

## RIASSUNTO E COMMENTI

La presente relazione esamina la questione di come rendere maggiormente *visibile* l'apprendimento che avviene al di fuori delle istituzioni d'istruzione e formazione ufficiali. Mentre, infatti, il sapere che si acquisisce nel sistema tradizionale d'istruzione e di formazione è una caratteristica precisa delle società moderne, l'apprendimento non ufficiale risulta ben più difficile da individuare e da valutare correttamente<sup>(1)</sup>. Tale invisibilità è sentita sempre più come un problema che influisce sullo sviluppo delle competenze a tutti i livelli, dall'individuo alla società nel suo insieme.

Nel corso degli ultimi anni, la maggior parte degli Stati membri dell'Unione europea ha sottolineato l'importanza fondamentale dell'apprendimento che avviene al di fuori e in aggiunta all'istruzione e formazione ufficiali. Questo grande interesse ha portato a un crescente numero di iniziative a carattere politico e pratico, determinando così uno spostamento della questione dallo stadio puramente sperimentale a quello d'attuazione iniziale.

L'identificazione, la valutazione e il riconoscimento dell'apprendimento non ufficiale devono basarsi su metodologie semplici e poco costose, nonché su un'idea chiara di come debbano essere condivise le responsabilità istituzionali e politiche. Soprattutto, però, queste metodologie devono essere capaci di dare ciò che promettono, e in tal senso la qualità della 'misurazione' costituisce un aspetto cruciale. La presente relazione si propone di chiarire, attraverso una discussione teorica iniziale, i requisiti necessari per giungere a soluzioni pratiche di successo.

### Il carattere dell'apprendimento

Quando si affronta il problema di come identificare e valutare l'apprendimento non ufficiale è indispensabile ricordare che l'apprendimento è, per natura, *contestuale*. Quando quest'ultimo avviene in ambienti sociali e materiali, il sapere e le competenze sono per lo più il risultato della partecipazione a 'comunità pratiche'. L'apprendimento non può essere ridotto a un ricevimento passivo di 'frammenti' di sapere. Questa impostazione implica una concentrazione dell'attenzione non soltanto sul lato relazionale (il ruolo dell'individuo all'interno di un gruppo sociale), ma anche sulla natura negoziabile, interessata e coinvolgente dell'apprendimento (il carattere comunicativo dell'apprendimento). Il singolo discente acquisisce la capacità di fare qualcosa, partecipando di fatto a un continuo processo di apprendimento. L'apprendimento non risulta quindi soltanto riproduzione, ma anche riformulazione e rinnovo di sapere e competenze.

I risultati dei processi di apprendimento, ovverosia ciò che noi chiamiamo competenze, sono di per sé parzialmente *inespressi* (Polanyi 1967). Ciò significa che risulta difficile esprimere con le parole e definire le varie fasi o le regole intrinseche a una certa competenza. In alcuni casi le persone non sanno neppure di possedere una competen-

---

<sup>(1)</sup> L'espressione apprendimento non ufficiale comprende quelle forme di apprendimento informali come l'acquisizione di conoscenze sul lavoro o altrove, ma include anche approcci pianificati ed espliciti all'apprendimento, introdotti nelle organizzazioni del lavoro e altrove, che non sono riconosciuti nell'ambito del sistema d'istruzione e formazione ufficiale

za. Questo aspetto presenta una notevole pertinenza con il compito di valutare l'apprendimento non ufficiale e deve riflettersi nelle metodologie. Gran parte del know-how in nostro possesso è stato acquisito con la pratica e attraverso dolorose esperienze. Un falegname esperto sa impiegare un attrezzo in modi che sfuggono ogni descrizione a parole. Siamo così abituati a dare per scontato questo tipo di know-how che non ci rendiamo conto di quanto sia presente nelle nostre attività.

## **Requisiti metodologici**

Il punto principale è se sia possibile o meno sviluppare metodologie in grado di riuscire a cogliere le competenze in questione (contestualmente specifiche e parzialmente inesprese). Se da un lato le metodologie specialistiche per la valutazione dell'apprendimento non ufficiale sono agli albori, quelle di verifica e valutazione nell'ambito dell'istruzione e formazione ufficiali possono far riferimento a un lungo passato di esercizi, ricerche e teorie. L'attuale espansione della valutazione nel lavoro e nel tempo libero è sicuramente da collegarsi a questa tradizione. Si può ragionevolmente supporre che i nuovi approcci si basano in larga misura sulle metodologie sviluppate nell'ambito di quelle aree di apprendimento più strutturate, offerte dall'istruzione scolastica ufficiale. Se non altro si può presumere che alcune delle sfide e dei problemi sono condivisi tra i due campi d'apprendimento.

Si può dire che la valutazione nell'istruzione e nella formazione ufficiali serva a due scopi principali. *Lo scopo formativo* deve coadiuvare il processo di apprendimento. Nessun sistema può funzionare bene se non riceve frequenti informazioni sul reale funzionamento del processo. Ciò è importante tanto nelle classi quanto nelle imprese: tanto più mutevole e imprevedibile è il contesto, quanto più importante è il feedback. Teoricamente la valutazione dovrebbe fornire un feedback a breve termine, in modo che deficienze d'apprendimento possano essere individuate e affrontate immediatamente. *Lo scopo sommativo* deve fornire una prova del completamento di una sequenza di apprendimento. Nonostante queste prove possano assumere molte forme (certificati, diplomi, esami, ecc.), il loro scopo è quello di agevolare il trasferimento tra livelli e contesti diversi (da una classe all'altra, da una scuola all'altra, dalla scuola al lavoro). Questo ruolo può essere anche definito di selezione e come un mezzo per salvaguardare l'accesso a livelli, funzioni e professioni.

La fiducia attribuita a uno specifico approccio di valutazione è in genere legata ai criteri di *affidabilità* e *validità*. L'affidabilità di una valutazione dipende dal fatto che i risultati possono o meno essere riprodotti in occasione di un nuovo test, effettuato da nuovi valutatori. Per molti versi, la validità può essere considerata un concetto e un aspetto più complesso della affidabilità. Un punto di partenza potrebbe essere quello di stabilire se una valutazione 'misura' realmente ciò che originariamente i suoi artefici volevano misurare. L'autenticità è una caratteristica di primo piano; un'elevata affidabilità ha scarso valore se il risultato della valutazione fornisce un'immagine falsa del campo e del candidato in questione.

Ciononostante, i concetti di affidabilità e validità sono privi di significato se non sono collegati a *punti di riferimento*, *criteri di giudizio* e/o *standard di rendimento*, ecc. Nell'impostazione di questi punti di riferimento e/o criteri è possibile individuare due principi fondamentali. Nell'istruzione e nella formazione tradizionali è comunemente

impiegato il riferimento a una norma (conformemente all'impostazione di un gruppo). Il secondo modo per stabilire un punto di riferimento consiste nel correlare una certa prestazione con un determinato criterio. Una verifica con riferimento a un criterio implica in primo luogo l'individuazione di un campo di conoscenza e di capacità e quindi il tentativo di sviluppare criteri generali sulla base di quanto viene osservato in questo campo specifico.

Ciò che si impara da verifiche nel sistema formale può essere utilizzato per sollevare un certo numero di questioni e argomenti che riguardano il campo dell'apprendimento non ufficiale:

- (a) Quale funzione, formativa o sommativa, le nuove metodologie (e sistemi istituzionali) devono svolgere per l'identificazione, la valutazione e il riconoscimento dell'apprendimento non ufficiale?
- (b) La diversità dei processi e dei contesti d'apprendimento pone il problema se sia possibile ottenere in questa area lo stesso tipo di affidabilità che si riscontra nel campo dell'istruzione e formazione ufficiali
- (c) Il carattere contestuale e (parzialmente) inespresso dell'apprendimento complica la ricerca della validità; pertanto si tratta di sapere se le metodologie sono concepite e strutturate in modo adeguato così da poter affrontare questo problema.
- (d) Il tema dei punti di riferimento ('standard') è un problema chiave che deve essere considerato. Si tratta di sapere se i confini del campo (compresi la 'grandezza' e il contenuto delle competenze) sono definiti in modo giusto.

Non è ancora stato stabilito se la valutazione dell'apprendimento non ufficiale implichi l'introduzione di nuovi strumenti e mezzi oppure se si parla di vecchi approcci a nuove sfide. C'è ragione di credere che per lo meno in una certa misura siamo di fronte al trasferimento delle metodologie di verifica e valutazione tradizionali in questo nuovo campo.

### **Requisiti istituzionali e politici**

Il futuro ruolo dei sistemi di valutazione e riconoscimento dell'apprendimento non ufficiale non può essere limitato a un problema di qualità metodologica. Per quanto importanti, affidabili e valide, le metodologie non sono sufficienti a far sì che gli individui, le imprese e/o le istituzioni scolastiche si fidino e accettino delle valutazioni. Ciò è particolarmente vero nel caso in cui alle valutazioni è dato un ruolo sommativo, ovvero sia comprovare la competenza di individui che competono per ottenere un impiego nel mercato del lavoro e nelle istituzioni scolastiche. Affinché le valutazioni in questione abbiano un certo valore reale è necessario che siano soddisfatte alcune condizioni indispensabili a carattere politico e istituzionale. Ciò può essere fatto in parte attraverso decisioni politiche che assicurano il fondamento giuridico delle iniziative, ma dovrebbe essere integrato da un processo in cui devono essere chiarite questioni di 'possesso', 'controllo', nonché di 'utilità'. In questo modo, la valutazione dell'apprendimento non ufficiale sarebbe giudicata tanto secondo criteri tecnici e strumentali (affidabilità e validità), quanto in base a criteri normativi (legalità e legittimità). Inoltre l'accettazione di valutazioni dell'apprendimento non ufficiale dipenderà non soltanto dal loro stato giuridico, ma anche dalla loro legittimità.

## **ESPERIENZE NAZIONALI ED EUROPEE**

La situazione in Europa è illustrata mediante gli esempi di cinque gruppi di nazioni e delle attività a livello di Unione europea. Per quanto i paesi di ogni gruppo possano differire marginalmente nelle scelte e negli approcci metodologici e istituzionali adottati, tanto la vicinanza geografica, quanto l'affinità istituzionale sembrano motivare un reciproco apprendimento e, in una certa misura, soluzioni analoghe.

### **Germania e Austria: l'approccio dualistico**

L'approccio tedesco e quello austriaco al problema dell'identificazione, della valutazione e del riconoscimento dell'apprendimento non ufficiale sono molto simili. È interessante osservare che i due paesi in cui l'apprendimento pratico è stato integrato in modo del tutto sistematico all'istruzione e alla formazione (attraverso un sistema dualistico), fino a oggi hanno manifestato una certa riluttanza ad abbracciare questa nuova tendenza. Da un lato ciò riflette il successo del sistema dualistico che è generalmente considerato valido in termini sia pedagogici (combinazione di apprendimento tradizionale ed empirico), sia di rendimento (copertura di elevate percentuali di gruppi d'età). D'altro lato, e rispecchiando la grande importanza data alla formazione iniziale, il sistema esistente sembra soltanto parzialmente in grado di estendere le sue funzioni a una formazione professionale continua, nonché agli svariati requisiti di formazione degli adulti. Ciononostante si può osservare un numero considerevole di sperimentazioni su progetto e l'attenzione nei confronti di queste problematiche è in aumento. La discussione sul riconoscimento dell'apprendimento non ufficiale in Germania e Austria è intimamente legata al dibattito sulla modularizzazione dell'istruzione e della formazione.

### **Grecia, Italia, Spagna e Portogallo: l'approccio mediterraneo**

In generale in Grecia, Italia, Spagna e Portogallo si riscontra un atteggiamento favorevole nei confronti dell'introduzione di metodologie e sistemi per l'apprendimento non ufficiale. Sia in campo pubblico quanto in quello privato l'utilità di queste pratiche è chiaramente riconosciuta. L'enorme bacino di apprendimento non ufficiale, che costituisce la base di importanti settori economici di questi paesi deve essere reso più visibile. Non si tratta soltanto di agevolare l'utilizzo delle competenze esistenti, ma anche di migliorarne la qualità. Le metodologie per la valutazione e il riconoscimento dell'apprendimento non ufficiale possono essere considerate strumenti di miglioramento qualitativo, includendo non soltanto singoli lavoratori o imprese, ma intere categorie economiche. Questi paesi sono anche la dimostrazione che il passaggio dalle intenzioni all'attuazione è un passo assai lungo. A livello giuridico e politico sono stati effettuati degli interventi attraverso riforme dell'istruzione di varia portata, ma non si sono registrati grandi progressi nella reale introduzione di pratiche di valutazione e riconoscimento. Gli anni a venire mostreranno se le buone intenzioni, quasi unanimemente dimostrate dai quattro paesi, si tradurranno in pratiche in grado di influire e servire realmente a individui e imprese.

## **Finlandia, Norvegia, Svezia e Danimarca: l'approccio nordico**

Non si può parlare di un 'modello nordico', almeno non nel senso stretto del termine. Finlandia, Norvegia, Danimarca e Svezia hanno scelto approcci diversi e operano secondo programmi per certi aspetti discordanti. Queste diversità, tuttavia, non cambiano il fatto che tutti e quattro i paesi hanno compiuto dei passi a livello pratico verso il rafforzamento del legame tra l'istruzione e la formazione ufficiali e l'apprendimento al di fuori delle scuole, mediante iniziative legislative e istituzionali. Sebbene alcuni elementi di questa strategia esistessero già da tempo, le iniziative più importanti sono state intraprese negli ultimi anni, soprattutto dal 1994-95. Il mutuo apprendimento tra questi paesi è considerevole e si è ulteriormente intensificato negli ultimi due o tre anni. L'influenza dell'approccio finlandese e norvegese su recenti documenti svedesi ne è la dimostrazione. La Finlandia e la Norvegia stanno chiaramente aprendosi a un'integrazione istituzionale dell'apprendimento non ufficiale come parte di una strategia generale di un apprendimento permanente. I piani presentati in Svezia e Danimarca indicano che questi due paesi si stanno muovendo nella stessa direzione e che la questione dell'apprendimento non ufficiale sarà oggetto di più attenzione nei prossimi anni.

## **GB, Irlanda e Paesi Bassi: l'approccio NVQ (Qualifica Professionale Nazionale)**

In GB, Irlanda e nei Paesi Bassi si osserva una profonda accettazione di un modello educativo e di formazione orientato alla produzione e basato sul rendimento. Una caratteristica fondamentale in questi paesi è l'accettazione generale che l'apprendimento al di fuori delle istituzioni scolastiche e di formazione ufficiali rappresenti una via valida e importante nell'acquisizione di competenze. Ciò che suscita perplessità, tuttavia, è come tale sistema debba essere realizzato. Dall'esperienza britannica e olandese si possono evincere alcuni dei problemi istituzionali, metodologici e pratici associati alla creazione di un sistema in grado di integrare al suo interno l'apprendimento non ufficiale. Il primo e forse il più arduo ostacolo è rappresentato dalla sfida di riuscire a sviluppare standard di qualificazione accettabili. Fin tanto che le valutazioni sono compiute facendo riferimento a un criterio, la qualità dello standard avrà importanza cruciale. Dalle esperienze della Gran Bretagna si individuano alcune di queste difficoltà, che oscillano tra descrizioni e definizioni di competenze troppo generali o troppo specifiche. La seconda importante sfida che emerge dai casi britannico e olandese, ma che non si riscontra nel materiale in nostro possesso sull'esperienza irlandese, è collegata alle classiche sfide di valutazione dell'affidabilità e della validità. Nella nostra documentazione i problemi sono stati illustrati chiaramente ma le risposte, se ne esistono, non sono definite altrettanto chiaramente. Tutti e tre i paesi basano l'istruzione e la formazione professionale su sistemi modulari, un fattore che sembra contribuire alla rapida introduzione su larga scala di metodologie e istituzioni nel settore.

## **Francia e Belgio: 'apertura' di diplomi e certificati**

Per molti aspetti la Francia si caratterizza per essere uno dei paesi europei più progrediti nel campo dell'identificazione, della valutazione e del riconoscimento dell'apprendimento non ufficiale. Il Belgio si è dimostrato meno attivo, ma nel corso degli ultimi anni sono state intraprese svariate iniziative, in parte influenzate dalle esperienze francesi. Le prime iniziative francesi sono state intraprese addirittura nel

1985, con l'introduzione del sistema del *bilan de competence*. Il fine del *bilan* era quello di supportare il datore di lavoro/dipendente nell'identificazione e nella valutazione delle competenze professionali, sia per utilizzarle all'interno dell'azienda, sia nel caso di avanzamenti di carriera.

La seconda iniziativa francese di un certo rilievo è stata 'l'apertura' del sistema d'istruzione e formazione professionale nazionale a competenze acquisite al di fuori delle istituzioni ufficiali. Dal 1992 è possibile conseguire (a vari livelli) dei certificati di idoneità professionale (*Certificat d'aptitude professionnelle*) basati su una valutazione di quanto appreso in periodi precedenti e in modo non ufficiale. Una terza importante iniziativa è stata patrocinata dalle Camere di commercio e dell'industria francesi e aveva quale scopo la creazione di procedure e standard di valutazione indipendenti dal sistema d'istruzione e di formazione ufficiale. Utilizzando come punto di partenza la norma europea EN45013 sulle procedure di certificazione del personale, sono state fatte costruttive esperienze. In Belgio sono in corso attività parallele basate sulla norma EN 45013.

### **Approcci a livello di Unione europea**

Le iniziative a livello europeo hanno chiaramente avuto un ruolo di rilievo nell'attirare l'attenzione del pubblico e dei politici sulla questione. Il libro bianco sull'insegnamento e l'apprendimento (1995) ha contribuito a definire la questione in modo chiaro e quindi ha appoggiato i processi a livello nazionale e di settore. I programmi che ne sono derivati (principalmente Leonardo da Vinci e Adapt) hanno dato inizio e finanziato un'attività sperimentale senza precedenti. Pur non interferendo direttamente con gli sforzi volti a sviluppare i sistemi nazionali, l'Unione europea ha chiaramente incrementato l'interesse nei confronti dell'argomento e ha dato un contributo pratico promuovendo la sperimentazione metodologica e istituzionale. Ciò, tuttavia, non significa che la particolare strategia del libro bianco, incentrata sugli standard europei e su una carta delle capacità personali (PSC), sia stata attuata. Una ragione importante di questo fatto è da ricercarsi nella mescolanza di obiettivi nella concezione originale del compito. Da un lato la PSC è stata presentata come un approccio sommatorio, comprovante le qualifiche e le competenze in modo innovativo e più flessibile. D'altro lato è stata favorita l'esigenza di nuove metodologie di valutazione, data la necessità di individuare e impiegare una base più vasta di competenze; ciò che potremmo definire un obiettivo formativo che fundamentalmente orienta il sostegno ai processi d'apprendimento. Se si analizza l'esperimento Leonardo da Vinci, il primo obiettivo è stato sviluppato e seguito soltanto in modo limitato. Dove è possibile individuare un elemento sommatorio, questo ha solitamente un chiaro riferimento al sistema di qualificazione nazionale esistente oppure è collegato a un settore o a una professione in particolare. L'aspetto formativo, tuttavia, è risultato essere uno degli interessi principali. Non sotto forma di sistemi sovranazionali di vasta portata, bensì di strumenti pratici per singoli datori di lavoro e/o dipendenti. L'apertura a iniziative derivanti da una gran varietà di attori, problemi e metodologie è stata attuata inizialmente a un livello istituzionale 'basso', dove le problematiche e gli interessi formativi sono stati predominanti. Ossia, in altre parole, dove l'attività dei progetti è l'espressione delle priorità di imprese e settori, non dei ministeri nazionali.

## **PERCHE' CONCENTRARE L'ATTENZIONE SULL'APPRENDIMENTO NON UFFICIALE?**

Che cosa ha scatenato questa ondata di attività che ha interessato, quasi contemporaneamente, la maggior parte dei paesi europei? Per dare una risposta occorre concentrarsi su obiettivi politici e istituzionali, su sviluppi e sfide. Qui di seguito sono evidenziati tre aspetti.

### **Riprogettare l'istruzione e la formazione**

L'istituzione di un sistema di apprendimento permanente richiede una particolare attenzione sul rapporto tra varie forme di apprendimento in vari campi del sapere nei diversi periodi della vita. Mentre il sistema ufficiale è ancora in gran parte incentrato sull'istruzione e la formazione iniziale, un sistema di apprendimento che dura tutta la vita deve affrontare la sfida di collegare una vasta gamma di aree di apprendimento ufficiali e non ufficiali. Ciò è necessario per soddisfare sia l'esigenza del singolo di rinnovare continuamente le proprie conoscenze variandole, sia quella dell'impresa che necessita di un'ampia serie di conoscenze e competenze – una specie di riserva per far fronte all'inaspettato. Anche il problema dell'identificazione, della valutazione e del riconoscimento delle competenze è fondamentale. Le competenze devono essere rese visibili per poter essere completamente integrate in una strategia di tale portata per la riproduzione e il rinnovo della conoscenza.

### **Qualifiche chiave**

Anche se di solito sono trattate come due questioni distinte, la problematica di come definire, individuare e sviluppare qualifiche chiave e quella di come valutare l'apprendimento non ufficiale, sono strettamente connesse. Si potrebbe dire che in effetti questi due argomenti di discussione rispecchiano aspetti diversi della stessa questione. In entrambi i casi si può osservare un'attenzione crescente nei confronti dei requisiti dell'apprendimento e del sapere, in una società caratterizzata da un cambiamento senza precedenti a livello organizzativo e tecnologico. Metodologie e sistemi per l'identificazione, la valutazione e il riconoscimento dell'apprendimento non ufficiale possono essere considerati come strumenti pratici per evidenziare e rafforzare qualifiche chiave. Tuttavia, sotto questo aspetto, i termini apprendimento ufficiale e non ufficiale, sono di scarso aiuto. L'apprendimento non ufficiale è un concetto 'negativo' in quanto è la negazione di qualcosa d'altro. Trasmette un'indicazione di contenuto, profilo o qualità poco favorevoli. Il concetto è importante, tuttavia, in quanto indirizza l'attenzione verso la ricca varietà di aree e forme d'apprendimento disponibili al di fuori dell'istruzione e della formazione ufficiale. Un rapporto più stretto con la problematica delle qualifiche chiave potrebbe, pertanto, rivelarsi utile dando all'esercizio un indirizzo più preciso. Il collegare i campi di apprendimento ufficiale con quelli non ufficiali può essere considerato come un modo per realizzare e concretizzare gli obiettivi espressi attraverso le qualifiche chiave.

### **Problemi alla ricerca di soluzioni: uno sviluppo determinato dalla domanda?**

Soltanto in alcuni casi lo sviluppo di metodologie di misurazione e valutazione può essere descritto come determinato dalla domanda o da una spinta dal basso verso l'alto. Se si studia la seconda metà degli anni Novanta quando questa tendenza aveva

acquisito slancio e forza, l'esistenza di programmi come Adapt e Leonardo da Vinci a livello europeo e settoriale hanno contribuito alla impostazione e al cambiamento delle 'cose da fare in merito alla valutazione'. La disponibilità di 'denaro fresco', unita a una serie limitata di priorità specifiche, ha incentivato numerose istituzioni a partecipare allo sviluppo di strumenti e mezzi. Anche se i risultati di questi progetti possono variare in qualità, l'impatto a lungo termine sui programmi delle organizzazioni e istituzioni coinvolte non deve essere sottovalutato. Il prossimo futuro mostrerà se questo movimento determinato dalla domanda troverà degli utenti, per esempio a livello di impresa e di settore, che apprezzino lo sforzo prodigato.

## **COME SI PUO' INDIVIDUARE, VALUTARE E RICONOSCERE L'APPRENDIMENTO NON UFFICIALE?**

Sapere perché l'interesse nell'apprendimento non ufficiale è aumentato, non fornisce una risposta alla domanda di come sostenere e rafforzare gli elementi positivi di questi sviluppi. Facendo seguito ai chiarimenti teorici enunciati nella prima parte della relazione, le sfide che si prospettano possono essere definite di tipo metodologico (come misurare) e politico/istituzionale (come garantire accettazione e legittimità).

### **Requisiti metodologici**

Quali funzioni devono essere adempiute dalle nuove metodologie (e sistemi istituzionali) per l'identificazione, la valutazione e il riconoscimento dell'apprendimento non ufficiale? Si parla di ruolo formativo, dove gli strumenti e i mezzi sono impiegati per guidare i processi di apprendimento di individui e imprese, oppure si parla di un più limitato ruolo sommativo dove l'apprendimento non ufficiale è sottoposto a verifica per una sua possibile inclusione nel contesto dell'istruzione e formazione ufficiale? *Lo scopo delle valutazioni, tanto nel campo non ufficiale, quanto in quello ufficiale, è decisivo per le scelte metodologiche da compiere e per il successo finale dell'esercizio.* Un riuscito sviluppo di metodologie e sistemi implica che queste funzioni siano comprese chiaramente e abbinare e/o divise in modo costruttivo e realistico.

La diversità dei processi e dei contesti di apprendimento rende difficile ottenere lo stesso genere di affidabilità dei test standardizzati (per esempio i quiz). La domanda pertanto è in che modo l'affidabilità (e quale tipo di affidabilità) deve essere ricercata in questo nuovo campo. *L'affidabilità deve essere ricercata perseguendo la massima trasparenza del processo di valutazione (standard, procedure, ecc.). L'affidabilità può essere sostenuta anche mediante l'attuazione di procedure sistematiche e trasparenti che garantiscano la qualità, a ogni livello e in tutte le funzioni.*

Il carattere altamente contestuale e (parzialmente) inespresso dell'apprendimento non ufficiale complica la ricerca della validità. Esiste il forte rischio di misurare qualcosa di diverso da ciò che si vorrebbe. In primo luogo occorre evitare un'immagine falsa del candidato e del campo e impegnarsi a fondo per ricercare l'autenticità. *Le metodologie devono riflettere la complessità del compito in corso; le metodologie devono essere in grado di cogliere ciò che è individualmente e contestualmente specifico.*

Il problema dei punti di riferimento ('standard') è di importanza fondamentale per la valutazione dell'apprendimento non soltanto ufficiale ma anche non ufficiale. Mentre



il riferimento alla norma (usando le azioni di un gruppo/popolazione) non è stato discusso seriamente nel contesto della valutazione dell'apprendimento non-ufficiale (a causa della varietà delle competenze coinvolte), il problema del riferimento a un criterio o a un campo costituisce il nocciolo del problema. *La definizione di limiti di competenza-campo (la loro dimensione e il loro contenuto) e i modi in cui le competenze possono essere espresse nel campo è d'importanza fondamentale.* Tanto più vasta è la zona, quanto più grande la sfida nel concepire autentici approcci di valutazione. Ciò si rifà, per molti aspetti, alla questione delle funzioni da soddisfare; dobbiamo migliorare i processi di apprendimento oppure vogliamo creare delle prove (documenti che attestano il valore)? Entrambi gli scopi sono estremamente legittimi e utili. La predisposizione di punti di riferimento, tuttavia, varia notevolmente a seconda dello scopo scelto.

### **Requisiti politici e istituzionali**

Una volta che è stato soddisfatto il primo requisito metodologico, dando una risposta alle domande relative allo scopo e alla funzione del metodo (vedi sopra), l'attuazione istituzionale e politica può essere sostenuta seguendo due strategie principali; la prima incentrata sul *'progetto istituzionale'* e l'altra sul *'reciproco apprendimento'*

*Progetto istituzionale:* se una prova dell'apprendimento non ufficiale deve essere accettata insieme alla prova dell'istruzione e formazione ufficiale, è necessario che alcuni criteri base vengano soddisfatti. Innanzitutto quando si istituiscono e attivano sistemi di questo tipo, occorre tenere conto dell'opinione dei partecipanti. Dal momento che sistemi per il riconoscimento dell'apprendimento non ufficiale avranno un'influenza diretta sulla determinazione dei salari, nonché sull'assegnazione degli incarichi e degli impieghi nel mercato del lavoro, questo argomento chiaramente comprende anche una problematica di equilibrio degli interessi. Anche se fino ad oggi non è stato evidenziato molto, il problema di chi coinvolgere e di chi ascoltare rivestirà un'importanza decisiva nel prossimo futuro. In secondo luogo, il processo deve disporre di tutte le informazioni del caso. La rappresentazione, la definizione e l'articolazione di standard e punti di riferimento (in particolare) necessitano di informazioni adeguate ed equilibrate. In terzo luogo, è molto importante la trasparenza delle strutture e delle procedure. È possibile creare strutture in cui la suddivisione dei ruoli (definizione di standard, valutazione, attrazione, controllo di qualità) è ben definita e presentata. La trasparenza delle procedure è un *'must'* se si vuole conseguire accettazione e legittimità. L'attenzione dei ricercatori e di coloro che prendono le decisioni politiche deve essere attirata su tutti questi problemi nel futuro immediato.

*Il reciproco apprendimento* dovrebbe essere ricercato e sostenuto tra progetti, istituzioni e nazioni. Si sta già apprendendo molto, a vari livelli. Come già ribadito in altri punti di questa relazione, soprattutto in relazione all'attività a livello europeo, il potenziale per l'apprendimento comune è superiore ai risultati reali e concreti ottenuti fino a oggi. La creazione di meccanismi di apprendimento di questo tipo deve rispecchiare gli svariati scopi e funzioni che devono essere soddisfatti. Infine è assolutamente necessario aumentare le iniziative di coordinamento e sostegno (a livello europeo e nazionale), per trarre vantaggio dalle esperienze acquisite attraverso numerosi progetti esistenti, programmi e riforme istituzionali.