

## LA VALUTAZIONE TRA VINTAGE E SPERANZE DI MODERNITÀ.

Vittorio Fabricatore – Irre Lombardia (fabricatore@irre.lombardia.it)

La *lectio magistralis* del 9 novembre tenuta dal Governatore Mario Draghi a “La Sapienza” di Roma ha avuto il merito di portare in primo piano il rapporto tra la qualità del sistema di istruzione e lo sviluppo economico. Il tema è da tempo oggetto di preoccupazione negli ambienti degli addetti ai lavori, ma non sembra essere ancora riflessione matura negli ambienti dell’Amministrazione scolastica e tanto meno nelle scuole, dove si sentono ancora frasi come: “l’economia è una cosa e la cultura un’altra”; “la scuola dovrebbe formare alla cultura (quella con la “C” maiuscola) e non curarsi di quel che dice l’OCSE (che postula la competitività tra Paesi e la competizione economica corrompe le coscienze e discrimina i più deboli)”. Secondo queste opinioni la scuola non dovrebbe curarsi di assicurare risultati tangibili, ma presidiare fortemente i valori alti della cultura italiana.

La relazione Draghi, pertanto, ha una sua modernità che fornisce molti spunti, su cui varrebbe la pena di riflettere un po’ di più nel mondo dell’Istruzione e della Formazione: dal rapporto tra rendimento sociale e rendimento privato dell’istruzione all’apporto che l’istruzione può dare al sistema di valori condivisi di una società; dal rapporto tra istruzione, occupazione e livelli retributivi al rapporto tra conoscenze di base e crescita di un Paese.

In particolare, l’accento posto sui temi dell’equità e del suo rapporto con l’efficienza, ma anche sulla differenziazione dei finanziamenti alle scuole secondo criteri di qualità spingono a fare qualche considerazione sulle scelte dichiarate dal Ministro Fioroni nella Direttiva 649 per INValSI e nella nota di indirizzo “un anno ponte” del 31 agosto 2006.

Siamo alla vigilia della rilevazione sugli apprendimenti 2006 ed alle prime battute di un dibattito che si preannuncia interessante sugli esiti certificabili alla fine del 1° ciclo.

### **Preoccupazioni**

Le preoccupazioni, in questo momento, sono rivolte al rischio che, svitando svitando, il cacciavite demolisca anche impalcature consolidate nel tempo indipendentemente da Moratti e nonostante i totalitarismi pedagogici della passata stagione di Governo.

Se le scuole hanno dichiarato nel passato disponibilità alla valutazione esterna degli alunni lo hanno fatto perché hanno bisogno di leggere i propri risultati, anche se non è tanto certo che vogliano farsi valutare.

Se da più parti si chiede la riscrittura urgente delle indicazioni e la definizione dei livelli di uscita alla fine del 1° ciclo è perché c’è bisogno di punti di riferimento certi verso i quali orientarsi. E le ultime note del Ministro sulle ormai proverbiali sobrie schede non soddisfano queste richieste.

Se il portfolio onnicomprensivo di Moratti-Bertagna ha confuso le idee ed ha contribuito poco a risolvere i problemi legati alla certificazione ed alla valorizzazione di pratiche di valutazione autentica, anche la messa al bando di strumenti che portano il nome di portfolio ha dato troppo spazio ad atteggiamenti tradizionalmente contrari a tutte le novità, da qualsiasi parte esse provengano.

Perciò è forse utile provare in questo momento e prima che accadano altri disastri a fare un po’ il punto su alcune questioni legate alla qualità non tanto del sistema, ma delle politiche che sul sistema vengono riversate ciclicamente.

Nel nostro Paese, in circa quindici anni (da quando cioè nella Conferenza nazionale sulla scuola promossa dall’allora Ministro Mattarella furono individuati come motori del rinnovamento l’autonomia e la valutazione) il processo di costruzione di un sistema di valutazione e di valutazioni di sistema<sup>1</sup> non sembra abbia fatto molta strada.

---

<sup>1</sup> Due definizioni un po’ grossolane, ma che aiutano. Per sistema di valutazione è da intendersi “il complesso delle azioni messe in atto per valutare; i metodi e gli strumenti utilizzati per condurre il processo valutativo e l’insieme dei soggetti coinvolti nel processo valutativo (ciascuno di essi con natura, competenze e funzioni diverse)” - La valutazione di sistema è “un esame ragionato dei risultati e del funzionamento di un sistema (anche una scuola, un istituto, sono un sistema). Per esprimere un

C'è bisogno prima di tutto di valutare gli esiti di apprendimento per conoscere le potenzialità di sviluppo, ma anche di comprendere l'efficacia del sistema scolastico fino a spingersi dentro le aule delle scuole. E tutto ciò è urgente.

A fronte di queste esigenze ormai irrinunciabili, due i fatti che destano perplessità:

- la rilevazione INValSI 2006 sembra conservare le caratteristiche di valutazione debole, pur avendo saggiamente scelto la strada dell'affidabilità dell'indagine attraverso un campione e i somministratori esterni;
- per l'esame di Stato della secondaria superiore vengono enunciate azioni di dubbio fondamento scientifico come l'utilizzo delle prove scritte per valutare i livelli di apprendimento degli studenti e si fa anche riferimento a criteri e modalità applicati a livello internazionale per garantire la comparabilità (non si sa a quali ricerche internazionali si faccia riferimento ma è già qualcosa che si riconosca l'esigenza di comparare).

Si decide di non scegliere la strada della valutazione esterna e dunque di non accertare in uscita con prove standardizzate le competenze chiave degli studenti e, laddove si utilizza la valutazione esterna (rilevazione nazionale) di farne un'operazione morbida. Non c'è che dire, la scelta è marcatamente politica e vale quasi quanto una riforma proprio in quanto non smuove nulla.

In merito a questi ed altri eventi e nella speranza che non ci si continui ad attardare su azioni ormai datate e sorpassate dalla storia, ecco alcuni argomenti a favore di uno sviluppo possibile di azioni di sistema.

### **1. Campionario e censuario.**

Una rilevazione campionaria, pur essendo indubbiamente più affidabile di quella censuaria degli anni scorsi, non prende in considerazione che le scuole si sentiranno coinvolte solo accademicamente nella valutazione nazionale. Perché non passare ad una rilevazione campionaria che, nell'arco di un quinquennio, tocchi tutte le scuole della Repubblica? Si potrebbe raggiungere così il duplice scopo di uscire da logiche descrittive, ormai un po' *vintage*, dotate di scarso potenziale di governo, a pratiche di valutazione del sistema. Insomma, per uscire una volta ogni tanto dalle pratiche di valutazione simulata, nelle scuole si deve sapere che il sistema viene osservato, ma certamente prima o poi toccherà a tutte le scuole essere valutate.

### **2. Gli esiti degli apprendimenti non bastano.**

I risultati medi relativi agli esiti non bastano, ma vanno commisurati con i fattori di background e di processo ragionevolmente correlabili con gli apprendimenti.

In altri termini, non serve a molto sapere che gli studenti dei licei in matematica conseguono risultati medi migliori rispetto a quelli degli Istituti professionali (tutti lo sanno e non ci sarebbe bisogno di indagini), c'è bisogno invece di sapere, ad esempio, se i licei aggiungono qualcosa ai risultati prevedibili dei propri studenti in base al loro background e in che misura i loro risultati sono confrontabili con quelli di studenti della stessa tipologia di altri Paesi ricchi.

Se le due rilevazioni INValSI, quella sugli apprendimenti e quella sulle caratteristiche dell'Offerta Formativa delle scuole continueranno a non incontrarsi, non si andrà molto lontano nella costruzione di un sistema di valutazione. Si continuerà a dare in modo improvvisato significati sensazionalistici (in positivo o in negativo) ai risultati degli studenti senza coglierne i significati e le possibili azioni di miglioramento.

La ricerca scientifica ha prodotto metodi e strumenti per analizzare molti di questi aspetti. Utilizzarli farebbe fare al sistema italiano qualche passo avanti collocandoci al fianco di democrazie avanzate che stanno cercando di fare della valutazione di sistema un elemento di trasparenza e di democrazia. In effetti, il problema è questo. Rendere leggibili i risultati fa crescere il tasso di trasparenza di una società e fornisce strumenti di scelta sia ai decisori politici che ai cittadini.

Un modello scientificamente attendibile è costituito dall'indagine OCSE-PISA, nella quale le competenze valutate ed enunciate in forma di standard di prestazione sono messe in

---

giudizio sul suo conto ( è buono, pessimo, discreto, accettabile, tollerabile, efficiente, efficace, ecc.). Il giudizio dovrà servire a prendere prendere decisioni sul suo sviluppo.”

correlazione con un certo numero di fattori e processi coinvolti nel processo di apprendimento<sup>2</sup>. Sono correlati con gli apprendimenti fattori di background degli studenti quali l'ambiente familiare, le risorse culturali, ma anche fattori di contesto e di processo più legati alla classe. Il trattamento dei dati PISA 2003 per la Lombardia con la tecnica HLM (Hierarchical Linear Model) ha permesso di spiegare con i fattori relativi agli studenti, alle famiglie ed alla scuola circa il 78% delle differenze tra scuole in matematica. Di questo 78% il 65% è imputabile al tipo di scuola, mentre il 13% è imputabile alle risorse ed al clima di scuola.

*"Le scuole che presentano i migliori risultati in matematica sono anche quelle con una quota maggiore di studenti che hanno una visione positiva della loro relazione con gli insegnanti; [...] affermano di andare d'accordo con i professori, che questi sono interessati al loro benessere, ascoltano ciò che essi hanno da dire, sono trattati bene dagli insegnanti e forniscono loro aiuto. Inoltre, le scuole che hanno mostrato i migliori risultati in matematica e problem solving sono quelle in cui la percezione relativa al clima disciplinare di classe è generalmente migliore, ovvero dove è più semplice che l'insegnante ottenga il silenzio e l'attenzione dei ragazzi e le lezioni si svolgano regolarmente e senza interruzioni."*<sup>3</sup>

Si comprende facilmente che per un sistema o per una scuola non è senza peso scoprire che per sperare di ottenere migliori risultati degli alunni è meglio puntare su alcuni fattori che su altri. Ad esempio, non è indifferente sapere che i risultati degli studenti sono poco correlati con le risorse della scuola, ma che quel che conta è tutto ciò che accade in classe e come si comporta un docente nella relazione con gli alunni. A partire da qui molti sono i sentieri interpretativi che si aprono, ma si prospettano anche scelte mirate al miglioramento della qualità nell'accezione dell'OCSE, più avanti riportata, che coniuga alti risultati di apprendimento con equità nel sistema.

### **3. Valutazione esterna e valutazione interna**

La scuola ha bisogno di trovare un rapporto virtuoso tra valutazione esterna e valutazione interna.

Se è vero che il fatto stesso di avviare processi di analisi o di valutazione, qualsiasi essi siano, costituisce di per sé un presupposto per il miglioramento, è anche vero che ormai non ci si può più accontentare di qualsivoglia pratica valutativa. Non è più sufficiente aggirarsi senza bussola tra le centinaia di indicatori e procedure con cui si cimenta gran parte dei modelli di autovalutazione e di autoanalisi, compresi i modelli certificativi ISO e EFQM.

Sarebbe forse ora di cominciare a focalizzare l'attenzione sul rapporto tra le valutazioni esterne e gli effetti positivi che esse possono avere per le singole istituzioni scolastiche o per aree territoriali ristrette (ad esempio, Comuni, Province). E quali siano gli esiti cui tendere ce lo suggeriscono l'OCSE e Lisbona 2000. Si pensi solo che i dati della rilevazione PISA sono diventati un indicatore per la verifica della strategia di Lisbona.

---

<sup>2</sup> Questi i fattori ed i processi nel dettaglio (fonte OCSE-PISA 2003): **l'ambiente familiare e le risorse culturali** (struttura della famiglia, professioni genitori, professione sperata dallo studente, livello di formazione dei genitori, contesto di immigrazione, lingua parlata in casa, risorse educative in casa, patrimonio culturale in famiglia); ma anche fattori di contesto come le **caratteristiche della scuola** (dimensioni, sesso alunni, tipo di scuola) e le sue **le risorse** (qualità delle infrastrutture materiali, qualità del materiale pedagogico, numero docenti, penuria di insegnanti); **il clima di scuola** (attitudini per la scuola, relazioni tra studenti e docenti, sentimento di appartenenza alla scuola, morale e l'impegno dei docenti e degli studenti, i fattori che turbano il clima imputabili ai docenti, i fattori che turbano il clima imputabili agli studenti); inoltre, vengono indagati fattori di processo più legati alla classe quali la **dinamica di insegnamento-apprendimento** (anni di studio, livello di formazione previsto, tempi di insegnamento in matematica, strategie e forme di apprendimento privilegiate dallo studente, l'elaborazione, il controllo degli apprendimenti, apprendimento competitivo, apprendimento in collaborazione); **il clima e le relazioni** (sostegno da parte del docente, clima durante le attività di matematica) e **la percezione di sé** (interesse e piacere per la matematica, motivazione strumentale in matematica, percezione delle capacità personali, ansia per la matematica).

<sup>3</sup> Lucia Tramonte e Daniel Caro Vasquez, Un'analisi multivariata sui fattori di scuola ed extra scolastici legati alle performance in matematica e problem solving degli studenti, in OCSE-PISA 2003, Risultati degli studenti lombardi: contesti di apprendimento e scenari di intervento, Franco Angeli, Mi, 2005.

Che cosa significa tener conto delle valutazioni esterne? In primo luogo vuol dire provare a partire dagli stessi presupposti. Si veda ad esempio il concetto di qualità da cui parte OCSE-PISA per sviluppare l'indagine.

*"La qualità si misura attraverso i livelli elevati di risultato; l'equità per mezzo di una equa distribuzione della qualità tra i gruppi di studenti che hanno background diversi. In questo senso i livelli maggiormente auspicabili di qualità ed equità sarebbero i più alti livelli di risultato con la minore variazione tra i risultati degli studenti."*

Per tornare nei confini nazionali e ad INValSI, anche se la rilevazione nazionale degli apprendimenti dovesse rimanere solo campionaria, sarebbe utile consegnare alle scuole tutte le prove con chiavi di correzione e soprattutto framework di riferimento invitandole a valutare i propri studenti confrontando i propri risultati con quelli nazionali. Inoltre, alle scuole dovrebbero essere forniti anche strumenti per rilevare fattori di background, di contesto e di processo che permettano di dare un significato ai risultati degli apprendimenti.

#### **4. Il supporto alla valutazione interna delle scuole.**

Perché si possa sperare che la valutazione esterna influenzi positivamente la valutazione interna bisogna puntare su effetti a due livelli differenti ma tra loro interdipendenti:

- quello dei decisori territoriali (strutture periferiche dell'Amministrazione scolastica, Enti Locali, Governi Regionali), che devono esercitare un loro diritto all'informazione sui dati acquisendo anche interpretazioni e spunti utili alla messa in programma di politiche innovative, di formazione e di miglioramento;
- il livello delle singole Istituzioni scolastiche, che a partire da alcune domande possono mettere in atto progetti di miglioramento. Nella tabella sotto si schematizzano alcune domande e alcune possibili azioni.

<b>Domande</b>	<b>Azioni possibili</b>
In che rapporto è la situazione di quella scuola rispetto alle indagini campionarie nazionali o internazionali?	Conoscere le caratteristiche degli studenti (ambiente familiare e culturale) e confrontarle con gli indicatori internazionali
I curricoli, ma più in generale gli insegnamenti, proposti in quella scuola sono coerenti con i framework internazionali (ad esempio, la matematica del PISA è quella che si insegna in quella scuola?)	Confronto interno e riflessione su: <ul style="list-style-type: none"> <li>- articolazione dei curricoli;</li> <li>- metodi di insegnamento;</li> <li>- relazione tra docenti e alunni</li> </ul>
Quali sono i fattori maggiormente correlabili con i risultati di apprendimento	Attivare progetti di miglioramento dei fattori che dipendono dalla scuola. Ad esempio: la relazione docente-alunni, il clima di classe.

La competenza valutativa nelle scuole non si sviluppa però per generazione spontanea, senza supporti. Per questo, sarebbe opportuno non solo investire direttamente in azioni di supporto, ma anche farsi tramite di competenze esistenti fuori dall'Amministrazione scolastica. Si pensi alle società di consulenza, alle società di elaborazione dati, alle associazioni professionali e ad altri soggetti che potrebbero essere interessati a rispondere ad una domanda qualificata delle scuole.

Per concludere, sarebbe di qualche utilità se il Ministero avesse chiaro il quadro delle esigenze del sistema e mettesse in campo risposte organiche e durature ispirate più che alla logica del comando dall'alto a quelle della sussidiarietà e dell'autonomia. La domanda di valutazione del sistema costituisce ormai una priorità non più prorogabile.

È vero che non ci sarà la riforma Fioroni, ma la prospettiva non può sempre essere quella del contingente.