

Il Servizio Nazionale di Valutazione e le prove Invalsi. Stato dell'arte e proposte per una valutazione come agente di cambiamento

Roberto Trincherò^a

^a *Università degli Studi di Torino, roberto.trincherò@unito.it*

Abstract

Qual è la funzione del Servizio Nazionale di Valutazione formativa degli istituti scolastici? A cosa servono davvero le prove Invalsi? Le critiche che spesso vengono mosse a queste prove sono veramente fondate? Come può la valutazione dell'offerta formativa scolastica costituire davvero un agente di miglioramento? Il presente articolo intende fornire alcune risposte a queste domande, partendo dalle istanze che hanno ispirato l'autonomia scolastica e offrendo spunti per un utilizzo non fazioso della valutazione. La valutazione può essere davvero agente di cambiamento a patto che: i) sia attribuito ai dati il corretto significato; ii) la scuola sia in grado di comprendere i potenziali suggerimenti che la valutazione può dare e si apra al cambiamento positivo. La valutazione applicata ad una "scuola che si difende" non può che provocare inutili esiti di facciata. La valutazione applicata ad una "scuola che apprende" può davvero aiutarla ad esplicare appieno tutte le proprie potenzialità.

Parole chiave: valutazione della qualità del sistema scolastico; Servizio Nazionale di Valutazione; prove Invalsi; valutazione della didattica; formazione degli insegnanti.

Abstract

What is the function of the Italian National Service for School Evaluation? What is the really purpose of the Italian standardized tests (Invalsi)? The criticisms toward these tests are really founded? How could the evaluation of the scholastic system be really an agent of improvement? This article aims to provide some answers to these questions, starting from the instances that have inspired Italian school autonomy and offering insights to pursue a non-biased use of evaluation. School evaluation can be really an agent of change, but only if: i) the data collected are assigned to the correct meaning; ii) the school will acknowledge the suggestions that the evaluation can give and will open to positive change. The evaluation applied to a "school that defends itself" can only lead to "façade" outcomes. The evaluation applied to a "school that learn" can really help the school to fully exert their potential.

Keywords: school evaluation; Italian National Service for School Evaluation; Invalsi Italian standardized tests; teaching evaluation; teacher training.

1. Il Servizio Nazionale di Valutazione

Con l'entrata in vigore dell'autonomia scolastica¹ scompaiono i programmi ministeriali e gli istituti scolastici italiani acquisiscono ampi margini decisionali per quanto riguarda le scelte didattiche e organizzative. Scopo dell'autonomia è di modulare l'offerta formativa in relazione ai contesti in cui essa viene erogata e alle richieste che provengono dalle famiglie e dal territorio, con il fine ultimo di promuovere il successo formativo degli allievi. Il rischio di un'autonomia molto spinta è ovviamente l'autoreferenzialità. Per evitare una deriva verso offerte formative del tutto slegate da quelli che dovrebbero essere gli standard minimi dell'istruzione obbligatoria, è necessario che la valutazione della formazione scolastica offerta dai singoli istituti adottati in modo bilanciato due approcci. Il primo è quello dell'autovalutazione d'istituto² (complementata dalla valutazione da parte di esperti esterni che aiutino il team insegnante a cogliere gli elementi peculiari che caratterizzano, in positivo e in negativo, l'offerta formativa dell'istituto), che impone una riflessione sui risultati ottenuti, sui punti di forza e sulle criticità emerse (approccio della school improvement). Il secondo fa riferimento ad una valutazione comparativa (a livello nazionale ed internazionale) tra istituti, tra territori e tra istituti e territori, che consenta la rilevazione di criticità e la quantificazione del valore aggiunto³ della formazione scolastica (approccio della school accountability).

L'uso combinato e complementare dei due approcci consente di costruire una "buona valutazione", non autoreferenziale, non tecnicistica e verticistica, ma realmente orientata al miglioramento continuo del Sistema Nazionale di istruzione e dell'offerta formativa dei singoli istituti. La rilevazione di criticità costituisce un'importante opportunità per progettare azioni di stimolo e di sostegno, favorire i processi di autoanalisi e autovalutazione di istituto, indurre i diversi ordini di scuola a "parlarsi" e a lavorare in sinergia.

Ruolo dell'Invalsi (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione) è proprio quello di promuovere e sostenere questo duplice processo di valutazione. L'Invalsi nasce con il D.Lgs. n. 258/1999 e viene riorganizzato con il D.lgs. n. 286/2004. I suoi compiti sono quelli di valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema di istruzione e formazione raccogliendo dati comparabili su tutto il territorio nazionale e promuovere la cultura dell'autovalutazione nella scuola. Nel novembre del 2004, l'Invalsi assume la gestione del Servizio Nazionale di Valutazione (SNV) ed inizia gli accertamenti sistematici degli apprendimenti di tutti gli studenti all'inizio dei cicli

¹ Prevista dall'art. 21 della L. n. 59/1997, in seguito regolata dal D.P.R. n. 275/1999 e pienamente compiuta con la definizione delle "Indicazioni Nazionali per il curricolo" (MIP, 2007) (Per la scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado si vedano il D.Lgs. n. 59/2004, il D.M. del 31 luglio 2007, il D.M. n. 254/2012; per la scuola secondaria di secondo grado si vedano il D.M. n. 211/2010, i D.P.R. n. 87/2010 e n. 88/2010, le Direttive n. 57/2010 e n. 65/2010).

² Sulle strategie di autovalutazione scolastica si vedano ad esempio: Allulli, Farinelli e Petrolino (2013); Barzanò, Mosca e Scheerens (2000); Berger e Ostinelli (2006); Bracci (2003); Castoldi (2002); MacBeath e McGlynn (2003); Martini (2002); Ribolzi, Maraschiello e Vanetti (2001)..

³ Sulle strategie di valutazione comparativa della formazione scolastica si vedano ad esempio: Checchi, Ichino e Vittadini (2008); Corsini (2012); Fondazione Giovanni Agnelli (2014); Giovannini (2012); Giovannini e Tordi (2009); Gorard, Hordosy e Siddiqui (2013); Grisay (1999); Lucisano (2010); OECD (2008); Ricci (2008); Rosa e Silva (2014); Scheerens, Glas e Thomas (2003).

biennali. Dall'a.s. 2003/2004 fino all'a.s. 2006/2007 gli ambiti disciplinari testati sono italiano, matematica e scienze e le rilevazioni si svolgono al termine delle classi seconde e quarte della scuola primaria, prime della scuola secondaria di primo grado, prime e terze della scuola secondaria di secondo grado. A partire dall'a.s. 2007/2008 le rilevazioni si concentrano su italiano e matematica e si svolgono nelle classi seconde e quinte della scuola primaria, prime e terze della scuola secondaria di primo grado, seconde della scuola secondaria di secondo grado.

Il D.P.R. n. 80/2013 opera un'ulteriore riorganizzazione del Sistema Nazionale di Valutazione. L'Invalsi assume ruolo di coordinamento, propone i protocolli di valutazione e programma le visite alle istituzioni scolastiche da parte dei nuclei di valutazione esterna, definisce gli indicatori di efficienza e di efficacia in base ai quali individuare le istituzioni scolastiche che necessitano di supporto e che devono essere sottoposte prioritariamente a valutazione esterna, mette a disposizione gli strumenti necessari ai processi di autovalutazione, valutazione esterna, definizione di azioni di miglioramento, rendicontazione sociale (ossia la diffusione dei risultati raggiunti dalla scuola alla comunità di appartenenza). L'Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa) ha il compito di supportare le istituzioni scolastiche nella definizione e attuazione dei piani di miglioramento della qualità dell'offerta formativa e dei risultati degli apprendimenti degli studenti. Ciascun nucleo di valutazione esterna è costituito da un dirigente tecnico del Ministero, appartenente al contingente ispettivo, e da due esperti selezionati dall'Invalsi. Le istituzioni scolastiche mettono in atto processi di autovalutazione che consistono nell'analisi e verifica del servizio da esse offerto sulla base dei dati resi disponibili dal sistema informativo del Ministero, delle rilevazioni esterne sugli apprendimenti ottenuti (le prove Invalsi) e delle elaborazioni sul valore aggiunto della formazione scolastica restituite dall'Invalsi, integrandoli con ulteriori elementi significativi definiti dalla scuola stessa. Il tutto si conclude con l'elaborazione di un rapporto di autovalutazione e la formulazione di un piano di miglioramento. I progetti VALeS (Valutazione e Sviluppo) e VM (Valutazione e Miglioramento) hanno anticipato in questi anni il modello di valutazione recepito nel Regolamento e ne hanno consentito una prima sperimentazione sul campo. La Direttiva n. 11/2014 emanata dal MIUR individua le priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per i prossimi tre anni scolastici: a) riduzione della dispersione scolastica e dell'insuccesso scolastico; b) riduzione delle differenze tra scuole e aree geografiche nei livelli di apprendimento degli studenti; c) rafforzamento delle competenze di base degli studenti rispetto alla situazione di partenza; d) valorizzazione degli esiti a distanza degli studenti con attenzione all'università e al lavoro. A partire dall'a.s. 2014/2015 tutte le istituzioni scolastiche sono tenute a mettere in atto l'autovalutazione. Entro marzo 2015 saranno adottati gli indicatori di efficienza ed efficacia per individuare le scuole da sottoporre a verifica esterna. La direttiva prevede che anche i dirigenti scolastici siano sottoposti a valutazione.

2. Le prove Invalsi

Le prove Invalsi sono prove standardizzate nazionali finalizzate a rilevare dati comparativi, utili per stabilire livelli relativi a cui si collocano classi e scuole in relazione a classi e scuole che operano in contesti simili⁴. Lo scopo è di rilevare i dati di partenza su cui calcolare il valore aggiunto della formazione offerta dai singoli istituti e le situazioni

⁴ Si vedano Amici e Lasorsa (2010); Cerini e Spinosi (2010); Invalsi (2011a, 2011b, 2011c, 2013); Ricci (2010).

di possibile criticità o eccellenza. L'unica prova che prevede una valutazione del singolo allievo è (dal 2009) la prova che si svolge al termine della classe terza della secondaria di primo grado. Tale valutazione concorre al punteggio finale dello studente nell'esame di Stato al termine del primo ciclo di istruzione (classe terza scuola secondaria di primo grado) insieme al tema di italiano, alla prova scritta di lingua comunitaria, alla prova di matematica e scienze, al colloquio orale e al giudizio di idoneità che rappresenta il curriculum dell'allievo.

Le prove Invalsi di italiano e matematica sono prove con quesiti che prevedono la scelta della risposta esatta tra un numero predefinito di risposte (scelta multipla) o la stesura di testi brevi di risposta (risposta breve, risposta aperta univoca, risposta aperta articolata). Ogni singola prova ha durata non superiore ai 60 minuti. I quesiti sono ispirati ai quesiti delle indagini comparative internazionali (OECD-PISA, IEA-TIMSS, IEA-PIRLS) e non puntano a rilevare specifiche conoscenze o abilità apprese a scuola ma a rilevare come l'allievo riesce ad usare ciò che ha appreso a scuola per risolvere problemi nuovi e non routinari (concetto noto come competenza), che con tutta probabilità non ha mai visto prima – in quella forma – nel suo percorso scolastico. Questa caratteristica è indispensabile per rilevare non il semplice ricordo mnemonico di nozioni o la ripetizione meccanica di procedure, ma come l'allievo *usa* le procedure e nozioni apprese quando si trova a dover risolvere un problema che potrebbe incontrare nella sua vita – quotidiana, scolastica o lavorativa – presente o futura. I quesiti richiedono quindi la messa in campo di capacità di ragionamento più o meno complesso e questo fa sì che le prove Invalsi non godano di buona fama, soprattutto tra gli studenti abituati ad uno studio mnemonico o alla ripetizione meccanica e acritica di soluzioni preconfezionate proposte dai docenti.

La prova di italiano mira a rilevare la capacità di leggere e di comprendere il significato di testi di vario tipo (narrativo ed espositivo/informativo). Questa è ovviamente una condizione di base per il successo formativo e personale in tutta una serie di ambiti scolastici, lavorativi e di vita quotidiana e per l'integrazione sociale degli individui. I testi utilizzati sono di lunghezza media, completi, non utilizzati correntemente nella pratica didattica, lessicalmente, concettualmente e formalmente densi, di complessità adeguata al livello scolastico testato. I quesiti vertono sulla comprensione globale e particolare del testo, e richiedono agli allievi di coglierne l'impostazione e articolazione complessiva e di produrre risposte sensate utilizzando opportunamente le proprie conoscenze grammaticali, morfosintattiche, ortografiche, lessicali, semantiche e le capacità di elaborazione e di ordinamento logico delle idee.

La prova di matematica mira a rilevare la padronanza della disciplina intesa come strumento di analisi e di riflessione sulla realtà e non come applicazione meccanica di formule e regole. Anche questa è una condizione di base per il successo formativo e personale del cittadino: concetti matematici sono presenti in tutte le situazioni e le transazioni della vita quotidiana, non padroneggiarli significa non avere gli strumenti per comprendere appieno la realtà e per decidere consapevolmente quali scelte operare. I quesiti vertono su problemi ispirati al mondo reale che richiedono all'allievo di riconoscere e mettere in campo concetti legati a numeri, spazio, figure, relazioni, funzioni, misure, dati e previsioni.

Insieme alle due prove si chiede di compilare un questionario-studente che ha lo scopo di rilevare dati di contesto sull'allievo (dati personali e della famiglia, abitudini legate allo studio e al tempo libero, atteggiamenti verso elementi e situazioni di vita scolastica). Ad ogni prova e questionario viene abbinato un codice che permette di associare i dati all'allievo e questo abbinamento viene custodito dalla scuola.

La somministrazione delle prove è affidata agli insegnanti che le sottopongono agli allievi di una classe non propria. La correzione degli elaborati per le prove periodiche e finali

avviene ad opera dei docenti della classe, fatta eccezione per le classi campione dove le prove vengono effettuate in presenza di un osservatore esterno, il quale provvede alla correzione. L'Invalsi fornisce una griglia per la correzione delle risposte e dà indicazioni per l'attribuzione di un punteggio unico in centesimi e, nel caso della prova per la classe terza della scuola secondaria di primo grado, per la sua conversione in un voto unico, espresso in decimi. L'intero processo è supervisionato da un coordinatore, scelto tra gli insegnanti della scuola, che ne gestisce sotto la propria responsabilità tutte le fasi, dalla somministrazione dei test all'invio all'Invalsi dei risultati. Nel caso di allievi con bisogni educativi speciali (BES), questi sono segnalati all'atto del caricamento sulla maschera elettronica e le informazioni corrispondenti vengono trattate in modo separato. Sul sito dell'Invalsi è presente un repertorio di prove personalizzate per l'esame di Stato al termine del primo ciclo, proposte dalle scuole per studenti con disabilità intellettiva, corredate da griglie di correzione e di calcolo specifico del voto per italiano e matematica.

3. La quantificazione del valore aggiunto della formazione scolastica

I dati ottenuti dalle prove Invalsi non hanno ovviamente alcun significato se non vengono interpretati alla luce delle differenze tra territori, contesti e situazioni. Tale interpretazione si può avvalere di indici grezzi o derivati. Gli indici grezzi sono quelli che fanno riferimento al semplice confronto dei risultati medi ottenuti da ciascuna scuola/classe/territorio nelle prove standardizzate somministrate all'intera popolazione nazionale o ad un sottoinsieme di essa considerato rappresentativo (campione). Gli indici derivati cercano di separare l'effetto di vari fattori di disturbo (confounding factors) per isolare il valore aggiunto che offre la formazione scolastica. Con tale termine si intende il contributo che il singolo istituto dà al raggiungimento degli obiettivi previsti per lo studente, scorporato dall'effetto di altri fattori, ad esempio il contesto socioeconomico e familiare in cui lo studente è vissuto e le caratteristiche personali dello studente stesso (OECD, 2008, p. 17). Ovviamente questa "separazione degli effetti" è solo un'astrazione analitica: la performance dello studente non è l'esito della semplice somma aritmetica di una serie di fattori, poiché tutti questi fattori interagiscono tra di loro. Ad esempio, l'uso delle tecnologie per lo studio a casa dipende in maniera rilevante dal livello socio-economico dei genitori, e l'uso proficuo delle tecnologie per l'apprendimento a scuola dipende dalle abilità nell'uso delle tecnologie per lo studio acquisita a casa, quindi come è possibile scorporare l'effetto dell'uso di tecnologie per l'apprendimento a scuola dal livello socio-economico dei genitori? Pur nella consapevolezza di questi limiti, è possibile isolare almeno parzialmente gli effetti dei singoli fattori e stimarli attraverso indici quantitativi, operando comparazioni tra realtà simili che differiscono solo per il fattore in esame. Ad esempio, classi che ottengono risultati significativamente differenti nelle prove che rilevano il raggiungimento dello stesso sottoinsieme di obiettivi prefissati, che provengono da situazioni socio-economiche simili, i cui allievi hanno caratteristiche personali affini e che partono da livelli iniziali (prima del percorso formativo oggetto di valutazione) simili e differiscono solo per le due strategie didattiche adottate dagli insegnanti, possono testimoniare che strategie didattiche differenti hanno portato a risultati differenti. In tal caso è possibile dire che il valore aggiunto promosso dall'adozione di una delle due strategie è significativamente più alto rispetto al valore aggiunto promosso dall'altra, dove "significativamente" fa riferimento alla significatività statistica del risultato, che ha sempre validità probabilistica, con un grado più o meno alto di fiducia, e mai deterministica.

La quantificazione del valore aggiunto richiede sempre un'operazione di comparazione tra realtà differenti a livello di allievi, classi, scuola e di territorio, ad esempio classi della stessa scuola, scuole di territori differenti ma con caratteristiche socio-economiche

similari, territori differenti ma con caratteristiche socio-economiche analoghe, ecc. Tali comparazioni possono essere condotte in modo sincronico (comparare “istantanee” di realtà differenti, “fotografate” nello stesso momento) o diacronico (comparare “istantanee” differenti della stessa realtà, “fotografata” in momenti differenti). La comparazione sincronica è sicuramente utile per rilevare anomalie e casi che necessitano di approfondimento. Ad esempio se una scuola di un dato territorio presenta indici significativamente differenti da quelli di scuole analoghe (stesso territorio o territorio con caratteristiche socio-economiche simili) significa che quella scuola rappresenta un’“anomalia”, in positivo o in negativo, e le ragioni di tale anomalia vanno ricercate con un’analisi approfondita basata su approcci valutativi che fanno riferimento alla ricerca interpretativa, in grado di rilevare dati “in profondità” più che “in estensione” (come tipicamente fatto dalle prove standardizzate). La comparazione diacronica consente di rilevare i progressi compiuti da un allievo, una classe, una scuola, un territorio, da un punto di partenza ad un punto di arrivo.

Grisay (1999) propone di quantificare il valore aggiunto della formazione scolastica quantificando l’“effetto scuola” a partire dagli esiti delle prove standardizzate. Questo può essere fatto secondo quattro modalità:

- quantificando la differenza tra il punteggio medio grezzo della scuola in una prova standardizzata e quello medio generale di un certo territorio (comparazione sincronica tra media della scuola e media del territorio). Questa strategia non tiene conto delle eventuali differenze nelle caratteristiche della popolazione scolastica, per cui è fortemente influenzata da caratteristiche personali e socio-demografiche degli studenti;
- quantificando i progressi medi (definiti “guadagni cognitivi”) tra il livello di competenza degli allievi all’ingresso di un percorso formativo e il livello raggiunto dopo un certo lasso di tempo (comparazione diacronica tra livello dell’allievo prima e dopo l’intervento). Anche questa strategia ha il limite di non tenere conto delle caratteristiche degli allievi;
- quantificando la differenza media tra i punteggi osservati sugli allievi ed i punteggi attesi in relazione alle loro caratteristiche, quali ad esempio condizione socio-demografica-culturale, attitudini individuali, motivazione allo studio, difficoltà di apprendimento documentate, livello di apprendimento raggiunto al termine della classe precedente, ecc. (comparazione sincronica tra il punteggio del singolo allievo e il punteggio del gruppo di riferimento a cui appartiene). Questa strategia ha il limite di non utilizzare (se non in modo indiretto con riferimento al livello di apprendimento raggiunto nella classe precedente) dati relativi al progresso dell’allievo;
- quantificando il guadagno cognitivo medio netto epurando i progressi dell’allievo (da una situazione iniziale a una situazione finale) da tutti i fattori di contesto che non sono controllati dalla scuola (comparazione diacronica tra livello dell’allievo prima e dopo l’intervento e sincronica tra il progresso dell’allievo e il progresso del gruppo di riferimento). Questa definizione è la più completa, perché fa riferimento tanto al progresso dell’allievo quanto alle differenze di questo con il progresso di gruppi di soggetti che ne condividono le caratteristiche.

La bontà di questa quantificazione risiede nella capacità delle strategie di tenere conto di tutti i possibili fattori che possono incidere sul miglioramento dell’allievo, inclusi gli effetti non istruzionali della scuola, quali ad esempio l’effetto compositivo (peer effect), ossia il fatto di trovarsi in un gruppo-classe o gruppo-scuola più o meno stimolante e facilitante per l’apprendimento. Tenere conto di tutti questi fattori aumenta la

complessità della rilevazione e dell'analisi e riduce la misura degli effetti, ma è l'unico modo per poter assegnare un significato valido ed attendibile ai risultati ottenuti. Altro limite metodologico da tenere presente è la natura associazionale e non causale dei modelli statistici utilizzati: i dati ci dicono solo se alcuni fattori sono legati in misura più o meno grande ai miglioramenti dell'allievo ma non garantiscono che vi sia un effettivo nesso causale tra azioni della scuola e miglioramenti degli allievi. La presenza di tale nesso va stabilita attraverso un'analisi approfondita, con tecniche qualitative, tesa alla comprensione profonda delle dinamiche che legano l'azione scolastica all'apprendimento dell'allievo.

La comparazione dei risultati delle scuole e la quantificazione del valore aggiunto permettono di individuare le scuole o le classi che ottengono risultati, positivi o negativi, che si discostano significativamente da quelli di un gruppo di riferimento, ma non ci dice nulla sul perché in quella data classe/scuola si siano verificati quei risultati. La quantificazione del valore aggiunto può contribuire a formulare meglio gli interrogativi su cui poi i processi di autovalutazione di istituto dovranno focalizzarsi. Il calcolo del valore aggiunto non deve quindi essere visto come un punto di arrivo della valutazione ma come un punto di partenza per indagini approfondite sulle classi o sugli istituti che hanno evidenziato delle salienze, allo scopo sia di individuare situazioni problematiche su cui intervenire (scuole da "aiutare", non da punire) sia di individuare eccellenze da studiare, documentare e diffondere (scuole da "portare come esempio").

4. Critiche e repliche alle prove Invalsi

Le prove Invalsi hanno sollevato numerose critiche da parte degli insegnanti e degli organi di stampa⁵, molte delle quali originate da una cattiva comprensione delle funzioni e degli scopi delle prove stesse. Nel seguito ne illustreremo alcune, con relativa replica.

- *La rilevazione degli apprendimenti effettuata attraverso test con quesiti a scelta multipla è importata dai paesi anglosassoni ed è estranea alla nostra cultura.* È ovvio che una rilevazione ottimale delle competenze degli studenti richiederebbe la possibilità di osservare il loro agire in risposta ad un certo numero di problemi complessi tratti dal mondo reale e più colloqui approfonditi per stabilire il livello di comprensione dei concetti e la capacità di ragionamento su di essi. Una rilevazione di questo tipo, per essere obiettiva, sarebbe però lunga e costosa perché dovrebbe essere fatta da soggetti altri e indipendenti rispetto agli insegnanti che hanno formato l'allievo. In aggiunta produrrebbe dati del tutto incomparabili tra di loro, dato che agli allievi dovrebbero essere presentate domande differenti (altrimenti il primo potrebbe informare coloro che passano dopo). Le rilevazioni basate su quesiti di competenza sono utilizzate da anni nelle indagini comparative internazionali, non solo nel mondo anglosassone, e sono il modo ad oggi più rapido e fattibile per ottenere dati comparativi con un buon livello di attendibilità.

⁵ Non sono state prese in considerazione nel presente lavoro le critiche docimologiche, volte ad individuare punti di debolezza riferibili ad esempio: all'approccio valutativo su popolazione anziché su campione, alla costruzione e messa a punto degli item, alle procedure di somministrazione delle prove, all'analisi e all'utilizzo dei dati rilevati dalle prove stesse. Per una rassegna di tali critiche si vedano Corsini (2011; 2012; 2013; 2014); Corsini e Losito (2013); Fondazione Giovanni Agnelli (2014); Lucisano (2010; 2014).

- *Le rilevazioni Invalsi sono uguali per tutto il territorio nazionale e quindi avulse rispetto alle progettazioni didattiche interne alle varie scuole e alle profonde differenze territoriali e culturali.* Un sistema nazionale di istruzione deve ovviamente puntare a fornire una formazione omogenea sulle competenze ritenute fondamentali e pari opportunità a tutti gli allievi del territorio nazionale, qualunque sia il loro livello di partenza. Solo un sistema che propone prove uguali per tutti offre la possibilità di comparare gli esiti delle varie progettazioni ed influenze territoriali e culturali e fornire un quadro delle possibili situazioni di eccellenza e di criticità. Delle differenze tra contesti e territori si tiene conto nel calcolo del valore aggiunto della formazione offerta da singoli istituti e territori.
- *Le rilevazioni Invalsi non tengono conto delle varie e diverse intelligenze, misurano solo alcuni aspetti dell'apprendimento che rischia di divenire nozionistico e mnemonico: le prove a scelta multipla non fanno ragionare.* Non è la tipologia di prova a scelta multipla che determina se la risposta esatta ad una domanda sia frutto di ragionamento o meno, ma la formulazione del quesito, che può richiedere semplice memoria (es. "Chi ha scoperto l'America?") o ragionamento complesso (es. "Quale tra le quattro soluzioni proposte è a tuo avviso la migliore per questo problema?"). Le prove Invalsi seguono proprio questo secondo modello e lo studente può arrivare alla risposta corretta seguendo una pluralità di percorsi differenti, anche se lo scopo delle prove non è ovviamente quello di testare intelligenze multiple. Essendo prove di competenza, gli allievi abituati ad uno studio mnemonico e all'applicazione meccanica di nozioni non possono ottenere buoni risultati alle prove Invalsi, proprio perché vengono messi di fronte a problemi che non hanno mai affrontato prima in quella forma.
- *Le rilevazioni Invalsi provocano ansia negli allievi limitando la loro libertà di espressione.* Qualsiasi valutazione dell'apprendimento che non si riduca a domande banali e scontate provoca ansia negli allievi. Se gli allievi non sono stati abituati nel loro percorso formativo a ragionare su problemi e situazioni nuove ma solo a ripetere nozioni ed applicare meccanicamente procedure, l'ansia ovviamente sarà maggiore. Le prove sono coerenti con le nuove richieste che vengono fatte alla scuola: non limitarsi a "riempire" gli allievi di nozioni ma insegnare ad usare ciò che si sa per affrontare problemi complessi anche mai visti prima.
- *Le rilevazioni Invalsi misurano il prodotto e non il processo formativo degli studenti.* Scopo delle prove non è quello di spiegare perché gli allievi raggiungono certi risultati ma solo di individuare "anomalie" in positivo o in negativo (es. scuole che nei risultati si collocano significativamente più in alto o più in basso rispetto a scuole che operano in contesti simili), su cui dovranno essere condotte indagini e riflessioni più approfondite, allo scopo sia di valorizzare le classi/scuole di eccellenza sia di aiutare quelle in difficoltà a migliorare.
- *Le rilevazioni Invalsi sono condizionate dalla componente "fortuna".* In quesiti a scelta multipla dove una risposta è corretta e tre sono errate, la probabilità di rispondere esattamente per caso a un solo quesito è di 1/4, ossia 0,25. La probabilità di rispondere esattamente per caso a 10 quesiti è 0,25 elevato alla decima potenza, ossia 0,000000953. La componente "fortuna" incide quindi molto meno rispetto ad altre forme di valutazione: se ho ascoltato le interrogazioni orali di coloro che mi hanno preceduto, è molto probabile che mi venga posta una domanda già posta a loro...

- *Le rilevazioni Invalsi sono una possibile causa di discriminazione fra le classi e fra i docenti.* I dati delle prove consentono solo di fare delle comparazioni tra classi e scuole che operano in contesti simili. Un uso discriminatorio di tali dati è ovviamente errato: essi evidenziano solo le situazioni che richiedono maggiore attenzione e specifici approfondimenti. Il problema non è nella rilevazione Invalsi ma nell'uso "politico" che se ne fa...
- *Le rilevazioni Invalsi rischiano di fornire un quadro distorto della realtà-scuola; le condizioni di contesto non vengono considerate.* Le prove non offrono una fotografia globale della realtà-scuola, ne monitorano solo un aspetto molto specifico, seppur importante, ed inducono a porre l'attenzione su casi "anomali", in positivo o in negativo. I dati ottenuti vanno ovviamente interpretati sulla base delle informazioni che emergono dal questionario-studente e dall'analisi del contesto sociale in cui la scuola è collocata.
- *Le rilevazioni Invalsi spingono a standardizzare l'insegnamento, uniformando le scelte didattiche alle richieste dei test.* Le prove Invalsi sono uno strumento per attuare l'autonomia scolastica ed invitano le scuole ad andare nella direzione di un insegnamento basato sul "saper usare ciò che si sa" (competenza) più che sulla costruzione di conoscenza "inerte". Le scuole autonome sono libere di fissare i propri obiettivi e di percorrere le strade che preferiscono per raggiungerli, facendo salvo però un nucleo di competenze linguistiche e matematiche considerate prerequisito indispensabile per il successo formativo e personale degli allievi. I dati delle prove intendono solo informare sull'andamento del percorso ed aiutare ad individuare eventuali punti di criticità. L'insegnamento in funzione della valutazione non è sbagliato in sé, ma dipende dalla bontà della valutazione di cogliere effettivamente il raggiungimento di quelli che dovrebbero essere gli obiettivi dell'insegnamento. Le prove Invalsi si focalizzano su un sottoinsieme importante ma ovviamente non esaustivo di questi, quindi dovrebbe stare alla professionalità degli insegnanti dare a tali competenze il giusto peso all'interno del curriculum.
- *Le rilevazioni Invalsi propongono item non adeguati alle conoscenze degli alunni; le prove hanno una taratura molto alta.* Anche se presentano i problemi in forme che gli allievi possono non aver mai incontrato nella didattica, gli item delle prove Invalsi sono calibrati per essere affrontati con le risorse conoscitive che dovrebbero aver acquisito gli studenti di quella data classe. Ovviamente l'obiettivo dell'Invalsi è diverso dall'obiettivo degli insegnanti. L'azione di questi ultimi mira al raggiungimento di tutte le risposte esatte per la totalità degli alunni. L'Invalsi mira invece a distinguere tra livelli diversi di competenza, quindi nella prova sono presenti sia quesiti estremamente facili, sia quesiti estremamente difficili, per poter distinguere nella comparazione sia classi/scuole che si collocano a livelli molto bassi, sia classi/scuole che si collocano a livelli molto alti.
- *Le rilevazioni Invalsi sono scarsamente attendibili perché manca un controllo sul rispetto della procedura nella somministrazione delle prove.* Forme di cheating, ossia comportamenti opportunistici messi in atto da studenti e docenti per falsare i risultati di una prova standardizzata, sono sempre possibili. Tuttavia è molto semplice scoprirli, dato che le classi in cui tali comportamenti sono avvenuti presentano parametri statistici anomali (forma, localizzazione e dispersione della distribuzione dei dati) rispetto alle classi campione o ad altre classi con caratteristiche similari. Il senso stesso del cheating decade se le scuole con risultati peggiori non sono viste come scuole da punire ma come scuole da

aiutare, con maggiori risorse, maggiore attenzione alla formazione degli insegnanti, alle dinamiche che si instaurano tra gli attori (ragazzi, genitori, insegnanti), alle condizioni sociali del territorio in cui si trovano ad operare. In quest'ottica, paradossalmente, potrebbero verificarsi fenomeni di cheating al contrario: scuole che cercano apposta di avere risultati bassi nei test per avere più attenzione da parte del sistema.

5. La valutazione come agente del cambiamento. Proposte per una “scuola che apprende”

Una scuola autonoma, il cui obiettivo è il successo formativo degli allievi, richiede un profondo ripensamento della professione docente, dell'organizzazione scolastica e della valutazione di sistema. Senza una consapevolezza chiara che il docente della scuola dell'autonomia non è il docente della scuola pre-autonomia, non è possibile assegnare alla valutazione della formazione scolastica il giusto ruolo: non un giudizio calato dall'alto ma un vero e proprio agente di cambiamento in grado di trasformare una “scuola che si difende” in una “scuola che apprende”. Vediamo alcune istanze.

- *La necessità di una nuova professionalità docente.* Se il docente deve essere un “professionista del successo scolastico”, deve conoscere in modo approfondito “come si apprende”, ossia padroneggiare i risultati di ricerca in tema di apprendimento (approccio evidence based). Se deve formare dei cittadini, prima ancora che di letterati o di matematici, deve necessariamente padroneggiare competenze strettamente pedagogiche quali l'ascolto attivo, l'empatia, le competenze comunicative e relazionali. Questo significa mettere al centro (e non in un ruolo ancillare rispetto ai saperi contenutistici) della formazione scolastica le competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione 2006/962/EC), dato che sono queste competenze a rendere i saperi contenutistici vivi, utili, efficaci, fruibili, aderenti alla realtà in continua evoluzione. Senza le competenze comunicative, tecnologiche, civiche e sociali, lo spirito di iniziativa, il saper apprendere, i saperi contenutistici non sono che conoscenza statica ed inerte. Un docente tutto teso a trasmettere contenuti non potrà quindi capire ed apprezzare il senso della valutazione di sistema condotta secondo le modalità e strategie descritte.
- *La formazione continua obbligatoria per i docenti: Educazione Continua nella Scuola.* Proprio perché la loro azione dovrebbe essere volta a formare dei “cittadini di un mondo in rapida e continua evoluzione”, gli insegnanti dovrebbero avere una conoscenza approfondita dei grandi temi e problematiche del mondo contemporaneo, per mettere in grado gli studenti di leggere tale mondo, di agire efficacemente in esso e di riflettere criticamente su di esso e sulle proprie interpretazioni ed azioni. In un mondo che cambia rapidamente, gli insegnanti dovrebbero aggiornare con continuità le proprie competenze comunicativo-relazionali, metodologico-didattiche, progettuali e valutative, allo scopo di rispondere efficacemente ai problemi concreti che incontrano sul campo (es. gestione della classe, strategie didattiche efficaci, bisogni educativi speciali, ecc.). Percorsi di aggiornamento estemporanei, a volte improvvisati, lasciati all'iniziativa della singola scuola o del dirigente, non condotti da centri accreditati a livello nazionale e da formatori certificati, non tagliati sulle specifiche esigenze degli insegnanti, slegati dalla loro pratica didattica e non condotti secondo un approccio che parte da problemi concreti, interattivo,

coinvolgente, personalizzato, non possono rispondere adeguatamente a questo bisogno di formazione. È necessario puntare con decisione su un sistema integrato formazione iniziale-formazione in servizio. La formazione in servizio dovrebbe essere obbligatoria e seguire il modello dell'ECM (Educazione Continua in Medicina): così come il professionista sanitario in servizio è tenuto ad acquisire annualmente un certo numero di crediti formativi presso strutture accreditate, l'insegnante in servizio dovrebbe acquisire un certo numero di crediti formativi annuali in continuità con il suo percorso di formazione iniziale. Tale sistema di crediti ECS (Educazione Continua nella Scuola), valorizzerebbe la figura dell'insegnante come professionista dotato di competenza aggiornata e documentabile, contribuendo a rilanciare lo status e la considerazione sociale dell'insegnante (ad oggi decisamente bassi...). Una buona valutazione di sistema unita ad un siffatto sistema di formazione continua degli insegnanti in servizio, potrebbe davvero dare alla scuola l'opportunità di fare un salto di qualità decisivo. All'opposto, individuare criticità nella formazione scolastica senza avere strategie efficaci di formazione per poterle affrontare, sembrerebbe essere l'ennesima operazione velleitaria ("sappiamo tutti benissimo cosa non funziona, ma non abbiamo la minima idea di come farlo funzionare...").

- *La formazione continua e l'agentività (agency) come elementi chiave per valutare (e migliorare) l'azione degli insegnanti.* Tutti i percorsi di formazione continua ECS dovrebbero essere caratterizzati da una valutazione certificativa finale in grado di attestare le reali competenze acquisite dall'insegnante in formazione (ad esempio valutando un'unità di apprendimento da lui costruita durante il corso). La formazione continua non dovrebbe essere vista come "imposta dall'alto" ma come un normale aggiornamento professionale: dovrebbe essere l'insegnante a scegliere in modo autonomo tra le offerte formative disponibili quelle che sente maggiormente vicine alle sue esigenze del momento e ai suoi interessi. L'accreditamento degli enti e dei corsi stessi ne garantirebbe qualità ed effettiva utilità per il miglioramento dell'offerta formativa scolastica. Un sistema di questo tipo sarebbe motivante e responsabilizzante, e indurrebbe tutti gli insegnanti a crescere e formarsi, in relazione ai propri bisogni ed interessi di professionisti. La professionalità dell'insegnante potrebbe quindi essere valutata sulla base della qualità e quantità della formazione in servizio da egli frequentata, dalle ricadute didattiche che questa ha avuto e dall'agentività (agency) dell'insegnante stesso, ossia la sua capacità di agire attivamente nel proprio contesto e di trasformare la realtà in cui è inserito ed opera (ad esempio indicata dalle funzioni che ricopre nella scuola, dai progetti in cui è coinvolto, dalle situazioni problematiche di classe/scuola che è riuscito a gestire e risolvere, della capacità propositiva dimostrata negli organi collegiali, dalle sinergie con il territorio che è riuscito ad intrecciare, dalle sue esperienze documentate di lavoro in team con altri insegnanti e professionisti della scuola, dall'applicazione in classe di strumenti/strategie apprese in corsi di formazione, ecc.). I dati sul valore aggiunto promosso dalla scuola potrebbero essere incrociati con i dati sulla formazione continua e sull'agentività degli insegnanti che costituiscono il gruppo scuola, per capire quali sono i margini di miglioramento e le leve da muovere per risolvere eventuali criticità.
- *Il gruppo scuola come agente del cambiamento.* Valutare gli insegnanti sulla base dei risultati degli studenti (anche in termini di valore aggiunto) potrebbe, come sottolineato da più parti, presentare numerose problematiche, data la molteplicità di fattori che possono incidere sui risultati degli studenti stessi: chi ci assicura che

i progressi degli allievi siano imputabili proprio all'azione di uno specifico insegnante? È molto più ragionevole che un eventuale valore aggiunto della formazione scolastica sia da imputarsi al team di insegnanti nel suo complesso, che come tale dovrebbe essere premiato. Quindi non ha senso formare graduatorie di merito per premiare i migliori docenti del singolo istituto: metterebbe i docenti gli uni contro gli altri e distruggerebbe lo spirito di squadra e la collaborazione interna. Il merito non può essere un fattore individuale e riflettere un gioco a “somma zero” (ciò che vincono gli uni, lo perdono gli altri), ma deve rispecchiare il buon funzionamento del gruppo. Ovviamente i “team vincenti” non nascono dal nulla. Il dirigente scolastico dovrebbe davvero essere un “decisore” e poter scegliere e costruire la squadra con cui affrontare gli impegni, altrimenti rimarrà sempre una figura a responsabilità limitata. Qualsiasi esito di valutazione della formazione scolastica offerta dall'istituto è inutile se la leadership scolastica non può prendere le decisioni necessarie per fronteggiare le criticità emerse.

- *La valutazione formativa di sistema per trasformare la “scuola che si difende” nella “scuola che apprende”.* La valutazione di sistema è utile nella misura in cui individua i problemi di funzionamento dell'organizzazione, propone dei cambiamenti, li mette in atto, ne controlla i reali effetti e porta a regime tali cambiamenti (il noto ciclo PDCA di Deming). Non è utile una valutazione di sistema che: i) viene condotta come un mero adempimento burocratico (controllare che tutti i “bolli” e le procedure siano a posto); ii) fotografa e descrive semplicemente l'esistente, senza proporre percorsi concreti di cambiamento e iniziative per metterli in atto realmente; iii) focalizza i suoi sforzi per cercare buone ragioni per giustificare l'esistente, dimostrando che il cambiamento è impossibile a meno che non siano altri ad intervenire (il MIUR, le istituzioni, la società, ecc.). Una siffatta valutazione è addirittura dannosa perché sottrae tempo ad attività più importanti (ad esempio migliorare la qualità della formazione scolastica o aprire nuove sinergie con il territorio) e fornisce giustificazioni per non cambiare assolutamente nulla. È la valutazione tipica di una “scuola che si difende”, dove lo sforzo valutativo non è teso al miglioramento ma al mantenimento dell'esistente. La valutazione di una “scuola che apprende” dovrebbe preferire la funzione formativa⁶ a quella certificativa, ed essere quindi focalizzata sui punti di debolezza della propria offerta formativa e sulle azioni da intraprendere per promuovere dei cambiamenti, cercando di affrontarne uno alla volta con opportuni piani di ricerca-azione (es. se abbiamo appurato che il problema principale nella nostra scuola è la demotivazione degli studenti, in quest'anno scolastico concentriamo tutti i nostri sforzi per lavorare in questa direzione). Le scuole andrebbero quindi valutate sulla base della loro capacità di riconoscere i propri problemi e di affrontarli efficacemente, producendo un miglioramento dimostrabile da un anno all'altro. Un buon Sistema Nazionale di Valutazione dovrebbe aiutare i singoli istituti ad innescare e sostenere questo processo di cambiamento.

⁶ Si veda ad esempio l'esperienza neozelandese descritta da Calvani e Vivanet (2014).

Bibliografia

- Allulli, G., Farinelli F., & Petrolino, A. (2013). *L'autovalutazione di istituto. Modelli e strumenti operativi*. Milano: Guerini.
- Amici, M., & Lasorsa, C. (2010). La struttura organizzativa del Servizio Nazionale di Valutazione. *L'Educatore*, 57(12), 41–44. www.invalsi.it/download/art/art01.pdf (ver. 30.12.2014).
- Barzanò, G., Mosca, S., & Scheerens, J. (2000). *L'autovalutazione nella scuola*. Milano: Paravia-Bruno Mondadori.
- Berger, E., & Ostinelli, G. (2006). *Autovalutazione d'istituto. Istruzioni per l'uso*. Roma: Carocci.
- Bracci, M. (a cura di). (2003). *Valutazione e autovalutazione: la cultura della valutazione di scuola*. Roma: Armando Editore.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *ECPS - Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1(9), 127–146.
- Castoldi, M. (2002). *Autoanalisi di istituto. Percorsi e strumenti per l'autovalutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Cerini, G., & Spinosi, M. (a cura di). (2010). *Voci della scuola 2010*. Napoli: Tecnodid. <http://www.invalsi.it/invalsi/istituto.php?page=articoli> (ver. 30.12.2014).
- Checchi, D., Ichino, A., & Vittadini, G. (2008). *Un sistema di misurazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole: finalità e aspetti metodologici*. http://www.iperbole.bologna.it/iperbole/adi/XoopsAdi/uploads/PDdownloads/ichino_checchi_vittadini_invalsi_2008.pdf (ver. 30.12.2014).
- Corsini, C. (2011). Valutazione come classifica e autovalutazione come ricerca. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*; 3(5), 41–47.
- Corsini, C. (2012). La lezione americana: l'impiego del Valore Aggiunto nella valutazione di scuole e insegnanti. *Scuola Democratica*, n. 6 nuova serie, 60–75.
- Corsini, C. (2013). La validità di contenuto delle prove Invalsi di comprensione della lettura. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4(10), 46–61.
- Corsini, C. (2014). La lezione dimenticata: l'Invalsi e la valutazione di scuole e insegnanti. In I. Giunta. (a cura di), *Flessibilmente, Un modello sistemico di approccio al tema della flessibilità* (pp. 175–203). Lecce: Pensa Multimedia.
- Corsini, C., & Losito, B. (2013). Le rilevazioni Invalsi: a che cosa servono?, *Cadmo XXI*, 2, 55–76.
- Decreto Legislativo 20 luglio 1999, n. 258. *Riordino del Centro europeo dell'educazione, della biblioteca di documentazione pedagogica e trasformazione in Fondazione del museo nazionale della scienza e della tecnica "Leonardo da Vinci", a norma dell'articolo 11 della legge 15 marzo 1997, n. 59*. <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/99258dl.htm> (ver. 30.12.2014).
- Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59. *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53 (1/circ)*.

http://www.camera.it/cartellecomuni/leg14/RapportoAttivitaCommissioni/commissioni/allegati/07/07_all_Dlgs_59_04.pdf (ver. 30.12.2014).

Decreto Legislativo 19 novembre 2004, n. 286. *Istituzione del Servizio Nazionale di Valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53.* <http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/04286dl.htm> (ver. 30.12.2014).

Decreto Ministeriale 31 luglio 2007. *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione.* http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm_310707.shtml (ver. 30.12.2014).

Decreto Ministeriale 7 ottobre 2010, n. 211. *Schema di regolamento recante «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento».* <http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2010-12-14&task=dettaglio&numgu=291&redaz=010G0232&tmstp=1292405356450> (ver. 30.12.2014).

Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254. *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009, n. 89.* <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/05/13G00034/sg> (ver. 30.12.2014).

Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art. 21, della legge 15 marzo 1997, n.59.* <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm> (ver. 30.12.2014).

Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 87. *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.*

Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n.88. *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.* <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:2010-03-15:88> (ver. 30.12.2014).

Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione.* <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg> (ver. 30.12.2014).

Direttiva 15 luglio 2010, n. 57. *Linee guida a norma dell'articolo 8, comma 3, D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88.*

- Direttiva 28 luglio 2010, n. 65. *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti professionali a norma dell'articolo 8, comma 6, del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87.*
- Direttiva 18 settembre 2014, n. 11. *Priorità strategiche del Sistema Nazionale di Valutazione per gli anni scolastici 2014/2015, 2016/2017, 2017/2018.* http://www.istruzione.it/allegati/2014/DIRETTIVA_SISTEMA_NAZIONALE_DI_VALUTAZIONE.pdf (ver. 30.12.2014).
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola*. Roma: Laterza.
- Giovannini, M.L. (2012). Valore aggiunto ed efficacia delle scuole. *Rivista dell'Istruzione*, 1/2, 41–48.
- Giovannini, M.L., & Tordi, C. (2009). Misura del valore aggiunto e miglioramento dell'insegnamento. Riflessioni da un'indagine empirica nelle scuole primarie bolognesi. In G. Domenici & R. Semeraro (a cura di), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture*. Roma: Monolite.
- Gorard, S., Hordosy, R., & Siddiqui, N. (2013). How unstable are “school effects” assessed by a value-added technique? *International Education Studies*, 6(1), 1–9.
- Grisay, A. (1999). Comment mesurer l'effet des systèmes scolaires sur les inégalités entre élèves? In D. Meuret (dir.), *La justice du système éducatif* (pp. 113-138). Bruxelles: De Boeck.
- INVALSI. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione (2011a). *Quadro di riferimento della prova di italiano.* http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/QDR/QdR_Italiano.pdf (ver. 30.12.2014).
- INVALSI. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione (2011b). *Quadro di riferimento Primo ciclo di istruzione. Prova di matematica.* http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/QDR/QdR_Mat_I_ciclo.pdf (ver. 30.12.2014)
- INVALSI. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione (2011c). *Quadro di riferimento Secondo ciclo di istruzione. Prova di matematica.* http://www.invalsi.it/snv2012/documenti/QDR/QdR_Mat_II_ciclo.pdf (ver. 30.12.2014).
- INVALSI. Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione (2013). *Archivio prove.* <http://www.invalsi.it> (ver. 30.12.2014).
- Legge 15 marzo 1997, n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.* <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/97059l.htm> (ver. 30.12.2014).
- Lucisano, P. (2010). Fini e strumenti della valutazione di sistema. In E. Lugarini, (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche* (pp.25–46). Milano: Franco Angeli.
- Lucisano, P. (2014). Invalsi: meglio cercare di comprendere che valutare. Che cosa ha prodotto l'attuale sistema di valutazione nazionale? In A.M. Notti (a cura di), *A scuola di valutazione* (pp. 79–104). Lecce: Pensa Multimedia.

- MacBeath, J., & McGlynn, A. (2003). *Autovalutazione nella scuola. Strategie per incrementare la qualità dell'offerta formativa*. Trento: Erickson.
- Martini, A. (a cura di). (2002). *Autovalutazione e valutazione degli istituti scolastici*. Napoli: Tecnodid.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e Ricerca (2007). *Nuove indicazioni per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. http://www.indire.it/indicazioni/templates/monitoraggio/dir_310707.pdf (ver. 30.12.2014).
- OECD. Organization of Economic Co-operation and Development (2008). *Measuring improvements in learning outcomes. Best practices to assess the value added of schools*. Paris: OECD Publishing.
- Raccomandazione 2006/962/EC del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (ver. 30.12.2014).
- Ribolzi, L., Maraschiello, A., & Vanetti, R. (2001). *L'autovalutazione nella scuola dell'autonomia*. Brescia: La Scuola.
- Ricci, R. (2008). *La misurazione del valore aggiunto nella scuola*. Fondazione Giovanni Agnelli, Working Paper n. 9, 12.
- Ricci, R. (2010). Il processo di costruzione delle prove Invalsi. *L'Educatore*, 57(12), 37–40. <http://www.invalsi.it/download/art/art01bis.pdf> (ver. 30.12.2014).
- Rosa, A., & Silva, L. (2014). Uno studio longitudinale sul valore aggiunto come misura di efficacia scolastica: risultati ed elementi di problematicità. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7(12), 169–184.
- Scheerens, J., Glas, C., & Thomas, S.M. (2003). *Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systemic Approach*. Lisse: Swets and Zeitlinger Publishers.