
BUONE PRATICHE

L'accertamento del prior learning in età adulta: l'esperienza dei PLA/PLAR Centers canadesi.

The assessment of prior learning in adulthood: the experience of the Canadian PLA/PLAR Centers.

Davide Capperucci, Università degli Studi di Firenze.

ABSTRACT ITALIANO

Questo contributo indaga aspetti teorici e metodologici legati all'accertamento del *prior learning* in età adulta. Prendendo a riferimento le esperienze dei PLA e PLAR Centers canadesi, vengono analizzate alcune strategie per l'accertamento delle competenze acquisite in contesti formali, non formali e informali, con lo scopo di valorizzare l'apprendimento diffuso e la molteplicità delle opportunità educative. In accordo con quanto sostenuto dalle teorie dell'*experiential learning* e dell'*authentic assessment*, la valutazione diventa uno strumento per l'apprendimento in grado di accompagnare i processi di "transizione" da un sistema formativo all'altro e da questi al mondo del lavoro.

ENGLISH ABSTRACT

This paper investigates some theoretical and methodological aspects related to the assessment of prior learning in adulthood. It takes into consideration the experiences of the Canadian PLA and PLAR Centers, and strategies for the assessment of achievement in formal, non-formal and informal contexts are analyzed, with the aim of enhancing the widespread learning and the multiplicity of educational opportunities in adulthood. In line with the theories of experiential learning and authentic assessment, evaluation becomes an instrument for learning which is able to accompany the processes of "transition" from the education system to other systems, and then into the labour world.

Introduzione

Il presente contributo, prendendo a riferimento gli studi sull'*experiential learning* e sull'*authentic assessment* condotti nel contesto nord-americano (Dewey, 1939, 1949a, 1949b; Evans, 1992, 1994; Weil & McGill, 1989; Kolb, 1984; Gardner, 1992; Newmann & Wehlage, 1993; Hart, 1994; McClelland, 1994; Bennett, Jenkins, Persky & Weiss, 2003), indaga alcuni aspetti metodologici connessi alla valutazione delle competenze in età adulta, soffermandosi soprattutto sulla fase iniziale dell'accertamento del *prior learning* (o apprendimento precedente). Nella seconda parte del contributo viene preso a riferimento il modello canadese dei PLA e PLAR Centers, per molti versi, applicabile anche al contesto italiano, attualmente impegnato nella ridefinizione delle funzioni dei centri per l'impiego e nella riscrittura delle politiche attive per l'occupazione.

La valutazione delle competenze in età adulta secondo la prospettiva dell'*experiential learning* e dell'*authentic assessment*

Nella prospettiva dell'*experiential learning* e dell'*authentic assessment* l'apprendimento, di cui la maturazione delle competenze costituisce un aspetto fondamentale, è la risultante di processi costruttivi e transazionali che scaturiscono dall'integrazione di forme conoscitive, abilità e comportamenti, la cui strutturazione avviene per via euristica a seguito di specifici percorsi di indagine (Evans, 1994). Dewey, nel testo *Theory of Valuation*, indica i principi per la costruzione di una moderna teoria della valutazione, affermando che i processi valutativi rimandano ad "espressioni di valore" (value-expressions), condotte in maniera "scientifica", attraverso osservazioni empiriche in grado di rilevare "dati evidenti". Egli scrive a riguardo: "Valuations are empirically observable patterns of behavior and may be studied as such" (Dewey, 1939, p. 51). I processi valutativi, quindi, al pari di quelli conoscitivi, si configurano come processi di indagine (inquiry), espressione del rapporto che intercorre fra i "mezzi" e i "fini" dell'educazione. Per questo anche quando l'esperienza valutativa rileva la presenza di errori, misunderstanding, incongruenze, ecc., per la natura costruttiva del conoscere e dell'agire, non si è comunque di fronte ad un fallimento, bensì alla necessità di riformulare il percorso di indagine, attraverso una ricognizione degli strumenti, dei mezzi da utilizzare per il raggiungimento di quelli che l'autore chiama "ends-in-view" (Ibidem).

Per quanto le competenze si sviluppino sempre all'interno di contesti organizzativi definiti, esse rappresentano modalità soggettive di apprendimento che permettono il conseguimento di forme adattive più o meno articolate e la messa in atto di processi cognitivi e schemi d'azione funzionali a quanto richiesto dal contesto organizzativo (Kolb, 1984). Secondo le teorie sopra richiamate, la valutazione delle competenze assume un ruolo prettamente "pedagogico" (Gardner, 1992), che va oltre la rilevazione di ciò che un soggetto è capace o non è capace di fare, per sviluppare crescenti livelli di consapevolezza attorno ai processi apprenditivi del soggetto, in maniera tale da incrementare la comprensione delle esperienze vissute e orientare le azioni future. Per questa ragione è importante sottolineare la funzione formativa che la valutazione ricopre all'interno dei contesti di vita in generale e di quelli formativi e professionali in particolare, "senza la quale ogni iniziativa risulta destrutturata e ridotta a intervento occasionale e asistemico. Certo la valutazione, nei suoi significati e nelle sue procedure, costituisce un problema: il saperlo non solo riconoscere, ma anche correttamente impostare e risolvere è compito di ogni soggetto (individuale e istituzionale) consapevole delle esigenze e responsabile delle risultanze che qualificano la propria attività" (Santelli Beccegato & Varisco, 2000, p. 13).

La valutazione delle competenze apre nuovi scenari di riflessione e di applicazione della ricerca docimologica, che vanno oltre il testing assessment (Visalberghi, 1955; Gattullo, 1967; De Landsheere, 1973; Guba, 1981; Calonghi, 1983; Domenici, 1993; Wiggins, 1993; Vertecchi, 2003; Lucisano, 2014), estendendone il campo d'azione oltre la scuola e l'università, per proiettarla verso tutti quei contesti formativi e professionali nei quali l'apprendimento dei soggetti diventa l'elemento cardine per la gestione di processi (produttivi e non) e di prodotti (materiali e immateriali) sempre più complessi. Per più di

un motivo la ricerca docimologia si colloca in una zona di frontiera, in quanto attraversata, sia sul piano teorico che fenomenologico, da una molteplicità di approcci ontologici, epistemologici e metodologici. Essa nata inizialmente come studio scientifico orientato alla critica e al miglioramento delle istituzioni scolastiche (Piéron, 1963), ha esteso il suo campo di indagine allo studio dei sistemi di valutazione in educazione (Lucisano, 2014, p. 15; Benvenuto, 2003, p. 30). Un impulso alla revisione della Teoria Classica dei Test (Crocker & Algina, 1986), ad esempio, è stato determinato dal progressivo affermarsi del paradigma socio-costruttivista in educazione, espressione di un'ontologia relativista per cui la realtà, o meglio «le realtà», costituiscono costruzioni mentali socialmente e empiricamente fondate, rispondenti e dipendenti dai gruppi sociali che le hanno prodotte. La natura specifica e locale di dette comunità di apprendimento produce processi di significazione della realtà tali da dare vita a costruzioni che non sono più «vere» di altre, ma che assumono valore per coloro che le hanno progressivamente elaborate grazie a percorsi euristici ed ermeneutici sempre più complessi e situati (Wenger, McDermott & Snyder, 2007).

Le teorie socio-costruttiviste, oltre ad aver fornito una nuova interpretazione dei processi apprenditivi in età adulta, hanno prodotto anche un'evoluzione del concetto stesso di valutazione, che da “strumento di controllo dell'apprendimento” è andata sempre più configurandosi come “strumento a sostegno dell'apprendimento” (Capperucci, 2016). La valutazione in tal senso non si limita all'individuazione dei livelli di apprendimento raggiunti in base a standard predefiniti, o alla correttezza esecutiva di una performance professionale, ma si configura essa stessa come un processo di indagine della e sulla esperienza del soggetto al fine di sviluppare livelli sempre maggiori di consapevolezza rispetto alle capacità cognitive, affettive e sociali che egli possiede e che è in grado di esprimere in situazioni specifiche (formative, professionali, sociali, ecc.). In questo modo l'agire valutativo e la stessa ricerca docimologica assumono una funzione fortemente “emancipativa” (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995), nella misura in cui per un verso contribuiscono alla creazione di strumenti e modelli interpretativi in grado di sostenere un processo continuo di empowerment che spinge i soggetti a riflettere in maniera critica sul loro vissuto e su come migliorarlo, per un altro orienta all'azione sociale, mobilita le potenzialità dei soggetti indirizzandole verso comportamenti intenzionali, efficaci, competenti (Trinchero, 2013).

In età adulta, la scelta stessa delle modalità e degli strumenti di valutazione delle competenze, non può prescindere dal coinvolgimento dei soggetti nel processo valutativo. Per certi versi la capacità di autovalutarsi è essa stessa una competenza spendibile in molteplici contesti formativi e professionali, per questo è necessario disporre di dispositivi in grado di metterla in evidenza, affiancandola, se necessario, anche con forme eterovalutative (Serbati, 2014). Attraverso l'autovalutazione il soggetto è portato a vagliare, mediante il ricorso alla riflessione, un gran numero di esperienze individuando abilità di cui talvolta né l'individuo né tanto meno altri sono a conoscenza. La pratica autovalutativa, in molti casi, oltre ad essere un'efficace modalità di accertamento delle competenze, serve al potenziamento di funzioni metacognitive di tipo analitico, riflessivo,

associativo, combinatorio, selettivo, sincretico, ecc., che sono fondamentali sia a livello sociale che professionale (Frison, Fedeli & Minnoni, 2017).

Come sostiene Allal (1999, p. 167):

L'autovalutazione non riguarda solo gli stadi di formazione prima dell'assunzione di un posto di lavoro, ma anche le fasi di mobilità professionale che intervengono successivamente. Le procedure di riconoscimento e certificazione delle competenze si basano in gran parte sulla capacità dell'individuo di intraprendere un processo di autovalutazione. Di fronte alla prospettiva di mobilità 'forzata' (disoccupazione, reinserimento professionale), l'autovalutazione si presenta essa stessa come una capacità del soggetto.

La valutazione delle competenze in età adulta, richiede quindi un'integrazione fra diverse forme valutative, come previsto nell'esperienza canadese dei PLAR Centers, riportata nelle pagine successive, dove il processo di accertamento e valutazione delle competenze combina assieme sia momenti di auto che eterovalutazione. Con la prima, infatti, «a fronte di specifici obiettivi professionali e personali, il soggetto (ri)costruisce il suo repertorio di abilità e risorse, ne definisce il livello di adeguatezza e individua eventuali piste di sviluppo», con la seconda invece “una persona, che ne ha l'autorità, cerca di identificare o accertare il livello di adeguatezza delle risorse e abilità di un soggetto rispetto ad uno specifico o possibile ambito di attività” (Selvatici & D'Angelo, 1999, p. 66).

Nel momento in cui alla valutazione viene riconosciuto il compito di accertare un insieme complesso di competenze acquisite in molteplici percorsi di formazione, sul lavoro e nelle esperienze di vita, interpretando il processo di apprendimento delle competenze come un processo trasversale che si sviluppa in maniera costruttiva attraverso le esperienze compiute a livello formale, non formale e informale, diventa necessario disporre di forme miste di valutazione che per un verso evidenzino il grado di percezione che il soggetto ha delle proprie competenze e per un altro chiamino in causa anche processi valutativi esterni.

L'accertamento del prior learning: criticità e prospettive

Secondo l'approccio autentico alla valutazione delle competenze, quest'ultima si articola in quattro momenti: l'accertamento del prior learning (assessment of prior learning), la valutazione (evaluation), la certificazione (certification) e il riconoscimento (recognition) (Swaffield, 2011). Pur trattandosi di processi strettamente connessi tra loro, questi sono caratterizzati da finalità, attività e metodi di intervento distinti. Il presente contributo si concentra soprattutto sul primo di questi quattro momenti.

Con il termine accertamento, applicato ai processi valutativi, solitamente si fa riferimento alla “verifica, misurazione e valutazione finale dei risultati conseguiti, rispetto agli obiettivi dichiarati e alla situazione di partenza, che sono tradizionalmente considerati “base di confronto” su cui la valutazione finale dovrebbe fondarsi” (Varisco, 2000, p. 86). Il suo significato risulta essere parzialmente diverso se riferito alla valutazione delle

competenze secondo la prospettiva dell'*authentic assessment*. In questo caso, infatti, esso rimanda ad una fase del processo di valutazione, di natura fortemente autovalutativa, durante la quale il soggetto riconsidera il proprio vissuto esperienziale allo scopo di "rendere esplicite a se stesso" le competenze che ha acquisito e che è in grado di agire. Trattandosi di un processo autovalutativo dà molta importanza all'analisi che il soggetto fa del proprio apprendimento, per questo è necessario che in un secondo momento sia accompagnato da processi eterovalutativi (evaluation), finalizzati a verificare l'adeguatezza e i livelli di competenza effettivamente posseduti. A questo stadio la valorizzazione dell'esperienza non costituisce di per sé un fatto acquisito e subito certificabile (certification), ma una fonte di apprendimento, infatti, stesse esperienze possono dar vita a forme apprenditive molto diverse da soggetto a soggetto (Sambell, McDowell & Montgomery, 2012). Come sostiene Lévy (1999), riconoscere la propria esperienza come fonte di apprendimento è assai difficile, poiché nella maggior parte dei casi il soggetto o non si rende conto delle competenze che possiede oppure le sopravvaluta. Capita molto spesso che soggetti adulti, soprattutto se poco secolarizzati, abbiano una bassa considerazione del loro apprendimento e che quindi siano portati ad immaginarsi come scarsamente competenti a causa delle loro limitate esperienze formative. In realtà, le teorie dell'*experiential learning* considerano i processi che portano alla maturazione di conoscenze e competenze come fenomeni diffusi, generativi, legati non solo a percorsi formativi formali ma anche a situazioni non formali e informali che pur prive di una dichiarata intenzionalità formativa rappresentano significative opportunità di crescita e di sviluppo (Moon, 2013).

L'esistenza dei soggetti è costellata da una molteplicità di esperienze, che rendono tutti gli individui costruttori delle proprie conoscenze e competenze. Se questo è vero, si aprono due ordini di questioni:

- 1) quali sono le modalità più efficaci per procedere all'accertamento delle competenze acquisite per via esperienziale?
- 2) come verificare l'adeguatezza delle competenze di cui un soggetto dispone, affinché queste possano essere capitalizzate in funzione del raggiungimento degli obiettivi che si è prefissato?

Il tema dell'accertamento del prior learning nasce come conseguenza della crisi cui è andata incontro la cosiddetta "società dei diplomi" e grazie all'allargamento dello "spazio dell'educazione" favorito dal diffondersi delle politiche per il lifelong learning (Holford, Jarvis & Griffin, 1998; Jarvis, 2004; Pavan, 2008). Il valore legale dei diplomi documenta soltanto il percorso di studi effettuato e la votazione finale conseguita, di per sé però dice ben poco sulle competenze che il soggetto ha maturato grazie a detto percorso formativo e su come queste possono essere spese in altri contesti. A tal proposito l'accertamento delle competenze, affiancato dalla certificazione, fornisce al soggetto e al mondo del lavoro informazioni molto più analitiche e dettagliate sulle capacità possedute da una persona di quanto abbiano fatto fino ad oggi i singoli diplomi. L'abolizione del valore legale dei titoli e delle qualifiche è di fatto un falso problema. Il vero problema da affrontare è come passare da una presunta eguaglianza di valore, basata sull'input, cioè sull'eguaglianza dei

programmi, della durata dei percorsi, dei curricoli e del personale, ad una reale eguaglianza di valore dell'output (i risultati di apprendimento) basata su un accertamento rigoroso, evidence-based e condiviso tra le parti (Hattie, 2009).

La richiesta continua cui oggi i soggetti adulti sono sottoposti nella società, nel lavoro, nei contesti produttivi, nella vita privata, ecc. è quella di saper gestire e padroneggiare una quantità sempre maggiore di conoscenze e competenze che devono essere portate in superficie, che devono emergere a livello di coscienza e qualora queste non siano presenti occorre che vengano create le condizioni affinché siano costruite ex novo. Tutto ciò riconosce un ruolo fondamentale all'accertamento del prior learning, nella misura in cui questo è capace di conferire valore alle esperienze passate e presenti, evidenziando gli apprendimenti che da esse sono stati originati. L'accertamento del prior learning mediante strumenti qualitativi quali il portfolio, ad esempio, offre la possibilità di identificare e valorizzare tutta una serie di know how acquisiti per via informale, di cui i soggetti stessi sono scarsamente consapevoli, e che quindi sono più difficili da rilevare. Mentre molte competenze legate ai titoli di studio o a percorsi formativi formali (istruzione, formazione professionale, università, ecc.) hanno, almeno sulla carta, un "valore evidenziale", direbbe Dewey, in quanto frutto di esperienze svolte all'interno di contesti la cui intenzionalità formativa è ampiamente riconosciuta fino ad essere istituzionalizzata, per le competenze informali, che comunque esistono e contribuiscono ad alimentare il patrimonio apprenditivo dei soggetti, per molto tempo non è stata prevista nessuna forma di accertamento né tanto meno di riconoscimento e certificazione (Evans, 1992).

Un'acquisizione importante, derivante dalle teorie dell'*experiential learning* e dell'*authentic assessment*, è quella di aver attribuito la medesima importanza a tutti gli eventi esperienziali a prescindere dal contesto in cui essi vengano compiuti. Nyatanga, Forman e Fox (1998) sottolineano come le ricerche sull'apprendimento esperienziale abbiano prodotto risultati rilevanti soprattutto a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, quando ci si è iniziati ad interrogare sul problema dell'accertamento di quanto le esperienze informali dei soggetti possano essere utili all'esercizio di una professione o al riconoscimento di crediti spendibili nel sistema dell'istruzione e della formazione. È proprio intorno agli anni Settanta, infatti, che negli Stati Uniti cominciano ad affermarsi i primi studi sull'*Accreditation of Prior Learning* (APL) e sull'*Accreditation of Prior Experiential Learning* (APEL) grazie ad un progetto denominato "Co-operative Assessment of Experiential Learning", condotto dall'*Educational Testing Service di Princeton* (New Jersey), da cui successivamente è nato il Council for Adult and Experiential Learning (CAEL), ad oggi la più grande istituzione statunitense di educazione degli adulti.

L'*Accreditation of Prior Learning* (APL) è riferito nella maggior parte dei casi ad apprendimenti acquisiti mediante percorsi formativi formali, rispetto ai quali diventa possibile il riconoscimento di crediti spendibili in future attività di formazione di tipo secondario e universitario. La vera innovazione, tuttavia, rimanda soprattutto dall'*Accreditation of Prior Experiential Learning* (APEL), ovvero all'accertamento e all'accreditamento di quanto si è appreso in precedenza attraverso esperienze di vita e di lavoro anche senza aver seguito itinerari di studio o di formazione conclusisi con il

conseguimento di un diploma. Come sottolineato da Weil e McGill (1989), in occasione della *First International Conference on Experiential Learning*, tenutasi a Londra nel 1987, all'APEL possono essere attribuiti diversi significati e funzioni in vista degli obiettivi per cui viene utilizzato:

In primo luogo, APEL può essere un metodo per il riconoscimento del valore che ha l'esperienza di lavoro di un individuo per accedere ad alcuni percorsi di istruzione superiore; in secondo luogo esso può essere considerato un mezzo per elevare il livello di consapevolezza di un gruppo, migliorare l'azione di una comunità, operare un mutamento sociale; in terzo luogo può fornire una base per un mutamento delle finalità e dei curricoli dell'istruzione post-secondaria incentrato su coloro che apprendono.

Negli anni Novanta l'accertamento del prior learning, è diventata una sfida che ha visto impegnati, seppur con modalità e soluzioni diverse, buona parte di Paesi avanzati, sia oltreoceano che in Europa. Nel Nord-America le esperienze statunitensi e canadesi rappresentano gli esempi più avanzati, mentre nel vecchio continente le sperimentazioni realizzate in Olanda, Belgio e in Francia, soprattutto per ciò che riguarda il "bilancio di competenze", costituiscono dei significativi punti di riferimento anche per altri Stati (Michaud, Dionne & Beaulieu, 2007; Aubret, 1991; Di Fabio, 2002; Alberici & Serreri, 2003). In Italia il tema è andato affermandosi assai di recente, contestualmente alle varie riforme e controriforme del sistema educativo di istruzione e formazione e alle innovazioni introdotte dalle politiche attive per il lavoro all'inizio del nuovo millennio, per cui non è ancora possibile parlare di un sistema nazionale di accertamento delle competenze, sebbene esistano alcune interessanti esperienze-pilota avviate a livello regionale (come quelle realizzate in Lombardia, Piemonte, Emilia-Romagna e Toscana). Prima con il passaggio alle Regioni delle competenze gestionali in materia di politiche attive del lavoro (D.Lgs. 14 settembre 2015, n. 150), poi con il *Jobs act* e oggi con la riforma dei centri per l'impiego, prevista dall'attuale esecutivo, sono state avanzate diverse proposte per la costruzione di una rinnovata governance del mercato del lavoro e per riformulare l'incontro tra domanda e offerta di formazione-lavoro. Al di là delle strategie politiche e gestionali da attivare, se l'obiettivo è quello di disporre di personale qualificato e implementare i livelli di qualificazione di chi aspira ad avere un lavoro, la realizzazione di un attento processo di accertamento delle competenze pregresse, potrebbe rappresentare uno snodo importante e di grande utilità sia per i lavoratori che per le imprese.

Finalità e fasi del processo di accertamento del prior learning

A prescindere dalle specifiche soluzioni adottate dai singoli Stati e sistemi regionali, è possibile individuare alcune finalità e modalità comuni per l'accertamento del prior learning. Fra le finalità vi sono quelle di:

1. rinnovare i criteri di accesso all'istruzione superiore, non più affidati soltanto alla validità dei titoli di studio dei segmenti scolastici precedenti, ma riconducibili anche ad un

andamento discontinuo che, proprio per mezzo della valutazione del prior learning, sia in grado di assicurare in qualsiasi momento il rientro in formazione;

2. promuovere processi di mobilità professionale, orizzontale e verticale, e di placement sulla base delle competenze “effettivamente possedute” dai soggetti, allo scopo di garantire sia una piena realizzazione professionale sia maggiori livelli di efficacia, efficienza e competitività delle organizzazioni (Boffo, 2018);

3. fornire alle persone di qualunque età, background culturale e con qualsivoglia attitudine personale la possibilità di vedere riconosciute le competenze che già possiedono (recognition) (Davies, 1995).

A livello metodologico l'accertamento delle competenze “consiste in un'analisi non solo [...] di quanto è già, in un modo o nell'altro certificato, bensì nell'analisi qualitativa basata sia sul complesso della documentazione presentata (portfolio o dossier), sia sul contatto diretto e più o meno ripetuto con il soggetto, con il quale si discute e si interloquisce al fine di accertare il possesso delle competenze che si vogliono certificare” (Monasta, 2000). Ancor prima della fase di certificazione e accreditamento, l'accertamento del prior learning si configura come un'attività altamente formativa che aiuta il soggetto a riflettere in maniera critica sulle proprie esperienze, riconoscendo a partire da queste gli apprendimenti che ne sono scaturiti.

Uno degli aspetti a cui spesso non si pone la dovuta attenzione rimanda al “perché” un soggetto decida autonomamente di sottoporsi all'accertamento delle competenze. Conoscere le ragioni che muovono i comportamenti dei soggetti facilita anche l'individuazione dei percorsi verso i quali orientare, ma soprattutto verso i quali orientarsi, nel momento in cui le competenze sono state accertate e poi certificate. Spesso, infatti, gli obiettivi che le persone si pongono, sia a livello formativo che professionale, possono essere inadeguati o insufficienti rispetto alle loro reali competenze; in questi casi è opportuno puntare o al potenziamento delle competenze mancanti o alla ridefinizione degli obiettivi di partenza. Tutto ciò pone un altro ordine di problemi, ovvero la definizione di standard, declinati in termini di competenze essenziali, di valori-soglia, riferiti ad attività formative e professionali. Risulta, infatti, estremamente difficile poter valutare l'adeguatezza di una persona a partecipare ad un percorso formativo o a svolgere un lavoro, qualora non siano stati definiti in precedenza gli standard di competenza ritenuti indispensabili.

Secondo Simosko e Cook (1996):

La definizione di standard diventa un prerequisito per poter offrire un servizio efficace. Che questi standard si chiamino ‘risultati attesi dell'apprendimento’ o ‘standard di competenza’ o in qualunque altro modo, è fondamentale che definizioni chiare siano disponibili e che tutti coloro che sono coinvolti nel processo di analisi degli apprendimenti [...] – i candidati stessi, i consiglieri di orientamento, i valutatori e i formatori o gli insegnanti che intervengono successivamente – comprendano e possano utilizzare questi standard. È impossibile valutare le competenze dei candidati senza un accordo sugli standard per i quali bisogna valutarli. [...] Ed è questo ciò che permette una valutazione che non sia necessariamente riferita a nessun particolare programma di istruzione e formazione.

Le fasi che accompagnano l'iter di accertamento del prior learning, adottate laddove esiste già un sistema regolamentato, possono essere così sintetizzate:

1. la diffusione dell'informazione: trattandosi di un'attività per molti versi ancora poco conosciuta e considerando le resistenze psicologiche che i soggetti solitamente hanno verso qualsivoglia situazione valutativa, è importante diffondere una corretta informazione in merito alle modalità di conduzione, all'impegno richiesto e alle finalità delle pratiche di accertamento.

2. il colloquio iniziale: serve ad attivare un primo confronto in merito alle aspettative del soggetto e alle caratteristiche del processo formativo cui aspira e/o del contesto lavorativo in cui desidera inserirsi. Non sempre le ragioni e gli obiettivi per cui ci si sottopone all'accertamento sono chiari, lo stesso può verificarsi per ciò che riguarda l'attività formativa o lavorativa da scegliere: quello che avverte il soggetto è soprattutto un senso, più o meno forte, di insoddisfazione verso il lavoro che sta svolgendo o verso la situazione di inoccupazione/disoccupazione che sta vivendo, o l'interesse a prendere parte ad un'iniziativa di formazione pur non sapendo esattamente quale. È compito dell'operatore dell'orientamento in questo caso aiutare il soggetto a fare maggiore chiarezza rispetto a quelle che sono le sue aspettative e i suoi interessi. Talvolta un unico incontro può rivelarsi non sufficiente.

3. la costruzione del portfolio: nel caso in cui si tratti di un accertamento del tipo APL o APEL si procede alla costruzione di un strumento in grado di documentare le competenze acquisite fino a quel momento, mentre nell'eventualità in cui il portfolio faccia riferimento ad una specifica attività di formazione e/o professionale esso viene limitato alle competenze manifestate nel corso dell'attività stessa. Nel portfolio vengono descritte in maniera critico-riflessiva le esperienze (formative, professionali e personali) ritenute fonte di apprendimento, nel far questo solitamente vengono utilizzati metodi descrittivi e autobiografici accompagnati da sezioni maggiormente strutturate. Siamo di fronte ad un processo fortemente autovalutativo in cui diventa fondamentale indagare le esperienze realizzate per poter esprimere la percezione delle competenze maturate, mediante il collegamento ad appositi indicatori. Il soggetto, in questa fase, oltre alla costruzione del portfolio, deve raccogliere ai fini documentali tutti i titoli, i prodotti e quant'altro possa dimostrare quanto acquisito in precedenti esperienze di formazione, di lavoro e di vita. Anche questa fase prevede la consulenza di operatori per l'orientamento; trattandosi di un'attività molto impegnativa può richiedere un tempo variabile fra le 20 e le 40 ore.

4. la valutazione: nei paesi in cui il sistema di accertamento è funzionante da più tempo esistono agenzie governative, come i PLAR Centers canadesi, dedite esclusivamente alla valutazione dei portfolio. È consigliabile, infatti, che questa delicata attività di analisi e valutazione sia condotta da operatori diversi rispetto a quelli che hanno seguito la fase precedente di raccolta e organizzazione dei documenti. Il processo di valutazione viene solitamente affidato a più soggetti, ciascuno dei quali procede indipendentemente l'uno dall'altro. Oltre a visionare il portfolio e la documentazione allegata, l'équipe dei valutatori può convocare il soggetto che si sottopone all'accertamento delle competenze per sostenere uno o più colloqui, in occasione dei quali, oltre ad attivare un confronto sui

materiali presentati, può essere richiesto anche lo svolgimento di prove specifiche, per verificare il possesso o meno di competenze dichiarate nel dossier.

5. la certificazione: come sottolineato all'inizio è importante definire l'obiettivo che giustifica una richiesta di accertamento del *prior learning* anche per procedere all'individuazione dell'ente verso il quale indirizzare il riconoscimento dei crediti. Per la certificazione esistono modalità diverse in base alle politiche adottate dai vari Paesi, infatti, talvolta gli organismi certificatori possono essere gli stessi che si sono occupati della valutazione, mentre più frequentemente sono enti terzi che hanno la facoltà di attestare la correttezza del processo seguito e di attribuire un riconoscimento pubblico alla qualità delle competenze acquisite.

6. il riconoscimento dei crediti: quest'ultima fase spetta solitamente all'organizzazione "accogliente", ovvero l'agenzia formativa (università, istituto scolastico, centro di formazione professionale, ecc.) o l'impresa verso la quale sono state orientate le aspettative del soggetto, che, sulla base di standard predefiniti, quando presenti, stabilisce in che misura accordare il riconoscimento di crediti ed il conseguente inserimento nel percorso di studi oppure la collocazione all'interno dell'azienda.

Per garantire trasparenza e correttezza all'iter sopra descritto è importante che ciascuna fase sia considerata in maniera a sé stante, in modo da definire in maniera chiara e indipendente il momento dell'accertamento, da quello della valutazione, della certificazione e del riconoscimento (Fugate, Chapman, 1992).

Il modello canadese di *prior learning assessment and recognition*: l'esperienza dei PLA e PLAR Centers

Uno dei modelli di accertamento del *prior learning* oggi maggiormente riconosciuto ed efficiente è quello dei PLA Centers (*Prior Learning Assessment Centers*), realizzato in Canada. Quest'ultimo, infatti, vuoi per la diffusione che presenta a livello territoriale vuoi per la credibilità che sembra riscuotere a livello governativo e sociale, costituisce uno degli esempi di maggior successo in grado di fornire spunti interessanti per una sua applicazione anche in altre realtà.

Il modello teorico che sta alla base dei PLA Centers è quello dell'*experiential learning*, per cui ciò che un soggetto sa e sa fare è più importante di quando e dove lo abbia appreso. Il sistema di accertamento delle competenze sviluppato in Canada, sotto la supervisione del *Canadian Labour Force Development Board*, è stato pensato come il primo step di un processo più ampio di valorizzazione delle competenze dei soggetti, che si conclude con il loro pieno riconoscimento affidato ai PLAR Centers (*Prior Learning Assessment and Recognition Centers*). In tal senso accertamento, valutazione, certificazione e riconoscimento delle competenze costituiscono un continuum che pone al centro l'apprendimento dei soggetti adulti.

Negli ultimi decenni i PLA e i PLAR Centers hanno operato soprattutto in vista del conseguimento di due obiettivi strategici: 1. l'individuazione di procedure codificate e di standard nazionali relativi al PLAR per assicurare equità e parità di comportamenti a

prescindere dai contesti e dalle istituzioni coinvolte; 2. la definizione di politiche di sistema affinché il PLAR possa essere utilizzato in maniera continuativa dalle istituzioni scolastiche, dai centri per l'apprendistato, dalla formazione professionale, dalle università e dalle aziende (*Canadian Labour Force Development Board*, 1996, 2006).

Attraverso il PLAR, i saperi e i saper fare di cui i soggetti sono portatori favoriscono la continuità fra diversi contesti e forme dell'apprendere, dando vita a quelli che Myers e Burton (2000) chiamano «processi di transizione», in grado di accompagnare il passaggio verso nuove esperienze professionali e/o formative in cui gli apprendimenti pregressi sono riconosciuti come requisito valido per l'accesso. In questo senso il PLAR è in grado di originare due ordini di transizioni: a) una burocratico-amministrativa, che attribuisce pari valore agli apprendimenti informali e a quelli formali, tanto da assicurare l'accesso o il rientro nell'educazione formale, anche a quei soggetti che non hanno compiuto in modo regolare i percorsi di studio precedenti; b) una formativa che consente in qualsiasi momento l'ottimizzazione dei saperi di cui un soggetto dispone, mediante l'attribuzione di crediti (accreditation), da impiegare in successive traiettorie di sviluppo sia di tipo formativo che professionale.

Gli usi maggiormente diffusi del PLAR, inteso come strumento per la "transizione dell'apprendimento", praticati all'interno dei PLA/PLAR *Centers* canadesi sono i seguenti:

1. Conseguimento di un credito parziale: l'utilizzo del PLAR per il riconoscimento di crediti nell'istruzione secondaria, nell'università e nella formazione professionale è stata la prima modalità di utilizzo di questo dispositivo che, partendo dalla valorizzazione di apprendimenti informali sviluppati grazie ad esperienze professionali e/o sociali in senso lato, ha condotto alla riduzione dei programmi d'esame, poiché parte delle competenze richieste risultavano già presenti pur non essendo state acquisite attraverso la frequenza di attività didattiche (Evans, 1992).

2. Riduzione di un percorso di studi: in questi casi il PLAR è funzionale ad accreditare l'apprendimento acquisito come porzione delle qualifiche e dei titoli finali rilasciati dall'istruzione superiore e dalle università attraverso quello che solitamente viene chiamato *advanced standing* (Barr & Tagg, 1995). Questo prevede il riconoscimento di crediti necessari al conseguimento di un diploma, senza passare per il vincolo della frequenza e del superamento degli esami, così facendo viene favorito il rientro in formazione e il conseguimento di titoli accademici a molti soggetti che, avendo abbandonato gli studi in corso d'opera, non potrebbero ricominciare nuovamente tutto da capo o permettersi una regolare partecipazione alle attività didattiche. Questa modalità viene applicata anche a tutti coloro che, provenendo da altri paesi, non possono vedere riconosciuti i titoli conseguiti nel paese d'origine. Gli standard presi in considerazione ai fini della valutazione dell'apprendimento precedentemente acquisito sono definiti in base ai risultati previsti dai programmi dei corsi di studio.

3. Collocazione all'interno del mondo del lavoro e sviluppo di carriera: nel corso degli ultimi vent'anni il PLAR è stato utilizzato come strumento per incrementare l'occupazione e la collocazione di risorse umane nei contesti produttivi, promuovendo in tal senso sviluppi di carriera sia in orizzontale che in verticale. Nel primo caso vengono presi in

esame non tanto i titoli di accesso per lo svolgimento di una determinata professione, quanto le competenze che il soggetto dimostra di aver maturato, nella misura in cui esse possono essere ritenute adeguate all'esercizio dell'attività professionale individuata. Questa possibilità, pur essendo limitata ad alcune famiglie occupazionali (manifatturiere, turistiche, enogastronomiche, tecnico-meccaniche, agrarie, socio-sanitarie, relative ai servizi alla persona, ecc.) oltre a valorizzare le esperienze che i soggetti sono andati maturando attraverso percorsi «non tradizionali», permette anche di orientare i lavoratori verso percorsi di aggiornamento e riqualificazione finalizzati al conseguimento delle competenze previste dalla sistemazione occupazionale desiderata. Nel secondo caso, invece, il PLAR funge da collegamento fra le competenze acquisite e quelle previste dal nuovo posto di lavoro, in modo da verificare il livello di adeguatezza e pertinenza della propria professionalità.

Il PLAR nasce in prima istanza come pratica finalizzata al potenziamento e alla valorizzazione delle risorse umane, ma dalle applicazioni che ne sono state fatte è emerso come esso, oltre a sviluppare processi di empowerment personale, contribuisca anche ad incrementare la funzionalità dei sistemi formativi e professionali, attivando processi autovalutativi interni alle istituzioni, agli organismi pubblici e privati, tali da innalzare la qualità dei servizi di cui essi sono responsabili. Una delle maggiori criticità legate alla diffusione del PLAR in Canada è stata la resistenza delle istituzioni a dialogare tra loro (Thomas, 1992). Ciò, tuttavia, ha prodotto anche effetti positivi, coincisi con un'individuazione più attenta degli standard di competenza dei corsi universitari, corsi di laurea, programmi di formazione professionale e soprattutto delle declaratorie professionali (Barker, 1995). A questo poi ha fatto seguito la costruzione, quasi ex novo, di servizi e istituzioni che si occupassero di Prior Learning Assessment and Recognition a livello territoriale, mediante sportelli PLAR attivi presso istituzioni formative e professionali, nonché la formazione di consulenti in grado di occuparsi di accertamento e riconoscimento. I benefici derivanti dalla messa a regime del PLAR sono oggi evidenti in Canada, sia per gli individui che per i sistemi organizzativi e la lotta alla disoccupazione (con tassi tra i più bassi al mondo, pari al 5,8%, come rilevato ad aprile 2018) (Dobuzinskis & Howlett, 2018).

A tal riguardo possiamo individuare i seguenti vantaggi legati a un'attuazione regolamentata e diffusa del PLAR:

1. Uso efficiente delle risorse: l'implementazione del PLAR a livello nazionale consente di ottimizzare al meglio le risorse temporali, finanziarie e umane, nella misura in cui permette ai soggetti di: a) evitare la ripetizione di percorsi di formazione finalizzati al conseguimento di un diploma o di una qualifica di cui si possiedono già le competenze in quanto maturate in altri contesti; b) prevenire l'esclusione dal mondo del lavoro di soggetti competenti anche se sprovvisti di titoli riconosciuti; c) promuovere la diffusione di un sistema integrato di istruzione, formazione e lavoro basato su standard di competenza condivisi e su procedure comuni per il riconoscimento di crediti; d) razionalizzare e valorizzare le competenze di cui ciascun soggetto è portatore all'interno

dei contesti aziendali, incrementando sia i livelli di soddisfazione personale che la competitività delle imprese.

2. Sviluppo e diffusione dei concetti di «lifelong learning» e «lifewide learning»: il processo di accertamento e di riconoscimento delle competenze che fa capo al PLAR permette di valorizzare gli apprendimenti che i soggetti sviluppano durante tutta la loro esistenza e in qualsiasi contesto, sia formale che informale. Questo dà vita ad una strategia di investimento continuo nell'apprendimento. Il PLAR, inoltre, porta anche allo sviluppo di un crescente grado di consapevolezza rispetto alle conoscenze e alle competenze di cui i soggetti dispongono effettivamente e di quelle che potrebbero essere ulteriormente potenziate attraverso future esperienze di formazione/apprendimento.

3. Maggiore giustizia sociale: non va dimenticato come una delle prime applicazioni del PLAR nel contesto nord-americano sia stata finalizzata al riconoscimento delle competenze di soggetti che, provenendo da paesi stranieri, non potevano vedere riconosciuti i loro titoli di studio o professionali nel paese d'arrivo. Il PLAR consente a tutti i soggetti, a prescindere dalle differenze di genere, estrazione sociale, etnia, livello d'istruzione, ecc., di analizzare il proprio apprendimento, offrendo così pari opportunità di affermazione e di sviluppo. Il PLAR per molti versi si configura come uno strumento in grado di combattere l'insorgenza di nuove forme di esclusione e di emarginazione sociale, mediante l'attivazione di processi di empowerment e di «cura» che favoriscono la mobilitazione di «capitale umano» (Mortari, 2006; Alessandrini, 2016).

4. Sviluppo della forza lavoro: il PLAR consente di monitorare costantemente le professioni e i livelli di professionalità richiesti dal mercato del lavoro. Il contenuto altamente tecnologico e innovativo di alcuni profili professionali emergenti ha bisogno di un monitoraggio continuo delle expertise richieste. Il PLAR può contribuire positivamente all'individuazione delle tendenze e delle emergenze professionali del mercato del lavoro, nonché alla definizione di standard per rilevare il grado di competitività dei professionisti. La valorizzazione del PLAR nei centri per l'impiego, nella formazione professionale e nel mondo delle imprese agevola pertanto la preparazione e lo sviluppo di nuova forza lavoro in grado di conciliare sia le aspettative dei soggetti che le richieste del mercato.

5. Trasformazione del sistema d'istruzione e formazione: la valutazione delle competenze legata al PLAR richiede alle istituzioni formative di operare in vista della maturazione di competenze trasversali e specialistiche, mediante la ridefinizione dei curricula scolastici e dei percorsi di formazione professionale in sinergia con gli standard previsti dal mondo del lavoro. In questo senso diventa possibile definire le competenze che i soggetti devono possedere al termine di un percorso di studi, in quanto concertate e negoziate con altri soggetti istituzionali afferenti a sistemi diversi dal quello dell'istruzione e della formazione, sebbene ad esso complementari. Ne consegue, infine, una maggiore facilità nell'individuazione di procedure e standard del PLAR che siano comunemente accettati in più contesti formativi e professionali (Collins, 1995).

Conclusioni

Le pratiche e gli strumenti di accertamento del prior learning sperimentati nei PLA/PLAR Centers canadesi, pur con i dovuti adattamenti, possono trovare un'efficace e concreta applicazione anche all'interno del sistema formativo e delle politiche attive per il lavoro del nostro paese. L'ostacolo maggiore che oggi rende complessa l'attuazione di un sistema diffuso di valorizzazione delle competenze e del prior learning, in grado di far dialogare tra loro istruzione, formazione e mondo del lavoro, è legato soprattutto alla mancanza di standard di competenza condivisi a livello intersistemico. Infatti nonostante le Raccomandazioni e i documenti dell'Unione Europea sulla validazione degli apprendimenti formali e non formali (il Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente - EFQ, *European Commission*, 2009; Europass; i sistemi di crediti ECTS per l'istruzione superiore e ECVET per l'istruzione e formazione professionale, i rapporti CEDEFOP, 1998, 2000), i tentativi di uniformare i sistemi universitari europei attraverso il Processo di Bologna e i descrittori di Dublino per i titoli di studio, l'individuazione di modelli nazionali di certificazione delle competenze in ambito scolastico (DM n. 9/2010, DM n. 742/2017), gli Accordi Nazionali per il lavoro (a partire da quello siglato nel 1996 e successivi), i provvedimenti per la definizione dei profili professionali assunti dalle Regioni, nella maggior parte dei casi ci troviamo di fronte a sistemi paralleli, che si autodisciplinano al loro interno, ma che continuano ad essere ancora poco integrati tra loro. Se i corsi di studi, i percorsi universitari, le qualifiche e i profili professionali non sono riconducibili ad indicatori chiari e condivisi, capaci di definire in maniera precisa le competenze che i soggetti devono possedere per prendervi parte o per ottenere un impiego, procedere all'accertamento e al riconoscimento dell'apprendimento tra soggetti e istituzioni diverse continuerà ad essere estremamente difficoltoso.

Le difficoltà connesse alla costituzione di un "sistema delle competenze", pertanto, sono collegate alla scarsa diffusione che la cultura delle competenze ha avuto storicamente nel nostro paese, dove l'attenzione ai titoli di studio e alle qualifiche è stata più forte della necessità di rendere trasferibili gli apprendimenti acquisiti. L'apprendimento, infatti, come sottolineato dalle teorie sull'*experiential learning*, richiamate nei paragrafi precedenti, rappresenta una ricchezza del soggetto e non appartiene all'istituzione che lo promuove. Per agevolare la «navigazione» del soggetto da un sistema all'altro, favorendo una migrazione interna ai vari contesti di istruzione e formazione, e fra questi e il mondo del lavoro, è necessario superare l'autoreferenzialità della valutazione così come essa è stata praticata fino ad oggi. Nella maggior parte dei casi quest'ultima continua a rimanere circoscritta all'interno dell'istituzione che la realizza, e ad avere senso e valore solo in riferimento a quello specifico contesto, perdendo di autenticità e di affidabilità (Wiggins, 1998; Blum & Arter, 1996).

Il tema delle competenze nel momento in cui pone il problema della loro effettiva spendibilità, sposta la riflessione dal piano delle teorie dell'apprendimento a quello organizzativo e gestionale dei sistemi coinvolti. L'elaborazione di un sistema nazionale per l'accertamento, la certificazione e il riconoscimento delle competenze appare così

complesso da realizzare proprio perché richiede l'attivazione di sinergie e accordi fra apparati che storicamente non sono abituati ad interagire fra loro. Tutto questo presuppone, a monte, un forte lavoro di concertazione e di integrazione fra diverse istituzioni (ministeri, uffici amministrativi dello Stato, Regioni, enti locali, servizi per l'impiego, università e imprese) in merito alla condivisione di curricula formativi e profili professionali costruiti attorno a competenze ritenute valide da tutti gli attori in gioco (Auteri, Di Francesco, 2000).

In considerazione delle criticità sopra richiamate appare sempre più necessario un intervento del legislatore a livello nazionale, che valorizzando anche gli accordi fin qui realizzati tra Stato e Regioni, proceda: 1) ad un'integrazione della normativa vigente sul riconoscimento e sulla validazione degli apprendimenti, con particolare riferimento a quelli conseguiti in contesti non formali e informali; 2) alla costruzione di un repertorio di standard formativi e professionali, intesi come riferimenti comuni per leggere in maniera coerente e omogenea l'apprendimento dall'esperienza nelle sue molteplici accezioni (esperienze scolastiche, formative, lavorative, di vita).

Tali riferimenti rappresentano i presupposti di fondo per rendere sostenibili pratiche a supporto dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita, come l'accertamento delle competenze e il riconoscimento dei crediti, e per garantire a tutti l'esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole.

Bibliografia

- Alberici, A., & Serreri, P. (2003). *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio delle competenze*. Roma: Edizioni Monolite.
- Alessandrini, G. (2016). Ripensare l'idea di capitale umano di fronte alle nuove geografie del lavoro. *Formazione & Insegnamento*, 13(1), 23-31.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover, & B. Noël (eds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles: De Broeck.
- Aubret, J. (1991). *Expertise des outils et techniques de bilan. Actualité de la formation permanente*, (112), 55-59.
- Auteri, G., & Di Francesco, G. (2000). *La certificazione delle competenze. Innovazione e sostenibilità*. Milano: Franco Angeli.
- Barker, K. (1995). *Prior Learning Assessment: Issues and opportunities for the CLFDB*. Ottawa, ON: Canadian Labour Force Development Board.
- Barr, R., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate. *Change: The magazine of higher learning*, 27(6), 12-26.
- Bennett, R. E., Jenkins, F., Persky, H., & Weiss, A. (2003). Assessing complex problem-solving performances. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10(3), 347-365.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola*. Roma: Carocci.
- Blum, R. E., & Arter J. A. (eds) (1996). *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Boffo, V. (a cura di) (2018). *Giovani adulti tra transizioni e alta formazione. Strategie per l'employability. Dal Placement al Career Service*. Pisa: Pacini.
- Calonghi, L. (1983). *Valutare. Risultati docimologici e indicazioni per la scheda*. Novara: Istituto Geografico De Agostani.
- Canadian Labour Force Development Board (1996). *Improving training and access to employment through Prior Learning Assessment and Recognition*. Ottawa, ON: Canadian Labour Force Development Board.
- Canadian Labour Force Development Board (2006). *Prior Learning Assessment and Recognition: Skills and Knowledge Profile*. Disponibile da: http://www.plar.com/skills_knowledge/problems.html.
- Capperucci, D. (2016). L'uso delle rubriche valutative per la certificazione delle competenze: il modello Va.R.C.Co. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(1), 133-151.
- CEDEFOP (1998). *La reconnaissance et la transparence des qualifications professionnelles. La voie à suivre*. Thessaloniki: Cedefop Panorama.
- CEDEFOP (2000). *Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non formal learning in Europe*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Collins, M. (1995). *Prior Learning Assessment: A discussion paper*, Wilfred Laurier University, 1.
- Crocker, L. M., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Belmont (CA): Wadsworth.

- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). *Policies that support professional development in an era of reform*. *Phi delta kappan*, 76(8), 597-604.
- Davies, P. (1995). *Adults in Higher Education. International Perspectives on Access and participation*. London: Jessica Kingsley.
- De Landsheere, G. (1973). *Elementi di docimologia. Valutazione continua ed esami*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1939). *Theory of Valuation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1949a). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1949b). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Di Fabio, A. (2002). *Bilancio delle competenze e orientamento formativo*. Firenze: Giunti.
- Dobuzinskis, L., & Howlett, M. (eds) (2018). *Policy analysis in Canada*. Toronto: University of Toronto Press.
- Domenici, D. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma-Bari: Laterza.
- European Commission (2009). *Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente - EFQ*. Disponibile da: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf.
- Evans, N. (1992). *Experiential Learning: Assessment and Accreditation*. London: Routledge.
- Evans, N. (1994). *Experiential Learning for All*. London: Cassell.
- Frison, D., Fedeli, M., & Minnoni, E. (2017). Il ruolo della riflessione nell'apprendimento degli adulti: rappresentazioni e pratiche nella didattica universitaria e nella formazione. *Formazione & Insegnamento*, 15(1), 255-268.
- Fugate, M., & Chapman, R. (1992). *Prior Learning Assessment: Result of a nationwide Institutional Survey*. Chicago: CAEL.
- Gardner, H. (1992). Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing. In B. R. Gifford, & M. C. O'Connor (eds), *Changing Assessments. Alternative Views of Aptitude, Achievement and Instruction* (pp. 77-119). London: Kluwer Academic.
- Gattullo, M. (1967). *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*. Roma: Armando.
- Guba, E. G. (1981). *Effective evaluation. Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hart, D. (1994). *Authentic assessment. A Handbook for Educators*. Menlo Park (CA): Addison-Wesley.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Holford, J., Jarvis, P., & Griffin, C. (1998). *International Perspective on Lifelong Learning*. London: Kogan Page.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. New York: Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.
- Lévy, P. (1999). *L'intelligenza collettiva*. Milano: Feltrinelli.
- Lucisano, P. (2014). Responsabilità sociale, valutazione e ricerca educativa. *Italian Journal of Educational Research*, 5 n.s., 13-20.

- McClelland D. C. (1994). The knowledge testing-educational complex strikes back. *American Psychologist*, 49(1), 66-69.
- Michaud, G., Dionne, P., & Beaulieu, G. (2007). L'efficacité du bilan de compétences. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy/Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 41(3), 146-157.
- Monasta, A. (2000). *Le competenze dei dirigenti scolastici. Una proposta di riconoscimento*. Roma: Carocci.
- Moon, J. A. (2013). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. London: Routledge Falmer.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Myers, D., & Burton, L. (2000). Riconoscimento delle competenze e trasformazione professionale. In A. Monasta (a cura di), *Le competenze dei dirigenti scolastici. Una proposta di riconoscimento* (pp. 115-136). Roma: Carocci.
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.
- Nyatanga, L., Forman, D., & Fox, J. (1998). *Good Practice in the Accreditation of Prior Learning*. London: Cassell.
- Pavan, A. (2008). *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*. Roma: Armando.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2012). *Assessment for learning in higher education*. Abingdon, U.K.: Routledge.
- Santelli Beccegato, L., & Varisco, B. M. (2000). *Docimologia. Per una cultura della valutazione*. Torino: Guerini Studio.
- Selvatici, A., & D'Angelo, M. G. (a cura di) (1999). *Il bilancio di competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Serbati, A. (2014). Adult learners portfolio. The value of reflection in higher education. A case study at University of Padua. *Educational Reflective Practices*, II/2014, 71-86.
- Simosko, S., & Cook, C. (1996). *Applying apl principles in flexible assessment: a practical guide*. London: Kogan Page.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(4), 433-449.
- Thomas, A. (1992). Utilization of Prior Learning Assessment in Canada. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 77(1), 7-26.
- Trinchero, R. (2013). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 3(6), 75-96.
- Varisco, B. M. (2000). *Metodi e pratiche della valutazione. Tradizione, attualità e nuove prospettive*. Milano: Guerini Studio.
- Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: Franco Angeli.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.

Weil, S. W., & McGill, I. (1989). *Marking Sense of Experiential Learning: Diversity in Theory and Practice*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2007). *Coltivare comunità di pratica: Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza* (trad. it). Milano: Guerini e Associati.

Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: JosseyBass.