

The  
of Adult **E**valuation Staff

EDUEVAL Curriculum

Loredana Perla  
Viviana Vinci

1





Il progetto EDUEVAL - *Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff* (n. 538743-LLP-1-2013-1-IT-GRUNDTVIG-GMP) è finanziato con il sostegno della Commissione europea. L'autore è il solo responsabile di questa pubblicazione (comunicazione) e la Commissione declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa contenute.



Technological Educational Institute  
of Crete



Wyższa Szkoła  
Pedagogiczna  
im. Jaruzasza Korczaka  
w Warszawie



This work is under a  
“Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International” License



More information:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN volume 978-88-6760-336-7



2015 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

<i>Introduzione</i> (Loredana Perla)	5
1. Verso il profilo professionale del valutatore degli staff che operano nel campo dell'educazione degli adulti (Loredana Perla)	7
2. Il modello di valutazione EDUEVAL (Viviana Vinci)	
2.1 Triangolazione come costruito esplicativo del modello EDUEVAL	11
3. Il curriculum di formazione (Viviana Vinci)	15
3.1 Obiettivi del corso	15
3.2 Il formato didattico del corso: <i>modalità blended</i>	16
3.2.1 <i>Cronoprogramma del corso</i>	17
3.3 Organizzazione del corso	18
3.3.1 <i>Modalità di reclutamento</i>	19
3.3.2. <i>Unità didattiche</i>	19
3.3.2.1 Il modello di valutazione EDUEVAL	19
3.3.2.2 Verso il profilo dello staff in educazione degli adulti	20
3.3.2.3 Obiettivi della valutazione: perchè la valutazione	20
3.3.2.4 Livelli della valutazione	21
3.3.2.5 Strumenti della valutazione: come valutare?	21
3.3.2.6 Etica	22

3.3.3	Metodologie, metodi e strumenti per la formazione	22
3.3.3.1	Formazione <i>e-learning</i>	23
3.3.3.1.1	Metodi e strumenti	23
3.3.3.2	Metodologie didattiche della formazione in presenza	24
3.3.3.2.1	Metodi e strumenti	26
3.4	Valutazione del corso: questionari e attività di <i>peer assessment</i>	28
	<i>Conclusioni</i> (Loredana Perla)	31
	<i>Riferimenti bibliografici</i>	33

## Introduzione di Loredana Perla<sup>1</sup>

Il seguente *Curriculum di formazione* per valutatori degli staff che operano nel campo dell'Educazione degli Adulti (EDA) è stato costruito sulla base delle risultanze del progetto EDUEVAL *Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff*<sup>2</sup> (<http://www.edueval.eu>). Tale documento, che descrive la struttura del corso di formazione ed è rivolto ad un pubblico esteso, fa parte di un trittico di prodotti che documentano gli output del progetto e che comprendono, oltre al *EDUEVAL Curriculum (vol. 1)*, una *EDUEVAL Guida How to do (vol. 2)*, indirizzata ai formatori del corso EDUEVAL e un *EDUEVAL Manuale (vol. 3)*, rivolto ai formandi del corso EDUEVAL, ossia ai professionisti che operano all'interno del campo dell'educazione degli adulti come valutatori dello staff.

- 1 Pur essendo frutto di un lavoro condiviso, Loredana Perla è autrice dell'Introduzione, del capitolo 1 e delle Conclusioni; Viviana Vinci è autrice dei capitoli 2 e 3.
- 2 *EDUEVAL - Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff* è un progetto finanziato con il sostegno della Commissione Europea (Project Number: 538743-LLP-1-2013-IT-GRUNDTVIG-GMP Grant Agreement Number: 2013-3800/001/003). Per maggiori informazioni: [www.edueval.eu](http://www.edueval.eu)



Verso il profilo professionale del valutatore  
degli staff che operano  
nel campo dell'educazione degli adulti  
*by Loredana Perla*

Il corso EDUEVAL mira alla formazione del valutatore degli staff che operano nel campo dell'educazione degli adulti: si tratta di un professionista di livello apicale che opera nel campo dell'educazione degli adulti per il miglioramento del lavoro educativo degli staff. Si sta parlando di una figura professionale nuova, flessibile, in grado di operare in vari contesti, che necessita di una formazione specifica.

Il dibattito internazionale sui profili di competenze del lavoro educativo ha messo in evidenza la complessità di riuscire a pervenire ad una modellistica compiuta delle procedure e dei metodi della valutazione del lavoro educativo (Research voor Beleid, 2010, Carlsen & Irons, 2003; Jääger & Irons, 2006; Jarvis, 2009). Il concetto di *lavoro educativo* è di difficile definizione e perimetrazione: riguarda un target plurimo di fruitori e un'azione che si declina in differenti contesti e per differenti scopi<sup>3</sup>.

La valutazione del lavoro educativo, come è emerso dalle risultanze della ricerca<sup>4</sup>, viene svolta, infatti, prevalentemente in due modi: per mezzo dei *valutatori professionisti* o di *valutatori non professionisti*.

3 Per maggiori informazioni si rimanda a: <http://www.edueval.eu/en/outcomes>

4 Si rimanda al EDUEVAL Research Public Report disponibile alla pagina: <http://www.edueval.eu/en/outcomes>

I primi sono certificatori della qualità o personale afferente ad enti esterni all'organizzazione, che valutano la conformità a standard prefissati. Tuttavia essi non sempre possiedono una profonda conoscenza del contesto educativo, della complessità dei processi e delle dinamiche lavorative degli staff che vi operano. I secondi, *valutatori non ufficialmente riconosciuti*, sono professionisti provenienti da percorsi formativi e professionali differenti, con esperienze nel campo educativo e ruoli perlopiù di coordinamento. Essi, a differenza dei valutatori/certificatori, hanno certamente un'ampia conoscenza dei contesti di educazione degli adulti ma non necessariamente hanno una formazione specifica alla valutazione. La valutazione degli staff avviene spesso, in questa ultima modalità, attraverso strategie poco codificate e strumenti informali o costruiti internamente al gruppo di lavoro.

Vi è, dunque, una *funzione valutativa* che si esplica in maniera assai differente a seconda dei contesti professionali e dei diversi paesi europei, oscillante fra certificazione esterna e pratiche non ufficialmente riconosciute. Le conseguenze di questa pluralità di ruoli e figure sono molteplici e si ripercuotono globalmente sulla professionalizzazione degli operatori, così come sulla mancanza di un sistema di valutazione del lavoro educativo, in grado di supportare e migliorare la qualità dei processi lavorativi e il benessere degli operatori.

Nello studio del profilo del valutatore dello staff di educatori degli adulti e nel disegno del modello di formazione che ne consegue (cfr. *EDUEVAL Curriculum*, vol. 1 e *EDUEVAL How to do*, vol. 2), si è tenuto in considerazione, per un verso, il frame teorico che guarda *alle competenze professionali specifiche del valutatore*, il quale deve padroneggiare alcuni strumenti metodologici tipici nella ricerca valutativa (saper costruire un disegno di ricerca valutativa, saper utilizzare gli strumenti di rilevazione dei dati, saper utilizzare strumenti e metodi di analisi dei dati, saper redigere un report o documenti di sintesi descrittivi dei



risultati ottenuti; saper offrire la propria consulenza e supporto agli utenti per introdurre piani di miglioramento e strumenti utili per la qualità dei processi di lavoro e il benessere degli operatori; saper analizzare e interpretare un contesto di riferimento – competenze *diagnostiche e interpretative*). Per altro verso, è stato svolto un lavoro di ricognizione delle *competenze professionali trasversali* del valutatore, attraverso una consultazione e immersione nel portale di orientamento professionale ESCO (*European Skills/ Competences, qualifications and Occupation*).

La selezione delle competenze trasversali ESCO è avvenuta all'interno di cinque ambiti ordinati gerarchicamente per livelli, e secondo la *logica per competenze*, valorizzante saperi, capacità e atteggiamenti sviluppati attraverso l'esperienza:

1. *Applicazione delle conoscenze;*
2. *Atteggiamenti e valori sul lavoro;*
3. *Capacità e competenze sociali;*
4. *Competenze e capacità di pensiero;*
5. *Lingua e comunicazione.*

Oltre alle competenze specifiche e trasversali, il profilo professionale del valutatore degli staff di educazione degli adulti comprende:

- esplicitazione di chi è e quali ruoli ricopre tale figura professionale;
- che cosa fa, quali attività svolge, quali metodi e strumenti utilizza;
- dove opera, in quali servizi;
- con quale utenza lavora;
- quali principi etici e deontologici sottendono il suo agire professionale;
- quali percorsi formativi e professionali sono necessari per il suo operato;

- quali competenze, come si è detto precedentemente, sono attese nella definizione del suo profilo.

La costruzione del profilo del valutatore dello staff nell'ambito dell'educazione degli adulti EDUEVAL, per il cui approfondimento si rimanda all'*EUDEVAL Manuale (vol. 3)*, ha dialogato con il modello ESCO, in una dimensione europea.

Il profilo in uscita che emerge dal lavoro condotto, e a cui si rivolge il corso di formazione, mostra la complessità e la coesistenza di ambiti di competenza diversi, afferenti a discipline ed esperienze educative e, allo stesso tempo, a studi ed esperienze valutative specialistiche.

La valutazione del lavoro degli staff nei contesti di educazione degli adulti rappresenta un universo complesso, da cui discende la difficoltà di individuare un unico modello di valutazione del lavoro educativo. Non esiste una cornice teorica capace di comprendere, da una prospettiva univoca, la complessità insita nei contesti e nelle professionalità implicate all'interno del campo dell'educazione degli adulti, in cui coesistono indicatori e aree di competenza professionale che attengono a dimensioni diverse, e in cui lo stesso processo di valutazione ha oggetti e referenti plurimi. A partire da tali presupposti, il modello di valutazione EDUEVAL è stato pensato in modo da valorizzare la dimensione *sogettiva* (autovalutazione), *oggettiva* (valutazione esterna) e *intersoggettiva* (valutazione del contesto) dei processi educativi (cfr. *EDUEVAL Manuale (vol. 3)* per approfondimento), considerati nella loro complessità e ricchezza.

### **2.1 Triangolazione come costrutto esplicativo del modello EDUEVAL**

Il principio metodologico che sottende il modello di EDUEVAL è la *triangolazione* (Denzin 1989, 2010, Greene, 2007, Hussein, 2009), secondo cui una realtà complessa caratterizzata da molteplici dimensioni, come il lavoro educativo, non può essere valutata attraverso un'unica prospettiva di osser-

vazione del fenomeno, ma necessita di più prospettive di analisi e punti di vista complementari.

La triangolazione viene mutuata dal linguaggio matematico e diviene un principio tipico delle metodologie qualitative, in quanto tecnica che consente di apprezzare le proprietà di un fenomeno confrontando più rappresentazioni del fenomeno stesso, ricavabili da differenti punti di vista, soggetti, strumenti, prospettive di analisi. La scelta di utilizzare, nel modello di valutazione EDUEVAL, tre prospettive (autovalutazione, valutazione esterna e valutazione del contesto) si ispira alla prospettiva *trifocale* che Pellerey (2004) inaugura per comprendere la *competenza*, un costrutto complesso che necessita di tre livelli di osservazione, riferibili ad una dimensione soggettiva, intersoggettiva e oggettiva (Castoldi, 2012).

L'impianto teorico EDUEVAL è stato costruito per trasposizione focalizzando il lavoro educativo come costrutto complesso da valutare attraverso un livello soggettivo (autovalutazione), oggettivo (valutazione esterna) e intersoggettivo (valutazione del contesto).



Questi tre livelli della valutazione, secondo il modello EDUEVAL, non possono essere pensati in ordine gerarchico

o in modo nettamente separato, ma si intersecano, sono intrecciati, a volte si sovrappongono.

L'impianto proposto di valutazione del lavoro educativo richiede l'attivazione simultanea di tre dimensioni e di uno sguardo "trifocale", in grado di comporre il quadro di insieme, utilizzando strumenti specifici e diversi.

Anche da un punto di vista metodologico è opportuno superare un impianto costruito nettamente o sul qualitativo o sul quantitativo, a favore della prospettiva della *mixed methods evaluation* (Benjamin & Goodyear, 2012; Bledsoe & Granam, 2005; Greene, Benjamin & Goodyear, 2001; Mertens, 2010), basata sull'utilizzo misto di dati e di metodi di valutazione qualitativi e quantitativi: si tratta di una prospettiva capace di valorizzare la diversità dei punti di vista, la partecipazione di diversi attori sociali (valutatore ed evaluando, ma anche stakeholders), di rendere la ricerca valutativa dotata di una maggiore utilità sociale, validità, credibilità e completezza (Bryman, 2006). L'utilizzo di una prospettiva di *mixed methods design* (Hesse-Biber & Johnson, 2015; Tashakkori & Teddie, 2003; Creswell, 2003; Creswell & Plano Clark, 2011) comporta la possibilità di attingere da tecniche, strumenti e fonti diverse, al fine di dare maggiore validità ai risultati ottenuti e non utilizzare prospettive valutative riduttive o limitanti, soprattutto in contesti sociali complessi.



La curricolazione della formazione per i valutatori degli staff in educazione degli adulti è declinata in modalità *blended* e prevede una durata di 100 ore totali, di cui 70 in presenza (64 effettive e 6 ore di tutorato individuale, su richiesta dei corsisti) e 30 in modalità e-learning.

### 3.1 Obiettivi del corso

Finalità principale del corso è quella di formare il valutatore professionista degli staff che operano nel campo dell'educazione degli adulti. Più specificamente, il corso mira a perseguire i seguenti obiettivi formativi:

- far emergere le rappresentazioni, teorie implicite e credenze dei corsisti sulla valutazione;
- comprendere la cornice teorica che sottende EDUEVAL;
- comprendere il senso della triangolazione nei modelli di valutazione;
- sviluppare conoscenze relative alle competenze professionali attese del valutatore degli staff di educazione degli adulti;
- promuovere una profonda consapevolezza relativamente al profilo del valutatore degli staff di educazione degli adulti;
- comprendere il ruolo formativo della valutazione, finalizzato al miglioramento dell'organizzazione;

- sviluppare una visione più complessa dei processi di lavoro nei contesti degli staff di educazione degli adulti;
- sviluppare conoscenze relative ai principali livelli di valutazione;
- insegnare a conoscere e a usare alcuni metodi e strumenti qualitativi e quantitativi per realizzare la valutazione nei tre livelli presentati nel modello EDUEVAL;
- sviluppare conoscenze relative ai principali principi etici che sottengono il ruolo valutativo.

### **3.2 Il formato didattico del corso: *modalità blended***

Il corso prevede una modalità di *blended learning* (Garrison & Vaughan, 2008; Garrison & Kanuka, 2004; Graham, 2004), caratterizzata da alcune caratteristiche peculiari:

- l'integrazione di formazione in presenza e a distanza;
- una attenta progettazione pregressa, capace di integrare strumenti formativi differenti, modalità di comunicazione sincrone (che avvengono in tempo reale) e asincrone (che non avvengono in tempo reale, ma che prevedono un intervallo di tempo tra il momento in cui l'informazione è inviata e quello in cui è ricevuta), formali e informali;
- maggiore possibilità di accesso alle informazioni;
- maggiore flessibilità e autonomia nell'apprendimento;
- *peer to peer learning*, in cui vengono distrutti compiti all'interno di un gruppo di lavoro sulla base delle diverse competenze dei singoli o vi è uno scambio di ruoli tra i componenti di un gruppo di apprendimento, secondo una leadership diffusa (Quagliata, 2008, p. 96).



### 3.2.1 *Cronoprogramma del corso*

Le unità didattiche hanno una strutturazione oraria piuttosto uniforme, scandita in incontri in presenza della durata di 5 ore a cui si aggiungono mediamente 5 ore in modalità e-learning (3 ore per le attività di formazione e 2 ore per le attività di valutazione):

- la prima unità ha la durata di 18 ore (2 di presentazione del corso e costruzione del gruppi; 2 laboratori in presenza della durata di 5 ore più 1 ora di tutorato individuale – per un totale di 13 ore – più 5 ore in modalità e-learning, 3 ore per le attività di formazione e 2 ore per le attività di valutazione);
- la seconda, la terza e la quarta unità hanno la durata, ciascuna, di 16 ore (2 laboratori in presenza della durata di 5 ore più 1 ora di tutorato individuale – per un totale di 13 ore in presenza – più 5 ore in modalità e-learning; 3 ore per le attività di formazione e 2 ore per le attività di valutazione);
- la quinta unità didattica ha la durata di 23 ore (3 laboratori in presenza della durata di 5 ore ciascuno più 1 ora di tutorato individuale – per un totale di 16 ore in presenza – più 7 ore in modalità e-learning, 3 ore per le attività di formazione e 4 ore per le attività di valutazione, che comprendono anche un compito di simulazione della costruzione di uno strumento di valutazione, come la rubrica, il portfolio o un audit);
- la sesta unità ha la durata di 11 ore (1 laboratorio in presenza di 5 ore, 1 ora di tutorato individuale più 2 ore di follow up e chiusura del corso – per un totale di 8 ore in presenza – più 3 ore in modalità e-learning; 2 ore per le attività di formazione e 1 ora per le attività di valutazione).

UD	TITOLO UNITA' DIDATTICHE	ORE
1	Il modello di valutazione EDUEVAL	18
2	Verso il profilo del valutatore dello staff di educatori degli adulti	16
3	Obiettivi della valutazione: perché la valutazione?	16
4	Livelli della valutazione	16
5	Strumenti della valutazione: come valutare?	23
6	Etica	11
<b>Totale ore = 100</b>		

**Tab. 1** - Struttura oraria del corso di formazione EDUEVAL

### 3.3 Organizzazione del corso

Il corso è organizzato in modo da alternare circolarmente modalità in presenza e online:

1. avvio delle attività di formazione *in presenza*, in cui introdurre le finalità del corso, costituire il gruppo di formazione, introdurre nuovi argomenti e attivare attività metacognitive e riflessive volte a far emergere credenze e rappresentazioni dei partecipanti, che restano perlopiù a livello implicito e latente (Perla, 2010), circa la valutazione del lavoro educativo;
2. prosieguo delle attività di formazione online – in cui poter approfondire teoricamente i contenuti delle diverse unità didattiche – su piattaforma Moodle, un Course Management System (CMS), open source, volto a potenziare i processi sia di insegnamento che di apprendimento attraverso diversi strumenti di formazione e-learning e di *peer assessment* (Limone, 2012; Baldassarre, 2011);
3. attività di formazione in presenza, in cui decostruire e rielaborare criticamente quanto appreso; supportare i formandi nell'apprendimento; effettuare una restituzione del *peer assessment*; introdurre nuovi argomenti.

### 3.3.1 *Modalità di reclutamento*

Il reclutamento dei corsisti avverrà attraverso l'analisi dei prerequisiti con valutazione del curriculum professionale degli aspiranti candidati.

Il numero massimo di corsisti è di 25 persone.

I prerequisiti per partecipare al corso sono:

- un'età compresa fra i 25 e i 65 anni;
- l'esperienza professionale nel settore dell'educazione degli adulti (in qualità di coordinatori, consulenti, formatori degli educatori);
- titoli di laurea e post-lauream aderenti con le regolamentazioni del proprio Paese (PhD, Master, specializzazioni...).

I partecipanti al corso di formazione saranno selezionati in modo da garantire l'eterogeneità dei profili professionali e lo scambio fra expertise e competenze acquisite.

### 3.3.2 *Unità didattiche*

Il corso di formazione EDUEVAL comprende sei unità didattiche, di seguito descritte sinteticamente.

#### 3.3.2.1 Il modello di valutazione EDUEVAL

La prima Unità didattica, della durata di 18 ore totali (13 in presenza e 5 *online*) è strutturata in due momenti:

- un primo momento di presentazione, in cui introdurre il corso e costituire il gruppo di formazione (2 ore in presenza);
- un secondo momento, incentrato sul background teorico del modello EDUEVAL e sul principio della triangolazione come costruito esplicativo della proposta.

I contenuti principali della prima Unità didattica sono:

- Teorie e modelli della valutazione
- Significati della valutazione
- Cornice teorica del modello EDUEVAL
- Triangolazione.

### 3.3.2.2 Verso il profilo del valutatore dello staff in educazione degli adulti

La seconda Unità didattica, della durata di 16 ore totali (11 in presenza e 5 *online*) è incentrata sul tema del profilo professionale del valutatore EDUEVAL.

I contenuti principali della seconda Unità didattica sono:

- Il modello ESCO per lo sviluppo professionale dello staff di educatori degli adulti
- Il profilo del valutatore EDUEVAL:
  - Chi è (quali ruoli e posizioni riveste)
  - Che cosa fa: attività, metodi e strumenti
  - Dove opera (in quali servizi)
  - Con quale utenza lavora
  - Competenze professionali
  - Percorsi formativi e professionali
  - Principi etici e deontologici.

### 3.3.2.3 Obiettivi della valutazione: perché la valutazione?

La terza Unità didattica, della durata di 16 ore totali (11 in presenza e 5 *online*) è incentrata sul tema degli scopi della valutazione e del suo ruolo nello sviluppo professionale degli staff che operano nel campo dell'educazione degli adulti.

I contenuti principali della terza Unità didattica sono:

- la valutazione per la qualità del lavoro educativo: impatto sugli educatori, impatto sui programmi educativi, impatto sugli utenti, impatto sui contesti;
- la valutazione per lo sviluppo professionale dello staff in educazione degli adulti;
- decostruzione, discussione e rielaborazione riflessiva della propria esperienza professionale;
- valutazione come apprendimento riflessivo a partire dalle pratiche.

#### 3.3.2.4 Livelli della valutazione

La quarta Unità didattica, della durata di 16 ore totali (11 in presenza e 5 *online*) è incentrata sul tema dei livelli della valutazione nel campo dell'educazione degli adulti proposti dal modello EDUEVAL. I contenuti principali della quarta Unità didattica sono:

- l'autovalutazione
- la valutazione esterna
- la valutazione del contesto.

#### 3.3.2.5 Strumenti della valutazione: come valutare?

La quinta Unità didattica, della durata di 23 ore totali (16 in presenza e 7 *online*) è incentrata sul tema della valutazione nel campo dell'educazione degli adulti proposti dal modello EDUEVAL. A differenza delle altre Unità didattiche, in cui le ore di valutazione online sono 2 (e prevedono quiz e workshop), la quinta Unità comprende 4 ore per le attività di valutazione, che includono anche un compito di simulazione della costruzione di uno strumento di valutazione, come la rubrica, il portfolio o un audit.

I contenuti principali della quinta Unità didattica sono:

- Portfolio
- Audit
- Rubrica.

### 3.3.2.6 Etica

La sesta e ultima Unità didattica, della durata complessiva di 11 ore (8 ore in presenza e 3 ore *online*), è incentrata sui principali principi etici che sottendono il ruolo del valutatore dello staff in educazione degli adulti. I contenuti principali sono:

- Linee guida etiche internazionali sulla valutazione
- Guidelines EDUEVAL
- Principi etici del valutatore.

### 3.3.3 Metodologie, metodi e strumenti per la formazione

Le metodologie di formazione comprendono l'utilizzo di brainstorming, mappe, focus group e lezioni frontali nella *modalità in presenza* e diverse attività di formazione a distanza – SCORM, repository di materiale, glossario – e di valutazione (test e workshop) nella *modalità a distanza*.

Il setting formativo è stato strutturato prestando attenzione alla rimozione delle barriere all'apprendimento e alla partecipazione, incrementando soprattutto gli elementi cosiddetti *facilitatori*. Nelle attività di formazione in presenza, ad esempio, l'aula è strutturata in modo da favorire la più ampia partecipazione di tutti i formandi, adottando *banchi mobili*, accostati secondo una disposizione circolare (nei momenti di brainstorming, di riflessione condivisa all'interno del gruppo, o di lezione) oppure uniti a piccoli gruppi (ad esempio 4 banchi uniti a formare un rettangolo o quadrato) per favorire il lavoro di gruppo.

Il corso di formazione si terrà, infatti, in aule laboratorio o

predisposte appositamente, corredate anche di cartelloni, lavagne interattive, proiettore, pennarelli, fogli e materiale di cancelleria utile per svolgere le attività. Anche nelle attività di formazione online l'organizzazione interna dell'ambiente di apprendimento virtuale sarà organizzata attraverso il ruolo di alcuni facilitatori, quali: l'*e-tutor* (Rivoltella, 2006), il *forum* (che incrementa la riflessione condivisa all'interno del gruppo), i gruppi di discussione e di apprendimento attivati nelle attività come il workshop, il wiki, la costruzione condivisa di un glossario.

### 3.3.3.1 Formazione *e-learning*

L'ambiente di apprendimento online sarà ospitato su piattaforma Moodle, un *Course Management System* (CMS), *open source*. All'interno della piattaforma i corsisti potranno trovare tutto il materiale di approfondimento dei contenuti introdotti durante l'incontro in presenza; allo stesso tempo, attraverso il supporto del tutor didattico, saranno sollecitati in attività pratiche collaborative finalizzate alla costruzione di una comunità di apprendimento. La formazione a distanza affianca quella in presenza, amplificando le possibilità di entrare in relazione, di condividere informazioni, di lavorare alla costruzione comune della conoscenza.

#### 3.3.3.1.1 Metodi e strumenti

La formazione *e-learning* sarà implementata su piattaforma Moodle, un *Course Management System* (CMS), *open source*, volto a potenziare i processi sia di insegnamento che di apprendimento attraverso:

- *SCORM* (*Sharable Content Object Reference Model*; si veda paragrafo sulla metodologia per ulteriori dettagli);

- costruzione di un *Glossario*, per elaborare un dizionario e un linguaggio specifico comune a tutti i corsisti;
- *Repository* di materiali di studio e approfondimento delle attività di formazione;
- *Wiki* (pagina di scrittura collaborativa);
- *Forum* e altre attività e-learning implementabili su Moodle per la gestione della comunicazione e la costruzione di una comunità di apprendimento in ambiente online (ad esempio Lesson Module, Glossario, Forum, Choice Module);
- attività di *peer assessment* (Limone, 2012; Baldassarre, 2011), come workshop, Jigsaw e altre attività e-learning che prevedano lo svolgimento di un compito di gruppo (ad esempio la simulazione della costruzione di uno strumento di valutazione).

Per approfondimenti, cfr. *EDUEVAL Guida (vol. 2)*.

### 3.3.3.2 Metodologie didattiche della formazione in presenza

Il corso EDUEVAL prevede l'utilizzo di dispositivi riflessivi, narrativi e metacognitivi – valorizzanti l'expertise del professionista in azione – per lo sviluppo professionale del valutatore dello staff di educazione degli adulti. Tali dispositivi sono utili a comprendere un sistema complesso, imprevedibile e irriducibile a standard teorici, come quello dell'educazione degli adulti, e a costruire grazie al confronto fra formandi (professionisti dell'educazione degli adulti) e formatori (professionisti della valutazione), metodi e strumenti di valutazione adeguati al contesto.

*Riflessività e metacognizione*: superando i modelli di razionalità tecnica, che considerano il professionista come un mero



esecutore di standard procedurali, chiamato alla soluzioni di problemi decisionali attraverso la selezione dei mezzi più adeguati, il *paradigma riflessivo* promuove invece l'apprendimento dall'esperienza, la "messa alla prova" di teorie e modelli, la "messa a distanza" dell'esperienza, attraverso il coinvolgimento degli operatori nella presa di coscienza, formalizzazione e documentazione delle proprie pratiche professionali. Tale modello di professionalità è basato sulla figura dell'esperto pratico-riflessivo, dotato di competenze specifiche (Dewey, 1938; Schön, 1983, 1987; Perla, 2010; Mortari, 2003, 2009; Fabbri, 2007; Striano, 2001; Altet, Paquay & Perrenoud, 2002; Fabbri, Striano & Melacarne, 2008; Montalbetti, 2005; Brookfield, 1995; Korthagen, 2001; Perrenoud, 2001).

*Narrazione*: anche la *narrazione* è uno dei dispositivi qualitativi che ha un'importante funzione epistemica (Lyotard, 1981; Clandinin & Connelly, 2000) e formativa (Formenti, 1998; Demetrio, 1996; Bruner, 1992; 2002). Attraverso la narrazione è possibile: esplorare l'insieme dei processi psichici, esistenziali, emotivi, motivazionali e relazionali *interni* del narratore; decostruire e ricostruire i significati attribuiti agli eventi, innescando processi di rielaborazione riflessiva dell'esperienza; rendere esplicite le strutture di conoscenza e di razionalità che soggiacciono all'agire; ricostruire il passato e conservarne memoria, individuale e collettiva, attraverso le pratiche di scrittura e di documentazione (Perla, 2012b). Utilizzando dispositivi narrativi, il corso EDUEVAL intende riconoscere il valore conoscitivo delle testimonianze dei pratici, sollecitandone la produzione in forma narrativa.

*Analisi delle pratiche professionali*: insieme al *frame* riflessivo, metacognitivo e narrativo, una cornice teorica centrale del curriculum di formazione EDUEVAL è data dall'*analisi delle pratiche educative*, filone di studi della pratica professionale con-

solidato a livello internazionale, soprattutto in area francofona (Altet, 2003; Réseau Open, *Observation des pratiques enseignantes*) e anglosassone (Day, 2004; Bain, 2004; ISATT *International Study Association on Teachers and Teaching*). L'analisi della pratica viene condotta partendo da una situazione educativa reale, per ricavare e cercare di formalizzare in modelli teorici – a posteriori, per inferenza – i saperi insiti nelle pratiche professionali (Altet, 2003; Damiano, 2006).

### 3.3.3.2.1 Metodi e strumenti

*Case study*: un esempio di dispositivo utilizzato nel corso EDUEVAL è lo studio e l'analisi di un caso di lavoro nei contesti di educazione degli adulti. Il *case study* può essere definito come lo studio intensivo e approfondito di una situazione o di un evento, considerato nei diversi livelli e dimensioni che lo compongono (Yin, 1994a, 1994b; Mortari, 2007; Riva, 2007). A partire da una situazione reale, lo studio di caso permette di analizzarne il contesto, la dimensione temporale, la situazione (la motivazione che l'ha determinata), i partecipanti, le azioni.

*Focus group*: tecnica che permette, attraverso l'interazione di un gruppo di persone, di *mettere a fuoco un tema*, un problema, un concetto. Si differenzia dall'intervista, che pone, in genere, domande su tematiche differenti, in quanto focalizzato su una sola questione, anche se affrontata attraverso diverse sollecitazioni. Il risultato atteso consiste in una o più argomentazioni capaci di descrivere il tema, di discuterne le dimensioni più importanti (Bezzi, 2013, p. 27).

*Mappe*: rappresentazioni grafiche di informazioni, articolate in una struttura gerarchico-associativa, cioè con una matrice cognitiva di tipo associazionista, in cui l'apprendimento e lo

sviluppo di concetti cognitivi si basano sulla libera associazione mentale, a partire dall'elemento centrale e dalla combinazione progressiva di concetti. Le immagini, i colori e le linee di connessione che caratterizzano le mappe mentali, in particolare, sono molto più evocativi delle parole e, stimolando un numero infinito di associazioni, suggestioni e idee, aumentano anche le capacità creative (personali e di gruppo), l'immaginazione, la memoria, le risorse mentali inconscie, la capacità di pensiero e la fiducia (Novak & Gowin, 1995; Novak, 2001; Buzan, 2006; Buzan & Buzan, 2003; Vinci, 2012).

*Scrittura riflessiva*: forma di scrittura professionale assunta come dispositivo di autoformazione dell'adulto (Perla, 2012a). Le scritture professionali rappresentano un organizzatore elettivo che permette di sviluppare competenze professionali attraverso l'analisi dei processi di lavoro, attraverso uno "sguardo sulla complessità che caratterizza i contesti organizzativi" (Pastré, 2002; Habboub, Lenoir & Tardif, 2008; Pastré & Lenoir, 2008; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006).

*Brainstorming*: tecnica che permette di far emergere le rappresentazioni spontanee dei partecipanti, secondo la logica delle associazioni delle idee, in cui nuove idee emergono a partire da quelle già prodotte (Bezzi, 2006; Gallagher, 2013; Sutton & Hargadon, 1996). Utilizzato come tecnica di *problem solving* all'interno di organizzazioni – soprattutto in ambito aziendale e formativo – viene utilizzato per incrementare il pensiero creativo e generare molte idee (Rich, 2003): rappresenta una tecnica poco strutturata e flessibile, utile per favorire l'espressione di sé, delle proprie emozioni, vissuti, credenze, eliminando la censura su quanto prodotto dalla mente (Di Maria, Lavanco, Varveri & Montesarchio, 2002).

### 3.4 Valutazione del corso: questionari e attività di *peer assessment*

Si prevede una valutazione del corso di formazione attraverso tre modalità distinte:

1. test sui contenuti del corso;
2. questionario di gradimento, incentrato sulla qualità dei contenuti, dei formatori, dell'organizzazione, dell'utilità e delle ricadute del corso sulla propria professione;
3. attività *peer assessment* (Baldassarre, 2011; Limone, 2012; Muirhead, 2002), le quali svolgono una importante funzione metacognitiva sull'oggetto e sul percorso della formazione, in quanto basate sull'assunzione di responsabilità e autonomia dei formandi, che ragionano sui criteri stessi con cui sono valutati. Tali attività comprendono, ad esempio:
  - *workshop*: compito che consiste nella creazione (individualmente o collaborativamente) di un documento (testuale o di altra natura) da parte dei corsisti, che permette di valutare i contenuti appresi, attraverso una griglia di valutazione definita dal docente e testabile dal corsista stesso. Secondo la logica del *peer-assessment*, lo strumento *workshop* integra, per ogni singola attività, due valutazioni, una per il prodotto inviato e una per la valutazione fornita ai colleghi;
  - *jigsaw*: conduzione del lavoro di gruppo basato sulla specializzazione del compito. Ogni formando ha un compito che contribuisce al raggiungimento dell'obiettivo del gruppo. Il compito di apprendimento viene suddiviso e ad ogni formando viene assegnata una parte, su cui lavorare indipendentemente dagli altri. Ogni membro del gruppo diviene esperto di una parte del compito ed ha la responsabilità di insegnare le informazioni apprese agli altri componenti del

gruppo. La competenza del gruppo viene accertata valutando tutti i membri del gruppo sull'argomento assegnato (Aronson et al., 1978). Nel corso EDUEVAL il Jigsaw sarà utilizzato nello svolgimento di un compito come la simulazione di costruzione di uno strumento valutativo, assegnando ai diversi corsisti una porzione del compito.



Il corso di formazione EDUEVAL risponde a tre istanze fondamentali: *far acquisire conoscenze e procedure* relative alla valutazione attraverso lezioni e *learning objects* (SCORM online e materiali di approfondimento), promuovere una postura *riflessiva*, attraverso dispositivi metacognitivi di scrittura (mappe, scritture riflessive, portfoli) e promuovere la dimensione *collaborativa* dell'apprendimento, per mezzo di attività di co-costruzione della conoscenza all'interno del gruppo di pari, sviluppate in particolare nell'ambiente di formazione e-learning.

La costruzione del Curriculum è frutto di un lungo lavoro, in cui staff di esperti/ricercatori e pratici/operatori – che lavorano come valutatori degli staff nei contesti educativi per adulti – si sono confrontati, collaborativamente, al fine di offrire una riflessione e strumenti concreti, utili per lo sviluppo di un sistema e di una cultura valutativa del lavoro educativo in Europa.

Il fine, a lungo termine, possibile solo per mezzo di sperimentazioni di percorsi formativi quali quello proposto, consiste nel puntare ad un riconoscimento normativo della professione del valutatore degli staff di educazione degli adulti, anche grazie alla creazione di un albo professionale.

**Per approfondimenti, si veda <http://www.edueval.eu>.**





## Riferimenti bibliografici

- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, Ph. (Éds.) (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*. Bruxelles: De Boeck.
- Altet, M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia* (tr. it.). Brescia: La Scuola.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J. & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverley Hills, CA: Sage.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, Massachusetts – London, England: Harvard University Press.
- Baldassarre, M. (2011). *E-learning, integrazione aula-rete e criteri pedagogici per la didattica universitaria on-line*. In I. Loiodice (Ed.) *Università, qualità didattica e lifelong learning*. Roma: Carocci.
- Bezzi, C. (2006). *Valutazione in azione. Lezioni apprese da casi concreti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bezzi, (2013). *Cos'è la valutazione. Un'introduzione ai concetti, le parole chiave e i problemi metodologici*. Milano: FrancoAngeli.
- Bledsoe, K.L. & Graham, J.A. (2005). The use of multiple evaluation approaches in program evaluation, *American Journal of Evaluation*, 26(3), 302–319.
- Brookfield, S.D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?, *Qualitative Research*, 6, 97–113.
- Buzan, T. (2006). *Come realizzare le mappe mentali*. Milano: Frassinelli.

- Buzan, B. & Buzan, T. (2003). *Mappe mentali*. Milano: NLP Italy.
- Carlsen, A. & Irons, J. (Eds.) (2003). Learning 4 Sharing: Manual for Adult Education Practitioners. *Vilnius*, 23-28.
- Castoldi, M. (2012). *Valutare a scuola*. Roma: Carocci.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experiences and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Damiano, E. (2006). *La Nuova Alleanza. Temi problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge Falmer.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Denzin, N. (1989). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Denzin, N. (2010). *Moments, Mixed Method, and Paradigms Dialogs, Qualitative Inquiry*, 16, 419-427.
- Dewey, J. (1938). *Logic. Theory of Inquiry*. In J.A. Boydston (Ed.) (1986). *The Later Works of John Dewey 1925-1953. Vol. 12*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Di Maria F., Lavanco G., Montesarchio G., & Varveri L. (2003). *Colloquio di gruppo: istruzioni per l'uso*. In G. Montesarchio (Ed.). *Quattro crediti di colloquio*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L., Striano, M. & Melacarne, C. (2008). *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e Associati.
- Gallagher, S. (2013). *Brainstorming: Views and Interviews on the Mind*. UK Imprint academic: Exeter.
- Garrison, R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.

- Garrison D.R. & Vaughan N.D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Graham, C.R. (2004). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. In C.J. Bonk, C.R. Graham, *Handbook of blended learning. Global Perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer.
- Greene, J.C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Greene, J.C., Benjamin, L. & Goodyear, L. (2001). The merit of Mixing Methods in Evaluation, *Evaluation*, 7(1).
- Habboub, E., Lenoir, Y. & Tardif, M. (2008). *La didactique professionnelle et la didactique des savoirs professionnels dans la documentation scientifique: un essai de synthèse des travaux francophones*. In Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat. Un enjeu pour la professionnalisation des enseignants* (pp. 21-52). Toulouse: Éditions Octarès.
- Hesse-Biber, S.N. & Johnson, R.B. (2015). *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*. New York: Oxford University Press.
- Hussein, A. (2009). The use of triangulation in social sciences research: Can qualitative and quantitative methods be combined? *Journal of Comparative Social Research*. 1, 1-12.
- Jääger, T. & Irons, J. (Eds.) (2006). *Towards becoming a good adult educator. Resource book for adult educators*. [http://www.vabaharidus.ee/public/files/LPIA\\_Agade\\_A4.pdf](http://www.vabaharidus.ee/public/files/LPIA_Agade_A4.pdf).
- Jarvis, P. (Ed.) (2009). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London: Routledge.
- Korthagen, F.A.J. (2001). *Linking Theory and Practice*. London: LEA.
- Limone, P. (2012). *Valutare l'apprendimento on-line: Esperienze di formazione continua dopo la laurea*. Bari: Progedit.
- Lyotard, J.F. (1981). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- Mertens, D.M. (2010). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative and Mixed Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Montalbetti, K. (2005). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.

- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Aver cura di sè*. Milano: Bruno Mondadori.
- Muirhead, B. (2002). Relevant assessment strategies for online colleges & universities, *USDLA Journal*, 16(1), retrived from: [http://www.usdla.org/html/journal/FEB02\\_Issue/article04.html](http://www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article04.html)
- Novak, J.D. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.
- Novak, J.D. & Gowin, B. (1995). *Imparando a imparare*. Torino: SEI.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17;
- Pastré, P. (2008). Apprentissage et activité. In P., Pastré, L., Lenoir, *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse: Octarès.
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse: la didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198
- Pellerey M. (2004). *Le competenze e il Portfolio delle competenze individuali*. Firenze: La Nuova Italia.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2012a). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla, L. (2012b). *Scrittura e tirocinio universitario. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Perrenoud, Ph. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, 36, 131-162.
- Quagliata, A. (2008). *Competenze per lo sviluppo delle risorse umane. Esperienze di formazione blended*. Roma: Armando.
- Research voor Beleid, 2010, *Key competences dor adult learning professionals. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning professionals*. Final report. Zoetermeer ([http://www.frae.is/media/22268/Kennarafaerni-2010\\_1168938254.pdf](http://www.frae.is/media/22268/Kennarafaerni-2010_1168938254.pdf))

- Riva, M.G. (2007). *La scrittura dei 'casi pedagogici' come pratica della ricerca formativa*. In D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura* (409-423). Milano: Edizioni Unicopli.
- Rivoltella P.C. (2006). *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*. Roma: Carocci.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1987). *Educating Reflective Practitioners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Striano, M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Sutton, R.I. & Hargadon, A.H. (1996). Brainstorming groups in context: Effectiveness in a product design firm. *Administrative Science Quarterly*, 41, 685–718.
- Tashakkori, A. & Teddie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vinci, V. (2012). *Scrivere mappe didattiche*. In L., Perla (Ed.). *Scritture professionali. Metodi per la formazione* (120-148). Bari: Progedit.
- Yin, R. (1994a). *Application of case study research*. Second edition. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. (1994b). *Case study research. Design and Method*. Thousand Oaks, CA: Sage.

*EDUEVAL Curriculum* è il primo di tre volumi, realizzati a partire dai risultati del progetto EDUEVAL - *Evaluation for the Professional Development of Adult Education Staff* (<http://www.edueval.eu>). I volumi comprendono: *EDUEVAL Curriculum (vol. 1)*; *EDUEVAL Guida (vol. 2)*; *EDUEVAL Manuale (vol. 3)*. Nello specifico, the *EDUEVAL Curriculum* descrive la struttura del corso di formazione ed è rivolto a tutti coloro che sono interessati alla formazione del profilo professionale del valutatore degli staff che operano nel campo dell'educazione degli adulti.

*EDUEVAL Curriculum* è frutto del lavoro condiviso delle sei università partecipanti al Progetto EDUEVAL: Università degli Studi di Milano-Bicocca (Coordinatore); Rezekne Academy of Technologies, Lettonia; WSP – Janusz Korczak Pedagogical University in Warsaw, Polonia; TEI of Crete – School of Health & Social Welfare, Grecia; Università degli Studi Aldo Moro di Bari.