

## AUTONOMIA “CHIAMA” VALUTAZIONE<sup>1</sup>

Angela Martini

### **Il governo del sistema educativo come “regolazione”**

L'interesse per la valutazione dei risultati cui il sistema educativo nelle sue diverse componenti e articolazioni mette capo è uno degli aspetti che caratterizzano l'attuale stagione di riforme scolastiche in tutto il cosiddetto mondo sviluppato. Esso prende piede nel quadro di una generale tendenza, anch'essa constatabile un po' ovunque, a passare da modelli burocratici di governo e di gestione delle amministrazioni e dei servizi pubblici, basati fondamentalmente sull'emanazione di norme e prescrizioni da una parte, e sul controllo della legittimità e conformità degli atti dei funzionari chiamati a realizzarle dall'altra, a modelli di tipo “post-burocratico”. Questa evoluzione ha al suo centro una nuova idea di “regolazione”, che – come sottolinea anche un recente rapporto (Maroy, 2004) predisposto nell'ambito di un progetto di ricerca europeo<sup>2</sup> – troviamo declinata in due contesti principali quando il concetto è utilizzato nell'ambito educativo.

In un primo contesto essa fa soprattutto riferimento ad una riforma in senso modernizzatore dell'amministrazione pubblica e delle tecniche con cui essa opera, finalizzata al perseguimento di una maggiore efficacia ed efficienza e centrata essenzialmente sulla valutazione dei risultati conseguiti in rapporto agli obiettivi, mentre si lascia una relativa autonomia agli operatori ai vari livelli di mettere in atto le modalità più opportune per raggiungerli e si dà spazio alle istanze in ambito territoriale e locale per contribuire ad una migliore gestione del sistema educativo attraverso l'adeguamento dell'offerta alle esigenze e ai bisogni specifici di quel territorio o di quella determinata utenza. Questo primo modello può esser definito come “dello stato valutatore” (Neave, 1988; 1998) o della “regolazione attraverso i risultati”.

In un secondo contesto, il concetto di regolazione, associato spesso per opposizione a quello di deregolamentazione, è assunto in una prospettiva differente, dove emerge in primo piano l'idea di una rottura con il tradizionale ruolo dello stato nell'organizzazione del servizio d'istruzione e la sua sostituzione con un sistema di “semi-mercato” (Levacic, 1995; Vandenberghe, 1997), nel quale enti e soggetti diversi, indifferentemente pubblici o privati, sono chiamati ad operare in situazione di concorrenza reciproca. Le istituzioni scolastiche e gli utenti divengono in questo caso gli attori principali e al libero incontro fra domanda e offerta ed ai loro aggiustamenti reciproci è affidata essenzialmente la “regolazione” (o meglio, autoregolazione) del sistema, mentre l'autorità pubblica

---

<sup>1</sup> Per gentile concessione della “*RIVISTA DELL'ISTRUZIONE*”, bimestrale, Anno XXIII, n. 2, marzo/aprile 2007, Maggioli Editore s.p.a. (S.Arcangelo di Romagna-RN), pp. 35-41

<sup>2</sup> Progetto SERD-2000-00069: *Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems: a European comparison.*

si limita solo a fissare le norme generali e ad erogare i finanziamenti - direttamente o tramite l'elargizione di *voucher* - alle strutture educative verso cui s'indirizza la scelta delle famiglie, in base al numero degli iscritti ed eventualmente alle caratteristiche degli alunni reclutati da ciascuna scuola (ad es. presenza di handicappati, immigrati, ecc.).

È il caso di osservare che nella realtà concreta dei paesi che si sono da più tempo avviati in questa direzione i due modelli suindicati, benché teoricamente distinti<sup>3</sup>, si incontrano raramente in forma del tutto pura e sono più frequenti situazioni di commistione, in cui l'uno dei due prevale ma possono tuttavia esser presenti elementi dell'altro, senza contare poi che il loro maggiore o minore sviluppo dipende dalle caratteristiche, istituzionali, storiche, politiche, ecc., dello specifico contesto nazionale in cui sono calati e con cui entrano in interazione. Un esempio nel quale si ritrovano coniugati insieme entrambi i modelli, e in una versione particolarmente radicale, è costituito dalle riforme introdotte nel 1988 in Inghilterra dal governo conservatore, dove la valutazione sistematica dei risultati di apprendimento e la pubblicazione di graduatorie delle scuole (*league tables*), formate in base ai punteggi raggiunti dagli alunni nei test di *assessment* al termine di ognuno dei quattro cicli in cui è scandito il curriculum della scuola obbligatoria e negli esami nazionali, era intesa, fra altri scopi, a fornire ai genitori un'informazione attendibile su quali fossero le scuole migliori per poter scegliere fra di esse con cognizione di causa. Un caso, invece, in cui un sistema di semi-mercato - sebbene nato su presupposti in origine diversi dal perseguimento di una politica esplicita in questo senso - si è largamente sviluppato nella quasi totale assenza di una valutazione esterna di qualunque tipo dei risultati degli alunni e delle scuole, è rappresentato dal Belgio francofono<sup>4</sup>.

### **La regolazione attraverso i risultati**

In quella che abbiamo convenuto di chiamare "regolazione attraverso i risultati", la verifica e valutazione degli esiti del processo educativo, in particolare degli apprendimenti degli alunni ma non solo, assume un ruolo centrale. La misurazione sistematica di variabili di risultato e di altri aspetti rilevanti del funzionamento scolastico può riguardare l'intero sistema d'istruzione, o le sue articolazioni territoriali o locali, fino alle singole scuole. A partire dalla metà circa degli anni '80, anche in concomitanza alle politiche di autonomia scolastica, è il singolo istituto ad esser

---

<sup>3</sup> Come osserva il rapporto europeo sopracitato, «la promozione dell'autonomia delle scuole unita alla funzione di valutatore da parte dello stato può esser agevolmente immaginata senza alcun semi-mercato» (pag. 41. TdA).

<sup>4</sup> Nella Comunità Francofona del Belgio, in cui le scuole di tre reti - della Comunità, degli Enti locali e confessionali sovvenzionate - si fronteggiano in competizione l'una con l'altra, il semi-mercato è la soluzione istituzionale, sancita in Costituzione fin dagli anni '50 attraverso il principio della libertà d'insegnamento (intesa come libertà delle scuole di organizzare la propria offerta formativa e delle famiglie di scegliere fra di esse), al conflitto fra Stato e Chiesa Cattolica per il controllo sull'educazione. Una soluzione analoga è adottata nei Paesi Bassi, dove lo Stato finanzia nella stessa maniera le scuole degli enti pubblici territoriali e le scuole private, confessionali o laiche che siano, anche se qui, a differenza che in Belgio, i controlli centrali sul curriculum e sui livelli di apprendimento raggiunti dagli studenti sono molto più stringenti.

individuato come l'unità più significativa, essendo quella dove concretamente avviene l'erogazione del servizio educativo e che è posta in più immediato contatto con le esigenze dell'utenza e del territorio. I risultati ottenuti dalle diverse scuole, in termini di livelli di apprendimento degli alunni misurati da prove standardizzate, ma anche di tassi di superamento degli esami nazionali<sup>5</sup>, divengono il principale oggetto d'attenzione, mentre nello stesso tempo si cerca di identificare quali siano i fattori più importanti (quantità e qualità delle risorse di cui le scuole dispongono, processi sul piano organizzativo e pedagogico-didattico da esse posti in atto) che sono in relazione con i primi. In Inghilterra, nel quadro del pacchetto di riforme varate nel 1988, l'APU (*Assessment of Performance Unit*), creata nel 1975 e preposta a condurre rilevazioni sul sistema educativo nel suo insieme, viene smantellata e sostituita con un sistema di *accountability*<sup>6</sup> delle scuole, basato, come già sopra accennato, sulla valutazione sistematica dei livelli di apprendimento degli alunni a 7, 11, 14 e 16 anni in tutte le strutture finanziate con fondi pubblici e su un controllo ispettivo ogni sei anni. Un ulteriore e più recente esempio in questa direzione è costituito dall'approvazione nel 2002, da parte del Congresso americano, del *No Child Left Behind Act*, che impone a tutti gli Stati dell'Unione, che già non vi avessero provveduto in precedenza, di dotarsi di un sistema di *accountability* a livello dei distretti ed istituti scolastici.

La valutazione dei risultati conseguiti dagli studenti, nel quadro delle altre variabili rilevanti prese in considerazione, ha in generale un triplice obiettivo, ognuno dei quali può di volta in volta esser più o meno accentuato: 1) permette di misurare la produttività delle istituzioni formative e dunque di apprezzare il loro grado di efficacia educativa e di efficienza nell'uso delle risorse assegnate; 2) fornisce agli insegnanti un *feed-back* sulla propria azione pedagogico-didattica e alla direzione delle scuole degli *standard* di rendimento con cui confrontarsi; 3) dà ai responsabili amministrativi e politici informazioni alla cui luce giudicare le politiche intraprese, per introdurre eventuali modifiche e correzioni e per allocare convenientemente i fondi pubblici.

È importante sottolineare che ciò che caratterizza un sistema di *accountability* non è solo la rilevazione sistematica dei risultati degli alunni a livello del singolo istituto, ma anche l'imputazione di responsabilità alle scuole per tali risultati, che sono resi pubblici e comportano l'applicazione di misure volte a premiare e/o sanzionare le prestazioni che si rivelino superiori o inferiori alle aspettative. In Inghilterra, ad esempio, le scuole al di sotto degli *standard* attesi e

---

<sup>5</sup> Ad esempio, in Francia il sistema degli indicatori IPES (*indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré*), utilizza i dati degli esami di "baccalauréato" (che è un esame nazionale rigorosamente esterno) per la costruzione di tre indicatori di risultato degli istituti secondari di secondo grado (tasso di diplomati sui candidati all'esame, tasso di diplomati sugli iscritti nell'istituto al primo anno del *lycée*, proporzione di diplomati sugli uscenti) che possono esser confrontati con le medie a livello nazionale e di "Accademia", tenuto conto delle caratteristiche in termini di status sociale e di età degli studenti che si presentano all'esame.

<sup>6</sup> Con questo termine ci si riferisce all'obbligo-dovere delle scuole di render conto ai principali "portatori d'interessi" (genitori, autorità amministrative, decisori politici) dei risultati ottenuti dagli alunni che le frequentano (si veda: Martini, 2007).

individuate come gravemente carenti (*failing*) dagli accertamenti ispettivi, qualora si dimostrino incapaci di migliorare nell'arco di un dato periodo di tempo, debbono esser chiuse o rifondate, e provvedimenti del genere sono ventilati anche dalla legge federale americana cui abbiamo prima accennato. Quando questo secondo aspetto non è presente, e delle valutazioni è previsto unicamente un uso interno agli istituti o in ogni caso riservato ai soli addetti ai lavori (dirigenti, ispettori, responsabili amministrativi), non si può propriamente parlare di sistema di *accountability* ma si hanno invece sistemi imperniati su forme miste, in gradazioni e proporzioni diverse, di procedure di autovalutazione e di valutazione esterna delle scuole. Ad esempio, in Francia, le valutazioni nazionali realizzate dalla DEP (*Direction de l'Evaluation et de la Prospective*) all'inizio del terzo, sesto e decimo anno del percorso scolastico hanno un carattere fondamentalmente diagnostico ad uso degli insegnanti, e analogamente gli indicatori IPES (vedi nota 4) sono elaborati con l'obiettivo di consentire un'autovalutazione da parte degli istituti secondari superiori. Una finalità formativa e orientativa e di guida alla programmazione, in caso di necessità, di azioni migliorative dei livelli di apprendimento degli alunni sul piano collettivo e individuale, è attribuita anche dai due recentissimi decreti spagnoli sugli obiettivi minimi d'insegnamento nella scuola obbligatoria alle valutazioni che, in base alla legge organica sull'educazione del 3.5.2006, devono esser condotte da tutte le scuole al termine del quarto anno della scuola primaria e del secondo anno della scuola secondaria, sulla base dei modelli e del supporto che loro fornisce l'Amministrazione scolastica della Comunità Autonoma di pertinenza<sup>7</sup>.

### **Valutare la qualità delle scuole autonome**

Naturalmente, un sistema di *accountability* si giustifica nella misura in cui è effettivamente possibile discernere il grado di efficacia pedagogico-didattica di una scuola relativamente alle altre e attribuire la responsabilità delle eventuali differenze nei risultati raggiunti da alunni che abbiano frequentato scuole diverse alle pratiche poste in essere dai loro insegnanti e dirigenti. Ora, tale possibilità – sebbene, entro certi limiti e condizioni, realizzabile, come vedremo – è tutt'altro che scontata. E in ogni caso va subito sgombrato il campo dall'ingenua credenza che le semplici differenze tra istituti nei punteggi medi, o nelle percentuali di riuscita, ai test usati per l'*assessment* (o qualunque altro indicatore grezzo di risultato) possano essere assunte come segno della maggiore o minore qualità educativa di una scuola rispetto all'altra, cosa che oggigiorno «nessun ricercatore che abbia il rispetto di se stesso» (Teddlie e Reynolds, 2000, p. 66) si sentirebbe di affermare. Da questo punto di vista, è sorprendente che un equivoco di tal genere, dopo più di vent'anni di analisi

---

<sup>7</sup> In Spagna l'organizzazione e gestione del servizio scolastico è competenza delle Comunità Autonome in cui il paese è suddiviso in base alla Costituzione del 1978.

e ricerche sull'efficacia della scuola<sup>8</sup>, sia ancora così largamente diffuso non solo nella comune opinione ma anche fra gli addetti ai lavori ai vari livelli e tra esperti più e meno informati, come testimonia un recente articolo apparso sul "Sole 24 ore"<sup>9</sup>.

Il principale problema che dev'essere affrontato quando ci si prefigge di valutare la qualità di una scuola è quello di separare l'effetto che è ad essa propriamente dovuto da tutte le altre influenze che agiscono sull'apprendimento degli alunni, in particolare da quelle attribuibili al loro ambiente sociale e alle precedenti esperienze, scolastiche e non. Come Stephen Raudenbush (2004, p. 6) sottolinea, «le prove sperimentali accumulate in più di quarant'anni di ricerche indicano che il livello medio dei risultati degli alunni di una certa scuola in un dato momento è molto più fortemente condizionato dall'origine familiare degli alunni, dalle loro precedenti esperienze formative al di fuori della scuola e dagli effetti delle scuole che hanno frequentato prima, di quanto esso non sia influenzato dalla scuola che attualmente frequentano» (TdA). Per questo, confondere o eguagliare la prestazione media degli studenti d'un istituto con la sua qualità *tout court* è, a dir poco, semplicistico.

### *Misurare il "valore aggiunto"*

Il problema di come misurare il contributo specifico, cioè il "valore aggiunto", dato da una scuola allo sviluppo delle competenze che gli alunni posseggono all'entrata, viene in genere affrontato con due approcci, uno trasversale (*cross-sectional*) e l'altro longitudinale (Hanushek e Raymond, 2003). Il primo consiste nel rilevare in un determinato momento i risultati di apprendimento degli alunni di una certa scuola e di un certo livello scolastico (ad es. le abilità di lettura nella terza classe della scuola primaria) e nel paragonarli con quelli conseguiti dagli alunni che frequentano scuole diverse, tenendo conto<sup>10</sup> delle variabili di sfondo (status socio-economico e culturale della famiglia, sesso, etnia, capacità generali, ecc.) che caratterizzano gli studenti. Se si mette sotto controllo statistico l'effetto delle variabili "di disturbo", si possono correggere le medie grezze eliminando l'influenza di tali variabili e identificare le scuole con risultati significativamente superiori o inferiori a ciò che ci si poteva attendere in base alle caratteristiche dei loro iscritti. Ripetendo a cadenze regolari le rilevazioni, è poi possibile – proprio come se si scattassero una dopo l'altra una serie di istantanee o si praticassero delle sezioni nel flusso temporale – monitorare i cambiamenti nei risultati ottenuti

---

<sup>8</sup> Propriamente, l'inizio degli studi sull'effetto della scuola si fa normalmente risalire al rapporto Coleman, *Equality of educational opportunity*, del 1966. Noi qui intendiamo far riferimento soprattutto alla nuova fase apertasi negli anni '80 con le ricerche di Rutter (1979) e Mortimore (1988) in Inghilterra in questo campo d'indagine, a cui un forte stimolo è stato dato anche dall'introduzione di sistemi di valutazione delle scuole nel Regno Unito e altrove.

<sup>9</sup> L'articolo a cui ci riferiamo è comparso con il titolo "Chi ha paura degli esami di qualità alle scuole?", a firma di Guido Tabellini, docente di economia alla Bocconi, sul numero di domenica 3/9/2006.

<sup>10</sup> Ciò può esser fatto in due modi: fornendo risultati disaggregati per diversi gruppi sociali, etnici, ecc., e per diverse categorie di scuole, oppure facendo entrare direttamente nelle analisi le variabili rilevanti per tenerne sotto controllo l'effetto.

nella stessa scuola da alunni del medesimo livello scolastico. Con un approccio *cross-sectional*, però, poiché di fatto si confrontano nel tempo gruppi di alunni sempre diversi, si confondono gli effetti dovuti ad eventuali mutamenti nella composizione della popolazione di un istituto con l'effetto della scuola. Inoltre, il più potente predittore del livello di apprendimento di un alunno in un istante "t" è il grado di competenza raggiunto in un istante "t meno 1". L'approccio più adeguato per la determinazione del valore aggiunto - e il solo difendibile su un piano di rigore scientifico - è pertanto di tipo longitudinale, con il quale la stessa leva di alunni viene seguita nella sua evoluzione nel corso di un dato periodo o ciclo d'istruzione. Misurando il grado di competenza in una o più materie in ingresso e in uscita, è possibile stabilire quale sia il progresso realizzato da alunni, con livelli iniziali comparabili, che abbiano frequentato scuole diverse - tenuto conto, eventualmente, anche di altre caratteristiche personali rilevanti - e su questa base isolare l'apporto specifico di ciascun istituto ai risultati ottenuti, al termine del periodo di tempo considerato, dai suoi iscritti. Questo è, in pratica, ciò che rimane<sup>11</sup> una volta tenute sotto controllo - e dunque a parità di - tutte le variabili significative relative agli studenti, in particolare il loro livello iniziale.

### *Gli effetti del contesto*

Anche se il ricorso a indicatori di valore aggiunto, anziché a semplici indicatori di prestazione fondati sulle differenze dei punteggi medi di ogni scuola dalla media generale, rappresenta indubbiamente un notevole avanzamento nel tentativo di valutare la qualità pedagogico-didattica d'un istituto, i problemi in realtà non sono del tutto risolti. Accenniamo qui ad alcune delle questioni principali, tuttora aperte, che nel corso degli sviluppi della stessa ricerca sull'efficacia della scuola sono emerse. Innanzitutto, si è constatato che l'apprendimento di un alunno non è influenzato soltanto dalle sue caratteristiche individuali, ma anche dalle caratteristiche medie e dal grado di eterogeneità/omogeneità degli alunni della scuola (e della classe) che egli frequenta. Esiste cioè un "effetto di contesto" o "di composizione" del corpo studentesco d'un istituto che va al di là dell'effetto esercitato sui risultati di un alunno dalle sue qualità personali ed ha svariate implicazioni per quanto riguarda le condizioni concrete di insegnamento e apprendimento. In secondo luogo, i processi sul piano organizzativo e pedagogico-didattico messi in atto da una scuola (la sola cosa di cui essa possa legittimamente esser ritenuta responsabile) non sono senza relazione con la composizione della popolazione di studenti che essa recluta, dalla quale sono invece a loro volta condizionati. Questo non solo mette in discussione due dei principali presupposti della stessa ricerca

---

<sup>11</sup> Gli indicatori di valore aggiunto sono costruiti a partire dai "residui" (vale a dire le differenze fra punteggi "osservati" e punteggi "attesi") della regressione fra le misure di un test di competenza effettuato dopo un certo periodo di frequenza scolastica e le misure della competenza all'ingresso, "aggiustando" opportunamente i risultati per tener conto anche degli effetti di *background* o di altre caratteristiche rilevanti degli studenti

sull'efficacia, vale a dire l'indipendenza dei processi dal contesto e l'esistenza di un legame diretto e unidirezionale tra processi e risultati, ma anche impedisce di fatto di attribuire *tout court* un significato causale alle variabili di processo associate con risultati più e meno elevati. L'assenza di indipendenza tra composizione del corpo studentesco e pratiche scolastiche pone queste ultime nel ruolo di variabili "mediatrici" dell'effetto delle caratteristiche degli alunni, a livello singolo e aggregato, sugli esiti conseguiti. Essa ha inoltre una diretta ripercussione sulla possibilità di pervenire ad un calcolo preciso della dimensione del valore aggiunto da un istituto. Sebbene il progresso delle tecniche di trattamento statistico dei dati, e in particolare la diffusione dopo la metà degli anni '80 di sofisticati modelli di regressione multilivello (Bryk e Raudenbush, 1992; Goldstein, 1995), consenta di tener conto della struttura "clusterizzata" dei dati scolastici (cioè del fatto che gli alunni sono raggruppati nelle classi e queste a loro volta nelle scuole) e di analizzare le componenti della varianza sia sul piano individuale che di gruppo, mettendo sotto controllo anche gli effetti di contesto, tuttavia ciò conduce di fatto ad una sottostima del reale valore aggiunto dalle scuole, in quanto neutralizza una rilevante fonte di variabilità rappresentata dall'interazione tra caratteristiche degli studenti e fattori scolastici (Dumay e Dupriez, 2004). In parole più semplici, questo vuol dire, in definitiva, che soltanto se gli alunni di tutti i ceti sociali e di tutti i livelli di abilità fossero distribuiti in maniera completamente casuale fra le unità (scuole e classi) in cui il sistema educativo è articolato, sarebbe possibile una stima corretta del valore aggiunto e per conseguenza del peso da attribuire all'azione delle scuole.

### **Valutare la scuola: avvertenze per l'uso**

Prima di chiudere, ci soffermiamo brevemente su un altro punto. La stima del contributo delle singole scuole all'apprendimento degli alunni - realizzabile, come s'è visto, soltanto entro certi limiti - è soggetta, come ogni stima statistica, a margini d'incertezza, cosicché risulta alquanto discutibile ogni operazione di "ranking" degli istituti. Grosso modo, si può dire che due scuole qualsiasi ottengono risultati significativamente diversi se gli intervalli di fiducia all'interno dei cui margini si trova il loro risultato "vero" non si sovrappongono, il che fa sì che solo le scuole collocate agli estremi di una ipotetica graduatoria si differenzino con sufficiente sicurezza rispetto alle altre e alla media generale. Questo non diminuisce in alcun modo l'utilità di analisi volte a cercar di stabilire il valore aggiunto delle scuole, se, invece che alla graduatoria in sé, ci si interessa alle caratteristiche che contraddistinguono gli istituti all'estremità superiore della distribuzione da quelli medi e da quelli all'estremità inferiore, giacché non sfugge ad alcuno la rilevanza che questa indagine può rivestire per l'individuazione di quelle che, il più delle volte in maniera del tutto aprioristica, si è soliti chiamare "*best practices*".

Per concludere, diamo di seguito alcune avvertenze che sarebbe bene tener presenti, anche per evitare che l'autonomia possa essere male utilizzata con notevoli rischi per l'equità del sistema educativo, qualora ci si voglia muovere sul terreno della valutazione a livello dei singoli istituti:

1. Definire preliminarmente a chi dev'essere indirizzata e per farne quale uso l'informazione sui risultati delle valutazioni.
2. Ricorrere a un approccio longitudinale per stimare il "valore aggiunto" delle scuole.
3. Elaborare i dati delle scuole a livello alunni.
4. Tener conto di tutti i fattori contestuali rilevanti (indice medio di *background* della scuola, percentuale di alunni stranieri, proporzione maschi-femmine, ecc.).
5. Evitare classificazioni delle scuole in ordine di rango.
6. Usare modelli statistici multilivello completamente specificati, così da tener sotto controllo le variabili, sul piano individuale e aggregato, che influenzano l'apprendimento e da stimare anche l'"efficacia differenziale" delle scuole (ad esempio, rispetto ad alunni con alti e bassi livelli iniziali).
7. L'ultima avvertenza riguarda, sebbene questo punto sia stato qui per ragioni di spazio volutamente trascurato, l'esigenza di assicurarsi della tenuta, sul piano della rispondenza al curriculum e della qualità psicometrica, degli strumenti di *assessment* impiegati.

## Bibliografia

- Bryk A.S., Raudenbush S.W. (1992), *Hierarchical Linear Models: applications and data-analysis methods*, Sage, Newbury Park (CA).
- Dumay X. e Dupriez V. (2004) *Effet établissement: effet de processus et/ou effet de composition?*, "Les Cahiers de Recherche en Education et Formation", n. 36, GIRSEF, Louvain
- Goldstein (1995) *Multilevel Models in educational and social research: a revised edition*, E. Arnold, London
- Hanushek E.A., Raymond M.E. (2003) *Improving educational quality: how best to evaluate our schools*, in Yolanda Kodrzycki (ed.), "Education in the 21st century: meeting the challenges of a changing world", Federal Reserve Bank of Boston, Boston (MA), pp. 193-224.
- Levacic R. (1995) *Local management of schools: analysis and practice*, Open University Press, Buckingham
- Maroy C. (2004) *Regulation and inequalities in European education systems*, Université Catholique de Louvain, GIRSEF (<http://www.girsef.ucl.ac.be/europeanproject.htm>)
- Martini A. (2007), *Accountability*, in "Voci della scuola VI", Tecnodid, Napoli
- Mortimore P. et al. (1988), *School matters: the junior years*, Open Books, Somerset
- Neave G. (1988), *On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988*, "European Journal of Education", 23 (1-2), pp. 7-23
- Neave, G. (1998), *The evaluative state reconsidered*, "European Journal of Education", 33 (3), pp. 265-284.
- Raudenbush S.W. (2004), *Schooling, statistics, and poverty: can we measure school improvement?*, William Angoff Memorial Lectures Series, ETS-Policy Evaluation and Research Center, Princeton (NY)

Rutter M. et al. (1979), *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effects on children*, Open Books, London

Teddlie C., Reynolds D. (2000) *The international handbook of school effectiveness research*, Routledge-Falmer Press, NewYork-London

Vandenberghe V. (1997), *Le dispositif institutionnel scolaire belge: un mécanisme hybride alliant l'état et le marché, marqué par la ségrégation entre écoles*, "Savoir", 9, pp. 364-375