

proporre. Sia la decisione di un consiglio di corso di laurea volta a migliorare la qualità della valutazione globale, sia la decisione di un docente che cerca una *better way* per svolgere il proprio lavoro si collocano su un piano etico ed istituzionale ben diverso tanto dalla semplice pressione degli eventi, quanto dalla ripetizione del già noto, e dell'abitudine.

Com'è noto, una relazione didattica è composta da due fasi, quella dell'insegnamento e quella della valutazione di quanto appreso da parte dello studente.

Di converso, dunque, vi saranno due momenti in cui la qualità della relazione didattica viene messa alla prova da parte dello studente (in quanto cliente di un servizio) e non la supera:

- quando la qualità dell'insegnamento risulti insoddisfacente - sotto uno o più profili;
- quando la *ratio* della valutazione sia revocabile in dubbio.

Questo dubbio può riguardare due distinti momenti, o addirittura entrambi:

a) la qualità della valutazione *della prova del singolo* (il problema in questo caso è la *validità* della valutazione);

b) la qualità della valutazione *delle prove comparate tra loro* (il problema qui è invece l'*equità* della valutazione).

3. Forme e metodo nella valutazione dell'apprendimento

Non è facile dire che cosa vada valutato nella preparazione di uno studente universitario, in un esame di profitto. Tanto meno è facile dire come questo *quid* vada valutato. In effetti, l'intero problema va affrontato - dal punto di vista del merito - a partire dal contenuto dell'insegnamento che viene impartito. La distinzione fondamentale è, ovviamente, quella tra acquisizione di un *sapere teorico* e quella di un *sapere pratico*.

Costruire e valutare una *conoscenza*, un sapere teorico di base sulla storia del pensiero sociologico, sui modelli di rete nel servizio sociale, sui fondamenti dell'analisi statistica bivariata o sulla metodologia delle storie di vita è un tipo di compito didattico.

C'è poi un altro compito didattico, a cavallo tra sapere teorico e sapere pratico: ad esempio, insegnare con apposite esercitazioni ad analizzare ermeneuticamente il testo di un sociologo contemporaneo riconducendone gli argomenti alle radici del pensiero dei classici della sociologia. O far apprendere a una classe di assistenti sociali in una laurea specialistica come si costruiscono modelli di intervento di rete in base a specifici casi. Ancora: riuscire a far analizzare a un gruppo di studenti alcune matrici di dati appositamente preparate con i test di significatività e i coefficienti di associazione appropriati. Oppure far imparare come utilizzare i rilanci nell'interazione dialogica con un intervistato durante la raccolta di una

storia di vita. Qui il problema è applicare un sapere teorico per sviluppare un sapere pratico; siamo in un campo in cui *conoscenze* (saperi teorici) e *competenze* (saperi pratici) si trovano unite.

Un compito didattico ancora diverso è valutare le capacità acquisite come sapere pratico in una specifica situazione d'azione. Ad esempio, chiedere a un gruppo selezionato di studenti di produrre in un tempo definito una recensione di due cartelle di un saggio sociologico sulla globalizzazione. Oppure far svolgere una relazione di tirocinio ad un assistente sociale chiedendogli di proporre un modello di rete per il sostegno all'utente di un servizio. O ancora, valutare quanto uno studente in tirocinio in un'azienda sanitaria sia in grado di analizzare dei dati epidemiologici al livello bivariato producendo una relazione scritta. Oppure controllare, in base alla registrazione e alla trascrizione di una storia di vita, quanto uno studente sia in grado di gestire autonomamente una situazione di intervista. In questi casi, è chiaro che si tratta di valutare una *competenza*, di cui le conoscenze sono solamente una premessa necessaria, ma non sufficiente.

Ecco perché è così difficile parlare in senso univoco di «valutazione». La forma della valutazione dovrebbe infatti dipendere da *che cosa* si è insegnato: diverse conoscenze e competenze - e diversi livelli di conoscenza e competenza - richiedono forme diverse di valutazione. Ciò che può essere comune, invece, è un metodo di fondo.

Esaminiamo allora le possibili specie di prova valutativa, partendo dalle loro caratteristiche strutturali. Introdurrò ora alcuni termini sui quali si basa l'analisi. Si tratta di quattro specificazioni del lessico metodologico, inerenti alla situazione di intervista (Bichi, 2002, 19-22 e 20 nota 9; Nigris, 2003, 15-49 e 15 nota 1). Successivamente ne analizzerò i campi di applicabilità nel contesto valutativo universitario.

Per *direttività* intendiamo la possibilità, da parte del ricercatore, di decidere nel corso dell'intervista i contenuti da trattare. La direttività attiene alla conduzione di un'intervista.

Con il termine *standardizzazione* intendiamo l'uniformità delle domande poste, per quanto riguarda sia la loro forma sia l'ordine della loro presentazione. La standardizzazione attiene alla conduzione di un'intervista.

Con la locuzione *strutturazione della traccia* ci riferiamo al grado di dettaglio della traccia di intervista nel suo complesso, quanto a livello di approfondimento dei temi da trattare.

Con la locuzione *strutturazione delle domande* ci riferiamo al grado di definizione del testo delle domande, ed eventualmente dell'elenco delle possibili modalità di risposta. La strutturazione delle domande attiene ad ogni singolo quesito posto.

Va precisato che queste proprietà di un'intervista sono continue, non discrete, e meno che mai dicotomiche. Ogni singola traccia di intervista (questionario o traccia per un'intervista semistrutturata, per un racconto di vita, o per una storia di vita) si collocherà tipicamente (Bichi, 2002, 36) in una certa posizione, rispetto alle quattro caratteristiche strutturali, ma

na *concreta* traccia di intervista – con l'eccezione del questionario, che è un'intervista standardizzata per definizione, ma varia comunque quanto a strutturazione – potrà manifestare in misura maggiore o minore ognuna delle caratteristiche illustrate.

Queste categorie metodologiche si applicano a una dimensione – quella della rilevazione delle informazioni – che è descrittiva, e non prescrittiva. La situazione di valutazione è invece una relazione sociale intrinsecamente prescrittiva, e non descrittiva. Bisogna quindi vedere come ognuna di queste quattro categorie possa mostrarsi utile nell'applicazione al discorso valutativo a proposito degli esami di profitto in università.

i) *Direttività*. Se con questo termine intendiamo la possibilità di chi pone dei quesiti di decidere in merito all'argomento dei quesiti stessi, è chiaro che questa caratteristica deve considerarsi sottesa a ogni tipo di valutazione: è il docente a decidere – come mandato istituzionale – di che cosa debba discutere lo studente in sede d'esame di profitto. Assumerò l'ora in poi che qualsiasi atto valutativo non possa che essere direttivo per definizione⁶. Non terrò conto, quindi, di questa categoria nell'analisi polologica che segue.

ii) *Standardizzazione della prova*. Una prova d'esame standardizzata è quella in cui a tutti i candidati vengono poste le stesse domande (anche se non necessariamente, in ambito valutativo, nello stesso ordine). L'esempio più chiaro di prova standardizzata è la prova scritta con domande a scelta multipla, ma anche una prova pratica può benissimo essere standardizzata, quando il problema da risolvere o l'attività da eseguire siano gli stessi per tutti i candidati. Sul versante della non-standardizzazione, troviamo tipicamente l'esame con la sola prova orale: le domande vengono modificate ad ogni candidato, essendo la prova pubblica, ed essendo gli studenti interessati, in attesa del loro turno, ad ascoltare le domande del docente e le risposte fornite dai colleghi.

iii) *Strutturazione della prova*. La strutturazione di un insieme di quesiti è quella caratteristica dell'intera serie di quesiti che attiene al grado di approfondimento dei temi da trattare. Una serie di domande su temi generali, prive di successivi approfondimenti, sarà quindi una prova

⁶ Un'apparente eccezione può essere la situazione in cui si voglia valutare la capacità di collaboratore – laureato, dottorando, dottore di ricerca, giovane ricercatore – di esporre con chiarezza una tematica prima di permettergli di tenere delle lezioni integrative, e gli dica «intrattienimi su quello su cui ti senti più preparato». Ma si badi bene: in questo caso non si sta valutando affatto la preparazione della persona, ma solamente la sua capacità didattica: la preparazione sostantiva è una condizione implicitamente necessaria, e data per assodata in quella situazione.

d'esame scarsamente strutturata. Un insieme di quesiti a un sempre maggiore livello di dettaglio può essere ritenuta una prova strutturata.

Nel caso della valutazione della didattica, questa distinzione metodologica ha però riguardo ad ogni specifica prova. Il concetto di «strutturazione» può quindi essere utile solamente qualora si volesse analizzare una prova d'esame, e non il tipo cui questa prova appartiene, come qui stiamo facendo.

iv) *Strutturazione del testo della domanda*. Una domanda potrà essere ben posta – e cioè strutturata in maniera corretta, e quindi inequivoca – in una prova orale o scritta. Quello che conta, in questo caso, è la natura linguistica della formulazione, che può assumere aspetti molto diversi (Dautriat, 1997; Gobo, 1997; Pitrone, 1984), e presentare problemi di varia natura.

v) *Strutturazione delle modalità di risposta*. Le modalità di risposta strutturate attengono tipicamente alle prove scritte strutturate e standardizzate: elenchi di possibilità tra le quali una è quella corretta, o quella errata, o la più corretta (a seconda della costruzione della domanda).

Per la successiva discussione sulle caratteristiche delle prove valutative negli esami di profitto ho ridotto le quattro categorie presentate a tre: standardizzazione della prova, strutturazione dei testi delle domande e strutturazione delle modalità di risposta. Possiamo aggiungere un'altra: *l'ispezionabilità della base empirica*.

Con questa locuzione intendo la possibilità per una comunità di studiosi di una certa disciplina di disporre – per giudicare della validità della pretesa di verità degli asserti proposti in una ricerca – di elementi definiti e pubblicamente ispezionabili: i questionari e la relativa matrice dei dati, ad esempio. E in base a questa caratteristica è possibile (Ricolfi, 1995; Nigris, 2003) disporre su di un *continuum* le varie strategie di ricerca empirica. Va da sé che l'idea si configura più come «dover essere», e come una tensione verso pratiche virtuose in seno alle varie comunità scientifiche, che come realtà effettuale: la pratica delle scienze sociali entro la quale viviamo ci informa con sufficiente chiarezza che i dati di una ricerca solo di rado sono messi a disposizione della «comunità scientifica». Ma in campo valutativo, dove il lavoro viene svolto all'interno di organizzazioni, e quindi secondo una dimensione regolativa, il concetto è certamente utilizzabile.

vi) *Ispezionabilità della prova*. Una prova d'esame è ispezionabile quando è documentata. Ogni documento scritto che attesti la prestazione di un candidato è per definizione ispezionabile (e, per legge, la prova scritta d'esame può essere visionata dallo studente). L'ispezionabilità della prova è invece chiaramente assente nella situazione della prova orale, o del colloquio.

e categorie derivate dal dibattito metodologico che ora impiegherò classificare i vari tipi di prova sono dunque quattro:

-) ispezionabilità della prova;
-) standardizzazione della prova;
-) strutturazione del testo delle domande;
-) strutturazione delle modalità di risposta.

e più diffuse forme di valutazione negli esami di profitto in università le seguenti, che ora esaminerò: *prova orale*; *prova scritta a domande aperte*; *prova scritta a domande chiuse*; *prove pratiche*.

Esaminerò in rassegna questi tipi di prova, individuandone le caratteristiche; valutandone la maggiore o minore desiderabilità didattica ed etica delle quattro categorie individuate.

Prova orale. La prova orale presenta una sola delle proprietà indicate, a sub:

strutturazione del testo delle domande.

La prova presenta tuttavia in modo parziale, essendo verbale la formulazione della domanda.

Essendo una transazione comunicativa orale, l'ispezionabilità della prova è assente per definizione; la prova d'esame non è mai standardizzata (le domande variano da studente a studente); non vi è alcuna strutturazione delle modalità di risposta. È soprattutto l'assenza delle due caratteristiche a far sorgere dei gravi dubbi su questa forma di valutazione. Se ritorniamo alla diade *validità-equità* della valutazione, è ovvio che la *validità* dell'atto valutativo, in un esame orale, è *sempre sempre ma mai dimostrabile*, perché manca una base empirica pubblica e ispezionabile. L'assenza di standardizzazione rende poi quanto problematico il concetto di equità della valutazione, dal momento che le domande sono diverse da studente a studente, e non è dimostrabile la difficoltà delle stesse sia comparabile tra un candidato e l'altro.

Prova scritta a domande aperte. La prova scritta a domande aperte manca della presenza di tre delle quattro caratteristiche esaminate:

- ispezionabilità della prova;
- standardizzazione della prova;
- strutturazione del testo delle domande.

La caratteristica che non si presenta, trattandosi di domande aperte, è la strutturazione delle modalità di risposta.

Non prenderò in considerazione la categoria delle *prove d'esame miste* (strutturate su prove diverse, come un esame costituito da una prova scritta più una prova orale): una *mista* è un insieme di prove distinte, riconducibili alle osservazioni presentate nel

La prova è dunque ispezionabile, e quindi la *validità* della valutazione è pubblicamente esaminabile, anche perché la strutturazione scritta del testo delle domande ne permette il controllo quanto a possibili ambiguità.

La standardizzazione della prova assicura in buona parte l'*equità* della valutazione: il punto di debolezza è costituito comunque, in questo caso, dal fatto che le risposte sono espresse in forma libera, e quindi entrano comunque in gioco aspetti ermeneutici nell'interpretazione delle risposte da parte del docente, che andranno ad influire sul conseguente giudizio valutativo.

Prova scritta a domande chiuse. La prova scritta a domande chiuse presenta tutte e quattro le proprietà individuate.

La prova è ispezionabile; la strutturazione scritta del testo delle domande e delle modalità di risposta permette di controllarne la correttezza; la *validità* della valutazione è dunque accertabile e non equivoca.

Unitamente alla strutturazione del testo delle domande e delle modalità di risposta, la standardizzazione della prova assicura in modo completo l'*equità* della valutazione – e cioè la comparabilità tra le prove di tutti gli studenti che abbiano sostenuto l'esame in una data occasione – eliminando quell'elemento interpretativo comunque presente nelle domande strutturate a risposta aperta.

Prove pratiche. Uso il plurale alla luce di una considerazione banale: le prove pratiche vere e proprie sono strettamente legate alla specificità di una disciplina, e possono assumere forme diversissime.

Alcune di esse richiedono ad esempio azioni manuali da parte del candidato, e osservazione diretta da parte del docente (si pensi ai campi della medicina – come suturare una ferita – o della biologia – preparare in maniera corretta un vetrino – oppure al campo artistico). Altre vertono su capacità dialogico-relazionali (come la conduzione di una storia di vita, o la gestione di un colloquio con un paziente psichiatrico), e richiedono osservazione e ascolto da parte del docente; altre esigono competenze statistiche unite alla conoscenza di un *software* d'analisi (per un corso avanzato di analisi dei dati), e così via. In più, vi sono prove pratiche che producono una base empirica materica – il vetrino, il vaso in terracotta; altre che producono una base empirica scritta – i tabulati dell'analisi; altre che non producono una vera e propria base empirica, come nelle dimensioni dell'interazione verbale.

È chiaro che, in questi casi, abbiamo a che fare con *saperi pratici* veri e propri, con *competenze*, e non con conoscenze, o con la connessione conoscenza-competenza di base. Ed è altrettanto chiaro che – stante la diversità e la specificità che contraddistinguono queste pratiche – potremo avere o meno ispezionabilità della prova; vi sarà o meno standardizzazione; il quesito posto potrà essere o meno strutturato; certamente non sarà

presente – per definizione, trattandosi di prove *pratiche* – la strutturazione delle modalità di risposta.

Sottolineo infine che, se i principi metodologici ed etici che dovrebbero guidare la nostra azione come docenti-valutatori sono la validità e l'equità, allora quanto più anche le prove pratiche sono standardizzate, e quanto più producono una base empirica ispezionabile, tanto più esse risponderanno a quei criteri.

Validità ed equità formano insieme quello che in senso etico e politico si potrebbe definire *trasparenza della relazione didattica* in ambito valutativo. La trasparenza delle valutazioni (garanzia di democraticità della relazione didattica, non *vulnus* della libertà di docenza) appare a mio parere requisito necessario in un'università che voglia riscoprire la sua capacità di offrire qualità dell'alta formazione.

Se come sociologi e metodologi sosteniamo che la «scienza» è un'impresa pubblica, e se pensiamo che essa richieda quindi ogniqualvolta sia possibile la pubblicità degli atti (e cioè l'ispezionabilità della base empirica), non si capisce come e perché non dovrebbe valere lo stesso principio per il procedimento accademico di valutazione, parte così importante dell'insegnamento universitario.

Quando si pongono delle premesse per un'azione – nel caso che ci interessa: quando si definiscono i criteri cui si informerà poi una valutazione – il problema non è affatto convincere: *i criteri di giudizio sono una premessa maggiore*, dal punto di vista logico, e non una conclusione. Non hanno bisogno di accettazione: ciò che deve essere accettato o rigettato è la *validità* dell'atto valutativo che ne seguirà. Se nessun cedimento va cioè concesso a forme di irrazionalismo *soi-disant* «democratico» che accetterebbe l'ipotesi di criteri di giudizio «concordati» con gli studenti – posizioni incomprensibili, perché i criteri di giudizio *sono di competenza del docente*, oltre ad essere un suo preciso obbligo – dev'essere anche chiaro che essi lo sono ad una condizione. E questa condizione è ad un tempo politica ed etica: *che i criteri siano resi espliciti, perché è di competenza del docente anche fare sì che gli studenti sappiano in base a che cosa verranno giudicati*. Anche questo è – a mio parere – un preciso obbligo del docente. A questo riguardo la differenza assiologica tra le prove d'esame orali e le prove d'esame scritte non pare trascurabile.

4. *Realtà e retorica del colloquio orale d'esame: un'analisi microsociologica*

Se la trasparenza necessita di un metodo, l'analisi condotta mi sembra mostrare ragionevolmente perché – quando si tratti di valutare aspetti della *conoscenza*, o della *competenza di base* – le prove scritte strutturate e standardizzate appaiano preferibili sotto ogni profilo ai tradizionali colloqui d'esame.

Il loro merito è infatti, come abbiamo visto, assicurare la validità della valutazione attraverso l'ispezionabilità della prova e la strutturazione del testo delle domande (e preferibilmente delle modalità di risposta), e l'equità della prova attraverso la standardizzazione, e la strutturazione di domande e risposte.

Le prove scritte presentano anche un altro aspetto rilevante: proteggono lo studente e il docente da una serie di aspetti che possono influire sulla *prestazione* da un lato e sulla *formazione del giudizio* dall'altro, aspetti che sono estranei alla relazione didattica-valutativa, e sono invece interni alla dimensione comunicativa della relazione di interazione dialogica.

La considerazione di fondo da cui si può muovere è duplice: la natura della *mediazione simbolica* umana (Crespi, 1985) fa sì che di fronte all'esperienza sensoriale non sia per noi possibile non attribuire a ciò che percepiamo dei significati che permettano di ordinare tale esperienza. L'analisi semiotica (Éco, 1975) ci porta inoltre a riflettere su quanto la natura della nostra esperienza sensoriale sia governata da codici, su quanto questi codici siano locali e culturali, e su come chiunque – docente universitario italiano, *képi blanc* della Legione Straniera, regina d'Inghilterra, medico nepalese – porti in sé e con sé i propri, idiosincrasici elementi di attribuzione di senso.

Nell'interazione comunicativa ognuno di noi è continuamente esposto a questo filtro percettuale-cognitivo che media il mondo che lo circonda ed anche, in prima istanza, l'apparenza fisica delle persone che ci troviamo di fronte nell'interazione faccia-a-faccia.

Alcuni brevi cenni tratti dalla letteratura sulla comunicazione non-verbale possono aiutarci ad individuare alcune di queste componenti, e a riconoscerle come altamente indesiderabili nella situazione di valutazione.

Dimensione non-verbale. Gli studi di Goffman (1959; 1961; 1963a; 1963b; 1969; 1971) ci forniscono il *frame* di base dell'analisi. L'immagine che forniamo agli altri nell'interazione faccia-a-faccia riflette *per noi* la nostra identità autopercepita, ma per gli altri è solo una configurazione percettiva, che verrà interpretata come *una certa* immagine presentata, e che darà luogo ad inferenze circa la nostra identità (Nigris, 1994).

Tra gli elementi di maggiore rilevanza in questo processo possiamo ricordare:

– *Elementi dell'abbigliamento e ornamentali.* Gli studi condotti dagli psicologi dell'interazione non-verbale su questa dimensione ci forniscono molte informazioni sull'importanza dell'apparenza. Ricordando qualche esempio classico: l'uso della cravatta tende a suggerire un senso di affidabilità nei maschi che la indossano nelle interazioni di lavoro (Green e Giles, 1973); le persone tendono ad avere nell'interazione con un soggetto atteggiamenti marcatamente diversi a seconda che i suoi vestiti suggeriscano un'immagine *middle-class* o *working-class* (Sissons, 1971); donne che si presentano ad un colloquio di lavoro possono scegliere accessori c