

Daniele Nigris

La valutazione nell'insegnamento universitario. Metodologia delle prove strutturate e standardizzate e trasparenza della relazione didattica

*L'italiano ha un solo vero nemico:
l'arbitro delle partite di calcio, perché emette un giudizio.*
(Flaiano, 1993, 6)

In questo lavoro raccolgo alcuni spunti analitici riguardanti la politica e la metodologia della valutazione agli esami di profitto nelle università italiane. La riflessione ha preso le mosse da un'esperienza interessante come entità numerica: nella Facoltà¹ dove insegno vi furono infatti, a partire dal 1998, più di 6.000 immatricolati in un singolo Corso di laurea in soli tre anni. Questa situazione, estremamente gravosa per l'impatto che ebbe sulle risorse umane disponibili, fu risolta per decisione del Consiglio di Corso di laurea mediante il ricorso all'adozione estensiva prima, ed esclusiva in un secondo momento, di esami scritti con prove standardizzate.

Negli insegnamenti di cui sono titolare facevo già uso di strumenti di valutazione di questo tipo, e con l'occasione iniziai ad approfondire – da metodologo della ricerca, non da docimologo² – le diverse strategie di valutazione degli esami di profitto, proseguendo sperimentazioni discusse in varie occasioni con studenti e colleghi³. Le argomentazioni che seguono sono dunque un primo tentativo di sistematizzare la mia esperienza come docente⁴ chiamato a valutare le conoscenze che uno studente dimostra di possedere all'atto della prova d'esame.

¹ Scienze della Formazione, Università di Trieste.

² Per la letteratura docimologica in questo campo rimando a Gattullo (1968), Vertecchi (1993). Nello specifico dell'*assessment* e dei test, alcuni punti di riferimento attuali sono: Ebel e Frisbie (1991), Gronlund (1993; 1997), Ory e Ryan (1993).

³ Voglio ringraziare Rita Bichi, Paolo Sorzio, Giorgio Porcelli, Elena Bortolotti, Francesca Zanon, Serena D'Ambrosio e Lidia Maccan, con cui in vari momenti ho condiviso le mie riflessioni.

⁴ Preciso che farò uso della forma maschile-neutra dell'italiano. Va da sé che non si tratta di un misconoscimento delle differenze di genere, ma solo di una scelta stilistica: vista la frequenza con cui ricorrono le parole «studente» e «docente» in questo scritto, è poco utile appesantirne la lettura con forme del tipo «il docente o la docente».

Tre anni fa venne pubblicato un importante testo, frutto di un lungo lavoro di ricerca presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Torino, *Valutare l'università* (Grimaldi, a cura di, 2001). In questa raccolta di saggi sociologi, statistici e pedagogisti si sono occupati di aspetti degli studi universitari in una specifica situazione, analizzando più di otto anni di dati sulla popolazione studentesca quanto all'andamento dei voti d'esame e di laurea (i lavori di Barugola, Baldissera e Borini-Grimaldi), alla valutazione della funzione docente (le ricerche di Capriello e di Cattelino), e alle trasformazioni intercorse nella facoltà e nel suo corpo studente (i contributi di Fiorini-Grimaldi-Montinaro-Nicolini, Grimaldi, Coggi e Trincherò). L'insieme di ricerche presentate è molto articolato e sfaccettato, e offre notevoli spunti di riflessione, sia di carattere istituzionale, sia di carattere strettamente sociologico. Rimando in proposito principalmente ai lavori di Baldissera, Grimaldi, Coggi e Trincherò.

Ciò che non è presente nel volume, per ragioni che tra poco saranno evidenti, è una riflessione sulle modalità di valutazione degli studenti agli esami di profitto, e sugli andamenti di questo processo. Quest'assenza deriva da un dato strutturale: nell'università italiana, a tutt'oggi, non esiste una modalità di valutazione condivisa per gli esami di profitto che sia vincolante per il corpo docente nel suo insieme, né a livello nazionale, né a quello di facoltà, o di corsi di laurea.

Per capire le ragioni di quanto appena detto, bisogna fare un passo indietro, e ripercorrere brevemente la storia della legislazione universitaria in materia.

La valutazione degli esami di profitto nell'università italiana è tuttora in gran parte normata dalle disposizioni in materia di attività per lo svolgimento degli «esami di profitto, di laurea e di diploma» di cui all'art. 87 del Regolamento Generale Universitario, che recepisce il R.D. 6 aprile 1924 n. 674 e il successivo R.D. 4 giugno 1938 n. 1269. Questa normativa non specifica alcunché di vincolante in materia, definisce semplicemente modalità generiche di accertamento del profitto: prova scritta, prova orale, prova scritta e orale. In aggiunta, sono citate: prove pratiche, colloqui, e prove di profitto svolte *in itinere* durante il corso, che possono concorrere a formare la valutazione finale, che si sostanzierà in un voto attribuito allo studente.

Con il decreto ministeriale 3 novembre 1999, n. 509 (*Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*), poi, assistiamo ad un ulteriore passaggio. Il comma 2 dell'articolo 2, *Finalità*, recita infatti:

Ai fini della realizzazione dell'autonomia didattica di cui all'articolo 11 della legge 19 novembre 1990, n. 341, le università, con le procedure previste dalla legge e dagli statuti, disciplinano gli ordinamenti didattici dei propri corsi

di studio in conformità con le disposizioni del presente regolamento e di successivi decreti ministeriali.

Si sancisce così l'autonomia dei singoli atenei per quanto riguarda anche la didattica, in tutte le sue componenti. Gli esami di profitto vengono esplicitamente citati all'articolo 11, *Regolamenti didattici di ateneo* (commi 1 e 7):

1. Le università disciplinano gli ordinamenti didattici dei propri corsi di studio nei regolamenti didattici di ateneo che sono redatti nel rispetto, per ogni corso di studio, delle disposizioni del presente regolamento e di successivi decreti ministeriali, e che sono approvati dal Ministro ai sensi dell'articolo 11, comma 1, della legge 19 novembre 1990, n. 341.

(...)

7. I regolamenti didattici di ateneo, nel rispetto degli statuti, disciplinano altresì gli aspetti di organizzazione dell'attività didattica comuni ai corsi di studio, con particolare riferimento:

(...)

c) alle procedure per lo svolgimento degli esami e delle altre verifiche di profitto, nonché della prova finale per il conseguimento del titolo di studio;

d) alle modalità con cui si perviene alla valutazione del profitto individuale dello studente, che deve comunque essere espressa mediante una votazione in trentesimi per gli esami e in centodesimi per la prova finale, con eventuale lode.

Fa seguito l'articolo 12, *Regolamenti didattici dei corsi di studio*, commi 1 e 2:

1. In base all'articolo 11, comma 2, della legge 19 novembre 1990, n. 341, il regolamento didattico di un corso di studio, deliberato dalla competente struttura didattica in conformità con l'ordinamento didattico nel rispetto della libertà d'insegnamento, nonché dei diritti e doveri dei docenti e degli studenti, specifica gli aspetti organizzativi del corso di studio. Il regolamento è approvato con le procedure previste nello statuto dell'ateneo.

2. Il regolamento didattico di un corso di studio determina in particolare:

(...)

d) la tipologia delle forme didattiche, anche a distanza, degli esami e delle altre verifiche del profitto degli studenti.

La situazione legislativa è quindi mutata, almeno in parte, nel senso che - con l'autonomia didattica - ogni ateneo, ogni facoltà e ogni corso di laurea possono stabilire criteri generali e vincolanti per la forma della valutazione agli esami di profitto entro, diciamo, uno stesso Corso di laurea: ovvero di lasciare una relativa autonomia ai docenti, pur se entro un quadro comune; ovvero ancora di lasciare totale autonomia ai docenti per quanto riguarda la scelta delle modalità di valutazione, in maniera di privilegiare il criterio della libertà di insegnamento su quello dell'uniformità

delle valutazioni. Le uniche fonti affidabili per individuare gli eventuali vincoli che incombono su un docente universitario sono oggi lo Statuto dell'ateneo entro il quale ognuno svolge la propria attività, il relativo Regolamento didattico, e le eventuali disposizioni della facoltà e del consiglio di corso di laurea.

L'autonomia del docente è pertanto molto ampia, anche se può variare a seconda della sua sede di lavoro. I vincoli sono di fatto solo tre: l'obbligo di tenere esami finali di profitto che si svolgono secondo una delle modalità indicate (forma scritta, orale, o entrambe); l'impossibilità di modificare la modalità valutativa all'interno dello stesso anno accademico per un certo corso; e appunto l'esistenza di eventuali disposizioni delle strutture d'appartenenza volte ad omogeneizzare la valutazione.

Per il resto, il docente è libero sia di scegliere la modalità specifica della prova finale, sia di decidere se integrare la valutazione con prove *in itinere*, colloqui, prove pratiche.

Ecco perché è di fatto impossibile fare un ragionamento sulla valutazione osservando i dati aggregati: a parte il nodo delle differenze individuali nell'uso della scala di valutazione (ovviamente risolvibile standardizzando i dati¹), il problema risiede nella notevole varietà di possibili forme di valutazione con cui lo studente può, all'interno del suo percorso di studi, trovarsi a confronto: molti esami con sola prova orale; qualche esame con sola prova scritta; magari uno o due esami con più prove scritte e una prova orale; qualche esame con prove *in itinere* o tesine e prova orale finale; forse un esame con prove pratiche e prova orale alla fine, e via dicendo. Questa situazione ingenera senz'altro confusione nello studente, cui sfugge il senso di tanta difformità, ma soprattutto lo porta a farsi delle domande: alla fine, in base a che cosa mi viene dato un ventitré, anziché un ventiquattro? Quali sono i criteri in base a cui vengo giudicato? E come mai i criteri del docente Verdi sono completamente diversi rispetto a quelli del docente Bianchi, ma tutti e due fanno solamente esami orali, mentre il docente Rossi – noto come bestia nera della facoltà – fa solo esami scritti, pur avendo un metro di giudizio identico a quello di Bianchi?

Non è facile rispondere a queste domande, che a mio parere dovrebbe porsi non soltanto uno studente, ma prima di tutto un corpo docente nella sua interezza. Proviamo allora a riflettere sulle pratiche effettivamente seguite, al di là dei disposti di legge.

2. Pratiche sociali nella valutazione universitaria

Ritornando a quanto ricordato a proposito della normativa vigente, e delle innovazioni introdotte dal sistema dell'autonomia universitaria, è

¹ Rimando a Marradi (1993, 123-130).

chiaro come lo stato attuale della prassi, in questo settore, sia estremamente diversificato. Mi pare interessante ipotizzare alcune dinamiche sociali che hanno probabilmente a che fare con questa situazione. Non si tratta di illusioni più o meno fondate, ma del frutto di colloqui avuti in questi ultimi anni con colleghi di molti atenei italiani, appartenenti a diversi raggruppamenti scientifico-disciplinari. Si tratta peraltro di osservazioni comuni a chiunque abbia una certa esperienza di insegnamento in università.

La sensazione è che vi siano ragioni diverse, a volte anche entro una medesima situazione, che possono condurre ad una decisione condivisa su come si debba valutare – oppure alla sua assenza. Personalmente, le raggrupperei in due categorie:

- *organizzative* (di carattere culturale organizzativo; logistico; burocratico);
- *individuali* (di carattere culturale personale; logistico; contenutistico).

Ragioni di carattere organizzativo. La cultura di un'organizzazione, come illustrano i teorici di questo settore disciplinare – a partire dallo studio Hawthorne (Roethlisberger e Dickson, 1939), sino ad acquisizioni più recenti (Turner, 1971; Alvesson e Berg, 1992) – è una realtà sociale, fatta di un comune sentire, e soprattutto di prassi relazionali consolidate. Il fenomeno della resistenza organizzativa al cambiamento è un *topos* della letteratura sociologica, e certamente può essere utilizzato come lettura di un mondo come quello dell'accademia che vede in azione gruppi ristretti di soggetti, segmentati al loro interno in fasce occupazionali che costituiscono una gerarchia di diritto e di fatto. Possiamo aggiungere che la tradizionale tendenza alla scarsa mobilità territoriale, tipica dell'università italiana, ha dato come esito anche situazioni in cui il corpo docente di alcune facoltà non solo è originario in buona parte della città in cui l'ateneo ha sede, ma è composto non di rado da persone che hanno studiato in quell'ateneo, e vi hanno fatto carriera negli anni. Gruppi di persone con relazioni talvolta pluridecennali, che da studenti, e poi assistenti volentieri o ricercatori, sono in seguito diventati gli ordinari della facoltà. La permanenza nel tempo di modelli di relazioni interpersonali, e non solamente istituzionali, tenderà facilmente a produrre come risultato una situazione di consolidamento dell'idea *organizzativa* di che cosa sia «università» all'interno di quel determinato gruppo di docenti. Ne discenderanno pratiche, modelli di comportamento, norme informali, che non potranno non riguardare – in casi come quelli accennati – anche una *tradizione organizzativa* sulle metodiche di valutazione.

Una seconda dimensione di carattere organizzativo si manifesta quando una struttura si trova di fronte a *pressioni di natura logistica*, che sono in sé un potente motore di cambiamento dei comportamenti e dei modelli culturali consolidati – anche se si tratta di un cambiamento spesso non

desiderato, e cui l'organizzazione si adatta esclusivamente come risposta sistemico-organizzativa alla sfida ambientale (Crozier e Friedberg, 1977; Luhmann, 1984). In casi di *overwhelming* del corpo docente di una facoltà per ragioni di apertura di nuovi corsi di laurea, o per grandi afflussi di studenti da altre istituzioni universitarie che non offrano certi titoli di studio, è frequente il ricorso improvviso e massiccio a certi tipi di valutazione a preferenza di altri. In questi casi, si adottano frequentemente le prove scritte con test a scelta multipla, che offrono tra gli altri il vantaggio di un notevole risparmio di tempo sui grandi numeri. Si noti che la *ratio* della scelta in queste situazioni non è sempre ragionata; si tratta sovente della scelta di una via di compromesso che permetta, pur con tutte le difficoltà, di fare fronte alla situazione contingente. A presiedere alle scelte operative sovente non opera, in altri termini, una filosofia coerente di valutazione.

La terza categoria – quella delle *decisioni prese a livello burocratico-organizzativo* – indica quelle situazioni in cui un consiglio di facoltà, o di corso di laurea, decide di uniformare i criteri di valutazione non sulla spinta di necessità logistiche, ma per una precisa scelta di qualità della didattica. Casi come questi – in nome dell'autonomia di insegnamento – sono probabilmente rari, oggi, in Italia.

Ragioni di carattere individuale. La cultura personale di un docente, e cioè la generazione accademica alla quale appartiene; le esperienze che ha fatto come studente e come ricercatore, e sia in Italia, o all'estero; le sue inclinazioni personali e le sue scelte docimologiche, e certamente anche la tradizione vigente nella sua disciplina (in molti settori, il rifiuto della strutturazione è senso comune, e scelta condivisa) sono senz'altro fattori che possono concorrere alla scelta – se non esclusiva, almeno preferenziale – di un modello di valutazione rispetto ad un altro, indipendentemente dal merito e dal metodo dell'insegnamento impartito.

Le scelte valutative possono poi essere *individuali, ma prese in base a criteri logistici*: in base cioè alla numerosità degli studenti, e al carico didattico del singolo docente. Non è raro che accada che lo stesso docente, insegnando materie diverse, o magari la stessa materia in più corsi di laurea, o in sedi diverse, sia portato dalla numerosità degli studenti di ogni singolo corso ad adottare modalità di valutazione differenti. Ciò accade talvolta anche quando il corso sia il medesimo e con lo stesso programma, però tenuto in due diverse sedi staccate, l'una delle quali con trecento, e l'altra con sedici studenti. Va da sé che un simile comportamento fa sorgere alcuni quesiti in merito all'equità della valutazione.

La situazione ideale è quella in cui un docente è libero – come esperto della materia, e come persona informata su criteri docimologici minimali – di scegliere individualmente in base al contenuto dell'insegnamento la modalità valutativa più adatta, a seconda che il programma d'esame riguardi l'acquisizione di conoscenze o di competenze. È evidente che in

un corso in metodologia della ricerca di trenta ore che abbia come argomento le interviste biografiche, e sia tenuto in una laurea triennale di fronte a duecento studenti, il focus verterà sull'acquisizione di *conoscenze* metodologiche e tecniche di base, e largamente teoriche; lo stesso corso, tenuto in una laurea specialistica con quindici studenti, e magari con un monte-ore di aula superiore, può permettere invece al docente di far acquisire delle *competenze* di carattere comunicativo-relazionale su come si intervistano le persone. Ovviamente la forma della valutazione terrà conto del differente contenuto dei due insegnamenti, e sarà quindi flessibile a seconda del programma d'esame, e di ciò che il docente ritiene gli studenti debbano dimostrare di aver acquisito come proprio patrimonio personale.

Nella prassi dell'università italiana di oggi appare quindi arduo parlare di un unico modello valutativo. Di fatto anche il singolo docente è spesso costretto a modificare i propri criteri di valutazione in risposta al modificarsi degli assetti e delle richieste che gli vengono poste.

A chiunque abbia riflettuto su queste pratiche – organizzative e individuali – è senza dubbio venuta in mente la tipologia dell'azione di Weber (1961). Agire tradizionale e agire orientato allo scopo sono categorie applicabili alle prassi sociali ora descritte, tenuto conto dei due diversi livelli d'azione di cui si è parlato: quello organizzativo e quello individuale.

Sia le prassi di carattere culturale organizzativo sia quelle di carattere culturale personale possono essere infatti ricomprese entro l'ambito dell'*agire tradizionale*, dettato da abitudini acquisite: tanto una prassi collettiva che crei un *modus* comunemente accettato (e solitamente in maniera tacita) da un gruppo di soggetti, quanto una prassi individuale che derivi dalla pura ripetizione del sempre eguale, infatti, sfuggono alla dimensione della razionalità mezzi-fini che impone – con tutte le implicazioni di limitatezza e contingenza descritte da Simon (1983) e da Elster (1989) – di ricercare il corso d'azione preferibile, tenuto conto della situazione presente, dei vincoli esistenti, e dei fini che l'attore si propone rispetto ad uno scopo da perseguire.

Le prassi di carattere logistico (organizzativo o individuale), quelle di carattere burocratico-organizzativo e quelle individuali in base al contenuto dell'insegnamento ricadono invece sicuramente entro l'ambito dell'*agire orientato allo scopo*. Con un'importante specificazione: la *ratio* delle scelte di carattere logistico è una *ratio* imposta, e non scelta, e il fine verso cui l'agire si orienta è in entrambi i casi *un aspetto di carattere istituzionale*, e cioè il buon funzionamento della didattica in una situazione ambientale caotica.

Diverso è il fine dell'agire negli altri due casi, quello delle scelte di carattere burocratico-organizzativo, e quelle individuali in base al contenuto dell'insegnamento: in entrambi i casi, l'azione appare rivolta ad un fine *scelto* – individualmente o collettivamente, e secondo logiche solo in parte sovrapponibili – *in base alla qualità dell'offerta formativa che si vuole*