



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia Generale

Corso di Laurea in Scienze psicologiche, cognitive e psicobiologiche

Tesi di Laurea triennale

**La costruzione sociale della meritocrazia: un'analisi
qualitativa dei vissuti psicologici di studenti e studentesse
dell'Università di Padova nel contesto educativo**

**The social construction of meritocracy: a qualitative analysis on University of
Padua students' psychological experience in the educational environment**

Relatore:

Prof. Diego Romaioli

***Laureanda:* Giulia Grandò**

***Matricola:* 2047953**

Anno Accademico: 2023/2024

INDICE

Introduzione	8
1. Contesto teorico.....	10
1.1 Il costruzionismo sociale.....	10
1.2 La meritocrazia: presupposti teorici e criticità pratiche.....	11
1.2.1 Origine del termine.....	11
1.2.2 Inserimento nel senso comune.....	12
1.2.3 Criticità del sistema meritocratico.....	15
1.3 La votazione numerica in ambito universitario.....	18
1.3.1 Background storico.....	18
1.3.2 Effetti collaterali.....	19
2. Metodologia della ricerca.....	24
2.1 Obiettivi.....	24
2.2 Partecipanti.....	25
2.3 Strumenti.....	27
2.3.1 PHQ-9, GAD-7 e WSAS.....	27
2.3.2 Protocollo di intervista.....	29
2.3.3 Analisi tematica.....	32
3. Risultati.....	35
3.1 Panoramica dei temi generati dall'analisi tematica.....	35
3.2 Sotto scrutinio.....	35
3.3 Se voglio, posso.....	39

3.4 Il peso psicologico della meritocrazia.....	42
3.5 Distacco dalla logica meritocratica.....	51
4. Discussione e conclusioni.....	57
Bibliografia.....	61

INTRODUZIONE

Il presente elaborato si pone l'obiettivo di approfondire i vissuti psicologici della comunità studentesca all'interno del contesto universitario, focalizzandosi su come le dinamiche meritocratiche e il sistema di votazione numerica possano influenzare l'esperienza del proprio percorso accademico. In particolare, si andrà ad analizzare come i concetti di merito e meritevolezza vengono costruiti da parte della componente studentesca universitaria, che tipo di attribuzioni essa compie nei confronti dei propri successi e insuccessi universitari, il significato ricoperto dai risultati universitari nella vita di studenti e studentesse, gli stati d'animo che accompagnano tutte le fasi della performance accademica e le prospettive del corpo studentesco rispetto alla votazione numerica. Per fare ciò, verrà preso in considerazione lo studio qualitativo "La costruzione sociale della meritocrazia", condotto su un campione della comunità studentesca dell'Università degli Studi di Padova.

Nel primo capitolo verrà introdotta la teoria psicologica a cui l'elaborato farà riferimento, il costruzionismo sociale, e, successivamente, verrà fornita una panoramica della letteratura esistente relativamente alla meritocrazia e alla votazione numerica, di cui verranno dati degli iniziali cenni storici per proseguire, poi, con le loro criticità individuate dalla comunità accademica.

Il secondo capitolo presenterà il progetto di ricerca "La costruzione sociale della meritocrazia", di cui verranno esplicitati gli obiettivi, la composizione del campione e gli strumenti impiegati per la raccolta dati e per la loro analisi.

Nel terzo capitolo si avrà una rassegna di alcuni dei temi individuati dall'analisi tematica svolta sui dati verbali raccolti: in particolare, verranno trattati la centralità del giudizio di persone esterne al percorso di apprendimento nell'esperienza universitaria, la fiducia nelle proprie risorse e nella validazione sociale di esse, il costo psicologico richiesto dall'adempimento delle richieste in ambito accademico e, infine, il distacco operato da alcuni rispondenti dalle logiche meritocratiche.

Nel quarto capitolo verranno brevemente discussi i risultati della ricerca, esponendone eventuali limiti e punti di partenza per futuri studi empirici.

CAPITOLO 1

CONTESTO TEORICO

1.1. Il costruzionismo sociale

Il presente elaborato farà riferimento al quadro teorico e metateorico proposto dal costruzionismo sociale, che di seguito verrà brevemente esposto.

Il costruzionismo sociale è un movimento affermatosi nel contesto delle scienze sociali a partire dalla seconda metà del ventesimo secolo, che interessa una varia gamma di discipline, tra cui la psicologia e psicoterapia, la pedagogia, l'antropologia, la filosofia del linguaggio, la sociologia e la scienza delle organizzazioni (Romaioli & McNamee, 2021). Esso si focalizza sui processi che permettono alle persone di formulare la propria descrizione e il proprio racconto della realtà che vivono (Gergen, 1985), sostenendone la natura prevalentemente storica e sociale (Romaioli & McNamee, 2021).

Ciò che viene proposto dalla prospettiva costruzionista nella sua forma metateorica è un passaggio da una visione esogena, secondo la quale il sapere riproduce in maniera accurata e oggettiva il mondo, ad una endogena della conoscenza (Romaioli & McNamee, 2021), che la considera come il risultato di elaborazioni interne agli individui che non necessariamente rispecchia fedelmente le caratteristiche dell'oggetto conosciuto (Gergen, 1985). Il costruzionismo sociale si caratterizza per una radicale messa in discussione dei saperi dati per assunti e considerati universali in quanto validati dall'osservazione empirica e per il suo ridimensionamento di tali saperi a conoscenze circoscrivibili a specifici contesti storici, sociali e culturali: la comprensione che si ha del mondo deriva, infatti, da dialoghi situati storicamente, da scambi attivi e cooperativi tra persone entrate in relazione (Gergen, 1985). Il grado di consenso e diffusione raccolto dalle spiegazioni del reale non è, dunque, legato al loro grado di corrispondenza ad esso, quanto più a fattori prettamente sociali all'interno del contesto di riferimento che possono portare a variazioni nei criteri di validità e intelligibilità di teorie e assunzioni (Gergen, 1985; Gergen & Zielke, 2006). La conoscenza non è qualcosa di avulso dalla dimensione pragmatica della vita delle persone, poiché essa, secondo la prospettiva costruzionista, costituisce in sé un'azione sociale in

quanto risultato di scambi relazionali (Gergen, 1985). Viene, quindi, avanzata un concezione del rapporto tra la teoria e la pratica che non prevede una subordinazione della dimensione pratica al sapere teorico, ma che vede entrambi gli aspetti della conoscenza come strettamente interconnessi, poiché i discorsi teorici sono visti come parte integrante e costitutivi di pratiche sociali all'interno delle stesse comunità che li hanno formulati (Gergen & Zielke, 2006).

Guardando al movimento costruzionista come teoria in ambito psicologico, esso propone una visione del mondo interiore di ciascuna persona che lo considera risultato di discorsi avuti all'interno di una più larga attività sociale, presentando ciò che viene comunemente considerato manifestazione oggettiva e finalizzata della sfera cognitiva umana come un fenomeno in continuo movimento e sempre soggetto a processi di costruzione legati alle diverse interazioni sociali avute con gli altri (Shotter, 1997). La prospettiva costruzionista sostiene, infatti, che tutto ciò di interesse alla disciplina psicologica dovrebbe essere ricercato e trovato nei “momentanei incontri relazionali verificatisi tra due persone nei loro scambi dialogici” (Shotter, 1997, p. 9, tda), proponendone una comprensione in termini relazionali piuttosto che in qualità di rappresentazioni formatesi nella mente della persona (Shotter, 1997). Tali momenti sono, infatti, considerati costitutivi dell'identità personale e sociale degli individui così come fondamentali e determinanti di tutta la conoscenza a loro disposizione (Shotter, 1997). Il proprio mondo interiore, quindi, emerge nelle azioni comunicative e nelle forme che esse prendono, connotandosi di una natura socialmente situata e costruita: esso, sostiene la prospettiva costruzionista, non si trova nella singola persona, quanto più nei suoi incontri relazionali con altre persone e con il contesto di riferimento (Shotter, 1997).

1.2 La meritocrazia: presupposti teorici e criticità pratiche

1.2.1 Origine del termine

Il termine “meritocrazia” vide il proprio inserimento nel linguaggio comune a partire dagli anni Cinquanta del ventesimo secolo, comparando per le prime volte nelle pubblicazioni dei sociologi britannici Alan Fox (1956) e Michael Young (1958). Il romanzo satirico *The*

Rise of Meritocracy 1870-2033: An Essay on Education and Equality (1958) di Young fu l'opera più significativa nella diffusione del neologismo, il quale venne utilizzato dall'autore come significante di un sistema sociale in cui la posizione ricoperta dall'individuo all'interno della società non dipende dal diritto di nascita, bensì dal proprio merito, individuato nel risultato della somma tra il quoziente intellettuale della persona e lo sforzo impiegato. L'opera di Young (1958) racconta un ventunesimo secolo distopico caratterizzato da un'impalcatura sociale risultante da più di un secolo di politiche basate sulla promozione dell'uguaglianza delle opportunità e mirate a superare la stratificazione della società in caste assegnate sulla base della famiglia di provenienza: la collocazione sociale, ora, è fondata esclusivamente sull'intelligenza della persona e viene garantita da una selezione precoce condotta tramite la misurazione del merito (vale a dire mediante l'operazione intelligenza + impegno) dell'individuo. Ciò ha delle significative ripercussioni sul sistema educativo della società descritta da Young, in quanto il nuovo modello sociale non prevede un'istruzione universale ed egualitaria, ma, piuttosto, diversi percorsi scolastici organizzati gerarchicamente a cui i bambini e le bambine vengono indirizzati in tenera età sulla base delle loro capacità. Nel nuovo assetto sociale, quindi, l'aristocrazia di stirpe lascia spazio a un'élite costituita dalle persone "mentalmente superiori", che hanno diritto a una vita e ad un potere sociale proporzionati alle loro capacità, nello stesso modo in cui i "mentalmente inferiori" sono destinati a costituire la base della piramide sociale in quanto meno capaci. Come sottolineato da Boarelli (2019, p. 5), la meritocrazia nel romanzo di Young, si presenta all'apparenza come un'organizzazione della società mirata a garantire uguaglianza, pari opportunità e democrazia, costituendo di fatto, però, una nuova tipologia di autoritarismo che incorpora un'impalcatura ideologica e morale che ne giustifichi l'esistenza: il consenso costruito attorno alla logica meritocratica serve, infatti, a convincere ogni persona che la propria condizione abbia un fondamento di giustizia e sia immutabile.

1.2.2 Inserimento nel senso comune

Come sostenuto dallo stesso Young (1994; 2006), l'obiettivo del romanzo era quello di mettere in guardia il lettore rispetto alle contraddizioni della società moderna ed alle disuguaglianze potenzialmente riproducibili da un sostegno indiscriminato dell'uguaglianza

di opportunità: la voce dell'autore vuole emergere canzonante verso chi, nel ventesimo secolo, sosteneva acriticamente che la migliore alternativa alle caste determinate alla nascita fosse una struttura sociale con le stesse classi della precedente ma che si differenziasse da essa con un metodo di assegnazione diverso, con lo scopo di rendere più accettabile lo squilibrio delle condizioni di vita tra i diversi livelli della stratificazione sociale e legittimasse la posizione di potere ricoperta da un gruppo ristretto di persone.

Tuttavia, il messaggio di fondo dell'opera distopica di Young venne ampiamente travisato dalla maggiore parte del pubblico (Young, 2006), che la lesse come un elogio alla meritocrazia e un invito ad accelerare il processo per il suo compimento. Il concetto della meritocrazia, infatti, divenne presto molto popolare e venne inglobato nel senso comune come una potente rivendicazione che le spinte anti-discriminatorie ed egalarie hanno potuto usare per promuovere il dinamismo sociale e la valorizzazione del talento individuale contro una rigida struttura sociale che non permetteva grandi possibilità di ascesa dalla propria posizione di partenza nella società (Mijs & Savage, 2020). Alla base di tale risignificazione del sistema meritocratico vi è un contesto socio-culturale e storico post-industriale, in cui era forte la necessità di una scolarizzazione più estesa, una forza-lavoro più qualificata e un maggiore capitale umano (Mijs & Savage, 2020), così come si era reso doveroso trovare un metodo di selezione per chi potesse avere accesso a posizioni sociali e lavorative più elevate e, dunque, a una maggiore remunerazione (Young, 1994); in tal senso, nel ruolo dato dall'autore al sistema educativo è stato individuato un modello da seguire, con l'obiettivo di impostare un sistema di educazione di massa che garantisse un'istruzione di base impartita ugualmente a tutti e che sottoponesse successivamente studenti e studentesse a prove delle loro competenze man mano che avanzavano nel loro percorso di studi per poter raggiungere livelli didattici sempre più elevati: le qualifiche scolastiche ottenute divennero, dunque, prova e base dell'avanzamento del singolo nella società (Young, 1994).

A seguito del cambiamento di significato dato alla meritocrazia, al giorno d'oggi il merito individuale è diventato un fattore determinante nella ripartizione di vantaggi materiali e riconoscimenti simbolici in numerosi ambiti della vita delle persone, in particolar modo nel

mondo del lavoro e nelle istituzioni scolastiche e universitarie. Come riporta Liu (2011), il senso comune attribuisce un valore positivo alle dinamiche meritocratiche della società, dalle quali gli individui si sentono legittimati nel possedere il potere, l'autorità, lo status e/o la ricchezza che hanno in quanto diretti risultati del loro talento e impegno. Il concetto di merito si presenta, dunque, come un pensiero rassicurante sia per chi ha talento, sia per chi non è particolarmente dotato di grandi capacità, in quanto sulla carta gli è stata data almeno una giusta opportunità per dare prova di sé (Mijs, 2016). Tra le due funzioni che la meritocrazia svolge nella società odierna individuate da Mijs (2016), infatti, compare il fornire un fondamento di moralità all'allocazione di privilegi presenti in scarse quantità a determinate persone: chiunque sia più performante merita la ricompensa più elevata. La seconda funzione identificata dall'autore è la spinta al massimo sforzo, poiché, se la distribuzione di premi e privilegi avviene sulla base del risultato ottenuto tramite il proprio impegno e le proprie capacità, l'individuo sarà altamente incentivato a dare il meglio di sé per provare a guadagnarli (Mijs, 2016). L'utilità della logica meritocratica nella società contemporanea sta, dunque, nella legittimazione dell'esistenza di differenze sociali, nella stimolazione dello sforzo individuale e, di conseguenza, nell'ottimizzazione della distribuzione di ricchezza, potere e riconoscimenti (Mijs, 2016).

Il ruolo dell'educazione e delle istituzioni scolastiche e universitarie diventa, quindi, essenziale nella determinazione del merito individuale, in quanto la struttura meritocratica della società necessita del sostegno di un sistema didattico meritocratico (Young, 1994): le competenze e le conoscenze raggiunte nel contesto educativo sono indicatori delle abilità della persona e dello sforzo che è stato impiegato, risultando gli elementi maggiormente importanti nell'assegnazione della posizione sociale che la persona deve ricoprire (Liu, 2011). A livello teorico, la meritocrazia basata sul livello accademico ottenuto prevede che la relazione tra la classe di origine della persona, il grado di formazione raggiunto e la classe di destinazione cambi nel tempo in tre diversi modi (Goldthorpe, 2003): il legame tra la classe originaria e il percorso educativo compiuto si indebolisce nel tempo, mentre si rafforza la connessione tra la formazione personale e la posizione sociale finale e l'associazione tra l'iniziale collocamento all'interno della società e quello finale verrà

maggiormente mediata dall'educazione formale della persona, lasciando sempre minore spazio all'associazione diretta tra essi (Goldthorpe, 2003). La teoria della meritocrazia fondata sull'educazione pone le basi a una maggiore mobilità sociale e, laddove essa non sia possibile, delle giuste motivazioni alla sua assenza legate al percorso scolastico e universitario intrapreso dalla persona (Goldthorpe, 2003).

1.2.3 Criticità del sistema meritocratico

Seppure ben inserito nel senso comune e difeso da molti, il concetto di meritocrazia è stato soggetto a forti critiche rispetto alle conseguenze sociali che porta con sé nell'applicazione dei suoi principi, in particolar modo per quanto riguarda l'ambito educativo.

È, innanzitutto, molto interessante il corto circuito teorico riguardante la nozione di merito che Liu (2011) mette in luce nel suo esame dei portati impliciti della logica meritocratica nel sistema universitario statunitense: nonostante il merito sia generalmente associato a talento, intelligenza e sforzo, non ne esiste una definizione univoca e concreta. Il suo significato, dunque, può variare a seconda delle necessità e priorità delle diverse istituzioni che cercano di formularne una definizione, poiché si tratta di un concetto astratto e intangibile, nonché interamente dipendente dalle circostanze (Liu, 2011). Baez (2006) definisce, infatti, il merito come un “costrutto interamente istituzionale” (Baez, 2006, p. 997, tda) e non individuale, che “non può esistere al di fuori delle istituzioni che lo utilizzano” (Baez, 2006, p. 997, tda). È, inoltre, cruciale nella riflessione sulla meritocrazia considerare che, se la definizione di merito avviene all'interno di uno specifico contesto storico ed istituzionale, chi ne decide le caratteristiche fa spesso e volentieri parte del gruppo sociale ritenuto più meritevole (Mijs, 2016).

Liu (2011) prosegue nella sua analisi considerando il carattere distributivo del merito nel contesto dell'istruzione superiore: l'ammissione e l'andamento del percorso universitario sono fattori determinanti nell'allocazione di determinati privilegi e riconoscimenti da parte della società, ma spesso ciò che risulta da tale processo di ripartizione non rispetta i principi di giustizia distributiva che appaiono negli intenti delle dinamiche meritocratiche. Questo aspetto può potenzialmente andare a minare anche il principio secondo cui ogni individuo

deve avere uguali occasioni di dimostrare i propri meriti nella corsa per i riconoscimenti erogati, già minato in ambito educativo dall'intervento di numerosi fattori – contesto scolastico frequentato, interventi di orientamento, coinvolgimento della famiglia – nell'acquisizione delle qualifiche necessarie per l'accesso ai livelli superiori di istruzione (Liu, 2011): gli studenti provenienti da famiglie più abbienti, ad esempio, mostrano una maggiore probabilità di ricevere una formazione più stimolante e approfondita dei loro coetanei di un'estrazione sociale meno elevata (Mijs, 2016). Ciò è legato sia alle maggiori opportunità materiali ed economiche di garantire una preparazione di buona qualità (Goldthorpe, 2003), sia alla possibilità delle famiglie di origine di fornire supporto ed esperienza vissuta nell'avanzamento del proprio percorso educativo, in quanto l'università è plausibilmente un contesto conosciuto e già affrontato da diverse generazioni delle famiglie più agiate (Lucas, 2001). La parità di opportunità, inoltre, risulta severamente messa a repentaglio dal fatto che non venga presa in considerazione la disuguaglianza di distribuzione di talenti e doti di ogni persona: non tutti si trovano allo stesso punto di partenza all'interno della “gara meritocratica” (Mijs, 2016, p. 19, tda) e le diverse contingenze iniziali non sono determinate secondo principi meritocratici, per cui la valutazione egalitaria e uniformata di capacità e sforzo si rivela come uno strumento di riproduzione di disparità anziché di promozione di uguaglianza (Mijs, 2016). Nel suo studio sulle opinioni del personale docente del sistema scolastico di Singapore rispetto alla meritocrazia, che compare come uno dei valori fondanti del Paese oltre alla multirazzialità, anche Ho (2021) mette in evidenza questo fattore: diversi partecipanti alla sua ricerca hanno, infatti, sottolineato la mancanza di un livellamento delle posizioni di partenza di ciascuno studente, per cui le pratiche di valutazione basate sul merito andranno di fatto ad avvantaggiare chi possiede già maggiori privilegi e opportunità di natura economica e sociale.

Anche il presupposto di mobilità sociale legata al livello di formazione ottenuto porta con sé delle criticità (Liu, 2011), poiché l'enorme espansione di titoli di laurea conseguiti nel ventesimo secolo ha fatto sì che il loro valore sociale diminuisse drasticamente (Collins, 2011). La diffusione dei titoli universitari all'interno della popolazione generale ha, infatti,

comportato un'inflazione della loro spendibilità nel mercato del lavoro: se le posizioni più elevate devono essere riservate a chi ha conseguito maggiori titoli accademici e buona parte della popolazione è ora in possesso di almeno un titolo universitario, i criteri di assegnazione di benefici e compensi dovranno necessariamente inasprirsi e porre l'asticella sempre più in alto, riducendo la formazione superiore a un semplice fattore burocratico e rendendo meno raggiungibile l'ascesa sociale basata sui conseguimenti accademici (Collins, 2011). Nel corso degli anni, infatti, l'effetto dell'istruzione ricevuta dei singoli è gradualmente diventato sempre meno impattante nella determinazione della classe sociale di arrivo dei singoli (Goldthorpe, 2003).

Mijs (2016) mette in guardia rispetto al rischio di porre la colpa di oppressioni sistemiche sulle vittime di esse, e non sui sistemi oppressivi, che un'adozione acritica della logica meritocratica comporterebbe: l'enfasi sul talento e sullo sforzo individuale nell'ottenimento di riconoscimenti implica anche una credenza latente che la responsabilità dei fallimenti o delle mancate riuscite di una persona siano da attribuire all'individuo stesso e non alla società. La meritocrazia può, quindi, portare con sé la credenza in un mondo giusto (Lerner & Miller, 1978), secondo la quale le persone si avvicinano al contesto di riferimento con la necessità di pensare che ognuno riceve ciò che gli spetta e merita ciò che gli succede e possiede (Dalbert, 2009), ed estenderla da strategia cognitiva personale a sistema di organizzazione sociale (Mijs, 2016). Tale legittimazione socialmente condivisa della responsabilità individuale alla base dei propri successi o insuccessi ha effetti significativi sull'immagine che una persona ha di sé stessa e priva il singolo della possibilità e del diritto di protestare per le ingiustizie subite, erodendo le fondamenta dell'azione collettiva e immobilizzando ognuno nel proprio posizionamento sociale (Mijs, 2016).

Un'ulteriore falla nell'assetto teorico dell'ideologia meritocratica riguarda la sua rivendicazione di sostituire un sistema di ascrizione di riconoscimenti e premi basato sul diritto di nascita e di familiarità con uno fondato, invece, esclusivamente sulla valutazione dei risultati conseguiti di ciascuno (Liu, 2011). Essa, nella realtà dei fatti, si mostra estremamente debole: una pura meritocrazia risulta difficilmente realizzabile, poiché chi ricopre i livelli più alti della stratificazione sociale tenterà sempre di tramandare i propri

privilegi, sia tramite influenza sulle decisioni sociali sia mediante il passaggio ai propri figli di vantaggi socio-culturali (Bell, 1976; Liu, 2011).

1.3 La votazione numerica in ambito universitario

1.3.1 Background storico

Nei diversi secoli di esistenza delle istituzioni universitarie, i voti non ne sono sempre stati parte integrante come lo sono oggi, in quanto sono delle aggiunte relativamente recenti (Neuhaus & Jacobsen, 2022; Williams, 2022). Seppure i concetti di valutazione e feedback abbiano sempre affiancato l'insegnamento nei luoghi di apprendimento (Neuhaus & Jacobsen, 2022), la votazione numerica, data per assodata al giorno d'oggi, si è, infatti, affermata in ambito accademico solo a partire dalla fine del diciannovesimo secolo (Williams, 2022) seguendo spinte di natura economicistica che hanno toccato anche altre sfere della società del tempo (Neuhaus & Jacobsen, 2022). L'idea di quantificare il grado di apprendimento raggiunto in un numero o in una lettera posti su una scala sequenziale non proviene da una singola mente o istituzione e non ha seguito uno sviluppo lineare nel corso del tempo, ma la sua storia è intersecata a quella di altri fenomeni sociali a livello macroscopico – tra cui l'introduzione della scuola dell'obbligo universale, la penalizzazione del lavoro minorile, le guerre e gli importanti fenomeni migratori del ventesimo secolo, la svolta aziendalistica delle istituzioni universitarie - che hanno fortemente impattato l'organizzazione dell'istruzione pubblica nel mondo occidentale (Williams, 2022).

Il sistema di votazione numerica per come lo conosciamo oggi è il risultato della combinazione di diverse soluzioni adottate nel corso degli scorsi due secoli dalle Università di Cambridge, Yale, Harvard (Williams, 2022) e Princeton (Calvin, 2000), nonché dalle pratiche di valutazione del sistema scolastico prussiano di inizio Ottocento (Neuhaus & Jacobsen, 2022). Suddetti espedienti introdussero nel panorama didattico l'assegnazione di un determinato quantitativo di punti a ciascuna domanda di una prova d'esame, la scala graduata di voti da assegnare a ciascun esame, la formulazione della media ponderata generale che considerasse tutte le prove sostenute (Williams, 2022) e la distribuzione di

premi o incentivi (come la promozione alla classe successiva) sulla base dei risultati accademici conseguiti (Neuhaus & Jacobsen, 2022). Essi permisero di adottare un metodo standardizzato di restituzione dell'andamento scolastico, che rendesse più semplice la comunicazione con altri istituti di formazione e che spronasse l'ambizione e la competitività degli studenti (Neuhaus & Jacobsen, 2022), riuscendo, allo stesso tempo, a diminuire di molto il carico di lavoro sulle spalle di insegnanti e tutor a seguito dell'aumento esponenziale di alunni e studenti da valutare (Williams, 2022).

L'affermazione dei voti numerici come maggiore e principale strumento di veicolazione di feedback rispetto al percorso scolastico e accademico di studenti e studentesse, dunque, si basa su motivazioni organizzative e logistiche: si tratta di un sistema ad hoc formulato al fine di snellire processi amministrativi, quali il tracciamento dei risultati degli studenti, la comunicazione interna ed esterna agli istituti e la classificazione di studenti e studentesse ma anche delle diverse scuole e Università (Williams, 2022). La configurazione odierna della votazione numerica prevede che gli standard che essa pone come criteri di paragone nella valutazione della performance dei singoli alunni e dei luoghi di formazione vengano decisi a priori, in sedi amministrative anziché didattiche, e servano una funzione di controllo e regolazione (Neuhaus & Jacobsen, 2022): essi, infatti, stabiliscono chi può proseguire il proprio percorso accademico, quali obiettivi devono essere raggiunti e con quali mezzi, lasciando fuori chi devia dal percorso individuato (Neuhaus & Jacobsen, 2022).

1.3.2 Effetti collaterali

Oramai parte integrante e fondamentale di tutta l'esperienza scolastica e universitaria di milioni di studenti e studentesse, la votazione numerica non è, tuttavia, esente da sguardi critici. Diversi studiosi hanno, infatti, nel corso degli anni, denunciato a più riprese i diversi effetti collaterali che essa può avere, contrapponendosi a chi sostiene che i voti siano strumenti di misurazione della performance oggettivi e privi di bias (Medina & Neill, 1988; Koljatic, Silva & Sireci, 2021).

In primo luogo, il testing standardizzato e la votazione numerica che ne consegue vengono fortemente contestati nel loro impiego su vasti gruppi di persone per determinare l'accesso a limitate opportunità educative, in quanto sono visti da molti come mezzi di riproduzione di disuguaglianze sociali (Koljatic, Silva & Sireci, 2021). Ad essi viene, infatti, attribuita la responsabilità di essere formulati, anche non consapevolmente, in modo da favorire le classi più avvantaggiate ed escludere le categorie marginalizzate e con meno disponibilità economiche, venendo meno ai principi meritocratici a cui vengono spesso assimilati (Medina & Neill, 1988; Koljatic, Silva & Sireci, 2021). Seppure gli autori dei test sostengano che la minore probabilità di conseguire buoni punteggi da parte di gruppi sociali minoritari rispetto alla popolazione bianca e più agiata rifletta le disuguaglianze esistenti nelle scuole e nella società, diversi studiosi sostengono che anche i contenuti, la struttura e le tempistiche delle prove standardizzate abbiano un ruolo cruciale nel rinforzarle (Medina & Neill, 1988). Franklin et al. (2021) sottolineano, inoltre, come i metodi di valutazione standardizzati siano intrinsecamente iniqui, poiché vengono pensati sin dall'inizio per identificare studenti e studentesse che hanno meno probabilità di completare il percorso di studi con successo e ostacolarne il proseguimento. Gli autori, prendendo in considerazione gli esami di ammissione a college e Università, propongono una revisione delle forme valutative standardizzate che le adegui alle esigenze legate all'estesa democratizzazione della formazione universitaria e le renda, dunque, degli strumenti formativi anziché meramente diagnostici, che restituiscano il livello di preparazione della persona e diano un feedback dettagliato su come migliorare e approfondire il proprio apprendimento (Franklin, Bryer, Andrade & Lui, 2021).

È stata, inoltre, messa in discussione l'assenza di qualsiasi tipo di bias o pregiudizio nel processo valutativo rivendicata dai sostenitori della votazione numerica, poiché, come mettono in luce Medina e Neill (1988), nel caso delle prove di esame, l'oggettività indica l'impossibilità di interferenze di tipo soggettivo nell'assegnazione dei punteggi, non nella formulazione dell'esame in toto né nel processo decisionale che stabilisce ciò che deve essere premiato o meno nel momento della valutazione. Cosa viene incluso nei quesiti posti agli studenti, il modo in cui essi vengono formulati, la scelta della risposta giusta, nonché le

circostanze di amministrazione della prova e l'applicazione dei criteri di giudizio sono tutti fattori dipendenti esclusivamente da decisioni soggettive di determinate persone (Medina & Neill, 1988).

L'utilizzo di una scala graduata di numeri per dare un resoconto sulla conoscenza, sulle competenze e abilità della comunità studentesca comporta una reificazione dell'intelligenza delle persone, la quale viene, perciò, considerata come un'entità unitaria e individuabile all'interno della complessa attività mentale umana (Medina & Neill, 1988). In tal senso, la valutazione standardizzata condivide diversi assunti e metodologie con la tradizione della misurazione del quoziente intellettivo, avendo di fatto un effetto normante nei confronti delle persone che va a misurare e non riuscendo a contemplare, tanto meno a valorizzare, la variabilità dello sviluppo umano (Medina & Neill, 1988). Tramite la votazione, infatti, le persone rientrano in categorie stagne – competente o non competente, intelligente o stupido, brillante o nella media – che non sono, tuttavia, informative, poiché restituiscono gli interessi, i valori e le assunzioni della persona che sta valutando anziché della persona sottoposta a tale processo (Gergen & Gill, 2020).

Nonostante uno dei principali motivi sottostanti all'introduzione dei voti nel percorso didattico fosse l'assunzione di un loro effetto di motivazione all'impegno nella propria educazione, diverse ricerche mostrano come essi abbiano delle ripercussioni opposte sull'approccio allo studio e alla formazione degli alunni e studenti che vi si interfacciano (Brandt, 1995; Kohn, 1999): la ricezione del voto riduce, infatti, l'interesse verso lo studio e l'apprendimento (Kohn, 1999) e si rivela particolarmente controproducente a lungo termine, data la sua natura manipolatoria e controllante (Brandt, 1995). La motivazione estrinseca legata al voto e agli elogi sulla base del successo scolastico costituisce, infatti, un deterrente per la motivazione intrinseca e per il desiderio di approfondimento verso ciò che si sta imparando (Kohn, 1999; Kohn, 2011). I voti hanno, inoltre, l'effetto di allontanare studenti e studentesse da compiti e lavori più complessi e stimolanti, in quanto non garantirebbero il conseguimento di un buon risultato, e di spingerli, invece, a copiare o trovare stratagemmi per barare al fine di ottenere buoni voti con poco sforzo (Kohn, 1999). La votazione numerica si rende, dunque, responsabile anche di un impoverimento della

qualità del pensiero della componente studentesca (Kohn, 1999): la valutazione standardizzata delle conoscenze, prendendo in considerazione solo ciò che può essere ricondotto a una restituzione quantitativa, tralascia numerosi aspetti qualitativi e non quantificabili dell'esperienza educativa, la quale risulta, perciò, semplificata e privata di complessità (Kohn, 2011). Lo studente medio porta, infatti, con sé, a scuola o in Università, le proprie condizioni di vita familiare, gli argomenti e le attività che lo appassionano, problemi personali, un'eventuale formazione impartita privatamente, che andranno a interagire con la cultura scolastica del determinato istituto che frequenta e con lo stile di insegnamento degli specifici docenti al suo interno, generando infiniti risultati differenti tra di loro (Gergen & Gill, 2020).

La performance accademica è oggi l'aspetto centrale della vita di studenti e insegnanti all'interno di scuole e Università, portando con sé ripercussioni anche sul fronte relazionale del contesto educativo, causando un inasprimento delle interazioni tra il corpo docente e la comunità studentesca nonché tra gli stessi studenti (Kohn, 1999). Le conseguenze di un'importanza tale attribuita ai risultati conseguiti interessano, inoltre, la sfera psicologica della componente studentesca, in quanto diverse ricerche rispetto all'ansia e la depressione esperite da studenti e studentesse riportano come esse siano strettamente legate allo stress causato dagli esami (Gergen & Gill, 2020). La comunità studentesca, infatti, vive il proprio percorso formativo nella continua sensazione di minaccia connessa alla possibilità di essere esaminati e in uno stato di paura del giudizio, che non interessa solamente le proprie prestazioni bensì l'intera dimensione identitaria della persona (Gergen & Gill, 2020).

E' stato, infine, sottolineato come le funzioni che la valutazione in ambito educativo dovrebbe assolvere – dare un feedback agli studenti, dare una direzione rispetto all'insegnamento ai docenti, informare le famiglie rispetto all'andamento del percorso formativo, indicare le competenze e le conoscenze acquisite dalla persona a potenziali datori di lavoro o agli istituti in cui potrebbero venire intrapresi ulteriori studi – non vengano portate a termine dalla votazione, poiché estremamente carente di potere

informativo e minante il processo di apprendimento e approfondimento delle conoscenze (Gergen & Gill, 2020).

CAPITOLO 2

METODOLOGIA DELLA RICERCA

2.1 Obiettivi

Il progetto di ricerca “La costruzione sociale della meritocrazia”, coordinato dal prof. Diego Romaioli del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata, si pone l'intento di mettere al vaglio i presupposti del merito e della votazione standardizzata nel contesto accademico italiano, a partire dalla comprensione dei vissuti psicologici della popolazione studentesca dell'Università degli Studi di Padova.

Tra gli obiettivi dello studio compare, dunque, quello di capire come viene costruito il merito da studenti e studentesse, comprendendo anche la meritevolezza da loro percepita. La ricerca vuole anche captare gli stili attributivi dei membri della comunità studentesca rispetto ai propri successi e insuccessi in ambito accademico, vagliare il legame percepito dagli studenti tra il loro percorso di studi e il loro benessere psicologico e indagare il significato dato da loro ai voti ricevuti, cercando di cogliere la trasparenza e l'equità da loro percepite rispetto ai criteri su cui si basa la votazione numerica a cui sono soggetti. Si è ritenuto importante anche comprendere se vengono promosse pratiche di autovalutazione ed esplorare l'approccio che studenti e studentesse adottano nell'affrontare lo studio e quali finalità si pongono avvicinandosi a tale processo. Il presente progetto ha voluto indagare, inoltre, se tali aspetti potessero differenziarsi a seconda dello stato psicologico vissuto dalle persone.

Lo scopo dello studio è di comprendere il vissuto psicologico della comunità studentesca legato al proprio percorso di studi, indagare l'aspetto relazionale della vita accademica ed esaminare eventuali proposte migliorative sulla valutazione avanzate dalla componente studentesca stessa, nel tentativo di cogliere gli aspetti psicologici e pedagogici legati alla votazione numerica e al contesto meritocratico esperiti nel contesto educativo universitario. Per tale motivo, è stata scelta una metodologia di ricerca qualitativa tramite interviste semi-strutturate, che potesse mettere in risalto l'esperienza vissuta in prima persona da studenti e

studentesse e che fosse tutelante nei loro confronti nella condivisione dei loro vissuti e delle loro prospettive.

2.2 Partecipanti

Il reclutamento di partecipanti al presente progetto di ricerca è avvenuto tramite annunci pubblicati su diversi social network (principalmente le piattaforme Instagram e Whatsapp) e un successivo contatto con le ricercatrici coinvolte al fine di stabilire che il criterio di inclusione necessario alla partecipazione – ovvero l’iscrizione all’Università degli Studi di Padova – fosse rispettato. A seguito dell’iniziale scambio di informazioni, si procedeva con l’accordo della data dell’intervista e l’invio dei moduli di consenso informato e di informativa del trattamento dei dati, in modo che tutte le persone intente a partecipare allo studio fossero a conoscenza dei loro diritti e delle modalità tramite cui i loro dati sarebbero stati elaborati. All’inizio di ogni intervista, è stata premura delle persone addette alla conduzione del protocollo raccogliere i moduli firmati e ripetere ai partecipanti i loro diritti, in particolare di potersi ritirare dalla ricerca in qualsiasi momento lo ritenessero necessario e di poter non rispondere a qualsiasi domanda qualora si sentissero a disagio nell’esprimere la loro prospettiva rispetto a un determinato argomento. Dopo ciò, venivano consegnate la scheda anagrafica e le tre scale che andassero a valutare lo stato psicologico vissuto nel periodo di partecipazione all’indagine, di cui in seguito verrà data una breve panoramica, e, al termine della loro compilazione, si poteva passare al protocollo di intervista, che poteva tenersi in presenza o sulla piattaforma Zoom e veniva registrato in modalità diverse a seconda del contesto in cui si teneva l’incontro.

I partecipanti alla presente ricerca fanno parte del corpo studentesco dell’Università degli Studi di Padova, a cui erano iscritti per lo meno al momento dell’intervista. Il campione è composto da 36 persone, di età compresa tra i 19 e i 33 anni, di cui 24 donne, 8 uomini e 4 persone che non si identificano nella definizione binaria del proprio genere. 35 partecipanti hanno riportato di essere nati e cresciuti in territorio italiano, mentre una persona è nata all’estero ed è successivamente migrata in Italia. La situazione abitativa riferita dalle persone che hanno preso parte allo studio vede 15 partecipanti che vivono in un appartamento condiviso con dei coinquilini, 5 che condividono l’abitazione con la persona

con cui sono in una relazione, 13 che abitano con la propria famiglia e 2 persone che vivono da sole. Per quanto riguarda la propria rete sociale, 28 partecipanti hanno affermato di averne una estesa e 8 persone hanno indicato la loro rete sociale come limitata, nessun partecipante ha sostenuto l'assenza di legami sociali. Lo status socioeconomico riportato è basso per 11 degli studenti partecipanti, medio per 20 ed elevato per 2 di loro. I Corsi di Laurea frequentati dalle persone campionate ricoprono una gamma piuttosto varia delle discipline presenti all'Ateneo di riferimento, con 8 persone frequentanti la Scuola di Psicologia dell'Università di Padova, 7 la Scuola di Scienze, 11 la Scuola di Scienze Umane, sociali e del patrimonio culturale, 7 persone iscritte a corsi afferenti alla Scuola di Economia e Scienze Politiche e, infine, 3 alla Scuola di Medicina e Chirurgia. Gli anni di frequenza dell'Università delle persone intervistate sono compresi tra il secondo anno e l'ottavo. Rispetto all'eventuale occupazione parallela al percorso universitario intrapreso, metà delle persone partecipanti non lavora al di fuori dell'Università, mentre l'altra metà ha riportato di avere impieghi più o meno fissi oltre al loro impegno in quanto studenti. Relativamente al proprio stato di salute, 23 partecipanti lo hanno riferito come buono, 12 persone lo ritengono medio e una persona lo ritiene cattivo.

Per ciò che concerne la dimensione psicologica dei partecipanti al progetto di ricerca, 21 hanno affermato di essersi rivolti a servizi di aiuto psicologico nel corso dei loro studi e, delle restanti 15 persone, una ha riportato che avrebbe voluto farlo in alcuni momenti del suo percorso. Tra le motivazioni che hanno spinto alla richiesta di aiuto tale fetta del campione compaiono problematiche legate all'ansia e allo stress, disturbi dell'umore, disturbi alimentari, attacchi di panico, insicurezze e problemi con la propria autostima, criticità all'interno del proprio nucleo familiare, ADHD e disturbo ossessivo compulsivo, depressione maggiore e difficoltà concernenti la dimensione relazionale con gli altri. Per avere uno sguardo più approfondito sullo stato psicologico delle persone nel periodo di partecipazione alla ricerca, si è deciso di proporre la compilazione di tre test, il PHQ-9, la GAD-7 e la WSAS, su cui l'elaborato si soffermerà a seguire, prima di iniziare il protocollo di intervista. I dati raccolti tramite tali questionari riportano che 6 partecipanti mostravano segni subclinici legati a una condizione di depressione, 18 persone manifestavano una lieve

depressione, 3 una depressione moderata, 7 soggetti riferivano vissuti riconducibili a un quadro depressivo moderatamente grave e 2 a una depressione grave. Per quanto riguarda il livello d'ansia riportato dal campione, 8 persone hanno riportato manifestazioni subcliniche di tale condizione, 14 partecipanti hanno riferito segni di lieve ansia, 8 possono essere ricondotti a un quadro di ansia moderata e 6 ad una situazione di gravità maggiore. Rispetto alla compromissione funzionale legata al proprio stato psicologico, in 15 rientrano in una situazione categorizzabile come subclinica, in 9 riportano un significativo deterioramento del proprio funzionamento sociale e in 12 una compromissione di rilevanza clinica.

Sia nella compilazione della scheda anagrafica e delle scale somministrate che nella conduzione dell'intervista, è stato chiesto a ciascun rispondente uno pseudonimo al fine di rendere il trattamento dei dati quanto più confidenziale possibile e rispettare la loro privacy.

2.3 Strumenti

2.3.1 PHQ-9, GAD-7 e WSAS

Al fine di avere una panoramica più chiara ed esaustiva dei vissuti psicologici delle persone che hanno partecipato al presente lavoro di ricerca e vagliare eventuali legami correlativi tra differenti condizioni cliniche e il tipo di esperienza avuta all'interno del proprio percorso di studi universitario, si è ricorso all'impiego di tre scale psicologiche che andassero a valutare l'eventuale presenza di manifestazioni depressive e/o ansiose e di compromissioni del funzionamento sociale della persona.

Il *Patient Health Questionnaire (PHQ-9)* è la versione a 9 item del *Primary Care Evaluation of Mental Disorders (PRIME-MD)* volta a indagare e valutare la severità dei sintomi depressivi riportati dalle persone sulla base dei criteri diagnostici individuati dal DSM-IV (Kroenke, Spitzer & Williams, 2001). I 9 item proposti dal questionario mirano a fare un assessment dell'esperienza di piacere della persona, del suo sentirsi giù di morale, di eventuali problematiche relative al sonno, dei suoi livelli di energia e l'appetito, della sensazione di fallimento, di possibili difficoltà di concentrazione, della presenza di una parlata lenta o di irrequietezza, così come di eventuali pensieri e intenzioni autolesivi, tramite una scala Likert a 4 punti – con 0 che sta per “Mai” e 3 “Quasi ogni giorno”

(Williams, 2014). Sono stati individuati nei punteggi 5, 10, 15 e 20 i cut-off per un quadro depressivo di rilevanza clinica rispettivamente lieve, moderata, moderatamente grave e grave (Kroenke, Spitzer & Williams, 2001).

La GAD-7 è una breve scala di screening e assessment della gravità di eventuali sintomatologie ansiose (Spitzer, Kroenke, Williams & Löwe, 2006) basata sui criteri diagnostici del DSM-IV per quanto riguarda il Disturbo d'Ansia Generalizzato (P. A. R. Staff, 2020). Essa va a indagare le manifestazioni legate a un vissuto di ansia esperite nelle ultime due settimane, mostrandosi uno strumento valido ed efficiente come alternativa a test più lunghi e meno pratici da somministrare (Spitzer, Kroenke, Williams & Löwe, 2006), riuscendo a intercettare anche altre condizioni ansiose (Johnson, Ulvenes, Øktedalen & Hoffart, 2019). I 7 item di cui è composto il questionario vogliono dare un riscontro sulle sensazioni di nervosismo, sulla capacità di fermare o controllare la preoccupazione, la presenza di eccessivo timore rispetto a diversi aspetti della propria vita, su un'eventuale difficoltà a rilassarsi e irrequietezza, sulla facilità con cui la persona si infastidisce e, infine, sulla paura provata rispetto alla possibilità che succeda qualcosa di terribile (Johnson, Ulvenes, Øktedalen & Hoffart, 2019), tramite una scala Likert a 4 punti in cui 0 sta per "Mai" e 3 per "Quasi ogni giorno" (Spitzer, Kroenke, Williams & Löwe, 2006). Punteggi compresi tra 0 e 5 a questo test indicano un quadro subclinico di ansia, da 5 a 10 denotano una lieve ansia, tra 10 e 15 corrispondono a una situazione di moderata severità, da 15 a 21 mettono in luce delle manifestazioni gravi di ansia (Spitzer, Kroenke, Williams & Löwe, 2006; P. A. R. Staff, 2020).

La *Work and Social Adjustment Scale* (WSAS) è un questionario di autovalutazione della compromissione del funzionamento sociale che un identificato problema psicologico può comportare nella vita di una persona (Mundt, Marks, Shear & Greist, 2002). La corrente versione del test si compone di 5 item che vanno a indirizzare l'attenzione sulla capacità della persona di lavorare e/o studiare, sulla sua gestione della casa (che riguarda, per esempio, pulire, riordinare, cucinare, comprare l'essenziale, pagare le bollette), sul tempo libero speso in attività sociali con altre persone, sulle attività di svago fatte in solitaria e, infine, sulla capacità di creare a mantenere legami stretti con altre persone, incluse quelle

con cui si condivide la propria abitazione (Pedersen, Kvarstein & Wilberg, 2017). Tali aspetti vengono valutati tramite una scala Likert a 9 punti, nella quale 0 rappresenta “Per nulla” e 8 sta per “Moltissimo” (Pedersen, Kvarstein & Wilberg, 2017). Secondo Mundt et al. (2002), punteggi inferiori a 10 denotano un situazione subclinica, un totale compreso tra 10 e 20 individua un quadro di compromissione significativa associata, tuttavia, a una sintomatologia clinica meno grave e un punteggio superiore a 20 risulta indicatore una situazione clinica da moderatamente severa a maggiormente grave. Per Matraix-Cols et al. (2005), invece, la compromissione mostrata risulta lieve per punteggi inferiori a 15, moderata per totali compresi tra 15 e 30 e grave per risultati al di sopra di 30. Il presente elaborato farà riferimento ai cut-off avanzati da Mundt et al. (2002), in quanto i punteggi proposti da Matraix-Cols et al. (2005) sono stati individuati in riferimento a una popolazione clinica ben specifica che non corrisponde a quella dello studio di cui si sta discutendo.

2.3.2 Protocollo di intervista

Il presente studio si basa sulla raccolta di dati verbali tramite interviste semi-strutturate incentrate sull’esperienza dei partecipanti nel contesto accademico di cui hanno fatto esperienza.

Le interviste sono uno strumento diffuso e affermato nell’ambito della ricerca qualitativa, scelte per la corrente ricerca alla luce della loro utilità nella raccolta e analisi dell’esperienza vissuta delle persone partecipanti e degli sviluppi da essa conosciuti, così come per la possibilità di mettere i rispondenti nelle condizioni di formulare una valutazione dei servizi erogati dalle istituzioni con cui si interfacciano (Flick, 2023). In sede di intervista, la figura del ricercatore si pone l’obiettivo di trovare informazioni esaustive e dettagliate anziché semplici risposte che si posizionano tra due opzioni date – come, ad esempio, risposte sì/no, d’accordo/in disaccordo – e avanza, dunque, delle domande aperte, che non prevedano risposte che rientrino in categorie prestabilite, ma che possano spaziare ed essere elaborate con ampio respiro (Flick, 2023). La formulazione e l’ordine delle domande poste dalla persona intervistatrice non deve essere necessariamente fisso, in quanto tali aspetti possono essere variati e adattati a seconda dell’andamento dello

scambio con l'individuo intervistato: in questa potenziale varianza di forma delle diverse interviste risiede la sfida della persona addetta all'intervista, che deve assecondare il flusso conversativo con l'intervistato ma, allo stesso tempo, garantire che le domande di partenza ottengano tutte una risposta esaustiva (Flick, 2023). Viene raccomandato uno stile responsivo nella conduzione delle interviste, che implichi la costruzione di un rapporto di fiducia tra le due parti coinvolte e che porti ad uno scambio amichevole e educato, in cui le esperienze e le prospettive portate dalle persone intervistate vengano assunte per vere e la conversazione che si sta avendo sia solo un modo impiegato dal ricercatore per poter accedervi (Rubin & Rubin, 2011). L'obiettivo di ciascuna intervista, dunque, è quello di raccogliere un punto di vista quanto più completo del partecipante rispetto all'argomento di interesse (Flick, 2023), mentre lo scopo dell'intera raccolta dati si configura come la collezione di narrazioni, interpretazioni e descrizioni relative all'idea centrale della ricerca da diversi partner conversazionali e riordinarle in modo da ricostruire tale determinato fenomeno in un modo che permetta alla persone partecipanti di riconoscerlo come reale (Rubin & Rubin, 2011). È sconsigliato un utilizzo troppo "burocratico" (Flick, 2023, p. 204, tda) del set di domande predefinite, in quanto potrebbe andare a minare la spontaneità e il flusso della conversazione, rischiando di perdere informazioni collaterali potenzialmente utili (Flick, 2023).

L'intervista proposta agli studenti e alle studentesse partecipanti al progetto di ricerca "La costruzione sociale del merito" si compone di undici quesiti. I primi riguardano le definizioni che i rispondenti danno ai concetti di merito e meritevolezza, così come della loro raggiungibilità percepita e la loro corrispondenza alla concezione socialmente condivisa di tali concetti. Si è proceduto, poi, con delle domande relative agli stili attributivi dei partecipanti rispetto ai propri successi e insuccessi in ambito accademico ed al significato da loro dato ai risultati universitari, proseguendo con l'approfondimento delle loro idee generali rispetto alla valutazione. Successivamente, il protocollo prevede degli input riguardanti i vissuti e gli stati d'animo esperiti dalle persone intervistate nella fase di preparazione di un esame, durante la prova ed esame e lungo l'attesa della pubblicazione del voto, continuando poi con un quesito rispetto all'equità e alla trasparenza da loro

percepite nei confronti del sistema di votazione numerica. Le ultime domande poste si incentrano sull'aspetto relazionale con i docenti di cui si è fatta esperienza nelle aule universitarie e su eventuali proposte migliorative che possano rendere il momento valutativo più efficace. Il protocollo proposto alle persone che hanno acconsentito di partecipare al presente studio è il seguente:

- Che definizione daresti al concetto di “merito”?
- Come definiresti una persona meritevole? In che modo porresti in relazione questa persona con la definizione che hai appena dato di merito?
- Credi di rispettare gli standard di merito e meritevolezza che hai esplicitato? Li trovi raggiungibili? Pensi che essi corrispondano ai requisiti di merito richiesti dalla società? Per quale motivo?
- A cosa sei solita/o attribuire i tuoi successi/insuccessi in ambito universitario?
- Che significato hanno per te e per il tuo valore personale i tuoi risultati universitari?
- Cosa ti viene in mente pensando alla valutazione?
- Con quali vissuti affronti le richieste accademiche e la preparazione degli esami? Quali sono i tuoi stati d'animo durante le prove d'esame? Come vivi l'attesa di un voto e la ricezione dell'esito di un esame?
- Trovi che la votazione numerica sia equa e trasparente? Per quale motivo?
- I docenti propongono momenti di riflessione e autovalutazione su competenze e conoscenze? Se sì, quali circostanze e fattori credi permettano lo scambio costruttivo con gli insegnanti in tali situazioni? Se no, sarebbero utili momenti di questo tipo?
- A partire dalla tua esperienza, hai eventuali suggerimenti per rendere la valutazione più efficace?
- C'è qualcosa che l'intervista ha trascurato e che vorresti dirci per esprimere al meglio il tuo punto di vista sulle questioni affrontate?

Il protocollo è stato proposto ai partecipanti tra luglio e agosto 2024 e, in media, richiedeva circa venti minuti perché venisse completato. Le interviste sono state registrate tramite un dispositivo di registrazione vocale se l'incontro era in presenza o mediante la funzione di registrazione dell'audio se si utilizzava la piattaforma Zoom per meeting online. Ciascuna registrazione è stata, poi, trascritta verbatim per poter essere successivamente analizzata.

2.3.4 Analisi tematica

La *Thematic Analysis* (TA) è un metodo di analisi di dati qualitativi volto all'identificazione e all'interpretazione di "pattern di significato" (Clarke & Braun, 2016, p. 297, tda) ritrovabili nella raccolta dati (Clarke & Braun, 2016). Si tratta di un metodo di analisi non situato all'interno di uno specifico contesto teorico (Braun & Clarke, 2023) che fornisce gli strumenti per l'individuazione di codici e temi all'interno del dataset verbale che deve essere elaborato (Clarke & Braun, 2016). I codici sono le unità elementari dell'analisi che catturano caratteristiche potenzialmente interessanti e rilevanti in riferimento alle domande di ricerca; essi vengono successivamente uniti e legati dai temi, i quali consistono in significati condivisi più ampi che ruotano attorno a un'idea centrale (Clarke & Braun, 2016; Braun & Clarke, 2023). L'insieme dei temi fornisce il quadro di riferimento delle osservazioni analitiche del ricercatore, che ha identificato diversi motivi ricorrenti all'interno e in maniera trasversale alle diverse esperienze e prospettive avanzate dalle persone partecipanti (Clarke & Braun, 2016): i temi, dunque, anziché essere considerati come entità reali che esistono all'interno dell'insieme dei dati, sono visti come elementi analitici prodotti dalla persona che sta portando avanti il processo di analisi (Braun & Clarke, 2023). La riflessività risulta, perciò, un elemento fondamentale in questo tipo di processo analitico, poiché essa permette al ricercatore di porre uno sguardo critico sui propri valori e assunzioni, mettendo al vaglio le aspettative che si pone per l'intero progetto di ricerca e le azioni e scelte intraprese in seno ad esso al fine di prendere coscienza delle conseguenze che tali aspetti hanno sullo studio stesso (Finlay & Gough, 2008). Questo tipo di riflessione pone le basi di un avanzamento della ricerca più consapevole, in quanto permette di riconoscere che il sapere prodotto non può essere svincolato dalle influenze esercitate dalle assunzioni e dalle scelte valoriali della persona che porta avanti il processo

di acquisizione di conoscenza rispetto a un determinato argomento (Braun, Clarke, Hayfield, Davey & Jenkinson, 2022). L'analisi tematica non è, quindi, un approccio alla ricerca che richiede un osservatore neutrale e oggettivo, quanto più un ricercatore consapevole e informato che le sue posizioni, esperienze vissute ed aspettative rispetto all'argomento di interesse formano e influenzano come viene pensato e condotto lo studio di esso (Braun, Clarke, Hayfield, Davey & Jenkinson, 2022).

L'analisi tematica prevede diversi passaggi, il primo dei quali è la familiarizzazione: in questa fase, la figura del ricercatore mira ad avere una conoscenza approfondita del set di dati su cui deve lavorare, così come ad approcciarsi attivamente con spirito critico ad esso ed a formulare degli appunti rispetto ai significati colti nelle diverse prospettive che vengono proposte dai partecipanti (Braun & Clarke, 2022).

Lo step successivo consiste nella codifica dei dati verbali, che prevede l'assegnazione di brevi etichette che riprendano il contenuto di specifiche parti dei trascritti contenenti significati potenzialmente rilevanti per le domande di ricerca (Braun & Clarke, 2022). I codici non devono necessariamente essere assegnati a ciascuna porzione dei trascritti, in quanto possono esservi delle frasi ricche di significato codificate in diversi modi e altre che, invece, non hanno nulla di significativo al fine della ricerca (Braun & Clarke, 2022; Braun, Clarke, Hayfield, Davey & Jenkinson, 2022). La codifica è un processo di scomposizione della diversità, per cui ciascun codice deve riferirsi a un singola accezione dell'argomento di interesse, evitando di renderlo eccessivamente variegato (Braun & Clarke, 2022). Questa fase dell'analisi, consistendo in gran parte nell'interpretazione dei dati verbali a disposizione, può essere completata e rivisitata diverse volte, assecondando la comprensione che il ricercatore acquisisce delle trascrizioni (Braun, Clarke, Hayfield, Davey & Jenkinson, 2022).

Terminata la generazione dei codici, è possibile passare alla formulazione iniziale dei temi (Braun & Clarke, 2022; Braun, Clarke, Hayfield, Davey & Jenkinson, 2022): i temi non consistono nei riassunti dei determinati argomenti trattati nel corso delle interviste, quanto più si tratta di pattern organizzati attorno un'idea centrale e caratterizzati da significati condivisi e coerenza concettuale al loro interno (Braun & Clarke, 2022). Ogni tema può

includere codici facilmente accostabili oppure apparentemente dissonanti (Braun & Clarke, 2022), in quanto il loro obiettivo non è la costruzione di categorie di somiglianza ma la costruzione di elementi che raccontino una narrazione dell'argomento su cui è incentrata la ricerca (Braun, Clarke, Hayfield, Davey & Jenkinson, 2022). Alla luce di tale scopo, l'insieme dei temi non deve necessariamente racchiudere tutto ciò che è stato detto dai partecipanti, né raccogliere al proprio interno tutti i codici generati a partire dai trascritti, poiché la sua funzione risiede nel riportare una specifica storia che indirizzi le domande di ricerca, anziché rappresentare ed esaurire l'interesse dei dati verbali raccolti (Braun & Clarke, 2022). In questa fase, la persona che sta svolgendo l'analisi deve avere ben chiari i significati condivisi che sta individuando e il modo in cui essi spiegano e pongono le basi alla risposta data ai quesiti di ricerca (Braun & Clarke, 2022).

Il passaggio seguente prevede la revisione e un ulteriore sviluppo dei temi generati, mediante la riconsiderazione dei codici inclusi nell'analisi e di quelli lasciati in disparte e un secondo controllo dell'adeguatezza dei temi e delle loro idee centrali confrontati con i dati di partenza e con le domande di ricerca (Braun, Clarke, Hayfield, Davey & Jenkinson, 2022).

Si procede, infine, con la rifinizione e la nomenclatura dei temi, in cui viene elaborata una breve definizione di ciascun tema, che ne espliciti l'idea centrale ed eventuali particolari manifestazioni, e viene assegnato un nome ad ognuno di essi (Braun & Clarke, 2022). Il nome di un tema deve essere riassuntivo ma dare comunque un'idea del significato che vuole veicolare, risultando informativo del suo concetto centrale e dello scopo all'interno della narrazione che deve ricoprire (Braun & Clarke, 2022).

CAPITOLO 3

RISULTATI

3.1 Panoramica dei temi generati dall'analisi tematica

L'analisi tematica condotta sulle trascrizioni delle 36 interviste tenute in seno al progetto di ricerca ha prodotto una decina di temi. Essi riguardano lo sguardo esterno volto sulla performance di studenti e studentesse nel contesto educativo, la standardizzazione a cui essa viene sottoposta, il ruolo dell'influenza sociale nella formulazione della propria prospettiva sugli argomenti trattati, la fiducia nelle proprie capacità e nel fatto che esse verranno validate dal contesto di riferimento, il peso psicologico legato alle logiche meritocratiche permeanti il sistema universitario, il clima di competizione che la corsa al voto migliore può causare, l'aspetto relazionale tra il corpo docente e la comunità studentesca, l'accettazione delle proprie capacità e dei propri limiti, il distacco posto da studenti e studentesse tra il loro valore personale e le dinamiche di attribuzione di merito in ambito universitario e, infine, le proposte avanzate dalla componente studentesca stessa rispetto alla gestione del momento valutativo.

Come indicato da Braun e Clarke (2022), al fine di rendere l'analisi quanto meno dispersiva possibile e darle un focus preciso, all'interno del corrente elaborato verranno discussi solamente alcuni dei temi generati, lasciando gli altri da essere discussi in altre sedi.

3.2 Sotto scrutinio

Il primo tema generato in sede di analisi interessa la componente di validazione esterna richiesta dall'assegnazione di merito: essa implica che le azioni della persona vengano continuamente messe al vaglio e giudicate sulla loro adeguatezza e meritevolezza sulla base di criteri stabiliti a priori e senza coinvolgere la persona soggetta a tale scrutinio.

Questo aspetto emerge centrale nella definizione di merito che viene data da diversi rispondenti, che individuano come necessario il riconoscimento da parte del contesto sociale di riferimento del lavoro fatto e dell'impegno messo nel raggiungimento di alcuni obiettivi. LD26, MD07 e SC24 individuano, infatti, nel riconoscimento di uno sforzo

impiegato in determinate attività e delle capacità della persona la loro definizione al concetto di merito e GA12 sottolinea l'aspetto burocratico di tale legittimazione. CG14 aggiunge che la validazione esterna da cui dipende il merito non riguarda solo il lavoro fatto nell'ottica di raggiungere degli obiettivi, ma anche gli scopi stessi verso cui ci si sta spendendo.

"direi merito come quello che, a livello... pratico, una persona è riuscita a fare, che si possa mettere su carta "okay, questa persona ha fatto questo" (GA12)

"riesce a ottenere risultati, a raggiungere obiettivi che si era preimpostato che la società sostiene che siano gli obiettivi e i risultati che la persona debba, a cui la persona debba arrivare." (CG14)

Lo sguardo esterno ricopre un ruolo fondamentale anche nella definizione che alcuni partecipanti hanno dato di una persona meritevole: oltre a configurarsi come un riconoscimento degli sforzi della persona come sostenuto da SC24, la meritevolezza viene ritrovata da GB06, MD0701, MIRO07 e NA08 nel rispetto di determinati criteri stabiliti a priori e in modo arbitrario, sulla base dei quali viene giudicata la persona. RC03, inoltre, sottolinea come la percezione di meritevolezza non possa esistere al di fuori della validazione altrui.

"penso che siano gli altri a dirti quando sei meritevole, cioè non è una cosa che ti puoi imporre." (RC03)

Il meccanismo di convalidazione del merito e della meritevolezza tramite la conferma di altri, tuttavia, non viene reputato sempre funzionante ed efficiente nei suoi intenti, come fanno notare ACM16 e AF12.

"non sempre sono riconosciute per il loro merito" (ACM16)

"non tutte le persone meritevoli sono premiate dal concetto del merito che c'è adesso, secondo me." (AF12)

Nella valutazione delle richieste accademiche emerge la natura soggettiva dello scrutinio a cui sono sottoposti studenti e studentesse. Il momento valutativo prevede, infatti, che una persona – il docente – ponga il suo sguardo, incorporato dei suoi valori, delle sue assunzioni e delle sue aspettative, sulle performance della componente studentesca, emettendo un giudizio dal quale dipenderà l'avvenuta o mancata assegnazione di merito. Alla luce di ciò, vari partecipanti hanno espresso di non reputare la valutazione un processo oggettivo, in quanto in essa si rendono palesi le interferenze di fattori soggettivi legati alla persona che la sta portando avanti. ACM16 e GA12 sostengono, infatti, l'impossibilità di una valutazione completamente oggettiva, mentre AD11 ha affermato che essa dovrebbe essere l'obiettivo a cui puntare nella revisione del sistema valutativo. MIRO07 e SC24 individuano nel momento valutativo un'influenza soggettiva talmente pervasiva che ritengono il suo obiettivo reale sia indurre gli studenti a conformarsi alle volontà della persona valutatrice anziché dare un effettivo feedback della conoscenza da loro acquisita.

"Quindi credo che sia proprio una valutazione mirata solamente al rispondere esattamente come, come vogliono loro e quanto vogliono loro, visto che danno anche limiti di spazio e tempo e tutto." (SC24)

La forte componente soggettiva del processo valutativo viene riconosciuta anche da AF12, che pone il problema di come ciò comporti che ogni valutazione ricevuta all'interno del proprio percorso di studi abbia un significato completamente differente da tutte le altre, in quanto ciascuna di esse è completamente dipendente dai valori e dalle volontà del docente che l'ha formulata.

"banalmente all'interno dello stesso corso ci sono... beh giustamente docenti diversi che hanno modi diversi di valutare; però questo comporta che alcuni esami sono veramente facilissimi da passare con nulla e altri, invece, sono impossibili da passare per quanto si studi" (AF12)

Ciò mina le basi dell'equità e della trasparenza della votazione numerica per molti partecipanti: il voto è un prodotto diretto dei ragionamenti e del giudizio dell'insegnante, la cui soggettività esercita una forte influenza nella formulazione della sua valutazione.

"La votazione numerica, secondo me, non è sempre equa. Ehm, sì, beh, in ambito universitario, giustamente la trovo in molti casi non molto equa, perché magari dipende dal professore, da come valuta." (RP16)

CR06 sostiene che, per quanto possano essere forniti dei criteri di valutazione e applicazione dei punteggi, essi sono comunque soggetti all'interpretazione personale della figura valutatrice. MIRO07 si allinea con questa posizione, affermando che il significato attribuito a ciascun numero della scala disponibile per la votazione è diverso per ognuno.

"secondo me è un parere che da oggettivo diventa fortemente soggettivo, per quanto ci possano essere dei criteri da rispettare o seguire, ma, anche quello, l'interpretazione è personale dell'insegnante" (CR06)

Secondo JO31, tale aspetto viene amplificato dal fatto che dietro al voto vi sono i ragionamenti di un'unica persona. AD11 e ED22 sono dell'idea che l'interferenza della soggettività dell'insegnante si palesi in maniera maggiore nel caso di votazioni attribuite sulla base di esami orali, mentre SP90 lo riscontra anche negli esami scritti che richiedono risposte a domande aperte.

La percezione di essere sottoposti a uno scrutinio esterno si evidenzia anche nell'identificazione della valutazione accademica con una forma di giudizio, che può interessare solo il compito svolto dallo studente, come afferma SL16, oppure essere esteso anche alla sua dimensione personale, secondo le prospettive di FG06 e SP90. Il processo valutativo viene assimilato da LD26 e NA08 alla comparazione con dei criteri stabiliti a priori e in separata sede e in esso viene individuato un momento decisionale a porte chiuse che non riesce a risultare comprensibile per chi non è coinvolto in esso, come sottolineano DM02, NA08 e RC03.

"penso di non capirla soprattutto quando si, quando riguardano gli esami a domande aperte, perché magari so di aver tutto quello che sapevo però prendo magari di meno e non, non riesco proprio a capire la metrica che si usa in quel caso, cosa va a valutare il prof." (RC03)

3.3 Se voglio, posso

Il secondo tema discusso nel presente elaborato riguarda le esperienze riportate dai partecipanti che vivono il merito e la meritevolezza come giusti riconoscimenti agli sforzi impiegati nel conseguimento dei propri obiettivi. Tali concetti sono considerati ugualmente raggiungibili da tutti e sono visti come fonte di motivazione perché ognuno dia il meglio di sé, nella fiducia che il proprio lavoro verrà ricompensato da un'adeguata ricompensa, sia essa materiale o simbolica.

Il merito, in tal senso, viene definito tramite il raggiungimento di determinati obiettivi con successo e nel guadagno di ciò che si ha attraverso l'impiego fruttuoso delle proprie abilità e capacità.

"capacità di raggiungere degli obiettivi, degli scopi o, che ci si è prefissati attraverso le proprie abilità, capacità, potenzialità, senza l'uso di scorciatoie" (AM02)

La meritevolezza viene, dunque, individuata nello sfruttamento al massimo delle proprie potenzialità mirando al conseguimento di soddisfazioni personali o di obiettivi che il proprio percorso richiede di raggiungere. LL01 sostiene, infatti, che una persona meritevole sia una persona i cui successi risultino direttamente dal suo impegno, dalla sua costanza e dalla sua determinazione, senza l'intermediazione di sotterfugi o imbrogli nel loro raggiungimento. SD17, anziché approfondire l'aspetto del risultato in sé, specifica come la meritevolezza stia nel mettere la totalità delle proprie forze verso uno scopo, non dipendendo dal fatto che tale fine sia stato raggiunto o meno. È interessante notare come le caratteristiche fondamentali di una persona meritevole siano, per molti partecipanti, l'impegno, la costanza, la dedizione, ma anche l'utilizzo morale delle proprie risorse, in modo che nessun danno venga recato alle altre persone nel raggiungimento dei propri scopi.

"una persona meritevole, allora, appunto, si guadagna qualcosa attraverso anche delle azioni, che ovviamente devono essere delle azioni con, genuine, non negative" (RC03)

L'impegno può anche prendere la forma dell'autosacrificio, come specificato da SP90.

"una persona meritevole è una persona che [...] ha sacrificato determinati momenti della sua vita, determinati, anche determinati aspetti della sua vita, a volte per raggiungere un obiettivo." (SP90)

In linea con questa tipologia di definizione, il merito e la meritevolezza si caratterizzano, secondo alcuni partecipanti, per degli standard raggiungibili, che richiedono solo forza di volontà e dell'impegno e che loro stessi si percepiscono in grado di conseguire e raggiungere.

"se uno lo vuole veramente, sono raggiungibili, con un po' di impegno." (RP16)

"Sì, perché ogni qual volta devo fare un lavoro cerco di dare il massimo proprio perché il mio obiettivo è quello di, ehm, essere soddisfatta del lavoro che io faccio, quindi di meritarmi, magari un determinato voto, un determinato risultato" (VM31)

La centralità dello sforzo individuale nel conseguimento dei propri obiettivi demarca anche la visione di un gruppo ben fornito di rispondenti rispetto alle motivazioni attribuite ai propri successi e insuccessi nel contesto universitario: da molti viene, infatti, riportata un'attribuzione dei propri conseguimenti a fattori interni, quali lo studio, il bagaglio di conoscenze acquisito, alla gestione delle emozioni, l'impegno messo volontariamente nella preparazione e le capacità personali.

"li attribuirei alla mia capacità di organizzarmi, ehm, sia a livello di, di tempo che proprio a livello di insegnamenti che voglio seguire, che so di poter seguire in un certo periodo. E gli insuccessi direi che li attribuisco al fatto di non aver calcolato bene le mie possibilità in, in prospettiva a quelli che sono stati gli obiettivi che mi sono prefissata di raggiungere" (AM02)

In quest'ottica, i risultati accademici sono una sfida da completare, che richiede alla componente studentesca un grande sforzo e, quindi, ricopre un ruolo non marginale nella loro vita: la rilevanza data agli esiti universitari è, per diversi rispondenti, direttamente

proporzionale all'impegno e al tempo dedicato allo studio delle materie in cui si è esaminati.

"sicuramente hanno tanto valore perché comunque è un qualcosa che mi piace, che voglio fare e metto tutto me stesso, quindi sì hanno un valore alto, diciamo, un grande valore" (AD11)

La raggiungibilità percepita dei criteri di merito comporta un atteggiamento di fiducia nei confronti della valutazione, vista da alcuni rispondenti come uno strumento di divulgazione di insegnamenti, una fonte di motivazione e, in generale, un mezzo tramite cui è possibile migliorare sé stessi e le proprie performance: AD25 afferma, infatti, che i voti vengano dati nei migliori interessi della componente studentesca, poiché costituiscono un modo per spronare ciascuno a fare di più e a porre l'asticella sempre un po' più in alto. RP16 esprime una prospettiva simile, specificando che eventuali valutazioni negative non debbano essere interpretate come indicatori delle proprie capacità, bensì come occasioni per potersi migliorare.

La fiducia nel processo valutativo emerge, inoltre, nelle considerazioni fatte da alcuni partecipanti rispetto alla loro visione sull'equità della votazione numerica, i quali sostengono essa sia equa e imparziale, nonché oggettiva.

"a mio avviso, il fatto che, già il fatto che sia in trentesimi e non in decimi rende la valutazione più specifica e poi il fatto che il professore in, in sede della correzione d'esame non conosca la persona, quindi non possa avere pregiudizi o comunque favoritismi rende tutto molto più, più imparziale." (RM05)

Tale fiducia al momento della valutazione, congiunta all'affidamento che viene fatto sullo sforzo individuale, implica un approccio positivo alla prova d'esame, che viene affrontata con l'ansia "giusta" (AD25), ovvero con l'attivazione necessaria ad eseguire una buona performance, sia nella fase preparatoria che in sede di esame.

"di sicuro c'è un'ansia pre-esame, ma non un'ansia strettamente negativa: è più un'ansia serie di tipo «ho un esame, devo cercare di dare il massimo, ho

studiato un tot, devo cercare di dare il massimo, riusciamoci», non andando nel panico, non pensandoci troppo" (ED22)

La fase di studio viene vista da AD11 e RM05 come un'occasione per imparare nozioni nuove potenzialmente utili per il proprio futuro lavorativo e viene, quindi, vissuta con tranquillità e con curiosità e desiderio di imparare.

In sede di esame, viene mantenuta la calma, in quanto avere una buona preparazione alle spalle ed essere consapevoli della sua qualità aiuta a incanalare tutte le risorse a disposizione verso la prestazione richiesta dall'esame.

"Quando so di arrivare a un esame e di aver dato il massimo per prepararlo, sono tranquilla perché so di, so mmm... di essermi impegnata e so di non sì, che non potevo fare altro, non potevo fare meglio di quello che avevo fatto." (MD07)

La consapevolezza del proprio impegno e della performance fatta in sede d'esame fa vivere l'attesa del voto e la sua ricezione con un vissuto di tranquillità, in quanto si ha la consapevolezza che l'esito rispecchierà il lavoro fatto e si ha la possibilità di variarlo, qualora esso non dovesse risultare soddisfacente.

"è molto probabile che anche il voto sia, sia coerente con la mia preparazione" (RM05)

"se è un esito positivo sono contenta, se è un esito negativo ovviamente sono un po' demoralizzata ma non, questo non intacca granché la mia autostima, insomma, so che comunque è una cosa che posso rifare, ripetere senza troppo demoralizzarmi." (AM02)

3.4 Il peso psicologico della meritocrazia

Il terzo tema che verrà approfondito riguarda gli effetti collaterali che la logica del merito può avere sullo stato psicologico della comunità studentesca, diventando uno dei criteri principali attraverso cui studenti e studentesse danno valore a loro stessi ed alle persone che li circondano e portando con sé la necessità di dover costantemente dare prova delle proprie

abilità ed essere performanti. Ciò può implicare una buona dose di stress, di ansia, di paura del fallimento e senso di inadeguatezza, che possono accompagnare diversi, se non tutti, aspetti della propria performance in ambito educativo.

DM02 definisce il merito per il suo essere uno strumento tramite cui le persone danno valore a loro stesse e agli altri e CR06 sottolinea come su di esso si basi comunemente la propria validità in quanto persone.

Definendo tale concetto, diverse persone hanno sottolineato come esso abbia, tuttavia, un potenziale risvolto negativo sulla vita delle persone. Un primo effetto collaterale è menzionato da CR06 e corrisponde agli sforzi eccessivi richiesti alla maggior parte delle persone in un sistema meritocratico, i quali causano loro un malessere e le portano ad intraprendere azioni che non sono nel loro migliore interesse.

“Non è qualcosa che si adegua realmente alle necessità di chi studia o di chi lavora; anzi, richiede degli sforzi eccessivi, secondo me, che portano la quasi totalità della popolazione studentesca a stare male di fatto o a problematiche molto più gravi, magari la rinuncia agli studi o anche qualcosa di peggio”
(CR06)

GB06 accosta, invece, il carattere escludente che il merito ha nei confronti di chi non raggiunge i criteri richiesti a una conseguenza di tipo punitivo.

“costrutto composto da parametri che sono necessari da raggiungere e ehm... il cui non superamento implica una punizione di tipo escludente, quindi che si rimane fuori, che si rimane fuori dalle cose che ci si dovrebbe meritare”
(GB06)

Il costo che il merito ha sulla vita delle persone viene anche presentato nella considerazione della sua raggiungibilità da parte delle persone: FL04, FG06 e NA08 hanno sostenuto che i criteri di merito e meritevolezza possono raggiunti ma il loro conseguimento richiede spesso e volentieri l'impiego di più forze di quelle a disposizione della persona, impattando notevolmente il suo stato di benessere psicofisico.

"penso che, per quanto siano raggiungibili, comunque comportino anche un... uno stato di benessere un po' che va a ... a impattare e anche un benessere psicologico che comunque si correla e che può, diciamo, portare anche a esiti negativi" (FG06)

"Mi trovo spesso a dover arrancare e, quindi, a livello di produttività, sono una persona che... arriva in ritardo a tantissimi progetti, cose all'ultimo minuto o anche oltre deadline, fa molta fatica a stare al passo e arriva sempre, diciamo, per il rotto della cuffia, quindi non penso di rientrare esattamente - anche perché, alla fine, arrivo a compromettere comunque il mio equilibrio psicofisico." (NA08)

È interessante, inoltre, il vissuto di inadeguatezza emerso da diversi partecipanti nel discutere della loro percezione rispetto a quanto siano raggiungibili gli standard di merito e meritevolezza che si pongono affrontando il loro percorso di studi. SD17 riporta, infatti, di non sentirsi mai meritevole dei propri traguardi e di avere dei criteri di giudizio molto più indulgenti con le altre persone che con la propria esperienza. EL25 esprime un vissuto simile, mostrando la sua consapevolezza rispetto all'impossibilità che i criteri tramite cui valuta il suo percorso vengano soddisfatti, in quanto rasantanti la perfezione; la sua intervista mette, inoltre, in luce la presa di coscienza che ciò determina inevitabilmente una sensazione di mancata meritevolezza e di inadeguatezza.

"tendo a essere molto perfezionista con me stessa e, quindi, a darmi degli standard di merito molto alti, spesso che rasentano alla perfezione, che ovviamente è irraggiungibile, quindi poi c'è il conseguente «no, non sono meritevole»" (EL25)

Il senso di inadeguatezza legato agli elevati standard posti a sé stessi può presentarsi anche sotto forma di una sensazione di mancata realizzazione personale, come emerge nei trascritti di AC17 e OF02, che ritengono un fallimento personale il mancato raggiungimento degli obiettivi che si prefiggono, o in quello di NA08, che afferma di non sentirsi capace di lavorare in modo organizzato come riescono, invece, altre persone. Nelle

esperienze di NA08 e SD17, questo tipo di vissuto si manifesta anche qualora i rispondenti conseguano buoni, se non ottimi, risultati, che vengono, dunque, attribuiti a fattori esterni al di fuori del loro controllo.

"I successi, come ho detto prima, più a una cosa di fortuna, perché tendo molto a svalutare il mio lavoro e perché non mi sento soddisfatto del mio lavoro." (NA08)

Rilevante è anche il significato ricoperto dai risultati universitari per diverse persone intervistate. È, infatti, emerso da vari trascritti un legame molto stretto tra i risultati conseguiti in ambito e accademico e il proprio valore personale. In tal senso, AC17 e AF12 riportano di identificare l'idea che hanno di loro come persone con il loro andamento universitario. FG06 individua nei voti e nei conseguimenti nel contesto educativo dei fattori fondanti della sua autostima, aspetto psicologico citato anche da LL01 nel suo riferire che risultati soddisfacenti vanno a rafforzare la sua immagine di sé e la sua sicurezza nelle proprie capacità, altrimenti carenti. EL25, LD24 e SC24 riportano il valore descrittivo che attribuiscono ai voti ricevuti, che non sono semplici indicatori della performance eseguita ma anche descrittori della loro persona.

"negli anni ho accumulato questa retorica del «i tuoi voti fanno alla persona», che comunque non... non... non applico agli altri, però applico ancora me stessa" (EL25)

L'intervista di RC03 porta un vissuto simile, soffermandosi su come gli esiti siano considerati come indicatori della sua intelligenza, in particolar modo nel caso in cui ne riceva di negativi in materie vicine alla sua sensibilità.

"quando vado male nelle materie che mi piacciono è pesante perché alcune volte ho la sensazione proprio di, di sentirmi stupida" (RC03)

I voti negativi per CR06 portano a una sensazione di inferiorità e incapacità rispetto alla preparazione richiesta.

"l'idea di non aver fatto abbastanza, di non essere quindi io abbastanza rispetto ad una preparazione che mi-mi si richiede." (CR06)

D'altra parte, i risultati positivi conseguiti all'Università hanno, anch'essi, un impatto di natura psicologica sulla componente studentesca. CG14 e SC24 affermano, infatti, che ricevere buoni voti induca una maggiore soddisfazione con sé stessi. Avere buoni voti, infatti, viene presentato da alcuni rispondenti come una soddisfazione personale, sia nel caso in cui la motivazione allo studio si leghi all'acquisizione di conoscenza in un ambito appassionante per la persona – come nei casi di ED22 e LD26 – sia nel caso in cui la principale spinta allo studio sia la dimostrazione delle proprie capacità, come nell'esperienza di LL01, MD07, RP16 e SD17.

"penso che comunque nel momento in cui prendi un 30 rispetto a quando prendi un 20 la tua soddisfazione cambia a prescindere da quanto tu credi di essere stato bravo." (SC24)

"mi piace, mi piace studiare, mi piace saperne di più in... in quello che studio, quindi li lego perlopiù a un fattore... non dico della cultura personale di una persona, ma sì, li lego molto al fattore «quanto son riuscito a progredire culturalmente come persona.»" (LD26)

"è proprio una soddisfazione personale di pensare e di dire «Sono uscita con quel voto.»" (SD17)

È di particolare interesse, inoltre, la concezione mostrata da numerose persone partecipanti della valutazione come un processo che non si limita alla prova d'esame ma viene esteso all'intera persona che l'ha sostenuta. LL01 sostiene che il valore personale dato alla valutazione dipenda dalla persona stessa che sta venendo valutata, la quale riconosce il proprio lavoro come parte di sé e si sente, quindi, presa in causa nel momento valutativo; MIRO07, NPB09 e SC24 sono, invece, dell'idea che tale allargamento della zona di interesse del giudizio accademico sia di matrice prettamente sociale e culturale e che venga successivamente interiorizzata da ciascuno studente.

"più voti alti hai meglio vai, meglio, sei più accettata anche dagli insegnanti, dalla scuola e anche da magari i tuoi genitori o parenti" (NPB09)

Per come è strutturato il corrente sistema universitario, i voti non si configurano solo come delle forme di restituzione dell'andamento di una determinata prova d'esame, bensì ricoprono una significativa rilevanza nella vita della comunità studentesca: sulla base di essi, infatti, viene organizzato l'intera vita universitaria, poiché determinano l'avvenuto o mancato avanzamento negli studi o l'erogazione di borse di studio, ad esempio. Tali aspetti emergono nelle interviste di SP90, GB06 e NA08, che presentano i risultati come un "male necessario" (SP90) a cui devono prestare attenzione al fine di garantire il proseguimento dei loro studi. In tal senso, gli esiti universitari vengono visti unicamente come fonte di stress, come specificano GB06 e GM02.

"Per mantenere la borsa di studio, devo rispettare determinate cose perché, altrimenti, il mio diritto allo studio potrebbe essere, potrebbe risentirne e potrei rinunciarci e quindi questa è l'unica misura entro cui mi importa dei miei risultati universitari." (GB06)

"Non è... non è influente. Se non di pressione, se non per la pressione, quella tantissimo" (GM02)

La valutazione, per diversi membri della componente studentesca, non è un aspetto dell'esperienza universitaria che viene vissuto serenamente, in quanto l'idea di esservi sottoposti causa spesso ansia: CG14, CR06, GA12 e OF02, quando vi pensano, la associano ad ansia, aspettative, panico e terrore. MIRO07 motiva questo tipo di esperienza legato al momento valutativo con l'incertezza associato ad esso: studenti e studentesse vi si avvicinano non sapendo cosa verrà giudicato né quali saranno i criteri di giudizio ed essendo consapevoli che la persona valutatrice non avrà modo di avere contezza del percorso di conoscenza e approfondimento da loro fatto. SL16 sottolinea, inoltre, come questo tipo di emozioni può anche risultare controproducente allo svolgimento di una buona performance.

"diciamo che la valutazione è anche un intralcio per lo studente, secondo me, anche perché se tu, ehm, andresti a fare un esame senza sapere che c'è questa valutazione uno andrebbe anche, soprattutto è l'ansia che ci frega molte volte." (SL16)

La preparazione degli esami non è, quindi, una fase leggera per diverse persone rispondenti, ma è, anzi, un momento associato a forte stress ed a stati d'animo di ansia, sensi di colpa, frustrazione, panico, fatica, tristezza, rabbia, demotivazione e stanchezza, tanto da essere descritto come una perdita di salute da CR06, ad esempio. La pesantezza emotiva associata al dover preparare un esame può portare ad attacchi di panico a ridosso del giorno della prova, come nel caso di AC17, o a tentare di evitare tale momento, non presentandosi all'appello, come riportato da AF12 e OF02. Nei trascritti di CR06 e GA12 spicca, inoltre, la percezione di non avere la situazione sotto controllo lungo la preparazione dell'esame, per cui, per quanto si cerchi di studiare, ci sarà sempre qualcosa che può succedere al momento della prova che può vanificare tutto il lavoro fatto e fare andare male l'esaminazione. L'esperienza riferita da MD0701 mette in risalto anche l'aspetto della paura del giudizio altrui rispetto al voto ottenuto che accompagna lo studio e porta ad esigere solo un certo tipo di risultati.

"È eccessiva prima, nei giorni precedenti secondo me. Mi è capitato di avere, soprattutto durante la triennale, degli episodi di forte ansia, due o tre volte anche degli attacchi di panico" (AC17)

"Molto negativi, sempre molto pieni di stress e frustrazione. E ... con l'idea, mh ... cioè, sempre la vocina che ti dice che non ce la fai, che, puoi essere preparata quanto vuoi, ma può sempre capitare quella cosa che manda tutto a rotoli" (CR06)

Lo stress legato alla fase preparatoria di una prova di verifica delle conoscenze si associa ad un senso del dovere provato da alcuni partecipanti, che ritengono che il loro compito in quanto parte della componente studentesca sia quello di ottenere buoni risultati accademici. Tale ragionamento può originare da una propria visione del percorso di studi intrapreso

(AC17 e CR06) oppure da aspettative provenienti dal contesto di riferimento e interiorizzate dalla persona.

"Devo colmare l'aspettativa dei miei genitori, quindi devo eccellere" (OF02)

Sono, per di più, interessanti le esperienze di AF12, SD17 e VM31, in quanto mostrano come lo stato di agitazione che caratterizza lo studio per molte persone può risultare anche di scarso aiuto nell'organizzazione del lavoro da svolgere.

L'attivazione si presenta anche nel momento in cui si deve sostenere l'esame, di cui una parte viene dedicata da numerosi partecipanti alla gestione dell'ansia prima di concentrarsi sul completamento dei quesiti.

"ansiosi e agitati: ho bisogno di... di... i primi cinque minuti degli esami li passo a trovare la concentrazione per dedicarmi effettivamente all'esame"
(MD0701)

Tale gestione ha richiesto, per alcuni di loro, del tempo affinché venisse padroneggiata, comportando una graduale riduzione dell'ansia associata al momento della prova nel corso degli anni del proprio percorso universitario.

"Prima mi comandava completamente l'ansia, adesso sono molto settica perché so che se vado nel panico è peggio." (RC03)

Il controllo esercitato sulla propria emotività può essere fruttuoso per alcuni, mentre per altre persone consiste semplicemente in uno spostamento dell'attenzione verso la prova da sostenere, anziché in un attutimento dei vissuti negativi: per CR06 rimane la forte tensione nel dover completare l'esame, SC24 riferisce di dubitare della sua preparazione e provare molta ansia, per JO31 rimane la frustrazione data dalla strutturazione odierna della valutazione e per MIRO07 permane la sensazione di inferiorità nel sostenere l'esaminazione.

"Da un po' di tempo ho imparato a gestire mentalmente questa cosa, ma per lo più sono sempre stati di uno stato di forte ansia e preoccupazione, una tensione incontenibile" (CR06)

"sono più in ansia, cioè non sto bene in quei momenti, probabilmente perché penso che avrei potuto fare di più, avrei potuto prepararmi meglio, avrei potuto guardare quella parte del libro che non ho guardato." (SC24)

"di solito sono tranquilla, ma... sento sempre, appunto, questa frustrazione, diciamo in background, nel senso che mi rendo conto che... la valutazione in sé non va a misurare quello che, secondo, me sarebbe importante considerare. Ehm... e la frustrazione è anche data, di solito, da un rilascio di, di stress dovuto a una preparazione, magari, secondo me, troppo pesante per certi esami." (JO31)

"di incertezza, uh... di... di sentire che si è in una posizione di... inferiorità. Ehm... su cui non si può realmente... essere libere di esprimere il proprio pensiero perché questo... può avere delle influenze, anche se è al di là della... della prova di esame in sé." (MIRO07)

Risultano rilevanti anche le considerazioni di alcuni rispondenti rispetto al contributo delle modalità di erogazione degli esami nel vissuto di agitazione: GB06, LL01 e LD26 sottolineano, in particolare, come le tempistiche date a studenti e studentesse per il completamento dell'esame influiscano in senso negativo nella gestione dell'emotività di tale momento, inducendo, anzi, ulteriore ansia e senso di insicurezza.

"il fatto che ci siano dei tempi ristretti in cui bisogna fare questa cosa, ovviamente dopo, verso la fine dell'esame si comincia magari un pelo di più a correre ehm... capisci che non hai più il tempo di elaborare bene la risposta, ma, invece, bisogna... mettere giù le, le tue conoscenze, bisogna metterle giù in una maniera più veloce e, ovviamente, questa cosa qui ti... mi crea un po' di... ansia, appunto, perché non sono mai sicuro di aver messo tutto quello che potevo dire nella risposta." (LD26)

Per molti, l'attivazione non si esaurisce una volta dato l'esame ma permane finché non viene condiviso dal docente il voto conseguito, rendendo la sua attesa e la sua ricezione momenti altrettanto ansiogeni.

La ricezione degli esiti universitari, se negativi o se non rispecchiano le aspettative della persona, può essere accompagnata da stati d'animo di scontentezza e insoddisfazione, anche nel caso in cui la preparazione avuta non era sufficiente per il conseguimento di risultati migliori.

"nonostante io sapessi che prendere quel voto con la mia preparazione era stato comunque un miracolo, ehm... cioè rientro nella cosa del "eh sì, però forse avrei potuto fare di più, però forse non so, lo rifiuto e ... lo riprovo perché comunque non è un voto così alto come dovrebbe essere" (AF12)

Degno di nota è anche il fenomeno evidenziato da CG14, CR06, LD24, MD0701 e NA08, per il quale la frustrazione e l'insoddisfazione dettate da un brutto voto si sedimentano molto più a lungo della gratificazione ricevuta da un buon risultato accademico.

"se è un voto buono che... credo che, cioè, provo gratificazione, ma riconosco che quella gratificazione dura pochissimo. Invece, se il voto è negativo, provo una tristezza che non dura poco quanto la gratificazione" (MD0701)

3.5 Distacco dalla logica meritocratica

L'ultimo tema proposto dal presente elaborato riguarda l'osservazione critica che studenti e studentesse rivolgono al sistema accademico permeato di dinamiche meritocratiche in cui sono inseriti, riconoscendolo come estraneo ai loro valori e da cui operano un tentativo attivo di distacco.

Tale allontanamento dalle logiche del merito si evince in primis dalla difficoltà che un gruppo ben fornito di partecipanti ha riconosciuto di avere nello stabilire i propri criteri di meritevolezza e nel dare una definizione di quella che, nella loro opinione, è una persona meritevole. AF12 e CR06, esprimendo questo tipo di problematicità, sottolineano l'incapacità di quantificare dall'esterno quanto una persona effettivamente si stia impegnando in un determinato compito e, dunque, di formulare una scala di merito entro cui porre tale persona. ED22 e EL25 mettono in risalto, invece, la dipendenza della definizione del concetto di merito dal contesto di riferimento, affermando l'impossibilità di una definizione omogenea e univoca di meritevolezza.

“è una cosa talmente tanto varia, talmente tanto dipendente dal contesto, che non si può definire. Quindi, di conseguenza, definire un'azione, una persona, un qualsiasi cosa come meritevole o no è insensato, ma semplicemente perché non è definibile” (ED22)

L'assenza di una posizione unitaria rispetto alle caratteristiche fondamentali che rendono meritevole un individuo è collegata, per alcuni, alla formulazione di standard specifici di merito che tengano conto di tutte le contingenze delle diverse situazioni in cui ci si trova e che risultino, quindi, adattabili anche alle diverse esigenze della persona su cui si sta esprimendo il giudizio.

Nelle trascrizioni di GB06 e OF02 la mancanza di una propria definizione di persona meritevole si lega alla perplessità rispetto alla stessa esistenza di questa tipologia di individui.

"non sono in grado di dare una definizione di persona meritevole, perché non... cioè non credo esista una persona meritevole." (GB06)

"Non so se esistano persone meritevoli, perché abbiamo tutti un diritto a ... ad avere dei ... boh, non so, ad avere una seconda chance: comunque abbiamo tutti il diritto a riprovarci quante volte sentiamo necessario riprovare a fare quella cosa, comunque in ambito necessi- in ambito universitario." (OF02)

All'inabilità di definire il concetto di meritevolezza si aggiunge per diversi rispondenti la rinneazione di esso nella sua concezione più socialmente accettata, ovvero della meritevolezza come strumento di legittimazione e distribuzione di vantaggi e privilegi sulla base di una quantificazione dei risultati conseguiti.

"non dovremmo aver bisogno di fare per meritarcì qualcosa, soprattutto se si tratta di cose belle: sono diritti e, in quanto tali, dovremmo averli garantiti, non chiederli" (CR06)

"No, nel senso che, per quello che ho appena detto, per l'appunto, il merito, apparentemente, è «io ho un foglio di carta e ho un numero oltre un tot sul-su questo foglio di carta e ho oltre un tot di righe sul mio curriculum» e... però, nel senso, nessuno di questi valori era... l'ho detto come merito prima, quindi no" (GA12)

Per alcuni partecipanti, l'applicazione del proprio spirito critico al sistema accademico in cui hanno intrapreso il loro percorso di studi ha richiesto del tempo, come emerge nelle affermazioni di AD30 e GM02 rispetto ai loro successi e insuccessi universitari: con l'avanzare del tempo, essi vengono sempre meno assimilati ai voti ed a dinamiche di produttività, ma vengono gradualmente collegati anche ad altri fattori circostanti alla dimensione della semplice performance.

"Allora, tempo fa era più solamente il voto e... e il fatto di magari preparare un esame e darlo subito e passarlo subito. Adesso è anche più, durante la sessione sono sempre stata attaccata la sedia o, cioè, sono anche uscita la sera, ho fatto anche la cioè le altre cose." (AD30)

La relativizzazione del valore del voto nel determinare la propria considerazione di ciò che costituisce un successo o un insuccesso nella propria formazione universitaria emerge anche nelle interviste di DM02, FG06 e RC03, in cui viene data molta più rilevanza, invece, alla conoscenza acquisita, agli scambi avuti con il corpo docente e all'approccio avuto nella fase preparatoria e in sede di esame.

"se sono riuscito a prendere una certa confidenza e... sono riuscito ad avere dei buoni scambi, finite le varie lezioni, con il prof o con la prof, allora vuol dire che ho, che penso di essere riuscito ad entrare nei binari di quel corso e quindi aver fatto anche qualche step in più al di fuori di ciò che viene detto a tutte e a tutti, ho preso delle parti di interesse mie personali e le ho messe in dialogo con il docente. E boh, questa roba, al netto del fatto che poi prenda 30, prenda 28, 26, se arrivo lì con l'idea di aver acquisito delle buone conoscenze, sono soddisfatto." (DM02)

Tale ridimensionamento dell'importanza dell'esito degli esami riemerge, per di più, in riferimento al significato ricoperto dai risultati accademici per il valore personale degli studenti e delle studentesse che hanno partecipato al progetto di ricerca. In diverse interviste viene, infatti, sottolineato il tentativo di distacco della propria percezione di validità e importanza che viene attivamente operato dai rispondenti, i quali riferiscono di riconoscere che un'identificazione con il proprio andamento universitario costituisca uno "schema [...] malato" (CG14), di cercare di elaborare e decostruire il legame percepito tra il proprio valore personale e i voti ricevuti e di aver dato loro un ruolo marginale o, quanto meno, di desiderare che essi avessero meno centralità nella loro vita.

"in realtà sono in un, in una fase di... di distacco da... da, dal dare il valore che davo prima all'università. Credo che, mh, sia ancora importante per me il... cioè do ancora valore al, al risultato che ho all'università. Ma ehm... non è una, una cosa che... è strettamente collegata al mio Sé, nel senso che, sia che vada bene sia che vada male, è importante sì, però... non sono solo questo." (JO31)

"Questa cosa, negli anni, sto cercando di metterla in discussione e decostruirla pian piano. Quindi, nel momento attuale, non ritengo che i risultati universitari mi definiscano come persona. Però riconosco che è uno sforzo attivo che devo fare ogni volta, per ricordarmelo" (MD0701)

Alla base della marginalità data al significato dei voti compare il riconoscimento riportato da VM31 dei limiti del momento dell'esame, che non va a considerare diversi aspetti personali e non può, dunque, rendersi indicatore del valore della persona, ma anche l'assenza della necessità di eccellere riferita da ED22 e SG24.

La concezione che varie persone partecipanti hanno mostrato avere sulla valutazione mostra un allontanamento dalla logica meritocratica e dagli strumenti che il sistema universitario impiega per aderirvi. Il sistema di valutazione vigente, infatti, conosce un importante disaccordo da diversi rispondenti: EL25, FL04 e MD0701 ne sottolineano l'inefficienza nell'intercettare i diversi livelli di conoscenza acquisita, GM02 critica la

motivazione estrinseca che ne consegue, mentre GB06 mette in luce i costi implicati dai criteri di giudizio che vengono utilizzati in seno ad esso, JO31 non ne condivide la funzione da “filtro” - tra chi può avanzare nel proprio percorso e chi no - e MIRO07 riporta come esso consista in uno strumento di omologazione, poiché richiede che studenti e studentesse si attengano a come il docente vuole che rispondano anziché esporre le conoscenze acquisite. Rispetto al processo valutativo, inoltre, un’ulteriore problematica riscontrata dai partecipanti sono il significato e il valore sociali ad esso attribuiti: per AF12, DM02 e SG24 il problema non si trova tanto nella votazione numerica in sé, quanto più nella rilevanza che viene data ai voti dalla società e dall’adozione diffusa di retoriche meritocratiche.

"Perché, appunto sì, per quanto io penso sia critica la valutazione, me la farei tranquillamente andare bene se non ci fosse costruito tutto intorno questo gigante castello della meritocrazia che pesa tantissimo, che dà questo peso al numero, perché di per sé è un numero, può non avere un significato."
(AF12)

L’importanza del momento valutativo viene, inoltre, rivalutata, poiché esso non riesce a tenere in considerazione i valori e le necessità dello studente che sta portando avanti il suo percorso: nell’intervista di DM02 questo fattore emerge chiaramente in quanto viene espressa la necessità che sia lo studente stesso a poter formulare un giudizio sul proprio percorso, in quanto ha più elementi a disposizione rispetto al docente per poter elaborare una valutazione quanto più completa ed esaustiva possibile.

Di particolare interesse è il fatto che la rilevanza marginale conferita alla valutazione sia collegata alla scarsa importanza data al voto in sé e, dunque, a un vissuto di maggiore tranquillità nell’attesa dell’esito e nella sua ricezione.

"l'unica cosa che attendo un po'... un po', ma proprio poco, poco, poco, è sapere se l'ho passato o meno, in modo da capire se ho accumulato i crediti sufficienti per la borsa di studio. Però il, il voto in sé non, non ha mai rappresentato per me un motivo di... di suspense o di curiosità o anche solo di interesse" (GB06)

Il distacco dalla visione meritocratica del proprio percorso universitario significa, per GM02 e LD24, un allontanamento da dinamiche di produttività nel momento in cui è necessario preparare un esame e, dunque, una spartizione del tempo e delle proprie risorse che ne indirizzi il minimo indispensabile allo studio richiesto dalla prova e la quantità maggiore possibile a ciò che interessa loro veramente fare.

"adesso, che, invece, cerco di dedicare il meno possibile per preparare gli esami e dedico, piuttosto, il tempo a fare le cose che mi piacciono. E le cose che mi piacciono possono anche essere ristudiarci qualcosa che magari mi interessa, ecco." (LD24)

Interessante è la diminuzione dell'ansia legata alla fase di preparazione dell'esame esperita da DM02 parallelamente alla progressiva relativizzazione del momento dell'esaminazione e della sua rilevanza.

"Allora, secondo me, a un certo punto quest'anno ha relativizzato molto il momento dell'esame, proprio la sua importanza, la sua, la sua, la sua aura. Ehm... e ho visto che andavano bene lo stesso e quindi ho detto «boh, così è tutto meglio: arrivo lì, va bene, non c'ho ansia prima e va bene.»" (DM02)

CAPITOLO 4

DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

L'obiettivo del presente elaborato era la restituzione e l'analisi degli aspetti psicologici legati all'esperienza di studenti e studentesse universitari nel sistema accademico meritocratico, all'interno del quale il metodo di valutazione vigente – la votazione numerica – si configura non solo come metodo di restituzione dell'andamento accademico dell'individuo ma anche come strumento di assegnazione di merito e di tutti i privilegi legati ad esso. Per fare ciò, è stato preso come riferimento lo studio qualitativo “La costruzione sociale della meritocrazia”, nel quale è stato considerato un campione di persone appartenenti alla comunità studentesca dell'Università degli Studi di Padova a cui sono stati somministrati tre questionari che andassero a indagare lo stato psicologico vissuto nel periodo di partecipazione alla ricerca – il PHQ-9, la GAD-7 e la WSAS. Successivamente, si è chiesto loro di rispondere a un protocollo di intervista semi-strutturata che andasse ad indagare come vengono costruiti i concetti di merito e meritevolezza, il tipo di attribuzioni fatte rispetto ai risultati conseguiti in ambito universitario, il ruolo da essi ricoperto nelle vite dei partecipanti, gli stati d'animo che si accostano alla dimensione della performance accademica ed eventuali proposte migliorative che possano rendere più efficace il momento valutativo. Tra gli obiettivi dello studio compariva, inoltre, l'indagine di un eventuale legame tra lo stato psicologico delle persone rispondenti e le prospettive espresse rispetto alla loro esperienza universitaria.

L'analisi tematica (Clarke & Braun, 2016) condotta sulle trascrizioni delle interviste ha individuato diversi temi di natura psicologica e pedagogica. Il corrente lavoro si è focalizzato sui temi “Sotto scrutinio”, “Se voglio, posso”, “Il peso psicologico della meritocrazia” e “Distacco dalla logica meritocratica”, rispettivamente incentrati sulla centralità dello sguardo altrui nella vita della componente studentesca universitaria, sul vissuto di fiducia nelle proprie risorse e nella validazione sociale di esse, sugli effetti collaterali che la meritocrazia nel contesto educativo e gli strumenti da essa implementati

comportano sulla sfera psicologica di studenti e studentesse e, infine, sul senso critico che la comunità studentesca applica all'ambiente universitario che la circonda.

L'analisi ha mostrato dei vissuti complessi e variegati rispetto al contesto educativo di riferimento.

La continua esposizione della componente studentesca a un giudizio proveniente dall'esterno ha sicuramente una sua rilevanza nel determinare i vissuti di tale fetta di popolazione all'interno del sistema universitario odierno: dai trascritti dei partecipanti emerge chiaramente la consapevolezza di essere posti a uno scrutinio continuativo, portato avanti sulla base di criteri stabiliti senza il loro coinvolgimento e da persone pressoché esterne al loro processo di apprendimento, che avranno, quindi, una visione solo parziale della loro conoscenza e della loro performance.

Di fronte a ciò, una porzione del campione ha riferito di trovare il sistema accademico funzionante nella sua componente meritocratica, riportando una relativa tranquillità nel doversi destreggiare con le richieste universitarie e con le valutazioni a cui si è sottoposti. Questo tipo di esperienza all'interno dell'Università si accompagna all'assunzione che lo sforzo individuale e la forza di volontà siano elementi necessari e sufficienti ad ognuno per il raggiungimento dei propri obiettivi e per il conseguimento di successi personali, nonché a una forte fiducia nelle proprie capacità e nel fatto che esse verranno giustamente riconosciute e validate dal contesto sociale – in questo caso, quello universitario.

Un altro gruppo di partecipanti ha, invece, sostenuto di avere grosse difficoltà ad attraversare l'Università, in quanto il carico psicologico ad esso legato è di una portata troppo gravosa: agli aspetti tipici dell'esperienza universitaria si accompagnano vissuti di ansia, panico e insoddisfazione, in quanto il percorso di studi intrapreso viene considerato come indicatore del proprio valore personale. L'avanzamento nel percorso formativo si caratterizza per aspettative molto elevate relativamente alla propria performance, talvolta rasantanti la perfezione, e per la necessità di eccellere, che possono provenire sia da doverizzazioni interne agli studenti sia dal loro contesto sociale e culturale di riferimento. Allo stesso tempo, tuttavia, si nota un'importante mancanza di fiducia verso le proprie

risorse e una notevole disillusione rispetto alla capacità dell'istituzione universitaria di riconoscerle e comprenderle.

La constatazione dei limiti della logica meritocratica e il riconoscimento delle sue possibili conseguenze sullo stato psicologico delle persone hanno portato diversi rispondenti a ricalibrare il proprio set di valori, ricorrendo a degli strumenti alternativi per dare valore alla propria persona e formulando riflessioni diverse sul proprio percorso di studi. Si è rilevata, infatti, una spinta all'estraniamento dalle dinamiche di produttività riconosciute all'interno del contesto universitario tramite la relativizzazione della rilevanza del giudizio altrui e dei voti inerenti al proprio percorso formativo. Ad essa si aggiunge una rivendicazione della centralità dell'esperienza personale di studenti e studentesse nell'esperienza conoscitiva portata avanti all'Università.

Dalla comparazione del tipo di prospettive portate dalle persone partecipanti con i punteggi delle scale misuranti il loro stato di benessere psicologico non è stato possibile evincere possibili legami correlativi a causa dello scarso bilanciamento del campione preso in considerazione: la quasi totalità dei partecipanti – 33 su 36 – è rientrata in un quadro di gravità quanto meno lieve in uno o più dei questionari somministrati.

La presente ricerca presenta, dunque, un importante limite legato alla composizione del campione considerato e lascia aperto per futuri studi il punto di un eventuale legame tra la propria condizione psicologica e il proprio punto di vista rispetto alla formazione universitaria e il modo in cui essa viene vissuta.

Altri punti di partenza per ulteriori analisi dell'argomento possono essere l'approfondimento dell'esperienza del sistema universitario meritocratico da parte di persone percepite la borsa di studio, i vissuti psicologici di studenti e studentesse appartenenti a percorsi di studi di eccellenza e la possibile differenza di esperienza del contesto universitario tra persone di diversi background socioeconomici. Un'ulteriore argomento non toccato dal presente elaborato ma di potenziale interesse per una comprensione più approfondita dell'argomento è, inoltre, l'approfondimento del punto di vista di comunità studentesche marginalizzate, in particolare quelle composte da persone

razzializzate e disabili, rispetto alle dinamiche meritocratiche che caratterizzano i luoghi del sapere (cfr. Taylor & Shallish, 2019).

BIBLIOGRAFIA

- Baez, B. (2006). Merit and difference. *Teachers College Record*, 108(6), 996-1016.
- Bell, D. (1976). *The coming of post-industrial society : a venture in social forecasting*. Basic Books.
- Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Laterza.
- Brandt, R. (1995). Punished by rewards. *Educational leadership*, 53(1), 13-16.
- Braun V., & Clarke V. (2022). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2023). Is thematic analysis used well in health psychology? A critical review of published research, with recommendations for quality practice and reporting. *Health Psychology Review*, 17(4), 695–718.
<https://doi.org/10.1080/17437199.2022.2161594>
- Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., Davey, L., & Jenkinson, E. (2022). Doing Reflexive Thematic Analysis. In S. Bager-Charleson, A. McBeath (eds.), *Supporting research in counselling and psychotherapy* (pp. 19-38). Springer Nature.
- Calvin, A. (2000). Use of standardized tests in admissions in postsecondary institutions of higher education. *Psychology, Public Policy, and Law*, 6(1), 20.
- Clarke, V., & Braun, V. (2016). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Collins, R. (2011). Credential inflation and the future of universities. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3(Italian Journal of Sociology of Education 3/2), 228-251.
- Dalbert, C. (2009). Belief in a just world. *Handbook of individual differences in social behavior*, 288-297.
- Finlay, L., & Gough, B. (Eds.). (2008). *Reflexivity: A practical guide for researchers in health and social sciences*. John Wiley & Sons.
- Flick, U. (2023). *An introduction to qualitative research* (7. ed). Sage.

- Franklin, D. W., Bryer, J., Andrade, H. L., & Lui, A. M. (2021). Commentary: Design Tests with a Learning Purpose. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 40(4).
- Gergen, K. (1985). The Social Constructivist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40. 10.1037/0003-066X.40.3.266.
- Gergen, K. J., & Gill, S. R. (2020). *Beyond the tyranny of testing: Relational evaluation in education*. Oxford University Press.
- Gergen, K. J., & Zielke, B. (2006). Theory in action. *Theory & Psychology*, 16(3), 299-309.
- Goldthorpe, J. (2003). The myth of education-based meritocracy. *New Economy*, 10(4), 234-239.
- Ho, L. C. (2021). 'Our students do not get that equal chance': teachers' perspectives of meritocracy. *Cambridge Journal of Education*, 51(2), 173-193.
- Johnson, S. U., Ulvenes, P. G., Øktedalen, T., & Hoffart, A. (2019). Psychometric properties of the general anxiety disorder 7-item (GAD-7) scale in a heterogeneous psychiatric sample. *Frontiers in psychology*, 10, 1713.
- Kohn, A. (1999). From degrading to de-grading. *High school magazine*, 6(5), 38-43.
- Kohn, A. (2011). The case against grades. *Educational leadership*, 69(3), 28-33.
- Koljatic, M., Silva, M., & Sireci, S. G. (2021). College admission tests and social responsibility. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 40(4), 22-27.
- Kroenke, K., Spitzer, R. L., & Williams, J. B. (2001). The PHQ-9: validity of a brief depression severity measure. *Journal of general internal medicine*, 16(9), 606-613.
- Lerner, M. J., & Miller, D. T. (1978). Just world research and the attribution process: Looking back and ahead. *Psychological bulletin*, 85(5), 1030.
- Liu, A. (2011). Unraveling the myth of meritocracy within the context of US higher education. *Higher education*, 62, 383-397.

- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American journal of sociology*, *106*(6), 1642-1690.
- Mataix-Cols, D., Cowley, A. J., Hankins, M., Schneider, A., Bachofen, M., Kenwright, M. et al., (2005). Reliability and validity of the Work and Social Adjustment Scale in phobic disorders. *Comprehensive psychiatry*, *46*(3), 223-228.
- Medina, N., & Neill, D. M. (1988). Fallout from the Testing Explosion: How 100 Million Standardized Exams Undermine Equity and Excellence in America's Public Schools.
- Mijs, J. J. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research*, *29*, 14-34.
- Mijs, J. J., & Savage, M. (2020). Meritocracy, elitism and inequality. *The Political Quarterly*, *91*(2), 397-404.
- Mundt, J. C., Marks, I. M., Shear, M. K., & Greist, J. M. (2002). The Work and Social Adjustment Scale: a simple measure of impairment in functioning. *The British Journal of Psychiatry*, *180*(5), 461-464.
- Neuhaus, T., & Jacobsen, M. (2022). The Troubled History of Grades and Grading: A Historical Comparison of Germany and the United States. *Formazione & insegnamento*, *20*(3), 588-601.
- Pedersen, G., Kvarstein, E. H., & Wilberg, T. (2017). The Work and Social Adjustment Scale: Psychometric properties and validity among males and females, and outpatients with and without personality disorders. *Personality and mental health*, *11*(4), 215-228.
- Romaioli, D., & McNamee, S. (2021). (Mis) constructing social construction: Answering the critiques. *Theory & Psychology*, *31*(3), 315-334.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage.
- Shotter, J. (1997). The social construction of our inner selves. *Journal of constructivist psychology*, *10*(1), 7-24.

- Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. *Archives of internal medicine*, 166(10), 1092-1097.
- Staff, P. A. R. (2020). Administration and scoring of the Generalized Anxiety Disorder-7 (GAD-7).
- Taylor, A., & Shallish, L. (2019). The logic of bio-meritocracy in the promotion of higher education equity. *Disability & Society*, 34(7-8), 1200-1223.
- Williams, B. A. (2022). Teaching Students to Feel Pleasure and Pain at the Wrong Thing: The History of Grades and Grading. *Principia: A Journal of Classical Education*.
- Williams, N. (2014). PHQ-9. *Occupational medicine*, 64(2), 139-140.
- Young, M. (1994). Meritocracy revisited. *Society*, 31(6), 87-89.
- Young, M. (2006). Looking Back on Meritocracy. *Political Quarterly*, 77.
- Young, M. D. (1961). *The rise of the meritocracy, 1870-2033 : an essay on education and equality*. Penguin books.