

Bisio C., *Restringere il campo ma allargare gli interessi*, in Bisio C. (a cura di), *Valutare in formazione. Azioni, significati, valori*, Franco Angeli, Milano, 2002

Introduzione

Restringere il campo ma allargare gli interessi

di *Carlo Bisio*

Quando si parla di valutazione della formazione, la mente corre subito ad alcuni contributi della letteratura specialistica che negli ultimi decenni hanno plasmato il modo di pensare a questo problema.

In particolare l'approccio forse più ricordato, che più di altri ha influenzato la produzione successiva, è quello di Kirkpatrick (1976).

I contenuti del modello da lui delineato oggi sono dati per scontati. Raramente è messo in discussione che la formazione può condurre a risultati a diversi livelli, tra i quali vi è il livello della cosiddetta reazione dei partecipanti, quello dell'apprendimento, quello del suo trasferimento in situazione lavorativa, quello della ricaduta organizzativa. Il modello di Kirkpatrick ha dato una sistematizzazione talmente lineare del problema che da essa difficilmente, almeno ad oggi, si prescinde.

Se ciò porta a riconoscere all'autore il merito di aver dato un contributo notevole, purtroppo non è incoraggiante constatare che dopo più di due decenni la strada fatta è sostanzialmente poca.

Kirkpatrick oggi continua a pubblicare sul "four levels model"; ciò significa che continua a trovare lettori.

Sull'ormai imponente produzione letteraria relativa al tema in molti si sono cimentati in revisioni più o meno analitiche, più o meno ampie.

È interessante prendere in esame due revisioni svolte a distanza di qualche anno in realtà geografiche diverse, per cogliere da esse alcune tendenze.

Foxon (1989) ha condotto una revisione sui più rilevanti giornali australiani, inglesi ed americani nel periodo 1970-1986, al fine di identificare temi o tendenze nella valutazione di programmi di formazione e sviluppo.

L'autrice trae dal suo lavoro le seguenti conclusioni:

La letteratura esaminata per il periodo di 17 anni fino al 1986 suggerisce che vi è una generalizzata sotto-valutazione dei programmi formativi, e che ciò che è stato fatto è di scarsa utilità¹

Secondo l'autrice, la maggior parte delle fonti consultate non si sforza di definire il termine valutazione; la stessa mancanza di chiarezza esiste circa le finalità della valutazione. Anche le tecniche di valutazione non sono ben analizzate, ed i metodi più validi sono confinati sui giornali accademici. In definitiva la valutazione è vista da molti operatori come desiderabile in linea di principio, ma difficile in pratica.

Qualche anno dopo e dalla parte opposta del pianeta, qualcun altro è giunto a conclusioni analoghe (Quaglino, Bianco, Ronco, 1995; Ronco, 1996).

In due articoli sono presi in esame i 22 contributi che gli autori reputano i più rilevanti nel periodo 90-94, mettendoli a confronto con gli 8 modelli che gli autori ritengono "classici", al fine di collocare i contributi recenti e di evidenziare linee di tendenza.

Le conclusioni, ancora una volta, non sono entusiastiche:

L'analisi condotta della letteratura più recente in tema di valutazione della formazione e il confronto qui proposto con i modelli principali dovrebbe portare a concludere abbastanza facilmente che l'ambito di dibattito sul tema permane sostanzialmente immutato.

Né sembrano intravedersi linee d'innovazione sia sul piano teorico-concettuale, sia sul piano metodologico che risultino particolarmente rilevanti. (...) Il risultato sinteticamente espresso evidenzia la mancanza di un paradigma forte e nuovo di riferimento, tale da consentire un salto di qualità effettivo della ricerca sulla valutazione della formazione (p.123 e seg.).

Se si condivide l'impressione degli autori citati, si ottiene la netta convinzione che la produzione culturale sia disorientata.

A quest'impressione si affianca quella che tutto sia stato detto, e che perciò poco rimanga da dire.

¹ Traduzione dell'autore.

Ma se tutto o quasi è stato già detto, ed è insoddisfacente, ne risulta l'impossibilità di una valutazione scientificamente fondata o in ogni caso utile ed affidabile.

Più recenti contributi² non si sottraggono, a parere di chi scrive, a questa tendenza.

Probabilmente si è esaurito il valore dei paradigmi che hanno governato la riflessione degli ultimi decenni, mentre d'altro canto deve ancora compiersi la nascita d'altri paradigmi altrettanto fecondi ed interessanti.

Si ritiene che poco resti veramente da aggiungere sul piano dei metodi e dei modelli, ma molto sia invece da innovare nel campo della produzione di strumenti, e dell'inquadramento concettuale; non mancano modelli, mancano le teorie.

È la mancanza di teoria che si fa sentire nella pratica, nella ricerca, nelle evidenziate linee di tendenza della letteratura.

Alcuni recenti contributi rivelano tuttavia promettenti linee d'evoluzione.

La prima linea di tendenza va nella direzione di assimilare il pensiero sulla valutazione al pensiero sulla qualità della formazione³.

In questa direzione una delle opere più significative è Le Boterf (1999). È interessante notare come nella prospettiva di quest'autore un ragionamento sulla qualità si accompagni strettamente al concetto di competenza⁴.

La seconda linea di tendenza porta la letteratura, in particolare d'interesse economico, ad interrogarsi sul R.O.I. della formazione.

Se non è particolarmente originale l'idea, il contributo di Phillips (1997) è interessante, non tanto - o non soltanto - per l'estremizzazione che fa della necessità di fornire al committente della formazione una frazione numerica che

² Tra i recenti contributi più significativi Kaneklin (1999) sostiene la natura prevalentemente processuale e relazionale della valutazione della formazione; il modo di operare attorno a "costruzioni sociali dell'oggetto", sembra all'autore "più fertile rispetto a modalità che perseguono lo stesso obiettivo attraverso una eccessiva programmazione, strutturazione dell'attività e predefinitività dei contenuti formativi" (p. 264). La valutazione deve avere attenzione ai risultati - anche se diversi concetti di efficacia sono impliciti in ogni azione valutativa, e ciò merita ogni volta una riflessione specifica - ed essere al servizio della qualità della formazione.

³ È stato correttamente rilevato da un revisore delle prime stesure del volume che la parola *qualità* è intesa nei diversi contributi con significati diversi, che vanno da una caratteristica del processo formativo (cfr. ad es. Bisio, Amietta), ad un paradigma teorico (cfr. ad es. Verdi Vighetti), ad un metodo di ricerca (cfr. Reggio, Mariani e Majer).

Si ritiene di avvisare il lettore di questa pluralità di significati che verranno trovati; significati che, del resto, sono attribuiti alla stessa parola dalla lingua italiana non solo nel contesto del presente volume.

⁴ Sull'approccio dell'"ingegneria" applicata agli aspetti psicosociali della valutazione della formazione, si veda anche Cuel e Le Poulter (1999).

esprima il ritorno sull'investimento, quanto per l'individuazione che l'autore stesso fa dei limiti del modello; egli riconosce, ad esempio, il valore dei *benefici intangibili* che la formazione può recare, e ne tiene ampiamente conto nei consigli operativi che fornisce.

Una terza linea di tendenza, nuovamente nordamericana, parte dal considerare la formazione come una consulenza alla *performance*, e dal vedere la valutazione (Brinkerhoff, 1998) come un insieme di domande e decisioni a supporto di questo processo.

Quello che decisamente manca in queste linee di tendenza, è un approfondimento della valutazione di quel processo che più di altri può portare sia alla competenza, sia al ritorno sull'investimento, sia alle *performance* lavorative, sia ancora, secondo altri interessi, all'esito occupazionale od organizzativo.

Manca cioè un interesse per il processo d'apprendimento e per il suo protagonista, la persona in formazione.

Forse si tende a dare per scontato che quest'interesse, nato storicamente per primo, goda già di un insieme di teorie, metodi, modelli e strumenti consolidati. Eppure in tempi recenti c'è chi s'interroga ancora, e a ragion veduta, sulla valutazione degli apprendimenti (ad es. Hadji, 1997).

Ma, ancor di più, mancano risposte - e le relative domande - sulla valutazione di tutto ciò che non è apprendimento ma può in misura maggiore o minore facilitarlo od ostacolarlo.

Questo libro vuole fornire un contributo in tal senso; ambisce a fornire qualche risposta, ma soprattutto a sollevare qualche domanda, sulla valutazione del processo fondamentale della formazione, cioè l'apprendimento ed i fenomeni soggettivi che vi si accompagnano.

Ci si vuole interrogare su quei fenomeni che sono a monte della manifestazione d'ogni altro possibile esito formativo, e renderli oggetto di valutazione.

In ciò si restringe molto il campo d'interessi del libro, in quanto la valutazione della formazione è ben più ampia problematica. Nel restringere il campo alla *valutazione del soggettivo* si desidera però ampliare l'interesse sia verso l'inquadramento teorico del problema che verso oggetti di valutazione diversi o spesso considerati impliciti o troppo complessi perché ne sia tentata una valutazione.

Per fare questo è assolutamente necessario partire chiedendosi che cosa significa valutazione.

La valutazione a cui si applica questo libro

Qui il discorso si complica, sia perché le definizioni di valutazione sono molte, sia perché diverse sono le discipline che se ne sono occupate, ponendo in luce risvolti diversi.

La letteratura di stampo sociologico forse più delle altre ha approfondito la problematica, sia dal punto di vista della definizione di cosa sia valutazione, sia sotto molti altri aspetti.

Il proliferare di definizioni di *valutazione* indica senza dubbio che in tale direzione vi è un fermento di pensiero e di dibattito.

Nonostante sia usuale in molti contributi presentare diverse definizioni dalla letteratura, particolarmente analitico è il lavoro di Bezzi (2001) che ha collezionato e confrontato le più autorevoli definizioni estere ed italiane⁵.

Ad esempio Patton (1998):

La valutazione è la raccolta sistematica di informazioni sulle attività, caratteristiche, e risultati per formulare giudizi sul programma, migliorarne l'efficacia, e/o indirizzare decisioni sulla futura programmazione (in Bezzi, cit.)

oppure, tra le definizioni italiane:

Valutare significa misurare la portata di un fenomeno, analizzarne i risultati e l'efficacia attraverso set di indicatori disegnati e costruiti ad hoc, identificare positività e criticità, ipotizzare tendenze e possibili suggerimenti utili alla programmazione e gestione (Bulgarelli, a cura di, 1997, in Bezzi, cit.)

Le diverse definizioni hanno in comune alcuni aspetti.

La prima caratteristica comune (*comunanza di oggetto*) è quella di riferirsi alla valutazione ma di fatto restringere l'oggetto alla valutazione di fenomeni sociali quali l'attuazione di programmi d'intervento sociale. Talvolta ciò è espresso in modo chiaro, come in Stame (1998)⁶, altre volte tale concetto è più implicito.

Altra caratteristica abbastanza comune a questo approccio sociologico (*comunanza di attenzione metodologica*) è quello di intendere la valutazione come un oggetto abbastanza ampio, come in Clarke (1999), o in Bezzi (cit.), riconoscendo quindi al campo semantico della valutazione un'applicazione

⁵ A tale lavoro si rimanda per un esame delle diverse definizioni, che qui non vengono riportate per rifuggire dalla tentazione di scrivere un'altra volta ciò che altri hanno recentemente già proposto in modo completo ed autorevole.

⁶ Che definisce la valutazione essere "(...) un'attività di ricerca sociale al servizio dell'interesse pubblico, in vista di un processo decisionale consapevole (...)" (p. 9).

molto vasta, per poi dedicare però un'attenzione professionale e scientifica ad un sottoinsieme della valutazione:

(...) the former type of evaluation is clearly distinguishable from the latter by the very nature of the manner in which it is conducted. Formal evaluation (...) applies scientific procedures to the collection and analysis of information about the content, structure and outcomes of programmes, projects and planned interventions.⁷ (Clarke, cit.)

Quindi la valutazione è un campo estremamente ampio, che coinvolge i giudizi umani più spontanei e quelli più raffinati e con una consistente attenzione metodologica. La definizione di valutazione però si riferisce solo a questi ultimi.

Una terza tendenza (*comunanza di radice o matrice scientifica*) è quella di assimilare in qualche modo valutazione e ricerca sociale.

Molti autori accostano i due concetti definendo somiglianze e differenze⁸. Ad esempio Patton (cit.) sostiene che la ricerca ha come finalità la conoscenza, mentre la valutazione ha come finalità l'azione. Anche Clarke (cit.) sostiene che ciò che distingue la valutazione dalla ricerca di base è lo scopo per cui i dati sono raccolti, in quanto la ricerca valutativa non ha metodologie proprie. Secondo Bezzi (cit.) «la ricerca valutativa non sembra avere alcuna *reale* diversità dalla ricerca sociale dalla quale trae significato (e strumenti); » (p. 72; corsivo nell'originale).

Occorre sgombrare il campo da un equivoco; la valutazione come è intesa nel seguito di questo volume è altra cosa⁹.

Si cercherà di mutuare, ove possibile, il patrimonio di riflessione che la letteratura sociologica ha maturato nei decenni scorsi, senza trascurare di attingere ad altre discipline.

⁷ "Il primo tipo di valutazione è chiaramente distinguibile dal secondo dalla natura delle modalità con cui è condotta. La valutazione formale (...) applica procedure scientifiche per raccogliere ed analizzare informazioni sul contenuto, la struttura e gli esiti dei programmi, dei progetti e degli interventi pianificati" (traduzione dell'autore)

⁸ C'è una tendenza a definire la valutazione un interesse o una parte delle scienze sociali; in realtà, più che di scienze *sociali* si dovrebbe parlare in un senso più allargato di scienze *umane*, per poter abbracciare molti aspetti della valutazione non necessariamente sociali; durante un colloquio telefonico il prof. Mauro Palumbo si è detto d'accordo con questo principio.

⁹ Durante il tortuoso percorso di pubblicazione di questo volume, ci si è anche chiesti se la collana AIV fosse la sede più adatta per la pubblicazione. La risposta positiva attribuita infine a questa domanda rivela una voglia - ed un bisogno? - di confronto tra diverse comunità professionali e scientifiche.

Ad esempio, la psicologia è una disciplina che si occupa di valutazione da molto tempo. Già negli ultimi decenni dell'Ottocento si sviluppò l'interesse per la valutazione scientifica:

Galton era (...) convinto che i test di discriminazione sensoriale fossero utilizzabili come mezzi per la valutazione dell'intelligenza di un individuo (...). Galton fu inoltre un pioniere nell'applicazione delle scale di valutazione e dei questionari (...). (Anastasi, 1991; pagg. 31-32)

Nella tradizione psicometrica dopo Galton vi furono altre autorevolissime figure, da Cattell a Binet. Fu nella prima guerra mondiale che l'esigenza di valutare - a fini di selezione del personale militare - portò a pensare per i test psicologici possibilità di applicazioni diverse.

Nonostante i test siano considerati strumenti di *misurazione*, tali misurazioni sono finalizzate a momenti di *valutazione*, per *decisioni* da prendere ai fini di selezione del personale, di scelta degli studenti con determinate caratteristiche, di intervento psicologico, ecc.

Nella letteratura psicologica la problematica della valutazione non si è articolata in modo così consapevole ed approfondito come nel caso della valutazione dei programmi d'intervento sociale¹⁰; non sempre i confini con i campi semantici della misurazione e della diagnosi sono così bene argomentati.

Nonostante la problematica sia spesso trattata a livello implicito, si riscontra nella valutazione in campo psicologico una strettissima parentela con la valutazione sociologica.

Le affinità compaiono sotto tutti gli aspetti, tranne che:

- nell'adozione di metodologie proprie delle scienze sociali, non trattandosi di un'attività di ricerca sociale ma legata ad un individuo¹¹;

¹⁰ E' abbastanza improbabile trovare argomentata la problematica in modo esplicito. Non si ritrovano definizioni formali di valutazione in autorevolissime opere. Dal citato Anastasi, a Mischel (1986), che pure dedicano implicitamente ampia attenzione alla problematica valutativa. Ad esempio in introduzione alla seconda parte del volume, Mischel dice "In questa parte del volume prenderemo in esame (...) alcune delle modalità operative tramite le quali (gli orientamenti teorici) affrontano il problema della valutazione e della modificazione della personalità (...) il lettore si troverà di fronte a tecniche di valutazione che vanno dai questionari, ai test, (...)" (p. 149). Neppure la prospettiva storica (cfr. Thomson, 1972) aiuta a definire il campo della valutazione psicologica, se non per quanto attiene allo sviluppo dei test.

¹¹ Tuttavia anche la psicologia condivide interessi diversi dallo studio dell'individuo, e relativi al gruppo, alla comunità, all'organizzazione, ecc. Infatti vi sono metodologie della ricerca psicosociale che sono oggetto di studio e di interesse anche in ambito di ricerca e di valutazione. Si vuole però qui sottolineare come la psicologia - al pari di altre scienze - possa applicarsi ad interessi che non necessariamente utilizzano metodologie delle scienze sociali.

- nell'oggetto di valutazione, che è riferito non a programmi di intervento sociale ma a caratteristiche individuali.

Tutto il resto, sembra di rilevare, è perfettamente applicabile ai due diversi campi disciplinari.

Senza anticipare aspetti importanti a cui il primo capitolo è dedicato, è però importante porsi una domanda: può una definizione della valutazione compiersi basando la riflessione su un particolare oggetto della valutazione? In altre parole, le definizioni che la valutazione di interventi sociali forniscono alla valutazione, che possibilità hanno di essere o diventare definizioni della valutazione in genere? Probabilmente poche, ma non ne hanno neppure l'ambizione, come molti autori citati tengono a precisare. Allo stesso modo interrogarsi su cosa è valutazione partendo dalla valutazione di altri specifici oggetti sarebbe altrettanto limitato.

Dopo questa domanda occorre porsi un'altra. Può avere un valore il fatto di tentare una definizione di valutazione trasversale rispetto alle diverse discipline ad essa interessate? Detto altrimenti: può servire il ricercare gli aspetti comuni che la valutazione ha quando è applicata a diversi oggetti d'interesse? Molti hanno sostenuto l'interdisciplinarietà e la transdisciplinarietà della valutazione; perché dunque non cercare di vedere che cosa c'è in comune tra le diverse prospettive che convergono su tale interesse?

La scommessa del primo capitolo del volume va in questa direzione.

Il primo capitolo s'interroga sul significato del valutare, ed inquadra dal punto di vista concettuale le parti in cui è suddiviso il resto del volume. Esso non riguarda strettamente la valutazione della formazione. Tende piuttosto a concentrarsi su quella carenza di teoria, sopra denunciata, che impedisce l'assunzione di nuovi paradigmi, senza la pretesa di fondarne di nuovi, ma esplorando alcuni percorsi di pensiero.

È nel primo capitolo che si trova la distinzione tra valutazione e valutologia, intesa come discorso sulla valutazione.

Il secondo capitolo applica alla formazione le considerazioni sulla "valutologia", cercando collegamenti con altri concetti familiari all'ambito della formazione, e definendo alcuni ambiti problematici (tematiche) a cui la riflessione valutologica può applicarsi. Queste tematiche sono quella del potere, quella del contesto e quella del metodo.

Sulla *tematica del potere* - chiamata *valutocrazia* - si soffermano alcuni contributi che s'interrogano sui fenomeni soggettivi e relazionali. Si chiarirà durante la lettura che il potere inteso in queste pagine è inteso in senso molto

ampio, ad abbracciare gli aspetti formali ed informali, collettivi ed individuali.

Il capitolo di Stefano Gheno sulla valutazione dell'empowerment, di Elena Righetti sulla valutazione riflessiva, di Maurizio Lichtner sulla valutazione degli apprendimenti, esplorano le condizioni alle quali la valutazione è al servizio dell'individuo per aumentarne il potere - su se stesso, sui propri processi, sui propri risultati.

Il capitolo di Massimo Bellotto sulla valutazione delle dinamiche di gruppo e quello di Carlo Bisio sulla valutazione della qualità percepita entrano invece nell'ambito della relazione e del gruppo, altri campi in cui il potere della valutazione si svolge.

La seconda *tematica*, quella *del contesto* - o dell'*ecologia valutativa* - s'interroga sulle condizioni alle quali la valutazione è coerente con il contesto in cui si svolge. Il capitolo di Federico Amietta si focalizza sulla dimensione organizzativa, mentre quello di Alberto Vergani sulla dimensione della comunità.

Infine la *tematica dei metodi*, o *valutonomia*, in cui si cerca di mettere a fuoco la problematica della costruzione dei dati. Il capitolo di Piergiorgio Reggio apre questa parte proponendo alcune riflessioni ed esperienze in tema di valutazione qualitativa; il capitolo di Vincenzo Majer e Marco Mariani si concentra invece sull'approccio quantitativo. Questi due capitoli offrono ciascuno un inquadramento della problematica, e riportano uno o più casi di valutazioni condotte nell'ambito di un approccio prevalentemente qualitativo o quantitativo. Leonardo Verdi Vighetti esplora invece la problematica dell'integrazione tra i due approcci.

Si rimanda al secondo capitolo per una più esauriente trattazione dei legami interni al volume e dei contenuti dei diversi capitoli.

Questo volume ha una continuazione "virtuale", un sito web all'indirizzo www.formazioneadulti.com, che può essere consultato per approfondire alcune tematiche, per comunicare con il curatore, per aggiornarsi sull'argomento.

Si è voluto tentare questa strada interattiva, già percorsa da lungo tempo in altre realtà, per superare alcuni limiti della pubblicazione tradizionale grazie alle tecnologie oggi disponibili.

Il curatore di questo volume, a nome anche degli autori che hanno contribuito, ringrazia il comitato editoriale della collana per l'attenta lettura delle prime bozze e per gli stimoli e le riflessioni che ne sono derivati.

Un ringraziamento personale va invece a Claudio Bezzi, Mauro Palumbo, Piergiorgio Reggio ed Alberto Vergani, per le indicazioni bibliografiche for-

nite e per avere contribuito al reperimento del relativo materiale di consultazione.

Sono inoltre in debito verso molti colleghi con i quali negli anni passati ho lavorato e riflettuto sulla valutazione, che tanto mi hanno aiutato a mettere a fuoco idee e modi di fare; tra di essi Piergiorgio Reggio e Grazia Tomaino.

Un ringraziamento particolare alla mia famiglia che si è vista sottrarre parte del tempo e delle energie, negli ultimi due anni, per il lavoro di cura di questo volume.

Riferimenti bibliografici

- Anastasi A. (1991), *I test psicologici*, 12° edizione, Angeli, Milano
- Bezzi C. (2001), *Il disegno della ricerca valutativa*, Angeli, Milano
- Brinkerhoff R. (1998), "Measurement phase: evaluating effectiveness of Performance Improvement Projects", in Robinson D.G., Robinson J.C., *Moving from Training to Performance*, Berrett-Koehler, 147-174
- Bulgarelli A. (a cura)(1997), *L'integrazione fra sistemi di formazione e istruzione nel primo triennio di gestione del Fondo Sociale Europeo*, Isfol
- Clarke A., Dawson R. (1999), *Evaluation Research*, Sage
- Cuel F., Le Poulitier F. (1999), "Evaluation de la formation dans les organisations: apport d'une ingénierie psychosociale", *Risorsa Uomo*, 3-4, 307-332
- Foxon M. (1989), "Evaluation of training and development programs: a review of the literature", *Australian Journal of Educational Technology*, 5 (2), 89-104
- Hadji C. (1987), *L'évaluation démystifiée*, ESF
- Kaneklin C. (1999), "Valutazione della formazione: tra attenzione ai risultati e creazione di qualità", *Risorsa Uomo*, 3-4, pagg. 251-267
- Kirkpatrick D.L. (1976), "Evaluation of Training", *Training and Development Handbook*, McGraw-Hill
- Le Boterf G. (1999), *L'ingénierie des compétences*, Editions d'Organisation, Paris
- Mischel W. (1986), *Lo studio della personalità*, Il Mulino, Bologna
- Patton M.Q. (1998), *Utilization-Focused Evaluation*, 3rd edition, Sage, Beverly Hills
- Phillips J.J. (1997), *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods* (3° edition), Gulf Publishing Company (1° ed. 1945)
- Quaglino G.P., Bianco D., Ronco P. (1995), "Valutazione della formazione. Parte I: i contributi 1990-1994", *FOR*, 27-28, 189-226
- Ronco P. (1996), "Valutazione della formazione. Parte II: modelli principali a confronto con i contributi 1990-1994", *FOR*, 29-30, 93-128
- Stame N. (1998), *L'esperienza della valutazione*, SEAM, Roma
- Thomson R. (1972), *Storia della psicologia*, Boringhieri, Torino