



### Valutazione come classifica e autovalutazione come ricerca

### Evaluation as a ranking and self-evaluation as research

CRISTIANO CORSINI

Il contributo mette a confronto due approcci opposti alla valutazione della qualità di scuole e insegnanti. Viene in primo luogo presentato il progetto ministeriale di *accountability* educativa che basa sulla misurazione dei risultati degli studenti l'attivazione di processi di miglioramento nelle scuole. Come viene descritto nel contributo, tale approccio può avere numerose conseguenze indesiderate.

L'altro metodo preso in considerazione è quello incentrato su percorsi di autovalutazione degli insegnanti coadiuvati da esperti. Il contributo descrive il percorso di autovalutazione realizzato da tre scuole primarie della periferia romana. Il percorso ha visto l'utilizzo di strumenti per la valutazione: (I) del rendimento degli studenti, (II) della percezione, da parte degli alunni, del clima di scuola, del clima di classe e dei rapporti con compagni e insegnanti, (III) della soddisfazione da parte dei genitori rispetto alla scuola e ai docenti, (IV) della valutazione dell'istituto da parte degli insegnanti, (V) del retroterra socio economico degli studenti.

Mentre un approccio incentrato su una valutazione calata dall'alto può comportare effetti indesiderati sul lavoro di insegnanti ed educatori, la riflessione e la discussione avviata dagli insegnanti sulla base dei risultati e dei processi di un percorso di autovalutazione possono stimolare il miglioramento educativo.

*This paper compares two approaches to schools' and teachers' quality assessment. The first approach is the accountability program presented by the Ministry of Education, an outcome-based top-down project which aims to improve the effectiveness of teachers and schools by assessing students' achievement. Such a way has many pitfalls and unintended consequences and this paper aims at stressing them.*

*The second way to schools' assessment is an action-research approach, based on self-evaluation projects carried out by teachers and researchers. The paper describes the self-evaluation project carried out by three primary schools in Rome. Five tools have been used in order to assess (I) students' achievement, (II) students' perception of school and classroom climate and relationship with peers and teachers, (III) parents' satisfaction about schools and teachers, (IV) teachers' assessment of schools, (V) students' background and socio-economic status.*

*While a top-down approach to school effectiveness assessment may entails negative effects on pupils and educators, teachers' discussion and consideration of data and process of self-evaluation programmes can lead up to improvement actions.*

**Parole chiave:** valore aggiunto, valutazione di sistema, valutazione dei risultati, testing, autovalutazione, efficacia scolastica, miglioramento.

**Keywords:** value-added, accountability, outcome-based assessment, testing, self-evaluation, school effectiveness, school improvement.

*For scientific purposes treat people as if they were human beings*  
Rom Harré, Paul F. Secord (1972, p. 84)

In un breve lasso di tempo la valutazione delle scuole e degli insegnanti è stata oggetto di due rilevanti documenti: il primo, presentato dall'INVALSI, è risalente al dicembre del 2008 (Checchi, Ichin, Vittadini, 2008), mentre il secondo, la *Proposta di progetto sperimentale* del MIUR (2010) per valutare le scuole e per premiare gli insegnanti meritevoli, è datato novembre 2010. Le due proposte assegnano un ruolo determinante alla misurazione del “Valore Aggiunto”, ossia dell'incidenza dei singoli istituti sul miglioramento degli studenti e sui loro apprendimenti, rilevati attraverso la somministrazione di prove standardizzate<sup>1</sup>. L'idea alla base delle proposte è quella di incentivare processi di miglioramento nelle scuole premiando<sup>2</sup> quelle che evidenziano i miglioramenti più significativi nelle prestazioni degli studenti.

Ai due documenti va riconosciuto l'indubbio merito di fare chiarezza sull'indirizzo che darà forma alla valutazione di scuole e insegnanti. La centralità assegnata al Valore Aggiunto è rivelatrice dell'assunzione dei sistemi statunitensi e britannici di *accountability* educativa a modello di riferimento. In tali contesti, seppur in forme diverse, la misurazione del Valore Aggiunto riveste un ruolo fondamentale nella valutazione del lavoro svolto da istituti e docenti: sulla base di esso vengono stilate classifiche di efficacia delle scuole che, in Inghilterra, sono rese pubbliche e facilmente consultabili. La logica di tali sistemi di *accountability* si basa sulla pretesa attivazione, in un sistema di premi e sanzioni<sup>3</sup>, di meccanismi di miglioramento nelle scuole in seguito alla pressione esercitata dalla concorrenza degli altri istituti.

Considerata la scelta effettuata da INVALSI e MIUR rispetto al modello da seguire, sembra appropriato soffermarsi sul complesso tema della validità di un sistema di *accountability* educativa incentrato sul *testing*. Sebbene nei paesi dai quali si è scelto di importare il modello la questione sia da tempo oggetto di discussione, da noi è sopraggiunta solo una flebile eco di tale dibattito (Corsini, 2008a). In primo luogo, emerge un problema legato alla validità di *contenuto* delle prove, che fanno riferimento esclusivo a risultati scolastici di tipo cognitivo e tendono a concentrarsi su un numero ristretto di conoscenze (rilevate, nel caso delle proposte presentate da MIUR e INVALSI, per mezzo di prove oggettive). Limitandoci alle problematiche più note, documentate dalla cronaca oltre che dalla letteratura di ricerca, va sottolineato come l'impiego di misure tanto parziali e riduttive, a fronte di un'elevata posta in gioco, comporti lo schiacciamento della didattica sulle sole conoscenze oggetto di misurazione e l'addestramento degli studenti rispetto alla *forma* delle prove da affrontare (*teaching to the test*). È stato rilevato (Corsini, 2008b, pp. 605-615) inoltre che la definizione dell'efficacia degli educatori sulla base dei miglioramenti nei risultati degli allievi pone problemi di validità del *costrutto*. Addossare agli insegnanti tutta la responsabilità delle variazioni nel rendimento degli studenti (ammesso e non concesso che tale operazione sia legittima<sup>4</sup>) non aiuta di per sé a chiarire *quali siano* le *caratteristiche* degli insegnanti e delle scuole efficaci. Una conseguenza rilevante è che la scelta di incentrare la valutazione dell'efficacia scolastica

- 1 Entrambe le proposte fanno riferimento alle prove standardizzate somministrate dall'INVALSI.
- 2 La proposta ministeriale prevede la determinazione di una graduatoria di qualità delle scuole, basata su una misurazione del Valore Aggiunto e una ispezione degli Istituti. Alle scuole che si collocheranno nella fascia più alta della graduatoria verranno assegnati fino a 70000 euro.
- 3 Bassi punteggi di Valore Aggiunto possono comportare per un istituto e per il suo personale, oltre all'umiliazione causata dalla pubblicazione di risultati negativi, la riduzione dei finanziamenti e l'amministrazione controllata.
- 4 Si tratta di indagini correlazionali (non sperimentali) e non è dunque corretto trarre inferenze causali.

sul Valore Aggiunto non consente automaticamente agli educatori di individuare quali elementi del proprio lavoro li hanno portati ad *aggiungere o a togliere valore* alla preparazione degli studenti. Conoscere la posizione della propria scuola in una graduatoria di efficacia non aiuta, di per sé, uno staff educativo a migliorare le proprie prestazioni, anche in presenza di un sistema nel quale gli istituti siano messi in concorrenza tra di loro. Secondo Fitz-Gibbon e Kochan (2000, pp. 257-280), *there is no accountability without causality. Indicators about aspects which schools feel unable to alter are not fair.*

I modelli di *accountability* presi in considerazione si fondano su una visione superficiale e squilibrata del rapporto tra misurazione e valutazione. In tali contesti la misurazione non *nasce e confluisce* (Visalberghi, 1955) nella valutazione ma assume un ruolo egemone, inibendo la ricerca di altre rilevanti informazioni, utili a informare il giudizio sul lavoro degli insegnanti. Con ciò, viene messa in discussione la capacità di tali modelli di *accountability* di incidere positivamente sul lavoro dei docenti, promuovendo la consapevolezza del ruolo che essi esercitano nella promozione della crescita (non solo cognitiva) degli studenti e incentivando percorsi di autovalutazione scolastica che consentano ai colleghi di un istituto di agire *come un'organizzazione che apprende*. Viene così a mancare, con la validità di *contenuto* e *costrutto*, quella *catalytic validity* (Cohen, Manion, Morrison, 2007; Le Grange, Beels, 2005, pp. 115-119)<sup>5</sup> che dovrebbe rappresentare la ragion d'essere di un sistema di valutazione di scuole e docenti, ovvero la spinta a un reale miglioramento delle pratiche educative. Non sorprende dunque le resistenze che la proposta avanzata dal MIUR sta incontrando nelle scuole<sup>6</sup>. Anche prescindendo dal *teaching to the test*, infatti, le preoccupazioni legate alla centralità assunta dalla misurazione di prestazioni nella valutazione delle scuole fanno riferimento a un complessivo immiserimento del rapporto di apprendimento-insegnamento, come evidenziano, in relazione al contesto britannico, MacBeath e McGlynn (2003, pp. 61-62), *una valutazione che nasce da un modo di pensare competitivo e orientato alle classifiche conduce a un insieme di convinzioni e atteggiamenti che potrebbero essere incompatibili con un apprendimento in profondità o con l'imparare ad apprendere.*

Sono proprio MacBeath e McGlynn (pp. 23-41), tuttavia, a rilanciare il ruolo che la valutazione esterna può svolgere nel miglioramento del lavoro degli insegnanti, a condizione però di porsi in maniera *complementare* rispetto ai percorsi di autovalutazione d'istituto avviati dagli stessi docenti. In rapporto a tali percorsi la valutazione esterna può fornire uno sguardo critico e punti di riferimento che consentano al personale educativo un confronto affidabile con la qualità del servizio da essi offerto. Ed è stato proprio in base a tali esigenze che, nel 2008, le tre scuole primarie *Graziosi, Pirandello e Ponte Galeria*, appartenenti allo stesso Circolo Didattico della periferia ovest di Roma, si sono rivolte al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione della Sapienza, richiedendo un sostegno alla capillare azione di Autovalutazione che gli istituti avevano scelto di avviare. Per studenti, docenti e ricercatori del Corso di Laurea (Bacocco, 2009; Sabella, 2009)<sup>7</sup> è stata un'importante occasione per avviare processi di ricerca provando sul campo strumenti di rilevazione relativi

5 Ovvero la capacità di un percorso valutativo di incidere sull'*empowerment* di chi viene valutato.

6 Nelle città nelle quali dovrebbero partire i progetti, la maggior parte dei Consigli d'Istituto ha già espresso parere negativo, cfr. Salvo Intravaia, *Pagelle ai prof, il flop del progetto*, la Repubblica, 18 dicembre 2010.

7 Il percorso è stato seguito dall'esercitazione di ricerca *Autovalutazione nella scuola*, a.a. 2008-09, condotta dai docenti Giorgio Asquini e Cristiano Corsini e dai mentori Barbara Bacocco, Morena Sabella e Silvia Sisti. L'esperienza di ricerca ha dato luogo, nel 2009, ai lavori di tesi di Bacocco e di Sabella.

alle diverse dimensioni (contesto, relazioni interne ed esterne, processo, prodotto) della vita scolastica. Nella figura 1 vengono elencate le fasi del percorso di Autovalutazione, che si è aperto (febbraio 2008) con la scelta di procedere con la somministrazione un questionario alle famiglie degli studenti (maggio 2008) e si è chiuso con la restituzione al collegio docenti dei risultati del SASI-S e delle prove di comprensione della lettura (giugno 2009). Tutti gli strumenti utilizzati sono stati proposti dall'Università e negoziati con i componenti del nucleo di Autovalutazione delle tre scuole. La figura 2 fornisce una sintesi degli strumenti usati.

Febbraio-marzo 2008	Incontro tra la dirigenza, il nucleo di Autovalutazione e l'Università: accordi sulle aree da sottoporre a valutazione, presentazione del percorso al Collegio docenti	
Aprile 2008	Proposta del questionario <i>La percezione dei genitori</i> , negoziazione e aggiunta di item maggiormente attinenti al contesto	Strumento tratto da R. Bolletta, P. Maruca, G. Musumeci, <i>I genitori e la scuola</i> <sup>17</sup> .
Maggio 2008	Somministrazione del questionario <i>La percezione dei genitori</i>	Strumento consegnato alle famiglie di 470 studenti, pari al 50% della popolazione (è stata scelta una classe su due). Sono stati restituiti 459 questionari compilati.
Giugno 2008	Restituzione dei risultati del questionario genitori al Collegio docenti	
Settembre-Ottobre 2008	Proposta del questionario studenti <i>Io la penso così</i>	Strumento tratto da R. Bolletta, L. Ruggeri, <i>"Io la penso così...": La percezione degli alunni</i> <sup>18</sup> .
Novembre 2008	Somministrazione del questionario <i>Io la penso così</i>	Strumento somministrato ai 321 studenti delle 18 classi quarte e quinte delle tre scuole.
Gennaio 2009	Restituzione dei risultati del questionario alunni al Nucleo di Autovalutazione	
Febbraio 2009	Proposta del questionario insegnanti SASI-S al Collegio docenti	Strumento tratto da M. Ferrari, D. Pitturelli, SASI-S, <i>Strumento di Autovalutazione della Scuola (all'Infanzia alla Secondaria)</i> , Franco Angeli, Roma, 2008.
Marzo 2009	Presentazione delle modalità di compilazione e consegna al Collegio docenti dei fascicoli del SASI-S	Strumento consegnato ai 101 docenti delle tre scuole. Sono stati restituiti 97 questionari compilati.
Maggio 2009	Restituzione dei risultati del SASI-S al Nucleo di Autovalutazione	
Maggio 2009	Scelta, da parte del Nucleo di Autovalutazione, della <i>Comprensione della lettura</i> come competenza degli alunni (di classe quinta) da sottoporre a valutazione. Proposta e presentazione delle prove	4 prove: <i>Alla ricerca di cibo</i> , basata su un testo informativo e tratta dalla ricerca internazionale IEA ICONA-PIRLS; <i>Re Leone e Madama Volpe</i> (testo stimolo: narrativo) e <i>La tastiera QWERTY</i> (Testo stimolo: informativo), costruite nel corso dell'esercitazione di ricerca <i>Misurare l'efficacia scolastica</i> ; <i>Il mio amico Anselm</i> (testo stimolo: narrativo), costruita nel corso dell'esercitazione di ricerca <i>Autovalutazione nella scuola</i> sulla base di un testo fornito dal Nucleo di Autovalutazione
Maggio 2009	Somministrazione delle prove di comprensione della lettura	Strumento somministrato ai 165 studenti delle 9 classi quinte delle tre scuole.
Giugno 2009	Restituzione al Collegio docenti dei risultati del SASI-S e delle prove di Comprensione della lettura. Interviste con i docenti sul percorso di Autovalutazione	

Figura 1. Fasi e soggetti coinvolti nel percorso di Autovalutazione

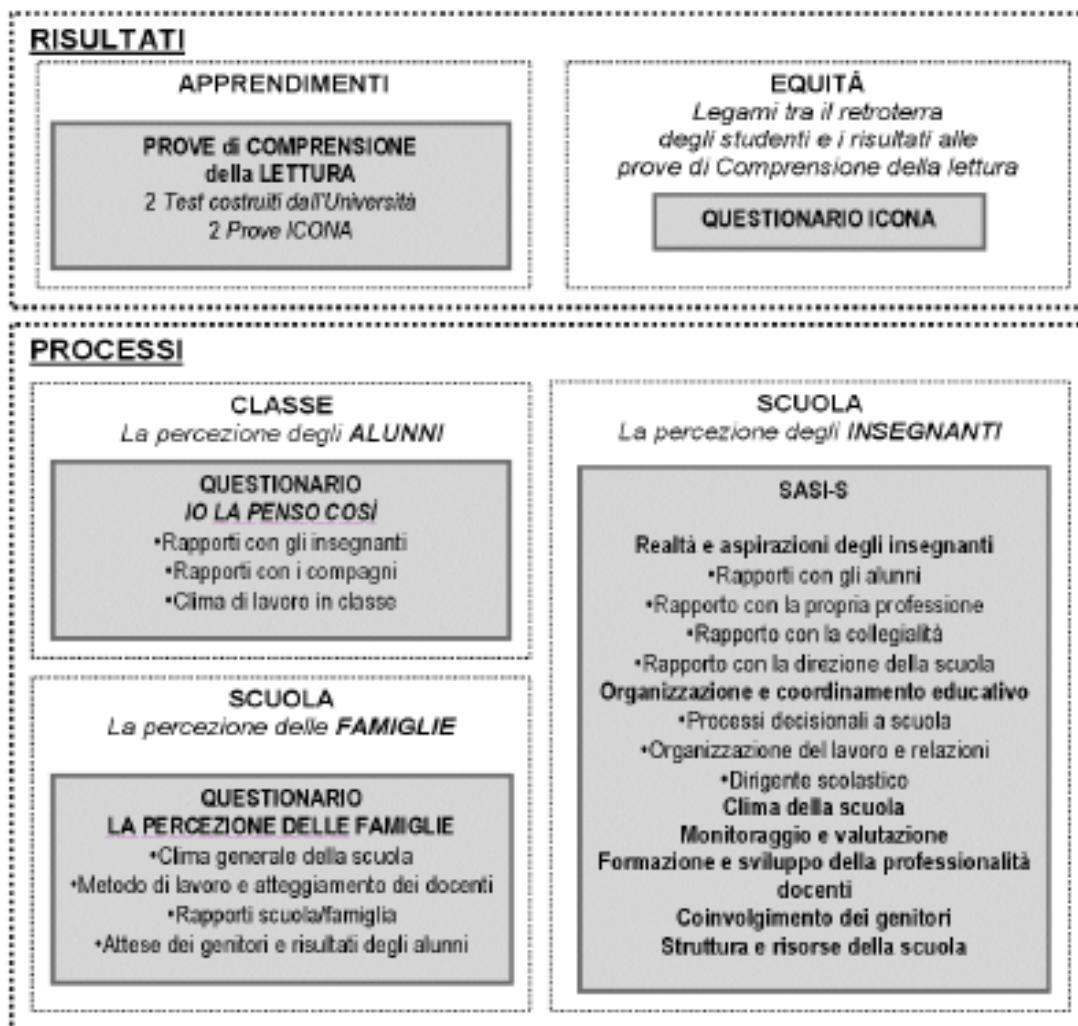


Figura 2. Aree oggetto di valutazione e strumenti utilizzati

La restituzione dei risultati ai docenti è avvenuta sulla base delle seguenti esigenze:

- 1) *esplicitare la distanza esistente tra le rilevazioni e i precisi livelli considerati ottimali dai costruttori degli strumenti (e condivisi dal Nucleo di Autovalutazione);*
- 2) *consentire un confronto tra le diverse dinamiche presenti all'interno delle tre scuole e delle singole classi;*
- 3) *mettere in relazione, via via che venivano somministrati i diversi strumenti, i risultati ottenuti attraverso di essi.*

I dati sono stati aggregati sia a livello di istituto sia a livello di classe. Tuttavia, in occasione delle restituzioni al collegio docenti, per non inibire il confronto e la riflessione sui risultati, a ciascuna classe è stato assegnato un codice in modo da consentire il riconoscimento solo su richiesta riservata del singolo docente. I percorsi di riflessione avviati dai docenti si sono quindi concentrati sulle aree di maggiore criticità e, in particolare, su quelle in cui le differenze tra le scuole e tra le classi sono risultate significative. Osservando la figura 3, che riporta il diverso peso esercitato da scuole e classi sulle variabili oggetto di rilevazione (l'ampiezza degli effetti è indicata dalle quote di varianza spiegata dai due livelli di aggregazione dei dati), è possibile notare come i fattori operanti a livello di classe risultino maggiormente

determinanti. Non a caso la correlazione riscontrata tra il rendimento degli studenti alle prove di Comprensione della lettura e il Clima di lavoro in classe<sup>8</sup> ha suscitato un prolungato dibattito tra gli insegnanti e ha spinto alcuni di essi a un confronto con i propri studenti (sui rapporti tra gli alunni e tra questi e gli insegnanti) che si è aperto proprio con una riflessione guidata dalle domande poste dal questionario.

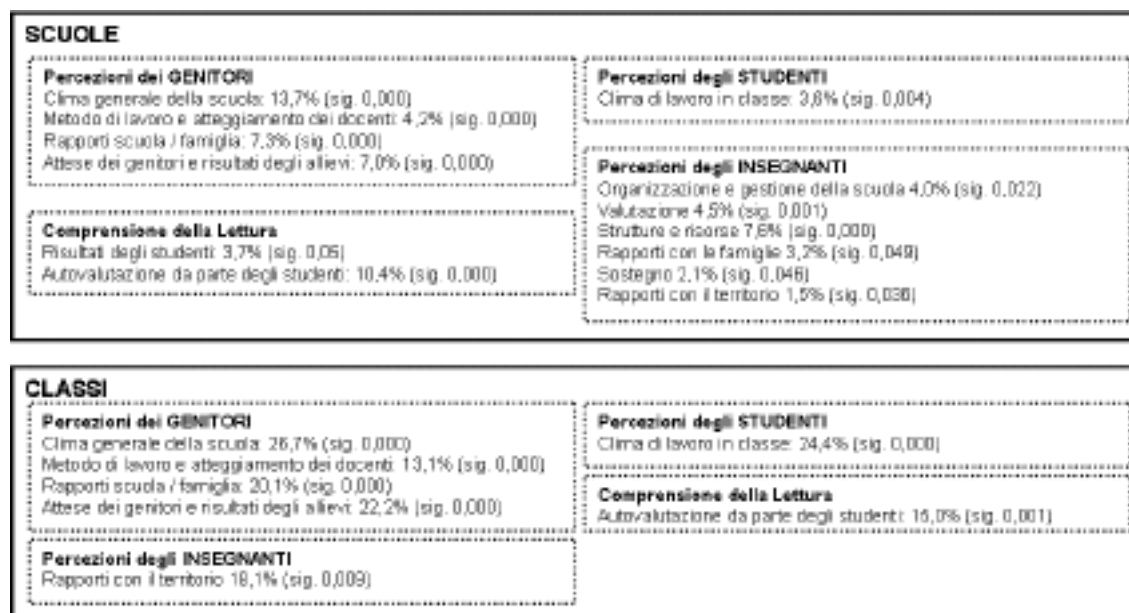


Figura 3. Le differenze significative tra Scuole e tra Classi. Dati aggregati a livello di Scuola e di Classe, varianza spiegata (%) dal livello di aggregazione dei dati e significatività statistica

Anche se il supporto fornito dal Corso di laurea si è temporaneamente arrestato nel giugno 2009, le attività di autovalutazione avviate dai docenti non si sono interrotte. Le prove somministrate dal Servizio Nazionale di Valutazione nel corso dell'ultimo anno scolastico hanno rappresentato per i docenti (ai quali si sono aggiunti i colleghi della scuola secondaria inferiore che rappresenta il maggiore bacino di destinazione degli alunni delle tre scuole primarie) un'occasione per riavviare un programma di ricerca e miglioramento. In questo caso lo scopo sarà quello di individuare le scelte didattiche e organizzative alle quali sia possibile imputare i risultati degli studenti e valutare, nel contempo, *quanto* gli strumenti utilizzati dall'INVALSI consentano agli alunni di dimostrare quel che hanno appreso a scuola.

### Riferimenti bibliografici

- Bacocco B. (2009). *Fare la differenza*. Roma: Nuova Cultura.  
 Barzanò G., Mosca S., Scheerens J. (2000). *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Paravia-Bruno Mondadori.

8 Il coefficiente di correlazione di Pearson è pari a 0,447, sig. 0.01.

- Checchi D., Ichino A., Vittadini G. (2008). *Un sistema di valutazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole*, dicembre 2008, [www.dse.unibo.it/ichino/invalsi\\_pro\\_11.pdf](http://www.dse.unibo.it/ichino/invalsi_pro_11.pdf)
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Corsini C. (2008a). *Il valore aggiunto in educazione*. Roma: Nuova Cultura.
- Corsini C. (2008b). L'impiego del valore aggiunto nella valutazione dell'efficacia scolastica. Problemi e prospettive. In G. Domenici, R. Semeraro (a cura di). *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 605-615). Roma: Monolite.
- Fitz-Gibbon C.T., Kochan S. (2000). School effectiveness and education indicators. In C. Teddlie, D. Reynolds. *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 257-280). London-New York: Falmer.
- Harré R., Secord P. (1972). *The explanation of social behavior*. Oxford: Basil Blackwell.
- Intravaia S. (2010). *Pagelle ai prof, il flop del progetto*. La Repubblica, 18 dicembre 2010.
- Le Grange L., Beels P. (2005). (Re)conceptualizing validity in (outcome-based) assessment. *South African Journal of Education*, 25 (2), pp. 115-119.
- MacBeath J., McGlynn A. (2003). *Autovalutazione nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa* (pp. 61-62). Trento: Erickson.
- MIUR. (2010). *Proposta di progetto sperimentale per la valutazione delle scuole*, novembre 2010, [www.ed-scuola.edu/wordpress/?wpfb\\_dl=385](http://www.ed-scuola.edu/wordpress/?wpfb_dl=385)
- Sabella M. (2009). *La scuola in cerca ed equità*. Roma: Nuova Cultura.
- Visalberghi A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo formativo*. Milano: Edizioni di Comunità.

