

C'è chi scende e c'è chi sale

(Editoriale)

Benedetto Vertecchi*

Quella che vi proponiamo è una riflessione che non richiede la disponibilità di un grande apparato teorico e tecnico per essere accolta o respinta. E, per quanto legata a pratiche valutative, dato che esse si sono tardissimamente affermate nella seconda metà del Novecento e continuano a impegnare le scuole nei primi decenni del terzo Millennio, si tratta di una conclusione alla quale si può giungere sulla base del comune buon senso e dunque apparentemente alla portata di tutti. Apparentemente, perché neanche il comune buon senso si può dire sia equamente distribuito nella popolazione.

Nel caso specifico, si dovrebbe accettare che l'esito di un percorso di studi sia rilevato attraverso una prova per definizione unica, utile alla rilevazione dei livelli di competenza richiesti ad allievi dei quali la sola cosa che sappiamo per certo è che hanno avuto esperienze diverse, provenendo da ambienti diversi, che si sono formati attraverso interazioni che li hanno posti in relazione con soggetti molto diversi tra loro, che hanno nei confronti della prova che loro si proporrà atteggiamenti diversi e via seguitando con l'enumerazione delle differenze che distinguono gli allievi tra loro. Ebbene, siamo davvero certi di voler trarre dalle medesime prove le informazioni rivelatrici degli esiti raggiunti attraverso l'educazione, ovvero attraverso un complesso di esperienze che raccoglie quanto di più diverso possa segnare il percorso di sviluppo di un bambino o di un ragazzo?

Quel che potremo trarre dalle prove rivolte a una popolazione siffatta è soprattutto un atteggiamento di maggiore o minore disponibilità verso l'atti-

* Benedetto Vertecchi, Università degli Studi Roma Tre, via del Castro Pretorio 20 – 00185 Roma (Italia); benedetto.vertecchi@uniroma3.it.

vità che sarà proposta. Tutte le differenze che prima sono state elencate non potranno che riversarsi sulla distribuzione dei punteggi, vanificando proprio l'esigenza alla base degli esiti ottenibili tramite prove che si pretende debbano essere uniformi per tutti i soggetti. È come dire che non è possibile disporre di dati tendenzialmente obiettivi quando le prove investono allievi dei quali tutto può dirsi tranne che siano uguagliabili per esperienze compiute o acquisite. Ovviamente le conclusioni possono essere diverse se l'obiettivo delle prove sarà ben circoscritto, se non si pretende di ricavare elementi radicati in sfere di esperienza sociale e affettiva partendo da stimoli altrimenti fondati. La situazione non sarebbe diversa se fornissimo a un gruppo di praticanti di ricette regionali i medesimi ingredienti per confezionare un ragù alla bolognese o un piatto di pasta con le sarde. Sarebbe molto improbabile pensare di poter ricavare piatti gustosi affidandosi esclusivamente all'abilità e all'intuizione di ciascuno. In altre parole non potremmo far riferimento alla scuola.

Uscendo di metafora, se il gruppo del quale si vuole saggiare le abilità può fare riferimento a esperienze simili, anche gli esiti potranno fornire indicazioni utili. Resterà comunque una zona dominata dall'incertezza, per il fatto che i punteggi del gruppo verranno sottoposti ad elaborazioni statistiche: specialmente nella parte centrale della distribuzione, piccoli intervalli potranno sospingere un soggetto verso un apprezzamento positivo o negativo. Si potrebbe infatti avere un'impressione di miglioramento o peggioramento solo determinata da scostamenti minori negli esiti riscontrati.

A partire dalle riflessioni del direttore, nell'aprire il nuovo formato open access della rivista *Cadmo. Giornale Italiano di Pedagogia. An International Journal of Educational Research*, ormai pluridecennale, sentiamo forte la risonanza con il senso della misura di visalberghiana memoria e più in generale il richiamo a un necessario equilibrio nel fare ricerca in ambito educativo. Ciò che infatti emerge prepotente nella sua semplicità in questa apertura è che la comparabilità richiede la presenza di condizioni comparabili, poiché dove le differenze esperienziali costituiscono parte integrante del fenomeno osservato, la comparazione, per quanto rigorosa, rischia per finire di descrivere prevalentemente le disuguaglianze di partenza. Anzi, ci viene ricordato come l'illusione della precisione non annulli l'incertezza che accompagna i fenomeni educativi. In questo senso, la valutazione è una leva essenziale del fare ricerca in ambito educativo, ma una cultura della valutazione ha senso solo se orienta le decisioni educative. Se la rilevazione si limita a individuare differenze, rischia di essere fine a se stessa e la scuola tende ad adattarsi agli strumenti di misura, e non ai fini del fare scuola. I dati di ricerca e le misure che informano i giudizi sono ricchi di conseguenze pratiche e materiali im-

portanti, orientano le classificazioni, incidono sulla reputazione di singoli e di contesti, su decisioni amministrative e politiche. In aggiunta a questo, quasi in un cortocircuito temporale, la valutazione può essere “causa” che genera “effetti” ancora prima di essere pienamente operativa, come nel caso del *backwash effect*, ovvero l’effetto “contraccolpo” che una riforma normativa in ambito valutativo produce ancora prima di diventare pienamente operativa su individui e istituzioni che inseguono adattamenti preventivi.

La responsabilità politica e culturale della valutazione resta quindi saldamente innestata nei modelli e nelle procedure utilizzate: l’espressione del giudizio, l’attribuzione di “valore” che ogni processo valutativo comporta, richiede equilibrio, umiltà, esplicitazione dei criteri e confronto aperto con i soggetti coinvolti. Il problema non risiede dunque nello scegliere se valutare o meno, ma consiste nello stabilire quale idea di educazione si intenda sostenere attraverso la valutazione e quale futuro “preferibile” si disegni attraverso l’uso – inevitabile – della valutazione nella ricerca educativa.

Se la scuola ha il compito di sviluppare le dotazioni culturali degli individui, la valutazione dovrà necessariamente essere coerente con tale fine. In caso contrario, il rischio è quello di confondere una rappresentazione delle differenze con la loro spiegazione e, cosa di gran lunga più grave in ambito educativo, di ritenere inevitabili le disuguaglianze che l’educazione dovrebbe invece contribuire ad attenuare.

Ci è parso coerente aprire insieme al direttore questo nuovo capitolo della vita della rivista toccando il tema della valutazione. Tema, approccio di ricerca e prospettiva culturale e politica fondante per la ricerca empirica e sperimentale in ambito educativo.

Gabriella Agrusti, Cristiano Corsini, Ira Vannini
(per il Comitato editoriale)

Assessment for learning in Norway. Opportunities for connoisseurship and language games in the globally important work of Gordon Stobart?

Stephen Dobson*

How can we grasp the influence of Gordon Stobart, a single and yet pivotal figure in the assessment for learning movement that originated in the UK and became global?

The argument I will make is that he is an *assessment connoisseur* in his work as a teacher, academic and policy adviser the single word I would use would be “self-effacing”. So too in his work in Norway, a society in which a famous proverb called Janteloven underpins the genuine national belief in a culture of equality of all: “du må ikke tro du er noe” (you must never believe you are anything special) (Palamara, 2016, p. 1). Accordingly, it is never about Gordon who is charismatic and a great public lecturer; it is always about the case at hand. In this paper, the case is about the “doing of assessment” by different stakeholders in a country such as Norway.

Some might argue that his influence as a co-founder of the Assessment for Learning movement in UK has been over-shadowed by another front figure; namely Dylan Wiliam (2009). This would be to neglect how Stobart’s ability to be a great communicator and teacher has made him an equally popular exponent of assessment for learning for a varied group of listeners, including but not limited to school teachers, academics, policy makers and the more general public interested in gaining access to new ways of understanding the connection between assessment and learning across many different fields and professions.

We must pay attention to the way in which he communicates, either verbally or in print, where the medium of telling stories is as important as the

Rec. 7/4/2026, app. 22/5/2026

* Norwegian University of Science and Technology, Norway; stephen.r.dobson@ntnu.no.

Cadmo (ISSNe 1972-5019), 2026, 1, DOI: 10.3280/cad2026oa23294

content. He models how assessment can be formative and how it can aspire to meeting the needs of all who happen to be listening. He often uses a touch of humour as he communicates small kernels of advice distilled from his expert noticing and sifting through data, experience, policies and what at times appears to him to be the over-academic theoretical jargon belonging to the world of assessment experts. He echoes the characteristics and goal of the classic storyteller: “In every case the storyteller is a man who has counsel [...] but if today ‘having counsel’ is beginning to have an old-fashioned ring, this is because the communicability of experience is decreasing” (Benjamin, 1973, p. 86).

The author of this comment, Benjamin, lived in Europe and wrote in the 1930s, noting the rise of the information society and its power to influence our thoughts, debates and practice. Stobart is a child of this information society, always up to date on the latest policies, and yet still interested in what he might distil for the benefit of all through his clearly evident storytelling skills. His project is the communicability of assessment knowledge and skills in all its forms and to accommodate the needs of different audiences.

So how does he do it, this teller of assessment stories? Stobart is for want of a better term an “assessment connoisseur”, schooled in the many diverse language games of assessment – for there are many and they change from context to context and in popularity over time. We will define these in more detail in due course, but at this point the term language games is taken to denote the different kinds of assessment language that adopt varying mixes of popular, folk and technical terms e.g. grading, tests, assessment of learning, for learning and as learning. Let me clarify at the outset what I mean by a connoisseur and its connection with the language games of assessment.

In the tradition of Sadler, inspired by Polanyi (2009) not all assessment relevant moments can be easily grasped and put into the language of succinctly defined and linguistically clear and delimited rubrics. They are at times tacit and captured by the common phrase, “I do not know how to define quality, but I know it when I see it” (Sadler, 2012, p. 9). It is from this kind of understanding that the assessor as connoisseur draws – looking for diverse ways to express advice on assessment practices that are at times hard to communicate in all their richness.

However, the idea and concept of the assessor as connoisseur is nothing new. It has arguably always been central in the assessment of creative and performing subjects as varied as music, art and literature and learning that is both expressive and practical. From such a perspective, “Connoisseurship

is the art of appreciation. It can be displayed in any realm in which the character, import, or value of objects, situations, and performances is distributed and variable, including educational practice” (Eisner, 1998, p. 63).

Taking these points on board, Stobart is the living embodiment of the assessment connoisseur. He displays in numerous and varied ways how to communicate the “doing of assessment”. With Norwegian teachers, academics and policy makers he always prepares every presentation in meticulous fashion. In advance, he asks members of the group he is to meet, “what are the hot assessment topics in the Norwegian classroom, among academics in Norwegian initial teacher education or Norwegian civil servants seeking to implement a national policy on assessment for learning?”.

Accordingly, Norwegians know him for selecting different forms of communication, adjusting to the details of the setting, whether a lecture, a conversation or some other professional context. The examples chosen for teachers versed in classroom challenges, might include how to deal with poorly motivated school students showing limited interest in an assessment (for learning) task. He would spice up his thoughts by mentioning a recent Norwegian winter sporting event and how a local Olympic Gold medal cross-country skier had given him a special “honourary” practical skiing lesson the day before the lecture. To policy makers in Norway, he might draw attention to a particularly pertinent scene in a popular TV shown in the country, such as *Desperate Housewives* (one of the many examples he uses in his book *Testing Times. The Uses and Abuses of Assessment*, 2008, p. 19). To researchers in Norway schooled in assessment, validity and reliability might be mentioned. But for sure he would also remember to reflect upon the Norwegian goal of equality (*Janteloven* cited above) rather than hierarchy, making this a key point in reviewing assessment principles suited to the Norwegian context.

Accordingly, to this assessment connoisseur in each of these applied assessment contexts he selects the most appropriate and familiar communication – what inspired by Wittgenstein (1953/1967, § xl), my colleague and good friend Fuad Fudiyartanto and I would call a specific language game of assessment from the larger group of possible assessment languages games that share family likenesses:

The language that is used in assessment, feedback, questions, commands and so on only means something when the people (the teachers and the students) know the game in which they are taking part. Language games are a vehicle that help us make what we highlight or notice in assessment – quality, standards, excellence and the like – explicit; noticing is thus naming and bringing to light what is assessed.

Thus understood, we can refer to all the (language) activities in assessment as the language game of assessment or simply the assessment game (Dobson and Fudiyar-tanto, 2023, pp. 193-194).

Thus understood, assessment for learning as defined by the Assessment Reform Group constitutes one such language game; discussions on setting a grade in a classroom are another and so on. When we use the term language game inspired by Wittgenstein, we are not inviting the reader to envisage a frivolous, leisure pursuit where the goal is to win and defeat other players. The language game we have in mind is the invitation for participants to adopt and agree to the rules that all have agreed to follow.

The Norwegian Directorate for Education and Training was responsible for implementing a new national formative assessment policy and invited Stobart in 2009 to Norway after a staff member (Vivi Bjelke) had heard him speak of his work in precisely the Assessment Reform Group the previous year at the annual Association for Educational Assessment – Europe conference.

Gordon was my PhD supervisor in the period 2003-2008 and I was only too happy to support his involvement. I also knew Gordon through among other things my work in Norway with Roar Engh and Elli Kari Høihilder. We co-led a national network on pupil assessment (NELVU)¹ for initial teacher educators drawn from Norwegian universities and university colleges. We also published the first book length text in Norwegian on assessment for learning (*Vurdering for Læring*, Engh, Dobson & Høihilder, 2007). For several years we brought the work of the Assessment Reform Group and other prominent assessment experts to the attention of network members (teacher educators in higher education) and the wider community of Norwegian school teachers.

To summarise, the communication of advice through stories, using humour as appropriate, picking the most suitable and appropriate language games of assessment, are a telling sign of Stobart's ability to be an assessment connoisseur. To use a Norwegian phrase, he has a "blikk for øyeblikk" (awareness of the moment) (Skogvoll and Dobson, 2011). It is about a sense of time, place and moment; drawing upon his long experience as a teacher offering formative words to guide students, as the policy adviser listening to the needs of education stakeholders and as an assessment researcher supporting and formulating robust data informed approaches and scholarly works².

¹ NELVU – Nettverk for Elevurdering (Network of Pupil Assessment) financed by the Norwegian Directorate for Education and Training.

² The blikk for øyeblikk might remind English speakers of teachers who experience of classroom those heightened "moments of contingency" when they can influence the learning of the student (Black & Wiliam, 2009).

In what follows I will present to the reader how Stobart, based upon his life experience has continually refined his skills as an assessment connoisseur in the three selected applied contexts. Firstly, as the teacher who is an assessment connoisseur, where I will use the example of his work as my teacher when he supervised me for my second PhD, on this occasion at the Institute of Education, now part of University College London. The topic of my research was the Norwegian practice of the viva from final year junior high school exams, to senior high school finals and then in Bachelors, Master and PhDs degrees, with a special emphasis on the university level (Dobson, 2017). Secondly, the researcher as an assessment connoisseur who writes academic books on among other things assessment. His book *Testing Times. The Uses and Abuses of Assessment* (2008) underpins his academic credentials in supporting the assessment work of academics, several of whom have been researchers in assessment in Norway. The last part of this contribution moves to his work as an assessment connoisseur advising Norwegian education civil servants in their implementation of a national assessment for learning policy and framework in schools across the country. They have been supported by among other things his experience and reputation as one of the founding members of the Assessment Reform Group in the UK. He could also draw upon his many years of experience working for examination boards in the UK.

My assertion is simply that the common point connecting his work with teachers, academics and civil servants implementing policy in Norway is his ability to ‘touch’ them all with his experience as an assessment connoisseur.

1. The teacher as an assessment connoisseur

Stobart is a collector of quotes worth sharing that make us think and this epitomises his method of teaching as a connoisseur. Nowhere is this more evident than in his book, *The Expert Learner. Challenging the Myth of the Expert Learner* (2014), where his arguments are supported by well-selected pearls of wisdom from experts in education and by extension those well-schooled in assessment. The title talks of the learner, but I read the book as intertwined with comments on the teacher – you cannot be one without the presence of the other. The experts in this book as learners or teachers are in no way limited to the classroom or researchers on teaching. Stobart includes sport coaches, well-known scientists such as Marie Curie and Albert Einstein and many others from different fields of human activity. But, I am jumping ahead of the narrative.

When I first heard Stobart in 2002 as the teacher the occasion was a week-long intensive master unit on assessment held at the Institute of Education. His teaching always commenced with some quotes. Below are some, admittedly not from this intensive unit, but from one of his later lectures for Norwegian teachers a decade later (5.10.2012, Lillehammer, Norway):

If teaching were as simple as telling we'd all be a lot smarter than we are (Mark Twain).

The student knows more than the teacher about what he has learned – even though he knows less about what was taught (Peter Elbow).

What's the best way to improve teaching? Focus on learning. And the best way to increase learning? Move the focus off the teacher and onto the student (David Kolb).

Learners must ultimately be responsible for their learning since no-one else can do it for them (Assessment Reform Group).

Quotes such as these used in his presentations to Norwegian teachers, and also in my own thinking and co-writing on the topic of feedback were a source of important inspiration and guidance (Hartberg, Dobson & Gran, 2012).

His style was to accompany each quote with a story or a joke to make the explanation of the point more easily memorable and understandable. Among the 4 colleagues³ who collectively taught this unit at the Institute of Education (including Klenowski, 2011 and Wolf, 2011), it was he who piqued my interest. He possessed both broad (e.g. assessment policy implementation), and also more narrowly defined specialist skills in assessment (e.g. margins of error in grading different school curriculum subjects), from inside and outside academia.

Around this time (2002), I was highly motivated to gain entry to this field of academic study and practice. The main reason was as follows: my first PhD on the experience of refugees had been more rooted in sociology and cultural studies, rather than in education. In looking for a permanent appointment in the local Norwegian university's School of Education where I had casually lectured on (post-)modernity and education for over decade there were no openings for a sociologist. They were rightly only interested in somebody who possessed expertise in a recognised sub-discipline of education. I reasoned that taking a second PhD in the field of educational assessment might constitute just such a field. And most importantly, I viewed

³ All acknowledged academic experts in assessment.

Stobart somewhat selfishly as the perfect expert mentor to support me in this endeavour. The chosen topic would be the viva in Norwegian education, with a specific focus on higher education, from Bachelor to Master and Doctoral studies. The viva in all academic subjects has tended to be more widely used in non-English speaking countries throughout the world (Dobson, 2017). I commenced in 2003 and graduated 5 years later.

So, what pointers does the *Expert Learner. Challenging the Myth of the Expert Learner* (2014) offer to the learners and teachers? He stands as one who knows the way and shows the way of becoming a teacher who is as an assessment connoisseur able to a) self-reflect upon their own teaching and what it must mean for the learner, and b) research and communicate the art of teaching and learning to a broad array of interested parties (not limited to the profession of school or university teacher/lecturer), including my own experience of him as expert doctoral supervisor.

In what follows, I will select a few points from this book in order to emphasise how they are apposite to understanding his role, in particular as a connoisseur of teaching (and learning) during my time as his doctoral student. The journey of the doctoral student is a special experience, it is like a wave moving in slow motion for full time students (3 years) and longer for part-time students, such as myself (a minimum 4 years enrolment is the norm according to most university policies). It arcs through repetitive cycles of writing, submission and feedback.

To be clear at the outset, his book on the expert learner is not specifically about doctoral supervision per se. It is about learning in a more general sense, and yet in my view it still holds key relevance to the doctoral experience for both the supervisor as teacher and the student who is the learner. Accordingly, a typical supervision with Gordon would be initiated by my sending in advance a piece of draft text I had written on say research methodology or the literature review of viva. We would meet to discuss for an hour in his small, cramped office at the Institute of Education; cluttered with piles of papers, books resting at different angles on his shelves and sometimes a bicycle – if he had cycled to work on that particular day.

He rarely offered written comments. He would however, pre-read and think deeply about my submission. In the tutorial the conversation would gradually circle from the bigger picture of where I was seeking to move with the draft text to one or two verbalised questions concerning a key point or two and he wished me to unpack them. It was a deliberate nudge so he could gain an understanding to offer formative feedback.

In the book on the expert learner there is a chapter entitled: “Is everybody clear”, and it opens with the telling of a story about the legendary US

college basketball coach John Wooden. This coach was known for starting a training session by bringing the team together and discussing a particular ‘play’ to be learnt. This was followed by meticulously breaking it down into its individual parts and working through each of them. This is much like a PhD with its many parts and Gordon was similarly concerned with how a single argument or even a draft contribution might fit into the whole. We both took for granted that a PhD required deliberate and targeted practice with 10000 hours plus of effort and the tutorial was the flag in the ground offering direction.

The communication of respect is a key element mirrored in this book, and it is of particular relevance to doctoral supervision and how he regularly called upon it in his own skills as an assessment connoisseur. In each chapter in the book and equally in every doctoral supervision meeting a deep sense of respect was evident for the specialised relationship between the supervisor (e.g. a teacher or lecturer), the student (a pupil but also a doctoral student) and the more general member of the public reading the book and motivated to learn how to become an expert learner and teacher.

So, to be more specific how did he actualise this understanding of respect in his practice as an assessment connoisseur? In the Expert Learner book there are numerous examples, where the common denominator is the stretching of the student by setting them goals that move them in a scaffolded and supported manner outside of their comfort zone and secondly, offering feedback that is formative on the particular matter at hand, but also additionally offering the learner advice on how to manage the learning trajectory in general.

For me even with one doctorate under the belt, the latter was particularly important in offering support to navigate the liminal space that is a doctoral project. Gordon always sought to find the learner where they were and to emphasise that learning is about embracing and learning from mistakes. A PhD project is about taking what might appear to be so many false steps and seeking advice on different directions so a chapter or an argument might be rewritten in a minor or major way.

2. The researcher as assessment connoisseur working with Norwegian academics

How does Stobart work with Norwegian academics, especially those who are lecturers researching and training teachers in programs offered by Norwegian universities and university colleges? The short answer is that he

draws upon and applies research that you will find in his book, *Testing Times. The Uses and Abuses of Assessment* (2008). The observant reader “notices” in the spirit of Wittgenstein (1953/1967, § xl, § 67) how in working as an assessment connoisseur he selects appropriate examples from his wide understanding of the language games that consider research on assessment capable of supporting and influencing lecturers who are training the next generation of teachers. The specific language game of assessment in which he has been interested is assessment for learning i.e. not the language game of summative assessment separated and after the teaching. Rather, the language game of assessment which is continually interwoven and interspersed by the language game of learning, such that each informs the other in spiral movements in a forward direction.

It might be asked: is he himself a researcher on the one hand, and also on the other hand one who cites and uses the assessment research of others, such as that of his fellow members in the Assessment Reform Group? The answer in Norwegian is “både og”, meaning he is both. Regarding the former, he has been a member of a longitudinal study of variations in teacher effectiveness (the VITAE project, Day et al., 2006), along with participating in evaluations of government strategies in England and Scotland, and the impact of changes in assessment policy (ARIA project, Gardner et al., 2008). Additionally, his research is often theoretical, deepening the reader and practitioner’s understanding of assessment concepts and how they can be applied in different settings. Simply put, as a philosopher of assessment who sifts through a collection or repertoire of concepts deciding how to selectively use and creatively combine them in the manner of a connoisseur.

On the other hand, as the chief editor for a number of years in the 2000s of the disciplinary journal *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*⁴ he references the work of contributors to the journal in his book *Testing Times* and in his lectures. The contributions are also referenced in his work with the earlier mentioned Norwegian National Network of Pupil Assessment (NELVU). He attended several of their meetings and a slide he often used to open up the conversation about the focus on research informed knowledge of assessment practices is reproduced below (Figure 1).

The message is clear, and it mirrors the work of the UK based Assessment Reform Group. It is not enough to understand assessment in terms of whether a student has met a particular graded final assessment grade or standard. It is essential to explore the connection between learning and as-

⁴ Launched in 1993 by a team of academics from the Graduate School of Education, University of Bristol and the Institute of Education, University of London.

assessment on the journey towards and after any final assessment. To repeat, he is the connoisseur interested in the research that highlights the connection between assessment feedback (i.e. feed-forward) given to support learning in a formative sense (and not merely as a once and for all measure of achieved summative attainment).



Figure 1 – *Learn* (1991, Syracuse Herald Journal)

The research by Black and Wiliams (1998) comes to mind where they identify different research informed understandings of formative assessment. Such use of their research by Stobart lends support to the view that he has used it in an applied sense, of course acknowledging the source.

In what follows, I wish to underpin the argument that he has also been very much the philosopher of assessment researching concepts and theories, and this is also evident in his book *Testing Times. The Uses and Abuses of Assessment* (2008). In what follows, I will accordingly draw from this book to indicate in what way he has been a researcher as assessment connoisseur. One, who in connoisseur style has selected highly debated global (and local/national – read Norwegian) debates on the formulation, implementation and evaluation of assessment policy and practice.

Each chapter in the book engages with a contentious assessment topic of policy and practice, and he proceeds in each case to consider theoretical

concepts that are pertinent to increasing our understanding of assessment practices⁵. The contributions in the book are entitled:

- Assessing assessment.
- Intelligence testing: how to create a monster.
- The resistance movement: multiple and emotional intelligences.
- The lure of learning styles.
- The Diploma Disease: still contagious after all these years?
- The long shadow of accountability.
- Reasons to be cheerful: assessment for learning.
- Reclaiming assessment: becoming responsible for who we are.

In eight chapter he offers a compelling A to Z of what is important in assessment. The only topic missing is the role of AI in supporting or disrupting existing assessment practices since its arrival. But the jury is arguably still out regarding the full impact upon assessment informed by AI, and how this is in turn contributes to a paradigm jump in our research, practice and understanding of learning and assessment. As Schivelbusch (2014) noted in his much-loved book on the history of the arrival of the railway journey, it can take as much as 50 years for the full implications of a technological innovation to play itself out in the consciousness and culture of its users.

As an aside on this topic, he gave the inaugural annual Stobart lecture entitled, “Adapting Assessment for the age of Generative AI” (19.11.25). In this he highlighted the need for students to be able to make assessment judgments on the validity and reliability of the AI produced knowledge. It cannot be just, “taken for good fish”, so to speak.

Importantly for the argument at hand, each contribution in the book evidences his skills as an assessment researcher who in expert connoisseur style investigates and unpacks theoretical arguments and concepts. The opening of chapter one entitled *Assessing assessment* is typical in this respect. He sets the scene by citing two very different researchers: Nietzsche the philosopher who writes, “unspeakably more depends on what things are called than on what they are”.

In citing Nietzsche, he is not going down the road of postmodernism or the German philosopher’s well-known belief in the theoretical concept *ubermensch*, where there are presumed to be a limited number of superior humans believing it is their right to exist above the “motley rabble”. Instead, he draws attention to the importance of naming activities that influence how an activity is practiced, understood and valued. When a later contribution

⁵ In what follows I draw upon my published review of the book (Dobson, 2009).

is evocatively called, “the diploma disease: still contagious after all these years?”, the reader might recall and ask with the Nietzsche quote in mind: maybe in contemporary society we have too many *qualifications*? e.g. previously to work in business few qualifications were required at entry point and now in an ever-widening move to value credentials a vocational or university qualification might be a requirement. It invites us to think that there might also be alternative qualifications, variously called MOOCs or micro-credentials depending on the naming fashion at particular points in time.

This echoes what Wittgenstein would have called different kinds of languages games associated with different kinds of activities (in our case assessment practices that value activities differently). Accordingly, the book *Testing Times. The Uses and Abuses of Assessment* (2008) can be read as an exegesis on the importance of understanding a limited number of assessment related activities and the different theoretical concepts that underpin and each name a particular language game. According, each chapter title denotes a particular language game of assessment with a selected number of theoretical concepts that inform and lead to greater theoretically inspired research, understanding and practice.

Alongside Nietzsche in the opening of contribution one, he cites Hanson (1994, p. 4) a well-respected contemporary anthropologist who writes: “the individual in contemporary society is not so much described by tests as constructed by them”. This draws attention to the importance of assessment culture and practices that tell us something in addition to how well we perform in the assessment. The identity of the assessment taker (and by implication that of the teacher who has skilfully taught them) can be bolstered positively or less positively by the result e.g. the smart or less smart person can carry this identity with them in future-directed activities in addition to knowledge of the actual grade and the knowledge itself.

The chapter “Intelligence testing: how to create a monster”, is an example that illustrates this. The contribution traces the history of IQ testing to the present day. Every few years the actual IQ test must be recalibrated to be more difficult. Without this adjustment, all would perform better in the test and then the originally IQ smarter individuals would appear to be less smart, as the “motley rabble”⁶ catch up with them in their scores. Hanson’s point reverberates through this contribution. Namely, in the popular and professional culture that surrounds IQ, the test taker with a higher scorer is able to confirm and project their identity as “a highly intelligent” person

⁶ My choice of phrase. Etymology of the phrase is from the 13-14th century and suggests a speckled, vulgar tumultuous group of people.

who is able and believed to be able to use this intelligence in a wide variety of situations.

Why does Stobart call IQ a Monster? In addition to making the theoretical point that we understand the validity and reliability as technical scores that vary over time (the validity of our inferences based on IQ test scores vary over time due to factors such as people are getting better at taking those tests), we must also understand the culture that praises the identity of the high scores and the obverse, looks down on the lower scorers in a potentially negative manner. Accordingly, the assessment monster is the cultural machinery of IQ that use scores to enhance a person's self-perception and sense of worth.

To summarise, Stobart is the researcher as assessment connoisseur who expertly selects key issues for academics and offers to them reflections on how to combine theoretical concepts. This in turn generates new opportunities for them to research and reflect upon their own work in the field of assessment. In his theoretical armoury, he draws upon a limited number of concepts, each with their own history of usage in assessment. Alongside validity and reliability, he often references fairness, accountability and transparency. There is another he often mentions, but is really more practical than theoretical, namely fitness for purpose. This really bridges the other principals and connects directly with the application of different forms of assessment and the cultural conditions of those designing, monitoring and taking these assessments. Simply put, cultural practices and principles of assessment that speak to the infinite number of types of language games of assessment. Wittgenstein (1953/1967 §18), not specifically thinking of assessment put it as follows: “(And how many houses or streets does it take before a town begins to be a town?) Our language can be seen as an ancient city: a maze of little streets and squares, of old and new houses, and of houses with additions from various periods; and this surrounded by a multitude of new boroughs with straight regular streets and uniform houses”.

3. The assessment connoisseur as policy adviser for the Norwegian Directorate of Education and Training

In a strange quirk of fate, the work of the Assessment Reform Group and its founding members unintentionally (or intentionally) has become over time a global educational commodity exported and appropriated in the assessment policies of other countries. I even heard Stobart lecture in Adelaide (Australia) when based there between 2014-2018. He, like other Assessment Reform Group members embodies what Gulson et al. (2017) have called policy mobility.

In the actual translation into different national assessment policies, few have actually critiqued the main policy ideas of the Assessment Reform Group. Other than to say that assessment for learning has on occasion been implemented as mini-assessment of learning steps in classroom practice focusing on a) the “immediate” use of an assessment in say a weekly test, rather than b) its longer time cycle use to inform formative assessment for learning over a longer time cycle of say 6 weeks or a half-full year (Bennett, 2011; Dobson and Fudiyartanto, 2023; Hartberg, Dobson & Gran, 2012).

This apparent lack of critique in implementation might be a misnomer, since each implementation has to respond to and is transformed by the cultural characteristics and needs of the receiving policy framework⁷. As the assessment connoisseur as policy adviser Stobart as already indicated, has been especially attentive to the needs of the end user and lets this colour his comments. In recognition of letting the voices of users come to expression, I have sourced reflections from Norwegian civil servants who worked closely with him for a number of years (Ida Large, Trude Saltvedt, Heidi Paulsen and Reidunn Aarre Matthiessen)⁸:

In the national policy on assessment for learning from 2010-2018, Gordon was a valuable partner for reflection, collaboration and mentor for us at the Directorate of Education, and he participated with presentations at most of the meetings we had with the different groups in these years.

Gordon created tremendously positive engagement and he talked about assessment for learning in a way that made all the pieces fall into place for everyone concerned with student learning. He was an incredibly good lecturer, listening, interested and not the least very full of humour. He presented a complex topic in an understandable way regardless of the target group and their position in the education system, always up to date with the latest research, and he managed to combine theory with practical examples. He came up with concrete tips and advice for teachers and school leaders that they could take with them in their work with pupils in schools⁹.

From this the reader takes the important learning about Stobart as the assessment connoisseur as policy adviser: he listens and provides feedback that is adjusted to the needs of the different educational policy stakeholders, including teachers, school leaders and those responsible as civil servants for leading, managing and delivering the assessment for learning policy agenda.

⁷ A point well-made in the empirical study by Hopfenbeck, Flórez Petour & Tolo (2015).

⁸ The translations from Norwegian to English are my own.

⁹ Personal correspondence received by email June 2025 from Ida Large, Branch Director the Norwegian Directorate of Education and Training.

However, it is important to note that Stobart's participation in the Norwegian policy framework was a timely "hand in glove" moment to address what had been a policy challenge identified from at least 1987. Engh and Gran (2021) looked back and noted the Curriculum Plan from this year had highlighted a lack of a clear relationship between teaching, learning and assessment. Specifically, how some students were perceived as failing even though they were trying their best and were actually progressing in their learning.

Large and her colleagues also highlight a theme found in the book *Testing Times. The Uses and Abuses of Assessment* (2008). In their own words, the importance of how assessment can contribute to the development of a student's self-identity (my underlining)¹⁰:

Gordon's primary focus was always on student learning. At the same time, he highlighted how assessment is connected to several other factors, such as the importance of formative assessment for a good learning environment, *the development of students' self-esteem*, and the value of working formatively for the inclusion of struggling students. In addition, Gordon's contributions built on the importance of sharing good practice in the school and the collective development of teachers' assessment culture and competence (my emphasis).

The Norwegian Directorate for Education and Training's report (2018) details the intentions of the national policy program highlights a) a cross-curricula approach capable of drawing upon assessment for learning principles including self-assessment, self-regulated learning and pupil and apprentice involvement and b) "to support local school authorities, schools and training establishments in developing more formative assessment practices and cultures. We sought to achieve this by raising skills levels and awareness of assessment as a tool for learning" (2018, p. 6).

In our context, Stobart as the assessment connoisseur as policy adviser provided advice and support to participants in this national education project. The principles of self-assessment, self-regulated learning and pupil and apprentice involvement in their own self-assessment belong to the particular language game of this Assessment Reform in Norway; but also overlapping with the language game of the Assessment Reform Group in the UK. In the seven cohorts selected by the Directorate between 2010 and 2018, each local authority took part in the Directorate's program of activities and received between 16 and 24 months of funding. To unlock this a local authority had to guarantee the participation of three primary/lower secondary schools, while

¹⁰ As Hanson noted and cited by Stobart: "The individual in contemporary society is not so much described by tests as constructed by them".

the corresponding county level ensured the participation of five upper secondary schools and three vocational training institutions.

Was the Norwegian policy a success? Many participants in their feedback to the Directorate indicated a) experience of a more learning driven form of assessment and b) students who identified greater involvement in self-assessment (through conversations with teachers that were more dialogical and feedback oriented and not one way emphasising summative assessment).

The national initiative had a significant reach: 310 local municipalities (approx. 73% of the total number all in the country) and all of Norway's 19 counties i.e. 1,500 schools and 55 vocational training establishments, along with 96 adult education centres across 60 municipalities. The Directorate in its report notes how the OECD commended them for not adopting the expert role, "instead making it clear that participants at all levels were involved in a shared process of learning and development... several school leaders found that they were engaged in a genuine dialogue and partnership with the Directorate rather than a top-down process" (2018, p. 10).

Even though the policy did not espouse civil servant as 'experts,' it did have the vital support of Stobart and at times other international assessment for learning experts, such as Dylan Wiliam. Also, let us return to how in the implementation of the Assessment for Learning framework it evidenced cultural aspects at play in a country such as Norway. For example, the Norwegian education system, unlike in many other parts of the world is funded solely by the taxpayer. In Australia, to take an opposite example, there are private, Catholic and state-run schools; each with its own special characteristics, mission statements and levels of funding contributions from parents, state or federal funding bodies.

Surely, this would have meant the language games of the Assessment Reform Group and those voiced by Stobart were more easily shared and implemented evenly across all participants – all are employees of a basically tax funded school system? The report might be interpreted in such a way, suggesting as it does that there is evidence of a greater shared teacher understanding of the connection between learning and assessment. And yet, researcher evaluation of the policy recommends, "continuing to improve the quality of the language teachers use when talking about assessment with their pupils – a language the pupils understand, and which can serve as a tool for both teacher and pupil in the pupils' learning process" (2018, p. 20). Simply put the level of understanding of the language games of assessment for learning can differ significantly between participants; even in Norway after this national assessment policy seeking to raise assessment skills and understanding. As Wittgenstein, suggested there can be so many different streets

and houses in a town or city and they can accumulate over time organically, rather than uniformly in a planned grid and cross fashion.

4. Summary

Stobart personifies his own argument inspired by Hanson, “that the individual in contemporary society is not so much described by tests as constructed by them”. Let us remember that he began his career as a classroom teacher and this has given him lifelong insights into the needs of the teacher and the student in the classroom or other settings, such as a doctorate student (my needs at one point). Accordingly, it has equipped him well in his role as a connoisseur imparting advice to teachers and by extension to learners. Similarly, working in higher education and in writing books that contribute to assessment research in different forms (e.g. the expert learner and the uses and abuses of assessment) he has been a researcher as assessment connoisseur able to offer timely advice to Norwegian academics.

Stobart as an assessment connoisseur as policy adviser was never interested in the adoption of assessment for learning in exactly the same way by all participants. He was too experienced a policy adviser to believe something so simplistic. In his lectures and policy advice he returned again and again to the following point: “Communicating the principles of assessment for learning is like putting them on a piece of paper in a bottle. Throwing it in the sea. And waiting for whoever picks it up when it is washed up on the beach”.

Like the peanuts cartoon above, just because you have been told to learn, it does not mean you will learn it.

It might be postulated that in recognition of this kind of argument, the Norwegian Directorate for Education and Training learnt from its first cohort of participants who felt they had not received enough support. In 2015, they approached the Centre for Lifelong Learning¹¹ in what is now Inland Norway University and asked them to develop a number of assessment for learning MOOCs in Norwegian open to all who were interested in the topic.

As I write today, we hear little of MOOCs and this kind of old wine in new bottles is re-packaged as “micro-credentials” (or micro-programs) of differing lengths – from an hour to longer, even over 50 hours. But arguably, it is still the same dropping of a bottle in the sea with a message – let us call

¹¹ The team led by Egil Hartberg, the co-author of *Feedback i skolen* (Feedback in the School, 2012) continue to this day to work in a number of assessment related policy implementation initiatives in Norway.

it a language game of assessment – and waiting for others to take it up and make up their own minds on what it means. Stobart if he was making this very point would for sure have referenced a famous pop song released by The Police in 1979: *Message in a Bottle*¹². We might be alone, a castaway on an island, but assessment for learning is the message hoping to join us to others in sharing stories and language games of assessment.

References

- Benjamin, W. (1973), The storyteller: Reflections on the Works of Nikolai Leskov. In H. Arendt (ed.), *W. Benjamin, Illuminations*. Waukega: Fontana Press, pp. 83-109.
- Bennett, R. (2011), “Formative Assessment: A critical Review”, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18 (1), pp. 5-25, <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>.
- Black, P., Wiliam, D. (1998), “Assessment and Classroom Learning”, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), pp. 7-74, <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>.
- Black, P., Wiliam, D. (2009), “Developing the Theory of formative assessment”, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), pp. 5-31, <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., Mujtaba, T. (2006), *Variations in Teachers’ Work, Lives and Effectiveness*, DfES Research Report No. 743.
- Dobson, S. (2009), “Review of Testing Times. The Uses and Abuses of Assessment, by Gordon Stobart”, *Nordic Studies in Education*, 30 (1), pp. 63-71, <https://www.scup.com/doi/10.18261/ISSN1891-5949-2010-01-05>.
- Dobson, S. (2017), *Assessing the Viva in Higher Education. Chasing Moments of Truth*. Cham: Springer.
- Dobson, S., Fudiyartanto, F. (2023), *Transforming Assessment in Education – The Hidden World of Language Games*. Cham: Springer.
- Eisner, E. (1998), “What do the Arts teach?”, *Improving Schools*, 1 (3), pp. 32-36.
- Engh, R. Dobson, S., Høihilder, K. (2007), *Vurdering for Læring* (Assessment for Learning). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Engh, R., Gran, L. (2021), *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig og demokratisk læringskultur* (Assessment for Learning in Schools. Towards a Sustainable and Democratic Learning Culture). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gardner, J., Harlen, W., Hayward, L., Stobart, G. (2008), *Changing Assessment Practice: Process, Principles and Standards*, <https://www.nuffieldfoundation.org/project/analysis-and-review-of-innovations-in-assessment-aria>.

¹² The lyrics of the song: <https://www.sting.com/discography/lyrics/188>.

- Gulson, K., Lewis, S., Lingard, B., Lubienski, C., Takayama, K., Webb, T. (2017), “Policy mobilities and methodology: a proposition for inventive methods in education policy studies”, *Critical Studies in Education*, 58 (2), pp. 224-241.
- Hanson, F. A. (1994), *Testing Testing: Social Consequences of the examined life*. Oakland: University of California Press.
- Hartberg, E., Dobson, S., Gran, L. (2012), *Feedback i skolen* (Feedback in the school). Oslo: Gyldendal.
- Hopfenbeck, T. N., Flórez Petour, M. T., Tolo, A. (2015), “Balancing tensions in educational policy reforms: Large-scale implementation of assessment for learning in Norway”, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22 (1), pp. 44-60.
- Klenowski, V. (2011), “Assessment for learning in the accountability era: Queensland, Australia”, *Studies in Educational Evaluation*, 37 (1), pp. 78-83.
- Norwegian Directorate for Education and Training (2018), *Observations on the National Assessment for Learning Programme (2010-2018). Skills development in networks*, https://www.udir.no/contentassets/0b8163f632bd48ea9552ae3693513654/the-norwegian-assessment-for-learning-programme_final-report-2018.pdf.
- Palamara, D. R. (2016), “Social status in Norway and the law of ‘jante’: An analysis of ISSP social inequality data”, *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 8 (1), pp. 1-21, <https://www.proquest.com/docview/1879179899?pq-origsite=primo&searchKeywords=Social+status+in+Norway+and+the+law+of+%27jante%27%3A+A+n+analysis+of+ISSP+social+inequality+data&sourcetype=Scholarly%20Journals>.
- Polanyi, M. (2009), *The tacit dimension*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sadler, D. R. (2012), “Assuring academic achievement standards: from moderation to calibration”, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 20 (1), pp. 5-19, <https://doi.org/10.1080/0969594X.2012.714742>.
- Schivelbusch, W. (2014), *The railway journey: the industrialization of time and space in the nineteenth century*. Oakland: University of California Press.
- Skogvoll, V., Dobson, S. (2011), Connoisseuren – med blikket for øyeblikket. Et kroppsfenomenologisk essay om det profesjonelle (Connoisseur – awareness of the moment. A corporeal phenomenological essay about professionalism). In Ø. Haaland, S. Dobson, G. Haugsbakk (Eds), *Pedagogikk for en ny tid* (Education a new time). Son: Oplandske Publishers, pp. 161-173.
- Stobart, G. (2008), *Testing Times. The Uses and Abuses of Assessment*. London: Routledge.
- Stobart, G. (2014), *The Expert Learner. Challenging the Myth of the Expert Learner*. Milton Keynes: Open University Press.
- Wiliam, D. (2009), *Assessment for Learning: Why, What and How?*. London: Institute of Education, University of London.
- Wittgenstein, L. (1953/1967), *Philosophical investigations*. New York: Macmillan.
- Wolf, A. (2011), *Review of vocational education – the Wolf Report*, www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180504/DFE-00031-2011.pdf.

A micro-credential on formative assessment for pre- and in-service teachers: evidence from an Italian trial

Valeria Damiani*, Brian Shee**, Gabriella Agrusti*, Greg Larkin**

Introduction

Interest in micro-credentials is growing rapidly, though their development remains in its early stages and is marked by a number of significant challenges. These challenges are related to the lack of a shared, common understanding of what micro-credentials are and what purpose they serve; insufficient standardisation across countries and institutions, which creates barriers to recognition and portability; limited awareness among employers and learners of their value; and the difficulties involved in integrating micro-credentials into existing education systems and qualification frameworks (OECD, 2021).

Micro-credentials certify the outcomes of short-term learning experiences, such as short courses or training sessions, offering a flexible and targeted approach that supports individuals in developing the skills and knowledge required for their personal and professional growth. Provided by a diverse range of public and private organisations, these learning opportunities are positioned as an alternative to traditional qualifications and respond to the

Rec. 20/4/2026, app. 15/5/2026

* Valeria Damiani, Gabriella Agrusti, LUMSA Università di Roma, piazza delle Vaschette 101 – 00193 Roma, Italia; v.damiani2@lumsa.it; g.agrusti@lumsa.it.

** Brian Shee, Greg Larkin, University of Limerick, Limerick, V94 T9PX, Ireland, Brian.Shee@ul.ie; Greg.Larkin@ul.ie.

The article is the result of a joint effort by the authors. Specifically, paragraphs 2 and 5 were written by Gabriella Agrusti, paragraph 1 by Brian Shee and Greg Larkin, and the remaining paragraphs by Valeria Damiani.

Cadmo (ISSNe 1972-5019), 2026, 1, DOI: 10.3280/cad2026oa23295

increasing demand for more flexible, learner-centred education and training. The spread of micro-credentials is also seen as a powerful means of widening access to education and training, particularly for disadvantaged and vulnerable groups (European Union, 2022).

In this context, the project “Learning to learn through micro-credentials in a regional setting” (L2L Microcred, ref. 2024-1-NO01-KA220-ADU-000256871) aims at improving self-efficacy and employability of disadvantaged learners through the co-developing of high quality, open access micro-credentials in three Higher Education Institutions (HEIs) in Europe and one in Australia. The consortium includes Inland University of Applied Sciences (Norway, leading organization), the University of Limerick (Ireland), LUMSA University (Italy) and Central Queensland University (Australia). The target group of the micro-credentials developed through the project are adults, who need to enhance their employability and life-skills.

This paper presents the development of the micro-credential created by the LUMSA’s research team and the first results of the try-out with 72 in-service and pre-service primary and pre-primary teachers, the selected target group in Italy. The focus of the micro-credential was identified through a comparative need analysis process, implemented by all consortium members in the first months of the project. During this phase, LUMSA’s research team carried out interviews and focus groups to relevant stakeholders (teachers and members of the advisory board)¹ to identify those professional competences future and in-service teachers need for upskilling and reskilling. The need analysis highlighted two key areas: one related to methodological competences for teachers (e.g., teaching methods, assessment, innovative learning environment), and one focused on social and organizational competences (e.g., student-teacher relations, classroom management) (Fioretti & Svoen, 2025). Of the two areas, LUMSA’s research team decided to focus its attention on teachers’ methodologies and chose formative assessment as the main topic of their micro-credential. Tackling formative assessment, and specifically the provision of formative feedback, allowed researchers to upskill and reskill both teachers’ teaching and assessment competences.

Starting from the theoretical and methodological background that guided the creation of the micro-credentials across partner countries (the L2L pedagogical toolbox, the learner profile, the storyboard and the task planner), this article will show the first results of the trial, with a specific focus on the reflecting journals, drafted by the pre-service and in-service teachers

¹ The advisory board were made up of experts in the field of e-learning, adult education and teachers’ professional development.

involved in the try-out. These journals provide an in-depth perspective on the micro-credential experience and its links to professional competences development and practices. The thematic analysis of the corpora from the reflecting journals highlighted the development of learning and professional awareness gained through the completion of the micro-credential. The study highlights the potential of micro-credentials to support meaningful professional development in teacher education while providing a model for designing learner-centred, transferable micro-credentials.

1. The L2L Pedagogical Toolbox

The pedagogical toolbox is a primary research-informed outcome of the L2L project and was produced through a collaborative and iterative process by partner organisations in Ireland, Norway, Italy, and Australia. The toolbox was co-developed through the systematic identification and analysis of learner needs across partner countries (Svoen et al., 2025). This included competence needs, learning preferences, support requirements, and participation barriers experienced by disadvantaged adult learners. The toolbox thus represents a set of pedagogies and design tools drawn from the institutional contexts of each partner.

This section argues that the toolbox represents an empirically grounded, learner-centred framework for designing inclusive micro-credentials.

The findings of this research served as a basis for creating a practical pedagogical framework for educators to create learning experiences that are accessible, relevant, and respond to the realities of learners' lives. The four targeted learner groups were drawn from diverse socio-economic, educational, and regional settings. These included SMEs in Ireland, teachers in Italy, at-risk youth in Australia, and labour market transitioners in Norway. Despite these differences, comparative analysis identified similar trends across all participating countries. The diverse learner groups reported barriers such as lack of time due to other commitments, conflicting personal and professional obligations, low confidence, previous poor educational experiences, and concerns about access to technology and their own digital capabilities (Svoen et al., 2025).

On the other hand, learners consistently reported positive attitudes towards learning experiences that were practical and applicable to current or future workplaces; easily understood, and had structured pathways for progression; and flexible enough to meet their complex lifestyles (Svoen et al., 2025). Additionally, they stated strong preferences for engaging in learn-

ing by doing; applied learning; opportunities for discussion and reflection; and working in learning environments where they felt supported and valued (Svoen et al., 2025). These recurrent patterns formed the empirical foundations for the pedagogical underpinnings of the toolbox, and reinforces the inadequacy of content-heavy, passive delivery models.

The toolbox's development followed a learner-centred design approach. This design philosophy emphasises educators deriving pedagogical decisions from evidence related to learners rather than making assumptions about subject matter or instructional methods (McCombs & Whisler, 1997; Weimer, 2013). For example, the toolbox places an emphasis on the need to explore learners' characteristics, motivations, barriers to learning, and their support requirements prior to developing any curricula. This learner analysis operationalises key principles of learner-centred and human-centred educational design. Specifically, it requires educators to articulate clearly distinctions between evidence and assumptions so that all subsequent design decisions will be grounded in well-documented evidence about learners' specific needs (McKenney & Reeves, 2018). Furthermore, the toolbox addresses one of the core findings of the need analysis, carried out in the first phase of the project: that many adult learners do not become disengaged from learning opportunities simply because of a lack of motivation or capacity; however, they may be dissuaded by educational systems that fail to take account of the complexities and realities of their daily lives (Cross, 1992; Merriam & Bierema, 2014).

Additionally, the structure of the toolbox reflects many of the principles of Constructive Alignment. That is, learner needs, learning outcomes, learning activities, assessment strategies, and evaluation processes are systematically interrelated (Biggs, 1996). After conducting a comprehensive learner analysis, educators follow a sequential design process that progressively transforms learner insights into course designs and delivery plans. This process is informed by consistent evidence across the four participating countries that learners place high value on clarity, coherence, and transparency within course designs. Therefore, specifying explicit alignments serves both pedagogical and inclusive purposes. It enhances learning while also providing clarity and certainty for learners at different stages of their learning journey.

Some of the unique features of the toolbox relate to several aspects of learner preference that emerged from the cross-national research. For example, across all four countries participants indicated strong preferences for practical (workplace-oriented), experience-based learning, a finding consistent with established understandings of adult learning (Knowles, 1978). Participants preferred "learning by doing", problem-based learning,

project work, authentic tasks, and opportunities to apply their learning to real-world problems rather than passive content consumption. These preferences informed the development of the toolbox's recurring "Learn-Discuss-Apply" structural design template. This template provides a simple organising framework for designing courses and activities. Despite its simplicity, it reflects key principles from experiential learning (Kolb, 2014) and social constructivism (Vygotsky, 1978).

First, learners are introduced to new ideas and concepts. Secondly, learners are encouraged to discuss and critically reflect with peers. Thirdly, learners apply the principles to authentic contexts and practical problems. Thus, the Learn-Discuss-Apply structure integrates cognitive, social and experiential components of learning while retaining sufficient flexibility for application across disciplines, institutions and delivery contexts.

Participants consistently highlighted that confidence, self-efficacy, and belonging are critical factors supporting participation and engagement in education (Bandura, 1997; Svoen et al., 2025). As such, across countries learners reported common fears about failing academically, lack of confidence in their own abilities, or carrying long-lasting scars from previous poor educational experiences. Given these findings, the toolbox incorporated a variety of scaffolding strategies designed to build confidence and promote progressive learner growth. Examples include managing workload, enabling lower threshold entry points, clear instructions, embedding easy early successes, regular feedback, and support in-built throughout the learning process. These features are aligned with Self-Efficacy Theory and Scaffolded Learning Theory and recognize that successful participation often relies as much on learners' perceptions about their ability to succeed as it does on what is being learned (Schunk & DiBenedetto, 2020; Usher & Pajares, 2008).

Reducing cognitive load was another important design consideration. Comparative analysis continually cited cognitive overload and complexity as contributing to disengagement (Svoen et al., 2025). To address this, the toolbox advocates modular learning. This involves shorter, less complex activities supported by consistent structures across courses. Moreover, the toolbox promotes simplicity and clarity without sacrificing intellectual rigor. This represents a pedagogy for increasing participation rather than decreasing academic expectation (Mayer, 2024; Sweller, 1998).

Furthermore, accessibility and inclusion served as guiding principles throughout the entire development of the toolbox, incorporating key Universal Design for Learning principles (Rao et al., 2023; CAST, 2018). Data from the cross-country comparisons showed that learners desired flexible modes of participation, accessible learning materials, and opportunities to partici-

pate according to their individual circumstances and preferences (Svoen et al., 2025). Although there were differences in preferences related to delivery modes (with some preferring face-to-face interactions and others desiring flexibility), there was general consensus concerning the need for choice and flexibility in terms of how they can engage. Therefore, the toolbox moves beyond viewing accessibility as a compliance requirement. Instead, it positions accessibility as a foundational element for enabling participation among diverse learners.

The comparative research findings also indicate that disadvantaged learners value social interaction and collaboration with peers in order to learn with and from them (Svoen et al., 2025). Opportunities for discussion and interaction with peers emerged as commonalities across all four countries. These findings inform the toolbox's emphasis on deliberately designing opportunities for social learning. The framework also acknowledges that social interaction should be meaningful rather than obligatory, thus encouraging educators to design social learning opportunities that benefit students cognitively, emotionally, and socially.

Finally, an additional advantage of utilising the toolbox lies in its iterative nature. Similar to Learning Design/Design-Based Research paradigms (for example: Design-Based Research Collective, 2003; McKenney & Reeves, 2019) the toolbox does not view course design as a linear process. Rather, it views development as occurring in a cyclical fashion. The last section of the toolbox focuses specifically on implementation and improvement, acknowledging that assumptions made during design cannot be confirmed until actual delivery occurs. An iterative improvement process was also identified in collaboration among stakeholders during development, reflecting an understanding that educational design is a dynamic and evolving entity.

In summary, the Toolbox presents a synthesis of empirical evidence and existing pedagogical processes and strategies that guide educators in creating inclusive micro-credentials based on learner needs, preferences, motivations, and barriers. Designed as a tool for educators, the toolbox operationalises a range of established pedagogical concepts. These include learner-centred design, constructive alignment, adult learning theory, experiential learning, social constructivism, self-efficacy, universal design for learning, and cognitive load management. Of particular significance is that these approaches were not imposed prior to analysis but rather emerged from comparative analysis of learner needs and realities across four national contexts. Therefore, beyond serving as an aggregation of design tools it also offers an empirically-supported model for designing inclusive micro-credentials that will address the diverse realities faced by disadvantaged adult learners. Its potential for

transferability stems from its roots in empirical evidence, theoretical frameworks, and pedagogical flexibility.

2. A micro-credential on feedback for Italian teachers

As previously illustrated, teachers and prospective teachers were identified as the target group for the development of the Italian L2L micro-credential. In recent years, initial teacher education in Italy has undergone a substantial reform following the introduction of the one-year postgraduate teacher qualification programme (60 ECTS), established by Legislative Decree No. 59/2017 and subsequently regulated by the Prime Ministerial Decree of 4 August 2023. Within this programme, universities may allocate a variable number of hours to Educational Assessment, with the specific aim of equipping future teachers with the knowledge and skills required to use assessment effectively to support student learning. However, given the breadth of disciplinary content included in the programme, several classroom assessment topics cannot be addressed with the operational depth necessary to ensure their effective implementation in everyday teaching practice.

By contrast, it is well established that teachers devote a substantial proportion of their working time to assessment-related activities, including grading student work, alongside lesson planning and administrative responsibilities. Assessment therefore represents one of the major components of teachers' workload (OECD, 2025).

According to Popham (2003), the relationship between teaching and assessment appears straightforward, and precisely for this reason it may be misleading. A common assumption is that effective teaching naturally leads to positive assessment outcomes: better teaching results in higher student achievement. Although seemingly intuitive, this relationship can be problematic as students have different opportunities to learn and begin with heterogeneous achievement levels, or learning achievement may be measured through narrow or time-limited assessments, and numerous other contextual factors influence learning outcomes, issues with which experienced teachers are well acquainted.

More importantly, Popham states that the reverse relationship is often overlooked: when assessment is designed and implemented effectively, it can significantly improve teaching. The relationship between teaching practices and assessment practices is therefore fundamental. When teachers fully recognise and understand this reciprocal relationship, assessment can become a powerful driver of instructional improvement and teaching effectiveness.

A substantial body of evidence indicates that teachers' classroom assessment literacy – that is, the knowledge and skills required to design, select, interpret, and use high-quality assessments – is a critical component of effective teaching. Assessment literacy enables teachers to collect valid evidence of student learning, provide meaningful feedback, adapt instruction accordingly, and ultimately improve student learning outcomes (Hull & Vigh, 2025; Yan et al., 2022).

More specifically, formative assessment plays a foundational role in directly supporting and enhancing student learning (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). However, effective formative assessment extends beyond the administration of accurate and high-quality classroom assessments; it also requires the productive use of assessment evidence to foster learning processes. According to Stiggins et al. (2006), five key principles underpin high-quality classroom assessment, which can be grouped into two complementary dimensions. The first dimension concerns the accuracy of assessment and comprises: 1) a clear purpose, 2) clear learning targets, and 3) sound assessment design. The second dimension concerns the effective use of assessment and includes: 4) effective communication, and 5) student involvement. While the technical aspects related to assessment accuracy are generally addressed within initial teacher education programmes, the systematic and intentional use of communication strategies to maximise the educational value of assessment results often receives less attention.

This imbalance implicitly reflects the continuing predominance of summative assessment over formative assessment at school. In summative contexts, assessment results are typically communicated through grades, marks, or reports that primarily serve certification purposes, either by indicating the extent to which students have met predefined standards or by ranking their levels of achievement.

By contrast, communication occupies a central role in formative assessment. Developing teachers' ability to provide timely, task-focused, growth-oriented, and actionable feedback can substantially enhance students' learning experiences. Feedback, together with constructive approaches to error management, shifts the teacher's role from evaluator to learning coach, promoting greater student engagement, self-regulation, and learner autonomy. At the same time, the systematic use of feedback transforms assessment into a meaningful resource for future learning by informing instructional planning and supporting teachers' ongoing professional reflection.

Given its central role in closing the feedback loop between instructional design, teaching practices, and student learning, feedback was selected as the focal theme of the Italian L2L micro-credential.

3. Developing the micro-credential “Providing feedback to support and improve learning”

In accordance with the pedagogical toolbox, the micro-credential was created as a flexible training tool, that could be implemented in a blended mode, through asynchronous and synchronous sessions, with an input-action-feedback approach. The course needed to be short, focused, practice-oriented, with diverse materials and activities, the provision of feedback on the tasks completed by the users and a space for personal reflection about the learning and its implications on the teachers’ professional development.

The creation of the micro-credential was anchored to the development of four different instruments: the learner profile, the course blueprints, the storyboards and the task planners. These instruments guided the whole course production (from identifying the target groups’ learning needs to the development of the course’s modules) and allowed the alignment of the micro-credential’s objectives, structure and activities.

In detail, the learner profile was aimed at tailoring the course on the target group needs, identifying the relations between the main characteristics of the target group and specific aspects/notes on design of the micro-credentials (Figure 1).

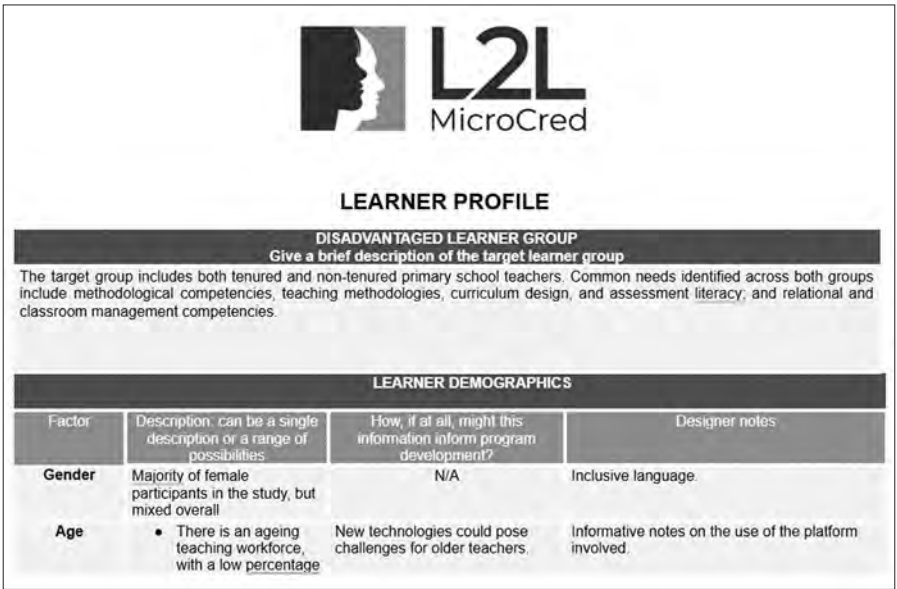


Figure 1 – Example of the learner profile

LUMSA's target group was made up of a majority of female pre-service and in-service teachers, with an age included between 20-65 years old, mainly resident in the Lazio region. Their professional background consisted in an upper secondary diploma to teach in pre-primary and primary schools or in a masters' degree programme in Primary Education (to be still achieved by pre-service teachers). Their professional experience was largely related to the teaching in primary schools, with permanent and non-permanent contracts. Prospective teachers had no continuous professional experience and were full time students.

The learner profile has also made it possible to highlight the following key aspects that guided the development of the micro-credential:

- the career objectives relevant to the target group. Two career objectives were identified: preparation for the national examination to become a teacher, the development of competences required to fulfil the roles of support staff, of digital facilitators and university tutors in the master degree programmes for prospective teachers;
- learner motivation: within the total number of training hours per year stipulated in the national collective agreement for teachers, activities should be carefully tailored to the identified training needs and the immediate application of knowledge and skills in everyday teaching practice;
- learning preferences: the course delivery should be primarily asynchronous, with flexible study times and a number of synchronous sessions. It should include interactive materials and tools, such as exercises, examples and multimedia content (videos, images, links to websites for further reading). The course should provide navigation support (e.g., initial assistance in understanding how to use the platform and the presence of a tutor available to answer queries) and should ensure a high level of interaction amongst participants through virtual spaces and sessions for peer-to-peer exchange and feedback. Experiential learning (stimulus-action-response approach) through case studies and personal reflection activities should be at the heart of the learning process;
- barriers to learning. Three main barriers were identified: 1) low teacher engagement, due to the lack of formal recognition of the micro-credential certification in national examinations to become a teacher and due to limited opportunities for career progression after securing a permanent post; 2) time constraints, with teachers struggling to balance full-time teaching commitments, personal life and professional development activities; 3) low levels of digital literacy amongst participants, with some teachers lacking sufficient confidence and skills in using online tools and platforms.

The course blueprint (Figure 2) was developed taking into consideration the key aspects included in the learning profile and provided an overview of the micro-credential, in terms of aims, duration, delivery (in person, online or blended), technical requirements, main modules.



COURSE BLUEPRINT

COURSE VISION One sentence description of what the course is aiming to achieve	COURSE NAME
The course aims to provide participants with teaching strategies for producing and communicating formative feedback to support the learning process of primary school students.	Providing feedback to improve and support learning
ECTS/CREDITS (If any)	COURSE DURATION
1	online course presentation (1 hour) + 4 weeks modules + final event and assessment
INSTRUCTOR PROFILE(S) Background, teaching philosophy, skills, achievements, awards, etc.	
DELIVERY Determined by the Learner Profile	
In-Person ☐ Online ☐ Blended ☒	
COURSE DESCRIPTION State clearly and precisely what the course is about	
This micro credential is focused on one of the most important aspects of classroom assessment, i.e. feedback to improve and sustain students' learning. Feedback represents a powerful tool to scaffold learning processes at schools, but often it can be misleading if its contents and strategies of delivery are not appropriate to the situation. Effective feedback can both address cognitive needs and boost motivation to learn, making the student aware and "in control" of his/her learning process.	

Figure 2 – Example of the blueprint

The course, organised into four modules plus a final face-to-face event, aimed to achieve five main objectives:

- to use basic formative assessment tools and techniques to monitor learning in real time;
- to understand and recognise the value of feedback in teaching and learning processes, distinguishing formative from summative assessment;
- to choose appropriate times and methods for providing feedback, tailoring it to the task and learning objectives;
- to analyse and classify the constituent elements of a feedback message;
- to formulate effective and personalised feedback based on an analysis of the teaching situation.

The content of each module is detailed in Table 1.

Table 1 – *Main content of the modules*

Module 1	Distinguishing judgements and feedback
Module 2	The feedback as a teaching and learning practice
Module 3	Feedback for students: what? How? Why?
Module 4	Feedback as a learning experience

The modules, implemented on a Moodle Platform, were structured to allow for flexible and self-directed learning within the relevant week, during which each module was activated. The timeframe for completing the micro-credential was approximately four weeks (from 23 February to 22 March 2026), one week for each module of the course. The modules were never locked: if participants were unable to complete a module within the week in which it was activated, they could continue with the activities into the following week. The final in-person event took place on 16 April 2026 and focused on the overall evaluation of the course and of the micro-credential experience through the administration of a questionnaire and the implementation of a focus group.

Completing the course and attending the final event gave participants the opportunity to earn an open badge – a digital certification that officially recognises the skills acquired during a training programme. The open badge can be verified online, contains detailed information on the knowledge and skills developed, and can be easily shared on CVs, LinkedIn or other professional platforms.

Finally, the storyboard and the task planner supported the course developers in building each module, identifying the different approaches to learning (formal, social and experiential learning) that each module addressed

(through the storyboard) and detailing the structure, the materials and the activities included in each activity (through the task planner). The task planner comprises three main sections: task details (task's title, format, learner takeaway, media/tech needs, licence); task content (key terms, content areas, content progression, expected learner actions); accessibility. Table 2 shows an example of the synergy between the storyboard and the activities of the task planner, in relation to the first module.

Table 2 – *Extracts of the storyboard and of the task planner for Module 1*

<i>Storyboard – Module 1 “Feedback and judgements are not the same”</i>	<i>Task planner</i>
Formal learning (Introduce core concepts and theoretical foundations relevant to the topic): What feedback is and what it is not Why feedback matters for learning Checking core concepts	Task 1.1: Define feedback in learning. Short video lecture (10 min) + slides (infographic overview) + multiple choice items Task 1.2: Relevance of feedback for learning. Interactive reading with embedded closed questions (True/False items) Task 1.3: Engage – Checking core concepts. Self-check test (auto-marked cloze test)
Social learning (Encourage reflection, collaboration, and knowledge sharing): How do I feel when I receive feedback? (online forum)	Task 1.4: Introduce yourself and your ideas on feedback (Forum discussion)
Experiential learning (Enable learners to apply what they've learned in a meaningful, authentic context): Feedback or judgement? A mini-case study; Reflection: Journal entry: “What surprised you most about this example?”	Task 1.5: Application of concepts. Mini-case study + three analysis questions + short reflection and journal entry

The use of various tools to create the micro-credential ensured consistency in the course design and enabled it to be tailored to the learning needs of the target group. The focus on progression between formal learning, social learning and experiential learning enabled each module to be structured around a sequence of prompts and activities that quickly became easily recognisable to learners, effectively guiding them through their learning journey: a short video or interactive/visual material introducing the module's content, followed by short passages and review questions (formal learning); discussion forums in which, prompted by a question, participants were encouraged to respond (social learning); and a case-based, reflective task in which participants analysed a real classroom episode using authentic material and recorded their reflections in the sections dedicated to the reflective journal at the end of each module (experiential learning).

4. The micro-credential through the lens of the participants: the reflecting journals

The article presents the first results from the try-out of the micro-credential through qualitative analysis of four corpora of reflective journals, compiled by course participants at the end of each module. Reflective journals are a well-established reflective tool in educational research: as Moon (2006) highlights, they allow access to the personal processing of the learning experience, making visible the thinking of the person in training at the very moment they engage with new content and practices. The reflective elements from teachers (both pre-service and in-service) regarding the path undertaken and the possible impact of the training on their professional activity (present and future) represent the first key elements for understanding, in depth and from the different subjectivities involved, whether and to what extent the various modules proved effective and what stimuli they offered participants, with a view to continuing professional development and reflection on professional practice. In this perspective, reflective journals become instruments that document a learning process in action (Schön, 1983).

The collected material was subjected to thematic analysis following the method proposed by Braun and Clarke (2006), which unfolds across six progressive and iterative phases: familiarisation with the data, generation of initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming, and producing the analytical report. This is a flexible qualitative approach, particularly suited to the analysis of narrative and reflective texts, following an inductive approach. Through thematic analysis, meaning categories were progressively identified from the extracts, through a coding process that led to the identification of recurring semantic patterns across the four corpora. The four corpora analysed correspond to the course modules and gave rise to distinct sets of categories. Each category identified in the present work includes a direct quotation drawn from the reflective journals, selected as a representative example of the theme. It is important to clarify that thematic analysis, as conceived by Braun and Clarke, aims at interpretive richness, that is, the reconstruction of meaning that participants (in this case, course participants) attribute to the learning experience carried out through the micro-credential.

The corpus comprises 72 reflections from try-out participants for each module (making a total of 288 reflections), entered in the specific sections of the reflective journals. As specified in the previous paragraph, each journal section included a prompt designed to elicit participants' reflection. Table 3 reports the prompts for each module.

Table 3 – *Reflective prompts for each module*

Module 1 – Distinguishing judgements and feedback	What struck me most about this activity?* If I have had a similar experience, either as a teacher or a student, what sort of feedback did I give or receive? How might feedback affect learning?
Module 2 – The feedback as a teaching and learning practice	Which aspects do I think will be most useful to me in my professional practice?
Module 3 – Feedback for students: what? how? why?	What did I learn from analysing Anna’s work and the feedback given to her?** What do I think is the most challenging aspect of giving feedback?
Module 4 – Feedback as a learning experience	When I think back to a time when I gave feedback, what did I learn from the feedback I provided? Have I had a feedback experience which, as a teacher, has enabled me to learn a great deal?

* Course participants were asked to reflect on Flavio’s case study, see below.

** Course participants were asked to reflect on Anna’s case study, see below.

The sections that follow report the semantic categories identified through thematic analysis.

4.1. Module 1 – From Flavio’s case study to participants’ personal experience

The reflections included at the end of Module 1 are connected to the analysis activity of the proposed case study, namely that of Flavio, a second-grade primary school student, who received written feedback from his teacher at the end of a notebook activity. In the case study, the feedback becomes a starting point for reflection on lived experiences: before exploring its main characteristics, participants are asked to reflect on the feedback they received as students. Four categories were identified for this corpus:

- 1) The emotional impact of feedback on the person: “Feedback can affect the whole person as a whole”.
- 2) A judgement or generic feedback as a missed opportunity: “It is not enough to say ‘well done’ or ‘pay more attention’ – one must clearly explain what to correct and how to improve”.
- 3) The impact of feedback on motivation and learning: positive feedback fuels the desire to learn; negative feedback can distance students from learning. “When I received this negative feedback from my history teacher in my second year of secondary school, I completely shut down and became fearful of that subject – the exam I dreaded most at university was precisely the history one”.

“The impact of feedback on learning is total: it can be a bridge towards autonomy or a wall that distances the pupil”.

- 4) Biographical mirroring: approximately one in four participants responded by recounting a personal episode from their time as a student. “I happened to live a similar experience as a student, in which feedback turned into a judgement, becoming a reason for me to lose self-esteem. I still remember that oral examination today”.

4.2. Module 2 – Feedback as a professional technique

In this module, students were prompted to engage with the *Goldilocks Principle* (Hattie and Timperley, 2007) and to consider how to embed feedback within teaching practice (in terms of timing, approach, and the selection of type and quantity of information to provide). Participants’ reflections here take on a more technique-oriented character, as demonstrated by the six categories identified, which relate back to the *Goldilocks Principle*:

- Identifying the recipient of feedback: “Feedback can be given to the group or to the individual – it is important to know who I am talking to, otherwise there is a risk of losing them”.
Calibrating the quantity of information: “If a child completes ten operations and always gets the carrying wrong, do not mark ten errors in red pen – that is too discouraging. Highlight only the first two and write the feedback”.
- When to give feedback: “I found the module interesting because it highlighted the importance of giving feedback in a timely manner. One should not wait, otherwise it loses its effectiveness”.
- Using language appropriate to the recipient: “Words like ‘coherence’ or ‘cohesion’ sound precise to us, but for a child they risk being mere distant sounds. What they need is to understand concretely where to place their foot to take the next step”.
- Selecting the appropriate mode of feedback: “The aspect I think will be most useful to me is always remembering to choose the right mode for feedback: written, oral, demonstrative, or guided conversation depending on the situation”.
- Preventing future errors (feedforward): “From now on, when I sit next to a child, I will not just want to tell them ‘where they are’ or what they got wrong, but make sure I always answer the question: ‘How can we move forward together?’ Only then will that feedback become their own personal achievement and not just a red mark in the notebook”.

4.3. Module 3 – Feedback as a communicative act

The reflective prompt derives from the analysis of the case study, included at the end of this module, on the feedback that Anna received on her assignment. The case study completes the various activities undertaken, centred on the characteristics and the implications of the feedback message. Six categories were identified:

- 1) Finding the balance between correction and encouragement: “The aspect I find most complex to manage when providing feedback is the very delicate balance between the need to correct errors and the need to safeguard the student’s sense of self-efficacy”.
- 2) Process and self-regulation at the heart of feedback: “I have learned that valuing the ‘how’ a student corrected an error (self-regulation) is even more important than correcting the error itself, because it builds autonomy”.
- 3) Limiting comparison with others: “It is essential that comparison be individual rather than social. By avoiding comparison with classmates, a genuine sense of personal growth and self-efficacy is fostered in the child”.
- 4) Promoting self-efficacy and motivation: “The main challenge for us, as future teachers, is to sustain motivation while avoiding triggering a defensive withdrawal in the pupil. We must be able to separate performance from person, weighing our words carefully so that the child does not feel ‘wrong’, but perceives having received a concrete tool for their own growth”.
- 5) Designing feedback: “when planning a teaching activity or a learning unit, one must plan the time to be dedicated to feedback itself”.
- 6) The linguistic appropriateness of feedback for learning: “The most difficult aspect to manage, as far as I am concerned, is the formulation of feedback that is linguistically clear and comprehensible to the child, capable of orienting and guiding them towards what they could improve”.

4.4. Module 4 – Feedback as teacher learning

At the end of this module, focused on feedback understood as an episode of reciprocal learning, a moment in which students and teachers learn together, participants had the opportunity to reflect more deeply on the impact of the course on their professional practice, and on how feedback represents a valuable tool for both students and teachers. The three categories identified include:

- 1) Feedback as reciprocal learning. This category, the largest in the entire corpus, presents various participant perspectives on feedback as an opportunity for mutual learning, also in terms of instructional planning: “I

was able to verify that involving pupils in the assessment process promotes in them a sense of agency in their own learning. Moreover, I observed how in this process I too learn, reorient, and improve my own teaching capacity”.

- 2) “Feedback is not a verdict, but an uninterrupted dialogue. If we view it in the traditional way, we might picture it as a monologue: the teacher speaks (or writes in red) and the student receives passively. If instead we were to regard feedback as an episode of reciprocal learning, it could become a moment in which both protagonists of the classroom pause to observe ‘how’ learning happens, transforming a simple task into a co-construction of meaning, into a cycle of formative and dynamic assessment, for the student and for the teacher”.
- 3) The importance of eliciting process: “I have learned that providing the ready answer is of no use if I first do not ask ‘how did you get there?’ In this way I understood that my role is not to correct an outcome, but to accompany a line of reasoning, often discovering perspectives I would never have thought of”.
- 4) The emotional and relational dimension: “I have come to understand how fundamental the emotional sphere is in learning. This aspect needs to be guided and supported especially in early childhood, where children have difficulty understanding their own emotions. It is always better to be cautious in choosing language that does not burden them with anxiety”.

The thematic analysis allows us to highlight certain elements shared across participants’ reflections throughout the completion of the four modules. First and foremost, there is a shared conviction, developed during the micro-credential, that feedback does not mean correcting an error or delivering a judgement, but rather entering into a relationship with a person (the student) who is learning, eliciting the self-regulatory and motivational dimension of the learning process. This element is present, transversally, in all modules, articulated differently each time depending on the focus topics, but never called into question.

The perspective through which this central element is presented and becomes the object of reflection varies, however, from module to module. Beginning with Module 1, in which Flavio’s case study activates participants’ memories and gives rise to reflections rooted in personal experience. Module 2, by contrast, presents more operational reflections, oriented towards the practice of giving effective feedback. The reflections of Module 3 appear more critical and analytical, stemming precisely from Anna’s case study and the analysis of an ineffective feedback example. Finally, in Module 4,

participants offer more systemic considerations, at the end of the course, in which feedback is no longer merely a tool for the student, but a process that transforms the teacher.

5. Perfecting feedback strategies improves teachers' awareness on assessment

The central focus of the micro-credential developed for Italian in-service and prospective teachers was the role of feedback within formative assessment and instructional practice. Its primary objective was not only to strengthen participants' knowledge and skills in this area but also to enhance their awareness of assessment as a communicative process within the classroom.

According to Sato et al. (2008), the first of the six “gold standards” of assessment concerns the potential uses of assessment evidence and the perspectives through which such evidence is interpreted. Raising teachers' awareness, throughout every stage of the assessment process, of which forms of evidence are most relevant and how the information collected can be used to improve student learning and inform instructional decision-making, is therefore of paramount importance. The systematic use of assessment evidence to adapt teaching strategies, learning activities, and instructional content – and, more broadly, to promote flexibility in instructional design on a day-to-day basis – represents an essential dimension of high-quality teaching.

Equally important is the quality and appropriateness of the feedback provided to students, particularly regarding the level of detail offered and its capacity to enable learners to identify concrete actions for further improvement. This, too, constitutes one of the gold standards of effective assessment. Furthermore, high-quality assessment can act as a catalyst for developing students' capacity for self-assessment and fostering greater self-regulation in learning. These outcomes largely depend on teachers' ability to communicate assessment information effectively and purposefully.

The analysis offered here highlights a significant implication: for professional development to be truly effective, it must influence teachers' awareness and underlying conceptions of assessment. In educational practice, assessment is rarely perceived primarily as an act of communication with learners. Rather, communication is generally associated with teaching itself, where transmitting knowledge and engaging students in the co-construction of understanding are regarded as the central activities. Consequently, teachers often have limited opportunities to reflect on the communicative effects

of assessment results beyond their function as generic positive or negative reinforcement.

This represents a missed opportunity, both for fostering students' engagement with learning and for enabling teachers to understand more deeply what it means to experience learning from the students' perspective. Effective communication inherently requires the ability to adopt the learner's point of view, making assessment a relational as well as a technical practice.

A seminal review of teachers' assessment literacy by Looney et al. (2017) conceptualises the development of assessment literacy as a pyramid comprising multiple interacting dimensions that shape teachers' assessment practices. At its foundation lie pedagogical knowledge of assessment and subject-specific assessment expertise. These knowledge bases are inevitably mediated by each teacher's epistemological beliefs about learning and by the ethical values underpinning their educational practice.

Higher levels of the pyramid incorporate the contexts in which assessment is enacted, including both the broader socio-cultural environment and the specific school context, such as the characteristics of the student population, the professional culture of the teaching staff, and school leadership. These contextual factors inevitably require teachers to negotiate between theoretical principles and the practical realities of classroom assessment. Professional experience progressively consolidates teachers' identities as assessors, particularly when it is accompanied by critical self-reflection, collaboration with colleagues, professional dialogue, and the co-construction of new pedagogical knowledge.

However, the assessment process does not end when a grade is assigned or a judgement is expressed – actions that often appear definitive. Rather, as the present analysis demonstrates, effective feedback opens new opportunities for dialogue, reflection, and reciprocal learning by focusing on learning as an ongoing and inherently open-ended process.

Teachers' awareness of the impact of assessment on students' self-efficacy, motivation, and emotional well-being is fundamental to creating safe learning environments in which errors are viewed not as failures to be penalised but as valuable opportunities for deeper cognitive engagement. Developing expertise in every aspect of feedback – from selecting appropriate evidence to determining its timing, form, and language – enables teachers to gain deeper insight into students' learning processes. In doing so, teachers move beyond the role of evaluator to become facilitators of increasingly autonomous, self-regulated learners.

Against this backdrop, the blended-learning micro-credential designed for this professional development initiative appears to represent a promising

approach to fostering teachers' awareness of assessment as a communicative practice. The programme deliberately combined opportunities for reflection at multiple levels, encouraging participants to connect their experiences with broader pedagogical principles and biographical reflection on their own experiences as learners. This multi-layered reflective design supported teachers in critically examining the communicative dimension of assessment and feedback, thereby promoting a shift from viewing assessment primarily as a mechanism for certification towards recognising its potential as a tool for supporting learning. Further analyses drawing on learning analytics and stakeholders' perspectives will contribute to a more comprehensive evaluation of the micro-credential's effectiveness and provide additional evidence regarding its educational value and transferability.

References

- Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Biggs, J. (1996), "Enhancing teaching through constructive alignment", *Higher Education*, 32 (3), pp. 347-364.
- Black, P., Wiliam, D. (1998), "Assessment and classroom learning", *Educational Assessment: Principles, Policy and Practice*, 5 (1), pp. 7-74.
- Braun, V., Clarke, V. (2006), "Using thematic analysis in psychology", *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), pp. 77-101.
- Braun, V., Clarke, V. (2019), "Reflecting on reflexive thematic analysis", *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11 (4), pp. 589-597.
- CAST (2018), *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*, retrieved from <http://udlguidelines.cast.org>.
- Cross, K. P. (1992), *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. New York: John Wiley & Sons.
- Design-Based Research Collective (2003), "Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry", *Educational Researcher*, 32 (1), pp. 5-8.
- European Union (2022), *Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability*, available at [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H0627(02)).
- Fioretti, F., Svoen, B. (2025), "Enhancing teacher professional development through micro-credentials: emerging insights and challenges", *Cadmo*, 2, pp. 53-68, DOI: 10.3280/CAD2025-002004.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007), "The power of feedback", *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 81-112.
- Hull, P., Vigh, T. (2025), "Teachers' assessment literacy: A descriptive literature review", *Hungarian Educational Research Journal*, 15 (2), pp. 210-225, DOI: 10.1556/063.2024.00317.

- Knowles, M. S. (1978), “Andragogy: Adult learning theory in perspective”, *Community College Review*, 5 (3), pp. 9-20.
- Kolb, D. A. (2014), *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River: FT Press.
- Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F., Harris, K. (2017), “Reconceptualising the role of teachers as assessors: teacher assessment identity”, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, DOI: 10.1080/0969594X.2016.1268090.
- Mayer, R. E. (2024), “The past, present, and future of the cognitive theory of multimedia learning”, *Educational Psychology Review*, 36, pp. 1-25.
- McCombs, B. L., Whisler, J. S. (1997), *The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McKenney, S., Reeves, T. (2018), *Conducting educational design research*. London: Routledge.
- Merriam, S. B., Bierema, L. L. (2013), *Adult learning: Linking theory and practice*. New York: John Wiley & Sons.
- Moon, J. A. (2006), *Learning Journals: A Handbook for Reflective Practice and Professional Development*. London: Routledge.
- OECD (2021), “Micro-credential Innovations in Higher Education: Who, What and Why?”, *OECD Education Policy Perspectives*, No. 39. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching, TALIS*. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.
- Popham, J. W. (2003), *Test better, teach better. The instructional role of assessment*. Alexandria: ASCD.
- Rao, K., Gravel, J. W., Rose, D. H., Tucker-Smith, T. N. (2023), “Universal Design for Learning in its 3rd decade: A focus on equity, inclusion, and design”, *International Encyclopedia of Education*, 6, pp. 712-720.
- Sato, M., Wei, R. C., Darling-Hammond, L. (2008), “Improving Teachers’ Assessment Practices through Professional Development: The Case of National Board Certification”, *American Educational Research Journal*, 45 (3), pp. 669-700.
- Schunk, D. H., DiBenedetto, M. K. (2020), “Motivation and social cognitive theory”, *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832, pp. 1-10.
- Schön, D. A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stiggings, R. J. (2006), “Assessment FOR learning. A key to student motivation and achievement”, *Phi Delta Kappan EDGE*, 2 (2), pp. 3-19.
- Svoen, B., Dobson, S., Kristiansen, L., Thorsplass, I., Hundevadt, M. O., Johansen, L. T., Fioretti, F., Agrusti, G., Damiani, V., Bloomfield, C., Purnell, K., Larkin, G., Shee, B., Brady, S., Carroll, G. (2025), *Learning to learn: Competence needs and barriers for marginalised adults – Regional insights and solution pathways from Italy, Australia, Ireland and Norway (L2L MicroCred), WP2 Competence Needs Summary Report, Erasmus+ Project 2024-1-NO01-KA220-ADU-000256871*, INN University.

- Sweller, J. (1988), "Cognitive load during problem solving: Effects on learning", *Cognitive Science*, 12 (2), pp. 257-285.
- Usher, E. L., Pajares, F. (2008), "Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions", *Review of Educational Research*, 78 (4), pp. 751-796.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Vol. 86. Cambridge: Harvard University Press.
- Weimer, M. (2013), *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. New York: John Wiley & Sons.
- Yan, Z., et al. (2022), "Teachers' assessment literacy improves teaching efficacy: The mediating role of psychological capital and professional identity", *Frontiers in Psychology*, 13, pp. 1-12.

Quale università, quale scuola. Per proseguire il dibattito dopo il volume di Cappa e Gavosto (2025)

Ira Vannini*

1. Note introduttive

Questo articolo rappresenta un percorso argomentativo e critico su alcune questioni cruciali che coinvolgono – in una stretta relazione di cui tuttavia i due sistemi non sempre sono consapevoli – l’università e la scuola, in questo burrascoso tempo che stiamo attraversando.

La riflessione trae le sue origini dalla lettura del volume di Cappa e Gavosto (*Università sotto esame*, 2025), che ha avuto il merito di mettere a fuoco – attraverso precise analisi storico-normative, teorico-documentali ed empiriche su dati secondari – le sfide epocali cui si trova di fronte l’università italiana oggi. L’obiettivo dell’argomentazione è quello di proseguire l’analisi addentrandosi in alcuni sentieri talvolta inesplorati dal testo, ma utili forse ad aprire ulteriori ipotesi di lettura che contemperino in un unico sguardo i fenomeni complessi dell’istruzione superiore con le difficoltà del sistema scolastico.

Quattro sono gli elementi di analisi del testo di Cappa e Gavosto, tra loro strettamente interconnessi, che si vogliono enucleare in quanto premesse alle successive argomentazioni:

- l’urgenza di salvaguardare e potenziare lo sviluppo intellettuale del Paese;
- gli impatti delle politiche di sotto-finanziamento dell’istruzione superiore e l’adozione acritica di scelte neoliberiste;

Rec. 11/5/2026, app. 29/5/2026

* Ira Vannini, Alma Mater Studiorum Università degli Studi di Bologna, Dipartimento di Scienze dell’Educazione “Giovanni Maria Bertin”, via Filippo Re 6 – Bologna; ira.vannini@unibo.it.

Cadmo (ISSNe 1972-5019), 2026, 1, DOI: 10.3280/cad2026oa23296

- il calo demografico e la necessaria progettualità prospettica;
- la fragilità delle università tradizionali nella competizione con le università telematiche oggi esistenti nel Paese.

A tali premesse segue un percorso argomentativo che focalizza tre grandi questioni tra loro concatenate allo scopo di individuare direzioni politiche per salvare qualità e democrazia nell'università italiana: la capacità di leggere i reali bisogni di formazione nel Paese, la responsabilità di progettare evitando comode scappatoie, la necessità di farlo avendo in mente l'intero sistema dell'istruzione italiano, dalla prima infanzia fino all'università e all'educazione degli adulti.

1.1. Lo sviluppo intellettuale del Paese da salvare

“L'istruzione superiore rappresenta un irrinunciabile strumento di emancipazione individuale e di benessere collettivo e [...] prendersene cura è una responsabilità collettiva» (ivi, p. 21).

Il primo e principale elemento di appoggio alle argomentazioni che seguiranno è stato esplicitato da Cappa e Gavosto fin dalle prime pagine e ben si sintetizza nella frase sopra riportata. L'emancipazione intellettuale rappresenta un indicatore basilare per il benessere degli individui e, allo stesso modo, per il benessere della collettività; e le università – come le scuole – sono al servizio di questa *mission*, sancita dalla Costituzione italiana nei suoi principi di eguaglianza sostanziale e diritto alla partecipazione, per lo sviluppo della persona e lo sviluppo del Paese.

Coerentemente, la ricerca empirica nazionale e internazionale sui sistemi sociali evidenzia che al possesso del titolo di studio universitario si correlano più frequentemente una maggiore speranza di vita, una più ampia partecipazione politica e civile, una più elevata preparazione della classe dirigente, comportamenti maggiormente consapevoli verso le grandi sfide sociali (quella ecologica, quella della pace e quella, conseguente, delle migrazioni forzate da cause socio-politiche, economiche e ambientali). A dispetto tuttavia del valore costituzionale dichiarato e a dispetto delle conferme empiriche, in Italia il panorama delle politiche sull'istruzione superiore appare quantomeno sordastro verso queste istanze, evidenziando una peculiare incapacità di porre a esse attenzione al messaggio e di intraprendere con convinzione una reale rincorsa verso il rafforzamento e l'ampliamento democratico degli studi universitari. È ormai quasi banalizzante osservare che il numero di laureati e laureate (dal Rapporto ISTAT 2026 si evince che il 31,6% dei 25-34enni possiede un titolo terziario, contro il 44,1% della media UE) risul-

ta ancora a oggi il più basso in Europa; che la spesa per l'istruzione terziaria in trent'anni non ha mai superato l'1% del PIL (cfr. anche Rapporto ANVUR 2026), attestandosi tra le posizioni significativamente più basse rispetto alla media europea e alla media OCSE; che l'immagine dell'intellettuale mal si associa a chi assume responsabilità politiche a livello nazionale o all'alta imprenditoria; che la comunicazione mainstream veicola sistematicamente messaggi di successo connessi a un pensiero semplificante e riduttivo, in grande misura lontani da valori di impegno individuale nello studio, approfondimento culturale, dialogo e riflessione critica, affidabilità scientifica.

Unitamente a tutto questo, va osservato che il più recente e preoccupante risultato PIAAC del 2023 (OCSE-INAPP, 2024) sul livello di alfabetizzazione della popolazione adulta ha messo in sconcertante evidenza la necessità di attivare uno strutturale processo nazionale di ripensamento e riprogettazione di tutte le filiere formative a livello di sistema Paese. Le interpretazioni dei dati dell'indagine sono peraltro rimaste in ostaggio, da un lato, di un pensiero accademico preoccupato ma politicamente impotente (e, in special modo sulle tematiche educative, disorganico rispetto alle forze progressiste del Paese) e, dall'altro lato, di strategie comunicative di governo quantomeno disattente verso un richiamo a reagire contro i rischi che l'analfabetismo comporta per la tenuta democratica di una nazione.

Ne consegue un'inquietudine ben fondata per le sorti del sistema universitario italiano, attorno al quale andrebbe innanzitutto ricucita un'immagine – e il conseguente messaggio sociale – di funzione pubblica e democratica: quella di grimaldello fondamentale per rompere meccanismi di reiterazione della povertà educativa dei territori, di opportunità di crescita e benessere di tutti e di ciascuno, di fiducia nelle potenzialità della ricerca scientifica per lo sviluppo del Paese e nelle potenzialità intellettuali di ogni cittadino o cittadina di contribuirvi.

1.2. Efficientismo e sotto-finanziamento

Il secondo elemento da considerare è la disamina – necessaria, chiara, dettagliata, competente, dura nella sua fedeltà al dato – che Cappa e Gavosto fanno dei punti di forza e di debolezza dell'università italiana oggi. Tali punti di criticità hanno come filo conduttore le annose politiche di sotto-finanziamento dell'istruzione superiore e la progressiva adozione acritica di scelte neoliberiste. Sono proprio tali politiche neoliberiste che negli ultimi decenni hanno costretto in spazi sempre più angusti la qualità dei processi di studio e di ricerca delle comunità accademiche, schiacciandola sotto una coltre di efficientismo caratterizzato da un insieme di procedure pseudo va-

lulative mascherate da trasparenza e da finalità di, cosiddetto, *miglioramento strategico* (cfr. tra gli altri il Programma delle attività di ANVUR, 2026-28). La rete fittissima di indicatori da valutare e di procedure di controllo interno ed esterno che attanaglia gli atenei (quelli non profit ovviamente) – reticolo che molto spesso fa perdere di vista gli elementi di garanzia che dovrebbero qualificare qualsiasi buon processo valutativo in ambito formativo¹ – non riesce tuttavia a far tacere istanze profonde che spesso emergono dai vissuti delle comunità accademiche e dal dibattito politico che le coinvolge: la richiesta di un reale riconoscimento a livello politico-sociale del valore del sapere scientifico come bene pubblico (Jossa, 2025); il bisogno di rinsaldare la relazione virtuosa tra ricerca e didattica; la necessità di ri-affrontare seriamente l'idiosincrasia tra le finalità dell'educare e quelle dell'*impiegare* (cfr. Vertecchi, 2012; Baldacci, 2019; Fabbri, 2026); l'urgenza stessa di valutare la ricerca dando a essa senso e valore, senza dover soccombere all'iper-burocratizzazione della “misura” ANVUR orientata a classificare piuttosto che a mettersi a servizio di un sistema di istruzione superiore democratico e di qualità. Sarebbe interessante indagare sull'impatto a lungo termine di politiche che tolgono sistematicamente voce a queste istanze; l'impressione – purtroppo non suffragata da dati affidabili – è che il tessuto intellettuale dentro gli atenei vada infragilendosi mentre cresce il senso di impotenza verso il futuro. La nostalgia per un idealizzato modello universitario del passato (dello studio per lo studio) si mescola, con imprevedibile incoerenza, a messaggi di efficientismo prestazionale che inesorabilmente continuiamo – come docenti – a veicolare ai giovani attraverso la logica pervasiva e monopolizzante dei crediti formativi.

1.3. Calo demografico e università telematiche

Quando si presentano macro-fenomeni che mettono a rischio un intero sistema (pensiamolo per esempio nella vita di un individuo), gli unici e più efficaci strumenti di cui dispone la mente umana per garantire benessere sono connessi alla sua capacità di attivare processi di valutazione (a partire da un'analisi dettagliata e approfondita dell'esperienza), di progettazione (che apre a scenari futuri e a procedere tappa dopo tappa con intenzionalità e scommettendo su tempi lunghi) e di nuovo del controllo e della valutazione delle strategie adottate (Visalberghi, 1955, 1967). Si tratta dell'unica via razionale

¹ Per un percorso di approfondimento Beeby (1977); Wolf (1987); Lichtner (1999); House e Howe (2003); Scriven (2003); Bondioli e Ferrari (2004); Vertecchi, Agrusti e Losito (2010); Bezzi (2010); Ciani, Ferrari e Vannini (2020).

per assumere decisioni (Simon, 1997; Kahneman, 2011; Kahneman, Sibony e Sunstein, 2021). Ciò accade, o dovrebbe accadere, anche a livello di sistemi politici e sociali, dove il decisore deve avere come fine il bene comune.

Nel nostro Paese sono da tempo presenti due macro-fenomeni (le cui ripercussioni reciproche non sono forse immediatamente percepibili) che certamente rappresentano una minaccia per la sostenibilità dell'istruzione superiore, così come tradizionalmente è stata concepita: il calo demografico ormai galoppante e la prepotente ascesa di undici università telematiche non regolamentate a livello centrale. Il volume di Cappa e Gavosto le prende entrambe in considerazione ed esse infatti rappresentano due nodi cruciali per qualsiasi orientamento alle decisioni future sul nostro sistema universitario.

Da un lato si affronta la questione, odierna e futura, del calo demografico, che ci obbliga (o quantomeno ci dovrebbe obbligare) a uno sguardo lungimirante nelle politiche universitarie, al fine di poter rendere autenticamente attrattiva, sostenibile e di qualità l'offerta formativa, sia sul territorio nazionale, sia soprattutto all'estero. Dall'altro lato viene proposta un'analisi – cruda, onesta, coraggiosa – del ruolo disfunzionale (perché completamente de-regolato) che stanno svolgendo in Italia le università telematiche, capaci di rispondere a un problema reale della nostra istruzione superiore, ossia la congenita mancanza di laureati, mediante il miglioramento degli indicatori di risultato europei, ma con un impatto più evidente sulle statistiche che sulla qualità sostanziale degli interventi.

Occorre fin da subito rimarcare che, per entrambe le questioni, un nodo cruciale da affrontare appare essere quello della capacità di attrazione delle università tradizionali (siano esse statali o private, ma comunque non profit). L'istruzione superiore italiana deve cioè iniziare a valutare con razionalità la situazione del calo delle iscrizioni che via via nel tempo potrà osservarsi: sia a causa della diminuzione della popolazione giovanile, soprattutto in alcune zone del Paese; sia a causa della seduzione esercitata da un insieme di entità telematiche specificamente italiane, capaci di rispondere al mero bisogno di titoli di studio garantendo perfetta sostenibilità a chi abbia pochi strumenti critico-intellettuali ed economici.

Si tratta di due facce di uno stesso problema che affonda le proprie radici nel bisogno vitale del Paese di disporre, non semplicemente di un numero maggiore di laureati, bensì di una diffusione ampia e capillare di strumenti intellettuali di alto profilo, al fine di costruire realmente capitale intellettuale per la competitività e lo sviluppo.

2. Processi decisionali al crocevia tra corto e lungo respiro

A fronte di queste premesse – che evidenziano un insieme di quadri problematici di forte impatto sulla vita e il futuro delle università – è forse importante cercare di identificare i pertugi attraverso i quali aprire prospettive di superamento dei vincoli e muovere tentativi di cambiamento del sistema universitario italiano.

Non v'è dubbio che il sistema abbia l'esigenza di mettere in moto una forte intenzionalità progettuale e di lungo periodo per costruire processi sostenibili di cambiamento, processi capaci di non eludere i reali problemi del Paese, orientandoli con determinazione verso un insieme di finalità che possano risultare convincenti per chi l'università la vive e deve farsi carico di una trasformazione.

È indubbio che vi siano prospettive europee e internazionali che dovranno essere integrate all'interno di un progetto generale di rinnovamento della ricerca e della didattica universitaria (pensiamo solo alla questione tecnologica e dell'AI; alla necessità di curvare i curricula accademici verso le sfide ambientali globali; all'urgenza di diversificare le offerte formative in risposta a esigenze di giovani, ma anche di adulti e di adulti-lavoratori; alla conseguente importanza di non considerare il Processo di Bologna come una riforma insuperabile), tuttavia la *manca*za di una visione politica – da comunicare come priorità del Paese – e capace di comprendere, in una cornice di senso, l'istruzione superiore quale valore per l'Italia e l'Europa non pare facilitare l'innescare di efficaci e collettivi processi di cambiamento o di integrazione delle innovazioni sociali.

Tra le finalità capaci di orientare un effettivo cambiamento si potrebbero elencare alcune prospettive strategiche, forse controcorrente ma credibili, utili a definire una visione politica coerente per un sistema di istruzione terziaria del futuro: l'università come progetto ampio e concreto per l'equità e la qualità dei percorsi di emancipazione intellettuale della popolazione giovane e adulta; come tentativo di resistenza all'accelerazione incontrollata dei processi (Rosa, 2015); come promotrice di inversioni di tendenza globali, quali le pratiche di cooperazione e di interdisciplinarietà *versus* la logica della competizione e della prestazione; come richiamo autorevole all'autonomia della ricerca per il benessere della società e degli individui al di là delle spinte del mercato; come luogo privilegiato per dare fondamento scientifico e accoglienza a processi di negoziazione e di pace e di dialogo internazionale...

2.1. Rispondere al reale bisogno di istruzione superiore

“Se sapessimo qual è la difficoltà, e dove si trova, il lavoro della riflessione sarebbe molto più facile. Come dice il proverbio, in verità, una questione ben posta è a metà risolta” (Dewey, 1933, p. 181).

Porre la questione di quale sia il bisogno di istruzione superiore nel nostro Paese è di certo rilevante per affrontare le difficoltà attuali dell’università (cfr. Rapporto ISTAT 2026²) e immaginarne le possibili soluzioni. Tuttavia, collegare il bisogno di istruzione superiore alla necessità di aumentare il numero dei laureati e assumere tale numero come il faro degli indicatori del miglioramento, senza considerare come tale indicatore possa essere percepito da un contesto politico-sociale depauperato di valori intellettuali e in grave crisi rispetto ai livelli di alfabetizzazione della popolazione adulta (PIAAC, 2023), potrebbe non essere il modo migliore di porre la questione. Anche la Missione 4 “Istruzione e Ricerca” del PNRR non aveva identificato tale indicatore come un obiettivo strategico diretto da raggiungere, ma lo aveva subordinato al cosiddetto Investimento 1.6 “Orientamento attivo nella transizione scuola-università”, finalizzato a favorire l’accesso all’università e a ridurre gli abbandoni, contribuendo all’incremento del numero dei laureati (MUR, 2024). Infatti, da tempo, il dibattito socio-economico (Hanushek e Woessmann, 2015) testimonia che una maggiore percentuale di laureati in un Paese produce effetti positivi solo se accompagnata, prima di tutto, dalla qualità della formazione ricevuta (e dunque dalla qualità degli apprendimenti conseguiti) e, successivamente, da un’adeguata corrispondenza tra competenze e domanda di lavoro e capacità del sistema produttivo di assorbire lavoratori altamente qualificati (CEDEFOP, 2020).

Tuttavia, va da sé che un mero aumento del numero dei laureati in Italia, soprattutto se a basso costo per le spese dello Stato, garantisca quantomeno un’impressione di successo, pur se di facciata, di fronte agli interlocutori dell’Unione Europea³.

² Rapporto ISTAT 2026, cap. 3, “Capitale umano e sociale”, <https://www.istat.it/produzione-editoriale/rapporto-annuale-2026-la-situazione-del-paese/>.

³ Un fenomeno molto simile lo si osserva anche con l’indicatore ELET (*Early Leavers from Education and Training*) per la scuola, fortemente diminuito negli ultimissimi anni: una diminuzione dei fenomeni di dispersione esplicita e un maggior numero di diplomati funziona come notizia di grande successo per il sistema di istruzione del Paese, che dimentica però di sottolineare l’altra faccia della medaglia, ossia la stessa qualità della formazione e degli apprendimenti, e dunque il fenomeno – in aumento – della dispersione implicita. Per una sintesi degli indicatori europei sul nostro sistema scolastico da parte della Commissione UE, si vedano i country reports al sito <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/index.html>.

Quanto e come il bisogno di istruzione superiore sia stato intercettato dalle università telematiche italiane, e quanto esse abbiano fornito una risposta – facile, veloce, coerente – al corrispettivo bisogno di raggiungere obiettivi a basso costo senza affrontare la via di un reale aumento degli investimenti economici per la qualità della formazione universitaria è certamente una riflessione che occorre onestamente fare per comprendere – almeno in parte – alcune difficoltà della nostra università, che sembra perdere per strada la sua *mission* principale: quella di investire su tempi lunghi per l’emancipazione intellettuale della popolazione e il progresso umano, scientifico e tecnologico di un Paese.

Potremmo addentrarci in questa riflessione prendendo a prestito alcune categorie di analisi di Kahneman (2011), le sue applicazioni nell’ambito delle decisioni istituzionali (Thaler e Sunstein, 2008; Sunstein, 2020; Kahneman, Sibony e Sunstein, 2021; Oliver, 2023) e gli approfondimenti neuroscientifici in ambito pedagogico di Houdé (2018), che ci aiutano a comprendere come i trend delle decisioni politico-economiche globali siano sempre più legati all’uso di un pensiero di Sistema 1, ossia un pensiero che permette di prendere decisioni veloci e intuitive, di corto respiro. Tale sistema di pensiero orienta a chiudere velocemente il ragionamento, con soddisfazioni immediate e comode, che abbassano il senso di frustrazione, ma che conducono molto spesso a compiere errori grossolani e pericolosi all’interno di situazioni complesse quali sono, per esempio, quelle deputate a costruire progetti politici di effettivo miglioramento di un sistema di istruzione. È proprio la cultura *mainstream* a ricordarci continuamente il primato attuale di tale tipologia di pensiero, che ha messo in crisi la possibilità umana di esercitare un pensiero di Sistema 2, quello connotato dal dubbio, dalla lentezza, dalla fatica del pensare, dalla fiducia nella razionalità umana, nel ragionamento logico, ipotetico-deduttivo, dal piacere di affrontare i problemi per il gusto stesso di approfondire e discutere, anziché cercare presto una soluzione o far prevalere narcisisticamente una sola opinione.

Se da un lato questa tendenza – facilmente collegabile al modello economico e sociale neo liberista cui sempre più stiamo aderendo e dove, propriamente, il tempo è denaro – permea ormai moltissimi contesti della vita degli individui, essa si riflette ampiamente anche sulla vita delle istituzioni e sulle modalità che esse hanno di costruire le opinioni, valutare i problemi e prendere decisioni che hanno ricadute più che significative sul bene pubblico. Anche nei sistemi dell’istruzione superiore riconosciamo tale tendenza: essa si riflette sulle decisioni che hanno orientato – e stanno orientando – le politiche universitarie e che, forse distrattamente, continuano a tollerare la non regolamentazione degli atenei telematici, i quali – in condizioni di mag-

giore controllo – sarebbero invece obbligati a fornire al dibattito nazionale un contributo più misurato e critico alle questioni dell'efficacia degli studi terziari, più lungimirante e rispondente all'oggettivo bisogno del Paese di innalzare la qualità della formazione, l'equità e la qualità delle competenze per un progresso orientato da ideali di bene pubblico e democrazia.

D'altro canto, è proprio anche all'interno delle università stesse che si vanno diffondendo questi modelli decisionali semplificanti e riduttivi, facilmente collegabili ad algoritmi assunti come standard criteriali oggettivi, molto funzionali alla messa in crisi del libero dibattito: connotato da lentezza, tolleranza della frustrazione per la complessità dei problemi, capacità progettuale autentica e condivisa, intersoggettività e processi transazionali (Dewey e Bentley, 1949). Sappiamo – vivendo all'interno degli atenei – che un reale impegno verso la qualità della ricerca e della didattica significherebbe infatti progettazione collegiale e cooperazione interdisciplinare sia nei progetti di ricerca sia nell'impostazione dei curricula di studio.

Quali anticorpi hanno le comunità accademiche per reagire a tutto questo?

Certo, è vero, il modello socio-economico entro cui stiamo vivendo crea la sovrastruttura perfetta per questa cultura del *pensare veloce*; tuttavia non è forse sbagliato considerare proprio tutte le comunità accademiche come i contesti più potenti per resistere e mettere realmente in campo azioni di contrasto a questa tendenza culturale dominante. L'abito del pensiero scientifico è infatti soprattutto di chi lo esercita quotidianamente e di chi, nonostante le gabbie istituzionali e gli appesantimenti, lo ama profondamente: è dunque esso stesso il primo anticorpo da porre in campo come strumento politico.

La costruzione di reti fra università e fra aree disciplinari capaci di proporsi come soggetti di interlocuzione e di potere verso riforme grossolane e sventanti (la cui inefficacia è più che prevedibile), verso architetture valutative iper-burocratizzate, verso una costante accelerazione dei tempi di progettazione e ricerca non rappresenta un ideale utopico, laddove vi siano reali intenzioni di superare individualismi narcisistici e comportamenti improntati unicamente a competizione per costruire invece – con lo sforzo di un pensiero riflessivo e immaginativo – un pensiero negoziato e collettivo, capace di esercitare pressione politica, proporre progetti di rinnovamento alternativi più lungimiranti, fondati su dati empirici e aperti a una dimensione internazionale.

2.2. *Il cambiamento tra scappatoie e progettazione responsabile*

L'accettazione dello status quo – in qualsiasi contesto della vita, anche in quelli istituzionali – si appoggia alla pigrizia del pensiero e all'incapacità di accettare lo sforzo che implicano le soluzioni difficili. L'accettazione

dello sforzo è dunque questione rilevante. Houdé (2018, 2019), nel portare avanti le teorie di Kahneman attraverso approfondimenti neuroscientifici in ambito educativo, spiega come sia necessaria l'attività cerebrale di un pensiero di Sistema 3, utile a inibire gli automatismi del pensiero veloce e a sopportare la fatica di attivare un pensiero riflessivo, progettuale, creativo. Si tratta di un'ulteriore tipologia di apprendimento, afferma lo studioso: «controllare il pensiero veloce e intuitivo attraverso l'inibizione, facendo appello all'immaginazione, alla capacità di cambiare la strategia di ragionamento inibendo gli automatismi abituali. Consiste nell'imparare a resistere» (Houdé, 2018, p. 129; Rivoltella, 2023). Entro tale cornice teorica emerge dunque l'importanza – nella vita di ciascun individuo – di meccanismi metacognitivi in grado di resistere alla comodità di un pensiero semplificante e immediato, spesso autoreferenziale, per accedere a un pensiero riflessivo e critico.

Molteplici ricerche e meta analisi, che trovano in Dewey (1933, 1938) e nell'opera di Schön (1983) i loro punti di riferimento fondamentali, hanno verificato il collegamento tra la capacità di utilizzare un pensiero riflessivo profondo e un più alto rendimento accademico (cfr. Akpur, 2020; tra le meta analisi più recenti: Zhai et al., 2023; Chamdani et al., 2022). Ciò evidenzia il ruolo cruciale che riveste questo stile di pensiero nel portare avanti studi universitari e quanto l'esercizio di un Sistema 3 di inibizione e resistenza – di accettazione dello sforzo cognitivo, di sopportazione della frustrazione che si crea nel rinunciare a un Sistema 1 che conduce costantemente a soluzioni veloci, di apertura dello sguardo fuori dalla propria esperienza personale per assumere decisioni maggiormente fondate – sia decisivo nell'orientare la scelta di impegno e successo negli studi universitari.

Tale riflessione non appare fuori luogo nel momento in cui si cerchi di analizzare motivazioni e dinamiche che hanno spinto, in questi ultimi anni post Covid, sempre più studenti e studentesse under 25 a iniziare in Italia un percorso di studio, in vista di una laurea, in un'università telematica. L'ultimo Rapporto generale ANVUR (Focus 2026, si vedano tabelle di seguito sugli aumenti delle iscrizioni agli atenei telematici per area geografica e per classi di età) afferma che “il settore delle università telematiche presenta dinamiche di crescita eccezionali” negli ultimi sei anni, passando da 119.000 iscritti nel 2018/19 a 308.000 nel 2024/25, con una crescita del 159%”.

Tabella 1– *Iscritti alle 11 università telematiche italiane per area geografica di residenza*

<i>Area geografica</i>	<i>2018/19</i>	<i>%</i>	<i>2024/5</i>	<i>%</i>	<i>Variazione</i>	<i>Var %</i>
Nord-Ovest	18.349	15,4	63.545	20,6	45.196	246,0
Nord-Est	11.064	9,3	35.404	11,5	24.340	220,0
Centro	26.080	21,9	61.039	19,8	34.959	134,0
Sud	42.276	35,5	98.609	32,0	56.333	133,0
Isole	20.320	17,1	46.451	15,1	26.131	129,0
Esterio	942	0,8	2.810	0,9	1.868	198,0
ND	15	0,0	3	0,0	-12	nc
Totale	119.046	100,00	307.861	100,0	188.815	159,0

Fonte: tabella 6.5 ANVUR Focus 2026, capitolo 6

Tabella 2 – *Iscritti alle 11 università telematiche italiane per classi di età*

<i>Classe di età</i>	<i>2018/19</i>	<i>%</i>	<i>2024/25</i>	<i>%</i>
Fino a 19 anni	3.496	2,9	10.779	3,5
20 anni	4.535	3,8	15.702	5,1
21 anni	5.002	4,2	18.797	6,1
22-25 anni	21.890	18,4	71.172	23,1
Oltre 25 anni	84.123	70,7	191.411	62,2
Totale	119.046	100,0	307.861	100,0

Fonte: tabella 6.7 ANVUR Focus 2026, capitolo 6

Se è vero che il grande sviluppo delle tecnologie garantisce e potenzia sempre più le opportunità di formazione di adulti impegnati nel lavoro e che le università “a distanza” nel mondo – con esempi di grande qualità fin dalla seconda metà del secolo scorso – costituiscono un irrinunciabile supporto per coloro che sono alla “seconda opportunità”, vero è anche che il fenomeno dell’esplosione delle iscrizioni di giovani studenti e studentesse a questi percorsi nel nostro Paese deve obbligarci a un’analisi seria, per riflettere e interpretare.

Qualsiasi analisi del fenomeno non può che partire dalla constatazione che si tratti di un problema sfaccettato, influenzato e mediato da molteplici fattori – di tipo economico, sociale e politico-culturale – e attraversabile solo con prospettive interdisciplinari e diacroniche. Non è dunque questo il contesto per cercare di essere esaustivi, ma solo per aprire interrogativi che potrebbero avere un’utilità per la riflessione collettiva.

Il primo interrogativo riguarda il funzionamento stesso, peculiare, delle università telematiche italiane e i loro criteri di attrazione delle iscrizioni. Ossia, ci si pone la domanda se tali entità universitarie riescano a dare (ai potenziali iscrit-

ti) un messaggio valoriale connesso all’importanza cruciale di una formazione al pensiero riflessivo e critico, di un’abitudine all’impegno in quanto “carico” cognitivo di resistenza a quel pensiero semplificante, veloce, comodo, caratterizzato dal massimo risultato col minimo sforzo di cui si parlava inizialmente.

In questo senso, i due grafici seguenti, costruiti attraverso il dataset messo a disposizione da ANVUR⁴, ci aiutano a specificare meglio l’interrogativo.

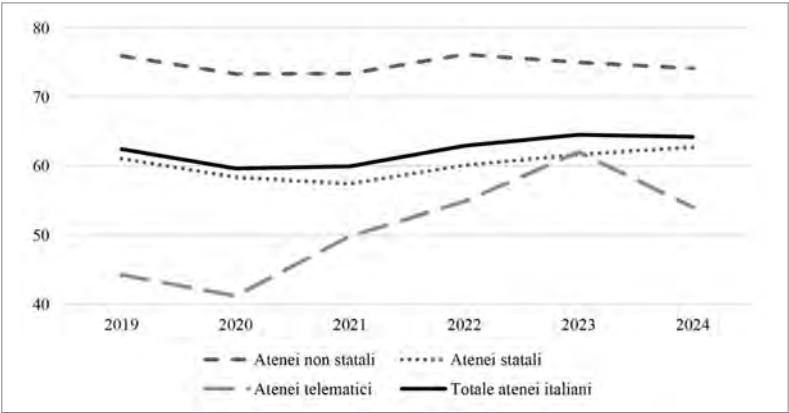


Figura 1 – *Percentuale di CFU conseguiti dagli studenti nel primo anno del corso di studi*

Fonte: ANVUR (dataset interattivo)

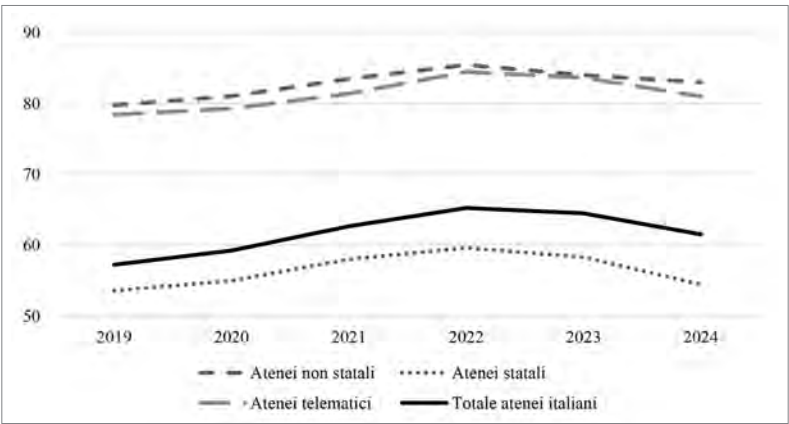


Figura 2 – *Percentuale di laureati in corso*

Fonte: ANVUR (dataset interattivo)

⁴ Dashboard di ANVUR: <https://www.anvur.it/en/dashboard>, verificata il 13 giugno 2026.

Nel primo grafico si osserva la quantità di crediti conseguiti dagli studenti nel primo anno di iscrizione negli anni dal 2019 al 2024 nelle grandi aree delle istituzioni di istruzione superiore italiane: le università pubbliche, le università private tradizionali, le università telematiche⁵. La media italiana dei 60 CFU conseguiti ripercorre all'incirca il medesimo trend delle università statali, mentre le università private evidenziano prestazioni certamente di maggiore efficacia e gli atenei telematici una quantità significativamente più bassa di crediti conseguiti, ad eccezione dell'anno 2023 dove vi è stata una risalita disconfermata nell'anno successivo.

Si tratta di dati probabilmente interpretabili in gran parte con la tipologia di utenza che si avvicina a queste differenti aree istituzionali, che – si potrebbe ipotizzare – dovrebbe avere differenti tipi di impatti sui percorsi successivi: in media più prestanti e regolari nelle private e più irregolari nelle pubbliche. Il dubbio tuttavia sorge andando ad analizzare (nel secondo grafico) come si distribuiscono, nelle stesse aree, le percentuali di *laureati in corso*. Se è vero che si mantiene una coerenza facilmente comprensibile tra i risultati al primo anno e alla laurea nelle università statali e negli atenei privati, l'exploit delle telematiche richiede forse un'interpretazione meno banale: com'è possibile che con un inizio di percorso di studi più accidentato vi sia una regolarità così elevata nella conclusione del percorso entro i termini, senza ritardi?

Che cosa accade durante quel percorso?

Il Rapporto MHEO (Bratti e Turri, 2024, pp. 180-181) analizza la stessa tipologia di tendenze:

Si nota che per le università telematiche sono più basse le percentuali di coloro che riescono a ottenere almeno 40 CFU nell'anno (iC0140). Questo potrebbe indicare che, in media, gli studenti delle università telematiche incontrano più difficoltà a mantenere una carriera regolare o che si trasferiscono negli atenei telematici come conseguenza di *underperforming careers* in altri atenei.

Similmente, sono inferiori le percentuali degli studenti che proseguono al II anno nello stesso corso di studio avendo acquisito almeno 40 CFU al I anno (iC1642). Ciò parrebbe indicare che gli studenti delle università telematiche, in media, hanno carriere meno regolari [...] Se, al contrario, si confrontano i laureati delle università telematiche con i loro colleghi degli altri atenei, si scopre che i primi sono più frequentemente in corso (iC0243). La stessa dinamica è confermata considerando coloro che si laureano entro un anno fuori corso (iC02BIS44), con punte di quasi il 100% in alcune classi di laurea, a indicare che quasi tutti i laureati delle telematiche

⁵ Si rammenta che si tratta di 11 atenei, la maggior parte dei quali gestiti con logiche imprenditoriali private (solo IUL, Unitelma, Uninettuno sono più vicine al settore pubblico), che coprono una quota di mercato che nel 2024/25 era pari a più di 300.000 iscritti.

si laureano in corso. Anche il tasso di abbandoni (iC2445), che è sistematicamente più elevato nelle lauree triennali rispetto alle magistrali, registra valori tendenzialmente più bassi per i corsi delle Università telematiche (con l'eccezione delle lauree in Psicologia L-24 e LM-51).

Insomma: è possibile che l'appetibilità di percorsi senza ostacoli, orientati soprattutto a rispondere a una motivazione estrinseca come il conseguimento di un titolo di laurea, costituisca un elemento centrale per comprendere lo spostamento di intere coorti di giovani ventenni verso gli atenei telematici? E su quali effettive conoscenze e abilità potranno contare questi giovani laureati nella loro vita adulta? E, ancor più, su quale solidità di saperi e abilità potranno contare i contesti sociali e lavorativi che accoglieranno questi laureati? Si tratta di domande non banali se osservate alla luce del trend esponenziale di crescita di questo tipo di atenei telematici.

Ma chi sono davvero questi giovani capaci di rinunciare a un'esperienza universitaria in contesti connotati da curricula "in presenza"? O incapaci di accoglierla e viverla pienamente, nei suoi successi e nei suoi fallimenti?

L'analisi dei fattori sociali e culturali che potrebbero influenzare la scelta appare complessa e sfaccettata, e chiama in causa sia temi connessi ai processi socio-economici delle nostre città (che spesso vincolano la vita e le esperienze universitarie dei giovani, soprattutto se fuori sede), sia all'impoverimento educativo diffuso nei contesti familiari e territoriali (di cui l'indagine PIAAC ci mette in luce elementi prospettici di rischio per la crescita delle nuove generazioni), sia – nonostante alcuni indicatori di fiducia nel futuro siano in aumento – temi connessi a fattori di malessere e disagio psicologico attuali della vita giovanile (Istituto G. Toniolo e Rosina, 2025; Consiglio nazionale giovani, 2025): dalla solitudine, alla fragilità nel fronteggiare i fallimenti, alle ansie da prestazione, fino alla necessità di rinforzare abilità metacognitive per lo studio e abilità di pensiero critico, soprattutto in situazioni di dipendenza o uso incontrollato di social network.

Si tratta di un insieme di questioni che, con geometrie variabili, possono mettere a rischio la motivazione verso un impegno ampio e diffuso per gli studi universitari tradizionali. E allo stesso modo sono altrettante questioni che devono interrogare in primo luogo gli atenei tradizionali – e la loro capacità di fare rete e massa critica – per comprendere e riprogettare l'innovazione in risposta ai nuovi contesti di vita delle giovani generazioni, con lo scopo ultimo di salvaguardare l'alta qualità dell'istruzione superiore in Italia come bene pubblico di una società democratica.

Non si può tacere che, oggi, gli atenei – anche in parte orientati da direttive ministeriali e azioni PNRR – rischiano di smarrirsi attorno al concetto

di “innovazione”, pensando che esista una “didattica innovativa” e che essa coincida con l’uso di tecnologie digitali, e che tali tecnologie – malamente assemblate a singole tecniche didattiche entro pseudo modelli didattici (per rispondere al bisogno di ricette veloci dentro gli atenei) – possano di per sé migliorare gli apprendimenti di studenti e studentesse. La ricerca educativa da tempo⁶ mette in evidenza che al cuore del concetto di “innovazione” c’è l’idea di un impegno professionale per il cambiamento, ossia – prima di tutto – la possibilità dei docenti di *vedere* il cambiamento della propria didattica come “possibile”: la progettazione collegiale, una formazione dei docenti universitari che si snoda lungo tutta la carriera accademica e che viene accompagnata da percorsi di supporto alla professionalità, capaci di stimolare abilità di pensiero analitico e di riflessività (sui processi di insegnamento-apprendimento in aula, sulle modalità di conduzione degli esami, ...) costituiscono gli elementi essenziali di qualsiasi processo innovativo e di qualsiasi possibilità di utilizzo critico, creativo e fecondo delle nuove tecnologie e – come stanno evidenziando recentissimi risultati (Kosmyna et al., 2025; Melisa et al., 2025) – dei nuovi sistemi di intelligenza artificiale.

Insomma. Il *cambiamento* in vista di un’università per un futuro democratico interroga innanzitutto il mondo accademico sulle condizioni indispensabili per ascoltare e comprendere le nuove istanze sociali e generazionali (Colombo, Dalla Zuanna e Scioni, 2026), per garantire saperi scientifici fondati e affidabili agli studenti e alla società, per sviluppare possibilità di governo intelligente delle tecnologie più potenti, per confrontarsi e progettare collegialmente una didattica riconoscibile per la sua qualità e la sua efficacia, anche e soprattutto in termini di equità. *In primis* tutto ciò richiede al lavoro accademico lentezza, riflessività e pensiero critico: la capacità di resistere alla corrente

3. La saldatura tra università e scuola

Infine, senza alcuna pretesa di chiusura ma allo scopo di aprire ulteriormente il dibattito, occorre considerare seriamente la questione della continuità tra il sistema universitario e il sistema scolastico.

La questione del cambiamento del sistema dell’istruzione superiore in Italia dovrebbe infatti essere integrata all’interno di uno sguardo ampio e

⁶ Per un compendio del dibattito internazionale, si veda la pubblicazione annuale *Higher Education. Handbook of Theory and Research* (Perna, 2026). Per un approfondimento italiano: Rosa (2024).

lungimirante, capace di allargarsi all'intera filiera dell'istruzione, dagli asili nido fino al sistema universitario e, ancor più e con il protagonismo di quest'ultimo, alla progettazione di un vero e proprio sistema dedicato all'educazione della popolazione adulta.

Il criterio orientatore per analizzare il problema dovrebbe, nuovamente, essere l'urgenza del Paese – all'interno del contesto europeo – di elevare la cultura della popolazione, di aumentare il cosiddetto capitale intellettuale e le conseguenti potenzialità di costruire con intelligenza il futuro, per il benessere degli individui e della collettività. Davanti a questo criterio guida, i differenti governi italiani degli ultimi decenni si sono quasi tutti disorientati, sposando logiche di intervento sul sistema di istruzione scomposte e asfittiche dal punto di vista politico e sociale, ispirate soprattutto a principi di tipo economicistico di corto respiro. Come se – in un torpore generale in cui le incompetenze sia politiche sia pedagogiche hanno prosperato – ci si fosse dimenticati che un sistema d'istruzione democratico, equo e di qualità, non solo risponderebbe al dettato costituzionale, ma costituirebbe – su tempi lunghi – un traino insostituibile per il progresso del Paese.

Nel quadro di questo torpore, insieme alla mancanza di una riforma del lavoro e della sanità in senso democratico, la scuola italiana resta da mezzo secolo bloccata in una struttura rigida che consente sempre più risultati di ottimo livello a coloro che provengono da una situazione – sia familiare sia territoriale – di vantaggio socio-economico-culturale e risultati di apprendimento sempre più poveri per chi invece appartiene ai ceti più svantaggiati (cfr. in particolare i recenti rapporti nazionali INVALSI, OCSE-PISA, IEA-TIMSS). Ceti che peraltro vanno ampliandosi in ragione del progressivo impoverimento della classe media e di un fenomeno di immobilità sociale ormai fisiologico in tutto il Paese (cfr. Rapporto ISTAT, 2026⁷). Allo stesso tempo, nella scuola, sono divenute ormai strutturali alcune questioni specifiche che – se certamente presenti e diffuse in molti Paesi europei – evidenziano in Italia un livello di gravità peculiare: dal calo demografico, al divario dei risultati di apprendimento tra Nord e Sud, tra studenti italiani e stranieri, tra maschi e femmine, specialmente nelle discipline STEM.

In questa cornice, la tesi che si vuole qui sostenere è che nessuna idea di cambiamento/innovazione del sistema universitario può avere futuro senza una saldatura coerente tra i quadri di problematicità dell'istruzione superiore e quelli della scuola.

⁷ Su tali tematiche, risulta particolarmente interessante consultare l'Osservatorio Con i bambini per le analisi secondarie di dati in esso presenti (<https://www.conibambini.org/osservatorio/>).

Le questioni da prendere in esame per l'argomentazione sarebbero molteplici e tra loro strettamente interconnesse: dal supporto deciso all'emancipazione femminile alla necessità di favorire l'accesso precoce ai servizi 0-3 per tutti i bambini e le bambine, alla necessità del rafforzamento dei curricula della scuola dell'infanzia e della formazione universitaria dei suoi insegnanti, ai temi della continuità verticale negli istituti comprensivi e gli spazi di collegialità tra i docenti, alla rigida struttura della scuola secondaria di secondo grado, fino ai processi di management e valutazione delle scuole e la professionalità degli insegnanti, compreso il rispetto per la loro dignità lavorativa. Tutte questioni, certamente ancora non esaustive, le cui analisi aiuterebbero a comprendere e a individuare processi di sviluppo per entrambi i sistemi: università e scuola.

In conclusione di questa lunga argomentazione, si ritiene importante approfondire qui brevemente due fra le questioni elencate, in quanto elementi chiave per comprendere come le prospettive di sviluppo dell'università vi siano saldamente collegate: la riforma della scuola secondaria e il profilo professionale dell'insegnante.

In primo luogo va messa a fuoco la questione della scuola secondaria di secondo grado, di fatto mai realmente riformata e malamente giustapposta alla scuola media unica del 1962, spostando su quest'ultima la responsabilità di continuare a garantire, al livello successivo, una struttura gerarchica utile alla canalizzazione degli studenti per ceti socio-economico-culturale. Oggi più che mai infatti tale tendenza generale (pur con differenze tra Nord e Sud del Paese) è visibile: si va dai licei classici e scientifici "bene" delle principali città, agli altri licei (con diversa posizione in graduatoria se di città o di provincia), agli istituti tecnici (con una forte problematicità per quelli a utenza prevalentemente maschile), agli istituti professionali e giù, giù fino alla formazione professionale. Un sistema antidemocratico "a cascata" perfettamente funzionante (a cui via via si stanno connettendo in varia misura le scuole private), di cui il governo centrale periodicamente osserva i dati⁸ relativi alle percentuali di dispersione (oggi sempre più di tipo *inapparente*, cfr. Vertecchi, 2012, o *implicita*) ed esprime pubblicamente un rammarico ipocrita da dare in pasto ai mezzi di comunicazione, per poi tornare a perpetuare lo status quo.

In questa cornice il PNRR ha *regalato* al sistema il decreto legge del 23 settembre 2022, n. 144⁹, che introduce la filiera formativa tecnologico-

⁸ Cfr. <https://www.invalsi.it/notizie>.

⁹ Il DL del 2022 (in particolare gli articoli 26 e 26-bis) è stato convertito con modificazioni e integrato da provvedimenti chiave, tra cui il decreto legge 7 aprile 2025, n. 45 (convertito nella legge 5 giugno 2025, n. 79) e la legge 121 del 2024 relativa alla filiera tecnologico-professionale.

professionale e prevede – nelle disposizioni normative successive – l’implementazione della struttura 4+2 negli istituti tecnici e negli istituti professionali. Oltre a essa, è stata aggiunta un’ulteriore revisione ordinamentale esclusivamente per gli istituti tecnici (il decreto ministeriale n. 29 del 19 febbraio 2026) che ridefinisce gli indirizzi di studio, i quadri orari e i risultati di apprendimento a partire dall’anno scolastico 2026/2027.

Al di là della confusione normativa che supporterà la realizzazione di queste riforme (difficilmente conciliabili tra loro nella realtà degli istituti che le attueranno), occorre osservare che in entrambi questi percorsi normativi si è proceduto a rendere maggiormente professionalizzanti i curricula di studio, a connetterli strettamente con il mondo aziendale e del lavoro nel suo complesso e a ridurre (in termini quantitativi di ore dedicate) i curricula delle discipline culturali di base, orientando – di fatto – verso un canale di specializzazione professionale, separato dai percorsi universitari, coloro che entreranno in questa filiera. Volendo allargare lo sguardo sulla complessa problematica dell’inquità del nostro sistema scolastico, risulta facilmente evidente la miopia politica che ha guidato le decisioni relative a queste riforme. Laddove un sistema di istruzione canalizza i ceti più svantaggiati verso una filiera separata – impoverendola di saperi e abilità connesse ai linguaggi umanistici e scientifici, all’uso del pensiero critico all’interno di situazioni culturali arricchenti e necessarie a colmare le deprivazioni – non è difficile prevedere quali potranno essere i risultati nello sviluppo degli apprendimenti di questa popolazione studentesca; risultati che difficilmente troveranno supporto e recupero nel mondo del lavoro, se non forse in pochi privilegiati contesti aziendali connotati da ricchezza, ampio sviluppo tecnologico, modelli lavorativi illuminati. Ben sappiamo che tali contesti, laddove esistono, sono presenti soprattutto nel nord ricco del Paese e che, per il resto, è proprio il mondo del lavoro quello che avrebbe bisogno di scuola e di università, e non il contrario. Sempre che l’emancipazione intellettuale della popolazione sia il criterio che guida le decisioni politiche di sistema.

Se si accosta a questa disastrosa riforma della scuola secondaria di secondo grado l’ulteriore questione precedentemente annunciata, ossia quella relativa alla professionalità degli insegnanti dell’intero livello secondario, risulta quasi banale prendere atto che le criticità della legge 79 del 2022 e il DPCM del 4 agosto 2023 – che hanno disciplinato gli attuali percorsi universitari da

Con la legge 121/2024 viene istituita una vera e propria filiera integrata che comprende: istituti tecnici; istituti professionali; ITS Academy; percorsi regionali di IeFP; IFTS. Dapprima la filiera è stata indicata come “sperimentazione” e poi, a partire dall’anno 2026/27, strutturale.

60, 36 e 30 CFU per la formazione iniziale dei docenti secondari – andranno ad aggravare ulteriormente la situazione di immobilità del nostro sistema scolastico. Una scuola cronicamente ammalata di dis-equità nei risultati di apprendimento degli studenti avrebbe infatti la necessità di poter contare su insegnanti altamente motivati (oltre che ben retribuiti) e preparati dal punto di vista pedagogico, didattico e disciplinare, soprattutto nei contesti di maggiore disagio e povertà educativa; avrebbe la necessità di rinforzare i curricula scolastici, dal punto di vista soprattutto della formazione scientifica e culturale, al fine di garantire reali strumenti di emancipazione ai giovani che dovranno muoversi in una società sempre più complessa, in dialogo con linguaggi sempre più artificiali e informazioni sempre meno affidabili; avrebbe la necessità di mescolare le attuali filiere formative e di mantenere eterogeneità all'interno delle classi scolastiche per il numero maggiore di anni possibile, contrastando i fenomeni di segregazione sempre più presenti nel mondo globalizzato (Burroughs et al., 2024); ha la necessità di esercitare pienamente la propria autonomia progettuale, dando primariamente risposta alle potenzialità di crescita e di apprendimento di tutte e tutti, garantendo innanzitutto conoscenze solide, abilità e strumenti metacognitivi utili a continuare ad apprendere per tutta la vita. Come potrà mai realizzarsi tutto questo senza un reale investimento su curricula qualitativamente elevati per la formazione iniziale (e poi in servizio) dei docenti secondari?

Ma soprattutto: come è possibile immaginare percorsi di riforma dell'istruzione superiore in Italia senza un progetto di connessione – scientifico, culturale e politico – tra università e scuola?

E a che cosa possono portare misure parziali di rinnovamento negli atenei – si pensi per esempio alle importanti azioni di orientamento agli studi universitari e di innovazione della didattica supportate dal PNRR – se non vengono immaginate all'interno di un autentico progetto di riforma democratica della scuola secondaria, che coinvolga i suoi docenti come protagonisti?

Se queste domande devono poter interrogare la classe politica italiana, esse possono forse trovare una prima risposta possibile nella costruzione prospettica di un'alleanza – mai pienamente realizzata nel nostro Paese – tra gli intellettuali che svolgono una funzione docente, dal primo ciclo dell'istruzione, attraverso la scuola secondaria e fino all'università. Sentire e condividere la responsabilità educativa per la crescita delle giovani generazioni – e interpretarla alla luce di strumenti intellettuali e scientifici – può forse costituire un programma politico di analisi e ricostruzione di un progetto democratico.

Riferimenti bibliografici

- Akpur, U. (2020), "Critical, Reflective, Creative Thinking and Their Reflections on Academic Achievement", *Thinking Skills and Creativity*, 37, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100683>.
- ANVUR (2026), *I focus del rapporto sul sistema della formazione superiore e della ricerca 2026*, <https://www.anvur.it/it/dati-e-pubblicazioni/rapporto-anvur>.
- Baldacci, M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- Beeby C. E. (1977), "The meaning of evaluation", *Current Issues in Education*, 4, pp. 68-78.
- Bezzi C. (2010), *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) (2004), *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Bergamo: Junior.
- Bratti, M., Turri, M. (2024), *Il rapporto MHEO. Istruzione terziaria: caratteristiche della popolazione studentesca, regolarità ed equità*. Milano: Milano University Press.
- Burroughs, N. G., Zuschlag, J., Van Vliet, D. F., Craig, J. (2024), *Socioeconomic Segregation and Educational Inequality. Evidence from International Assessments*. Cham: Springer.
- Cappa, C., Gavosto, A. (2025), *Università sotto esame*. Bologna: il Mulino.
- CEDEFOP (2020), *Skills mismatch and labour market outcomes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Chamdani, M., Yusuf, F. A., Salimi, M., Fajari, L. E. W. (2022), "Meta-Analysis Study: The Relationship Between Reflective Thinking and Learning Achievement", *Educational Research in Engineering and Science Journal (ERIES Journal)*, 15 (3), pp. 181-188, DOI: 10.7160/eriesj.2022.150305.
- Ciani, L. Ferrari, I. Vannini (2020), *Progettare e valutare per la qualità e l'equità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Colombo, A., Dalla Zuanna, G., Scioni, M. (2026), *La generazione-Z all'università. Chi sono e cosa pensano i nuovi studenti*. Bologna: il Mulino.
- Consiglio nazionale dei giovani (2025, 5 marzo), *Giovani e benessere psicologico: i dati dell'indagine del Consiglio nazionale dei giovani*. Roma.
- Dewey J., Bentley A. F. (1949), *The Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press; trad. it. *Conoscenza e transazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974.
- Dewey, J. (1933), *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia, 1961.
- Dewey, J. (1938), *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi, 1949.
- Fabbri, M. (2026), *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia. Nuovi scenari (II edizione rivista e ampliata)*. Brescia: Morcelliana Scholè.
- Hanushek, E. A., Woessmann, L. (2015), *The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth*. Cambridge: MIT Press.
- Houdé, O. (2018), *L'école du cerveau*. Bruxelles: Mardaga.
- Houdé, O. (2019), *Apprendre à résister*. Paris: Le Pommier.

- House E. R., Howe K. R. (2003), *Deliberative Democratic Evaluation*. In T. Kelaghan, D.L. Stufflebeam (Eds), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 7-100.
- ISTAT (2026), *Rapporto annuale*, <https://www.istat.it/produzione-editoriale/rapporto-annuale-2026-la-situazione-del-paese/>.
- Istituto G. Toniolo, Rosina, A. (a cura di) (2025), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2025*. Bologna: il Mulino.
- Jossa, S. (2025), *Dell'università. Una storia di idee*. Macerata: Quodlibet.
- Kahneman, D. (2011), *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori, 2012.
- Kahneman, D., Sibony, O., Sunstein, C. R. (2021), *Rumore. Un difetto del ragionamento umano*. Torino: Utet.
- Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X.-H., Beresnitsky, A. V., Braunstein, I., Maes, P. (2025), “Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task”, *arXiv*, <https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872>.
- Lichtner, M. (1999), *La qualità delle azioni formative*. Milano: FrancoAngeli.
- Melisa, R., Ashadi, A., Triastuti, A., Hidayati, S., Salido, A., Ero, P. E. L., Marlini, C., Zefrin, Z., Al Fuad, Z. (2025), “Critical Thinking in the Age of AI: A Systematic Review of AI's Effects on Higher Education”, *European Journal of Educational Research and Practice (EDUPIJ)*, 14, Article e2025031, <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.14.31>.
- Ministero dell'Università e della Ricerca – MUR (2024), *PNRR MUR – Revisione del Piano a seguito della Decisione di esecuzione del Consiglio ECOFIN dell'8 dicembre 2023*, https://www.mur.gov.it/sites/default/files/2024-02/PNRR_MUR_RevisionePiano-Dicembre_2023.pdf.
- OCSE-INAPP (2024), *PIAAC – Indagine sulle competenze degli adulti 2023: Italia*, https://www.oecd.org/it/publications/2024/12/survey-of-adults-skills-2023-country-notes_df7b4a60/italy_efb33b22.html, <https://www.inapp.gov.it/piaac>.
- Oliver, A. (2023), *Behavioral Economics for Public Policy: The Economics of Nudging and Budgeting*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perna, L.W. (2026), *Higher Education. Handbook of Theory and Research*. Cham: Springer.
- Rivoltella, P. C. (2023), *Imparare a resistere. Educazione al pensiero*. Brescia: Scholè.
- Rosa, A. (2024), *Videoanalisi e qualità della didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Rosa, H. (2015), *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Torino: Einaudi.
- Schön, D. A. (1983), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo, 1993.
- Scriven M. (2003). *Evaluation Theory and Metatheory*. In T. Kelaghan, D. L. Stufflebeam (Eds), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 15-30.

- Simon, H. A. (1997), *Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organizations*. New York: Free Press, 4th ed.
- Sunstein, C. R. (2020), *Too much information: Understanding what you don't want to know*. Cambridge: MIT Press.
- Thaler, R. H., Sunstein, C. R. (2008), *Nudge. La spinta gentile. La nuova strategia per migliorare le nostre decisioni su denaro, salute, felicità*. Milano: Feltrinelli, 2022.
- UNESCO (2026), *Higher education global trends report. Towards inclusive, equitable and quality higher education in an internationally mobile landscape*, <https://doi.org/10.54674/IN.2026.94>.
- Vannini, I. (2009), *La qualità nella didattica*. Trento: Erickson.
- Vertecchi, B. (2012a), “La dispersione inapparente”, *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 1 (2), pp. 109-120.
- Vertecchi, B. (2012b), *Parole per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Vertecchi, B., Agrusti G., Losito B. (2010), *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*, Milano: FrancoAngeli.
- Visalberghi, A. (1955), *Misurazione e valutazione*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Visalberghi, A. (1967), *Esperienza e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Wolf R. M. (1987), “The nature of educational evaluation”, *International Journal of Educational Research*, 11 (1), pp. 7-20.
- Zhai, N., Huang, Y., Ma, X., Chen, J. (2023), “Can reflective interventions improve students' academic achievement? A meta-analysis”, *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101373, DOI: 10.1016/j.tsc.2023.101373.

Tra oggettività, discrezionalità e standardizzazione: analisi storico-critica delle rubriche ministeriali del colloquio all'esame di maturità

Cristiano Corsini*, Conny De Vincenzo*, Beatrice Partouche**

Premessa

Il colloquio dell'esame di Stato rappresenta una preziosa lente per osservare le trasformazioni nella valutazione scolastica italiana. A differenza dello scritto, più facilmente riconducibile a criteri di correzione formalizzati, la prova orale richiede una prestazione complessa, situata e interattiva, nella quale interagiscono conoscenze disciplinari, capacità argomentative, uso del linguaggio, raccordi tra saperi e modalità di relazione con la commissione. Proprio per questa ragione, la valutazione del colloquio rappresenta potenzialmente uno spazio ad alta discrezionalità, nel quale il giudizio è spesso affidato a criteri impliciti, consuetudini professionali, rappresentazioni della maturità personale e mediazioni interne alle commissioni. Dal 2020, l'introduzione di rubriche nazionali ha segnato un tentativo di rafforzare l'affidabilità della valutazione dell'orale.

Il presente contributo, storico-critico con analisi documentale, muove da una ricostruzione dell'evoluzione della valutazione del colloquio nell'esame conclusivo della scuola secondaria, con particolare attenzione al rapporto tra discrezionalità, criteri espliciti e standardizzazione. Il lavoro si basa su

Rec. 8/5/2026 app. 21/05/2026

* Cristiano Corsini, Conny De Vincenzo, Dipartimento di Scienze della formazione, Università Roma Tre; cristiano.corsini@uniroma3.it; conny.devincenzo@uniroma3.it.

** Beatrice Partouche, Dipartimento di Scienze umane, economiche e giuridiche, Università Europea di Roma; beatrice.partouche@unier.it.

Il contributo è il frutto di un lavoro congiunto. In particolare, C. Corsini ha redatto la premessa, le conclusioni e il paragrafo 6; C. De Vincenzo i paragrafi 4 e 5; B. Partouche i paragrafi 1, 2 e 3.

Cadmo (ISSNe 1972-5019), 2026, 1, DOI: 10.3280/cad2026oa23297

registri d'esame, relazioni di commissione, normativa primaria e secondaria, rubriche ministeriali dal 2020 al 2026. In particolare, l'analisi dei dispositivi ministeriali si incentra sulle categorie di criterio, indicatore, descrittore, livello, punteggio ed evidenze osservabili. L'obiettivo è quello di valutare criticamente le rubriche recentemente introdotte, chiedendosi se esse contribuiscano effettivamente a migliorare la validità e l'affidabilità dei giudizi.

1. Dalle prassi locali all'esame di Stato

La questione dei criteri di valutazione dell'esame finale della scuola secondaria superiore percorre l'intera storia del sistema scolastico italiano, intrecciandosi con le successive ridefinizioni delle finalità degli studi e con il dibattito docimologico sulla soggettività della valutazione (Morandi, 2025). La ricerca docimologica, avviata nei primi anni Trenta da Henri Piéron attraverso l'analisi degli esami di baccalauréat francese, aveva già documentato la forte soggettività intrinseca alle prove tradizionali e la grande diversità dei criteri di giudizio adottati dai commissari di fronte alle medesime prestazioni (De Landsheere, 1971; Piéron, 1963).

Nel contesto italiano, questa problematica trova riscontro già nella fase pre-gentiliana: l'analisi dei registri d'esame dell'epoca documenta come l'assenza di parametri condivisi si traducesse in soluzioni valutative non uniformi. Se i registri d'esame del regio liceo "Terenzio Mamiani" di Roma (1908-1914) mostrano una rilevazione valutativa per ciascuna prova¹, i registri coevi delle scuole normali applicano modelli di quantificazione aggregata le cui scale numeriche variano arbitrariamente da sede a sede². La coesistenza di questi modelli documenta come la valutazione conclusiva variasse in base alle consuetudini amministrative dei singoli istituti.

Con la riforma Gentile fu istituito l'esame di maturità per i licei: un impianto centralizzato e uniforme che tuttavia non si tradusse in criteri espliciti di valutazione³. La novità strutturale più rilevante sul piano valutativo risiedeva nell'articolo 92, che imponeva il principio della completa estraneità dei valutatori: "ciascun commissario deve astenersi dal giudicare i candidati che

¹ Archivio storico del liceo ginnasio statale "Terenzio Mamiani" di Roma, Registri degli esami di licenza ginnasiale e liceale, anni scolastici 1907/1908-1913/1914.

² ACS, MPI, Direzione generale Istruzione classica scientifica e magistrale, Registri degli esami di licenza e abilitazione nelle scuole normali, anni scolastici 1913/1914-1914/1915 (sedi di Rossano Calabro, Rovigo, Reggio Calabria e altre).

³ Regio decreto 6 maggio 1923, n. 1054, "Ordinamento dell'istruzione media e dei convitti nazionali".

siano stati da esso privatamente o pubblicamente istruiti”. Le commissioni, costituite interamente da membri esterni, esaminavano gli studenti fuori dalle proprie scuole d’origine su programmi estesi all’intero triennio liceale, senza conoscere il percorso formativo dei candidati e dunque chiamate a formulare un giudizio basato esclusivamente sulla prestazione della seduta d’esame (Cives, 1994).

I registri della maturità classica del liceo Mamiani di Roma relativi alle sessioni 1924-1927 documentano questa struttura⁴: la qualifica conclusiva “maturo” o “non maturo” veniva apposta nella colonna delle osservazioni, senza che alcun criterio esplicito ne motivasse l’attribuzione.

2. La maturità come giudizio sulla persona

La crescita demografica e le riforme strutturali degli anni Sessanta determinarono la transizione verso la scuola di massa. In risposta alle istanze di trasformazione del sistema scolastico la riforma Sullo⁵ introdusse una struttura d’esame sperimentale e provvisoria, che tuttavia rimase in vigore per un trentennio (Galfré, 2020).

L’articolo 5 ridefinì la finalità stessa dell’esame, orientandolo alla “valutazione globale della personalità del candidato considerata con riguardo anche ai suoi orientamenti culturali e professionali”, accompagnata da un “motivato giudizio” basato sull’esame e sul curriculum degli studi. Per la prima volta un testo normativo nominava esplicitamente il criterio valutativo del colloquio - la “personalità” del candidato - senza tuttavia definire parametri per la sua misurazione.

La relazione degli esami di abilitazione magistrale nella sede di Velletri per l’anno scolastico 1967-1968, redatta prima che la riforma Sullo entrasse in vigore, documenta i criteri adottati nella conduzione del colloquio: il presidente annotava che “la condotta delle prove orali fu sempre rivolta più alla ricerca della personalità complessiva e alla maturità specifica dei candidati, che non alla provvisoria preparazione”, dando “più peso alla fisionomia intellettuale e morale del candidato che al suo occasionale bagaglio di nozioni”⁶.

⁴ Archivio storico del “Liceo ginnasio statale Terenzio Mamiani” di Roma, Registri degli esami di maturità classica, sessioni 1924/1925-1926/1927.

⁵ Decreto legislativo 15 febbraio 1969, n. 9, convertito nella legge 5 aprile 1969, n. 119, “Riordinamento degli esami di Stato di maturità, di abilitazione e di licenza della scuola media”.

⁶ ACS, MPI, Direzione generale Istruzione classica, Relazione del presidente della prima commissione giudicatrice per gli esami di abilitazione magistrale nella sede di Velletri “D. Falconi”, anno scolastico 1967/1968.

Questi verbali attestano come la valutazione del colloquio si fondasse, prima ancora della riforma Sullo, su giudizi complessivi di tipo personologico, relativi alla maturità, alla preparazione culturale generale, all'orientamento, senza riferimento a criteri condivisi o verificabili, in piena continuità con quanto De Landsheere (1971) aveva identificato come i principali fattori di variabilità soggettiva nella valutazione orale.

Le relazioni degli anni successivi alla riforma confermano questo orientamento. Gli esami di maturità classica presso il liceo "Orazio" di Roma per l'anno scolastico 1974-1975 attestano colloqui condotti "prescindendo dal vecchio sistema di domanda e risposta, effettuando una vera discussione sugli argomenti svolti con inquadramenti nel tempo storico e in parallelo, in divergenza o in convergenza con altri periodi", utilizzando i contenuti del programma ministeriale come "piattaforma" o "punto di partenza" per avviare "discorsi ad ampio raggio" e dialoghi su argomenti "intesi come latamente culturali", orientati a rilevare le "effettive capacità intellettive e la sensibilità degli esaminandi"⁷.

Il registro della maturità classica dell'istituto "Marcantonio Colonna" di Roma per la sessione del 1969, nella sezione denominata "Giudizio dell'esame e valutazione sull'orientamento", consente di osservare questa impostazione applicata ai singoli candidati⁸. I giudizi descrivevano tratti caratteriali e attitudinali: "elemento non sempre riflessivo e impegnato al massimo, rivela normali capacità di apprendimento" (39/60); "elemento che si distingue per la serietà e la costante applicazione, rivela una preparazione e un livello culturale superiore alla media" (43/60), mentre le valutazioni sull'orientamento indicavano percorsi universitari consigliati o sconsigliati: "si sconsigliano studi di medicina e scientifici"; "il candidato non palesa particolari capacità di attendere a superiori corsi di studi". I verbali attestano inoltre come i punteggi venissero frequentemente rimodulati in sede di scrutinio finale in funzione di valutazioni complessive sulla persona piuttosto che sulla singola prestazione⁹.

⁷ ACS, MPI, Direzione generale Istruzione classica, Relazione finale relativa agli esami di maturità classica sostenuti presso il liceo classico "Orazio" di Roma, anno scolastico 1974-1975.

⁸ Archivio storico dell'istituto "Marcantonio Colonna" di Roma, Registro degli esami di maturità classica, III commissione, anno scolastico 1968-1969, verbale di valutazione sull'orientamento.

⁹ ACS, MPI, Direzione generale Istruzione classica, Relazione generale sugli esami svolti dalla I commissione esami di maturità classica operante presso il liceo classico "T. Tasso" di Roma, anno scolastico 1974-1975.

3. Dalla discrezionalità alla standardizzazione

Il modello della riforma Sullo venne sostituito dalla legge 10 dicembre 1997, n. 425, regolata dal DPR 23 luglio 1998, n. 323, che ridefinì la denominazione dell'esame conclusivo in "esame di Stato" a partire dalla sessione 1998/99. L'impianto normativo introdusse il credito scolastico triennale, tre prove scritte e un colloquio orale su "argomenti di interesse pluridisciplinare attinenti ai programmi e al lavoro didattico dell'ultimo anno di corso"¹⁰. Il punteggio fu espresso in centesimi, con soglia di sufficienza a 60, e la commissione divenne mista e paritaria. Neanche in questa occasione, tuttavia, furono introdotti criteri espliciti di valutazione del colloquio.

La prima introduzione di criteri formalizzati di valutazione riguardò le prove scritte. Il decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, emanato in attuazione della legge n. 107 del 2015, stabilì all'articolo 17 che le "griglie"¹¹ di valutazione fossero predisposte "al fine di uniformare i criteri di valutazione delle commissioni d'esame" su tutto il territorio nazionale¹². Le "griglie" ministeriali per le prove scritte esordirono nel 2020. Per la prova orale, la prima "griglia" nazionale obbligatoria fu allegata all'ordinanza ministeriale 16 maggio 2020, n. 10, emanata nel contesto dell'emergenza sanitaria da Covid-19, che annullò le prove scritte e concentrò l'esame in un unico colloquio orale. La relazione tecnica allegata all'ordinanza motivava l'introduzione della "griglia" affermando che, in assenza delle prove scritte, le commissioni sarebbero state "del tutto prive di criteri oggettivi nazionali, rischiando in tal modo di snaturare le caratteristiche peculiari dell'esame di Stato conclusivo del secondo ciclo"¹³. L'ordinanza scompose il punteggio del colloquio in indicatori e descrittori di livello definiti a livello centrale, segnando il passaggio da parametri orientativi a criteri vincolanti.

Va considerato che tra il 2020 e il 2026 muta in maniera rilevante la struttura del colloquio. Nel 2020, in seguito alla sospensione delle prove scritte, l'esame viene concentrato in un'unica prova orale, alla quale è affidato un

¹⁰ Legge 10 dicembre 1997, n. 425; Decreto del Presidente della Repubblica 23 luglio 1998, n. 323.

¹¹ Sebbene nei documenti ministeriali tali strumenti siano denominati "griglie di valutazione", la loro struttura li riconduce più propriamente alla categoria delle rubriche valutative, poiché articolano il giudizio in indicatori, livelli, descrittori e punteggi. Nel presente contributo si userà pertanto il termine rubriche in senso docimologico, impiegando "griglie" quando si richiama la denominazione adottata dalle fonti ministeriali.

¹² Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, art. 17, commi 5-6.

¹³ Ordinanza ministeriale 16 maggio 2020, n. 10, Allegato B: Griglia di valutazione della prova orale.

peso eccezionalmente elevato e una funzione sostitutiva dell'intero impianto d'esame. In quel contesto la "griglia" ministeriale risponde all'esigenza di rendere comparabile una prova divenuta oramai centrale e totalizzante. Negli anni successivi, con il progressivo ripristino delle prove scritte, il colloquio torna a essere una componente dell'esame, ma conserva la rubrica nazionale come dispositivo di regolazione del giudizio. Dal 2023 al 2025 si stabilizza un modello in cui l'orale mantiene una funzione di raccordo tra discipline, percorso scolastico, esperienze personali e cittadinanza, anche in relazione all'insegnamento dell'educazione civica. Nel 2026, invece, l'assetto cambia in modo più netto: il colloquio viene centrato su quattro discipline e si riduce il riferimento al dialogo ampio tra saperi; scompare, nella rubrica, l'indicatore relativo alla cittadinanza attiva; viene introdotta la valutazione del grado di maturazione personale, autonomia e responsabilità. Un ulteriore cambiamento va collocato nel contesto del dibattito pubblico emerso nel 2025, quando alcune ragazze e alcuni ragazzi già in condizione di superare l'esame grazie ai crediti scolastici e ai risultati conseguiti nelle prove scritte hanno rifiutato deliberatamente di sostenere il colloquio orale come forma di protesta contro il sistema valutativo. Episodi di questo tipo non avevano in precedenza assunto analoga visibilità pubblica nell'esame di Stato e, nel 2025, non hanno impedito ai soggetti coinvolti di conseguire il diploma. Dal 2026, la normativa¹⁴ afferma che l'esame è validamente sostenuto solo se vengono svolte regolarmente tutte le prove. Ne consegue che il rifiuto deliberato di sostenere il colloquio non è più configurabile come prestazione valutabile con punteggio nullo o minimo, ma può incidere sul conseguimento stesso del titolo.

4. Dalla valutazione implicita ai criteri espliciti: il ruolo delle rubriche

La ricostruzione storica mostra come la valutazione del colloquio orale sia stata a lungo affidata a criteri impliciti, variabili e spesso riconducibili a giudizi complessivi sulla maturità culturale e personale del candidato. La progressiva introduzione di dispositivi valutativi articolati in indicatori, livelli e descrittori può essere letta come il tentativo di ridurre la discrezionalità del giudizio e di rendere più trasparenti i criteri di attribuzione del punteggio. In questa prospettiva, è dunque necessario chiarire che cosa sia una rubrica

¹⁴ Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, art. 17, comma 2-bis, come modificato dal decreto-legge 9 settembre 2025, n. 127, convertito con modificazioni dalla legge 30 ottobre 2025, n. 164; cfr. anche OM 26 marzo 2026, n. 54.

valutativa, quali funzioni possa svolgere e quali rischi presenti quando viene utilizzata in un contesto sommativo e certificativo come l'esame di Stato.

Sebbene oggi il termine sia ampiamente utilizzato nel campo della valutazione formativa, la parola rubrica rinvia a una storia semantica precedente al suo impiego docimologico. Deriva, infatti, dal latino *ruber*, che rinvia al colore rosso, e rimanda alle intestazioni che nei manoscritti medievali segnalavano, spesso con lettere rosse, le principali sezioni del testo. Questa origine è rilevante anche sul piano valutativo: la rubrica nasce come dispositivo che ordina, evidenzia e rende interpretabili informazioni significative (Ellerani, 2006; Popham, 1997; Robasto, 2022). Trasferita nel campo della valutazione educativa, tale funzione consiste nel rendere espliciti gli aspetti rilevanti di una prestazione, consentendo a docenti e studenti di riconoscere che cosa viene valutato, in base a quali criteri e secondo quali livelli di qualità.

In termini generali, una rubrica può essere definita come uno strumento che articola le aspettative relative a un compito o a una prestazione attraverso criteri di valutazione e descrizioni dei livelli di qualità (Brookhart, 2018; Brookhart e Chen, 2015; Jonsson e Svingby, 2007; Popham, 1997). Popham (1997) ne individua tre elementi essenziali: i criteri valutativi, ossia gli aspetti che contano in una determinata prestazione e che consentono di riconoscere un lavoro appropriato da uno non adeguato; le definizioni di qualità, cioè la descrizione dei diversi gradi con cui tali criteri possono manifestarsi; una strategia di attribuzione del punteggio, che può assumere forma olistica o analitica. Questa impostazione permette di distinguere la rubrica da una semplice griglia di correzione: non si tratta soltanto di attribuire punteggi, ma di descrivere la qualità di una prestazione in rapporto a dimensioni significative (Capperucci, 2016).

In base al grado di articolazione del giudizio, la letteratura distingue tra rubriche olistiche e rubriche analitiche. Le prime restituiscono un giudizio complessivo sulla qualità della prestazione; le seconde, invece, scompongono la prestazione in più dimensioni o criteri, ciascuno dei quali viene descritto e valutato separatamente. Come osservano Jonsson e Svingby (2007), in una rubrica olistica il valutatore formula un giudizio globale sulla performance, mentre in un'analitica assegna un livello o un punteggio a ciascuna dimensione del compito. La rubrica analitica risulta particolarmente utile poiché consente di discriminare tra aspetti diversi della prestazione, individuare punti di forza e aree di miglioramento e ridurre la variabilità del giudizio tra valutatori (Jonsson e Svingby, 2007; Robasto, 2022, 2023).

Un'altra distinzione riguarda il grado di specificità: le rubriche specifiche sono costruite per un determinato compito o una particolare prestazione, quelle generali, invece, descrivono dimensioni trasversali applicabili a più

compiti o prestazioni simili (Capperucci, 2016; Jonsson e Svingby, 2007; Robasto, 2022). Nel primo caso si privilegia l'aderenza al compito, come avviene per una rubrica pensata per la valutazione di una specifica prova; nel secondo, si valorizza la possibilità di osservare e valutare dimensioni ricorrenti di una competenza in contesti diversi, come nel caso di una rubrica progettata per la valutazione di un testo scritto (Castoldi, 2019).

Gli elementi costitutivi di una rubrica, pur denominati in modo non sempre uniforme, possono essere ricondotti ad alcuni nuclei comuni: criteri, livelli, descrittori, indicatori e àncore. I criteri individuano gli aspetti rilevanti da considerare nella valutazione; i descrittori precisano le caratteristiche qualitative dei livelli di prestazione; gli indicatori esplicitano le evidenze osservabili che permettono di riconoscere la presenza o il grado di manifestazione di un criterio; le àncore, infine, consistono in esempi o campioni di prestazione utili a rendere più concreta l'interpretazione dei livelli e a favorire una maggiore coerenza tra valutatori (Brookhart, 2013; Brookhart e Chen, 2015; Ellerani, 2006; Jonsson e Svingby, 2007; Robasto, 2022).

Tra i vantaggi delle rubriche, soprattutto nella valutazione di prestazioni complesse, vi è la possibilità di rendere più coerente il giudizio: le rubriche possono migliorare l'affidabilità della valutazione soprattutto quando sono analitiche, riferite in modo sufficientemente specifico al dominio valutato e accompagnate da esempi di prestazione o da momenti di confronto tra valutatori (Jonsson e Svingby, 2007). Tale funzione dipende però dalla qualità dello strumento: criteri chiari e focalizzati, insieme a descrizioni dei livelli di prestazione, sono condizioni essenziali perché la rubrica produca informazioni valutative significative (Brookhart e Chen, 2015). La rubrica, tuttavia, non garantisce di per sé una valutazione valida: la pertinenza del giudizio dipende dalla coerenza tra ciò che si intende accertare, il compito proposto, i criteri selezionati e i descrittori dei livelli (Jonsson e Svingby, 2007; Robasto, 2022). In altri termini, una rubrica può rendere più stabile e comparabile il giudizio senza renderlo necessariamente più pertinente se gli aspetti osservati non corrispondono effettivamente alla competenza o alla prestazione che si intende accertare.

Un secondo aspetto riguarda la trasparenza: la rubrica rende visibili i criteri di qualità della prestazione e permette allo studente di comprendere meglio che cosa è richiesto, quali dimensioni saranno considerate e come la propria prestazione sarà interpretata. In questa prospettiva, la rubrica non è soltanto uno strumento di valutazione, ma anche un dispositivo di apprendimento: può sostenere il feedback, l'autovalutazione e la regolazione dell'apprendimento, poiché aiuta lo studente a monitorare il proprio lavoro e a riconoscere gli aspetti da migliorare (Andrade e Du, 2005; Brookhart, 2018;

Brookhart e Chen, 2015; Andrade e Brookhart, 2026; Panadero, Alonso-Tapi e Reche, 2013; Panadero e Jonsson, 2013).

In ogni caso, è opportuno distinguere tra uso formativo e uso sommativo-certificativo della rubrica. Nell'uso formativo, la rubrica è impiegata durante il percorso di apprendimento per chiarire i criteri di qualità, offrire feedback, sostenere l'autovalutazione e favorire il miglioramento progressivo della prestazione; non serve soltanto a registrare un esito, ma accompagna lo studente nella comprensione dei possibili sviluppi del proprio lavoro (Panadero, Alonso-Tapi e Reche, 2013; Panadero e Jonsson, 2013). Nell'uso sommativo o certificativo, invece, la rubrica sostiene l'attribuzione di un giudizio finale o di un punteggio. Questo secondo impiego è significativo nei contesti valutativi a forte rilevanza certificativa, come gli esami conclusivi, nei quali assumono centralità la comparabilità dei giudizi, l'affidabilità dell'attribuzione del punteggio e la possibilità di giustificarlo sulla base di evidenze osservabili (Jonsson e Svingby, 2007; Brookhart e Chen, 2015; Andrade e Brookhart, 2026). Le due funzioni non sono necessariamente alternative: anche una rubrica impiegata a fini certificativi può mantenere una funzione descrittiva e orientativa se chiarisce il significato del giudizio attribuito in termini di qualità della prestazione. Al contrario, quando si limita a stabilire corrispondenze tra livelli, aggettivi e punteggi, rischia di ridursi a un dispositivo di classificazione, più vicino a una tabella di conversione che a uno strumento di interpretazione della prestazione. Questa criticità richiama la distinzione tra rubriche descrittive, fondate su criteri e descrizioni dei livelli di qualità e semplici schemi di punteggio o scale valutative (Brookhart e Chen, 2015). In entrambi gli usi, formativo e certificativo, il valore della rubrica dipende dalla qualità della sua costruzione. I descrittori dovrebbero quindi chiarire che cosa caratterizza qualitativamente un livello rispetto a un altro, evitando formulazioni generiche o meramente quantitative. In altri termini, una progressione affidata solo ad avverbi come "parzialmente", "abbastanza", "adeguatamente" o "pienamente" rischia infatti di lasciare implicito ciò che dovrebbe invece essere descritto: che cosa lo studente sa fare, con quale grado di autonomia, pertinenza, complessità e padronanza. In questa direzione, Tierney e Simon (2004) richiamano la necessità di mantenere coerenza nel linguaggio dei descrittori lungo i diversi livelli della scala, affinché la rubrica descriva effettivamente la qualità della prestazione.

5. La valutazione del colloquio orale

Nel caso del colloquio orale, la questione dei criteri valutativi assume un rilievo specifico, poiché la prova non coincide con una semplice verifica di conoscenze, ma si propone piuttosto di valutare una prestazione complessa, situata e interattiva. La letteratura sull'*oral assessment* evidenzia che una prova orale è una forma valutativa multidimensionale, che può variare per tipo di contenuto accertato, grado di interazione tra esaminatore e candidato, autenticità e struttura del compito, ruolo dell'esaminatore e peso attribuito alla dimensione propriamente orale della prestazione (Joughin, 1998). Gli studi sulle rubriche per prestazioni orali, pur riferendosi a contesti non sovrapponibili al colloquio d'esame, confermano l'utilità di criteri analitici per descrivere dimensioni osservabili della prestazione, come contenuto, struttura, interazione e modalità comunicative (van Ginckel et al., 2017).

Queste indicazioni consentono di leggere le “griglie” ministeriali per il colloquio dell'esame di Stato non solo come strumenti amministrativi di attribuzione del punteggio, ma come dispositivi che tentano di rendere analiticamente osservabile una prestazione orale complessa. Presentano infatti alcuni tratti propri delle rubriche valutative, nella misura in cui articolano la valutazione in indicatori, livelli, descrittori e punteggi. Tale lettura si pone in continuità con i cambiamenti descritti nei paragrafi precedenti: il modello del 2020 ha introdotto per la prova orale una “griglia” nazionale a punteggio fisso, con indicatori e descrittori di livello definiti, al fine di ridurre i margini di discrezionalità locale che avevano caratterizzato la valutazione del colloquio.

La presenza di un dispositivo, tuttavia, non elimina automaticamente l'inaffidabilità del giudizio. In particolare, è la qualità dei descrittori a determinare la capacità dello strumento di orientare in maniera affidabile la valutazione. Descrittori troppo generici o differenziati attraverso aggettivi come “parziale”, “adeguato” o “pieno” rischiano di non rendere visibile il passaggio qualitativo da un livello all'altro. Una rubrica efficace dovrebbe descrivere quali aspetti della prestazione consentono di riconoscere un diverso grado di padronanza: la pertinenza della risposta, la capacità di collegare conoscenze, la qualità dell'argomentazione, l'uso del lessico disciplinare e il grado di autonomia nella rielaborazione.

In questa prospettiva, il rischio non è l'uso della “griglia” in sé, ma la sua riduzione a meccanismo di attribuzione del punteggio. Se i descrittori sono generici, se la progressione tra livelli è affidata a etichette poco informative, se il rapporto tra indicatori e prestazione osservata resta debole, il dispositi-

vo rischia di risolversi in uno strumento impiegato allo scopo di giustificare una valutazione preconfezionata. Il rischio è quello del “voto mascherato”: un dispositivo apparentemente descrittivo che finisce per tradurre i punteggi assegnati in etichette qualitative, senza rendere davvero trasparente il processo interpretativo che conduce al giudizio. Tale rischio richiama la critica di Popham (1997) alle rubriche formalmente strutturate ma poco utili per comprendere la qualità della prestazione, e la distinzione proposta da Brookhart e Chen (2015) tra rubriche descrittive, fondate su criteri e livelli di qualità, e semplici schemi di punteggio.

6. Analisi delle rubriche ministeriali per il colloquio orale dal 2020 al 2026

I cambiamenti nelle rubriche ministeriali per il colloquio orale dal 2020 (fig. 1) al 2026 (fig. 2) mostrano i passaggi di un dispositivo nato nel contesto emergenziale della pandemia e successivamente incorporato nella struttura ordinaria dell'esame. Gli indicatori riguardano l'acquisizione di contenuti e metodi disciplinari, la capacità di utilizzare e collegare conoscenze, l'argomentazione critica e personale, la padronanza lessicale e semantica e la capacità di analisi e comprensione della realtà in chiave di cittadinanza attiva. Dal 2020 al 2025 le rubriche presentano una forte continuità: mantengono gli stessi indicatori e descrittori, varia la distribuzione dei punteggi.

La rubrica del 2026 introduce la discontinuità più marcata: gli indicatori passano da cinque a quattro, il riferimento alle discipline viene ristretto alle quattro discipline oggetto del colloquio, la padronanza lessicale e semantica viene accorpata all'uso e raccordo delle conoscenze, scompare l'indicatore sulla cittadinanza attiva e viene introdotto un indicatore sul “grado di maturazione personale, di autonomia e di responsabilità”. Va considerato che dal 2026 il colloquio è meno orientato al dialogo tra i diversi saperi disciplinari e maggiormente centrato sulle discipline estratte.

Nel complesso, le rubriche evidenziano due tendenze. Da un lato, vi è il tentativo di ridurre la discrezionalità del giudizio mediante uno strumento comune, vincolante e articolato in indicatori, livelli, descrittori e punteggi. Dall'altro, permane la difficoltà metodologica nel proporre rubriche autenticamente descrittive, capaci di rendere osservabili le dimensioni della prestazione e sostenere il confronto intersoggettivo nella commissione. Come evidenziato, la letteratura scientifica sulle rubriche evidenzia l'importanza di criteri pertinenti, di dimensioni non sovrapponibili, di livelli qualitativamente differenti di prestazione, dell'esplicitazione delle evidenze osservabili per

agevolare, oltre all'attribuzione del punteggio, la comprensione del giudizio. La presenza di una rubrica non garantisce dunque, di per sé, validità e affidabilità: tali qualità dipendono in primo luogo dalla chiarezza di indicatori e descrittori.

Un primo limite ricorrente riguarda la formulazione degli indicatori. Nelle rubriche 2020-2025, alcuni indicatori distinguono dimensioni diverse della prestazione: contenuti e metodi, collegamenti, argomentazione, linguaggio, cittadinanza. Tuttavia, anche in questa struttura più analitica, le dimensioni restano ampie e scarsamente operazionalizzate. La rubrica 2026, riducendo il numero degli indicatori e accorpendo dimensioni precedentemente separate, aggrava il problema. Il secondo indicatore, per esempio, somma la capacità di utilizzare e raccordare conoscenze, la padronanza lessicale e semantica, il riferimento al linguaggio tecnico o settoriale e, eventualmente, alla lingua straniera. Si tratta di aspetti rilevanti, ma distinti: la capacità di costruire raccordi concettuali non coincide né con la padronanza del lessico disciplinare né con la qualità semantica dell'esposizione. Ancora più problematica è la formulazione del quarto indicatore del 2026, che mette assieme maturazione personale, autonomia e responsabilità. L'ampiezza di tali categorie rende difficile identificarne manifestazioni osservabili nel tempo limitato e nel setting fortemente regolato del colloquio.

Un secondo limite, connesso al primo, riguarda i descrittori. Nelle rubriche in uso fino al 2025, per l'indicatore relativo all'acquisizione dei contenuti e dei metodi, la progressione tra livelli è basata su formule come "in modo parziale e incompleto", "in modo corretto e appropriato", "in maniera completa" e "in maniera completa e approfondita". Analogamente, per la capacità di utilizzare e collegare le conoscenze, il passaggio tra livelli è affidato a espressioni quali "con difficoltà e in modo stentato", "adeguati collegamenti", "trattazione pluridisciplinare articolata" e "trattazione pluridisciplinare ampia e approfondita". In questi casi, la rubrica indica una scala graduata senza chiarire quali evidenze osservabili consentano di distinguere, nel corso del colloquio, un collegamento "adeguato" da uno "articolato", o una trattazione "articolata" da una "ampia e approfondita". Lo stesso limite si aggrava nel 2026. La scelta di accorpare dimensioni eterogenee nello stesso indicatore e l'introduzione del "grado di maturazione, di autonomia e di responsabilità" non incide positivamente sull'affidabilità dei descrittori. A titolo esemplificativo, si segnala come la scala ordinale per la valutazione dell'ultimo indicatore rappresenti un caso particolarmente evidente di voto mascherato da descrizione: inizia con "molto parziale", procede con "limitato", "apprezzabile", "alto" e si conclude con "elevato".

<i>Indicatori</i>	<i>Livelli</i>	<i>Descrittori</i>	<i>Punti</i>
Acquisizione dei contenuti e dei metodi delle diverse discipline del curriculum, con particolare riferimento a quelle d'indirizzo	I	Non ha acquisito i contenuti e i metodi delle diverse discipline, o li ha acquisiti in modo estremamente frammentario e lacunoso	1-2
	II	Ha acquisito i contenuti e i metodi delle diverse discipline in modo parziale e incompleto, utilizzandoli in modo non sempre appropriato	3-5
	III	Ha acquisito i contenuti e utilizza i metodi delle diverse discipline in modo corretto e appropriato	6-7
	IV	Ha acquisito i contenuti delle diverse discipline in maniera completa e utilizza in modo consapevole i loro metodi	8-9
	V	Ha acquisito i contenuti delle diverse discipline in maniera completa e approfondita e utilizza con piena padronanza i loro metodi	10
Capacità di utilizzare le conoscenze acquisite e di collegarle tra loro	I	Non è in grado di utilizzare e collegare le conoscenze acquisite o lo fa in modo del tutto inadeguato	1-2
	II	È in grado di utilizzare e collegare le conoscenze acquisite con difficoltà e in modo stentato	3-5
	III	È in grado di utilizzare correttamente le conoscenze acquisite, istituendo adeguati collegamenti tra le discipline	6-7
	IV	È in grado di utilizzare le conoscenze acquisite collegandole in una trattazione pluridisciplinare articolata	8-9
	V	È in grado di utilizzare le conoscenze acquisite collegandole in una trattazione pluridisciplinare ampia e approfondita	10
Capacità di argomentare in maniera critica e personale, elaborando i contenuti acquisiti	I	Non è in grado di argomentare in maniera critica e personale, o argomenta in modo superficiale e disorganico	1-2
	II	È in grado di formulare argomentazioni critiche e personali solo a tratti e solo in relazione a specifici argomenti	3-5
	III	È in grado di formulare semplici argomentazioni critiche e personali, con una corretta rielaborazione dei contenuti acquisiti	6-7
	IV	È in grado di formulare articolate argomentazioni critiche e personali, rielaborando efficacemente i contenuti acquisiti	8-9
	V	È in grado di formulare ampie e articolate argomentazioni critiche e personali, rielaborando con originalità i contenuti acquisiti	10
Ricchezza e padronanza lessicale e semantica, con specifico riferimento al linguaggio tecnico e/o di settore, anche in lingua straniera	I	Si esprime in modo scorretto o stentato, utilizzando un lessico inadeguato	1
	II	Si esprime in modo non sempre corretto, utilizzando un lessico, anche di settore, parzialmente adeguato	2
	III	Si esprime in modo corretto utilizzando un lessico adeguato, anche in riferimento al linguaggio tecnico e/o di settore	3
	IV	Si esprime in modo preciso e accurato utilizzando un lessico, anche tecnico e settoriale, vario e articolato	4
	V	Si esprime con ricchezza e piena padronanza lessicale e semantica, anche in riferimento al linguaggio tecnico e/o di settore	5
Capacità di analisi e comprensione della realtà in chiave di cittadinanza attiva a partire dalla riflessione sulle esperienze personali	I	Non è in grado di analizzare e comprendere la realtà a partire dalla riflessione sulle proprie esperienze, o lo fa in modo inadeguato	1
	II	È in grado di analizzare e comprendere la realtà a partire dalla riflessione sulle proprie esperienze con difficoltà e solo se guidato.	2
	III	È in grado di compiere un'analisi adeguata della realtà sulla base di una corretta riflessione sulle proprie esperienze personali.	3
	IV	È in grado di compiere un'analisi precisa della realtà sulla base di una attenta riflessione sulle proprie esperienze personali.	4
	V	È in grado di compiere un'analisi approfondita della realtà sulla base di una riflessione critica e consapevole sulle proprie esperienze personali	5

Figura 1 – Rubrica 2020

<i>Indicatori</i>	<i>Livelli</i>	<i>Descrittori</i>	<i>Punti</i>
Acquisizione dei contenuti e dei metodi delle quattro discipline oggetto del colloquio	I	Non ha acquisito i contenuti e i metodi delle diverse discipline, o li ha acquisiti in modo estremamente frammentario e lacunoso	0,5-1,0
	II	Ha acquisito i contenuti e i metodi delle diverse discipline in modo parziale e/o incompleto, e li utilizza in modo non sempre appropriato	1,5-2,5
	III	Ha acquisito i contenuti e utilizza i metodi delle diverse discipline in modo corretto e appropriato	3-3,5
	IV	Ha acquisito i contenuti delle diverse discipline in maniera completa e utilizza in modo consapevole i relativi metodi	4-4,5
	V	Ha acquisito i contenuti delle diverse discipline in maniera completa e approfondita e utilizza con piena padronanza i relativi metodi	5,0
Capacità di utilizzare e ricordare le conoscenze acquisite; padronanza lessicale e semantica, anche con riferimento al linguaggio tecnico e/o di settore (eventualmente anche in lingua straniera)	I	Non è in grado di utilizzare e ricordare le conoscenze acquisite o lo fa in modo del tutto inadeguato. Si esprime in modo scorretto	0,5-1,0
	II	È in grado di utilizzare e ricordare le conoscenze acquisite con difficoltà e solo se guidato. Si esprime in modo non sempre corretto, utilizzando un lessico, anche di settore, parzialmente adeguato	1,5-2,5
	III	È in grado di utilizzare correttamente le conoscenze acquisite, istituendo adeguati raccordi tra le discipline. Si esprime utilizzando un lessico complessivamente corretto, anche in riferimento al linguaggio tecnico e/o di settore	3,0-3,5
	IV	È in grado di utilizzare le conoscenze acquisite raccordandole in una trattazione pluridisciplinare articolata. Si esprime in modo preciso e accurato utilizzando un lessico, anche tecnico e settoriale, vario e preciso	4,0-4,5
	V	È in grado di utilizzare le conoscenze acquisite raccordandole in una trattazione pluridisciplinare ampia e approfondita. Si esprime con ricchezza e piena padronanza lessicale e semantica, anche in riferimento al linguaggio tecnico e/o di settore	5,0
Capacità di argomentare in modo critico e personale	I	Non è in grado di argomentare in maniera critica e personale, o argomenta in modo superficiale e disorganico	0,5-1,0
	II	È in grado di formulare argomentazioni critiche e personali solo a tratti e/o solo in relazione a specifici argomenti	1,5-2,5
	III	È in grado di formulare semplici argomentazioni critiche e personali, rielaborando correttamente i contenuti acquisiti	3,0-3,5
	IV	È in grado di formulare articolate argomentazioni critiche e personali, rielaborando efficacemente i contenuti acquisiti	4,0-4,5
	V	È in grado di formulare ampie e articolate argomentazioni critiche e personali, rielaborando con originalità i contenuti acquisiti	5,0
Grado di maturazione personale, di autonomia e di responsabilità raggiunto al termine del percorso di studio	I	Ha raggiunto un grado di maturazione molto parziale e un livello di autonomia e responsabilità incompleto	0,5-1,0
	II	Ha raggiunto un limitato grado di maturazione e di autonomia; necessita di guida e di supporto per gestire scelte e responsabilità	1,5-2,5
	III	Ha raggiunto un apprezzabile livello di maturazione; è in grado di assumere decisioni autonome e gestire con sicurezza scelte personali	3,0-3,5
	IV	Ha raggiunto un alto grado di maturazione, autonomia e responsabilità; è capace di riflettere criticamente sulle proprie scelte e sul proprio agire	4,0-4,5
	V	Ha raggiunto un elevato grado di autonomia e maturazione personale; sa gestire responsabilità significative in modo esemplare per gli altri	5,0

Figura 2 – Rubrica 2026

Un terzo limite riguarda la debolezza delle evidenze osservabili. Una prestazione orale complessa richiede criteri capaci di descrivere comportamenti valutabili nel corso dell'interazione: pertinenza delle risposte, organizzazione del discorso, uso delle fonti e dei contenuti, costruzione di nessi, capacità di sostenere un'argomentazione, gestione delle sollecitazioni, consapevolezza metacognitiva. Le rubriche ministeriali richiamano alcune di queste dimensioni, ma spesso a un livello di generalità tale da non orientare in modo sufficientemente preciso la raccolta delle evidenze.

Un quarto limite riguarda il rapporto tra funzione certificativa e funzione descrittiva. In un esame conclusivo è legittimo che la rubrica sostenga l'attribuzione di un punteggio. Tuttavia, anche in un uso sommativo e certificativo, la rubrica deve conservare una funzione descrittiva. Le rubriche esaminate mostrano invece una tendenza a privilegiare la distribuzione amministrativa del punteggio rispetto alla descrizione analitica della prestazione. La struttura a cinque livelli produce un'apparenza di precisione, ma non aumenta la qualità informativa del giudizio.

La svolta del 2026 rende tali limiti ancora più evidenti. L'introduzione della maturazione personale, dell'autonomia e della responsabilità riattiva categorie storicamente presenti nell'esame di maturità, ma le colloca dentro un dispositivo standardizzato che non chiarisce le condizioni della loro osservabilità. Infine, l'imposizione delle discipline da trattare e la clausola relativa al regolare svolgimento di tutte le prove rafforzano il carattere vincolante e performativo del colloquio. Il soggetto valutato ha l'obbligo di mostrarsi maturo, autonomo e responsabile in un contesto in cui lo spazio di autodeterminazione è fortemente limitato dalla struttura dell'esame, da imposizioni contenutistiche, dalle domande della commissione, dai tempi e dalle condizioni istituzionali della prova. Autonomia e responsabilità vengono valutate da un dispositivo che le limita fortemente.

Conclusioni

In conclusione, le rubriche ministeriali per il colloquio orale dal 2020 al 2026 rappresentano un passaggio importante nella storia della valutazione dell'esame di Stato, perché rendono esplicito il tentativo di governare la discrezionalità del giudizio attraverso criteri comuni. Tuttavia, evidenziano ampi margini di miglioramento: gli indicatori sono scarsamente indicativi e i descrittori non forniscono descrizioni coerenti. Va nondimeno considerato che i problemi non dipendono soltanto da limiti tecnici nella costruzione dello strumento, ma rinviando all'ambiguità della richiesta valutativa alla base

del colloquio orale: valutare, nello stesso momento, conoscenze disciplinari, raccordi tra saperi, capacità argomentativa, padronanza lessicale, cittadinanza, autonomia, responsabilità e maturazione. Una rubrica può ordinare tale complessità, ma non può risolvere da sola la genericità e l'indeterminatezza dell'oggetto valutato. Senza una definizione chiara di cosa il colloquio intenda effettivamente accertare, il rischio è che la rubrica non renda più fondato il giudizio, ma nasconda sotto una cappa di oggettività – insostenibile sul piano docimologico – l'arbitrarietà di una valutazione finalizzata più a classificare gli individui che a rendere conto dei loro apprendimenti.

Riferimenti bibliografici

- Andrade, H. L., Brookhart, S. M. (2026), *Using Rubrics for Teaching and Learning*. New York: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781003582649>.
- Andrade, H. L., Du, Y. (2005), "Student Perspectives on Rubric-Referenced Assessment", *Educational & Counseling Psychology Faculty Scholarship*, 10 (3), pp. 1-9.
- Brookhart, S. M. (2013), *How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading*. Alexandria: ASCD.
- Brookhart, S. M. (2018), "Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics", *Frontiers in Education*, 3, 22, <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00022>.
- Brookhart, S. M., Chen, F. (2015), "The quality and effectiveness of descriptive rubrics", *Educational Review*, 67 (3), pp. 343-368, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2014.929565>.
- Capperucci, D. (2016), "L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze. Il modello Va.R.C.Co.", *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 16 (1), pp. 133-151, <https://doi.org/10.13128/formare-17936>.
- Castoldi, M. (2019), *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*. Torino: Utet.
- Cives, G. (a cura di) (1994), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*. Firenze: La Nuova Italia, 1ª ed., 4ª rist.
- Corsini, C. (2023), *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto*. Milano: FrancoAngeli.
- De Landsheere, G. (1971), *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*. Bruxelles: Labor.
- Ellerani, P. G. (2006), "Per una valutazione 'autentica'", *Innovazione educativa*, 2, pp. 50-56.
- Galfré, M. (2020), Il '68 e il rinnovamento dell'insegnamento nella scuola media superiore. In R. Sani, A. Ascenzi (a cura di), *L'innovazione pedagogica e didattica nella scuola italiana del secondo Novecento*. Roma: Studium, pp. 510-523.
- Jonsson, A., Svingby, G. (2007), "The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences", *Educational Research Review*, 2 (2), pp. 130-144, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>.

- Joughin, G. (1998), “Dimensions of Oral Assessment”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23 (4), pp. 367-378, <https://doi.org/10.1080/0260293980230404>.
- Morandi, M. (2019), “Il Sessantotto della docimologia”, *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, VIII, 2, pp. 33-50.
- Morandi, M. (2025), *Storia critica del voto scolastico*. Brescia: Scholè.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., Reche, E. (2013), “Rubrics vs. Self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers”, *Studies in Educational Evaluation*, 39 (3), pp. 125-132, <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.04.001>.
- Panadero, E., Jonsson, A. (2013), “The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review”, *Educational Research Review*, 9, pp. 129-144.
- Piéron, H. (1963), *Examens et docimologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Popham, W. J. (1997), “What’s wrong – And what’s right – With Rubrics”, *Educational Leadership*, 55 (2), pp. 72-75.
- Robasto, D. (2022), Le rubriche di valutazione nell’Higher Education. In P. Ricchiardi, E. Torre, R. Trincherò (a cura di), *Percorsi di ricerca didattica e docimologia. Studi in onore di Cristina Coggi*. Milano: FrancoAngeli, pp. 107-122.
- Robasto, D. (2023), “Quanto mi dai? O Come miglioro? Costruire rubriche valutative per supportare la valutazione formativa”, *Lifelong Lifewide Learning*, 26, pp. 87-98.
- Tierney, R., Simon, R. (2004), “What’s still wrong with rubrics: Focusing on the consistency of performance criteria across scale levels”, *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9 (2), pp. 1-10.
- Van Ginkel, S., Laurentzen, R., Mulder, M., Mononen, A., Kytä, J., Kortelainen, M. J. (2017), “Assessing oral presentation performance: Designing a rubric and testing its validity with an expert group”, *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9 (3), pp. 474-486, <https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2016-0012>.

Promuovere l'innovazione didattica nella complessità delle transizioni: esiti della fase quantitativa di una ricerca-formazione in università

Aurora Ricci*, Elena Luppi*, Flavio Brescianini*

1. Introduzione e quadro teorico

Negli ultimi decenni il mondo dell'università è stato attraversato da trasformazioni profonde. Fra il 2000 e il 2023, il numero di studenti iscritti all'istruzione terziaria è più che raddoppiato a livello globale e ha registrato un significativo aumento del 44% anche in Europa (UNESCO, 2025). Tale espansione non rappresenta soltanto un cambiamento quantitativo, ma incide sulle caratteristiche della popolazione studentesca, sui bisogni formativi di docenti e studenti, nonché sul ruolo dell'università nella società (Aydin, 2014). L'ampliamento dell'accesso implica anche una crescente eterogeneità degli studenti in termini di background socio-culturale, percorsi pregressi, motivazioni, aspettative e modalità di apprendimento (Trow, 2007).

Anche in risposta a queste trasformazioni, si è affermato un modello didattico fondato sugli esiti di apprendimento, promosso fra l'altro dal Processo di Bologna, che ha contribuito a spostare l'attenzione dai contenuti disciplinari ai risultati di apprendimento (Biggs e Tang, 2011), nonché a una serie di obiettivi formativi che vanno oltre alle competenze disciplinari e riguardano lo sviluppo di atteggiamenti e competenze di tipo trasversale (Szafranski, Goliński e Simi, 2017). Coerentemente con questo modello, la didattica è chiamata a

Rec. 4/5/2026 app. 27/5/2026

* Aurora Ricci, Elena Luppi, Flavio Brescianini, Alma Mater Studiorum Università degli Studi di Bologna, via Filippo Re 6 – 40126 Bologna; aurora.ricci@unibo.it; elena.luppi@unibo.it; flavio.brescianini@unibo.it.

L'articolo è frutto del lavoro congiunto degli autori. Nello specifico, Aurora Ricci ha scritto i paragrafi 2, 3 e 4, Elena Luppi ha scritto il paragrafo 5 e Flavio Brescianini ha scritto il paragrafo 1.

Cadmo (ISSNe 1972-5019), 2026, 1, DOI: 10.3280/cad2026oa23298

superare modelli trasmissivi e a orientarsi verso pratiche maggiormente centrate sugli studenti e sulla partecipazione attiva (Hoidn e Klemenčič, 2021).

Queste trasformazioni sono state accelerate dalla pandemia da Covid-19, che ha imposto un profondo ripensamento delle modalità organizzative e didattiche delle università, rendendo più evidente la necessità di monitorare, accompagnare e riprogettare le pratiche formative (Ricci e Luppi, 2022). È stato reso evidente, in altre parole, che in un'epoca di transizioni socio-economiche globali e di potenziali cambiamenti improvvisi, l'università deve sviluppare una capacità autonoma di adattamento, riflessione e cambiamento continuo.

In questo quadro, l'innovazione didattica assume un ruolo strategico. Essa infatti non coincide con l'introduzione puntuale di nuove tecniche, metodologie o tecnologie, ma costituisce un insieme di azioni volte a migliorare i processi di insegnamento-apprendimento, a sostenere lo sviluppo professionale dei docenti e a creare condizioni organizzative favorevoli a una didattica di qualità (Luppi et al., 2020). A tal proposito, nonostante il crescente riconoscimento della rilevanza dell'innovazione didattica, il contesto italiano ha mostrato storicamente un ritardo rispetto al panorama internazionale (Perla, 2022). Negli ultimi anni, tuttavia, si è registrata una crescente attenzione verso il *Faculty Development*, anche attraverso esperienze progettuali significative e la progressiva istituzione di Teaching and Learning Center nelle università di tutta Italia (Rosa, 2024).

È in tale scenario che si è sviluppato il modello di innovazione didattica dell'Università di Bologna. Si tratta di un modello che intende l'innovazione non come cambiamento puntuale, ma come strategia di sistema per costruire condizioni organizzative, professionali e valutative che consentano ai docenti di leggere i bisogni formativi, riflettere sulle proprie pratiche e riprogettare in autonomia processi di insegnamento-apprendimento (Luppi et al., 2020). Il modello si fonda su tre pilastri: 1) gli studenti sono posti al centro della progettualità didattico-formativa e considerati soggetti attivi e co-costruttori del proprio percorso di apprendimento; 2) i docenti sono intesi come facilitatori dei processi di apprendimento, attori principali del cambiamento e osservatori privilegiati dei contesti di insegnamento-apprendimento; 3) l'organizzazione rappresenta la condizione istituzionale che rende possibile il miglioramento continuo (Guglielmi et al., 2020).

In questa prospettiva, l'innovazione didattica viene concepita come una strategia fondata sul coinvolgimento attivo dei docenti, sull'uso formativo della valutazione, sulla progettazione di percorsi basati su dati e riflessione condivisa, sulla collaborazione tra pari e sul supporto di figure esperte nei processi formativi e organizzativi (Balzaretto e Vannini, 2018). Infatti, in linea con la *Formative Educational Evaluation* (Kellaghan e Stufflebeam, 2003), ispirata

principalmente a modelli e approcci più spiccatamente formativi e orientati alle decisioni (Tessaro, 1997), il modello prevede un ciclo continuo di rilevazione, analisi dei dati e “ricostruzione” del dato, in una restituzione formativa dei dati ai Consigli di corso di studio (Vertecchi, 1976). In questo modo, la valutazione assume un orientamento partecipativo e costruttivista, in cui i contesti educativi sono considerati complessi e plurali, e la valutazione diventa un processo relazionale. Il valutatore svolge quindi il ruolo di facilitatore, supportando la comprensione condivisa della realtà e la definizione di strategie di miglioramento.

In Italia, la prospettiva che si sta affermando come interprete di questa tradizione valutativa è la ricerca-formazione (R-F), un approccio alla promozione dello sviluppo professionale degli insegnanti fondato sull'intreccio tra ricerca e formazione, riconducibile all'impostazione del Centro di ricerca CRESPI (Asquini, 2018). La R-F prevede: la costituzione di gruppi di lavoro misti, composti da ricercatori e professionisti dell'educazione, la negoziazione di obiettivi e ruoli, l'attenzione ai vincoli e alle risorse del contesto, la discussione sistematica dei processi e dei risultati e l'orientamento verso ricadute formative e trasformative (Dodman et al., 2025). Applicata alla didattica universitaria, essa consente di costruire percorsi nei quali la raccolta e l'analisi dei dati non sono fini a sé stesse, ma diventano strumenti per attivare riflessione, consapevolezza professionale e riprogettazione. In sintesi, l'innovazione dell'insegnamento e dell'apprendimento è stata progressivamente sviluppata dall'ateneo bolognese come un modello basato sulla ricerca valutativa e sulla R-F, nel quale la raccolta sistematica dei dati consente il monitoraggio dei processi, la restituzione formativa agli attori coinvolti e la riprogettazione delle pratiche in un'ottica di riflessività continua (Balzaretto et al., 2018; Ricci, 2023).

2. Materiali e metodi

Il presente contributo si colloca all'interno di una R-F avviata in collaborazione tra il Dipartimento di Scienze e tecnologie agro-alimentari (DISTAL) e il Dipartimento di Scienze dell'educazione dell'Università di Bologna, con l'obiettivo di sostenere l'innovazione della didattica del DISTAL. La ricerca è stata articolata secondo un disegno di ricerca a metodi misti esplorativo sequenziale (Creswell e Plano Clark, 2018), nel quale una prima fase qualitativa ha permesso di esplorare il contesto e ricostruire il fabbisogno formativo, mentre la successiva fase quantitativa è stata finalizzata ad approfondire la portata e le relazioni tra le dimensioni emerse.

La fase qualitativa preliminare (focus group con studenti e docenti) ha restituito una mappa multilivello – individuo, processo, gruppo, organizza-

zione – da cui sono derivate le variabili chiave (Ricci, Brescianini e Luppi, in corso di stampa) e, unitamente all'analisi della letteratura, anche le ipotesi. La fase quantitativa indaga così due versanti paralleli, docenti e studenti/esse, da intendersi collegabili, seppur non statisticamente, a causa dell'assenza di un identificativo comune ai campioni.

In primo luogo, in linea con gli esiti della fase qualitativa, che hanno evidenziato il ruolo delle competenze didattiche e trasversali dei docenti e le criticità legate sia al coinvolgimento degli studenti che all'integrazione tra teoria e pratica, e coerentemente con la letteratura che associa l'autoefficacia del docente, la qualità della relazione educativa e l'impiego di metodologie attive e collaborative alla promozione dell'*engagement* e dell'apprendimento degli studenti (Bandura, 1997, 2001; Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2001; Cornelius-White, 2007; Prince, 2004; Freeman et al., 2014), si ipotizza che: *HP1a) la soddisfazione dei docenti per il coinvolgimento degli studenti sia influenzata positivamente dall'autoefficacia nel coinvolgerli, dalla percezione delle proprie capacità di promuovere competenze negli studenti, dalla flessibilità nella gestione della didattica, dal proprio coinvolgimento didattico e dall'impiego effettivo di didattiche attive e collaborative.*

Inoltre, poiché la fase qualitativa ha richiamato, a livello di processo e di gruppo, il ruolo della struttura della classe (numerosità e eterogeneità) e della criticità di aggancio docente/studente, come fattori potenzialmente differenti delle credenze implicite e degli atteggiamenti didattici, allora: *HP1b) le credenze sulla didattica, la soddisfazione dei docenti per il coinvolgimento degli studenti e l'engagement didattico, variano in funzione del contesto di insegnamento (triennale e magistrale).*

Infine, poiché la fase qualitativa ha evidenziato il ruolo della collegialità tra i docenti del dipartimento e di ateneo, avvalorato dagli studi di Wenger e colleghi (2002) sull'impatto delle comunità di pratica, come luogo di condivisione di pratiche didattico-metodologiche e innovazione, sullo sviluppo professionale dei docenti, allora: *HP1c) il poter contare su una comunità di pratica (corso di studio, dipartimentale, d'ateneo, professionale) per risolvere delle sfide didattiche, unitamente all'auto-percezione di essere in grado di promuovere abilità metacognitive, è associato positivamente all'adozione di metodologie didattiche attive.*

Sul versante studentesco, si considerano tre esiti didattici sui tre livelli: la conferma della scelta del percorso (livello individuale), la capacità percepita di lavorare in gruppo (livello gruppale) e la trasferibilità dell'apprendimento (livello lezione).

In particolare, poiché la fase qualitativa ha suggerito, a livello individuale, un ruolo centrale dell'*engagement* e della soddisfazione per l'esperienza

formativa e poiché la ricerca evidenzia come la motivazione orienti la disponibilità a investire energie nel percorso (Ryan e Deci, 2020), l'*engagement* rappresenti la manifestazione comportamentale, cognitiva ed emotiva di tale investimento (Fredricks, Blumenfeld e Paris, 2004), attraverso cui si consoliderebbero sia il legame con il percorso che la volontà di proseguirlo (Tinto, 1993), allora: *HP2a) la conferma della scelta del percorso è influenzata positivamente dall'engagement e dalla motivazione, nelle sue componenti intrinseca ed estrinseca.*

Coerentemente con la fase qualitativa che ha evidenziato il ruolo del teambuilding come dimensione dell'esperienza formativa di gruppo e in linea con la teoria socio-cognitiva di Bandura (1997), secondo cui la capacità percepita in un dominio è una forma di autoefficacia specifica che si consolida mediante l'esperienza diretta, e con l'idea che l'apprendimento collaborativo maturi nell'interazione cooperativa effettivamente agita dal soggetto (Johnson e Johnson, 2009), allora: *HP2b) la capacità percepita di lavoro in gruppo è influenzata positivamente dall'autoefficacia generale e dal comportamento collaborativo agito.*

Infine, poiché la fase qualitativa ha evidenziato a livello di processo un "bisogno di declinare i contenuti nei profili professionali" e un "bisogno ispirazionale/motivazionale" e, a livello individuale, una dimensione di "consapevolezza delle opportunità" e poiché nella letteratura sulla trasferibilità dell'apprendimento la motivazione (Gegenfurtner, 2013) e l'*engagement* (Fredricks, Blumenfeld e Paris, 2004) sono sistematicamente associati alle intenzioni di applicazione delle competenze apprese, allora: *HP2c) l'intenzione di trasferire gli apprendimenti è influenzata positivamente dalla motivazione, dall'engagement e dalla percezione di occupabilità.*

Sebbene il presente studio preveda il test di ipotesi formulate sulla base della letteratura e dei risultati della fase qualitativa, le analisi assumono carattere prevalentemente esplorativo, in quanto finalizzate a verificare relazioni tra costrutti emersi in un contesto specifico e mediante strumenti in parte adattati al contesto di ricerca.

Il campione è di tipo non probabilistico e deriva dall'adesione volontaria alla rilevazione. Esso è costituito da 102 docenti e 318 studenti/esse. Tra i docenti, il 52,9% è di genere maschile, il 45,1% di genere femminile e il 2,0% appartiene ad altre categorie di genere o ha preferito non rispondere; il 33,6% insegna in corsi di laurea triennale, l'11,9% in corsi di laurea magistrale e il 54,5% in entrambi. Tra gli studenti/esse, il 55% è di genere maschile, il 43,1% di genere femminile e l'1,9% appartiene ad altre categorie di genere o preferisce non rispondere; il 72,4% frequenta un corso di laurea triennale e il 27,6% un corso di laurea magistrale.

Questionario docenti			
Costrutto	Scala/fonte	Dimensioni/fattori	N. item <i>α</i>
Autovalutazione competenze didattiche	Balzaretti e Vannini (2018)	Autopercezione capacità di promuovere: validità dei saperi (F1); abilità esperte (F2); aspetti metacognitivi (F3)	9 ,75 (F1) ,78 (F2) ,88 (F3)
Utilizzo metodologie didattiche attive	Ricci (2021)	Frequenza uso metodologie didattiche attive	5 ,71
Flessibilità didattica	Adattamento da Kyndt e Baert (2015)	Pianificazione e adattamento della didattica	4 ,85
Teaching self-efficacy	SAED (Biasi et al., 2014)	Autoefficacia nell'insegnamento (A. Instructional strategies e A. Student engagement)	15 ,91
Mindset	Adattamento da Dweck (2000)	Convinzioni sulla modificabilità delle capacità didattiche	2 ,66
Engagement nella didattica	UWES-3 (Schaufeli et al., 2019), adattata alla didattica	Vigore, dedizione, assorbimento	3 ,72
Networking accademico	Ricci (2021)	Networking con colleghi del CdS (1), Dipartimento (2), dell'Ateneo (3) e della comunità accademica (4) trattate come item singoli	4 ,86
Soddisfazione coinvolgimento degli studenti	Scala <i>ad hoc</i>	–	1 –
Questionario studenti			
Autoefficacia	Chen, Gully ed Eden (2001)	Autoefficacia generale	8 ,89
Pensiero critico	Adattamento di <i>Critical Reflection</i> (Kember et al., 2000)	Riflessione critica nel contesto del CdS	4 ,74
Teamworking	Teamwork Behaviour (Romero Diaz de la Guardia et al., 2022)	Comportamento nel lavoro di squadra (F1); importanza del lavoro di squadra (F2); capacità di lavorare in gruppo (F3); complessivo	10 ,83 (F1) ,75 (F2) ,58 (F3) ,83 (C)
Motivazione accademica	Academic Motivation Scale – CEGEP (Vallebrand et al., 1993)	Motivazione allo studio: intrinseca (F1) ed estrinseca (F2)	16 ,87 (F1) ,86 (F2)
Student engagement	UWES-3 (Schaufeli et al., 2019), adattata alla didattica	Vigore, dedizione, assorbimento	3 ,70
Trasferibilità degli apprendimenti	Intention to Transfer (Gegenfurtner, 2013)	Intenzione di trasferire gli apprendimenti	3 ,75
Percezione di occupabilità	Pitan e Muller (2019)	Percezione delle opportunità occupazionali	6 ,83

Figura 1 – Questionari, scale, analisi dell'affidabilità

La rilevazione è stata realizzata nel maggio 2024 tramite due questionari online (fig. 1), uno rivolto ai docenti e uno rivolto agli studenti, somministrati attraverso la piattaforma Qualtrics. La diffusione è avvenuta tramite i canali istituzionali del DISTAL, con il supporto dei referenti coinvolti nel percorso di R-F. La compilazione è stata preceduta da un'informativa relativa alle finalità della ricerca e dalla richiesta di consenso informato.

I questionari, costruiti a partire dalle dimensioni emerse nella fase esplorativo-qualitativa, erano articolati in sezioni tematiche coerenti con gli obiettivi della rilevazione e comprendevano una sezione iniziale dedicata alla raccolta di informazioni socio-anagrafiche e di contesto. Gli esiti delle analisi dell'affidabilità evidenziano alcune cautele da adottare: 1) la scala del *mindset didattico* nei docenti presenta una consistenza interna moderata ($\alpha = ,66$), mentre è contenuta ($\alpha = ,58$) per la sotto-scala della capacità di lavorare in gruppo, nel questionario studenti. Sebbene il valore risulti inferiore alla soglia convenzionale di ,70 (Nunnally e Bernstein, 1994), la letteratura riconosce che livelli di affidabilità bassi possono essere considerati accettabili in studi di natura esplorativa e per costrutti multidimensionali o composti da un numero limitato di item (Taber, 2018).

Le analisi sono state condotte distintamente su docenti e studenti. Analisi della regressione multipla sono state effettuate per testare tutte le ipotesi tranne l'HP1b, che richiede un'ANOVA a una via, e l'HP2a, testata tramite regressione logistica binaria. Per ogni modello di regressione si riportano l'adattamento complessivo, i coefficienti standardizzati dei predittori e gli indici diagnostici, ove rilevante. Per i confronti tra gruppi si riportano gli esiti dell'ANOVA, integrati dai test robusti in caso di violazione dell'omogeneità delle varianze.

3. Risultati

3.1. Esiti dei questionari docenti

Medie, deviazioni standard e correlazioni relative ai docenti sono presentate nella tabella 1.

Una regressione lineare multipla è stata condotta per esaminare il contributo di flessibilità didattica, autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti, utilizzo di metodologie attive, coinvolgimento nella didattica, e autoefficacia nell'insegnamento, sulla soddisfazione dei docenti rispetto al coinvolgimento degli studenti. Il modello è risultato significativo, $F(5, 88) = 7,81$, $p < ,001$, spiegando il 30,7% della varianza della variabile dipendente ($R^2 = ,307$;

$R^2_{adj} = ,268$), con assenza di autocorrelazione dei residui (Durbin-Watson = 1,99). Sul fronte docente, l'autoefficacia nel coinvolgimento degli studenti ($\beta = ,370$, $p = ,001$) e l'ingaggio nella didattica ($\beta = ,232$, $p = ,023$) sono emersi come predittori positivi significativi della soddisfazione, mentre la flessibilità didattica ha mostrato un effetto marginalmente positivo ($\beta = ,201$, $p = ,054$). La frequenza d'utilizzo di metodologie attive ($\beta = ,010$, $p = ,927$) e l'autovalutazione delle competenze didattiche ($\beta = -,133$, $p = ,263$) non sono risultate significative. Nel complesso, l'ipotesi *HP1a* è stata *parzialmente supportata* (fig. 2).

Tre ANOVA a una via sono state condotte a verifica dell'HP1b. Sono emerse differenze significative nelle credenze sulla didattica in funzione del contesto di insegnamento, $F(2, 90) = 5,05$, $p = ,008$, $\eta^2 = ,101$. A riguardo, poiché l'assunzione di omogeneità delle varianze risultava violata (Levene $p = ,028$), è stato considerato il test robusto di Welch, che ha confermato la significatività dell'effetto, $F(2, 24,52) = 4,70$, $p = ,019$. Inoltre, le analisi *post-hoc* hanno evidenziato che i docenti che svolgono didattica in entrambi i corsi (triennali e magistrali) riportano livelli di *mindset* significativamente più elevati rispetto ai docenti impegnati esclusivamente nei corsi triennali (Games-Howell: $\Delta M = 0,67$, $p = ,015$).

Per quanto riguarda la soddisfazione per il coinvolgimento degli studenti, l'ANOVA ha mostrato un effetto marginale, $F(2, 93) = 2,58$, $p = ,081$, $\eta^2 = ,053$, e, risultando inoltre violata l'assunzione di omogeneità delle varianze (Levene $p < ,001$), è stato considerato il test robusto di Welch, che ha evidenziato differenze significative tra i gruppi, $F(2, 39,38) = 4,135$, $p = ,023$. Maggiore soddisfazione è stata rilevata dai test *post-hoc* nei docenti attivi solo nei corsi magistrali rispetto a quelli attivi solo nei corsi triennali (Games-Howell: $\Delta M = 0,71$, $p = ,023$). Non sono invece emerse differenze significative nell'*engagement* didattico dei docenti. Pertanto, l'HP1b è *parzialmente supportata*.

Tabella 1 – Statistiche descrittive e matrice di correlazione tra variabili docenti

Variable	M	DS	Min- max	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Flessibilità didattica	4.80	0.93	1-6	–											
2. Autoefficacia coinvolgimento studenti	6.25	1.08	1-9	.421**	–										
3. Autoefficacia progettazione formazione	6.38	1.06	1-9	.337**	.760**	–									
4. Utilizzo metodologie didattiche attive	2.38	0.56	1-4	.322**	.430**	.369**	–								
5. Autovalutazione validità saperi	5.80	0.84	1-7	.314**	.372**	.334**	.237*	–							
6. Autovalutazione promo abilità esperte	5.85	0.82	1-7	.376**	.393**	.382**	.274**	.786**	–						
7. Autovalutazione promo metacognizione	4.03	1.21	1-7	.349**	.451**	.409**	.624**	.344**	.410**	–					
8. Autovalutazione totale	5.23	0.78	1-7	.425**	.505**	.465**	.504**	.815**	.847**	.787**	–				
9. Mindset didattico	4.32	1.03	1-6	.248*	.316**	.225*	.207*	.181	.308**	.109	.230*	–			
10. Teaching engagement	5.74	0.77	1-6	.288**	.373**	.391**	.239*	.418**	.338**	.309**	.430**	-.006	–		
11. Social networking collaborativo	2.86	0.97	1-5	.320**	.349**	.219*	.225*	.030	.025	.098	.068	.119	.255*	–	
12. Soddisfazione coinvolgimento studenti	3.64	0.98	1-5	.376**	.480**	.335**	.223*	.253*	.206*	.155	.243*	.090	.373**	.327**	–

* p < .05; ** p < .01

La verifica dell'HP1c ha riconosciuto l'utilità di due step teorici e quindi una regressione lineare gerarchica. Nel primo blocco sono state inserite le quattro dimensioni del networking accademico (corso di studio, dipartimento, ateneo e mondo professionale). Il modello è risultato significativo, $F(4, 89) = 3,05$, $p = ,021$, spiegando il 12,1% della varianza ($R^2 = ,121$). Tra gli antecedenti, soltanto la collaborazione/confronto con i colleghi dell'ateneo è risultata significativa ($\beta = ,304$, $p = ,030$). Nel secondo blocco è stata aggiunta l'autopercezione della capacità di promuovere aspetti metacognitivi, che ha incrementato significativamente la capacità esplicativa del modello ($\Delta R^2 = ,307$, $p < ,001$), portando la varianza spiegata al 42,8%. Nel modello finale, solo l'autopercezione di essere in grado di promuovere abilità metacognitive risulta associata in modo significativo alla frequenza d'uso di metodologie didattiche attive ($\beta = ,597$, $p < ,001$). Pertanto, l'HP1c è *parzialmente supportata*.

3.2. Esiti dei questionari studenti

Medie, deviazioni standard e correlazioni relative agli studenti sono presentate nella tabella 2.

Una regressione logistica binaria è stata condotta per esaminare il contributo dell'ingaggio degli studenti e della motivazione nella conferma della scelta del percorso di studio (variabile dicotomica: sì/no). Il modello è risultato significativo, $\chi^2(3) = 25,31$, $p < ,001$, con una capacità esplicativa modesta ma significativa (R^2 Nagelkerke = ,167) e ha mostrato un buon adattamento ai dati (Hosmer-Lemeshow $\chi^2(8) = 3,70$, $p = ,884$). Lo *student engagement* ha predetto positivamente la conferma della scelta del percorso di studi ($B = 0,642$, OR = 1,90, IC95% [1,34, 2,70], $p < ,001$), così come la motivazione estrinseca ($B = 0,343$, OR = 1,41, IC95% [1,00, 1,98], $p = ,049$). La motivazione intrinseca non è risultata significativa ($B = -0,005$, OR = 1,00, IC95% [0,68, 1,45], $p = ,977$). Pertanto, *l'ipotesi è confermata per quanto riguarda lo student engagement e parzialmente per la motivazione* (fig. 2).

Inoltre, i risultati della regressione lineare multipla (fig. 2) evidenziano che sia l'autoefficacia generale sia il comportamento collaborativo contribuiscono positivamente alla percezione della propria capacità di lavorare in gruppo. Il modello è risultato significativo, $F(2, 243) = 91,87$, $p < ,001$, spiegando il 43,1% della varianza della variabile dipendente ($R^2 = ,431$; R^2 adj = ,426), con assenza di autocorrelazione dei residui (Durbin-Watson = 2,11). I due antecedenti mostrano effetti di entità simile, con un'influenza leggermente maggiore del comportamento nel lavoro di squadra ($\beta = ,413$, $p < ,001$) rispetto all'autoefficacia generale ($\beta = ,404$, $p < ,001$). Pertanto, l'HP2b è *supportata*.

Tabella 2 – Statistiche descrittive e matrice di correlazione tra variabili studenti

Variable	M	DS	Min- Max	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Autoefficacia	3,65	0,66	1-5	–										
2. Riflessione critica	3,27	0,88	1-5	-,11	–									
3. Comportamento nel teamwork	4,07	0,64	1-5	,29**	,14*	–								
4. Importanza del teamwork	3,81	0,91	1-5	,16*	,12	,35**	–							
5. Capacità di teamwork	3,62	0,92	1-5	,52**	,09	,53**	,38**	–						
6. Teamwork complessivo	3,83	0,64	1-5	,42**	,15*	,75**	,76**	,83**	–					
7. Motivazione intrinseca	4,95	1,13	1-7	,30**	,04	,26**	,24**	,19**	,29**	–				
8. Motivazione estrinseca	5,14	1,16	1-7	,28**	,00	,30**	,19**	,24**	,30**	,46**	–			
9. Engagement studenti	4,60	1,00	1-6	,41**	-,05	,32**	,19**	,27**	,33**	,33**	,22**	–		
10. Intention to transfer	3,78	0,77	1-5	,35**	-,05	,28**	,22**	,16*	,28**	,42**	,41**	,42**	–	
11. Occupabilità percepita	3,53	0,73	1-5	,57**	-,06	,22**	,17**	,26**	,28**	,28**	,32**	,37**	,55**	–

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

In ultimo, i risultati della regressione lineare multipla per testare la terza ipotesi (fig. 2), mostrano un modello complessivo statisticamente significativo, $F(4, 226) = 46,41, p < ,001$, che spiega il 45,1% della varianza dell'intenzione di trasferire gli apprendimenti ($R^2 = ,451$; $R^2 \text{ adj} = ,441$). I risultati evidenziano che la motivazione – intrinseca ($\beta = ,173, p = ,004$) ed estrinseca ($\beta = ,165, p = ,005$), lo *student engagement* ($\beta = ,218, p < ,001$) e la percezione di occupabilità ($\beta = ,383, p < ,001$) contribuiscono significativamente a spiegare l'intenzione di trasferire gli apprendimenti. Le analisi statistiche hanno evidenziato il rispetto delle principali assunzioni della regressione. Pertanto, l'HP2c è supportata.

Nella figura successiva una sintesi dei risultati osservati e rappresentati graficamente.

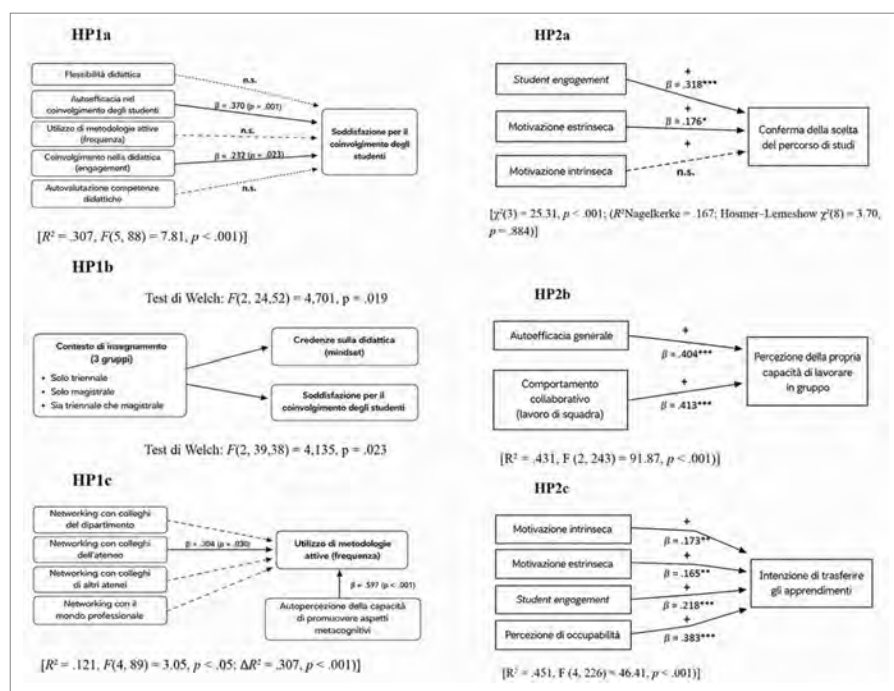


Figura 2 – Sintesi dei risultati sui due target

4. Discussione

I risultati confermano parzialmente le ipotesi, restituendo un quadro coerente con la natura esplorativa dello studio. Sul versante docente, la soddisfa-

zione per il coinvolgimento degli studenti pare predetta dal sentirsi in grado di coinvolgerli e dall'ingaggio didattico del docente, mentre la frequenza d'uso di metodologie attive non vi contribuisce significativamente: il coinvolgimento percepito appare dunque mediato più dalla fiducia nelle proprie capacità relazionali, che dalla mera adozione di tecniche (Bandura, 1997). La frequenza d'uso di metodologie attive, di per sé, non risulta predittiva della soddisfazione, che sembra invece meglio spiegata dall'autovalutazione della capacità di promuovere abilità metacognitive, emersa come antecedente importante. In particolare, in un contesto collegiale di confronto con colleghi sulle sfide didattiche, la consapevolezza di saper promuovere l'uso di strategie metacognitive utili alla costruzione di competenze degli studenti sembra incidere sulla frequenza di tali metodologie, insieme al confronto con i colleghi e le colleghe d'ateneo. Si può ipotizzare che il ricorso a colleghi di area pedagogica (come in occasione della presente ricerca) rappresenti una risorsa riconosciuta come maggiormente utile rispetto al confronto con colleghi del corso di studio, del dipartimento o della comunità professionale.

Particolarmente significativo è il quadro relativo al lavoro di gruppo. La fase qualitativa aveva fatto emergere un bisogno legato alle attività pratiche; coerentemente, i questionari dei docenti evidenziano che la maggioranza di loro (76,8%) non privilegia il lavoro di gruppo nella didattica (il 31,3% dichiara "mai" e il 45,5% "a volte", a fronte di soli 15,2% "spesso" e 8,1% "sempre"). Pur non essendo possibile collegare statisticamente i due dataset, per l'assenza di un identificativo comune ai campioni, tale configurazione trova un riscontro speculare nelle percezioni studentesche: gli studenti riconoscono di sapere come comportarsi all'interno di una squadra ($M = 4,07$), ma riportano valori più contenuti sulla percezione delle proprie capacità di lavorare in gruppo ($M = 3,62$). Lo scarto tra il sapere comportamentale, di natura dichiarativa, e l'autoefficacia specifica di dominio (Bandura, 1997) appare compatibile con una limitata esposizione a esperienze cooperative effettivamente agite (Johnson e Johnson, 2009), e configura un'area di intervento: un ricorso più sistematico a metodologie collaborative potrebbe colmare il divario tra conoscenza delle dinamiche di squadra e fiducia nell'agirle.

Sul versante degli esiti studenteschi, la conferma della scelta del percorso è sostenuta dall'*engagement* e, tra le componenti motivazionali, dalla sola motivazione estrinseca, mentre quella intrinseca non risulta significativa. L'esito si pone in parziale controtendenza rispetto alla teoria dell'autodeterminazione, che attribuisce alla motivazione intrinseca un ruolo prioritario nella persistenza (Ryan e Deci, 2020), richiedendo di approfondire la considerazione che, in un ambito tecnico-applicativo come quello agro-alimentare, le aspettative strumentali potrebbero pesare più della gratificazione intrinseca.

Coerentemente, la percezione di occupabilità incide anche sull'intenzione di trasferire gli apprendimenti (Gegenfurtner, 2013; Fredricks, Blumenfeld e Paris, 2004), a delineare un profilo studentesco in cui la dimensione strumentale-professionale assume un ruolo trasversale.

5. Conclusioni

Lo studio, condotto nell'ambito di una ricerca-formazione nel contesto del DISTAL dell'Alma Mater, offre un primo quadro empirico delle dimensioni didattiche rilevanti per docenti e studenti del Dipartimento. Sul versante docente, sono le credenze di autoefficacia e l'engagement, più della mera adozione di metodologie, a sostenere la soddisfazione per il coinvolgimento degli studenti e delle studentesse; sul versante studentesco, engagement, aspettative strumentali e percezione di occupabilità emergono come leve trasversali degli esiti formativi. Il nodo del lavoro di gruppo, segnalato dal disallineamento tra lo scarso ricorso alle metodologie collaborative e una percezione di competenza ancora fragile negli studenti, individua una priorità per la riprogettazione didattica. Pur con i limiti legati alla natura non probabilistica del campione, all'affidabilità contenuta di alcune scale e all'impossibilità di collegare statisticamente i due versanti, tali esiti, in una logica di restituzione formativa, possono alimentare la riflessività dei Consigli di corso di studio e orientare interventi mirati di *Faculty Development*. Ricerche future, con disegni longitudinali e strumenti ulteriormente validati, potranno verificarne la portata trasformativa.

Riferimenti bibliografici

- Asquini, G. (Eds) (2018), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Aydin, O. T. (2014), "Current Developments and Trends in Higher Education", *Journal of Business, Economics & Finance*, 3 (4), pp. 471-489.
- Balzaretti, N., Luppi, E., Guglielmi, D., Vannini, I. (2018), "Analizzare i processi di apprendimento degli studenti per innovare la didattica universitaria. Il modello di Formative Educational Evaluation dell'Università di Bologna", *Education Sciences & Society*, 2, pp. 58-82.
- Balzaretti, N., Vannini, I. (2018), "Promuovere la qualità della didattica universitaria. La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota dell'Ateneo bolognese", *ECPS – Educational Cultural and Psychological Studies*, 18, pp. 187-213.

- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001), "Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective", *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1-26.
- Biasi, V., Domenici, G., Capobianco, R., Patrizi, N. (2014), "Teacher Self-Efficacy Scale (Scala sull'Auto-Efficacia del Docente – SAED): Adattamento e validazione in Italia", *ECPS – Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, pp. 485-509.
- Biggs, J., Tang, C. (2011), *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Chen, G., Gully, S. M., Eden, D. (2001), "Validation of a New General Self-Efficacy Scale", *Organizational Research Methods*, 4 (1), pp. 62-83.
- Cornelius-White, J. (2007), "Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis", *Review of Educational Research*, 77 (1), pp. 113-143.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2018), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dodman, M., Cardarello, R., Damiani, V., Ciani, A. (Eds) (2025), *La Ricerca-Formazione. Impatti, strumenti, fattori*. Milano: FrancoAngeli.
- Dweck, C. S. (2000), *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. New York: Psychology Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Paris, A. H. (2004), "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence", *Review of Educational Research*, 74 (1), pp. 59-109.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., Wenderoth, M. P. (2014), "Active Learning Increases Student Performance in Science, Engineering, and Mathematics", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111 (23), pp. 8410-8415.
- Gegenfurtner, A. (2013), "Dimensions of Motivation to Transfer: A Longitudinal Analysis of Their Influence on Retention, Transfer, and Attitude Change", *Vocations and Learning*, 6, pp. 187-205.
- Guglielmi, D., Luppi, E., Neri, B., Salomoni, P., Vannini, I. (2020), La ricerca formazione per l'innovazione della didattica universitaria. In A. Lotti, P. A. Lampugnani (Eds), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: Genova University Press, pp. 133-148.
- Hoidn, S., Klemenčič, M. (Eds) (2021), *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education*. Abingdon: Routledge.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2009), "An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning", *Educational Researcher*, 38 (5), pp. 365-379.
- Kellaghan, T., Stufflebeam, D. L. (Eds) (2003), *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht: Kluwer.
- Kember, D., Leung, D. Y. P., Jones, A., Loke Yuen, J. T. A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, K. Y., Wong, M., Yeung, W. E. (2000), "Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25 (4), pp. 381-395.

- Kyndt, E., Baert, H. (2015), “Entrepreneurial Competencies: Assessment and Predictive Value for Entrepreneurship”, *Journal of Vocational Behavior*, 90, pp. 13-25.
- Luppi, E. (2018), La Ricerca-Formazione in una prospettiva pedagogica. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli, pp. 204-209.
- Luppi, E., Freo, M., Ricci, A., Gueglio, N. (2020), “L’innovazione della didattica all’Università di Bologna durante la pandemia: un percorso basato sulla ricerca valutativa”, *Lifelong Lifewide Learning*, 17 (36), pp. 44-57.
- Nunnally, J. C., Bernstein, I. H. (1994), *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill, 3rd ed.
- Perla, L. (2022), Innovazione e professionalità docente nel contesto dell’Higher Education. In L. Perla, V. Vinci (Eds), *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università*. Milano: FrancoAngeli, pp. 17-42.
- Pitan, O. S., Muller, C. (2019), “Students’ Self-Perceived Employability (SPE): Main Effects and Interactions of Gender and Field of Study”, *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 10 (2), pp. 355-368.
- Prince, M. J. (2004), “Does Active Learning Work? A Review of the Research”, *Journal of Engineering Education*, 93 (3), pp. 223-231.
- Ricci, A. (2021), “L’analisi delle pratiche didattiche dei docenti durante la pandemia. Primi esiti dal modello di Formative Educational Evaluation dell’Università di Bologna”, *Lifelong Lifewide Learning*, 17 (38), pp. 431-448.
- Ricci, A. (2023), The Innovation of Learning and Teaching Practices in Higher Education: A Methodological Focus on the University of Bologna’s Model. In B. Kress, H. Kusse (Eds), *Enhancing Teaching Practice in Higher Education. International Perspectives on Academic Teaching and Learning*. Berlin: Peter Lang, pp. 61-76.
- Ricci, A., Brescianini, F. (2025), Promuovere l’innovazione didattica universitaria durante la complessità delle transizioni. Gli esiti dal primo studio qualitativo di una Ricerca-Formazione. In P. Malavasi, M. Parricchi (Eds), *Educazione Territori Natura. Formare al tempo della transizione ecologica, digitale e interculturale*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 1047-1052.
- Ricci, A., Brescianini, F., Luppi, E. (in corso di stampa), “Promuovere l’innovazione della didattica universitaria attraverso l’approccio della Ricerca-Formazione: esiti della fase qualitativa di una ricerca empirica con studenti e docenti”, *I problemi della Pedagogia*.
- Ricci, A., Luppi, E. (2022), Facing Adversity at the University. A Case Study to Reflect on Pedagogical Challenges in Times of Pandemic Risk. In S. Gonçalves, S. Majhanovich (Eds), *Pandemic, Disruption and Adjustment in Higher Education*. Leiden: Brill, pp. 112-128.
- Romero-Díaz de la Guardia, J. J., García-Garnica, M., Chacón-Cuberos, R., Expósito-López, J. (2022), “Psychometric Validation of a Teamwork Skills Scale in a Vocational Training Context”, *Sage Open*, 12 (2), pp. 1-12.
- Rosa, A. (2024), *Videoanalisi e qualità della didattica universitaria. Una ricerca sulle potenzialità della videoanalisi come dispositivo per promuovere le com-*

petenze dei docenti nella prospettiva del formative assessment. Milano: Franco-Angeli.

- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2020), "Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions", *Contemporary Educational Psychology*, 61, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M., De Witte, H. (2019), "An Ultra-Short Measure for Work Engagement: The UWES-3 Validation across Five Countries", *European Journal of Psychological Assessment*, 35 (4), pp. 577-591.
- Szafrński, M., Goliński, M., Simi, H. (Eds) (2017), *The Acceleration of Development of Transversal Competences*. Kokkola: Centria University of Applied Sciences.
- Taber, K. S. (2018), "The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education", *Research in Science Education*, 48, pp. 1273-1296.
- Tessaro, F. (1997), *La valutazione dei processi formativi. Per una proposta integrata di Evaluation Research*. Roma: Armando.
- Tinto, V. (1993), *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press, 2nd ed.
- Trow, M. (2007), Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In J. J. F. Forest, P. G. Altbach (Eds), *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer, pp. 243-280.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001), "Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct", *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), pp. 783-805.
- UNESCO (2025), *Higher Education: Figures at a Glance*. Paris.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., Vallières, E. F. (1993), "On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: Evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale", *Educational and Psychological Measurement*, 53 (1), pp. 159-172.
- Vertecchi, B. (1976), *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. M. (2002), *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Promoting future-oriented imaginative processes in pre-service teachers: Proposal of a self-report tool to foster self-awareness prior to starting training internships

Martina Cavassori*, Davide Capperucci*,
Andrea Baroncelli**, Enrica Ciucci*

Introduction

The main aim of the present study was to investigate the psychometric properties of a self-report questionnaire derived from the Professional Standards for Early Childhood and Primary Education (in Italian, *Standard profili professionali primaria e infanzia – S3PI*; Bandini & Calvani, 2019), an assessment form that allows to orientate and assess the internship in school settings of university students attending the master's degree in primary education. In Italy, this master's degree qualifies teachers for kindergarten and primary school. Specifically, students at the very beginning of their training – without previous internship or teaching experiences – completed the self-report questionnaire imagining themselves as future interns. Moreover, they also completed two scales focused on: 1) personal emotional self-efficacy, defined as beliefs concerning one's awareness of and ability to manage their own emotions in daily life, and 2) self-efficacy as a future emotional socializer, referring to the perceived ability to play – in their future role of teacher – a significant role in supporting students' emotional development.

Rec. 24/2/2026, app. 28/4/2026

* Martina Cavassori, Davide Capperucci, Enrica Ciucci, Department of Education, Languages, Interculture, Literatures and Psychology, University of Florence, Florence, Italy; martina.cavassori@unifi.it; davide.capperucci@unifi.it; enrica.ciucci@unifi.it.

** Andrea Baroncelli, Department of Philosophy, Social Sciences and Education, University of Perugia, Perugia, Italy; andrea.baroncelli@unipg.it.

The introduction and paragraph 1 were written by Enrica Ciucci, paragraph 2 by Davide Capperucci, paragraph 3 and the appendix by Martina Cavassori and paragraph 4 by Andrea Baroncelli. Conclusions are the result of a joint effort by the authors.

Cadmo (ISSNe 1972-5019), 2026, 1, DOI: 10.3280/cad2026oa23299

In recent decades, educational and psychological literature has focused on the analysis of the factors that make learning more effective. In this regard, the theoretical framework proposed by CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) has gained particular attention, as it provides an integrated model for the development of social and emotional competences that are recognized today as decisive for academic and personal success (CASEL, 2021, 2023; Bombieri, 2021). The areas identified by the CASEL model are five.

- 1) *Self-awareness* is related to the ability to understand one's emotions, thoughts and values and recognize how they can affect behaviors in various experiences of life; it also includes being able to recognize personal strength and difficulties, and this is associated with higher levels of self-efficacy and a sense of purpose.
- 2) *Self-management* refers to the capacity of the individual to manage one's emotions, thoughts and behaviors efficiently in various situations, to reach pre-established goals. For this purpose, the delay of gratification, the management of stress and emotions, but also the use of the ability of planning to achieve goals, the demonstration of self-motivation and self-discipline assume a central role.
- 3) *Social awareness* is the capacity to understand the ideas and the perspectives of others with empathy. It includes feeling of compassion for others, understanding through a holistic view the behavior of individuals inside different social and cultural contexts, expressing gratitude, identifying social standards correct or inappropriate.
- 4) *Relationship skills* as the abilities to maintain and establish positive and supportive relationships in different social and cultural environments. It includes the ability to communicate effectively and listen empathically, to cooperate, and solve conflicts constructively, to seek and offer help when needed, to protect the rights of others.
- 5) *Responsible decision-making* permits making constructive solutions for personal and social problems in diverse situations. This ability is related to a good open mindset, curiosity and critical thinking, and the capacity to analyze data involved and their implications.

Social and emotional skills play a fundamental role in the development of the personal and professional identity of the future teacher. Primary education students, starting their internship in the classroom, have the opportunity to test and consolidate many skills in real situations, confronting the various challenges of the school. For example, self-awareness is crucial for the trainees to recognize and understand their own thoughts and emotions, identify-

ing how they influence their behavior with students, teacher-supervisors and school staff. Being aware of one's own most challenging relational dynamics can serve as a strength for quickly recognizing such situations and activating appropriate coping strategies, thereby preventing these difficulties from compromising the educational relationship. Awareness is closely linked to the ability of self-management, which allows the trainees to modulate their emotional and behavioral responses to achieve educational goals, containing stress and maintaining a proactive and functional attitude to the school context. From the point of view of more other-oriented social skills, social awareness and relational skills allow the trainees to understand others' points of view, promoting empathy, clear communication, teamwork, and asking for support when necessary. Finally, the trainees' decision-making abilities allow them to critically analyze complex situations, evaluate consequences and implications, and make choices consistent with educational values.

1. The importance of promoting pre-service teachers' future-oriented imaginative processes from their very first trainee experiences

In this study, we paid specific attention to the social and emotional processes of pre-service teachers who are attending the first year of the master's degree in primary education but have not yet started an internship at school and have no previous experience as teachers. This attention derives from both theoretical considerations and empirical evidence.

The first internship is considered a crucial stage in the development of professional identity, because experiences with real students and teacher-supervisors confirm or disconfirm beliefs about school and ideas about the role of teachers (Ballantyne, Kerchner, & Aróstegui, 2012; Beltman et al., 2015). Stimulating pre-service teachers to actively reflect about their future before starting their first internship experience means promoting a proactive orientation to their development trajectories. In addition, it allows pre-service teachers to be accompanied in the process of monitoring their professional evolution and the processes of professional socialization, which refers to the way in which the subject internalizes values, practices and expectations of the teaching profession. For example, Blackley and colleagues (2018) invited a sample of future Australian teachers to imagine themselves in their job role through reflective and narrative activities; specifically, they were administered a questionnaire with open-ended questions before and after their first professional internship experience, and they were also asked to draw themselves in the role of teacher. Before the first internship, many of

the pre-service teachers drew the figure of the teacher in the stereotypical position of the frontal transmission lesson – often in front of the classroom or on a raised chair while the students were subordinately ordered in their desks. After the first period of internship, many of the pre-service teachers developed a more complex image of the teacher, identified their own areas to improve, and claimed to imagine themselves as teachers even ten years in the future. The importance of imagining oneself in one's own future career is also corroborated by a recent study that analyzed the relationship between career planning and the perception of employability in university students who were preparing to become teachers (Fan, Zhang & Li, 2025). The results indicated that the presence of a clear image of one's own professional future was positively associated with perceived employability, with job search clarity serving as a mediator.

Taken together, these results encourage us to pay more attention to the role that training internships have for students preparing to become teachers. Specifically, the attention to internship should be devoted not only after it has started, but also before, promoting in students still unfamiliar with school experiences future-oriented imaginative processes.

2. Integrating other-assessment and self-assessment to promote reflectiveness: the development of a self-report form inspired by the S3PI

From an educational perspective, the assessment of the future teacher is a means through which to promote reflective processes and professional growth. It is through reflection that the teacher can develop critical awareness of his or her work, identifying strengths and areas for improvement. In this regard, a study conducted by McDonald (2014) analyzed the level of reflexivity in future teachers, highlighting how the development of quality teaching and learning strongly depends on the cultivation of critical thinking. In line with this evidence, it is essential to consider the constructs of emotional readiness and motivation, elements that significantly influence the effectiveness of teaching. The contribution of Abraham Maslow (1992) is particularly relevant in this area. Through his hierarchical model of needs, he defined motivation as a process that integrates physiological, psychological and social components, activating the individual towards the achievement of a goal (D'Isa & Foschini, 2015). Motivation, therefore, not only supports the teacher's commitment, but also forms the basis for the development of emotional alertness and self-awareness, central aspects in professional practice.

To valorize social and emotional aspects of primary education students, the S3PI model was developed within the University of Florence to assist school tutors and university tutors to evaluate preservice teachers in internship contexts (Bandini et al., 2015). The primary intention of the S3PI was to give quality to the definition of the assessment of the professional profile of teachers in training environments. The S3PI is made up of four areas of competence: area 1 “Values and Attitudes”, area 2 “Knowledge and Comprehension”, area 3 “Didactic Interaction”, and area 4 “Professional Community and Education” (Capperucci, 2018). In practice, tutors periodically assess the trainees’ progress using the S3PI throughout all their training at school, and the achievement of the required standards is a necessary condition for completing the course of study and obtaining the qualification to teach in kindergarten and primary school. The advantage of using a structured tool is to make the internship assessment process transparent and to base the assessment on accurate and shared criteria.

Focusing on the areas of the S3PI model more strictly related to emotional and relational skills (i.e., area 1 and area 4), and in line with an approach that enhances proactive self-monitoring of one’s own growth and learning processes, the first aim of our study was to equip future trainees with an agile self-assessment form that promotes reflection and future-oriented imaginative processes. Specifically, we aimed to develop a tool that allows pre-service teachers to imagine themselves as future trainees at school, grappling with various tasks and situations that stimulate their personal and professional identity in terms of values and attitudes (i.e., how they imagine themselves in the relationship with students’ unique educational needs, how they foresee the relationship with the teacher-supervisors, and how they prefigure the deontological responsibilities they will assume in their role as trainees) as well as in terms of sense of belonging to the professional community to which they will be part (i.e., how they imagine themselves integrated into the school context and what kind of monitoring they imagine themselves exercising about their professional growth during the internship experience). In practice, the items in areas 1 and 4 of the S3PI tool were transformed into a self-report version, pre-service students were asked to express their agreement to each item by imagining themselves in the future role of trainees. We predicted that the items in these two areas would give rise to two scales with satisfactory internal reliability.

A second aim of our study was to analyze the association between the self-assessment form developed here with a measure of personal emotional self-efficacy and with a measure of self-efficacy as a future emotional socializer. These two variables – both related to the Bandura’s construct of self-

efficacy, i.e., the subjective perceptions and beliefs of one's own capability to perform effectively and gain desired goals in specific areas or contexts (Bandura, 1997; Lippke, 2020) – pertain to two relevant and different areas. Personal emotional self-efficacy is one's actual awareness of and ability to manage one's own emotions in daily life: a growing amount of scientific literature has demonstrated a close continuity between personal emotional skills – which characterize teachers as people, and therefore are not limited to the sphere of professional career – and the functioning as a teacher (Baroncelli et al., 2022; Jennings & Greenberg, 2009). With a specific reference to personal emotional self-efficacy, Tesi and colleagues (2025) found that this variable was positively associated with teachers' work engagement, and this evidence was particularly salient when teachers face low levels of both professional self-efficacy and job resources, thus indicating that personal emotional competences constitute a reserve of resources to be used in one's workplace to face stressors and adversities. Another study by Baroncelli and colleagues (2023) found that teachers' higher levels of personal emotional self-efficacy and higher levels of authenticity (i.e., to be in contact with and behave in accordance to one's own true Self) were associated with greater attention and care for students' emotional experiences, greater prosociality expressed towards colleagues, and greater commitment, dedication and absorption towards one's own work. Results indicate the importance of taking care of pre-service teachers' personal emotional functioning. For the specifics of the present work, we expected that higher levels of personal emotional self-efficacy would be associated with higher levels of projection into the future role of trainee both in terms of values and attitudes, as well as in terms of sense of belonging to the school. Moreover, self-efficacy as a future emotional socializer refers to the perceived ability to play – in their future position of teacher – a significant role in supporting students' emotional development. This dimension was taken from work analyzing the role of teachers as emotional socializers and has been shown to be positively associated with both personal emotional skills and the adoption of a style of managing students' emotions characterized by interest and acceptance (Ciucci & Baroncelli, 2024). For the specifics of the present study, we expected that there would be a positive association between the levels of projection in the future role of trainee both in terms of values and attitudes, as well as in terms of sense of belonging to the school, and the levels in which pre-service teachers perceive themselves, in an even more distant future, able to face and manage the demands of the emotional development of their students.

3. Materials and methods

3.1. Participants and procedure

This study was conducted using a convenience sample of pre-service teachers coming from Central Italy. Students of the master's degree in primary education attending the first year were first contacted to take part in the research. Eligibility criteria included not having yet started an internship within school contexts and not having prior experiences as teachers. Prior to taking part in the research, an informed consent form was fulfilled.

The final sample of the present study was made up of 47 female students (mean age = 21.16 years $\pm$ 5.94 years) coming from two universities located in Central Italy. 44 out of 49 had a high school diploma, and 5 out of 49 had already obtained a previous university degree.

3.2. Measures

3.2.1. The Self-report version of area 1 and 4 of S3PI

The *Self-report Version* of the S3PI model (Bandini & Calvani, 2019) (Appendix) has been compiled taking into account a prospective view of teachers' self-efficacy. The area 1 "Values and Attitudes" has been investigated through 10 items on a 5-point Likert scale (from 1 = "Not at all" to 5 = "A lot"; for instance "Getting in tune with the students understanding in an empathetic manner the emotions and the needs", "Understanding the social, cultural and familiar influences from whom the behavior of the student depends"). The area 4 "Professional Community and Education", similarly, has been assessed as above in a base of 8 items on a 5-point Likert scale (from 1 = "Not at all" to 5 = "A lot"; such as "Working and sharing projects, initiatives and working plans with scholar tutors, manage common activities assuming responsibilities). The assessment of internal reliability of these two scales is a main aim of the present study.

3.2.2 Personal emotional self-efficacy and self-efficacy as a future emotional socializer

Personal emotional self-efficacy and self-efficacy as a future emotional socializer were investigated using two subscales of the *Crèche Educator Emotional Style Questionnaire* (CEESQ) (Ciucci, Baroncelli & Toselli, 2015; Ciucci & Baroncelli, 2024). Specifically, the dimension "personal emotional self-efficacy" assesses the self-perception of emotional self-efficacy related

to personal emotions, i.e., in everyday life. It is defined by 10 items posed on a Likert scale with 5 points (from 1 = “never” to 5 = “always”; such as “When my mood changes, I easily recognize my emotions” and “I am able to manage emotions that are too intense”, Cronbach’s alpha in this study = .88). The dimension “self-efficacy as a future emotional socializer” is derived by the original “self-efficacy as emotional socializer” scale, and it assesses the self-perception as an emotional socializer imagining in the future professional role; it is made up by 6 items on a 5-point Likert scale (from 1 = “never” to 5 = “always”; such as “I easily recognize the emotions that a student is experiencing”, Cronbach’s alpha in this study = .81).

3.3. Data analysis

For the first aim of this study, the Cronbach’s alpha values of the two dimensions of the self-report assessment form (we developed starting from the original S3PI tool) were investigated, as well as the corrected item-total correlation index for each item of the two scales. Cronbach’s alpha is the most widely used internal consistency index to establish reliability and indicates the extent to which items measuring a dimension are consistent with each other. The value can range from .00 to 1.00, and the threshold for sufficiency is variously considered in literature: according to a less conservative approach, many authors consider alpha values $\geq .60$ or $\geq .70$ as sufficient, although others recommend values $\geq .80$ (Dunn, Baguley & Brunsden, 2014; Nunnally & Bernstein, 1994). The corrected item-total correlation index is calculated for each item as a measure of the correlation between the item and a version of the dimension that excludes that item (Brzoska & Razum, 2010; Maltby, Day, & Williams, 2007). Like any correlation, the index can range from .00 to 1.00, and a value $\geq .30$ is considered sufficient (Clark & Watson, 1995; 2019). For the second objective, after ascertaining that the distributions of all the variables considered were approximate to a normal distribution, with skewness and kurtosis indices included in the range (-1.00; +1.00), bivariate Pearson’s correlations were implemented.

4. Results & discussion

The Cronbach’s alpha indices for the dimensions “Values and Attitudes” and “Professional Community” were .83 and .85, respectively. The corrected item-total correlation indices of the various items of the two scales were, respectively, included in the ranges (.35; .70) and (.38; .73).

Distributions of all variables were included in the range (-1.00; +1.00). As can be seen in table 1, the two dimensions of the S3PI instrument had a positive and significant correlation between them ($r = .77, p < .001$). In addition, the variable “Values and attitudes” correlated positively and significantly with personal emotional self-efficacy ($r = .36, p < .05$); a positive correlation also emerged with self-efficacy as a future emotional socializer, although it does not reach statistical significance. Finally, the variable “Professional community and training” correlated positively with both personal emotional self-efficacy ($r = .42, p < .01$) and self-efficacy as a future emotional socializer (albeit at a marginal level of significance; $r = .25, p < .10$).

Table 1 – *Correlation analysis between study variables*

	1	2	3	4
1. Values and Attitudes	–			
2. Professional Community	.77***	–		
3. Personal Emotional Self-efficacy	.36*	.42**	–	
4. Self-efficacy as a future emotional socializer	.19	.25****	.29*	–

**** $p < .10$; *** $p < .05$; ** $p < .01$; * $p < .001$

This study aimed to develop a self-assessment form that allows pre-service teachers to imagine themselves as future trainees at school, facing several situations that stimulate their personal and professional identity. The self-report version of area 1 (i.e., related to values and attitudes relevant to caring professions, including empathy, listening skills, self-control, sensitivity to individual differences, and sense of responsibility) and area 4 (i.e., assessing the sense of belonging to the professional community) of the S3PI was proposed to a sample of university students attending the first year of the master’s degree in primary education. As hypothesized, the two dimensions showed satisfactory internal reliability. A second aim of the present study was to examine the relationship between these two dimensions and both personal emotional self-efficacy and self-efficacy as future emotional socializers. As expected, both dimensions showed positive and significant correlations with personal emotional self-efficacy; however, contrary to expectations, they were not significantly correlated with self-efficacy as future emotional socializers. In other words, the personal emotional world of the future teacher is a crucial aspect of professional practice: in line with the theoretical framework of the SEL (CASEL, 2023), the perception of effective emotion management is associated with the ability to envision oneself as emotionally engaged in the role of trainee within the school context. Further-

more, a high level of self-efficacy in emotion regulation enables individuals to develop a sense of personal and interpersonal self-efficacy, closely linked to the empathic and relational skills demonstrated during the internship experience. Further, solid mastery and awareness of one's emotional world contribute to enhancing motivation and the sense of belonging to the professional community in which the future teacher operates. The correlations between the self-report version of the two dimensions of S3PI here analyzed and the self-efficacy as a future emotional socializer are positive, but do not reach statistical significance. This suggests that, for subjects without direct experience, the envisioning of the role of the teacher on the part of the trainee may not yet be sufficiently consolidated to allow a real representation of how and how effectively they will be able to manage students' emotional dynamics. In other words, it may be a rather distant concept, requiring the practical experience of the internship to be fully developed.

Although this study was conducted on a small sample of university students, some important considerations emerge. For example, it highlights the importance of reflective practice in preparation for the internship years for students attending the master's degree in primary education, to develop awareness and intentional practices to be applied in school environments. Cultivating social and emotional skills allows individuals to improve and develop characteristics related to recurring patterns of thought, which manifest in observable behavior, depend on situational factors, are subject to developmental change and general predispositions, and are predictive of key life outcomes, while remaining distinct from foundational cognitive processes (e.g., attention, memory) and academic skills (e.g., literacy, numeracy) (Steponavičius, Gress-Wright & Linzarini, 2023). These skills play a fundamental role in academic achievement and mental health, as well as in job performance and civic engagement. In this respect, the promotion of simulation-based experiences could enable individuals to enact actions, choices, and behaviors in an immersive way that is both motivating and reduces arousal related to stress and anxiety. This practice addresses the development of skills such as perspective-taking and social problem-solving (Linzarini & Catarino da Silva, 2024). Focusing on teachers, socially and emotionally competent educators demonstrate high self-awareness and social awareness, can build strong relationships and negotiate solutions in conflict situations, are culturally sensitive, and, above all, promote prosocial values and attitudes (Jennings & Greenberg, 2009). Moreover, extant research underscores the significance of cultivating global competences within this field (Schultz et al., 2018). Empirical evidence indicates that the implementation of targeted didactic approaches can effectively enhance these competences and foster

problem-based learning (Capperucci, 2022). In order to nurture a vision of proficient Global Education – where global competences and emotional literacy are taken into account – it is important to recall the definition provided by the *European Declaration on Global Education to 2050*:

Global Education is education that enables people to reflect critically on the world and their place in it; to open their eyes, hearts and minds to the reality of the world at local and global levels. [...] Global Education also includes certain core elements such as a common commitment to pedagogical practices that are inclusive, participatory, inspiring hope, enabling critical thinking, and doing justice to the primacy of learners; while building competences and skills for informed, self-reflective, meaningful action, both individual and collective (GENE, 2022, pp. 2).

Conclusions

The self-assessment form was implemented as a primary test to investigate the adoption of a training tool for preservice teachers' expertise in a prospective manner. Furthermore, a more detailed and enriched data research would be interesting to consider the benefit of it inside curricula and its effects on the school context. The Italian decree of the didactic, research and organizational autonomy of the single schools (decreto ministeriale n. 275, 1999) and the law of the “Good School” (legge n. 107, 2015) open the scenario to courses and continuous professional development as mandatory to enrich the expertise of the teacher. With these considerations inside the professional development opportunities of each single School Institute, the “Piano triennale dell’offerta formativa”, new paths could be proposed inside Curricula to visualize how the area 1 and 4 of the Self-report Version of the S3PI model (Bandini & Calvani, 2019) can be expanded and integrated in practical instances. At a deeper level, the self-assessment form is able to be integrated as a tool to:

- Guide teachers in practicing non-cognitive and transversal skills foreseen by Law 22, “Introduction of the development of non-cognitive and transversal skills in the curricula of educational institutions and provincial centers for adult education, as well as in vocational education and training curricula” (legge n. 22, 2025) such as soft skills, critical thinking, problem solving, decision making, leadership, and collaboration.
- Provide emotional-relational based courses inside curricula. Emotional-relational competences are designed and analyzed from various educational paradigms; the one proposed by Sydorenko et al. (2022) to develop teachers' soft skills has the aim to train the staff to learn multidisciplinary com-

petences for the modern teachers and contains the following components: communication skills, critical thinking, self-control skills, professional flexibility and compliancy, emotional competence and intelligence, leadership teamwork, social harmony and social contacts (Sydorenko et al., 2022).

- Empower mentoring competences between teachers within formative curricular courses. The RESPOND Mentor and Peer-to-Peer Support Framework is a reference for working on the interaction between different actors in school and defines four dimensions, specifically: leadership for mentorship and peer-to-peer programs oriented to develop good leadership and qualifications for effective mentorship; support for transitions from teacher education to teaching profession implementing sustainable mentorship programs, designing personalized mentoring plans for the mentees, cultivating professional flexibility and resilience; sustained support for teacher professional development to strengthen teachers' competence and the practical application of their skills and knowledge; developing the school culture for professional development to strengthen a sustainable school culture and learning community (Capperucci & Dodman, 2025).
- Create learning paths simulated situations with the indicator of the self-assessment form in which teachers analyze and imagine good practices to be adopted in critical cases to empower inclusive practices for students with disabilities (decreto legislativo n. 66, 2017).
- Debate and discuss the relationship and emotional competences of the practitioner to adopt a more international and European perspective thanks to the participation to Erasmus+ projects. The aim of these projects is to enhance professional development and foster for teachers opportunities to be engaged in international scenarios, expand professional networks. Teacher mobility is central to provide a globally interconnected academic community. Indeed it encompasses the development of intercultural awareness, pedagogical innovations essential for creating diverse classrooms (Ivasciuc, Marinescu & Ispas, 2025).
- Assess the newly appointed teachers at the beginning of the career during the first year of practice in class within self-assessment questionnaires.

In conclusion, even though the self-assessment form *Self-report Version of the area 1 and 4* of S3PI model (Bandini & Calvani, 2019) was assessed with a small sample of preservice teachers and it provides evidence for the importance of training preservice teachers and teachers broadly to develop a proficient level of emotional and relational awareness regarding the class, school and social context in which they operate.

Appendix

Self-Report version of the area 1 “Values and Attitudes” and 4 “Professional Community” of the S3PI model (Bandini & Calvani, 2019).

Area 1 – Values and Attitudes

S3PI 1.1.1	Get in tune with students understanding in an emphatic way emotions and needs
S3PI 1.1.2	Having an attitude of balance, putting big expectations in each other student, independently by them conditions and cultural background
S3PI 1.1.3	Create a stimulating learning environment that enhance the diversity in which the students feel safe and thrustful
S3PI 1.2	Establish educational adequate relationships, demonstrating balance, readiness and efficacy also in front of stressful situations and/or not expected (e.g. conflicts, not respect of norms)
S3PI 1.3.1	Understanding social, cultural and family conditions from whom depend the behaviour of students
S3PI 1.3.2	To be able to recognize the constrains but also leverage on the potentials related to the educational context (e.g. contacts with the family)
S3PI 1.3.3	Sto be able to get in touch with the reality of the territory catching the opportunities and the reasons to enrich the stimulus in learning
S3PI 1.4.1	Behave with responsibility and respect through the school, colleagues and tutors
S3PI 1.4.2	Understanding the needs of a profession deontology (definitions of professional duties, the necessity to make transparent and accountable the learning, sharing with colleagues of attitudes and common methodologies)
S3PI 1.4.3	Perform with care the engagements, participate at the collegial activities

Area 4 – Professional Community and Education

S3PI 4.1	To be able to share, elaborate and realize the various aspects of the process of teaching-learning that are related to the planning, evaluation and realization of the activities, the various aspects of the managing of the section/class (organization, behaviours, rules and procedures) with the school tutors developing a real professional community
S3PI 4.2.1	Working and sharing projects, initiatives and plans of work with school tutors, managing common activities, assuming responsibilities.
S3PI 4.2.2	Participate at collegial meetings (e.g. class councils, interclass, intersections, ...) with teachers and parents, with an appropriate behaviour in relationships
S3PI 4.3.1	Establish positive relationships with the role model (scholastic tutor, ATA employees, parents, School Director)
S3PI 4.3.2	Use in an appropriate manner the verbal and nonverbal communication in relationship with the diverse context of reference
S3PI 4.4.1	Revise in a critical manner its own experience of internship identifying points of weaknesses and strength
S3PI 4.4.2	Assume an available attitude to the continuous improvement in the training in the didactic action
S3PI 4.4.3	Document its own experience with coherence and clear exposition, critic capacity and an adequate use of the documentation of referment (e.g. evaluation based on the final written relation of internship)

References

- Ballantyne, J., Kerchner, J. L., Aróstegui, J. L. (2012), “Developing music teacher identities: An international multi-site study”, *International Journal of Music Education*, 30 (3), pp. 211-226, <https://doi.org/10.1177%2F0255761411433720>.
- Bandini, G., Calvani A. (2019), *Standard profili professionali primaria e infanzia (S3PI). Profilo professionale del tirocinante*, <https://sites.google.com/st-uma-form.unifi.it/qualita-formazione-maestri/standard-professionali-s3pi>.
- Bandini G., Calvani A., Falaschi E., Menichetti L. (2015), “The professional profile of the teacher trainees in the Course of Primary Education. The SPPPI model”, *Rivista Formazione Lavoro Persona*, 5 (15), pp. 89-104.
- Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy: The exercise of control*. Boston: Worth Publishers.
- Baroncelli, A., Facci, C., Carpenzano, D., Ciucci, E. (2023), “The care of teacher as a person and a professional: empirical evidences to guide training on the emotional and relational aspects of teaching”, *RicercaAzione*, 15 (1), pp. 173-186.
- Baroncelli, A., Iacopino, M., Facci, C., Tomberli, L., Ciucci, E. (2022), “The boundaries between personal life and professional role: a proposal to apply some principles of the Structural Family Therapy by Salvador Minuchin to teachers”, *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy*, 50 (1), pp. 33-44, <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2152653>.
- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., Nguyen, B. (2015), “Drawing identity: Beginning pre-service teachers’ professional identities”, *Issues in Educational Research*, 25 (3), pp. 225-246, <http://www.iier.org.au/iier25/beltman.pdf>.
- Blackley, S., Bennett, D., Sheffield, R. (2018), “Pre-service teachers’ articulation of their future selves”, *Issues in Educational Research*, 28 (4), pp. 849-869.
- Bombieri, R. (2021), “‘Social and emotional learning’ (SEL): criticità e nuove sfide per il mondo educativo e scolastico”, *RicercaAzione*, 13 (1), pp. 147-164.
- Brzoska P., Razum, O. (2010), *Validity issues in quantitative migrant health research: the example of illness perceptions*. Frankfurt: Peter Lang.
- Capperucci, D. (2018), Il modello S3PI: uno strumento per la costruzione e valutazione del profilo professionale dei tirocinanti del Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria. In I. Bolognesi, M. D’Ascenzo (a cura di), *Insegnanti si diventa. L’esperienza di tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*. Milano: FrancoAngeli, pp. 122-130.
- Capperucci, D. (2022), “Initial teacher education to develop global competences”, *Pedagogia oggi*, 20 (1), pp. 111-117, <https://doi.org/10.7346/PO-012022-14>.
- Capperucci, D., Dodman, M. (2025), *Respond: Sustaining the professional development of teachers within schools as professional learning environments*. Milano: FrancoAngeli.
- CASEL (2021), *SEL 101: What are the core competencies and key settings?* (video), https://www.youtube.com/watch?v=ouXhi_CfBVg.
- CASEL (2023), *What is the CASEL Framework?*, <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#families-caregivers>.

- Ciucci, E., Baroncelli, A. (2024), "Meta-emotion philosophy in teachers from kindergarten to middle school", *Current Psychology*, 43, pp. 17464-17476, <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05705-2>.
- Ciucci, E., Baroncelli, A., Toselli, M. (2015), "Meta-emotion philosophy in early childhood teachers: Psychometric properties of the Crèche Educator Emotional Styles Questionnaire", *Early Childhood Research Quarterly*, 33, pp. 1-11.
- Clark, L. A., Watson, D. (1995), "Constructing validity: Basic issues in objective scale development", *Psychological Assessment*, 7 (3), pp. 309-319.
- Clark, L. A., Watson, D. (2019), "Constructing validity: New developments in creating objective measuring instruments", *Psychological Assessment*, 31 (12), pp. 1412-1427.
- D'Isa, L., Foschini F. (2015), *Nuovo. I percorsi della mente. Primo Biennio*. Milano: Hoepli.
- Decreto ministeriale 275 (1999, March 8), GU, (186), <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:1999-03-08;275>.
- Decreto ministeriale 66 (2017, 13 April 13), GU, 112, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>.
- Dunn, T. J., Baguley, T., Brunsdon, V. (2014), "From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation", *British Journal of Psychology*, 15, pp. 399-412, <https://doi.org/10.1111/bjop.1246>.
- Fan, L., Zhang, Z., Li, X. (2025), "The influence of after-school tutoring on the mental health of middle school students: A mediating effect test based on sleep deprivation and academic performance", *PLoS ONE*, 20 (4), e0321048, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0321048>.
- GENE (2022), *The European Declaration on Global Education to 2050. The Dublin Declaration*, <https://www.gene.eu/ge2050-congress>.
- Ivasciuc, I., Marinescu, N., Ispas, A. (2025), "Unlocking new horizons: teacher mobility and competence growth via Erasmus Exchange programs", *Education Sciences*, 15 (6), 712, <https://doi.org/10.3390/educsci15060712>.
- Jennings, P. A., Greenberg, M. T. (2009), "The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes", *Review of Educational Research*, 79, pp. 491-525, <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>.
- Legge n. 107 (2015, July 13), GU, (162), <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2015-07-13;107;vig>.
- Legge n. 22 (2025, February 19), GU, (53), <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2025/03/05/25G00029/SG>.
- Linzarini, A., Catarino da Silva, D. (2024), "Innovative tools for the direct assessment of social and emotional skills", *OECD Education Working Papers*, No. 316. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/eed9bb04-en>.
- Lippke, S. (2020), Self-Efficacy. In V. Zeigler-Hill, T. K. Shackelford (Eds), *Encyclopedia of personality and individual differences*. Cham: Springer, pp. 4713-4719.
- Maltby, J., Day, L., Williams, G. (2007), *Introduction to statistics for nurses*. London: Routledge.

- Maslow, A. H. (1992), *Motivazione e personalità*. Roma: Armando.
- McDonald, D. (2014), ““So, you think you can teach?” – Reflection Processes That Support Pre-Service Teachers’ Readiness for Field Experiences”, *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, <https://eric.ed.gov/?id=EJ1135199>.
- Nunnally, J. C., Bernstein, I. H. (1994), *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill, 3rd ed.
- Schultz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G., Friedman T. (2018), *Becoming Citizens in a Changing World*. In *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Cham: Springer.
- Steponavičius, M., Gress-Wright, C., Linzarini, A. (2023), “Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes”, *OECD Education Working Papers*, No. 304. Paris: OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>.
- Sydorenko, V. V., Dzhus, O., Kozenko, R. V., Ivanenko, O. A., Zavadska, T. M. (2022), “Developing Teachers’ Soft Skills within the New Educational Paradigm: Competences, Values, Indicators, Results”, *Acta Paedagogica Vilnensia*, 49, pp. 23-42, <https://doi.org/10.15388/actpaed.2022.49.2>.
- Tesi, A., Baroncelli, A., Facci, C., Aiello, A., Ciucci, E. (2025), “Fostering teachers’ work engagement: the role of emotional Self-Efficacy toward one’s own emotions, professional Self-Efficacy, and job resources”, *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 15 (9), 176, <https://doi.org/10.3390/ejihpe15090176>.
- UNESCO (2023), *Preservice Teacher Training*, <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/pre-service-teacher-training>.

Progettare micro-credenziali per l'apprendimento permanente: il progetto Erasmus+ L2L MicroCred

Francesca Fioretti*

1. Il progetto Erasmus+ “Learning to Learn Through Micro-credentials in a Regional Setting”

La rapida trasformazione del mercato del lavoro genera una domanda crescente e mutevole di competenze, rendendo necessarie azioni sistematiche di *upskilling* e *reskilling* degli adulti, a fronte di un accesso ancora limitato a opportunità di apprendimento permanente flessibili. In risposta a questa sfida, l'*Agenda europea per le competenze* (European Commission, 2020) individua nelle micro-credenziali uno strumento centrale per sostenere e documentare gli apprendimenti acquisiti attraverso percorsi formativi di breve durata, capaci di fornire conoscenze e abilità specifiche immediatamente spendibili nel contesto lavorativo. Questo orientamento trova conferma nella *Raccomandazione relativa a un approccio europeo alle micro-credenziali per l'apprendimento permanente e l'occupabilità*, adottata dal Consiglio dell'Unione Europea il 16 giugno 2022, nella quale si legge che “Le micro-credenziali potrebbero aiutare a certificare i risultati delle piccole esperienze di apprendimento su misura. Esse consentono l'acquisizione mirata e flessibile di conoscenze, abilità e competenze per soddisfare le esigenze nuove ed emergenti della società e del mercato del lavoro, e permettono alle persone di rimediare alla carenza delle competenze di cui necessitano per avere successo in un ambiente in rapida evoluzione, senza però sostituire le qualifiche tradizionali” (C 243/11).

Tuttavia, la ricerca ha messo in luce come la disponibilità di percorsi educativi flessibili per gli adulti attraverso le micro-credenziali sia ancora in fase pionieristica, frenata da criticità quali la loro ancora limitata accettazione da parte dei datori di lavoro nonché dalla carenza di collaborazione strutturata tra sistema di istruzione, decisori politici e stakeholder (Ahsan et al., 2023).

* Francesca Fioretti, LUMSA Università di Roma, piazza delle Vaschette 101 – 00193 Roma, Italia, f.fioretti@lumsa.it.

È in questo quadro che si inserisce il progetto Erasmus+ “Learning to Learn Through Micro-credentials in a Regional Setting” (L2L MicroCred)¹, un progetto biennale (2024-2026) finalizzato a sostenere l’autoefficacia e l’occupabilità degli adulti – con specifico riguardo a coloro in condizioni di svantaggio – in contesti regionali attraverso micro-credenziali co-progettate, rilevanti, di alta qualità e ad accesso aperto, capaci di promuovere inclusione sociale e motivazione. Il consorzio riunisce quattro università: l’University of Inland Norway (Norvegia), l’Università LUMSA (Italia), l’University of Limerick (Irlanda) e la Central Queensland University (Australia)².

La finalità perseguita si articola in cinque obiettivi:

- 1) la creazione di un partenariato volto a contribuire all’individuazione di buone pratiche nella progettazione di micro-credenziali per sostenere l’apprendimento permanente;
- 2) l’individuazione dei bisogni di competenze in gruppi target regionali sulla base dei quali orientare la progettazione di micro-credenziali per favorire apprendimenti significativi;
- 3) la costruzione di una guida digitale che sostenga la progettazione delle micro-credenziali e fornisca risorse per la formazione dei formatori;
- 4) la progettazione, sperimentazione e valutazione di micro-credenziali;
- 5) la valutazione, disseminazione e scalabilità dell’approccio sviluppato.

Tali obiettivi vengono operazionalizzati in cinque *work package* (WP), implementati in modo collaborativo nei quattro Paesi partner:

- il WP1 è dedicato alla gestione del progetto e al coordinamento del consorzio nelle attività previste;
- il WP2 si occupa dell’identificazione del gruppo target in ciascun Paese, della mappatura dei fabbisogni di competenze e dell’analisi delle barriere e delle opportunità di partecipazione, attraverso un approccio metodologico che combina revisione della letteratura, interviste e focus group con stakeholder chiave (decisori politici, datori di lavoro, istituzioni educative, enti di formazione) e con membri del gruppo target stesso. Nell’ambito di

¹ Progetto n. 2024-1-NO01-KA220-ADU-000256871 – Learning to Learn Through Micro-Credentials in a Regional Settings.

² Il gruppo di ricerca dell’INN University (Norvegia) è costituito da: Brit Svoen, Line Kristiansen, Irene Thorsplass, Marie Othilie Hundevadt e Lars Teppan Johansen. Il gruppo di ricerca dell’Università LUMSA (Italia) è costituito da: Gabriella Agrusti, Valeria Damiani, Francesca Fioretti e Alessandra Boscolo. Il gruppo di ricerca dell’University of Limerick (Irlanda) è costituito da: Greg Larkin, Brian Shee, Sarah Brady e Geraldine Carroll. Il gruppo di ricerca della Central Queensland University (Australia) è costituito da: Stephen Dobson, Corey Bloomfield, Colin Beer e Ken Purnell.

questo WP è stato elaborato l'Open Box Model, un framework concettuale che colloca il discente al centro di quattro dimensioni interconnesse – competenze richieste, ambiente di apprendimento e facilitazione, supporto e autoefficacia, preferenze di apprendimento – a sostegno della definizione dei contenuti delle micro-credenziali nei diversi contesti (Svoen et al., 2025);

- il WP3 si concentra sullo sviluppo del Pedagogical Toolbox, una guida digitale alla co-progettazione e all'erogazione di micro-credenziali capaci di rispondere efficacemente ai bisogni di competenze emergenti nei contesti regionali, accompagnata da risorse per la formazione dei formatori;
- il WP4 prevede che ciascun partner progetti e sperimenti una micro-credenziale calibrata sui bisogni del proprio gruppo target, attraverso modalità di erogazione flessibili che favoriscano l'accesso e un adeguato accompagnamento nel percorso formativo;
- il WP5 sintetizza i risultati del progetto, ne conduce la valutazione e guida le attività di disseminazione e di *scaling* anche attraverso azioni di Twinning e di raccomandazioni riguardo al *policy making*.

Nel quadro progettuale fin qui delineato, i quattro gruppi target individuati sono lavoratori senza istruzione superiore e persone al di fuori del mercato del lavoro (Norvegia), docenti pre- e in servizio di scuola primaria (Italia), dipendenti di PMI e titolari di microimprese (Irlanda) e giovani adulti svantaggiati di età compresa tra i 16 e i 25 anni (Australia).

2. Una micro-credenziale per la formazione docente: l'esperienza del gruppo di ricerca dell'Università LUMSA

Nel quadro del progetto L2L MicroCred, l'unità di ricerca dell'Università LUMSA ha individuato come gruppo target i docenti pre- e in servizio di scuola primaria della regione Lazio. Tale scelta deriva dalle pressioni sistemiche che questa categoria professionale si trova ad affrontare: in Italia è caratterizzata da condizioni di impiego precarie e da un'esigenza crescente di *upskilling* e *reskilling* per rispondere a richieste sempre più complesse e diversificate, a fronte di una persistente difficoltà nel garantire continuità strutturale tra crescita professionale e progressione di carriera.

L'analisi condotta nell'ambito del WP2 ha fatto emergere bisogni formativi prevalentemente riconducibili a competenze metodologiche, progettuali e valutative e competenze relazionali e di gestione della classe (Fioretti e Svoen, 2025). Su questa base, la micro-credenziale progettata si è focalizzata sulla pratica del feedback a supporto del processo di insegnamento-apprendimento, in linea con la prospettiva dell'*Assessment for Learning*.

La micro-credenziale “Fornire feedback per migliorare e sostenere l’apprendimento” ha previsto un percorso formativo della durata di 20 ore (1 CFU), articolato in quattro moduli settimanali erogati in modalità asincrona attraverso la piattaforma e-learning Moodle nei mesi di febbraio e marzo 2026, con evento conclusivo ad aprile. Il primo modulo ha introdotto la distinzione tra feedback e giudizio valutativo; il secondo ne ha esplorato le modalità, le tempistiche, la quantità di informazioni e i destinatari; il terzo ha approfondito la costruzione del messaggio di feedback nelle sue componenti (focus, comparazione, funzione e valenza); infine, il quarto ha ricollocato il feedback in una prospettiva più ampia, presentandone i principi fondamentali e i meccanismi di regolazione dell’apprendimento.

Ciascun modulo ha combinato video di breve durata (dai 2 ai 7 minuti) accompagnati da quesiti a risposta chiusa con attività applicative basate sull’analisi di casi di studio. A questi elementi si sono affiancati un forum per incoraggiare lo scambio e la condivisione di esperienze e di prospettive tra i partecipanti e un diario di bordo per sostenere la riflessione individuale sul percorso formativo. È stato inoltre previsto un incontro sincrono settimanale condotto da due tutor, dedicato all’approfondimento di tematiche connesse al corso e alla risoluzione di eventuali problematiche tecniche. Il percorso si è concluso con un evento in presenza (modulo 5) dedicato alla valutazione delle conoscenze e abilità acquisite e al rilascio della certificazione.

Al momento, il progetto è nella fase di valutazione del *piloting*, condotta in tutti i contesti regionali partner, e si concluderà con un convegno finale presso l’Università LUMSA di Roma nel settembre 2026.

Riferimenti bibliografici

- Ahsan, K., Akbar, S., Kam, B., Abdulrahman, M. D. A. (2023), “Implementation of micro-credentials in higher education: A systematic literature review”, *Education and Information Technologies*, 28 (10), pp. 13505-13540, <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11739-z>.
- Council of the European Union (2022), “Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability”, *Official Journal of the European Union*, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj:JOC_2022_243_R_0002.
- European Commission (2020), *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience (COM(2020) 274 final)*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52020DC0274>.
- Fioretti, F., Svoen, B. (2025), “Enhancing teacher professional development through micro-credentials: emerging insights and challenges”, *Cadmo*, 2, pp. 53-68, DOI: 10.3280/CAD2025-002004.

Svoen B., Dobson S., Kristiansen L., Thorsplass I., Hundevadt M. O., Johansen L. T. (2025), *Learning to Learn: Competence needs and barriers for marginalised adults – Regional insights and solution pathways from Italy, Australia, Ireland and Norway (L2L Microcred)*, Universitetet i Innlandet Oppdragsrapport, https://www.l2lmicrocred.net/wp-content/uploads/2025/10/opprapp_13_2025.pdf.

Stephen Dobson, *Assessment for learning in Norway – opportunities for connoisseurship and language games in the globally important work of Gordon Stobart?*

This article examines the influence of Gordon Stobart, a pivotal figure in the assessment for learning movement that originated in the UK and became globally significant, with particular focus on his work in Norway. The author, a former doctoral student of Stobart's, argues that he embodies the figure of an "assessment connoisseur", able to communicate complex ideas through storytelling, humour, and careful attention to context and audience. Drawing on Wittgenstein, the article introduces the concept of "language games of assessment" to describe the different registers – popular, technical, disciplinary – through which Stobart adapts his message for teachers, academics, and civil servants.

The paper is structured around three roles in which Stobart operates as a connoisseur: the teacher, illustrated through the author's personal experience as his doctoral student at the Institute of Education in London; the researcher, through analysis of his book *Testing Times* and his engagement with Norwegian academics via the NELVU assessment network; and the policy adviser, in relation to his involvement in the Norwegian national assessment for learning policy (2010-2018) led by the Norwegian Directorate for Education and Training. The article highlights how Norway's culture of equality (*Janteloven*) resonated with Stobart's self-effacing and non-hierarchical approach, distinguishing him from other prominent figures in the movement, such as Dylan Wiliam. Direct testimonies from Norwegian civil servants who collaborated with him are also presented, supporting the paper's central

claim: Stobart's ability to "touch" diverse audiences through practical experience, theoretical scholarship, and cultural sensitivity, contributing lastingly to the international spread of formative assessment.

Keywords: assessment for learning; connoisseurship; language games; Gordon Stobart; Norway's culture of equality.

Valeria Damiani, Brian Shee, Gabriella Agrusti, Greg Larkin, *A micro-credential on formative assessment for pre- and in-service teachers: evidence from an Italian trial*

Micro-credentials are increasingly recognised as flexible instruments for lifelong learning, yet their pedagogical design and educational effectiveness remain underexplored. This paper presents the development and initial evaluation of an Italian micro-credential on formative feedback, created within the Erasmus+ *Learning to Learn through Micro-Credentials* (L2L Microcred ref. 2024-1-NO01-KA220-ADU-000256871) project. Grounded in a learner-centred pedagogical toolbox co-developed across four countries, the blended-learning micro-credential was designed to strengthen teachers' assessment literacy by focusing on feedback as a communicative practice. The study involved 72 pre-service and in-service primary teachers who completed reflective journals throughout the course. A thematic analysis of 288 reflections identified a progressive shift in participants' understanding of feedback, from a corrective and summative practice towards a relational, formative, and learning-oriented process. Participants demonstrated increased awareness of the emotional, motivational, and self-regulatory functions of feedback, as well as its role in informing instructional decision-making. The findings suggest that structured reflection on authentic classroom experiences and biographical learning can effectively foster teachers' professional awareness of assessment. The study highlights the potential of well-designed micro-credentials to support meaningful professional development in teacher education while providing an empirically grounded model for designing learner-centred, transferable micro-credentials.

Keywords: micro-credential; formative assessment; feedback; primary pre-service teachers; primary in-service teachers.

Ira Vannini, *Which university, Which school? Continuing the debate following the book by Cappa and Gavosto (2025)*

This article offers a critical reflection on the prospects for Italian universities, drawing on the book *Università sotto esame* by Cappa and Gavosto

(2025), and broadening its interpretative framework through a pedagogical and politico-institutional analysis. After highlighting some of the system's structural weaknesses – persistent underfunding, the prevalence of neoliberal and efficiency-driven approaches, demographic decline and the rapid expansion of online universities – the paper argues that these phenomena cannot be addressed separately or exclusively within the confines of higher education. The argument proposes reframing the debate within a systemic perspective that takes the development of the country's intellectual capital and the democratic function of education as its guiding principles. Through engagement with pedagogical literature, studies on reflective and decision-making processes, and data from national and international sources, the paper discusses the need to counter short-term decision-making models and to promote planning grounded in reflection, public accountability and the quality of education. From this perspective, the strengthening of universities is seen as inseparable from a reform of the entire education system, from pre-school to adult education, with particular attention to secondary education and initial teacher training. The article concludes by proposing a renewed alliance between intellectuals who teach at universities and in schools, as a necessary condition for promoting equity, cultural development and the consolidation of democracy within the Italian education system.

Keywords: higher education; secondary education; education policy; decision-making processes; democratic education system.

Cristiano Corsini, Conny De Vincenzo, Beatrice Partouche, *Between objectivity, discretion and standardisation: A historical-critical analysis of ministerial rubrics for the oral examination in the Italian State exam*

This article examines assessment rubrics for the oral examination in the Italian upper secondary school final exam, focusing on the relationship between evaluative discretion, explicit criteria and standardisation. Drawing on a historical reconstruction of the exam from early local practices to the introduction of national grids, the study shows how oral assessment was long grounded in implicit criteria and broad judgements on students' maturity, personality and cultural orientation. Since 2020, ministerial grids have attempted to reduce local variability by organising the oral examination around indicators, levels, descriptors and scores. The article critically analyses this shift, discussing whether such rubrics actually improve validity, reliability and transparency. It argues that, while common rubrics can make criteria more visible, their effectiveness depends on the quality of indicators and descriptors. When descriptors remain generic or mainly translate qualitative

labels into scores, rubrics risk becoming a form of disguised grading rather than a tool for interpreting learning.

Keywords: oral assessment; assessment rubrics; State Exam; evaluative discretion; grading.

Aurora Ricci, Elena Luppi, Flavio Brescianini, *Promoting pedagogical innovation amidst the complexity of transitions: results of the quantitative phase of a Research-based Teacher Professional Development project at university*

Widening participation is reshaping higher education, making teaching innovation a strategic priority. Adopting a sequential exploratory mixed-methods design, this study reports the quantitative phase of a Research-based Teacher Professional Development project at the Department of Agricultural and Food Sciences, University of Bologna. Two online questionnaires were administered to 102 teachers and 318 students, addressing self-efficacy, engagement, motivation, collaboration, and employability. Teachers' satisfaction with student engagement was predicted by self-efficacy in engaging them and by teaching engagement, whereas active methods reflected their ability to foster metacognitive skills. Among students, engagement and extrinsic motivation predicted degree commitment; self-efficacy and collaborative behaviour predicted teamwork ability; and engagement, motivation, and employability predicted learning transfer. Findings inform formative, data-driven faculty development.

Keywords: Research-based teacher professional development; evaluation research; mixed methods research; teaching innovation; higher education.

Martina Cavassori, Davide Capperucci, Andrea Baroncelli, Enrica Ciucci, *Promoting future-oriented imaginative processes in pre-service teachers: Proposal of a self-report tool to foster self-awareness prior to starting training internships*

The main aim of the present study was to investigate the psychometric properties of a self-report questionnaire derived from the Professional Standards for Early Childhood and Primary Education (in Italian, *Standard professionali professionali primaria e infanzia – S3PI*; Bandini et al., 2019), a tool aimed at guiding and assessing progress during the internship in school contexts for students of the master's degree in primary education. A sample of 47 female students (mean age = 21.16 years, SD = 5.94 years) at the beginning of the training course, without previous internship or teaching experience, com-

piled the questionnaire imagining themselves in the role of future trainees. The two dimensions envisaged (“Values and Attitudes” and “Professional Community and Education”) showed good indices of reliability, and associations with measures of personal emotional self-efficacy and self-efficacy as a future emotional socializer were examined. The results were discussed emphasizing the importance of promoting self-reflective practices in future teachers even before the start of their first internship experience within the school contexts.

Keywords: teacher education; self-efficacy; social and emotional competences; self-assessment; self-awareness.

Indice

<i>Benedetto Vertecchi</i> , C'è chi scende e c'è chi sale (Editoriale)	pag. 1
<i>Stephen Dobson</i> , Assessment for learning in Norway. Opportunities for connoisseurship and language games in the globally important work of Gordon Stobart?	» 5
<i>Valeria Damiani, Brian Shee, Gabriella Agrusti, Greg Larkin</i> , A micro-credential on formative assessment for pre- and in-service teachers: evidence from an Italian trial	» 24
<i>Ira Vannini</i> , Quale università, quale scuola. Per proseguire il dibattito dopo il volume di Cappa e Gavosto (2025)	» 47
<i>Cristiano Corsini, Conny De Vincenzo, Beatrice Partouche</i> , Tra oggettività, discrezionalità e standardizzazione: analisi storico-critica delle rubriche ministeriali del colloquio all'esame di maturità	» 69
<i>Aurora Ricci, Elena Luppi, Flavio Brescianini</i> , Promuovere l'innovazione didattica nella complessità delle transizioni: esiti della fase quantitativa di una ricerca-formazione in università	» 86
<i>Martina Cavassori, Davide Capperucci, Andrea Baroncelli, Enrica Ciucci</i> , Promoting future-oriented imaginative processes in pre-service teachers: Proposal of a self-report tool to foster self-awareness prior to starting training internships	» 103
Ricerche in corso	» 119
Abstracts	» 125

