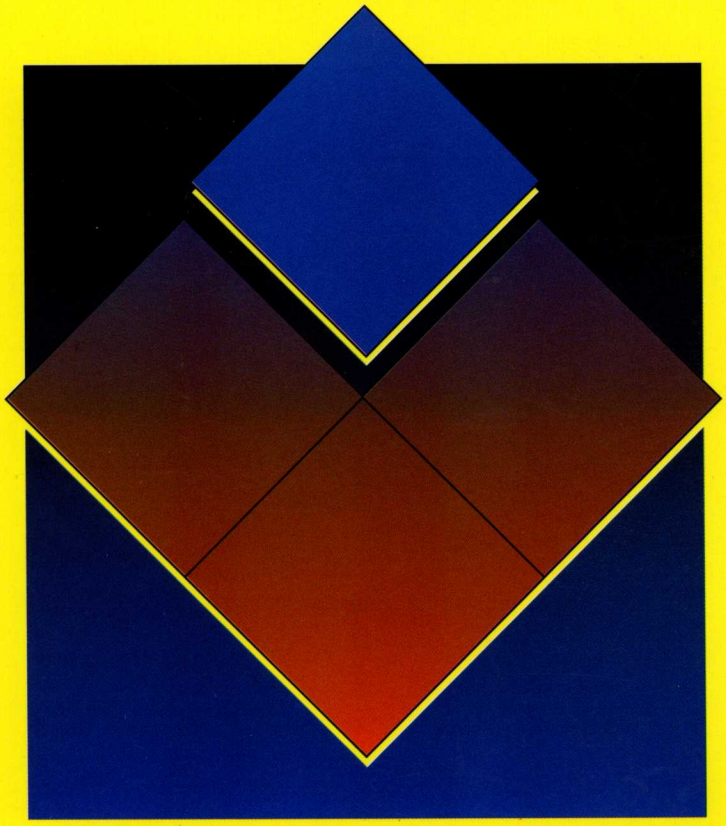
FIORINO TESSARO

La valutazione dei processi formativi

PROBLEMI DELLA FORMAZIONE



ARMANDO EDITORE

Fiorino Tessaro

LA VALUTAZIONE DEI PROCESSI FORMATIVI

Per una proposta integrata di Evaluation Research

ARMANDO
EDITORE

TESSARO, Fiorino
La valutazione dei processi formativi.
Per una proposta integrata di Evaluation Research / Fiorino Tessaro;
Roma : Armando, © 2000 (rist.)
208 p. ; 24 cm. - (Problemi della formazione)

ISBN 88-7144-706-9

1. Ricerca valutativa 2. Formazione

CDD 374

© 1997 Armando Armando s.r.l.
Viale Trastevere, 236 - 00153 Roma
Direzione - Ufficio Stampa 06/5894525
Direzione editoriale e Redazione 06/5817245
Amministrazione - Ufficio Abbonamenti 06/5806420
Fax 06/5818564
http://www.armandoeditore.com
E-Mail: relest@armandoeditore.com

23-02-009

2000 Prima ristampa

I diritti di traduzione, di riproduzione e di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche), in lingua italiana, sono riservati per tutti i paesi.

L'editore potrà concedere a pagamento l'autorizzazione a riprodurre una porzione non superiore a un decimo del presente volume. Le richieste di riproduzione vanno inoltrate a: Associazione Italiana per i Diritti di Riproduzione delle Opere dell'ingegno (AIDRO), Via delle Erbe 2, 20121 Milano, tel. e fax 02/809506

Sommario

Presentazione / UMBERTO MARGIOTTA 7

Introduzione 9

PARTE PRIMA: I PROCESSI FORMATIVI NELLA RICERCA VALUTATIVA 15

Capitolo primo: **Valutazione e ricerca** 21
L'*Evaluation Research*. - Modelli di valutazione e modelli di analisi

Capitolo secondo: **Per una classificazione dei modelli di valutazione** 29
L'obiettivo della valutazione come fattore di raggruppamento. - La formulazione del giudizio di valore come paradigma di classificazione. - Fondamenti epistemologici per una classificazione dei modelli di valutazione

Capitolo terzo: **Approcci di valutazione centrati sulla comparazione obiettivi risultati** 41
La valutazione con il metodo sperimentale. - Il *rationale* di Tyler. - La struttura valutativa di Hammond. - Il modello di *discrepanza* di Provus.- L'estensione della comparazione: dai risultati agli effetti. - Considerazioni critiche. - I processi formativi negli approcci centrati sulla comparazione

Capitolo quarto: **Approcci di valutazione orientati alle decisioni** 57
Il modello *CIPP* (Context, Input, Process, Product) di Stufflebeam. - Il modello UCLA di Alkin. - La valutazione al servizio della decisione. - Considerazioni critiche. - I processi formativi negli approcci orientati alle decisioni

Capitolo quinto: **Approcci di valutazione centrati sul consumo di formazione** 71
Il concetto di valutazione di Scriven. - Il *goal free evaluation*. - La valutazione: dal bisogno al prodotto. - Considerazioni critiche. - La valutazione del software formativo. - I processi formativi negli approcci centrati sui bisogni e sui consumi

Capitolo sesto: **Approcci di valutazione centrati sulle transazioni** 83
Il modello di congruenza-contingenza di Stake. - La valutazione *illuminative* di Parlett e Hamilton. - La valutazione transizionale di Rippey. - La valutazione *responsive* di Stake. - La valutazione naturalistica di Guba e Lincoln. - La valutazione *élargie* di Cardinet. - Considerazioni critiche. - I processi formativi negli approcci relazionali

Capitolo settimo: **Approcci di valutazione centrati sullo sviluppo organizzativo** 97
Lo sviluppo organizzativo. - L'auto-analisi di istituto. - Il modello di auto-analisi scolastica di Hopkins. - Considerazioni critiche. - I processi formativi negli approcci centrati sullo sviluppo organizzativo

Capitolo ottavo: **Analisi comparativa degli approcci di valutazione** 111
Finalità della valutazione. - Oggetti specifici di valutazione. - Caratteristiche metodologiche. - Criteri per il giudizio di valutazione. - Elementi di interesse. - Elementi problematici. - Considerazioni conclusive

PARTE SECONDA: LINEE DI INTEGRAZIONE IN PROSPETTIVA SISTEMICA PER LA VALUTAZIONE DEI PROCESSI FORMATIVI 119

Capitolo nono: **La valutazione dei processi formativi in prospettiva sistemica** 121
Il sistema formativo. - Paradigmi di valutazione in prospettiva sistemica

Capitolo decimo: **Il sistema delle attività valutative** 135
L'accertamento. - La verifica. - La valutazione. - La meta-valutazione. - Le funzioni delle attività valutative

Capitolo undicesimo: **Per un'integrazione delle metodologie valutative** 153
La metodologia *quantitativa*: l'inchiesta. - La metodologia *qualitativa*. - Tecniche quantitative per l'analisi della qualità. - Uno strumento operativo per il controllo sistemico della valutazione. - L'errore di valutazione

Considerazioni conclusive 175

Glossario 179

Bibliografia 197

Premessa

UMBERTO MARGIOTTA

In un contesto di attenzioni crescenti al problema della valutazione, persiste il dibattito su come intendere il concetto di risultato e su come quello di processo. È indubbio che per poter assumere decisioni in materia di politiche scolastiche ovvero di strategie per il miglioramento organizzativo per il sistema di servizi (sia a livello locale che Nazionale), l'analisi e l'interpretazione dei fatti è componente primaria e non aggirabile.

Tuttavia, quando si tratti di valutare servizi alla persona quali sono quelli dell'istruzione e della formazione, il risultato dipende dalle ottiche che hanno ispirato, condizionato, corretto o guidato i processi che a quei risultati sono pervenuti.

È peraltro convincimento recente e pur assai diffuso a livello internazionale quello secondo cui nessuna riforma o innovazione educativa e didattica ha successo se non penetra in classe; cioè se non riceve consenso, partecipazione e propulsione diretta da parte degli attori dei processi formativi (allievi, insegnanti, genitori).

Sicché, persino nelle ricerche, negli studi e nelle riflessioni che accompagnano, in ambito internazionale, la produzione degli indicatori di qualità dell'istruzione, si sottolinea come nessuna valutazione esterna dei risultati dei servizi di istruzione assume significato per i diversi pubblici se non è accompagnata e sostenuta da una valutazione dei processi formativi.

Tuttavia proprio qui si registra l'impasse attuale degli studi e delle ricerche in materia di valutazione di sistema. Per valutare cioè i processi formativi risulta determinante il modello ovvero il quadro concettuale che si adotta. In sintesi potremmo dire che un modello concettuale di derivazione illuministico-positiva si nega a priori la possibilità stessa di comprendere e di interpretare le sottili, raffinate relazioni che legano i diversi attori del sistema scolastico nella assunzione di orientamenti di scelte e di decisioni.

Inoltre sempre più si evidenzia come una buona valutazione esterna del sistema scolastico può produrre congetture significative sul suo funzionamento e sui suoi risultati solo se, in ogni istituto e comunque a livello locale,

un'intensa pratica di autovalutazione e di valutazione interna si corrobora al punto da risultare capace di interloquire e di "negoziare" con la valutazione esterna.

Il disegno delle autonomie scolastiche assume, anche per questo motivo rilevanza strategica per la democrazia.

Sul piano scientifico va però rilevato come la valutazione dei processi formativi si riveli l'area più delicata ed insieme più strategica per formulare un quadro teorico che risulti effettivamente competente rispetto alla natura dei processi indagati. Il quadro teorico che Fiorino Tessaro privilegia, in sintonia con la linea di ricerca che caratterizza gli studi presso l'Università di Venezia da più di un decennio è quella "ecosistemica-relazionale".

Secondo tale prospettiva non diviene più possibile confondere la valutazione di sistema con la valutazione dei risultati dei servizi scolastici, né – di conseguenza – ridurre quest'ultima alla mera valutazione degli apprendimenti. Inoltre la valutazione in quanto tale si configura come *impresa cooperativa di indagine e di argomentazione* orientata al sostegno delle decisioni dei diversi attori del sistema scolastico.

Un siffatto quadro concettuale ottimizza il fecondo contributo di J. Dewey e di S. Toulmin, sistematizzando i contributi offerti dalla "responsive evaluation" negli anni '80. Ovviamente il dibattito è ancora ad orientamento globale che risulta essere, oggi, quanto mai urgente specie se si pensa ai rischi che sta correndo in questo preciso momento la concettualizzazione di impianto per la valutazione nazionale del sistema scolastico.

Per i motivi fin qui sinteticamente esposti l'opera di F. Tessaro risulta quanto mai utile e attuale. Consentirà l'autore di voler aggiungere che l'opera respira, in qualche modo, "aria di famiglia", considerando l'intenso, continuo approfondito dialogo di ricerca che ha preceduto e accompagnato la produzione del volume nell'ambito delle ricerche veneziane.

Introduzione

È possibile e opportuno valutare i processi formativi? Perché valutare anche i processi e non solo i risultati? Quale senso e quale valore assume la valutazione dei processi, così impregnati di soggettività, di contingenza e di aleatorietà? Non è preferibile circoscrivere la valutazione agli esiti che la formazione produce, in considerazione della loro maggiore concretezza, osservabilità e precisione? Perché estendere la valutazione alle attività di progettazione e di gestione degli interventi formativi anziché limitarla alla verifica delle competenze raggiunte dai "formati"? Quali sono i processi formativi assoggettabili a valutazione? Con quali strumenti si possono valutare, e con quanta attendibilità?

Su tali interrogativi si è andata concentrando l'attenzione degli studiosi di *ricerca valutativa (Evaluation Research)* anche a seguito delle richieste sempre più pressanti provenienti dagli operatori, dagli organizzatori e dai responsabili delle politiche formative in merito alla possibilità di disporre di metodi e di tecniche di valutazione che conducano ad informazioni utili al miglioramento dei progetti e degli interventi di formazione.

L'interesse diffuso rivolto alla valutazione dei processi formativi è frutto di un insieme di fattori concomitanti. Innanzitutto si è andata affermando la *rilevanza pedagogica* del "fatto" valutativo, non più disgiunto da quello formativo, ma entrambi strettamente integrati nella crescita (per la promozione) degli attori coinvolti e nello sviluppo (per il miglioramento) dell'offerta formativa. Un secondo fattore riguarda l'assunzione, nelle pratiche organizzative e didattiche della formazione, dei principi fondamentali delle *teorie del curricolo* e con essi della necessità di formalizzare rigorosamente sia i percorsi formativi sia le attività valutative che ad esso afferiscono. In terzo luogo, ai fini della *pianificazione* dei progetti di formazione, si avverte l'esigenza di organizzare e di perfezionare opportuni sistemi informativi atti a coadiuvare le prese di decisione, tempestive e mirate, ai vari livelli di responsabilità politica, organizzativa e operativa. Un ulteriore aspetto riguarda l'esigenza economica di ottimizzare le *risorse investite*, umane e tecnologiche, mediante strumenti di monitoraggio dell'efficienza delle attività formative e di rilevazione dell'efficacia dei loro effetti. Un ultimo fattore, accentuatamente pervasivo benché dai confini semantici più sfumati, si riscontra nel

diffondersi generalizzato di una *cultura valutativa* più pragmatica e meno ideologica, più rivolta allo sviluppo che al controllo, più partecipata e meno accentrata.

La valutazione dei processi formativi dà senso e significato al "fatto che diviene": l'analisi valutativa riguarda il *cambiamento*, ma il suo scopo è il miglioramento e tale *miglioramento* è raggiungibile mediante la trasformazione e la regolazione dell'oggetto valutato e non soltanto con il controllo o con il dominio di esso.

Un'attività formativa viene valutata positivamente se produce il risultato atteso: l'affermazione è così consueta da risultare immediatamente falsificabile. Primo: il risultato atteso non esiste in sé, ma è frutto dell'interpretazione di colui che valuta. Secondo: non esiste un unico risultato, ma una costellazione di esiti che modificano continuamente i successivi scenari possibili. Terzo: il risultato effettivo dipende solo parzialmente dall'attività formativa ed è invece dominante il peso di fattori ad essa esterni ma che con essa si intersecano. Per questi motivi si rendono necessarie analisi processuali rispetto al *farsi* dei progetti e delle attività di formazione. L'espressione *processi formativi* designa allora l'evoluzione dell'intreccio relazionale che si sviluppa tra i diversi soggetti interessati (come singoli, come gruppi e come sistemi organizzati) nella generazione (fase progettuale), nella gestione (fase di sviluppo) e nell'impatto sul cambiamento (fase di ricaduta) di un intervento di formazione. I processi formativi non vanno confusi con l'*iter formativo*: questo indica la progressione temporale dell'intervento, ovvero la successione delle attività di formazione nel suo ciclo di vita.

In termini molto generali i processi formativi danno vita all'insieme coordinato e organizzato delle attività di progettazione e di applicazione di un programma formativo per allievi adulti. Il problema dell'*adultità* comporta precise e differenziate[1] analisi in merito ai modi di porsi degli attori della formazione nei confronti dell'innovazione, delle prese di decisione, dei bisogni, delle attese e delle motivazioni, delle relazioni interpersonali e delle procedure organizzative.

I confini dell'indagine sono definiti, pertanto, dall'analisi delle metodologie valutative applicate ai processi attivati in sede di *formazione degli adulti*. Secondo l'accezione oggi più diffusa, la formazione si presenta come un campo di attività "trasformative" eterogenee riguardanti persone in situazione di avvio o di transizione sociale e/o professionale[2]. Negli studi e nelle sistemazioni più recenti, i tentativi di definire l'oggetto *formazione* sono sfociati in soluzioni composite e multiformi. Se per un verso rimangono ancora concettualmente valide le distinzioni tra *formazione iniziale* (propedeutica all'attività lavorativa, come acquisizione di nuove competenze per l'avvio al lavoro) e *formazione continua* (durante l'attività lavorativa, come continua generazione e riorganizza-

zione dell'esperienza), tra *educazione permanente* (per tutta la durata dell'esistenza, come processo globale di sviluppo personale), *educazione degli adulti* (come insieme di interventi educativi post-scolari) o *educazione ricorrente* (come strategia di politica educativa), dall'altro si rivela sempre più arduo (e poco funzionale) fissare rigide linee di demarcazione tra le attività di formazione specialmente considerando il loro intrecciarsi tra i versanti sociale e personale, culturale e professionale[3].

Inoltre, accanto alle tipologie illustrate, altre ne sono emerse in tempi più recenti miranti a specificare gli interventi rivolti a singole categorie professionali (insegnanti, educatori, dirigenti, medici, ...) oppure ripartiti sulla base della loro durata (stage, corso breve, annuale, ...) e della loro intensità (a tempo pieno, alternanze, richiami, ...), oppure ancora sulla base della loro funzione formativa (addestramento, aggiornamento, qualificazione, specializzazione, ...).

Dinanzi ad un'offerta formativa così variegata e composita, e con una massiccia domanda di formazione proveniente da tutti i settori sociali e produttivi, specialmente in considerazione dell'investimento sociale, aziendale e personale richiesto, è emersa la necessità di impostare metodi di valutazione, sistemici e sistematici, imperniati non più soltanto sulla verifica delle conoscenze apprese o delle competenze acquisite, ma soprattutto sulla qualità degli interventi progettati, sull'efficienza della loro conduzione e sull'efficacia del loro impatto operativo. Ecco, quindi, l'avvio e la diffusione di programmi di valutazione richiesti e promossi, nel settore privato, dalle aziende, dalle associazioni sindacali o di categorie professionali e, nel settore pubblico, dalle amministrazioni locali, nazionali e da quelle federali o comunitarie.

I primi programmi di valutazione (negli anni '60 per gli Stati Uniti, sul finire degli anni '70 per l'Europa) venivano concepiti come un'opportunità da parte dei ricercatori sociali di coadiuvare i responsabili delle politiche formative nel cercare di controllare e di verificare l'impatto sociale e professionale di un progetto formativo. Le metodologie utilizzate in tali programmi riflettevano i paradigmi e le tecniche di indagine imperanti nelle discipline di appartenenza dei vari ricercatori (sociologia, psicologia sociale, statistica, economia e, molto raramente, scienze dell'educazione e della formazione).

I tentativi di integrazione promossi dalla *ricerca valutativa* non hanno ancora condotto alla definizione di uno statuto scientifico omogeneo e condiviso, e ciò a causa di motivazioni sia intra che inter-disciplinari. In primo luogo, le distinzioni paradigmatiche imposte dalle discipline madri hanno provocato una frammentazione di approcci di valutazione (sociali, economici, giuridici, politici, ecc.) a difesa di sempre più precari arroccamenti scientifici. In secondo luogo, appare insuperabile la frattura epistemologica che attraversa al proprio interno tutte le scienze sociali

e che si riversa inevitabilmente nelle metodologie di valutazione: la cesura che separa gli approcci di valutazione si colloca sia nella designazione dell'oggetto da valutare (risultati - prodotti vs. relazioni - processi) sia nelle metodologie di indagine (misurazione - quantificazione vs. descrizione - qualificazione).

Per comprendere appieno le problematiche emergenti in ambito valutativo, e su cui innestare successivamente una proposta integrativa di valutazione sistemica centrata sui processi di formazione, è opportuno avviare il discorso con l'illustrazione dello stato dell'arte della *ricerca valutativa*.

Nella prima parte si affrontano, pertanto, alcuni tra i modelli che maggiormente hanno contribuito allo sviluppo della *ricerca valutativa*. Dinanzi ad una letteratura «gravemente frammentata» (Worthen e Sanders, 1988, p. 44), con una produzione continua di nuovi modelli (in vent'anni se ne sono accumulati più di cinquanta), si avverte la necessità di procedere con un tentativo di sistemazione delle diverse concezioni teoriche (approcci) e rappresentazioni applicative (modelli). Accanto alle classificazioni dei modelli, così come sono state delineate da Stake (1973) e da Stufflebeam e Webster (1980), si propone un raggruppamento delle molteplici impostazioni valutative in cinque approcci sulla base dell'omogeneità di indirizzo cui è rivolto il processo di valutazione. I diversi approcci, rispettivamente (1) centrati sulla comparazione obiettivi-risultati, (2) orientati alle decisioni, (3) centrati sui "consumatori", (4) sulle relazioni tra i partecipanti e (5) sul funzionamento organizzativo, si sviluppano nel continuum specificato da House (1978, 1983) come ricaduta valutativa dell'oggettivismo e del soggettivismo epistemologico. Nell'analisi dei diversi approcci si cercherà di individuare in ciascuno di essi quali processi formativi prendono in considerazione e come li indagano, con quali metodologie e con quali strumenti.

Nella seconda parte, ben lontani dal voler generare un ulteriore modello di valutazione e ancor meno un improbabile modello unificante, si intendono individuare tra le diverse impostazioni presentate, nel quadro di un'ottica sistemica, i possibili elementi di raccordo al fine di impostare una rete metodologica che contribuisca alla comunicazione valutativa centrata sui processi formativi.

La domanda cruciale sarà quindi: è possibile disegnare una trama metodologica che, conglobando le dicotomie quantitativo-qualitativo, analitico-sintetico, induttivo-deduttivo, descrittivo-prescrittivo, diagnostico-prognostico, ecc., permetta di correlare e di coniugare informazioni diverse e nel contempo fornisca informazioni specifiche e adeguate ai diversi attori (committenti, decisori, organizzatori, formatori, allievi) coinvolti nei processi formativi? Una risposta, anche soltanto parzialmente positiva, non potrebbe che comportare un miglioramento tanto nell'effi-

cienza metodologica della valutazione, con la calibratura e l'ottimizzazione degli atti valutativi formali, quanto della sua efficacia comunicativa e regolativa, con l'assunzione integrata e dinamica, partecipata e funzionale, di azioni e di decisioni.

Note

[1] Certamente esistono molti punti di contatto, di convergenze e di reciprocità concettuali ed operative tra le riflessioni valutative orientate alla realtà scolastica e quelle rivolte alla formazione (è sufficiente ricordare in merito l'apporto della metodologia proposta dall'auto-analisi di istituto). Ciò nonostante i due ambiti, quello scolastico e quello formativo, presentano caratteristiche peculiari e differenziate (nell'organizzazione, nella gestione e nell'implementazione degli interventi) tali da comportare differenti approcci valutativi ancora non uniformabili o soltanto parzialmente estendibili da un settore all'altro. Inoltre, la varietà e la duttilità manifestate dalle pratiche formative per un'utenza adulta a fronte della solidità degli ordinamenti scolastici, non possono che comportare distinte analisi valutative.

[2] Per ulteriori approfondimenti del concetto di formazione degli adulti si rinvia alla nutrita letteratura in merito. In particolare a: A.S.M. Hely, *Tendenze dell'educazione degli adulti*, Roma, Armando, 1966; F.M. De Sanctis, *L'educazione degli adulti in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1978; L. Pagnoncelli, *Sistema formativo ed educazione degli adulti*, Torino, Loescher, 1979; R. Finazzi Sartor, *Educazione permanente*, Venezia, Giunta Regionale del Veneto, 1985; L. Osbat, *Tendenze innovative nella formazione continua*, Milano, Franco Angeli, 1985. Per ciò che riguarda invece le ipotesi dell'*andragogia* come scienza dell'insegnamento agli adulti i riferimenti più interessanti possono essere rintracciati in M. Knowles, *The Adult Learner. A Neglected Species*, Gulf Publ. Co., 1978. L'autore sostiene che la teoria andragogica si basa su almeno quattro ipotesi principali che differiscono da quelle della pedagogia: 1) cambiamenti nel concetto di sé (dipendenza vs. autonomia); 2) ruolo dell'esperienza (uniformità vs. difformità); 3) disponibilità ad apprendere (sviluppo biologico vs. sviluppo sociale); 4) orientamento all'apprendimento (centrato sulle materie vs. centrato sui problemi).

[3] Una precisa puntualizzazione di tutte le prospettive connesse alla formazione permanente si trova in V. Cesareo, *La società flessibile*, Milano, Franco Angeli, 1985, e sempre dello stesso autore in, *Verso la flessibilità dei sistemi formativi*, in «Professionalità» XI, n.1, 1990. Per un'analisi critica relativa ai rischi economistici e funzionalistici insiti alla nozione di "formazione continua" si rimanda a K.W. Richmond, *Il teorema dell'educazione continua*, Roma, Armando, 1982.

PARTE PRIMA

I PROCESSI FORMATIVI NELLA *RICERCA VALUTATIVA*

L'interesse di studio della *ricerca valutativa* si è sempre rivolto ai programmi di formazione, intesi come sistemi organizzati di pratiche sociali rivolte alla acquisizione e alla trasformazione di competenze. Ma in realtà, quale è l'oggetto di valutazione: il programma, il progetto, il processo o il prodotto? I primi studiosi avrebbero senz'altro risposto "il programma" intendendo conglobare in esso anche gli altri oggetti. Oggi, invece, l'attenzione è maggiormente indirizzata alle attività che sottostanno, che provocano e che alimentano quegli oggetti. In altre parole, non si affronta più soltanto la valutazione di un programma prima e dopo la sua utilizzazione, inteso come oggetto definito, chiuso, statico (e lo stesso discorso vale per progetto e prodotto), ma si punta alla valutazione *in fieri* delle attività di programmazione, di progettazione, di gestione organizzativa e applicativa, ossia di quelle attività che costituiscono i processi formativi e che danno vita a fenomeni in divenire, in trasformazione, in integrazione.

Si presenta, quindi, immediatamente il problema di designare con significati coerenti e univoci (beninteso sempre convenzionali) le espressioni e i termini che si utilizzeranno. Innanzitutto, programmazione e progettazione. Esse rappresentano le attività nelle prime due fasi dell'iter formativo (v. fig. 1) e sono deputate alla costruzione di quell'intervento che successivamente si andrà ad applicare.

Rielaborando le indicazioni proposte da Pellerey (1979), si può circoscrivere l'ambito della *programmazione* nelle attività orientate (processi) alla determinazione degli standard formativi generali, mediante l'analisi del contesto allargato entro cui l'iter formativo va a collocarsi e la verifica della compatibilità tra gli standard formativi, il tipo di utenza a cui è diretto l'intervento e la domanda culturale o professionale proveniente dal territorio.

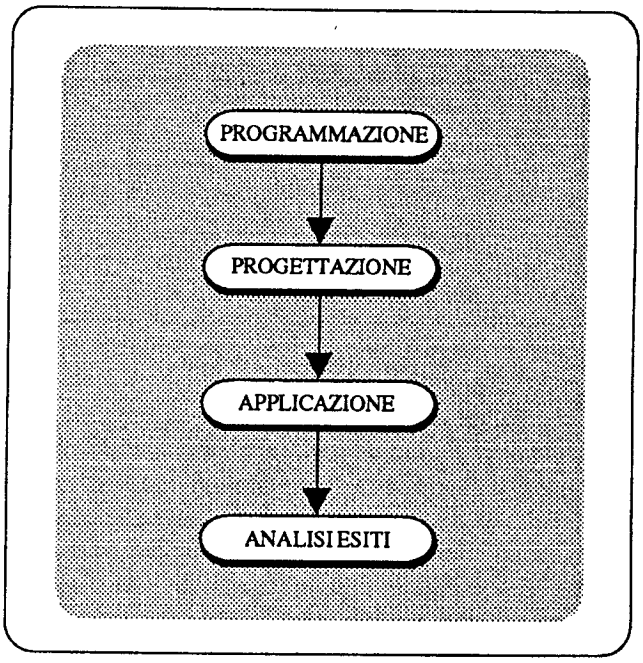


Fig. 1: Attività interne al sistema formativo

La *progettazione*, a sua volta, può essere definita come l'insieme delle attività orientate all'organizzazione sistematica delle risorse intellettuali e tecnologiche e alla declinazione di tali risorse in schemi e piani di produzione di interventi formativi. Le attività connesse alla progettazione implicano, pertanto, la modularizzazione dell'intervento, la definizione delle strategie, dei metodi e delle tecniche, la scelta e la selezione dei media e dei modi di comunicazione, la determinazione dei criteri valutativi e la ripartizionè temporale delle attività.

La terza fase dell'iter attiene all'*applicazione* del progetto nel suo esplicitarsi concreto "in aula" o in ambienti appositamente predisposti, nelle attività promosse dal formatore e dagli allievi, nelle contingenze delle situazioni e del retroterra culturale ed esperienziale di ciascuno. Tra gli studiosi di formazione si sta affermando l'uso del termine *gestione* (v. Bruscaglioni, 1990) per designare il governo delle attività formative. Certamente le connotazioni che accompagnano le due espressioni si presentano entrambe limitanti: l'applicazione predilige valenze di tipo tecnologico-sperimentale della didattica, la gestione pone l'accento su significati di tipo politico-organizzativo.

L'iter formativo, in sé, si conclude con l'*analisi degli esiti* intendendo con questa espressione l'insieme delle attività usualmente denominate di verifica e/o di valutazione. Data la complessità e la pervasività dei pro-

cessi valutativi, è da considerarsi parziale e riduttivo l'uso del termine valutazione per definire soltanto le attività connesse al "controllo" conclusivo degli esiti della formazione (*outcomes*) benché rivolte sia alle competenze acquisite dai formati sia alle trasformazioni avvenute nel sistema formativo.

Accanto a queste tipologie di attività (che sono state suddivise in fasi anche per facilitarne l'analisi e non per designare una rigida sequenzialità), lo sviluppo dell'iter formativo si avvale, proprio grazie alla sua flessibilità, di *retro-azioni* che muovono da ciascuna fase verso la precedente (v. fig. 2). Per la valutazione dei processi formativi le retro-azioni rivestono un carattere particolarmente importante: esse infatti (*a*) tengono sotto controllo la corretta evoluzione delle procedure e dei piani di intervento e (*b*) promuovono i cambiamenti nell'orientamento dei processi, suggeriscono attività suppletive e integrative, rinnovano la logica interna dello sviluppo dell'intervento.

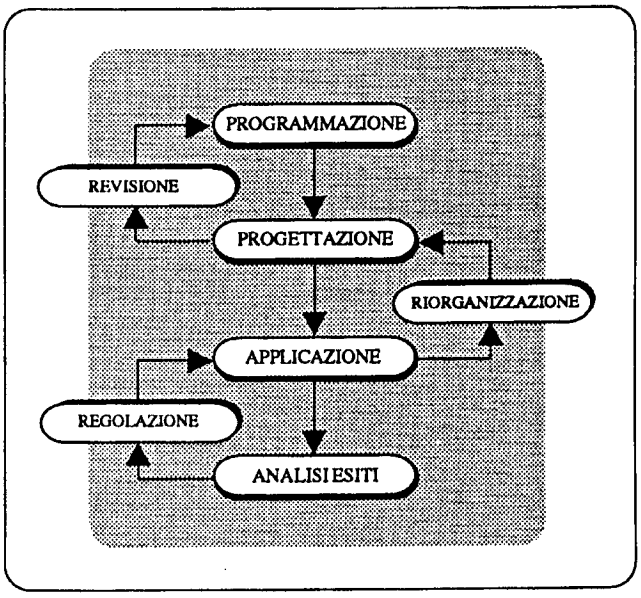


Fig. 2: Attività di feed-back interno al sistema formativo

Nell'ambito interno del sistema formativo si possono individuare tre tipologie di attività di feed-back:

- processi di *regolazione* deputati alla calibratura delle metodologie attivate in fase di applicazione: i risultati che man mano si raggiungono comunicano i cambiamenti delle rotte didattiche;
- processi di *riorganizzazione* diretti alla messa a punto del progetto formativo a seguito dei segnali avvertiti in sede di applicazione;

- processi di *revisione* orientati alla rideterminazione degli standard formativi in fase di programmazione: l'intervento ha raggiunto finalità e scopi diversi da quelli attesi.

Delineato, in breve, il quadro dei processi che agiscono all'interno del sistema formativo, si rende necessario individuare gli elementi di contesto che si relazionano con il sistema formativo, che lo alimentano e dal quale dovrebbero ricevere gli esiti richiesti (Luhmann, 1988). Tale necessità è dettata anche dal fatto che la maggior parte degli ambiti di valutazione studiati in *Evaluation Research* comprendono le relazioni di input-output tra sistema formativo e sistema sociale. Per maggiore chiarezza è opportuno seguire uno schema generale che colloca il sistema dei processi formativi nelle relazioni di ingresso e in quelle di uscita con il contesto allargato (v. fig. 3).

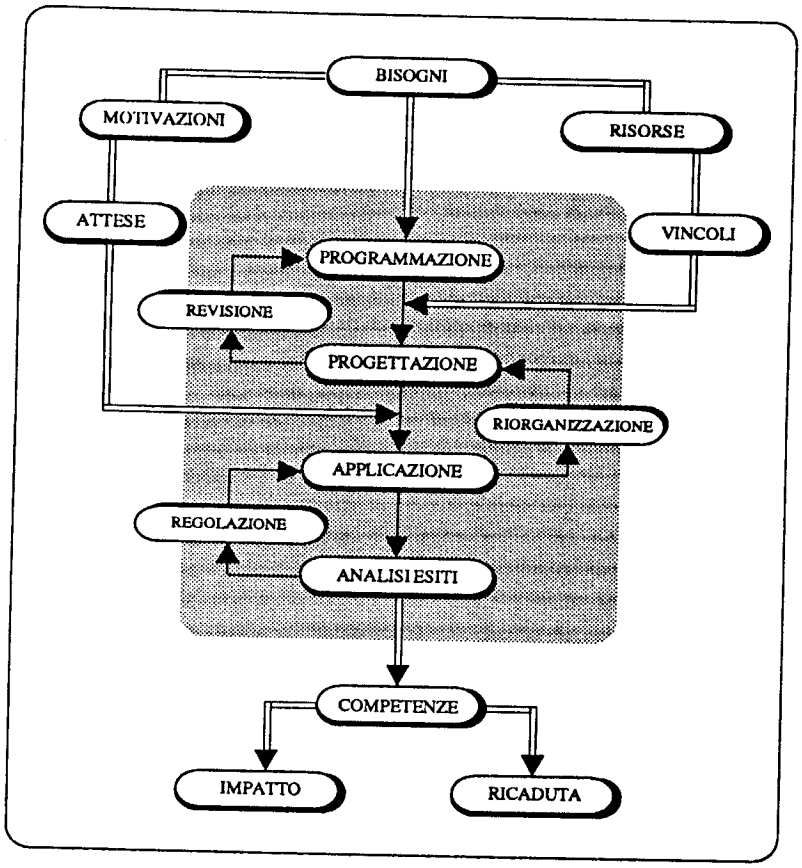


Fig. 3: Schema generale del sistema dei processi formativi nelle relazioni con il contesto allargato

Gli elementi di ingresso sono rappresentati dai *bisogni di formazione*, siano essi individuali o sociali, intesi come richiesta di superamento di un gap culturale o professionale. In essi si possono individuare due componenti: una personale riferita a ciascun attore esterno interessato rispetto alle motivazioni che lo stimolano e alle *attese* che alimentano tali motivazioni, l'altra sociale-professionale riferita alle *risorse* e ai *vincoli* (entrambi in termini di competenze, di contenuti e di mezzi) che possono coadiuvare o limitare dall'esterno la progettazione dell'intervento formativo.

Gli elementi in uscita sono invece rappresentati dalle *competenze* raggiunte, per nuova acquisizione e/o per riorganizzazione delle esistenti, dai formati. Le competenze raggiunte (culturali o professionali), che identificano la risposta del sistema formativo alla domanda del contesto, si traducono (*a*) sul versante personale nell'*impatto* che ciascuno affida all'intervento effettuato rispetto alle attese iniziali, (*b*) sul versante sociale nella *ricaduta* operativa (*follow-up*) ovvero sulla capacità delle nuove competenze di rispondere concretamente alle esigenze di cambiamento che avevano causato la domanda di formazione.

Sino ad ora sono stati considerati i processi formativi in termini di macro-analisi strutturale individuandoli nelle attività (di programmazione, progettazione, applicazione e analisi degli esiti) e nelle connessioni che si determinano tra quelle attività e il contesto allargato. Se, invece, si focalizza l'attenzione sulle persone che danno vita alle attività formative e sulle relazioni che tra esse avvengono, si deve introdurre un diverso livello di analisi: maggiormente centrato sui ruoli, sui compiti, sui comportamenti e sugli atteggiamenti dei diversi attori. Un livello di micro-analisi, quindi, che indaga in modo trasversale e non longitudinale i fenomeni che caratterizzano le attività formative. Questi fenomeni rientrano a pieno titolo tra i processi formativi in quanto "motori di cambiamento". Dall'analisi della *ricerca valutativa* se ne possono individuare cinque:

- processi di reazione all'innovazione e alla sperimentazione;
- processi deputati alla presa di decisioni;
- processi connessi alla motivazione;
- processi legati alle dinamiche relazionali;
- processi orientati allo sviluppo organizzativo.

La storia, benché recente, dell'*Evaluation Research* mostra come ciascuno dei suoi molteplici approcci affronti lo studio della valutazione dei processi formativi da angolature particolari e quindi affidando priorità o centralità ad una specifica categoria di processi. Ma per comprendere lo stato dell'arte della *ricerca valutativa* è opportuno tracciare le linee di sviluppo che ne hanno promosso l'insediarsi in ambito scientifico coniugando due campi distinti e differenziati, quello della valutazione e quello della ricerca.

Capitolo primo

Valutazione e ricerca

Similarità e differenze tra le metodologie della valutazione e quelle della ricerca possono aver condotto a fraintendimenti, a commistioni forse improprie, a sconfinamenti tra un campo e l'altro[1]. Ci sembra opportuno affrontare subito questo problema non per segnare rigidi e improbabili domini ma per sapere che cosa si può chiedere alla valutazione, che cosa essa deve alla ricerca e soprattutto quali sono le linee costitutive della *ricerca valutativa*.

In che cosa consistono i processi che designano per un verso la ricerca e per l'altro la valutazione? Una definizione alquanto generale di ricerca può essere espressa in questi termini: è un'indagine sistematica tesa a produrre conoscenze mediante campionatura sulle relazioni tra più variabili oppure mediante la descrizione di fenomeni. Le conoscenze ottenute con l'ausilio di metodi e di strumenti, empirici o sistematici, possono generare modelli teorici, relazioni funzionali, e declinarsi o meno in applicazioni immediate.

La valutazione, a sua volta, ed in termini estremamente generali, può essere definita come un processo atto a determinare il valore di una cosa. «Nella formazione essa riguarda la determinazione della qualità, dell'efficacia, o del valore di un programma, prodotto, processo, obiettivo o curriculum. La valutazione utilizza metodi di indagine e di giudizio che includono: (1) la fissazione di standard per giudicare la qualità e decidere quali standard utilizzare, relativi o assoluti; (2) la raccolta delle informazioni rilevanti; (3) l'applicazione degli standard per determinare la qualità» (Worthen e Sanders, 1988, pp. 21-22).

Dalle due definizioni emergono con sufficiente chiarezza gli elementi che accomunano i rispettivi campi da quelli che li separano, e tali elementi sono anche suffragati dagli sforzi tesi a classificare le tipologie della ricerca per un verso (Borg e Gall, 1983) e della valutazione per l'altro (Stufflebeam e Webster, 1980).

Iniziamo con i due punti che le accomunano: in primo luogo la valu-

tazione e la ricerca possono *condividere i medesimi strumenti e le medesime metodologie* di indagine. Ciò non significa che strumenti e metodologie sono acriticamente intercambiabili, ma semplicemente che tra il settore della valutazione e quello della ricerca si può individuare un'area di intersezione strumentale e metodologica funzionale allo sviluppo sia dell'uno che dell'altro. In quest'area possono essere incluse tecniche e strumenti associati sia al metodo sperimentale, la cui derivazione epistemologica rimanda primariamente allo studio delle scienze naturali[2], sia ad alcune metodologie descrittive espressamente «vincolate ad un'epistemologia fenomenologica collegata alle scienze sociali» (Stake, 1973).

Il secondo elemento di comunanza è che sia la ricerca che la valutazione sono deputate alla *produzione di conoscenze* le quali, pur differenziandosi rispetto alla loro generalità o alla loro specificità, posseggono la caratteristica comune della *novità elaborativa ed informativa* (Worthen e Sanders, 1988).

Sul problema della tipologia delle conoscenze prodotte è doverosa una distinzione tra *ricerca di base*, diretta a sperimentare un'ipotesi teorica e a produrre conoscenze specifiche, e *ricerca applicata*, diretta alle applicazioni pratiche delle conoscenze acquisite e alla produzione di conoscenze generalizzabili per la soluzione di problemi generali. Il carattere pragmatico della ricerca applicata avvicina notevolmente quest'ultima alla valutazione, la quale invece presenta spiccate differenze nei confronti della ricerca fondamentale.

Analizzando i processi di ricerca e di valutazione, nella loro versione "pura", possiamo individuare una serie di diversità raggruppabili nelle seguenti otto categorie:

1) *Motivazione dell'indagine:* generalmente la ricerca viene avviata per soddisfare una "curiosità" scientifica di conoscenza, mentre la valutazione trova la sua origine nella necessità di contribuire alla soluzione di problemi pratici.
2) *Obiettivo dell'indagine:* è precisa la distinzione indicata da Cronbach e Suppes (1969) al riguardo: la ricerca punta alle conclusioni (*conclusion-oriented*), la valutazione alle decisioni (*decision-oriented*)[3].
3) *Elemento di comparazione:* nella ricerca è determinato da un'ipotesi da "provare" per lo più esplicita e rigorosamente formulata; nella valutazione, invece, è specificato da un'entità da "confrontare", e tale entità talvolta viene "oggettivamente" definita o circoscritta (obiettivi, mete, standard, criteri, ecc.), altre volte invece rimane spiccatamente soggettiva o implicita (valori, ideali, atteggiamenti).
4) *Estensione versus intensione dell'indagine:* con questa distinzione si intende individuare «la differenza euristica tra denotazione (estensione), e cioè la ricerca di una qualità in più soggetti, e che dà luogo alla ricerca nomotetica, e connotazione (intensione) o ricerca delle qualità

che compongono un solo oggetto, e che dà luogo alla ricerca idiografica» (De Giacinto, 1984, p. 372). Seguendo tale distinzione l'indagine "estensiva" attiene prevalentemente alla ricerca fondamentale, quella "intensiva" alla valutazione.

5) *Ruolo della spiegazione:* la spiegazione è carattere peculiare della ricerca di base, mentre è controverso il suo ruolo in ambito valutativo: non si valuta soltanto per trovare le cause di ciò che è successo, ma soprattutto per comprendere ciò che sta succedendo. Benché non possa essere considerata lo scopo principale della valutazione, la spiegazione assume una funzione particolarmente marcata nella valutazione a posteriori degli effetti e dell'impatto di un progetto formativo.
6) *Autonomia dell'indagine:* anche questo punto è molto dibattuto, su entrambi i versanti. La nota dichiarazione di Kaplan (1964, p. 3) sull'autonomia dell'indagine come principio fondamentale dell'indipendenza scientifica è stata assunta da alcuni valutatori come principio deontologico separatore da qualsivoglia influsso politico. Sul versante opposto, Cronbach sostiene che l'attività valutativa non è propriamente scientifica anche se «attinge ad una tradizione scientifica»: essa è «prima di tutto e soprattutto un'attività politica, una funzione che si assolve all'interno di un sistema sociale» (Cronbach, 1963, p. 1). Il problema che si pone allora è questo: se la natura della valutazione è politica, quale autonomia è possibile per il valutatore?
7) *Proprietà dei fenomeni sottoposti ad indagine:* le conoscenze scientifiche si identificano con due proprietà: di verificabilità empirica e di consistenza logica. Per la valutazione, invece, è determinante una sola proprietà: il possesso e la manifestazione di un valore onde stimarne l'utilità sociale e personale (elemento non necessario nella ricerca).
8) *Criteri di giudizio delle attività:* l'adeguatezza della ricerca sottostà a due criteri fondamentali: la validità interna e la validità esterna. L'adeguatezza delle attività valutative risponde, invece, a numerosi criteri, tra i quali l'accuratezza, la credibilità, l'utilità, la fattibilità, la pertinenza.

Se le differenze fra valutazione e ricerca fondamentale appaiono abbastanza delineate, ampie sovrapposizioni si possono notare tra valutazione e metodologia della ricerca nelle scienze sociali. Il loro carattere "pratico" ha fatto sì che molta parte delle diversità illustrate perdessero nella realtà operativa i significati oppositivi più intransigenti dando luogo a scambi e ad integrazioni che hanno arricchito la riflessione teorica e metodologica di entrambe. Eppure, avvertono Worthen e Sanders (1988, p. 26), esiste sempre una separazione tra i due processi: anche quando si indaga su un programma di intervento, su un curriculum o sulla condu-

zione della classe, la valutazione è concentrata sulla raccolta di informazioni specifiche e rilevanti su un particolare problema, programma o prodotto, mentre la ricerca in ambito sociale produce informazioni generalizzabili per risolvere problemi generali.

La precisazione dei due autori ci conduce (loro malgrado, poiché essi considerano superfluo un campo di studi che coniughi ricerca e valutazione) al settore della *ricerca valutativa*. Secondo la loro impostazione, infatti, il valutatore dovrebbe limitarsi a recuperare e a fornire informazioni su ambiti particolari e ristretti, mentre al ricercatore dovrebbe essere riservato il compito di indagare su contesti ampi e di prospettare generalizzazioni e trasferimenti applicativi[4]. Ebbene sono stati proprio gli sforzi per superare questa rigida separazione dei ruoli, rivelatasi di scarsa efficacia applicativa, a dar vita al settore della *ricerca valutativa*.

L'*Evaluation Research*

L'espressione *Evaluation Research*, utilizzata già negli anni '60 (Cronbach, 1963; Suchman, 1967; Campbell, 1969), è stata ufficializzata da F.G. Caro nel 1971 con la pubblicazione di *Readings in Evaluation Research*.

Le posizioni degli studiosi di valutazione in merito alle possibilità scientifiche e all'ambito di indagine della *ricerca valutativa* non si presentano univoche. A fronte di chi considera la *ricerca valutativa* come generatrice di confusione tra i ruoli e i compiti dei ricercatori e dei valutatori (Worthen e Sanders, 1988), troviamo chi la propugna come settore della ricerca (Rossi, 1982) e chi, invece, come settore della valutazione (Talmage, 1982).

Rossi sostiene che la *ricerca valutativa* può essere considerata soltanto come un'applicazione di metodi di ricerca delle scienze sociali ai problemi della valutazione, «ma se non sono scienze sociali non c'è neppure *ricerca valutativa*» (Rossi, 1982, p. 61). A sua volta Talmage specifica che, siccome ogni disciplina sviluppa proprie metodologie di ricerca, l'*Evaluation Research*, che non può adottare pienamente i canoni del rigore scientifico, deve limitare le proprie indagini alla valutazione dei fenomeni formativi; in questa prospettiva «la valutazione di programmi formativi è un'area di valutazione che va rubricata come *ricerca valutativa*» (Talmage, 1982, p. 595). È evidente la diversa impostazione tra i due: nello studioso della valutazione, Talmage, emerge la concezione di una *ricerca valutativa* come branca della valutazione e quindi assoggettabile ai criteri di quest'ultima, mentre in Rossi si evidenzia il ricercatore: per lui nella ricerca valutativa si possono introdurre soltanto quei fenomeni indagabili con metodi scientifici, l'indagine non deve condurre a giudizi di valore ma alla produzione di conoscenze generalizzabili.

Certamente l'elemento nodale della *ricerca valutativa* si colloca nel suo rapporto con la politica sociale. Talmage, in uno studio comparato su diversi approcci di *Evaluation Research* sostiene che «tre finalità appaiono molto frequenti nelle definizioni di valutazione: (1) restituire giudizi sul valore di un programma; (2) coadiuvare i decisori responsabili nelle scelte di sviluppo; (3) servire ad una funzione politica» (Talmage, 1982, p. 594).

Questa sintesi mette in evidenza come gli obiettivi della *ricerca valutativa* fossero differenti, già dall'inizio, non solo rispetto a quelli della ricerca fondamentale ma anche rispetto a quelli delle tradizionali teorie docimologiche e delle pratiche valutative ad esse collegate. Con l'*Evaluation Research* si è assistito ad un deciso spostamento paradigmatico negli studi sulla valutazione: dalla verifica dell'apprendimento nei partecipanti alla formazione, funzionale alla certificazione delle competenze acquisite dagli allievi, ad un sistema di valutazione complesso e differenziato che include programmi, processi e risultati (in termini di competenze in uscita), funzionale alle strategie politiche di miglioramento dell'offerta formativa.

Il problema deontologico, che ben presto è emerso, è stato determinato dall'individuazione della possibile ingerenza politica a detrimento dell'autonomia del ricercatore provocando una commistione di ruoli tra valutatori e decisori. In concreto si è cercata una soluzione su come fare affinché i risultati degli studi di valutazione non venissero ricondotti a difesa e a giustificazione delle decisioni politiche che avevano avviato l'indagine. Margiotta (1990) ne traccia le conclusioni, allo stato attuale del dibattito, puntualizzando tre protocolli:

- *a livello scientifico* si riconosce che i risultati di ogni indagine sono per loro natura equivoci e non possono essere mai considerati isolatamente da altri risultati o soprattutto fuori dal contesto teorico e metodologico di riferimento;
- *a livello di ricerca* si assume che l'evidenza in merito ai risultati di un programma non è mai decisiva ma si configura come gradiente degli effetti ottenuti dal programma, sulla base di quanto ritenuto significativo o meno dal ricercatore;
- *a livello politico* si precisa che le decisioni non dipendono soltanto dalla dimostrazione di efficacia di un programma ma da una serie contestuale di fattori interagenti.

«Dunque, sebbene la natura della ricerca valutativa sia politica, essa non fa supplenza alla politica. La scienza sociale può contribuire a demistificare, ma rimane compito della politica di interpretare il significato reale della critica effettuata per dirigere e orientare le decisioni politiche. Dirigere e orientare, mai giustificare» (Margiotta, 1990, pp. 36-37).

Va da sé comunque che la *ricerca valutativa* nel suo rapporto con la politica formativa non si limita a fornire informazioni ma ne riceve anche il mandato: ciò significa che rimane di pertinenza del decisore la designazione degli oggetti da sottoporre a valutazione (programmi, processi, risultati, materiali); ma una volta indicato l'oggetto, al valutatore-ricercatore compete in piena autonomia la scelta delle metodologie dell'intervento valutativo, la selezione delle fonti informative, delle tecniche di raccolta e di elaborazione dei dati e dell'interpretazione dei risultati.

Agli albori della *ricerca valutativa*, quando ancora possedeva spiccate caratteristiche di ricerca sociale, il ruolo politico era decisivo anche nel fissare gli oggetti di valutazione in funzione dei contesti informativi su cui innestare i processi decisionali. In tale ambito si sono andate generando e perfezionando alcune metodologie di *ricerca valutativa* oramai consolidate e autonome, tanto da essere adottate entro modelli di valutazione completamente differenti. Tra esse possiamo annoverare l'analisi e la verifica dei bisogni, la ricerca orientata sulle politiche sociali, il monitoring, la valutazione di programmi di sviluppo e di progetti pilota, gli studi di fattibilità, la valutazione di efficacia, l'analisi dei costi (in rapporto ai risultati o ai benefici).

L'espressione manifesta delle diverse concezioni teoriche di ricerca valutativa è rappresentata dalla copiosa produzione di modelli di valutazione e possiamo ragionevolmente sostenere che raramente un settore delle scienze della formazione presenti una disposizione così spiccata verso la modellizzazione. Ma il problema dei modelli in ambito scientifico è stato oggetto di approfondite riflessioni, i cui sviluppi risultano in parte ancora controversi. Il dibattito, di natura eminentemente epistemologica, si è concentrato intorno ai significati di "modello" ed in modo particolare sui rapporti tra teorie, modelli e realtà[5].

Modelli di valutazione e modelli di analisi

In sostanza sono due i modi di intendere le funzioni dei modelli. Per Snow (1973) i modelli sono analogie descrittive, proiezioni di un sistema di relazioni tra fenomeni, e quindi assumono rilevanza euristica in merito alla costruzione di teorie. Invece, per Nuthall e Snook «servono a semplificare e a organizzare i dati di ricerca e forniscono una base per interpretare e generalizzare i dati empirici» (Nuthall e Snook, 1973, p. 49). Emerge pertanto una distinzione, dal punto di vista epistemologico, tra la funzione *interpretativa* e quella *euristico-strumentale* del modello: nel primo caso il modello discende dalla teoria e serve per interpretare la realtà, nel secondo il modello parte dalla realtà e funge da generatore della teoria[6].

Applicata ai modelli disegnati dall'*Evaluation Research*, questa specificazione funzionale conduce alla distinzione tra *modelli di valutazione e modelli di analisi della valutazione:* i primi si rappresentano come comprensione-interpretazione di una teoria in un progetto di intervento valutativo, i secondi partendo dall'analisi dei fenomeni valutativi reali tendono alla designazione di paradigmi (secondo l'accezione di Khun) e alla costruzione di quadri teorici di riferimento.

La ricerca valutativa ha percorso prevalentemente la prima strada, quella in cui i modelli fungono da rappresentazioni formali che trasferiscono un approccio teorico nella realtà da valutare. Con i modelli di analisi della valutazione, ossia con quelli inerenti al "come realmente si valuta", inizialmente riservati alla più generale analisi dei "comportamenti" del formatore[7], si stanno avviando nuovi ambiti di studio in senso meta-valutativo suggerendo ipotesi di ricerca indirizzate alla rivisitazione dei modelli di valutazione esistenti o alla generazione di nuovi.

Le caratteristiche dei processi formativi (dinamicità, contestualizzazioni, integrazioni, interazioni, retroazioni, ecc.) necessitano di approcci di studio integrati. In questa prospettiva i modelli potrebbero fungere da *mediatori dello sviluppo*, sia teorico che applicativo, tra le teorie della valutazione e le realtà valutative, coniugando in concreto i modelli di valutazione con i modelli di analisi della valutazione in un corpo a rete comunicante di *ricerca valutativa.*

Dinanzi alla molteplicità degli approcci e alla poliedricità interpretativa dei modelli di valutazione esistenti, una *classificazione* delle diverse impostazioni non potrebbe che promuovere una loro lettura razionale e ordinata (De Giacinto, 1984). Non possono, peraltro, andare elusi i limiti connaturati ad ogni razionalizzazione classificatoria, specie se applicata in contesti sperimentali e di ricerca di tipo sociale. Tali limiti vanno ricondotti sostanzialmente al *potenziale depauperamento interpretativo ed euristico* degli oggetti "ordinati" ai fini del loro raggruppamento secondo parametri omogenei e della loro articolazione in generi, famiglie e classi.

Nel prossimo capitolo, in ordine alle problematiche indicate, saranno prese in esame le funzioni intrinseche al classificare, quella inerente la scelta dei parametri interpretativi entro cui raggruppare i modelli di valutazione e quella della loro articolazione rispetto a specifici paradigmi connessi al processi formativi.

Note

[1] Sul problema delle possibili commistioni tra i processi attivati in ambito valutativo e quelli della ricerca scientifica si rinvia a Talmage (1982).

[2] La generalità degli autori fa risalire a Fisher (*The design of experiments,* 1935) la prima definizione organica e completa del metodo sperimentale. Applica-

to alla formazione, questo metodo è stato proposto da Campbell e Stanley la cui enunciazione sarà approfondita nel capitolo 4.

[3] La distinzione individuata da Cronbach e Suppes (1969, pp. 20-21) in merito all'obiettivo dell'indagine viene condivisa da altri autori, quali Stufflebeam (1971) e Alkin (1969). Vale la pena di precisare che l'obiettivo dell'indagine non va equiparato agli scopi della valutazione (diversi e peculiari a ciascun approccio); va invece inteso come «destinazione dei risultati dell'indagine»: nella ricerca pura i risultati sono destinati a confermare o a falsificare l'ipotesi, nella valutazione a promuovere decisioni e azioni.

[4] Ipotizzando, per esempio, che un'indagine riguardi un programma formativo di avvio alla telematica nell'ambito di un corso professionale di secondo livello per una specifica categoria, il valutatore dovrebbe interessarsi ai fattori endogeni, limitandosi a fornire informazioni su quel corso particolare senza indicare ciò che può essere generalizzato o trasferito su corsi analoghi (a livelli diversi o per altre categorie professionali). Ad avviso di Worthen e Sanders quest'ultimo compito dovrebbe essere riservato esclusivamente al ricercatore.

[5] La valenza polisemica che accompagna il concetto di modello, per alcuni pedagogisti (v. Brezinka, 1983), conduce soltanto ad inutili confusioni, per altri, invece, (v. Erdas, 1991) è indubbio il suo apporto euristico nella generazione di teorie e nello sviluppo della ricerca. Se per il primo la realtà «non ha bisogno di essere modellizzata per essere compresa» (Brezinka, 1983, p. 229), per il secondo la modellizzazione è il modo più funzionale per capire la realtà, tant'è che «l'importanza dei modelli nell'ambito delle scienze sociali è un dato che si può ritenere acquisito» (Erdas, 1991, p. 163). Quest'ultimo indica due motivi a sostegno della propria tesi: il primo è che i modelli costituiscono la parte di teoria che ha più stretti rapporti con la realtà, dato il loro aggancio con il mondo dell'esperienza; il secondo è dettato dall'*operatività* delle scienze sociali che «è possibile grazie ad una maggiore aderenza alla *realtà dei fenomeni* che le teorie, per merito dei modelli, sono in grado di guadagnare» (*ibidem*).

[6] Il dibattito sulle funzioni epistemologiche dei modelli in ambito pedagogico ha investito prevalentemente il versante dell'insegnamento e della sua organizzazione (modelli educativi, didattici, formativi) rispetto alle teorie del curricolo di riferimento. Per un quadro esauriente delle problematiche emerse si rimanda a S. De Giacinto, *Educazione come sistema*, La Scuola, Brescia, 1984², e a F.E. Erdas, *Didattica e formazione*, Roma, Armando, 1991 (in particolare al capitolo ottavo "Un modello di competenza dell'insegnante").

[7] I modelli di analisi della valutazione sono stati prevalentemente ricondotti all'osservazione dei comportamenti dell'insegnante nelle interazioni con gli allievi. Le metodologie utilizzate per l'osservazione e lo studio delle interazioni che avvengono durante le attività valutative sono state per lo più riprese dal Sistema di Analisi delle Interazioni Verbali (SAIV) di Flanders e dal *microteaching* di D.W. Allen e coll. Per le descrizioni dei rispettivi metodi si rinvia a N.A. Flanders, *Teacher influence in the classroom*, in E. Amidon e J.B. Hough, *Interaction Analysis*, Addison-Wesley, Publ. Co., 1967; D. Allen e K. Ryan, *Microteaching*, Addison-Wesley, *Publ. Co.*, 1969 (tr. it.: *Analisi dell'insegnamento*, Brescia, La Scuola, 1974). Una panoramica completa dei metodi di osservazione delle interazioni è riportata in S. Soresi, *Guida all'osservazione in classe*, Firenze, Giunti, 1978.

Capitolo secondo

Per una classificazione dei modelli di valutazione

La copiosa offerta di modelli di *ricerca valutativa* ha posto in primo piano la necessità di definire un quadro di riferimento tra i diversi approcci che dagli anni sessanta si sono imposti all'attenzione dei ricercatori, dei responsabili delle politiche formative, dei progettisti e degli operatori della formazione.

Se per un verso Cronbach (1963), Stufflebeam (1967), Scriven (1967) e Stake (1967)[1], ossia coloro che possono essere considerati i padri fondatori dell'*Evaluation Research*, nei loro "manifesti" condividevano il carattere socialmente e politicamente strategico della valutazione dell'efficacia degli investimenti per la formazione, dall'altro hanno immediatamente mostrato la settorialità delle loro concezioni valutative, delle diverse finalità che attribuivano alla valutazione e delle metodologie che adottavano. Quegli autori hanno avviato autonome e differenziate scuole di pensiero valutativo coagulando gruppi di ricercatori nella modellizzazione delle diverse impostazioni teoriche.

«Il proliferare di modelli di valutazione è un segno del fermento di questo settore e della serietà dei problemi metodologici incontrati dalla valutazione. In questo senso è un segno molto promettente. D'altro canto, si dibatte ancora su una serie di dilemmi e di contrapposizioni di difficile soluzione» (Scriven, 1984, p. 49). Gli argomenti delle contrapposizioni sono noti e comprendono tutto lo spettro concettuale e metodologico del campo di interesse della valutazione ad iniziare da:

(a) il concetto stesso di valutazione (per alcuni significa dare un giudizio di valore, per altri, invece, descrivere i processi formativi),
(b) gli oggetti da valutare (per un verso gli obiettivi, i risultati, gli effetti e, per l'altro, le attività, le relazioni, le transazioni),
(c) le funzioni della valutazione (di controllo oppure di cambiamento),
(d) le metodologie di indagine (orientate alla misurazione oppure all'analisi fenomenologica),

(e) la tipologia delle informazioni e delle loro elaborazioni (quantitative oppure qualitative),
(f) gli strumenti e le tecniche (standardizzati e oggettivi oppure descrittivi e soggettivi).

Sono diversi i tentativi, specie recenti[2], tesi a ridurre tali contrapposizioni dicotomiche, ciò nonostante i modelli di valutazione che si ritrovano nella letteratura internazionale si presentano con peculiarità decisamente marcate al punto da ravvisare in ciascun autore la volontà di enfatizzare gli elementi di opposizione, percorrendo itinerari autonomi e specifici, piuttosto che quella di promuovere comuni o condivisi terreni di confronto e di sviluppo.

Tutto ciò va ascritto prima di tutto alle preoccupazioni originarie della *ricerca valutativa:* all'inizio, infatti, gli sforzi preminenti dei ricercatori si concentravano nella contrapposizione che su un versante trovava l'approccio sperimentale e sull'altro la globalità degli altri, "alternativi", che si ritenevano ad esso antagonisti. Un primo passo orientato al superamento di questo primigenio manicheismo della *ricerca valutativa* è rappresentato dagli sforzi di analizzare i diversi modi di intendere la valutazione "ordinando" gli studi per aree omogenee rispetto a criteri comuni tra le varie concezioni.

Nel 1973 Robert Stake propose un elenco che riuniva in nove approcci la varietà delle impostazioni allora esistenti assumendo come paradigma di raggruppamento la comunanza degli obiettivi della valutazione. Alcuni anni più tardi, Stufflebeam e Webster (1980) articolarono una classificazione più differenziata sulla base del *paradigma valoriale*, ossia sulla funzione attribuita al giudizio di valore. L'elenco di Stake punta soltanto a raggruppare mentre lo studio di Stufflebeam e Webster introduce una dimensione classificatoria che si sviluppa su tre livelli entro cui vengono ripartiti i diversi modelli.

L'obiettivo della valutazione come fattore di raggruppamento

In appendice al saggio *Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation* (1973), Stake elenca nove approcci diversi alla valutazione. Pur avvertendo l'eccessiva semplificazione che ogni classificazione comporta, specie considerando gli influssi e le difformità di stili tra i diversi proponenti e i diversi utilizzatori, Stake ritiene necessario impostare uno studio tassonomico per dipanare quel "groviglio" di impostazioni teoriche che si erano andate accumulando.

Nel suo elenco egli non prende in considerazione singoli e specifici modelli ma angolature di rappresentazione delle funzioni valutative, in-

tese come prospettive di studio della *ricerca valutativa* sulla base dei referenti teorici più significativi. Le impostazioni teoriche possono essere accomunate, ad avviso dell'autore, in ordine ad un unico fattore-chiave che egli identifica con l'obiettivo primario che ogni modello persegue. La scelta di Stake è dettata dalla considerazione che «soltanto l'obiettivo distingue i modelli», mentre tutti gli altri fattori (come i metodi di indagine adottati, gli strumenti e le tecniche di elaborazione o i criteri di selezione informativa) ricondurrebbero alle note opposizioni che privano la classificazione di spessore interpretativo e di fecondità euristica.

Ecco, in sequenza, le nove prospettive di ricerca valutativa indicate da Stake con i rispettivi obiettivi:

1) Misurazione del profitto degli studenti (*Student Gain By Testing*) per misurare le prestazioni e i progressi degli studenti.
2) Auto-analisi istituzionale (*Insitutional Self-Study By Staff*) per osservare e incrementare l'efficacia del lavoro di staff nelle istituzioni formative.
3) Commissione di esperti (*Blue-Ribbon Panel*) per risolvere i conflitti e le crisi che si vengono a creare intorno ad un programma e per tutelare le istituzioni.
4) Osservazione e analisi delle transazioni (*Transaction-Observation*) per provvedere alla comprensione profonda nella varietà delle prospettive delle attività formative e delle loro valutazioni.
5) Analisi delle competenze gestionali (*Management Analysis*) per incrementare la razionalizzazione delle micro-decisioni nella gestione di un progetto di intervento formativo.
6) Ricerca nel settore educativo (*Instructional Research*) per generare spiegazioni valide nelle sperimentazioni di nuove metodologie d'istruzione.
7) Analisi di politica sociale (*Social Policy Analysis*) per aiutare lo sviluppo delle politiche istituzionali.
8) Valutazione non dipendente dall'obiettivo (*Goal-Free Evaluation*) per accertare autonomamente gli effetti del programma formativo senza compararli con gli obiettivi predefiniti.
9) Valutazione antagonista (*Adversary Evaluation*) per risolvere la scelta tra due posizioni contrapposte rispetto all'efficacia di un programma di formazione.

È indubbio il merito di Stake nell'aver differenziato alcuni tra i principali "tipi metodologici" della valutazione registrando le peculiarità dei loro obiettivi. Ciò che, invece, non si riesce a comprendere nell'elenco illustrato è la progressione dei nove approcci: si alternano, infatti, tipologie descrittive e prescrittive, valutazioni interne ed esterne, utenti scientifici e politici, e così via. Gli stessi obiettivi indicati presentano

connotazioni di funzionamento metodologico piuttosto che espressioni di intenti enumerati secondo un qualsivoglia ordine, logico o progressivo. Si può supporre, pertanto, che lo scopo di Stake fosse limitato al raggruppare gli studi in approcci omogenei rispetto ai loro obiettivi funzionali, tralasciando quella logica della sequenza che necessariamente comporterebbe una precisa scelta nell'assunzione del quadro epistemologico di riferimento.

La formulazione del giudizio di valore come paradigma di classificazione

Come l'elenco di Stake, anche la classificazione di Stufflebeam e Webster (1980) muove dagli obiettivi che ciascuna proposta di valutazione persegue. Secondo loro, però, l'obiettivo della valutazione deve comunque condurre ad un giudizio di valore sull'oggetto sottoposto a controllo e, sulla base della formulazione o meno di un giudizio di valore, distinguono tre tipi di valutazione: 1) *pseudo-valutazione* in cui le metodologie di indagine ed i risultati ottenuti sono funzionali alla giustificazione o alla copertura di scelte politiche o di mercato; 2) *quasi-valutazione* in cui i dati emersi da indagini condotte con metodi scientifici possono fungere (ma non necessariamente) da base "oggettiva" su cui poggiare un giudizio di valore; 3) *valutazione effettiva* in cui ogni attività valutativa concorre alla formulazione di un giudizio di valore.

Questa triplice ripartizione corrisponde ad altrettanti differenti approcci di *ricerca valutativa.* Nel primo, orientato politicamente, lo scopo della valutazione è quello di fornire informazioni che favoriscano un'immagine positiva presso il pubblico per indirizzarne le scelte. Nel secondo approccio, orientato alle *questions*, lo scopo della valutazione è quello di rispondere alle domande provenienti dalle più diverse utenze fornendo loro informazioni oggettive e non piegate agli interessi dei committenti. Nel terzo approccio, orientato ai valori, lo scopo della valutazione è naturalmente quello di esprimere autonomi giudizi sul valore di quanto sottoposto ad indagine.

All'interno dei tre generi di studio (politico, problematico e valoriale) Stufflebeam e Webster collocano tredici tipologie di *ricerca valutativa*[3], di cui soltanto alcune presentano analogie con quelle indicate da Stake. Una rapida rassegna delle diverse impostazioni di studio classificate dai due studiosi ci consente di comprendere, per il momento in termini generali, le molteplici sfaccettature dell'*Evaluation Research* e quindi di avviare una proposta tassonomica centrata sui processi formativi.

A) ***Ricerche valutative orientate politicamente (o pseudo-valutazione)***

Ricerca per il controllo politico. Rappresenta la risposta informativa alla minaccia implicita o esplicita ad una posizione di potere. Il suo obiettivo è quello di garantire a particolari gruppi di interesse l'acquisizione, il mantenimento e l'incremento di una sfera d'influenza o di un potere politico, sociale o economico. La ricerca, con metodi investigativi e studi di simulazione, punta ad individuare sia le informazioni più opportune da presentare al pubblico per promuovere un'immagine positiva, sia quelle da celare che potrebbero condurre all'effetto opposto. Stufflebeam e Webster non nominano gli studiosi che fanno capo a questa tipologia di ricerca pseudo-valutativa, «beninteso esistono realmente» (p. 25).

Ricerca ispirata dalle pubbliche relazioni. Funzionalmente simile alla tipologia precedente, la ricerca avviata a scopi di *Public Relations* risponde ai bisogni di informazione circa il modo migliore per garantire il successo di un prodotto o di un programma sul mercato della formazione. In altre parole la ricerca deve rispondere alla domanda: quale è l'informazione più vantaggiosa che assicuri al produttore il supporto del pubblico? Va da sé che questo tipo di ricerca non punta a migliorare l'oggetto della valutazione ma ad individuare gli strumenti per accrescere il favore verso il prodotto formativo. Il produttore indirizza la ricerca e il valutatore corre il rischio di pesanti condizionamenti o coinvolgimenti fino ad «ingannare attraverso la valutazione» (p. 27).

B) ***Ricerche valutative orientate alle questions (o quasi-valutazione)***

Ricerca centrata sugli obiettivi. Lo scopo principale di questa ricerca è quello di determinare quali obiettivi in un programma di sviluppo sono stati raggiunti. Gli obiettivi vengono generalmente indicati dai committenti della ricerca, formulati dai valutatori e specificati dai formatori. I metodi di indagine consistono nella raccolta, mediante test standardizzati, e nell'analisi dei risultati delle prestazioni in rapporto agli obiettivi specificati. R. Tyler viene generalmente riconosciuto come il pioniere di questo approccio e il suo modello è stato adottato e implementato tra gli altri da Bloom e collaboratori, Hammond, Metfessel e Michael, Provus, ecc.

Ricerca centrata sulla responsabilità (accountability). Questo approccio è nato, nei primi anni '70, come risposta alla constatazione che i programmi USA sullo sviluppo formativo non avevano ottenuto risultati significativi. Lessinger e collaboratori avviarono un indirizzo di ricerca teso ad individuare il sistema globale delle responsabilità in tutti i risvolti della formazione, utilizzando procedure di controllo esterno all'organizzazione formativa, procedure di revisione contabile, programmi di accertamento ed anche procedure per misurare la fedeltà valutativa (nel progetto, nel processo e nei risultati).

Ricerca sperimentale. Si basa su quella che Kaplan (1964) ha definito «la legge degli strumenti». Il suo obiettivo è quello di determinare le relazioni causali tra specifiche indipendenti e variabili dipendenti, indagando con procedure standardizzate i metodi utilizzati nella formazione e le prestazioni manifestate dagli allievi. Rispetto agli altri approcci, questo prende avvio dai ricercatori o dai progettisti di interventi formativi e non dagli attori più o meno coinvolti nel processo formativo. La metodologia sperimentale classica trova in Fisher il suo caposcuola, ma nelle ricerche in campo formativo i riferimenti maggiori vanno a Campbell e Stanley, a Cronbach e Snow.

Programmi di testing. La domanda che si pone alla metodologia di verifica mediante batterie di test o di prove oggettive è quella di indicare il livello delle prestazioni individuali rispetto alle norme dei gruppi di riferimento (locali, regionali o nazionali). Il suo obiettivo è, quindi, quello di comparare le prestazioni nei test tra singoli studenti e tra i diversi gruppi onde poterne selezionare le norme. I metodi utilizzati, per lo più derivati dalla psicometria comportamentista, noti anche come *pre-test / post-test*, comprendono la selezione e la somministrazione delle prove, l'attribuzione dei punteggi e la standardizzazione dei test. Si fa risalire a Lindquist l'avvio di questa tipologia di ricerca, al cui sviluppo hanno principalmente contribuito Lord e Novick, Flanagan e Thorndike.

Management Information System. È un sistema informativo, strutturalmente e metodologicamente "autonomo" (e in ciò si differenzia dagli studi politicamente orientati), che funge da supporto alla pianificazione della produzione e dei servizi, alla loro gestione e al loro controllo. Nati in ambito industriale, i sistemi informativi per il management hanno sviluppato tecniche di analisi (dei problemi, dei ruoli, dei costi, del budget, dei tempi, delle risorse, ecc.) successivamente trasferite anche nei programmi di sviluppo sociali e in quelli formativi. Tra le tecniche di analisi la più nota è la metodologia PERT (*Program Evaluation and Review Technique*) introdotta nella formazione da Cook (1966) e adattata da Kaufman (1969). Questo modello non può rientrare nella valutazione "vera" perché si presenta come supporto informativo neutrale e indipendente, mentre la valutazione dipende prima di tutto dalla scelta e dalla selezione delle fonti informative e successivamente dall'analisi delle informazioni emerse.

C) *Ricerche valutative orientate ai valori (o valutazione effettiva)*

- *Certificazione e accreditamento.* L'obiettivo di questo indirizzo di studi e di interventi valutativi è quello di determinare gli standard e le norme di qualità dei programmi di formazione e delle istituzioni che li erogano. Sulla base di una lista di linee-guida precedentemente definita, una commissione di esperti, accreditata a livello locale o nazionale, dopo aver sottoposto a controllo e a misurazione le prestazio-

ni dei formatori e degli allievi, certifica che il programma risponde agli standard richiesti. La certificazione della qualità di un programma comporta un giudizio di merito che funge nel contempo da garanzia della validità del programma e da tutela dell'utenza. Le procedure per la certificazione degli standard formativi possono contemplare anche metodi di auto-analisi (condotti dai responsabili interni ad un istituzione formativa) ma sempre in relazione agli indicatori ed ai parametri determinati da commissioni esterne, *super partes*.

- *Ricerca per le politiche formative.* Quali sono le strategie migliori per promuovere equivalenti opportunità formative? Quale tra due o più opzioni di intervento formativo, supponendone una pari efficacia, è più conveniente? Come si può massimizzare il valore degli esiti formativi a costi ragionevoli? A tali domande rispondono gli studi per le politiche formative il cui obiettivo è quello di identificare e misurare i potenziali costi e benefici rispetto ad un programma avviato da una specifica istituzione entro un preciso contesto sociale. Oltre a J. Rice, che già nei primi anni del '900 promosse analisi orientate ai costi sociali della formazione, molti ricercatori si sono cimentati su questo terreno, come Coleman, Campbell, Owens e Wolf. Dalla confluenza di più prospettive disciplinari discende l'eclettismo dei metodi di indagine adottati: il metodo Delphi, i disegni sperimentale e quasi-sperimentale, l'analisi degli scenari, le procedure giuridiche, ecc.
- *Ricerca orientata alle decisioni.* Cronbach (1963) introdusse per primo in ambito formativo il concetto che per la valutazione si dovesse modificare l'indirizzo sino ad allora prevalente (orientato agli obiettivi formativi e alla loro definizione) per rivolgersi alle decisioni che i risultati della valutazione dovevano garantire. L'obiettivo è quello di «provvedere ad una base di conoscenze e di valori per generare e difendere le decisioni» sostiene Stufflebeam (p. 33) che è generalmente considerato il caposcuola della ricerca orientata alle decisioni. Non si tratta soltanto di produrre informazioni su cui poi innestare le decisioni, ma proprio di pensare l'impianto valutativo in funzione decisionale per i politici, i responsabili, i formatori, i genitori e/o gli allievi. Anche in questo caso, come nel modello precedente, ci si avvale di una metodologia composita che comprende l'indagine sociale del territorio, l'analisi dei bisogni, gli studi di caso, l'osservazione, i disegni sperimentale e quasi-sperimentale.
- *Ricerca orientata al consumatore.* Basata sul concetto di formazione come bisogno sociale, la ricerca orientata al consumatore si propone di giudicare la "bontà" dei prodotti e dei servizi erogati per la formazione, valutandone le alternative presenti sul mercato. Elaborato in massima parte da Scriven, questo approccio tende a comparare la

qualità dei prodotti concorrenti, con i loro costi, con i bisogni dei consumatori e con il loro valore sociale. I metodi adottati comprendono l'intera gamma proposta da Scriven: le liste di controllo, l'analisi dei bisogni, la valutazione *goal-free*, i disegni sperimentale e quasi-sperimentale, l'analisi del *modus operandi*, l'analisi dei costi.

- *Ricerca centrata sul cliente*. In diretto contrasto con la precedente, in questa tipologia di ricerca il valutatore non è estraneo all'oggetto di valutazione, al contrario è totalmente immerso nella comunità formativa. L'obiettivo è quello di incrementare le conoscenze circa le attività e le transazioni che avvengono in un definito ambiente di formazione raccogliendo dagli attori la più ampia varietà di prospettive possibili, di osservazioni, pareri e giudizi. I metodi adottati da Stake, il caposcuola degli studi valutativi centrati sul cliente, e dagli altri ricercatori (come McDonald, Rippey e Guba) privilegiano l'indagine descrittiva, fenomenologica e naturalistica, con l'osservazione, gli studi di caso, i rapporti antagonisti (*adversary*), i sociodrammi, ecc.
- *Ricerca condotta dagli esperti (connoisseur)*. Focalizzata sull'esperienza professionale e sulla sensibilità percettiva dei valutatori, quest'ultimo approccio si propone di "illuminare" l'oggetto di valutazione, individuandone meriti e demeriti, con la descrizione critica e l'approfondimento analitico. Per un verso quindi l'affinamento intuitivo e per l'altro la concertazione di analisi critiche su quanto osservato, conducono alla produzione di giudizi approfonditi e multiprospettici. L'origine di questa tipologia di ricerca valutativa va ascritta ad Eisner, ed è stata successivamente sviluppata da Guba e da Sanders.

L'articolazione degli studi valutativi proposta da Stufflebeam e Webster consente alcune riflessioni sui modi di organizzare i diversi modelli. In primo luogo va rilevato l'abbozzare di uno statuto epistemologico nella distinzione tra valutazione effettiva e le metodologie che, pur contribuendo alla formulazione di un giudizio, permangono nel limbo della quasi-valutazione. Invece tutti i tentativi di asservimento o di condizionamento delle metodologie di ricerca a fini politici o economici vengono bollati come false-valutazioni. Escludendo quindi queste ultime in quanto deontologicamente improponibili, la classificazione di Stufflebeam e Webster ripristina l'originaria distinzione tra valutazioni "quantitative" (centrate sugli obiettivi, ricerca sperimentale, *testing*) tutte relegate nella ripartizione delle quasi-valutazioni e quelle "qualitative" (*responsive, goal free, adversary, decision making*, ecc.) degne dell'appellativo di vera valutazione. Ciò lascerebbe supporre l'abbandono della formulazione del giudizio come paradigma di differenziazione sostituito dall'usuale dicotomia metodologica[4].

Va inoltre constatata l'importanza attribuita alla valenza politica della valutazione: in tutte tre le macro-tipologie proposte sono presenti ricerche valutative in diverso modo collegate con i processi di politica formativa[5]. D'altro canto, se la valutazione è per sua natura orientata alle decisioni e alla regolazione degli interventi, non può riservarsi soltanto uno spazio tecnico-operativo, né rifugiarsi nella turris eburnea della neutralità politica.

È interessante notare, infine, come la classificazione di Stufflebeam e Webster designi con una specifica terminologia di indirizzo le prospettive funzionali riservate alla valutazione, a differenza di Stake che invece declina «tipi metodologici» di valutazione. Per esempio, i primi parlano di ricerca orientata al consumatore assumendo così tutto l'impianto valutativo di Scriven, il secondo, invece, adotta soltanto la *goal free* evaluation che rappresenta una delle diverse metodologie proposte da quell'autore.

In sintesi, l'impostazione di Stufflebeam e Webster si presenta fondamentalmente dicotomica e come tale contribuisce a separare piuttosto che a cercare di cogliere elementi di continuità e di trasversalità tra le diverse impostazioni di ricerca. Su quest'ultimo piano, invece, si muovono le riflessioni di House (1976, 1980, 1983), il quale, partendo dall'analisi delle differenti filosofie della conoscenza e della costruzione della verità che fungono da fondamenti epistemologici alle concezioni valutative, giunge alla definizione di un continuum interpretativo che collega i vari approcci.

Fondamenti epistemologici per una classificazione dei modelli di valutazione

Secondo House le due categorie epistemologiche su cui convergono e si dividono gli approcci di valutazione sono l'oggettivismo e il soggettivismo.

L'*oggettivismo* comporta informazioni «scientificamente oggettive» (House, 1976, p. 51) affinché la loro raccolta e la loro elaborazione possano essere riproducibili e verificabili da altre persone che usano le medesime tecniche. «Nella sua forma estrema, l'oggettivismo in epistemologia esclude completamente il non-quantitativo» (ibidem). L'oggettivismo, derivato in larga parte dalla tradizione empirica nelle scienze sociali, punta quindi non solo a «manipolare» informazioni oggettive ma anche a rendere manifeste le procedure di generazione della conoscenza .

Il *soggettivismo*, a sua volta, basa la validità della ricerca «appellandosi all'esperienza piuttosto che al metodo scientifico. La conoscenza viene generata in massima parte in modo *tacito* piuttosto che esplicito»

(House, 1980, p. 252). La validità della valutazione soggettivista dipende dall'esperienza e dalla competenza qualificata del valutatore e dalla acutezza delle sue percezioni. Il soggettivismo, che si richiama in massima parte all'epistemologia fenomenologica, enfatizza la qualità dell'informazione piuttosto che la sua quantità e sviluppa prevalentemente procedure "interne" che non possono essere esplicitamente comprese o riprodotte da altri.

Le due diverse impostazioni epistemologiche, ad avviso di House, non separano in modo netto gli approcci di valutazione: alcuni di questi, infatti, si indirizzano a diverso grado nelle loro procedure metodologiche sia verso l'oggettivismo che verso il soggettivismo. Ecco, pertanto, la necessità di definire un *continuum* su cui collocare i diversi modelli di valutazione che superi la cesura epistemologica tra oggettivismo e soggettivismo. House, quindi, propone una distinzione parallela a quella epistemologica, non più basata sulla metodologia di generazione della conoscenza ma sui principi di assegnazione dei valori. La nuova distinzione si configura come un *continuum* bipolare in cui ad un estremo si colloca la *utilitarian evaluation* e all'altro la *intuizionist-pluralist evaluation*.

La valutazione "utilitarista", che discende dall'epistemologia dell'oggettivismo, mira a determinare il valore da assegnare alla *ricaduta* complessiva e globale di un programma formativo. Punta alla «giustizia nella valutazione» nell'intento di «massimizzare la felicità nella società» (House, 1983, p. 49). Al polo opposto la valutazione "intuizionista-pluralista", che discende dall'epistemologia del soggettivismo, mira a determinare il valore dell'*impatto* di un programma formativo in ciascun individuo. Non punta a fissare il gradiente collettivo rispetto ad un programma, quanto piuttosto a raccogliere la pluralità dei giudizi, non è alla ricerca dell'imparzialità del valutatore quanto della sua capacità di cogliere differenti valori e bisogni.

Sulla scorta delle riflessioni di House, nonché quelle di Worthen e Sanders (1988) che assumono l'impostazione del primo per proporre un'ulteriore tassonomia, si possono circoscrivere e collocare i più rappresentativi approcci di valutazione lungo il *continuum utilitarian versus intuizionist-pluralist evaluation*:

APPROCCI ORIENTATI ....

UTILITARIAN EVALUATION	ai risultati	alle decisioni	al consumo	alle relazioni	allo sviluppo	INTUIZIONIST PLURALIST EVALUATION
	««««	««	«»	»»	»»»	

Questa progressione risponde ad un preciso sforzo di comprensione interpretativa delle diverse concezioni entro un quadro unitario. Ciò nonostante non rappresenta ancora una soluzione integrata del problema valutativo: non è collocando sulla linearità di un'asse che si ritrovano gli elementi comunicanti tra i vari approcci. Così facendo si tende ad individuare soltanto chi viene prima e chi dopo in merito ad una categoria epistemologica: un'operazione tutt'altro che facile e in ultima analisi neppure molto produttiva (in termini di superamento delle contrapposizioni concettuali e metodologiche).

Le basi per una possibile integrazione tra i diversi approcci di valutazione vanno ricercate in ciò che essi, anche soltanto parzialmente, condividono (oggetti, aree, metodi e strumenti). Certamente ciascun approccio tende a propri scopi, predilige l'analisi di alcuni processi formativi a discapito di altri, utilizza particolari strumenti, e così via. Ma soltanto analizzando le loro peculiarità si potranno scoprire le aree di intersezione dei processi formativi sottoposti a valutazione.

Nei capitoli che seguono, pertanto, si esamineranno i principali approcci di valutazione, secondo l'ordine proposto da House, cercando, nel contempo, di individuare i processi formativi che ciascuno di essi pone in primo piano nella ricerca degli standard di efficienza, di efficacia e di qualità della formazione.

Note

[1] La nascita dell'*Evaluation Research* avvenne in concomitanza con i programmi educativi USA avviati dalle amministrazioni Kennedy e Johnson. Furono diversi i progetti governativi statunitensi promossi, negli anni sessanta, al fine di migliorare i curricola nelle scuole e nei college. Si rammentano al riguardo i *Peace Corps*, i *Teacher Corps*, la *Compensatory Education* ed altri programmi come *Great Society* e *War on Powerty*.

[2] Vanno rilevati in merito gli sforzi di impostare concezioni valutative di tipo sistemico da M. Huberman, *An integrated model for quantitative and qualitative analysis*, Stanford, CERAS, 1978, e da U. Margiotta, *Valutazione di sistema e autoanalisi di istituto*, Bologna, IRRSAE Emilia Romagna, 1990.

[3] Ogni impostazione di ricerca valutativa classificata da Stufflebeam e Webster viene descritta mediante sette parametri: (1) gli *organizzatori anticipati*, ovvero le tematiche scientifiche o le problematiche reali che hanno determinato l'avvio e lo sviluppo della ricerca valutativa; (2) gli *obiettivi principali* che la ricerca intende perseguire; (3) le *fonti* della domanda valutativa, che alimentano la ricerca; (4) le *domande principali* cui la ricerca intende rispondere; (5) la tipologia dei *metodi di indagine* utilizzati nella ricerca; (6) i *pionieri* che hanno avviato la concettualizzazione della ricerca; (7) i *seguaci* che hanno adottato ed incrementato la riflessione teorica sulla specifica tipologia di ricerca.

[4] A comprova della fondatezza di questa interpretazione sta il fatto dell'inclusione del modello "qualitativo" di Stake (centrato sul cliente) tra i modelli di valutazione "effettiva" mentre in realtà si propone come risposta a soluzione di proble-

mi e non conduce a giudizi di valore, da parte del valutatore, esattamente come gli approcci quantitativi.

[5] Una possibile chiave di lettura di tale rilevanza sta nel tentativo, da parte di Stufflebeam, di tutelare il proprio modello (orientato alle decisioni) a suo avviso non solo politiche, da interpretazioni e da utilizzi che non garantiscono una valutazione effettiva.

Capitolo terzo

Approcci di valutazione centrati sulla comparazione obiettivi-risultati

Il focus valutativo che accomuna questo primo raggruppamento di prospettive è rappresentato dall'analisi del *rapporto tra gli obiettivi predefiniti e i risultati raggiunti* in un programma di formazione. Il suo scopo principale, quindi, è quello di individuare il *livello di discrepanza* (Provus) che si viene a determinare tra obiettivi e risultati.

Il quadro di riferimento teorico entro cui si possono collocare le concezioni e le formalizzazioni di questo approccio presenta una matrice primariamente comportamentista (Tyler) o neo-comportamentista (Metfessel e Michael, Hammond, Provus, Mager).

L'impianto metodologico dell'approccio orientato agli obiettivi trova comuni riferimenti nell'impostazione sperimentale dell'indagine con il costante affidamento a metodologie che, direttamente (Campbell e Stanley) o indirettamente (Tyler e seguaci), si rifanno al metodo fisheriano.

Si rende, pertanto, necessaria una prima distinzione tra gli approcci di valutazione che adottano il metodo della ricerca sperimentale (dove la comparazione avviene tra i risultati di due campioni) e quelli che, invece, si rifanno a metodologie applicative (dove la comparazione avviene tra i risultati presunti e i risultati effettivi in un solo gruppo campione).

La valutazione con il metodo sperimentale

Applicato da Campbell e Stanley (1963) alla valutazione dei programmi formativi, il metodo sperimentale[1] procede con l'estrazione dalla popolazione interessata di un campione rappresentativo (stratificato, casuale) che si distribuisce in modo rigorosamente aleatorio su un gruppo sperimentale e su un gruppo di controllo (v. fig. 4). Il gruppo di controllo non assoggettato al trattamento sperimentale continua ad operare nel modo abituale mentre al gruppo sperimentale si applica un nuovo pro-

gramma. Alla conclusione si misurano i risultati in entrambi i gruppi e li si confronta allo scopo di determinare se l'esperienza ha dato dei risultati superiori nel gruppo sperimentale rispetto a quelli della pratica tradizionale. Se ciò si verifica, le diversità vengono attribuite alle caratteristiche del programma sperimentale purché, almeno teoricamente, si sia controllata l'influenza di altri fattori che possono alterare i risultati finali. Appare, quindi, legittima la considerazione che i fattori intervenienti risultino in ultima analisi gli unici processi formativi presi in considerazione dal metodo sperimentale.

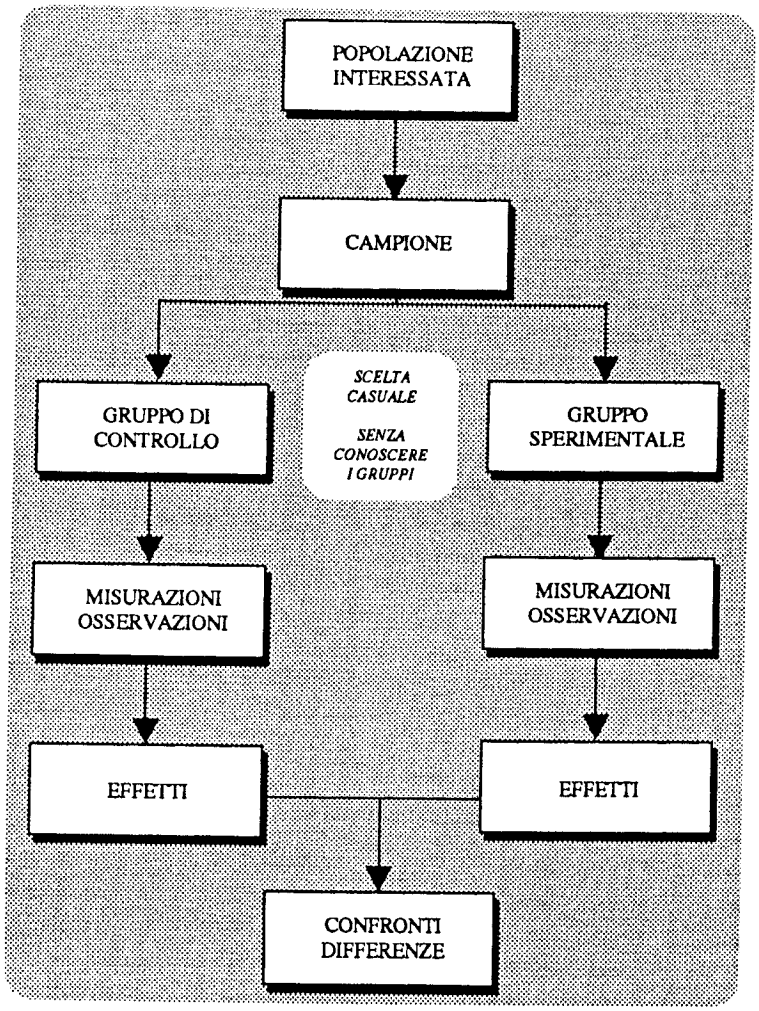


Fig. 4: Il modello sperimentale classico (da Huberman, 1973, p. 4)

In linea con la metodologia sperimentale classica proposta da Fisher (1935), l'obiettivo del modello valutativo di Campbell e Stanley è quello di determinare le relazioni causali tra specifiche indipendenti e variabili dipendenti. Gli obiettivi da raggiungere nei due programmi di formazione (in quello sperimentale e in quello usuale) si presuppongono analoghi, ciò che cambia invece è proprio il programma e, quindi, la comparazione avviene tra i risultati conseguiti dal gruppo sperimentale con quelli del gruppo di controllo.

L'*Evaluation Research*, così come viene intesa da Campbell (1985), appartiene alla ricerca fondamentale (e non a quella applicata) e anche quando si tenta di estendere la logica della sperimentazione di laboratorio al campo formativo, con piani quasi-sperimentali, è essenziale prevenire le minacce alla validità interna ed esterna dell'esperimento piuttosto che puntare alla pertinenza o all'utilità dell'intervento valutativo[2].

Le procedure e le tecniche di indagine che compongono il metodo sperimentale sono state particolarmente recepite dalle scienze docimologiche[3], ossia da quelle scienze che hanno per oggetto il controllo scolastico. È emblematica la definizione di Gattullo al riguardo: «la docimologia *sperimenta* nuove forme di controllo, o nuove modalità d'uso di quelle già presenti, o se del caso, l'efficienza concreta di queste ultime, confrontando in modo accurato e sistematico le prestazioni di ciascuna, e concludendo circa la superiorità funzionale di qualcuna di esse (nel caso di sperimentazioni di nuovi procedimenti o strumenti di controllo o di nuovi modi di usare quelli già presenti), e circa il grado in cui sono efficienti procedimenti e strumenti di tipo tradizionale» (Gattullo, 1967, p. 25).

Le scienze docimologiche, pertanto, assumono il metodo sperimentale (in campo scolastico) non per valutare programmi o processi formativi, ma per convalidare le procedure di controllo e di verifica comparando i risultati ottenuti con modalità sperimentali con quelli ottenuti nelle procedure valutative tradizionali.

Tra coloro che contestano la pertinenza dell'impostazione sperimentale per le indagini nel campo delle scienze umane, i rilievi mossi da Huberman (1983) si presentano particolarmente incisivi e possono essere così riassunti:

- Il modello sperimentale non può essere applicato negli ambienti di formazione, poiché questi, in quanto composti da uomini, sono irriproducibili in condizioni di laboratorio. «La vita si rifiuta ostinatamente di allinearsi sulla ricerca ed esige invece l'opposto dai ricercatori» (Huberman, 1983, p. 4).
- Esso presuppone l'uguaglianza degli obiettivi, «come nella corsa di due cavalli verso un unico traguardo». In questo modo si punta a confrontare semplicemente l'efficienza di due programmi, e non l'effica-

cia, che invece presuppone obiettivi diversi. «Il problema principale consiste nel trovare misure equivalenti tra i due programmi senza arrivare a test o a strumenti di osservazione, frutto di tanti compromessi da non misurare più nulla di attendibile» (*ibidem*).

- Molte informazioni importanti vengono ignorate perché non previste in precedenza. «Le conseguenze sono doppiamente negative: a) non si prenderanno in considerazione le variabili mediatrici significative, b) l'interazione tra queste variabili e quelle precedentemente definite rimarranno mascherate» (Huberman, 1983, p. 6)
- Il modello analizza lo scarto tra due programmi ma non fornisce informazioni sulle ragioni di questa differenza e pertanto non può servire a migliorare un programma. È quindi orientato alle conclusioni e non alle decisioni, e l'unica decisione che può permettere è quella di acquisire o di abbandonare il nuovo programma, ma non quella di modificarlo.
- Teoricamente non si può modificare il programma durante la fase sperimentale[4]. Il che comporta, per un verso, la necessità di mantenere costanti le condizioni sperimentali e, per l'altro, di dover attendere la conclusione della sperimentazione prima di poter formulare un giudizio sul nuovo programma. Tali condizioni sono inaccettabili specie con programmi di lunga durata.

In merito a quest'ultima critica è interessante la precisazione di Gattullo che distingue e antepone la verifica sperimentale al processo di valutazione vero e proprio: «Ma anche se la valutazione dovesse essere favorevole all'ipotesi, la decisione conclusiva potrebbe contraddirla per ragioni estranee alla logica interna della sperimentazione. [...] La valutazione si rivolge al processo della sperimentazione compiuta, e giudica se il suo svolgimento è stato corretto o no. È evidente che i risultati ottenuti sarebbero da rigettare se si scoprissero scorrettezze» (Gattullo, 1988, p. 105).

Le osservazioni espresse nei confronti del modello di Campbell, che nel frattempo (1985, 1990) aveva notevolmente attenuato l'impostazione rigidamente sperimentale adottando linee metodologiche più attente alla descrittività dei processi, non possono comunque celare quanto di positivo vada ascritto al metodo sperimentale: in primo luogo, nell'aver indicato il rigore con cui si deve condurre un'indagine nel confronto di due interventi tra loro comparabili e, in secondo luogo, nella efficace utilizzazione del modello in micro-sperimentazioni metodologiche dove, con rapidità e precisione, conduce a risultati altrimenti aleatori o con un notevole dispendio di tempi e di energie.

Il *rationale* di Tyler

La valutazione, secondo Tyler (1942, 1949), consiste essenzialmente nella comparazione tra le prestazioni degli allievi (*performance*) e gli obiettivi determinati o prefigurati dai responsabili di un programma di formazione. La valutazione ha luogo al termine del processo di insegnamento-apprendimento e serve per mettere in evidenza (1) *quali allievi* hanno raggiunto gli obiettivi e (2) *quali obiettivi* sono stati raggiunti dagli allievi. L'informazione relativa agli allievi permette la certificazione dei risultati, mentre quella relativa al divario tra prestazioni e obiettivi permette ai formatori di regolare il progetto formativo e, più in generale, ai responsabili di riaggiustare gli obiettivi e le modalità di attivazione del programma.

Rispetto al modello di Campbell, prettamente rivolto ai ricercatori, l'impostazione di Tyler, più attento ai problemi dei valutatori sul campo, prevede un unico programma e la comparazione avviene al suo interno. Infatti la procedura logica, di quello che lui ha definito "*rationale*" (Tyler, 1942), si evolve in una serie di passi che il valutatore "deve" seguire per arrivare a confrontare i risultati con gli obiettivi. Questa è la sequenza delle operazioni:

1) Determinazione degli obiettivi
2) Classificazione degli obiettivi in un sistema a matrice di categorie
3) Definizione di ciascun obiettivo in termini comportamentali e di contenuto
4) Identificazione delle situazioni e delle condizioni entro cui collocare gli obiettivi
5) Selezione e sviluppo delle tecniche di misurazione appropriate
6) Raccolta dei risultati delle prestazioni degli allievi
7) Comparazione dei risultati con gli obiettivi comportamentali.

Successivamente Tyler (1949, pp. 70-72) ha esteso questa procedura, originariamente prevista per la valutazione del profitto negli allievi, alla valutazione di programmi di istruzione «generalizzandola per questa esperienza». Per la valutazione dei programmi, l'informazione circa il divario tra la prestazione e l'obiettivo indirizza la correzione dello scarto e le modifiche da apportare al programma; una volta modificato il programma il ciclo valutativo va ripetuto.

Probabilmente l'enorme richiamo del *rationale* di Tyler è dovuto alla sua semplicità. Lo stesso autore sostiene che è «un percorso semplice e ordinato per pianificare» (1949, p. 74). È facile da capire, da seguire, da implementare e produce informazioni che apparentemente, perché precise e "oggettive", i formatori possono immediatamente utilizzare. Per questi motivi ha riscosso un'accoglienza molto favorevole presso gli in-