
Valutare per capire: la valutazione a sostegno dei progetti di innovazione

Bruno Losito
Centro Europeo
dell'Educazione,
Frascati.

*Una proposta per la valutazione dei progetti e
delle iniziative nell'ambito del Sistema nazionale
per l'educazione ambientale.*

PREMESSA

Il progetto di costituire un "Sistema nazionale per l'educazione ambientale" rappresenta una novità importante nel panorama educativo del nostro Paese. Per la prima volta si cerca di costruire una struttura di comunicazione stabile tra i vari "soggetti" che, a livelli diversi, operano nel campo dell'educazione ambientale, avendo come riferimento non più soltanto la scuola e gli studenti, ma - almeno in linea di tendenza - le realtà territoriali e più in generale i "cittadini". Alcuni di questi soggetti hanno esperienze consolidate nel campo della promozione di iniziative di educazione ambientale e della riflessione su di esse, come le associazioni ambientaliste; altri conducono da anni attività di ricerca sull'educazione ambientale (i promotori dei progetti nazionali e regionali riconosciuti all'interno del programma INFEA e dell'Accordo di programma tra ministeri dell'Ambiente e della Pubblica Istruzione, le università, gli IRRSAE); altre realtà sono in via di costituzione o hanno relativamente da poco iniziato la propria attività. Allo stato attuale, più che di sistema sarebbe opportuno parlare di elementi o "parti" di sistema (o anche di una pluralità di sistemi): i progetti nazionali ANDREA, LABNET, ORMEA; i laboratori territoriali e i centri di esperienza; le associazioni ambientaliste con le loro reti di strutture e di inse-

gnanti diffuse su tutto il territorio nazionale. È possibile e legittimo sostenere un'immagine del sistema più ristretta, limitata ai progetti nazionali e ai laboratori territoriali e ai centri di esperienza. È altrettanto possibile e legittimo propendere per un sistema più ampio che includa al suo interno le altre realtà che a diverso titolo operano nel campo dell'educazione ambientale (ad esempio Università, IRRSAE) e le associazioni ambientaliste che forse più di altri hanno contribuito a sviluppare l'educazione ambientale - e il dibattito su di essa - in questi anni. È anche legittimo adottare un'ottica di tipo gradualistico, che veda la costruzione del sistema per gradi e per ampliamenti successivi dei suoi confini. Ciascuna di queste ipotesi, comunque, comporta una serie di problemi e di domande rispetto a cui non esistono soluzioni e risposte già date. Che tipo di relazioni tra i diversi "elementi" del sistema? Quale ruolo e quali funzioni possono/debbono assumere concretamente i progetti nazionali in un'ottica di sistema? Quale rapporto tra di loro? Quali ruoli e funzioni per i laboratori territoriali e per i centri di esperienza? Più in generale, quale educazione ambientale? I progetti nazionali sono stati pensati inizialmente non come funzioni stabili di un sistema. Che cosa cambia/deve cambiare nel momento in cui entrano in relazione stabile con altre funzioni? Esistono attualmente più pro-

poste/progetti di laboratori territoriali, ciascuna delle quali fa riferimento non soltanto alla realtà territoriale in cui sono sorte queste strutture, ma soprattutto alla “storia” e alla progettualità di chi li ha pensati e di chi li gestisce. E ancora, in questi anni abbiamo imparato molto sulle caratteristiche di qualità dell’educazione ambientale “a scuola”, ma questo non è sufficiente per affrontare uno sviluppo dell’educazione ambientale rivolta direttamente al territorio e ai soggetti che in esso operano, lavorano, progettano. Una educazione ambientale, cioè, che deve commisurarsi direttamente con i problemi dello “sviluppo sostenibile/compatibile” del territorio stesso. Le esperienze e le proposte sviluppate fino ad ora, sono da questo punto di vista ancora abbastanza frammentarie, eppure contengono elementi significativi di innovazione.

Da queste considerazioni discende l’esigenza di un lavoro di osservazione e valutazione di queste esperienze, che consenta di farne emergere i tratti distintivi, gli elementi di forza e quelli di debolezza. Con l’obiettivo di imparare da esse, di enuclearne possibili indicazioni di lavoro e di riflessione, di migliorarne la qualità, in un’ottica di sostegno e supporto alla innovazione che esse comunque rappresentano.

Questa funzione di osservazione e di valutazione dovrebbe essere assolta all’interno del sistema dall’ORMEA. Le considerazioni che seguono rappresentano allo stesso tempo le linee guida e il risultato del lavoro di valutazione e di riflessione che ho cercato di condurre nell’ambito delle attività previste da questo progetto. Sono anche il frutto di alcune esperienze specifiche realizzate nel campo della valutazione di innovazioni scolastiche. L’obiettivo di questo contributo è quello di proporre, a partire da queste esperienze, una modalità di valutazione utilizzabile per i progetti e le iniziative che si collocano all’interno del Sistema nazionale per l’educazione ambientale, includendo nel termine “progetti” anche i laboratori territoriali e i centri di esperienza.

PERCHÉ E CHE COSA “VALUTARE”

L’esistenza di alcune domande aperte e la necessità di “imparare dalle esperienze” fin qui condotte costituiscono un motivo di per sé già abbastanza convincente per cercare di approfondire la conoscenza dei progetti e delle iniziative avviate e/o realizzate, dei lo-

ro risultati, dei processi di cambiamento innestati. Meno evidente è il perché può essere utile provare a contribuire a rispondere a queste domande attraverso lavori di “valutazione”. Ancora meno scontati sono i motivi che possono far propendere per un approccio metodologico piuttosto che per un altro.

Una valutazione dovrebbe in primo luogo consentire di studiare in profondità un determinato “progetto” o “programma” (o, più genericamente, una determinata realtà), raccogliendo informazioni e fornendo interpretazioni relative non soltanto ai suoi risultati, ma anche ai processi messi in atto al suo interno, con l’obiettivo di fornire indicazioni utilizzabili per decidere della validità o meno del progetto stesso e per adottare eventuali possibili strategie per migliorarlo [Giovannini 1988]. Una definizione di questo genere risulta molto ampia, ma consente di individuare due caratteristiche essenziali di qualsiasi valutazione: il suo fondarsi su “dati” e la sua funzionalità al “prendere decisioni”. Per valutare è necessario disporre di tutte le informazioni significative per poter “comprendere” un determinato fenomeno, la cui conoscenza sia funzionale ad un intervento “decisionale”, pratico. Questa necessità di disporre di informazioni utili per decidere è tanto più forte se si condivide quanto è stato più volte affermato a proposito delle innovazioni e dei processi di cambiamento:

«Vi è uno scarto incolmabile tra progetto e processo: prima che due differenti piani a cui il cambiamento va riferito, essi sono due forme distinte di cambiamento. A connetterle, a ‘stabilire’ una connessione tra loro, il soggetto: appunto. Non c’è rapporto predeterminato tra impegno e risultato, né c’è previsione certa tra cause ed effetti» [Quaglini 1987]

I progetti innovativi rappresentano una “intenzionalità” di cambiamento. Il modo in cui vengono concretamente messi in atto, i processi reali che vengono innestati, gli intenti che vengono concretamente perseguiti e realizzati dipendono in larga misura dal modo in cui questi progetti vengono interpretati dai soggetti chiamati a realizzarli, oltre che dalle condizioni di contesto all’interno delle quali i cambiamenti vengono introdotti.

Detto in altri termini:

«L’innovazione, qualunque sia la fonte del progetto, deve passare attraverso i comportamenti professionali, nella quoti-

Il Laboratorio "R. Sanna"

Il Laboratorio "R. Sanna"
del Comune di Genova

a cura del responsabile e degli operatori

si propone di...

... essere punto di riferimento, incontro e confronto per coloro che si occupano di educazione ambientale.

si rivolge a...

... docenti e studenti di scuole di ogni ordine e grado; operatori di educazione ambientale; associazioni ed enti; cittadini in genere

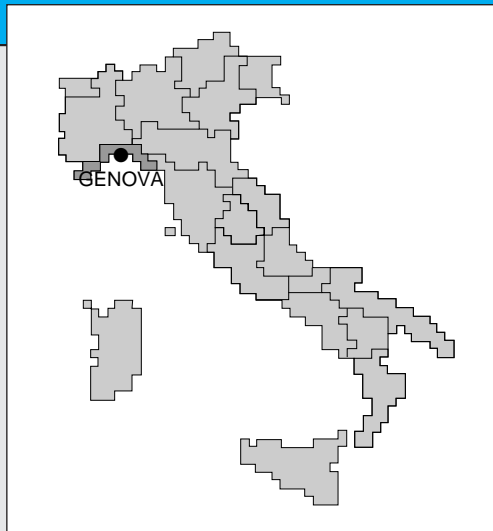
offre...

... supporti per realizzare progetti di Educazione Ambientale: consulenza metodologica; consultazione, ricerca e prestito materiali; contatti con Enti ed Associazioni; spazi organizzati con attrezzature video ed informatiche; attività e spazi presso il Centro Esperienze Ambientali di Serino ubicato in alta Val Bisagno.

... proposte di esperienze o iniziative programmate per anno scolastico anche in collaborazione con Università, IRRSAE Liguria, Associazioni, Enti, Aziende ed altri Servizi del Comune di Genova.

... incontri e seminari, con il patrocinio IRRSAE, su particolari problematiche ambientali del territorio cittadino

... documentazione: dossier su esperienze condotte dal laboratorio; biblioteca, emeroteca, videoteca, prodotti informatici (ipertesti); archivio su enti ed iniziative di E.A.



... rete telematica: sviluppo e formazione sull'uso della comunicazione telematica; accesso alla rete telematica PLANET, i cui nodi sono i laboratori nazionali di E.A., fra i quali Genova.

è costituito da...

1 laboratorio informatica
1 laboratorio video con spazio lavoro
1 aula convegni
1 ufficio
1 aula di servizio

E dal ...

Centro Esperienze

di Serino (giardino mq 2000 e itinerario naturalistico)
1 aula laboratorio, 1 aula sussidi audiovisivi e accoglienza per utenza da 0 a 6 anni)

Laboratorio per l'educazione ambientale "R.SANNA"

Via Pagano Doria, 12

16126 GENOVA - ITALY

tel: 010 2462990/2463496

fax: 010 2462019

e-mail: oplabge@saxophone.itd.ge.cnr.it

1 Almeno dalla metà degli anni settanta, il dibattito sulla valutazione attraversato dalla contrapposizione tra l'approccio cosiddetto "sperimentale classico" e l'approccio cosiddetto "naturalistico", all'interno della quale si collocano i diversi approcci alla ricerca valutativa. Si tratta di una contrapposizione molto più articolata e ricca di quanto può esser dato conto in questa sede e che investe tutta la ricerca educativa (Cfr. Guba and Lincoln 1981 e 1989).

2 Il termine "progetto" si riferisce qui non soltanto ai cosiddetti progetti nazionali, ma anche a quelli "locali", forse soprattutto ad essi vista la loro pluralità e la differenza di proposta che li caratterizza.

dianità del tempo reale vissuto». [Rovetta 1994]

Questo scarto tra "progetto" e "processi", tra "impegno" e "risultati", questo tradursi della progettualità in "comportamenti professionali" concreti e quotidiani è forse una delle motivazioni più forti per valutare i processi innovativi. Anzi, concepita in questo modo, la valutazione ha un ruolo fondamentale per cercare di cogliere i processi reali e il modo in cui vengono interpretati dai soggetti che li mettono in atto e si caratterizza come un momento essenziale di sostegno alla innovazione stessa.

Ma quali sono le informazioni "significative"? In base a quali criteri viene stabilita questa significatività? Come possibile raccoglierle? Chi deve/può raccoglierle? Chi deve/può utilizzare queste informazioni per decidere? E decidere in quale direzione e con quali obiettivi? È nella risposta a queste domande che i diversi modelli teorici si differenziano, che i diversi approcci metodologici scelgono strade diverse da seguire, in base

a "valori" e finalità "politiche" divergenti e spesso difficili da identificare ed esplicitare con chiarezza.

La scelta di un approccio piuttosto che di un altro va messa in relazione non soltanto ad opzioni epistemologiche di fondo¹, ma anche alle peculiarità dei progetti che si intende valutare. Nel caso dei progetti previsti nell'ambito del Sistema nazionale per l'educazione ambientale², è possibile individuare alcune caratteristiche importanti che occorre considerare per una proposta di valutazione. Si tratta di progetti che:

- operano a livello territoriale e che si commisurano con realtà territoriali molto diverse tra loro;
- coinvolgono soggetti diversi per compiti istituzionali e per logiche organizzative (enti locali, associazioni ambientaliste, Università, IRRSAE,...) e dispongono di risorse amministrative e finanziarie diverse;
- hanno "storie" e "promotori" diversi, che esprimono diverse logiche e diverse culture;

- d. si caratterizzano per porre al centro delle loro attività campi specifici di intervento, pur all'interno di un insieme di campi comuni (la documentazione, l'informazione, la formazione);
- e. si rivolgono prioritariamente a destinatari specifici (la scuola e gli insegnanti, la formazione professionale, i "cittadini" in senso lato);
- f. si differenziano per il tipo di operatori che li portano avanti, per le loro competenze professionali, per i criteri con cui sono stati scelti.

Rispetto a realtà così ricche e differenziate e soprattutto non ancora consolidate, quello che è importante (per ciascuna di esse e per l'intero "sistema") è:

- a. capire quali sono i punti di forza e di debolezza di ciascuna esperienza;
- b. avere informazioni il più possibile circostanziate e accurate per comprendere i processi messi in atto, più che i risultati conseguiti;
- c. riuscire a cogliere le modalità di sviluppo del progetto e non solo i "punti di arrivo";
- d. avere informazioni che possano essere utili a migliorare i progetti stessi.

È evidente il prevalere della dimensione formativa e, in un certo senso, esplorativa, in quanto i progetti sono ancora in via di realizzazione, in ogni caso in una fase iniziale e "sperimentale".

CHE TIPO DI VALUTAZIONE

È a partire dalle considerazioni fatte finora, che mi sembra possa risultare particolarmente utile far riferimento al tipo di approccio valutativo proposto da Robert E. Stake e conosciuto come "responsive evaluation". Il termine "responsive evaluation" stato coniato da Stake alla metà degli anni settanta, a partire dalla propria esperienza di valutatore del programma "T-CITY Institute for Talented Youth" [Stake 1975], un programma educativo rivolto a studenti dotati di particolari capacità.

«Una valutazione in campo educativo è "responsive" se si rivolge alle attività del programma piuttosto che ai suoi obiettivi; se risponde alla richiesta di informazione dei possibili destinatari; e se nella presentazione dei successi e dei fallimenti di un programma tiene conto dei diversi punti di vista e valori di chi in essi coinvolto.» [Stake 1975]

La "responsive evaluation" considera i pro-

grammi nella loro unicità e ha per obiettivo fondamentale quello di

«fornire informazioni utili soprattutto agli operatori e a quanti altri sono coinvolti nel programma. Spesso la relazione dei risultati si basa su una epistemologia fenomenologica, e le informazioni sono presentate sotto forma di narrazione etnografica, con l'intento di stimolare esperienze sostitutive, una modalità di comunicazione che molto facilmente si integra con l'esperienza personale del lettore. Lo scopo, in parte politico, è di ridurre la dipendenza degli operatori del programma dalle autorità lontane, e di conservare e migliorare il lavoro del singolo insegnante e "amministratore".» [Stake 1988, pp. 53-54]

Sono evidenti in queste definizioni alcune delle caratteristiche che Stake attribuisce alla "responsive evaluation":

- l'attenzione al processo messo in atto nel suo complesso e non soltanto ai suoi risultati finali
- l'intento "formativo", volto al miglioramento del lavoro dei soggetti direttamente coinvolti nella realizzazione dei progetti
- l'utilità e la significatività delle informazioni in funzione dei destinatari della valutazione
- l'individuazione dei destinatari della valutazione negli operatori responsabili dei progetti, prima ancora di eventuali "committenti"

Soprattutto importante è sottolineare la consapevolezza della unicità dei singoli progetti sottoposti a valutazione. Nel modello "sperimentale classico" di valutazione³ si cerca di arrivare a risultati generalizzabili, validi anche per progetti e contesti diversi. Si cerca, cioè, di fornire "spiegazioni", possibilmente stabilendo nessi di tipo causale tra variabili che abbiano una validità che vada oltre il singolo progetto preso in esame.

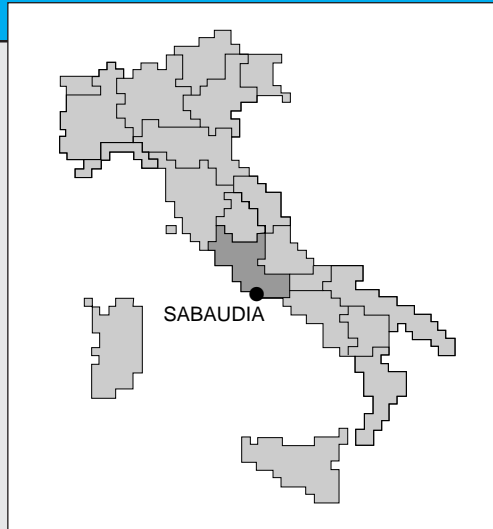
«Nella valutazione responsive, invece, ci si focalizza su di un programma particolare e si vuole che la ricerca abbia significato per gli operatori, per coloro che fanno funzionare il programma e per quanti altri sono coinvolti in quel programma (practitioners and stakeholders). Molte delle informazioni sono basate sull'epistemologia fenomenologica (a phenomenological epistemology), in quanto il valutatore deve cercare di capire come gli altri interpretano le attività; la fenomenologia con-

³ Cfr. nota 1.

Laboratorio di SABAUDIA

Comune di Sabaudia - Istituto Pangea
(Parco Nazionale del Circeo)

- Il "Laboratorio Territoriale per l'Informazione e l'Educazione Ambientale", è un centro di educazione permanente potenziato nel quadro delle iniziative previste in attuazione del Programma Triennale per la Tutela dell'Ambiente 1994-96.
- La gestione è assicurata dal Comune di Sabaudia tramite l'Istituto Pangea (Istituto Europeo per l'Educazione e la Formazione Ambientale). Il Laboratorio è patrocinato dalla Regione Lazio, con cui l'Istituto Pangea opera dal 1993 in regime di convenzione per lo sviluppo delle attività di educazione e informazione ai cittadini sulle problematiche ambientali.
- Le attività del Laboratorio sono finalizzate alla promozione di una maggiore conoscenza delle tematiche del corretto uso delle risorse materiali, anche attraverso la valorizzazione delle funzioni educative del territorio, non solo quello delle aree protette, ma anche quello delle aree urbanizzate.
- La localizzazione della sede in Sabaudia, nel Parco Nazionale del Circeo, è motivata sia dall'immediato collegamento con un territorio sottoposto a particolari vincoli di tutela ambientale, sia perché il Parco del Circeo, uno dei 5 "Parchi Storici" italiani assume, in base alla Legge quadro sulle aree protette, un ruolo dimostrativo di rilevanza nazionale per la sperimentazione, la didattica, l'educazione.
- LABNET Lazio è una struttura che promuove e svolge in maniera permanente attività informative ed educative a livello locale, opera in ambito regionale per la progettazione e la sperimentazione di programmi, metodi e materiali didattici da diffondere agli altri laboratori regionali e partecipa, in quanto Laboratorio Territoriale riconosciuto dal Ministero



dell'Ambiente, a tutte le iniziative da esso promosse, patrocinate o divulgate sul territorio nazionale.

- Il Laboratorio si caratterizza soprattutto per il fatto di realizzare corsi, seminari, workshop e incontri sulle tematiche dell'educazione e dell'informazione ambientale per docenti delle scuole di ogni ordine e grado, personale di

Enti Pubblici, Provveditorati, operatori e privati cittadini.

- La sede di Labnet Lazio è situata presso la scuola materna comunale sita in C.so Vittorio Emanuele III (Sabaudia). L'edificio tuttora in fase di riadattamento funzionale, sarà fruibile dall'autunno 1996.
- Le attività per l'anno 1996-97 prevedono la realizzazione di un ciclo di conferenze e seminari sui temi della conservazione e della gestione delle risorse naturali, corsi di formazione per gli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado sulle tematiche dell'educazione ambientale, tutoraggio dei progetti sviluppati nelle scuole, apertura all pubblico.

Per informazioni, rivolgersi a:
Istituto Pangea, casella postale 1, 04016 Sabaudia (LT)
Tel. 0773. 511353 oppure 511352 (anche fax).

siste appunto nel trovare i significati che le persone danno alle cose». [Stake, 1988, p.54].

Tenendo presente la distinzione che viene spesso operata tra destinatari "primari" (committenti) e destinatari "secondari" (soggetti o gruppi coinvolti nel programma e comunque interessati ai risultati della valutazione) della valutazione, è decisamente a questi ultimi che viene attribuita la priorità. Questo insistere sugli "operatori" quali destinatari principali della valutazione e questa attenzione al modo in cui le attività vengono "interpretate" dai soggetti in esse coinvolte, avvicina la "responsive evaluation" a quella che Barry MacDonald ha definito "democratic evaluation".

«La valutazione democratica è un servizio informativo diretto alla comunità nel suo complesso circa le caratteristiche di un programma educativo. Il fatto che uno studio di valutazione abbia una committenza non conferisce di per sé al committente un particolare diritto sullo studio stesso. Il valutatore democratico riconosce una pluralità di valori e cerca di rappresentare più interessi nella formulazione dei nodi problematici» [MacDonald, 1974].

I due approcci condividono la sottolineatura della responsabilità del valutatore. È il valutatore che opera la identificazione di "concerns" e "issues". Il termine "concern" indica qualsiasi tema di interesse o rilevanza per

uno o più soggetti coinvolti nella valutazione. Il termine "issue" indica un "nodo problematico" che, in quanto tale, può chiamare in causa punti di vista diversi e rispetto a cui possono manifestarsi interpretazioni divergenti. [Cfr. Guba and Lincoln, 1981]

Considerata in questa ottica la valutazione si caratterizza come una ricostruzione/reinterpretazione problematizzata del progetto e dei processi messi in atto al suo interno, realizzata dal valutatore sulla base delle informazioni raccolte.

Al valutatore spetta anche la responsabilità di scegliere le procedure e le tecniche per la raccolta delle informazioni. Il processo attraverso cui il valutatore - che è in questo approccio un ricercatore "esterno" - arriva ad individuare i nodi problematici e le informazioni rilevanti da raccogliere è quello della negoziazione con i soggetti direttamente coinvolti nei progetti da valutare. In questo modo la "valutazione responsive" si caratterizza anche come un processo interattivo organizzato in più fasi. Ad una prima fase di raccolta iniziale di informazioni sul progetto da valutare (condotta attraverso l'esame della documentazione disponibile unitamente a colloqui/interviste e osservazioni dirette), fa seguito un primo processo di concettualizzazione che guida la successiva raccolta di informazioni. Una volta analizzate ed organizzate, queste vengono riportate ai soggetti interessati, in una logica di potenziale ricorsività. I limiti temporali e le scelte di delimitazione della valutazione sono più il frutto dei vincoli derivanti dalle risorse disponibili, che non il risultato di un "completamento" del processo stesso. In tal modo la valutazione assume - già nel suo svolgersi - un ruolo di chiarificazione e di facilitazione dei processi di comunicazione tra i diversi soggetti e i diversi punti di vista con cui il valutatore entra in rapporto, ferme restando le rispettive responsabilità e collocazioni. La "consegna" del rapporto (che per altro, in questa ottica, deve necessariamente essere effettuata in tempi ristretti, in modo che possa essere effettivamente efficace ed utilizzato prima che l'attenzione dei soggetti coinvolti nella valutazione si sia dispersa) è solo l'ultimo anello di una catena di momenti comunicativi.

La collocazione "esterna" del valutatore non gli conferisce alcuna connotazione di estraneità al progetto né tanto meno di "oggettività". L'essere "esterno" indica solamente un suo non coinvolgimento diretto nel pro-

getto da valutare. Il valutatore viene anzi influenzato dal progetto che sta studiando con tutte le conseguenze che ne derivano per la attendibilità e la validità delle sue osservazioni. Pur cercando di affrontare questi problemi sul piano metodologico, in primo luogo attraverso la triangolazione [Cfr., Guba and Lincoln 1981; Huberman 1983], l'approccio della "responsive evaluation" riafferma una sua collocazione all'interno di un paradigma di ricerca, per altro condiviso con tutta la ricerca qualitativa, in cui la "soggettività", la pluralità di punti di vista, i valori del ricercatore, piuttosto che "neutralizzati" o "controllati" vengono invece non solo accettati, ma valorizzati. Il riferimento alla "epistemologia fenomenologica", alla "narrazione etnografica", alla ricerca dei "significati" che i diversi soggetti attribuiscono ai fenomeni è in questo senso molto chiaro. In più, il valutatore si trova nella condizione di poter influenzare i processi che sta studiando. Di qui l'insistere sulla responsabilità del ricercatore presente tanto nell'approccio della "responsive evaluation" che in quello della "democratic evaluation".

GLI STUDI DI CASO

Da un punto di vista operativo questo tipo di approccio si concretizza nella realizzazione di studi di caso. Il termine "studio di caso" può assumere diversi significati in relazione al contesto di ricerca in cui viene utilizzato, in qualche modo un termine "ombrello" che solitamente viene utilizzato per indicare un insieme di metodi di ricerca che hanno in comune la decisione di focalizzare l'indagine su una o più situazioni che il ricercatore considera esemplare [Adelman, Kemmis, Jenkins 1980]. È il ricercatore stesso che "crea" il caso, individuandolo come tale e trasformando progressivamente, attraverso l'indagine, l'oggetto indagato in oggetto di comprensione [Kemmis 1980]. L. Stenhouse individua quattro diverse tipologie di studio di caso nell'ambito della ricerca educativa [Stenhouse 1977]:

- a. etnografico (studio di un singolo caso in profondità attraverso l'osservazione partecipante e non necessariamente con finalità di tipo pratico);
- b. valutativo (con lo scopo di fornire informazioni utili per giudicare della validità e della efficacia di programmi, politiche, innovazioni in campo educativo e scolastico);

Il progetto MOHD

MOHD sta per "Management of Organisational and Human Development", ed è la sigla di un progetto di ricerca, parzialmente finanziato dalla CEE, che vuole approfondire le relazioni tra lo sviluppo personale, e professionale, e lo sviluppo dell'organizzazione entro cui si lavora. In un momento in cui i Laboratori Territoriali, previsti da programma INFEA del Ministero dell'ambiente cominciano ad operare, una ricerca come questa è sembrata al CEDE - a cui è affidato il progetto ORMEA, l'Osservatorio cioè sulla Ricerca e le Metodologie per l'Educazione Ambientale, - un possibile strumento per seguirne i passi iniziali. Anche perchè la metodologia proposta è quella della ricerca azione, una metodologia cioè che non separa la teoria dalla pratica ma che vuole anzi mettere ciascuno in grado di fare "teoria" a partire dalle riflessioni sulla propria pratica, e di ricercare così i modi e le strategie per approfondire, modificare, migliorare, sia la propria pratica professionale sia la struttura al cui inteno si trova a lavorare. Il progetto MOHD, proposto al convegno organizzato dall'ORMEA lo scorso maggio, ha raccolto il consenso e la partecipazione di 12 dei Laboratori Territoriali di LABNET e, anche se due si sono purtroppo persi per strada, si sviluppa attraverso incontri regolari che permettono non solo di cominciare ad utilizzare la metodologia della ricerca azione, ma anche di confrontare problemi e soluzioni, i difetti istituzionale e le possibilità personali, i limiti del pub-

blico e quelli del privato, l'incertezza di una professionalità tutta da costruire con i valori e i "principi irrinunciabili" di cui ciascun laboratorio si sente portatore. Anche in questo campo la diversità è un valore e una ricchezza, ma tra tante diversità alcune cose in comune cominciano ad emergere:

- la consapevolezza che l'operatore di un laboratorio è soprattutto un "tramite", un mediatore che pone a contatto interessi e punti di vista diversi sul territorio,
- la consapevolezza che questo essere tramite non significa esser "neutrale" ma anzi chiede una maggiore attenzione ai valori propri e ai valori altrui, ed uno sforzo per passare dall'implicito all'esplicito e dalla trasmissione alla negoziazione,
- la consapevolezza che "facilitare" lo sviluppo di iniziative autonome di EA sul territorio richiede un impegno molto più complesso che semplicemente farsene promotore,
- e infine la consapevolezza che al momento attuale è difficile trovare nelle figure professionali esistenti una che si avvicini a ciò che è richiesto all'operatore, e che quindi è attraverso la riflessione sulla pratica, attraverso il confronto con le richieste e le offerte che provengono dal territorio, attraverso la comunicazione e il dialogo con altri operatori e altri laboratori, che gli operatori possono costruire la propria professionalità.

- educativo (con lo scopo di documentare sistematicamente l'azione educativa);
- studio di caso nella ricerca azione (le informazioni guidano l'affinamento della azione dei "practitioners", che sono coinvolti in prima persona nella definizione del piano di ricerca e nella raccolta dei dati. Gli obiettivi che si perseguono sono eminentemente pratici).

Anche se una dimensione di tipo valutativo è implicita in ciascuno dei tipi di studio di caso individuati da Stenhouse, non tutti gli studi di caso sono "valutazioni". È vero piuttosto il contrario. E cioè che tutte le "valutazioni" sono studi di caso. Il programma, il progetto, la persona o la struttura che vengono valutate sono il "caso" [Stake, 1995]. È lo studio che definisce il "caso", che ne chiarisce le circostanze storiche e contestuali. Le conclusioni cui uno studio di caso arriva sono legate al contesto particolare, non sono di per sé generalizzabili, vanno piuttosto

considerate come "verità provvisorie" [Kemmis, 1980], senza pretese di definitività [Losito, 1993].

È allora possibile concepire la conduzione di un lavoro di valutazione come realizzazione di uno studio di caso secondo le linee metodologiche tracciate negli approcci elaborati da Stake e MacDonald. Con alcune possibili integrazioni.

VALUTAZIONE "ESTERNA" E VALUTAZIONE "INTERNA". IL RUOLO DEL VALUTATORE E QUELLO DEGLI "OPERATORI"

Riflettendo sulle caratteristiche dei progetti in corso di attuazione all'interno del Sistema nazionale per l'educazione ambientale ed in particolare dei laboratori territoriali, risulta di particolare rilevanza la pluralità di funzioni che essi possono assolvere e la pluralità di destinatari cui le loro attività possono rivolgersi: formazione e informazione, documen-

tazione e ricerca, scuola ed extrascuola. Questa complessità non può essere ridotta o semplificata all'interno di un lavoro di valutazione, va piuttosto salvaguardata e posta al centro della riflessione. Ma questo significa, operativamente, che i punti di vista, i soggetti, i processi da prendere in considerazione sono molteplici; che la mole di informazioni che sarebbe necessario raccogliere comporterebbe l'impiego di risorse umane e finanziarie molto elevate; che i livelli di "interazione" tra valutatore e "operatori"⁴ sono anch'essi differenziati e solo parzialmente intrecciati tra loro. Come possibile far fronte a difficoltà di questo genere e nello stesso tempo mantenere inalterata la funzione formativa e di sostegno alla innovazione della valutazione? Come fare in modo che nel processo stesso della valutazione (e non soltanto sulla base dei suoi "risultati") si verifichi una acquisizione di consapevolezza dei nodi problematici rilevanti da parte di tutti i soggetti coinvolti?

Una possibile proposta quella di procedere ad una integrazione della valutazione "esterna" con un coinvolgimento degli operatori in un processo di "autovalutazione" e di riflessione su alcuni aspetti della propria pratica professionale all'interno del progetto preso in esame. Una esperienza di questo genere stata condotta nella valutazione dell'Area di Progetto (AdP) per l'educazione ambientale negli Istituti tecnici [Rabitti 1995]. Commissionata dalla Direzione Generale per l'Istruzione Tecnica, la valutazione stata condotta dall'IRRSAE Emilia Romagna in collaborazione con il CEDE e con Legambiente⁵. Gli insegnanti coordinatori dell'AdP sono stati coinvolti su un doppio fronte: quello della realizzazione del proprio progetto di innovazione all'interno della scuola e quello della documentazione di questa esperienza. I nodi problematici da documentare, le informazioni da raccogliere, le modalità attraverso cui raccoglierle sono stati discussi, individuati e negoziati tra valutatori "esterni" e insegnanti. Le informazioni raccolte sono state via via analizzate, discusse, interpretate collettivamente all'interno dei gruppi di lavoro. La concettualizzazione ha proceduto per approssimazioni successive, a partire dalla riflessione sulle informazioni raccolte. È stato un processo caratterizzato da una forte "dinamicità", in cui gli elementi della ricerca valutativa in senso stretto e della ricerca degli insegnanti per documentare il proprio in-

tervento innovativo e per riflettere su di esso si sono intrecciati fra loro, dando luogo ad un processo di formazione e di autoformazione come risultato "collaterale" della valutazione.

Questa esperienza, al di là dei suoi limiti e dei nodi problematici che ha messo in evidenza⁶, è una possibilità di integrare tra loro modalità di intervento più tipiche della valutazione (in particolare di un approccio "responsive") e modalità di intervento più vicine alla ricerca-azione.

Questa integrazione è stata resa possibile per le forti convergenze (sia sul piano epistemologico che su quello metodologico) tra ricerca azione e valutazione "responsive" e "democratica" ma ha trovato anche un suo fondamento nel carattere complesso delle innovazioni educative.

Conclusioni

Forse è improprio tracciare "conclusioni". In questo contributo ho cercato di sostenere la importanza (sarebbe meglio dire la necessità) di valutare i progetti sviluppati all'interno del Sistema nazionale per l'educazione ambientale, considerandoli progetti di innovazione educativa e realizzando un intreccio continuo tra innovazione e ricerca. Ho cercato anche di mostrare la particolare utilità di un approccio alla valutazione "responsive" così come è stato proposto da Robert Stake, con alcuni arricchimenti derivanti dalla "democratic evaluation" proposta da Barry MacDonald. Questo approccio risulta a mio avviso particolarmente congruente con le caratteristiche essenziali dei progetti per il Sistema nazionale per l'educazione ambientale ed in particolare per i laboratori territoriali e per i centri di esperienza.

Ho cercato anche di avanzare una proposta di possibile coinvolgimento degli "operatori" nel lavoro di valutazione, sulla base di una esperienza realizzata in ambito scolastico.

Lo spazio a disposizione non consente di approfondire i molti problemi che sicuramente possono essere sollevati rispetto a questa impostazione, e che spero non siano rimasti troppo in ombra. La mia convinzione è che molti di essi possono essere affrontati sul piano metodologico e procedurale. Credo che questo sia il terreno da approfondire.

4 *Uso il termine "operatore" per indicare tutti i soggetti che a diverso titolo sono coinvolti in un progetto di innovazione su cui viene condotta una valutazione (insegnanti, responsabili dei laboratori territoriali, formatori, ecc.). Il termine usato in lingua inglese è il "practitioners" di cui è difficile trovare una traduzione letterale. Il termine "professionista" ha nella lingua italiana un significato che lo rende ad esso poco adatto.*

5 *Per la conduzione del lavoro di valutazione è stata costituita un'apposita commissione composta da Grazia Curzia Marchi Trevisi, Giordana Rabbitti, Pasquale Roseti e Vittorio Terra per l'IRRSAE Emilia Romagna; da Nunzio Langella, ispettore tecnico del MPI; da Vittorio Cogliati Dezza, responsabile del settore scuola e formazione di Legambiente; da Bruno Losito, del CEDE. Sono stati inoltre costituiti due gruppi di insegnanti, coordinati rispettivamente da Giordana Rabbitti e da Bruno Losito.*

6 *Cfr. in proposito il volume curato da Giordana Rabbitti Valutazione dell'area di progetto per l'EA in cui viene descritto ed analizzato il processo di valutazione e i suoi presupposti teorici unitamente ai nodi problematici e ad alcuni contributi specifici degli insegnanti partecipanti al progetto.*

Riferimenti Bibliografici

- Adelman C., Kemmis S., Jenkins D. (1980), *Rethinking Case Study: Notes From the Second Cambridge Conference* in H.Simons (ed), *Towards a Science of the Singular*, Norwich, CARE.
- Giovannini M.L.(a cura di) (1988), *La valutazione delle innovazioni nella scuola*, Bologna Cappelli.
- Guba, Egon G., Lincoln, Yvonna S. (1981), *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches*, San Francisco - Washington - London, Jossey-Bass Publishers.
- Guba, Egon G., Lincoln, Yvonna S. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, CA, Sage.
- Huberman M. (1983), *S'valuer pour s'illuser? Promesses et cueils de l'evaluation "adaptive-interactive" des innovations scolaires*, *Cahier du Groupe des chercheurs romans en pedagogie*, 9, Neuchatel.
- Kemmis S. (1980), *The imagination of the case and the invention of the Study*, in H. Simons (ed), *Op.cit.*
- MacDonald B. (1974), *Evaluation and the control of education*, in B.MacDonald and R.Walker (eds), *Innovation, Evaluation, Research and the Problem of Control (SAFARI)*, Norwich, Centre for Applied Research in Education.
- Losito B. (1993), *Lo studio di casi nella ricerca educativa*, in *Idem Che cosa la ricerca azione?*, Fensstrelle, Regione Piemonte.
- Quaglino G.P., *Materiali per una teoria del cambiamento organizzativo*, in G.P. Quaglino (a cura di), *Figure del cambiamento organizzativo*, Torino, Tirrenia Stampatori, 1987.
- Rabitti G. (a cura di) (1995), *Valutazione dell'area di progetto per l'educazione ambientale*, Bologna, IRSSAE Emilia Romagna - MPI Direzione generale dell'Istruzione Tecnica.
- Rovetta A. (1994), *Innovazione, cambiamento, scuola, giovani, in 1970 - 2000. Innovazione scolastica: dalla teoria alla pratica*, "OPPI Documenti", XVI, n.61-62, pp.28-43.
- Stake, R.E.(1975), *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*, Columbus, Ohio, Merrill.
- Stake, R.E. (1988), *La valutazione "responsive"*, in M.L.Giovannini (a cura di) *La valutazione delle innovazioni nella scuola*, Bologna, Cappelli, pp.49-59 (trad. di G.Rabitti).
- Stake, R.E. (1995), *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks - London - New Delhi, Sage Publications.
- Stenhouse L. (1975), *Case Study in Comparative Education: particularity and generalisation*, in *Comparative Education*, Vol.15, n.1, pp.5-10.

TECNOLOGIE DIDATTICHE metodi e strumenti innovativi per la didattica

a cura di Vittorio Midoro,
Giorgio Olimpo, Donatella Persico

Questo libro, raccoglie una selezione dei contributi apparsi sulla rivista TD in oltre tre anni di attività. Esso vuole offrire una panoramica sulle tecnologie didattiche viste da una molteplicità di punti di vista (cognitivo, metodologico, tecnologico, disciplinare, ecc.). I contributi che appaiono nel volume sono stati scelti con un duplice criterio di significatività e di stabilità concettuale dei contenuti, in modo tale da

non risentire di quella rapida obsolescenza che caratterizza tutto quello che è strettamente dipendente dalla tecnologia.

Gli articoli prescelti sono stati raggruppati in sezioni tematiche:

- I fondamenti delle Tecnologie Didattiche
- Processi didattici innovativi
- Tecnologie Didattiche e discipline
- Progettazione didattica
- Telematica e apprendimento
- Educazione speciale

Questo rende il libro un vero e proprio trattato organico sulle Tecnologie Didattiche.

Per informazioni rivolgersi
all'editore di questa rivista.

