



DEMB Working Paper Series

N. 94

Il Laboratorio per l'accreditamento di Ateneo. Prime valutazioni di un'esperienza di formazione personale e collettiva a UNIMORE

Elisa Gibertini*, Paolo Silvestri**

September 2016

* University of Modena and Reggio Emilia
Address: Via Donzi 5, 41121 Modena, Italy
email: elisa.gibertini@unimore.it

** University of Modena and Reggio Emilia
CAPP (Centro di analisi delle Politiche Pubbliche)
Address: Viale Berengario 51, 41121 Modena, Italy
email: paolo.silvestri@unimore.it

ISSN: 2281-440X online



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA



Dipartimento di Economia Marco Biagi
Università degli studi di Modena e Reggio Emilia
Via Berengario 51 | 41121 Modena
tel. 059 2056711 | fax. 059 2056937
info.economia@unimore.it | www.economia.unimore.it

Il Laboratorio per l'accreditamento di Ateneo. Prime valutazioni di un'esperienza di formazione personale e collettiva a UNIMORE.

di Elisa Gibertini e Paolo Silvestri¹

Introduzione

In questo saggio si descrive l'esperienza, avviata nel 2014, del *Laboratorio per l'accreditamento di Ateneo*, promosso dall'Università di Modena e Reggio Emilia (UNIMORE).

Il Laboratorio, riservato agli studenti delle Commissioni paritetiche docenti-studenti (CP-DS), si compone di diverse attività. Gli studenti che lo frequentano possono inserirlo nel loro piano degli studi come insegnamento a libera scelta.

L'esperienza s'inquadra all'interno dei processi avviati da UNIMORE per costruire un sistema di Assicurazione della Qualità (AQ) di Ateneo, anche in vista dell'accreditamento periodico previsto dalla procedura ANVUR. Il Laboratorio dà, inoltre, attuazione a un principio accolto nel documento sulla *Politica della Qualità della Formazione*, che impegna l'Ateneo a coinvolgere gli studenti come partner nell'assicurazione della qualità e nel rafforzamento della loro esperienza educativa.

Da un'analisi sul funzionamento e sullo stato del sistema di AQ dell'Ateneo, svolta nel 2013 dopo l'insediamento delle CP-DS, era emerso un palese deficit di partecipazione da parte degli studenti. Considerato il ruolo decisivo che il sistema di AQ della formazione di UNIMORE assegna alle Paritetiche, il loro malfunzionamento costituiva un rilevante *vulnus* nel suo disegno.

Per affrontare il problema e per dare concreta applicazione al principio dello *student engagement*, nel 2014 è stato avviato il Laboratorio, un'attività che potesse, nel medio periodo, perseguire i seguenti obiettivi:

1. ovviare al problema del **ricambio** della componente studentesca in seno alle Commissioni;
2. avvicinare gli studenti ai **problemi sostanziali** che riguardano la loro esperienza formativa;
3. rafforzare le competenze degli studenti in materia di AQ, superando l'**asimmetria** che tipicamente caratterizza il rapporto con i docenti;
4. istituzionalizzare una sede di confronto sulle problematiche comuni che tipicamente interessano gli studenti, contribuendo in questo modo al rafforzamento della **componente studentesca organizzata**;

¹ Il Laboratorio costituisce un'esperienza collegiale che ha coinvolto, nella sua progettazione e realizzazione, il Nucleo di valutazione, il Presidio di qualità e l'Ufficio di supporto, incardinato nella Direzione Pianificazione, Valutazione e Servizi informatici applicativi dell'Ateneo. Contenuti e metodi hanno tratto giovamento dalle discussioni con gli studenti nei Laboratori e in Conferenza degli Studenti. Come di consueto, errori e omissioni sono di responsabilità di chi scrive.

Paper sottomesso alla rivista Scuola democratica Learning for Democracy, Il Mulino, Bologna.

5. offrire un'ulteriore *chance* di formazione di **carattere interdisciplinare**.

Il saggio è così articolato: dopo avere dato conto della genesi del progetto, inserendolo nel contesto in cui è maturato, si descrivono gli aspetti salienti dell'organizzazione del Laboratorio; si forniscono alcuni elementi di valutazione, attingendo a indicatori di funzionamento delle CP-DS e alle opinioni dei protagonisti; si conclude il lavoro considerando i principali aspetti problematici che sono emersi nel corso della sua realizzazione e delineando possibili sviluppi di un'iniziativa che potrebbe costituire un interessante esempio per altri atenei.

1. La genesi del progetto

1.1 Il sistema di AQ della formazione a Unimore

Nell'ambito delle sistema integrato di Autovalutazione, Valutazione periodica e Accreditemento (AVA), avviato nel 2013 con la pubblicazione del documento dell'ANVUR (2013), UNIMORE si è dotata di un proprio sistema di AQ della formazione.

Il sistema è descritto nelle *Linee guida per l'Assicurazione della Qualità di Ateneo*, un documento che è aggiornato annualmente dal Presidio della Qualità di Ateneo (PQA), in cui sono definiti i principali attori coinvolti nell'AQ, le loro responsabilità, i loro compiti e le attività da mettere in atto al fine di garantire il funzionamento di un processo di miglioramento continuo della qualità della formazione (PQA, 2015a).

Nel corso del 2014, anche in seguito alla decisione dell'Ateneo di autocandidarsi per la procedura di accreditamento periodico, il sistema è stato rivisto alla luce dell'esperienza maturata ed è stato rafforzato con l'istituzione di una o più sessioni annuali di *Audit della qualità d'Ateneo* e puntando con determinazione sulla *formazione dei principali attori* del sistema di AQ della formazione.

1.2. Ruolo delle CP-DS

Il sistema di AQ della formazione di UNIMORE assegna un ruolo particolarmente rilevante alle CP-DS, la cui attività costituisce un input fondamentale del processo di riesame dei corsi di studio (CdS).

Le CP-DS svolgono una funzione di monitoraggio e di valutazione interna delle attività didattiche, formulando proposte di miglioramento che confluiscono nella Relazione annuale. La Relazione, che è inviata direttamente al Nucleo di Valutazione (NdV) e al PQA, è il risultato di una valutazione critica dei CdS, dei loro obiettivi, delle modalità di erogazione della didattica e del raggiungimento degli obiettivi formativi. L'attività delle Commissioni deve, infatti, fornire elementi concreti ai presidenti dei CdS e ai direttori di dipartimento affinché attuino iniziative per il miglioramento della didattica. In questo processo il contributo della componente studentesca è quindi fondamentale e deve essere garantito, fortemente incentivato e motivato (PQA, 2015a).

Per svolgere queste funzioni è necessario che le Paritetiche operino con la dovuta indipendenza e con una tempistica adeguata, affinché i CdS possano tenere pienamente conto delle osservazioni da queste formulate nell'impostare il processo di riesame. Tuttavia nel corso del 2013, primo anno di applicazione del modello AVA, dall'analisi sul funzionamento delle CP-DS sono emersi diversi aspetti critici: (i) la scarsa partecipazione

degli studenti, in termini sia di presenza alle riunioni sia di motivazione; (ii) il ritardo con cui le CP-DS hanno cominciato a lavorare e, conseguentemente, la difficoltà, a causa degli impegni didattici dei docenti e degli studenti, a organizzare le sessioni di lavoro; (iii) la disomogeneità delle Relazioni annuali per format, qualità e livello di approfondimento; (iv) la mancanza del necessario spirito critico che ne dovrebbe costituire l'essenza (NdV, 2014: 3).

1.3. La progettazione del Laboratorio

Per rispondere all'insoddisfacente funzionamento delle Paritetiche, il NdV e il PQA hanno messo in atto nel 2014 diverse azioni tra cui: la definizione di un format comune per la Relazione annuale e l'anticipo della sua scadenza²; una diffusa attività d'informazione e d'affiancamento delle CP-DS; infine, la progettazione del *Laboratorio per l'accreditamento di Ateneo*, riservato esclusivamente agli studenti membri delle CP-DS.

Il Laboratorio consta di tre differenti tipologie di attività: (i) 5 - 6 incontri di **formazione** in aula; (ii) la **partecipazione** alle riunioni e ai lavori nelle rispettive CP-DS; (iii) la stesura di una **relazione finale** che dà conto delle attività svolte nell'ambito delle Commissioni e che richiede una riflessione critica sull'esperienza complessiva.

Gli studenti possono inserire il Laboratorio nel loro piano di studi e l'insegnamento, del peso di sei crediti, è valutato in trentesimi sulla base di un sistema a punti che tiene conto della partecipazione all'insieme di attività (di aula e operative in Commissione) e della qualità della relazione finale³. La relazione, che è inviata in via riservata al titolare dell'insegnamento e al NdV, ha anche la funzione di monitorare il funzionamento delle CP-DS; si tratta di materiale prezioso sia ai fini del miglioramento del Laboratorio sia per la redazione della Relazione annuale del NdV.

Le principali fonti d'ispirazione del Laboratorio possono essere rintracciate, oltre che nelle ESG (allora nell'edizione del 2009), nel *Quality Code* del QAA britannico, in particolare nel *Chapter B5: Student engagement*, la cui *Expectation* e i relativi *Indicators* sono riportati nella Figura 1. Com'è noto il QAA rappresenta un'esperienza certamente evoluta di sistema di AQ (Turri, 2014: 32) ed è un importante punto di riferimento sia per le ESG⁴ sia per altri progetti quali, ad esempio, il Progetto Tuning. Altra esperienza rilevante, se si vuole cogliere la prospettiva (matura e ben documentata) degli studenti in merito ai processi di AQ, è costituita dalle attività dell'*European Students' Union*, sviluppate nell'ambito del progetto *Quest for Quality for Students* (ESU 2012; 2013).


² Come noto, nel documento AVA la scadenza per la chiusura della Relazione annuale delle CP-DS è il 31 dicembre e quella dei Gruppi di riesame è il 31 gennaio, un intervallo troppo breve, che nella prassi di UNIMORE è stato ampliato, anticipando la chiusura della Relazione delle paritetiche entro novembre.

³ Scheda Esse3 dell'insegnamento:

https://www.esse3.unimore.it/Guide/PaginaADContest.do?ad_cont_id=10288*23714*2015*2010*9999&ANNO_ACCADEMICO=2015

⁴ L'edizione rinnovata delle ESG (2015: 3, 9-10) fa infatti proprio il paradigma della costruzione di un ambiente di apprendimento *student-centred*, che è alla base del modello inglese.

FIG. 1. Chapter B5 (Student engagement): the Expectation and Indicators

 UK Quality Code for Higher Education		
Expectation		Higher education providers take deliberate steps to engage all students, individually and collectively, as partners in the assurance and enhancement of their educational experience.
Defining student engagement	Indicator 1	Higher education providers, in partnership with their student body, define and promote the range of opportunities for any student to engage in educational enhancement and quality assurance.
The environment	Indicator 2	Higher education providers create and maintain an environment within which students and staff engage in discussions that aim to bring about demonstrable enhancement of the educational experience.
Representational structures	Indicator 3	Arrangements exist for the effective representation of the collective student voice at all organisational levels, and these arrangements provide opportunities for all students to be heard.
Training and ongoing support	Indicator 4	Higher education providers ensure that student representatives and staff have access to training and ongoing support to equip them to fulfil their roles in educational enhancement and quality assurance effectively.
Informed conversations	Indicator 5	Students and staff engage in evidence-based discussions based on the mutual sharing of information.
Valuing the student contribution	Indicator 6	Staff and students disseminate and jointly recognise the enhancements made to the student educational experience, and the efforts of students in achieving these successes.
Monitoring, review and continuous improvement	Indicator 7	The effectiveness of student engagement is monitored and reviewed at least annually, using pre-defined key performance indicators, and policies and processes are enhanced where required.

Fonte: UK-Quality Code for Higher Education (2012).

Il principio dello *student engagement* è stato inoltre accolto dall'Ateneo nel documento sulla *Politica della qualità della formazione* (UNIMORE, 2014). Il documento prevede che il Rettore e gli OOAA s'impegnino «ad agire deliberatamente affinché gli studenti siano coinvolti, individualmente e collettivamente, come partner nell'assicurazione della qualità e nel rafforzamento della loro esperienza educativa» e che i dipartimenti sollecitino e organizzino «la partecipazione degli studenti ai processi di AQ della formazione attraverso gli strumenti previsti dal processo AVA (valutazione della didattica; partecipazione alle CP-DS e al riesame) e mediante ogni altra forma partecipativa».

1.4. Gli obiettivi del Laboratorio

Il Laboratorio, dunque, è stato ideato per superare le criticità nel funzionamento delle Paritetiche e per costruire un primo esempio di attuazione del principio di *student engagement*. Più in particolare, la progettazione del Laboratorio si proponeva di perseguire i seguenti cinque obiettivi.

1) Costruire un luogo permanente di supporto e di formazione degli studenti che partecipano ai processi di AQ della didattica. Solamente mediante un'attività ripetuta annualmente è, infatti, possibile ovviare ai problemi che derivano dal naturale **ricambio** degli studenti in seno alle CP-DS.

2) Avvicinare gli studenti alle **problematiche sostanziali** che riguardano la loro esperienza formativa, attraverso le attività d'aula e la pratica in un organismo collegiale. Chi ha esperienza dei consigli, prima di facoltà e poi di dipartimento, sa bene che il ruolo delle rappresentanze studentesche tende a concentrarsi su poche questioni pratiche (ad esempio: il numero degli appelli) e non è infrequente che le due parti – docenti e studenti – faticino a intendersi perché la dialettica è costruita, oltre che su un diverso grado di conoscenza del sistema, su obiettivi (impliciti) divergenti. L'affermazione della centralità dello studente nel processo di formazione e lo sforzo comune, in partnership, verso l'AQ tendono viceversa a fare convergere, se non gli interessi, certamente gli obiettivi e il sistema di valori di lungo periodo, facilitando il dialogo e la comprensione reciproca.

Perseguire questo obiettivo non è, però, operazione facile e immediata all'interno del sistema di AVA. La complessità della documentazione che deve essere esaminata e il linguaggio eminentemente tecnico che l'accompagna, se non sono adeguatamente assimilati, possono facilmente fare degenerare questa attività in una pratica burocratica e formale. Viceversa, se si coglie la sostanza del processo di AQ e si costruiscono insieme gli strumenti per esercitare un maggior controllo sulla corretta progettazione e gestione dei CdS, allora è possibile avvicinare gli studenti al cuore delle questioni che più li toccano.

3) Rendere effettivamente 'paritetiche' le Commissioni rafforzando le competenze degli studenti in tema di AQ. Per favorire un soggetto che parte svantaggiato non c'è che un metodo: metterlo in condizione di conoscere al meglio ciò di cui si discute e, possibilmente, dotarlo di 'qualcosa in più'. Per questa ragione si è ritenuto opportuno progettare un'attività formativa rivolta esclusivamente alla componente studentesca, prevedendo per i docenti delle Paritetiche interventi di supporto più leggeri. Solo in questo modo gli studenti hanno a disposizione gli strumenti per costruire un rapporto effettivamente paritario con i docenti, basato sul rispetto delle reciproche competenze e fondato su un approccio *evidence based*, tale da superare l'**asimmetria** che tipicamente caratterizza la relazione docente - studente.

4) Offrire un'occasione di confronto, tra studenti provenienti da esperienze e aree disciplinari differenti, sulle problematiche comuni che tipicamente interessano la componente studentesca. Affinché gli studenti possano esprimersi liberamente e avanzare le domande più semplici o più imbarazzanti («se quel docente non fa il suo mestiere, perché non viene licenziato?»), è indispensabile che l'aula sia dedicata esclusivamente a loro, dal momento che in sede diversa i problemi non emergerebbero con la stessa franchezza.

L'istituzionalizzazione di un luogo di confronto e il rafforzamento delle competenze degli studenti, attraverso un'iniziativa rivolta sia ai rappresentanti eletti sia a semplici studenti che si sono candidati (spesso in assenza di rappresentanze formali), dovrebbe inoltre consentire di rafforzare anche la **componente studentesca organizzata**.

5) Fornire agli studenti un'occasione di formazione trasversale di carattere professionale. Questo risultato può essere conseguito se si considera che la logica e il

linguaggio del sistema di AQ ricalcano da vicino quelli dei sistemi di certificazione e di accreditamento applicati in altri contesti e ambiti professionali. In questo senso dunque il Laboratorio costituisce anche un'esperienza formativa di carattere **interdisciplinare**.

Come si può osservare, e posto che con il Laboratorio sia effettivamente possibile raggiungere questi risultati, si tratta di un progetto caratterizzato da specifici obiettivi formativi, che mirano a rafforzare le competenze degli studenti (declinate secondo i descrittori di Dublino) e che avanza una proposta operativa su come portare gli studenti al centro del loro processo formativo. È alla luce di questi obiettivi che si è ritenuto opportuno riconoscere al Laboratorio lo status d'insegnamento, con possibilità di inserirlo nel piano degli studi.

1.5. Principali problemi incontrati

In fase di progettazione è stato necessario affrontare una serie di problemi di natura politica e tecnica.

Gli aspetti politici più delicati hanno riguardato il raggiungimento del consenso, in seno agli Organi e tra i colleghi, sulla necessità di riconoscere crediti formativi al Laboratorio. A prescindere dalla questione, certamente non trascurabile, della corretta calibratura tra crediti formativi e carico di lavoro, il problema più dibattuto è stato di principio, ovvero se fosse opportuno prevedere un esplicito 'incentivo' per un'attività che 'dovrebbe essere volontaria'. In realtà la questione ne solleva almeno altre due, connesse, ma logicamente separabili: la prima è di ordine fattuale e riguarda il rischio di 'opportunismo', cioè che gli studenti siano indotti a partecipare solamente per perseguire un mero tornaconto (in questo caso l'incentivo sarebbe distorsivo); la seconda è invece di principio, cioè se il Laboratorio, costituito non solo da attività di aula, debba essere considerato un insegnamento. La determinazione del Rettore e le argomentazioni portate a sostegno della proposta, e basate sugli obiettivi richiamati al paragrafo precedente, hanno però consentito di superare agevolmente le perplessità iniziali.

Il secondo aspetto di natura politica è derivato dall'iniziale diffidenza, da parte della componente studentesca più 'organizzata', verso un'attività di formazione rivolta ai rappresentanti degli studenti, prerogativa nel nostro Ateneo delle associazioni studentesche. Questo secondo ostacolo è stato superato mediante un coinvolgimento diretto della Conferenza degli Studenti nel progetto, anche per tramite dei due rappresentanti degli studenti membri del NdV.

I problemi di natura tecnica sono molteplici, ma forse il più rilevante è la possibilità di costituire ogni anno le CP-DS in tempo utile per programmare l'attività di formazione con le modalità più adeguate. La questione ha un corollario delicato che riguarda la necessità di combinare due obiettivi: (i) avere nelle CP-DS studenti effettivamente interessati e motivati e (ii) salvaguardare il principio di rappresentanza, ricorrendo a membri eletti dagli studenti. Le elezioni biennali dei rappresentanti degli studenti riguardano, però, solamente gli organi maggiori, i consigli di dipartimento e i CdS e questi rappresentanti non si mostravano, certamente all'epoca, particolarmente desiderosi di aggiungere ulteriori compiti (peraltro ancora non chiari) a quelli già previsti dalla loro funzione. Il problema è stato risolto modificando il regolamento generale per la nomina degli studenti nelle CP-DS e prevedendo che, in assenza di candidature da parte di rappresentanti eletti, fosse possibile raccogliere candidature su base volontaria, previa approvazione delle stesse da parte della Conferenza degli Studenti.

2. La realizzazione dei Laboratori

Il primo *Laboratorio per l'accreditamento di Ateneo* è stato realizzato nell'autunno 2014; il secondo nell'autunno 2015 ed è attualmente in fase di progettazione il terzo. L'impianto del Laboratorio è leggermente cambiato dalla prima alla seconda edizione e subirà ulteriori modifiche nel 2016.

Le attività d'aula del primo Laboratorio sono state incentrate su tre seminari, tenuti da esperti esterni all'Ateneo, della durata di un pomeriggio ciascuno, destinati al complesso degli attori del sistema di AQ. Dato il taglio dei seminari, disegnati per coinvolgere un pubblico principalmente accademico, essi sono stati supportati con tre iniziative specifiche per gli studenti, volte a integrare le conoscenze di base sull'organizzazione del sistema universitario e a fornire gli strumenti per affrontare operativamente la redazione della Relazione annuale.

Alla luce dell'esperienza del 2014 e delle osservazioni avanzate dagli studenti, che avevano criticato i seminari perché giudicati o troppo generici o troppo tecnici, mentre avevano apprezzato il carattere più applicato e 'su misura' delle iniziative di supporto, è stato disegnato il Laboratorio del 2015, strutturato su cinque attività d'aula della durata di mezza giornata l'una.

La prima attività, di carattere largamente introduttivo e motivazionale, ha la finalità d'inquadrare l'attività degli studenti delle CP-DS all'interno del processo di AQ e di dare conto, anche attraverso testimonianze di studenti che hanno partecipato al Laboratorio l'anno precedente, del lavoro già fatto. Oltre alla presentazione di alcune parti delle ESG e del QCHE, indispensabili per chiarire l'approccio implicito in quest'attività (portare l'apprendimento degli studenti al centro dei processi educativi, anche mediante il loro coinvolgimento diretto), viene introdotto il sistema AVA per la didattica. Uno sforzo particolare è dedicato alla stilizzazione del processo logico (o se si preferisce, alla sostanza) che sorregge il ciclo della progettazione, gestione, controllo e valutazione dell'offerta formativa. Si tratta di un impianto che riprende la *ratio* della *program evaluation* (Rossi *et al.*, 2004) e che pertanto ha un contenuto formativo più generale.

Le quattro giornate successive hanno un carattere più applicato e si concentrano sulla struttura della Relazione annuale della CP-DS, seguendo la sequenza dei sette quadri A-G (ex Allegato V del documento AVA). Il PQA, nelle Linee guida per la redazione della Relazione annuale delle CP-DS, ha articolato i sette quadri in 33 'punti di attenzione', tra cui i 16 punti previsti dall'AQ5 del manuale per le Commissioni di esperti della valutazione (ANVUR, 2014). Si tratta di una scelta strategica, che inizialmente ha appesantito il lavoro delle Paritetiche, ma che va nella giusta direzione di consolidare in Ateneo un linguaggio comune.

Nel corso delle attività d'aula si esamina ogni singolo 'punto di attenzione', interpretandone il senso e la finalità; vengono esaminate le fonti informative a cui attingere per valutare in quale misura gli obiettivi impliciti nei punti di attenzione siano effettivamente raggiunti dai CdS e vengono mostrati esempi di buona e cattiva redazione, a partire dai documenti dell'anno precedente. Il lavoro più impegnativo, naturalmente, è la presentazione delle fonti documentali (quadro A della Scheda unica annuale dei CdS; Rapporto annuale e ciclico di riesame dei CdS) e delle basi di dati da cui attingere le informazioni (indagine AlmaLaurea; questionari di valutazione della didattica; dati di ingresso, percorso e uscita). Il metodo seguito è il seguente: la prima volta che si rende necessario il ricorso a una fonte si fa un approfondimento specifico sulle caratteristiche

della fonte stessa e successivamente sono presentati esempi di modalità ragionevoli, e possibilmente ‘robuste’, di uso di queste informazioni per rispondere ai punti di attenzione, senza mai perdere di vista l’obiettivo principale di cogliere gli aspetti maggiormente critici dei CdS.

Un aspetto particolarmente interessante dell’attività annuale del Laboratorio è il suo carattere dinamico che consente: (i) di tenere conto delle critiche dei partecipanti, che sono sistematicamente ospitate nella relazione finale che ogni studente è tenuto a redigere; (ii) di disporre, alla luce del monitoraggio sulle Relazioni delle CP-DS, dei gruppi di riesame e delle schede uniche dei CdS dell’anno precedente, di esempi di buone e cattive pratiche, molto utili sia sul piano didattico sia per favorire la diffusione capillare di buone prassi; (iii) di rimodellare il Laboratorio in funzione delle concrete esigenze operative (ad esempio nel 2015, dato che la maggior parte degli studenti confermati in Paritetica aveva già partecipato alla formazione l’anno precedente, il Laboratorio è stato aperto agli studenti dei gruppi di riesame, in particolare a quelli dei CdS in accreditamento)⁵; (iv) di tenere debitamente conto delle indicazioni che emergono dall’evoluzione del sistema di AQ di Ateneo e, viceversa, (v) di raccogliere suggerimenti grazie al confronto con un gruppo di studenti particolarmente attento e motivato.

3. Una prima valutazione dell’esperienza

A UNIMORE operano 11 CP-DS: 10 di dipartimento e una per la facoltà di medicina. Nel 2015 hanno complessivamente coinvolto 49 studenti e 49 docenti; si va da un minimo di 2 studenti a un massimo di 8 per Commissione, la cui numerosità dipende, in sostanza, dal numero di CdS presenti in ciascun dipartimento/facoltà (Tabella 1).

TAB. 1. Alcuni indicatori di attività delle CP-DS

CP-DS per dipartimento / facoltà	Sede	N° CdS 2015	Composizione CP-DS										N° riunioni plenarie		Formazione studenti (valore medio 2014 e 2015)		
			N° componenti			Nuovi componenti: docenti				Nuovi componenti: studenti					Tasso di partecipazioni e alle attività d'aula (*)	N° medio di attività d'aula seguite dai partecipanti	
			2013	2014	2015	2014	%	2015	%	2014	%	2015	%	2014			2015
D1	RE	5	6	6	6	1	33%	0	0%	2	67%	1	33%	7	4	25%	5,0
D2	RE	3	6	4	4	1	50%	0	0%	1	50%	1	50%	9	4	67%	3,5
D3	RE	4	6	6	6	0	0%	0	0%	2	67%	1	33%	4	3	50%	4,0
D4	MO-RE	9	8	8	8	1	25%	0	0%	4	100%	1	25%	12	7	40%	5,0
D5	MO-RE	15	16	16	16	3	38%	0	0%	6	75%	5	63%	8	9	50%	4,7
D6	MO	8	8	16	16	5	63%	2	25%	8	100%	5	63%	7	6	92%	4,3
D7	MO	3	10	10	6	2	40%	2	67%	4	80%	2	67%	5	5	50%	3,7
D8	MO	11	12	12	12	4	67%	0	0%	6	100%	0	0%	7	5	67%	5,5
D9	MO	5	16	6	6	0	0%	0	0%	3	100%	0	0%	3	3	100%	5,7
D10	MO	5	10	10	10	4	80%	1	20%	5	100%	2	40%	5	4	25%	6,0
D11	MO	5	8	8	8	0	0%	0	0%	4	100%	3	75%	5	6	86%	5,2
Totali		73	106	102	98	21	41%	5	10%	45	88%	21	43%	6,5	5,1	61%	4,7

Nota: (*) Studenti che hanno partecipato ad almeno un’attività d’aula / Studenti totali che avrebbero potuto accedere alla formazione

In media le Commissioni hanno fatto 6,5 riunioni plenarie nel 2014 e 5 nel 2015, prevalentemente svolte nel periodo settembre-novembre. A queste si aggiungono numerose

⁵ Per questi studenti è stata prevista una sesta giornata di formazione specificamente dedicata al riesame. Non si dà conto delle attività rivolte a questo specifico gruppo, che ha interessato 35 studenti.

riunioni per sottogruppi, che tipicamente coinvolgono uno studente e un docente. Si tratta dunque di un'attività intensa e concentrata nel tempo.

Interessante è il dato sul turn-over dei componenti della CP-DS, prima e dopo l'attività di formazione. Nel 2014, erano di nuova nomina il 41% dei docenti membri delle Paritetiche e ben l'88% degli studenti. Nell'anno seguente, dopo l'attività di formazione svolta nell'autunno del 2014, il turn-over si è più che dimezzato per gli studenti (43%) e ridotto di quattro volte per i docenti (10%).

È importante, inoltre, segnalare che la metà degli studenti che ha seguito il Laboratorio nel 2014 ha partecipato, oltre ai lavori della CP-DS del 2014, anche a quelli del 2015 (Tabella 2). A questi se ne aggiungono altri 11 che, pur non avendo mai partecipato al Laboratorio, hanno riconfermato la loro partecipazione in Paritetica anche nel 2015, con il risultato che nel 2015 solo uno studente su cinque non aveva né esperienza né formazione.

TAB. 2. Formazione ed esperienza degli studenti delle CP-DS

	2014	%	2015	%
N° studenti nelle CP-DS	51		49	
Nuovi studenti CP-DS	45	88%	21	43%
Nuovi studenti con formazione nell'anno di ingresso	26		12	
Studenti confermati nel 2014 con formazione nel 2014	3		-	
Studenti confermati nel 2015 con formazione nel 2015	-		3	
Studenti confermati nel 2015 con formazione nel 2014	-		14	
Totale studenti con formazione	29	57%	29	59%
Studenti senza formazione ma con esperienza	4	8%	11	22%
Studenti senza formazione e senza esperienza	18	35%	9	18%
Studenti che hanno partecipato formazione	29		15	
Relazioni finali presentate (al 22/02/2016)	24	83%	10	67%

Emergono, dunque, alcuni dati rilevanti: non solo la formazione ha contribuito a stabilizzare la composizione delle CP-DS, ma una buona parte degli studenti che aveva preso parte alla formazione nel 2014 ('beneficiando' dell'opportunità dell'insegnamento) ha riconfermato la sua partecipazione l'anno seguente (senza 'nulla in cambio'): un dato che documenta come la motivazione 'opportunistica' degli studenti non abbia trovato riscontro empirico. Rilevante, e in parte inatteso, è anche il comportamento dei docenti che, probabilmente anche in seguito al miglioramento del funzionamento delle CP-DS⁶, hanno riconfermato, quasi in blocco, il proprio impegno nelle Commissioni.

Un aspetto critico, su cui non è possibile soffermarsi adeguatamente, riguarda le differenze tra dipartimenti, rispetto al comportamento medio di Ateneo, prima descritto. Le ragioni sono le più disparate e coinvolgono sia aspetti logistici (UNIMORE è articolata su due sedi e la formazione si è sempre svolta nella sede più numerosa di Modena); sia disciplinari (maggior o minor prossimità culturale con il sistema di AQ); sia contingenti, in dipendenza degli specifici assetti organizzativi dei dipartimenti.

⁶ Le bozze delle Relazioni annuali delle CP-DS del 2014 sono state riviste, nel novembre 2014, sia dal NdV sia dal PQA; da questa attività è risultato con particolare evidenza il miglioramento della qualità delle Relazioni rispetto all'anno precedente (NdV, 2015).

Come anticipato, le relazioni finali degli studenti sono una ricca fonte d'informazioni per monitorare il funzionamento del Laboratorio e delle CP-DS e consentono di trarre diversi spunti per valutare il raggiungimento degli obiettivi sottesi al suo disegno. La relazione finale, la cui traccia è stata concordata con gli studenti, si compone di diverse sezioni, ciascuna articolata in più punti: motivazione iniziale; percorso di formazione; funzionamento della propria Commissione; contributo personale al lavoro della Commissione; coerenza dell'esperienza con le motivazioni iniziali; esperienza consigliabile / sconsigliabile ad altri studenti.

Una nostra autovalutazione sintetica del grado di raggiungimento degli obiettivi è riportata nella Figura 2; nei punti che seguono si argomentano le ragioni che ci hanno portato a esprimere questi giudizi.

FIG. 2. Autovalutazione del grado di raggiungimento degli obiettivi del Laboratorio

	Obiettivi	per nulla	parzialmente	in misura adeguata	completamente
1	Consentire ricambio componente studentesca				X
2	Affrontare problematiche sostanziali				X
3	Superare asimmetria con docenti				X
4	Rafforzare organizzazione studentesca		X		
5	Offrire esperienza di formazione interdisciplinare			X	

1. Con riferimento al problema del **ricambio** (e della mancata partecipazione) degli studenti, i dati precedentemente riportati documentano il pieno raggiungimento dell'obiettivo. A sostegno del successo dell'iniziativa si possono considerare anche le argomentazioni avanzate dagli studenti, con riferimento ad alcune domande contenute nella traccia di relazione, volte a indagare la coerenza dell'esperienza in Paritetica rispetto alle aspettative iniziali e l'opportunità di consigliare il Laboratorio ad altri studenti.

L'aspettativa principale degli studenti, al momento della loro adesione alla CP-DS, è di contribuire al miglioramento del proprio dipartimento e/o del proprio CdS (50%); significative, per frequenza delle risposte, anche la valorizzazione del proprio ruolo di rappresentante degli studenti e l'attesa di un'esperienza formativa innovativa a tutto tondo, più 'dentro ai problemi dell'università' e a più a diretto contatto con i docenti.

Sotto il profilo della coerenza tra aspettative e realizzazione, le valutazioni degli studenti si distinguono in due gruppi principali: la maggior parte l'ha trovato perfettamente coerente con le aspettative iniziali (in alcuni casi anche superiore), mentre una parte (assai più contenuta) lamenta un carico di lavoro più pesante del previsto.

Per quanto attiene all'opportunità di consigliare o sconsigliare il Laboratorio ad altri studenti, il giudizio è unanime (a parte un unico caso che non lo considera formativo per il suo percorso): tutti lo consigliano e lo consigliano fortemente. Le ragioni addotte richiamano in buona sostanza quelle già evidenziate con riferimento alle aspettative. Si riporta, a titolo esemplificativo, un tipico commento estratto dalle relazioni: «Un'esperienza da consigliare perché è uno dei pochi strumenti fondamentali che mette al centro dei processi accademici lo studente rendendolo soggetto partecipe, attivo e protagonista della propria formazione ed è un modo attraverso cui noi studenti abbiamo la stessa libertà di pensiero, parola al pari dei prof, una grande novità» (D6, 2015)⁷.

⁷ Il riferimento è alle CP-DS riportate in Tabella 1.

Poiché un veicolo importante per il successo di questa iniziativa è costituito dal ‘passa parola’, ci aspettiamo che la diffusione delle opinioni positive degli studenti, favoriscano in futuro l’aumento delle candidature, contribuendo, anche per questa via, ad alleggerire il problema della scarsa partecipazione alle CP-DS e della difficoltà di trovare i candidati in alcuni dipartimenti.

2. Con riferimento all’obiettivo del Laboratorio di avvicinare gli studenti alle **problematiche sostanziali** che riguardano la loro esperienza formativa, si possono considerare diversi aspetti. In primo luogo, nella relazione finale, si chiede agli studenti di esprimere un giudizio sulla capacità della CP-DS di entrare «nel merito di problemi ‘veri’, di sostanza dell’offerta formativa». A parte un partecipante che riferisce che «la burocrazia è spesso prevalente rispetto ai problemi veri dell’Ateneo» (D7, 2015), il giudizio positivo è unanime. In un altro punto della traccia si chiede se «ci sono problemi di rilievo che non sono ‘entrati in agenda’ o che sono stati scartati» dalla CP-DS: anche in questo caso la risposta (negativa) è unanime, a parte un caso, sintomatico dell’atteggiamento *evidence based* delle CP-DS, che riporta: «sì, quelli di cui non era disponibile una documentazione, un riscontro oggettivo, ma solo verbale» (D5, 2015).

Interessanti sono le descrizioni fatte dagli studenti delle attività svolte nell’ambito delle CP-DS. In media ogni studente ha svolto tre tipologie differenti di attività; le più diffuse, oltre alla partecipazione alle discussioni e a controlli a campione (ad esempio delle schede insegnamenti), sono: l’analisi dei dati, la redazione di testi e l’attività di collegamento con gli studenti. È, però, dalle relazioni degli studenti che si coglie con immediatezza l’adesione alla sostanza delle problematiche formative: «una straordinaria occasione per tutti gli studenti e tutti i docenti che, trovandosi a lavorare insieme, possono contribuire al miglioramento dell’offerta formativa, delle condizioni di insegnamento e frequenza e al più generale aggiornamento e cambiamento dell’Università» (D11, 2014); «un’esperienza molto formativa che rifarei e consiglierei sicuramente perché permette di analizzare in prima persona le problematiche che l’istituzione universitaria si trova a fronteggiare, nonché di contribuire attivamente a risolverle» (D10, 2014).

3. Per quanto riguarda il rafforzamento delle competenze degli studenti con l’obiettivo di superare l’**asimmetria** che tipicamente caratterizza il rapporto con i docenti, il dato più significativo è certamente riferibile al ‘clima relazionale’ che si è instaurato all’interno delle Paritetiche. Anche in questo caso le valutazioni positive sono la quasi totalità, a parte un caso del 2014 che riferisce di un clima «formale e di sottomissione» (D7). Due terzi degli studenti per definire il clima prevalente ricorrono a espressioni quali «sereno» e/o «collaborativo»; più della metà utilizza le espressioni «informale» e/o «rilassato»; diversi studenti segnalano un clima «di reciproco aiuto», «proficuo», «corretto», «di disponibilità». Un tipica frase, estratta dalle relazioni finali, è la seguente: «il clima è sempre stato stupendo, si è instaurato un bellissimo rapporto di collaborazione tra docenti e studenti e questo ha favorito il dialogo e il dibattito sulle questioni emerse durante gli incontri» (D8, 2014).

La traccia della relazione chiede espressamente se le opinioni degli studenti siano state tenute in considerazione in Commissione. Sia nel 2014 che nel 2105 il giudizio al riguardo è unanime: si va dalla «piena e/o forte considerazione», all’«incoraggiamento» ecc. Alcuni esempi: «i docenti hanno più volte recepito i suggerimenti e i punti di vista degli studenti, all’interno della Relazione» (D4, 2014); «i professori cominciano a conoscerti non solo come uno studente, ma con un ruolo in più, e alcuni chiedono la tua opinione sull’andamento del proprio corso» (D2, 2014); «grazie anche ai laboratori seguiti, noi

studenti siamo stati parte attiva e importante in commissione avendo a volte anche conoscenze superiori a quelle di alcuni docenti arrivati in Paritetica un po' all'ultimo momento» (D8, 2014).

Certamente si è rivelata importante l'attività di formazione in aula. A questo proposito le opinioni dei frequentanti sono generalmente molto positive (unanime il giudizio nel 2015). Interessanti anche le osservazioni sullo scarto tra chi ha partecipato e chi non ha preso parte alla formazione: «ho notato che gli studenti che non hanno partecipato ai laboratori di formazione non sapevano né che tipologia di lavoro stessero per intraprendere né erano al corrente delle modalità con cui compilare la relazione. Non conoscevano, inoltre, la struttura delle fonti d'informazione a cui attingere per ricavare dati utili alla compilazione del documento. Questo ha implicato un rallentamento dei lavori» (D5, 2015).

4. Per quanto riguarda la creazione di una sede di confronto sulle problematiche comuni che tipicamente interessano gli studenti, contribuendo per questa via anche al rafforzamento della **componente studentesca organizzata**, a nostro giudizio questo obiettivo è stato raggiunto solo in parte. La questione può essere esaminata sotto almeno tre differenti profili. In primo luogo va considerato che, nonostante l'opportunità di disporre di un'aula motivata e attenta, i tempi piuttosto compressi con cui è stato necessario organizzare le attività hanno lasciato poco spazio alla discussione, ostacolando la piena valorizzazione di questa potenzialità. In questo senso sono segnaletiche alcune osservazioni critiche e suggerimenti avanzati dagli studenti stessi: «...creare un laboratorio più interattivo, la lezione frontale – soprattutto nell'ultima mezz'ora - rischia di diventare pesante e annoiata e dunque difficile da seguire...» (D3, 2015); «dedicare un laboratorio per lavoro di gruppo per confronto tra studenti di diverse CP-DS» (D1, 2015).

In secondo luogo va valutato in quale misura gli studenti in Paritetica abbiano colto la rilevanza della loro funzione di portavoce delle problematiche specifiche degli studenti nei diversi CdS. Si tratta di una funzione che sarebbe certamente favorita se fosse possibile avere in Paritetica un rappresentante eletto per ogni differente CdS, condizione che non è sempre data. In termini più generali la questione diventa allora se gli studenti, come gruppo all'interno delle CP-DS, abbiano colto il significato della loro partecipazione anche sotto questo profilo. Al riguardo si riscontrano diversi segnali positivi: molti studenti indicano, infatti, come motivazione iniziale della loro candidatura in Paritetica, la possibilità di fare da portavoce degli studenti; la maggior parte, inoltre, riporta tra le attività svolte, quella di collegamento con gli studenti; infine, sia dall'analisi delle relazioni sia in occasione dei diversi incontri con i presidenti delle CP-DS, abbiamo evidenza di numerose iniziative tese a dare visibilità, presso la generalità degli studenti, della presenza e delle funzioni delle CP-DS. A titolo di esempio: nella maggior parte dei dipartimenti gli studenti si sono fatti promotori di interventi, nei diversi anni di corso, per spiegare la rilevanza e l'utilità di una corretta compilazione dei questionari di valutazione della didattica; in altri dipartimenti la componente studentesca della Paritetica sta sistematicamente segnalando agli studenti che, oltre ai rappresentanti nei CdS e in consiglio di dipartimento, è presente anche questo organismo a cui possono direttamente riferirsi per segnalare problemi.

Infine, va considerato in quale misura le potenzialità di queste attività (il Laboratorio e la sua ricaduta sul buon funzionamento delle CP-DS) siano state pienamente colte e valorizzate dalla Conferenza degli studenti, che in Ateneo costituisce l'organo ufficiale di rappresentanza degli studenti. Anche in questo caso la nostra valutazione è di parziale raggiungimento dell'obiettivo, in quanto, dopo la fase iniziale di coinvolgimento della Conferenza nella discussione del progetto di Laboratorio, è seguita un'attività non sistematica e per lo più mediata dai due rappresentanti (particolarmente attivi) nel NdV.

Consolidare le relazioni tra NdV e Conferenza è invece un obiettivo che andrebbe perseguito con maggior determinazione se si desidera 'capitalizzare' l'esperienza degli studenti che partecipano alle CP-DS, alimentando con nuove competenze le rappresentanze degli studenti⁸.

5. Per quanto riguarda, infine, la possibilità che il Laboratorio costituisca anche un'esperienza di formazione personale di carattere **trasversale e interdisciplinare**, va osservato che la traccia di relazione finale non prevede al riguardo domande specifiche; alcune informazioni sono, tuttavia, desumibili da altre risposte.

In generale si può affermare che l'obiettivo non è ancora stato pienamente raggiunto, probabilmente anche a causa di un'inadeguata comunicazione da parte nostra di un'attività professionale poco nota agli studenti. I partecipanti al Laboratorio potrebbero, ad esempio, candidarsi per l'inserimento nell'albo degli esperti di valutazione dell'ANVUR (profilo studenti) per le visite di accreditamento periodico, tenuto conto della formazione ricevuta e dell'esperienza maturata sul campo. Potrebbero inoltre mettere in evidenza, nel loro curriculum, i crediti formativi acquisiti in un'attività di accreditamento, considerata la crescente diffusione dei sistemi di valutazione sia nel settore pubblico (scuola, sanità, enti locali) sia nel settore privato e professionale (certificazione). Solamente alcuni studenti, forse perché afferenti ad aree disciplinari culturalmente più prossime, hanno colto il punto: «ritengo inoltre che sia stata utile per un futuro lavorativo nel quale si lavorerà in team o nel quale si farà parte di un nucleo valutativo» (D3, 2015); «ritengo che possa avere anche una valenza formativa per chi ha intenzione di seguire la strada della ricerca e dell'insegnamento» (D9, 2014).

Viceversa gli aspetti trasversali della formazione sono stati colti dalla generalità degli studenti. Qualche esempio: «questa esperienza mi ha consentito di acquisire competenze tecniche, di ragionamento e di *problem solving*, che altrimenti il CdS in (...) non mi avrebbe fornito» (D5, 2015); «lavorare in stretto rapporto con i professori è un aspetto sicuramente qualificante e per nulla scontato. Altro aspetto formativo affascinante è il lavoro in team, di cui non avrei potuto avere esperienza se non avessi partecipato ai lavori della Commissione» (D6, 2015).

Conclusioni e possibili sviluppi

In fase di progettazione non era stata data particolare enfasi a un ulteriore obiettivo del Laboratorio, che invece è emerso dall'analisi: ovvero che, attraverso la partecipazione più consapevole e qualificata degli studenti, fosse anche possibile **stimolare l'impegno dei docenti** nelle Paritetiche. In realtà, come risulta dalla forte caduta del turn-over tra i docenti, dal clima relazionale che si è andato consolidando all'interno delle Commissioni e che, per definizione, è il risultato di un comportamento bilaterale e dalla migliore qualità delle Relazioni annuali, la formazione (rafforzata) riservata agli studenti ha contribuito a mutare radicalmente, certamente rispetto al 2013, il contesto operativo delle Commissioni. D'altra parte è del tutto intuitivo che, se i docenti hanno l'opportunità di confrontarsi con interlocutori competenti, essi stessi sono stimolati a impegnarsi.

⁸ La dimensione dello scarto tra quanto realizzato sinora a UNIMORE e quanto potrebbe essere fatto, attraverso un coinvolgimento più consapevole della componente studentesca organizzata, emerge con tutta evidenza esaminando il citato progetto *Quest for Quality for Students* dell'ESU (<http://www.quest.esu-online.org/Home>).

Naturalmente l'impegno, la disponibilità e la serietà dei colleghi non solo è un ingrediente fondamentale per il buon funzionamento delle CP-DS, ma costituisce una premessa indispensabile affinché si consolidi, all'interno del corpo docente, un'attenzione crescente alla qualità della formazione.

In estrema sintesi ci pare che questa 'sperimentazione' abbia dato buoni risultati e abbia risposto in modo efficace alla criticità emersa nel primo anno di vita delle Paritetiche.

Come evidenziato dall'analisi precedente, restano tuttavia diversi aspetti da migliorare e sui quali si sta lavorando in vista dell'edizione 2016 del Laboratorio. Le principali innovazioni in cantiere riguardano: (i) la costituzione delle CP-DS per il 2016/17 con largo anticipo (maggio), per consentire all'ufficio di supporto di sollecitare i nuovi componenti delle Paritetiche e inviare il materiale didattico prima delle attività di aula; (ii) la concentrazione della formazione in due settimane, tra fine settembre e inizio ottobre, per lasciare maggior tempo alle Commissioni per organizzare i propri lavori; (iii) la revisione delle modalità di formazione in aula, lasciando più spazio alla discussione e prevedendo un incontro finale, dopo la chiusura delle Relazioni, per discutere eventuali problemi emersi durante i lavori delle Paritetiche; (iv) il rafforzamento dell'incisività delle attività delle Paritetiche mediante la predisposizione di Linee guida che prevedano per tutte le Commissioni: iniziative di pubblicizzazione delle CP-DS presso la generalità degli studenti (ottobre); la presentazione della Relazione annuale nei consigli di dipartimento (gennaio); la previsione di un'attività di monitoraggio di medio termine sullo stato di attuazione delle azioni di miglioramento indicate dai CdS nei Rapporti di riesame (giugno).

Le azioni previste al precedente punto (iv) sono indicative del problema più rilevante che, a nostro avviso, dovrà essere affrontato dal prossimo anno: creare tutte le condizioni affinché l'attività delle Paritetiche contribuisca effettivamente all'AQ dei CdS. Come si è argomentato, le sollecitazioni e le proposte di miglioramento delle Paritetiche sono solamente **un input** di un processo più articolato, la cui efficacia è funzione anche della capacità dei CdS e dei dipartimenti di farle proprie e di implementarle. Questa considerazione solleva un aspetto più generale, che coinvolge l'assetto complessivo del sistema di AQ dell'Ateneo, e che esula dagli obiettivi di questo lavoro, ma che è opportuno tenere ben presente. Se, infatti, all'impegno degli studenti e dei docenti nelle Paritetiche non conseguono, entro un ragionevole orizzonte temporale, risultati tangibili, vi è il rischio che venga frustrata la tensione positiva che si è manifestata negli ultimi due anni, con grave pregiudizio del buon funzionamento delle CP-DS stesse⁹.

⁹ Quest'ultimo aspetto è ben evidenziato anche nelle indagini dell'*European Students' Union* che, nell'analizzare le principali barriere che gli studenti incontrano nel loro coinvolgimento nei processi di AQ, segnalano, accanto alla mancanza d'informazione e addestramento, l'inutilità dei sistemi di AQ quando non producono risultati (ESU, 2012: p. 21).

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (2013), *Autovalutazione, valutazione e accreditamento del sistema universitario italiano*, ANVUR, Roma, 9 gennaio 2013, <http://www.anvur.org/attachments/article/25/1.%20testo.pdf>.
- ANVUR (2014), *Indicazioni operative alle commissioni di esperti della valutazione per l'accREDITamento periodico delle sedi e dei corsi di studio*, Roma, <http://www.anvur.org/attachments/article/26/3.%20convenzionali%20-%20Indicazioni%20operative%20per%20le%20CEV.pdf>.
- ESG (2009), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki, 3rd edition (trad. it. *Standard e Linee Guida per l'Assicurazione della Qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*), <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>.
- ESG (2015), *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, Revised ESG approved by the Ministerial Conference in Yerevan, on 14-15 May 2015, <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>.
- ESU (2012), *Quest for Quality for Students: Going Back to Basics*, The European Students' Union, Brussels, February.
- ESU (2013), *Quest for Quality for Students: Survey on Students' perspective*, The European Students' Union, Brussels, August.
- NdV (2014), *Relazione annuale del Nucleo di Valutazione Anno 2014*, Nucleo di Valutazione - Direzione Pianificazione e Valutazione dell'Università di Modena e Reggio Emilia, 23 maggio 2014, <http://www.nucleo.unimore.it/site/home/valutazione-e-accreditamento.html>.
- NdV (2015), *Relazione annuale del Nucleo di Valutazione Anno 2015*, Nucleo di Valutazione - Direzione Pianificazione e Valutazione dell'Università di Modena e Reggio Emilia, 27 luglio 2015, <http://www.nucleo.unimore.it/site/home/valutazione-e-accreditamento.html>.
- PQA (2015a), *Linee Guida per l'Assicurazione della Qualità dell'Ateneo* (Rev. 03 del 09/07/2015), Presidio di Qualità di Ateneo dell'Università di Modena e Reggio Emilia, <http://www.presidioqualita.unimore.it/site/home/normativa-e-documenti/linee-guida-pqa/articolo56029890.html>.
- PQA (2015b), *Linee Guida per le Commissioni Paritetiche Docenti Studenti* (Rev. 01_2015) Presidio di Qualità di Ateneo dell'Università di Modena e Reggio Emilia, <http://www.presidioqualita.unimore.it/site/home/normativa-e-documenti/linee-guida-pqa/articolo56029890.html>.
- Rossi, P. Freeman, H. e Lipsey, M. (2004), *Evaluation: A Systematic Approach* (VII edizione), Sage, Thousand Oaks (California).
- Turri, M. (2014), *Calimero all'università. Valutazione della didattica e sistema AVA*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.
- UNIMORE (2014), *Politica della Qualità della Formazione dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia*, Documento approvato dal Senato Accademico e dal Consiglio di Amministrazione dell'Università di Modena e Reggio Emilia, il 22/12/2014, <http://www.unimore.it/azdaq/PQF19dic2014.pdf>.
- UK-Quality Code for Higher Education (2012), *Chapter B5: Student engagement*, Gloucester, The Quality Assurance Agency for Higher Education, www.qua.ac.uk.