

Bisio C., Alcune tematiche aperte nella valutologia della formazione, in Bisio C. (a cura di), Valutare in formazione. Azioni, significati, valori, Franco Angeli, Milano, 2002

## *Alcune tematiche aperte nella valutologia della formazione*

di Carlo Bisio

In questo capitolo s'introdurranno alcune grosse problematiche attuali nell'ambito della valutazione della formazione; nel fare ciò si presenteranno i contenuti e l'articolazione dei restanti contributi del volume.

Prima, però, verranno presi in considerazione alcuni concetti che nel dibattito attuale sembrano invitare a nuove prospettive sul processo formativo.

### **Formazione, competenza, performance**

Ci si riferisce al concetto di *competenza* ed al concetto di *performance*. Molti contributi s'interrogano sulla natura delle competenze, definiscono insiemi di competenze classificandoli e categorizzandoli. Anche il concetto di performance<sup>1</sup>, ritenuto spesso di rilievo aziendale più che formativo in senso stretto, è oggi oggetto di riflessione.

Non si vuol cadere nella tentazione di pensare che formazione, competenza e performance siano tra loro in termini di causa-effetto - nel senso che la formazione tende alla competenza, che a sua volta rende possibile una performance. È però - ed a maggior ragione - importante interrogarsi più approfondo-

---

<sup>1</sup> Si preferisce conservare il termine *performance* invece dell'italiano *prestazione* o analoghi, per una consuetudine ormai consolidata nella pratica ed in molta letteratura.

ditamente sul rapporto che intercorre tra questi fenomeni: chiarire il rapporto esistente tra formazione, competenza e performance può aiutare a meglio definire oggetti e scopi della valutazione della formazione.

Per quanto concerne il termine competenza<sup>2</sup>, tra i molti contributi interessanti sembra opportuno riprendere<sup>3</sup> quello di Le Boterf (1999).

Nel contributo di Le Boterf la competenza è considerata una costruzione: il risultato cioè di una combinazione pertinente tra diverse risorse.

Il convient donc de distinguer:

- les "ressources" nécessaires pur agir avec compétence;
- les activités ou pratiques professionnelles à réaliser avec compétence (...)
- les performances, qui constituent les résultats évaluables provenant des actions mises en oeuvre (...)<sup>4</sup>; (op. cit. p. 36)

Le risorse per la competenza sono a loro volta classificabili in risorse incorporate alla persona - ad esempio le conoscenze, le esperienze - e risorse ambientali - ad esempio reti relazionali, banche dati.

La persona competente sa come adattare ad ogni specifico contesto il proprio agire attingendo alle risorse presenti, per produrre una prestazione competente.

La prestazione competente, inoltre, spesso non è individuale ma collettiva: è solo trovando nell'ambiente altre professionalità complementari alla propria - altrettante risorse per la competenza - che è possibile fornire una prestazione competente.

Tra i pregi che il contributo presenta vi sono quelli di *restituire alla competenza la sua dimensione di rete - costruzione collettiva - e di relazione tra persona ed ambiente - mobilitazione ed incontro di risorse non solo personali ma anche ambientali*.

Per quanto attiene invece al concetto di performance, i contributi di Robinson e Robinson (1998.), e di Ilgen e Pulakos (1999) possono proficuamente collegarsi al filo conduttore del nostro discorso.

Robinson e Robinson pongono l'accento sul fatto che la formazione deve essere una consulenza alle performance, deve cioè spostare il focus dall'apprendimento, e considerare come output il miglioramento delle performance.

---

<sup>2</sup> Nell'ambito del presente volume il concetto di competenza è trattato anche altrove (cfr. Verdi Vighetti, Amietta).

<sup>3</sup> E condividere per quanto riguarda il seguito del capitolo.

<sup>4</sup> "Convient dunque distinguer: - Le 'risorse' necessarie per agir avec compétence; - les activités ou pratiques professionnelles à réaliser avec compétence (...); - les performances, qui constituent les résultats évaluables provenant des actions mises en oeuvre (...)".

Nel volume si riscontra un'eco dell'approccio alla formazione del tipo obiettivo-risultato, che ha avuto e continua ad avere molta fortuna. Nonostante molti oggi tendano a sottolineare la necessità o l'opportunità di altri approcci<sup>5</sup>, almeno come complementari al primo, esso rimane il preferito in molta pratica aziendale ed in molta letteratura in particolar modo statunitense.

Occorre sempre chiedersi se per il miglioramento delle performance la formazione sia l'unico mezzo efficace oppure se un'analisi e riprogettazione del processo possano essere utilmente affiancati alla - o sostituire la - formazione<sup>6</sup>.

Interessa qui richiamare il contributo di Robinson e Robinson per la prospettiva che esso assume sull'intervento formativo come "allargato", nel senso che l'intervento sulla performance non passa in modo esclusivo attraverso la formazione, ma utilizza molte altre leve ad essa complementari. Se ciò in linea di principio non è originale, in quanto sulla complementarità tra interventi formativi ed altri interventi molti hanno scritto, teorizzato e praticato, il loro discorso sembra ben sviluppato e sistematizzato.

Il messaggio principale che sembra di cogliere è legato al fatto che ***una prospettiva seria nell'ottica obiettivi-risultati è possibile allargando il campo dal processo formativo tradizionalmente inteso ad un processo formativo che supera i confini della formazione stessa.***

Ilgen e Pulakos (1999) approfondiscono la "natura mutevole"<sup>7</sup> del concetto di performance, individuando i fattori che nel mondo odierno contribuiscono a ridefinire la performance; tra di essi trova posto anche la necessità di un apprendimento continuo. È affidata a London e Mone (1999) la responsabilità di trattare l'argomento. Dal loro contributo alcune riflessioni meritano in particolare di essere riprese:

- a. la continuità dell'apprendimento può essere - e deve tendere ad essere - un fenomeno sia individuale, sia organizzativo: la capacità di apprendimento continuo è importante per definire e per valutare la performance individuale ed organizzativa;
- b. l'apprendimento continuo è reso possibile da una consapevolezza continua del proprio stato in rapporto al contesto - bisogni formativi, opportunità, evoluzione del contesto, ecc.;
- c. la capacità di apprendere e di rispondere ai cambiamenti - o di anticiparli - diventa importante di per sé, e non soltanto per l'impatto immediato che può avere sulle performance.

---

<sup>5</sup> Per un'attenta disamina dell'approccio obiettivi-risultati e degli altri approcci si veda Lipari (1995), Lichtner (1999).

<sup>6</sup> Per una disamina della formazione nei contesti organizzativi, cfr. in questo volume Amietta.

<sup>7</sup> L'espressione è degli autori citati.

È proprio quest'ultimo concetto ad essere particolarmente interessante.

Formazione-competenza-performance non costituiscono quindi una catena in termini di causa-effetto; infatti la formazione non fornisce competenza ma - nel migliore dei casi - alcune delle risorse da utilizzare per produrre prestazioni competenti; inoltre la formazione - o meglio l'apprendimento continuo - è parte della buona performance, non ne è causa.

Se una relazione in termini di causa-effetto non è adeguata, sembra più coerente una lettura in termini di *causalità sistemica* - nel senso che la presenza di ciascuno dei tre fenomeni ha un'influenza positiva sulla presenza degli altri.

È quindi da ritenere virtuoso il circolo che vede comparire, e rafforzarsi reciprocamente, la formazione, la competenza, la performance.

La buona formazione è allora quella che:

- contribuisce a fornire risorse per la prestazione competente - sia risorse incorporate come le conoscenze, sia la capacità di reperire ed utilizzare risorse esterne quali banche dati o l'esperienza dei colleghi;
- supporta le performance nel loro adeguamento ad un ambiente mutevole, anzi diventa una parte importante delle performance - l'apprendimento continuo è infatti importante di per sé e non solo per l'impatto diretto sulle performance;
- si integra con altri interventi non strettamente formativi ma di supporto alle performance ed alle competenze.

Individuare criteri per la *buona formazione* di per sé non aiuta a definire i contorni teorici e metodologici del problema valutativo, ma contribuisce a definire l'oggetto valutato - la formazione - attraverso alcuni elementi che ne definiscono il possibile valore positivo.

La natura relazionale e di rete della competenza non può che rafforzare le dinamiche di relazione e di potere nella valutazione.

Il collegamento tra formazione e performance, quindi risultato in un contesto organizzato, definisce la necessità per la valutazione di collegarsi alle problematiche del contesto in cui la formazione si svolge.

Queste due considerazioni aiutano ad introdurre le tematiche prese in considerazione nel seguito del capitolo.

La trasposizione alla valutazione del processo formativo dei concetti esposti nel capitolo precedente porta ad intravedere - o meglio, a ridefinire secondo il linguaggio utilizzato - alcune grosse tematiche, che si propongono quali frontiere per la riflessione<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Nonché quali piste per lo sviluppo dei contenuti del presente volume.

Se la valutazione deve portare un'utilità, quindi aumentare il valore d'uso della conoscenza, ci si può - e ci si deve - chiedere: chi è il possessore di questa conoscenza? Se l'insieme di attori coinvolti nella formazione è molto ampio, a chi appartiene la conoscenza della quale il valore d'uso dovrebbe aumentare?

Ciò definisce quella che sarà chiamata la **tematica del potere - valutocrazia** -, in quanto le possibili risposte a questa domanda definiscono una diversa struttura di relazione e di potere all'interno del sistema di attori interessati ad un atto valutativo.

Se la conoscenza prodotta dev'essere scarsa, e non disponibile a piacimento, quindi consentire o supportare decisioni, la domanda che nasce è: quale contesto decisionale la valutazione deve supportare? Quale conoscenza è "rara" e appetibile in uno specifico contesto?

Ciò definisce la seconda tematica, la **tematica del contesto - ecologia valutativa** -, in quanto il potere e le decisioni da prendere - peraltro tra loro in relazione - si svolgono in un contesto che le definisce ed influenza.

Se, infine, la conoscenza prodotta deve nascere in base ad un lavoro umano, ci si pone la domanda: quale lavoro - soprattutto intellettuale - sarà il più adeguato ad aggiungere valore? In altre parole: quale approccio sarà più indicato a produrre valore e supportare decisioni in quel contesto ed in quella dinamica di relazione e potere?

Ciò consente di impostare la terza grande tematica, la **tematica dei metodi - valutonomia** -, in quanto le modalità di lavoro intellettuale, quindi gli approcci e le modalità di ricerca e trattamento delle informazioni, definiscono un diverso apporto di valore.

Nel seguito si introducono le tre tematiche e si illustrano i contributi del volume che ad esse sono dedicati.

## **La tematica del potere o valutocrazia**

La valutazione non si svolge in un vuoto sociale, ma in un contesto in cui gli attori sono molti e con ruoli diversi. Attori del processo formativo possono essere considerati i partecipanti all'azione formativa, lo staff di professionisti che con diversi ruoli contribuiscono a gestire il processo - docenti, responsabili di progetto, tutor, coordinatori, ecc. -, i committenti/finanziatori - l'azienda o una sua funzione, la comunità, i partecipanti, ecc. -, altri enti coinvolti per la realizzazione di parti del progetto, le famiglie e/o i gruppi di lavoro di appartenenza dei partecipanti all'azione, e molti altri ancora.

Come si sa, la valutazione, almeno in forma spontanea ed implicita, è un fenomeno diffuso ad ogni relazione umana. La tematica del potere sorge

quando si consideri che cosa è lecito esplicitare in una specifica struttura di relazioni.

Per fare un esempio: è generalmente accettato che il docente possa esprimere giudizi sull'allievo; accettare che l'allievo possa fare altrettanto rispetto al docente incontra generalmente difficoltà.

A determinare queste difficoltà sono il tipo di cultura dominante in una data società, in un dato momento ed in un dato istituto/scuola/centro di formazione/azienda; ma anche la struttura di potere<sup>9</sup> nel contesto sociale interessato, che in parte è determinata dai valori culturali, in parte li determina<sup>10</sup>.

Questi aspetti contribuiscono a definire un campo più ristretto rispetto alla *valutazione possibile*, cioè il campo della *valutazione tollerata*, che ne è un sottoinsieme: non tutte le azioni valutative possibili sono tollerate in un contesto sociale<sup>11</sup>.

D'altro lato occorre notare che l'esercizio di una leadership alternativa, un cambiamento di potere, una tendenza verso cambiamenti culturali, passano spesso attraverso una ridefinizione di ciò che è considerato legittimo, e ciò a volte è supportato da valutazioni agite sebbene non tollerate; la natura dinamica del potere porta a ridefinire sovente l'area della valutazione tollerata.

Il valore d'uso che scaturisce dalla valutazione afferisce alla conoscenza di qualcuno, e questo qualcuno viene definito dal tipo di valutazione lecita.

Se il potere è accentrato nelle mani di pochi gestori o finanziatori, il valore prodotto è riferito principalmente a loro, e la valutazione lecita tende a supportare decisioni loro. Sono esempi di valutazioni che esprimono un potere accentrato quelle che: utilizzano *soltanto* questionari che tendono a recepire un feed-back dai partecipanti a fine corso; sono mirate *soltanto* alla decisione di idoneità/inidoneità di un allievo; sono finalizzate *esclusivamente* a considerazioni sul *return on investment*<sup>12</sup>.

Se il potere è decentrato a molti attori, ad esempio ai partecipanti all'azione formativa, è possibile pensare ed attuare forme di valutazione a loro utili. Ne sono esempi: una valutazione degli apprendimenti che tenda a facilitarne o consolidarne l'acquisizione; un supporto all'auto valutazione, che consenta di

---

<sup>9</sup> Ci si riferisce sia al potere istituzionalizzato - il potere del docente, del capo d'istituto, ecc. -, sia delle dinamiche spontanee di leadership - il docente più autorevole nello staff, la distribuzione della leadership in un gruppo classe, ecc.

<sup>10</sup> I legami tra cultura e leadership sono molto stretti. Per un esame esteso della problematica si veda Schein (1985), che si riferisce alle culture aziendali. Il riferimento alle culture aziendali è interessante sia per i casi in cui la formazione è aziendale, sia perché è possibile trasportare ad altri enti di formazione le stesse considerazioni sulle culture.

<sup>11</sup> Per un esame delle condizioni culturali che legittimano il ruolo del formatore, e le diverse concezioni della formazione nelle diverse culture, si veda Bellotto e Trentini (1992).

<sup>12</sup> Si sottolineano le parole "soltanto", "esclusivamente", ecc. È possibile infatti che le azioni richiamate possano essere accompagnate da altre che creano utilità per altri attori.

acquisire una maggior conoscenza di se stessi e del proprio modo di funzionare; una valutazione dell'empowerment ed a supporto di quest'ultimo, che tenda ad aumentare il potere interno delle persone.

Molti altri autori hanno trattato l'argomento del potere nella valutazione della formazione in modo più o meno esplicito.

Barbier (1977) già più di vent'anni or sono suggeriva che

i rapporti di valutazione funzionano in modo abbastanza esplicito come rapporti di potere (p. 95)

e che i soggetti che di fatto valutano non sono coloro che hanno il diritto di esprimere valutazioni, ma generalmente lo fanno per conto di altri, in tal modo che la domanda fondamentale non rimane "chi valuta?" ma diventa "in nome di chi si valuta?". La questione è ritenuta dall'autore di grande importanza, anche se l'interesse è principalmente rivolto a quella che lui chiama valutazione *istituzionalizzata*, cioè a quella parte della valutazione che ha le caratteristiche di essere deliberata e organizzata socialmente<sup>13</sup>.

Hadji (1999) ritiene che la performance dell'allievo dipenda dal contesto, come anche la percezione che l'esaminatore ha della performance. La valutazione, in questa cornice, è una lettura orientata della realtà, ed è orientata da una griglia che esprime un sistema di attese giudicate legittime; queste attese legittime costituiscono i punti di riferimento per la valutazione. Infatti per valutare occorre sempre definire un sistema di attese, ciò che è lecito attendersi dal soggetto valutato. Secondo l'autore, più che attendersi l'obiettività, da una buona valutazione, è lecito attendersi pertinenza e giustizia.

L'approccio della *empowerment evaluation* è stato teorizzato in modo esplicito da Fatterman (Fatterman *et al.*, 1996; Fatterman, 1999); l'autore rileva che la valutazione è *empowering* quando usa concetti e tecniche per generare l'auto-determinazione, ponendo il focus dell'attenzione al fatto di aiutare le persone ad aiutare se stesse.

Il concetto è stato poi ripreso da altri autori; ad esempio l'uso della valutazione ai fini di empowerment è citato tra i possibili utilizzi della valutazione da Patton (1998).

La tematica viene espressa in questo volume con il seguente iter.

Viene dapprima considerata la relazione tra valutazione ed empowerment (cfr. capitolo di Stefano Gheno).

Il concetto chiave è quello che lo sviluppo della persona, l'empowerment inteso come apertura di nuove possibilità, è legato anche alle dinamiche valu-

---

<sup>13</sup> A parere di chi scrive, la tematica del potere è altrettanto interessante e feconda se estesa ai rapporti informali e non istituzionalizzati di valutazione.

tative, a patto che la valutazione abbia un disegno adeguato; ad esempio la comunicazione della valutazione sia "generativa", cioè consenta di costruire elementi nuovi, non presenti prima della comunicazione. A determinate condizioni, dunque "valutare fa bene all'empowerment"<sup>14</sup>.

Le condizioni alle quali la valutazione diventa una leva per l'empowerment sono riscontrabili in gran parte nel concetto di valutazione riflessiva (esplorato nel capitolo di Elena Righetti).

La valutazione declinata su di sé, che costituisce quindi un processo di autoconsapevolezza e di scoperta dei propri punti forti e deboli, è collegata alla crescita dell'autostima - consente infatti di rendere visibili, a sé e ad altri, i risultati raggiunti; comporta la consapevolezza di un processo di cambiamento; ecc.

L'autovalutazione è legata anche all'efficacia dell'apprendimento, in quanto la presa di consapevolezza del processo cognitivo, emotivo e sociale in cui l'apprendimento si genera, tende a fornire al protagonista del processo le leve per governare il medesimo.

Il concetto di autovalutazione è quindi pesantemente imparentato con quello di empowerment. E lo è anche con quello di apprendimento.

Spetta a Maurizio Lichtner esaminare la tematica della valutazione degli apprendimenti; egli prende in esame i diversi approcci, sostenendo che a fronte di processi di apprendimento complessi - ad esempio quando sono in gioco competenze trasversali - il processo di valutazione deve essere anch'esso complesso, e basarsi anche sulle modalità di percorrenza dei processi cognitivi, sulla loro qualità. È chiaro che sposare tale concetto significa anche adottare una prospettiva dove l'attore della valutazione non può essere solo il docente; la valutazione diventa quantomeno "dialogica", e le opportunità di autovalutazione sono importanti, come nel resoconto retrospettivo<sup>15</sup>.

La valutazione è al servizio della formazione, dell'apprendimento, del sistema di attori, se distribuisce il potere e se genera crescita - questa la tesi del volume -; ma se i concetti di empowerment, di valutazione riflessiva e di apprendimento sono in grado di tradurre in diversi linguaggi questo concetto, vi sono anche altri aspetti da esplorare.

Il processo formativo non si svolge in un vuoto sociale, ma in un contesto che ne determina spesso gli esiti o parte degli stessi. Il contesto ha diverse scale di grandezza; ci si è limitati a prendere in considerazione, ai fini della tematica del potere, il contesto del gruppo in apprendimento<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> L'espressione è di Gheno.

<sup>15</sup> Per i legami tra partecipazione ed apprendimento cfr. anche Stame (1998), p. 139 e segg., seppur riferita alla valutazione di programmi.

<sup>16</sup> La scala più ampia dell'organizzazione e della comunità verrà presa in considerazione nella parte dedicata alla problematica dell'ecologia valutologica. La dimensione del gruppo rientra

Massimo Bellotto contribuisce alla riflessione individuando alcuni criteri per valutare le dinamiche che si svolgono all'interno del gruppo. Tali dinamiche vengono esplorate attraverso la loro capacità di costituire equilibri dinamici tra parti contrapposte; in altre parole, la capacità di generare e gestire - risolvere - conflitti tra diverse istanze diventa qualità del funzionamento del gruppo.

Assumendo ciò, non può sfuggire la natura conflittuale - e perciò anche politica - della dinamica di gruppo e della sua valutazione. La problematica del potere nella valutazione della formazione può essere vista anche attraverso questa lente.

Ultimo tema considerato è quello di Carlo Bisio sui costrutti di qualità percepita. L'idea di fondo del capitolo è che la qualità percepita non è un costrutto individuale ma una costruzione che il gruppo, attraverso le proprie esperienze, dinamiche e conflitti, giunge a determinare e sperimentare.

Si tratta di costrutti della massima importanza affinché si generi apprendimento, ed esulano dal campo individuale per diventare fenomeni di gruppo. Nel capitolo ci si focalizza prevalentemente sulla misurazione di alcuni di questi costrutti<sup>17</sup>.

Se la dimensione politica nel gruppo ha una rilevanza per la formazione e per la sua valutazione, anche poter valutare alcune qualità di ciò che il gruppo ha esperito nell'esperienza formativa - che di elementi conflittuali e gruppali si nutre - contribuisce a tracciare il quadro.

Una riflessione si apre relativamente alla tematica del potere. Fino a che punto le dinamiche del potere sono un'influenza sull'atto valutativo, e fino a che punto possono invece essere considerate *fondanti* della valutazione stessa? In altre parole: il potere è un'influenza sulla valutazione o è necessario che vi sia potere affinché vi sia valutazione? Se per *potere* si intende in senso lato sia ciò che è istituzionale sia ciò che è spontaneo, sia ciò che è sociale - nel senso della leadership - sia ciò che è individuale - nel senso dell'empowerment<sup>18</sup> - difficilmente si riesce ad intravedere la possibilità di una valutazione che ne prescindano.

## La tematica del contesto, o ecologia valutativa

---

più pertinentemente nella tematica del potere e dell'empowerment, per le pesanti influenze che il gruppo ha sulle esperienze individuali in formazione.

<sup>17</sup> Attraverso uno strumento di matrice quantitativa; ciò a bilanciare in parte la tendenza, presente nei lavori di questa parte di volume, a privilegiare i termini qualitativi.

<sup>18</sup> La categoria di empowerment si applica però anche al campo sociale.

La formazione, e la valutazione relativa, si compiono in un contesto che è *sociale*, quindi fatto di persone, relazioni, ruoli, potere, ma è anche un contesto *materiale*, fatto di risorse economiche di altro tipo.

Sono queste risorse a far sì che la formazione si possa svolgere - senza risorse finanziarie, ad esempio, non vi potrebbe essere processo formativo intenzionale ed organizzato - e le risorse nell'ambiente sono ciò che acquisisce un valore aggiunto in seguito alla formazione - vi saranno nell'organizzazione e nella comunità persone più competenti, che possono contribuire ad un migliore utilizzo delle risorse nell'ambiente.

La scarsità della conoscenza stessa porta a ritenerla una risorsa di notevole rilevanza economica<sup>19</sup>. Infatti le decisioni che è possibile prendere si basano in gran parte sulla conoscenza che una persona - o un gruppo di persone, o un'organizzazione - ha acquisito. La scarsità della conoscenza nella maggior parte delle attività e decisioni complesse<sup>20</sup> aiuta a comprendere l'importanza per la valutazione di fornire le informazioni e la conoscenza più adatta ad un determinato contesto.

Recenti prospettive nel campo della psicologia della decisione<sup>21</sup> legano l'attività decisionale alla strategia di comportamento, e si interrogano sulla decisione e la valutazione *situata*, riferite cioè ad uno specifico attore in uno specifico contesto; la ricerca si sta adoperando per fornire un modello che spieghi le strategie di valutazione utilizzate nei diversi contesti; in tale prospettiva di ricerca l'attenzione viene portata ai meccanismi cognitivi più complessi, quelli di pensiero strategico: infatti il soggetto decisore in base ai propri fini sceglie di volta in volta la strategia cognitiva più appropriata in base al contesto. A fianco dei processi cognitivi, il ruolo della motivazione e dell'emozione non vengono trascurati, in quanto la decisione ha diversi risultati attesi, tra cui alcuni di tipo emozionale (Baron, 1992, citato in Magrin, op. cit.).

La valutazione deve quindi aiutare uno "stratega motivato"<sup>22</sup> supportandolo in decisioni complesse dove la razionalità limitata è consuetudine. Ed il termine strategia si applica sia a contesti collettivi sia individuali.

---

<sup>19</sup> L'importanza ed il valore crescenti attribuiti alla conoscenza sono testimoniati da molte tendenze di pensiero organizzativo, dalla teorizzazione della *learning organization* al *knowledge management*.

<sup>20</sup> La definizione di *razionalità limitata*, dovuta a Simon (per le applicazioni all'ambito formativo cfr. Lipari, cit.), sottolinea come molto spesso le decisioni complesse, quindi quelle più aderenti al contesto reale e non "di laboratorio", si svolgano in presenza di una parte soltanto delle informazioni utili alla decisione.

<sup>21</sup> Prospettive che definiscono l'approccio cosiddetto "pragmatico" in quanto assumono come oggetto di studio il comportamento orientato verso obiettivi, quindi l'agire finalizzato, l'azione (per una disamina cfr. Magrin, 1997).

<sup>22</sup> Magrin (cit.)

È importante sottolineare la natura metacognitiva delle abilità di pensiero strategico, in quanto ciò aiuta ad intravedere una volta di più la trasversalità dei processi di valutazione, e rafforza l'impressione che l'output derivante dalla valutazione tesa all'utilizzo decisionale non possa essere il dato raccolto ed elaborato, ma anche il processo di elaborazione e la consapevolezza del medesimo.

In un contesto organizzativo la valutazione dovrà tendere a fornire informazioni che supportino le decisioni dell'organizzazione - nell'ambito della gestione delle competenze, nella frontiera tra sistema formazione ed altri sistemi aziendali, ecc. -; in un contesto di comunità più allargata dovrà aiutare a prendere decisioni nella comunità - aderenza alle politiche formative locali, buone prassi da trasferire ad altri contesti, opportunità di rifinanziare in futuro azioni analoghe, ecc. -; nel contesto della persona, dovrà aiutarla a prendere decisioni personali - strategie per l'investimento di risorse personali, ecc.<sup>23</sup>.

Il contributo di Brinkerhoff (1998) è interessante da questo punto di vista, in quanto definisce la valutazione come una riflessione sistematica sul modo in cui i processi si stanno svolgendo; finalità generale di questa riflessione valutativa è l'apprendimento delle persone coinvolte nel processo che si sta valutando<sup>24</sup>. Il processo valutativo è un processo che presuppone la capacità di porre le domande giuste

Evaluation is a process of asking questions, then collecting and using data to answer questions. Some of the questions will represent internal concerns, (...). Other questions will represent external stakeholder concerns, (...)<sup>25</sup>. (pagg. 149-150)

Egli delinea un modello di valutazione a cinque fasi, ognuna delle quali si sforza di valutare una fase del processo, vale a dire:

1. stabilire le finalità;
2. analizzare le performance;
3. progettare il miglioramento;
4. implementazione;

---

<sup>23</sup> Per la valutazione dalla prospettiva dell'organizzazione e della comunità, cfr. oltre i capitoli di Amietta e di Vergani; per la prospettiva dell'individuo di fronte a scelte strategiche personali si vedano i capitoli di Gheno, Righetti.

<sup>24</sup> Il contributo è all'interno di un volume (Robinson e Robinson, cit.) che pone l'accento sulla performance come output principale della formazione; all'interno di un contesto molto orientato all'approccio obiettivo-risultato, il contributo di Brinkerhoff pone la tematica valutativa in modo tutto sommato originale, in quanto non è diretta - soltanto - alla verifica di scostamenti rispetto a quanto previsto, ma si pone obiettivi e finalità più ampie.

<sup>25</sup> "La valutazione è un processo che consiste nel porre domande, quindi raccogliere ed utilizzare dati per rispondervi. Alcune di queste domande rappresenteranno interessi interni, (...), altre domande rappresenteranno interessi di attori esterni (...)."

5. impatto.

Procedendo attraverso *domande-chiave* per ogni fase, ed attraverso alcuni *consigli metodologici*, il processo valutativo consente di evitare "errori critici" definiti per ogni fase.

Ad esempio per la fase di analisi delle performance, una delle domande-chiave è la seguente: "gli obiettivi di prestazione sono chiaramente e specificamente legati alle finalità aziendali?"; mentre in proposito uno dei consigli metodologici è il seguente: fare confermare l'analisi da un esperto esterno, quale terza parte non coinvolta. L'errore critico legato a tale fase, che la valutazione tende ad evitare, è il seguente: aspirare al raggiungimento di obiettivi economici aziendali, ma erroneamente identificare cause sbagliate per i deficit di prestazione, o fallire nel connettere gli obiettivi di prestazione agli obiettivi economici aziendali.

Anche la dimensione della comunità si interroga sulle modalità di svolgimento della formazione per supportare decisioni. Molti gli studi al riguardo; ad esempio De Sanctis e Lion (2000) prendono in esame la valutazione dell'impatto di azioni di formazione continua cofinanziate con fondi pubblici. Tra le conclusioni che possono contribuire a supportare decisioni della comunità, sono interessanti ad esempio quelle legate alle metodologie didattiche utilizzate, e quelle che sottolineano la differenza di impatto tra azioni che coinvolgono attori con diverso livello di potere nelle organizzazioni coinvolte.

Nell'ambito del volume, i richiami al contesto ed alle necessità decisionali che nel contesto sono presenti, sono affidati ai due capitoli di Federico Amietta e di Alberto Vergani.

Federico Amietta collega il problema della valutazione con il contesto organizzativo. Egli pone in rilievo come l'oggetto stesso della valutazione, all'interno di un'organizzazione, tenda a coincidere con lo sviluppo organizzativo<sup>26</sup>. È al servizio di tale sviluppo che la formazione - e la sua valutazione - si pongono. La definizione di standard, ed il processo di audit<sup>27</sup>, si pongono come momenti importanti per la valutazione vista in una prospettiva di qualità di processi organizzativi.

Alberto Vergani esamina invece il collegamento tra valutazione della formazione e la scala della comunità. Lo fa prendendo in considerazione una sperimentazione valutativa su corsi cofinanziati, in una provincia italiana. Dal contributo emergono molto evidenti alcuni elementi di collegamento tra la valutazione *dall'interno* del processo formativo e la valutazione *dall'esterno*. Per

---

<sup>26</sup> Per l'analogia tra un programma d'intervento sociale ed un'organizzazione, cfr. Riquier (1997); l'analogia viene spinta ai fenomeni di apprendimento organizzativo che si manifestano in tutti e due i contesti, ed ai processi di partecipazione delle risorse umane alla valutazione.

<sup>27</sup> Inteso come momento di rilevazione di uno stato, che fornisce input per la valutazione.

le decisioni che la comunità deve prendere - ad esempio rifinanziare o no un progetto - è possibile calarsi nel processo e tentare una valutazione che entra nel merito formativo dell'azione, e non fermarsi a indicatori sommari di efficienza, efficacia e qualità.

Il valore dei due contributi di Amietta e Vergani in questo volume è quello di esplorare i significati che il contesto più ampio rispetto al sistema formativo definisce per la valutazione. Inoltre i due autori cercano di porre in rilievo la continuità tra gli aspetti di soggettività, di relazionalità che la formazione contiene, e le dinamiche di contesto.

### **La tematica dei metodi, o valutonomia**

Il valore della conoscenza dipende anche dalla quantità e qualità del lavoro che la crea; le modalità di ricerca e trattamento dell'informazione sono quindi importanti nel definire il valore aggiunto della valutazione.

In questa constatazione è racchiusa tutta la problematica degli approcci, dei metodi e degli strumenti.

La tematica dei metodi ricorre in tutta la letteratura. Una linea di pensiero ormai consolidata oggi sembra essere quella che tende ad integrare, in qualche modo, le due tradizioni.

Tale linea di pensiero ha le dovute eccezioni<sup>28</sup>, ma sembra ormai prendere piede.

Ad esempio Patton (cit.), nella prospettiva di una valutazione utilization-focused, ritiene che tra i due paradigmi, qualitativo e quantitativo, si imponga il *paradigma della scelta*. Vale a dire che

the evaluator must have a large repertoire of research methods and techniques available to use on a variety of problems<sup>29</sup> (p. 297)

Stame (cit.) riporta diversi tentativi di integrazione tra metodi<sup>30</sup>.  
È interessante l'approccio delle metafore. Smith (1981)

presenta il ricorso alle metafore come una esigenza di ricerca di nuovi metodi diversi da quelli esistenti (Stame, p. 107)

---

<sup>28</sup> Ad es. Clarke (1999)

<sup>29</sup> "il valutatore deve avere un ampio repertorio di metodi di ricerca e di tecniche disponibili da utilizzare per una varietà di problemi".

<sup>30</sup> Si riporta in modo abbastanza esteso dal suo capitolo 4.

Le metafore secondo Smith possono aiutare sia fornendo modalità per generare nuove metodologie, sia consentendo di meglio comunicarne la natura tra ideatore ed addetti ai lavori.

Altro filone per la composizione tra diversi approcci è quello dei metodi misti. Riportando un lavoro di altri autori<sup>31</sup>, Stame elenca cinque diversi scopi che sono presi in considerazione nel combinare tra loro metodi diversi:

- *triangolazione*: cerca al convergenza dei risultati di uno stesso fenomeno neutralizzando i difetti di ogni metodo; la validità di un risultato aumenta se ottenuto da metodi contrapposti;

- *complementarietà*: i metodi differenti sono usati per illustrare i risultati di uno studio con quelli di un altro;

- *sviluppo*: cerca di usare in sequenza i risultati di un metodo per aiutare a sviluppare o informare l'altro metodo;

- *nuovo avvio (initiation)*: cerca la scoperta del paradosso o della contraddizione tra risultati ottenuti con diversi metodi, per riformulare domande o risultati provenienti da un metodo con domande o risultati dell'altro metodo;

- *espansione*: cerca di allargare il raggio della ricerca usando metodi diversi, ciascuno adatto a diverse componenti dell'indagine.

(p. 111, corsivo nell'originale)

Integrare metodi ai fini di una maggiore utilizzabilità è quindi una delle tendenze in atto.

Integrare i metodi comporta peraltro una contaminazione tra approcci - quantitativo e qualitativo -, operazione epistemologicamente più ardua.

Tornando all'interesse di partenza, l'approccio - ed i metodi - del valutatore sono stati qui presi in considerazioni in quanto modalità di lavoro, poiché il lavoro apporta valore.

Supportare decisioni in un contesto significa, come si è visto, produrre le informazioni - tendenzialmente rare - che consentono di impostare una strategia ecologica d'azione.

Probabilmente in ragione del contesto, dei soggetti coinvolti, della cultura dominante, della rete di potere nel contesto sociale, delle decisioni da prendere, apporterà maggior valore un tipo o un altro tipo di informazioni. La professionalità del valutatore, quindi, comporta il saper utilizzare i due approcci in modo integrato nella giusta misura per soddisfare le esigenze di uno specifico contesto.

Nell'ambito del volume, la problematica è affrontata con un disegno dialettico.

---

<sup>31</sup> Green, Caracelli e Graham (1989)

Spetta a Piergiorgio Reggio esaminare la tematica del qualitativo, inquadrando le caratteristiche dell'approccio e riportando alcune esperienze condotte con metodi qualitativi in contesti di formazione professionale.

Vincenzo Majer e Marco Mariani sono invece testimoni dell'attuale legittimità ed utilizzabilità dell'approccio quantitativo, che tutto sommato in un periodo di "moda" costruttivista tende ad essere messo sovente in secondo piano; essi riepilogano i termini dell'approccio quantitativo nella valutazione della formazione e riportano un'esperienza condotta sul campo.

Lo sforzo di Reggio, Majer e Mariani è stato notevole nel cercare di riferirsi in modo specifico - e tendenzialmente esclusivo - ad uno degli approcci; ciò a confermare ancora l'attuale tendenza verso un'integrazione di metodi - e verso una contaminazione di approcci. Era però opportuno che qualcuno facesse questa fatica: l'integrazione si può promuovere se si è consapevoli di che cosa si sta integrando, ed il contributo alla consapevolezza delle problematiche del quantitativo e del qualitativo può portare frutti non in un'ottica di isolamento di approcci, ma appunto di integrazione.

Non minore la fatica di Leonardo Verdi Vighetti, che ha scritto il capitolo sull'integrazione tra quantitativo e qualitativo. Per un'integrazione di approcci, e non solo di metodi, occorre che la valutazione recuperi il significato di un processo di apprendimento, dove la ricerca di significato e l'interesse al numero hanno pari legittimità, dove certezza e l'ambiguità hanno diritto di cittadinanza nello stesso momento.

## Riferimenti bibliografici

- Barbier J.-M. (1977), *L'évaluation en formation*, Presses Universitaires de France, Paris; trad. it. *La valutazione nel processo formativo*, Loescher, Torino, 1989
- Baron J. (1992), "The effect of normative beliefs on anticipated emotions", *Journal of Personality and Social Psychology*, 105, 2
- Bellotto M., Trentini G (1992), *Culture organizzative e formazione*, Angeli, Milano
- Brinkerhoff R. (1998), *Measurement Phase: Evaluating Effectiveness of Performance Improvement Projects*, in Robinson D.G., Robinson J.C. (1998)
- Clarke A. (1999), Dawson R., *Evaluation Research*, Sage
- De Sanctis A., Lion C. (2000), *Valutare l'impatto della formazione continua. Questioni metodologiche e risultati operativi*, in Palumbo M. (2000)
- Fatterman D. M., Kaftarian S. J., Wandersman A. (a cura)(1996), *Empowerment Evaluation*, Thousand Oaks, Sage
- Fatterman D. M. (1999), *Toolbook Empowerment Evaluation*, Stanford University
- Green J.C., Caracelli V.J., Graham W.F., "Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Design", in *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol 11., n° 3, 1989

- Hadji C. (1999), *L'évaluation démystifiée*. Ed. ESF, Parigi
- Ilgen D.R., Pulakos E.D. (a cura)(1999), *The Changing Nature of Performance. Implications for Staffing, Motivation, and Development*, Jossey-Bass, San Francisco
- Le Boterf G. (1999), *L'ingénierie des compétences*, Éditions d'organisation, Paris
- Lichtner M. (1999), *La qualità delle azioni formative*, Angeli, Milano
- Lipari D. (1995), *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Ed. Lavoro, Roma
- London M., Mone E.M. (1999), *Continuous Learning*, in Ilgen D.R., Pulakos E.D. (1999)
- Magrin M.E. (a cura)(1997), *La coda di Minosse. Le ragioni della decisione*, Angeli, Milano
- Patton M.Q., *Utilization-Focused Evaluation*, 3<sup>rd</sup> edition, Sage, Beverly Hills, 1998
- Riquier G., *Stakeholders' Participation in Public Policy Evaluations: Impact on Organizational Learning*, comunicazione presentata alla Conferenza di Stoccolma dell'European Evaluation Society, 1997
- Robinson D.G., Robinson J.C. (a cura)(1998), *Moving from Training to Performance*, Berrett-Koehler
- Schein E. H. (1985), *Organizational culture and leadership*, Jossey-Bass, San Francisco; trad. it. *Cultura d'azienda e leadership*, Guerini e associati, Milano, 1990
- Smith N.L. (a cura) (1981), *Metaphors for Evaluation. Sources of New Methods*, Beverly Hills, Sage
- Stame N. (1998), *L'esperienza della valutazione*, SEAM, Roma