

Il RAV e la pubblicità dei risultati delle prove INVALSI delle singole scuole

Angela Martini

1° Seminario tematico sulla valutazione

Roma, 2 Febbraio 2016

Il nuovo corso nelle politiche dell'istruzione



Dalla metà circa degli anni 80, un po' ovunque nel mondo sviluppato, si assiste a una svolta nelle politiche educative, contrassegnata da alcune caratteristiche ricorrenti:

- ❑ Redistribuzione delle competenze decisionali fra i vari livelli di governo del sistema d'istruzione, che assume svariate forme ma tutte caratterizzate da un passaggio di poteri dal centro verso la periferia (decentramento, decentralizzazione, autonomia delle scuole)
- ❑ Mantenimento o attribuzione al centro di poche ma cruciali competenze in materia di indirizzo e di controllo
- ❑ Deburocratizzazione delle modalità di governo del sistema educativo
- ❑ Potenziamento del ruolo dei capi di istituto e degli organismi di gestione delle scuole (*site based management, local management of schools*)
- ❑ Estensione della possibilità di scelta dell'istituto da parte delle famiglie, sia all'interno del settore pubblico che fra settore pubblico e privato

La deburocratizzazione del governo della scuola : due tendenze principali



Nel passaggio da modelli “burocratici” di governo della scuola a modelli “post-burocratici” (C.Maroy, *Regulation and inequalities in European education systems*, 2004), emergono due tendenze principali, una verso politiche di “*devolution and choice*”, l'altra verso politiche di “*standards and accountability*”, che danno luogo a due modelli principali di regolazione:

- Regolazione attraverso un sistema di **semi-mercato**
- Regolazione attraverso i **risultati**

Questi due modelli, in sé teoricamente distinti, possono nella realtà concreta trovarsi realizzati separatamente o combinati insieme, dando luogo a modelli misti.

Il paradigma Inglese: l'Education Reform Act del 1988



- ❑ Introduzione di un **curricolo nazionale** (*national curriculum*) nella scuola obbligatoria (5-16 anni)
- ❑ **Autonomia** delle scuole, anche in tema di gestione dei finanziamenti, allocati direttamente alle scuole sulla base del numero di iscritti
- ❑ **Libertà di scelta** della scuola (*open enrolment*) e competizione fra gli istituti per gli iscritti
- ❑ Creazione di **nuovi tipi** di scuole (*City Technologies Colleges*, ecc.)
- ❑ **Accountability** delle scuole, fondata su due pilastri:
 - un sistema di valutazione dei livelli di apprendimento degli studenti nelle materie chiave alla fine dei 4 Key-stages in cui si articola il curricolo nazionale e la pubblicazione dei risultati delle singole scuole nei test di valutazione e negli esami finali della scuola obbligatoria (GCSE) e post-obbligatoria (GCE)
 - l'ispezione periodica di tutte le scuole, con la pubblicazione dei relativi rapporti e l'assunzione di misure, che possono arrivare fino alla chiusura, verso le scuole al di sotto degli standard

La diffusione dei dati delle rilevazioni INVALSI: un breve riassunto



Fino al 2012, i dati delle prove INVALSI sono stati pubblicati esclusivamente in forma aggregata, per l'Italia nel suo insieme e per le sue articolazioni territoriali (macro-aree e regioni), nel rapporto sugli esiti delle rilevazioni redatto annualmente dall'Istituto, mentre i dati delle singole scuole erano invece resi noti solo alle dirette interessate.

Questa prassi ha incominciato ad essere interrotta con il progetto "Scuola in chiaro", con cui si è data la possibilità alle scuole che lo volessero di pubblicare i propri risultati nelle prove, ed è stata infine superata nel 2014 (Direttiva n. 11 e C.M. 47) con l'obbligo imposto alle scuole di pubblicazione del proprio Rapporto di Autovalutazione, tra i cui indicatori compaiono i risultati delle prove di Italiano e Matematica.

L'inversione di rotta rispetto alla prassi vigente fino al 2012 è avvenuta senza che ne sia stata fornita giustificazione ma soprattutto senza una aperta discussione sulle possibili conseguenze di una decisione - quella di render pubblici i risultati delle scuole nei test standardizzati nazionali - che costituisce un nodo fortemente dibattuto, a livello internazionale, delle politiche educative degli ultimi decenni.

Quali sono i Paesi dove si pubblicano i risultati delle scuole nei test o negli esami nazionali?

Rosenkvist, M.A., 2010. *Using Student Test Results for Accountability and Improvement: A Literature Review*, OECD Education Working Papers, No. 54, p.12 e 22:

«Tutti i Paesi pubblicano i risultati aggregati delle valutazioni (nazionali o campionarie) per il sistema scolastico nel suo insieme.

Meno diffusa è invece la pratica di pubblicare i risultati aggregati degli studenti a livello sub-nazionale.

Una minoranza dei Paesi OCSE pubblica i risultati dei test per le singole scuole.

In alcuni Paesi i documenti ufficiali affermano chiaramente che i test nazionali non possono essere usati per compilare graduatorie delle scuole.»

I Paesi dove è stata introdotta la pratica di pubblicare i risultati delle singole scuole sono soprattutto i **Paesi anglosassoni**, in particolare l'Inghilterra, dopo l'*Education Reform Act* del 1988, e gli Stati Uniti, dopo il *No Child Left Behind Act* del 2001, ma tale pratica è presente anche in Australia, Nuova Zelanda e in parte del Canada.

1) Esigenza di Accountability:

Le scuole debbono “render conto” a tutti gli interessati (*stakeholders*) del proprio operato e specificamente dei livelli di apprendimento raggiunti dai loro alunni, di cui esse sono ritenute responsabili

2) Esigenza di trasparenza:

Ai genitori devono esser rese disponibili informazioni precise e dettagliate sulle scuole perché possano effettuare fra di esse una scelta "informata"

3) Stimolo al miglioramento:

La pubblicità dei risultati costituisce per le scuole un incentivo a impegnarsi per migliorare i livelli di apprendimento dei propri alunni, il che alla lunga si traduce in un beneficio per l'intero sistema educativo

Le fonti di variabilità dei risultati delle scuole

- Differenze nella composizione della popolazione scolastica reclutata dalle scuole (*intake*) dal punto di vista delle caratteristiche socio-demografiche, motivazionali e del livello di capacità e preparazione, dovute a processi di autoselezione o selezione all'ingresso, formali e informali

- Diversità sotto il profilo culturale e dello sviluppo socio-economico del contesto territoriale in cui è ubicato l'istituto

- Diversità nel curriculum

- Diversità nei processi organizzativi e pedagogico-didattici

I risultati di una scuola sono un indicatore affidabile della sua efficacia?

«Le burocrazie scolastiche ed altre entità governative in vari Paesi hanno l'infelice abitudine di pubblicare i risultati grezzi di esami e test a livello di scuole, consentendo così ingiuste comparazioni tra istituti con alunni provenienti da ambienti socio-culturali assai diversi.»

«Sebbene nessun ricercatore che abbia il rispetto di se stesso considererebbe tali risultati grezzi come indicativi della reale efficacia di una scuola, i profani (come i genitori), funzionari governativi disinformati e critici del sistema scolastico spesso li utilizzano a questo scopo.»

(C.Teddlie & D.Reynolds, The International Handbook of School Effectiveness Research, 2000)

«Le prove sperimentali accumulate in più di quarant'anni di ricerche indicano che il livello medio dei risultati degli alunni di una certa scuola in un dato momento è condizionato dall'origine familiare degli alunni, dalle loro precedenti esperienze formative al di fuori della scuola e dagli effetti delle scuole che hanno frequentato prima, in misura molto maggiore di quanto esso non sia influenzato dalla scuola che attualmente frequentano.»

(S. Raudenbush, Schooling, statistics, and poverty: can we measure school improvement?, ETS-Policy Evaluation and Research Center, Princeton, 2004)

Comparare i risultati delle scuole a fini di accountability



Il problema fondamentale che un sistema di *Accountability* deve affrontare, per poter comparare tra loro le scuole in modo equo e sensato, è quello di **separare l'effetto della scuola** da tutte le altre influenze, pregresse e attuali, che agiscono sui livelli di apprendimento degli alunni, per arrivare così a stabilire il “**valore aggiunto**” dell’istruzione impartita da ciascun istituto scolastico.

Il valore aggiunto è il contributo proprio che la scuola frequentata dà all’apprendimento dei suoi studenti, **al netto** degli altri fattori (status sociale, motivazione, apprendimento precedente, ecc.) che incidono su di esso, ed è dunque il solo indicatore di esito che possa esser ragionevolmente preso in considerazione per valutare l’efficacia di una certa scuola rispetto alle altre.

Tra gli indicatori di esito del RAV non compaiono misure di valore aggiunto delle scuole



Attualmente l'INVALSI fornisce, oltre ai punteggi grezzi o assoluti delle scuole e delle classi nelle prove standardizzate, anche le differenze di risultato rispetto a 200 classi o scuole con un profilo socio-economico (Escs mediano) simile.

Tali differenze non costituiscono però una misura di valore aggiunto, ma, nella migliore delle ipotesi, un indicatore di apprendimento contestualizzato.

Per poter stimare il valore aggiunto di una scuola è infatti necessario disporre, oltre alle variabili socio-demografiche, di misure del livello di apprendimento degli **stessi studenti** in almeno due momenti successivi del tempo, all'inizio e alla fine di un periodo di frequenza scolastica.

I genitori e la scelta della scuola

La ricerca ci dice che lo status sociale influenza gli atteggiamenti e i comportamenti dei genitori di fronte alla scelta della scuola: sono soprattutto i genitori di classe media e i "professionals", in genere più interessati alla qualità dell'istruzione dei propri figli, a usufruire dell'opportunità di scelta rispetto ai genitori di classe popolare e ad avere maggiori strumenti per leggere e interpretare le informazioni sulle scuole.

La possibilità data ai genitori di scegliere la scuola, in assenza di regole e meccanismi di controllo, aumenta il rischio di segregazione e polarizzazione fra le scuole sulla base dell'origine sociale e dei livelli di abilità degli studenti, contribuendo così ad accrescere l'inequità del sistema educativo. La scelta individuale della scuola genera infatti quella che, nel linguaggio dell'economia, si definisce una "esternalità", una conseguenza che coinvolge non solo chi quella scelta compie ma si riflette anche sugli altri. Ciò rappresenta un problema che non può esser ignorato, in particolare quando si tratti del tratto comune dell'itinerario scolastico, dove dovrebbero esser assicurate eguali opportunità di apprendimento a tutti gli alunni.

Un fondamentale problema di coordinamento

«La polarizzazione del mercato e l'inefficacia globale che ne deriva dipende dal fatto che le famiglie prendono le loro decisioni in funzione di vantaggi privati, ma senza vedere il costo collettivo della loro scelta. Allo stesso modo, ogni scuola percepisce chiaramente il proprio interesse (non opporsi alle famiglie e seguire le preferenze degli insegnanti, attirando gli alunni più "facili") ma senza esaminare le conseguenze della sua politica sulle altre scuole».

(D. Meuret et al., Autonomie et choix des établissements scolaires: finalités, modalités, effects, 2001)

«In materia di educazione "l'effetto dei compagni" (peer-effect) costituisce un fattore di produzione altrettanto importante quanto la spesa per alunno, la dimensione delle classi, lo stipendio o le qualificazioni degli insegnanti. Se gli effetti dei compagni sono cruciali nel mondo della scuola, allora la distribuzione di alunni eterogenei tra le scuole o le classi diventa un problema centrale, quando si tratta di assicurare l'efficacia complessiva del sistema».

(V. Vandenberghe, Functioning and regulation of educational quasi-markets, 1996)

All'origine del problema: l'effetto di contesto

Dalle ricerche in campo educativo è emersa la presenza di un **effetto di composizione** (*school mix*) del gruppo – classe e/o scuola - di cui un alunno fa parte.

Ciò significa che l'apprendimento di uno studente è influenzato non solo dalle sue caratteristiche personali ma anche dalle caratteristiche medie e dal grado di eterogeneità/omogeneità degli alunni della classe e/o della scuola che egli frequenta.

L'effetto di contesto è prima di tutto un effetto dovuto alla composizione del gruppo ed è dunque, in termini diretti, un “effetto dei compagni” (*peer effect*). Esso genera però anche tutta una serie di effetti indiretti: ad esempio, gli insegnanti si comportano in modo diverso a seconda del gruppo di alunni con cui si trovano ad interagire. Ma anche molti altri aspetti della gestione e dell'organizzazione delle scuole sono influenzati dalle caratteristiche degli studenti reclutati da ciascun istituto.

Due tipi di effetto-scuola:

(Willms e Raudenbush, *The Estimation of School Effects*, 1995):

➤ Effetto di **tipo A**:

differenza che è possibile osservare, dopo un certo periodo di tempo, nei risultati di due alunni, inizialmente in tutto e per tutto comparabili, che hanno però frequentato in tale periodo due scuole diverse. Esso comprende sia l'**effetto di contesto** sia l'**effetto dei processi** messi in atto dalla scuola

➤ Effetto di **tipo B**:

effetto attribuibile ai **solì processi** posti in essere dalla scuola

Le implicazioni dell'effetto di contesto per la valutazione delle scuole



Se vi è un effetto di contesto, la misurazione del “valore aggiunto” deve fondarsi sulla comparazione non solo di alunni simili dal punto di vista delle caratteristiche individuali rilevanti, ma che anche frequentano scuole simili sotto il profilo della composizione della popolazione scolastica.

Ciò pone l'esigenza di “depurare” i risultati d'una scuola non solo dall'effetto del livello iniziale di apprendimento dei singoli alunni o del loro status socio-economico individuale, ma anche del livello cognitivo medio e dello status medio degli alunni dell'istituto (sebbene questo possa portare a una imprecisione nella stima del reale effetto di una scuola).

Se esiste un effetto del raggruppamento, la ripartizione degli alunni tra le unità del sistema scolastico – le scuole e le classi - è un'operazione non neutrale.

L'equieterogeneità del raggruppamento degli alunni costituisce la forma d'organizzazione migliore quando si vogliono garantire l'equità educativa e l'eguaglianza di opportunità d'apprendimento. Ciò tuttavia può urtare contro l'esigenza di promozione del progresso degli alunni più capaci.

Questo nodo ha evidenti e rilevanti implicazioni per quanto riguarda l'organizzazione del sistema educativo (distinzione fra istruzione di base e istruzione secondaria, a che punto dell'itinerario scolastico differenziare gli studenti e con quali modalità, ecc.)

La divergenza d'interessi fra gli "stakeholders"

Ciò che interessa ai genitori è l'**effetto di tipo A**, il che fa sì che gli indicatori assoluti di risultato costituiscano per le famiglie un criterio per orientare la scelta della scuola migliore degli indicatori di valore aggiunto.

Ciò che interessa – o dovrebbe interessare - a coloro che hanno la responsabilità del governo del sistema educativo (politici, amministratori, ecc.) è invece l'**effetto di tipo B**, perché è quest'ultimo che può dare indicazioni su "cosa funziona" e su quali siano le pratiche organizzative e pedagogico-didattiche che meglio possono favorire l'apprendimento degli alunni.

La pubblicità dei risultati come stimolo al miglioramento



Lo stimolo al cambiamento che le scuole ricevono dipende dalla posizione occupata nella gerarchia dei risultati: in particolare, le scuole che si trovano nelle posizioni di testa e in quelle di coda hanno, per opposte ragioni, un debole incentivo a impegnarsi per migliorare e per innovare le proprie pratiche didattiche.

Il rischio è il prodursi, a seconda che esista o meno fra le scuole un differenziale di reputazione, o un equilibrio simmetrico, che causa una situazione di instabilità continua, rendendo difficile da parte degli agenti impostare strategie di azione efficaci, o, più di frequente, un equilibrio asimmetrico, che può ostacolare anziché favorire l'innovazione e l'efficacia complessiva del sistema.



Gli effetti perversi dell'Accountability

Quando le prove standardizzate divengono *high stakes*, come accade allorché i loro risultati sono resi pubblici e usati per formulare un giudizio sulle scuole, le scuole possono rispondere in due modi, uno “**corretto**” e uno decisamente “**scorretto**”:

- a) Impegnandosi per migliorare la qualità del proprio insegnamento;
- b) Cercando strade più facili per elevare i risultati, con una serie di espedienti che la letteratura di ricerca sugli effetti dei sistemi di *accountability* documenta:
 - gabbare il sistema, barando al gioco (*cheating*)
 - selezionare gli alunni all'ingresso o nel corso della frequenza scolastica (*cream-skimming*),
 - escludere il peso sui risultati degli alunni “deboli”, assegnandoli a programmi di educazione speciale o consigliando di rimanere assenti il giorno del test
 - se la prestazione è valutata in termini di percentuale di alunni che raggiungono o superano un certo standard, concentrandosi sugli alunni vicini alla soglia e trascurando gli altri

Alcuni suggerimenti per un uso corretto dei dati delle valutazioni nazionali



È necessario sviluppare un'ottica di sistema e non centrata solo sulle singole scuole, pur avendo queste un ruolo di primo piano nel fornire un'istruzione di qualità. La prospettiva dovrebbe essere quella della costruzione di una rete complessa e articolata di relazioni, che “metta insieme” le scuole così come le strutture tecniche e i livelli superiori di governo del sistema educativo nel perseguire obiettivi di miglioramento, **entro un quadro chiaramente definito di vincoli e di regole da rispettare.**

In quest'ottica, l'accesso ai dati delle singole scuole andrebbe riservato a un rinnovato servizio ispettivo o a una struttura di servizio *ad hoc*, previa adeguata formazione dei suoi operatori, con l'obiettivo di identificare quelle scuole che, in termini di indicatori di valore aggiunto, si distinguono significativamente – in senso positivo o negativo - dalle altre, e ciò, più che per distribuire premi o sanzioni, per:

- approfondire, anche con metodologie qualitative, i fattori associati a una maggiore o minore efficacia e intraprenderne possibilmente un'analisi causale;
- individuare e diffondere le pratiche organizzative e didattiche che le evidenze empiriche abbiano dimostrato come meglio funzionanti;
- intervenire con misure adeguate nei casi di risultati significativamente al di sotto degli standard.

Grazie dell'attenzione!

Martini A., *La pubblicità dei risultati della valutazione esterna dei livelli di apprendimento raggiunti dalle scuole: pro e contro, alla luce delle esperienze internazionali*, FGA WP n. 52/2014

<http://www.fga.it/working-papers/tutti-i-workingpapers/dettaglio/article/wp-52-la-pubblicita-dei-risultati-della-valutazione-esterna-dei-livelli-di-apprendimento-raggiunti.html#.Voabis6cFPY>