

segnanti e i formatori, specialmente negli anni '70, inducendoli a riflettere sui loro intenti, a formalizzarli in obiettivi comportamentali (prestazioni) e a chiarire le ambiguità circa gli esiti formativi raggiungibili (Mager, 1962).

Anche a livello di *Evaluation Research* il modello tyleriano ha avuto numerosi sostenitori, sia tra coloro che erano maggiormente orientati al versante applicativo della formazione per lo sviluppo tecnologico delle attività di descrizione e di misurazione delle prestazioni degli allievi (v. Bloom, Hasting e Madaus, 1971), sia tra coloro che erano prevalentemente indirizzati all'approfondimento concettuale e allo sviluppo teorico dell'impostazione originaria.

Nonostante il grande favore incontrato, il modello di Tyler ha mostrato sin dai primordi intrinseche debolezze specialmente sulla designazione degli obiettivi. Ampie rivisitazioni ed implementazioni metodologiche sono state apportate in merito da una nutrita schiera di ricercatori non sempre "ostili" alle suggestioni degli indirizzi valutativi di tipo descrittivo.

Sanders e Cunningham (1973, 1974), a tale proposito, hanno affrontato la questione delle mete formative (*goals*) che, a loro avviso, vanno propedeuticamente legittimate, ossia ponderate e valutate *in sé* prima di essere tradotte in obiettivi di prestazione da verificare comparativamente con i risultati raggiunti. Al riguardo essi propongono due metodi possibili, uno logico e l'altro empirico.

Il metodo logico, per determinare la validità degli obiettivi, comprende:

- *l'esame della forza dell'argomento* a favore della meta considerata: se non esistono ragioni formative che la giustificano, il goal va scartato. Le mete individuate, pertanto, devono essere necessarie e, in quanto tali, devono fungere da risposta concreta ad un bisogno formativo reale;
- *l'esame delle conseguenze prevedibili* una volta raggiunta la meta considerata. Questo esame si può effettuare comparando vantaggi e limiti precedentemente ottenuti con mete simili;
- *l'esame della coerenza* o del conflitto tra le mete formative e i valori sociali, i principi morali, la costituzione, le leggi, ecc.

Il metodo empirico, a sua volta, comprende:

- *la raccolta ordinata* di dati per formulare un giudizio sul valore della meta formativa;
- *il ricorso ad esperti*, osservatori o commissioni di specialisti per rivedere e valutare le possibili mete;
- *l'analisi dell'accoglimento* o meno delle mete formative da parte del pubblico più vasto (attraverso seminari di studio, dibattiti, discussioni, convegni, editoriali, ecc.);

- *lo studio pilota* per vedere se la meta è raggiungibile e in quale forma può essere raggiunta.

Più incisiva la critica di Goodlad (1979) il quale, pur accettando la prospettiva di Tyler, giudica prematura la predeterminazione degli obiettivi comportamentali da parte dei progettisti dell'intervento formativo: è «arbitraria, restrittiva e in ultima analisi non funzionale» (Goodlad, 1979, p. 43). A suo avviso, se le finalità generali (*aims*) vanno definite prima di applicare il progetto, le mete (*goals*) e gli obiettivi comportamentali (*performances*) vanno discussi, accettati, definiti operativamente e sottoposti a controllo continuo, e non fissati anticipatamente.

La proposta di Goodlad era stata parzialmente anticipata con l'introduzione della dimensione "partecipativa" al processo di definizione degli obiettivi suggerita da Metfessel e Michael (1967). Il loro modello, infatti, ripercorre e filtra le prime tappe del *rationale* secondo un'ottica spiccatamente sociale per poi riprendere le vesti sperimentali classiche⁵. Ciò nonostante la loro impostazione rimane molto vicina a quella di Tyler: il coinvolgimento dei componenti interni della comunità formativa nelle prime fasi del processo di valutazione non sta a significare una concertazione tra formatori e valutatori nella definizione degli obiettivi, quanto piuttosto la creazione di un ambiente favorevole alla ricerca valutativa.

Rimanendo nell'ambito della tradizione tyleriana si presentano particolarmente innovative le concezioni di Hammond, che introduce un impianto strutturale di integrazione tra i diversi fattori che contribuiscono alla determinazione degli obiettivi, e di Provus che disegna un processo valutativo globale, non più limitato alla sola fase conclusiva del programma di formazione.

La struttura valutativa di Hammond

Per Hammond (1973) i metodi proposti da Sanders e Cunningham, per determinare la validità degli obiettivi, necessitano di un poderoso supporto informativo alimentato dalle analisi sui diversi elementi che compongono il sistema della formazione. Perciò, dopo la prima fase di definizione del programma, egli introduce la «definizione delle variabili descrittive» su cui successivamente si può innestare la specificazione degli obiettivi e proseguire con la restante procedura tyleriana.

Ciò che determina il successo o meno delle attività formative dipende da una serie di fattori interagenti. L'interazione tra i diversi fattori, organizzati su tre dimensioni (v. fig. 5), servono per organizzare la valutazione delle variabili e per descrivere i processi di produzione del programma formativo.

La prima dimensione (*Instruction*) comprende le caratteristiche delle attività formative riferite all'organizzazione, ai contenuti, ai metodi, alle risorse e ai costi. La seconda (*Institution*) raccoglie le caratteristiche individuali o di gruppo riferite agli allievi, ai formatori, agli amministratori, agli specialisti, alla famiglia e alla comunità di appartenenza. La terza dimensione, infine, (*Behavior*) si sviluppa sugli obiettivi delle attività formative sui versanti cognitivo (competenze cognitive e intellettuali), affettivo (interessi, attitudini, sentimenti ed emozioni) e psicomotorio (abilità fisiche, coordinazione).

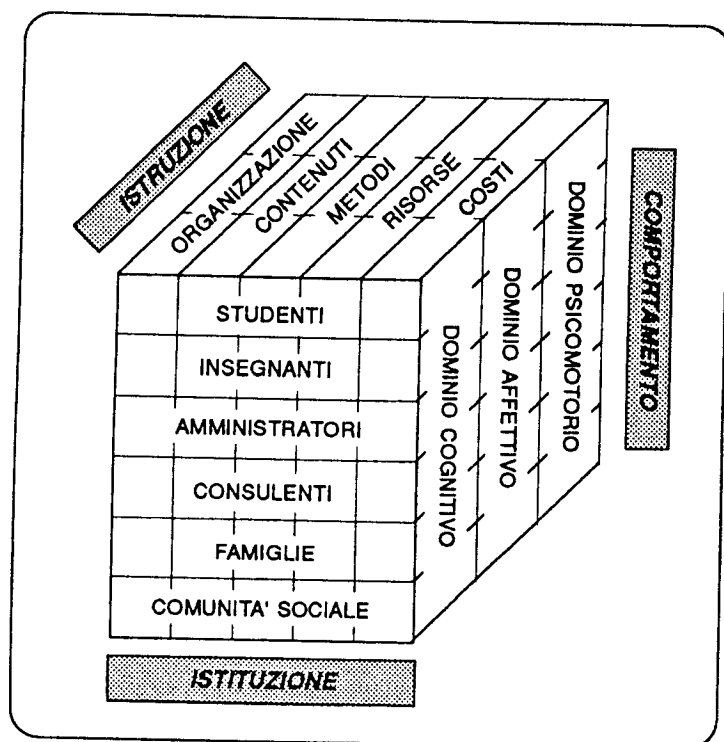


Fig. 5: Struttura per organizzare la valutazione delle variabili
(da Hammond, 1973, p. 158)

La «struttura della valutazione» disegnata da Hammond si presenta come uno strumento euristico potenzialmente utile per il controllo delle interazioni tra variabili di dimensioni diverse. Sarà compito del valutatore indicare e definire su quali incroci di variabili descrittive, tra le novanta «celle» possibili, introdurre gli obiettivi da valutare.

Se la procedura proposta da Hammond rappresenta un originale tentativo di integrare fattori diversi, essa mostra anche i limiti connaturati alla struttura organizzativa delle variabili: infatti, per un verso vengono escluse le relazioni tra fattori appartenenti alla stessa dimensione (infracciandone l'analisi fattoriale) e, per l'altro, non introducendo il fattore "tempo", si lascia supporre che gli obiettivi possano illustrare soltanto una situazione da comparare con una statica fotografia di fine programma. Questi problemi vengono in parte risolti dall'analisi di Provus.

Il modello della *discrepanza* di Provus

L'impostazione valutativa di Provus (1973) si presenta come un tentativo di superare il problema della valutazione finale declinando il concetto di comparazione obiettivi-risultati nelle fasi evolutive di un intervento formativo allo scopo di organizzare e governare i processi informativi. Per Provus, infatti, la valutazione è un processo (v. fig. 6) che si evolve *a)* trovando un accordo sugli standard (termine da lui usato come sinonimo di obiettivi), *b)* determinando la discrepanza esistente tra le prestazioni in alcuni aspetti del programma e gli standard prefissati, *c)* utilizzando l'informazione circa la discrepanza per decidere che cosa migliorare, mantenere o concludere nel programma o in una sua parte.

Secondo l'autore un programma formativo è un sistema dinamico e la valutazione contribuisce a questo dinamismo, in modo cibernetico, con l'analisi degli input (antecedenti), quella delle procedure e delle attività (elaborazione) ed, infine, con quella degli output (esiti). All'interno dello sviluppo di un programma formativo si possono distinguere quattro fasi e quattro tipi di valutazione della discrepanza:

- 1) *la fase di definizione* (o design) con la specificazione degli standard e delle attività e con l'individuazione delle risorse umane e materiali. In questa fase il lavoro del valutatore è quella di vagliare la discrepanza tra l'impostazione teorica e la fattibilità strutturale dell'impianto;
- 2) *la fase di installazione* del programma con una serie di prove di congruenza per verificare la discordanza tra le aspettative dei responsabili e le possibilità reali del programma. Se la discordanza si presenta ad un livello minimo si possono adottare aggiustamenti nell'installazione: se è ad un livello medio va modificato il design nella fase di definizione del programma, se invece è molto forte ed è evidente la non pertinenza del programma è opportuno non procedere oltre;
- 3) *la fase di processo* con la raccolta dei dati circa l'evoluzione dei partecipanti al programma per vedere se il cambiamento dei comportamenti procede nel modo desiderato. In questo caso la discrepanza va

individuata tra gli obiettivi comportamentali predeterminanti (*enabling objectives*) e i comportamenti reali manifestati. In caso di discrepanza, le attività formative collegate a questi obiettivi vanno riviste o ridefinite;

- 4) la fase di prodotto con la raccolta (mediante testing) dei risultati ottenuti al termine del programma per determinarne la discrepanza con gli obiettivi finali (*terminal*) ovvero gli esiti previsti. Provus, inoltre, avverte l'esigenza di un'ulteriore valutazione della discrepanza, riferita in questo caso agli esiti a lungo termine (*ultimate objectives*), ma mette in guardia circa la numerosità delle variabili spurie non misurabili che intervengono dopo la conclusione del programma.

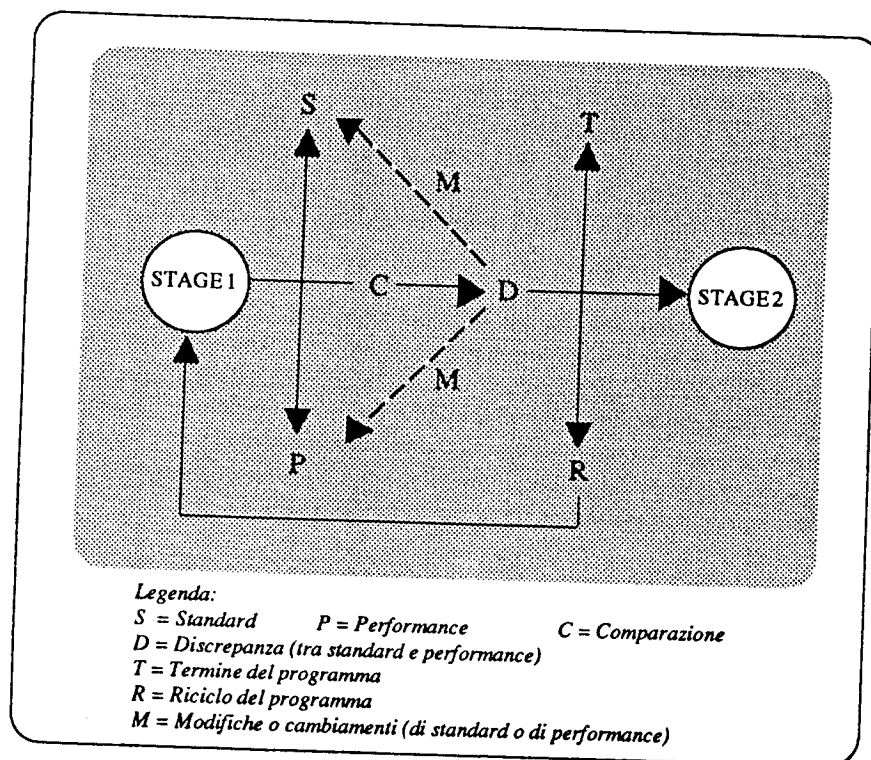


Fig. 6: Componenti del modello della discrepanza (da Provus, 1973, p. 118)

Il modello della discrepanza si presenta, in ultima analisi, con una concezione strettamente tyleriana della valutazione per certi versi adattata alla sistemazione globalistica di Stufflebeam (v. cap. 4). Il merito di Provus consiste principalmente nell'aver esteso l'analisi comparativa nella progressione del processo formativo, mentre in Tyler e nei suoi seguaci era riservata ai risultati finali.

L'estensione della comparazione: dai risultati agli effetti

Un preciso tentativo di applicazione del modello comparativo nel contesto italiano della formazione è rappresentato dalle riflessioni di Quaglino (1979 e succ.). Il suo intento è quello di estendere la comparazione obiettivi-risultati alla comparazione bisogni-effetti: quest'ultima comprenderebbe e giustificerebbe la prima; gli obiettivi, infatti, dovrebbero adeguarsi ai bisogni, gli effetti dovrebbero corrispondere ai risultati. Secondo lo studioso la valutazione si presenta con una duplice valenza: per un verso, è un'attività di ricerca finalizzata a misurare il soddisfacimento dei bisogni formativi e, per l'altro, è un'attività di supporto che contribuisce al miglioramento del processo di formazione. Va subito precisato che queste due funzioni mostrerebbero una concezione eclettica del processo valutativo; in realtà Quaglino le riconduce ad un'attività di ricerca comparativa facendo *naturalmente* dipendere dalla comparazione bisogni-effetti lo sviluppo migliorativo della formazione.

A suo avviso, l'attività della ricerca valutativa si sviluppa: 1) nella verifica dell'efficacia di un corso; 2) nella valutazione dell'apprendimento individuale; 3) nell'individuazione dei cambiamenti organizzativi. Escludendo l'ultima fase che riguarda le decisioni da prendere a seguito delle informazioni riscontrate, la ricerca valutativa si configura come la comparazione dei risultati della prima fase (la verifica dell'efficacia) con quelli della seconda fase (la valutazione dei risultati dell'apprendimento). Per ciò che riguarda la tecnica di reperimento informativo, Quaglino si scosta notevolmente dall'impostazione sperimentale classica: utilizza infatti un questionario semi-strutturato in cui raccoglie alla fine di un corso i giudizi e le opinioni personali dei soggetti formati.

I criteri per determinare l'efficacia del corso vanno individuati:

- nel soddisfacimento dei bisogni e delle aspettative dei partecipanti,
- nel raggiungimento degli obiettivi prefissati,
- nella chiarezza, completezza ed utilità dei contenuti,
- nell'adeguatezza dei metodi e dei materiali,
- nell'adeguatezza della durata e dell'articolazione del corso,
- nell'adeguatezza logistica e organizzativa.

A sua volta l'analisi dei risultati di apprendimento comporta l'indagine circa le condizioni dell'apprendimento (interesse, coinvolgimento, impegno, collaborazione, ecc.), i contenuti dell'apprendimento (sviluppo di conoscenze, capacità e qualità) e i cambiamenti nelle prestazioni di lavoro e nei comportamenti riferiti al proprio ruolo nell'organizzazione professionale e ai compiti operativi.

La posizione di Quaglino mette in evidenza il tentativo di coniugare concezioni valutative sistemiche e processuali (nei continui riferimenti

allo sviluppo e ai cambiamenti) con altre più collegate allo studio psicologico della personalità entro un quadro metodologico comparativo. La sensibilità mostrata verso i bisogni dei partecipanti avvicina il suo modello alle concezioni di Scriven (v. cap. 5), benché quest'ultimo non identifichi i bisogni con gli obiettivi. Inoltre, utilizza la raccolta dei giudizi dei partecipanti e ciò mette in risalto tecniche valutative di tipo transazionale (v. cap. 6), benché queste tecniche tendano a compendiare i giudizi di tutti gli attori e non solo quelli dei formati.

Questo modello presenta almeno due punti problematici. Innanzitutto si nota una sovrapposizione concettuale tra risultati di apprendimento ed effetti della formazione: i primi non garantiscono i secondi, né gli effetti possono essere meccanicamente predeterminati dai risultati. In secondo luogo, non risulta chiara la metodologia di comparazione tra i risultati dell'analisi di efficacia con quelli dell'analisi dell'apprendimento: con quali tecniche e con quali strumenti si possono comparare dati soggettivi (giudizi, opinioni, ecc., tipici della valutazione degli effetti) con altri "oggettivi" (di prestazione e di comportamento, tipici della valutazione dei risultati)?

Considerazioni critiche

Gli approcci valutativi indirizzati alla comparazione obiettivi-risultati sono stati oggetto di un fuoco incrociato di contestazioni da parte dei fautori e dei sostenitori degli altri approcci che si qualificavano sempre come ad esso "alternativi".

In sintesi, queste sono le critiche principali rivolte ai modelli comparativi:

- mancano di reali componenti valutative, poiché facilitano la misurazione e la stima degli obiettivi piuttosto che sviluppare espliciti giudizi di merito o di valore;
- non formulano i criteri per valutare il peso e la qualità della discrepanza tra gli obiettivi e i livelli di prestazione;
- tralasciano il valore intrinseco degli obiettivi;
- ignorano le alternative che dovrebbero essere considerate nella pianificazione e nella progettazione;
- trascurano le transazioni che avvengono durante lo svolgersi delle attività formative, comprese quelle valutative;
- non prendono in considerazione il contesto in cui la valutazione ha luogo o, come nel modello di Metfessel e Michael, lo considerano ma non lo valutano;
- ignorano esiti formativi importanti perché non erano stati previsti o erano mascherati dagli stessi obiettivi;

- non mettono in evidenza il valore dei programmi non riflettendo in esso i propri obiettivi (questa critica non può essere estesa al modello di Hammond);
- sviluppano un impianto valutativo rigido e a senso unico.

In sostanza, per i critici, l'approccio comparativo è pesantemente condizionato dalla prefigurazione degli obiettivi e questa, come la visuale in un tunnel, tende a limitare l'efficacia e le potenzialità della valutazione. In positivo, esso presenta l'indubbio vantaggio di «razionalizzare il nostro modo di intervenire ma non può sempre accettare e tollerare le eccessive novità o turbolenze introdotte nel sistema operativo provenienti dal concreto impatto con la realtà» (Demetrio, 1988, p. 80).

I processi formativi negli approcci centrati sulla comparazione

Le aree di interesse dei modelli presentati in questo capitolo riguardano sostanzialmente il valore delle innovazioni introdotte nella formazione con nuovi programmi (innovazioni sui contenuti, sui metodi o sull'organizzazione). Benché anche gli altri approcci affrontino tali questioni, per quello comparativo l'innovazione è condizione indispensabile per giustificare le procedure sperimentali o quasi-sperimentali proposte.

I processi collegati all'innovazione nei programmi accomunano i vari modelli in una duplice concezione, una tecnologica e l'altra sottrattiva. Per un verso, infatti, viene considerato *processo* la sequenza delle operazioni preprogrammate e sviluppate in fase di applicazione (processo = sviluppo pianificato, in prospettiva tecnologica) e per l'altro è processo tutto ciò che intercorre tra gli obiettivi e i risultati (processo = output - input, in prospettiva sottrattiva), che non può essere sottoposto a sperimentazione o ad analisi ma va tenuto sotto controllo (v. fattori intervenienti di Campbell), oppure costruito (v. dimensioni intersecanti di Hammond).

Riprendendo lo schema generale del sistema formativo (v. fig. 7) possiamo collocare le aree di interesse degli approcci comparativi circoscrivendole tutte nell'ambito interno del "laboratorio" della formazione. I processi formativi presi in esame, pertanto, sono quelli inerenti le attività di programmazione, di progettazione e di analisi degli esiti, escludendo quelle di applicazione. La prospettiva di Provus che, sembra introdurre anche queste ultime (in quella che egli chiama *fase di processo*), in realtà si rivela un semplice controllo progressivo e cadenzato dei risultati (comportamentali) via via manifestati e non come analisi delle relazioni tra persone, situazioni e contesti.

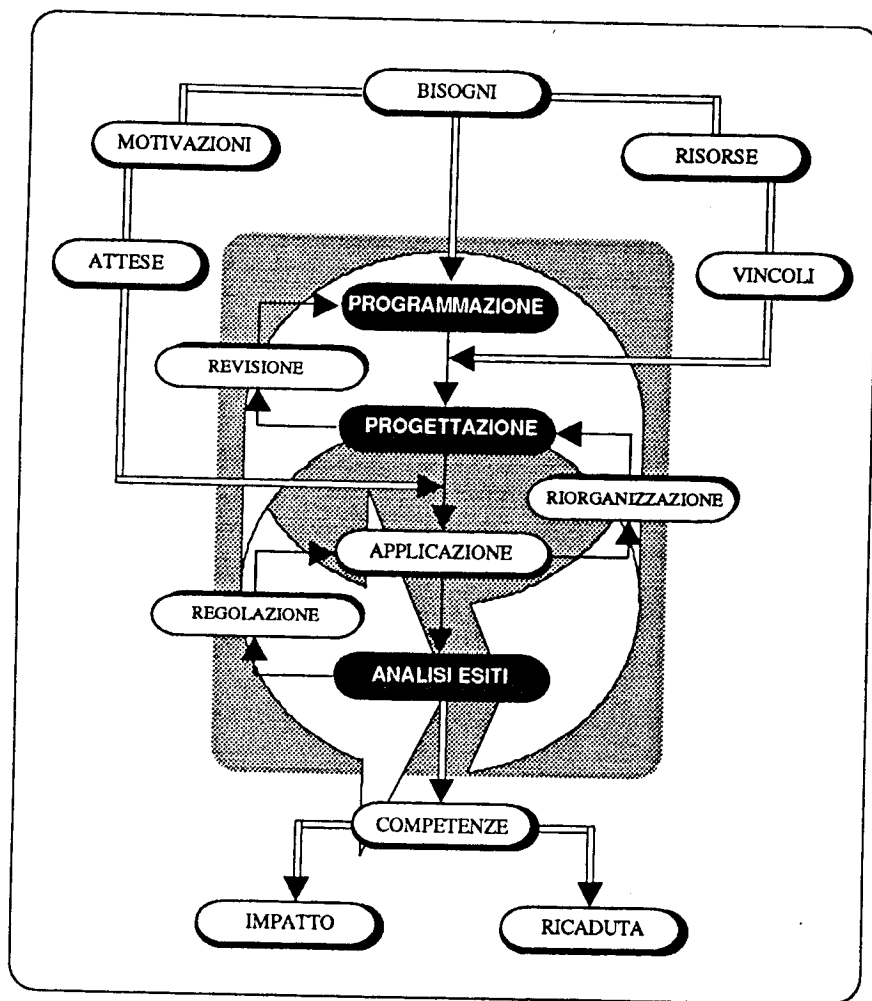


Fig. 7: Aree di analisi degli approcci di valutazione centrati sulla comparazione (evidenziate su sfondo nero)

Note

¹ La metodologia sperimentale classica, come prevista da Fisher (1935), nel celebre *The design of experiments*, è nata nell'ambito delle scienze naturali, in particolare nelle discipline botaniche (questo elemento è stato frequentemente e inspiegabilmente assunto con una punta di scherno da parte dei detrattori del metodo sperimentale) e successivamente si è estesa anche a quelle sociali. Secondo il disegno di Fisher, essa si sviluppa in sei fasi strettamente sequenziali: (1) individuazione di una situazione problematica, (2) formulazione di un'ipotesi che ne prefigura la risoluzione, (3) elaborazione delle procedure sperimentali, (4) applicazione

effettiva, (5) verifica delle ipotesi mediante l'analisi e la valutazione dei risultati ottenuti, (6) decisione sull'uso dei risultati.

² Per Campbell (in E.L. Struening - M.B. Brewer, *Evaluation Research*, Boston, Sage Publ., 1985) sono nove le minacce alla validità interna della sperimentazione: (1) *Storia*: circostanze, diverse dal trattamento sperimentale, che si verificano nel periodo compreso tra prima e dopo la prova e che danno quindi delle spiegazioni alternative degli effetti. (2) *Maturazione* (processi intervenienti dovuti al semplice passare del tempo, come la crescita, la fatica, ecc. (3) *Instabilità*: inaffidabilità delle misurazioni, fluttuazioni della campionatura delle persone, delle misure ripetute o equivalenti. (4) *Verifica*: effetto di un esame basato sul risultato di un altro esame. (5) *Strumentazione*: cambiamenti nella calibratura degli strumenti o degli osservatori. (6) *Artefatti di regressione*: quando le persone sono scelte sulla base dei valori estremi. (7) *Scelta*: reclutamento differenziale dei gruppi di paragone. (8) *Mortalità sperimentale*: perdita differenziale dei rispondenti. (9) *Interazione tra selezione e misurazione*: deviazioni di scelta che danno luogo a tassi differenziali o a cambiamenti autonomi.

Campbell elenca anche sei minacce alla validità esterna: (1) *Effetti di interazione della verifica*: dovuti a pre-esami o verifiche preventive. (2) *Interazione tra scelta e trattamento sperimentale*: reattività non rappresentativa della popolazione trattata. (3) *Effetti reattivi degli espedienti sperimentali*: artificialità o sfondo sperimentale atipico, effetto Hawthorne. (4) *Interferenza del trattamento multiplo*: applicazione separata di più trattamenti. (5) *Sensibilità irrilevante delle misure*: tutte le misure sono complesse e tutte hanno componenti irrilevanti che possono produrre effetti evidenti. (6) *Replicabilità irrilevante dei trattamenti*: la replica dei trattamenti può fallire nell'includere quei componenti realmente responsabili degli effetti.

³ G. De Landsheere distingue tre diverse scienze che hanno per oggetto il controllo scolastico: la *docimologia* come «scienza che ha per oggetto lo studio sistematico degli esami, in particolare dei sistemi di votazione e del comportamento degli esaminatori e degli esaminandi»; la *docimastica* come «tecnica degli esami»; la *dossologia* come «studio sistematico delle funzioni che la valutazione ha nell'educazione scolastica» (G. De Landsheere, *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*, Firenze, La Nuova Italia, 1973).

Per approfondimenti sulle tecniche, sugli strumenti e sulle metodologie docimologiche si rimanda all'ampia letteratura in merito. In particolare agli oramai classici: H. Pieron, *Esami e docimologia*, Roma, Armando, 1965; A. Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Milano, Comunità, 1955; J.C. Nunnally, *Educational Measurement and Education*, McGraw Hill, 1964 (tr.it.: *Misurazione e valutazione nella scuola*, Firenze, OS, 1976); M. Gattullo, *Didattica e docimologia*, Roma, Armando, 1968, 1971; B. Hudson (a cura di), *Introduzione alle tecniche di valutazione*, Bologna, Zanichelli, 1975.

Uno strumento che affronta in modo complessivo le problematiche docimologiche è rappresentato dall'opera in 10 unità *Metodi della valutazione scolastica*, Giunti & Lisciani, 1988 (Corso di perfezionamento per gli insegnanti promosso dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Roma "La Sapienza"). Le unità, costruite in modo estremamente interattivo per corsi di formazione a distanza, sono state prodotte da R. Maragliano (*Valutazione e scuola*), B. Vertecchi (*Scolarizzazione e selezione*), M. Laeng (*Elementi e momenti della Valutazione*), L. Calonghi (*Finalità e obiettivi della scuola*), C. Coggi - L. Calon-

gli (Statistica per la valutazione), B. Vertecchi (*Origini e sviluppi della docimologia*), L. Calonghi (*Strumenti di valutazione: saggi*), G. Domenici (*Le prove strutturate di conoscenza*), T. Russo Agrusti (*la valutazione nelle procedure osservative e sperimentali*), L. Acciaroli - B. Vertecchi (*L'espressione dei giudizi*).

⁴ Un ulteriore rilievo indirizzabile alla prospettiva di Campbell consiste nel suo configurarsi entro il settore della ricerca fondamentale e non di quella applicata quindi nettamente in contrasto con la logica della valutazione (Huberman, 1983).

⁵ Queste sono, in sintesi, le fasi della procedura valutativa proposta da Metfessel e Michael (1967):

- 1) Coinvolgimento di tutti i componenti della comunità formativa come facilitatori del programma di valutazione.
- 2) Formulazione di un modello coesivo e accettato di mete generali e di obiettivi specifici.
- 3) Traduzione degli obiettivi specifici in termini comprensibili onde facilitarne l'acquisizione da parte di tutti i partecipanti.
- 4) Selezione e costruzione di strumenti che forniscano misure che permettano inferenze circa l'efficacia del programma.
- 5) Osservazione periodica con l'impiego di test, scale, e altre misure comportamentali.
- 6) Analisi dei dati utilizzando appropriati metodi statistici.
- 7) Interpretazione dei dati confrontandoli con i criteri e i livelli di prestazione desiderati.
- 8) Sviluppo di raccomandazioni per ulteriori aggiunte, modifiche o revisioni delle mete e degli obiettivi specifici.

Approcci di valutazione orientati alle decisioni

Il concetto chiave che permea questa tipologia di approcci sostiene che l'informazione prodotta dalla valutazione deve servire prima di tutto per prendere "buone" decisioni: il valutatore può migliorare l'efficienza e l'efficacia della formazione fornendo ai responsabili (dirigenti, amministratori, politici, insegnanti, ecc.) informazioni utili in tal senso. Naturalmente esistono diversi livelli decisionali e la valutazione orientata alle decisioni intende definire il tipo, la qualità e il numero delle informazioni che possono essere fornite, quando devono essere elaborate e chi le può utilizzare per prendere decisioni.

I maggiori contributi allo sviluppo della riflessione circa la funzione decisionale della valutazione in ambito formativo vanno ascritti a Stufflebeam, ad Alkin e, in generale, alle équipes di ricerca coinvolte nella valutazione *esterna* degli interventi attivati. A Stufflebeam, comunque, va fatta risalire la formalizzazione delle linee fondamentali di un modello tuttora molto adottato nelle politiche di pianificazione e di controllo della formazione, sia statunitensi che europee.

Il modello CIPP (*Context, Input, Process, Product*) di Stufflebeam

Per Stufflebeam, lo scopo della valutazione non è quello di provare (testing) ma quello di migliorare, «*not to prove, but to improve*» (Stufflebeam e Shinkfield, 1984, p. 151). Per lui la valutazione è «un processo teso a delineare, ad ottenere e a fornire informazioni utilizzabili al fine di giudicare le alternative di decisione» (Stufflebeam, 1973a, p. 129).

Stufflebeam nel 1967 ha disegnato, e successivamente più volte perfezionato, un modello di valutazione che ha chiamato CIPP (come acronimo di *Context, Input, Process, Product*). Il modello CIPP comprende, pertanto, quattro differenti tipologie di valutazione e ciascuna di esse deve servire a specifiche prese di decisione.

La *Context Evaluation* punta a definire i bisogni e le opportunità presenti nel contesto in cui si intende introdurre e applicare il programma di formazione, a identificare le possibili strategie di risposta ai bisogni e a verificare se gli obiettivi proposti permettono una risposta adeguata ai bisogni analizzati. Per valutare il contesto i ricercatori possono ricorrere a diversi strumenti, quali l'analisi della situazione, i test diagnostici, l'analisi dei documenti, la tecnica Delphi. La valutazione del contesto dovrà permettere, ai pianificatori della formazione, prese di decisioni concernenti le tipologie delle situazioni (*setting*) da formalizzare, le finalità e gli obiettivi della formazione rispetto ai problemi da risolvere, le informazioni da raccogliere nel contesto per valutare gli esiti dell'intervento.

L'*Input Evaluation* punta a «determinare quali risorse utilizzare per raggiungere le mete del progetto» (Stufflebeam, 1971, p. 222), ad identificare le capacità e i vincoli reali del sistema (*system capabilities*) e a circoscrivere le strategie alternative. Per valutare l'input i ricercatori possono ricorrere a strumenti quali le visite, le riunioni d'équipe, la consultazione di inventari e di bilanci, le tecniche di pianificazione, gli studi di fattibilità, le simulazioni. La valutazione dell'input dovrà permettere, agli organizzatori degli interventi formativi, prese di decisioni concernenti la scelta delle strategie, delle risorse, primarie e di supporto, e delle informazioni da raccogliere per valutare l'efficacia delle strategie adottate.

La *Process Evaluation* punta a identificare o a prevedere, nel processo formativo, le carenze (*defects*) del programma intrapreso e quindi a determinare la congruenza tra il progetto e le attività di formazione. Per valutare il processo Stufflebeam presenta tre grandi strategie. «La prima riguarda la diagnosi e la previsione di possibili disfunzionamenti nel disegno progettuale o nelle sue successive implementazioni durante l'intervento, la seconda riguarda la raccolta delle informazioni necessarie per le decisioni preprogrammate (*preprogrammed decisions*) da prendere durante l'intervento formativo, e la terza riguarda la registrazione delle procedure, delle attività e degli avvenimenti accaduti» (Stufflebeam, 1971, p. 229).

La valutazione del processo dovrà permettere prese di decisioni, da parte dei formatori, concernenti la progressione delle tappe previste, le modifiche da intraprendere per implementare e rifinire il disegno progettuale e procedurale e le informazioni da raccogliere e da conservare (*monitoring*) per l'interpretazione dei risultati della formazione.

La *Product Evaluation* consiste nella raccolta delle descrizioni e dei giudizi sugli esiti formativi, nel metterli in relazione con gli obiettivi, il contesto, l'input e le procedure attivate, al fine di decidere se continuare, terminare o modificare il progetto di formazione. Per valutare il prodotto

si può ricorrere a due tipologie di strumenti, per un verso alla misurazione e all'analisi quantitativa e, per l'altro, alla raccolta delle opinioni, dei pareri e dei giudizi sui risultati da parte di tutti gli attori. Il rapporto finale di valutazione raccoglierà i giudizi di valore distinguendo gli effetti positivi da quelli negativi in rapporto ai risultati previsti e imprevisti.

Sulla base di questa ripartizione, in seguito adottata e adattata in propri modelli da molti studiosi di valutazione, Stufflebeam ha tracciato un disegno globale dei processi valutativi (come illustrato in fig. 8) che comprende anche gli output decisionali e gli scenari di trasformazione del progetto formativo provocati dalle informazioni emerse dalla valutazione di contesto.

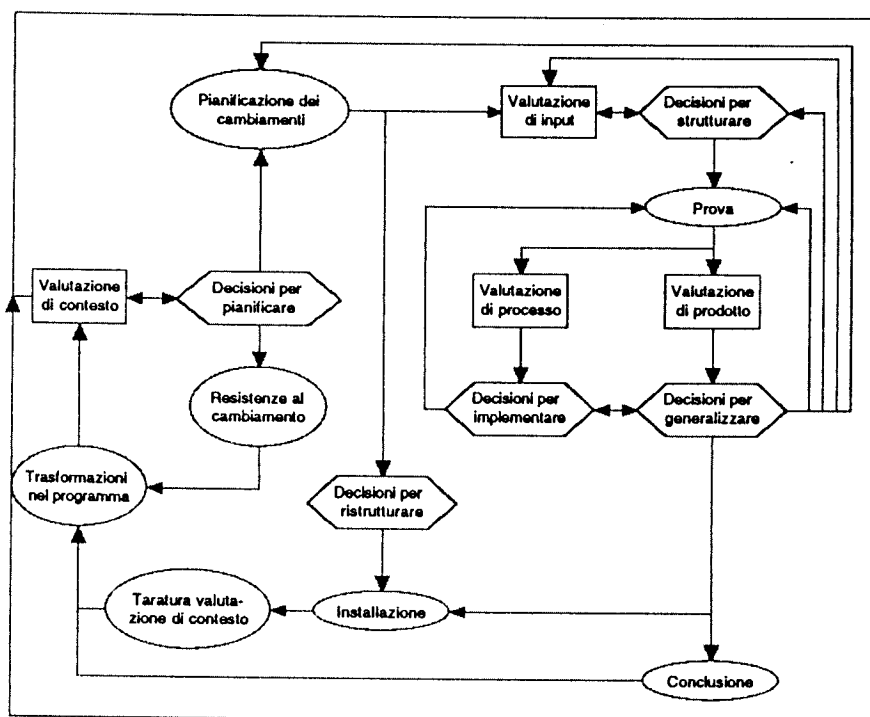


Fig. 8: Il modello di valutazione CIPP (da Stufflebeam, 1971, p. 140)

Pertanto, alle quattro tipologie CIPP di valutazione, corrispondono altrettante successive tipologie di prese di decisione:

- 1) le decisioni relative alla pianificazione del programma (*planning decisions*) che dipendono dalla valutazione di contesto;

- 2) le decisioni relative all'impianto strutturale del programma (*structuring decisions*) che iniziano successivamente alla valutazione di input;
- 3) le decisioni relative alle modifiche da adottare (*implementation decisions*) che seguono la valutazione di processo;
- 4) le decisioni relative alla generalizzazione e alla diffusione del programma (*recycling decisions*) che sono conseguenti alla valutazione di prodotto.

Dopo aver valutato il contesto, che sostanzialmente si identifica con l'analisi dei bisogni e delle risorse, secondo l'autore è possibile delineare il programma di formazione sulla base della quantità di informazioni a disposizione e del tipo di cambiamento che si intende indurre. Sono possibili quattro differenti tipi di cambiamento:

- 1) *Neomobilistic change* dove sulla base di poche informazioni si sviluppa un disegno formativo per promuovere ampie trasformazioni;
- 2) *Incremental change* che si riferisce ad una serie di piccoli cambiamenti sulla base di poche informazioni;
- 3) *Homeostatic change*, «molto frequente in ambito formativo», dove molte informazioni danno luogo a piccoli cambiamenti;
- 4) *Metamorphic change* dove un grande cambiamento è supportato da un numero enorme di informazioni. Questo cambiamento è così infrequente da indurre Stufflebeam a non includerlo nella rappresentazione del suo modello.

Stufflebeam mette in particolare rilievo, quindi, la valutazione di contesto il cui scopo è l'analisi dei cambiamenti nel programma quand'è ancora in una fase iniziale, mentre trascura i cambiamenti possibili a seguito delle prese di decisione di tipo strutturale (input), implementativo (processo) e di generalizzazione del programma (prodotto). Ciò lascia supporre la preferenza di Stufflebeam circa le decisioni politiche piuttosto che quelle organizzative e gestionali (e questo probabilmente spiega il favore delle commissioni governative e comunitarie per questo modello).

Il modello UCLA di Alkin

Alkin (1969) ha sviluppato un modello di valutazione, da lui chiamato UCLA (dall'Università di appartenenza), che presenta molte analogie con quello di Stufflebeam. Il modello di Alkin è comunque più orientato agli organizzatori che ai decisori, più ai responsabili e ai dirigenti locali di formazione che agli amministratori e ai politici nazionali, federali o comunitari.

Alkin individua cinque tipi di valutazione:

- 1) *Accertamento sistemico* (oggi definito *monitoring*) per restituire informazioni sullo stato del sistema;
- 2) *Pianificazione del programma* per assistere alla selezione del programma più efficace in relazione agli specifici bisogni formativi;
- 3) *Implementazione del programma* per fornire informazioni su come è stato introdotto il programma nello specifico gruppo e nel modo appropriato, nonché per adattare il programma al gruppo;
- 4) *Miglioramento del programma* per fornire informazioni sul funzionamento del programma, ovvero per controllare se si raggiungono puntualmente gli obiettivi intermedi e se si evidenziano gli esiti formativi previsti;
- 5) *Certificazione del programma* per fornire informazioni sul valore di un programma e sulle sue possibilità di un uso generalizzato.

Due funzioni valutative caratterizzano l'originalità del modello di Alkin rispetto a quello di Stufflebeam: l'adattamento e il miglioramento del programma designano le attività di feedback interno e restituiscono informazioni relative ai processi di funzionamento del programma. Non è del tutto condivisibile la terminologia adottata da Alkin: implementazione e miglioramento vengono generalmente considerate attività successive alla valutazione e non attività valutative vere e proprie. Ma probabilmente egli con tale sovrapposizione ha inteso accentuare il carattere ciclico e processuale che si viene a determinare tra le attività di valutazione e quelle che da essa dipendono.

La valutazione al servizio della decisione

In Italia l'impostazione di Stufflebeam è stata ripresa, tra gli altri, dal CENSIS¹, dall'ISFOL e dall'ENAIP, tre agenzie a diverso titolo interessate alla valutazione della formazione ma accomunate dalla preminente funzionalità decisionale ad essa attribuita: la prima è orientata alle indagini statistiche (*anche* inerenti la formazione), la seconda allo studio dei rapporti tra formazione e lavoro (e quindi dell'efficacia della formazione *per* il lavoro), mentre la terza si presenta come un sistema formativo che si disegna un impianto di valutazione per le proprie attività.

Prendiamo in esame i tratti salienti dei modelli, di recente enunciazione, elaborati dall'ISFOL (1992) e dell'ENAIP (1990) poiché presentano una caratteristica complementare: il primo è prevalentemente orientato alle decisioni di politica formativa, il secondo alle decisioni inerenti la progettazione degli interventi.

Secondo i ricercatori dell'ISFOL: «... occorre che si espliciti una reale committenza di valutazione, ovvero occorre che i *decisori* si esprimano, evidenzino quali sono i loro fabbisogni valutativi ai fini decisionali. Il passaggio dalla riflessione teorica all'operatività, in questo caso, non consiste infatti solo nello sperimentare e mettere a regime determinate strumentazioni, quanto nell'attivare un circuito efficiente di:

- analisi e diagnosi degli interventi realizzati;
- capitalizzazione delle esperienze (retroazione);
- miglioramento dei processi decisionali rispetto alle attività da intraprendere.

Il fulcro di tale circuito e la ragion d'essere dei dispositivi di valutazione sono costituiti da un *soggetto decisore* che acquisisca i risultati della valutazione e li utilizzi al fine di migliorare le performance del sistema» (ISFOL, 1992, p. 158).

È quindi il *soggetto decisore*, inteso come singolo individuo o organo responsabile², che definisce gli obiettivi delle azioni formative (o del sistema formativo nel suo complesso) e, in funzione del loro raggiungimento, stabilisce «la pertinenza sia delle azioni preventivate/programmate (valutazione *ex ante*), sia di quelle effettuate (valutazione *ex post*)» (ibidem). Gli «obiettivi» in questa concezione divergono notevolmente da quelli designati negli approcci comparativi: qui si tratta di obiettivi «politici» che si riassumono principalmente (quando non esclusivamente) nell'inserimento lavorativo dei partecipanti e la valutazione degli effetti della formazione si misura generalmente mediante la rilevazione del *tasso di occupazione* dei soggetti formati:

$$\frac{\text{n. occupati al tempo x}}{\text{n. formati}}$$

Ma ricorrenti indagini hanno dimostrato che con questo indicatore si arriva soltanto a concludere la scarsissima efficacia delle azioni formative; perciò i ricercatori dell'ISFOL propongono in aggiunta ad esso quello della *opportunità occupazionale* desumibile dal rapporto tra i formati occupati e gli occupati non formati all'interno di un certo gruppo di utenti (U):

$$\frac{U [\text{formati}] \text{ occupati al tempo x}}{U \text{ occupati al tempo x}}$$

L'*effetto occupazione*, da qualsivoglia visuale lo si ponga, nel panorama formativo italiano rimane sempre un effetto atteso («esterno all'am-

bito di stretta pertinenza dell'intervento») e quindi l'obiettivo esplicito, rispetto al quale misurare l'efficacia delle azioni, «dovrebbe consistere nel garantire una *qualificazione professionale*» ai partecipanti. In questo caso muta la natura degli indicatori la quale afferirà per un verso alle capacità e alle competenze acquisite dagli utenti e per l'altro alle risorse impiegate a tal fine.

«L'aspetto politico più rilevante non risiede nel *come fare* per valutare i risultati della formazione in termini di "qualificazioni acquisite", quanto nel decidere, quando ne è il caso, che l'obiettivo diretto ed esplicito degli interventi non consiste nel garantire sbocchi occupazionali, bensì nel permettere a chi ne è sprovvisto, di conseguire una qualificazione adeguata [... e in questo caso il problema è quello di] stabilire standard e modalità di verifica di risultati poco tangibili e "materiali", quali quelli attinenti alle competenze, attitudini e capacità operative dei formati» (ISFOL, 1992, p. 162).

Nel modello ISFOL il rapporto tra i soggetti decisori (politici) e i valutatori è segnato da ruoli netti e distinti: i primi designano gli obiettivi della formazione e gli standard di verifica degli effetti, i secondi sono soltanto dei "tecnici" che adoperano gli strumenti più adeguati per reperire le informazioni necessarie ai decisori. «Non mancano tuttavia gli strumenti tecnici anche per *orientare* la decisione: una corretta verifica dei vincoli e delle opportunità presenti nel sistema, il delineare scenari alternativi attinenti alle diverse ipotesi di scelta, il prefigurare i costi e i vantaggi sono infatti una funzione preminentemente tecnica» (ISFOL, 1992, p. 163).

Anche il «dispositivo» proposto dall'ENAIIP «è stato pensato per i decisori cui compete in ultima istanza decidere se attuare un certo progetto perché ci sono ragioni di tipo tecnico, economico, sociale» (Verdi-Vighetti, 1990, p. 20). Secondo quest'ultimo, la valutazione non va confusa e sovrapposta con la descrizione dell'azione formativa o con l'espressione di opinioni degli operatori e degli utenti. «La loro distinzione è feconda perché stimola a definire le finalità di ciascuna ed a mettere a punto strumenti diversi. Le possiamo anche chiamare con nomi diversi:

- la prima è descrizione/osservazione e produce monitoraggio costante dell'azione formativa;
- la seconda è percezione sociale degli attori della formazione ed anch'essa può essere sviluppata lungo tutto il percorso formativo. Impropriamente può essere chiamata valutazione, perché di fatto non esplicita le categorie valutative;
- la terza è propriamente valutazione perché tende ad attribuire valori all'azione formativa rispetto a categorie o parametri esplicitati secondo un certo punto di vista» (Verdi-Vighetti, 1990, p. 20).

Questa precisazione distingue nettamente le concezioni valutative sviluppate negli approcci orientati alle decisioni da quelle naturalistico-re-

lazionali (Guba, Stake) e da quelle orientate all'analisi dei bisogni degli utenti e quindi delle loro percezioni sociali (Scriven).

Il sistema di valutazione ENAIP intende indagare tutto il percorso di «un'iniziativa formativa» nel suo farsi progettuale ed applicativo³. Il modello (v. fig. 9) si presenta piuttosto complesso e articolato (ogni ini-

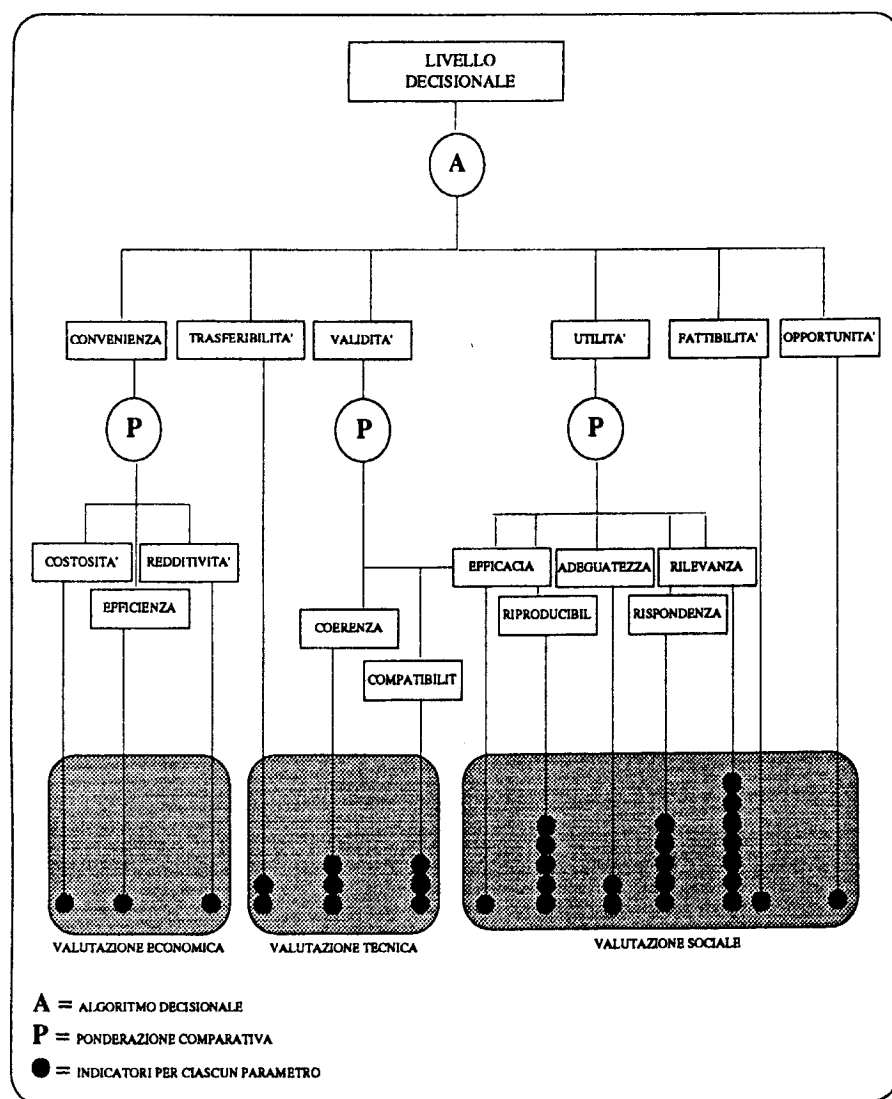


Fig. 9: Sistema di valutazione ENAIP (elaborazione da Baudino)

gli
di
Il
ni-

ziativa formativa viene suddivisa in otto fasi e ciascuna di esse "correlata" con sedici parametri di valutazione raggruppati in tre tipi: economici, tecnici e sociali), ciò nonostante ad esso va accreditato il tentativo di definire con precisione i parametri di valutazione e di proporre formule semplificate per calcolarne i tassi o i coefficienti⁴. D'altro canto l'estrema analiticità rispetto agli indicatori e agli standard lasciano supporre un'iniziativa concertata tra valutatore e decisore, al punto da non arrivare a comprendere se è il decisore che valuta o se è il valutatore che decide, con tutto ciò che ne consegue.

In ultima analisi, l'originaria impostazione di Stufflebeam ha ricevuto notevoli impulsi tecnico-operativi dai sistemi appena proposti ma rimane sempre la concezione-guida degli approcci orientati ai decisori, e anche quando ci si premura di dichiarare che «la valutazione serve a tutti, perché tutti sono decisori nella formazione» (Verdi-Vighetti, 1990, p. 37) è evidente che il ruolo del valutatore è fondamentalmente "tecnico" nel coadiuvare le scelte politiche e amministrative.

Considerazioni critiche

«Uno dei grandi meriti del modello di Stufflebeam è quello di essere un modello globale. Ma questo è anche, agli occhi di certuni, il suo limite principale. Il modello è essenzialmente pensato in termini di valutazione globale della formazione e non in termini di valutazione degli agenti in formazione» (De Ketele, 1986, p. 191).

A nostro avviso questa critica è soltanto in parte condivisibile: è vero che il modello di Stufflebeam (così come anche gli altri modelli orientati alle decisioni) è pensato in termini macroscopici mentre il fulcro del rapporto formativo si sviluppa negli ambiti ristretti di un gruppo in formazione o di una classe, ma non va dimenticato che esso è orientato alla valutazione di progetto, dove anche i processi attivati in fase di intervento sono funzionali sia al raggiungimento degli obiettivi (acquisizione e trasformazione delle competenze negli "agenti") sia alla riuscita del progetto stesso.

Da un punto di vista strutturale, inoltre, se va ascritto a Stufflebeam il merito di aver formalizzato con estrema precisione un impianto valutativo completo, va anche notata la debole flessibilità del modello. In altre parole, il suo è un *insieme* di valutazioni e non un *sistema* di valutazioni poiché isola in quattro ambiti (Contesto, Input, Processo e Prodotto) le informazioni e le decisioni. Una soluzione a questo problema, suggerita dallo stesso autore (1984), può essere individuata nella ripartizione modulare del progetto con specifici e parziali interventi valutativi (ciascuno

con proprie valutazioni di contesto, input, processo, prodotto) associati a quelli più ampi e comprensivi che abbracciano l'intero sistema. La soluzione proposta da Stufflebeam comunque non annulla completamente la critica rivoltagli: non è sufficiente parcellizzare il contesto per risolvere il problema della comunicazione valutativa. Per esempio, l'autore non specifica il tipo di relazione possibile tra valutatori di contesto e valutatori di processo o di prodotto. Si instaura una relazione tra questi ruoli? E in caso affermativo, si configura come una relazione gerarchica, e quindi di dipendenza, o come un travaso informativo che lascia a ciascuno l'autonomia dei ruoli e dei compiti? Questi interrogativi conducono ad un ulteriore problema che interessa le funzioni dei responsabili: considerato che i decisori sono diversi (pianificatori, organizzatori, formatori) come si coniugano i diversi livelli di responsabilità?

Un altro limite connesso agli approcci decisionali, secondo House, sta «nell'eccessiva importanza attribuita all'utilità dell'informazione. L'informazione della valutazione è designata dal suo uso» (House, 1980, p. 232). Condividiamo pienamente l'osservazione di House, benché possa essere estesa a molta parte degli approcci di *Evaluation Research*, considerato che ciascuno di essi è deputato a ricercare e a fornire informazioni a qualcuno che in qualche modo deve usarle.

Il rilievo di House, comunque, introduce un problema che deontologicamente investe anche il valutatore e non soltanto il fruitore delle informazioni fornite: come vengono elaborate le informazioni nei decisori? Che uso ne fanno? In una comparazione di studi inerenti questo problema, O'Reilly (1981) ha individuato gli errori più rilevanti commessi dai responsabili intermedi (funzionari e quadri) allorché si trovavano in presenza di informazioni raccolte nei rapporti di valutazione. Gli errori più frequenti sono: (a) la selezione delle informazioni (con l'abbandono di interi blocchi informativi) al fine di ridurre l'incertezza nelle scelte da compiere e (b) la distorsione delle informazioni affinché concordino con i risultati che si desideravano in partenza.

Il compito del valutatore in questo tipo di approccio si presenta quindi eticamente delicato; se ne fa portavoce sempre House quando si pone un interrogativo che, a suo avviso, i sostenitori del *decision making* non si sono posti: «come si può fare per non mettere la valutazione al servizio di responsabili ingiusti o non democratici?» (House, 1980, p. 232).

Non va celato, infine, il rischio di «assimilare la teoria della valutazione ad una più o meno volgare teoria delle decisioni». Margiotta precisa i termini del discorso: «il punto di differenza e, insieme, di comunicazione tra teorie della valutazione e teorie delle decisioni è dato dal problema della scelta [...] inteso come il formarsi di sistemi selettivi e perciò intenzionali di azione. [...] Il compito di una teoria della valutazione] dovrebbe consistere nel mettere in luce una struttura complessa di pro-

blemi e di possibili soluzioni di problemi [...]. Al contrario, le teorie delle decisioni intendono il problema in maniera diversa: e cioè come compito che riguarda l'elaborazione delle informazioni, a partire dall'assunto che esistono per quel compito/problema delle soluzioni esatte, una volta individuate le quali è possibile rimuovere il problema stesso. [...] A differenza di una teoria della valutazione, le teorie delle decisioni presuppongono l'esistenza di scopi, di norme e di scelte, la cui complessità risulti già ridotta in qualche altro modo» Margiotta (1990, pp. 76-77).

I processi formativi negli approcci orientati alle decisioni

I processi decisionali concorrono alla "formatività" dell'intervento mediante l'orientamento che con essi viene impresso. La decisione indirizza la formazione. Decidere chi, cosa, come e quando di un intervento formativo, significa plasmarlo, dargli "forma". Inoltre, in presenza di un sistema decisionale (gerarchico o a rete), non si può che parlare di processualità e di integrazione tra i diversi ambiti decisionali. I processi decisionali, quindi, fungono da "motore" dell'evoluzione e del cambiamento nella formazione e, in quanto tali, vanno intesi come processi formativi da sottoporre a valutazione.

I modelli presi in esame limitano le aree di analisi (v. fig. 10) alla produzione di informazioni utili ai decisori. In altre parole essi propongono una valutazione *per* la decisione e non una valutazione *della* decisione. Questa scelta è probabilmente dettata dal tentativo di evitare possibili commistioni tra valutatori e decisori, limitando il ruolo dei primi alla produzione di informazioni utili ai secondi. Ma ciò significa che le decisioni non vengono sottoposte a valutazione.

Risalta, quindi, un artificio di debole tenuta: se immaginiamo un processo decisionale a cascata è evidente che i valutatori di un dato livello non valutano soltanto le attività del livello precedente ma anche le decisioni che hanno dato luogo a quelle attività. Per questo motivo i processi decisionali vanno indagati come fattore chiave, come elemento propulsivo e trasformativo del processo di formazione. Se oramai tutti concordano che non si valuta soltanto alla fine del processo formativo, va anche rilevato che non si decide soltanto all'inizio.

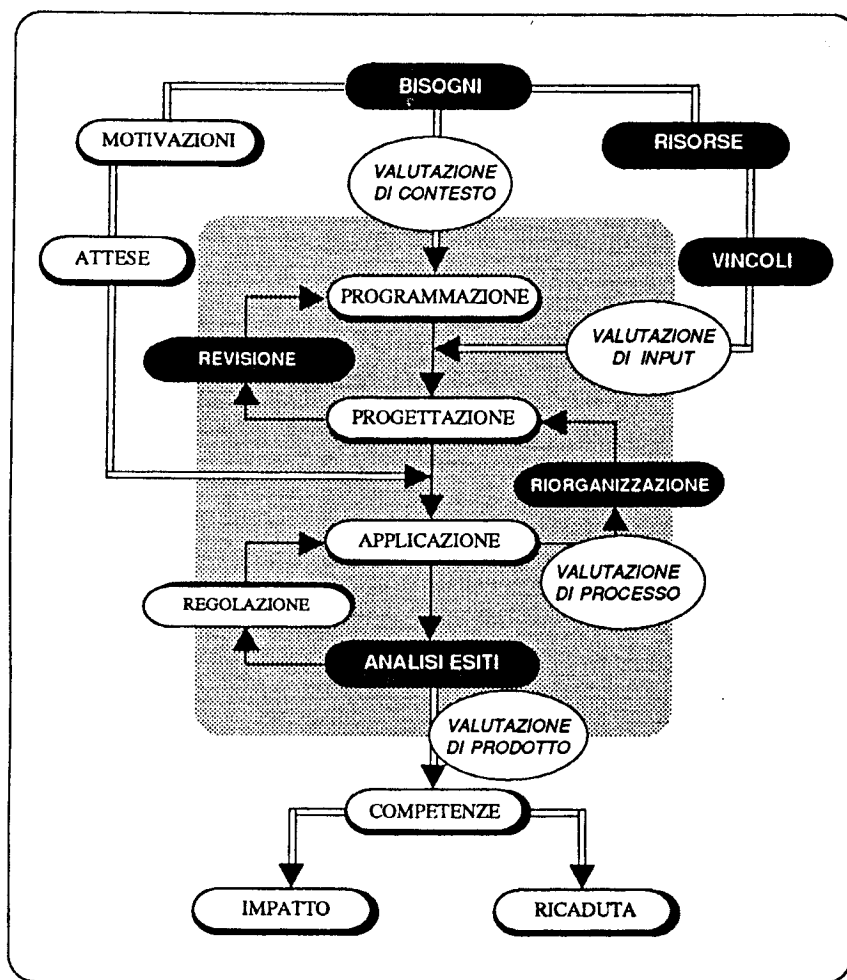


Fig. 10: Aree di analisi degli approcci di valutazione orientati alle decisioni (evidenziate su sfondo nero)

Note

¹ Il modello CENSIS (come illustrato in CENSIS, *Quindicinale di note e commenti*, 1980, nn.334-335) associa osservazione, programmazione e valutazione ed adotta un approccio su più livelli.

Ad un primo livello, riprendendo la ripartizione di Stufflebeam, scompone l'azione formativa in 1) contesto di realizzazione (con particolare riferimento agli scambi costanti tra momenti formativi e ambiente esterno), 2) progetto e suoi obiettivi caratterizzanti, 3) processo di realizzazione e le sue diverse fasi organiz-

zative (con analisi dei processi decisionali e delle risorse coinvolte), 4) prodotto (relativamente agli aspetti di cambiamento, innovazione e diffusione).

Un secondo livello riguarda alcune dimensioni tra loro indipendenti: 1) area delle strutture (la cui evoluzione in termini innovativi sta alla base della sperimentazione), 2) area dei contenuti e dei metodi (finalizzati allo sviluppo di un nuovo ruolo professionale), 3) area dell'accumulazione scientifica che, con analisi e proposte, è fondante di tutta l'operazione formativa.

Un terzo livello, infine, sviluppa in modo estremamente analitico le variabili da tenere sotto controllo. Queste le più significative: contesto, descrizione degli obiettivi, descrizione dell'utenza e dei gruppi destinatari, struttura ed organizzazione del progetto, perfezionamenti in progress, attuazione del progetto, natura e portata dei risultati, disseminazione dei risultati.

² «Le esigenze e l'utilità della valutazione possono emergere a molteplici livelli decisionali. A titolo esemplificativo, e limitandosi alla formazione che ricade sotto la competenza delle amministrazioni regionali, si può presumere che vi sia un livello decisionale nell'ambito della Cee (es. per l'approvazione dei programmi operativi cofinanziati dal Fse), un livello decisionale nell'ambito delle amministrazioni regionali (organi competenti per la definizione dei piani di attività, per la selezione dei progetti ammissibili ai finanziamenti Fse, ecc.), un livello decisionale nell'ambito delle strutture formative che allestiscono (e pertanto scelgono tra più soluzioni gestionali alternative) gli interventi» (ISFOL, 1992, p. 158).

³ Nel modello ENAIP (R. Baudino, *Ipotesi di un sistema per la valutazione di iniziative formative*, in *Formazione e Lavoro*, n. 125, parte prima, 1990) il ciclo di vita di un'azione formativa si articola in otto fasi:

Prima fase: fase preliminare (individuazione del problema).

Seconda fase: progettazione dell'analisi del problema.

Terza fase: realizzazione dell'analisi del problema.

Quarta fase: definizione del progetto formativo.

Quinta fase: progettazione macro dell'intervento formativo.

Sesta fase: realizzazione dell'intervento formativo.

Settima fase: realizzazione delle azioni di supporto alla soluzione del problema attuate dalla formazione.

Ottava fase: ricaduta sul sociale dei risultati del progetto formativo.

Da questo quadro emerge chiaramente come, secondo la concezione orientata alle decisioni, l'azione formativa e le relative valutazioni privilegino i momenti di produzione dell'intervento (con ben cinque fasi) marginalizzando l'applicazione e l'analisi degli esiti, quasi che queste non interessino più i decisori.

Si presenta, invece, più interessante il tentativo di Baudino di definire i parametri di valutazione:

Rilevanza = importanza sociale dell'iniziativa formativa (derivata dall'importanza del problema di riferimento).

Adeguatezza = capacità dell'iniziativa formativa di agire in termini risolutivi nei confronti del problema di riferimento.

Rispondenza = contributo dell'iniziativa formativa alla soluzione del problema.

Efficacia = rendimento dell'iniziativa formativa (nella capacità di produrre i risultati perseguiti).

Riproducibilità = potenzialità dell'iniziativa formativa di essere riprodotta nei confronti di problemi uguali o analoghi.

Utilità = convenienza sociale di attuare l'iniziativa formativa.

Fattibilità = grado di realizzabilità dell'iniziativa formativa.
Costosità = onerosità economica circa l'investimento dell'iniziativa formativa.
Efficienza = capacità dell'iniziativa formativa di ottimizzare l'impiego delle risorse disponibili.
Redditività = capacità dell'iniziativa formativa di produrre vantaggi economici.
Convenienza = utilità economica relativa all'attuazione dell'iniziativa formativa.
Coerenza = adeguatezza metodologica, tecnica e logica delle relazioni intrinseche alle specifiche progettuali ed operative dell'iniziativa formativa.
Compatibilità = adeguatezza socio/culturale, tecnica e logica tra specifiche progettuali e specifiche relative alla realtà esterna di riferimento.
Validità = correttezza dell'impianto progettuale ed operativo dell'iniziativa formativa.
Trasferibilità = presenza nell'impianto progettuale di elementi tecnico-metodologici trasferibili a contesti di riferimento diversi.

Le relazioni tra i parametri di valutazione vengono facilmente compresi mediante la lettura della rappresentazione grafica illustrata in fig. 9, dove si evidenziano i parametri di 1° livello (ossia parametri base) e di 2° livello (composti dall'associazione di quelli di 1° livello).

⁴ Per ciascuno dei parametri di valutazione (riportati nella nota precedente) Baudino presenta più indicatori e il valore del parametro è ricavato dalla media aritmetica dei valori associati agli indicatori corrispondenti. Per i parametri di 2° livello, il valore relativo si ottiene dalla media ponderata di quelli di 1° livello. Ogni valutazione per indicatore posiziona lo stesso su una scala graduata di cinque intervalli, cui possono essere associati valori quantitativi crescenti proporzionali. Naturalmente l'inversione dell'indicatore si verifica a metà scala.

A titolo esemplificativo osserviamo gli indicatori proposti per il parametro *Rispondenza*: a) grado di copertura alla soluzione del problema da parte dell'iniziativa formativa; b) sostituibilità della formazione; c) coinvolgimento della commitment.

Approcci di valutazione centrati sul consumo di formazione

È per lo meno singolare che i fruitori del servizio formativo o di un programma di sviluppo vengano definiti in termini di *consumatori*. Così, infatti, Michael Scriven (1967 e succ.) appella tutti coloro che, in modo diretto o indiretto, "consumano" un servizio di formazione. I consumatori *diretti*, coinvolti attivamente nelle procedure formative, sono i partecipanti ai corsi, i formatori, gli animatori, i tutor, gli organizzatori, ecc., mentre i consumatori *indiretti* sono tutti coloro che successivamente all'intervento formativo usufruiscono del patrimonio professionale o culturale ricevuto dai partecipanti. Sono consumatori indiretti, sul versante professionale, i responsabili aziendali, i datori di lavoro, i committenti, ecc., e sul versante culturale i responsabili di politiche sociali di sviluppo o di successivi livelli formativi rispetto a quello "consumato" (università, gradi avanzati di formazione, ecc.).

Benché la definizione di consumatore possa sembrare provocatoria, lontana dalla nostra concezione di formazione in quanto decisamente incuneata nella più classica ideologia statunitense, con essa Scriven non intende mettere in rilievo la valenza fagocitante (dell'"usa e getta") nel consumo del servizio o del bene formativo, ma vuole, invece, spostare l'oggetto della ricerca valutativa all'esterno del sistema formativo ristretto, centrandolo sui bisogni degli utenti e sui processi di produzione messi in atto dalle agenzie formative. In sostanza, egli focalizza il suo interesse sulla domanda e sull'offerta di formazione.

Le riflessioni e le proposte di Scriven non sono sfociate nella formalizzazione di un vero e proprio modello di valutazione, ciò nonostante si sono rivelate profondamente innovative sia nell'ambito della ricerca che in quello della pratica valutativa, tanto da stimolare nuovi percorsi di studio e da improntare specifiche metodologie di indagine. Ripreso e citato un po' ovunque per un frammento o l'altro del suo pensiero (e non

di rado frainteso), Scriven non è riuscito a creare una "scuola" di *Evaluation Research* centrata sul consumatore e le cause della sua "solitudine" possono essere fatte risalire prima di tutto nell'aver assunto un quadro di riferimento teorico, quello dell'economia sociale, per molti studiosi di formazione ancora troppo lontano dagli obiettivi di sviluppo della ricerca valutativa e, in secondo luogo, nel non aver organizzato la ricchezza delle sue intuizioni in un sistema valutativo coerente ed organico.

Il concetto di valutazione di Scriven

Di Scriven si ricorda usualmente la distinzione tra valutazione sommativa e formativa da lui coniata nel noto articolo del 1967, *The Methodology in Evaluation*. In seguito, tale distinzione è stata adottata prevalentemente per designare due metodologie di valutazione dell'apprendimento¹. L'originaria impostazione di Scriven, invece, intendeva specificare due funzioni distinte nella valutazione "sociale" di un programma di sviluppo. Con la *funzione formativa*, che si esplicita come attività di ricerca utilizzando la metodologia dei progetti pilota, la valutazione contribuisce alla "costruzione" di un progetto di formazione adeguandolo ai bisogni dei consumatori, con la *funzione sommativa*, che va intesa come attività di bilancio (anche economico) del progetto effettuato (completamente o in una sua parte), la valutazione punta a certificare l'efficacia del programma "sommando" gli effetti da esso provocati sia nei consumatori diretti che in quelli indiretti.

I punti salienti dell'approccio di Scriven possono essere sinteticamente individuati:

- nell'individuare quale concetto-chiave della valutazione il *giudizio di valore* e non la comparazione con l'obiettivo (Tyler) o la presa di decisione (Stufflebeam);
- nel riconoscere che alla base del giudizio di valore stanno l'*analisi dei valori* e l'*analisi dei bisogni* dei "consumatori" (e in ciò si differenzia dalla valutazione di contesto di Stufflebeam che è, invece, funzionale alle prese di decisione sul programma);
- nell'importanza attribuita alla *valutazione degli effetti* sui "consumatori", come prolungamento dell'analisi dei risultati;
- nella proposta di una valutazione svincolata dagli obiettivi (*goal free evaluation*) ossia mirata all'analisi di tutti gli effetti della formazione, previsti e soprattutto imprevisti;
- nella preferenza accordata alla valutazione "amatoriale" (*amateur evaluation*) rispetto a quella professionale (*professional evaluation*); tale preferenza non va interpretata come abbandono del rigore valuta-

tivo, quanto piuttosto come riduzione delle tecnologie sperimentali a favore dell'intuito e dell'expertise del valutatore;

- nell'avvertire la necessità di comprendere (*illuminare*) gli effetti della formazione alla luce di tutto ciò che è andato accadendo durante l'intervento formativo;
- nel prospettare il giudizio conclusivo come una *valutazione di merito* degli obiettivi e delle strategie messe in atto;
- nell'individuare la necessità di attivare un processo di *meta-valutazione*, ossia di una valutazione della valutazione, da parte di persone esterne competenti.

Il punto cruciale della concezione valutativa di Scriven si colloca nel passaggio dalla raccolta di informazioni, che avviene libera da precostituzioni progettuali e con la più ampia varietà di strumenti possibili, alla definizione del giudizio di valore sul programma. Come si può passare dall'informazione al giudizio? Per l'autore, soltanto il controllo continuo (*monitoring*) dei bisogni reali dei consumatori garantisce l'emergere dei criteri su cui basare il giudizio di valore. In questo modo gli obiettivi non vengono definiti a priori ma costruiti durante tutto il ciclo di vita del processo formativo: la *goal free evaluation* non sta quindi a significare l'assenza o la negazione della definizione degli obiettivi quanto la necessità di una loro non predeterminazione.

La goal free evaluation

Nata come reazione al diffuso determinismo di impronta comportamentista, e quindi in opposizione alla valutazione centrata sulla comparazione obiettivi-risultati, la goal free evaluation muove da tre considerazioni: (1) le mete formative non contengono soltanto ciò che dicono di poter abbracciare, ma comprendono anche qualcosa d'altro che dovrebbe essere valutato; (2) le mete sono generalmente espresse in forma retorica e lontana dagli obiettivi reali impliciti al progetto di cambiamento; (3) i più importanti esiti formativi non "precipitano" nelle categorie delle mete o degli obiettivi.

In sintesi, le caratteristiche peculiari della valutazione libera dagli obiettivi sono le seguenti:

- il valutatore deve decisamente evitare di conoscere le mete del programma;
- le mete predeterminate non devono restringere il focus del processo di valutazione;

- la valutazione goal free è centrata sugli esiti attuali (effettivi) e non sugli esiti previsti dal programma;
- il valutatore riduce al minimo indispensabile i contatti con i responsabili e lo staff del programma;
- la valutazione goal free incrementa la verosimiglianza in quanto non prende posizioni precostituite sugli effetti.

Dalle indicazioni di Scriven emerge un *modus operandi* riservato prevalentemente alla valutazione esterna: non si riuscirebbe altrimenti a comprendere in quale modo un valutatore interno si possa estraniare da un processo in cui è coinvolto. Per lo stesso motivo, neppure gli "esterni" che hanno programmato e pianificato l'intervento formativo possono parteciparvi.

Secondo lo studioso, la più importante funzione della *goal free evaluation* consiste, in ogni caso, nella riduzione degli errori e nell'incremento dell'oggettività (Worthen e Sanders, 1988, p. 75). Possiamo convenire con Scriven sulla bontà di questa "intenzione funzionale" (per altro paradossalmente da tutti propugnata) senza comunque dimenticare che se si riducono errori, come quelli derivati da un approccio progettato, se ne possono aggiungere altri direttamente collegati alla metodologia *goal free*: il valutatore possiede in ogni caso idee e opinioni proprie su cui costruisce ipotesi e congetture; possiede personali modi di leggere e di interpretare la realtà ed è su questa base che organizza le informazioni. In altre parole, se non sono gli obiettivi di un progetto che condizionano la fedeltà valutativa, possono esserlo le idee preconcepite del valutatore. Molte ricerche (tra le altre quelle di O'Reilly, 1981, e Nisbett e Ross, 1980) mettono in evidenza come ciascuno (anche il valutatore) selezioni le informazioni sulla base di un proprio quadro valoriale, utilizzando criteri differenti per confermare e rinforzare le proprie impressioni, ipotesi, spiegazioni, piuttosto che per contraddirle.

Nonostante questi limiti, in parte risolti dallo stesso Scriven con l'introduzione di disegni quasi-sperimentali, la *goal free evaluation* non può essere frettolosamente archiviata come un'idea romantica pervasa dalla ricerca di una purezza impossibile. Con la sua formulazione va ascritto a Scriven l'indubbio merito di aver primariamente individuato la necessità di "comprendere" l'oggetto da valutare senza prefigurazioni progettuali dettate da altri, nel distacco dalla situazione per capirne i meccanismi più profondi e più nascosti. A comprova della sua importanza, altri studiosi introdurranno questa metodologia nei loro impianti valutativi o per accostarla a quelle più quantitative e standardizzate (Stufflebeam) oppure sviluppandola come fattore di triangolazione (Stake, Huberman).

La valutazione: dal bisogno al prodotto

Nel 1974, come risultato di una ricerca federale condotta su novanta "prodotti" formativi, Scriven ha redatto una serie di liste di controllo (*check-list*) per valutare l'impatto del prodotto sul consumatore. È necessario però premettere una distinzione basilare sul modo di concepire il "prodotto" formativo: per la maggior parte degli studiosi di ricerca valutativa il prodotto coincide con i risultati e con gli esiti del programma formativo (gli *outcomes*); per Scriven, invece, il prodotto è l'*input* dell'intervento formativo ossia "i pacchetti", i programmi, i curricoli predisposti e offerti ai consumatori dalle agenzie formative, pubbliche o private.

Le liste di controllo di Scriven si sviluppano in una successione di procedure analitiche, «necessarie e non solo desiderabili», per esprimere un giudizio sulla validità e sull'efficacia di un nuovo prodotto formativo:

- 1) *Analisi dei bisogni* per dimostrare che l'uso del nuovo prodotto contribuirà al miglioramento di un certo sistema (sia formativo-interno che professionale-esterno).
- 2) *Analisi delle risorse* per accertare l'esistenza sul mercato del prodotto e per scegliere il più adeguato ai bisogni.
- 3) *Analisi sperimentale* del prodotto in condizioni d'uso tipiche per verificare le performance del prodotto stesso.
- 4) *Analisi dell'idoneità* del prodotto nei confronti dei consumatori diretti (allievi, formatori, organizzazione formativa).
- 5) *Analisi comparata* delle prestazioni dei prodotti competitivi.
- 6) *Analisi dei risultati* nelle fasi dell'intervento a regime.
- 7) *Analisi degli effetti collaterali* ossia dei risultati rivelati dalla valutazione non vincolata all'obiettivo.
- 8) *Analisi del processo di insegnamento* per verificarne l'aderenza alle procedure d'uso indicate dal prodotto.
- 9) *Analisi della causalità* per dimostrare che gli effetti derivano direttamente dall'uso del prodotto.
- 10) *Analisi della significatività statistica* per individuare gli indicatori quantitativi dell'effetto.
- 11) *Analisi della significatività didattica* ossia dell'importanza dei vantaggi e dei miglioramenti per il sistema formativo.
- 12) *Analisi dei costi* nel rapporto costo-efficacia formativa e confronto con i costi di prodotti concorrenti.
- 13) *Analisi dei supporti di mantenimento* del prodotto.

Tutto l'impianto delle analisi di Scriven si fonda sul concetto di un prodotto che può soddisfare un bisogno. Però egli non si addentra nella genesi dei bisogni di formazione (se sono intrinseci o se sono indotti, e

in quest'ultimo caso da chi e come sono indotti) e neppure se tali bisogni perdurano o si modificano durante l'esperienza formativa.

Per ciò che riguarda l'impatto del prodotto sul consumatore, l'economista Albert Hirschman (1989) sostiene che i diversi consumi comportano un diverso *potenziale di delusione* fortemente correlato alla durata del bene di consumo: i beni non durevoli hanno un impatto più favorevole presso il pubblico (posseggono un ridotto potenziale di delusione) non tanto perché provocano un soddisfacimento immediato quanto perché la loro mancanza rinnova, nel consumatore, il bisogno del bene. Trasferita sul piano della formazione, la teoria di Hirschman conduce a conclusioni di questo tipo: i corsi brevi, frequenti e regolari contengono un potenziale di delusione minore, e quindi sono più efficaci rispetto a quelli lunghi o a quelli occasionali; più efficaci sono anche i corsi alternati (formazione-lavoro) rispetto a quelli continuati e full immersion.

Questa teoria può risultare interessante rispetto alle concezioni di Scriven perché individua nel *mantenimento del bisogno* di formazione, tanto più elevato quanto minore è il potenziale di delusione, l'elemento cruciale per la valutazione dell'impatto del prodotto nel consumatore. Nondimeno, secondo l'economista, i servizi formativi contengono, nella loro generalità, un forte potenziale di delusione, ma ciò dipende prevalentemente dall'elevato grado di variabilità nella qualità del servizio-prodotto e nella sua aderenza di risposta al bisogno.

Considerazioni critiche

Gli approcci di valutazione indirizzati al "consumo" della formazione mettono in rilievo l'importanza delle reazioni dei consumatori rispetto all'offerta che viene loro proposta o da loro ricercata.

Dal punto di vista metodologico, l'insieme delle liste analitiche di Scriven, data la complessità e la globalità dell'approccio, presenta molte analogie con la procedura valutativa di Stufflebeam, al punto da far dire a Gagné e Briggs che «non ci sono, o sono minime, delle vere e proprie differenze tra i modelli di valutazione proposti» dai due autori. Ma immediatamente avvertono che «sul piano didattico notiamo che la *programmazione continua* ha maggior rilievo nel modello di Stufflebeam, mentre il sistema di Scriven mette particolarmente in evidenza la *verifica della prestazione*» (Gagné e Briggs, 1979, p. 292-291). A nostro avviso, benché Scriven e Stufflebeam abbiano soltanto marginalmente indirizzato le loro concezioni valutative in ambito didattico, la differenza indicata da Gagné e Briggs non è di poco conto poiché punta direttamente all'oggetto e allo scopo attribuiti alla valutazione. L'oggetto valutativo di Stufflebeam è un progetto di formazione e il suo scopo riguarda la

presa di decisione sul progetto; l'oggetto valutativo di Scriven, invece, è un prodotto da "consumare" e il suo scopo riguarda il giudizio di valore sugli effetti causati dal prodotto.

Ad un'analisi più approfondita delle rispettive concezioni e soprattutto del loro sviluppo metodologico, emerge come Stufflebeam abbia acquisito da Scriven sia la distinzione tra valutazione formativa e valutazione sommativa (abbinandole rispettivamente a quelle di processo e di prodotto, che nel modello CIPP risultano piuttosto carenti), sia la metodologia della *goal free evaluation* per equilibrare procedure troppo vincolate ai risultati attesi. Scriven, dal canto suo, ha avvertito l'esigenza di inquadrare le proprie concezioni valutative in un piano procedurale e ha ritrovato nella progressione di Stufflebeam quella che meglio rispondeva a tale esigenza. Nulla vieta che indicazioni metodologiche o procedurali, come quelle indicate, possano essere riprese e adattate in altre impostazioni, poiché ciò che differenzia i modelli di ricerca non sono soltanto gli strumenti e le metodologie, ma soprattutto gli scopi e gli intenti della ricerca e gli oggetti specifici sottoposti ad indagine.

I punti deboli nella metodologia di Scriven si localizzano, secondo Stake (1973), (a) nell'eccessivo credito accordato alle dichiarazioni dei produttori - agenzie formative -, necessariamente mirate alla "vendita" del proprio prodotto e (b) alla soggettività degli osservatori, che già posseggono proprie opinioni sul prodotto. Le osservazioni di Stake intendono sottoporre a critica la *goal free evaluation*: a suo avviso vanno indicati in termini estremamente precisi il ruolo e l'influenza del produttore nel determinare i criteri di qualità intrinseca del prodotto e, quindi, una valutazione completamente svincolata dagli obiettivi è impossibile da effettuarsi perché i criteri di qualità anche se non esplicitati formalmente sono pur sempre presenti, forse in modo vago e confuso (e ciò è ancora più deleterio), nel valutatore *goal free*.

Al di là delle osservazioni legate alla tecnica valutativa, la carenza che maggiormente emerge dalle concezioni valutative di Scriven, così attento ai bisogni del consumatore, sta nel mancato approfondimento delle *motivazioni che determinano il bisogno* di formazione: Scriven presuppone l'esistenza di un bisogno e tale bisogno deve essere soddisfatto da un prodotto esistente sul mercato. Il problema non è marginale: chi è colui (tra i diversi tipi di consumatori, diretti e indiretti) che avverte il bisogno di un prodotto? Quanto e come viene condiviso tale bisogno dagli altri consumatori? È un bisogno indotto, o addirittura coartato, oppure è un bisogno sentito, vissuto, partecipato? Risponde ad un'esigenza reale di crescita culturale e professionale o è dettato da mode passeggiere e quindi delegato al mercato? La risposta a questi interrogativi è determinante per valutare non soltanto la domanda di formazione, ma anche l'efficacia del servizio-prodotto fornito.

La valutazione del software formativo

Il "prodotto" di Scriven, come oggetto di valutazione, comprende non soltanto i servizi offerti dalle agenzie formative, siano esse pubbliche o private, ma anche i materiali organizzati a scopo formativo. L'espressione più recente di questi è rappresentata dal software formativo² inteso non soltanto come programma computerizzato ad uso didattico, ma come l'insieme di tutti i pacchetti, multimediali e di gestione organizzativa, che utilizzano tecnologie informatiche. Anch'esso va sottoposto a valutazione a) prima di essere introdotto nel ciclo formativo, b) nell'analisi dell'impatto in fase applicativa e c) nell'osservazione della sua efficacia formativa.

Le posizioni dei diversi autori circa la valutazione del software divergono notevolmente e sono per lo più funzionali alla sua catalogazione³. Possiamo quindi distinguere tre tipologie di valutazione: la prima *strumentale* mirata all'analisi e al giudizio sulle caratteristiche tecniche del software (Wehrner, 1986); la seconda *organizzativa* tendente ad individuare la collocazione ottimale del software nel progetto di formazione (Dotti Martinengo, 1985); la terza *formativa* centrata sulla rispondenza del software al bisogno di formazione. Rispetto a quest'ultima tipologia possiamo annoverare gli apporti di Pellerey (1984) e De Blasi (1986). Il primo propone una scheda di descrizione e di "valutazione sommativa" di software didattico per ricavare giudizi su come esso si presenti rispetto ad a) obiettivi e prerequisiti, b) sviluppo del contenuto, c) flessibilità e controllo, d) forma di presentazione, e) regolazione e valutazione. Più formativa appare la «tavola sui criteri di valutazione» illustrata da De Blasi che si sviluppa nei seguenti punti:

- a) corrispondenza con l'impostazione metodologica del progetto
- b) conseguimento di capacità di astrazione
- c) valutazione del processo
- d) stimolazione dell'interesse
- e) inserimento e integrazione nel processo formativo
- f) influenza sul comportamento
- g) raccordo con l'esperienza
- h) tipo di comunicazione.

Ai fini del nostro discorso è interessante la distinzione tra valutazione del software e valutazione del suo inserimento formativo, «poiché implica una chiara distinzione tra *prodotto* e *processo*. Ogni software, infatti, sia audiovisivo sia soprattutto informatico per le caratteristiche del suo svolgimento interattivo, chiama in causa le strategie complessive della comunicazione formativa» (Galliani, 1986, p. 8).

I processi formativi negli approcci centrati sui bisogni e sui "consumi"

Certamente Scriven, così come anche gli autori appena citati in merito alla valutazione del software, non esclude tra le aree di interesse del suo impianto valutativo le trasformazioni dovute all'impatto in itinere del prodotto, ma mette maggiormente in rilievo le attività e i fenomeni di contesto, quelli che determinano il bisogno di formazione e quelli che lo soddisfano (v. fig. 11).

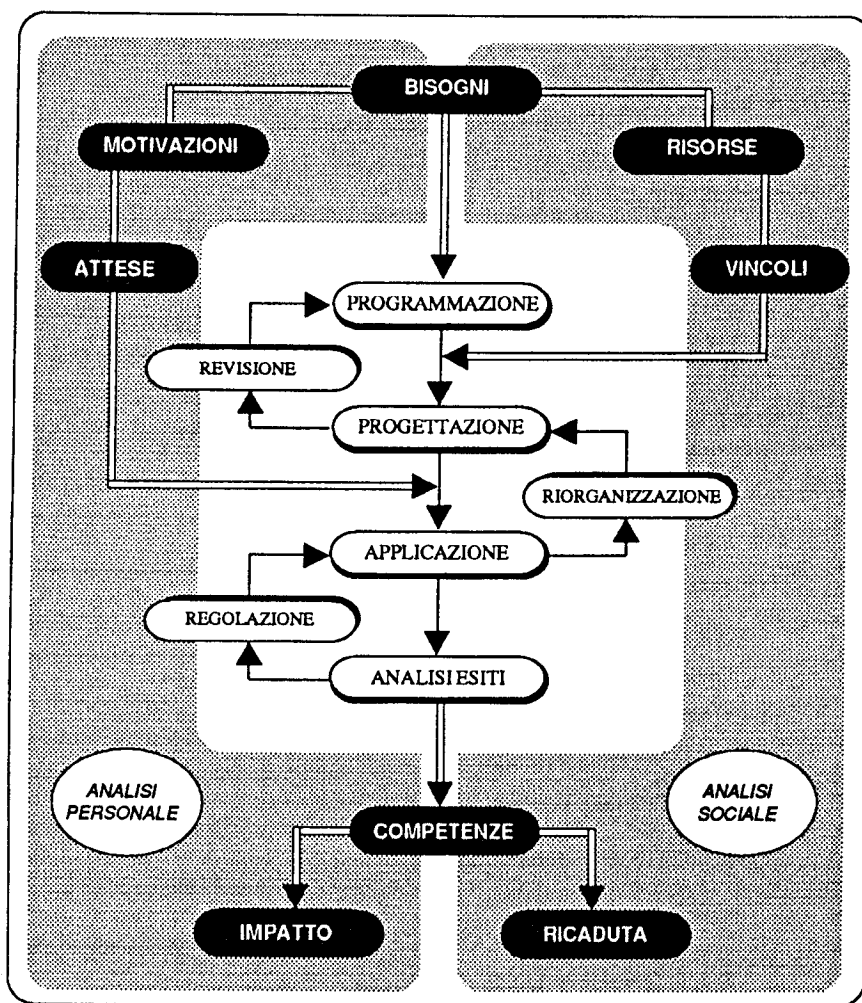


Fig. 11: Aree di analisi degli approcci di valutazione centrati sui consumatori

Risultano pertanto indagate due categorie di processi formativi (motivazionali e di produzione) presenti sia in ingresso che in uscita rispetto alle attività formative vere e proprie. In ingresso, con le *check-list* si analizzano le congiunzioni tra processi motivazionali che determinano il bisogno e quelli di produzione che possono soddisfarlo. In uscita, con la *goal free evaluation*, si valutano gli effetti della formazione analizzando sia l'impatto personale (tendente a regolare le motivazioni, e quindi il mantenimento del bisogno di formazione) sia la l'efficacia complessiva del servizio (ai fini del miglioramento e della riproducibilità del prodotto offerto).

Sono processi formativi quelli indagati da Scriven? Considerato che il suo interesse si focalizza sul contesto esterno al sistema formativo propriamente detto, quale è la formatività estrapolabile dai processi di consumo dei servizi e dei prodotti di formazione? Il "consumo" può diventare formazione solo se si separano i processi motivazionali da quelli di produzione: la motivazione è il fattore "energetico" che determina l'intensità delle trasformazioni formative; la produzione è il fattore "strumentale" che veicola le trasformazioni. Sono senza dubbio complementari, ma un'analisi indifferenziata di tali processi condurrebbe inevitabilmente alla dipendenza della motivazione dalla produzione e lo scopo prioritario della valutazione non sarebbe più formativo, ma di supporto ad operazioni commerciali.

Note

¹ Una precisa distinzione tra valutazione sommativa e valutazione formativa in ambito didattico viene proposta da B. Vertecchi, *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti*, Roma, Editori Riuniti, 1984. La valutazione *sommativa* «risponde all'esigenza di utilizzare in modo aggregato le capacità e le conoscenze che gli allievi hanno acquisito durante una parte significativa del loro itinerario di apprendimento. Ha carattere sommativo anche la valutazione che si esprime al termine dell'anno scolastico, o dei periodi nei quali esso è suddiviso». La valutazione *formativa* «ha lo scopo di fornire un'informazione continua e analitica circa il modo in cui l'allievo procede nell'itinerario di apprendimento. La valutazione formativa si colloca all'interno delle attività didattiche e concorre a determinarne lo sviluppo successivo» (p. 71).

² Abbiamo preferito l'espressione *software formativo* in sostituzione di quella più usuale di *software didattico* perché quest'ultima abbraccia un campo di intervento circoscritto all'apprendimento (e per lo più in sostituzione del docente). Il software formativo, invece, comprende tutti i sistemi che utilizzano le nuove tecnologie dell'informazione a qualsiasi titolo coinvolti nella formazione. Nel proliferante mondo delle sigle informatiche, alcune sono riservate al software nella formazione:

C.B.E. - Computer Based Education. Considerata la globalità semantica dell'accezione inglese *Education*, nell'ambito della formazione assistita dall'elaboratore, la *Computer Based Education* assume i significati e i valori più estesi e più generali. Tutti i processi formativi che in qualsiasi modo utilizzano metodologie e/o tecnologie informatiche rientrano nella sfera C.B.E.

C.A.I. - Computer Aided (o Assisted) Instruction. È questo l'acronimo più "antico" e quindi più sfruttato nella storia della didattica informatica. Nati come traduzione computerizzata di procedure di Istruzione Programmata (Pressey, Skinner, Crowder), i software C.A.I. propongono sul monitor una serie di brani scritti o di immagini grafiche e verificano periodicamente con domande rivolte all'utente, il grado di comprensione dell'argomento. Sulla base delle risposte fornite il programma può prevedere itinerari formativi differenziati, soluzioni di problemi e simulazioni grafiche che concretizzano le risposte fornite.

C.B.T. - Computer Based Training. Come C.A.I. anche il Computer Based Training è finalizzato all'autoistruzione, intesa come acquisizione autonoma e individualizzata di competenze e/o performance da parte dell'allievo. Ma mentre in C.A.I. talvolta arbitrariamente si mira all'auto-apprendimento, in C.B.T. più realisticamente si punta alla padronanza di abilità più o meno complesse.

C.A.L. - Computer Assisted Learning. In questo caso metodi e strumenti informatici sono indirizzati all'attività di progettazione dell'apprendimento. L'attività didattica è organizzata e governata dal docente che usa l'elaboratore come supporto o nell'ambito di interventi formativi di rinforzo e di recupero. Il settore operativo del Computer Assisted Learning rientra nell'organizzazione degli interventi didattici in un'ottica multimediale integrata, in cui possono coesistere, se funzionali alla logica curricolare, unità C.A.I. e/o C.B.T.

C.M.I. - Computer Managed Instruction. È il settore che si occupa degli aspetti manageriali, ovvero decisionali, previsionali, statistici e amministrativi, mediante la gestione della documentazione relativa ai curricoli e la validazione degli interventi formativi.

C.M.L. - Computer Managed Learning. Strettamente correlato, e spesso confuso, con C.M.I., il Computer Managed Learning tratta in modo più specifico e appropriato la gestione organizzativa dell'apprendimento, dagli aspetti più pratici (ma non per questo banali) quali la selezione e l'uso del software e dei media, l'organizzazione dei tempi e degli spazi formativi, agli aspetti pedagogicamente più rilevanti come l'individuazione dei parametri e dei criteri per la valutazione e per la verifica.

C.A.G. - Computer Aided Guidance. Assolve funzioni di consulente automatizzato ai piani formativi e/o professionali. Come un esperto dell'orientamento che possiede competenze psicologiche, pedagogiche e socio-economiche, Computer Aided Guidance aiuta lo studente alla presa di decisione di tipo curricolare (quali corsi seguire e come) e/o di tipo professionale (con quali competenze, abilità, ecc.) tenendo conto sia delle attitudini, degli interessi e degli obiettivi del soggetto, sia del contesto scolastico-formativo, sia, infine, delle tendenze a breve e medio termine del mercato del lavoro.

Nuove prospettive sperimentali tendono ad introdurre tecniche di Intelligenza Artificiale (linguaggi dichiarativi, sistemi esperti, strategie inferenziali, ecc.) nei sistemi formativi organizzati: si parla allora di *I.C.A.I.: Intelligent Computer Aided Instruction* o, per converso, di *I.T.S.: Intelligent Teaching System*.

³ Si possono ricordare in merito *a*) le classificazioni gerarchizzate come quelle dei sistemi bibliotecari con la disposizione propedeutica di descrittori (di tipo alfabetico - Bliss o Cutter -, di tipo numerico - Dewey -, o di tipo alfanumerico - Lamy-Rousseau *b*) le classificazioni aperte accompagnate da brevi sintesi e con l'estrapolazione automatica delle parole chiave (si rammenta per tutti il sistema KWOC - Key Words Out of Context).

Approcci di valutazione centrati sulle transazioni

Se Stufflebeam e Scriven, pur modificando il campo di interesse dell'*Evaluation Research* rispetto a Campbell e a Tyler, non abbandonarono mai completamente le metodologie sperimentali, una netta opposizione ad esse venne a determinarsi, verso la fine degli anni '60, da parte di un gruppo di studiosi che iniziò a reagire al dominio di quegli approcci valutativi a loro avviso meccanicistici nelle metodologie e insensibili alla piena comprensione dei problemi profondi e complessi che, nella quotidianità, permeano i processi formativi. Con quei modelli, i valutatori sarebbero stati troppo impegnati nel definire e classificare obiettivi (v. Tyler e seguaci), a disegnare elaborati sistemi di valutazione (v. Stufflebeam), a sviluppare artificiosi strumenti a difesa dell'oggettività (v. Campbell), a preparare lunghi rapporti tecnici (v. Scriven), al punto da estraniarsi dalle reali situazioni formative che avrebbero dovuto valutare.

Di qui la necessità da parte del valutatore di immergersi nell'ambiente relazionale e nelle esperienze che va ad esaminare (Cardinet), di rispondere ai bisogni e alle aspettative degli attori piuttosto che porre continue domande, di non esprimere propri giudizi ma di organizzare i giudizi degli altri (Stake), di considerare i processi attraverso i quali si sono raggiunti i risultati invece di misurare soltanto i risultati, di usare l'intuizione pedagogica al posto della misurazione dei dati (Parlett e Hamilton), di contribuire al superamento dei conflitti tra le persone (Rippey).

I modelli che si vanno ad esaminare si accomunano da un'intenzione "formativa" piuttosto che sommativa: in essi, infatti, si analizzano i processi intra ed inter-personali che accadono *nelle* attività formative, ben attenti a non esprimere bilanci definitivi o "giudizi finali". Pur nella centralità delle relazioni, questi approcci divergono rispetto al tipo e al grado di coinvolgimento del ricercatore-valutatore nei confronti della realtà da valutare: in alcuni il valutatore è rappresentato da ricercatori o da esperti esterni che osservano e organizzano le informazioni e la comunicazione valutativa; in altri il valutatore è rappresentato da insegnanti,

formatori o responsabili interni che "vivono" la realtà da valutare e ne indirizzano il cambiamento; in altri ancora sono state adottate soluzioni ibride, in cui interni ed esterni contribuiscono ad un sistema valutativo integrato. Rispetto al grado di coinvolgimento si potrebbe supporre uno stile valutativo "freddo" da parte degli esterni e "caldo" da parte degli interni. I modelli esaminati conducono esattamente all'inverso, e questo è dovuto all'oggetto specifico di valutazione: nei primi tale oggetto è rappresentato dalle transazioni tra le persone (in cui si immerge anche il valutatore esterno) e nei secondi dallo sviluppo organizzativo nel sistema formativo (in cui il valutatore, proprio perché interno, tende ad estraniarsi).

In questo capitolo si esaminerà il primo gruppo di prospettive, quelle in cui il valutatore "esterno" si immerge nelle situazioni limitandosi a registrare e a garantire la comunicazione valutativa; nel successivo capitolo si affronteranno le prospettive in cui il valutatore "interno" promuove mediante auto-analisi il miglioramento del sistema formativo.

Il modello di congruenza-contingenza di Stake

Trasformazioni radicali sul modo di intendere e di condurre la valutazione (contro il determinismo delle sperimentazioni e dei test) avvennero sul finire degli anni '60. Benché generalmente la loro origine venga fatta risalire alla concomitanza con il presunto fallimento delle usuali pratiche valutative applicate ai progetti nazionali, non possiamo estrapolarla dal contesto culturale più allargato, ossia dai fermenti ideologici, sociali e politici che in quegli anni percorsero anche i sistemi formativi e che concepivano la valutazione come uno strumento *del* potere per il controllo e la selezione, che non teneva in alcun conto i fattori "privati", umani, personali e relazionali. Le ripercussioni di tali fermenti si ebbero ben presto anche nel settore dell'*Evaluation Research* e se ne fece portavoce Robert Stake¹ il quale avviò le sue riflessioni in senso transazionale a partire dal 1967.

Il primo modello di valutazione² di Stake, pur nella sua semplicità strutturale, si è rivelato profondamente innovativo proprio perché centrato sulle relazioni tra le persone. Egli asserisce che i due atti fondamentali della valutazione sono la *descrizione* e il *giudizio* e per garantire queste due "espressioni" (*countenance*) il ricercatore deve raccogliere informazioni «prima, durante e dopo» l'esperienza formativa, ossia gli antecedenti, le transazioni e gli esiti, nel modo più oggettivo possibile, recuperando i dati con molteplici strumenti quali-quantitativi da tutti gli attori coinvolti nel processo formativo.

«*Antecedente* [...] è ogni condizione esistente prima dell'insegnamen-

to-apprendimento che in qualche modo si correli agli esiti. [Le transazioni, a loro volta, sono] gli innumerevoli incontri di studenti con insegnante, di studente con studente, dell'autore con il lettore, dei genitori con i consulenti, nel succedersi delle attività che abbracciano il processo educativo. [Gli *esiti*, infine,] come complesso di informazioni, comprenderebbero l'impatto dell'istruzione su insegnanti, amministratori, consulenti e altri» (Stake, 1967, pp. 531-532).

Le espressioni usate da Stake mostrano con chiarezza la preferenza accordata alle informazioni "soggettive", personali e relazionali rispetto ai dati "oggettivi". Oggettiva deve essere la metodologia di raccolta, da intendersi come registrazione fedele «dei differenti criteri e dei differenti giudizi di differenti persone».

Man mano che acquisisce le informazioni, il valutatore le filtra collocandole nelle due matrici, di descrizioni e di giudizi (v. fig. 12), e le sottopone ad una duplice analisi, una di congruenza e l'altra di contingenza. L'analisi di *congruenza* (in orizzontale) punta a definire gli accordi e i disaccordi tra le diverse persone, tra gli intenti e le osservazioni, tra i criteri di giudizio e i giudizi, tra la descrizione e il giudizio ed infine tra la giustificazione teorica del programma (*rationale*), la matrice delle descrizioni e la matrice dei giudizi. A sua volta, l'analisi della *contingenza* (in verticale) designa la logica di sviluppo nei passaggi dagli antecedenti alle transazioni, da queste agli esiti ed infine dalla giustificazione teorica del programma all'intera successione delle informazioni.

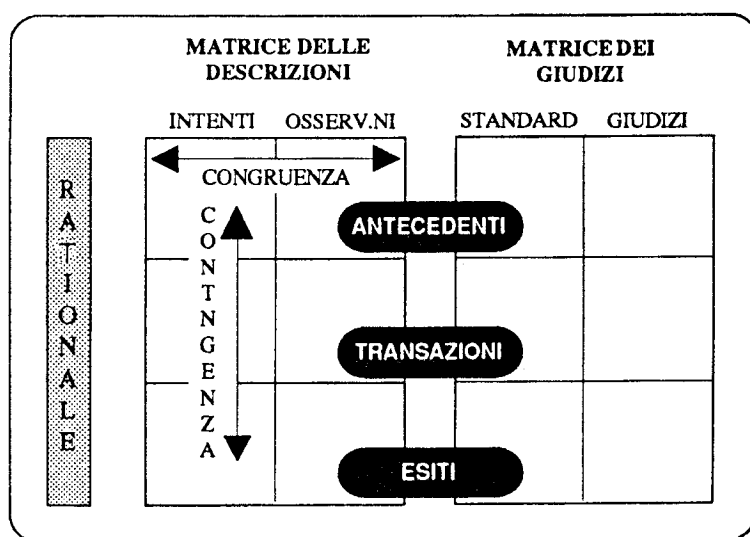


Fig. 12: Matrici di raccolta dei dati nel modello congruenza-contingenza (da Stake, 1967, p. 528)

Al termine, i risultati di queste analisi vengono sintetizzati e comunicati ai differenti "clienti"³, nelle forme e nei linguaggi ad essi appropriati, in un incontro pubblico al fine di apportare i miglioramenti necessari al programma.

Con questo modello, secondo De Ketele,

«Stake tenta di conciliare da un lato il pensiero di Stufflebeam che insiste sulla necessità di valutare il contesto, gli input, i processi e i prodotti e, dall'altro, il pensiero di Scriven centrato sul concetto di giudizio di valore e dei relativi criteri nei bisogni dei consumatori» (De Ketele, 1986, p. 194).

In realtà l'intento di Stake era ben lontano dal voler produrre un modello unificante conciliando la globalità di Stufflebeam con la raccolta dei giudizi di valore di Scriven. L'originalità del pensiero di Stake si colloca nel focalizzare la valutazione su ciò che accade nelle persone e tra le persone. Per lui lo scopo della valutazione non è quello di sostenere le decisioni e neppure quello di giudicare il "consumo" di un programma, ma unicamente di registrare e organizzare le convergenze e le divergenze tra i partecipanti ad un'esperienza di formazione e di comunicarle loro nel modo più efficace.

La valutazione *illuminative* di Parlett e Hamilton

Per valutare ciò che accade nella formazione i metodi sperimentali «sono per lo più inadatti, inefficaci o inefficienti», e usando un'espressione alquanto suggestiva, «il paradigma agricolo-botanico» non è appropriato né per le piante né per le persone: così Parlett e Hamilton (1972, p. 7) concludono le loro critiche al modello comparativo di Campbell e Stanley per proporre, invece, un'impostazione fondata sul paradigma antropologico con metodologie di ricerca osservative di derivazione psicologica e sociologica.

Hanno definito *illuminative* la loro tipologia di valutazione (riprendendo un'espressione di Trown, 1970) perché il suo scopo è quello di *mettere in luce* i processi relazionali tra i partecipanti, il loro vissuto e le loro percezioni nei confronti del nuovo programma, ed anche i problemi e le questioni (*issues*) che spesso nascondono od ostacolano i tratti significati del programma.

La valutazione *illuminative* è prettamente indirizzata alla descrizione e all'interpretazione dei fenomeni, e non alla loro misurazione e predizione; pertanto, non si devono manipolare o controllare le variabili, quanto piuttosto «afferrare» con l'intuizione pedagogica (ed anche con il «buon senso») la complessità del contesto formativo e cercare di comprenderlo.

Il processo di valutazione proposto da Parlett e Hamilton si sviluppa in tre fasi:

- 1) *Osservazione* per esplorare la realtà del giorno per giorno e familiarizzarsi con essa. Si può effettuare mediante osservazione diretta (per esempio, registrando le discussioni con e tra i partecipanti), o anche con interviste (sia strutturate che discorsive), questionari, check-list, diari di lavoro, ecc.
- 2) *Ulteriore indagine* per mettere a fuoco le questioni che emergono, restringendo progressivamente l'ampiezza dell'indagine. L'indagine deve andare in profondità per arrivare al nocciolo dei problemi, se invece si estende rimane «superficiale».
- 3) *Spiegazione* per inquadrare e organizzare i risultati delle osservazioni e, quindi, evidenziare le relazioni di causa-effetto.

«Ovviamente le tre fasi si sovrappongono e sono interrelate funzionalmente ... La messa a fuoco progressiva permette di dare il peso dovuto a fenomeni unici e non previsti. Riduce il problema del sovraccarico dei dati e previene l'accumulazione di una massa di materiale non utilizzato» (Parlett e Hamilton, 1972, p. 18).

Il valutatore è estraneo alla componente decisionale della valutazione, il suo compito «è di fornire una comprensione ampia della complessità che condiziona il progetto: in breve di illuminare. Nella sua relazione [indirizzata ai partecipanti e ai responsabili del progetto] il valutatore mira ad affinare la discussione, a districare la complessità, a separare il significativo dal banale e ad innalzare il livello concettuale del dibattito» (Parlett e Hamilton, 1972, p. 30).

La valutazione transazionale di Rippey

L'interesse di ricerca di Rippey (1973) è volto all'analisi degli effetti nei ruoli e nelle persone dovuti ai cambiamenti in un sistema organizzativo. Le trasformazioni in un sistema sociale provocano disgregazioni organizzative, disfunzioni gestionali e conflittualità tra i partecipanti al sistema. Rippey ha adottato il termine *transazionale* per designare la sua concezione valutativa il cui scopo è quello di indagare e risolvere le "transazioni" conflittuali «in un sistema sottoposto a continuo cambiamento piuttosto che gli esiti causati dalle attività del sistema» (Rippey, 1973, p. XIII).

Il suo approccio consiste, quindi, in una strategia per la gestione delle disfunzioni che avvengono in seno all'organizzazione formativa a seguito di un cambiamento (per esempio, quando si eliminano curricula obsoleti e si devono riconvertire i formatori). In questo modo il focus della

valutazione viene spostato dall'analisi o dal giudizio degli esiti formativi all'analisi dei disequilibri in un sistema sociale che un programma di cambiamento inevitabilmente comporta.

Benché in parte orientato ai responsabili organizzativi (proprio come solutori di conflitti gestionali), l'approccio di Rippey si presenta maggiormente indirizzato alla concertazione tra i partecipanti per il superamento dei conflitti, dove alla negoziazione, che trova opposte due parti avverse, subentra un continuo processo di mediazione-valutazione sui cambiamenti in atto. Sono cinque le fasi della valutazione transazionale:

- 1) individuare i «punti ansiogeni» mediante una valutazione «neutrale»;
- 2) raccogliere in un incontro i differenti interessi dei gruppi;
- 3) ridefinire il programma secondo gli intenti e i valori espressi dal gruppo di consenso;
- 4) concordare con i gruppi lo sviluppo e il controllo del nuovo programma;
- 5) rinnovare il processo di valutazione nel caso che emerga un nuovo conflitto.

Il ruolo della valutazione nell'impostazione di Rippey assume le caratteristiche compensatrici di un intervento sociale. Il valutatore è un «mediatore» esterno che, al di sopra delle parti, può osservare il conflitto con distacco emotivo ed individuare quegli elementi per il suo superamento che gli attori non arrivano ad intravedere.

La valutazione *responsive* di Stake

Dopo aver delineato il modello della congruenza-contingenza, Stake ha avvertito la necessità di «riempire quella struttura» definendo con precisione scopi, ruoli e procedure del processo di valutazione.

«La mia ricerca consiste nel valutare i curricoli; questa valutazione cerca di tener conto delle preoccupazioni, comuni e diverse, di insegnanti, amministratori, funzionari, genitori, studenti ed altri. Non solo all'interno dei gruppi omogenei, ma anche nei diversi gruppi ci sono scopi alternativi o diversi e molti criteri di riuscita. Nessun progetto valutativo può rispondere alle esigenze di tutti i gruppi e di tutti i criteri; tuttavia io ho elaborato un approccio chiamato *responsive evaluation* per esaminare le diverse richieste e trovare una buona combinazione di problemi da studiare con le risorse disponibili» (Stake, 1988, p. 49).

Spiccatamente partecipativa, la valutazione è *responsive* «(1) se si orienta più direttamente verso le attività che agli intenti del programma, (2) se risponde alle esigenze di informazione dell'*audience*, (3) se tiene conto dei differenti sistemi di valore delle persone quando sono presentati i successi e gli insuccessi del programma» (Stake, 1973, p. 77).

Ne discende la molteplicità dei compiti del valutatore *responsive*:

- per documentare eventi,
- per registrare i cambiamenti degli studenti,
- per individuare la vitalità istituzionale,
- per collocare le responsabilità e gli ostacoli,
- per aiutare le prese di decisione amministrative,
- per facilitare le azioni correttive,
- per incrementare la comprensione tra insegnamento e apprendimento.

Anche gli "oggetti" di valutazione posseggono una decisa valenza sociale, infatti ciò che va valutato, secondo Stake, sono le diverse angolature di analisi del programma rispetto all'impatto che ciascuna di esse determina nei partecipanti e quindi nei processi che tale impatto provoca. Sono oggetti di valutazione, quindi:

- a) *le attività del programma (activity of the program)* riferite al modo di condurre l'insegnamento, alla possibilità di prendere decisioni, agli incentivi alla partecipazione, allo stendere relazioni, ecc.;
- b) *le specificità del programma (program uniqueness)* che individuano gli aspetti caratterizzanti del programma, rispetto a obiettivi, contenuti e metodi oppure rispetto al contesto sociale e culturale in cui va ad innestarsi;
- c) *la pluralità sociale del programma (social plurality of the program)* che implica l'analisi delle diverse estrazioni (e della loro interazione) tra i vari attori che partecipano al programma;
- d) *i pregi e i difetti del programma (merit and shortcoming)*, con l'individuazione dei punti forti e dei punti deboli, per salvaguardare ciò che è positivo e modificare ciò che può danneggiare la riuscita del programma;
- e) *le varietà dei criteri di valutazione (multiple standard)* che è dovuta alla molteplicità di parametri dei diversi gruppi (tra insegnanti, studenti, genitori e amministratori) i quali, possedendo tradizioni diverse, aspettative differenti, concezioni e idee diverse su come considerare la bontà di un lavoro, possono dar luogo a impasse comunicative, e quindi valutative;
- f) *la generalizzazione dei risultati (generality of findings)* per fornire informazioni utili agli operatori coinvolti nel programma. Non si tratta quindi di rendere le conclusioni il più generali possibile, affinché vadano bene per il maggior numero possibile di programmi (per scopi di ricerca o di politica educativa), bensì vanno diffusi i risultati tra coloro che fanno funzionare il programma.

Sul modo di condurre l'indagine valutativa Stake si indirizza ai metodi dell'epistemologia fenomenologica (*phenomenological epistemology*),

«in quanto il valutatore deve cercare di capire come gli altri interpretano le attività; la fenomenologia consiste appunto nel trovare i significati che le persone danno alle cose» (Stake, 1988, p. 54). Ma poiché il punto di vista del valutatore è parziale e limitato, per convalidare le osservazioni si adotta il metodo della triangolazione (v. Webb e altri, 1966). Stake propone tre modi per ratificare le osservazioni:

- 1) ripetere le registrazioni indipendentemente da ciò che sta avvenendo;
- 2) far osservare da altre due persone, assicurandosi che tutti e tre guardino la stessa cosa, pur da tre punti di vista diversi;
- 3) usare strumenti o procedure di ricerca diversi.

Accanto ai succitati parametri "orizzontali" di valutazione di un programma, Stake individua anche le situazioni in cui si effettua la valutazione; queste situazioni non necessariamente sequenziali (non sono fasi di una procedura) dato che possono ricorrere in modi diversi o anche comparire simultaneamente:

- 1) Identificazione dello scopo e della portata del programma
- 2) Rappresentazione generale delle attività del programma
- 3) Individuazione degli obiettivi e delle aree problematiche
- 4) Concettualizzazione dei nodi problematici e delle questioni conflittuali
- 5) Identificazione dei dati necessari e revisione del programma
- 6) Scelta degli osservatori, dei valutatori e degli strumenti (se necessario)
- 7) Osservazione progettata di antecedenti, transazioni ed esiti
- 8) Tematizzazione: preparazione di profili e studi di caso
- 9) Validazione, conferma e prova di falsificazione
- 10) Selezione dei nodi problematici da fornire al pubblico
- 11) Assemblaggio dei rapporti parziali o formali (se necessario)
- 12) Colloquio con clienti, staff del programma e pubblico.

Nell'impianto valutativo di Stake viene data particolare enfasi agli *issue*, ossia alle questioni o ai nodi conflittuali tra i partecipanti che possono ridurre o anche annullare l'efficacia di un programma. Per l'autore gli *issue* sono «grandi problematiche, che creano tensione e di cui la gente si preoccupa» (Stake, 1988, p. 57). Anche se a volte possono coincidere con gli obiettivi, gli *issue* assumono l'aspetto di problemi da risolvere e su cui lavorare. Pertanto sono loro che determinano la base su cui organizzare il programma di intervento, e quindi non si prepara un programma dopo aver definito gli obiettivi, «come fanno in genere gli insegnanti», o sulla base di ipotesi sperimentali «come fanno in genere i ricercatori» (passim).

Anche le relazioni di valutazione e il rapporto finale dovranno partire

dall'analisi dei problemi reali per non ridursi a meri atti burocratici. Devono, invece, coinvolgere i partecipanti, farli entrare nel nucleo dei problemi incontrati durante il processo valutativo. Perciò la loro redazione dovrà assumere la forma stilistica del racconto etnografico (*ethnographic narrative*) al fine di stimolare esperienze sostitutive (*vicarious experience*), di sdrammatizzare il controllo valutativo, di collocarlo in tempi, luoghi e persone reali e identificabili.

La valutazione naturalistica di Guba e Lincoln

Guba (1978), introducendo i metodi naturalistici nella valutazione dei processi formativi, distingue l'indagine naturalistica da quella "convenzionale": la prima radicata sui fondamenti dell'etnografia e della fenomenologia, la seconda basata sul paradigma positivistico sperimentale. La sua preferenza va immediatamente all'indagine naturalistica, pur analizzando a fondo anche i problemi che tale metodologia comporta.

Inizialmente Guba e Lincoln (1981) pensavano di associare l'indagine naturalistica alla valutazione *responsive* di Stake. Successivamente (1985) hanno circoscritto e approfondito il loro pensiero su un autonomo metodo di indagine.

Per loro lo scopo più importante della valutazione è quello di rispondere ad un'esigenza di informazione da parte del pubblico della formazione sullo stato reale della situazione e sulle differenti prospettive valoriali dei vari partecipanti. È quindi necessario che il valutatore studi in loco le attività formative, ovviamente senza "inquinare" con manipolazioni, costrizioni e controlli. Il problema, allora, ricade sulla soggettività del valutatore e sulla credibilità scientifica dell'indagine. La soluzione indicata da Guba e Lincoln consiste nell'uso di due metodi: (1) la *corroborazione* dei dati mediante controlli incrociati e (2) la *triangolazione* delle osservazioni.

Le informazioni raccolte dal valutatore "naturalistico" possono essere distinte in alcune tipologie:

- informazioni descrittive sull'oggetto della valutazione e del suo contesto,
- informazioni di ritorno (dai partecipanti) sullo stato reale,
- informazioni di ritorno sui problemi,
- informazioni sui valori,
- informazioni sui criteri di valutazione.

Mediante l'uso di interviste, osservazioni, documenti, registrazioni e misure non intrusive, il valutatore organizza le informazioni e le loro sorgenti. La metodologia descrittiva non viene utilizzata soltanto per raccogliere i dati ma anche per redigere il rapporto tecnico.

La valutazione *élargie* di Cardinet

«Il metodo sperimentale, utilizzato nei laboratori, non basta alle necessità della pedagogia» (Cardinet, 1975, p. 1), è indispensabile «allargare» il raggio d'azione della valutazione indagando:

- a) le finalità della valutazione (a suo avviso al servizio dell'insegnamento),
- b) i ruoli e i punti di vista di tutti i partecipanti,
- c) l'oggetto della valutazione (non soltanto risultati da misurare, ma anche processi da comprendere),
- d) gli strumenti e procedure tecniche di valutazione.

Riprendendo il concetto di valutazione olistica di Wulf (1975), Cardinet afferma che la valutazione *élargie* «ha come scopo principale di fornire ai diversi partner del sistema scolastico le informazioni di cui hanno bisogno per migliorare il sistema stesso. Ciò richiede di stimare, nella misura in cui ciò è praticamente possibile, l'insieme dei fattori che appaiono significativi agli interessati, senza semplificare indebitamente la complessità delle variabili che intervengono» (Cardinet, 1975, p. 4).

Il compito del valutatore, allora, è di scegliere quelle informazioni, inerenti tutto il sistema formativo, che possono risultare significative per gli attori della formazione e non per lui. Non deve giudicare ma soltanto selezionare e comunicare: (1) selezionando gli elementi nevralgici del sistema individuerà le condizioni che hanno portato ai risultati effettivi e indagherà il processo, poiché «spiegare i risultati attraverso le condizioni nelle quali sono stati ottenuti significa spiegare come si è arrivati là» (Cardinet, 1979, p. 8), (2) comunicando le informazioni promuoverà i membri del sistema da spettatori passivi a partecipi di un'impresa comune.

In realtà Cardinet prevede una duplice valutazione, su due piani distinti: uno allargato a tutto il sistema che è riservato ai ricercatori e l'altro concentrato sul gruppo in formazione che invece viene condotto dagli insegnanti-formatori. I ricercatori utilizzeranno la più ampia varietà di metodi e strumenti (da quelli standardizzati a quelli più "morbidi" e non intrusivi come le schede di osservazione, i colloqui strutturati, la task analysis, le interviste libere, i resoconti personali e comunque ogni genere di documentazione formale o informale), mentre gli insegnanti si avvarranno di strumenti di analisi della classe come i sociogrammi, le liste di problemi, le tecniche di animazione di gruppo, ecc.

L'impostazione metodologica della ricerca valutativa di Cardinet si pone in linea con l'approccio transazionale degli studiosi americani, ma nel pedagogista francese emerge la necessità di un allargamento concertato del ruolo di «ricercatore valutativo» anche agli insegnanti con l'uso

di metodologie e strumenti specifici e non soltanto con l'emissione di opinioni e di giudizi personali.

Considerazioni critiche

Da più parti, e spesso dagli stessi sostenitori (Guba e Lincoln, Parlett e Hamilton, Cardinet), sono stati richiamati i limiti maggiori degli approcci relazionali. Essi stanno fondamentalmente nella mancanza di validità e di oggettività dei risultati. Tra i critici, in prima fila, anche perché costantemente presi di mira dai teorici transazionali, troviamo gli sperimentalisti e i tyloriani i quali sostengono che questa valutazione è «rilassata e senza sostanza» perché affida una rilevanza eccessiva all'osservazione personale e ai punti di vista individuali e, per contro, minimizza l'importanza della strumentazione e dei dati collettivi.

Sandler (1981) sostiene che la raccolta e l'elaborazione «intuitiva» dei dati è una potenziale sorgente di distorsione nelle valutazioni naturalistiche. Crittenden (1978) si spinge più in là: per lui queste non sono valutazioni perché escludono la formulazione del giudizio dal ruolo del valutatore. Altri critici, come Lewy (1977) considerano la valutazione relazionale eccessivamente onerosa a causa della lunga durata dell'intervento valutativo, specie là dove esistono problemi di risorse economiche.

Cardinet è stato esplicito nell'assumere come prioritaria la qualità della comprensione anche a discapito dell'esattezza dell'informazione. Ma, osserva acutamente Huberman, che non risparmia le sue critiche neppure nei confronti degli approcci transazionali, «se l'esattezza dell'informazione data è cattiva, se l'oggettività e l'imparzialità lasciano a desiderare, se il ricercatore si lascia coinvolgere dal proprio studio, a che servono queste informazioni? Che valore ha la qualità della comprensione se i dati trasmessi sono falsi? Si comprenderebbero così molto bene le informazioni erranee ... senza sapere dove sta l'errore» (Huberman, 1983, p. 13).

Un ultimo problema riguarda quindi il livello di coinvolgimento del ricercatore-valutatore in quello che sta valutando. Gordon e Morse (1975) esaminando 93 studi di valutazione di progetti in campo sociale, comprendendo anche il settore formativo, hanno confrontato i progetti in cui il ricercatore era coinvolto (approccio relazionale) con quelli in cui invece il ricercatore era distaccato (approccio sperimentale). Ai ricercatori veniva richiesto il loro giudizio sulla riuscita o meno del progetto. Questi sono i risultati emersi:

	Ricercatore coinvolto	Ricercatore distaccato
Progetto giudicato riuscito	52 %	14 %
Progetto giudicato fallito	14 %	32 %
Casi ambivalenti	34 %	54 %

Si potrebbe pensare che i progetti in cui il ricercatore era coinvolto siano maggiormente riusciti proprio grazie all'intervento attivo del ricercatore, ma questa interpretazione è stata subito accantonata poiché si presume che il coinvolgimento non giunga a condizionare in modo così rilevante la riuscita di un progetto (si modificherebbe completamente il ruolo del ricercatore). Esistono, quindi, altre due interpretazioni: l'una potrebbe essere sostenuta dagli sperimentalisti e l'altra dai relazionisti. Per i primi i ricercatori coinvolti si sarebbero identificati con il progetto senza necessariamente rendersene conto e quindi avrebbero visto più sintomi di riuscita dei ricercatori distaccati. Per i secondi non è stato il ricercatore coinvolto a far riuscire il progetto, ma sono i progetti stessi in cui è inserita questa figura a promuovere un maggior coinvolgimento da parte di tutti i partecipanti al progetto, e questo garantisce un grado maggiore di riuscita.

I processi formativi negli approcci relazionali

I processi formativi presi in esame dagli approcci transazionali privilegiano "naturalmente" il succedersi delle attività relazionali tra le persone, con l'avvertenza che il "relazionale" qui considerato non è quello dei ruoli o dei compiti, ma quello delle emozioni, dei sentimenti, delle sensazioni, dei vissuti individuali, della percezione di sé nei confronti degli altri, nella prefigurazione dell'azione altrui rispetto alla propria e nell'agire di conseguenza.

L'area di interesse di queste valutazioni (v. fig. 13) riguarda direttamente l'evolversi delle combinazioni delle azioni che si vengono contingentemente a creare, sempre nuove e sempre originali, tra gli attori della formazione. Nessun disegno sperimentale, quindi, ma «osservazione libera» per cogliere l'inedito, il non previsto; nessuna funzionalità decisionale, ma «sospensione del giudizio»; nessun criterio valutativo a priori, ma approfondita descrizione dei vissuti; nessun estraniamento *goal free*, ma coinvolgimento totale del ricercatore-valutatore.

I processi transazionali, secondo gli autori, non possono essere condotti ad un progetto di azione, e quindi non possono essere confrontati rispetto ad un disegno iniziale, semplicemente accadono e il valutatore non deve far altro che registrare il loro accadere. Per loro, quindi, questo tipo di processi formativi non va sottoposto a valutazione, ma soltanto a

monitoraggio delle azioni-valutazioni indicate dai "processori" ovvero da coloro che vivono attivamente le trasformazioni della formazione.

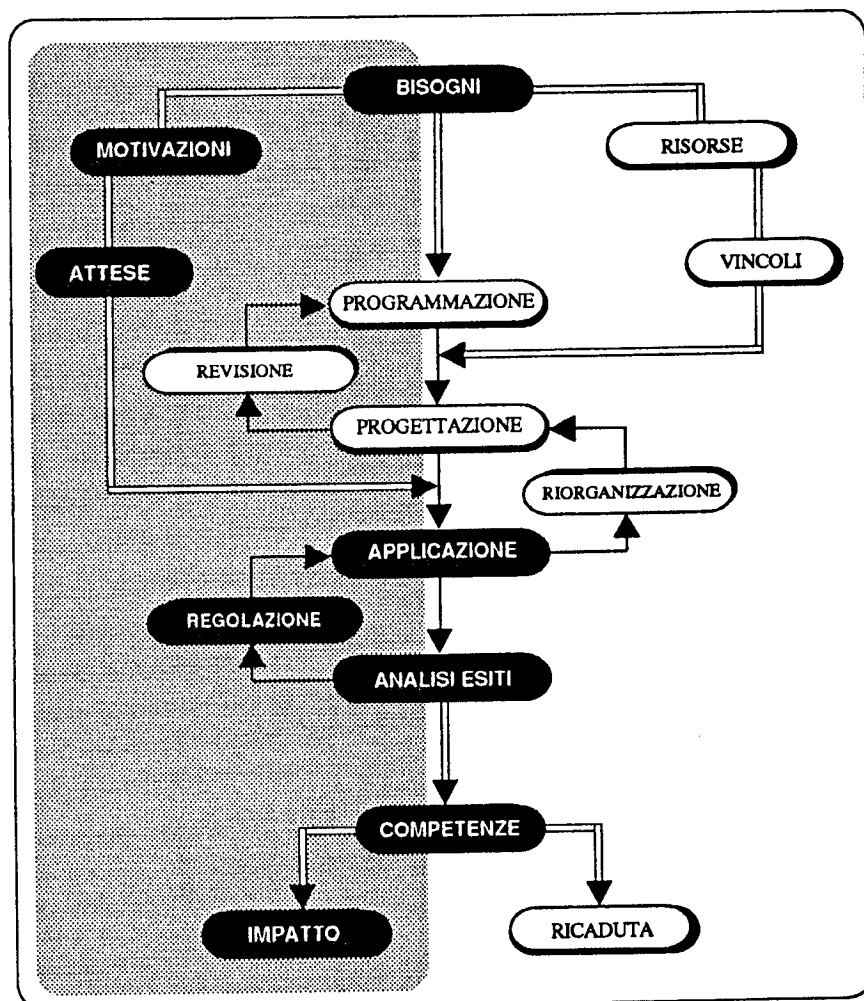


Fig. 13: Aree di analisi degli approcci di valutazione centrati sulle transazioni

Note

¹ Sono interessanti le origini della "conversione" di Stake che egli frequentemente ribadisce. Studioso di psicologia dell'educazione e specializzato in psicomètria, lavorò per anni, presso il *The Educational Testing Service* di Princeton (New Jersey), alla costruzione di test standardizzati per l'orientamento scolastico e per la valutazione dei curricula formativi. Per la maggior parte erano test a scelta multi-

pla, ma anche test di composizione guidata e test a risposte aperte. Verso la metà degli anni '60, Stake si andava persuadendo di quanto poco tali test servissero a valutare la qualità dei programmi. «La maggior parte di questi test, tecnicamente validi, non ci permetteva di stabilire né la bontà né i difetti dei nuovi materiali educativi. Nel corso di un periodo di forse dieci anni, arrivai a rendermi conto di quanto le tecniche di ricerca che stavamo usando fossero dolorosamente inadeguate per capire la qualità dei nostri programmi scolastici. E se erano inadeguate per una diagnosi, lo erano ancor di più nella terapia, nell'indicare cioè che cosa si sarebbe dovuto fare per migliorare le cose» (R.E. Stake, *La valutazione "responsive"*, in Giovannini M. L. [a cura di], 1988, p. 52).

² Qualche tempo più tardi, Stake affinerà le proprie concezioni nel modello di valutazione *responsive*, illustrato in un successivo paragrafo, nel quale congloberà la struttura metodologica dell'analisi di congruenza-contingenza in un impianto organico e sistematizzato.

³ Stake adotta l'espressione rogersiana di "clienti" per designare gli attori della formazione che accettano di sottoporsi a valutazione, ponendosi quindi in opposizione ai "consumatori" di Scriven. Frequentemente, inoltre, utilizza metafore di tipo clinico lasciando trasparire una valenza terapeutica al processo valutativo.

Approcci di valutazione centrati sullo sviluppo organizzativo

L'insoddisfazione per i canoni sperimentali se, da un lato, ha stimolato l'utilizzazione di altre metodologie (di derivazione fenomenologica, antropologica, sociolinguistica) o di altre tecniche come quelle etnografiche o quelle naturalistiche, dall'altro è sfociata in una linea di ricerca il cui intento era quello di «comporre fin dall'inizio l'esigenza del conoscere con quella dell'agire, l'avanzamento e l'organizzazione del sapere con il miglioramento delle situazioni e dei fenomeni studiati e l'efficacia degli interventi» (Pellerey, 1980, p. 450). È questo l'intento fondamentale della *ricerca-azione*.

Ispirata alle teorie di Kurt Lewin e alle esperienze di J. Collier (in French-Bell, 1973), la ricerca-azione può essere definita come una metodologia che ingloba i diversi attori di un sistema in un medesimo progetto di azione (Pourtois, 1984) per la soluzione di un problema o per il "controllo" collettivo del cambiamento. Associata ad un sistema organizzato, come quello formativo, la ricerca-azione assume le caratteristiche di un processo di raccolta sistematica di dati, proveniente dall'interazione tra i diversi attori, e di attività di valutazione funzionali allo sviluppo del sistema stesso.

L'elemento caratterizzante la metodologia della ricerca-azione si identifica nella *cooperazione tra attori e ricercatori* e, in particolar modo nelle impostazioni francesi, nella valorizzazione dell'*implicazione dei partecipanti* alla ricerca con la designazione di un «*ricercatore collettivo*» di contro alle usuali ripartizioni dei compiti tra i ruoli.

La coniugazione della ricerca con l'azione ha aperto una questione epistemologica che eccede l'originaria impostazione lewiniana sulla conoscenza nella ricerca sociale. Ha osservato in merito Pourtois: «l'idea di efficacia che accompagna ogni ricerca-azione dota la sua impresa di una funzione tecnica la cui risultante è definibile soprattutto dal potere

sull'ambiente che acquisiscono i suoi attori e nell'ambito dei loro progetti politici. In tal modo la funzione teorica della conoscenza perde il suo carattere di assolutezza e di neutralità e avvia delle interazioni permanenti tra l'organizzazione teorica del sapere e i limiti dell'azione» (Pourtois, 1984, p. 151).

Lo sviluppo organizzativo

Il tentativo di saldare i principi dell'*action research* con un processo concreto di azione sociale ha qualificato uno specifico orientamento designato come sviluppo organizzativo¹ (Bennis, 1979), inteso come "programma" per migliorare il funzionamento di un'organizzazione mediante un processo di cambiamento pianificato (French-Bell, 1973).

La prima riflessione organica di sviluppo dell'organizzazione in campo formativo si ebbe nel 1971 con la pubblicazione di *Organization Development in Schools* di Schmuk e Miles, ma soltanto negli anni più recenti si comprese l'influenza della struttura organizzativa sul clima formativo e quindi sull'efficacia della formazione stessa. L'algoritmo epistemologico dello sviluppo organizzativo nella formazione si impernia sul concetto di «gestione interna del cambiamento» ed evolve secondo una procedura oramai consolidata (Hopkins, 1989).

In primo luogo ogni cambiamento rivolto al sistema di formazione deve coinvolgere gli attori del sistema, sia nell'organizzazione che nella gestione del cambiamento. Perciò lo sviluppo organizzativo deve puntare a chiarificare le comunicazioni interne ed esterne all'ambiente di formazione: le reti di comunicazione interne opereranno ad alta fedeltà e i canali con l'esterno rappresenteranno l'ambiente interno con precisione.

In secondo luogo vanno stabilite le finalità formative del sistema organizzativo, eliminando verbosità ed ambiguità, per puntare alla condivisione degli obiettivi e all'incremento del senso di possesso delle finalità nella sinergia degli sforzi.

Un altro punto fondamentale riguarda la necessità di scoprire e di affrontare i conflitti che ostacolano il cambiamento in seno alla struttura organizzativa e di esplorare le interdipendenze tra i componenti al fine di stabilire norme, ruoli e compiti. Ne consegue che lo sviluppo organizzativo facilita la produttività del servizio formativo migliorando e alimentando in modo soddisfacente le procedure di gruppo e le risorse dei singoli. Pertanto, si potranno risolvere i problemi con la formulazione di soluzioni creative che assicurino maggiore successo rispetto a quelle che semplicemente estrapolano vecchi processi.

L'ultimo passo, infine, riguarda la valutazione del cambiamento e dei miglioramenti (se ci sono stati) indagando sui livelli di soluzione dei

problemi affrontati, sull'efficacia delle decisioni assunte e sulla proliferazione di ulteriori problemi.

I ricercatori interessati allo studio dello sviluppo organizzativo preferiscono parlare di analisi piuttosto che di valutazione: nondimeno le procedure metodologiche, le tecniche e gli strumenti da loro utilizzati sono equiparabili a quelli di un impianto di *Evaluation Research*.

Le più approfondite riflessioni su questo settore sono state elaborate nell'ambito del Progetto ISIP² ed hanno dato vita, negli anni '80, a diversi approcci di intervento valutativo orientati al *miglioramento del funzionamento* il cui comune denominatore si può rintracciare nella metodologia dell'auto-analisi di istituto ossia nella gestione dei processi di valutazione dello sviluppo organizzativo da parte dei responsabili interni ad un istituto scolastico.

L'auto-analisi di istituto

Originariamente questa metodologia era indirizzata all'analisi di indifferenziati ambienti educativi, sia scolastici che formativi. Ben presto, specie in Italia, si caratterizzò sul versante scolastico investendo solo marginalmente quello della formazione adulta e/o professionale. Ciò nonostante presenta elementi di riflessione ampiamente generalizzabili e trasferibili per la valutazione centrata sulle organizzazioni formative.

Le ragioni per cui si sono andati moltiplicando progetti di auto-analisi di istituto, ad avviso di Reguzzoni (1987, p. 584), «vanno ricercate nella tendenza in atto a passare dalle grandi riforme centralizzate alle strategie a livello di istituto», e, per ciò che riguarda le peculiarità del sistema scolastico italiano, nei tentativi di soluzione delle problematiche che di volta in volta emergevano dal lungo dibattito sull'*autonomia scolastica*.

L'auto-analisi di istituto, che si basa sui principi della pragmatica sistemica mediante l'analisi strutturale delle attività e delle relazioni che si instaurano in una microstruttura sociale organizzata, si configura come un'indagine sistematica, al tempo stesso descrittiva e analitica, del funzionamento effettivo di una scuola.

L'indagine, condotta dal capo d'istituto e da un'équipe di insegnanti in servizio nella medesima scuola, consiste nella raccolta di informazioni inerenti:

- le modalità secondo cui vengono svolte le diverse funzioni dagli attori coinvolti nella struttura scolastica,
- lo stato effettivo dell'insegnamento,
- gli obiettivi perseguiti dai singoli docenti e sui risultati raggiunti.

Esiste un'ambivalenza di fondo sugli scopi dell'auto-analisi di istituto: per un verso essa punta allo *sviluppo interno* per il miglioramento del funzionamento scolastico e per l'altro può servire per il *controllo esterno* da parte dei responsabili delle politiche scolastiche; «lo studio del problema ha rivelato che talvolta è difficile, in certi contesti, separare chiaramente le due funzioni» (Laderrière, 1989, p. 52).

La funzione di sviluppo punta ad individuare e a superare i punti deboli dell'organizzazione scolastica, i vincoli ed i condizionamenti che frenano l'innovazione o che ne ostacolano l'efficacia formativa. La funzione di controllo, a sua volta, è dettata dalla necessità di dover render conto a «superiori autorità» dei dati emersi dall'analisi e dei risultati di fatto conseguiti, e ciò può comportare divergenze, tra interni ed esterni, sulle azioni da intraprendere.

Se le due funzioni sono esplicitate sin dall'inizio dell'indagine, esse possono dar luogo a due distinte tipologie di reazioni. Un'origine esterna, legale o istituzionale, comporta il rischio di un mancato coinvolgimento dei valutatori interni, spesso accompagnato dall'alterazione, o dalla pura invenzione, dei dati. Un'origine interna, in cui l'auto-analisi viene promossa dalla direzione e dai docenti della scuola, senza dubbio dà vita ad un progetto più vissuto e più partecipato, condotto, specie nelle prime fasi, con entusiasmo e con precise volontà di trasformazione, ma comporta anche rischi associati a confusioni metodologiche e a conflitti nelle dinamiche relazionali tra individui di pari ruoli e compiti, e questi rischi possono ridimensionare, o addirittura stravolgere, il processo di cambiamento.

Ad avviso di Hopkins (1989), il problema sta nel diverso modo di concepire l'indagine tra le parti interessate: per un verso gli insegnanti ed i responsabili interni che inquadrano l'analisi in funzione del clima organizzativo della scuola di appartenenza, per l'altro i politici e le autorità competenti che avviano indagini valutative in prospettiva di riduzioni di budget o in caso di dubbia efficacia del sistema scolastico. La soluzione indicata dallo studioso inglese lascia trasparire l'avversità alle proposte centralizzate, in parte motivata dagli specifici ordinamenti scolastici d'oltremania³: «gli insegnanti dovrebbero usare l'auto-analisi di istituto a fini di sviluppo per poter evitare che venga imposta a fini di controllo» (Hopkins, 1989, p. 99).

Non meno esplicito il pensiero di Reguzzoni: «Anche se non è ancora provata l'esistenza di un rapporto certo tra metodi di insegnamento e risultati scolastici degli alunni né esiste ancora una teoria generale della professione docente che dica in che cosa consista un buon codice di comportamento, è certo comunque che un'auto-analisi di istituto, anche se fatta per il solo motivo di dover rendere conto del proprio operato, porta tutti i docenti coinvolti in tale analisi a mettersi in discussione e a

interrogarsi sui risultati collegialmente o individualmente conseguiti» (M. Reguzzoni, 1987, pp. 585-586)⁴.

Tra i due autori emerge chiaramente una precisa distinzione sul significato di politica formativa attribuibile al controllo esterno: coercitivo e classificatorio per il primo, funzionale alla determinazione di criteri comuni di valutazione per il secondo.

Il modello di auto-analisi scolastica di Hopkins

Nella pluralità delle impostazioni concettuali e metodologiche espresse dai modelli "nazionali" di auto-analisi di istituto, quello proposto dalle riflessioni di Hopkins (1985 e succ.) appare particolarmente strutturato e attento alle problematiche valutative. Secondo l'autore, infatti, il suo modello «fornisce criteri per esprimere giudizi» (naturalmente soltanto in ambito interno).

L'auto-analisi, nell'impostazione metodologica di Hopkins, prevede una serie sequenziale di fasi e, all'interno di ciascuna fase, vanno individuati i ruoli e ripartiti i compiti dei vari componenti.

I ruoli, secondo una sistemazione olistica dei diversi attori coinvolti nel processo di miglioramento del funzionamento di un istituto scolastico, riguardano:

- a) *Coloro che sono soggetti all'analisi*: ruolo rivestito, generalmente, dagli allievi, dagli insegnanti e dai dirigenti della vita scolastica. Per ciò che riguarda gli allievi è piuttosto infrequente una loro partecipazione attiva all'auto-analisi. «Una possibile spiegazione del fatto che gli allievi sono raramente soggetti all'analisi è che essi sono i fruitori della scuola» (1989, p. 112). Questa affermazione, che lascia trasparire la preferenza accordata da Hopkins all'analisi strutturale dell'organizzazione scolastica piuttosto che ai processi che "legittimano" tale organizzazione, è metodologicamente opinabile: infatti, se tutti gli attori sono coinvolti nella ricerca rivolta al cambiamento, nulla giustifica l'esclusione degli allievi. L'auto-analisi in questo modo, per un verso, rischia di perdere informazioni preziose circa le caratteristiche dei fruitori la cui evoluzione dovrebbe per lo meno orientare, se non determinare, il cambiamento e, per l'altro, abbandona la valenza formativa della ricerca-azione non interpretando l'analisi come strumento di crescita da parte degli allievi.
- b) *Coloro che fanno l'analisi*: questo ruolo viene per lo più svolto da gruppi appositamente creati all'interno dell'istituto e formati dal preside, da alcuni insegnanti e dai responsabili dei progetti di innovazione. Se invece l'analisi viene effettuata con l'ausilio di specialisti (chiamati e accolti nel gruppo interno) si può supporre che lo scopo

sia «più di credibilità che di sviluppo». La distinzione tra «analisti» interni ed esterni chiarisce e differenzia le tipologie di coinvolgimento nell'analisi, quali le competenze di ricerca e di indagine, il potere reale e formale nella gestione applicativa, le capacità decisionali e di scelta, e così via.

- c) *Coloro che dirigono l'analisi*: anche questo ruolo è bipolare. Per un verso possiamo trovare una direzione centralizzata, esterna («autorità competenti»), che sviluppa prevalentemente funzioni di controllo e, per l'altro, una direzione decentrata, interna all'istituto, che promuove la funzione di miglioramento del funzionamento. Il tipo di direzione è, secondo l'autore, strettamente correlato alle motivazioni riferite alla conduzione pratica del progetto. A differenza di quanto sostiene Hopkins, anche ammettendo una netta separazione tra le due tipologie di direzione, nulla garantisce che una conduzione interna comporti di per sé la partecipazione intrinseca degli insegnanti all'innovazione e allo sviluppo; mentre, d'altro canto, una direzione esterna può, in taluni casi, risultare più efficace e meno conflittuale di una interna.
- d) *Coloro che supportano l'analisi*: questo ruolo è rivestito da esperti psicopedagogici, disciplinari o dell'organizzazione che contribuiscono all'analisi con funzioni di counseling, di osservazione esterna, di aiuto e di consulenza qualificata fornendo quadri teorici di riferimento, modelli di indagine e suggerimenti metodologici.
- e) *Coloro che controllano l'analisi*: ruolo rappresentato dai valutatori del progetto di auto-analisi. La loro funzione riguarda sia la valutazione in itinere delle metodologie attivate per garantire la coerenza dell'indagine al progetto, sia la valutazione dei risultati dell'auto-analisi.
- f) *Coloro che influenzano l'analisi*: più che di persone in questo ruolo si dovrebbero inserire ambienti d'influenza (identificabili nei genitori, nelle comunità e nelle organizzazioni locali, ecc.) e *climi* d'influenza basati sui valori sociali, politici ed economici territoriali.

I ruoli coinvolti nell'auto-analisi di istituto interagiscono all'interno di un processo che Hopkins suddivide in cinque fasi strettamente sequenziali e in una serie minuziosa di attività.

Ecco, in sintesi, le fasi proposte dall'autore:

- 1) *la fase di Preparazione* che riguarda l'introduzione all'analisi e la negoziazione sulla partecipazione;
- 2) *la fase dell'Analisi Iniziale* che consiste nella raccolta delle informazioni generali sull'organizzazione e sui curricula della scuola;
- 3) *la fase dell'Analisi Specifica* in cui si stabiliscono le priorità dell'approfondimento analitico, si procede alla raccolta di informazioni riferite a specifici aspetti della vita della scuola che sfocia nel *feedback* dei risultati;

- 4) *la fase dello Sviluppo* in cui si stabilisce la politica da seguire mediante prese di decisioni. Lo sviluppo conduce a cambiamenti a vari livelli: nell'organizzazione, nei materiali, negli stili di insegnamento, nell'acquisizione e nell'utilizzazione della conoscenza;
- 5) *la fase di Istituzionalizzazione* che conclude il progetto di ricerca dell'auto-analisi di istituto e che, secondo Hopkins, lo legittima come processo finalizzato alla capacità di risolvere problemi: infatti, con la conclusione del progetto, si avvia un processo continuo di monitoraggio delle attività riferite alle norme organizzative o alle aree del curriculum per migliorare il funzionamento della scuola.

Quello proposto da Hopkins si presenta, pertanto, come un modello analitico di valutazione centrato sullo sviluppo organizzativo della struttura scolastica. «Il fine ultimo del processo è l'istituzionalizzazione di norme e di comportamenti coerenti con il *tipo ideale* di scuola *che risolve i problemi* o di scuola *relativamente autonoma*» (Hopkins, 1989, p. 119).

Ma quale è il *tipo ideale* di scuola con cui confrontare le situazioni reali? I sostenitori dell'auto-analisi di istituto (Wideen e Andrews, 1989, McMahon e altri, 1989, Hopkins, 1988b) tendono a rigettare definizioni aprioristiche e universali che dettino le norme per risolvere problemi locali e contingenti. Per loro, quindi, la scuola ideale è quella che adotta una struttura organizzativa che garantisca il funzionamento migliore, escludendo il maggior numero possibile di problemi. Da ciò ne discende un impianto di valutazione su due piani distinti e separati, ovvero nella classica distinzione tra valutazione interna (che corrisponde all'auto-analisi), il cui scopo è quello di individuare l'"idealità" della specifica scuola verso cui orientarne il cambiamento, e di valutazione esterna, il cui scopo è quello di «controllare per uniformare». Nel primo caso la valutazione è pedagogica, nel secondo è politica.

In ultima analisi, nell'impostazione inglese, il problema dell'ambivalenza delle funzioni (di sviluppo e di controllo) conduce ad un'antinomia negli scopi, negli oggetti e nei metodi di valutazione.

Sul versante italiano, anche Reguzzoni mantiene distinte le due valutazioni ma nel contempo propone un processo retroattivo finalizzato alla definizione degli standard formativi. «La valutazione dei processi formativi non è solo una questione pedagogica; essa mostra tutta la sua dimensione politica ... Non vi è dubbio che l'autorità scolastica dovrà predisporre appositi sistemi di valutazione esterna al fine di poter comparare tra loro i risultati conseguiti anche a medio termine. Sarà in effetti solo dopo una tale valutazione che si potranno prendere decisioni in merito agli standard cui i singoli istituti dovranno attenersi» (Reguzzoni, 1987, p. 592).

La posizione di quest'ultimo, quindi, mette in rilievo l'*inevitabilità* della valutazione esterna al solo scopo di uniformare i criteri tra le realtà scolastiche locali. Neppure in lui si intravede la possibilità di una azione concertata tra le due metodologie di indagine.

Considerazioni critiche

La cesura tra le funzioni valutative, riscontrabile anche nelle riflessioni più recenti⁵, trascina con sé una separatezza decisionale ed operativa che inasprisce il conflitto tra organismi centrali e istituzioni locali e, in ultima analisi, ridimensiona la portata innovativa dello stesso modello. Eppure già nel 1982 R. Bolam, nell'ambito dei «convegni di auto-analisi», aveva avvertito la necessità di trovare soluzioni adeguate ad una serie di «problemi appaiati», ma non separati, che specificano la volontà di integrare le funzioni valutative dei processi formativi. In ciascuna coppia, la prima domanda rappresenta la funzione di controllo, mentre la seconda quella di sviluppo:

- 1a) Come possiamo regolarci nella valutazione dei risultati delle nostre scuole?
- 1b) Quali sono i primi passi per considerare se i nostri allievi hanno realmente appreso?
- 2a) È vero che la maggior parte di ciò che succede nella scuola non può essere misurato?
- 2b) La valutazione deve aumentare la validità della verifica rivolta agli alunni?
- 3a) È meglio partire con poche facili parti del curriculum da valutare o provare ad affrontare un programma multicomprendivo?
- 3b) Dobbiamo valutare le cognizioni degli allievi, gli sforzi che fanno, i loro progressi o regressi, o qualche altro aspetto?
- 4a) Come possiamo valutare il lavoro di una scuola se non v'è nulla che noi possiamo significativamente paragonare ad essa?
- 4b) Come possiamo fare una valutazione degli alunni utile a loro, agli insegnanti, ai genitori, ai futuri datori di lavoro?
- 5a) La valutazione sistematica comporta molti cambiamenti nei modi di valutazione generalmente seguita a scuola?
- 5b) Ci sono sistemi di valutazione particolari oltre quelli generalmente adottati nelle scuole?
- 6a) Quale informazione sulla scuola dovrebbe essere pubblica?
- 6b) È giusto etichettare gli alunni con l'assegnazione dei voti?
- 7a) Dato il poco tempo che rimane dopo l'insegnamento, come possiamo trovare quello da dedicare alla valutazione?

- 7b) Come trovare un rapido strumento di registrazione della prestazione della scuola senza ricorrere ad un elaborato sistema di valutazione? (R. Bolam, 1982, pp. 67-68).

In conclusione, gli approcci orientati allo sviluppo organizzativo presentano accanto ad alcuni elementi innovativi altri ancora problematici e contraddittori.

Tra i primi va innanzitutto ricordato l'incremento della professionalità del docente, qui analizzato come organizzatore e valutatore di ambienti formativi. In secondo luogo presenta l'indubbio merito di aver introdotto nelle istituzioni scolastiche e nei centri di formazione metodi e tecniche di ricerca valutativa. Un ulteriore aspetto positivo può essere individuato nella partecipazione di tutti i membri di un sistema come garanzia minimale per un cambiamento efficace.

Tra gli elementi problematici si evidenziano accanto a quelli già precisati per gli approcci transazionali (nel precedente capitolo) altri specifici ai modelli di auto-analisi. Un primo aspetto consiste nella debolezza della correlazione tra il miglioramento del funzionamento scolastico e la sua efficacia in termini di processi di insegnamento-apprendimento. In altre parole, si dà per scontato che un buon funzionamento produce effetti migliori per insegnanti e allievi, ma non si individuano parametri e criteri per correlare i due aspetti. Un altro elemento critico riguarda il modo "globalistico" nell'affrontare il funzionamento scolastico come risultante delle relazioni tra ruoli senza entrare nelle specificità delle transazioni personali.

Un terzo elemento problematico riguarda la funzione di sviluppo: ogni miglioramento è frutto di un cambiamento, ma non è vero il contrario. Se l'auto-analisi punta al miglioramento non può esimersi dall'indicare le mete precise, ancorché limitate e contingenti, che intende raggiungere: non può muoversi alla cieca come se il movimento in sé producesse miglioramento e neppure porsi obiettivi irraggiungibili con velleità di "tipi ideali" di funzionamento.

Un ultimo problema, infine, riguarda la nuclearità dell'oggetto di analisi: è indubbio che ogni istituto rivesta caratteristiche e problematiche specifiche e peculiari, ma accanto a queste non sarebbe forse più opportuno individuare anche quelle comuni e condivise in modo da permettere l'omologazione delle metodologie di analisi e degli strumenti di indagine? Ciò condurrebbe di necessità all'individuazione di un "terzo" ruolo, di mediazione tra valutazione interna ed esterna, che raccordi le specifiche indagini e garantisca uno sviluppo comune. Questa soluzione rappresenterebbe sia il superamento del controllo "politico" (Hopkins) che l'imposizione dall'esterno di standard a cui l'istituto dovrebbe adeguarsi (Reguzzoni), permettendo la comunicazione tra le istituzioni, la trasparenza e la partecipazione decisionale.

I processi formativi negli approcci centrati sullo sviluppo organizzativo

Direttamente correlato alle innovazioni strutturali e gestionali⁶, lo sviluppo organizzativo accompagna una serie di processi che insieme contribuiscono a determinare il clima formativo nell'ambito del sistema. Le riflessioni sin qui proposte possono essere estese a qualsiasi sistema organizzato di formazione, con i benefici di un maggior controllo dei vincoli e con una maggior autonomia innovativa inevitabilmente ridotti qualora si affrontasse il sistema scolastico. Ciò che è importante sottolineare è che i processi organizzativi che si instaurano in seno ad un'istituzione sono formativi se inducono a trasformazioni mirate nella acquisizione e nella riorganizzazione delle competenze, dei compiti e dei ruoli in tutti gli attori coinvolti.

Per loro natura, gli studi sullo sviluppo organizzativo tendono a privilegiare i gestori della formazione (dirigenti, amministratori, formatori) piuttosto che i fruitori (allievi, formati), anche basandosi su un'equazione (che poggia soltanto su analisi empiriche) che una "buona organizzazione" conduce di per sé a risultati/effetti formativi migliori. Avvalendoci di una dettagliata rassegna di tali analisi, illustrata da Huberman (1988), possiamo individuare i più importanti processi che conducono ad una «buona organizzazione formativa» collocandoli in cinque fasi consecutive:

1) *La preparazione organizzativa* che si sviluppa in alcuni processi-chiave quali:

- Il coinvolgimento dei formatori, stimolando l'interesse e la curiosità, ma senza pretendere un "reale" coinvolgimento che «viene fuori nel corso dell'attuazione e non preliminarmente» (Huberman, 1988, p. 128).
- Lo sviluppo della comprensione globale del nuovo assetto organizzativo e, come il coinvolgimento, incrementarne la profondità e la diversificazione nel corso dell'attuazione.
- La preparazione accurata dei materiali necessari, specie se nuovi, riducendo al massimo quelli inventati dai formatori.
- La sensibilizzazione del personale con dimostrazioni, esemplificazioni e analogie, ma senza investire eccessivamente in formazioni preparatorie: «la migliore preparazione è quella di *prevedere* l'assistenza tecnica per le fasi successive dell'attuazione: di prevedere il tempo, le risorse materiali e umane, la flessibilità amministrativa, ecc., prima di cominciare» (p. 130).
- Il sostegno amministrativo che garantisce preventivamente l'impegno e il supporto logistico dei dirigenti che assicurano il successo o il fallimento dell'iniziativa.

- 2) *L'acquisizione della padronanza tecnico-organizzativa* che si evolve generalmente nella seguente progressione:
- Utilizzazione iniziale: cognizione indifferenziata, alla giornata.
 - Utilizzazione meccanica e disorganica: un manuale di sopravvivenza.
 - Coordinamento iniziale: consolidamento di una routine di base.
 - Attuazione coordinata: utilizzazione differenziata, riorganizzazione delle componenti.
 - Raffinamento ed estensione.
- 3) *L'evoluzione delle ansie e delle preoccupazioni* che accompagna ogni rinnovamento organizzativo. I processi qui indagati sono quelli relativi all'idoneità sul piano professionale: dalle preoccupazioni «narcisistiche» iniziali ad un progressivo decentramento in cui si è più focalizzati sull'obiettivo e sulla gestione organizzativa.
- 4) *L'assistenza tecnica* i cui ruoli sono rappresentati in quattro livelli:
- ruolo di catalizzatore che sensibilizza verso il cambiamento,
 - ruolo di facilitatore che aiuta a risolvere le tensioni o i conflitti interpersonali,
 - ruolo di collegamento che funge da intermediario per trovare le risorse necessarie,
 - ruolo di consigliere esperto che fornisce suggerimenti tecnici.
- 5) *L'istituzionalizzazione* che dipende da alcune condizioni quali l'adozione centralizzata della nuova organizzazione, la sua quotidianità, la sua efficacia rispetto alle pratiche precedenti, l'eliminazione delle preesistenti strutture organizzative, il sostegno da parte di tutti gli attori.

In conclusione, il quadro delineato da Huberman, che sistematizza le proposte degli approcci dell'auto-analisi, comprende una serie di processi (v. Fig. 14) che possiamo considerare complementari a quelli indagati dagli approcci transazionali: tanto quelli erano centrati sull'intra-personale, quanto questi sull'inter-personale; quelli sui vissuti e questi sui ruoli; quelli sulle aspettative e questi sulle risorse; quelli sull'impatto che l'iniziativa formativa provoca in ciascuno e questi sulla sua ricaduta "sociale" atta a promuovere lo sviluppo organizzativo della formazione.

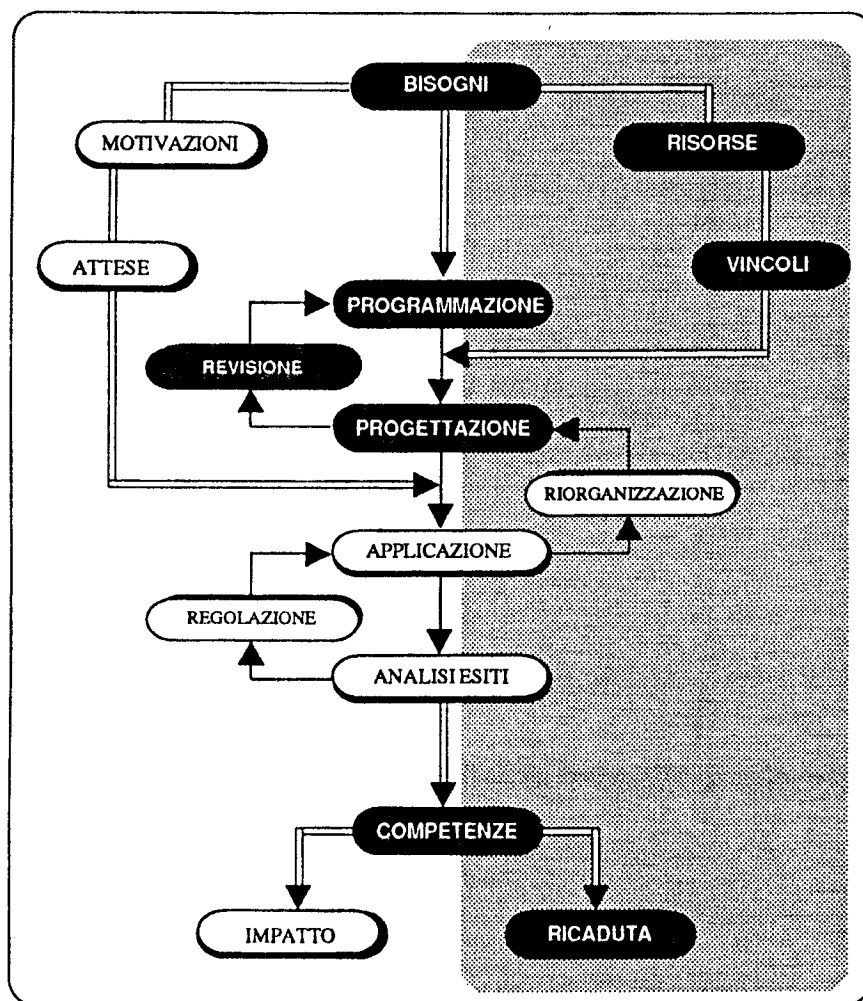


Fig. 14: Aree di analisi degli approcci centrati sul funzionamento organizzativo

Note

¹ Le origini delle problematiche sullo sviluppo organizzativo si possono far risalire agli scritti psico-sociologici di Kurt Lewin e datare il suo avvio nell'immediato dopoguerra con la fondazione del National Training Laboratory.

² Il progetto ISIP (*International School Improvement Project*), organizzato dall'OCSE e coordinato dal CERI (*Centre for Educational Research and Innovation*), ha visto coinvolti quattordici Paesi occidentali, nella maggior parte europei (Austria, Belgio, Canada, Danimarca, Francia, Germania, Giappone, Gran Bretagna, Italia, Norvegia, Paesi Bassi, Stati Uniti, Svezia, Svizzera) con oltre quaranta istituzioni interessate, durante gli anni 1982-1986. Con questo progetto sono state

avviate ricerche e linee di studi focalizzate sull'innovazione educativa della quale venivano indagati prevalentemente i risvolti politico-organizzativi. L'obiettivo dichiarato del progetto era quello di migliorare l'efficacia dei sistemi educativi nazionali operando a livello locale, ossia migliorando il funzionamento delle singole micro-strutture scolastiche (classi, plessi, scuole, istituti e centri di formazione).

La poliedricità delle tematiche del progetto ISIP si era inizialmente sviluppata lungo sei campi di analisi (P. Laderrière, 1989, p. 47):

- a) l'auto-analisi di istituto;
- b) la formazione, di base e in servizio, per i responsabili e per gli agenti interni di cambiamento;
- c) il ruolo dei sistemi di sostegno;
- d) la ricerca e la valutazione;
- e) l'elaborazione di politiche volte al miglioramento;
- f) la messa a punto dello stesso concetto di miglioramento del funzionamento della scuola.

I risultati dell'ISIP, mettendo in luce la convergenza dei nodi cruciali riferiti ai progetti di miglioramento del funzionamento della scuola, hanno promosso in ambito internazionale, studi, dibattiti e ricerche particolarmente fecondi specialmente nel settore dell'auto-analisi di istituto, intesa come condizione preliminare e come punto di raccordo di tutti gli altri settori di indagine.

³ La struttura scolastica inglese individua nelle LEA (*Local Educational Authorities*) il fulcro organizzativo, di finanziamento e di controllo delle attività educative e formative nel territorio.

⁴ Il miglioramento è connesso all'innovazione e, poiché ogni innovazione comporta il rinnovamento dell'insegnamento, «si è visto che la formazione in servizio degli insegnanti, se si voleva che fosse efficace, doveva essere attuata a livello di istituto, tanto più che lo stesso svilupparsi del principio della partecipazione, da un lato obbligava il corpo docente a rendere conto del proprio operato e, dall'altro, stimolava gli insegnanti migliori ad adeguare i programmi ai bisogni degli alunni» (M. Reguzzoni, 1987, p. 585).

⁵ Si ricorda, tra gli altri, il metodo GRIDS (linee-guide per l'analisi e lo sviluppo interno delle scuole) proposto da A. McMahon, R. Bolam, R. Abbott, P. Holly (1989). Questo metodo, benché costellato da continue prese di decisione da parte degli "interni" di un istituto, adotta una sola tipologia di valutazione per verificare l'efficacia del lavoro di sviluppo. La valutazione si effettua a due livelli, «uno abbastanza veloce per vedere se i nuovi assetti organizzativi sono sufficientemente praticabili e se le persone sono abbastanza contente, un altro parecchi mesi dopo per cercare di vedere se gli obiettivi sono stati raggiunti» (1989, p. 86).

⁶ All'interno della letteratura pedagogica il termine innovazione viene talvolta impropriamente utilizzato come sinonimo di cambiamento e di sperimentazione (E. Becchi, *A proposito di conoscenza scientifica, sperimentazione, pratica educativa e istruzione*, in E. Becchi et alii, *Teoria della didattica*, Roma, Editori Riuniti, 1978). Adottiamo pertanto la definizione di De Landsheere, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF, 1979, p. 150, applicata ad un sistema formativo: «ogni cambiamento apportato intenzionalmente e sistematicamente a un sistema educativo, per riesaminare gli obiettivi di tale sistema o per raggiungere meglio o in maniera più stabile gli obiettivi già assegnati». L'innovazione «infatti è sì un cambiamento ma, rispetto ad esso è in un certo qual modo

più deliberata, voluta e programmata, così come può essere o non essere oggetto di sperimentazione, cioè sottoposta o no a procedure di verifica sperimentale» (M.L. Giovannini, *op. cit.*, 1988, p. 9).

Circa le ambiguità del rapporto tra sperimentazione e innovazione nel campo della scuola statale italiana (definito dal DPR 419/1974) si rimanda a M. Gattullo, *Sperimentare e decidere*, in E. Becchi - B. Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 1984. Invece per l'uso improprio della sperimentazione «adoperata troppo spesso (sulla base di determinazioni amministrative più che legislative) per anticipare e vincolare a senso unico decisioni più vaste desiderate» si rinvia a G. Cives, *La legislazione vigente in materia di sperimentazione e ricerca educativa*, in E. Becchi - B. Vertecchi, *op. cit.*, 1984, p. 262.

Analisi comparativa degli approcci di valutazione

Nei capitoli precedenti sono stati illustrati alcuni tra i modelli più rappresentativi di valutazione, ripartiti in cinque distinti approcci di *Evaluation Research*. Altri modelli sono intenzionalmente omessi e i motivi della loro esclusione vanno ricercati in due possibili ordini di fattori: o perché sono stati creati per specifiche categorie di valutatori (es.: commissioni di esperti) oppure perché indirizzati ad attività completamente avulse dal contesto formativo italiano od europeo (es.: approccio giuridico)¹.

L'ordine sequenziale dell'esposizione dei cinque approcci ha ricalcato il continuum epistemologico proposto da House (1983) «utilitarian versus intuizionist-pluralist evaluation» che si può interpretare anche come «valutazione della ricaduta (sociale) versus valutazione dell'impatto (personale)» delle attività di formazione. Questa progressione ha di gran lunga facilitato il compito di discriminazione analitica degli elementi che concorrono alla definizione di ciascun approccio, ma accanto alle caratteristiche peculiari, che spesso li oppongono, ha permesso anche l'individuazione di elementi trasversali, o per lo meno complementari, che conducono alla possibilità di delineare un sistema integrato di valutazione dei processi formativi.

Per concludere la riflessione sugli approcci di *Evaluation Research* si presenta una sinossi comparativa rispetto a quattro parametri fondamentali che permettono di riassumere le peculiarità che li differenziano e le convergenze che li potrebbero avvicinare. I parametri di analisi comprendono 1) le finalità della valutazione, 2) gli oggetti specifici di valutazione, 3) le caratteristiche metodologiche e 4) i criteri per il giudizio di valutazione.

Per maggiore chiarezza, si illustreranno i parametri di comparazione in quattro quadri distinti, evidenziando con un asterisco (*) gli elementi condivisi (seppur in modo non prioritario) o ritenuti degni di attenzione da parte di altri approcci. Si designerà quindi con:

APP. COMPARATIVI	COMP	gli approcci centrati sulla comparazione obiettivi-risultati
APP. DECISIONALI	DEC	gli approcci orientati alle decisioni
APP. CONSUMATORI	CONS	gli approcci centrati sul "consumo" di formazione
APP. RELAZIONALI	REL	gli approcci centrati sulle transazioni
APP. ORGANIZZAT.	ORG	gli approcci centrati sullo sviluppo organizzativo

In aggiunta ai quadri di comparazione se ne propongono altri due che riassumono gli elementi di particolare interesse (punti forti) e gli elementi problematici (punti deboli) messi in evidenza da ciascun approccio. L'individuazione di tali elementi non si propone come giudizio assoluto ma semplicemente funzionale alla possibilità di costruire un disegno integrato di valutazione: i punti forti contribuiscono a tale costruzione, gli altri la precludono.

Finalità della valutazione

App. Comparativi	Determinare (spiegare) la discrepanza tra obiettivi (o ipotesi) e risultati.
App. Decisionali	Provvedere ad informazioni utili per prendere decisioni nelle varie fasi del processo formativo (*ORG).
App. Consumatori	Provvedere ad informazioni sulla compatibilità tra domanda (bisogno) e offerta (prodotto) di formazione (*DEC).
App. Relazionali	Comprendere e registrare la complessità delle attività formative e dei giudizi (opinioni) di ciascuno ed informare dei risultati tutti i membri.
App. Organizzat.	Provvedere al miglioramento del funzionamento organizzativo della formazione (*DEC).

(*) approccio che condivide in tutto o in parte l'elemento indicato

Annotazione: Le divergenze più spiccate emergono tra approcci comparativi e relazionali (ossia tra la finalità esplicativa e quella "comprensiva"). Tutti gli altri approcci, invece, condividono il paradigma dell'utilità funzionale della valutazione (particolarmente centrato sulla sua possibilità di permettere decisioni/azioni migliorative).

Oggetti specifici di valutazione

App. Comparativi	Sviluppo dei risultati della formazione.
App. Decisionali	Sviluppo del programma di formazione.
App. Consumatori	Sviluppo del prodotto (beni/servizi) per la formazione.
App. Relazionali	Sviluppo delle transazioni nella formazione.
App. Organizzat.	Sviluppo dell'organizzazione formativa.

Annotazione: Pur nella peculiarità dei singoli oggetti, tutti gli approcci condividono il carattere processuale a tali oggetti conferito. Nella valutazione dello "sviluppo" si riduce il valore connaturato alla staticità dell'oggetto (risultato, programma, prodotto, ecc.) e si enfatizza con la dimensione temporale il suo evolversi e la sua trasformazione in processi di formazione.

Caratteristiche metodologiche

- | | |
|------------------|--|
| APP. COMPARATIVI | Specificazione di obiettivi misurabili o di ipotesi verificabili, uso di strumenti oggettivi (pre e post test); misurazioni tecnicamente valide (ripetibili) per la raccolta dei dati (*CONS) (*ORG) e per l'analisi della discrepanza tra obiettivi e prestazioni o ipotesi e risultati; metodo sperimentale e quasi-sperimentale. |
| APP. DECISIONALI | Valutazione presente in tutte le fasi di sviluppo del processo formativo (*REL); identificazione e valutazione dei bisogni (*CONS) e degli obiettivi (*COMP); valutazione di proposte formative alternative e loro selezione in base a risorse e vincoli (*CONS); ciclicità dell'implementazione del progetto di formazione sulla base delle carenze emerse e dei risultati conclusivi (*ORG); controllo se la decisione ha soddisfatto il bisogno emerso dal contesto (*CONS); metavalutazione. Analisi della situazione, test diagnostici e prove oggettive (*COMP), analisi dei documenti e raccolta opinioni e giudizi (*REL), tecnica Delphi. |
| APP. CONSUMATORI | <i>Goal free evaluation</i> , utilizzo di check-list criteriali per analizzare i prodotti e le attività; prova del prodotto e registrazione delle prestazioni del prodotto e delle reazioni del consumatore; informazione conclusiva con rapporto tecnico (*DEC); monitoraggio dei bisogni; funzione formativa per la regolazione del processo (*DEC) (*REL) e funzione sommativa per il controllo degli errori sistematici nella valutazione (*COMP) (*ORG). |
| APP. RELAZIONALI | Ricognizione su realtà multiple e punti di vista diversi (*DEC); utilizzo del metodo induttivo per la raccolta e l'organizzazione dei dati (*ORG); uso di strumenti qualitativi per collezionare i giudizi individuali e collettivi (*DEC) (*CONS) (*ORG); esperienza o "immersione" in loco del ricercatore; incontri pubblici per le comunicazioni valutative. |
| APP. ORGANIZZAT. | Analisi dei ruoli (*DEC) e dei compiti (*REL); ricerca-azione; negoziazione, mediazione e assistenza tecnica (*CONS); individuazione degli elementi perturbatori al funzionamento organizzativo; attivazione di strategie di cambiamento (*DEC); istituzionalizzazione e monitoraggio (*DEC) (*CONS). |

(*) approccio che condivide in tutto o in parte l'elemento indicato

Annotazione: È indubbio il divario esistente tra le metodologie sperimentali e quelle fenomenologiche, ciò nonostante è evidente per la maggior parte degli approcci il tentativo di combinare indagini quantitative e

qualitative, sistemi di misura e attività descrittive. Certamente ogni approccio privilegia uno dei due aspetti, ma ciò non significa che ne preclude la possibilità di utilizzare anche l'altro se non altro come conferma o smentita del primo.

Criteri per il giudizio di valutazione

APP. COMPARATIVI	Misurabilità degli obiettivi e dei risultati; attendibilità e validità delle misurazioni; riproducibilità di prove e strumenti.
APP. DECISIONALI	Utilità delle informazioni, fattibilità e opportunità sociale del programma, rispondenza e adeguatezza del programma ai bisogni (*CONS), validità tecnica degli strumenti informativi (*COMP) efficacia delle decisioni (*ORG).
APP. CONSUMATORI	Idoneità del prodotto ai bisogni, significatività statistica (*COMP) e significatività formativa (*REL); convenienza d'uso del prodotto.
APP. RELAZIONALI	Consenso (*ORG), credibilità, verificabilità collettiva, qualità dell'informazione.
APP. ORGANIZZAT.	Efficacia ed efficienza organizzativa (*DEC), adeguatezza e rispondenza alle richieste (*CONS), negoziabilità, coerenza interna.

(*) approccio che condivide in tutto o in parte l'elemento indicato

Annotazione: I criteri per il giudizio di valutazione (o per la raccolta di più giudizi) dipendono direttamente dalle finalità che ciascun approccio si propone e dalla specificità degli ambiti sottoposti a valutazione. Pur nella apparente eterogeneità dei criteri, una loro omologazione semantica potrà far emergere ampie convergenze criteriali.

Elementi di interesse

APP. COMPARATIVI	Facilità d'uso, semplicità del disegno valutativo, analisi dei risultati, produzione di tassonomie di obiettivi.
APP. DECISIONALI	Comprensione globale; individuazione dei bisogni rispetto alle posizioni di leadership; approccio sistematico alla valutazione; uso della valutazione centrato sui processi di sviluppo di un programma; uso di una notevole varietà di informazioni.
APP. CONSUMATORI	Enfasi sui bisogni del "consumatore" di prodotti formativi; influenza sul produttore; interesse per l'analisi dei costi rispetto all'efficacia e all'utilità del prodotto; uso di check-list.
APP. RELAZIONALI	Raccolta di descrizioni e giudizi dei partecipanti; interesse per il contesto; pluralismo e partecipazione; uso di una notevole varietà di informazioni; enfasi sulla comprensibilità della comunicazione valutativa.
APP. ORGANIZZAT.	Coinvolgimento attivo degli agenti interni; analisi del funzionamento organizzativo; enfasi sull'innovazione e sul cambiamento.

Elementi problematici

APP. COMPARATIVI	Eccessiva semplificazione della valutazione (riservata agli aspetti misurabili); orientato soltanto all'analisi dei risultati; approccio riduzionistico, lineare; eccessiva enfasi accordata alle prove (<i>testing</i>) di verifica.
APP. DECISIONALI	Coinvolgimento del valutatore nell'attività decisionale; selezione delle informazioni sulla base della loro prevedibilità per la presa di decisione; analisi limitata agli interessi dei decisori della formazione.
APP. CONSUMATORI	Dipendenza dall'offerta dei produttori; adeguamento al mercato della formazione; induzione dei bisogni; improvvisazione "amatoriale" del valutatore; sostituzione degli obiettivi del programma con i propri.
APP. RELAZIONALI	Tendenza soggettiva a selezionare le informazioni per convalidare le proprie ipotesi; rischio di enfatizzare il bizzarro o l'atipico; intervento molto intensivo e oneroso; possibile dipendenza relazionale del valutatore con i valutati.
APP. ORGANIZZAT.	Praticità immediata della valutazione, pressoché contemporanea all'azione; separazione tra funzioni di sviluppo e funzioni di controllo; rischio di superficialità metodologica; mancata comunicazione tra le microstrutture formative.

Considerazioni conclusive

Sebbene già dalla sinossi comparativa si manifestino numerosi elementi di convergenza e di reciprocità tra i modelli di *Evaluation Research* (elementi che tra l'altro smentiscono le nette separazioni classificatorie e che di per sé giustificerebbero l'approfondimento integrativo) si rende opportuno riallacciare il filo concettuale improntato sui processi formativi, che ha accompagnato l'analisi delle singole prospettive, per definire in modo conclusivo le possibili intersezioni tra i luoghi di valutazione dei processi indicati dai diversi approcci.

Anche in questo caso si fa ricorso allo schema illustrativo (v. Fig. 15) per individuare la condivisione delle aree di interesse (ovvero i luoghi dei processi formativi). Ecco, quindi, che si scoprono inaspettate *comunanze* tra concezioni valutative ritenute antagoniste, per esempio tra quelle comparative e quelle organizzative, relativamente alla programmazione-progettazione, o persino tra le comparative e le relazionali, in ordine all'analisi degli esiti. Le comunanze permettono (con le dovute cautele) di supporre che i processi formativi che si collocano entro la medesima area possano non soltanto coesistere ma anche rappresentare procedure multiple che designano un unico processo.

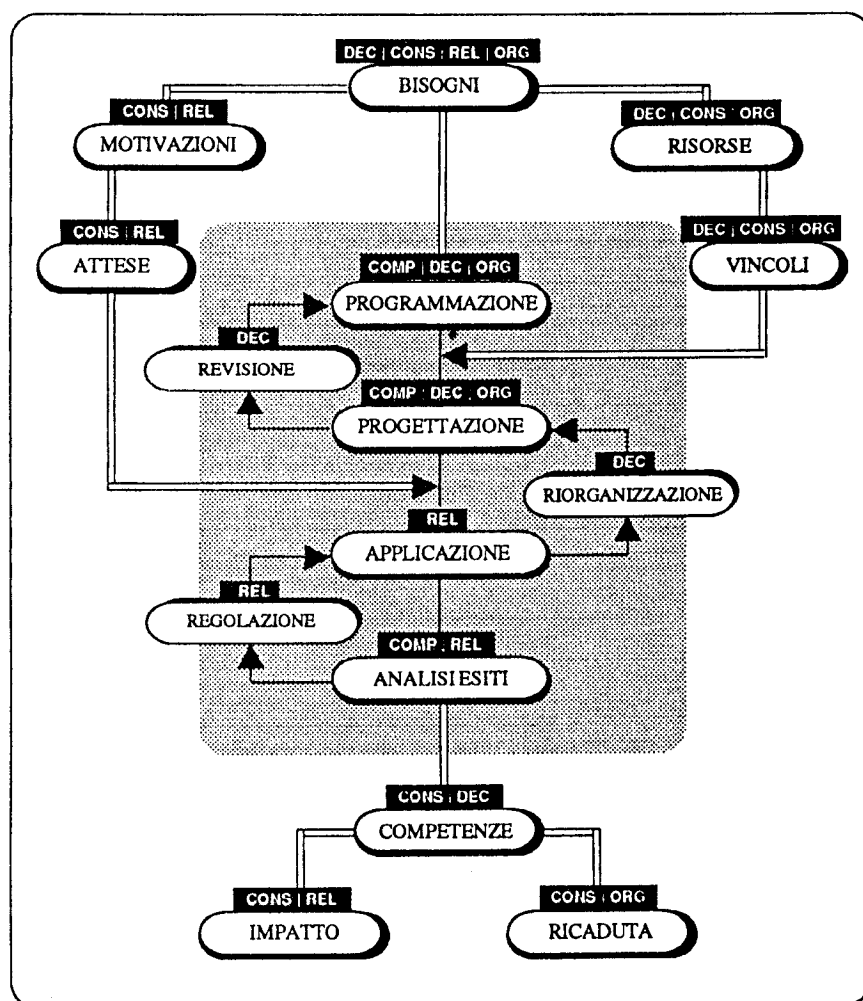


Fig. 15: Quadro riepilogativo delle aree di interesse degli approcci di Ricerca valutativa

- APP. COMPARATIVI (COMP): approcci centrati sulla comparazione obiettivi-risultati
 APP. DECISIONALI (DEC): approcci orientati alle decisioni
 APP. CONSUMATORI (CONS): approcci centrati sul "consumo" di formazione
 APP. RELAZIONALI (REL): approcci centrati sulle transazioni
 APP. ORGANIZZAT. (ORG): approcci centrati sullo sviluppo organizzativo

Ma ciò che risulta ancora più interessante ai fini di una proposta integrativa risiede nell'individuazione di vere e proprie *complementarità*, per esempio quelle che emergono tra gli approcci comparativi che si consumano nell'ambito interno del sistema formativo e quelli centrati sui bisogni/prodotti che privilegiano il contesto ad esso esterno; oppure quelle tra i transazionali, focalizzati sul "personale" e gli organizzativi centrati sul "sociale". L'individuazione delle complementarità è importante perché conduce alla definizione di un approccio sistemico non più limitato alla valutazione di un'unica porzione del sistema (e dei processi ad essa sottostanti) ma multiprospettico nell'analisi di tutte le componenti e relazionale nell'individuazione dei rapporti che collegano tali componenti.

L'analisi dello schema proposto evidenzia, infine, una duplice lettura interpretativa dei processi formativi: una spiccatamente *progettuale*, di derivazione cibernetica, che distingue i processi di *input* (attese, motivazioni, bisogni, risorse, vincoli) da quelli *elaborativi* (programmazione, progettazione, applicazione, analisi degli esiti) e da quelli di *output* (competenze in uscita, impatto e ricaduta); la seconda, invece, più attenta ai processi di *gestione* formativa, di derivazione psico-sociale, che distingue i processi orientati alla persona (intra-personali: attese, motivazioni, impatto) da quelli orientati alla *collettività* (inter-personali: vincoli, risorse, ricaduta). Privilegiare un gruppo o l'altro di tali processi significherebbe non solo delegare ad altre scienze (scienze naturali per gli approcci comparativi, scienze sociali per gli approcci decisionali, scienze economiche per gli approcci al consumo, scienze psicologiche per gli approcci transazionali, scienze dell'organizzazione per gli approcci organizzativi) il compito di valutare ambiti settoriali di pertinenza delle scienze della formazione, ma soprattutto di delegittimare queste ultime dalla funzione di regia e di coordinamento della valutazione dei processi formativi.

Note

¹ Tra i modelli orientati a specifiche categorie di valutatori va ricordato il modello *expertise-oriented* di Eisner (1975) dove la valutazione effettuata da una commissione di esperti ha lo scopo di giudicare la qualità degli insegnamenti e quindi di accreditare la professionalità dei formatori. Metodologicamente risulta essere un modello piuttosto eclettico: ha lo scopo di certificare il raggiungimento degli obiettivi (cfr. Tyler), sviluppa una funzione sommativa producendo un bilancio delle attività (cfr. Scriven) e utilizza strumenti prettamente qualitativi e soggettivi (cfr. Parlett e Hamilton).

Altri modelli associabili all'interno di un approccio definito *adversary oriented* illustrano specificatamente la realtà statunitense. Essi sono finalizzati ad equilibrare i diversi punti di vista di fronte alle controversie o ai conflitti che emergono ri-

spetto alla conduzione e alla valutazione di un programma. Le enunciazioni più rilevanti appartengono a Owens (1973) e a Wolf (1975). Quest'ultimo in particolare propone un modello *giuridico* di valutazione (*JEM: judicial evaluation model*) adottando una metodologia forense (in analogia alle fasi di istruzione di un processo) con l'individuazione delle prove e degli elementi a difesa e con la preparazione degli argomenti da portare nel dibattimento in cui un "giudice" è chiamato ad arbitrare tra parti avverse. A nostro avviso questo approccio, che trova parziali riferimenti al valutatore "neutrale" nel modello transazionale di Rippey, non risponde a esigenze di valutazione dei processi formativi ma a quelle di giustificazione politica a sostegno di un progetto piuttosto che ad un altro.

**LINEE DI INTEGRAZIONE IN PROSPETTIVA SISTEMICA
PER LA VALUTAZIONE DEI PROCESSI FORMATIVI**

I modelli di valutazione devono necessariamente rispondere a criteri di legittimazione teorica, ma devono altresì misurarsi in ordine alla loro praticabilità, ovvero alla capacità di tradursi operativamente in procedure valutative utili, valide e adeguate. L'*Evaluation Research* è ricerca applicata in ambito formativo e come tale non può esimersi dalle funzioni pragmatiche che è chiamata a svolgere.

Una ricerca valutativa viene generalmente avviata dalla richiesta di un committente che può essere interno o esterno al mondo della ricerca. Talvolta la domanda di valutazione si presenta così puntuale e circoscritta da sembrare "disegnata" su un modello e l'utilizzazione di quest'ultimo potrà soddisfare al meglio la richiesta. Spesso, invece, la domanda è generica: il committente chiede al ricercatore di valutare l'efficacia di un corso, l'efficienza organizzativa o la qualità dell'intervento, senza porre vincoli specifici all'oggetto di indagine, alle tecniche o agli strumenti oppure senza specificare la funzione dell'indagine o, in altre parole, a che cosa serviranno i risultati che il valutatore gli proporrà nel rapporto finale.

Dinanzi alla genericità operativa della richiesta, il ricercatore può adottare:

- a) uno specifico modello e filtrare la porzione di realtà che esso permette di indagare,
- b) più modelli per indagare oggetti diversi con strumenti diversi e
- c) più modelli per indagare il medesimo oggetto con strumenti diversi e diversi oggetti con il medesimo strumento.

La prima soluzione è teoricamente valida ma, data la natura del modello, comporta parzialità di vedute, preferenze di funzioni, uniformità di tecniche e di strumenti e quindi conduce a risultati di valutazione coerenti con il modello, piuttosto che con la realtà. La seconda soluzione,

metodologicamente eclettica, tende a separare gli oggetti di valutazione in funzione della loro possibile (o migliore) indagine con un modello o con l'altro; ne risulta una sommatoria di indagini ciascuna con propri risultati, di difficile o di impropria correlazione. L'ultima soluzione si presenta come una proposta che integra funzioni e metodologie per indagare la realtà, nello sviluppo del tutto e delle parti, per comprenderne la complessità e la dinamicità. Verso quest'ultima soluzione è indirizzata la nostra riflessione.

Vergani (1991), in un recente studio sulla *Valutazione dei processi formativi*, adotta un impianto strutturalmente sistemico per correlare oggetti (Corso, Istituzione formativa, Sistema formativo) e soggetti (Istituzione, Formatore, Formato, Azienda, Attori sociali, Società). Il nostro tentativo vuole spingersi oltre le rigidità strutturali connesse all'assunzione della teoria dei sistemi in campo valutativo: la prospettiva sistemica, sviluppata in ambito sociale, ha introdotto concezioni funzionali (e non solo strutturali) di analisi/sintesi tese alla spiegazione/comprendimento dei fenomeni e, quindi, dei processi.

Nei prossimi capitoli prenderemo, pertanto, in considerazione per un verso il "sistema formativo" (come oggetto pluridimensionale di valutazione) e, per l'altro, il "sistema delle valutazioni" (come insieme di attività coordinato e coerente). L'ultimo interrogativo, infine, non potrà che riguardare "se e quale è" l'integrazione possibile tra metodologie antagoniste.

La valutazione dei processi formativi in prospettiva sistemica

Carico di significati epistemologici e delle più disparate frequentazioni d'uso, non è agevole definire con precisione il concetto di sistema¹ e specialmente quello di sistema sociale, anche perché esso comporta almeno due chiavi di lettura: una strutturale e l'altra funzionale. Secondo una prima visuale, il sistema si rappresenta come una *struttura reale* composta da elementi tra loro in relazione, una struttura in diverso grado aperta e permeabile verso l'esterno, ed al cui interno agiscono alcuni attori che, utilizzando risorse e strumenti, perseguono quelle finalità che hanno determinato la generazione di tale struttura e che garantiscono la sua sopravvivenza. Una seconda chiave di lettura, invece, rappresenta il sistema come un *modello di analisi del reale* e come tale funzionale alla comprensione di ciò che accade, in ordine alle cause dei fenomeni, della loro evoluzione e delle conseguenze che possono apportare all'interno e all'esterno del sistema stesso. Nel primo caso fa sistema un insieme circoscritto di oggetti in relazione, nel secondo fa sistema l'insieme di processi che possono determinarsi in funzione di uno scopo.

Il concetto che può coniugare le due chiavi di lettura è quello di *relazione* inteso sia come *struttura che veicola i processi* tra gli elementi del sistema, sia come *processo di comunicazione* tra gli elementi che, in quanto comunicanti, inducono loro stessi e la struttura relazionale che li contiene a continue trasformazioni e a progressivi cambiamenti di stato del sistema.

Ma le trasformazioni in un sistema possono essere indotte anche dal suo esterno e non soltanto dalle relazioni interne, anzi sono proprio le sollecitazioni esterne che alimentano la vitalità del sistema facendo in modo che i cambiamenti interni non si riducano ai movimenti meccanici dell'autoreferenzialità. La capacità di osmosi tra un sistema e il suo esterno si può pertanto definire in termini di *dipendenza/autonomia* che

esso manifesta rispetto ad altri sistemi più ampi (che lo contengono in tutto o in parte) o rispetto ad altri sistemi collaterali che con esso condividono elementi, relazioni e scopi.

Queste poche premesse ci consentono di definire un sistema, e specificatamente un sistema sociale, come una *rete in evoluzione di processi intenzionali*, una rete di inter-azioni e di inter-relazioni² che avvengono tra elementi-agenti che perseguono il medesimo scopo. Per il sistema di nostro interesse lo scopo è primariamente quello di formare nuove competenze.

Il sistema formativo

Data la genericità dell'espressione "sistema formativo", intendiamo rappresentarlo secondo un'accezione contenuta ai soli elementi-relazioni che muovono in un ambiente organizzato per scopi formativi. Non consideriamo, pertanto, il sistema formativo secondo una concezione allargata e onnicomprensiva di tutte le componenti educative, formalizzate o meno, che in tal senso agiscono nel più vasto sistema sociale. In questa sede, un sistema formativo viene inteso come un microcosmo le cui componenti costitutive e le relazioni che tra esse intercorrono possono essere *sufficientemente* tenute sotto controllo e la cui esistenza è giustificata dagli scopi formativi che persegue e dagli effetti raggiunti mediante i processi in esso attivati.

Si potrebbe ampliare la riflessione al sistema formativo nazionale (o ad uno regionale), ma in tal caso porremmo eccessiva enfasi sulla componente di indirizzo politico delle attività formative: componente certamente decisiva ma non esaustiva per ciò che attiene la globalità sistemica dei processi formativi. Il "nostro" sistema formativo può essere, quindi, concretamente rappresentato dalla rete di processi che muove un Centro di Formazione oppure il Settore Formazione di un'industria o un'agenzia di servizi formativi. Ovviamente le tre realtà indicate perseguono obiettivi "d'impresa" diversi e specifici, ma possono essere accomunate nello scopo formativo e nelle metodologie adottate.

Quali sono le componenti di un sistema formativo? Sulla base delle funzioni specifiche che ciascuna di esse assolve, possono essere ricondotte a quattro gruppi principali (v. Fig. 16):

- 1) Componenti con funzioni di *indirizzo di politica formativa* (Programmazione) i cui attori-agenti si rappresentano nei *decisori*;
- 2) Componenti con funzioni di *organizzazione* e di *governo* degli interventi formativi (Progettazione) i cui attori-agenti si rappresentano negli *organizzatori* e nei *coordinatori*;
- 3) Componenti con funzioni di *gestione* e di *applicazione* delle attività

formative (Applicazione) i cui attori-agenti si rappresentano nei formatori, insegnanti e animatori.

- 4) Componenti con funzioni di *acquisizione e trasformazione* di competenze³ (Produzione) i cui attori-agenti si rappresentano nei *partecipanti-allievi*.

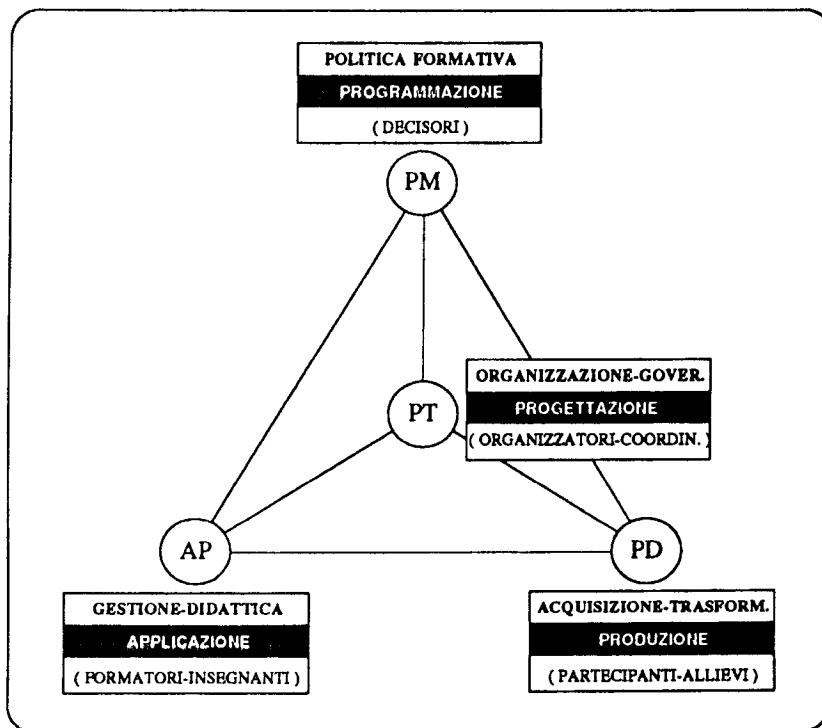


Fig. 16: Componenti e relazioni nel sistema formativo

Le relazioni che associano a due a due le componenti indicate danno luogo ad una rete di attività bidirezionali inerenti rispettivamente:

- **PM - PT: politica organizzativa.** Rappresenta il raccordo organizzativo tra l'esterno e l'interno del sistema formativo. La relazione si esplicita nella domanda "politica" di formazione e nella risposta organizzata che il sistema può offrire. Si pianifica nella individuazione delle strategie formative più opportune e si valuta sulla base della pertinenza della domanda e dell'adeguatezza della risposta.
- **PT - AP: progettazione di fattibilità.** Mette in relazione la componente di progetto con quella di applicazione. Va intesa come l'organizza-

zione (anche istituzionale) e il coordinamento degli interventi formativi. La relazione si esplicita nell'organizzazione sequenziale e trasversale dei curricoli formativi, si pianifica ottimizzando le risorse intellettuali e tecnologiche, si valuta ricercando l'efficienza e la realizzabilità del progetto.

- *AP - PD: gestione dell'intervento.* In essa si consuma la comunicazione formativa primaria, quella in cui la relazione si esplicita nel rapporto formatore-formato. Si pianifica nella scelta di metodologie mirate d'intervento, si valuta mediante feedback quali-quantitativi delle competenze raggiunte e delle attività formative proposte.
- *PM - AP: politica di gestione.* Rappresenta il raccordo tra i bisogni di formazione (manifestati nella strategia di programmazione) e le competenze sui contenuti e sulle metodologie dei formatori. La relazione si esplicita nella calibratura della preparazione-assistenza dei formatori; si pianifica nell'individuazione dei ruoli e dei compiti più adeguati alle contingenze di sviluppo dell'intervento e si valuta sulla base della rispondenza dell'applicazione all'indirizzo di politica formativa.
- *PD - PM: politica di produzione delle competenze.* Rappresenta il raccordo di output tra gli esiti dell'azione del sistema formativo e il contesto che l'ha promossa. La relazione si esplicita nella compatibilità delle attese dei partecipanti con i bisogni individuati in fase di programmazione. Si pianifica nella gestione della trasformazione delle competenze dei partecipanti e si valuta sulla base del livello di aderenza delle competenze raggiunte rispetto agli standard prefissati.
- *PT - PD: progettazione delle risorse.* Riguarda il reperimento mirato di risorse al fine di attivare progetti specifici e differenziati in base ai bisogni formativi che emergono dagli utenti reali. La relazione si esplicita nella progettazione di ambienti di formazione, si pianifica nella diversificazione e nella modularizzazione dell'offerta formativa, si valuta mediante l'analisi della qualità e dell'efficacia dell'intervento proposto.

Il dialogo tra le componenti del sistema si complessifica triangolando le relazioni, avremo così quattro aree (o sotto-sistemi) di analisi: di programmazione, di progettazione, di applicazione e di produzione. Questa ripartizione, ancorché dettata da opportunità di analisi, permette la valutazione integrata del sistema formativo: ogni relazione e ogni area, nel momento in cui vengono sottoposte ad osservazione, non risultano estrapolate dal sistema complessivo, ma fungono da perno temporaneo intorno al quale ruota l'intero sistema. La struttura, che mostra evidenti analogie con quella delineata da Stufflebeam nel modello di valutazione CIPP, intende fungere da strumento per il controllo dell'evoluzione com-

plessiva del sistema formativo o, per lo meno, di riconoscerne la settorialità qualora si valutasse soltanto una parte di esso.

1) Area di programmazione. In essa si coniugano, si correlano e si valutano i processi formativi connessi alla *politica organizzativa*, alla *politica di gestione* e alla *produzione delle competenze*. Comprende la concertazione degli scopi formativi tra gli attori esterni al sistema e quelli interni e conduce ad un programma che è nel contempo *protocollo di intesa* (tra committente e agenzia formativa) e *contratto formativo* (tra utenti-partecipanti e agenzia). È questo il "luogo" che coniuga l'interno con l'esterno del sistema, che definisce la sua permeabilità ed anche la sua autonomia. La permeabilità del sistema formativo è commisurata alla sua capacità di cambiare cogliendo le sollecitazioni provenienti dall'esterno. Per altro verso, la sua autonomia è designata dalla capacità di riconoscersi e di farsi riconoscere come professionalmente competente nel formare.

È necessario contestualizzare i fenomeni formativi per due motivi fondamentali: da un lato, perché un progetto, per quanto accurato e preciso, non garantisce di per sé la riuscita dell'intervento (molti programmi, progetti e piani di intervento falliscono perché non adeguatamente contestualizzati) e dall'altro perché la validità e l'efficacia dell'azione formativa si possono ipotizzare all'interno del sistema ma troveranno l'effettiva conferma al suo esterno. In altre parole è il sistema formativo nella sua globalità che convalida il progetto, è il sistema sociale allargato che convalida l'efficacia dei processi avviati *nel* e *dal* sistema formativo.

2) Area di Progettazione. In essa si coniugano, si correlano e si valutano i processi formativi connessi alla *politica organizzativa*, alla *progettazione di fattibilità* e alla *progettazione delle risorse*. Per raggiungere i risultati prefissati, le attività formative si caratterizzano per la loro intenzionalità progettuale che si traduce in un disegno formalizzato, il quale prospetta la mappa evolutiva degli stati complessivi del sistema e, nel dettaglio, di quelli di ciascuna componente, nonché delle azioni necessarie per garantire la progressione verso l'obiettivo. Nella formazione il progetto per eccellenza riguarda l'ideazione e la formulazione di un curriculum⁴, o di suoi segmenti, e di piani di lavoro, ordinati e particolareggiati, mediante i quali si definisce progettualmente l'itinerario formativo, didattico e metodologico, migliore (o più opportuno) per raggiungere i risultati ipotizzati.

Il progetto curricolare, nella sua accezione più comprensiva, include la definizione degli obiettivi parziali e finali (in termini di competenze, abilità e capacità), l'articolazione dei contenuti di formazione (secondo

il quoziente di novità informativa e/o di difficoltà di apprendimento); l'organizzazione metodologica (sulla base della significatività esperienziale dei partecipanti); la selezione dei materiali e degli strumenti più adeguati (sulla base della loro specularità con quelli adoperati dopo la formazione); i dati sulle condizioni di partenza dei partecipanti relativamente a competenze, motivazioni, attese; l'organizzazione formativa generale e la dimensione psicosociale dell'ambiente di formazione; norme, valori e attese dei decisori, degli organizzatori e dei formatori; modalità interne ed esterne dei meccanismi di feedback, ecc.

«Questi elementi non costituiscono una sequenza ordinata in modo lineare: piuttosto, è possibile rilevare tra di essi una trama di relazioni e di interazioni complesse. Un curriculum non è un tracciato ma nemmeno una successione di momenti, bensì un insieme dinamico di rapporti tra diversi elementi» (Pontecorvo-Fusé, 1981, p. 12).

Il curriculum, quindi, è un progetto formativo teso ad organizzare e a coordinare i molteplici fattori che convergono nella formazione; la sua funzionalità è quella di ottimizzare e di razionalizzare l'intervento del formatore, di facilitare la comunicazione tra l'équipe dei formatori e lo staff organizzativo, di rendere intelligibile e padroneggiabile ai partecipanti il *cursus* di formazione. Il progetto non è soltanto una struttura vuota, un contenitore da riempire secondo una modellistica più o meno alla moda; la competenza al "progettare" è tanto più necessaria nelle situazioni, come nella formazione, dove le condizioni di incertezza e di variabilità sono elevate: ha senso progettare per ridurre l'indeterminatezza e la complessità dei fenomeni che costituiscono i processi formativi, e cioè fondando il curriculum su precise e verificabili *ipotesi di correlazione* tra le attività di formazione e quelle di acquisizione delle competenze.

3) Area di Applicazione. In essa si coniugano, si correlano e si valutano i processi formativi connessi alla *politica di gestione*, alla *progettazione di fattibilità* e alla *gestione dell'intervento*. L'efficacia del curriculum si misura nella sua aderenza quotidiana ai fenomeni che si succedono nella conduzione dell'intervento formativo, ossia là dove i progetti organizzativi, gestionali, didattici si intrecciano con i processi di acquisizione delle competenze, con feedback continui e adattamenti reciproci, con modifiche di rotte e di percorsi sulla base delle caratteristiche individuali degli agenti coinvolti. Ne consegue che ogni azione formativa è soggetto e oggetto di cambiamento, non è un senso unico, una via obbligata, un pacchetto "chiavi in mano", ma si plasma in modo dinamico, variabile e multidimensionale nell'integrazione delle personalizzazioni.

I fattori che determinano i *processi di acquisizione delle competenze* non sono soltanto quelli cognitivi e intellettivi (anche se su questi si impernia la maggior parte delle attività formative), ma sono soprattutto

quelli che afferiscono all'esperienza pratica ed operativa degli allievi-partecipanti, nonché quelli affettivi e motivazionali (personali o sociali, culturali o professionali).

A loro volta i fattori che determinano i *processi di formazione-insegnamento* non riguardano semplicemente la padronanza dei contenuti (o della propria disciplina), ma soprattutto la capacità di tradurli in opportuni percorsi formativi (ovvero selezionandoli per la specifica utenza), la capacità di ascoltare, di osservare e di dialogare, la capacità di integrare metodologie diverse con gli strumenti più adeguati, ecc.

I fattori che determinano i *processi organizzativi e gestionali*, infine, riguardano un complesso sistema di competenze che vanno dalla capacità di «coordinare uomini» a quella del reperimento delle risorse, dalla mediazione interna alla negoziazione con l'esterno, dalla custodia del programma formativo alla sua regolazione nel contingente, dalla capacità di prendere decisioni efficaci alla supervisione della loro applicazione, e così via.

4) Area di Produzione. In essa si coniugano, si correlano e si valutano i processi formativi connessi alla *produzione delle competenze*, alla *progettazione delle risorse* e alla *gestione dell'intervento*. L'azione formativa è mirata e finalizzata perché punta all'acquisizione, alla trasformazione e alla riorganizzazione di competenze e di abilità, di conoscenze e di padronanze. I risultati dell'azione formativa intenzionale devono essere osservabili, altrimenti non si può neppure sostenere di aver condotto a termine il progetto o meno. Questi risultati, che rappresentano il prodotto tangibile dell'azione formativa, fotografano lo stato temporaneo o conclusivo del sistema formativo; in altre parole, non ci si limita all'analisi dei risultati negli allievi ma si comprendono anche quelli delle altre componenti.

Abbiamo così delineato il quadro strutturale entro cui il sistema formativo sviluppa le proprie attività e persegue i propri scopi a partire da quello primario che consiste nel promuovere l'acquisizione di nuove competenze e la loro riorganizzazione con quelle già esperite nei partecipanti-allievi. Ma, poiché tutto ciò che accade all'interno del sistema dovrebbe essere organizzato in funzione formativa, quello scopo non può che convivere con altri che concorrono alla sua riuscita e che, di necessità, garantiscono la sopravvivenza e il progresso generale del sistema (Luhmann e Schorr, 1988). Ecco, in breve, una panoramica degli scopi di un sistema formativo:

- sviluppare la *coesione interna* del sistema;
- promuovere la *professionalità dei formatori*;
- sviluppare le *strategie gestionali* e le *competenze organizzative*;
- omologare le *capacità comunicative* tra i sottosistemi;

- uniformare le *procedure didattiche*, organizzative ed operative;
- ottimizzare e governare le *risorse* intellettuali e tecnologiche;
- promuovere le capacità di *integrazione dinamica* con le innovazioni culturali, metodologiche e tecnologiche.

Ricondurre a sistema tutto ciò che avviene in un ambiente di formazione è un'operazione tanto difficile quanto necessaria vista la complessità dei fattori che in esso vi convergono per garantire il raggiungimento degli scopi elencati. Il sistema formativo si configura, in ultima analisi, come *un'impresa che produce servizi* e non come un semplice aggregato di persone e di oggetti che casualmente si trovano riuniti in un'aula o in un laboratorio; la sua "produttività" si misura prima di tutto nella qualità del servizio offerto e solo successivamente sugli esiti formativi raggiunti, poiché è quella che garantisce questi e non viceversa.

Da tutto ciò emerge che anche la valutazione non può limitarsi all'accertamento degli esiti finali dell'intervento ma dovrà allargarsi all'analisi di tutto ciò che avviene in un sistema formativo in funzione del raggiungimento di quegli esiti.

Paradigmi di valutazione in prospettiva sistemica

L'analisi sistemica comporta specifiche derivate in ambito valutativo. Innanzitutto differenziando strutturalmente gli oggetti dalle attività: i primi sono rappresentati dagli elementi del sistema (componenti umane e tecnologiche), le seconde dalle relazioni che si sviluppano tra gli elementi. Successivamente l'analisi supera tale distinzione ricomponendo oggetti e attività nella valutazione dei processi formativi, ossia degli intrecci di fenomeni che accadono durante il ciclo di vita di un intervento formativo (v. fig. 17).

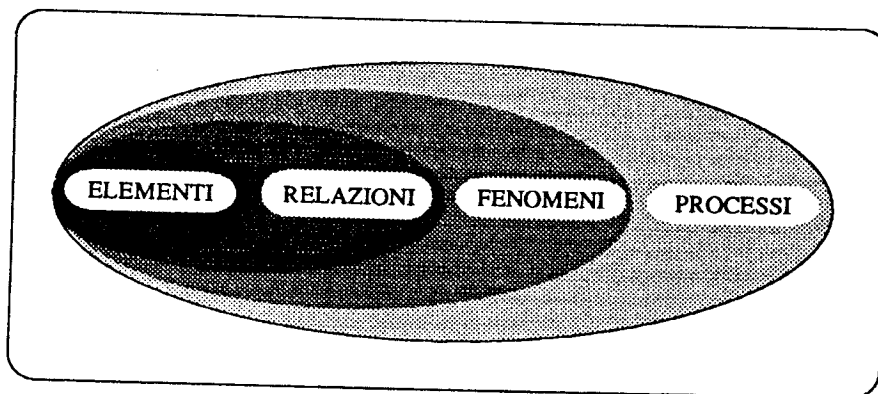


Fig. 17: Livelli di analisi per la valutazione

Le indicazioni emergenti dalla teoria dei sistemi, trasferite in contesto formativo, ci consentono di individuare i paradigmi di valutazione dei fenomeni che partecipano alla costituzione dei processi formativi.

1. **Globalità.** La valutazione dei fenomeni formativi *investe l'intero sistema*, e ciò vale (a) per lo studio del fenomeno in sé inimmaginabile estrapolato da un ambiente vitale o isolato dagli elementi che agiscono per il suo accadere, (b) per lo studio delle cause, esogene o endogene, che lo hanno promosso o che lo indirizzano, (c) per le conseguenze positive o negative che esso provoca nei fenomeni che seguono (e che si sviluppano nel processo formativo).
2. **Processualità.** La valutazione è riduttiva se i fenomeni non sono inquadrati in una dimensione dinamica ed evolutiva. L'analisi dello sviluppo *nel tempo* di un fenomeno permette l'individuazione delle *regolarità*⁵ del suo manifestarsi, e quindi la previsione del suo possibile ripetersi a seguito di determinate condizioni (e, all'opposto, nella rilevazione dell'imprevisto rispetto alla regolarità prefigurata). Con ciò non si intende propugnare un determinismo esplicativo (di causa-effetto tra condizioni e fenomeni), ma indicare un'ulteriore funzione valutativa nell'interpretazione-previsione dei *trend* evolutivi dei processi formativi.
3. **Progettualità.** La valutazione si configura come un progetto di *ricerca quali-quantitativa* in ambito sociale. In base ad alcuni dati raccolti, il processo di valutazione inizia sempre con la formulazione di ipotesi di prevedibilità degli esiti, procede con l'attivazione, la calibratura e la "fasatura" delle procedure applicative, e si conclude con l'interpretazione dei dati successivi all'applicazione, dati che potranno confermare o confutare le ipotesi iniziali. La valutazione non si consuma soltanto nel momento interpretativo, ma abbraccia tutto il progetto di ricerca. Inoltre, poiché coinvolge le relazioni tra persone, ruoli e competenze (fattori personali e sociali), tale interpretazione non sarà mai definitiva, ma fungerà da base-dati su cui innestare continue ipotesi di lavoro e di adattamento. La valutazione, quindi, prima che un insieme di tecniche è un modo di porsi di fronte alla realtà, è un atteggiamento sistematico di *problem finding* e di *problem solving*⁶, un imparare ad imparare dall'esperienza. Non è un processo lineare, algoritmico, ma tende a svilupparsi a spirale, a crescere in modo euristico nell'incessante ricerca di conferme e di falsificazioni delle ipotesi.
4. **Estensività.** La valutazione è tanto più precisa quanto più ampi sono i tempi e gli spazi di riferimento; mentre, al contrario, tempi e spazi limitati possono indurre ad errori di valutazione per generalizzazione affrettata o indebita di eventi parziali, particolari o eccezionali. Un fenomeno formativo non può essere considerato il risultato di

azioni predeterminate in ambiti ristretti e di scelte rigide aventi validità assoluta, ma piuttosto l'effetto di una pluralità di azioni e di decisioni da interpretarsi sempre in senso storico ed alla luce di un universo di valori, di atteggiamenti e di comportamenti in trasformazione.

5. **Equilibratura.** La valutazione si presenta come un processo di conoscenza nel contempo analitico e sintetico; «... la conoscenza razionale del mondo consiste sempre in un certo equilibrio tra rappresentazione analitica e rappresentazione sintetica delle cose. Ogni punto di vista globale, per essere scientificamente accettabile, deve poter essere associato, in un modo o nell'altro, a una qualche forma di sintesi delle conoscenze analitiche del momento. [...] È un po' come una bilancia in cui l'equilibrio tra analisi e sintesi non è praticamente mai realizzato; manca sempre qualcosa, ora da una parte, ora dall'altra» (P. Delattre, 1984, p. 7).
6. **Incetza.** La valutazione dei fenomeni formativi procede su una dimensione di *incetza progettuale e sperimentale*, senza garanzie matematiche riguardo alla capacità di rispondere compiutamente alle aspettative. L'incetza è una variabile che generalmente si considera inversamente proporzionale all'accuratezza dell'analisi svolta sulla realtà oggetto di valutazione e all'adeguatezza degli strumenti concettuali e delle tecniche di valutazione utilizzate. In realtà, in un sistema formativo (in quanto sociale e complesso) l'incetza non è (fortunatamente) mai annullabile. Non solo: «In un passato non lontano si credeva di poter ragionare sempre come segue. Quando determino lo stato iniziale di un sistema con una data precisione, mi rimane una data incetza. Questo si rifletterà in un'incetza dello stato in qualunque istante futuro. Tuttavia, quanto minore è l'incetza con cui determino lo stato iniziale, tanto minore sarà l'incetza dello stato futuro. Ebbene è stato dimostrato che in vari casi di sistemi complessi non è così. Si può rendere piccola, piccolissima, l'incetza dello stato iniziale e ritrovarsi egualmente con un'incetza cospicua nello stato finale.» (G. Toraldo di Francia, 1990, p. 11).
7. **Osservabilità.** La valutazione dipende da osservazioni accurate e costanti non di tutto ciò che si può osservare ma di alcuni, pochi, parametri fondamentali che fungono da *indicatori di cambiamento* o di trasformazione dei fenomeni formativi. Tali indicatori riguardano la costanza/variabilità degli atteggiamenti, dei comportamenti, delle motivazioni, dei bisogni e delle relazioni interpersonali tra gli attori che partecipano al sistema formativo.
8. **Causalità.** La valutazione non si limita all'osservazione dei fenomeni così come appaiono, ma indaga le possibili cause che li provoca-

no, purché di pertinenza delle attività del sistema formativo, specie per l'attivazione di strategie di compensazione e di piani operativi differenziati. L'individuazione delle cause di un fenomeno formativo comporta sia il dominio progettuale del fenomeno che quello psicologico; infatti riduce l'ansia, dà sicurezza, elimina i «sensi di colpa» nel valutatore e di frustrazione nel valutato (Boschi e coll., 1987).

9. **Soggettività.** La valutazione è vincolata dal punto di *osservazione prescelto*. Poiché l'oggetto da valutare è costituito da un fenomeno complesso strettamente interconnesso con una realtà i cui contorni si perdono di fatto in contesti (culturali, sociali e comunicativi) sempre più ampi, occorre delimitare i confini dello spazio di indagine in relazione all'angolo visuale che l'osservatore vuole abbracciare. È inimmaginabile supporre di tenere tutto sotto controllo. Per questo motivo la valutazione non può essere considerata oggettiva: «il ragionamento che essa enuncia è parziale, delimitato dalle scelte operate dall'osservatore, il quale inoltre non può mai essere considerato "esterno" all'oggetto o campo da osservare, in senso rigoroso» (Margiotta, 1990, p. 86).
10. **Misurabilità.** La valutazione si avvale di *strumenti di misura* per quanto possibile validi e attendibili (*validi* = che indagano ciò che realmente si vuole indagare, congruenti con gli scopi che si vogliono perseguire mediante il loro uso; *attendibili* = che garantiscono la ripetibilità dei risultati e la loro "univoca" interpretazione da parte di più valutatori o da uno solo di questi ma in tempi diversi). Gli strumenti di misura sono necessari per poter disporre di informazioni chiare, univoche e comprensibili, perché solo con questo tipo di informazioni si possono comparare e correlare i diversi elementi che determinano i fenomeni formativi. Un modello di valutazione non può limitarsi ad un unico criterio di osservazione, su cui impiantare l'interpretazione dei fenomeni formativi, su cui ricostruire lo sviluppo storico o su cui prevederne gli effetti futuri, la ricaduta operativa e l'efficacia dell'intervento. Sono necessari più criteri da comparare possibilmente integrando valutazioni quantitative e valutazioni qualitative: nelle prime i criteri vengono ponderati mediante espressioni numeriche, nelle seconde si prendono in esame indicatori descrittivi, quali la presenza o l'assenza di caratteristiche, le cause e le conseguenze dei fenomeni rispetto all'ambiente in cui evolvono.

In sintesi, mediante le prospettive teoriche dell'analisi sistemica, si possono indagare le trasformazioni di stato del sistema formativo. Poiché tali trasformazioni sono veicolate da agenti interni ed esterni al sistema, la loro valutazione può essere condotta:

- analizzando i cambiamenti negli elementi (singoli attori, componenti, materiali, strumenti, ecc.),
- analizzando i cambiamenti nelle relazioni tra gli elementi (atteggiamenti, stili comunicativi, comportamenti relazionali, ecc.),
- analizzando i cambiamenti che contestualmente avvengono sia negli elementi che nelle relazioni (attività, fenomeni, processi formativi).

Note

¹ La nozione-chiave di sistema, così come viene inteso dal progenitore della teoria generale dei sistemi, Ludwig von Bertalanffy, consiste in un «complesso di elementi in interazione»; una nozione apparentemente debole «ma tuttavia si presenta densa di significati nascosti e di potenzialità euristiche» (L. von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi*, Milano, ILI, 1971, p. 97 e p. 286).

Anche se oggi la teoria dei sistemi, per ciò che concerne la sua applicazione nel campo delle scienze umane e sociali, è generalmente associata all'analisi dei processi di comunicazione interpersonale e ai diversi sviluppi, sul versante formativo, delle strutture organizzativo-didattiche, non va dimenticato che la sua prima formulazione appartiene a un momento della storia della biologia particolarmente segnato dal contrasto tra meccanicismo e vitalismo. «L'opera di Bertalanffy rappresenta infatti uno dei tentativi più decisi compiuti dalla scienza biologica nella prima metà di questo secolo per superare il conflitto meccanicismo-vitalismo mediante l'elaborazione di una concezione organismica del vivente in cui la nozione di sistema (aperto) riveste un significato centrale. [...] Lo stesso Bertalanffy ha riconosciuto la possibilità di una conciliazione della sua concezione dell'organismo con la prospettiva meccanicistica. In questo senso possiamo dire che il programma di trattazione sistemica del vivente, una volta trasferito dall'ambito biologico a tutta la realtà nei suoi più svariati aspetti ha conservato intatta questa sua connotazione di fondo, sia pure con un'accezione epistemologica più moderna» (M. Rossi - S. Vitale, *Dall'analisi esistenziale alla teoria dei sistemi*, Milano, Feltrinelli, 1980, pp. 114-115).

Tra l'estremamente ricca bibliografia intorno alla teoria dei sistemi si segnala sempre di L. von Bertalanffy, *Il sistema uomo*, Milano, ILI, 1971. E inoltre: F.E. Emery (a cura di), *La teoria dei sistemi*, Milano, Angeli, 1974; W. Buckley, *Sociologia e teoria dei sistemi*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1976.

Per ciò che riguarda l'analisi del funzionamento del sistema educativo risulta particolarmente incisivo il contributo di N. Luhmann-K.E. Schorr, *Il sistema educativo: problemi di riflessività*, Roma, Armando, 1988. Tra la letteratura sui sistemi e i processi connessi all'educazione-formazione si ricordano inoltre: P. Watzlawick - J.H. Beavin - D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971; P. Watzlawick - J.M. Weakland - R. Fisch, *Change. Sulla formazione e la soluzione dei problemi*, Roma, Astrolabio, 1974; G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1976. Per ciò che concerne la formalizzazione dei concetti sistemici e le tipologie di rappresentazione dei fenomeni si fa esplicito riferimento a P. Delattre (1982), *Teoria dei sistemi ed epistemologia*, Torino, Einaudi, 1984.

² Gli elementi che coesistono all'interno di un sistema agiscono e comunicano tra di loro: si ha inter-azione quando l'agire di uno di tali elementi comporta la reazione attiva di un altro o di altri elementi; si parla, invece, in modo più appro-

priato di inter-relazione quando si prende in considerazione la rete di relazioni comunicative che si instaura tra i diversi attori del sistema.

³ Riguardo al concetto di competenza si rimanda a U. Margiotta, *Riforma dei curricula e ricerca sugli obiettivi formativi*, in V. Citti e U. Margiotta (a cura di), *Insegnare l'antico*, Foggia, Atlantica, 1986. L'autore prima di individuare i possibili rapporti tra competenze ed esecuzione, formula la seguente tesi: «La formazione produce competenza nella misura in cui abilita alla selezione progressiva delle conoscenze. Essa stessa, cioè, è conoscenza nella misura in cui si fa sistema di tutte le trasformazioni tecniche, culturali, scientifiche, produttive portate al loro compimento logico» (p. 152).

⁴ La locuzione "curricolo" è di recente ingresso nella formazione come travaso dall'esperienza scolastica. Il termine "corso" ancora molto adottato (dal latino *cur-sus*) esprime comunque a nostro avviso, in modo eccellente la visione sistemica, integrata e dinamica, del progetto di formazione. Una limpida definizione di curricolo la possiamo ritrovare in C. Pontecorvo - L. Fusé (a cura di), *Il curricolo: Prospettive teoriche e problemi operativi*, Torino, Loescher, 1981: «ciò che normalmente si intende come programma - cioè un elenco più o meno articolato di argomenti di studio relativi ad un ambito disciplinare - ma contiene anche molti altri elementi che ne fanno un insieme interrelato e complesso: l'individuazione degli obiettivi educativi e didattici; l'articolazione dei metodi e delle procedure di insegnamento; la selezione dei materiali, dei testi, dei sussidi più adeguati; i dati sulle condizioni di partenza degli allievi relativamente a conoscenze, atteggiamenti, interessi; l'organizzazione didattica generale e la dimensione psicosociale dell'istituzione formativa; norme, valori e attese degli insegnanti rispetto all'insegnamento, alla valutazione, all'innovazione, ecc.; modalità - interne ed esterne - di verifica dei risultati conseguiti e possibili meccanismi di feedback» (pp. 11-12).

⁵ Le regolarità sono i fenomeni di cui si percepisce il ripetersi a parità di condizioni. Nella formazione, dove il fattore umano sembra proporre fenomeni sempre diversi, originali e, per certi versi, imprevedibili, è stata frequentemente esclusa l'analisi delle regolarità, spesso affidando all'improvvisazione e all'intuito (per quanto prezioso) la gestione dell'intervento formativo. A nostro avviso, è proprio la difficoltà di comprendere la complessità che deve indurre ad un maggior rigore nell'analisi e nella ricerca valutativa. L'individuazione di regolarità appartiene sia alla fase di progettazione (la cui utilità è evidente) che in quella di gestione. In quest'ultimo caso, per esempio, il formatore sarà capace di individuare regolarità se attiva diverse metodologie e ne valuta la differenza di impatto nei partecipanti. Oppure chi valuta le attività di formazione potrà notare regolarità di questo tipo: «I formatori che progettano in équipe manifestano motivazioni professionali più forti e più solide». L'individuazione delle regolarità, quindi, conduce all'analisi dei dati su cui basare ipotesi di lavoro.

⁶ Il *problem finding* consiste nell'individuazione e nella delimitazione di un problema: chi valuta si pone in atteggiamento problemico, ma deve differenziare i veri dai falsi problemi e soprattutto disegnare i confini di ciò che vuole e che può valutare. Il *problem solving*, a sua volta, corrisponde alle possibili strategie e tecniche pratiche che il valutatore intende adottare per valutare al meglio.

ei
e
oc
a
re
at
n
lu
au
at
i
e
b
P
e
d)
ro
rt

o,
au
op
er
en
.
el
a
li,
m
ut

Il sistema delle attività valutative

L'eterogeneità degli scopi e delle metodologie in *Evaluation Research* ha chiaramente messo in evidenza la poliedricità delle attività valutative. Tutti gli approcci contemplan la coesistenza di più attività valutative, ma in sostanza ne adottano una sola come prioritaria e determinante rispetto alle altre. Gli sperimentali verificano le ipotesi, i comparativi misurano i risultati, i decisionali estrapolano le informazioni, i *goal free* rilevano i bisogni e i prodotti, i transazionali raccolgono i giudizi, gli organizzativi sviluppano auto-analisi empiriche.

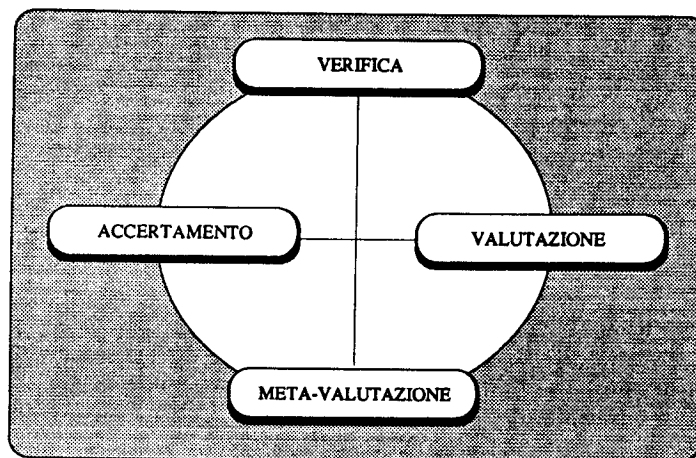
Dal canto suo, la prospettiva sistemica indica la valutazione come un sistema integrato di attività di controllo e di rilevazione dell'andamento dei processi di formazione al fine di determinare la loro coerenza, negli atteggiamenti e nei comportamenti degli attori, alla logica del progetto formativo. Abbiamo raccolto in quattro gruppi di attività, sviluppando l'articolazione proposta da Margiotta (1990, pp. 31-33), l'insieme delle operazioni che compongono il valutare: a) *accertamento*, b) *verifica*, c) *valutazione* e d) *meta-valutazione*. Sono attività concettualmente distinte ma il loro aggrovigliarsi sia nella ricerca valutativa che nella prassi formativa può portare ad incomprensioni comunicative e a sovrapposizioni connotative.

Innanzitutto, quali relazioni intercorrono tra queste attività? Si sviluppano in modo autonomo o sono collegate l'una all'altra? E se sono collegate, quale rapporto esiste tra esse: di determinazione reciproca o di sequenzialità operativa? In prospettiva sistemica è indiscussa la reciprocità delle componenti e delle relazioni valutative. Ciò nonostante si rende opportuno, per facilità di analisi, ripercorrere in procedura sequenziale l'evoluzione delle attività valutative simulando una precisa progressione di fasi tra loro autonome (v. fig. 18).

Ecco, quindi, che dapprima si misurano gli "oggetti" (accertamento), in un secondo momento si confrontano i dati emersi dalle misure con le ipotesi prefissate (verifica), nella terza fase si valuta la qualità di quei

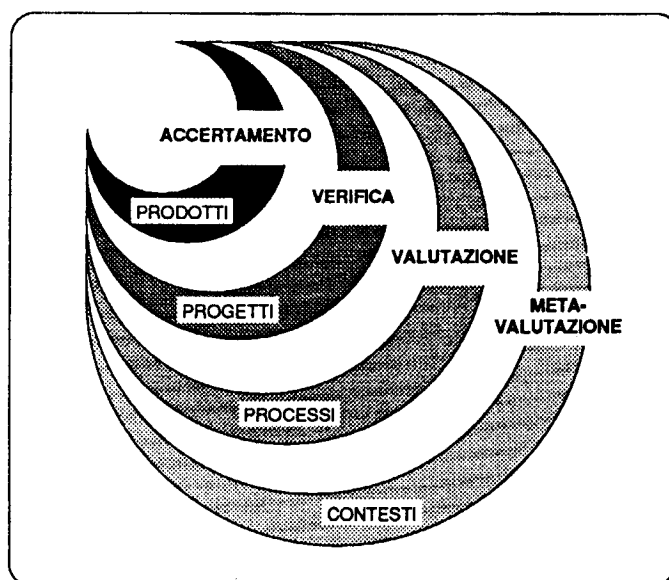
dati e dei processi attivati per ottenerli (valutazione), ed infine si sottopongono a controllo le strategie, le tecniche e gli strumenti utilizzati in tutte le fasi precedenti (meta-valutazione).

Fig. 18: Il sistema delle attività valutative



In una visione sequenziale qui si concluderebbe la progressione delle attività valutative: in realtà la procedura continua "a spirale" comprendendo contemporaneamente tutte e quattro le tipologie di attività, dove ciascuna ingloba e dipende dalle precedenti all'interno di una visione sistemica più ampia, dove gli outcomes delle precedenti fungono da input e determinano le attività successive (v. fig. 19).

Fig. 19: La spirale dinamica "input-output" delle attività valutative



Un altro punto critico riguarda l'appellativo di «attività valutative» attribuito a operazioni come l'accertamento o la verifica che, a detta di alcuni studiosi, non sono valutazione¹. Benché sia pienamente condivisibile la distinzione concettuale tra accertamento, verifica e valutazione, riteniamo che le attività da essi promosse siano tutte necessarie alla composizione di un unico processo valutativo e che la mancanza anche di una sola attività possa inficiare la validità dell'intero processo. Inoltre, accanto al "filo rosso" della reciprocità sistemica o della sequenzialità operativa, queste attività, proprio in quanto espressione pragmatica di operazioni tangibili, si accomunano nell'abilità concettuale primaria che sottostà a ciascuna di esse, e che è quella del *confronto tra entità*. Senza confronto, che a sua volta comporta ulteriori abilità di discriminazione e di differenziazione, non può aver luogo alcuna attività valutativa.

L'accertamento

L'accertamento² consiste nel sottoporre ad accurata misurazione singole e specifiche prestazioni, proprietà e condizioni (purché osservabili e misurabili) mediante strumenti che discriminano e differenziano le caratteristiche dei fenomeni sottoposti a controllo. I risultati che emergono dalle operazioni di accertamento vengono elaborati secondo unità di misura prefissate entro scale metrologiche appositamente predisposte.

Le entità soggette a confronto, nell'accertamento, sono rappresentate (a) dalle caratteristiche e dalle proprietà osservate e (b) dalle unità di misura con le quali tali caratteristiche vengono lette e strutturate in dati (v. fig. 20).

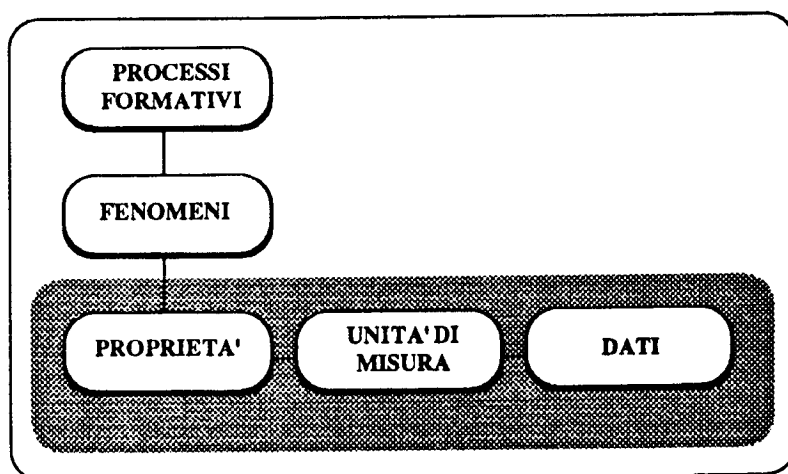


Fig. 20: I luoghi dell'accertamento

Ovviamente un processo formativo non si misura, si possono invece misurare alcune sue proprietà o caratteristiche. Per esempio: non si può misurare un processo di presa di decisione, si può invece "misurare" il numero di circolari interne emesse su un particolare argomento; così come non si può misurare un processo motivazionale e neppure il livello di attenzione (se non con raffinatissimi strumenti), si possono invece misurare gli sbadigli o l'incremento del brusio tra i partecipanti.

L'accertamento può essere *intenzionale* o *"naturale"*: il primo, di derivazione sperimentale secondo l'approccio comparativo, si ha quando il valutatore "interroga" i fenomeni e li stimola a rispondere alle sue ipotesi; il secondo, di derivazione fenomenologica secondo l'approccio transazionale, si ha quando i fatti "parlano da soli" e la posizione del valutatore è di puro ascolto. Siamo in presenza di accertamento intenzionale quando le operazioni di misurazione sono predisposte in modo da sapere cosa cercare e dove cercare, cioè individuando i dati significativi, gli elementi fondamentali, necessari e sufficienti per formulare ipotesi di correlazione.

Se l'accertamento si limita all'uso strumentale (e non funzionale) delle tecniche di misurazione (una pratica diffusa con la disseminazione incontrollata di strumenti "oggettivi"), il valutatore si trova ben presto immerso nei numeri, troppi e spesso inutili, senza la possibilità di interpretarli e di correlarli con le ipotesi preventive. Non solo, egli si trova nella difficoltà di cogliere i fenomeni imprevisti, ossia da ciò che è emerso ma che non aveva inizialmente ipotizzato, e quand'anche li cogliesse si troverebbe nell'impossibilità di comprenderne l'origine e quindi di differenziare l'imprevisto-errore dall'imprevisto-innovativo. In questo si considera importante l'integrazione tra accertamento intenzionale e accertamento "naturale", dove la mediazione *goal free* dell'osservatore supera «il tunnel visuale degli strumenti» e permette di cogliere nell'imprevisto la vitalità dei processi formativi, la fecondità del «pensiero divergente», la necessità di regolare le metodologie (processi applicativi), di implementare il progetto o di revisionare il programma di formazione.

Gli strumenti di misurazione e di calcolo per l'accertamento si basano su modelli matematici e statistici così come vengono usualmente applicati alle scienze umane e sociali; in questo senso è opportuno ridisegnare il ruolo pedagogico e formativo specifico di strumenti come test o questionari nati e inventati nella ricerca psicologica o sociologica. In altre parole, gli strumenti o meglio ancora le loro indicazioni metodologico-operative possono anche provenire da altre scienze (o dall'integrazione disciplinare), ma se usati nell'accertamento devono primariamente rispondere a scopi formativi, piuttosto che a motivazioni di ricerca psicologica o sociale³.

Il pericolo maggiore per l'accertamento (come per le altre attività va-

lutive) è quello di considerarsi in sé esaustivo, e in questo caso si corre il rischio di lasciarsi avvolgere dalle spire affascinanti e ingannatrici dell'*oggettività dei numeri*: uno strumento potrà anche essere "oggettivo" se adeguatamente sperimentato e standardizzato, ma l'interpretazione dei risultati non potrà mai essere oggettiva o assoluta. Ciò non vuol dire che si debbano abbandonare strumenti di rilevazione e di analisi statistica (medie, deviazioni standard, e soprattutto correlazioni, ecc.) ma che essi assumono significato e valore solo preceduti da analisi sistemiche qualitative e da opportune "ambientazioni" del loro utilizzo.

Un'altra distinzione caratterizza l'accertamento e riguarda la sua sistematicità o, per contro, la sua occasionalità. Nel primo caso si designa con il termine *monitoring* (non felicemente tradotto con monitoraggio) l'attività di accertamento sistematico e periodico di alcune proprietà dei processi formativi. Le proprietà controllate devono essere sempre le stesse e vengono considerate "indicative" di un intero processo. Si designa, invece, come accertamento occasionale l'attività di controllo riguardante specifiche proprietà di fenomeni che accadono soltanto in alcune fasi dell'intervento (per esempio: la coesione dello staff in fase di progettazione, oppure le reazioni dei partecipanti all'intervento di un esperto di fama o del direttore del personale, nel caso di formazione aziendale).

Non può essere, infine, sottaciuta una prerogativa dell'accertamento sistematico: nel *monitoring* le ipotesi preventive non vengono comparate con i risultati conclusivi, riguardano, invece, gli *indicatori* prescelti e ciò che si ipotizza è la loro precisa corrispondenza alle proprietà dei processi indagati. Ciò significa che gli strumenti di monitoraggio devono essere tarati sulla pertinenza dell'indicatore e non sui risultati temporanei che all'interno dell'indicatore possono liberamente oscillare. Per esempio: un indicatore sistematico di coinvolgimento dei partecipanti alle attività formative può essere rappresentato dal numero di interventi spontanei. Certamente l'indicatore (numero di interventi spontanei) corrisponde al processo (coinvolgimento dei partecipanti) ma non in modo bidirezionale: ci possono essere interventi senza coinvolgimento e viceversa coinvolgimento senza interventi. Questo indicatore, pertanto, risulta necessario ma non sufficiente per rappresentare il processo.

In conclusione, l'accertamento si configura come l'analisi ponderata (misurazione) di ciò che nella formazione è possibile osservare e misurare mediante strumenti che differenziano e discriminano le caratteristiche dei fenomeni sottoposti a controllo. Esso rientra nella logica di un disegno di ricerca sistemico con:

- la formulazione di previsioni (ipotesi) circa il raggiungimento dei risultati o la fedeltà degli indicatori;
- la calibratura degli strumenti di misurazione (uno strumento per l'ac-

- certamento di più proprietà oppure più strumenti per una proprietà) purché funzionali agli scopi formativi;
- la correlazione differenziale tra le misure (mediante l'accertamento di una proprietà per diversi soggetti oppure più proprietà su un unico soggetto).

La verifica

Verificare significa *rendere vera un'ipotesi*, ovvero confermarla per mezzo dei risultati ottenuti. Se così si esprimono gli epistemologi neopositivistici dell'approccio comparativo, quelli popperiani parlano, invece, di falsificazione dell'ipotesi, una posizione in parte abbracciata dai transazionalisti. Non è certamente questa la sede di una discussione sul principio di verificabilità, sostenuto dal Circolo di Vienna e successivamente corretto in quello di confermabilità, o sull'antagonista criterio di falsificabilità che Karl Popper ha teorizzato «per separare le proposizioni scientifiche da quelle non scientifiche» (Popper, 1956, p. 22). Quest'ultima precisazione, comunque, se per un verso nega la legittimità scientifica alla pragmatica della verifica (beninteso rispetto alle concezioni epistemologiche dibattute nell'ambito delle scienze della natura), per l'altro non la vincola ai mutevoli dettami delle riflessioni sull'esistenza o sull'adozione dei criteri di verità.

Certamente la nostra concezione di verifica sarebbe meglio rappresentata dall'espressione «analisi progettuale di ricerca» poiché non comporta connotazioni legate alla «ricerca del vero assoluto» e viene intesa, invece, come progressivo *approfondimento comparativo tra progetto formativo e risultati via via raggiunti*. D'altro canto, sia la ricerca valutativa che la pratica formativa (e ancor più quella scolastica) hanno consolidato l'uso del termine verifica proprio per designare tale concetto, e parrebbe quanto mai artificioso sostituirlo perché non completamente pertinente al significato etimologico o ai significati epistemologici.

L'attività di verifica si innesta sui dati che emergono dall'accertamento: infatti non appena si cominciano ad usare strumenti diversi per ottenere misurazioni progressive e comparate, e quando si confrontano e si correlano dati diversi rispetto a ciascun componente del sistema e tra i diversi componenti si affronta una situazione di verifica. Possiamo pertanto definire la verifica come un'attività che mira a *confermare* o meno, mediante confronti e comparazioni, la *validità* delle ipotesi su cui si basa il disegno progettuale, l'*esattezza* e l'*esaustività* dei dati ottenuti dall'accertamento, l'*esistenza* delle condizioni necessarie per avviare, continuare o modificare il processo formativo.

Le entità soggette a confronto, nella verifica, sono rappresentate (a)

dai dati strutturati emersi dall'accertamento e (b) dalle ipotesi progettuali con le quali tali dati vengono comparati (v. fig. 21).

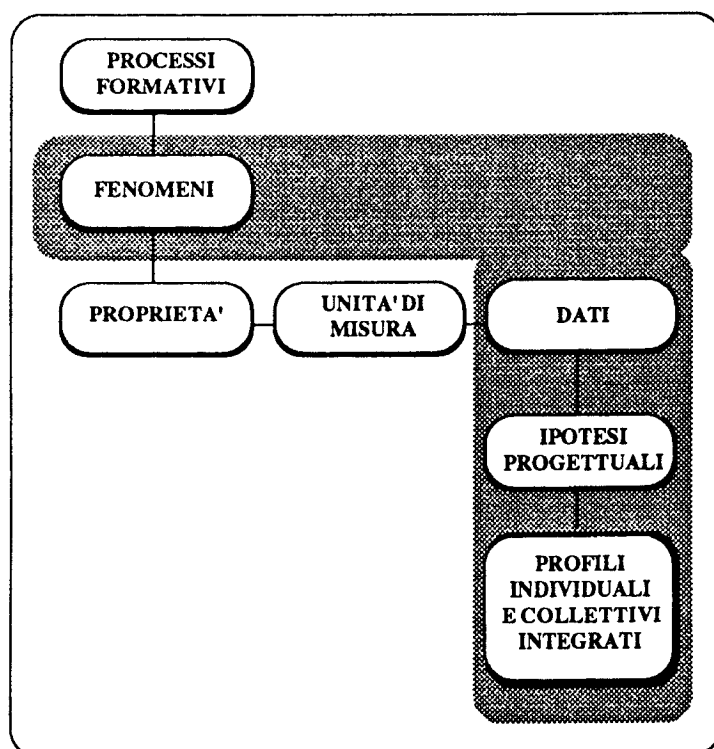


Fig. 21: I luoghi della verifica

Fanno parte delle attività di verifica sia quelle abilitate alla definizione del progetto sia quelle che si propongono come analisi del divario tra le ipotesi e i risultati. Tra le prime possiamo annoverare gli studi di fattibilità, le analisi dei bisogni, delle risorse necessarie e disponibili, dei vincoli esistenti ai quali il progetto deve sottostare, delle motivazioni e delle attese di tutti gli attori del sistema. Tutte queste analisi si avvalgono di procedure di accertamento che restituiscono risultati strutturati ai fini dell'elaborazione e della pianificazione delle ipotesi progettuali.

Una volta avviata l'applicazione del progetto formativo mediante (a) l'accertamento sistematico che restituisce periodiche informazioni sullo stato del sistema (rispetto a tutte le componenti), (b) l'accertamento intenzionale, che mediante l'uso di strumenti "oggettivi", restituisce informazioni sull'evoluzione delle competenze nei partecipanti e (c) l'accertamento "naturale" che restituisce informazioni "libere" dai vincoli progettuali, è possibile procedere all'attività di verifica analizzando il diva-

rio esistente tra le ipotesi progettuali e le informazioni restituite dagli accertamenti. I risultati andranno quindi comparati sia con le condizioni di partenza che con le procedure di intervento avviate: in questa fase si potrà osservare sistematicamente l'evolversi dei processi formativi nella *dinamica differenziale* tra i singoli attori del sistema rispetto a ciascuna componente (organizzatori, formatori e partecipanti).

L'obiettivo dell'attività di verifica è quello di disegnare *profili individuali* (di ciascun attore), *profili collettivi* (di ciascuna componente del sistema: staff organizzativo, gruppo-formatori e gruppo-allievi), *profili integrati* (di raccordo tra attori di diverse componenti). Gli elementi che concorrono alla ricostruzione periodica e comparata di tali profili sono le competenze e le abilità di ciascuno, ma anche i comportamenti, gli atteggiamenti e le reazioni: in breve tutto ciò che contribuisce a determinare lo *stile* di ogni persona e di ogni componente. Si potranno allora comparare gli stili organizzativi con quelli formativi e ciascuno di essi con quelli di apprendimento (o di acquisizione di competenze).

È possibile "verificare" i processi formativi? Se la verifica è la comparazione analitica tra le condizioni iniziali e quelle in uscita, tra le ipotesi di fattibilità ed i risultati effettivamente raggiunti, è possibile comparare un processo ipotizzato con quello effettivamente attivato? Per fornire una risposta almeno parzialmente affermativa è necessario uscire dalle strette maglie concettuali, di impronta comportamentista, veicolate dalle tradizionali prove di verifica: con queste non si può verificare un processo ma soltanto singole prestazioni, non di tutti gli attori ma soltanto della componente-allievi. Invece, le comparazioni che abbiamo più sopra proposto intendono mettere in relazione sincronica e diacronica i risultati che indicano le proprietà dei fenomeni con le ipotesi progettuali che prevedevano il loro accadere. Ciò nonostante, con la verifica, non si "comprende" ancora nella sua globalità l'intero processo, ma si inferisce la sua probabilità e la sua evoluzione dai risultati delle analisi di quelle proprietà che sono state selezionate e designate come indicatori.

Qui si dischiude il rischio più grave della verifica come attività valutativa a sé stante: pensare di poter verificare tutto significa supporre di poter progettare tutto (*fascino della progettualità*) e quindi di poter prevedere tutto, ma questo è fortunatamente negato dalla natura stessa dei processi.

La valutazione

Valutare significa *attribuire valore* a qualche cosa o *riconoscere il valore* di qualche cosa. Una differenza non di poco conto tra il primo e il secondo significato, considerato che si rifanno a due concezioni filosofi-

che che per millenni si sono altalenate nel proporre soluzioni ad un problema nel contempo gnoseologico ed etico.

Per ciò che ci riguarda, è difficile immaginare la valutazione di qualche cosa senza un riferimento valoriale su ciò che quel qualche cosa rappresenta *in sé* per il valutatore. Il problema non risiede nella scelta tra l'oggettivazione di una scala di valori e la sua frammentazione nelle individualità delle persone, quanto piuttosto nella piena consapevolezza del multiverso valoriale che, nella sua duttilità e nella sua mutevolezza, impregna di relatività ogni atto valutativo.

Come il concetto di "vero" nella verifica, così anche il concetto di "valore" nella valutazione comporta connotazioni estremamente diversificate che vanno dai costi dell'investimento formativo (valore economico) al merito sulle competenze per ciascuna componente del sistema (giudizio di valore), dalla spendibilità di tali competenze (valore professionale) alla loro certificazione (valore legale). Il nostro interesse si restringe a quel tipo di valutazione che primariamente restituisce il *valore formativo* dei processi attivati, ossia a quella che mira a *comprendere la significatività* delle trasformazioni progettate e accadute. Con un'espressione decisamente pregnante, René Thom sostiene che *ciò che limita il vero non è il falso ma l'insignificante*.

I risultati e le indicazioni provenienti dalle attività di accertamento e di verifica rappresentano la base concreta, i dati di fatto su cui proporre un giudizio di valutazione, ma sono pur sempre ancorati ad un approccio analitico e prevalentemente quantitativo: accertamenti e verifiche rappresentano quei consuntivi periodici che la letteratura dell'*Evaluation Research* (da Scriven in poi) ha definito *valutazione sommativa*. Ma valutazione non è un semplice aggregato di accertamenti e di verifiche, non è la somma delle misure emerse (che conduce alle note classifiche di merito) e neppure la loro media (che conduce, anche nella formazione, alle tradizionali votazioni)⁴. La valutazione è un processo di *sintesi nella complessità* che punta a comprendere la varietà e la diversità qualitativa dei processi formativi interpretandoli alla luce dei valori e dei significati individualmente e collettivamente attribuiti.

In questa che è l'attività valutativa per eccellenza, i processi si confrontano con la significatività che essi rivestono rispetto al compimento del progetto formativo e con quella che ciascuno attribuisce loro. La significatività va, pertanto, intesa come *valorizzazione* delle esperienze, delle competenze e delle opportunità di ciascuno, come *personalizzazione* dei percorsi formativi nell'ambito del progetto disegnato, come *coerenza* globale (delle componenti e delle attività formative) alle finalità perseguite dal sistema, come *trasferibilità* di metodologie e di competenze, come *convenienza* nella scelta delle strategie e delle modalità dell'intervento formativo e delle implementazioni del progetto.

Con la verifica si punta a separare il vero dal falso, ciò che conferma da ciò che smentisce le ipotesi formulate. Con la valutazione si cambia il registro di lettura-interpretazione e si allarga il contesto di riferimento: il nuovo registro non è designato dalla confermabilità o dalla falsificabilità delle ipotesi progettuali, ma dalla loro efficacia nell'innestare significativi processi di trasformazione negli individui. A sua volta, il nuovo contesto non è limitato al progetto di formazione ma comprende tutto il sistema dei processi individuali (intellettuali, affettivi, comportamentali) e collettivi (relazionali, comunicativi, gerarchici, ecc.) che qualificano e rendono unica ogni esperienza formativa.

Le entità messe a confronto, nella valutazione, sono rappresentate dai profili (individuali, collettivi e integrati) emersi dall'attività di verifica e dal significato (valore formativo) che ciascuno attribuisce loro (v. fig. 22).

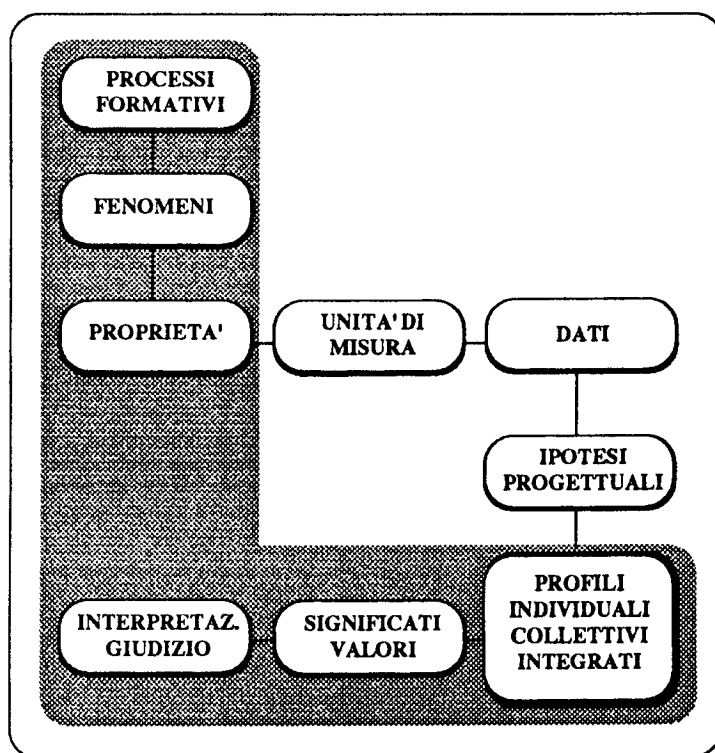


Fig. 22: I luoghi della valutazione

I frequenti richiami alla soggettività della valutazione non annullano ma al contrario esaltano la validità della prospettiva sistemica: ogni attore del sistema valuta i processi ai quali partecipa e ciò significa che non esistono separazioni nette tra auto ed etero-valutazione, e significa anche che nella formazione non si dovrebbero valutare le persone ma i processi che le persone muovono. Quest'ultima affermazione non è un sofisma teso ad accreditare il nostro pensiero, è dettato invece da una precisa convinzione che è scientificamente improprio e deontologicamente scorretto valutare le persone. Certamente ciascuno di noi attribuisce usualmente giudizi di valore che riguardano la complessità della persona (su se stesso o sugli altri) ma in ambito formativo i giudizi di valore vanno riservati soltanto alle attività, ai processi e ai prodotti che partecipano al sistema, e una persona è qualcosa di ben più ampio del ruolo che riveste al suo interno.

Si possono valutare i ruoli allora? In questo caso è opportuno distinguere i luoghi comuni (quelli che, per esempio, appellano un ottimo-buono-mediocre-cattivo-pessimo organizzatore, coordinatore, formatore, insegnante, allievo, ecc.) dalle analisi valutative che tentano di definire precisamente in che cosa consista un "buon" formatore, insegnante, allievo, ecc. Ma anche ponendosi nell'ottica di questa seconda possibilità, quale utilità riveste un simile tentativo che tende a scindere, in modo quasi schizofrenico, la persona dal ruolo che riveste? Non è forse più opportuno cercare di individuare le proprietà di una organizzazione efficiente piuttosto che di un buon organizzatore, o di un insegnamento efficace invece di un buon insegnante?

La soggettività valutativa, infine, non deve costituire un alibi alla mancata ricerca del massimo grado possibile di obiettività e ciò si ottiene sia con la consapevolezza dei vincoli personali, professionali e culturali, nonché dei pregiudizi e delle stereotipie presenti in ciascuno, sia con l'adozione di attività valutative triangolate (Huberman, Stake) che intrecciano la condivisione dei criteri e dei giudizi.

Ricapitolando, la valutazione si configura come un processo di interpretazione che dà senso ai processi formativi vissuti e riconduce a sintesi sistemica le qualità, i valori e le significatività personali (esperienze, atteggiamenti, motivazioni, bisogni, ecc.) da essi veicolati.

La meta-valutazione

Possiamo definire la meta-valutazione come un insieme di attività *valutativo-riflessive* mediante le quali si analizzano criticamente gli atti, le procedure e gli strumenti utilizzati nell'accertamento, nella verifica e nella valutazione: in altre parole è *la valutazione stessa che si fa valutare*.