SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE SOCIALI
ED ECONOMICHE

Risultati scolastici e test standardizzati: quando il conflitto genera riflessività. Un caso di studio nell'area di Roma

Orazio Giancola

Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche, Università di Roma "Sapienza"

AIS
ASSOCIAZIONE ITALIANA DI SOCIOLOGIA

Sociologia della Educazione

Sorprese amare?

- Cosa accade quando un Istituto scolastico non si «riconosce» nei risultati standardizzati che gli vengono restituiti?
- Le scuole e il Rapporto di autovalutazione: «*ma davvero noi siamo così*»?
- «*Forse è il caso di fermarci e ragionare*»: l'autovalutazione e la riflessività come strumenti di miglioramento?

Il punto di partenza

5 Istituti Secondari Superiori di Roma che partecipano ad un progetto comune di analisi del territorio, auto-valutazione, progettazione (1 Liceo Scientifico, 1 Liceo Classico, 1 Liceo a più indirizzi, 1 Istituto tecnico – con 5 indirizzi –, 1 Istituto Professionale – con 9 specializzazioni interne –)

L’evento di partenza

I cinque istituti, al fine della compilazione del RAV, si trovano a «leggersi» nei propri risultati alle prove standardizzate Invalsi.

Passato il primo impatto traumatico, nell’ambito del progetto nasce un gruppo di circa 40 insegnanti (di Italiano e Matematica) che comincia a lavorare sui criteri di attribuzione dei voti scolastici.

Le discrasie tra voto e risultato ai test standardizzati (1)

I voti, una volta assegnati, subiscono un processo di "oggettivazione" in grado di etichettare gli alunni come più o meno bravi, con possibili ricadute sulla loro motivazione allo studio e le loro decisioni scolastiche successive.

Tanto Il voto scolastico quanto il testing si configurano come oggetti sociomateriali «non neutri».

Le discrasie tra voto e risultato ai test standardizzati (2)

Il mondo della scuola e in senso lato dell'istruzione – dalla scuola primaria all'università – è sostanzialmente fatto di numeri: i numeri sono oggetto di studio (in matematica, geometria e molti altri ambiti disciplinari) ma sono anche *oggetto - strumento* di classificazione o misurazione.

Laddove non vi sono veri e propri numeri, nel mondo dell'*education* ci si ritrova di fronte a misure di tipo 'ordinale' o che comunque producono un effetto scalare (in termini di 'maggiore'/'minore' oppure 'più avanzato'/'meno avanzato', ecc.) che funge da criterio numerale.

Le discrasie tra voto e risultato ai test standardizzati (3)

Sono numeri i voti scolastici – anche quando espressi non sotto forma numerica ma gerarchica, come nel caso delle lettere alfabetiche corrispondenti a una valutazione (per fare un esempio del criterio ‘ordinale’ prima citato) –; sono numeri i voti o valutazioni di tipo ordinale quelli usati negli esami svolti al termine dei cicli di istruzione, ecc.

Le discrasie tra voto e risultato ai test standardizzati (4)

La pratica della valutazione e dell'attribuzione dei voti scolastici è in qualche modo la materializzazione codificata di un risultato (o sarebbe meglio dire, di ciò che un dato docente o un dato collegio di docenti attribuisce come risultato) in relazione a una certa *performance*.

Il voto è un vero e proprio oggetto relazionale e sociomateriale che nella sua (apparente) semplicità, incorpora esperienze, relazioni, aspettative reciproche, potenziando *feedback* positivi o negativi rispetto all'impegno scolastico, alle scelte future.

La strategia di lavoro

Costruzione di una domanda cognitiva comune

In che modo gli insegnanti singoli valutano gli studenti?

In che modo il consiglio di classe ratifica i risultati scolastici degli studenti?

Costruzione di un approccio conoscitivo condiviso (docenti/ricercatori & ricercatore «esterno»)

Interviste individuali ai docenti (con rotazione degli insegnanti tra scuole) + «mini» survey
Analisi delle pratiche (osservazione)
Focus group

Riflessione ex post sui risultati

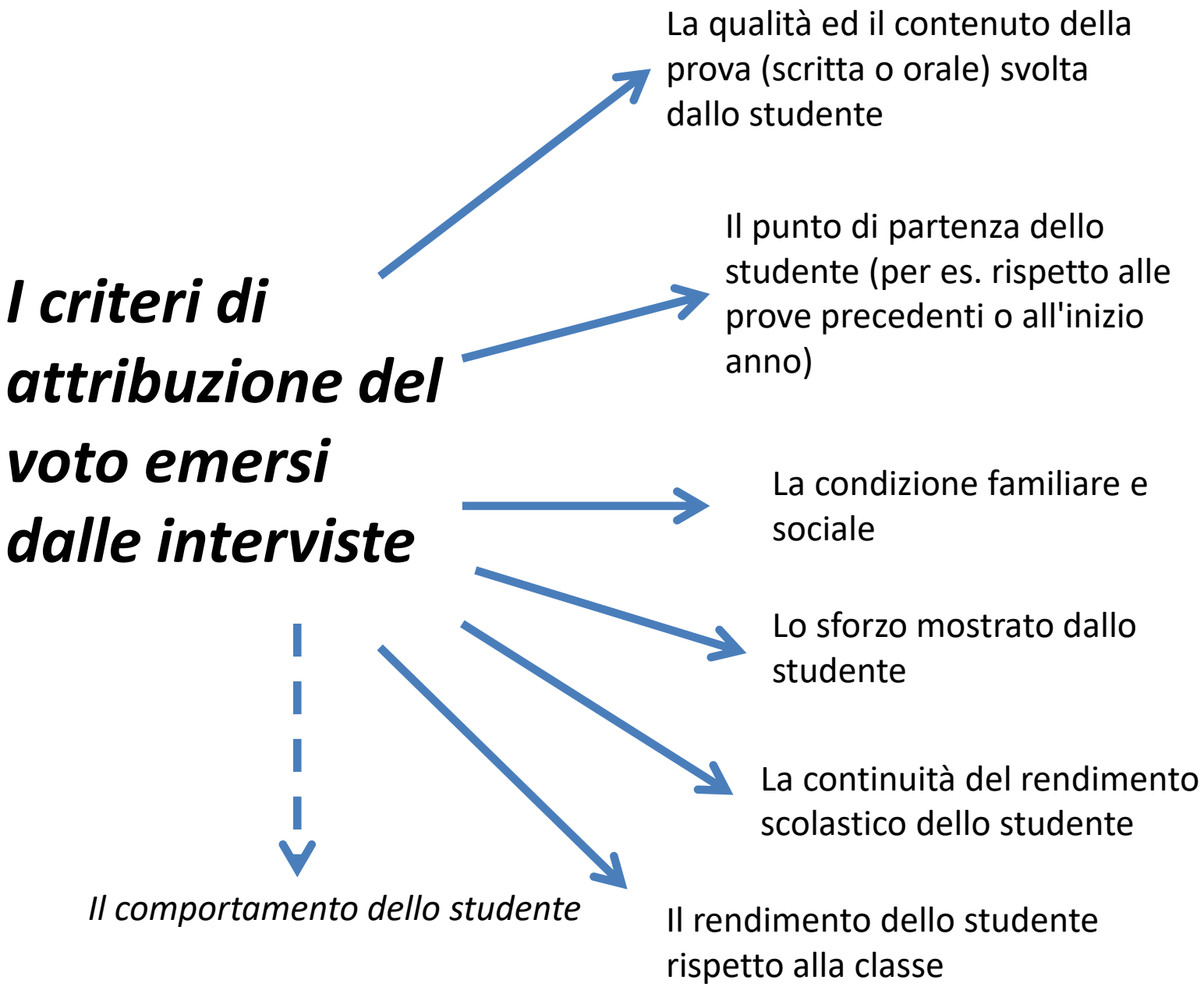
Resoconti di ricerca
Focus groups
Forum di discussione e restituzione

Una nota di metodo: l'ambiguo ruolo del ricercatore

- Trattandosi, in origine, di un progetto di ricerca-azione, il «ricercatore esterno» supportava gli insegnanti, faceva degli interventi formativi ad hoc, supportava le restituzioni dei risultati.
- Nel trasformarsi della pratica di auto analisi il rapporto interno-esterno è diventato sempre più «poroso»; allo stesso tempo i docenti sono divenuti sempre più competenti e disponibili ad accettare «dati» contrari alle aspettative.

Una nota di metodo: l'ambiguo ruolo del ricercatore

- Nel corso del processo sono state svolte 48 interviste;
- 16 focus;
- 20 incontri del gruppo di lavoro con il ricercatore esterno più numerosi incontri interni al gruppo di lavoro;
- Una «micro survey» su (183 insegnanti di italiano e matematica);
- … i momenti di osservazione e partecipazione non sono quantificabili.


I criteri di attribuzione del voto emersi dalle interviste
La qualità ed il contenuto della prova (scritta o orale) svolta dallo studente
Il punto di partenza dello studente (per es. rispetto alle prove precedenti o all'inizio anno)
La condizione familiare e sociale
Lo sforzo mostrato dallo studente
La continuità del rendimento scolastico dello studente
Il rendimento dello studente rispetto alla classe
Il comportamento dello studente

L’arbitrarietà del voto scolastico

La complessa operazione del dare e ricevere giudizi, è spesso routinizzata, fortemente contestuale per effetto dei differenti ‘stili metrici’ del docente (per esempio docenti che non usano le code estreme del *range* di punteggio, piuttosto che docenti che non vanno mai sotto una data soglia) o per il livello medio di *performance* della classe rispetto al quale lo studente viene ‘parametrizzato’ o, ancora, per effetto del confronto rispetto al punto di partenza dello studente o del suo livello di sforzo.

I criteri di «aggiustamento» (1)

Il voto, trascritto nel registro, come se cristallizzato nel tempo scolastico, va a '*fare media*' con gli altri voti determinando un certo risultato finale che sintetizza in un numero ulteriore (o in un *set* ridotto di numeri, per discipline) la *performance* dello studente (quindi con un esito non così diverso, pur nella sua distanza processuale, da quanto avviene in una prova strutturata).

Dalle osservazioni emerge la frequente pratica del voto «*a matita*», una sorta di voto transitorio che viene modificato o ratificato da comportamenti e performance successive o in altre «materie scolastiche» (anche molto distanti).

I criteri di «aggiustamento» (2)

Lungi dall'*oggettivazione* (nel senso di registrazione quasi simultanea della valutazione della performance) i voti sono *aggiustati* in un processo di cumula correzioni e distorsioni, aggiustamenti e adattamenti:

«Beh, la prova è il punto di partenza, è molto importante. Parto da qua ma pure se non raggiungo chissà quali risultati ma faccio dei passi avanti e dimostro anche un atteggiamento positivo, posso essere premiato al di là della singola prova.» (Ita_12)

«Quando devo valutare uno studente per me è impossibile non tenere conto del cammino che ha fatto, dell'interesse che in qualche modo, attraverso anche l'interazione con me o con altri insegnanti, è riuscito, cioè se ha raggiunto delle tappe di crescita io non posso ignorarle anche se poi le prove oggettive di cui la scuola fa sempre più uso non tengono conto di questo e non ne dovremmo tener conto.» (Mat_21)

I criteri di «aggiustamento» (3)

«Normalmente ci sono delle prove oggettive quindi per le prove oggettive il metro di giudizio è lo stesso perché, per dire, il totale di dieci risposte esatte è dieci. Quindi si va in percentuale e le prove scritte io le faccio tutte oggettive.

Nelle prove orali invece dove entra in gioco l'emotività del ragazzo, dove entra in gioco comunque il suo saper collegare gli argomenti, quindi è una prova un pochino più soggettiva, allora li ovviamente parto da dove parte il ragazzo e lo valuto a seconda del punto di partenza. Se il ragazzo mi parte da quattro e un altro mi parte da otto, ovviamente il metodo di valutazione non può essere lo stesso.» (Ita_17)

Nemici «palesi» ma sottaciuti: *effetto alone* ed *effetto stigma*

Non sono poi da sottovalutare i processi di distorsione sistematica:

«La qualità della prova per me è molto importante. Io valuto il lavoro svolto e quindi la qualità dello stesso è fondamentale. Inoltre se l'alunno parte da un livello elevato, vorrei che arrivasse alla fine dell'anno, con nove per esempio … quindi la continuità nell'impegno è importante anche più delle prove singole che possono essere variabili» (Mat_09)

«Perché non tutti riescono o si sforzano di dare quello che vorrebbero. Ci sono ragazzini che hanno difficoltà enormi e che però ce la mettono tutta per riuscire ma che sai che non andranno oltre una certa soglia» (Ita_04)

I processi di negoziazione a livello classe

Le osservazioni hanno poi mostrato quanto i singoli voti di fine periodo (trimestre o quadrimestre), dopo il processo di «rivalutazione» per singolo docente o sotto gruppi (diadi, triadi ecc. di docenti) sono poi ulteriormente negoziati a livello di classe: paiono confluire qui elementi comportamentali, di atteggiamento, di congruenza performativa tra varie discipline, casualità assortite e scelte idiosincratiche (su singoli studenti o gruppi di essi).

Test o non test? (1)

Allo stato attuale si configura quindi una coesistenza «forzata» tra *voti scolastici* e risultati *test based*. Entrambi producono effetti di retro-azione anche se a livelli differenti: il voto scolastico attribuito dal docente a uno studente non ha minor valore 'performativo' di quanto non lo abbia il risultato aggregato di un test per una scuola;

per entrambi i tipi di dati è evidente il «potere che essi esercitano nel 'fabbricare realtà', nel produrre 'effetti di *feedback*' sugli attori, nel conferire identità o nel conquistarla» (de Leonardis e Neresini, 2015: 371).

Test o non test? (2)

In una sorta di *continuum* tra la massima standardizzazione della valutazione tramite prove strutturate e la minima standardizzazione degli strumenti e dei criteri *ad hoc* usati dai singoli docenti (o dai gruppi di docenti a livello classe) in contesti situati, è fondamentale (ri)avviare una riflessione sugli infiniti criteri che producono i voti scolastici, che poi impattano sui singoli, sulle classi scolastiche, sui micro contesti. Una sfida alla quali non potremo sottrarci è quindi come far convivire metodologie e strumenti valutativi differenti, in vista di una maggiore equità ed efficacia.