

Formarsi alla ricerca: un'impresa collaborativa.

Training for research: a collaborative enterprise.

Katia Montalbetti, Università Cattolica del Sacro Cuore.

Enrico Orizio, Università Cattolica del Sacro Cuore.

ABSTRACT ITALIANO

Il contributo descrive la prima fase qualitativa della ricerca *mixed method* "L'università come luogo in cui si fa esperienza della valutazione. La prospettiva degli studenti" attuata in collaborazione con gli studenti di un Corso di laurea magistrale con l'obiettivo di coniugare la generazione di conoscenza scientifica e la promozione di competenze di ricerca, essenziali nelle professioni educative e formative. L'oggetto di indagine – la valutazione degli apprendimenti nel contesto universitario – rappresenta un reale tema di interesse per il team docente e per gli studenti, i quali sono stati coinvolti nella progettazione del dispositivo, nella costruzione degli strumenti e nella raccolta dei dati sul campo. L'indagine empirica *self reported* relativa al processo e alle acquisizioni maturate dai corsisti evidenzia, oltre a un generale apprezzamento verso la proposta, un guadagno formativo nel *merito*, riferito alla tematica oggetto di indagine, e nel *metodo*, relativo al processo di lavoro sperimentato.

ENGLISH ABSTRACT

The paper deals with the first qualitative phase of a mixed method research "The university as a place where evaluation is experienced. The students' perspective" carried out collaboratively in a master's degree course; the aim is combining the generation of scientific knowledge and the development of research skills strategic for practitioners working in education. The assessment of learning in the university context is a topic for the teacher due to her scientific interest and for the students due to their life experience; the last ones have been involved both in research planning, tools design and data field collection. The self-reported empirical survey regarding the students' process and reflections shows not only a general appreciation of the proposal but also a training gain in merit, referring to the research topic, and in method, relating to the process managed.

Quadro teorico concettuale

In letteratura vi è convergenza nel considerare la ricerca una dimensione costitutiva della professionalità e della pratica di quanti operano nei contesti educativi e formativi (Avanzini, 2003; Bove, 2009; Coggi, 2017; Duchesne & Savoie-Zajc, 2007; Fabbri & Bianchi, 2018; Montalbetti & Lisimberty, 2015; Riva, 2010); tuttavia, come abbiamo argomentato altrove (Montalbetti, 2020), vi sono accezioni diverse così come differenziate sono le proposte formative per sviluppare e consolidare questa dimensione tanto nei percorsi iniziali quanto in quelli in servizio. Nel contributo la ricerca è intesa come un *habitus* professionale (Magnoler, 2012) che sorregge la progressiva definizione identitaria e orienta l'azione sul campo del professionista riflessivo (Montalbetti, 2005). Nelle elaborazioni fornite dagli autori sono state accentuate caratteristiche diverse del suo modo di agire (Dewey, 1933/1933; Mortari, 2009; Michelini, 2014; Perrenoud, 2001; Schön, 1983, 1987; Wentzel, 2008) ma è rintracciabile un elemento trasversale: il richiamo ad un atteggiamento

di investigazione, di interrogazione e di problematizzazione che è tipico (sebbene non esclusivo) della logica di ricerca. In tale prospettiva, a livello identitario quest'ultima si configura come un modo di pensare la realtà e di pensarsi in quanto attore che interviene su di essa; a livello operativo, si traduce in un fare intelligente guidato da un metodo che rende l'agire riconoscibile e intelligibile poiché poggiato sui criteri di rigore, sistematicità, trasparenza (Montalbetti, 2017). In particolare, lavorare con metodo assicura qualità ai processi di osservazione, progettazione, valutazione e documentazione che rappresentano i pilastri metodologici su cui si fonda l'intervento educativo (Montalbetti, 2017). In tal modo il professionista prende le distanze da atteggiamenti irriflessi e routinari, pone attenzione alla esplicitazione dei processi, è sollecitato ad aprirsi al confronto nella logica di contribuire a generare conoscenza e a favorire la circolazione delle pratiche nel tempo e nello spazio (Felisatti & Clarici, 2009; Nuzzacci, 2018).

Al riconoscimento della centralità della ricerca consegue l'esigenza di promuoverla intenzionalmente nei setting formativi (Baldacci & Frabboni, 2013; Coggi & Ricchiardi, 2005; De Landsheere, 1978; Hensler, 1993; Mialaret, 1999; Trincherò 2002; Viganò, 2003, 2016; Wentzel, 2008); sperimentare nei percorsi iniziali e in servizio il modo di procedere tipico della ricerca permette di imparare ad agire con metodo nella pratica professionale, argomentare le proprie scelte, documentare i processi, socializzare gli esiti facendo proprio un atteggiamento di costante rimessa in discussione e di apertura; in tal senso, il valore formativo generato è altamente trasferibile poiché legato alla progressiva acquisizione di un metodo di lavoro applicabile nella gestione dei processi educativi (Mialaret, 1999; Viganò, 2003; Baldacci e Frabboni, 2013; Coggi e Ricchiardi, 2005; Bove, 2009).

Di là da interventi specifici, lo sviluppo di tale dimensione dovrebbe orientare l'offerta formativa complessiva guardandosi dal rischio di schiacciare la preparazione esclusivamente sulla dimensione tecnica. In questo orizzonte per formare alla ricerca diventa strategico far leva su tre fattori (Moon, 2004): favorire la connessione fra l'esperienza di apprendimento e il bagaglio già posseduto in termini sia di conoscenze sia di esperienze; garantire un reale coinvolgimento adottando strategie didattiche finalizzate a «cogliere e valorizzare gli studenti rispetto ai loro tempi, alla loro esigenza di apprendere insieme con gli altri, di sentirsi protagonisti dell'attività educativa» (Watkins *et al.*, 2007, p. 82); promuovere l'attivazione critica e l'elaborazione originale del singolo e/o del gruppo ponendolo a confronto con situazioni aperte e problematiche (Silberman, 2007). Al di là delle specificità dei singoli fattori, l'impostazione formativa complessiva poggia su alcuni tratti comuni: una concezione del processo formativo come responsabilità condivisa; l'avvaloramento dell'ambiente come risorsa; il riconoscimento dell'interesse personale come leva; la consapevolezza delle dimensioni emotive e pratiche, oltreché cognitive; il valore del gruppo come risorsa per l'apprendimento.

Secondo l'ipotesi delineata fare esperienza diretta della ricerca, sperimentarla sul campo, toccare con mano il forte legame con la qualità della pratica educativa, rappresenta la via maestra per facilitare la maturazione di un atteggiamento di apertura e di una disposizione favorevole a considerarsi "in ricerca" (Pastori, 2017) nel proprio itinerario professionale. Non ci si illude che una formazione orientata alla ricerca da sola possa garantire professionisti in ricerca poiché sono altrettanto necessarie condizioni

organizzative e di funzionamento dei contesti che permettano in situazione di fare ricerca così come politiche che la incentivano e che la riconoscano; tuttavia, l'investimento in formazione, in particolare nel percorso iniziale, rappresenta un vettore chiave per porre premesse favorevoli.

Come si è avuto modo di osservare lavorare con metodo ispirandosi alla logica di ricerca innalza la qualità dei processi metodologici legati all'osservare, progettare, valutare e documentare. In questa sede, in ragione del dispositivo che sarà più avanti presentato, merita approfondire l'intreccio fecondo fra competenza di ricerca e competenza valutativa. Se sul piano teorico vi è convergenza nel definire la valutazione – da alcuni denominata ricerca valutativa (1) – come una forma di ricerca contraddistinta da un forte legame con il contesto e da una vocazione pragmatica (Montalbetti, 2011), sul piano operativo per pensare e agire il compito valutativo è indispensabile disporre di competenze di ricerca (2). Il rischio fuori da questa prospettiva è di far scivolare la valutazione nel dominio dell'arbitrario, del pressapochismo, delle impressioni, dello spontaneismo; rilevare e mettere a disposizione basi informative poco solide e poco affidabili non è soltanto un errore di metodo ma rischia di generare effetti negativi nel merito poiché condiziona il giudizio valutativo che a sua volta orienta il processo decisionale.

Le professioni dell'educativo e del formativo sono intrise di valutazione; quest'ultima, infatti, assume molteplici declinazioni legate al contesto micro (la valutazione dell'intervento con il singolo), meso (la valutazione di un processo/percorso attivato in un servizio) o macro (la valutazione del funzionamento di un servizio/struttura/programma), alla variabile temporale a breve, medio o lungo termine, all'oggetto specifico preso in analisi (processo, risultato, impatto). In altri termini, le richieste valutative interpellano l'agire del professionista e pertanto è indispensabile che costui sia accompagnato a sviluppare adeguate competenze in questo campo.

Un'ultima riflessione attiene al ruolo giocato dalla competenza valutativa nella vita di tutti i giorni; di là, infatti, dalla spendibilità nel contesto professionale, essa si configura come una *life skill* strategica per l'esercizio di una cittadinanza attiva (Montalbetti, 2019). Anche se non è sempre possibile (né conveniente) avviare un processo di valutazione che soddisfi i requisiti di rigore e trasparenza, sviluppare nel tempo una buona attitudine valutativa è comunque essenziale per prendere buone decisioni e per governare la complessità delle situazioni.

Metodo

Impianto della ricerca

All'interno del quadro brevemente ricostruito ha avuto origine l'idea di proporre a professionisti in formazione l'esperienza di una ricerca collaborativa; il punto di partenza è stata la volontà di costruire un dispositivo che coniugasse la generazione di conoscenza (ricerca) e la promozione di apprendimento significativo (didattica).

Per la definizione dell'oggetto si sono prese le mosse da alcune piste di lavoro preesistenti nel team del docente (3) unitamente agli interessi dei corsisti iscritti ad un percorso formativo sulla valutazione; ne è conseguita la scelta di porre al centro

dell'indagine la valutazione degli apprendimenti nel contesto universitario adottando il punto di vista degli studenti.

Vi è certamente consapevolezza della parzialità della loro prospettiva e dell'esigenza di triangolarla con quella degli altri attori per ricostruire in modo articolato l'oggetto di indagine; in questa fase, tuttavia, ha prevalso la volontà di dare voce agli studenti valorizzando il loro contributo e il loro osservatorio.

In ragione della complessità del tema è stato costruito un impianto metodologico misto di tipo sequenziale (Greene, 2007; Trinchero & Robasto, 2019). Per mettere meglio a fuoco le questioni ed esplorare il campo si è scelto di avviare l'indagine con una prima fase qualitativa – di cui si intende render conto in questo contributo e nella quale hanno collaborato i professionisti in formazione – seguita da una fase ad ampio raggio – attualmente in corso di definizione (4).

Nella fase di lavoro qualitativo i corsisti sono stati coinvolti come ricercatori sul campo valorizzandoli nel doppio ruolo di “studenti universitari *tout court*” e di “studenti del corso di Valutazione”. Coerentemente con la natura di questa fase, in ragione anche delle competenze pregresse e dei vincoli di contesto, i dati sono stati rilevati attraverso lo svolgimento di interviste semi-strutturate. Per l'individuazione delle fonti informative i corsisti hanno agito da reclutatori sul campo: a ciascuno di loro è stato chiesto di individuare 2/3 universitari possibilmente iscritti a Corsi di studi diversi dal proprio e appartenenti anche ad altri atenei. In ragione dell'obiettivo sono stati inclusi nel campione soltanto studenti che avessero maturato una discreta esperienza universitaria contattando persone iscritte al III anno della laurea triennale oppure al II anno della laurea magistrale.

Sul piano scientifico, il lavoro condotto nella prima fase ha permesso di esplorare il problema di ricerca (generare conoscenza) attraverso l'esperienza degli intervistati fornendo altresì elementi utili alla messa a punto della seconda fase quantitativa. Sul piano didattico (generare apprendimento), gli studenti-ricercatori hanno avuto l'opportunità, come si avrà modo di illustrare più avanti, di partecipare attivamente alla progettazione del dispositivo contribuendo alla costruzione degli strumenti e alla raccolta dei dati sul campo (5).

Partecipanti

La prima fase qualitativa della ricerca è stata proposta agli studenti frequentanti l'insegnamento di “Valutazione della qualità dei progetti educativi e formativi(6)” nel CdLM in “Progettazione pedagogica e formazione delle risorse umane” presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore. Della totalità degli iscritti al Corso (40 (7)) hanno aderito alla proposta 15 studenti di età compresa tra i 22 e i 32 anni in prevalenza donne. Coloro che non hanno partecipato sostengono di non averlo fatto perlopiù perché non sono riusciti a partecipare alle lezioni per motivi lavorativi.

Gli studenti hanno agito da co-ricercatori prendendo parte al processo sin dalle fasi ideative. Il fatto che avessero caratteristiche simili al target studiato non è stato considerato un *bias*, piuttosto un punto di forza in grado di assicurare un accesso autentico ai vissuti dei loro pari.

Il lavoro di ricerca collaborativa

La proposta di avviare una ricerca collaborativa è stata lanciata in plenaria poco dopo l'avvio del Corso. Durante questo *primo momento* è stato condiviso il quadro teorico-concettuale, sono state esplicitate le regole e le modalità di ingaggio ed è stata fornita una panoramica complessiva del processo di lavoro. Rispetto al *framework* sono stati presentati i concetti fondamentali riguardanti *l'assessment for/as learning*, la valutazione autentica e la competenza valutativa come *soft skill*, ponendo particolare attenzione alle varie forme di relazione tematizzate in letteratura tra valutazione e apprendimento; rispetto alle modalità è stata richiesta agli studenti un'adesione responsabile alle attività accompagnata da una costante documentazione del processo attraverso vari strumenti digitali (*Blackboard, Padlet* etc.); infine, sono stati illustrati gli aspetti chiave sui quali lavorare insieme nel corso della ricerca (Fig.1).

1. Condivisione del quadro teorico-concettuale
2. Individuazione delle dimensioni da investigare
3. Progettazione dello strumento di ricerca
4. Pretest dello strumento
5. Conduzione delle interviste e sbobinatura

FIG. 1 – PANORAMICA DEL PROCESSO DI LAVORO.

Subito dopo il lancio è stato predisposto uno spazio nella piattaforma *Padlet* in cui gli studenti hanno avuto la possibilità di esprimere le loro prime reazioni e percezioni riguardo la proposta; tale scelta, oltre a contribuire a costruire un clima collaborativo, ha consentito al team docente di acquisire informazioni e raccogliere *feedback* circa il grado di comprensione e di ingaggio degli studenti.

Il *secondo momento* di lavoro è consistito nella progressiva messa a fuoco degli aspetti da investigare sul piano empirico. Le aree d'indagine sono state organizzate attorno a due dimensioni chiave: le caratteristiche delle situazioni valutative nelle quali gli studenti erano stati coinvolti (tempi, formati, modi) e i significati assegnati alle diverse situazioni valutative vissute (percezioni, emozioni ecc.). Operativamente il lavoro di messa a fuoco e progressiva individuazione delle variabili da rilevare si è svolto in tre azioni principali: inizialmente in plenaria attraverso il *brainstorming* gli studenti hanno esplicitato gli aspetti a loro avviso maggiormente connessi con l'oggetto di ricerca, registrati senza pretesa di sistematicità attraverso la lavagna condivisa dal docente; successivamente in modalità asincrona è stato lasciato del tempo per sistematizzare il lavoro svolto in plenaria attraverso *Padlet*; infine, il quadro sulle dimensioni da investigare è stato completato in modo collaborativo nella parte iniziale della successiva lezione (Fig. 2).

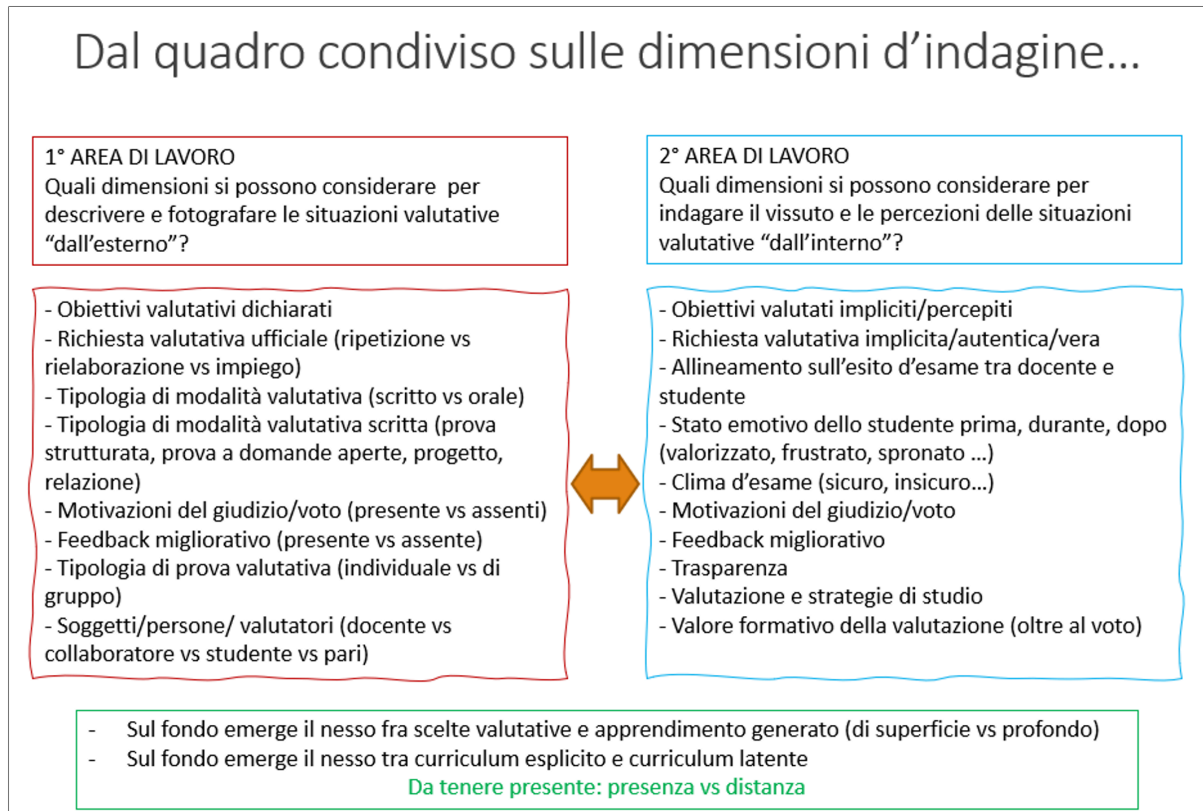


FIG. 2 – DIMENSIONI OGGETTO D'INDAGINE DELLA RICERCA.

Dimensioni selezionate	Domanda dell'intervista
Feedback migliorativo	<ul style="list-style-type: none"> - Dopo aver superato l'esame hai ricevuto dal professore un feedback di come è andato? - Non avendo superato l'esame, il professore ti ha spiegato cosa è andato storto e cosa c'è migliorare (strumenti, elementi, metodi)?
Motivazioni del voto/giudizio	<ul style="list-style-type: none"> - È prassi che il docente dia una giustificazione sulla votazione o il giudizio a seguito di un esame? - È usuale che ti trovi d'accordo con le motivazioni del giudizio, oppure no?
Stato emotivo dello studente prima e durante l'esame	<ul style="list-style-type: none"> - Come descriveresti il tuo stato emotivo prima e durante l'esame? - Secondo la tua esperienza, è cambiato qualcosa sostenendo gli esami da remoto? In meglio o in peggio?

Dimensioni selezionate	Domanda dell'intervista
Tipologia di modalità valutativa (scritta o orale)	<ul style="list-style-type: none"> - Credi che la modalità valutativa di una prova scritta sia più oggettiva/ soggettiva rispetto ad una prova orale e viceversa? - Ritieni che eseguire una prova scritta o orale possa incidere negativamente sulla valutazione?
Stato emotivo dello studente	<ul style="list-style-type: none"> - Prima: Quanto incide il modo di avvicinarti ad una prova sapendo che verrai valutato? - Durante: L'atteggiamento dell'insegnante durante una situazione valutativa quanto può incidere sulla tua prestazione? (atteggiamento positivo, distaccato, neutro) - Dopo: Quanto incide la valutazione finale su quella che è la tua persona piuttosto che sulla tua prestazione?
Scelte valutative e apprendimento generato	<ul style="list-style-type: none"> - Ritieni che le scelte valutative e l'apprendimento generato nello studente siano interdipendenti tra loro? - Pensi che le scelte valutative discrepanti rispetto al tuo apprendimento possano incidere sul tuo modo di avvicinarti al contesto universitario?

Dimensioni selezionate	Domanda dell'intervista
Tipologia di modalità valutativa (scritta o orale)	<ul style="list-style-type: none"> - La maggioranza degli esami del tuo corso di laurea sono scritti o orali? - Per quali esami del tuo corso di laurea pensa sia più adatta tra la forma orale o scritta? - Perché preferisce la forma scritta o orale?
Stato emotivo prima, durante, dopo	<ul style="list-style-type: none"> - Qual è il tuo stato emotivo prima durante e dopo un esame scritto o un esame orale? - Quali differenze emotive percepisce durante un esame in presenza o on-line?
Clima d'esame	<ul style="list-style-type: none"> - Come dovrebbe essere strutturato un esame scritto in presenza in modo da essere percepito come ambiente sicuro? - Come dovrebbe essere strutturato un esame orale in presenza in modo da essere percepito come ambiente sicuro? - Come dovrebbe essere strutturato un esame on-line in modo da essere percepito come un ambiente sicuro?

Dimensioni selezionate	Domanda dell'intervista
Feedback migliorativo	<ul style="list-style-type: none"> - Nelle tue esperienze valutative hai mai ricevuto un feedback migliorativo? - In che cosa pensi ti potrebbe essere utile?
Valutazione e strategie di studio	<ul style="list-style-type: none"> - Quali strategie trovi più congeniali nell'organizzazione dello studio universitario? - Come valuti la tua strategia di studio? - Sono cambiate le tue strategie di studio durante il periodo del Covid-19?
Soggetti/persone/valutatori (docente vs collaboratore vs studente vs pari)	<ul style="list-style-type: none"> - Negli esami universitari che hai fino ad ora sostenuto, ti sei interfacciato maggiormente con i docenti o con gli assistenti? Con quale ti sei trovato meglio e perché?


FIG. 3 – TRACCIA ELABORATA DAGLI STUDENTI (BOZZA).

A partire dalle dimensioni condivise il *terzo momento* è stato dedicato all'elaborazione della traccia dell'intervista semi-strutturata. Prima di avviare i lavori in piccolo gruppo sincrono il docente ha fornito alcune coordinate per la progettazione di uno strumento di rilevazione (8) e alcuni criteri per orientare il processo di operazionalizzazione assicurandone la validità. Successivamente gli studenti hanno costruito la traccia formulando le domande a partire dalle dimensioni precedentemente condivise. Dopo l'attività svolta in sincrono è stato lasciato ai gruppi tempo aggiuntivo per affinare l'intervista e caricarla in piattaforma (Fig. 3) in vista del successivo momento di lavoro.

Nonostante la cura prestata nelle fasi di progettazione, nessuno strumento è compiuto nel momento della sua prima stesura (Montalbetti & Lisimberti 2015) e dunque nel *quarto momento* di lavoro gli studenti hanno pre-testato l'intervista coinvolgendo alcune persone con un profilo simile al target per verificare l'adeguatezza dei contenuti e della procedura di rilevazione (Fig. 4). Tale momento è stato inoltre utile agli studenti per cominciare a familiarizzare con il ruolo di intervistatori.


Tocca a voi... condurre il pretest dell'intervista

Individuate una persona (amico/a, parente ...) con caratteristiche simili al target della ricerca (studente universitario) e provate somministrare l'intervista.



Durante e dopo l'intervista confrontatevi con lui/lei chiedendo:

- Come ha trovato l'intervista nel complesso, se ha osservazioni;
- Se ci sono domande che sono sembrate poco chiare;
- Come ha interpretato la domanda X (voi sapete quello che volete rilevare quindi verificate che le domande siano valide).



Sarà utile anche a voi per allenarvi e «fare le prove generali»!

FIG. 4 – INDICAZIONI PER IL PRE TEST.

I riscontri positivi e negativi raccolti durante il pretest sono stati annotati e condivisi attraverso *Padlet*; dopo un'ulteriore discussione in plenaria tali elementi sono stati utilizzati per l'elaborazione della versione finale della traccia (Fig. 5). Per guidare gli studenti sul campo è stato altresì messo a disposizione un protocollo per la somministrazione (Fig. 6) corredato da alcune indicazioni utili ad assicurare una buona conduzione (Fig. 7).

Dopo aver svolto le interviste gli studenti hanno proceduto alla sbobinatura e trascrizione dei testi; in totale sono state condotte 26 interviste che hanno permesso di avere a disposizione una base dati molto ampia.

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

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

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

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

La Valutazione nel periodo Covid-19...

- 10) Quanto la valutazione a distanza ha inciso sulle situazioni valutative?
 - 10a) Sul clima che hai respirato?
 - 10b) Sull'atteggiamento dei tuoi docenti?
 - 10c) Sulla tua prestazione (in bene, in male)?
 - 10d) Sul tuo apprendimento?
- 11) C'è qualcosa che ti piacerebbe fosse mantenuto anche quando si "tornerà a valutare in presenza"? Fai un esempio

Per chiudere...

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

FIG. 5 – TRACCIA DELL'INTERVISTA (STRALCIO).

Contatto dello studente/ssa

Prima della somministrazione dell'intervista contattare lo/a studente/ssa inviandogli il seguente testo per presentargli/le lo studio. Allegare alla mail il Foglio informativo con la richiesta di restituirlo compilato e firmato in tutte le sue parti.

Caro studente,

nell'ambito di una ricerca promossa all'interno del CdLM in Progettazione pedagogica e formazione delle risorse umane sul tema dell'Università come luogo in cui gli studenti vivono e sperimentano situazioni valutative siamo interessati a porti alcune domande per conoscere il tuo punto di vista.

L'intervista richiede circa 30 minuti.

Tutte le informazioni saranno rese anonime e utilizzate unicamente a fini di ricerca.

Grazie per la preziosa collaborazione!

Modalità di selezione dei rispondenti

Lo studente intervistatore è tenuto a selezionare 2 studenti appartenenti all'Università Cattolica del Sacro Cuore sede di Brescia (possibilmente almeno uno dei 2 dovrebbe essere di un'altra Facoltà). Sono da escludere gli studenti appartenenti al primo anno delle Lauree Triennali poiché non hanno ancora maturato un'esperienza valutativa consolidata.

Somministrazione e registrazione

Somministrare l'intervista e registrare solo dopo aver consegnato e ritirato compilati il "Modulo di consenso informato per la partecipazione allo studio e per il trattamento dei dati" e l'autorizzazione all'utilizzo registrazioni audio".

Trascrizione della registrazione

L'intervista va sbobinata integralmente in modo letterale distinguendo in modo chiaro quando è l'intervistatore a parlare e quando è l'intervistato.

Appunti di lavoro

Gli appunti presi durante l'intervista sulle impressioni personali e sul comportamento non verbale dell'intervistato vanno inseriti prima della trascrizione del testo dell'intervista nello stesso file.

[...]

FIG. 6 – PROTOCOLLO PER LA CONDUZIONE DELL'INTERVISTA (STRALCIO).

Durante l'intervista:

- fornisci all'intervistato delle spiegazioni preliminari, mettendolo al corrente, prima dell'inizio del colloquio, degli scopi dell'intervista stessa, del tema generale dell'intervista e di come verranno utilizzati i dati raccolti;
- registra l'audio previo consenso per poterti concentrare durante il colloquio sulla conduzione dell'intervista e sull'ascolto;
- sii chiaro, aperto, focalizzato, critico e mantieni la giusta distanza. "L'intervistatore ascolta, guida, sente, partecipa, si lascia sorprendere, cerca di comprendere come se ascoltasse le confidenze di un amico, ma anche guida, registra, sa spiegare" (Bichi, 2002, p.88)
- appunta a parte le tue impressioni, interpretazioni e il linguaggio non verbale.

Dopo l'intervista:

- trascrivi integralmente l'intervista, parola per parola, cercando di mantenere la trascrizione il più possibile fedele all'intero svolgimento dell'intervista. È consigliabile condurre questa operazione subito dopo lo svolgimento dell'intervista ("si ha la memoria fresca").

FIG. 7 – INDICAZIONI PER LA CONDUZIONE DELL'INTERVISTA (STRALCIO).

La rilevazione del punto di vista degli studenti-ricercatori

Considerata la natura innovativa dell'attività, che come osservato ambisce a coniugare le dimensioni di ricerca e di formazione senza subordinare una all'altra, si è ritenuto opportuno rilevare le percezioni degli studenti in itinere riguardo al lavoro sperimentato e stimolare ex post la loro riflessione sui processi messi in atto nel breve e nel medio termine per potenziarne la ricaduta formativa.

Le percezioni sono state raccolte attraverso due questionari di monitoraggio del Corso somministrati online attraverso l'applicativo Google Moduli. Nel primo questionario l'attenzione è stata posta sui due momenti centrali del lavoro di ricerca: l'individuazione delle dimensioni da investigare e la progettazione dello strumento di rilevazione; nel secondo, sono stati raccolti dati a valle dell'azione di pretest dell'intervista. I dati hanno nell'immediato permesso di valutare l'opportunità di apportare eventuali correttivi in itinere; nel medio termine hanno contribuito ad attivare nel docente processi metacognitivi finalizzati all'acquisizione di una maggiore consapevolezza rispetto alla pratica didattica proposta (Domenici, 2018) in termini di limiti, lezioni apprese e piste di sviluppo per il futuro.

La riflessione degli studenti sui processi messi in atto è stata stimolata attraverso due strumenti somministrati ex post. Subito dopo ogni intervista è stato chiesto loro di compilare una breve scheda documentativa (Fig. 8) volta a tenere traccia dell'andamento, ad incrementare la consapevolezza circa i comportamenti messi in atto e a individuare strategie per migliorare la conduzione delle successive interviste. Tali dati hanno garantito al docente un buon grado di controllo sul processo; conoscere i comportamenti agiti e gli eventuali errori/criticità incontrati ha inoltre permesso di ponderare la validità delle informazioni rilevate.

Intervistato: _____	Data _____	Canale: _____	Durata: _____
Durante l'intervista sono riuscito a:			
1) mantenermi neutrale (senza farmi coinvolgere troppo)			
<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> Più sì che no	<input type="checkbox"/> Più no che sì	<input type="checkbox"/> No
2) fornire chiarimenti/delucidazioni (laddove richiesto)			
<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> Più sì che no	<input type="checkbox"/> Più no che sì	<input type="checkbox"/> No
3) rispettare i tempi			
<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> Più sì che no	<input type="checkbox"/> Più no che sì	<input type="checkbox"/> No
4) annotare le mie impressioni			
<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> Più sì che no	<input type="checkbox"/> Più no che sì	<input type="checkbox"/> No
5) porre tutte le domande			
<input type="checkbox"/> Sì	<input type="checkbox"/> Più sì che no	<input type="checkbox"/> Più no che sì	<input type="checkbox"/> No
6) Per migliorare la conduzione della prossima intervista dovrei apportare questi cambiamenti/modifiche...			

FIG. 8 – SCHEDA DOCUMENTATIVA.

Nel medio termine è stata predisposta una traccia riflessiva (Fig. 9) invitando gli studenti a ricostruire il processo e a riflettere sull'esperienza svolta mettendo in evidenza il contributo al proprio processo di apprendimento. Non potendo garantire l'anonimato, per limitare il grado di desiderabilità delle risposte, è stato esplicitato agli studenti di elaborare la scheda in modo autentico mettendo in evidenza anche gli elementi critici.

- a) Descrivere brevemente le azioni concretamente svolte all'interno della Ricerca Collaborativa (ad es: ho partecipato alla definizione delle aree, ho svolto il pretest...).
- b) Riflettere sull'esperienza svolta mettendo in evidenza il contributo al proprio processo di apprendimento.

Di seguito alcuni punti per guidare la stesura (max. 2000 caratteri spazi inclusi).

- Motivazioni della adesione
- Sfide e difficoltà incontrate a livello processuale
- Principali acquisizioni maturate (conoscenze, abilità, competenze)
- Spendibilità/trasferibilità delle acquisizioni nel campo educativo e formativo

*Si precisa che la compilazione/elaborazione della scheda andrà svolta **in modo autentico** mettendo in evidenza gli elementi/punti di forza senza tuttavia nascondere le criticità incontrate e gli aspetti di migliorabilità.*

FIG. 9 – TRACCIA RIFLESSIVA

Risultati

Le percezioni degli studenti-ricercatori

Al primo monitoraggio hanno risposto 31 studenti e di questi 15 hanno partecipato alle due attività proposte: individuazione delle dimensioni da investigare (momento 2) e progettazione dello strumento (momento 3). Al secondo hanno risposto 23 studenti di cui 15 hanno partecipato all'attività di pretest (momento 4).

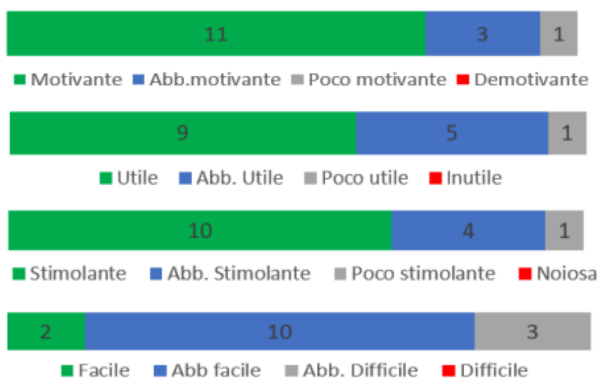
Nel complesso i momenti di lavoro dedicati alla ricerca collaborativa (in plenaria, in piccolo gruppo sincrono, in piccolo gruppo asincrono) sono considerati motivanti, utili e stimolanti; più eterogeneo è invece il giudizio circa il grado di difficoltà delle diverse fasi di lavoro: il pretest è ritenuto il compito più complesso da gestire (Graf. 1). In generale, gli studenti paiono cogliere il principale valore aggiunto della proposta ritenendola un'occasione per integrare in modo circolare e ricorsivo teoria e pratica. A testimoniarlo sono ad esempio alcuni commenti inseriti nei campi aperti:

«inizialmente pensavo fossero attività quasi scontate e semplici in realtà poi “sporcandoci le mani” ho capito le varie difficoltà che semplicemente studiando la teoria che parla dell'intervista non mi si pongono»

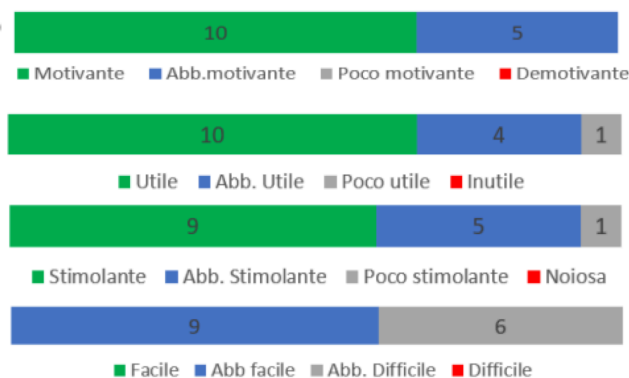
e ancora:

«ho trovato particolarmente utili i feedback legati alle attività svolte [...] molto proficua è stata l'attività di pretest perché credo abbia permesso di mettersi in gioco nelle vesti di intervistatore, ruolo che anche in futuro, nell'ambito di eventuali ricerche, potremo essere chiamati ad assumere».

Individuare le dimensioni (momento 2) e progettare lo strumento (momento 3) è stato...



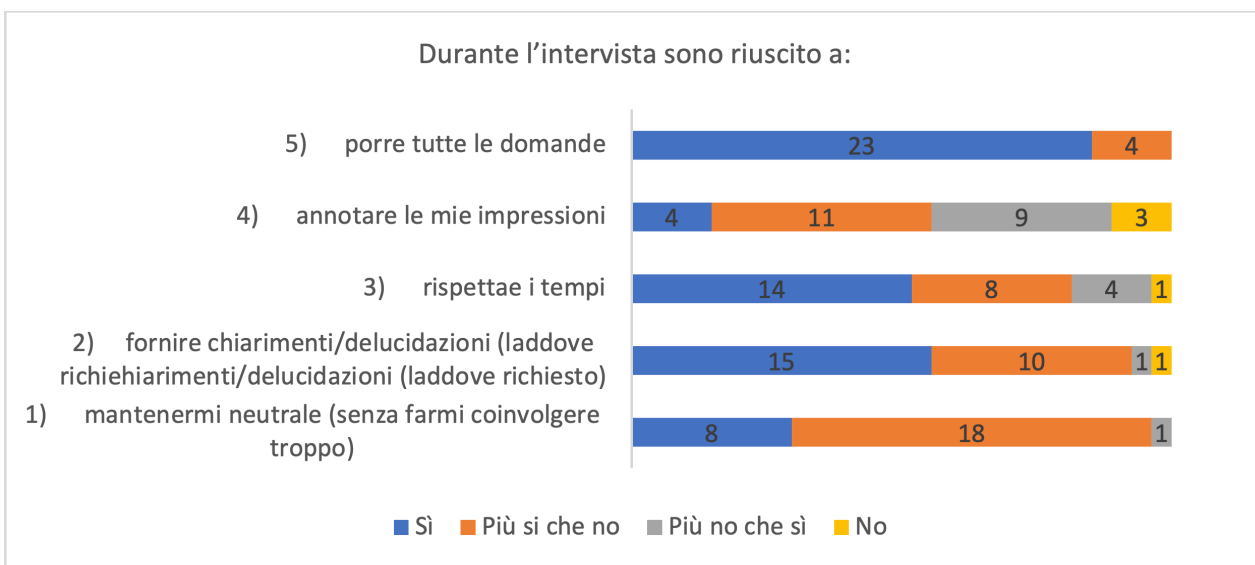
Fare il pretest (momento 4) è stato...



GRAF. 1 – PROGETTAZIONE DELLA RICERCA.

Al termine di ciascuna intervista gli studenti hanno compilato una breve scheda documentativa che oltre ad aver fornito elementi utili al docente per comprendere la validità delle procedure messe in atto ha sollecitato a ragionare sulle strategie adottate permettendo di individuare punti di forza e di criticità; su questi ultimi sono stati invitati a porre particolare attenzione per porvi rimedio nelle interviste successive.

La conduzione delle interviste è stata vissuta come un compito autentico e particolarmente sfidante. Alcune difficoltà sono riferite all'annotazione in itinere delle impressioni, al rispetto dei tempi e alla capacità di fornire chiarimenti e delucidazioni agli intervistati durante la conduzione (Graf. 2).



GRAF. 2 – ATTUAZIONE DELLE PROCEDURE DI RICERCA.

Nel campo aperto gli studenti evidenziano alcune strategie ideate per migliorare la conduzione delle successive interviste che ben si connettono con gli elementi più critici succitati. Uno studente dichiara ad esempio di voler migliorare nella seconda intervista

«la capacità di annotare e analizzare le impressioni che si possono ricavare indirettamente dall'intervista»

e di

«fornire più esaustivamente informazioni in relazione alle domande per poter dissipare i dubbi e ottenere risposte più aderenti al tema».

Un altro riconosce la difficoltà e al contempo la necessità di:

«cercare, per quanto sia difficile essendo tematiche molto vicine a noi studenti, di essere il più neutrale possibile».

Altri ancora ritengono di doversi impegnare di più per:

«formulare meglio i quesiti di chiarimento di una data domanda che non è stata compresa»

e per

«rendere più fluida la conduzione, renderla più partecipata e meno direttiva, mantenendo comunque la giusta distanza nei confronti del soggetto intervistato riportando il soggetto intervistato sui binari delle domande, per evitare confusione o dispersioni delle informazioni».

Infine, non mancano coloro che notano dei miglioramenti durante la conduzione delle interviste successive; a testimoniare sono ad esempio le parole di questa studentessa quando afferma:

«sono soddisfatta del risultato raggiunto in quanto ho visto un netto miglioramento rispetto al pre-test».

In sintesi pare che siano stati colti – perché toccati con mano – alcuni principali elementi di complessità connessi con il fare ricerca sul campo come emerge in modo sintetico in questo commento:

«ero convinta fosse molto più facile condurre un'intervista mentre conducendola concretamente mi sono resa conto che oltre alla capacità metodologica di saper costruire un dispositivo di ricerca servono anche delle competenze più trasversali anche semplicemente legate alla tecnologia ma anche aggiustare il proprio comportamento in funzione dell'intervistato».

Nel medio termine gli studenti hanno compilato una scheda riflessiva in cui, oltre a ricostruire le azioni, hanno ragionato sulle motivazioni alla base dell'adesione e sulle sfide incontrate mettendo in evidenza le (eventuali) acquisizioni maturate e la loro (eventuale) spendibilità in campo educativo e formativo.

Le motivazioni sottese all'adesione dei rispondenti fanno riferimento a due aspetti: le caratteristiche didattiche della proposta che ha "invogliato" e il valore formativo "intuito" sin dall'inizio. In particolare, sono l'autenticità, l'originalità e le dinamiche partecipative unite alla possibilità di apprendere facendo che hanno fatto da motore trainante. Gli studenti dichiarano di essere stati attratti dalla «possibilità di mettersi in gioco attivamente» attraverso «processi di collaborazione fra studenti e docente» in cui sono centrali modalità di «apprendimento situato ancora poco diffuso in ambito accademico ma che contribuiscono ad una formazione a tutto tondo». Particolarmente significative sono le parole di questa studentessa quando afferma:

«la scelta di investire in questa proposta muove dalla profonda convinzione che l'apprendimento si sviluppi come risultato del coinvolgimento in attività specifiche, in precisi contesti, nel rapporto con le altre persone. Non si configuri come pratica individuale svincolata dalle dinamiche e dal contesto di appartenenza ma sia frutto di un processo attivo in cui lo studente in formazione svolge un ruolo attivo e co-costruisce l'innovazione ed il cambiamento assieme all'esperto, in maniera collaborativa, attingendo al sapere e alle esperienze di tutti».

I compiti reputati più complessi e sfidanti sono il pretest e la conduzione dell'intervista (momenti 4 e 5); se da un lato proprio tali attività ingaggiano particolarmente gli studenti, dall'altro sono anche quelle con cui dichiarano di avere meno familiarità. Esemplicative sono le parole di questa studentessa quando afferma

«nella somministrazione dell'intervista mantenere un atteggiamento distaccato, formale e allo stesso tempo accomodante, incoraggiante ed accogliente è un equilibrio difficile da raggiungere soprattutto per chi come me si trova alle "prime armi"».

Ma non è solo una questione di scarsa esperienza, infatti, come rileva un altro studente:

«mantenere un atteggiamento distaccato non è per niente facile anche perché il tema affrontato nell'intervista, è un tema che tocca in prima persona».

Emerge quindi anche la difficoltà connessa alla forte vicinanza tra intervistatori e target di riferimento, che rende ancora più sfidante gestire la conduzione tenendo a bada le proprie emozioni. Emerge altresì la consapevolezza che la modalità a distanza ha certamente contribuito a rendere la conduzione più complessa e in particolare ha reso più difficile – a detta di alcuni – registrare il linguaggio non verbale:

«avendo condotto le interviste online molti piccoli dettagli non li ho potuti osservare, come il linguaggio indiretto del corpo, la postura dell'intervistato o la gestualità delle mani».

Sebbene la maggior parte degli studenti giudichi i momenti 4 (pretest) e 5 (intervista) come maggiormente complessi risalta in ottica più globale l'impegno e la sfida sottese all'intero lavoro che richiedono l'assunzione di un atteggiamento attivo e responsabile:

«un processo impegnativo dal punto di vista della costanza, perché per poter vivere in maniera costruttiva l'esperienza era necessario partecipare attivamente e con continuità ad ogni fase. Questa è sicuramente stata una sfida, ma al tempo stesso una risorsa per la comprensione della materia oggetto di studio e per la successiva progettazione del dispositivo valutativo».

Un primo gruppo di acquisizioni che i partecipanti ritengono di aver maturato durante i vari momenti della ricerca è riconducibile alla maturazione delle *soft skills*. Il carattere non meccanico e non routinario dell'attività pone infatti molteplici sfide e spinge a mettere in atto continue strategie di *problem solving*:

«durante la realizzazione delle interviste mi è capitato di non essere compresa dall'intervistato e dover quindi ripetere le domande per una maggiore comprensione. Ciò non è stato per me semplice in quanto credevo che le domande fossero molto chiare e che il mio compito fosse solamente quello di leggere i quesiti».

Al contempo le azioni procedurali che hanno caratterizzato l'intero processo di lavoro hanno consentito – a detta di alcuni – di allenare le competenze di *pianificazione e organizzazione* necessarie per «riuscire a seguire l'intero processo con impegno».

Attraverso le dinamiche partecipative e collaborative in piccolo gruppo tra pari e in plenaria è stato altresì sperimentato un autentico *team work*. L'agire il ruolo di intervistatori ha invece contribuito ad affinare le *capacità relazionali e comunicative*:

«questo percorso mi ha permesso di affinare e sviluppare diverse abilità, ad esempio [...] la capacità di lettura del linguaggio del corpo, sia del mio sia della persona con cui mi sono trovata a dialogare»

e ancora

«è stata un'attività che mi ha permesso di maturare diverse competenze tra le quali quella di rispettare i silenzi, cosa che inizialmente crea imbarazzo, ma permette all'intervistato di pensare».

Non manca infine chi coglie negli strumenti documentativi e riflessivi che hanno accompagnato il percorso la possibilità di incrementare le capacità critico-riflessive e auto valutative:

«significativa è stata anche la dimensione auto-valutativa della ricerca, che mi ha stimolato alla riflessione e aiutato a costruire un atteggiamento più riflessivo nelle attività in cui sono coinvolto»

e ancora

«mi sono accorta che il ri-ascolto delle interviste e lo sbobinamento non sono stati semplicemente degli strumenti per registrare le parole dell'intervista ma mi sono serviti per riflettere sulle risposte in un secondo momento ma soprattutto per guardare me stessa con un occhio critico».

E ancora

«tra le principali acquisizioni maturate annovero la capacità di pensiero critico-riflessiva allenata e perfezionata grazie alle attività svolte di volta in volta».

Alle acquisizioni trasversali sono complementari quelle relative alle *competenze più specifiche legate al fare ricerca e alla valutazione* che si snodano attorno al piano metodologico-procedurale e a quello tecnico.

«Da questa esperienza [...] ho anche sviluppato competenze nell'ambito della valutazione, [...] l'abilità nel riconoscere quale tipo di strumento adoperare a seconda di cosa si valuta e dei contesti, la costruzione di un dispositivo valutativo, l'abilità nel riconoscere la qualità di un dispositivo valutativo e lo stretto legame concettuale tra valutazione/apprendimento/ricerca/riflessione».

«Partecipare mi ha permesso di comprendere nel concreto la strutturazione di un'attività di ricerca e delle sue macro-fasi. L'implementazione dell'intervista mi ha permesso di esplorare i vari aspetti di questo strumento: la riflessione in gruppo sulle domande e la loro pertinenza e funzionalità in relazione all'obiettivo di ricerca. La conduzione mi ha fatto cogliere la sua difficoltà: gestire la conversazione e mantenere la giusta distanza con l'interlocutore sono aspetti e complicazioni di cui ho appreso l'importanza in questa esperienza».

«Le attività svolte sono state utili per comprendere come si struttura un'intervista. In particolare, ho potuto provare in prima persona l'importanza di alcuni passaggi da effettuare nel campo della ricerca, in primis l'importanza del pretest. Dopo averlo effettuato, mi sono resa conto che solo nel momento in cui poni le domande ad una persona che non le ha mai lette, puoi comprendere gli errori o la non efficacia della domanda stessa. Ho compreso quanto sia importante effettuarlo bene e come questo passaggio può determinare la buona riuscita della ricerca e della valutazione». Attraverso la ricerca ho acquisito «consapevolezza circa la necessità di un buon bagaglio metodologico affinché ricerca e valutazione poggino su basi scientifiche che conferiscono validità e significatività ai risultati».

Sul piano dell'implementazione emerge con forza l'allenamento delle «capacità di ascolto, di dare il giusto tempo per rispondere, rispettare i silenzi e partire dalle risposte per porre la successiva domanda» e di mantenere «un atteggiamento distaccato e neutrale».

Le diverse competenze mobilizzate nella ricerca sono riconosciute come strategiche per agire nei contesti dell'educazione e della formazione; ad esse è conferito il ruolo di «bussola per orientare sia il miglioramento dei progetti ai quali si prenderà parte sia per migliorare le proprie competenze professionali».

Discussione

Entro lo sfondo teorico-concettuale riconducibile al paradigma del “research-based learning” (Hoskins & Mitchell, 2015; Stoakes & Cooper, 2012) brevemente ricostruito in apertura ha avuto avvio la ricerca collaborativa; prendervi parte attivamente per quanti sono in formazione ha assunto un duplice valore: ampliare il livello di conoscenze sul tema oggetto di studio (guadagno nel merito) e sperimentare un processo di lavoro di natura scientifica (guadagno nel metodo); al contempo ha offerto al docente l’opportunità di rinsaldare il legame fra interesse scientifico, funzione didattica e servizio al territorio.

Il punto di partenza che ha guidato la progettazione e l’implementazione della ricerca collaborativa è stata la volontà di costruire un dispositivo che coniugasse la generazione di conoscenza scientifica (ricerca) e la promozione di apprendimento (didattica) offrendo un’esperienza formativa significativa a futuri professionisti in campo educativo e formativo.

Molto spesso le esperienze di accompagnamento alla ricerca attivate all’interno degli insegnamenti hanno un prevalente, quando non esclusivo, valore formativo: si dà l’opportunità agli studenti di sporcarsi le mani e di mettere le mani in pasta per aiutarli a comprendere i meccanismi e le logiche sottese al fare ricerca (9). In questo contesto invece il dispositivo origina con una doppia finalità e ambisce a coniugare ricerca e formazione senza subordinare una all’altra. L’oggetto di indagine su cui gli studenti si sono attivati rappresenta davvero un tema di interesse scientifico per il team e il lavoro fatto da e con loro costituisce il primo momento di un percorso di investigazione più ampio tuttora in corso. In questo senso l’esperienza ha un carattere di originalità rispetto a quelle fino ad ora sperimentate configurandosi anche per il docente come compito aperto e sfidante. Un ultimo fattore contingente ma non meno rilevante è il setting formativo a distanza in cui ha preso avvio questa esperienza nell’ottobre 2020; di là dalle difficoltà e incertezze iniziali, l’erogazione da remoto ha facilitato il lavoro di natura collaborativa aprendo spazi di innovazione didattica attraverso l’utilizzo di tecnologie educative digitali.

Conclusioni

All’origine della ricerca collaborativa possono essere rintracciate diverse motivazioni: promuovere lo sviluppo di competenze di ricerca reputate essenziali per le professionalità dell’educativo e del formativo, coinvolgere attivamente gli studenti nel loro processo di apprendimento, sperimentare strategie didattiche *student-centred* facendo leva su autonomia e responsabilità. In sintesi, si è inteso *formare alla ricerca attraverso la ricerca* assicurando un circolarità fra teoria e prassi. Evidenti sono i limiti legati al lavoro svolto con gli studenti che ha coinvolto un numero ristretto di costoro all’interno di un setting formativo privilegiato come è quello dei Corsi di laurea magistrali. Al tempo stesso l’indagine empirica relativa al processo sperimentato e alle riflessioni maturate si basa su dati *self-reported* e pertanto va letta e interpretata con prudenza.

Tuttavia, emerge in modo piuttosto netto l’apprezzamento complessivo e la consapevolezza da parte degli studenti di aver ottenuto un guadagno nel merito, riferito alla tematica oggetto di investigazione, e nel metodo, relativo al processo sperimentato. Tali considerazioni possono essere riferite esclusivamente a quanti hanno intrapreso il

percorso e non è possibile ricostruire, oltre a quanto dichiarato in merito agli aspetti organizzativi, le motivazioni di quanti non hanno aderito; tuttavia, ciò conferma che per cogliere e fruire delle potenzialità di una proposta formativa è innanzitutto essenziale la leva motivazionale e la disponibilità ad abbandonare situazioni rassicuranti.

Pur con la necessaria cautela, dovuta ai limiti già richiamati, le riflessioni degli studenti mostrano un percorso di progressiva comprensione della significatività della proposta, anche a fronte di una adesione iniziale poggiata più sull'attrattività che sulla consapevolezza. Il percorso non è stato lineare e ha richiesto un impegno significativo, certamente superiore in termini di tempo, a tutti gli attori ma a valle è possibile osservare che ne è valsa la pena.

La consapevolezza circa il *gap* esistente fra il sapere metodologico codificato nei manuali e la messa in atto di pratiche di ricerca reali da parte di professionisti richiede – come osserva Avanzini (2003) – la capacità di dialogare con le situazioni e di muoversi con intelligenza critica; con i limiti più volte richiamati crediamo che la ricerca collaborativa di cui si è dato conto abbia rappresentato per tutti gli attori (docente incluso) una buona palestra.

Note degli autori

L'architettura complessiva del contributo è stata elaborata insieme dai due autori. Sul piano redazionale, a Katia Montalbetti sono da attribuire il primo e il quarto paragrafo, a Enrico Orizio il terzo paragrafo. Il secondo paragrafo e le conclusioni sono stati stesi in forma congiunta.

Note

- (1) Si veda tra gli altri Bezzi (2010).
- (2) Nel tempo sono state elaborate diverse letture del rapporto fra ricerca e valutazione; si vedano tra gli altri Rossi, Lipsey e Freeman (2003); Palumbo (2001); Stame (2016).
- (3) Un'area tematica nella quale il gruppo di ricerca sta investendo particolari risorse riguarda la valutazione nei contesti educativi e formativi con particolare attenzione alle relazioni tra valutazione e apprendimento.
- (4) Nella fase quantitativa volta a rilevare i costrutti emersi nella prima fase si ipotizza di somministrare ad un campione di studenti un questionario semi-strutturato.
- (5) In questo articolo sono descritti e sono resi oggetto di analisi critica i processi di lavoro svolti in collaborazione con gli studenti; i risultati emersi dalla prima fase di ricerca saranno oggetto di comunicazione in un successivo lavoro.
- (6) Durante l'a.a 2020/21 il Corso è stato erogato interamente a distanza attraverso la piattaforma *Blackboard*.
- (7) Di questi 20 sono gli studenti che effettivamente hanno fruito della didattica erogata in modalità sincrona.
- (8) Scegliere la tipologia di strumenti più idonea; individuare e costruire le unità minime che lo compongono; definire la struttura complessiva; definire le modalità di somministrazione; effettuare il pretest; prendere contatto con il target; individuare le modalità per la codifica e l'organizzazione dei dati (Montalbetti & Lisimberty).
- (9) Anche noi abbiamo dato conto di alcune di queste esperienze portate avanti in percorsi formativi iniziali e in servizio rivolti a insegnanti e educatori. Si veda ad esempio l'articolo di Montalbetti e Lisimberty (2016).

Bibliografia

- Avanzini, G. (2003). Formation à la recherche et formation de la personne. In G. Le Bouëdec, S. Tomamichel (Eds.). *Former à la recherche en éducation et formation* (pp.195-206). Paris: L'Harmattan.
- Baldacci, M., & Frabboni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- Bezzi, C. (2010). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: Franco Angeli.
- Bove, C. (2009). *Ricerca e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- Coggi, C. (2017). Formazione iniziale degli insegnanti alle competenze di ricerca, di inclusione e promozione del successo scolastico: il Programma Fenix. In G. Domenici (ed.), *La formazione iniziale e in servizio degli insegnanti* (pp. 115-118). Roma: Armando.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2002). *Fare ricerca nella scuola dell'autonomia*. Milano: Mursia.
- De Landsheere, G. (1978). *La formazione degli insegnanti*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (2019). *Come pensiamo* (edizione italiana a cura di Bove C.). Milano: Raffaello Cortina Editore. (Lavoro originale pubblicato nel 1933).
- Duchesne, C., & Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche comme stratégie de développement professionnel: réflexions d'enseignantes dites 'engagées'. *Formation et profession*, 13(2), 58-62. Recuperato da: https://formation-profession.org/files/old/v13_n2.pdf
- Fabbri, L., & Bianchi, F. (Eds.). (2018). *Fare ricerca collaborativa*. Roma: Carocci Editore.
- Felisatti, E. & Clerici, R. (Eds.). (2009). *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Padova: CLEUP.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Hensler, H. (1993). (Ed.). *La recherche en formation des maîtres*. Sherbrooke: Éditions CRP.
- Hoskins, S. L., & Mitchell, J. (2015). *Innovative pedagogies: research based learning, taking it a step further*. Higher Education Academy. <https://www.heacademy.ac.uk/research-based-learning-taking-it-step-further>.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e formazione. La professionalizzazione degli insegnanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mialaret, G. (1999). *Il sapere pedagogico*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Michelini, M.C. (2014). Pensare per educare il pensiero. *Educational Reflective practices*, 1: 224-238. DOI: 10.3280/ERP2014-001014
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montalbetti, K. (2011). *Manuale per la valutazione delle pratiche formative. Metodi, dispositivi e strumenti*. Milano: Vita e Pensiero.
- Montalbetti K. (2017). Research as a teaching resource. *Revista Edetania. Estudios y propuestas socio-educativos*. 52: 125-143. Recuperato da: <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/562>
- Montalbetti, K. (2019). La valutazione come esercizio di cittadinanza. Una risorsa per gli studenti della secondaria. In P. Lucisano (ed.), *Alla ricerca di una scuola per tutti e per ciascuno* (pp. 383-390).

- Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia. Recuperato da: <https://www.pensamultimedia.it/pensa/prodotto/alla-ricerca-scuola-tutti-ciascuno-impianto-istituzionale-modelli-educativi/>
- Montalbetti, K. (2020). Formare i futuri insegnanti alla ricerca empirica. Dalla teoria alla pratica. *Pedagogia Oggi*, 18(1), 168-182. DOI: 10.7346/PO-012020-11.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2015). *Ricerca e professionalità educativa: risorse e strumenti*. Lecce-Rovato: Pensa multimedia.
- Montalbetti, K., & Lisimberti, C. (2016). Con le mani in pasta. Apprendere la ricerca tra teoria e pratica. *Scuola democratica*, 7(3), 687-706. DOI: 10.12828/85525.
- Moon, J.A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*. London: Routledge.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Nuzzaci, A. (2018). Formazione degli insegnanti e 'pensiero pedagogico scientifico': un insegnamento orientato dai 'venti della ricerca'. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16 (2): 133-152. DOI:107346/-fei-XVI-02-18_12
- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione: decidere, programmare, valutare*. Milano: Franco Angeli.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris: ESF.
- Riva, M. G. (2010). Ricerca e formazione alle professioni educative e formative. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 12(1/2), 89-99. DOI: 10.13128/Studi_Formaz-8589.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2003). *Evaluation: A Systematic Approach*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications.
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön D. (1987). *Educating Reflective Practitioners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silberman, M. (2007). *The Handbook of Experiential Learning*. San Diego: Pfeiffer & Co.
- Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: Franco Angeli.
- Stoakes, G., & Cooper, P. (2012). Visualising the Research-Teaching Nexus. In A. Miller, J. Sharp, & J. Strong (Eds.), *What is Research-Led Teaching? Multi-Disciplinary Perspectives* (pp. 11-16). London: CREST.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Viganò, R. (2003). *Professionalità pedagogica e ricerca*. Milano: Vita e Pensiero.
- Viganò, R. (2016). Ricerca educativa fra pratiche e politiche istituzionali. *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 16(2), 71-84. Recuperato da: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1776>
- Watkins, C., Eileen, C., & Lodge, C. (2007), *Effective Learning in Classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wentzel, B. (2008). Formation à la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et formation*, 59: 89-103. DOI:10.4000/rechercheformation.648.