



ISSN: 2038-3282

Pubblicato il: ottobre 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Evaluating for Redesign: A Mixed-Methods Study on the Demographic Changes of Students in the Master's Degree Program in Teacher Education Education

Valutare per riprogettare. Uno studio mixed-methods sul cambiamento demografico degli studenti del corso laurea in Scienze della Formazione Primaria

di

Valentina Pagani

valentina.pagani@unimib.it

Franco Passalacqua

franco.passalacqua@unimib.it

Alessandra Anna Maiorano¹

a.maiorano3@campus.unimib.it

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Abstract:

This paper presents the results of an evaluation research project conducted at the University of Milano-Bicocca's Master's Degree Program in Teacher Education. The research used a mixed-methods sequential explanatory design to: a) describe the changing socio-demographic and occupational profiles of students; and b) explore factors that affect their university experience. The logistic regressions performed on the survey (N=1141) data showed that, regardless of employment

¹ Gli autori hanno svolto il lavoro di ricerca e analisi dei dati in stretta collaborazione. Il § 1 è da attribuire a Franco Passalacqua e Alessandra Anna Maiorano; il § 2 è da attribuire a Valentina Pagani e Alessandra Anna Maiorano; il § 3 è stato redatto da Valentina Pagani; il § 4 è da attribuire a Franco Passalacqua. Tutti gli autori hanno visto e approvato la versione finale del manoscritto.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15430

status and prior degrees, regular class attendance (whether in person or online) helped reduce delays. Qualitative insights were derived from thematic analysis of data from seven focus groups (N=60) and revealed that students desire a deeper theory-practice integration and appreciate educational technologies, especially for remote learners. The paper will discuss how these insights can be used to initiate the redesign of the different areas of the degree program.

Keywords: master's degree evaluation; mixed-methods; primary education sciences; teacher professional development; working students.

Abstract:

Il contributo presenta i risultati di una ricerca valutativa mixed-methods (sequential explanatory design) condotta sul Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca e volta a: a) descrivere il profilo socio-demografico in evoluzione degli studenti; b) indagare i fattori che influenzano la qualità dell'esperienza universitaria. L'analisi di diversi modelli di regressione logistica multipla a partire dai dati della survey (N=1141) mostra che il possesso di una laurea precedente e la frequenza delle lezioni (in presenza o da remoto) sono associati a un minor ritardo negli esami. I dati raccolti mediante 7 focus group (N=56) rivelano la richiesta di maggiore integrazione tra teoria e pratica e l'apprezzamento per le tecnologie didattiche, soprattutto da parte degli studenti lavoratori. I numerosi spunti per avviare la riprogettazione delle diverse aree del CdL (corsi, laboratori, tirocinio) saranno oggetto di discussione nell'articolo.

Parole chiave: valutazione corso di laurea; mixed-methods; Scienze della Formazione Primaria; studenti lavoratori; sviluppo professionale

1. Introduzione

Il presente contributo intende illustrare i risultati di una ricerca valutativa condotta sul Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP) presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca con il proposito di integrare gli strumenti previsti dal sistema di Autovalutazione, Valutazione Periodica e Accreditamento (AVA) dell'Agenzia Nazionale di Valutazione (ANVUR) e di potenziare, in questo modo, il processo di riprogettazione del Corso di Studi (CdS) seguendo una duplice direttrice d'azione: da un lato, mediante la partecipazione al lavoro di ricerca dei diversi attori del CdS, in primo luogo gli studenti e il corpo docente, e il conseguente ampliamento delle responsabilità dei processi di miglioramento del CdS; dall'altro, attraverso la considerazione puntuale di evidenze empiriche relative agli apprendimenti degli studenti delle studentesse² e al loro comportamento accademico.

L'esigenza di elaborare un disegno valutativo orientato a predisporre strumenti e approcci complementari a quelli previsti dallo schema AVA per la Gestione dell'Assicurazione Qualità (CGAQ) del CdS deriva primariamente dalla non sempre semplice traduzione dei dati derivanti dall'utilizzo di tali strumenti, in primo luogo la Scheda Unica Annuale (SUA) e il Rapporto di Riesame Ciclico, non già in termini meramente burocratico-procedurali, quanto piuttosto trasformativi (Blumberg, 2017, Kuh et al., 2014). La pressione che i docenti universitari avvertono

² Da qui in avanti verrà usato il maschile sovraesteso per riferirci anche alle studentesse.

circa le mansioni di carattere rendicontativo (Cain 2015), frequentemente percepite come ambiti poco connessi alla professionalità accademica (Bowker, 2016; Rodgers et al., 2013; Shavelson, 2010), unitamente alla mancanza di competenze valutative (Hutchings et al., 2015), rendono i processi di valutazione e autovalutazione dei CdS poco funzionali all'introduzione di miglioramenti e poco adeguati agli obiettivi stessi di tali processi. Come è già stato sottolineato (Giovannini, 2016), il sistema di valutazione e assicurazione delle qualità degli atenei italiani delineato dalla legge 240/2010 e, parallelamente, le procedure di accreditamento dei CdS da parte di ANVUR mediante lo schema AVA derivano dalle linee guida europee (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education*), il cui principio fondamentale è costituito dall'autovalutazione delle singole istituzioni universitarie con l'obiettivo di introdurre azioni di miglioramento da parte dei responsabili stessi di tali istituzioni (Thune, 2005). Tali documenti rispondono a logiche classificatorie e premiali, come appare evidente già nella legge 240/2010 che stabilisce come l'"introduzione di meccanismi premiali nella distribuzione delle risorse pubbliche" si basi su "criteri definiti ex ante, anche mediante la previsione di un sistema di accreditamento periodico delle università".

In continuità con gli studi che sottolineano, al contrario, l'opportunità di promuovere processi di valutazione dei CdS collettivi, basati sulla revisione interna tra pari (Davis et al., 2020) e finalizzati ad attivare internamente azioni di miglioramento (Kinzie et al., 2015), in questa sede si è scelto di adottare la prospettiva valutativa di "quarta generazione" (Lincoln & Guba, 1989). Inoltre, si è scelto di adottare una modalità valutativa di tipo multi-prospettico (Bezzi, 2010) al fine di includere il contributo attivo di studenti – richiamando alcuni elementi propri del movimento Student Voice (Fielding, 2013; Gemma & Grion, 2015) – oltre a quello di docenti e personale amministrativo anche, e soprattutto, nella fase di elaborazione delle azioni di miglioramento. Tale prospettiva, infatti, riprendendo l'approccio del "cambiamento dall'interno" elaborato da Bondioli e Savio (2014) in contesti educativi di diverso ordine, attribuisce ai soggetti che progettano e conducono il disegno valutativo un'effettiva responsabilità nella fase finale del disegno, quella di tipo decisionale, riguardante l'elaborazione e la messa in atto dei processi di cambiamento, superando i limiti di approcci meramente rendicontativi.

La seconda direttrice d'azione su cui si innesta la presente ricerca fa riferimento alla considerazione degli apprendimenti degli studenti (*learning outcomes*) come dimensione centrale del disegno di valutazione del CdS. Negli ultimi decenni e proprio mediante la spinta del dibattito scientifico che ha accompagnato il Processo di Bologna e le relative linee guida europee per l'assicurazione della qualità dei sistemi universitari (Adam, 2007), i sistemi di valutazione dei CdS hanno considerato con crescente attenzione tale dimensione (Aamodt & Hovdhaugen, 2008). Nonostante ciò, l'effettivo utilizzo degli apprendimenti degli studenti in ottica valutativa appare ancora insufficiente (Torlone et al., 2020), nonostante stimolanti indagini siano state condotte in tale direzione proprio relativamente a CdS di ambito educativo (Federighi et al., 2019). Per superare tali limiti, nella presente ricerca si è scelto di fare riferimento alla matrice di Tuning (Gonzales & Wagenaar, 2005) come base di partenza per la costruzione dello strumento di valutazione degli apprendimenti percepiti dagli studenti. Si è scelto inoltre di considerare, accanto ai *learning outcomes*, anche altri fattori individuali che non rientrano tra le dimensioni considerate dal sistema di valutazione AVA e che tuttavia esercitano una notevole influenza sulla qualità dell'apprendimento nei contesti universitari (Robbins et al., 2004; Richardson et al., 2012; Nicholson et al., 2013), in primo luogo quelli riguardanti le convinzioni degli

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15430

studenti circa la propria competenza accademica. Tali convinzioni esercitano un effetto diretto sulla motivazione all'apprendimento degli studenti, sulle emozioni legate all'apprendimento, sulle strategie metacognitive di apprendimento, sugli approcci allo studio e, in ultima analisi, sul rendimento accademico (Pagani & Delbosq, 2023; Sander, 2009).

I cambiamenti nella modalità di studio degli studenti e di partecipazione alla vita universitaria avvenuti dopo il periodo pandemico da Covid-19 (Mospan, 2023; Tang, 2023), la recente diminuzione del numero degli iscritti al sistema formativo universitario (MIUR, 2023) e la parallela ridefinizione della popolazione studentesca del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria hanno rinnovato l'urgenza di predisporre azioni di miglioramento del corso di laurea fondate su evidenze empiriche relative agli apprendimenti degli studenti e ai comportamenti che ne facilitano l'effettivo conseguimento (Blumberg, 2017; Cedefop, 2016; Havnes & Prøitz, 2016). A questo proposito, è opportuno sottolineare che il CdS di Primaria è caratterizzato da una percentuale di abbandoni ampiamente inferiore alla media nazionale delle lauree triennali e magistrali (ANVUR, 2018), anche in ragione della dimensione vocazionale che accompagna la scelta e la frequenza a tale percorso di studi. Tuttavia, negli ultimi anni e in risposta alla carenza strutturale di docenti di scuola dell'infanzia e primaria in alcune regioni dell'Italia settentrionale, con una particolare intensità in Lombardia, si è assistito a un cambiamento della popolazione studentesca che ha notevolmente modificato il profilo degli studenti del CdS relativamente a tre fattori principali, come evidenziato dai dati della SUA del CdS:

1. significativo e costante aumento del numero di studenti che scelgono di intraprendere la professione di insegnante fin dai primi anni di studi e molti altri che avviano il percorso universitario solo in seguito all'ingresso nel mondo della scuola come docenti non di ruolo;
2. innalzamento dell'età media degli studenti;
3. costante aumento di studenti immatricolati già in possesso di almeno una laurea (*second career students*; Frison, 2023; Frison et al., 2023; Keck, et al., 2021).

Questa ridefinizione del profilo degli studenti esercita un'intensa pressione sulla struttura del CdS poiché progettato per accompagnare gli studenti a un graduale inserimento nei contesti scolastici, soprattutto mediante il crescente numero di ore di tirocinio diretto e indiretto nel corso delle cinque annualità, e, al contempo, influenza la qualità e la modalità di frequenza degli studenti, anzitutto di coloro che per ragioni di lavoro non sono in grado di frequentare le attività didattiche non obbligatorie.

2. Metodologia

2.1. Disegno di ricerca

Lo scopo dello studio qui presentato era dunque duplice:

- a) individuare le condizioni che influenzano la qualità dell'esperienza di professionalizzante degli studenti;
- b) elaborare delle linee di riprogettazione del CdS per supportare con maggiore efficacia il percorso professionalizzante dei diversi profili di studenti.

Lo studio ha adottato un disegno sequenziale esplicativo (*mixed-methods sequential explanatory design*, QUAN → QUAL; Creswell & Clark, 2017), nel quale, a una prima indagine quantitativa realizzata attraverso una survey, è seguito un affondo qualitativo finalizzato ad approfondire alcune

tematiche emerse dall'analisi dei dati quantitativi. La scelta di combinare e integrare metodi qualitativi e quantitativi è stata dettata dalla natura complessa e multidimensionale del fenomeno oggetto di indagine e ne ha offerto così una lettura più articolata ed esaustiva rispetto a quanto avrebbe permesso che l'adozione di un solo approccio (Tashakkori & Teddlie, 2003).

2.2. Fase quantitativa

La fase quantitativa, condotta tra luglio e settembre 2022, è stata realizzata mediante l'elaborazione di un questionario online volto a indagare l'esperienza degli studenti e delle studentesse, con particolare attenzione agli apprendimenti percepiti rispetto alle diverse aree del corso di laurea (insegnamenti, tirocinio diretto e indiretto, laboratori) e all'individuazione di eventuali elementi predittivi rispetto al ritardo nel percorso di studio. L'indagine, in particolare, ha coinvolto 1141 studenti e studentesse (su circa 2500 iscritti) delle cinque annualità della Laurea Magistrale a Ciclo Unico in Scienze della Formazione Primaria. La strategia di campionamento è stata di tipo non probabilistico, con compilazione volontaria e anonima.

Nello specifico, il questionario è stato strutturato in quattro sezioni principali:

1. la prima sezione raccoglieva informazioni di carattere socio-demografico utili alla profilazione dei rispondenti (genere, età, condizione lavorativa, esperienza formativa, esami sostenuti);
2. la seconda sezione riprendeva la matrice di Tuning (Drudy et al., 2009) allo scopo di rilevare la percezione dei partecipanti relativamente alla costruzione e allo sviluppo di conoscenze e competenze (Federighi, 2018). Tale matrice, sebbene raramente usata nel contesto nazionale per disegni valutativi (Serbati, 2015; Bulgarelli et al., 2020; Mancarella, 2021), è stata utilizzata a livello comunitario come strumento di progettazione dei corsi di laurea a partire da un insieme condiviso di obiettivi e traguardi di competenza;
3. la terza sezione proponeva l'adattamento italiano della scala di fiducia nel comportamento accademico (ABC - *Academic Behavioural Confidence scale*; Sander & Sanders, 2009; Pagani & Delbosq, 2023). Il costrutto valutato dalla scala fa riferimento alle credenze e alle aspettative degli studenti in merito alle loro capacità di rispondere adeguatamente alle richieste poste dallo studio universitario e risulta associato a diversi outcome positivi per gli studenti, come l'adozione di strategie di coping efficaci nella vita universitaria e i risultati accademici;
4. infine, l'ultima sezione presentava tre domande aperte che invitavano gli studenti a tracciare un bilancio dei principali punti di forza e criticità del corso di laurea e ad avanzare eventuali proposte di miglioramento.

L'analisi dei dati raccolti è stata effettuata attraverso statistiche descrittive, analisi di modelli di regressione logistica multipla e, limitatamente alla scala ABC (Pagani & Delbosq, 2023), un'analisi fattoriale esplorativa e confermativa. Le domande aperte sono invece state analizzate mediante un'analisi tematica (Braun & Clarke, 2006; Pagani, 2020) di tipo induttivo e deduttivo allo scopo di identificare la presenza di pattern ricorrenti.

2.3. Fase qualitativa

La fase qualitativa, realizzata tra maggio e giugno 2023, ha previsto la realizzazione di 7 focus group condotti con studenti e rappresentanti degli studenti (N=56). Tale fase era finalizzata ad approfondire

alcuni aspetti significativi emersi dall'analisi quantitativa e coinvolgere, secondo un approccio di Student Voice (Bron & Veugelers, 2014; Brooman et al. 2015), gli studenti stessi in una valutazione partecipata del CdS e nell'individuazione di possibili proposte di miglioramento. In particolare, è stato chiesto ai partecipanti di riflettere riguardo ai principali punti di forza e agli aspetti a loro avviso ulteriormente migliorabili relativi alle diverse aree del CdS (corsi, laboratori, tirocinio) e di tracciare un bilancio rispetto alla loro esperienza e agli apprendimenti percepiti.

I focus group sono stati così realizzati:

- 1 focus group con rappresentanti degli studenti e studenti-tutor;
- 3 focus group con studenti lavoratori (I e II anno; III anno; IV e V anno);
- 3 focus group con studenti non lavoratori (I e II anno; III anno; IV e V anno);

I focus group sono stati audio-registrati e trascritti *verbatim*. I dati testuali raccolti sono stati sottoposti a un'analisi tematica riflessiva (Braun & Clarke, 2006; Pagani, 2020) di tipo induttivo che ha permesso di identificare temi ricorrenti e trasversali all'intero corpus testuale.

3. Risultati

3.1. Risultati studio quantitativo

Un primo dato interessante emerso dalla survey riguarda il cambiamento del profilo degli studenti iscritti al CdS. Rispecchiando la marcata disparità di genere che caratterizza le professioni educative in Italia (Colombo & Barbanti, 2020), la maggioranza dei partecipanti (93,3%) erano donne, mentre solo il 5,4% erano di genere maschile (lo 0,5% dei rispondenti ha dichiarato un'identità di genere non binaria e lo 0,7% ha preferito non rivelare questa informazione). L'età dei rispondenti era per il 50,48% entro i 24 anni, il 33,45% tra i 25 e i 35 anni; l'8,51% tra i 36 e i 40 anni e infine il 7,57% oltre i 40 anni. Un significativo numero di partecipanti ha dichiarato di essere in possesso di almeno una laurea pregressa (37,79%). Gli studenti lavoratori costituivano il 67,94% del campione. Di questi, il 45,3% era impiegato come insegnante di scuola dell'infanzia o primaria. Questi ultimi dati, in linea con quanto segnalato in precedenti ricerche (cfr., Frison, 2023; Frison et al., 2023; Montalbetti, 2017), evidenziano un profondo rinnovamento della popolazione studentesca del CdS, con un crescente numero di studenti che scelgono di intraprendere la professione di insegnante fin dai primi anni di studi e molti altri che non seguono percorsi temporalmente lineari nel passaggio dalla scuola secondaria di II grado all'università e talora avviano il percorso universitario solo in seguito all'ingresso nel mondo della scuola come docenti precari.

Le risposte delle studentesse e degli studenti alla seconda sezione del questionario hanno restituito una fotografia complessivamente positiva del Corso di Laurea rispetto a tutte le cinque dimensioni che compongono la matrice di Tuning, con punteggi medi che variano da un minimo di 3,10 (DS=0.77) della dimensione "Abilità comunicative" a un massimo di 3,41 (DS=0.77) in riferimento alla dimensione "Autonomia di giudizio". È significativo notare, inoltre, come rispetto a tutte le dimensioni di apprendimento i partecipanti ritengono che le lezioni contribuiscano maggiormente allo sviluppo delle competenze indagate rispetto ai laboratori e al tirocinio (diretto e indiretto).

L'analisi di diversi modelli di regressione logistica multipla indica che, a prescindere dalla condizione occupazionale, il possesso di un titolo di studio pregresso e la frequenza delle lezioni hanno

un'associazione positiva con una riduzione dei tassi di insuccesso accademico³. Nello specifico, i risultati indicano che avere una laurea pregressa aumenta la probabilità di essere in regola con gli esami, indipendentemente dalle condizioni lavorative degli studenti. Allo stesso modo, frequentare le lezioni (di persona o a distanza tramite streaming o sessioni registrate) aumenta la probabilità di essere in pari con gli esami, al netto delle condizioni di lavoro degli studenti.

Le analisi di regressione logistica multipla condotte hanno dimostrato l'associazione tra i punteggi dei diversi fattori dell'ABC (che, nell'adattamento italiano, sono tre: "Voti-Studio", "Verbalizzazione", "Frequenza"; cfr. Pagani & Delbosq, 2023) e il successo accademico. In particolare:

- più alto era il punteggio del fattore "Voti-Studio" (il fattore col potere predittivo più alto), maggiore era la probabilità di essere in pari con gli esami. Ciò significa che più gli studenti hanno fiducia nei risultati del loro metodo di studio, tanto migliore è il loro rendimento accademico;
- più alto era il punteggio ottenuto rispetto al fattore "Verbalizzazione", minore era la probabilità di essere in regola con gli esami. Questo dato può sembrare controintuitivo: più gli studenti sono coinvolti e fanno domande, più hanno difficoltà a ottenere risultati positivi agli esami. Una possibile spiegazione può essere rintracciata nel fatto che gli studenti che incontrano più difficoltà nello studio potrebbero avere anche più difficoltà nel comprendere i temi affrontati a lezione, avere più dubbi sui contenuti insegnati e, quindi, fare più domande al docente (aspetto, questo, che corrisponde a punteggi di "Verbalizzazione" più alti);
- infine, un più alto punteggio rispetto al fattore "Frequenza" è risultato associato a una maggiore probabilità di essere in pari con gli esami. La fiducia nella frequenza delle lezioni riflette probabilmente l'effettiva frequenza delle lezioni, che, come la letteratura riporta (Credé et al., 2010), è significativamente correlata a migliori risultati accademici.

3.2. Risultati studio qualitativo

L'analisi dei dati raccolti attraverso i focus group ha messo in luce alcune tematiche ricorrenti nel dataset. Per ragioni di spazio, ci soffermeremo sui due temi risultati più significativi per gli studenti coinvolti.

Un primo elemento evidenziato dai partecipanti ai focus group è stata la richiesta di una maggiore integrazione tra teoria e pratica trasversalmente alle diverse aree del CdS. Pur apprezzando nel complesso la qualità dell'offerta formativa e la competenza di docenti, conduttori di laboratorio e tutor di tirocinio, gli studenti hanno dichiarato di desiderare maggiori occasioni per analizzare e riflettere sulla pratica didattica e sulle esperienze di tirocinio (ma anche lavorative) alla luce delle conoscenze teoriche affrontate. A volte, infatti, viene percepito uno "scollamento" tra gli argomenti trattati a lezione e il sapere professionale, teorico e pratico, caratterizzante l'agire didattico all'insegnante:

"Per me il punto di debolezza è un po' nella valutazione degli apprendimenti, perché, non lo so, è

³ Il successo accademico è stato rilevato utilizzando un indicatore *self-report* con 5 opzioni di risposta (1 = "Sono in pari con gli esami", 2 = "Ho un percorso irregolare (anticipi, seconde lauree)", 3 = "Ho 1-2 esami indietro", 4 = "Ho 3-5 esami indietro", 5 = "Ho più di 5 esami indietro"). A partire da tale indicatore, è stata creata una variabile dicotomica che assume valore pari a 1 se lo studente dichiara di essere in pari con gli esami, 0 altrimenti.

come se ci fosse un'incongruenza tra quello che viene detto di fare a scuola e quello che poi viene chiesto a noi. E io adesso sto preparando un esame, che mi piace tantissimo e lo sto preparando molto volentieri, ho anche imparato cose nuove, insomma, mi piace, però, non so, vedo... un po' di scollamento tra quello che viene richiesto all'esame e quello che poi serve nella pratica quotidiana, a scuola. Ecco, va benissimo, la cultura generale va benissimo però [...] non ne ritrovo la ricaduta poi nella pratica."

Queste considerazioni richiamano immediatamente alla necessità di garantire durante le lezioni spazi più ampi per far dialogare sapere teorico e sapere pratico. Inoltre, presentano due ulteriori implicazioni. Da un lato, invitano a riflettere anche sulle modalità didattiche adottate dai docenti, giudicate in alcuni casi eccessivamente frontali:

"Forse è una cosa un po' utopica... provare a fare lezioni un po' diverse, un po' più laboratoriali, implicando assolutamente la teoria, perché è importante, non posso dire che non è importante. Quello che voglio dire è attirare gli studenti con lezioni più... non lo so... non la voglio buttare sullo show, sullo spettacolo... però un po' più interattive, un po' più... dove bisogna fare, non solo ascoltare."

Ciò risulta particolarmente significativo considerando quanto possa essere rilevante offrire un modello di insegnamento che pone attenzione alla partecipazione e al ruolo attivo del discente in un Corso di Studi volto a formare futuri insegnanti.

Dall'altro lato, la richiesta di un dialogo più sinergico tra teoria e pratica invita a riflettere sulla necessità di ripensare i contenuti e gli obiettivi degli insegnamenti. Gli studenti, infatti, lamentano come alcuni corsi, pur offrendo loro una conoscenza molto approfondita e vasta della materia, non danno loro riferimenti concreti su come tradurre concretamente le nozioni apprese in classe e trasmetterle efficacemente ai bambini:

*"Dovrebbe esserci uno snellimento dei contenuti [...]. Io avrei preferito per esempio affrontare tre, quattro temi in croce, ma utilizzando la stessa impostazione che aveva il professor ***, cioè un quadro teorico e poi si va a spendere anche con attività che poi sono riproducibili [in classe]."*

Accanto ai corsi alcuni partecipanti segnalano come questa sinergia tra teoria e pratica, tra conoscenza, riflessione e applicazione, andrebbe incentivata anche nei laboratori e nel tirocinio indiretto:

"Anche per quanto riguarda i laboratori... [...] alcuni sono proprio impostati come laboratori e di solito sono quelli che personalmente ritengo più utili ed efficaci; mentre altri sono impostati come lezioni frontali. Infatti, delle volte mi chiedo: «ma il conduttore ha capito che è un laboratorio e non una lezione?»".

"Anche gli incontri di tirocinio indiretto... [...] sembra una lezione. Cioè, una lezione di cui poi nessuno si ricorda niente."

Un secondo tema emerso in tutti i focus group condotti riguarda l'apprezzamento pressoché unanime di alcune strategie e strumenti didattici sperimentati nel corso della pandemia, quali la possibilità di disporre di video-registrazioni o altri materiali integrativi messi a disposizione dei docenti:

“Poi c'è stato il Covid che ci ha insegnato che ci si può connettere, si può fare lezione a distanza [...]. Io ho seguito veramente tutte le lezioni che sono state gentilmente messe a disposizione dei docenti [...]. Io non ho potuto intervenire nelle lezioni, però guardarle a casa la sera mi faceva sentire partecipe comunque, in piccola parte, di un aspetto che io non ho mai avuto la fortuna di poter assaporare.”

Questi strategie e strumenti sono giudicati particolarmente preziosi soprattutto per gli studenti che non hanno la possibilità di frequentare, che li intendono anche come un segnale di inclusione da parte dei docenti:

“Non è questione di avere degli sconti o avere la bambagia [...]. Se vogliamo attuare l'inclusione, che giustamente voi professori ci segnalate come pilastro del nostro mestiere... sarebbe ancora più bello quando l'università diventa inclusiva verso chi ha uno svantaggio come un lavoratore e una lavoratrice, come una madre che ha un bimbo di pochi anni, eccetera.”

In linea con i dati emersi dallo studio quantitativo, gli studenti riconoscono che poter disporre di questi materiali ha una ricaduta positiva sullo studio e sulla preparazione degli esami:

“Sentire la voce del professore che ci spiega le cose, che ci fa entrare nel... ci fa l'esempio, oppure le domande dei nostri compagni, mi aiuta a comprendere bene, quindi mi arricchisce. Senza quello mi manca un buon 50%, perché, appunto, il libro io lo so prendere e leggere e imparare a memoria, ma, cavolo, in una facoltà come la nostra, dove ci formano come insegnanti, cioè, dobbiamo andare oltre a questo imparare a memoria.”

“Noi che non possiamo venire a lezione ovviamente proveremo beneficio dal poter vedere e ascoltare un professore che spiega, anche se non capiamo poterlo rivedere e riascoltare.”

La richiesta, tuttavia, non consiste meramente nello “sdoganare” le videoregistrazioni. Infatti, come sottolineano alcuni partecipanti, sarebbe auspicabile pensare anche a modalità didattiche alternative che permettano, attraverso materiali o attività pensati *ad hoc* per gli studenti che non possono frequentare, di stimolare anche in questi ultimi un apprendimento più attivo e coinvolto:

*“Se le videoregistrazioni sono l'unica modalità per far sì che anche i non frequentanti frequentino, tra virgolette, non lo so... Cioè, a volte io [guardando le videoregistrazioni] faccio fatica e mi sento molto passivo. Però magari [si potrebbero] trovare delle modalità alternative, magari inframmezzare degli spezzoni di videoregistrazioni con attività da fare a casa, o, non so, qualcos'altro, qualcosa anche come l'abbiamo esperito nel corso di ***. Cioè, nel senso che io non ho frequentato fisicamente, però sono stato comunque attivo, cioè mi son sentito attivo rispetto solamente al guardare una video-lezione, ore ad ascoltare... o leggere degli appunti.”*

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15430

Questi due temi, sebbene emersi dalla riflessione di un campione ristretto di studenti, riflettono quanto emerso nella survey. Infatti, alla domanda aperta con cui si chiudeva il questionario (“Se potessi introdurre dei miglioramenti nel Corso di Laurea, cosa proporresti?”), le due proposte più ricorrenti hanno riguardato proprio: 1) la necessità di una maggiore integrazione tra teoria e pratica (avanzata come proposta dal 29,9% dei rispondenti) e 2) l’opportunità di mantenere alcune misure didattiche sperimentate nel periodo pandemico (proposta suggerita dal 19.3% dei rispondenti).

4. Conclusioni

I risultati dell’indagine mettono in evidenza una distinzione importante tanto nel profilo degli studenti del CdS quanto nella qualità del percorso di professionalizzazione. Gli esiti dell’indagine arricchiscono, infatti, quanto individuato preliminarmente dagli strumenti del sistema AVA del CdS (SUA e SMA) e confermano che gli studenti che lavorano presentano caratteristiche demografiche assai differenti da quelle degli studenti che hanno da poco terminato il percorso di studi secondario: sono quasi esclusivamente occupati in ambito scolastico, sono spesso già in possesso di un titolo di studio universitario, hanno un’età media di circa 30 anni. Quantitativamente gli studenti lavoratori costituiscono poco meno del 50% dei rispondenti (1141) e tale dato lascia intendere che abbiano una rilevanza numerica assai più significativa rispetto al totale della popolazione (2500) di quanto mostrino i dati SUA, soprattutto rispetto a coloro che hanno contratti a tempo pieno (15,4% del totale degli studenti per la scheda SUA, più del 35% del totale nei dati raccolti dalla presente indagine). Questi risultati, unitamente a quelli dei focus group in cui emerge la problematizzazione, anzitutto degli studenti-lavoratori in ambito scolastico, del rapporto tra conoscenze teoriche e sapere pratico, evidenziano una significativa differenza relativamente ai bisogni formativi e permettono di ipotizzare che il processo di professionalizzazione di tale profilo di studenti è maggiormente vicino a quello degli insegnanti in servizio rispetto a quello degli insegnanti in formazione. Tale differenza richiede una significativa riprogettazione di alcune dimensioni del CdS, anzitutto il dispositivo del tirocinio diretto e indiretto, al fine di renderle capaci di supportare lo sviluppo professionale di insegnanti in formazione. Difatti, contrariamente ai colleghi privi di esperienza lavorativa a scuola, gli studenti lavoratori in contesti scolastici non procedono con una graduale immersione nell’esercizio della professione ma sono investiti di una piena e immediata responsabilità in tutte le aree professionali, dalla cura della relazione con i genitori, alla scelta degli obiettivi di apprendimento, dalla responsabilità della valutazione degli apprendimenti degli studenti, alla gestione delle dinamiche collegiali.

Un secondo risultato di particolare rilevanza relativamente alle azioni di miglioramento del CdS riguarda il ruolo giocato dalle tecnologie didattiche e da altri strumenti volti a rendere accessibile i contenuti degli insegnamenti per gli studenti che non sono in grado di frequentare le attività per le quali non è previsto l’obbligo di frequenza (le sole lezioni, a differenza del tirocinio diretto, indiretto e dei laboratori che richiedono tale obbligo). Se i risultati dei diversi modelli di regressione logistica multipla mostrano che frequentare le lezioni (di persona o a distanza tramite streaming o sessioni registrate) aumenta la probabilità di essere in pari con gli esami, al netto delle condizioni di lavoro degli studenti; gli esiti dei focus group evidenziano l’apprezzamento unanime nei confronti delle tecnologie didattiche, tanto da parte degli studenti lavoratori, quanto da parte dei colleghi privi di impegni occupazionali. È un’evidenza piuttosto considerevole del cambiamento delle modalità di

frequenza e partecipazione allo studio accademico, già ampiamente osservato dai contributi che si sono soffermati a indagare le trasformazioni dell'esperienza universitaria successive al periodo pandemico (Mospan, 2023; Tang, 2023).

Tali considerazioni sono già state oggetto di confronto e riprogettazione all'interno delle diverse aree del CdS e hanno contribuito positivamente alla redazione del Rapporto di Riesame Ciclico, attualmente in corso di definizione. Accanto alla funzione di integrazione del sistema di valutazione AVA, la presente indagine ha favorito un effettivo ampliamento dei soggetti coinvolti nei processi di miglioramento del CdS. Pur senza ignorare i limiti di alcuni degli strumenti scelti, soprattutto per la rilevazione quantitativa (già argomentati in Pagani & Delbosq, 2023), si ritiene che questa rinnovata distribuzione dei processi decisionali, con la valorizzazione del ruolo degli studenti coinvolti nella ricerca e, ancor di più, dei docenti referenti delle diverse aree del CdS, mostri le potenzialità di un siffatto disegno valutativo di matrice partecipativa.

Riferimenti bibliografici:

Aamodt, P. O., & Hovdhaugen, E. (2008). *Assessing Higher Education Learning Outcomes as a Result of Institutional and Individual Characteristics*. Paris: OECD.

Adam, S. (2007). An introduction to Learning Outcomes. A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. In E. Froment, J. Kohler, L. Purser & L. Wilson (Eds.), *A Bologna handbook. Making Bologna work* (§ B 2.3-1), EUA, Berlin: Raabe Verlags.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. 10.1191/1478088706qp063oa.

Bron, J., & Veugeliers, W. (2014). Why we need to involve our students in curriculum design: Five arguments for student voice. *Curriculum and teaching dialogue*, 16(1/2), 125.

Brooman, S., Darwent, S., & Pimor, A. (2015). The student voice in higher education curriculum design: is there value in listening?. *Innovations in education and teaching international*, 52(6), 663-674.

Bulgarelli, K. & Camellini, R., & Canella, C., & Capodiferro, P., & Cenerelli, D., & Cortini, C., & Gugnali A. & Mecugni D., & Merlini C., & Montalti S., & Olmi S., & Pesci R., & Preiti G., & Scalorbi S., & Valentini O., & Zanchini, D. (2020). Le competenze/esito dei laureati in infermieristica: il progetto tuning nel contesto delle università della regione Emilia-Romagna. *L'infermiere*, 57, 1-1.

Cedefop (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe. A comparative study*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Colombo, M., & Barabanti, P. (2020). Female Hegemony among Italian Educational Professionals. In M. Colombo & L. Salmieri (Eds.), *The Education of Gender. The Gender of Education. Sociological research in Italy* (pp. 43-60). Roma: Associazione "Per Scuola Democratica". Available at: <https://hdl.handle.net/10807/164501>.

Credé, M., Roch, S. G. & Kieszczynka, U. M. (2010). Class attendance in college: A meta-analytic review of the relationship of class attendance with grades and student characteristics. *Review of Educational Research*, 80(2), 272-295.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles: Sage publications.

- Davis, H. P., Biddle, K. S., & Hall, M. R. (2020). Academic Program Review: Examining the Experiences of Faculty Members Serving as Internal Peer Reviewers. *Research & Practice in Assessment*, 15(2), n2. In G. Kuh, S. Ikenberry, N. Jankowski, T. Cain, P. Ewell, P. Hutchings & J. Kinzie (Eds.), *Using evidence of student learning to improve higher education* (pp. 220-236). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Drudy, Sheelagh & Gunnerson, Lars, (2009). Tuning Educational Structures in Europe: Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education. In Arlene & Group, (eds.), *publicaciones de la Universidad de Deusto*. Available at: http://www.tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/RefOccupationalTherapy_EU_EN.pdf.
- Federighi, P. (2018a). I contenuti core per la formazione universitaria dei professionisti dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 19–36.
- Federighi P., Bracci F., Del Gobbo G., Torlone, F., & Torre, E. (2019). *Framework. Tecod Pedagogia (Scienze dell'educazione e della formazione L-19)*. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf> (ver.25.07.2020).
- Fielding M. (2013), Gli studenti: agenti radicali di cambiamento. Student Voice, in «*Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*», pp. 62-82.
- Frison, D. (2023). SecWell: an exploratory study on teaching as a second career. In *Teaching as a second career. Non-traditional Pathways and professional development strategies for Teachers* (pp. 51-70). Pensa Multimedia.
- Frison, D., Del Gobbo, & G., André, B., & Dawkins, D. J. (2023). Second-Career Teachers: first reflections on non-traditional pathways toward the teaching profession. *Formazione & insegnamento*, 0-0.https://flore.unifi.it/bitstream/2158/1308131/2/FI_2023_21_01_210-218%2B-%2B26%2BFrison%2C%2Bet%2Bal.pdf
- Gemma C., Grion, V. (2015). *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna, Barletta.
- Giovannini, M. L. (2016). TECO all'Università: quali usi e funzioni?. *Italian Journal of Educational Research*, (16), 37-58.
- González, J., & Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structure in Europe. Universities contribution to Bologna Process*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Havnes, A., & Prøitz, T. S. (2016). Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value of unexpected learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 205–223.
- Kinzie, J., Hutchings, P., & Jankowski, N. A. (2015). Fostering greater use of assessment results. In G. Kuh, S. Ikenberry, N. Jankowski, T. Cain, P. Ewell, P. Hutchings & J. Kinzie (Eds.), *Using evidence of student learning to improve higher education* (pp. 51-91). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Keck Frei, A., & Kocher, M., & Bieri Buschor, C. (2021). "Second-career teachers' workplace learning and learning at university". *Journal of Workplace Learning*, Vol. 33 No. 5, pp. 348-360. <https://doi.org/10.1108/JWL-07-2020-0121>.
- Mancarella, D. (2021). La relazione tra employability e learning outcomes: una traiettoria di ricerca prendendo come caso di studio i Corsi di Laurea Magistrale di area della formazione non-teaching

dell'Università di Firenze. *Epale Journal*, 52.

MIUR, (2023). Portale dei dati dell'istruzione superiore, consultabile in: <https://ustat.mur.gov.it/>.

Montalbetti, K., (2017). L'efficacia del Progetto Laboratori nelle percezioni degli studenti del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, in Kanizsa, S. (ed.), *Oltre il fare. I laboratori nella formazione degli insegnanti*, *Junior-Spaggiari*, Reggio-Emilia: 181- 190 [<http://hdl.handle.net/10807/109442>].

Pagani, V., & Delbosq, S. (2023). Validation of the Academic Behavioural Confidence Scale with Italian Teacher Education Students. *Italian Journal of Educational research*, (30), 096-109.

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>

Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 130(2), 261-288. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.130.2.261>

Nicholson, L., Putwain, D., Connors, L., & Hornby-Atkinson, P. (2013). The key to successful achievement as an undergraduate student: confidence and realistic expectations?. *Studies in higher education*, 38(2), 285-298. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.585710>.

Sanchez, A. V., & Ruiz, M. P. (2008). *Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences*. Bilbao: University of Deusto.

Sander, P., & Sanders, L. (2009). Measuring academic behavioral confidence: the ABC scale revisited. *Studies in Higher Education*, 34(1), 19-35.

Serbati, A. (2015). Implementation of Competence-Based Learning Approach: stories of practices and the Tuning contribution to academic innovation. *Tuning Journal for Higher Education*, 3, 19-56.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks Sage.

Thune, C. (2005). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area. Report, *European Association for Quality Assurance in Higher Education*. Helsinki, Finland.

Torlone, F., Bonaiuti, G., & Del Gobbo, G. (2020). Progettare: i contenuti core per la formazione dei professionisti dell'educazione e della formazione alla progettazione. Project design: core contents for education and training professionals' education. *FORM@ RE*, 20, 1-15.