



# Il sistema di valutazione della scuola italiana: La proposta di Gessetti Rotti



*Accountability emphasizes looking back in order to assign praise or blame; evaluation is better used to understand events and processes for the sake of guiding future activities.*

**Lee J. Cronbach, 1980**



## PREMESSA

Perché valutare scuole e docenti? Nella **Buona scuola** la valutazione di chi insegna avrà finalità premiali: consentirà ai docenti capaci di ottenere un *meritato* aumento di stipendio. Cosa c'è che non va in questo ragionamento? Proviamo ad analizzare due macroscopiche negatività.

In primo luogo questo sistema accetta implicitamente che anche chi non è capace (né “meritevole”) possa insegnare, seppure pagato poco e meno di altri: gli basterà accontentarsi dello stipendio che percepisce attualmente, ovvero uno tra i più bassi d'Europa. Questo è del tutto inaccettabile: chi non è in grado di insegnare, perché non conosce la propria disciplina, mette i voti a caso, è assenteista o per altre ragioni, va allontanato dalla scuola. La normativa per farlo esiste, ma i fondi sottratti all'istruzione l'hanno resa lettera morta. **Infatti, [da decenni abbiamo disinvestito nel corpo ispettivo, falciandolo e riducendolo a una frazione rispetto a quello che opera in paesi come Francia o Inghilterra.](#)**

Inoltre, l'idea tradisce una visione rozza e disinformata del ruolo della valutazione in campo educativo. Esaminando la questione da questo punto di vista emergono due opposti approcci.

1. Per alcuni, **la valutazione in educazione ha uno scopo ben preciso: serve a sviluppare i processi di apprendimento e insegnamento.** In base a questa prima prospettiva, la valutazione è un giudizio informato che fornisce indicazioni utili su come regolare i successivi processi di apprendimento e di insegnamento.
2. La seconda visione della valutazione ritiene invece che essa debba avere la funzione di premiare i migliori e/o punire i peggiori.

Numerose indagini mostrano come il primo modello di valutazione (diretto allo sviluppo) sia associato a significativi miglioramenti dei processi di apprendimento, mentre il secondo (finalizzato a premi e/o punizioni) comporti un peggioramento delle pratiche di insegnamento. Eppure, in Italia, la valutazione di studentesse e studenti (da parte di chi insegna) assume frequentemente le caratteristiche del secondo approccio, esattamente come quella di scuole e docenti (da parte di chi dirige o amministra) prevista nella Buona Scuola<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Amrein-Beardsley, A. (2014). *Rethinking Value-Added Models in Education*, New York: Routledge.; Anderman, E.M., Anderman, L.H., Yough, M.S., Gimbert, B.G. (2010). *Value-Added Models of Assessment: Implications for Motivation and Accountability*, in *Educational Psychologist*, 45 (2), pp.



Se dalla valutazione di chi insegna volgiamo lo sguardo alla valutazione degli istituti, normata dal **dpr 80/2013** (alla base del RAV, Rapporto di Autovalutazione), ci accorgiamo che alcuni principi del modello di valutazione diretto allo sviluppo sono espressamente richiamati. Gli “Orientamenti per l’elaborazione del Rapporto di Autovalutazione” definiscono infatti l’autovalutazione *un percorso di riflessione interno ad ogni scuola autonoma finalizzato ad individuare concrete piste di miglioramento, grazie alle informazioni qualificate di cui ogni istituzione scolastica dispone.*

Il cosiddetto percorso di autovalutazione si sviluppa secondo criteri stabiliti da Invalsi e Miur. L’uniformazione di strumenti e criteri può avere in taluni contesti l’effetto positivo di esplicitare criticità tacite e rappresentare un passo in avanti per quelle scuole che in questi anni non hanno avviato alcun processo valutativo. Ma, analizzando attentamente il Rav, è possibile rilevare come in realtà **l’autonomia formalmente concessa sia negata nei fatti**. È vero che agli istituti viene assegnato un certo grado di autonomia riguardo a specifici aspetti del processo valutativo. È vero che essi possono proporre alcuni indicatori, integrando i dati forniti da Miur e Invalsi con altri raccolti in maniera indipendente. È però inappropriato, dal punto di vista docimologico, definire “Autovalutazione interna” (cfr. Orientamenti) un percorso che inizia con la compilazione di un questionario da altri imposto e prosegue con l’assegnazione di indicatori che non possono essere messi in discussione (si “valuta” il posizionamento della scuola rispetto ad essi, non certo la loro rilevanza, inoltre i contesti non possono essere valutati), obbligando per giunta gli istituti a fare riferimento a essi nella formulazione delle “proprie” priorità. Eppure, qualunque

---

123-137; Baker, E.L., Barton, P.E., Darling-Hammond, L., Haertel, E., Ladd, H.F., Linn, R., Ravitch, D., Rothstein, R., Shavelson, R.J., Shepard, L.A. (2010). *Problems with the use of student test scores to evaluate teachers*. Washington: Economic Policy Institute; Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan , 80 (2),  
Creemers, B.P.M., Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness*, Routledge, London;  
Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola*. Roma: Laterza; Oecd (2000), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris; Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* . London - New York: Routledge; Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*, London - New York: Routledge; Hattie, J. (2013). *Di che natura . l’evidenza che fa la differenza per l’apprendimento?* trad. it. di I. Salvadori. Form@re, Open Journal per la Formazione in Rete ,13 (2). <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/13254>; Hattie, J., & Anderman, E. M. (Eds.). (2013). *International guide to student achievement*, London - New York: Routledge; MacBeath, J., McGlynn, A. (2002), *What’s in for schools?* Routledge, London; Ravitch, D. (2010). *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*, New York: Basic Books.



manuale di docimologia definisce la valutazione interna un processo in cui il potere valutativo è detenuto dagli stessi valutati!

Infine, la finalità formativo-migliorativa, seppure retoricamente affermata, appare messa in ombra da un approccio rendicontativo-competitivo, implicito nell'obbligo di pubblicazione dei risultati ottenuti dalla popolazione studentesca dell'istituto ai test Invalsi (inseriti nel modello tra gli esiti rilevanti e tra le priorità), in modo che le famiglie scelgano la scuola migliore. Si dà così per scontato non solo che tali prove siano valide e affidabili, ma anche che le variazioni nei loro risultati riflettano differenze nella qualità dell'insegnamento (due assunti sui quali la letteratura scientifica ha espresso moltissime perplessità).

### **L'incultura della valutazione**

Appare chiaro come dietro la locuzione "Cultura della valutazione", mantra lungamente evocato da Miur e Invalsi da oltre un decennio, si nasconda in realtà una profonda incompetenza docimologica. S'è visto come un processo di valutazione esterna contrassegnato da alcuni elementi autocertificativi sia scambiato per "autovalutazione interna". Ma questa è solo la punta di quello che, parafrasando una metafora abusata nei corsi di formazione, possiamo definire l'iceberg delle incompetenze valutative di chi in questi anni ha normato la valutazione scolastica. Cos'è la Cultura della valutazione? È la summa dei luoghi comuni valutativi che regnano nel paese. Nel 2008, discutendo i dati dell'indagine Iea-Pirls 2006 (una delle migliori ricerche cui l'Italia partecipa), l'Invalsi esplicita chiaramente cosa intende per "Cultura della valutazione". Tra i tratti di positività dell'indagine vengono infatti segnalati

*lo sviluppo di una cultura della valutazione (teach to test) con l'introduzione nelle scuole di prove di verifica strutturate (quesiti a scelta multipla) e semistrutturate (quesiti con stimolo chiuso e risposta aperta).*

In pratica la Cultura della valutazione viene definita in base alla diffusione di certi strumenti nelle scuole. Più in generale, analizzando gli approcci emergenti, si rileva come la "Cultura della valutazione" esprima alcune banalità che non trovano riferimenti nella letteratura scientifica. Tra queste, le più pervicaci paiono essere tre:

- 1) il mito dell'oggettività valutativa;
- 2) la negazione del rapporto dialettico tra valutazione e misurazione (i due termini vengono talvolta usati come sinonimi, altre volte come entità indipendenti, generalmente per sottolineare che le misure non sono soggette a interpretazioni);
- 3) la tendenza a una semplificazione economicistica dei processi educativi.

Per sgombrare il campo dai dubbi (e dai luoghi comuni) è utile proporre una definizione di valutazione che tenga conto delle riflessioni più avvedute sulla problematica, da Dewey a Guba e Lincoln, passando per Scriven e Visalberghi. È allora possibile dare della valutazione una definizione che fa riferimento a tre prerogative. Essa è



- (1) un giudizio di valore, che viene
- (2) emesso sulla distanza tra le cose come sono e le cose come dovrebbero essere, ed è
- (3) finalizzato all'assunzione di decisioni volte alla riduzione di tale distanza.

Così, il primo luogo comune che caratterizza la "Cultura della valutazione", ovvero l'idea che possano darsi valutazioni oggettive, è semplicemente incoerente, dato che **la valutazione è, sempre, un giudizio di valore**. Un giudizio soggettivo che **va però sottratto all'arbitrarietà attraverso il confronto, l'esplicitazione** e, in alcuni casi, **la negoziazione di criteri e modalità di valutazione**. La soggettività può essere controllata ma non eliminata. Le cosiddette prove oggettive sono così definite perché eliminano o riducono l'influenza del soggetto in fase di correzione, ma è pur sempre un soggetto a scegliere contenuto e forma di ciascuna domanda. Il che ci porta a una considerazione sul secondo luogo comune, ovvero la negazione del processo dialettico esistente tra misurare e valutare. La misurazione, nel processo valutativo, è l'elemento che consente di esprimere la distanza tra gli obiettivi che ci poniamo come docenti (il livello di conoscenze acquisite da chi apprende o lo sviluppo di determinate competenze) e la loro realizzazione. Possiamo esprimere questa distanza numericamente o tramite giudizi, quel che conta è essere in grado di informare adeguatamente il nostro giudizio. Ma, d'altro canto, quando scegliamo di accertare questa distanza, lo facciamo in base al nostro punto di vista e alle nostre valutazioni rispetto a quel che per noi è importante raggiungere e, dunque, rilevare. Dunque, valutazione e misurazione si influenzano a vicenda e non esistono dati indipendenti da giudizi e punti di vista.

Infine, non va dimenticato che la valutazione, se ha senso, è solo perché è finalizzata al miglioramento: si tratta di esprimere un giudizio che possa essere usato per sviluppare i processi di apprendimento e insegnamento. Questa terza prerogativa della valutazione (la più importante) mette in risalto la criticità del terzo luogo comune espresso nella cosiddetta "Cultura della valutazione": l'idea che le scuole funzionino come aziende, con docenti chiamati a trasformare input (conoscenze in ingresso) in output (conoscenze in uscita), con dirigenti manager che migliorano le prestazioni dei dipendenti incentivandoli economicamente e fornendo loro come parametro di riferimento i risultati raggiunti da altre scuole. Si tratta di un approccio valutativo che caratterizza quella che Guba e Lincoln definiscono la prima generazione della valutazione, risalente a un secolo fa, ampiamente superata teoricamente e, in riferimento alla modellizzazione economicistica, mai validata empiricamente dalle ricerche sull'efficacia scolastica. Al contrario, è ampiamente evidenziato come le scuole migliori siano quelle in cui i docenti si appropriano di un ruolo attivo nella determinazione di finalità, modelli e strumenti per realizzare e valutare il proprio lavoro.

## PROPOSTA



**Considerato quanto sin qui rilevato, la valutazione dell'insegnamento da proporre è volta allo sviluppo del lavoro di scuole e docenti e non alla realizzazione di classifiche.** Questo non significa che essa non debba avvalersi di dispositivi rigorosi, anzi: a tale scopo sono necessari strumenti più intelligenti rispetto a quelli sin qui messi in campo. Dato che la validità degli strumenti dipende dalle finalità della valutazione, un ripensamento rispetto agli scopi consentirà di ottenere strumenti migliori di quelli attuali.

### ***Valutare gli apprendimenti***

Partiamo dalle famigerate prove Invalsi di matematica e italiano. Esse sono predisposte per essere somministrate a tutta la popolazione studentesca, in modo da poter rilevare il cosiddetto Valore Aggiunto fornito da ogni scuola a chi la frequenta. È la finalità di stilare classifiche di efficacia ed efficienza di istituti e di pubblicare i risultati a imporre una somministrazione non a campione ma all'intera popolazione. Questa finalità, com'è noto, comporta da un lato **effetti negativi come il *teaching to the test*** (docenti che invece di insegnare addestrano studentesse e studenti a rispondere a quiz) **o il *cheating*** (l'aiuto fornito in occasione delle somministrazioni o la manomissione dei risultati durante le correzioni). Ma, soprattutto, l'urgenza di somministrare le prove all'intera popolazione rende impossibile, per evidenti motivi economici, introdurre all'interno di esse il numero di quesiti a risposta articolata necessario all'acquisizione di informazioni valide e affidabili sullo sviluppo di conoscenze e capacità complesse. E così le prove Invalsi si limitano a dirci, se proprio vogliamo fidarci delle modalità con cui vengono somministrate, che alcune scuole o regioni danno un numero maggiore di risposte esatte rispetto ad altre. Ma non ci dicono praticamente nulla su quel che le studentesse e gli studenti sanno fare con quel che sanno.

Se invece l'Invalsi validasse, somministrandole a un campione di scuole, prove più informative e complesse, di diverso tipo e relative a un numero maggiore di discipline, allora istituti e docenti potrebbero scegliere quelle più adatte al loro contesto e somministrarle autonomamente, utilizzando i risultati non per stilare classifiche di insegnanti, ma per acquisire informazioni utili sui punti di forza e di debolezza di studentesse e studenti. Inoltre l'Invalsi fornirebbe finalmente, per mezzo di campioni adeguati, informazioni dettagliate sul livello complessivo delle conoscenze e delle capacità della popolazione studentesca.

Utopia? No: esperienze simili di valutazione (con prove concordate con esperti esterni) si sono svolte in molte scuole italiane. Esistono inoltre sistemi di valutazione (Nuova Zelanda) che non impongono alcuna prova, ma offrono a chi insegna la scelta tra un pacchetto di strumenti in grado di fornire informazioni preziose sugli obiettivi raggiunti e su quelli da raggiungere.

L'Invalsi dovrebbe insomma costruire e validare una serie di strumenti valutativi per ogni disciplina e con diverse caratteristiche. In tal modo, oltre a prove standardizzate più



complete di quelle attuali, sarà possibile mettere in campo strumenti contestualizzati, che chiedano a studentesse e studenti di applicare creativamente quanto appreso per affrontare complesse situazioni problematiche. Ciascuno strumento consentirà un affidabile e valido raffronto tra gli obiettivi da raggiungere e quelli effettivamente raggiunti. **Ma sarà chi insegna a scegliere autonomamente gli strumenti che ritiene più adatti al proprio contesto: l'autonomia ha bisogno di autonomia.**

### ***Valutare contesti e processi***

Attualmente il percorso autovalutativo inizia con la compilazione di un format approntato dall'esterno. Tuttavia, appare più appropriato chiedere all'Invalsi di validare una molteplicità di modelli e strumenti lasciando che siano le scuole, sulla base delle proprie esigenze, a selezionare quelli da utilizzare. Gli istituti, dal canto loro, saranno chiamati a percorsi in grado di rilevare il punto di vista di studentesse e studenti, delle loro famiglie, di chi insegna, di chi nella scuola presta servizio (personale ATA). Questa rilevazione è di fondamentale importanza e deve avere cadenza regolare. Va però respinta la tentazione di trasformare le opinioni sulla qualità del lavoro di chi insegna e degli ambienti di apprendimento in verità assolute. Il fine, al contrario, deve essere quello di avviare un confronto collegiale basato anche sul punto di vista di studenti e famiglie, allo scopo di prendere decisioni volte alla risoluzione dei problemi evidenziati. Non è possibile pensare a nessun legame meccanico tra le opinioni di studenti e famiglie e la valutazione di scuole e docenti, né tra i giudizi e gli scatti stipendiali. Perché altrimenti renderemmo quei questionari, o quelle prove di profitto, il fine dell'azione didattica di chi insegna, compromettendo tanto l'insegnamento quanto l'apprendimento. **L'unico premio di una buona valutazione, la sua unica posta in palio, sono indicazioni per lavorare meglio.**

In sintesi, è in primo luogo necessario che la valutazione di scuole e insegnanti rigetti ogni finalità premiale o punitiva. L'evidenza empirica dimostra che l'introduzione di incentivi nei sistemi di rendicontazione educativa si accompagna a effetti indesiderati come quelli sopra indicati. Questo significa che la valutazione non può risolvere i problemi causati da scelte incivili operate nei decenni riguardo alla selezione, alla formazione e alla remunerazione del personale educativo. Se si ha veramente a cuore la qualità di scuole e docenti, è necessario portare su livelli europei lo stipendio di chi insegna e, nel contempo, investire nell'adeguamento del personale ispettivo.

Piuttosto, la valutazione di scuole e insegnanti deve

- a. essere finalizzata non a premiare determinati istituti e docenti, ma a fornire informazioni utili al miglioramento dei processi di apprendimento e insegnamento.



- b. basarsi su modelli, percorsi e strumenti validati dalla ricerca e **scelti autonomamente da ciascuna scuola all'interno di un'ampia gamma proposta dall'Invalsi**. I modelli devono far riferimento a elementi contestuali, processuali e relativi alla raggiungimento di obiettivi rilevanti per le scuole.
- c. essere gestita collegialmente da chi insegna.
- d. prendere in considerazione il punto di vista di tutti gli attori coinvolti nel processo educativo: quello di chi insegna, quello di chi dirige, quello del personale Ata, quello di studentesse e studenti, quello delle loro famiglie.

Allo scopo di attuare un utilizzo efficace della valutazione, è necessario che

- 1) l'Invalsi predisponga una pluralità di modelli valutativi (non solo quello che attualmente informa il Rav, ma anche altri, facenti riferimento ad approcci maggiormente incentrati sull'osservazione e sulla descrizione analitica di contesti, processi ed esiti) e di strumenti validi e affidabili. Modelli e strumenti devono avere le caratteristiche sopra evidenziate.
- 2) ogni tre anni in ciascuna scuola un Comitato di Autovalutazione (formato da almeno due docenti di ogni dipartimento disciplinare), nominato dal Collegio docenti e presieduto dal Dirigente, selezioni e sottoponga all'approvazione del Collegio docenti il modello autovalutativo da adottare. Le scuole dovranno fare riferimento a esperti esterni (Università, Miur) nello svolgimento del percorso.
- 3) autovalutazione e formazione in servizio devono essere connesse, collegando le evidenze emerse nel processo valutativo a specifici percorsi formativi piuttosto che alla premialità economica.
- 4) al termine del processo, dalla durata triennale, ciascuna scuola produca un rapporto autovalutativo.
- 5) Il personale impegnato attivamente nel percorso autovalutativo venga adeguatamente remunerato per il servizio offerto.