



LA VALUTAZIONE PER IL MIGLIORAMENTO DELLA SCUOLA E LO SVILUPPO DEL TERRITORIO

Angelo Paletta

Dipartimento di Scienze aziendali
Alma Mater Studiorum – Università di Bologna
angelo.paletta@unibo.it
Phone +39 0512098100
Fax +39 051246411

Bologna, 04 dicembre 2011

ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITÀ DI BOLOGNA



Usi e utilità delle delle valutazioni centralizzate

- Quasi mercati dell'istruzione
- Valutazione della performance e incentivazione del personale
- Miglioramento continuo delle pratiche educative, sviluppo professionale e sostenibilità della scuola

ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITÀ DI BOLOGNA



Quasi mercati dell'istruzione



FIG. 1.1. Il ruolo delle valutazioni centralizzate nei quasi mercati dell'istruzione.

ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITÀ DI BOLOGNA



Autonomia, accountability e performance (Pisa 2006)

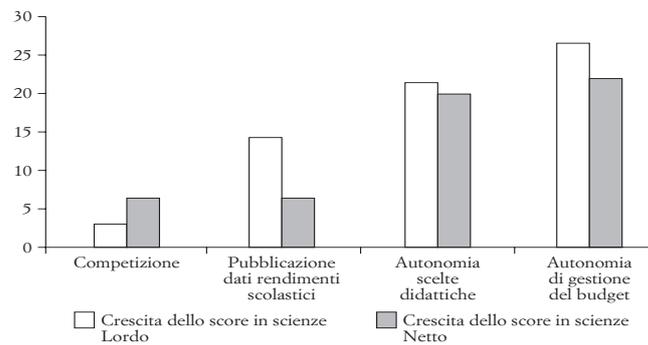


FIG. 1.2. Quasi mercati e rendimenti scolastici degli studenti.

Legenda: Lordo = rendimenti lordi. Netto = rendimenti netti tenuto conto di fattori demografici e del background socioeconomico e culturale degli studenti e delle scuole.

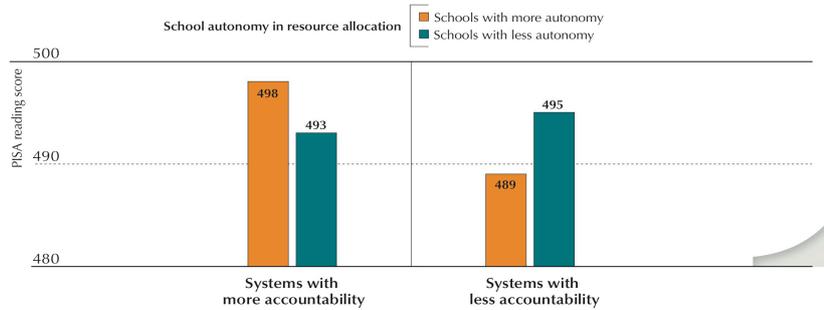
Fonte: Oecd [2007], Pisa 2006.

ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITÀ DI BOLOGNA



Autonomia, accountability e performance (Pisa 2009)

The complex relationship between policies and performance



Note: In school systems in OECD countries where all schools post achievement data publicly, a student who attends a school with more autonomy in allocating resources than the average school tends to score five points higher on the PISA reading test than a student who attends a school with less autonomy. In contrast, in school systems where no schools post achievement data publicly, a student who attends a school with more autonomy in resource allocation tends to score six points lower on the reading test than a student who attends a school with less autonomy. These results are seen after students' and schools' socio-economic backgrounds are taken into account.
Source: OECD, *PISA 2009 Database*.



Pisa 2009

AUTONOMY IN CURRICULA AND ASSESSMENTS

PISA 2009 asked school principals to report whether "principals", "teachers", a "school governing board", a "regional or local education authority", or a "national education authority" has considerable responsibility for: establishing student-assessment policies; choosing which textbooks are used; determining course content; and deciding which courses are offered. The ratio of the number of these four activities for which "principals" and/or "teachers" have responsibility to the number of these activities for which a "regional or local education authority" and/or a "national education authority" has responsibility was computed.



Autonomia professionale e performance (Pisa 2009)

- Nei paesi dove le scuole hanno maggiore autonomia su che cosa è insegnato e come gli studenti sono valutati, gli studenti tendono a raggiungere migliori performance



Una questione chiave ...

- Come possiamo coniugare accountability centralizzata e autonomia professionale?

Che equivale a chiedersi...

Come impedire che l'accountability centralizzata "porti via" la principale fonte di ricchezza di una scuola, ovvero l'autonomia dell'insegnamento e la professionalità interattiva tra i docenti?

Ma anche...

Come impedire che l'autonomia professionale s'involupi in autoreferenzialità?



Cosa sappiamo di quello che accade dentro le scuole?

- Le valutazioni centralizzate non sono neutrali rispetto ai comportamenti dei dirigenti scolastici e degli insegnanti
- Gli effetti sui comportamenti dipendono da
 - cosa viene valutato, chi valuta, come e perché vengono effettuate le valutazioni centralizzate
- Non è per niente automatico che le valutazioni centralizzate determinino miglioramento continuo (limiti individuali e organizzativi di competenza, tempo, risorse, cultura)

ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITÀ DI BOLOGNA



Gli effetti imprevisti dei sistemi di accountability

- Effetti di “disconnessione”
- Effetti di colonizzazione
 - Riduzionismo delle pratiche educative (teaching to test...)
- Comportamenti opportunistici in occasione dei test
- **Questi effetti sono tanto più probabili quanto più leghiamo denaro e carriera alla valutazione della performance!**

ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Il ciclo di gestione della performance

Legge 4 marzo 2009, n. 15

Responsabilità dei risultati

- Qualità
- Produttività
- Trasparenza

Monitoraggio e eventuali
interventi correttivi

Collegamento tra gli obiettivi e
l'allocazione delle risorse

Definizione e assegnazione
degli obiettivi, dei valori
attesi di risultato e dei
rispettivi indicatori

Utilizzo dei sistemi premianti, secondo
criteri di valorizzazione del merito

Misurazione e
valutazione
della
performance,
organizzativa e
individuale

f
Rendicontazione



Questioni aperte

- Che cosa dobbiamo intendere per “**performance**” della scuola?
- Quali metodologie e strumenti abbiamo a disposizione per misurarla, **se effettivamente possiamo misurarla?**
- **Chi contribuisce a produrre la performance:** gli studenti, le famiglie, i singoli docenti, i gruppi, la scuola, il sistema, oppure tutti questi attori insieme e contestualmente? E come conseguenza, **chi ne porta le responsabilità?**
- Possiamo fare riferimento a “**standard** definiti a livello nazionale e internazionale”? E se sì che cosa ci può dire e che cosa potrebbe nascondere, la conformità a tali standard?
- E’ opportuno legare al raggiungimento della performance **incentivi ad alto contenuto opportunistico**, come sono quelli finanziari e materiali, a titolo di premio/punizione per dirigenti e docenti?
- Se le scuole devono rendicontare la performance, **esiste un modello comune di riferimento** per rispondere alle attese degli stakeholder e per rendere possibile la comparabilità delle scuole?



Il grande potenziale dell'accountability

- Un insegnante di matematica dopo la lettura dei test Invalsi nelle due classi in cui insegna:
 -perchè i risultati sono così diversi? Eppure sono sempre io; insegno la stessa matematica allo stesso modo nelle due classi!
- Promuovere modelli organizzativi e gestionali delle scuole, coerenti con i principi di una learning organization

ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITÀ DI BOLOGNA



Test Invalsi e miglioramento continuo

UNA NUOVA OPPORTUNITA': CONFRONTARSI RISPETTO AGLI STANDARD ESTERNI

- 1) Rispetto alle medie, nazionale e locale (regione, macro-area), come si colloca il risultato medio della mia scuola?
- 2) Rispetto a scuole simili sotto il profilo della composizione della popolazione scolastica, come si colloca la mia scuola?
- 3) Qual è la distribuzione degli alunni della mia scuola nei livelli di prestazione?
- 4) Le eventuali differenze che riscontro sono significative (in termini statistici e di entità della differenza)?
- 5) Da cosa possono dipendere le differenze che riscontro?
- 6) Sono in grado di formulare un'ipotesi per rispondere a questa domanda, oppure ho bisogno di raccogliere ulteriori informazioni prima di arrivare ad avanzarne una?

Fonte: Angela Martini, Invalsi

ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

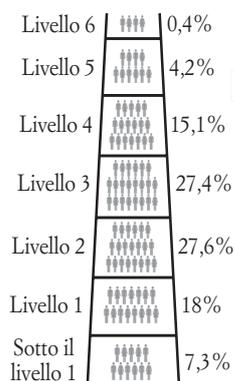


CONFRONTARSI AL PROPRIO INTERNO

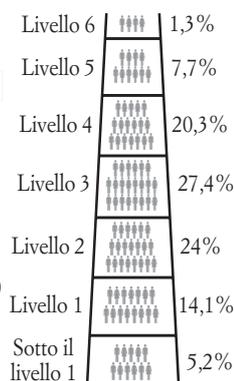
- 1) Le classi della mia scuola hanno risultati simili fra loro e rispetto agli standard? Se no, sono in grado di ipotizzare quale ne sia la ragione? (differenze originarie nel livello di abilità degli alunni delle varie classi, differenze nel curricolo "insegnato", differenze tra gli insegnanti ...)
- 2) Quale relazione c'è tra il punteggio medio ottenuto dalle classi nelle prove INVALSI e le valutazioni medie degli insegnanti di classe, in particolare in Italiano e in Matematica?
- 3) Qual è l'entità della differenza di risultati fra i principali sottogruppi della popolazione della mia scuola (ad es. fra maschi e femmine, fra alunni italiani e non, ecc.)
- 4) Vi sono differenze rilevanti di risultati fra la prova di Italiano e la prova di Matematica, e, all'interno di ciascuna, tra le loro principali articolazioni (ad es. tra testo narrativo ed espositivo, nel caso dell'Italiano, o tra l'ambito "Numeri" e l'ambito "Spazio e figure" nel caso della Matematica)?

Fonte: Angela Martini, Invalsi

Distribuzione degli studenti per livelli di competenze effettivamente raggiunti



Distribuzione degli studenti per livelli di competenze secondo uno standard predittivo



$= -9,6\%$
↑
Gap di valore
↓
 $+3,6 (L2) + 3,9 (L1) + 2,1 (L0)$
 $= +9,6\%$

FIG. 6.3. Gap di valore come differenza tra distribuzione standard degli studenti per livelli di competenze e distribuzione effettiva.



TAB. 6.2. Evoluzione delle misure di valore aggiunto nell'arco di tre anni in una ipotetica scuola. Risultati dei test standardizzati in matematica e italiano distinti per contenuto dei test

		V elementare	III media
Anni $x + 2$	Lettura	101	104
	Scrittura	102	108
	Grammatica	99	107
	Matematica	88	87
Anni $x + 1$	Lettura	99	100
	Scrittura	109	106
	Grammatica	103	110
	Matematica	89	86
Anni x	Lettura	97	102
	Scrittura	113	115
	Grammatica	99	109
	Matematica	82	93

Nota: I risultati sono espressi in misura percentuale rispetto al valore medio nazionale. Le caselle bianche indicano valori al di fuori dell'intervallo di confidenza e dunque statisticamente non significativi. In grigio chiaro i valori sopra la media e in grigio scuro quelli sotto la media.

Fonte: Nostra elaborazione da Grattan Institute, Report n. 2010-1, Reissue, 2010.



TAB. 6.3. Identificazione dei target di miglioramento dei rendimenti scolastici

		Livello di competenze (dati lordi)	
		Sotto la media	Sopra la media
Valore aggiunto ^a	Sopra la media	SCUOLA A Gli studenti hanno conoscenze sotto la media ma la scuola contribuisce al progresso delle loro conoscenze	SCUOLA B Gli studenti hanno conoscenze sopra la media e la scuola contribuisce al progresso delle loro conoscenze
	Sotto la media	SCUOLA C Gli studenti hanno conoscenze sotto la media e la scuola non contribuisce al progresso delle loro conoscenze	SCUOLA D Gli studenti hanno conoscenze sopra la media ma la scuola non contribuisce al progresso delle loro conoscenze

^a Le scuole con un Va inferiore alla media non significa che non contribuiscano in senso assoluto alla progressione delle conoscenze, ma contribuiscono in misura inferiore alle altre scuole.

I limiti dell'accountability TEST BASED

Valutazioni centralizzate	Miglioramento continuo delle pratiche
I risultati si limitano agli apprendimenti in matematica e italiano	I risultati dovrebbero comprendere tutti gli ambiti disciplinari ritenuti critici da una specifica scuola
Focalizzazione sulle conoscenze/competenze di base	Multidimensionalità dei risultati: conoscenze, abilità, competenze trasversali e sociali
Alla fine dell'a.s. con valutazione sommativa a consuntivo degli esiti dell'azione didattica	Alla fine e durante l'a.s. con valutazione sommativa e formativa e funzione regolativa dell'azione didattica
Misurazione soltanto di outcome particolarmente significativi di valore aggiunto	Un più ampio set di indicatori su interrelazioni tra risultati/processi/risorse/contesto
Limitata: soltanto i gradi oggetto di valutazione (ad es. II e V elementare)	Elevata: tutte le classi nei diversi gradi in funzione degli scopi e delle criticità della singola scuola

I limiti dell'accountability TEST BASED

Valutazioni centralizzate	Miglioramento continuo delle pratiche
Poco flessibile perché deve rispondere a primarie esigenze di uniformazione e standardizzazione	Elevata adattabilità rispetto ai problemi e ai momenti decisionali della singola scuola
Condizioni oggettive di contesto della singola scuola (ad es. indice di status socioeconomico e culturale) al fine di misurare il valore aggiunto	Condizioni oggettive e soggettive: attese, soddisfazione e riscontri soggettivi specifici delle diverse categorie di interlocutori sociali della comunità scolastica
L'accessibilità all'informazione è in origine ristretta al dirigente scolastico: processo di comunicazione top-down	Processi d'informazione e comunicazione sistematici e interattivi top-down/bottom-up
Comparazione con medie nazionali, territoriali o per tipologie istituzionali	Comparazione con specifiche scuole benchmark
Essenzialmente estrinseci (premi e punizioni). Dipendono dalle conseguenze collegate ai risultati raggiunti nei confronti della scuola e delle persone	Cerca di coniugare incentivi estrinseci, gestiti a livello scuola, con incentivi intrinseci legati alla fiducia e alla motivazione degli individui



Accountability e incentivi per il personale della scuola: da dove partiamo?

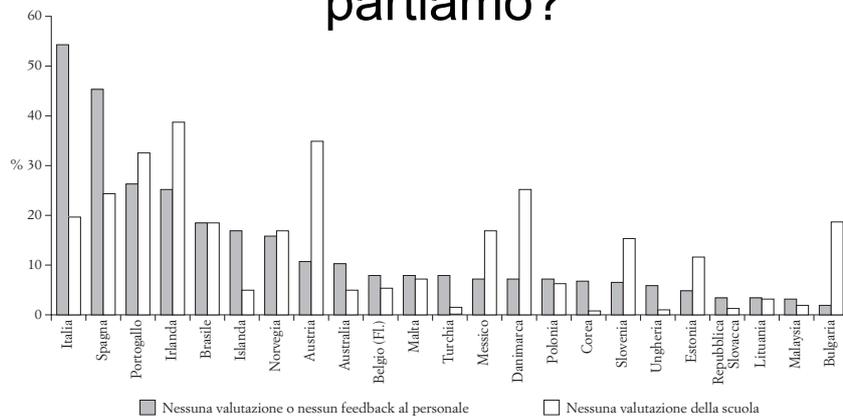


FIG. 1.5. Percentuale di insegnanti che nei precedenti cinque anni non hanno ricevuto alcuna valutazione o feedback (a.s. 2007-2008).
Fonte: Oecd, Tavola D5.1 e Talis Database [2009].



Un sistema equilibrato di incentivi intrinseci/estrinseci

TAB. 1.6. La scuola come «Gesellschaft» (società) o «Gemeinschaft» (comunità)

	La scuola come Gesellschaft	La scuola come Gemeinschaft
Concezione etica sottostante	Etica strumentale, filosofia utilitaristica del contratto sociale	Etica del bene comune, filosofia deontologica dell'alleanza sociale
Concezione sulla natura del bene istruzione	Istruzione come «bene di scambio»: equivalenza di prestazione e controprestazione	Istruzione come «bene relazionale»: altruismo, solidarietà, reciprocità
Meccanismi di coordinamento e controllo dell'attività	Ruoli, regole, prezzi e surrogati dei prezzi (es. <i>value for money</i> ; <i>pay for performance</i>)	Credenze, convinzioni, valori condivisi, identificazione nella visione di sviluppo
Incentivi	Estrinseci: ciò che viene ricompensato viene fatto	Intrinseci: ciò che è ricompensato viene fatto
Allineamento degli interessi individuali agli scopi organizzativi	«Decido di coinvolgermi fintanto che ricevo qualcosa in cambio»	«Decido di coinvolgermi perché condivido certi valori e credo sia giusto farlo»

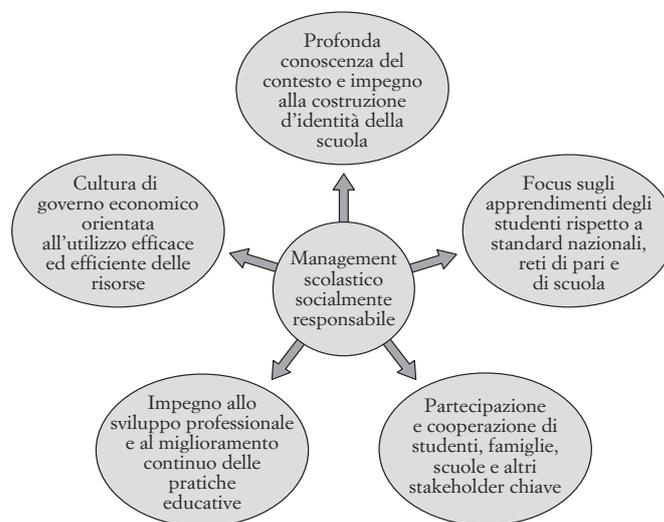


FIG. 5.2. Il profilo di scuola socialmente responsabile che emerge dalla ricerca sul campo.



Il Bilancio Sociale

- Il Bilancio sociale può essere definito come un **processo volontario** attraverso il quale un'organizzazione, pubblica o privata, profit e non profit, valuta e comunica agli **stakeholder**, risorse, scelte risultati in rapporto alla missione, alla visione ed ai valori etici posti a fondamento dell'attività istituzionale.
- Il Bilancio sociale presuppone il concetto di responsabilità ed il dovere di **coinvolgimento a tutto campo** degli stakeholder, dall'analisi dei bisogni e delle aspettative alla costruzione del consenso intorno alle scelte, fino al monitoraggio ed alla comunicazione dell'effettiva creazione di valore.

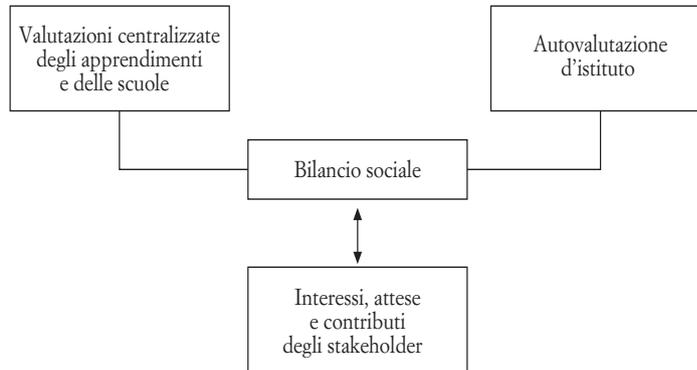


FIG. 3.1. Il bilancio sociale come sistema di governo della responsabilità sociale della scuola.



Gli SCOPI e le OPPORTUNITA' del bilancio sociale

- Scopo 1** – Promuovere un *sensu diffuso di responsabilità* per dimostrare l'impegno alla sostenibilità della missione educativa e per accrescere la legittimazione sociale della scuola e del personale nei confronti di tutti gli stakeholder, interni ed esterni.
- Scopo 2** - Creare le condizioni reputazionali rispetto a richieste di fondi (*fund raising*) che le scuole già da tempo avanzano alle famiglie e ad altri stakeholder e che per il futuro rappresenta un tema centrale di sviluppo della scuola a causa della riduzione di finanziamenti pubblici .
- Scopo 3** - Favorire il *coordinamento interistituzionale* sulle politiche di sviluppo locale a base territoriale, facendo del bilancio sociale uno strumento di governance per dialogare con i molti interlocutori sociali che condividono con la scuola tali responsabilità.
- Scopo 4** - Portare a sistema esperienze in molti casi già avviate in merito ai sistemi di gestione della qualità e all'autovalutazione di istituto, riconoscendo nel bilancio sociale l'epilogo di un *ciclo unitario di gestione della performance scolastica*.



Cosa non è il bilancio sociale

Non sono rispettate le condizioni essenziali della filosofia della rendicontazione sociale se l'istituto scolastico non è in grado di:

- 1. definire la propria identità istituzionale e gli obiettivi strategici perseguiti**
- 2. comunicare agli stakeholder gli obiettivi della scuola e i suoi risultati**
- 3. tener conto del punto di vista degli stakeholder**, interni ed esterni, e costruire un'autentica condivisione sugli scopi della scuola e sulle sfide del cambiamento
- 4. collegare agli obiettivi strategici i relativi indicatori** per misurare le attese di risultato e i risultati effettivamente raggiunti



segue

- 1. rendicontare gli apprendimenti degli studenti** anche in relazione ai dati forniti dal sistema nazionale di valutazione
- 2. rendicontare le risorse economiche e finanziarie** sulla base dell'anno scolastico, coniugando il ciclo amministrativo delle entrate e delle spese con le scelte didattiche ed organizzative assunte dalla scuola
- 3. bilanciare le risorse disponibili sull'anno scolastico con la visione strategica della scuola**, rendendo leggibili le risorse rispetto alle scelte e ai risultati



6 snodi cruciali

1. Dal generale progetto educativo (POF) ai concreti obiettivi strategici perseguiti dalla scuola alla luce delle minacce/opportunità esterne e delle forze/debolezze interne
2. Dagli obiettivi strategici alla definizione di indicatori di performance per la misurazione degli obiettivi
3. Dalla misurazione degli obiettivi alla definizione dei target
4. Dagli obiettivi strategici alla decisione intorno ai progetti e alle specifiche iniziative e azioni che segnano l'operatività didattica, organizzativa e amministrativa della scuola (piano delle attività)
5. Dagli obiettivi strategici all'allocazione delle risorse (budgeting)
6. Dalla misurazione dei risultati all'analisi degli scostamenti rispetto agli obiettivi (collegare obiettivi, risultati e risorse)

ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITÀ DI BOLOGNA



ALMA MATER STUDIORUM
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Grazie per l'attenzione!

www.unibo.it

ALMA MATER STUDIORUM - UNIVERSITÀ DI BOLOGNA