

**CONTRIBUTO TEORICO**

## **Adult Learning: sfide ed opportunità del riconoscimento degli apprendimenti pregressi e raggiunti.**

## **Adult Learning: challenges and opportunities in the recognition of prior and achieved learning.**

Daniela Robasto, Università degli Studi di Torino.

### **ABSTRACT ITALIANO**

L'Unione Europea ha risposto alla crisi pandemica con il Next Generation EU (NGEU), programma europeo che prevede investimenti e riforme notevoli per raggiungere una serie di obiettivi sfidanti, tra i quali: *migliorare la formazione delle lavoratrici e dei lavoratori e dei soggetti adulti*. Il PNRR ha agganciato gli obiettivi comunitari e li ha convogliati in missioni e programmi che si occuperanno specificatamente di innestare nel contesto nazionale una serie di innovazioni, dove il tema della formazione degli adulti risulta trasversale. I tempi parrebbero dunque maturi per una più autentica integrazione tra i fabbisogni di competenze degli adulti, con le politiche del lavoro, superando, si auspica in modo definitivo, la separazione del tutto artificiosa tra politiche della formazione e politiche attive del lavoro.

Il contributo analizza nello specifico il Piano Nazionale di Ricerca e Resilienza con la lente dell'Adult Learning, ne individua alcuni punti nevralgici e ne rileva i nessi con Piano Strategico Nazionale per lo sviluppo delle competenze degli Adulti (2021), i Sistemi di IVC e le istanze della ricerca valutativa, con un particolare affondo sulle caratteristiche della valutazione diagnostica e la valutazione sommativa calibrate sulle peculiarità di un soggetto adulto.

### **ENGLISH ABSTRACT**

The European Union has responded to the pandemic crisis with the Next Generation EU (NGEU), a European program of unprecedented scope, which provides for investments and reforms to achieve a series of challenging objectives, including improving the training of female and male workers and of adults. The PNRR has hooked up the community objectives and channeled them into missions and programs that will specifically deal with grafting a series of innovations into the national context, where the theme of adult education is transversal. The time would therefore seem ripe for a more authentic integration between the skills needs of adults, with labor policies, overcoming, it is hoped definitively, the completely artificial separation between training policies and active labor policies.

The contribution specifically analyzes the National Research and Resilience Plan with the lens of Adult Learning, identifies some key points and identifies their links with the National Strategic Plan for the development of adult skills (2021), the IVC systems and the instances of evaluative research, with a particular focus on the characteristics of diagnostic evaluation and summative evaluation calibrated on the peculiarities of an adult subject.

### **PNRR: tra missioni, programmi, nodi critici ed opportunità per la formazione continua**

L'Unione Europea ha risposto alla crisi pandemica con il *Next Generation EU* (NGEU) (1) programma europeo di portata inedita, che prevede investimenti e riforme per raggiungere una serie di obiettivi sfidanti, tra i quali: *migliorare la formazione delle lavoratrici e dei lavoratori e conseguire una maggiore equità di genere, territoriale e generazionale*.

Il piano Nazionale di Ricerca e Resilienza (2) (PNRR) ha accolto tali sfide e le ha declinate in sedici componenti, raggruppate in sei missioni specifiche: 1) digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura e turismo; 2) rivoluzione verde e transizione ecologica; 3) infrastrutture per una mobilità sostenibile; 4) istruzione e ricerca; 5) inclusione e coesione; 6) salute. Risulta arduo immaginare il pieno raggiungimento degli obiettivi previsti da Next Generation di qualunque delle sei missioni del PNRR sganciandola dai processi di formazione continua e dall'Adult learning.

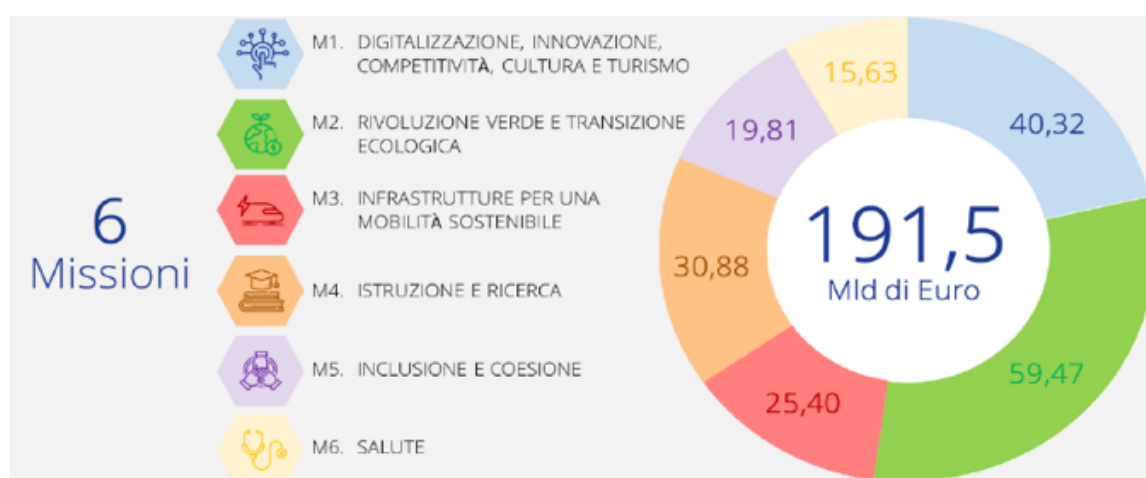
Se si pensa tuttavia, che nel documento dello stesso PNRR (p. 31), nella definizione del *contributo del Piano alle sfide comuni e iniziative flagship del NGEU* (sez. Reskill and upskill), ci si riferisca ai processi di formazione in ingresso come: "istruzione e *addestramento all'interno dell'azienda*", e che più avanti, nella sezione dedicata alla pubblica amministrazione, venga scritto che "... il miglioramento dei percorsi di *selezione e reclutamento* è un passo importante per acquisire le migliori competenze ed è determinante *ai fini della formazione*, della crescita e della valorizzazione del capitale umano" (PNRR, p. 49), si comprende come verosimilmente molta strada dovrà ancora essere percorsa per giungere effettivamente a migliorare la qualità della formazione continua.

Eppure, al di là di alcuni passaggi critici, dove talvolta il fine sembra confuso con il mezzo, lo stesso PNRR si propone di "*Attivare dei percorsi formativi differenziati per target di riferimento, altamente qualificati e certificati all'interno di un sistema di accreditamento, e individuati a partire dall'effettiva rilevazione dei gap di competenze rispetto ad ambiti strategici*" (PNRR, p. 50) e la valorizzazione ed il rafforzamento delle politiche attive vengono considerate *un passaggio fondamentale alla luce dei cambiamenti nella domanda di competenze che le imprese esprimeranno nei prossimi anni*" (PNRR, p.80). La trasversalità della formazione viene richiamata in tutte le missioni (3) ed è costante il riferimento alla valorizzazione dei processi formativi, fin dalle parti introduttive del documento. Sembra dunque che la necessità di potenziare maggiormente la formazione dei soggetti adulti abbia ora un proprio spazio nell'agenda nazionale ed europea.

La sezione del PNRR nella quale si rimarca maggiormente l'imprescindibile rinforzo e/o miglioramento delle competenze degli adulti, è quella dedicata alla descrizione della Missione 5: (Inclusione e Coesione), che può essere definito il *cuore dell'Adult Learning* del PNRR. Sulla linea M5c1 - Politiche per il lavoro- sono stati stanziati 6,66 miliardi di euro, circa un 30% dei 19 ml. previsti per l'inclusione e la coesione sociale (M5) e circa il 3% dei 191 miliardi stanziati sull'intero piano, forse non sufficienti per *accompagnare la modernizzazione del sistema economico del Paese ...per rendere centrali le politiche di sostegno all'occupazione tra cui formazione e riqualificazione dei lavoratori, attenzione alla qualità dei posti di lavoro creati, garanzia di reddito durante le transizioni occupazionali*. Lo stanziamento finanziario su tale linea prevede che gli investimenti siano spesi in attività di *upskilling, reskilling e life-long learning*, mirati a far ripartire la crescita della produttività o migliorare la competitività delle PMI e delle microimprese italiane (p.198).

Il PNRR ha quindi anticipato i quattro sistemi e programmi che si occuperanno specificatamente delle attività sopramenzionate: 1) l'istituzione di un programma nazionale di *Garanzia di occupabilità dei lavoratori* (Programma GOL), che prevede un sistema di presa in carico dei disoccupati e delle persone in transizione occupazionale

attraverso politiche attive che, a partire dalla profilazione della persona, permettano la costruzione di percorsi personalizzati di *riqualificazione delle competenze* e di accompagnamento al lavoro; 2) Il “Piano Nazionale Nuove Competenze” (PNC), mediante la fissazione di *standard di formazione* per i disoccupati e al rafforzamento del sistema della formazione professionale, promuovendo una rete territoriale dei servizi di istruzione, formazione, lavoro anche attraverso partenariati pubblico-privati. 3) Per i lavoratori occupati è inoltre previsto, a valere sulle risorse di REACT-EU, il *Fondo nuove competenze* (FNC) al fine di permettere alle aziende di rimodulare l’orario di lavoro e di favorire attività di formazione sulla base di specifici accordi collettivi con le organizzazioni sindacali. (PNRR, p.201).



**FIGURA 1- ALLOCAZIONE DELLE RISORSE RRF ALLE 6 MISSIONI PREVISTE DAL PNRR (FONTE PNRR, 2021, P.21)**

Restano a carico delle imprese i costi della formazione (docenti e aule), per i quali è possibile il ricorso ai Fondi interprofessionali (4) 4) Infine, la riforma integrata in materia di politiche attive del lavoro e formazione è accompagnata da un intervento specifico di rafforzamento del sistema dei *Centri per l’Impiego*. Sono poi previsti interventi “addizionali funzionali alla realizzazione di iniziative di rafforzamento dei Centri per l’Impiego”, tra cui troviamo citate: la progettazione e realizzazione di interventi formativi per l’aggiornamento delle competenze dei lavoratori; l’analisi dei fabbisogni e la promozione dei servizi di *identificazione, validazione e certificazione delle competenze* (IVC) (5) nell’ambito del Sistema Nazionale di Certificazione delle Competenze.

Con tale quadro di riferimento e di finanziamento, paiono dunque maturi i tempi per una più autentica integrazione tra i fabbisogni di competenze degli adulti, con le politiche del lavoro, superando, si auspica in modo definitivo, la separazione del tutto artificiosa tra politiche della formazione e politiche attive del lavoro che ha contraddistinto per decenni gli interventi politici e finanziari sul tema. Come si vedrà nel paragrafo successivo, data la specificità della situazione italiana, sarebbe stato pressoché illogico persistere nel riaffermare la linea di confine tra le due.

## Le sfide poste alla ricerca valutativa per il piano strategico nazionale

Per quale motivo politiche della formazione e politiche attive del lavoro richiedono forme di intervento congiunte? Come rilevato nel Piano Strategico Nazionale per lo sviluppo delle competenze degli adulti (2021), oltre la metà della popolazione adulta italiana in età lavorativa, è potenzialmente bisognosa di riqualificazione (tra il 53 e il 59% dei 25-64enni): “ai circa 13 milioni di adulti con un basso livello di istruzione (ISCED 0-2) (pari al 39% dei 25-64enni), si sommano coloro con scarse capacità digitali, di alfabetizzazione e di calcolo; individui occupati in posti di lavoro scarsamente qualificati e/o in lavori destinati a subire presto un importante cambiamento tecnologico, rendendo potenzialmente obsolete le attuali competenze” (2021, p.13). Le indagini PIAAC sulla popolazione adulta (PIAAC, 2019) rilevano inoltre tassi di analfabetismo funzionale in crescita; anche gli adulti in possesso di capacità di letto scrittura, faticano a comprendere appieno il significato delle informazioni che leggono e ad utilizzare tali informazioni per prendere decisioni consapevoli nella propria quotidianità.

La consistenza del rischio *dell'analfabetismo funzionale* della popolazione italiana viene altresì aggravato dalle evidenze relative alla partecipazione dei cittadini alle proposte formative: si formano gli adulti più scolarizzati, con posizioni professionali già altamente qualificate, nella fascia di età 30-48 anni, di genere maschile e inseriti prevalentemente nella media-grande impresa (OECD, 2019; Ministero del Lavoro, 2020), mentre i restanti profili rimangono sostanzialmente ai margini (anche) della formazione continua.

Alla luce di tale contesto nazionale, il Piano Strategico Nazionale per lo sviluppo delle competenze degli adulti (2021) ha individuato tre direttrici di intervento (6) a) *Intercettare e orientare gli individui*, per attivare nuove forme di intervento capaci di raggiungere un'utenza che tende ad estraniarsi, rinunciando all'esercizio di una cittadinanza attiva; b) *Qualificare e riqualificare il capitale umano*, per riuscire ad estendere ulteriormente i fattori di *personalizzazione degli apprendimenti* mantenendo un'attenzione privilegiata sulle competenze di base, quelle chiave e quelle trasversali, quali vere e proprie competenze abilitanti per l'occupabilità e la cittadinanza; c) *Intermediare e sincronizzare domanda e offerta di competenze*, ricomprendendo tanto azioni di sistema, ad esempio relative al bisogno di mettere a regime i processi di IVC ormai definiti negli aspetti normativi, organizzativi, quanto azioni rivolte alle persone.

Sia il punto *b* sia il punto *c* transitano (o dovrebbero transitare) per attività di *ricerca valutativa*, ossia la ricerca orientata ad osservare e valutare l'oggetto di ricerca (qui le competenze del *capitale umano*), per poi intervenire e migliorare lo stesso. Si tratta dunque di ricorrere ad un insieme eterogeneo di tecniche, procedure e metodi che permettano di valutare prodotti singoli o strutture complesse oppure programmi di intervento, con attenzione alla concettualizzazione, alla pianificazione, alla realizzazione e all'utilità dei progetti attuati (Coggi, Notti, 2002).

Specificatamente sono due le funzioni della ricerca valutativa che qui risultano in maggior misura sollecitate nel raggiungimento delle direttrici nazionali: il riconoscimento degli apprendimenti pregressi prima di un percorso formativo e la valutazione degli apprendimenti raggiunti a seguito di determinati interventi o programmi formativi. Per dirla dunque utilizzando i termini canonici delle funzioni valutative: valutazione

diagnostica e valutazione sommativa si auspica trovino un loro specifico spazio all'interno dell'Adult learning e nel più ampio processo di raggiungimento degli obiettivi di innovazione. Va tuttavia avanzata una conditio sine qua non: è fondamentale che entrambe si appropriino di tecniche e strumenti specificatamente disegnati sulle caratteristiche di un soggetto adulto e si allontanino invece da quelle prese a prestito dai contesti scolastici.

### La valutazione diagnostica nel soggetto adulto

Che cos'è e come si può dunque svolgere la valutazione diagnostica di un soggetto adulto? La valutazione diagnostica in ambito pedagogico è quel particolare tipo di ricerca valutativa svolta preliminarmente ad un percorso o intervento formativo. Svolge funzioni specifiche: è utile per conoscere la situazione di partenza delle persone coinvolte nel progetto, aiuta ad individuare precocemente eventuali carenze e difficoltà che potrebbero incontrare o stanno già incontrando i soggetti nel loro percorso di vita o professionale (qui con funzione prognostica); permette di rilevare punti di forza, esperienze pregresse e particolari abilità del soggetto per poterle valorizzare anche durante l'intervento formativo.

Sulla base degli esiti della valutazione diagnostica risulterà possibile:

- Costruire gruppi di formazione più omogenei rispetto ai prerequisiti di partenza;
- Individuare più puntualmente gli obiettivi specifici di apprendimento del/dei percorsi formativi o ricalibrare quelli precedentemente definiti;
- Scegliere le strategie formative più adeguate a raggiungere determinati obiettivi con determinati partecipanti;
- Individuare precocemente necessità di un eventuale supporto formativo durante l'intervento (rinforzo sui materiali didattici, feedback costante, recall, tutoraggio in ingresso o in itinere);
- Individuare partecipanti senior o con particolari abilità che potrebbero svolgere il ruolo di peer tutor;
- Orientare i partecipanti e renderli maggiormente consapevoli dell'approccio da adottare per affrontare proficuamente il percorso formativo.

Sono dunque esiti non omissibili nell'ottica del voler "qualificare e riqualificare il capitale umano, per riuscire ad estendere ulteriormente i *fattori di personalizzazione degli apprendimenti*" (cfr. Piano Strategico).

Come si può somministrare la valutazione diagnostica con un soggetto adulto? Ovviamente dipende dalle caratteristiche del soggetto adulto in questione e sarebbe ingenuo pensare alla costruzione di strumenti trasversalmente somministrabili a qualsivoglia contesto e target.

Tuttavia, se la sfida cogente, oggi, è quella di rilevare informazioni dettagliate sull'*adulto fragile* (Robasto, 2021), occorre ripensare le modalità della valutazione diagnostica in un'ottica prevalentemente idiografica e allontanarsi dal binomio *valutazione diagnostica=somministrazione test in ingresso*. Tale connubio ha già dimostrato non pochi limiti anche nei contesti scolastici, non solo perché tende sostanzialmente a livellare la valutazione diagnostica alla messa a controllo di *prerequisiti* nei termini di conoscenza, ma



chiaramente nell'Adult learning risulterebbe del tutto deludente per raggiungere le più ampie finalità diagnostiche sopra richiamate. È bene rammentarlo poiché l'infelice connubio si ritrova non poco frequentemente anche nell'ambito della valutazione diagnostica all'interno formazione continua dei lavoratori adulti non scolarizzati su temi sui quali sarebbe fondamentale una seria diagnosi iniziale del profilo in ingresso (si pensi ad esempio ai percorsi formativi sulla sicurezza obbligatoria).

Se l'adulto fragile è un adulto a bassa scolarizzazione, a rischio di perdita del posto di lavoro o disoccupato, a rischio di analfabetismo funzionale, la scelta delle modalità di rilevazione dati vanno fortemente indirizzate verso forme di rilevazione a basso grado di strutturazione (interviste, colloqui, osservazioni etc.) a cui va affiancata, ogni qualvolta possibile, la raccolta documentale delle esperienze pregresse del partecipante: contratti di lavoro precedenti anche brevi, attestati, licenze, manufatti, prodotti, documenti che l'adulto possa portare per *"narrare per lui/lei"* la propria storia - una sorta di portfolio professionale seppur con finalità differenti e intenzionalità meno marcata (Comoglio, 2003; Myers, 1996).

La raccolta documentale e l'analisi delle esperienze pregresse, oltre ad essere un tassello basilare per un eventuale processo di IVC, è un passaggio rilevante per poter definire gli obiettivi di rilevazione del colloquio, i quesiti da porre, le esperienze su cui soffermarsi maggiormente, il linguaggio da utilizzare, l'argomento di apertura etc. Le esperienze documentate hanno inoltre il vantaggio di raccontare ciò che l'individuo fragile potrebbe non essere in grado di narrare, aiutano a superare il disagio di raccontarsi ad una persona estranea e quand'anche vengano richiamate nel corso del colloquio spostano l'accento dal *parlare di sé* al *raccontare qualcosa che si conosce e ci riguarda*.

Emergono tuttavia alcune criticità: i costi e i tempi della rilevazione a basso grado di strutturazione su campioni ad alta numerosità sono generalmente più rilevanti e meno prevedibili rispetto ai costi di una rilevazione a matrice standard; in secondo luogo le competenze richieste al soggetto che effettua la rilevazione con un soggetto fragile non possono darsi per certe e richiamano abilità tipiche della gestione della relazione interpersonale in soggetti ai margini dei processi educativi (occorre empatia, cura dell'altro, approccio interpretativo e non giudicante, ascolto attivo, adattamento del linguaggio, ma anche assertività, sicurezza di sé, caparbia, perseveranza etc.). Gli studi sui giovani drop-out e gli affondi sull'etnopedagogia hanno messo in evidenza come indagare il percorso professionale o formativo di persone drop-out significhi assumere un posizionamento che non è solamente riconducibile all'assunzione di una responsabilità metodologica (Batini, 2014, p. 44). L'approccio etnopedagogico, pur prendendo avvio da un riconoscimento delle differenze (ad esempio tra intervistato e intervistatore; formando e formatore) procede con l'obiettivo di rendere più familiare l'alterità, di favorire lo scambio dialogico in un'ottica che si vuole di reciproca trasformazione (Burgio, 2008, pp 310-311; Burgio 2009). È questo approccio che va recuperato e valorizzato nei processi di adult learning, in particolare con gli adulti fragili, per evitare di perdere l'opportunità di intercettare le effettive esigenze di un soggetto adulto che tende ad avvicinarsi con diffidenza ai processi di apprendimento. Si aggiunge a ciò il fatto che un adulto fragile si potrebbe dimostrare più *"resistente"* ai tentativi di motivazione rispetto ad un soggetto

minore drop out: potrebbe aver perso fiducia in sé stesso e nell'altro e potrebbe aver cristallizzato l'idea di "non essere adatto ad imparare" o di non aver più le capacità cognitive per farlo o che la formazione non serva a nulla. In tal caso bisognerà "accontentarsi" e sostanzialmente fare i conti con una più probabile ed iniziale motivazione puramente estrinseca (Brown, 2007) al processo di apprendimento, almeno nelle prime battute. Ciò, tuttavia, non significa non adoperarsi affinché l'iniziale motivazione estrinseca lasci spazio, un poco alla volta, ad un approccio intrinseco alla formazione.

Infine, altro aspetto di non poco conto, riguarda l'allineamento "operativo" tra l'intervista "etnopedagogica" e la raccolta delle esperienze: occorre costruire un sistema ordinato per l'archiviazione delle esperienze documentate dal singolo e gestirne bene i tempi di raccolta -*prima durante e dopo l'intervista*- in modo da poter capitalizzare, fin dai primi incontri, la raccolta delle informazioni ed evitando di doverla ripetere più volte per lo stesso destinatario, nel caso partecipi a più iniziative formative o interventi di orientamento. Qui non si tratta della raccolta di un Curriculum vitae piuttosto ordinato e con una logica sequenziale ma di documenti o materiali differenti, spesso consegnati in modo confuso, per i quali occorre passare dalla disponibilità di imprese ed enti che non sempre ne comprendono la logica, materiali non tutti archiviabili in formato digitale e alcuni dei quali non direttamente riconducibili o coerenti con le esperienze pregresse narrate dal partecipante (si pensi ad esempio ai casi di lavoro all'interno di un'economia parzialmente sommersa con un disallineamento notevole tra il narrato e il documentato).

I tempi, in ultimo, rappresentano una risorsa determinante per la riuscita dell'intervento formativo con un soggetto fragile: alcune settimane di slittamento dell'intervento formativo con un adulto in possesso di un lavoro stabile e routinario possono non essere nulla; lo stesso tempo per un adulto alle prese con un lavoro atipico, stagionale, agganciato a spostamenti per la ricerca di un lavoro migliore o che alterna momenti di agency ad altri di demotivazione e frustrazione, possono determinare l'impossibilità di intercettare nuovamente il soggetto all'interno di un intervento formativo<sup>7</sup>.

Su quali aspetti, poi, direzionare la valutazione diagnostica? Gli *oggetti* da valutare richiamati nel Piano Strategico sono plurimi: competenze di base, trasversali, digitali, di cittadinanza e professionali sono tutte mobilitate dal piano nazionale. Alcune di queste categorizzazioni risulterebbero in parte sovrapponibili (ad esempio digitali/trasversali), altre non paiono avere contorni concettuali rigidamente definiti (es: trasversali/di cittadinanza/professionali) ma richiederebbero comunque di essere concettualmente e operativamente delineate in funzione del contesto, prima della rilevazione diagnostica, altrimenti il processo di rilevazione risulterebbe minato nei suoi principi metodologici essenziali.

A tal proposito vale la pena richiamare le differenze tra la rilevazione di una competenza di base o trasversale che, pur nella sua trasversalità, può agganciarsi a definizioni di dominio disciplinare ed invece le soft skill (es: perseveranza, spirito di gruppo, resistenza allo stress) etc. che invece si sganciano da saperi con domini propri e riguardano più specificatamente le disposizioni all'apprendimento, alla flessibilità e al

cambiamento in situazione (Costa, Kallick, 2006; Pellerey 2006). Quest'ultime dovrebbero essere indagate con strumenti di rilevazione appropriati e calibrati sul contesto professionale dell'adulto in questione, evitando dunque di formulare quesiti ingenui (un classico è *ti piace lavorare in squadra?* - credendo che la risposta fornisca informazioni valide per rilevare *lo spirito di gruppo*). Va dunque operazionalizzato bene il costrutto, scegliendo indicatori empiricamente rilevabili per il contesto dell'adulto in questione (Visalberghi, 1955, Lucisano P., Domenici G., Biasi V., (2021).

Va infine chiarito che la valutazione diagnostica si differenzia da altre attività "iniziali" già note al mondo della formazione continua come l'analisi della domanda, il bilancio delle competenze, l'analisi dei fabbisogni aziendali etc. (Van Eerde, W., Simon Tang, K. C., & Talbot, G., 2008; Robasto, 2021). Ovviamente la valutazione diagnostica può essere complementare a tali attività, ma si spinge oltre, arriva all'individuo, alla sua storia, alla messa in trasparenza delle sue specificità e per poter essere utilizzata dentro un processo di IVC, non dovrà trattarsi di un *bilancio generale* ma dovrà essere ben indirizzata verso specifici fattori di rilevazione (standard professionali e gli elementi costituenti gli standard).

### **Il ruolo della valutazione sommativa nell'Adult learning**

Anche il ruolo della valutazione sommativa va ripensato e riletto nell'ottica dell'Adult Learning. La valutazione sommativa consiste principalmente in quella forma di ricerca valutativa svolta al termine di un percorso formativo per evidenziare i risultati raggiunti ed operare a consuntivo un bilancio sull'intero percorso formativo, anche allo scopo di riflettere su di esso. Gli esiti della valutazione sommativa possono avere valore certificativo o di attestazione con rilascio di titolo legalmente riconosciuto (licenza, diploma, qualifica, attestato di idoneità a norma di legge, certificazione delle competenze etc.)

La valutazione sommativa è popolarmente conosciuta come *valutazione/verifica finale* ma potrebbe non essere la stessa cosa o meglio non tutte le valutazioni finali possono vantare valore sommativo. Il costrutto *valutazione sommativa* riporta la riflessione docimologica sulla funzione *sommativa* di tale valutazione, ossia su quel processo praticato a compimento di processi didattici e volto ad esprimere un giudizio sommativo sulla *validità* delle *soluzioni adottate*, in rapporto a determinati traguardi formativi. La validità delle soluzioni adottate è conferma del fatto che gli esiti di tale valutazione possano avere un valore estrinseco.

Il concetto di *validità* mobilita inevitabilmente il nesso con gli obiettivi di apprendimento e le strategie dell'intervento. Può dirsi valido solo quell'intervento valutativo coerente nel rilevare i traguardi attesi. Si può cioè affermare che via sia validità (interna) se il processo valutativo adottato permetta effettivamente di rilevare esattamente ciò che ci si proponeva di rilevare nei termini di obiettivi di apprendimento e solo ciò su cui si sia agito didatticamente.

Questo aspetto, insieme ad altri, risulta dirimente nel delineare quali siano verifiche che possano essere definitive sommative e quali siano quelle unicamente *finali* senza alcun valore sommativo (e certificativo). Se gli obiettivi di apprendimento (i traguardi) non



risultano presenti o risultano presenti ma senza alcuna formulazione operativa e specifica o ancora risultano formulati come finalità a lungo termine e non come obiettivi di apprendimento, non risulterà possibile controllare la validità della prova e dunque non risulterà possibile esprimere un giudizio sulla *validità della soluzione valutativa* adottata.

Se inoltre non risulteranno disponibili/presenti informazioni circa le strategie e gli stimoli didattici messi in atto nel processo formativo, ancora una volta non risulterà possibile esprimere valutazioni in merito alla *validità delle soluzioni didattiche* adottate e dunque il processo valutativo non potrà, di nuovo, dirsi sommativo. Non è quindi sufficiente che l'intervento formativo si concluda con una qualsivoglia prova di *verifica finale* per poter affermare con certezza la presenza di una valutazione sommativa.

Se dunque, in un ipotetico corso di formazione continua, alla funzione sommativa si fosse agganciato valore certificativo (come nel caso dei processi di IVC), la mancata presenza di una funzione sommativa nella valutazione finale complicherebbe non poco la questione poiché la prova finale non avendo alcun valore sommativo non potrebbe di fatto vantare valore certificativo.

Sinora non si è volutamente avanzato il tema della scala di valutazione che invece frequentemente prevale nel momento in cui si parli di valutazione finale ed emissione di attestati dal valore certificativo.

“Nella prova finale si daranno i voti o i giudizi? - Useremo una scala in decimi o in centesimi? - La valutazione delle competenze sarà su tre o a quattro livelli? - Quale percentuale di copertura degli elementi della competenza deve esserci per poter certificare tutta la competenza?”

Queste domande che spesso hanno decisamente livellato la riflessione docimologica in ambito scolastico, rischiano ora di ribaltarsi anche sui processi valutativi nell'adult learning e dunque piuttosto che riflettere sulla *validità dell'intervento valutativo* nel valutare effettivamente il conseguimento ciò che si intendeva raggiungere, si aprono indicazioni e discussioni anche molto articolate sulle scale di misura da adottare e sui criteri di assegnazione del punteggio.

Non avanzare indicazioni di merito sulle scale e sui criteri da adottare nei processi valutativi della formazione continua, non significa affermare che il tema non abbia rilevanza quanto piuttosto rimarcare che sia un tema susseguente all'affrontare problemi nei termini di validità e affidabilità delle prove. Inutile dibattere sul fatto che una prova certifichi o meno *tutta* una unità di competenza o se valutazione debba fornire un esito in centesimi o con scala di giudizi, se la prova non risulta nemmeno valida. La stessa posizione è replicabile anche per ciò che concerne il *principio di terzietà* (8) richiesto nei processi certificativi in ambito non formale e informale, dove peraltro il principio di terzietà frequentemente si limita alla presenza di una terza individualità e non invece, come occorrerebbe, un processo specificatamente ripercorribile, monitorabile e valutabile da soggetto terzo (Robasto, 2021).

Così, prima che nell'Adult Learning prendano ulteriormente piede indicazioni operative su questioni criteriali, conviene rimarcare che discutere di valutazione in termini

generali, senza ragionare metodologicamente su scopi, modalità attuative e conseguenze, alimenta confusione e di certo non genera miglioramento (Viganò, 2017; Benvenuto, 2003).

Tali riflessioni riconducono dunque all'importanza della formazione metodologica negli enti attuatori e negli organismi che operano attivamente nei processi di Adult learning (Perla, Vinci, 2015), affinché la loro stessa formazione continua e la loro riflessività professionale (Shon, 1987) possano intrecciare e sorreggere le nuove sfide del piano nazionale.

## Note

- (1) NextGenerationEU è uno strumento temporaneo per la ripresa da oltre 800 miliardi di euro, che contribuirà a riparare i danni economici e sociali immediati causati dalla pandemia di coronavirus per creare un'Europa post COVID-19 più verde, digitale, resiliente e adeguata alle sfide presenti e future. Si veda [https://europa.eu/next-generation-eu/index\\_it](https://europa.eu/next-generation-eu/index_it)
- (2) Si veda <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- (3) Per ciò che concerne la formazione professionale, si trovano espliciti riferimenti nella Missione 4 su cui sono stanziati 30,88 miliardi di euro, divisi in due linee di azione: M4c1 - potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione, per un totale di 19,44 miliardi di euro e M4c2 - dalla ricerca all'impresa, per 11,44 miliardi (PNRR, p.176)
- (4) Secondo quanto previsto dall'art. 118 della Legge n.388 del 2000 e C.M n.71 del 2003, i Fondi Paritetici Interprofessionali nazionali per la formazione continua sono organismi di natura associativa promossi dalle organizzazioni di rappresentanza delle parti sociali attraverso specifici accordi interconfederali stipulati dalle organizzazioni sindacali dei datori di lavoro e dei lavoratori maggiormente rappresentative sul piano nazionale. Le imprese possono destinare la quota dello 0,30% dei contributi versati all'INPS ad uno dei Fondi Paritetici Interprofessionali esistenti.
- (5) Si veda il Dlgs del 16 gennaio 2013, n. 13, Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze, a norma dell'articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. (13G00043)
- (6) Le tre direttrici vengono richiamate sia nel programma GOL, sia nel Piano Nazionale Nuove Competenze sia nel rafforzamento del sistema dei Centri per l'Impiego. Il Fondo Nuove Competenze 2022, al momento della scrittura del presente contributo non risulta o
- (7) Curioso il fatto che mentre l'autrice sta scrivendo questo paragrafo giunge una e-mail di un ufficio di una determinata regione che avvisa che le commissioni d'esame per rilasciare un titolo di qualifica (qui a soggetti fragili) devono essere comunicate entro il 31.03 per il periodo estivo. Il progetto è stato approvato dalla stessa regione il 04.04. Tali tempistiche sono forse confacenti in un percorso di formazione "classico" (iscrizione e frequenza ad una scuola professionale dove a marzo si programmano gli *esami estivi*) ma rilevano tutta la loro inadeguatezza per processi dedicati ad un adulto fragile che tenta faticosamente di ottenere una qualifica tramite un processo di riconoscimento delle esperienze pregresse che non segue un iter standardizzato agganciabili a tempi "scolastici".
- (8) Si vedano i requisiti di terzietà ripresi dalle Linee guida alla interoperatività 2021 <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/Documents/2021/DI-del-05012021.pdf>

## Bibliografia

- Batini, F. (2014). *Drop-out*, Fuorionda, AltrEducazione. Trento: Voci.
- Batini, F., Bartolucci, M. (2017). La valutazione per favorire la motivazione pp.119-135. In: Notti A. M. (a cura di), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa*. Lecce-Rovato: PensaMultimedia.
- Boffo, V., & Fedeli, M. (Eds. 2018). *Employability and competences. Innovative curricula for new professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Brown, L. V. (2007). *Psicologia della motivazione*. New York: Nova Publishers.
- Burgio, G. et al. (2009). *Mercato del lavoro e protezione sociale nell'Unione Europea*. Roma: Editore Roma La Sapienza
- Burgio, G. (2008). *La diaspora interculturale. Analisi etnopedagogica del contatto tra culture: Tamil in Italia*. Pisa: ETS.
- Coggi, C., & Notti, A. (2002). *Docimologia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- European Commission (2021). *NextGenerationEU*. Disponibile a: [https://europa.eu/next-generation-eu/index\\_it](https://europa.eu/next-generation-eu/index_it)
- European Commission (2013). *EVALSED. The resource for the evaluation of Socio- Economic Development. Evaluation guide*. Brussels: European Commission. Disponibile a: [https://ec.europa.eu/regional\\_policy/en/information/publications/evaluations-guidance-documents/2013/evalsed-the-resource-for-the-evaluation-of-socio-economic-development-evaluation-guide](https://ec.europa.eu/regional_policy/en/information/publications/evaluations-guidance-documents/2013/evalsed-the-resource-for-the-evaluation-of-socio-economic-development-evaluation-guide)
- Huberman, M. (1982). L'utilisation de la recherche éducationnelle: vers une mode d'emploi. *Education et recherche*, 2: 136-152.
- Lichtner, M. (1999). *La qualità delle azioni formative*. Milano: FrancoAngeli.
- Lichtner, M. (2004). *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*. Milano: FrancoAngeli.
- Lucisano, P., Domenici, G., Biasi, V. (2021). *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*. McGraw-Hill Education.
- Ministero del Lavoro (2020). *Il mercato del lavoro. Una lettura integrata*. Disponibile a: <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Pagine/default.aspx>
- Myers, M., Sailing Ships (1996). A framework for Portfolios in Formative and Summative Systems in R. Calfee, P. Perfino (eds), *Writing Portfolios in the Classroom. Policy and Practice, Promise and Peril*, Eribaum, Mahwah, NY
- OECD (2019). *Report Adult Learning in Italy. What role for training funds?* Disponibile a: <https://www.oecd.org/italy/adult-learning-in-italy-9789264311978-en.htm>
- OECD, OCSE, PIAAC Programme for the International Assessment of Adult Competencies. Disponibile a: <https://www.oecd.org/skills/piaac/>
- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola
- Perla, L., Vinci V., (2015). *La valutazione degli Adult Education staff*, in EDUEVAL Consortium (Ed.). *The Evaluation of Adult, Education Staff. EDUEVAL Handbook. Volume 3*. Lecce: PensaMultimedia.

Piano Nazionale di Ricerca e Resilienza. Disponibile a: <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>

Robasto, D. (2021). Politiche della formazione: l'innovazione dei sistemi formativi e valutativi. *Lifelong, Lifewide Learning* (LLL), Vol. 38/2021, p.107-115.

Robasto, D., (2022). *Identification, Validation and Certification of previous skills to support vulnerable worker in post pandemic dynamics*. In F. Calabrò, L. Della Spina, M. J. Piñeira Mantiñán (eds.). *New Metropolitan Perspectives, Post COVID Dynamics: Green and Digital Transition, between Metropolitan and Return to Villages Perspectives*. Vol. 2, *Lecture Notes in Networks and Systems* (2367-3370). Springer.

Schön, A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bas.

Van Eerde, W., Simon Tang, K. C., & Talbot, G. (2008). The mediating role of training utility in the relationship between training needs assessment and organizational effectiveness. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(1), 63-73.

Vigano, R. (2017). Qualità e professione docente: la valutazione come risorsa. *EDETANIA* 52/2017, 269-285.

Viganò, R. (2016). Educational Research between Practices and Institutional Policies. *Italian Journal of Educational Research*, 16, 71-84

Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.