei collegamenti tra la sua attività di ricerca e l'attività didattica?

Cosa farebbe per migliorare l'insegnamento universitario?

L'intervista semi-strutturata per gli studenti

Come svolge le lezioni un docente che riesce ad interessare gli studenti?

Quali caratteristiche presenta un corso interessante?

Come si è svolto il corso che ti ha interessato di più? Perché?

Quali attività il docente che consideri più efficace ha realizzato nel suo corso?

Cosa ti è rimasto dai corsi universitari e cosa avresti voluto ricevere?

Indica un corso che abbia particolarmente contribuito alla tua formazione personale.

Indica un corso che abbia particolarmente contribuito alla tua preparazione professionale.

Quali requisiti personali e competenze professionali sono necessari al docente per tenere un corso?

Come sei stato valutato nella tua esperienza di studente? I metodi, criteri, e strumenti di valutazione ti erano noti? E secondo te erano appropriati? Perché?

Sulla base di quali caratteristiche decidi che un docente sia un buon docente?

Hai compilato le schede dell'Ateneo per la valutazione di fine corso dei docenti da parte degli studenti? Se non lo avessi fatto ritieni in ogni caso utile la valutazione dei docenti da parte degli studenti?

I docenti ti hanno messo a conoscenza della loro attività di ricerca?

Cosa avresti voluto ricevere dai corsi universitari e cosa faresti per migliorarli?

Il questionario è stato redatto dal gruppo di lavoro coordinato dalla Prof.ssa Raffaella Semeraro dell'Università degli Studi di Padova all'interno del PRIN 2002/2004.

Seguono le domande poste agli intervistati, tutte trattate con scala Likert a 5 livelli (da totalmente d'accordo a per niente d'accordo).

Secondo lei, il docente dovrebbe essere valutato per il fatto di essere:

1. Persona capace di comunicare
2. Docente disponibile verso gli studenti
3. Docente in grado di aggiornare la bibliografia
4. Docente capace di presentare riferimenti alle tematiche attuali della disciplina
5. Docente che stimola la frequenza perché consente di fruire di attività integrative
6. Docente che promuove nello studente la capacità di comprendere l'uso professionale del sapere
7. Docente in grado di verificare la partecipazione ad attività integrative
8. Docente in grado di verificare negli studenti l'interesse per il corso
9. Persona capace di instaurare relazioni
10. Docente che suscita negli studenti riflessione critica sul sapere
11. Docente in grado di integrare in modo personale la bibliografia
12. Docente capace di evidenziare collegamenti con la ricerca
13. Docente che stimola la frequenza perché favorisce nello studio
14. Docente che promuove nello studente la capacità di acquisire competenze professionali
15. Docente in grado di verificare negli studenti la capacità argomentativa
16. Docente in grado di verificare i contenuti appresi tramite la partecipazione alla discussione in classe

17. Persona capace di rispettare gli altri
18. Docente che suscita entusiasmo per la disciplina del corso
19. Docente capace di collegare presentazioni teoriche ed esperienze pratiche
20. Docente che stimola la frequenza perché favorisce per gli esami
21. Docente che promuove nello studente la capacità critica
22. Docente in grado di verificare negli studenti la capacità critica
23. Docente in grado di verificare a fine corso il desiderato e il ricevuto
24. Persona disponibile all'ascolto
25. Docente che dichiara le proprie aspettative agli studenti
26. Docente capace di organizzare la scansione temporale della presentazione dei contenuti disciplinari
27. Docente capace di avvalersi di attività integrative
28. Docente che stimola la frequenza perché permette di capire la prospettiva disciplinare del docente
29. Docente che promuove nello studente la capacità di scelte valoriali
30. Docente in grado di verificare negli studenti la capacità di fare collegamenti
31. Docente in grado di utilizzare protocolli di ingresso
32. Persona capace di mettersi in discussione
33. Docente capace di stimolare la crescita e l'autonomia personale degli studenti
34. Docente capace di approfondire gli argomenti del corso
35. Docente che stimola la frequenza perché favorisce nelle relazioni
36. Docente che promuove nello studente la capacità di rielaborare gli argomenti del corso
37. Docente in grado di verificare negli studenti la capacità di passare dalla teoria alla prassi

38. Docente in grado di utilizzare una varietà di strumenti di valutazione
39. Persona capace di suscitare interrogativi sulla realtà
40. Docente capace di diversificare la didattica tra frequentanti e non
41. Docente capace di ripetere concetti chiave in lezioni successive
42. Docente capace di sollecitare gli studenti (domande, commenti, discussione partecipata)
43. Docente che promuove nello studente la capacità di acquisire i modelli teorici della disciplina
44. Docente che promuove nello studente la capacità di fare collegamenti con altre discipline
45. Docente in grado di verificare negli studenti la competenza linguistica
46. Docente in grado di proporre prove diversificate per frequentanti e non
47. Persona curiosa
48. Docente capace di creare un clima stimolante per l'apprendimento
49. Docente capace di utilizzare supporti didattici facilitanti l'apprendimento
50. Docente capace di organizzare gruppi di lavoro degli studenti
51. Docente che promuove nello studente la capacità di analizzare la letteratura scientifica
52. Docente che promuove nello studente la capacità di cogliere la dimensione problematica e complessa del sapere
53. Docente in grado di verificare negli studenti la conoscenza dei contenuti
54. Docente in grado di effettuare verifiche tramite prove intermedie
55. Persona disposta ad accettare critiche
56. Docente attento alla professionalizzazione degli studenti
57. Docente capace di adeguare il corso in base alle risposte degli studenti

58. Docente capace di coinvolgere gli studenti nel percorso didattico
59. Docente che promuove nello studente la capacità di rigore logico
60. Docente in grado di differenziare gli esami in base alla caratterizzazione dei corsi
61. Persona capace di esplicitare le proprie scelte valoriali
62. Docente convinto della circolarità tra ricerca e didattica
63. Persona che dimostra coerenza tra il dichiarato e l'agito
64. Docente capace di un uso critico dei saperi
65. Persona motivata al lavoro
66. Docente capace di stimolare l'interesse per la cultura del passato
67. Docente assiduo nelle prestazioni didattiche
68. Docente capace di formazione continua
69. Docente competente nella propria disciplina
70. Docente capace di collegare la ricerca alla didattica
71. Docente dotato di chiarezza espositiva
72. Docente aperto a prospettive interdisciplinari

Variabili di contesto

1. I giudizi degli studenti nelle schede di valutazione d'Ateneo sono falsati dall'anonimato
2. La valutazione d'Ateneo stimola a tener conto del suggerimento degli studenti
3. I docenti necessitano di spazi istituzionali per una programmazione condivisa
4. La numerosità degli studenti in aula accentua il problema delle attrezzature disponibili nelle aule
5. La numerosità degli studenti in aula impedisce rapporti più profondi tra docenti e studenti

6. I giudizi degli studenti nelle schede di valutazione d'Ateneo risentono dell'indifferenza da parte degli studenti
7. Le schede di valutazione d'Ateneo adottano criteri sensati
8. I docenti necessitano di discussione collegiale per soluzioni rigorose in sede di programmazione
9. I docenti necessitano di scambi con i colleghi della stessa area
10. La numerosità degli studenti in aula obbliga alla lezione frontale
11. La numerosità degli studenti in aula impedisce l'integrazione del corso con gruppi di lavoro
12. I giudizi degli studenti nelle schede di valutazione d'Ateneo risentono della redazione frettolosa dei protocolli
13. La valutazione d'Ateneo produce giudizi ingiusti
14. I docenti necessitano di una programmazione condivisa obbligatoria
15. La numerosità degli studenti in aula obbliga ad esami scritti
16. Le schede di valutazione d'Ateneo non distinguono tra corsi con pochi o molti studenti
17. La valutazione d'Ateneo produce disinteresse per i dati
18. Le schede di valutazione d'Ateneo non tengono conto della complessità del corso
19. Nell'ambito delle schede di valutazione d'Ateneo manca la discussione con gli studenti sui dati raccolti
20. I giudizi degli studenti nelle schede di valutazione d'Ateneo risentono dell'incongruità degli aspetti presi in considerazione