



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: ottobre 2023**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **The standardized assessment of learning according to OECD-PISA survey National Project Managers**

### **La valutazione standardizzata degli apprendimenti secondo i National Project Manager dell'indagine OCSE-PISA**

*di*

Eleonora Mattarelli  
Sapienza, Università di Roma  
[eleonora.mattarelli@uniroma1.it](mailto:eleonora.mattarelli@uniroma1.it)

#### **Abstract:**

The issue of educational evaluation has long attracted the attention of stakeholders, engaging them in debates of a different nature (Scriven, 1991; Corsini, 2015). This contribution emphasizes comparative evaluation and the levels within which this takes place (OECD, 2013). The objective is to explore the implications that system evaluation, particularly the standardized learning evaluation, has in three different national contexts, Italy, Finland and Spain. In fact, from the beginning of the new millennium to today, the OECD-PISA survey has measured the literacy of those preparing to complete compulsory schooling (Asquini, 2011; OECD, 2019). What are the effects of standardized surveys on learning in Italy, Finland and Spain according to the National Project Managers of the OECD-PISA programme? By listening to the voices of the national leaders of the investigation into fifteen-year-olds, as well as privileged witnesses, we attempt to reconstruct the state of the art.

**Keywords:** evaluation; system evaluation; OECD-PISA survey; National Project Manager.

### **Abstract:**

La questione della valutazione educativa da tempo catalizza l'attenzione degli stakeholders impegnandoli in dibattiti di diversa natura (Scriven, 1991; Corsini, 2015). Il presente contributo pone l'accento sulla valutazione comparativa e sui livelli all'interno dei quali questa si esplica (OECD, 2013). L'obiettivo è esplorare le implicazioni che la valutazione di sistema, in particolar modo quella standardizzata degli apprendimenti, ha in tre contesti nazionali diversi, Italia, Finlandia e Spagna. Dall'inizio del nuovo millennio ad oggi, infatti, l'indagine OCSE-PISA misura le *literacy* di chi si appresta a concludere la scuola dell'obbligo (Asquini, 2011; OECD, 2019). Quali sono gli effetti delle rilevazioni standardizzate sugli apprendimenti in Italia, Finlandia e Spagna secondo i National Project Manager dell'indagine OCSE-PISA? Ascoltando la voce dei responsabili nazionali dello studio sui quindicenni, nonché testimoni privilegiati, si tenta di ricostruire lo stato dell'arte.

**Parole chiave:** valutazione; valutazione di sistema; indagine OCSE-PISA; National Project Manager.

### **Introduzione**

La dicotomia e il rapporto tra misurazione e valutazione da sempre caratterizzano il dibattito sulla docimologia educativa (Visalberghi, 1955). Secondo Visalberghi (1955) sono due momenti che contraddistinguono i processi valutativi: attraverso la misurazione si raccolgono i dati mediante l'utilizzo di strumenti di misura di diversa natura, attraverso la valutazione si accompagna tutto il processo, dalla costruzione dello strumento all'elaborazione di un giudizio di valore (Dewey, 1938, 1939; Corsini, 2018). Per dirla con Dewey (1938), una valutazione è propriamente educativa quando esprime un giudizio di valore sulla distanza tra la realtà percepita e quella auspicabile e quando ha come obiettivo l'assottigliamento di tale distanza (Corsini, 2015, 2020).

“Il secondo elemento della nostra definizione di valutazione educativa è relativo alla misurazione, intesa come operazione di confronto tra le nostre aspettative e la realtà riscontrata. Vale la pena sottolineare che, da questo punto di vista, la misurazione (accertamento, verifica) occupa una posizione intermedia, tra due valutazioni: precede la valutazione finale, ed è a sua volta preceduta da atti valutativi, da opzioni di valore relative alla formulazione delle domande da porre o alla scelta delle attività da condurre. Esistono tre principali forme di verifica: quella tradizionale (interrogazioni), quella che definiamo oggettiva e quella autentica.” (Corsini, 2020, p. 22-23)

Delle tre forme di verifica più utilizzate, la valutazione oggettiva degli apprendimenti prevede l'utilizzo di test standardizzati. Questi ultimi possono essere somministrati a livello locale, nazionale o internazionale (Bray et al., 2009). A livello locale ogni istituto scolastico può elaborare prove di verifica da somministrare orizzontalmente, per esempio, a tutti gli studenti delle classi prime, seconde, terze ecc. A livello nazionale, invece, in Italia i test elaborati da INVALSI fungono da dispositivo per la rendicontazione delle competenze delle studentesse e degli studenti (Corsini, 2020). A livello internazionale, infine, la valutazione standardizzata degli apprendimenti è assicurata dalla realizzazione di studi comparativi da parte dell'IEA, *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, e dell'OCSE, *Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico*. Dall'inizio degli anni 2000 ad oggi l'OCSE, rilevati alcuni problemi di ordine tecnico e

metodologico che alla fine del secolo scorso non assicuravano tempestività e regolarità nella raccolta di dati sugli apprendimenti e sull'organizzazione dei sistemi educativi (Castoldi, 2005), realizza l'indagine PISA, *Programme for International Student Assessment*, uno studio longitudinale e comparativo sulle *literacy* degli studenti quindicenni, ovvero di coloro che si apprestano a terminare l'obbligo scolastico (OECD, 2000, 2001).

### **1. L'indagine PISA dell'OCSE**

Dal 2000 nei paesi membri e partner dell'OCSE le competenze degli studenti quindicenni sono misurate tramite i test somministrati nell'ambito della realizzazione dello studio PISA. L'indagine ha una ciclicità triennale, ad eccezione del 2021, anno caratterizzato dalla pandemia globale, e misura le competenze trasversali, definite *literacy* nel framework teorico dello studio, in lettura, matematica e scienze. I giovani che si apprestano a concludere l'obbligo scolastico quanto sono preparati ad affrontare le sfide del futuro e della vita adulta? Attraverso la periodicità triennale e novennale si dedica particolare attenzione a uno dei tre ambiti principali che viene misurato in modo approfondito, mentre per gli altri due e per le *literacy* "secondarie" sono somministrate batterie di prove ristrette che consentono ad ogni modo un confronto longitudinale. Nel 2000, prima edizione dell'indagine, il dominio principale è stato la lettura, nel 2003 è stata la volta della matematica, mentre nel 2006 delle scienze e nel 2018 di nuovo della lettura (OECD, 2019abc). Per l'Italia partecipano all'incirca 550 scuole per un totale di 11.785 studenti che vengono estratti attraverso un campionamento stratificato (OECD, 2019d). Per ogni edizione di PISA, dalla meno recente alla più recente, è prevista la somministrazione di due strumenti: da una parte la prova cognitiva con il set di domande diversificato per ogni ambito, dall'altra un questionario conoscitivo indirizzato a stakeholders differenti per conoscere il background dei giovani quindicenni (OECD, 2019abc).

La struttura organizzativa che permette la realizzazione dell'indagine è coordinata dall'OCSE, ma è composta anche da molti altri enti riuniti all'interno del PISA Governing Board ed è accolta localmente dai responsabili nazionali dello studio incaricati in ogni paese, i National Project Manager. Questi ultimi dialogano costantemente con gli istituti di ricerca apicali e rappresentano i testimoni privilegiati dello studio presentato nei prossimi paragrafi (OECD, 2020).

### **2. Il disegno della ricerca**

L'indagine PISA dell'OCSE dalla prima edizione si è affermata come un'indagine che ha tentato di cogliere le sfide poste dalla globalità nel tentativo di misurare alcune delle competenze ritenute fondamentali (Corsini & Asquini, 2012; Asquini, 2018). Per questo motivo nel presente studio, che si inserisce all'interno di un progetto di ricerca dottorale più ampio, si è deciso di interrogare alcuni testimoni particolarmente privilegiati, i National Project Manager dell'indagine PISA di Italia, Finlandia e Spagna, importanti realtà educative europee (OECD, 2004). Come riportato nel paragrafo precedente, la struttura organizzativa dell'indagine prevede la collaborazione di diversi attori coinvolti a più livelli nella sua realizzazione: si parte dagli enti e dagli istituti parte del PISA Governing Board fino ad arrivare ai National Project Manager che, essendo presenti in ciascun paese partecipante all'indagine, rispondono della sua realizzazione effettiva. Si tratta di ricercatori esperti, coadiuvati da team di collaboratori, che ne curano lo svolgimento, rispettando le tempistiche e le norme messe a punto internazionalmente (OECD, 2020). La scelta di intervistare i referenti nazionali per l'indagine PISA dell'OCSE è stata dettata dalla loro expertise e dall'essere importanti esponenti

nazionali nell'ambito della valutazione standardizzata degli apprendimenti. In tutti i contesti oggetto di approfondimento, infatti, lo studio sui quindicenni è realizzato in aderenza alle linee guida ministeriali, pertanto, i National Project Manager sono incaricati istituzionalmente di assicurare la partecipazione dei rispettivi paesi alle indagini internazionali (OECD, 2020).

Grazie alla disponibilità di Laura Palmerio per l'Italia, Arto Ahonen per la Finlandia e Lis Cercadillo per la Spagna, partecipanti privilegiati alla ricerca, è stata realizzata un'intervista semistrutturata che ha permesso di coglierne in profondità le esperienze e i punti di vista legati alla valutazione dei sistemi scolastici di Italia, Finlandia e Spagna, paesi scelti come oggetto dello studio poiché differiscono notevolmente nei modelli educativi implementati (OECD, 2004).

All'interno del disegno della ricerca lo strumento di indagine è stato costruito ad hoc e ha previsto da una parte una traccia comune che ha consentito di comparare tra loro le tematiche emerse dall'analisi dei dati, dall'altra una traccia "più aperta" che ha permesso di porre domande suppletive sulla base di quanto riportato nei primi stimoli più strutturati (Bichi, 2002). Per facilitare la comparazione, la traccia dell'intervista, nella sua parte comune per gli esperti di Italia, Finlandia e Spagna, è stata suddivisa in argomenti di interesse che hanno riguardato i risultati raggiunti dagli studenti nell'indagine PISA dell'OCSE, la diffusione degli esiti della valutazione, la percezione legata ai processi valutativi e la dialettica tra valutazione esterna e autovalutazione delle istituzioni scolastiche. La scelta metodologica è ricaduta sull'intervista semistrutturata in quanto fondata sulla formulazione delle domande sulla base degli obiettivi conoscitivi della ricerca: nella traccia, in particolar modo nella parte comune, sono stati inseriti e trattati gli argomenti di interesse per gli scopi della ricerca, ma l'esatta articolazione e formulazione interna si è definita durante l'intervista stessa (Bichi, 2002). Le interviste, a causa della situazione pandemica, sono state svolte telematicamente con il supporto del software ZOOM in tre lingue, italiano, finlandese e inglese, sono state sbobinate grazie al programma Trint, specializzato nella trascrizione online di audio e video, e sono state successivamente revisionate per garantire l'accuratezza della trascrizione *verbatim* (Di Fraia, 2004; Fatigante, 2006; Losito, 2015; Pagani, 2020). La rilettura dei trascritti ha dato la possibilità di "immergersi nei dati" (Patton, 2002) e ha dato avvio all'Analisi Tematica Riflessiva (ATR), tecnica scelta per l'analisi delle interviste. L'ATR è caratterizzata da un alto grado di flessibilità che conduce all'individuazione di pattern di significato e non richiede obbligatoriamente la presenza di più codificatori indipendenti (Braun & Clarke, 2019): il *coding framework* oltre a mantenere la soggettività, si è caratterizzato per la fluidità e per la costante ricezione di nuovi stimoli provenienti dal processo di analisi (Pagani, 2020). L'analisi tematica, condotta manualmente con un approccio carta/matita e con il pacchetto Office 365, ha portato all'individuazione di tre temi principali derivanti dalle ricche riflessioni emerse durante le interviste (Terry et alii, 2017): "valutazione standardizzata degli apprendimenti", "valutazione della scuola e per la scuola", "valutazione e policy processes". Lo studio di caso, realizzato a partire dalle tre realtà educative europee prescelte (OECD, 2004) e con i testimoni privilegiati che hanno accordato la propria disponibilità a prendere parte alla ricerca, ha avuto lo scopo di esplorare e descrivere lo status della valutazione dei sistemi scolastici in Italia, Finlandia e Spagna (Merriam, 1998; Khan, 2007; Yin, 2009; Trincherò & Robasto, 2019; Sena, 2021). L'obiettivo ultimo è stato quello di indagare ed esplorare le pratiche legate alla valutazione standardizzata degli apprendimenti tentando di cogliere nello specifico il tipo di rapporto che le istituzioni educative centrali di ciascun paese hanno con essa e come tutto ciò viene percepito, domanda di ricerca del presente contributo.

Nel prossimo paragrafo, dedicato ai risultati, si darà conto delle osservazioni riconducibili alla “valutazione standardizzata degli apprendimenti”, uno dei temi emersi dall’analisi tematica riflessiva.

### 3. I risultati

L’ultima edizione disponibile dell’indagine PISA del 2018 (OECD, 2019abc), quella del 2021 è stata posticipata a causa della pandemia e gli esiti sono in corso di pubblicazione, restituisce un quadro variegato sui livelli degli apprendimenti degli studenti quindicenni di Italia, Finlandia e Spagna.

Il quadro delineato per l’Italia dall’indagine PISA 2018 riflette in parte quanto emerso nelle edizioni precedenti. Per quanto riguarda la lettura e le scienze gli studenti quindicenni hanno raggiunto un punteggio inferiore a quello della media OCSE, per la matematica, contrariamente alle attese, il punteggio si è allineato alla stessa media (487 punti Italia – 498 punti media OCSE). Un trend già rilevato e confermato dall’ultima edizione disponibile è quello che divide le macroaree del paese e gli indirizzi di studio. Le analisi differenziate per macroaree e regioni hanno evidenziato ancora una volta il gap tra Nord e Sud del paese: gli studenti del meridione, così come quelli dei licei, tipicamente hanno raggiunto livelli al di sopra della media nazionale, comparabili in matematica a paesi *best performers* come Estonia, Paesi Bassi e Svizzera; gli studenti del settentrione e degli istituti tecnici e professionali, al contrario, sia in matematica che lettura hanno raggiunto punteggi comparabili con quelli di Turchia e Grecia (OECD, 2019abc).

“Quando i nostri studenti si trovano ad affrontare quel tipo di prove non è che non sono in grado per niente, ma non lo sono totalmente. E questo infatti... In matematica siamo migliorati nel tempo, quindi abbiamo raggiunto la media OCSE. Però anche la matematica ha questa caratteristica (...) Probabilmente trainati dalle prove nazionali si è cominciato a lavorare di più su questi test che non erano i classici problemi che si vedono sui libri di testo. Invece lettura e scienze (...) Diciamo le scienze, beh, non si fanno nelle prove nazionali, quindi gli studenti non hanno usufruito di questo aspetto, di questo vantaggio qui. La lettura, probabilmente, ecco, il modo in cui si usano i testi a scuola è completamente diverso da quella tipologia di prova proposta. Anche qui sarebbe interessante fare un confronto con altri paesi e analizzare, per esempio, la Finlandia, dove invece in lettura si raggiungono buonissimi punteggi (...) Analizzare, per esempio, se c’è un tipo di valutazione che prende in considerazione anche questo aspetto del transfer cognitivo oppure, in ogni caso, cosa si fa di diverso da noi a scuola”. (NPM italiana)

Gli studenti quindicenni finlandesi dalla prima edizione degli anni 2000 hanno raggiunto tra i migliori livelli negli apprendimenti, tanto in lettura, quanto in matematica e scienze (OECD, 2001). Nonostante questo, dal 2006 ad oggi, in linea con il generale peggioramento rilevato anche tramite l’abbassamento lento e costante della media OCSE, i punteggi hanno subito un’inversione negativa di tendenza, pur mantenendosi sempre tra i paesi *best performers* (OECD, 2007). Il peggioramento è dovuto soprattutto agli studenti *low performers*, quelli che raggiungono punteggi ascrivibili all’interno del livello 2 o inferiore, e all’aumentato divario di genere. Lo status socio-economico è meno incisivo in media rispetto a quello degli altri paesi, ma in crescita nell’ultima edizione (OECD, 2019abc).

“Questo aspetto è divenuto argomento di dibattito a livello nazionale. Anche in Finlandia il background socio-economico delle famiglie ha iniziato ad influire di più sul successo

degli studenti rispetto al passato. In questi ultimi anni c'è stato uno sviluppo in negativo. Nel 2009 sembrava ancora che il sistema scolastico finlandese fosse in grado più degli altri paesi OCSE di livellare questo gap, ma in questi ultimi dieci anni siamo arrivati quasi allo stesso livello degli altri. L'influenza del background familiare è aumentata anche in Finlandia ed è diventata un fattore di preoccupazione. Stiamo perdendo qualcosa? Questo era uno degli aspetti che rendevano il sistema scolastico finlandese di successo. Sembra che al crescere dell'influenza del background socio-economico, sia diminuito il livello di competenze medio. Non so dire se ci siano altri modi per arrestare questa inversione, noi lo abbiamo sottolineato più volte nei nostri rapporti: c'è un trend del genere anche qui da noi.” (NPM finlandese, traduzione a cura dell'autrice)

Il quadro delineato per la Spagna è simile a quello italiano, tuttavia per l'edizione 2018 si è deciso di non diffondere i dati relativi alla prova di lettura poiché da alcune analisi post somministrazione sono stati rilevati comportamenti poco plausibili nell'inserimento delle risposte da parte degli studenti quindicenni. Lo stesso comportamento è stato rilevato anche nelle prove di matematica e scienze, ma con un peso inferiore e questo non ha compromesso la comparabilità dei dati. A parere della National Project Manager ciò potrebbe essere dovuto alla stanchezza e alla fatica avvertite dagli studenti di scuola secondaria che non sono più motivati di fronte alle prove cognitive. Per la matematica e le scienze, infatti, i livelli raggiunti sono inferiori alla media OCSE e vicini a quelli degli studenti lituani e ungheresi. In Spagna il background socio-economico spiega una percentuale inferiore della varianza dei risultati in matematica e in scienze grazie ad alcune azioni ministeriali che sono state messe a punto negli ultimi anni, si pensi per esempio a riforme, incentivi e sostegni.

“Mi stupisce che il numero di libri che si hanno a casa sia ancora un buon indicatore e predittore dei risultati dello studente. Certo... L'indicatore più rilevante è il background familiare, specialmente quello della madre. Il titolo di studio materno, l'occupazione materna. Nell'educazione formale, negli ultimi due decenni, stiamo cercando di mitigare questi effetti, tuttavia l'impatto che hanno è la causa di tutte queste differenze nei risultati. Certo che lo è. Sicuramente conoscerai il sistema educativo spagnolo e saprai che è molto diviso a seconda della regione di riferimento. Per questo abbiamo cercato di fare del nostro meglio, a partire dal ministro e dal ministero, nell'avere una politica comune per le valutazioni. Infatti, in Spagna ci sono, da un certo punto di vista, diciassette sistemi educativi differenti.” (NPM spagnola, traduzione a cura dell'autrice)

Negli anni gli effetti prodotti dalle rilevazioni standardizzate sugli apprendimenti, l'indagine PISA dell'OCSE prima tra tutte, non sono stati privi di critiche. Gli scenari che si aprono nell'uno e nell'altro contesto sono molto legati ai sistemi valoriali tipici di ciascun paese (Zhao, 2020).

“Secondo me la repulsione per la valutazione esterna dipende dal fatto che si ha paura in qualche modo, cioè si scatena quella paura naturale della valutazione che abbiamo tutti, perché la valutazione la viviamo come una bocciatura o una promozione. La valutazione è solo intesa, spesso anche inconsciamente, come qualcosa che o bocchia o promuove. Quindi, fondamentalmente, abbiamo paura della bocciatura. Abbiamo paura del no e

trascuriamo invece tutto l'aspetto formativo della valutazione, ovvero l'aspetto migliorativo che invece è il principale scopo della valutazione esterna standardizzata, perché la valutazione esterna non va a bocciare né a promuovere nessuno e soprattutto non porta né a premi né a punizioni. Molti insegnanti, per esempio, la vivono in questo modo. Però l'esperienza ormai di anni ha insegnato che non è così.” (NPM italiana)

In Finlandia, al contrario, la valutazione standardizzata non è vissuta come un dispositivo che boccia o promuove, ma come un dispositivo che può orientare le politiche pubbliche non sempre in modo positivo.

“Probabilmente grazie alla storia di successo che abbiamo alle spalle nell’indagine PISA, posso dire che i media e il dibattito pubblico sono abbastanza interessati allo studio. Ogni volta che vengono diffusi i risultati, se ne parla. Se ne parla anche durante i tre anni tra un’edizione e un’altra, infatti, quando vengono pubblicati ulteriori report, l’attenzione si sofferma su un aspetto o su un altro. È un’indagine che interessa molto, anche se non saprei dire quale fattore interessa di più e su quale si scrivono più articoli. Ci sono critiche? Certo che ci sono. Le principali critiche ideologiche ruotano per l’appunto attorno all’influenza che l’indagine può avere sulle decisioni politiche riguardanti il sistema scolastico. Si sta iniziando a modificare e guidare la didattica verso la direzione che porta al miglioramento degli esiti? In poche parole, i framework di PISA influiscono sulla politica nazionale... In questo senso sono state mosse alcune critiche.” (NPM finlandese, traduzione a cura dell’autrice)

In Spagna, invece, le critiche mosse alla valutazione standardizzata dipendono in larga parte anche da fattori contesto-specifici che hanno a che fare con gli scenari politici e con la frammentazione interna in comunità autonome.

“In Spagna, poiché abbiamo questo crogiolo di regioni, utilizziamo le indagini internazionali per fare una possibile comparazione tra le comunità autonome. Le regioni accettano meglio questo approccio, l’approccio internazionale rispetto a quello nazionale del ministero centrale. Questo è il motivo per cui... Per avere dei risultati comparabili internazionalmente dovremmo creare un tavolo di lavoro con le regioni dal punto di vista dell’indagine PISA, non dal punto di vista nazionale poiché in passato è stato molto contestato, spero tu possa capire la situazione. In un certo senso la misurazione internazionale è rispettata da tutti i partiti ideologici. Anche se arriva PISA, l’OCSE e così via, è ben rispettato nelle coalizioni politiche. Noi facciamo team con loro, loro fanno team con noi, ci sono anche l’Unesco e l’Unione Europea, organismi sovranazionali. Penso che questa sia una delle ragioni per cui gli studi OCSE non sono molto contestati in Spagna... Tuttavia, ci sono alcune critiche nei confronti dell’OCSE. PISA vuole essere uno studio universale. Sono la National Project Manager dell’indagine, ma non posso non vedere i limiti dello studio.” (NPM spagnola, traduzione a cura dell’autrice)

Al di fuori delle critiche e delle reazioni che suscita (Calvani & Vivaret, 2014), tutti i testimoni

privilegiati intervistati concordano sulle risorse che la valutazione standardizzata degli apprendimenti può offrire per il miglioramento.

## Conclusioni

Per la valutazione dei sistemi scolastici e in particolar modo per il livello internazionale riguardante la valutazione standardizzata degli apprendimenti degli studenti, l'avvento dell'indagine PISA dell'OCSE ha rappresentato una grande risorsa in grado di fornire dati su più livelli (OECD, 2013, 2019abc).

“Alcuni tratti distintivi qualificano il progetto, in risposta ad alcune difficoltà evidenziate nelle ricerche precedenti:

- 1) il focus su una fascia d'età – gli studenti quindicenni – posta a conclusione della scuola di base nella totalità dei Paesi coinvolti e quindi ritenuta cruciale per accertare la produttività del sistema scolastico complessivo;
- 2) la centratura non sui contenuti dei curricula scolastici, bensì su un insieme di competenze ritenute necessarie per la vita adulta e per un inserimento attivo nella società;
- 3) la scansione in cicli periodici a cadenza triennale, in modo da consentire un monitoraggio nel tempo dell'evoluzione dei diversi sistemi scolastici, con una restituzione tempestiva dei risultati a distanza di circa un anno dalla rilevazione;
- 4) l'integrazione delle prove sui livelli di apprendimento con dati di processo, sia relativi al singolo studente, sia relativi ai contesti scolastici di appartenenza, allo scopo di esplorare le relazioni intercorrenti tra processi e risultati conseguiti;
- 5) la gestione coordinata del progetto da parte dei Governi dei Paesi partecipanti – sia in rapporto ai finanziamenti, sia in rapporto alla conduzione politica e tecnica dell'operazione – come condizione preliminare per la diffusione e l'impiego dei dati ottenuti.

L'insieme di questi tratti consente di cogliere il valore innovativo del progetto e le sue valenze sia sul piano culturale, sia sul piano politico. In termini culturali risulta particolarmente interessante la focalizzazione sul concetto di literacy, autentica parola chiave del progetto PISA, intesa come padronanza del soggetto di un determinato dominio culturale ad un livello adeguato da consentire una partecipazione attiva alla vita sociale. Ciò comporta uno spostamento di attenzione dalla cultura scolastica, tendenzialmente formale e decontestualizzata, alle situazioni reali di vita, come contesti nei quali verificare il possesso delle competenze indagate; dalle singole discipline curriculari, intese come settori chiusi e separati nei quali compartimentare gli apprendimenti, ad abilità generali, che attraversano il curriculum scolastico e richiamano un concetto di educazione comprensivo anche delle esperienze extra-scolastiche. Tale opzione non è solo determinata da ragioni strumentali connesse al programma di accertamento, volte a distanziarsi dai contenuti dei curricula scolastici necessariamente situati nella cultura dei diversi Paesi e di difficile comparazione, ma esprime anche un'idea di formazione di base dinamica e di più ampio respiro rispetto alla mera acquisizione dei traguardi enunciati nei programmi scolastici. Una formazione di base che acquista la sua rilevanza in rapporto alla sua capacità di attrezzare le nuove

generazioni alle esigenze poste dall'attuale "società della conoscenza" e si misura con i contesti quotidiani che caratterizzano la vita reale e con le competenze presupposte da un inserimento attivo e consapevole nella vita sociale. Per un universo scolastico ancora incline a pensarsi "tra parentesi" rispetto alla vita reale, come portatore di un apprendimento formale e astratto – di tipo secondario –, l'impronta conferita al progetto PISA costituisce un forte impulso verso una visione più pragmatica e concreta dell'apprendimento" (Castoldi, 2005, p. 27-28).

Nonostante l'innovazione apportata, anche l'indagine PISA non è priva di critiche, come sottolineato dai National Project Manager partecipanti al più ampio progetto di ricerca dottorale. A tal proposito, Zhao (2020) ha recentemente enucleato tre punti cardine attorno ai quali si agglomerano le contestazioni nei confronti dello studio: i framework teorici di riferimento delineano una chiara visione dell'educazione che sottostà all'indagine che, conseguentemente, conduce a una precisa realizzazione delle rilevazioni che, a loro volta, mettono in moto una serie di processi e danno vita a una serie di impatti sull'istruzione globale (Bracey, 2005; Eivers, 2010; Fischbach et al., 2013; Araujo, 2017; Rautalin, 2018). È per questo che la visione della valutazione standardizzata degli apprendimenti produce delle reazioni specifiche per ciascun contesto, come messo in evidenza dai National Project Manager intervistati. Il rapporto tra la valutazione e le autorità politiche centrali è la conseguenza di ciò. In Italia sussiste ancora, di tanto in tanto, la paura nei confronti della valutazione intesa come dispositivo che o bocchia o promuove, anche se le percezioni ad essa collegate sono migliorate negli ultimi anni grazie anche al maggior senso di familiarizzazione tra i valutatori e i valutati; in Finlandia la visione della valutazione è più "distesa" anche se, secondo chi la critica, gli esiti di quest'ultima potrebbero essere meno utilizzati per guidare le scelte politiche; in Spagna, al contrario, se da una parte vi è una richiesta corale di maggior coinvolgimento nei processi valutativi, dall'altra vi è anche il timore che le prove PISA vengano utilizzate come strumento universale di valutazione, anche di ciò che non può essere misurato con un test standardizzato. Dalle riflessioni emerse durante le interviste semistrutturate, realizzate online e analizzate attraverso la tecnica dell'Analisi Tematica Riflessiva (Braun & Clarke, 2019), infatti, si sono delineati non solamente modelli differenti di valutazione dei sistemi scolastici, ma anche risultati differenti raggiunti nello studio sui quindicenni che sono riconducibili ai differenti livelli negli apprendimenti degli studenti di Italia, Finlandia e Spagna dovuti, secondo i National Project Manager, a diverse variabili di sfondo che si ripercuotono sui processi di insegnamento-apprendimento (OECD, 2019abc).

La questione dei modelli di valutazione del sistema educativo è un aspetto centrale dello studio qui presentato. Dall'analisi documentale qualitativa, che è stata condotta preliminarmente, si sono delineati già nei documenti ufficiali di ciascun sistema scolastico modi di intendere la valutazione di sistema differenti. Tuttavia, attraverso l'ascolto dei testimoni privilegiati dell'indagine PISA dell'OCSE è emerso che dietro ai modelli di valutazione differenti si nascondono credenze, ideologie e risposte differenti: da modelli più centralizzati, quale quello italiano, si è passati attraverso i modelli regionali "frammentati", quello spagnolo caratterizzato dalla presenza delle Comunità Autonome, e si è arrivati ai modelli più decentralizzati e partecipativi, quello finlandese. Per ogni modello le questioni educative ed in particolar modo le questioni valutative sono gestite da personalità differenti, da una parte vi sono le autorità centrali, dall'altra le autorità locali e le istituzioni scolastiche chiamate a partecipare attivamente ai processi decisionali, con il conseguente scaturirsi di reazioni eterogenee

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV - n. 4, 2023

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_15433

nei valutatori e nei valutati di Italia, Finlandia e Spagna (Paletta, 2013).

### Riferimenti bibliografici:

- Araujo, L., Saltelli, A., & Schnepf, S. V. (2017). Do PISA data justify PISA-based education policy?. *International Journal of Comparative Education and Development*, 19(1), 20-34.
- Asquini, G. (2011). Dieci anni di PISA: primi bilanci e nuove prospettive. *Italian Journal of Educational Research*, (7), 71-83.
- Asquini, G. (2018). Non solo pezzi di carta. Gli esiti sociali dell'istruzione. Corsini, C. (a cura di) *Rileggere Visalberghi*, 57-67.
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e pensiero.
- Bracey, G. (2005). Put out over PISA. *Phi Delta Kappan*, 86(10), 797.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2009). *Educazione comparata. Approcci e metodi di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 127-146.
- Castoldi, M. (2005). L'indagine OCSE-PISA: un'opportunità per la scuola italiana. *Rassegna CNOS*, 3, 25-45.
- Corsini, C. (2015). *Valutare scuole e docenti: Un'indagine sul punto di vista di chi insegna*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Corsini, C. (2020). Valutazione: controllo o sviluppo?. *LEND. LINGUA E NUOVA DIDATTICA*, 1 (Numero monografico), 20-26.
- Corsini, C. (Ed.). (2018). *Rileggere Visalberghi*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Corsini, C., & Asquini, G. (2012). Come evolve la competenza in lettura dei quindicenni: indicazioni dalle indagini PISA (2000-2006). *Linguistica educativa. Atti del XLIV Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI)*, Viterbo, 27-29 settembre 2010, pp. 311-327.
- Dewey, J. (1938). *Logic, the Theory of Inquiry*. New York: Holt and Co (trad. it. Logica, teoria dell'indagine, Einaudi, Torino, 1949).
- Dewey, J. (1939). *Theory of Valuation*. Chicago: University press (trad. it. Teoria della valutazione, La Nuova Italia, Firenze, 1960).
- Di Fraia, G. (2004). *Le interviste on line. e-Research: Internet per la ricerca sociale e di mercato*. Bari: Editori Laterza.
- Eivers, E. (2010). PISA: Issues in implementation and interpretation. *The Irish Journal of Education/Iris Eireannach an Oideachais*, 94-118.
- Fatigante, M. (2006). Teoria e pratica della trascrizione in analisi conversazionale. L'irriducibilità interpretativa del sistema notazionale. Bürki, Y. & De Stefani, E. (a cura di). *Trascrivere la lingua. Dalla filologia all'analisi conversazionale*. Bern (Peter Lang), 219-256.
- Fischbach, A., Keller, U., Preckel, F., & Brunner, M. (2013). PISA proficiency scores predict educational outcomes. *Learning and Individual Differences*, 24, 63-72.
- Khan, S. (2007). The case in case-based design of educational software: A methodological interrogation. *Educational Technology Research and Development*, 55, 1-25.
- Losito, G. (2015). *L'intervista nella ricerca sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- OECD (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills: The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy, PISA*. Paris: OECD Publishing

<https://doi.org/10.1787/9789264181564-en>.

- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*, Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/9789264195905-en>.
- OECD (2004). *What Makes School Systems Perform? Seeing School Systems through the Prism of PISA*, Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/9789264017726-en>.
- OECD (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World: Volume I: Analysis*, Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/9789264040014-en>.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>.
- OECD (2019a). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- OECD (2019b). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- OECD (2019c). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- OECD (2019d). *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion, Third Edition, OECD Skills Studies*, Paris: OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/f70238c7-en>.
- OECD (2020). *PISA National Project Manager Manual*. Retrieved from <https://search.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA-2022-National-Project-Manager-NPM-Manual.pdf>.
- Pagani, V. (2020). *Dare voce ai dati*. Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Paletta, A. (2013). *Valutazione dell'istruzione e miglioramento: il contributo degli studi di management*. Torino: Fondazione Agnelli.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Rautalin, M. (2018). PISA and the criticism of Finnish education: justifications used in the national media debate. *Studies in Higher Education*, 43(10), 1778-1791.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sena, B. (2021). *Il case study nella ricerca sociale*. Roma: Carrocci Editore.
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*, 2, 17-37.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori Education spa.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Zhao, Y. (2020). Two decades of havoc: A synthesis of criticism against PISA. *Journal of Educational Change*, 21(2), 245-266.