

Evaluating Educational Quality

A cura di

Cristiano Corsini, Giuseppe C. Pillera,
Christopher H. Tienken, Maria Tomarchio

Indice

Prefazione. Sulla differenza tra la valutazione in educazione e la valutazione educativa , di Cristiano Corsini	7
<i>Ipercomplessità della valutazione educativa: contesti, pratiche, ricerche</i> , di <i>Cristiano Corsini, Giuseppe C. Pillera, Christopher H. Tienken, Maria Tomarchio</i>	11
Dentro i processi della didattica. Osservare e valutare per la professionalità dell'insegnante della scuola dell'infanzia , di Ira Vannini	17
La global data infrastructure di PISA e la politica OCSE nascosta in piena vista: data infrastructure alternative per valutare la qualità dell'educazione , di Camilla Addey	29
Valutazione dei docenti e valutazione del merito in Italia: lezioni dall'America , di Christopher H. Tienken	39
Emerging policies and practices of teaching evaluation in Norwegian school system , di Silje Gloppen e Guri Skedsmo	55
La valutazione delle competenze nei CPIA: un caso studio , di Germana Patti e Giuseppe M. Tomaselli	77

L'esperienza di tirocinio esterno degli studenti fuoricorso in Scienze pedagogiche dell'Università di Catania. Comparazione con studenti regolari e strategie di miglioramento , di Giuseppe C. Pillera	83
Postfazione. A conti fatti... , di Maria Tomarchio	111
Gli autori	115

Ipercomplessità della valutazione educativa: contesti, pratiche, ricerche

di *Cristiano Corsini, Giuseppe C. Pillera, Christopher H. Tienken,
Maria Tomarchio.*

I contributi qui ospitati sono stati sollecitati dal “Gruppo di ricerca sugli effetti dell’accountability sulla qualità dei processi educativi”, formato originariamente da Corsini, Tienken e Tomarchio. Il gruppo, al quale Pillera si è unito dando un contributo fondamentale nell’organizzazione del convegno catanese e nella curatela di questo volume, si occupa di sottoporre ad analisi critica l’incidenza di fenomeni nazionali e sovranazionali di rendicontazione e standardizzazione di procedure volte al controllo della qualità, dell’efficacia e dell’efficienza in educazione. Il convegno del 2017 ha rappresentato la prima tappa di un percorso di raccolta di una pluralità di voci e contesti sulla tematica.

Il contributo di Ira Vannini, seguendo le orme del volume di Visalberghi *Misurazione e valutazione nel processo educativo* (1955), riflette criticamente sul rapporto tra didattica e valutazione, intendendo quest’ultima come imprescindibile strumento di ricerca per l’avanzamento della prima. Le considerazioni sul testo visalberghiano vengono poste in dialogo con le modalità di sperimentazione di una scala a supporto dell’osservazione delle prassi didattiche dei maestri nella scuola dell’infanzia (PraDISI), un’ipotesi di lavoro aperta nella direzione di una valutazione autenticamente formativa, posta cioè al servizio dello sviluppo della professionalità docente. Una valutazione così concepita si muove all’interno del circuito virtuoso tra misurazione e giudizio critico, in cui il secondo potrà tanto più rappresentare un fecondo tentativo di risposta valida alle questioni educative, quanto la prima saprà essere rigorosa, scevra da pregiudizi e attagliata all’oggetto e al contesto che vuole saggiare. Proprio come realizzato all’interno del percorso di validazione dello strumento presentato, si tratta di tracciare direttrici di collaborazione tra scuola e università che invitino a un protagonismo del docente, chiamato alla responsabilità di un impegno individuale e collegiale proprio a partire dal vaglio e dalla definizione di indicatori e strumenti per l’osservazione, la misurazione e dunque la valutazione delle proprie pratiche didattiche.

Prospettive di Ricerca-Formazione (Asquini, 2018) come quelle tratteggiate da Vannini si pongono in diretta antitesi con le tendenze alle valutazioni su larga scala dei sistemi educativi nazionali, basate su test standardizzati e portate avanti da organizzazioni internazionali, come l'OCSE, interessate soltanto in chiave strumentale alle questioni dell'istruzione e dell'educazione. Se è vero che PISA prescinde dai curricula, bisogna vedere quanto i curricula prescindano da PISA, ossia quanto la semplificazione che ogni misurazione porta con sé non semplifichi a sua volta la didattica, impoverendo la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Alla luce della tesi avanzata da Sellar e Lingard (2013), Camilla Addey, che da anni riflette su tali questioni muovendosi come ricercatrice tra diversi punti di osservazione privilegiata su diversi continenti, porta a segno nel suo contributo una lucida critica alla pervasività dimostrata dalla *global education governance* dell'OCSE, che, attraverso il programma PISA for Development, sta puntando a omologare la valutazione dei sistemi educativi dei paesi emergenti al modello PISA, ideato per i paesi membri (soggetti a situazioni, risorse e contesti di istruzione totalmente differenti) e peraltro non esente da profili critici. Per tale via – dimostra Addey – non solo si vanno colonizzando, appiattendole, le ricchezze e le specificità nazionali e territoriali, ma si punta ad egemonizzare e condizionare deliberatamente e pesantemente lo sviluppo delle politiche nazionali e internazionali dell'istruzione e dell'educazione.

Pur soggetta alle stesse pressioni (e spesso conseguenti compressioni e compromissioni del diritto all'educazione e all'istruzione), la normativa italiana garantisce ancora una certa autonomia da questo punto di vista: le scuole possono sviluppare curricula verticali legati al territorio e ai propri studenti ed elaborare Rapporti di Auto Valutazione e Piani di Miglioramento personalizzati a livello di singola istituzione. Al contempo, però, si assiste al progressivo perfezionamento di un sistema di valutazione nazionale che sta costruendo, con riferimento a framework di indagini internazionali, delle tendenze che sono opposte all'autonomia. Christopher H. Tienken si occupa di valutazione da una prospettiva lucidamente critica e interna agli Stati Uniti d'America, in cui il *new public management*, cioè la tendenza ad utilizzare in termini di accountability i processi valutativi per giustificare l'allocazione di risorse (dal nostro punto di vista è soprattutto questo), ha raggiunto, possiamo dire, livelli di guardia. Nel suo contributo, Tienken passa in rassegna critica le principali tappe e teorie riguardanti l'utilizzo degli esiti delle prove degli studenti nei test standardizzati come indicatori per la valutazione dell'insegnamento e per l'implementazione di politiche di premialità rivolte ai docenti. Alla luce degli studi intorno ai deludenti risultati di tali politiche sul miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento, il monito che arriva dall'altra sponda dell'Atlantico ci restituisce il rischio di una

restrizione *de facto* dei curricula e della didattica ai contenuti e alla metodologia dei test standardizzati proposti alle scuole dalle agenzie di valutazione (negli USA principalmente private). Al fine di trarre dall'esperienza statunitense elementi da indirizzare al miglioramento dei processi di valutazione e premialità degli insegnanti previsti ne "La Buona Scuola", Tienken propone di basarsi su teorie, come quella della motivazione a due stadi Herzberg (1966; Herzberg et al., 1959) e dell'autodeterminazione di Ryan e Deci (2000), che chiariscono come le persone siano professionalmente motivate più da elementi che conferiscono una qualità percepibile al lavoro svolto, quali innovazione, competenza, cooperazione, creatività, autonomia professionali, che dai soli bonus economici erogati in una riprovevole (psico)logica comportamentista di stimolo-risposta.

Sulla stessa linea, Silje Gløppen e Guri Skedsmo dell'Università di Oslo ricostruiscono approfonditamente il dibattito intorno a strumenti e pratiche di valutazione dell'insegnamento emergenti nelle scuole norvegesi e di come istanze di controllo ed elementi di sviluppo vi siano variamente intrecciati. Se talvolta gli input normativi, come l'utilizzo dell'unico strumento proposto a livello nazionale e relativo ad una valutazione dell'insegnamento da parte di tutti gli studenti delle scuole superiori, possono essere ricondotti a prospettive di dialogo con e di centratura sugli studenti, tuttavia il sistema-paese sta sperimentando in anni recenti un disarticolato e pericoloso scivolamento dalla "fiducia nella professione" verso la "fiducia nei risultati" (Uljens et al., 2013), testimoniata da un uso crescente di tecniche di valutazione degli insegnanti basate sui risultati degli studenti o sull'ispezione dell'insegnamento da parte dei superiori e da una maggiore standardizzazione delle procedure di lavoro, della regolamentazione esterna e delle misure di responsabilità individuale. Il contributo delle due studiose norvegesi racconta un Paese che sta vivendo "sulla pelle" del proprio sistema educativo la tensione tra insegnanti, preoccupati riguardo alla conservazione di una propria autonomia e della fiducia di cui godono, e decisori politici e rappresentanti dei sistemi di valutazione esterna, con le loro aspettative sul miglioramento della qualità e i loro strumenti di controllo. Il modo in cui questa tensione si va manifestando sembra dipendere da come elementi di rendicontazione e di responsabilità, di controllo e di sviluppo, di premialità e di motivazione vengono individuati, dosati, legittimati, proposti e percepiti tra i professionisti dell'istruzione. Si delinea quindi il quadro di una sfida aperta: sebbene gli insegnanti norvegesi, anche per tramite delle rappresentanze sindacali, mantengano una posizione relativamente forte nell'elaborazione delle politiche educative, la valutazione dell'insegnamento viene tuttavia sempre più assorbita nella sfera di politiche e pratiche di educazione globalizzata, che

rischiano di produrre serie ripercussioni sulla motivazione dei docenti, sulle pratiche di insegnamento e, in definitiva, sull'apprendimento degli studenti.

Tornando in Italia, il contributo di Germana Patti e Giuseppe M. Tomaselli si contestualizza all'interno di una tipologia particolare di istituzione scolastica che, per la novità della sua introduzione e per la particolarità dell'utenza cui è destinata, si propone come modello formativo e organizzativo dai tratti particolarmente innovativi. I Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), infatti, sono individuati quali soggetti pubblici di riferimento per la costruzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente, coordinando e realizzando azioni di accoglienza, orientamento e istruzione rivolte alla popolazione adulta (e soprattutto ai gruppi svantaggiati come ad esempio i migranti) e caratterizzate da un alto grado di flessibilità nella formulazione dell'offerta didattica e da uno stretto raccordo con i principali attori locali pubblici e privati. Il contributo, oltre ad approfondire l'assetto organizzativo-didattico dei CPIA sulla scorta della normativa di recente istituzione, si sofferma su un caso di studio relativo ad un progetto di didattica per competenze realizzato con la finalità di sperimentare ipotesi e strutturare proposte per una loro valutazione. L'attività, difatti, si inserisce appieno nel quadro di ampia autonomia che, proprio in funzione della loro mission, il legislatore ha previsto per queste scuole, sia in termini di ricerca didattica, attraverso l'istituzione delle reti regionali di CPIA organizzate in Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRRS), sia relativamente alla valutazione, ad esempio con la costruzione e sperimentazione di un RAV specifico, che è attualmente in via di definizione proprio con un lavoro coordinato a livello nazionale tra i CRRS regionali e le università, tra cui quella di Catania.

Proprio nell'ambito universitario, nonostante sia stato soggetto negli ultimi decenni a forti pressioni in direzione di una valutazione della ricerca e della didattica principalmente basata su misurazione e ranking finalizzati a sempre più inique allocazioni differenziali delle risorse, permangono spazi di manovra per costruire forme di valutazione più sensibile ai contesti, più centrata sull'ascolto degli studenti e in definitiva più utile agli studenti stessi e a chi di loro deve farsi carico, come testimonia il contributo di Giuseppe C. Pillera. Il suo lavoro, presentato a conclusione del volume, è frutto di un'indagine svolta presso il Corso di laurea in Scienze pedagogiche e progettazione educativa dell'Università di Catania, mediante somministrazione di un questionario semi-strutturato agli studenti che hanno svolto il tirocinio formativo curriculare previsto presso aziende, enti pubblici e soggetti no profit esterni. Lo strumento – messo a punto proprio insieme agli studenti del dipartimento in contesti di didattica laboratoriale extracurricolare – mira a riconoscere, fin dalla sua costruzione, la soggettività dei processi di

valutazione, focalizzandosi sulla loro natura situata e sul ruolo dei soggetti valutati, in una prospettiva che guarda alla valutazione come strumento di apprezzamento del valore e di ricerca della qualità, piuttosto che come mera accountability. Lo studio presentato, parte di un ampio e duraturo impegno di ricerca valutativa del Corso di laurea sul suo tirocinio curriculare, si focalizza in chiave comparativa su quella particolare categoria di studenti non tradizionali rappresentata dai cosiddetti fuoricorso, dando voce a quelle persone che, irregolari negli studi per i più svariati motivi spesso prescindenti dalle volontà o capacità individuali, il sistema di valutazione delle università – per com'è oggi costruito – tende a considerare come anomalie, note dissonanti, elementi da ricollocare al più presto sui nastri di percorsi formativi cui, specie da ottiche nazionali e sovranazionali, a volte si guarda come a catene di montaggio, giudicabili su parametri di efficienza e produttività. Studenti non tradizionali, non frequentanti, fuoricorso, con bisogni educativi speciali, allora, appaiono come ferite aperte nel corpo *sanificato* di percorsi formativi che si vogliono prestabiliti e omogeneizzanti, ferite forse così brucianti, soggettività così *scomode* proprio perché portano a evidenza le contraddizioni di cui i nostri sistemi educativi, sociali, economici sono latori.

Ciononostante, nelle pieghe della normativa, delle circolari ministeriali, dei regolamenti di ateneo, a volte neanche troppo nascosti, emergono impulsi verso l'utilizzo di una valutazione formativa e autentica di pratiche, apprendimenti, contesti educativi. La narrazione per anni dominante nel campo della valutazione, in ambito educativo come in quello più generale della programmazione sociale, ha indotto ad associare la rendicontazione con la responsabilità, il che posiziona coloro che sostengono le *ragioni* della responsabilità e della complessità contro l'aridità e la pretesa oggettività della rendicontazione quali sostenitori di una prospettiva irresponsabile (Biesta, 2010).

Al contrario, una valutazione autenticamente formativa (Wiggins, 1993) e sensibile (Guba e Lincoln, 1987; Patton, 1997), centrata sui contesti e sui bisogni dei suoi utilizzatori, esige altrettanto se non maggiore impegno e responsabilità, ammette la pluralità dei punti di osservazione e delle conclusioni, accetta la soggettività e persino l'incertezza, configurandosi come strumento *formativo* proprio perché costitutivo dell'azione educativa stessa, non separato/separabile da essa; è, in poche parole, una valutazione più complessa, anzi caratterizzata da quella «ipercomplessità propria dei problemi umanamente impegnativi che implicano *anche* e principalmente l'analisi valutativa circa le motivazioni di decisioni umane che intervengano [...]. Non è possibile cioè compiere valutazioni serie che non coinvolgano largamente conoscenze ed esperienze relative all'andamento naturale dei processi sui quali si preveda di poter influire» (Visalberghi, 1987). Pratiche ad essa ispirate possono rappresentare vie maestre per ridare autonomia nella

responsabilità (e responsabilità nell'autonomia) alle istituzioni educative e agli insegnanti, restituendo centralità all'unicità della relazione educativa ed esaltando e valorizzando le specificità dei contesti formativi, rispetto ai quali il fine di qualsivoglia azione valutativa dovrebbe essere interpretato come "mezzo procedurale" e "mezzo materiale" di sviluppo.

Una domanda niente affatto retorica è se noi, docenti-ricercatori scolastici e universitari, sapremo dominare tale "ipercomplessità", saggiando criticamente l'innovazione in campo educativo e valutativo e assumendoci la responsabilità di scegliere, di volta in volta, cosa cambiare e quando restare o resistere.

Bibliografia

- Asquini G., a cura di (2018), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*, FrancoAngeli, Milano.
- Biesta G.J.J. (2010) "Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education", *Studies in Philosophy and Education*, 29: 491-503, doi: 10.1007/s11217-010-9191-x.
- Guba E.G. e Lincoln Y.S. (1987), *Fourth Generation Evaluation*, in Palumbo D.J., ed., *The Politics of Program Evaluation*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Herzberg F. (1966), *Work and the Nature of Man*, World Publishing, Cleveland.
- Herzberg F., Mausner B. and Snyderman B.B. (1959), *The motivation to work* (2nd ed.), John Wiley & Sons, New York.
- Patton M.Q. (1997), *Utilization-focused Evaluation*, Sage, Thousand Oaks, CA.
- Ryan R.M. and Deci E.L. (2000), "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being", *American Psychologist*, 55: 68-78.
- Sellar S. and Lingard B. (2013), "The OECD and the expansion of PISA: New global modes of governance in education", *British Educational Research Journal*, 40, 6: 917-936.
- Uljens M., Møller J., Ärlestig H. and Frederiksen L.F. (2013), *The Professionalisation of Nordic School Leadership*, in Moos L., ed., *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership. Is there a Nordic Model?*, Springer, Dordrecht.
- Visalberghi A. (1955), *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Visalberghi A. (1987), "Educare alla complessità del reale", *Scuola e Città*, 1: 1-7.
- Wiggins G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.