

PARTE III

**LA VALUTAZIONE DELLE SINGOLE
AZIONI FORMATIVE**

7. LE TIPOLOGIE CONSOLIDATE DI VALUTAZIONE

7.1. LA VALUTAZIONE: FINALITÀ E TIPOLOGIE

Per introdurre il tema della valutazione vale la pena richiamare in termini generali la sua finalità, valida per qualunque programma, progetto o processo: la valutazione è essenziale per una gestione efficace nel presente e nel futuro in quanto permette di verificare gli esiti dell'azione condotta (compreso il raggiungimento o meno degli obiettivi prefissati), nonché di comprenderne le cause e di sviluppare orientamenti efficaci per le future azioni, sia nel breve periodo (correzioni in corso d'opera), sia nel medio periodo (migliore programmazione o progettazione nei cicli successivi).

Sulla base di questa considerazione, condivisa trasversalmente a più settori di intervento, esperti di gestione dei programmi e autorità pubbliche finanziatrici ritengono importante dedicare a forme organizzate di valutazione una significativa quota di risorse di ogni programma o progetto, indicativamente tra il 3% e il 10%. Tra le autorità pubbliche finanziatrici, la Commissione Europea ha dato particolare impulso in questa direzione.

Nell'ambito della formazione, la valutazione è volta ad osservare, analizzare, interpretare e giudicare aspetti rilevanti della formazione che riguardano tanto i destinatari diretti che partecipano all'intervento formativo, quanto l'amministrazione. Si tratta, infatti, di *tenere sotto controllo* variabili chiave in funzione di criteri di efficienza, efficacia e qualità della formazione.

In letteratura si è consolidata la distinzione tra i principali ambiti della valutazione della formazione; tali ambiti sono legati tra di loro da un nesso di causa - effetto, ovvero: il *gradimento* da parte dei destinatari costituisce un presupposto per l'*apprendimento*, che a sua volta può generare un *impatto* sul contesto lavorativo.

Il testo di questa parte è articolato sulla base di tale distinzione, e tratta quindi i seguenti ambiti valutativi.

1. *Valutazione del gradimento* dell'intervento formativo da parte di chi ha fruito direttamente dell'intervento stesso. Il gradimento significa percezione individuale dell'esperienza (*qualità percepita*) e, pertanto, si avvale di metodologie e strumenti di tipo qualitativo. La valutazione del gradimento può essere considerata una modalità particolare di rilevazione della soddisfazione dell'utente, ferma restando la specificità della formazione rispetto a quelli che vengono comunemente classificati come "servizi". È importante conoscere il punto di vista degli utenti per valutare l'efficienza interna dell'intervento, la qualità dell'offerta formativa e l'efficacia del percorso di insegnamento/apprendi-

mento. La rilevazione del gradimento può essere utilizzata tanto in itinere (all'interno della valutazione di processo), quanto ex post, a ridosso dell'immediata conclusione del percorso formativo.

Va sottolineato che la valutazione del gradimento fornisce informazioni utili a costi contenuti, inoltre costituisce un presupposto utile per effettuare valutazioni più complesse.

2. *Valutazione dell'apprendimento.* È la più "antica" delle tipologie valutative, in quanto coincide con la nascita stessa dei sistemi d'istruzione. Costituisce una variabile importante della valutazione di efficacia formativa, ovvero di corrispondenza obiettivi-risultati, relativa all'intero percorso formativo o a parti di esso (moduli, unità didattiche, fasi ecc.). È strettamente collegata alla tipologia delle competenze apprese: cognitive, di base, tecnico-professionali, trasversali, strumentali ecc. Pertanto le modalità e gli strumenti di rilevazione degli apprendimenti variano a seconda degli oggetti da valutare e degli obiettivi del percorso formativo.

3. *Valutazione di impatto*

- *sulle modalità di lavoro.* Nell'ambito della formazione, come attività permanente tesa a mantenere e a migliorare la prestazione operativa del personale, riveste una grande importanza la questione se quanto appreso in situazione formativa venga trasferito nella situazione lavorativa, ovvero quanto le competenze, abilità, nozioni siano utili a migliorare la performance lavorativa,
- *sull'organizzazione.* La formazione realizzata chiama in causa l'interesse dell'amministrazione verso una valutazione che riguardi i cambiamenti organizzativi innescati dagli interventi formativi. Tali cambiamenti possono riguardare modalità di lavoro di gruppi di persone, nuove procedure, nuovi servizi o la riorganizzazione di interi uffici o strutture. Tale valutazione si effettua ad almeno *sei mesi di distanza* dalla conclusione degli interventi per poter percepire quali e quanti effetti durevoli si sono prodotti, a seguito degli interventi formativi, sulle organizzazioni piuttosto che sugli individui. La complessità dell'*evaluando*, le maggiori risorse richieste e, di conseguenza, la scarsa pratica applicativa rendono quanto mai innovativo tale tipologia valutativa. È chiaro che questa valutazione di efficacia di sistema dell'azione formativa rende conto non solo e non tanto della qualità intrinseca dell'azione formativa quanto dell'assenza e presenza di un sistema di coerenze che rappresenta il contenuto in cui la formazione si inserisce. Tali coerenze, tralasciando quelle legate alle strategie e agli obiettivi dell'ente e focalizzando quelle legate al funzionamento organizzativo possono riguardare:
 - scollamento tra attese dell'amministrazione e del personale,
 - scarto tra contenuti proposti, competenze formative, organizzazione del lavoro esistente e dotazioni strumentali a disposizione,
 - scarto tra contenuti e metodologie e procedure esistenti,

- scarto tra contenuti e comportamenti proposti e praticati,
- scarto tra formazione e sua capacità di utilizzazione da parte del *management* intermedio,
- rapporto tra personale ammesso alla formazione e contenuti dell'attività formativa,
- rapporto tra il personale avente diritto alla formazione (requisiti) e quello effettivamente ammesso alla formazione; in questo caso la problematicità, soprattutto nelle organizzazioni di grandi dimensioni e/o fortemente burocratiche, è nei criteri di scelta tra i possibili destinatari della formazione. I criteri possono essere i più vari e anche distonici tra le scelte dei decisori e quelli che stanno alla base dell'azione formativa: ad esempio l'anzianità anziché il potenziale.

7.2. VALUTAZIONE DEL GRADIMENTO

Caratteristiche e principali tipologie

L'approccio più diffuso per la valutazione del gradimento della formazione è incentrato sul concetto di *customer satisfaction*.

Il gradimento delle azioni formative può essere valutato secondo metodologie tratte dalle analisi di *customer satisfaction* per due ordini di motivi:

- la metodologia è standardizzabile e come tale richiede un investimento iniziale dedicato alla progettazione e implementazione nel corso delle prime analisi e, successivamente, un investimento notevolmente ridotto per la sua replicazione agli altri interventi formativi,
- il ritorno informativo atteso scaturisce dal contributo di diverse categorie di soggetti, offrendo un quadro ampio della percezione del gradimento dell'intervento formativo.

L'analisi di gradimento è già ampiamente praticata in quasi tutte le azioni formative effettuate dagli enti pubblici. Trattandosi, come anticipato, di una tecnica standardizzabile, che fornisce un ritorno informativo abbastanza ampio in rapporto ai costi richiesti, esso è uno strumento di valutazione attualmente molto utilizzato in ambito pubblico.

Occorre sottolineare, a tale proposito, che la valutazione di gradimento non fornisce elementi conoscitivi esaustivi per l'obiettiva valutazione della formazione, non almeno in termini di efficacia. Essa, infatti, rappresenta *una* delle tecniche di valutazione e come tale può fornire un quadro conoscitivo nel quale è bene che confluiscono anche altre informazioni tratte dall'applicazione di tecniche valutative di impatto. Il gradimento della formazione è, tra l'altro, condizione facilitante ma non sufficiente per generare apprendimento e l'impatto positivo sugli individui e sulle organizzazioni.

In linea generale, non vi sono azioni formative che non si prestino alla valutazione di gradimento. Esistono, piuttosto, delle categorie di soggetti beneficiari della formazione ai quali è bene riservare strumenti valutativi differenti da quelli della valutazione di gradimento. Tra queste, in particolare, le risorse umane che ricoprono posi-

zioni di responsabilità e svolgono attività lavorative complesse. Per questi soggetti è consigliabile il ricorso a strumenti di indagine che consentano una maggiore interazione tra valutatori e destinatari della formazione, oltre che un'analisi più articolata e sostanziale dei fenomeni osservati.

D'altra parte, la valutazione di gradimento si presta per le azioni valutative da condursi sugli interventi formativi:

- a beneficio di un alto numero di unità di personale,
- che coinvolgono unità di personale dislocate in sedi territoriali differenti,
- di lunga durata, replicati in più edizioni, soprattutto perché utile per segnalare anomalie che richiedono tempestive forme di intervento correttivo.

Principali modalità e strumenti

La metodologia si basa sull'individuazione degli aspetti qualitativi e organizzativi più rilevanti della formazione: ai soggetti coinvolti (cui si somministra solitamente un questionario strutturato) si chiede di esprimere un giudizio in termini di livello di gradimento della formazione espressa in "fattori della qualità".

La lettura incrociata di giudizi permette di individuare eventuali criticità delle attività di formazione e di valutare con immediatezza la percezione dell'intervento da parte dei partecipanti.

Quali risorse umane e strumentali sono richieste

L'applicazione del metodo di indagine di gradimento delineato richiede competenze:

- in tecniche di indagine sociale: relativamente alla fase di progettazione e implementazione degli strumenti di indagine di gradimento, il questionario di rilevazione. L'individuazione e la classificazione tipologica dei fattori della qualità della formazione da sottoporre a valutazione richiede dei costrutti teorici di riferimento, su cui basare anche gli indici e le modalità di rilevazione delle variabili di qualità della formazione (struttura del questionario),
- statistiche: capacità d'uso dei sistemi statistici per l'elaborazione dei dati secondo un percorso di analisi strutturato, che pone attenzione alla veridicità e alla qualità dei dati rilevati. Le competenze statistiche sono fondamentali nel caso in cui si ravvisi l'opportunità di condurre l'indagine di gradimento secondo un campione d'interviste piuttosto che relativamente a tutto l'universo di riferimento (tutti i beneficiari del singolo intervento formativo). In enti di grandi dimensioni e/o nei quali si effettuino numerosi interventi formativi ogni anno è, infatti, consigliabile ricorrere, in linea generale, ad azioni valutative per campione (di individui o di corsi),
- informatiche: per l'utilizzo dell'applicativo informatico a supporto dell'elaborazione dei dati; a tal fine ci si può avvalere o dei comuni fogli elettronici (es. Excel), oppure, per velocizzare notevolmente l'elaborazione dei dati, di applicativi statistici (es. SPSS, SAS, ecc.), che consentono tra l'altro, mediante l'elaborazione in versione sintassi, di replicare le medesime analisi su basi dati dif-

ferenti (riferite a interviste condotte a gruppi diversi di individui e/o corsi sottoposti a valutazione di gradimento).

Infine, è consigliabile poter disporre di conoscenze relative a:

- contesto di intervento della valutazione da condursi,
- finalità, processi e attività formative,
- funzioni e ruoli coinvolti direttamente nel processo di gestione della formazione,
- destinatari del risultato valutativo.

Una modalità efficace che può essere utilizzata per condurre indagini campionarie di gradimento ai soggetti beneficiari fisicamente dislocati in aree geografiche differenti, oppure il cui ritorno informativo atteso è richiesto in tempi rapidi, è l'intervista telefonica assistita, comunemente nota come tecnica *Computer Aided Telephone Interviewing* - CATI: i rilevatori effettuano la somministrazione del questionario mediante un'intervista telefonica assistita, secondo parametri temporali e comportamentali predefiniti e standardizzati.

Come si effettua la valutazione di gradimento

I passi che delineano il processo di valutazione di gradimento sono sette:

1. Definizione degli obiettivi d'indagine

- in termini di informazioni da utilizzarsi in entrata, per progettare l'analisi,
- e di informazioni da generare in uscita, in termini di aspettativa di ritorno informativo.

Può essere utile interrogarsi a priori su quali siano gli obiettivi conoscitivi da perseguire e, quindi, operativamente quali quesiti siano da porre agli interlocutori.

A questo proposito, è bene rendersi conto che non è sempre possibile soddisfare con un'unica indagine tutti i fabbisogni conoscitivi relativi all'intervento formativo, nemmeno se si tratta solamente dell'aspetto di gradimento.

Le tre aree conoscitive (non mutualmente esclusive) sulle quali è possibile condurre l'analisi di gradimento sono:

- il livello di qualità attesa e quello percepito delle azioni formative, misurando la qualità sulla base di una scala di fattori predeterminati,
- il clima interno all'ente nei confronti delle azioni formative,
- il grado di partecipazione alle azioni formative e alle relative attività di valutazione ex-post.

2. Individuazione dell'universo di riferimento

- il target, ovvero chi può fornire le informazioni ricercate ed essere sottoposto a rilevazione,

- l'insieme di osservazione, scegliendo se considerare tutta la popolazione dei beneficiari della formazione oppure un campione di essi (altra unità di misura può essere riferita alle azioni formative anziché alle unità di beneficiari).

3. Selezione delle dimensioni e dei fattori della qualità

- le aree tematiche da investigare vanno specificate individuando, per ciascuna di esse, degli indicatori utili per sintetizzare il livello di gradimento percepito dai soggetti rispondenti rispetto ai diversi aspetti che qualificano l'intervento formativo.

Esempi di dimensioni di qualità del servizio formativo sono:

- l'utilità percepita; fattori: rispondenza alle aspettative formative, adeguatezza degli argomenti trattati, applicabilità in ambito lavorativo;
 - la didattica; fattori: competenza del docente, adeguatezza delle tecniche didattiche;
 - l'organizzazione e i servizi accessori; fattori: tipo sede, orari, accessibilità, livello di accoglienza.
- le domande (*item*) attraverso cui realizzare la rilevazione dei livelli di qualità percepiti dagli intervistati. Nella formulazione delle domande è bene tenere presente anche delle implicazioni per la successiva fase di analisi delle risposte pervenute, per non incorrere nel frequente errore di redigere un questionario esaustivo ma le cui analisi statistiche risultano problematiche; altra scelta da compiersi, relativamente alla formulazione dei quesiti, è tra risposte aperte (con possibilità di argomentazione da parte del rispondente) o chiuse (con possibilità da parte del rispondente di scegliere entro una lista predefinita di *item*). Occorrerà, infine, prestare attenzione alla terminologia e alla chiarezza del linguaggio, sia nella formulazione dei quesiti che nell'indicazione degli *item* di risposta possibili messi a disposizione del rispondente,
 - le scale di misurazione degli *item*, ovvero i criteri di misurazione delle risposte chiamate in gergo "tecniche di *scaling*". Fra le tecniche più conosciute si segnalano quelle di Likert¹, di Thurstone² e di Guttman³.

La Tavola 1 propone un esempio applicativo di "albero della qualità" applicato alla valutazione di gradimento degli interventi formativi. In questa ipotesi gli aspetti qualitativi indagati (le dimensioni della qualità formativa percepita dagli intervistati) sono tre, per ciascuno dei quali si individuano i fattori di riferimento. Dimensioni e fattori costituiscono l'albero della *qualità del servizio formativo*.

1. Cfr. Likert R., (1971); Cacciola S. - Marradi A., (1988), Marradi A. (1990), pp. 63-102.

2. Cfr. Thurstone, L. L. e Chave, E. J., (1929); Thurstone T. G., Thurstone L. L., (revisione 1962).

3. Cfr. Guttman, L. A., (1946), pp. 81-95.

Tav. 1 - Esempio applicativo di “Albero della qualità del servizio formativo”

Dimensioni	Fattori della qualità
Utilità percepita	La congruenza del modulo rispetto agli obiettivi enunciati all’apertura del corso
	L’applicabilità degli argomenti trattati nell’ambito lavorativo
	Il livello di approfondimento degli argomenti trattati
	Il grado di rispondenza dei contenuti formativi rispetto alle aspettative iniziali
	Il grado di rispondenza dei contenuti formativi rispetto agli interessi professionali personali
Didattica e docenza	Il piano didattico (articolazione)
	L’adeguatezza delle tecniche didattiche per l’apprendimento degli argomenti trattati
	La presenza <i>tutor</i>
	L’utilità del materiale didattico fornito
	La facilità nella lettura del materiale didattico in formato elettronico
	La competenza del docente
	La chiarezza espositiva del docente
La capacità di adattamento del docente rispetto al livello di conoscenza dei partecipanti	
Organizzazione e servizi	La facilità di accesso ai luoghi di formazione
	L’adeguatezza dell’aula dal punto di vista dell’ambiente (luminosità, spazi, ecc.)
	L’adeguatezza delle attrezzature a disposizione

Il modello di riferimento da cui prende spunto la metodologia adottata è *Servqual*⁴. Tale modello prevede l’individuazione di *n* dimensioni qualitative, ognuna relativa ad un particolare aspetto del servizio valutato. Nella versione originale, *Servqual* rileva due distinti livelli di qualità utilizzando una scala ordinale (con modalità di risposta che vanno da 1 a 7), il primo relativo alle aspettative del soggetto giudicante, il secondo relativo alla percezione del medesimo. Il *gap* presente fra i due livelli definisce la soddisfazione/insoddisfazione dell’intervistato.

In questo contesto, è preferibile analizzare il servizio secondo tre dimensioni fondamentali, chiedendo agli intervistati di esprimere un livello di soddisfazione da 1 a 10 in rapporto alle proprie aspettative. Questo rende possibile rilevare direttamente la soddisfazione effettuando un’unica domanda, semplificando il compito ai rispondenti e migliorando la qualità dei dati raccolti. Nell’analisi dei dati gli intervistati verranno ripartiti nelle categorie “soddisfatti” e “insoddisfatti” sulla base del giudizio espresso. Ai valori compresi tra 1 e 5 verrà associato lo stato di “insoddisfatto”, mentre ai valori compresi tra 6 e 10 verrà associato lo stato di “soddisfatto”.

4. Cfr. Zeithaml V.A. e Bitner M.J. (2002).

Successivamente:

- si calcolano le percentuali di “soddisfatti” e di “insoddisfatti” per singolo fattore della qualità e sulla base dei risultati si individuano le eventuali criticità presenti nel processo di erogazione della formazione,
- si calcolano gli indici di soddisfazione per le singole dimensioni e un indice aggregato che permetta di valutare il livello di gradimento riferito all’intervento formativo nel suo complesso.

Gli indici di soddisfazione vengono solitamente calcolati considerando l’importanza che il singolo fattore assume nel giudizio complessivo della dimensione o del servizio. I livelli di importanza si possono determinare somministrando un questionario apposito a:

- esperti in formazione in ambito pubblico,
- utenti, ovvero soggetti che hanno partecipato ad azioni di formazione,
- soggetti responsabili della definizione del piano di formazione dell’ente.

Nei questionari si chiede ai soggetti di indicare quali siano i fattori e le dimensioni più rilevanti dell’albero della qualità della formazione. In questo modo si può disporre di più sistemi di pesi utili per effettuare il calcolo degli indici di soddisfazione sintetici, in modo da confrontare le posizioni dei diversi soggetti coinvolti e di individuare eventuali disomogeneità, che spesso rappresentano la fonte delle criticità e dei livelli di insoddisfazione riscontrati. L’analisi dei livelli di importanza può essere effettuata con l’ausilio di mappe di posizionamento, come quella rappresentata nella Tavola 2.

Tav. 2 - Mappa di posizionamento relativa all’importanza dei fattori della qualità

		Importanza attribuita dagli utenti della formazione		
		Bassa	Media	Alta
Importanza attribuita dal responsabile della funzione formazione	Bassa			
	Media			
	Alta			

 Fondamentale	 Molto importante
 Importante	 Non importante

4. Test del questionario d’indagine

Il questionario va testato somministrandolo in via preliminare ad alcuni soggetti. Questa fase, spesso sottovalutata per utilità, consente di riscontrare a priori le eventuali criticità derivanti dalla scarsa chiarezza o puntualità terminologica, oltre che di misurare i tempi e i livelli di risposta all’indagine.

5. Somministrazione del questionario di indagine

A seconda del tipo di questionario utilizzato si può ricorrere ad una delle due forme di somministrazione:

- auto-somministrazione, prevedendo la compilazione da parte dello stesso utente,
- somministrazione assistita da parte di un operatore; in tal caso si traduce in un'intervista strutturata effettuata con tecnica CATI, di cui si è accennato in precedenza.

6. *Analisi delle informazioni rilevate*

- raccolta dei questionari,
- caricamento e controllo della qualità dei dati,
- analisi dei dati.

Si riportano in allegato maggiori dettagli in merito agli strumenti e alle modalità operative per l'elaborazione dei dati.

7. *Redazione del rapporto di valutazione del gradimento*

I risultati elaborati dovrebbero essere offerti in una forma il più possibile comprensibile, organizzati in un rapporto di valutazione la cui struttura sia pensata su misura del destinatario. È bene tenere in considerazione che il rapporto, in quanto tale, dovrebbe fornire al lettore le informazioni più importanti, utili per orientare lo svolgimento delle funzioni dello stesso. Ad esempio: il direttore dell'ufficio Formazione sarà interessato a conoscere i livelli di gradimento espressi rispetto alle principali dimensioni di qualità dell'azione formativa erogata, ma soprattutto all'approfondimento dei fattori di criticità eventualmente riscontrati; il direttore dell'area di appartenenza del personale beneficiario della formazione sarà presumibilmente interessato a sapere se vi siano criticità sul versante della valutazione di gradimento espressa rispetto alla dimensione "contenuti formativi".

Il Rapporto di valutazione, in questo senso, dovrebbe essere indirizzato, con livelli di approfondimento diversificati, a soggetti chiave dell'ente, tra cui ad esempio il direttore del personale, i dirigenti ed i funzionari responsabili delle unità organizzative di appartenenza dei soggetti formati, ma anche, eventualmente, i responsabili delle unità di controllo interno che svolgono attività di valutazione sull'efficacia delle politiche di ente.

Da non dimenticare, infine, che la valutazione di gradimento rappresenta solo uno degli elementi valutativi della formazione, che come tale dovrebbe poter essere associato ad altre indagini da condursi su aspetti più ampi quali la valutazione di apprendimento e, per gli interventi formativi di maggiore rilevanza per il perseguimento delle strategie di ente, d'impatto.

7.3. VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO

Caratteristiche e principali tipologie

La valutazione dell'apprendimento coincide sostanzialmente con l'analisi dei cambiamenti, in termini di implementazione di nuove competenze o di rafforzamento/riqualificazione di quelle già possedute, che il processo formativo induce nei partecipanti.

La premessa fondamentale nell'affrontare il tema della valutazione degli apprendimenti riguarda la finalità stessa di tale valutazione. Per dirla con le parole di un esperto, "la valutazione è un momento della stessa attività formativa, è formare valutando e valutare per formare. Lo strumento usato deve essere, nello stesso tempo, un metodo di misurazione e di apprendimento. Solo in questo modo non si ha un puro riciclaggio di dati, punitivo o premiante, ma piuttosto un'attività di riflessione sul cambiamento individuale" (Quaglino, 1998).

Un'altra "avvertenza" riguarda la connessione tra valutazione dell'apprendimento e progettazione formativa. Requisito essenziale per la valutazione è la chiara definizione degli obiettivi in fase di progettazione. Se gli obiettivi di un percorso formativo non sono stati declinati in maniera chiara e in riferimento alle competenze che si vogliono implementare attraverso quel determinato percorso, tutta la valutazione didattico/formativa ha poco senso perché si corre il rischio di misurare "oggetti" non previsti o non identificati con chiarezza.

È opportuno distinguere diversi approcci alla valutazione dell'apprendimento:

1. *valutazione di ingresso o iniziale*, finalizzata ad individuare i livelli di partenza, le competenze pregresse dei partecipanti ad un percorso formativo. Per alcune discipline (ad esempio, informatica e inglese) dovrebbe costituire criterio di selezione per l'accesso al corso in funzione del livello del corso stesso (informatica avanzata, inglese di primo livello ecc.). A prescindere da casi specifici, la valutazione delle competenze in ingresso costituisce un'utile momento "formativo", perché si configura come presa di coscienza dei partecipanti di quanto già si possiede (anche senza mettere in campo complesse metodologie di bilancio di competenze). Inoltre, costituisce un valido supporto alla progettazione di dettaglio e alla programmazione didattica dei singoli moduli: i docenti che entrano in aula sanno cosa debbono aspettarsi e, pertanto, possono tarare i loro interventi sulle caratteristiche specifiche di quell'utenza specifica. Infine, la valutazione iniziale consente di costruire un modulo iniziale di "omogeneizzazione delle competenze" per assicurare appieno l'efficacia didattica del corso;
2. *valutazione formativa (intermedia)*, che fornisce le informazioni necessarie per indirizzare, modificare, rendere più efficace il processo di insegnamento/apprendimento. In funzione della durata complessiva del corso si può ipotizzare di ripetere tale valutazione più volte, ad esempio alla fine di ogni modulo. La valutazione formativa è eminentemente diagnostica in quanto ha lo scopo di indagare e definire le conoscenze che un soggetto possiede, operando quindi a tutti gli effetti una diagnosi di tali conoscenze;
3. *valutazione sommativa (finale)*, che costituisce un importante momento della valutazione dell'efficacia didattica del corso. Nella formazione professionale (iniziale o continua) è normalmente finalizzata alla concessione di una qualifica professionale o di un attestato di frequenza. È la meno "formativa" degli approcci citati, anche se può rappresentare un'utile strumento per la riprogettazione di percorsi formativi: la valutazione dell'efficacia didattica consente, infatti, di individuare i punti di forza e i punti di debolezza di un percorso didattico;
4. *autovalutazione*. È lo stesso destinatario che valuta l'efficacia del corso, in termini di competenze acquisite, rispetto alla situazione iniziale. L'autovaluta-

zione dovrebbe essere adottata per integrare gli altri approcci, in quanto consente di raccogliere informazioni non predefinite dagli strumenti di valutazione (test, questionari ecc.) o non previste in fase di declinazione degli obiettivi dell'intervento formativo.

La Tavola 3 riporta i diversi approcci alla valutazione dell'apprendimento e le metodologie più usate.

Tav. 3 - Approcci alla valutazione dell'apprendimento e metodologie/strumenti

Approcci alla valutazione dell'apprendimento	Metodologie/strumenti
Valutazione in ingresso o iniziale	Test oggettivi di profitto Test psico-attitudinali Colloqui motivazionali o di orientamento
Valutazione formativa (in itinere)	Test oggettivi di profitto Questionari Prove pratiche Esercitazioni applicative Attività simulate Colloqui motivazionali
Valutazione sommativa (finale)	Giudizio finale sui risultati dell'apprendimento attraverso prove scritte o pratiche (vedi sopra) o colloqui strutturati
Autovalutazione	Report individuali liberi Questionari semistrutturati

Un'altra variabile che determina la scelta di metodologie e strumenti di valutazione didattica è costituita dall'oggetto della valutazione. Che tipo di competenze si vogliono valutare?

Vediamo in dettaglio:

1. *competenze di tipo cognitivo*. Si tratta di competenze che, classicamente, riguardano il sapere e, pertanto, richiedono un approccio valutativo di tipo anch'esso cognitivo. Per valutare cosa e quanto i destinatari hanno appreso rispetto a una determinata disciplina o argomento, si ricorre di solito a test oggettivi di profitto o a colloqui o, ancora, nel caso della valutazione finale, ad esami veri e propri. Se sono stati effettuate prove d'ingresso (vedi la voce *valutazione iniziale*), è abbastanza agevole, per questa tipologia di competenze, analizzare lo scarto tra i test d'ingresso ed i test di uscita, avvalendosi, in ambedue i casi, di prove *oggettive di profitto*;
2. *competenze tecnico/professionali*, che riguardano la sfera del fare o del sapere applicato. Le metodologie e gli strumenti devono prevedere prove pratiche o esperienze simulate (esercitazioni applicative o analisi di casi). Comunque, per quanto riguarda questo tipo di competenze, risulta importante associare ad una valutazione dell'apprendimento una valutazione ex post di risultati e impatti dell'intervento formativo sull'attività lavorativa;

3. *competenze trasversali*. Si tratta di competenze che attengono al saper comunicare, saper lavorare in gruppo, usare strumenti concettuali per organizzare le conoscenze via via acquisite. Sono le competenze più difficili da valutare in itinere, ovvero rispetto agli obiettivi intermedi di un percorso formativo e, anche in fase finale, presentano qualche difficoltà. Si tratta di competenze che, più di altre, riguardano la singola persona, la sua modalità d'essere e il suo codice di comportamento ed è difficile isolare quanto è stato trasmesso attraverso il corso e quanto era già posseduto ex ante dal destinatario. In fase di progettazione dell'intervento occorre declinare gli obiettivi che attengono al "saper essere" il più possibile in termini di conoscenza e padronanza di tecnologie per comunicare meglio, lavorare in gruppo ecc., in quanto solo limitatamente a tecnologie e metodologie specifiche è possibile effettuare un esercizio valutativo che riguarderà il modo in cui i destinatari utilizzano i nuovi strumenti. Pertanto, la modalità più frequente da utilizzare per questo tipo di valutazione è quello dell'osservazione dei comportamenti "in vitro", ovvero attraverso simulazione di *performance*.

Nella concreta realtà di un percorso formativo è a volte difficile distinguere le diverse competenze, ovvero si dà il caso che spesso siano chiamate in causa diverse tipologie di competenze. Ancora una volta occorre rifarsi alla qualità progettuale dell'intervento: se in fase di progettazione si sono distinti gli obiettivi cognitivi, le abilità e le competenze trasversali è più agevole predisporre gli strumenti per valutare le competenze acquisite. In ogni caso, è sempre possibile far ricorso a un *mix* di strumenti facendo attenzione a verificarne la congruità rispetto a ciò che si vuole valutare.

Infine, occorre tener presente che anche quando si ricorre alla simulazione di un compito o di un comportamento, la verifica dell'apprendimento avviene *sempre all'interno dell'azione formativa*, sia in termini temporali che concettuali e, quindi, può avere carattere solo revisionale rispetto all'utilizzabilità di quanto appreso nella concreta attività lavorativa. Pertanto, oltre alla valutazione dell'apprendimento si dovrebbe poter effettuare la valutazione di impatto (vedi paragrafi successivi) che, al contrario, pur facendo riferimento all'intervento effettuato, si riferisce *sempre al contesto lavorativo*.

Tav. 4 - Quadro di sintesi della valutazione di apprendimento

Finalità e caratteristiche	Individua e misura il conseguimento degli obiettivi di percorso formativo in termini di apprendimento
A quali oggetti si applica	Ai risultati (finali o parziali) dell'apprendimento, del percorso didattico e della progettazione formativa
Principali tipologie	Valutazione di ingresso o iniziale Valutazione formativa Valutazione sommativa Autovalutazione

<p>Caratteristiche e indicazioni operative per ciascuna tipologia</p>	<p>La valutazione in ingresso, finalizzata all'individuazione delle condizioni di partenza del percorso formativo, si avvale di solito di test d'ingresso o di una descrizione sintetica delle modalità lavorative del partecipante su cui si intende provocare un cambiamento.</p> <p>La valutazione formativa è finalizzata a verificare l'acquisizione delle competenze in itinere (o a fine modulo) ed è in funzione del miglioramento del percorso didattico</p> <p>La valutazione sommativa o finale è finalizzata ad analizzare i risultati finali di un percorso formativo in termini di competenze apprese.</p> <p>L'autovalutazione consente di percepire il vissuto del destinatario rispetto al percorso didattico effettuato e, pertanto, di prendere in considerazione informazioni non previste ex ante</p>
<p>Risorse e requisiti per la realizzazione</p>	<p>La valutazione dell'apprendimento viene di solito effettuata dai docenti, tutor o coordinatore del corso. Rientra nei compiti previsti per queste figure e, pertanto, non comporta di solito costi aggiuntivi.</p> <p>È auspicabile che l'amministrazione tesaurizzi, attraverso la creazione di banche dati, gli strumenti utilizzati per tipologia di corso, di utente di competenze ecc, in funzione della replicabilità degli interventi e garanzia dell'oggettività della valutazione</p>
<p>Utilizzo nel ciclo di gestione dei processi formativi</p>	<p>Ex ante, la valutazione di ingresso o iniziale</p> <p>In itinere, la valutazione formativa</p> <p>Ex post, la valutazione sommativa e l'autovalutazione</p>

Principali modalità e strumenti

Gli strumenti per i diversi approcci valutativi possono essere costruiti ad hoc o essere già presenti in una banca dati dell'amministrazione. In questo secondo caso occorre verificare se possono essere ripetuti *tout court* o se debbono essere adattati per il nuovo percorso formativo. Nel momento in cui si costruisce un nuovo strumento occorre tenere sotto controllo due aspetti, che possono inficiare le prove di verifica:

- la congruenza rispetto al cosa e al perché si vuole procedere a una valutazione (*validità della rilevazione*),
- l'oggettività dei criteri in base ai quali si valuta, in modo tale che la valutazione sia il più possibile indipendente dalla soggettività del valutatore (*attendibilità della misurazione*).

La Tavola 5 riporta i principali strumenti di valutazione per tipologie di competenze in relazione ai diversi approcci valutativi.

Tav. 5 - Principali strumenti di valutazione per tipologie di competenze e approcci valutativi

Approcci valutativi	Tipologia di strumenti per tipologia di competenze		
	Competenze cognitive (sapere)	Competenze tecnico-professionali (saper fare)	Competenze trasversali (saper essere)
Valutazione in ingresso	Test oggettivi (a domande chiuse) Questionari quali/quantitativi	Idem	Idem
Valutazione formativa	Test oggettivi Prove di verifica semistrutturate	Simulazione di performance in un contesto che ricostruisce l'attività lavorativa Prove pratiche (esercitazioni applicative) Analisi di caso	Role playing Simulazione di performance
Valutazione sommativa	Test oggettivi con la determinazione di un valore di soglia Prove di verifica semistrutturate con la determinazione di un valore di soglia	Come sopra, con la determinazione di un livello di accettabilità della prova	Come sopra, con la determinazione di un livello di accettabilità della prova
Autovalutazione	Report qualitativo sulle competenze apprese	Idem	Idem

Di seguito si forniscono indicazioni su come progettare le diverse tipologie di strumento.

Prove di verifica oggettive (test oggettivi di profitto)

Le prove oggettive di profitto o prove strutturate sono caratterizzate dalla chiusura degli stimoli e delle risposte, in modo tale da evitare la soggettività del partecipante nel momento in cui interpreta le domande e la soggettività del docente (coordinatore o tutor) nel momento in cui valuta le risposte. La valutazione della prova da parte di un valutatore risulta tanto più univoca quanto più il numero delle risposte possibili risulta limitato e, di conseguenza, predefinito il livello della loro accettabilità. Tali prove offrono diversi vantaggi:

- oggettività. Dipende dalla possibilità di determinare in maniera non ambigua - rispetto al momento della correzione delle prove - l'esattezza delle risposte e l'attribuzione dei punteggi;

- risparmio di tempo. I test a domande chiuse consentono una correzione molto veloce, perché i punteggi sono predefiniti. Per questo le prove oggettive sono da preferirsi soprattutto quando si ha un elevato numero di partecipanti o quando si prevedono verifiche frequenti durante il corso;
- pari condizioni. Le prove oggettive garantiscono che tutti i soggetti ai quali viene somministrato il test, si trovino nelle stesse condizioni di lavoro, poiché sono identiche le domande e i tempi di risposta.

Le domande a risposta chiusa che costituiscono il test oggettivo possono essere di diverso tipo:

- domande del tipo vero/falso, che consentono una sola risposta;
- domande a scelta multipla: si sottopongono al destinatario una serie di risposte tutte verosimili tra le quali, tuttavia, una sola è la risposta esatta. La bontà di tali domande si gioca tutta sulla qualità dei distrattori (le false risposte) plausibili e/o parzialmente veri, in grado quindi di attrarre l'attenzione del rispondente su risposte solo parzialmente vere o plausibili;
- inserimenti: si tratta di brevi testi di risposta in cui bisogna inserire parole o frasi mancanti, scegliendole da un elenco sottostante;
- corrispondenze: la domanda consta di due elenchi di parole chiave che devono essere associate tra loro.

La valutazione degli apprendimenti attraverso prove strutturate avviene assegnando punteggi ai singoli *item* del test. Tali punteggi possono essere relativi a uno *standard* assoluto, che quindi diventa un criterio, oppure in base a *standard* relativi, che dipendono dall'andamento medio di tutte le risposte. Utilizzare uno standard assoluto significa valutare il risultato di una prova unicamente in base agli obiettivi (quantificati) di cui la prova verifica il conseguimento; utilizzare uno *standard* relativo significa valutare il risultato di una prova in relazione a quelli conseguiti da tutti i partecipanti. Nel caso della valutazione sommativa occorre fissare un valore di soglia che discrimini le *performance* ritenute accettabili per il conseguimento di un attestato o di un titolo.

Le prove di verifica semistrutturate

Le prove di verifica semistrutturate, che consistono in questionari a domande aperte, relazioni tematiche, *report* di ricerca ecc, offrono il vantaggio, rispetto a quelle strutturate, di percepire anche le competenze espressive dei partecipanti, nonché le abilità di ideazione e organizzazione logica delle risposte. Lo "svantaggio" consiste nella delicatezza del momento valutativo, più esposto alla soggettività del valutatore, che può essere in qualche modo ovviato dall'utilizzazione di *descrittori* delle performance accettabili o griglie strutturate di valutazione o dalla definizione di *risposte-criterio* da utilizzare come *benchmark* per valutare la qualità delle risposte dei partecipanti.

È importante costruire tali prove con la stessa attenzione e rigore delle prove strutturate, attraverso:

- la definizione dei quesiti che devono risultare "chiusi" e privi di ambiguità;

- la predisposizione, da consegnare ai partecipanti, di un albero logico delle sottotematiche da trattare in un *report*;
- la costruzione di indici o *abstract* che valutano le capacità di sintesi rispetto ad un determinato argomento.

La valutazione degli apprendimenti attraverso prove semistrutturate viene effettuata anch'essa attraverso l'attribuzione di punteggi per ciascun *item* in cui la prova si articola. A titolo esemplificativo, una griglia di criteri per valutare i risultati di una prova semistrutturata⁵ è riportata (Tavola 6).

Tav. 6 - Esempio di griglia di criteri per valutare i risultati di un prova semistrutturata

Criteri di valutazione	Risposte-criterio	Ipotesi di punteggio
Efficacia espositiva	• utilizzo di contenuti pertinenti e presenza di almeno due esempi	punti 4
	• utilizzo di contenuti pertinenti e presenza di uno o nessuno esempio	punti 2
	• utilizzo di contenuti ed esempi scarsamente pertinenti	punti 0
Argomentazione	• argomenta con originalità e ricchezza di informazioni di supporto	punti 4
	• argomenta con scarsa originalità e ricchezza di particolari	punti 2
	• non argomenta	punti 0
.....	•
Totale punteggi		

Le attività di simulazione

Le attività di simulazione, più adatte a valutare la padronanza di competenze tecnico-strumentali o trasversali, stabiliscono una forte correlazione tra didattica e valutazione e, quindi, anche se sono utilizzate nella valutazione finale, si prestano di più ad una valutazione intermedia. La finalità di tale strumento è quello di creare un ambiente il più vicino possibile a quello in cui le competenze vengono normalmente utilizzate, in modo tale da valutarne la padronanza da parte del destinatario.

In alcuni casi si tratta di creare artificialmente una situazione/compito (predispone un bando, valutare progetti, archiviare documenti cartacei, istruire una pratica, ricostruire un *iter* procedurale ecc.), nella maniera più accurata possibile, e valutare, sulla base della definizione di un modello ottimale (il modo migliore per eseguire il compito), le *performance* dei partecipanti.

In altri casi, è sufficiente costruire un'esercitazione applicativa per valutare il grado di raggiungimento di un obiettivo formativo (l'esempio si presta alle competen-

5. In G. Domenici, 1999. (rielaborazione a cura della redazione).

ze informatiche o linguistiche). Naturalmente, anche in questo caso occorre predisporre una griglia di descrittori che consentano di collocare i risultati delle *performance* lungo una scala ideale che vada da un minimo a un massimo.

Si può anche utilizzare, per valutare competenze di tipo tecnico-professionali, la presentazione, in forma aperta e problematica, di un'analisi di caso, riportando esclusivamente il contesto di riferimento, il contenuto e gli attori e lasciando la conclusione ai destinatari. L'esposizione della "soluzione" del caso presentato può essere effettuata attraverso lo strumento della prova semistrutturata, ovvero attraverso una griglia di quesiti.

Infine, ad esempio nel caso di competenze di comunicazione, è l'osservazione non partecipante, mutuata dalle metodologie etnografiche, che consente di valutare un'attività di simulazione, sia che si faccia uso di una strumentazione audiovisuale, sia che la prova si svolga faccia a faccia. In generale questo tipo di prove devono essere gestite da esperti di *role play*.

8. LA VALUTAZIONE DI IMPATTO

8.1 CARATTERISTICHE, CONFINI E PRINCIPALI PROBLEMI INERENTI LA VALUTAZIONE DI IMPATTO

Questo ambito costituisce la parte più complessa e impegnativa della valutazione, ma anche quella in grado di sviluppare una conoscenza più completa e profonda dei processi formativi realizzati nell'ente, in vista di una conduzione delle attività future più efficace e coerente con la finalità di migliorare le *performance* nell'organizzazione.

Si tratta di valutare ciò che va oltre le reazioni dei partecipanti alla formazione e il loro apprendimento inteso come fenomeno slegato dall'esercizio del proprio ruolo, entrando nella sfera dell'organizzazione e delle *performance*. In tale ambito alcuni autori distinguono tra valutazione dell'applicazione al lavoro e valutazione dell'impatto sull'organizzazione, altri non effettuano la distinzione qui ripresa, riconducendo all'unico ambito della "valutazione di impatto" ciò che va oltre la valutazione dell'apprendimento¹. Pur tenendo presente tale distinzione nel definire metodologie e strumenti, la scelta che è parsa più opportuna è di fare riferimento all'accezione ampia del termine "impatto" appena citata.

È particolarmente importante considerare la *dimensione "diacronica"* dell'impatto, ovvero nell'effettuare la valutazione (ma anche la progettazione formativa!) bisogna tenere presente che gli impatti possono essere generati in periodi più o meno lunghi. Indicativamente si può affermare che:

- l'applicazione al lavoro di abilità e competenze da parte degli individui può verificarsi ed essere riscontrabile in tempi relativamente brevi (alcuni mesi), successivamente il contributo dell'esperienza formativa si va confondendo con quello delle altre esperienze continuamente realizzate dalle persone, in certi casi però può essere interessante un'analisi retrospettiva centrata sul vissuto dei soggetti anche a maggiore distanza di tempo;
- gli aspetti formalizzati dell'organizzazione (strutture e organici, procedure) possono richiedere tempi di cambiamento un po' più lunghi (intorno all'anno), normalmente questi cambiamenti sono previsti non come diretta conseguenza della formazione², ma nell'ambito di progetti di intervento più articolati.

1. Si veda Quaglino (1998) per una sintesi comparativa delle diverse classificazioni relative alla valutazione di impatto.

2. Nel caso di formazione rivolta a ruoli con elevato o significativo potere decisionale, può esserci anche un nesso diretto tra formazione e conseguenze in termini di assetti organizzativi.

lati che includono azioni formative (tra breve si ritornerà sul tema della formazione come parte di progetti più ampi);

- i cambiamenti sugli aspetti immateriali e non formalizzati dell'organizzazione, ovvero i comportamenti organizzativi consolidati, la "cultura aziendale"³ può avvenire ed essere riscontrabile nell'arco di qualche anno;
- gli impatti sulle *performance* dell'organizzazione possono avvenire in tempi molto variabili, dipende dal tipo di azione formativa e di strategia progettuale; talvolta, come si vedrà negli esempi relativi alle "evidenze oggettive di *performance*" trattati più avanti, l'impatto può anche avvenire in periodi brevi, e in questo caso è anche più oggettivamente valutabile.

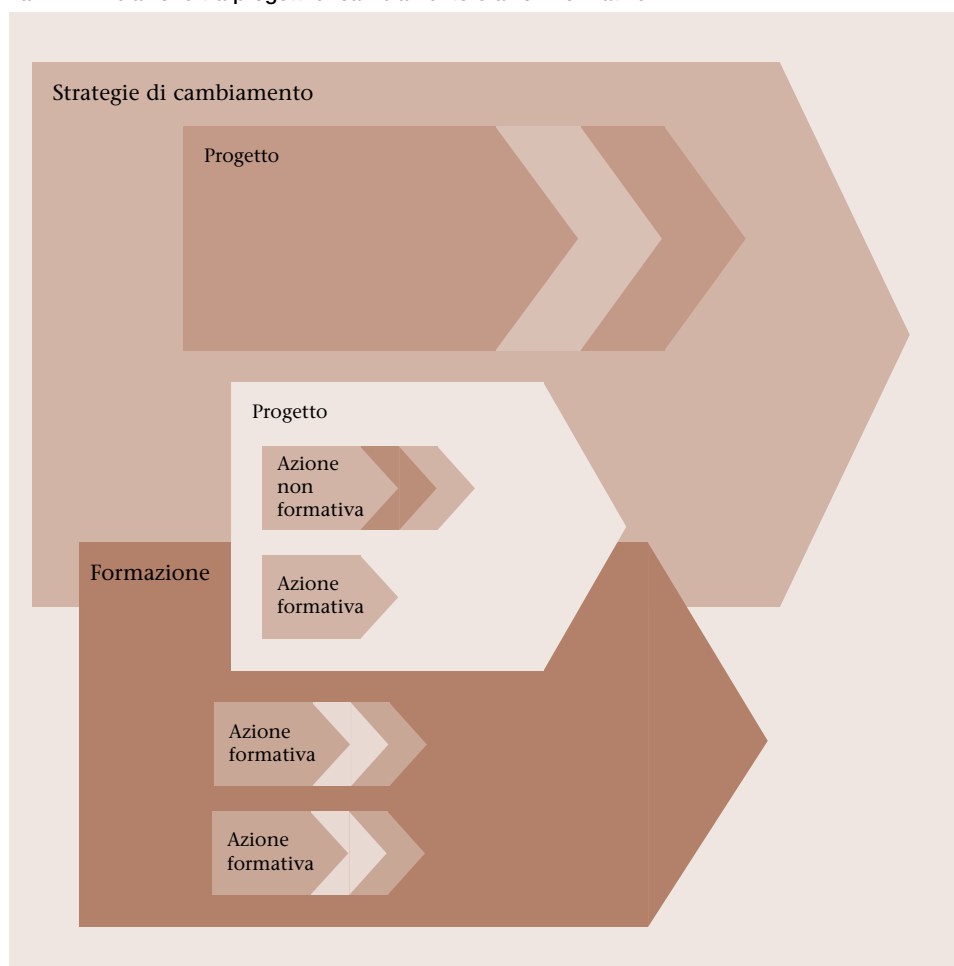
Da quanto esposto finora si può intuire che la valutazione di impatto può assumere connotazioni, modalità e oggetti molto diversi in funzione degli specifici obiettivi conoscitivi che ci si pone nella particolare situazione. Mentre nel caso di gradimento e apprendimento le "domande di valutazione" a cui si è chiamati a rispondere sono più chiare e precise, e la gamma di soluzioni metodologiche è più standardizzata, nel caso della valutazione di impatto questi elementi sono più indeterminati e richiedono un maggiore sforzo in fase di preparazione (ad esempio nella ricostruzione degli elementi necessari a definire le ipotesi di ricerca), oltre che di realizzazione.

Ma in quali casi è opportuno attivare dispositivi metodologici complessi e costosi come quelli della valutazione di impatto? Probabilmente non per tutte le azioni formative, ma per quelle finalizzate a generare impatti significativi, o comunque nei casi in cui la valutazione è in grado di rispondere ad interrogativi rilevanti, e a fornire orientamenti pratici utili per il futuro.

È opportuno dunque identificare i contesti più idonei dove può essere utile "investire" sulla valutazione di impatto. Una indicazione è di *selezionare alcune azioni formative maggiormente legate alla realizzazione di obiettivi strategici, progetti di innovazione, nuove politiche*. Spesso, in questi casi, la formazione costituisce una parte di progetti o programmi più ampi (Tavola 7): se è così, si pone una scelta nel definire i confini della valutazione, tra il progetto nel suo complesso e l'azione formativa che ne costituisce una parte. Una forte interdipendenza della formazione rispetto alle altre azioni dovrebbe spingere ad adottare l'ottica dell'intero progetto come ambito di valutazione, la scelta comunque dipende soprattutto dal costituirsi di un interesse (di una committenza) focalizzato sul progetto, oppure sull'azione formativa.

3. Per il concetto di "cultura d'impresa" si veda ad esempio E. Schein (1999).

Tav. 7 - Relazione tra progetti di cambiamento e azioni formative



Come ulteriore considerazione rilevante, va sottolineato che *la valutazione di impatto*, in quanto attività di conoscenza sui contesti organizzativi interessati dalla formazione, *contribuisce ad identificare un certo segmento di esigenze (formative e non) dell'organizzazione*. È opportuno in questo senso integrare le procedure di valutazione di impatto con quelle di analisi a supporto della programmazione formativa, evitando eccessive ridondanze, e possibilmente sfruttando i dispositivi di valutazione di impatto per cogliere quei fabbisogni che altrimenti rischiano di rimanere in ombra.

Un esempio è quello delle politiche a valenza interistituzionale: se è stata realizzata una formazione a supporto di una politica che coinvolge più enti locali a livello provinciale, la valutazione di impatto può indicare quali nuove azioni siano opportune per sostenere ulteriormente tale politica, in modo più appropriato e completo di quanto non possa fare l'analisi regolarmente condotta all'interno dell'ente⁴.

4. L'esempio è stato ispirato dalla sperimentazione condotta presso la Provincia di Torino e i Comuni del territorio, relativa alla valutazione di impatto della formazione a supporto dell'implementazione di politiche ambientali.

Infine, un'ultima considerazione riguarda la *valutazione di impatto come occasione di apprendimento diffuso nell'organizzazione*, per i soggetti coinvolti nel processo. Ad esempio, intervistare dirigenti sull'impatto di una certa azione formativa può costituire uno stimolo indiretto ma forte ad una maggiore responsabilizzazione sul processo (ad esempio su una appropriata selezione dei partecipanti). In altre parole, il fatto che l'organizzazione dedichi risorse ad interrogarsi sugli esiti del processo dovrebbe contribuire ad una più diffusa attenzione al processo stesso e alle conseguenze delle azioni di ciascuno.

8.2. TRE OGGETTI PER LA VALUTAZIONE DI IMPATTO

L'approccio descritto di seguito vuole essere compatibile con le principali correnti metodologiche della valutazione di impatto, leggendo i diversi modi di operare come varianti di un'unica metodologia molto generale, dove le varianti possono essere selezionate o combinate a seconda della situazione, e quindi dell'oggetto da valutare, delle condizioni di contesto, degli obiettivi specifici della valutazione, delle risorse a disposizione, e così via.

Questo approccio ha comunque due punti fermi. Il primo è la logica "indiziarla" e "diagnostica": la valutazione non pretende di fornire risposte necessariamente certe e definitive sulla presenza e sull'entità degli impatti, ma piuttosto indicazioni che costituiscano occasione di apprendimento e di corretto orientamento per i soggetti che gestiscono la formazione e che siano da questi sufficientemente condivise. Per questo, il processo di valutazione non si basa tanto su una procedura meccanica, ma piuttosto sulla combinazione situazionale di un insieme di possibili strumenti a disposizione dei valutatori, attraverso un processo parzialmente standardizzabile.

Il secondo punto fermo è l'ancoraggio al processo complessivo di progettazione e realizzazione dell'attività, e di conseguenza all'analisi degli obiettivi. Non si vuole con questo negare la rilevanza della percezione individuale dei partecipanti al processo, oppure l'importanza di verificare eventuali effetti inattesi, né si vuole ridurre la valutazione ad una verifica semplificatoria del grado di raggiungimento degli obiettivi dichiarati⁵. Piuttosto, nella logica diagnostica già indicata, si vuole tenere nella dovuta considerazione gli elementi cardine del processo di realizzazione della formazione.

Oggetti della valutazione di impatto

La valutazione di impatto può essere focalizzata su tre grandi oggetti.

- a) competenze ed episodi vincenti o critici,
- b) evidenze oggettive di *performance*,
- c) percezione e significato delle esperienze formative.

5. Si veda Lipari (1995) per una descrizione dei diversi approcci valutativi, in particolare di quelli che negano la centralità degli obiettivi nel processo di valutazione (ad esempio la cosiddetta "*goal free evaluation*").

Competenze ed episodi vincenti o critici

L'attenzione è in questo caso incentrata su *come* cambiano i comportamenti lavorativi in seguito all'azione formativa, in base alla auto-percezione dei partecipanti all'attività formativa, dei loro capi, oppure dei loro colleghi o collaboratori. La valutazione va argomentata attraverso il riferimento ad uno o più "episodi critici", positivi o negativi, in modo che i soggetti interpellati possano filtrare le proprie percezioni, ancorandole a dei fatti.

Questo oggetto di valutazione è essenziale da indagare, soprattutto quando non è possibile stabilire un nesso tra formazione ed evidenze oggettive di *performance*, oppure quando, come talvolta accade, le stesse performance sono codificate in termini di competenze e comportamenti⁶.

Tra i presupposti che facilitano la valutazione vanno citati, in ordine di importanza:

- il riferimento, nella progettazione formativa, ad alcune "competenze obiettivo" da sviluppare in coerenza con i ruoli dei destinatari;
- l'adozione da parte dell'ente, possibilmente "a priori", di una descrizione codificata delle competenze, eventualmente completa di schemi descrittivi di comportamenti associabili alla presenza in un soggetto (o al grado di presenza), di una data competenza⁷, tale descrizione dovrebbe essere associata ai ruoli (ovvero sia al profilo professionale formale sia al ruolo relativo allo specifico settore o processo);
- un'esperienza passata di condivisione, da parte dei soggetti coinvolti nel processo, sul significato delle competenze prese come riferimento; questo accade ad esempio se i capi sono abituati a leggere il lavoro dei propri collaboratori in termini di "competenze obiettivo" poiché queste fanno parte da qualche tempo del sistema di gestione delle risorse umane.

Le possibili situazioni rispetto a tali presupposti possono essere ricondotte a tre casi.

Caso ideale. Il progetto formativo indica con chiarezza le competenze obiettivo da sviluppare, descritte in modo completo nel "manuale di gestione del personale" dell'ente o del settore. Inoltre sono già stati sperimentati dei processi di valutazione del personale centrati sulle competenze, quindi i soggetti coinvolti sono abituati a leggere il proprio ruolo o quello dei colleghi secondo un'ottica analoga a quella proposta nella valutazione della formazione.

In questo caso la valutazione di impatto è facilitata dalla presenza di presupposti chiari, di un sistema già in parte "operazionalizzato" (ad esempio gli episodi critici possono essere classificati secondo gli schemi presenti nel manuale di gestione del personale), e di un insieme di soggetti che ha già in parte condiviso ed interiorizzato il linguaggio di riferimento.

6. I sistemi aziendali di valutazione delle *performance* del personale si sono storicamente evoluti dai modelli di tipo "Management By Objectives", in cui il riferimento è dato da *target* oggettivi di risultato, quali livelli di vendita, di produzione, o comunque, per le figure non manageriali, di produttività individuale, a modelli più aperti che considerano l'esercizio di determinate competenze comportamentali come parte stessa della prestazione di successo.

7. Queste descrizioni possono essere personalizzate alla specifica organizzazione, oppure riprese direttamente dai repertori disponibili in letteratura.

Caso intermedio. Il progetto formativo indica in modo sufficientemente chiaro le competenze obiettivo, ma queste costituiscono un oggetto in buona parte nuovo per l'organizzazione di riferimento, poco praticato nella rappresentazione dei ruoli e nella gestione delle risorse umane.

In questo caso è necessario esplicitare sul piano procedurale il modello di analisi, ad esempio riprendendo dalla letteratura gli schemi di riconoscimento degli episodi critici, e sul piano relazionale dedicare maggiori energie a spiegare e condividere l'approccio e i linguaggi.

Caso problematico. Il progetto formativo indica in modo troppo generico le competenze obiettivo, manca un disegno di sviluppo chiaro e coerente con i ruoli dei destinatari.

In questo caso, la mancanza di importanti presupposti potrebbe indurre a rinunciare alla valutazione. Tuttavia, soprattutto se ci sono segnali di successo dell'azione formativa (ad esempio un elevato gradimento), una valutazione centrata sugli episodi critici, seppure attraverso un modello di analisi necessariamente destrutturato, potrà costituire un'occasione di apprendimento utile per migliorare i futuri cicli di progettazione.

Per quanto riguarda la relazione tra l'oggetto di valutazione "competenze" e le diverse tipologie di azione formativa, si può dire che:

- l'ambito in cui è più importante considerare questo oggetto di valutazione è quello della *formazione manageriale*, poiché sono proprio i ruoli manageriali quelli maggiormente caratterizzati in termini di competenze;
- tuttavia, anche i *ruoli specialistici* sono in parte significativa caratterizzati in termini di competenze, ai diversi livelli di qualificazione, compreso il personale di qualifiche medie, che ad esempio è spesso chiamato ad esercitare rilevanti competenze di tipo relazionale;
- per quanto riguarda la *formazione inserimento*, può essere utile effettuare una valutazione orientata a verificare lo sviluppo di alcune specifiche competenze legate all'inserimento (ad esempio la competenza "impegno verso l'organizzazione" presente in alcuni repertori, oppure l'adesione ad alcuni valori o modi di agire tipici della specifica "cultura organizzativa");
- questo tipo di valutazione, infine, normalmente non si applica alla formazione di tipo "*aggiornamento e skill*", poiché poco coerente con la finalità di questa categoria formativa, sebbene vada specificato che in linea di principio anche tali azioni possono determinare degli effetti su motivazioni, valori, comportamenti, e dunque possono "attivare" delle competenze.

La Tavola 8 riassume quanto finora esposto.

Tav. 8 - Rilevanza della valutazione delle “competenze ed episodi critici” per tipo di azione formativa

	Inserimento	Aggiornamento e skill	Sviluppo professionale	Sviluppo manageriale
Dirigenti	+		+	++
Funzionari	+		+	++
Altro personale			+	

++ Caso in cui si raccomanda fortemente di considerare l'oggetto di valutazione.

+ Caso in cui è opportuno considerare l'oggetto di valutazione.

Nessun simbolo:

Caso in cui è più opportuno considerare altri oggetti di valutazione.

Evidenze oggettive di performance

A complemento dell'analisi degli episodi critici, o in qualche caso in alternativa ad essa, è opportuno verificare le evidenze oggettive di *performance* individuali o collettive che siano anche solo potenzialmente riconducibili alle azioni formative.

Nell'effettuare questo tipo di valutazione, la prima criticità è quella propria della misurazione oggettiva della *performance*, che risulta più o meno fattibile a seconda del profilo di ruolo o del contesto produttivo. Inoltre, è necessario stabilire un nesso di causa-effetto tra formazione e *performance*, tenendo conto dei potenziali ulteriori fattori che influenzano le *performance* stesse: quanto più tali fattori sono rilevanti e non si riesce ad isolarli, tanto più si indeboliscono le indicazioni sull'efficacia della formazione desumibili dalle evidenze di *performance*, che assumono il significato di semplici indizi.

Tra i presupposti che facilitano la valutazione vanno citati, in ordine di importanza:

- il riferimento, nella progettazione formativa, ad alcune “aree misurabili di *performance*” potenzialmente influenzate dalla formazione (ad esempio, l'aggiornamento alla polizia municipale dovrebbe ridurre l'incidenza dei ricorsi persi dall'amministrazione sulle sanzioni comminate);
- le caratteristiche dei ruoli interessati e delle unità organizzative di appartenenza: al di là di quanto esplicitamente indicato dal progetto formativo, alcuni profili di ruolo si prestano più di altri ad una rappresentazione quantitativa delle *performance*;
- la presenza nell'amministrazione di sistemi affidabili di valutazione delle prestazioni, che definiscano “a priori” le *performance* attese per i diversi ruoli e che consentano verifiche in chiave storica dei dati.

Si presentano di seguito (vedi Tavola 9 per una sintesi) alcuni esempi di valutazione basata sulle evidenze oggettive di *performance*, con riferimento ad alcune situazioni tipiche (azioni formative e profili di ruolo destinatari).

Caso 1. Aggiornamento normativo a profili ispettivi. Obiettivo di questa azione è di far acquisire agli “ispettori” una conoscenza puntuale ed approfondita delle norme da applicare, per un corretto esercizio della funzione.

La formazione dovrebbe in questo caso avere un riscontro in termini di minore incidenza del contenzioso risolto a sfavore dell'amministrazione, dovuto ad una maggiore correttezza dei verbali di controllo.

Caso 2. Aggiornamento relativo al nuovo sistema operativo di gestione delle delibere. Obiettivo di questa azione è di addestrare gli operatori e i funzionari coinvolti nel processo di predisposizione delle delibere ad utilizzare un nuovo software a supporto della nuova procedura di redazione, verifica e approvazione delle delibere. Si tratta dunque di un caso di formazione integrata ad altre azioni nell'ambito di uno specifico progetto.

L'introduzione del nuovo sistema, associata alla formazione - addestramento, dovrebbe consentire a regime una maggiore produttività e snellimento del processo. Le evidenze oggettive di *performance* sono dunque relative principalmente ai tempi del processo (durata in giorni solari, eventuali “tempi morti”). Naturalmente la *performance* è in questo caso influenzata non solo dalla formazione, ma anche dalla qualità della procedura e del nuovo sistema operativo, o dalle capacità in ingresso degli addetti. In questo caso, la valutazione di impatto della formazione può essere anche vista come parte di una valutazione di progetto sull'avvio del nuovo sistema operativo.

Caso 3. Formazione specialistica per “esperto di servizi di orientamento”. Obiettivo di questa azione è di formare un piccolo gruppo di operatori dei centri per l'impiego, precedentemente dedicati ad attività burocratico amministrative, e selezionati in base a delle attitudini che li rendono potenzialmente riconvertibili. Il loro nuovo ruolo consiste nel fornire servizi di orientamento alle persone in cerca di lavoro.

Le evidenze oggettive di *performance* riconducibili alla formazione dovrebbero essere legate all'effettiva erogazione del nuovo servizio, all'andamento della domanda (numero di utenti, di colloqui effettuati), in particolare di quella associata al canale del “passaparola” (ricostruibile domandando ai nuovi utenti, in fase di contatto, come sono venuti a conoscenza del servizio).

Caso 4. Formazione specialistica per addetto al front office. L'obiettivo è di rafforzare le competenze relazionali e l'orientamento al servizio nei confronti degli utenti di uno sportello.

Le evidenze oggettive di *performance* possono essere in questo caso di due tipi: i livelli di soddisfazione espressi dall'utenza, rispetto alla cortesia o alla capacità degli addetti allo sportello, e l'andamento del numero di reclami rivolti al capo ufficio.

Caso 5. Formazione sulle competenze manageriali per dirigenti di secondo livello. L'obiettivo è di far acquisire ai dirigenti una serie di “competenze realizzative” che contribuiscano a migliorare le loro *performance*.

In questo caso la raccolta di evidenze oggettive, che va ad integrare l'analisi degli episodi critici, può fare riferimento a singoli indicatori di *performance* al sistema di valutazione delle prestazioni dirigenziali, se ritenuto sufficientemente affidabile (un primo criterio per verificare l'affidabilità è il grado di differenziazione delle valutazioni).

Tav. 9 - Casi di azioni formative valutabili in termini di evidenze di *performance*

	Caso	Evidenze di <i>performance</i>	Potenziale rilevanza di variabili esterne che influenzano la <i>performance</i>
Aggiornamento e <i>skill</i>	Aggiornamento normativo a profili ispettivi	Bassa difettosità (maggiore correttezza verbali di controllo)	Bassa
	Aggiornamento nuovo sistema operativo di gestione delibere	Efficienza di processo (tempi di fase)	Alta
Sviluppo professionale	Formazione specialistica "esperto servizi per orientamento"	Andamento domanda (presenza utenti, colloqui effettuati)	Media
	Formazione specialistica "operatore front office"	Reazioni dell'utenza (grado di soddisfazione, reclami)	Media
Sviluppo manageriale	Formazione a dirigenti di secondo livello su competenze manageriali	Risultati formali del sistema di valutazione delle <i>performance</i>	Media

Per quanto riguarda la relazione tra l'oggetto di valutazione "evidenze oggettive di *performance*" e le diverse tipologie di azione formativa, si può dire che:

- in generale, il profilo di ruolo e il tipo di processo produttivo condizionano molto la possibilità di effettuare questo tipo di valutazione: ci sono casi in cui è più semplice individuare evidenze di *performance* e metterle in relazione alla formazione, e casi in cui questo non è possibile;
- un caso complesso è quello delle *azioni formative integrate con altre azioni nell'ambito di uno specifico progetto*, dove la formazione gioca un ruolo importante nel contribuire ai risultati del progetto, ma può essere difficile isolare il fattore formazione dagli altri fattori che condizionano tali risultati (si veda il caso 2 esposto sopra); la valutazione di impatto della formazione deve in questo caso essere ampliata ad altri elementi, e può essere ricompresa in una più complessiva valutazione dello stesso progetto;
- per quanto riguarda la *formazione manageriale*, i sistemi di valutazione delle prestazioni di quadri e dirigenti dovrebbero costituire un'opportunità che facilita questo tipo di verifica, che può opportunamente integrare la valutazione "per competenze";
- anche la *formazione specialistica* si presta a questo tipo di valutazione, con le cautele già espresse sopra riguardo alla maggiore o minore fattibilità rispetto al profilo di ruolo coinvolto;

- la *formazione aggiornamento e skill* può essere valutata in termini di impatto sulle performance soprattutto per le figure che hanno un contenuto di lavoro prevalentemente routinario, che può essere significativamente migliorato attraverso questo tipo di azioni;
- infine, non è consigliabile investire su una valutazione centrata sulle *performance* per la *formazione inserimento*, poiché il livello di prestazioni può essere fortemente condizionato dalle caratteristiche del soggetto non si hanno evidenze oggettive particolari

La Tavola 10 riassume quanto finora esposto.

Tav. 10 - Rilevanza della valutazione delle “evidenze oggettive di performance” per tipo di azione formativa

	Inserimento	Aggiornamento e skill	Sviluppo professionale	Sviluppo manageriale
Dirigenti			++	++
Funzionari		+	++	++
Altro personale		++	++	

++ Caso in cui si raccomanda fortemente di considerare l’oggetto di valutazione.
 + Caso in cui è opportuno considerare l’oggetto di valutazione.
 Nessun simbolo:
 Caso in cui è più opportuno considerare altri oggetti di valutazione.

Percezione e significato delle esperienze formative

Una terza possibile focalizzazione della valutazione di impatto è relativa al significato delle esperienze formative e agli eventuali cambiamenti prodotti, secondo il vissuto e la percezione dei partecipanti al progetto.

Lo scopo è di identificare la rappresentazione che il soggetto ha sviluppato dell’esperienza formativa, e l’interpretazione del senso di tale esperienza nel contesto organizzativo di riferimento, degli esiti che ha determinato.

In questo ambito, l’attenzione è concentrata sull’analisi di ciò che viene espresso dai partecipanti, attraverso varie forme (rapporto scritto anonimo, intervista, ecc.), con riferimento a due tipi di elementi:

- la rappresentazione che l’individuo ha di sé dentro l’organizzazione, delle proprie motivazioni e aspirazioni, dei propri piani personali, e il significato che attribuisce all’esperienza formativa rispetto a tale rappresentazione;
- l’immagine che l’individuo ha dell’organizzazione e del relativo sistema sociale, e il significato che attribuisce all’esperienza formativa rispetto a tale immagine.

Questo approccio riflessivo, centrato sul “racconto” dei partecipanti, è teso a indagare la complessa sfera dell’individuo e dei suoi rapporti con l’organizzazione, alla ricerca di elementi qualitativi che chiariscano cosa è accaduto nel processo di formazione, e che

permettano di definire in termini qualitativi gli esiti e gli impatti, nonché di acquisire indicazioni sulle possibili cause profonde degli impatti o dei mancati impatti.

Per il suo carattere esplorativo, questo tipo di valutazione non richiede particolari presupposti, sebbene sia facilitata da:

- una analisi del sistema di attese individuali effettuata in fase di definizione dei fabbisogni;
- una rilevazione degli atteggiamenti e delle reazioni attraverso l'osservazione diretta durante il percorso formativo, ad esempio attraverso il "diario d'aula" del *tutor*.

Piuttosto, considerando l'elevata complessità e i costi di questo tipo di approccio, è opportuno mirare il suo utilizzo in modo molto selettivo, privilegiando le seguenti situazioni:

- quando l'azione formativa ha una funzione innovativa, tesa ad incidere sui modi di agire consolidati e sulla "cultura" radicata dell'ente; in questo caso è infatti essenziale capire come i partecipanti si sono relazionati a questo nuovo oggetto o evento rilevante nella storia dell'organizzazione, che conseguenze ha avuto rispetto ai propri piani personali;
- quando si sperimentano nuove metodologie formative, in modo da verificare con maggiore attenzione gli esiti, e quindi l'opportunità di adottare su scala più ampia un certo tipo di soluzioni;
- quando sono coinvolti profili di ruolo medio alti (dirigenti o funzionari), potenzialmente più aperti e propensi ad una "elaborazione riflessiva".

La Tavola 11 riassume quanto finora esposto.

Tav. 11 - Rilevanza della valutazione della "percezione e significato dell'esperienza" per tipo di azione formativa

	Inserimento	Aggiornamento e <i>skill</i>	Sviluppo professionale	Sviluppo manageriale
Dirigenti	++		+	++
Funzionari	++		++	++
Altro personale				
++ Caso in cui si raccomanda fortemente di considerare l'oggetto di valutazione. + Caso in cui è opportuno considerare l'oggetto di valutazione. Nessun simbolo: Caso in cui è più opportuno considerare altri oggetti di valutazione.				

Modalità di valutazione di impatto e relazione con i tre oggetti

I tre oggetti della valutazione possono essere indagati attraverso cinque modalità principali:

- a) *Analisi documentale*. Rappresenta una modalità essenziale di analisi, su cui è opportuno focalizzarsi soprattutto nella fase iniziale della valutazione, in modo da acquisire una padronanza del contesto in cui si inserisce l'azione formativa da valutare, e da focalizzare gli obiettivi specifici della valutazione.
- b) *Interviste individuali*. Costituiscono uno strumento privilegiato per la valutazione, in quanto permettono di approfondire il punto di vista dei diversi attori coinvolti nella realizzazione del processo formativo, in merito al racconto delle azioni progettuali, alla valutazione di criticità e problematiche, alla riflessione sulle esperienze svolte, sugli esiti e sulle prospettive future. Sono normalmente condotte in base ad una griglia di domande semi strutturata.
- c) *Interviste di gruppo*. Hanno uno scopo analogo alle interviste individuali, ma costituiscono una alternativa migliore quando si ritiene che il confronto tra più soggetti da coinvolgere possa generare un valore aggiunto, oppure quando si vogliono saggiare opinioni e idee da un gruppo di interlocutori, o ancora quando determinati vincoli organizzativi suggeriscono una soluzione più rapida ed economica.
- d) *Raccolta e analisi di dati*. Costituisce una modalità di analisi *desk*, essenziale nel caso si vogliano valutare evidenze oggettive di *performance* potenzialmente riconducibili alla formazione, consiste nel reperimento di dati già disponibili all'interno dell'amministrazione (ad esempio dal sistema di controllo di gestione, oppure da specifici sistemi operazionali), oppure da rilevare *ad hoc* durante la valutazione; successivamente, i dati vengono analizzati avendo come riferimento le tecniche base di statistica descrittiva.
- e) *Questionari ad hoc*. In alcuni casi, può essere opportuno saggiare percezioni e opinioni dei diversi attori attraverso un questionario *ad hoc*. Rispetto alle interviste, il questionario rappresenta una modalità meno impegnativa, sia per il *team* di valutazione sia per gli interlocutori, che permette di ampliare l'insieme di soggetti ascoltati. Tuttavia, l'assenza di dialogo permette un grado di approfondimento e riflessività minore, e rende più critica l'attenzione a certi requisiti e condizioni (es. bassa ambiguità di interpretazione delle domande).

La Tavola 12 rappresenta la relazione tra gli oggetti illustrati finora e le modalità di valutazione.

Tav. 12 - Relazione tra oggetti e modalità di valutazione di impatto (matrice oggetti - modalità)

	Analisi documentale	Intervista individuale	Intervista di gruppo	Raccolta e analisi dati	Questionario
Competenze ed episodi vincenti o critici	++	++			
Evidenze oggettive di performance	++			++	
Percezioni e significato delle esperienze formative	++	+	+		+

++ Si raccomanda fortemente di considerare la modalità di valutazione.
 + È opportuno considerare la modalità di valutazione.
 Nessun simbolo:
 È più opportuno considerare altre modalità di valutazione.

La valutazione di impatto non necessariamente prende in considerazione un solo oggetto ma, in funzione delle caratteristiche dell'azione formativa, può prenderne in considerazione anche più di uno; ad esempio in un processo di valutazione la possibilità di considerare sia l'oggetto di evidenze oggettive di performance e la relativa individuazione di indicatori che rilevare le percezioni e il significato delle esperienze formative mediante, ad esempio, interviste e questionari.

Si noti che *la matrice oggetti-modalità può essere utilizzata per chiarire la scelta di oggetti da indagare e di modalità da adottare nell'ambito di ciascun processo di valutazione, rispetto al quadro di possibilità disponibili.*

Nel seguito del capitolo si forniranno indicazioni su come articolare un processo di valutazione di impatto, illustrando esempi applicativi delle modalità qui elencate, e focalizzando l'attenzione su come gli strumenti della valutazione possono essere progettati e calibrati sull'oggetto e sul caso specifico.

8.3. I TRE PASSI DEL PROCESSO

Tipicamente, il processo di valutazione di impatto è articolato in tre passi.

Passo 1 - Impostazione. Il team di valutazione acquisisce le informazioni di contesto, definisce gli obiettivi e i confini del lavoro, opera di conseguenza delle scelte sulle metodologie da adottare, predisporre gli strumenti operativi necessari. Di particolare rilievo è in questa fase la focalizzazione degli obiettivi conoscitivi della valutazione, a fronte di specifiche esigenze di una committenza che può essere anche articolata (ad esempio la Direzione generale è interessata ad acquisire indicazioni per riformulare una data strategia, la funzione formazione a conoscere l'efficacia di una modalità

didattica innovativa). In risposta a tali esigenze potenzialmente diverse può essere opportuno immaginare un *output* atteso (rapporto di valutazione) non unico ma eventualmente differenziato per destinatario.

Passo 2 - Realizzazione. Si effettuano le rilevazioni sul campo e le prime analisi - diagnosi, con riferimento ai singoli segmenti o modalità di ricerca adottate. L'attività di valutazione si può differenziare molto a seconda degli oggetti e delle modalità di valutazione definiti nel passo precedente, sia in termini di quantità di lavoro, sia in termini di contenuto delle azioni. È importante porre attenzione a come si presenta e si comunica agli interlocutori il processo in cui verranno coinvolti, selezionando le modalità più adeguate (ad esempio comunicazione scritta o telefonica, ad opera di quale soggetto).

Passo 3 - Comunicazione dei risultati. Si confrontano e si portano a sintesi i risultati parziali dei singoli segmenti o modalità di ricerca, elaborando diagnosi complessive ed eventuali proposte, in coerenza con gli obiettivi e gli output attesi definiti inizialmente. In questa fase può avere più o meno rilievo una attività di raccolta di *feedback* da parte degli interlocutori sui risultati parziali elaborati, allo scopo di verificare e arricchire le diagnosi elaborate.

La Tavola 13 riporta, oltre alle fasi tipiche del processo di valutazione di impatto, alcune informazioni essenziali inerenti i *costi* e i *tempi* del processo di valutazione. È opportuno enfatizzare questi aspetti poiché evidenziano la fattibilità della valutazione di impatto, pratica attualmente poco diffusa nelle amministrazioni anche per ragioni di carattere economico. La stima di costi e tempi può avvenire, come per qualunque attività di progettazione, a partire dalla stima di singoli passi.

Tav. 13 - Fasi tipiche di un processo di valutazione di impatto

Fasi	Sottofasi	Contenuti	Output
Passo 1 - Impostazione	1.1 - Ricostruzione quadro strategico e focalizzazione obiettivi intervento	<ul style="list-style-type: none"> • Analisi documentazione rilevante • Ricostruzione e validazione obiettivi iniziali dell'intervento formativo • Definizione obiettivi specifici del processo di valutazione (le domande di valutazione), dei committenti interessati e delle caratteristiche dell'output atteso da ciascuno 	Scheda preliminare
	1.2 - Messa a punto metodologie e strumenti operativi	<ul style="list-style-type: none"> • Selezione di oggetti e modalità della valutazione (utilizzando ad esempio la matrice oggetti - modalità) • Individuazione interlocutori: gruppi di persone destinatari diretti degli interventi formativi e altre risorse coinvolte, capi, colleghi, etc • Individuazione strumenti: costruzione questionari, impostazione tracce interviste, checklist • Definizione calendario esecutivo per la realizzazione del processo 	Piano delle attività (oggetto, metodologia e strumenti, interlocutori, date appuntamenti)

Fasi	Sottofasi	Contenuti	Output
Passo 2 - Realizzazione	2.1 - Comunicazione e diffusione interna	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicazione e diffusione alle strutture organizzative/ agli interlocutori interessati 	
	2.2 - Rilevazione sul campo	<ul style="list-style-type: none"> • Realizzazione dei diversi segmenti e/o modalità di indagine: interviste individuali o di gruppo, raccolta e analisi di dati, somministrazione di questionari • Prima rappresentazione dei risultati 	Report interviste Analisi dati quantitativi
Passo 3 - Comunicazione dei risultati	3.1 - Diagnosi e confronti	<ul style="list-style-type: none"> • Confronto e lettura trasversale dei risultati parziali dei singoli segmenti di indagine • Raccolta di feedback dagli interlocutori interessati rispetto alle prime rappresentazioni e diagnosi 	
	3.2 - Elaborazione rapporto definitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborazione del rapporto di valutazione definitivo (eventualmente differenziato per destinatario) • Comunicazione dei risultati ai diversi soggetti interessati, nelle forme definite in fase di impostazione 	Rapporto di valutazione
		Durata complessiva dell'attività, calendario	gg
		Impegno stimato del <i>team</i> di valutazione	gg/persona
		Budget (a valere sulle risorse destinate alla valutazione nel Piano della formazione)	€.....

8.4. PASSO 1 - IMPOSTAZIONE DELLA VALUTAZIONE

Di notevole importanza per la realizzazione dell'intero processo di valutazione risulta essere la fase di impostazione del processo, incentrata su un'analisi preliminare volta ad individuare:

- gli obiettivi conoscitivi della valutazione e i destinatari del rapporto di valutazione,
- gli oggetti e modalità della valutazione (secondo la matrice oggetti-modalità),
- i campi tematici su cui focalizzare l'indagine,
- gli interlocutori da coinvolgere,
- gli strumenti da adottare.

Questi diversi aspetti non vanno necessariamente definiti in sequenza, ma possono essere via via definiti ricercando una coerenza complessiva, anche in funzione delle risorse a disposizione.

Come confermato dall'esperienza delle sperimentazioni effettuate, *obiettivi, modalità e strumenti vanno innanzitutto contestualizzati* rispetto alla specifica situazione dell'Ente; quasi mai risulta possibile/desiderabile applicare tutti gli strumenti del modello proposto in questa sede; si tratta di definire di volta in volta gli ambiti, la profondità e l'estensione dell'indagine.

In questo senso è opportuno richiamare alcuni orientamenti di fondo da considerare nell'impostazione.

Primo orientamento: saper concentrare gli sforzi. La valutazione deve comunque essere mirata e funzionale agli scopi, e fornire suggerimenti in maniera più accurata possibile. Occorre, in presenza di risorse scarse, massimizzare l'utilità degli sforzi secondo priorità strategiche cui dare risposta, piuttosto che fornire generici consigli.

Secondo orientamento: investire nella comprensione del contesto e del problema. L'impostazione del processo condiziona fortemente il risultato finale, dunque è opportuno investire tempo e risorse nella comprensione del contesto e del problema. Ad esempio è cruciale realizzare una accurata analisi documentale (su cui si forniscono indicazioni in seguito) ed interagire con alcuni interlocutori chiave, in particolare con i committenti della valutazione.

Terzo orientamento: scegliere con cura le unità di indagine. Per valutare le opportunità/difficoltà è necessario avere una visione sufficientemente chiara in merito a:

- complessità organizzative/gestionali/ambientali dell'organizzazione,
- aree/settori in cui tale indagine è possibile e rilevante,
- conoscenze ed informazioni disponibili,
- risorse disponibili (destinatari e gruppo di lavoro).

Quarto orientamento: selezionare gli oggetti di indagine e le relative modalità. Non sempre è possibile/conveniente usare tutti gli strumenti ed indagare su tutti gli oggetti: la profondità/estensione della valutazione si scontra con i tempi ed i costi (tempi e risorse) del processo e le opportunità fornite dall'organizzazione.

Entrando nel merito dei singoli passaggi da compiere per impostare la valutazione, una prima questione è relativa alla definizione degli obiettivi dell'indagine, che in generale possono attenersi alla verifica dei risultati attesi previsti dall'azione formativa, alla diagnosi di problemi, criticità o fattori di successo nello svolgimento dell'azione, nonché all'identificazione di nuove esigenze, non necessariamente formative, o di possibili interventi opportuni nel futuro.

Una modo efficace per focalizzare gli obiettivi della valutazione è di formulare alcune domande dirette a cui la valutazione dovrebbe fornire una risposta.

Focus 5 Alcuni esempi di “domande di valutazione”
Dalla sperimentazione realizzata al Comune di Varese e al Ministero per i Beni e le Attività culturali

Tav. 14 - Le domande di valutazione

	Comune di Varese	Ministero per i Beni e le attività culturali
Azione formativa	“Le modalità di gestione e redazione degli atti amministrativi alla luce del processo evolutivo in atto negli enti locali”	“Formazione sulla comunicazione pubblica negli Istituti centrali e periferici del Ministero”
Tipologia	Interventi formativi collegati a <i>miglioramenti procedurali</i>	Intervento formativo finalizzato allo <i>sviluppo professionale</i>
Domande di valutazione	<p>Gli atti amministrativi sono redatti in modo più chiaro, corretto, completo?</p> <p>Questo ha determinato maggiore efficienza di processo (es. riduzione doppi passaggi, contenziosi)?</p> <p>Quali sono le <i>attuali esigenze</i> di miglioramento nella gestione degli atti amministrativi?</p>	<p>Le capacità di <i>lavorare in front office</i> sono migliorate?</p> <p>Si riscontrano cambiamenti nei <i>comportamenti lavorativi</i> del personale che ha partecipato al corso?</p> <p>Questi cambiamenti hanno influenzato lo <i>stile di lavoro</i> della struttura?</p>

Un ulteriore elemento da definire in coerenza con le domande di valutazione è costituito dagli oggetti e modalità di indagine. Può essere utile a tale proposito assumere come riferimento la *matrice oggetti - modalità*, che rappresenta le principali alternative adottabili, selezionando quelle più coerenti con le domande di valutazione, e più in generale con gli altri aspetti contingenti.

Focus 6 La scelta di oggetti e modalità di valutazione
Dalla sperimentazione condotta al Comune di Varese

L'azione formativa ha avuto come oggetto la redazione degli atti amministrativi (si veda a tale riguardo il *focus* precedente). Le caratteristiche dell'azione formativa e gli obiettivi della valutazione hanno portato a scegliere, come oggetti e modalità della valutazione:

- le evidenze oggettive di *performance*, in quanto l'azione formativa mirava ad una maggiore efficienza di processo, rilevabile in particolare attraverso:
 - la verifica della qualità degli atti predisposti prima/dopo l'attività su un campione di destinatari,
 - la verifica prima/dopo della frequenza di restituzioni per mancata “correttezza”.

- la percezione e il significato delle esperienze formative secondo alcune figure chiave del processo (segretario generale, responsabili di settore, mediante interviste) e secondo i partecipanti (mediante questionario) in modo da acquisire ulteriori chiavi interpretative del problema.

La Tavola 15 seguente rappresenta in sintesi la scelta operata.

Tav. 15 - La scelta di oggetti e modalità della valutazione d'impatto

	Analisi documentale	Intervista individuale	Intervista di gruppo	Raccolta e analisi dati	Questionario
Competenze ed episodi vincenti o critici					
Evidenze oggettive di performance	*			*	
Percezioni e significato delle esperienze formative	*	*			*

Effettuata una prima formulazione di obiettivi, oggetto e modalità di indagine, è necessario approfondire il problema sia per confermare tale formulazione, sia per definire nel dettaglio gli ulteriori aspetti di impostazione. A tale scopo, è necessario effettuare una accurata *analisi documentale*.

Questa modalità, trasversale poi all'intera metodologia proposta, fornisce elementi che permettono di orientare l'intero processo d'indagine verso le vie più adeguate e praticabili.

Tali categorie di informazioni possono essere:

- dati di contesto (spesso quantitativi e difficilmente reperibili a memoria) per interpretare e leggere consapevolmente le informazioni qualitative, con funzione di supporto e suggerimento per la progettazione degli strumenti d'indagine:
 - chi ha affrontato la formazione (profili di ruolo, numeri, settori coinvolti),
 - come questa è stata affrontata/erogata (modalità, contenuti),
 - quando e da quanto è stata erogata (arco temporale, periodo storico),
 - le ragioni alla base della scelta (finalità della formazione).
- obiettivi strategici dell'ente, della Direzione risorse umane, della funzione formazione, e obiettivi specifici dell'azione formativa considerata: l'impatto può essere valutato assumendo una chiara rappresentazione degli obiettivi che hanno portato a realizzare l'azione formativa.

- dati di sintesi su profilo partecipanti, gradimento e apprendimento (dati “spot”): è spesso utile poter confrontare le percezioni e l’applicazione di quanto appreso a distanza di tempo, operazione possibile solo se tali dati sono stati registrati precedentemente.

La Tavola 16 propone una ampia *check list* di documenti potenzialmente utili, o talvolta necessari, per impostare la valutazione dell’impatto. La *check list* è organizzata per categorie di documenti, per evidenziare l’opportunità di rifarsi a diverse fonti e oggetti, in modo da favorire una comprensione il più possibile ampia e completa dell’ambito di valutazione.

Tav. 16 - *Check list* per l’analisi documentale

Documenti di programmazione/progettazione dell’azione formativa e il contesto di riferimento	Piano della formazione Piano del personale Eventuali documenti di programmazione strategica rilevanti Profili partecipanti / manuale delle competenze Documento di progettazione di dettaglio dell’azione formativa (obiettivi, contenuti, modalità)
Documenti inerenti la realizzazione e monitoraggio dell’azione formativa	Programma didattico e materiali didattici Statistiche su presenze, attività svolte, ecc. Elaborati (risultati di esercitazioni, project work, forum on line) Diario d’aula
Documenti relativi ad altre tipologie valutazione effettuate sull’azione formativa	Report finale Valutazione del clima Valutazione di gradimento Valutazione di apprendimento Statistiche
Documenti inerenti azioni e iniziative riconducibili all’azione formativa	Progetti, rapporti, eventi, ecc. rappresentativi di risultati

La documentazione indicata ha anche la funzione di raccogliere tutte le informazioni “storiche” necessarie per la valutazione che l’indagine diretta non può fornire e, soprattutto, elementi conoscitivi di carattere oggettivo, complementari all’analisi delle percezioni e/o del racconto dei soggetti coinvolti.

Ad esempio, nella sperimentazione condotta al Comune di Roma su “Interventi di alfabetizzazione informatica” l’azione formativa considerata era stata svolta su un’ampia platea di destinatari, in un arco di tempo relativamente lungo (dal 2000 al 2003), questo ha richiesto una ricostruzione documentale molto impegnativa, ma al tempo stesso essenziale per impostare il lavoro e per consentire alla *team* di valutazione di apprendere i principali snodi decisionali che hanno portato all’azione formativa.

Un ulteriore strumento a supporto dell’impostazione, in particolare per la scelta di modalità e strumenti di indagine, è l’esplicitazione dei campi tematici, di cui si fornisce un’ipotesi di elenco nella Tavola 17.

Tav. 17 - Campi tematici della valutazione di impatto

Campi tematici	Motivazione
A) Dati progetto	Anagrafica del progetto per <i>ricondere</i> in maniera univoca le <i>risposte ad un determinato percorso formativo</i>
B) Contesto di partenza da cui è nato il fabbisogno dell'intervento formativo	Corrisponde all'esigenza di <i>rilevare la percezione del fabbisogno</i> a cui l'azione formativa ha <i>inteso rispondere</i>
C) Attività svolta	Una breve descrizione degli obiettivi e del percorso formativo consente di <i>attribuire puntualmente</i> al corso stesso (ed eventualmente a moduli ed unità didattiche) <i>effetti e impatti</i>
<p>D) Impatti sui partecipanti (comportamenti e modalità di lavoro)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Consistenza rispetto al numero dei formati.</i> • <i>Performance lavorativa.</i> <p>È) Impatti sulle organizzazioni</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>sui meccanismi operativi.</i> Riguardano le modalità di conduzione delle attività che caratterizzano il funzionamento interno dell'organizzazione. • <i>sulle procedure.</i> Riguardano gli effetti dell'intervento formativo sulle modalità formalizzate di conduzione di ciascuna attività. • <i>su prodotti e/o servizi.</i> Riguardano prodotti e servizi stabilmente erogati da parte dell'organizzazione. • <i>sulle strutture.</i> Riguarda l'articolazione in unità organizzative, le connessioni gerarchiche e la definizione di compiti e obiettivi generali di tali unità, nonché la quantità e la tipologia delle posizioni lavorative. 	<p>Le domande sono finalizzate a rilevare il giudizio in merito ai <i>cambiamenti positivi indotti dall'intervento formativo</i> sulle modalità di lavoro e sugli assetti organizzativi</p>
<i>Riformulazione obiettivi del progetto/riprogettazione. In base agli obiettivi raggiunti o non raggiunti, in che modo si riprogetterebbe l'intervento?</i>	La valutazione di impatto consente di <i>riformulare gli obiettivi</i> (o eventualmente le modalità attuative) di nuovi progetti aventi le stesse finalità o afferenti agli stessi ambiti.
<i>Esigenze alle quali ha risposto il progetto ed esigenze ancora insoddisfatte rispetto a determinate finalità o a determinati ambiti (riguarda le persone, le modalità di lavoro e le organizzazioni)</i>	Consente di identificare le esigenze insoddisfatte in vista della programmazione/progettazione di nuovi interventi

È opportuno sottolineare che non necessariamente si deve (e talvolta si può) indagare approfonditamente su tutti i campi.

Alcuni fattori per focalizzare l'attenzione sulle aree più appropriate possono essere:

- presenza di informazioni adeguate al riguardo (vedi analisi documentale), soprattutto per il contesto di riferimento;
- prevalente impatto inizialmente previsto sui singoli (es.: *performance* con riferimento a risultati o a comportamenti);
- prevalente impatto inizialmente previsto sull'organizzazione (es.: su procedure e meccanismi operativi, oppure sui servizi e le strutture).

Ulteriore elemento da definire riguarda *quali interlocutori coinvolgere* nel processo di valutazione, con riferimento a tutti e tre i passi che in generale caratterizzano l'attività. A tale riguardo può essere utile, per operare una scelta, fare riferimento ad alcune categorie tipiche di interlocutori, tenendo conto:

- del ruolo nell'organizzazione (es. vertice politico, direzione risorse umane, eccetera);
- del ruolo nel processo di formazione (es. chi ha definito gli obiettivi, chi ha selezionato i partecipanti, chi ha partecipato all'azione formativa, ecc.);
- del ruolo previsto nel processo di valutazione (es. la committenza del rapporto di valutazione, i testimoni chiave per analizzare uno specifico aspetto, ecc.).

Un esempio di schematizzazione in tal senso è presentato nel focus 7.

Focus 7 Gli interlocutori coinvolti nei tre passi del processo di valutazione
Dalla sperimentazione realizzata al Comune di Roma

Tav. 18 - Gli interlocutori coinvolti nel processo di valutazione

Ruoli previsti nel processo di valutazione	Passo			Tipologia di attore	Soggetti coinvolti
	1	2	3		
Committenza del Rapporto di valutazione dell'Amministrazione	*		*	Funzione RU	Direttore Organizzazione e sviluppo e UO Formazione
Referenti per validare il quadro degli obiettivi strategici e degli obiettivi degli interventi formativi	*			Vertice Politico/ Tecnico	Assessore alle Politiche per la Semplificazione amministrativa e Comunicazione
					Direttore Dipartimento Politiche per la Semplificazione amministrativa e Comunicazione
					Dirigente UO Semplificazione amministrativa
					Reti informatiche e Servizio tecnico-logistico

Ruoli previsti nel processo di valutazione	Passo			Tipologia di attore	Soggetti coinvolti
	1	2	3		
Referenti per individuare e definire gli aspetti correlati agli interventi di sviluppo e formazione nell'ambito R.U.	*		*	Referente Politico Funzione RU	Assessore al Personale e delle Politiche delle Risorse umane e decentramento
					Direttore Organizzazione e sviluppo e UO Formazione
Referenti da consultare per la valutazione		*		Capi Destinatari Funzione formazione (referenti locali)	Gruppo rappresentativo di dirigenti e responsabili delle strutture (Dipartimenti e Municipi)
					Responsabili di progetto di cambiamento e innovazione correlati all'intervento
					Destinatari della formazione
					Referenti locali della formazione
Gruppo di lavoro	*	*	*	Funzione formazione Consulenza	Responsabile Servizio I - UO Formazione
					Referenti per la formazione (Comune di Roma)
					Referente sperimentazione - consulenza
					Responsabile progetto - consulenza

Infine, un ultimo aspetto essenziale per impostare il processo di valutazione è relativo alla *scelta delle unità di indagine* (chi coinvolgere) e *delle modalità specifiche* (come, ad esempio con un'intervista individuale, di gruppo o un questionario). *La complessità di tale scelta è data dalla necessità di trovare una coerenza con l'impianto complessivo dell'indagine da un lato* (in particolare con gli obiettivi della valutazione) *e con la fattibilità dall'altro, in termini di costi e tempi.*

Di fatto il problema assume connotazioni più semplici se l'azione formativa da valutare è caratterizzata da piccoli numeri. Ad esempio nel caso la valutazione riguardi una azione formativa con soli 15 partecipanti, il numero di referenti da coinvolgere (compresi eventualmente i capi e altri soggetti) è talmente contenuto da lasciare ampia possibilità di interagire con tutti i potenziali interlocutori.

Quanto più ci si discosta da questo caso semplice, però, tanto più è necessario porsi il problema di come selezionare le unità di indagine e/o di quali modalità più o meno approfondite adottare (ad esempio l'intervista di gruppo in luogo dell'intervista individuale, oppure il questionario in luogo dell'intervista).

A tale riguardo, è essenziale chiarire quale approccio si assume tra i due seguenti:

- *l'approccio dell'indagine statistica campionaria*, l'attenzione è in questo caso posta sull'estendibilità all'intero universo delle misure rilevate su un campione di unità di indagine, e sull'identificazione di un margine di errore contenuto (ad esempio relativamente alla percentuale di partecipanti che ritiene di aver migliorato le proprie *performance* grazie all'azione formativa);
- *l'approccio del case study*, l'attenzione è in questo caso posta sull'opportunità di approfondire l'analisi, con modalità prevalentemente qualitative, su alcune unità di indagine (ad esempio poche unità organizzative tra le molte coinvolte nell'intervento formativo) caratterizzate da una loro "tipicità", selezionate con criteri contingenti rispondenti ad alcune ipotesi di ricerca⁸ (ad esempio l'ipotesi è che l'azione formativa abbia sortito esiti diversi nelle strutture organizzative di *staff* e di *line*), o più semplicemente in base a motivazioni o interessi concordati con la committenza.

In ogni caso, qualunque sia l'approccio adottato per i diversi filoni di analisi, è opportuno rappresentare in fase di impostazione le *possibili variabili di segmentazione delle unità di indagine*, ad esempio:

- le caratteristiche delle unità organizzative interessate all'azione formativa (ad esempio il tipo di ente per azioni formative interistituzionali, il tipo di processi produttivi presidiati per azioni trasversali a più settori di un'amministrazione);
- le caratteristiche socio professionali dei partecipanti all'azione formativa (età, sesso, categoria e/o profilo di appartenenza);
- le *performance* dei partecipanti all'azione formativa (con alto o basso apprendimento valutato sulla specifica azione formativa; con alta o bassa valutazione delle performance).

Focus 8 La selezione delle unità di indagine Dalle sperimentazioni effettuate

Tre esempi possono aiutare a rappresentare la complessità della scelta delle unità di indagine:

- Il Ministero per i Beni e le attività culturali ha un organico di circa 22000 unità di personale, dislocato in 30 Istituti centrali e 250 Istituti periferici, tra cui 17 Sovrintendenze regionali. Data l'eterogeneità dei processi lavorativi tra Istituti centrali e periferici e la dislocazione territoriale parcellizzata, questa amministrazione ha sperimentato la valutazione d'impatto sulla base di un campione d'indagine basato sull'appartenenza alla tipologia d'istituto e alla regione geografica degli intervistati, in relazione ad una attività formativa che aveva coinvolto circa 150 destinatari.

8. Per approfondimenti sulla selezione di unità di indagine nelle ricerche basate su *case study* si veda Yin R. K. (1994).

- Il Comune di Roma ha una struttura organizzativa molto complessa (19 Dipartimenti, 15 Uffici Extradipartimentali, e 20 Municipi che “replicano in piccolo” al loro interno i vari dipartimenti; circa 20.000 dipendenti di cui 4200 mandati in formazione solo per l’informatica di base) che ha dettato la scelta di procedere ad una valutazione approfondita su alcune Unità prese nel loro intero (2 Municipi ed 1 Dipartimento, anziché concentrarsi su un Ufficio in tutte le Unità) di *performance* medio-alta (che evidenzino l’impatto).
- La Provincia di Torino ha affrontato corsi che hanno coinvolto una pluralità di enti sul territorio con caratteristiche differenziate per dimensioni, servizi coinvolti, ma con un numero complessivo di destinatari relativamente contenuto (circa 70): tali caratteristiche hanno suggerito una indagine estesa a tutti.

8.5. PASSO 2 - REALIZZAZIONE

Una volta che sul caso specifico di formazione si è definito l’oggetto o gli oggetti della valutazione da prendere in considerazione, con riferimento alla matrice oggetti - modalità, possono essere costruiti e contestualizzati gli strumenti attraverso i quali intraprendere l’indagine.

Di seguito vengono presentati gli strumenti e le modalità d’impiego considerati più adatti per ogni oggetto della valutazione e secondo la metodologia esposta ad inizio capitolo.

La valutazione attraverso competenze ed episodi critici

La valutazione dell’impatto attraverso l’analisi delle competenze e degli episodi critici (o “vincenti”) necessita, come precedentemente detto, quale presupposto, della presenza di mappe delle competenze attraverso le quali operare un confronto.

La modalità principale di indagine è in questo caso l’intervista sugli episodi critici (o “vincenti”), ossia su quegli episodi che l’intervistato ha ritenuto esplicativi di quella competenza in negativo o in positivo.

Nella Tavola 19 riporta un esempio di *check list* per la verifica dell’intervista.

Tav. 19 - Esempio di *check list* per intervista su episodi critici (o vincenti)⁹

Intervista su episodi vincenti e critici - una check list per l'efficacia
1. Gli episodi sono chiari? L'intervistatore è in grado di fare una breve descrizione di ciascuno degli episodi registrati durante l'intervista?
2. I comportamenti, i pensieri, le azioni e gli stati d'animo dell'intervistato in ogni episodio risultano in modo chiaro? In ciascuno degli episodi registrati durante l'intervista sono stati identificati chiaramente: <ul style="list-style-type: none">- le premesse della situazione, le circostanze che l'hanno determinata- i partecipanti, tutte le persone coinvolte nell'episodio- ciò che l'intervistato ha detto o fatto- ciò che l'intervistato ha pensato- lo stato emotivo dell'intervistato- il risultato ottenuto, l'esito dell'episodio narrato
3. L'intervistato ha saputo raccontare gli episodi in modo lineare, senza particolari difficoltà?
4. L'intervistatore ha messo l'intervistato a proprio agio? Gli ha lasciato raccontare l'episodio in modo tranquillo o lo ha interrotto troppo spesso creandogli difficoltà nell'esposizione?
5. L'intervistatore si è lasciato coinvolgere troppo nel racconto formulando domande che potevano suggerire la risposta?
6. L'intervistatore ha permesso all'intervistato di divagare, dilungarsi nei dettagli senza dare chiarimenti o informazioni specifiche e puntuali?
7. Sono state raccolte tutte le informazioni necessarie a consentire l'analisi dell'intervista; il materiale dei vari episodi è idoneo e di buona qualità ai fini dell'analisi tematica?
8. L'intervistatore ha ottenuto la prevista distribuzione degli episodi di successo e di insuccesso?

È necessario definire i passi della singola intervista, che possono essere così sintetizzati:

- preparazione all'intervista: identificazione delle "competenze obiettivo" e dei relativi repertori di riferimento.
- gestione dell'intervista:
 - introduzione. L'intervistatore si presenta e spiega la finalità dell'incontro,
 - identificazione dell'episodio. L'intervistatore chiede di identificare un episodio recente in cui l'intervistato si è sentito efficace (nota: da valutare in funzione delle specifiche competenze obiettivo se/quali elementi aggiungere per orientare la scelta dell'episodio, ad esempio "efficace come leader", "efficace come comunicatore"),
 - approfondimento dell'episodio. L'intervistatore stimola la descrizione dettagliata dell'episodio,

9. Tratto da Crivelli F., Manara D. (2002).

- riflessione sulla connessione tra episodio ed esperienza formativa. L'intervistatore chiede se l'intervistato ritiene di essere stato influenzato nel suo comportamento dall'esperienza formativa, e in che termini; in caso positivo chiede inoltre di indicare un episodio antecedente all'esperienza formativa in cui l'azione è stata meno efficace.
- formalizzazione dei risultati:
 - confronto tra l'episodio (o gli episodi) analizzato e i repertori adottati (verifica se si rileva una presenza significativa della competenza),
 - connessione tra episodio ed esperienza formativa richiamata dall'intervistato,
 - verifica di eventuali valutazioni delle performance del soggetto centrate sulla competenza.

La valutazione attraverso le evidenze oggettive di performance

In precedenza, nel paragrafo dedicato alle evidenze oggettive di *performance*, sono stati riportati alcuni esempi di situazioni tipiche in cui è possibile orientarsi a questo tipo di valutazione.

Presupposti per tali valutazioni (indipendentemente dalla tipologia di caso) sono:

- il monitoraggio delle attività oggetto della formazione attraverso la rilevazione quantitativa di dati rispetto alle operazioni relative a procedure/processi,
- la presenza di indicatori in grado di evidenziare oggettivamente le *performance* d'interesse

Di seguito si riporta un esempio applicativo che chiarisce come opera tale modalità.

Nel caso dell'aggiornamento normativo del personale ispettivo (ad esempio vigili urbani), l'evidenza che si vuole ricercare è, ad esempio, il legame tra la formazione erogata e la maggiore correttezza dei verbali di controllo.

Il legame viene calcolato attraverso l'indicatore "numero di ricorsi" (effettuati e vinti) verso tali verbali, che ne stima la correttezza o meno, considerando i verbali emessi da ispettori formati e da quelli non formati.

Verificati i presupposti (il monitoraggio dei verbali e dei ricorsi è attività abituale, così come l'individuazione di formati e non formati) e dando per assunta la bassa rilevanza di variabili esterne che influenzino la *performance* (vedi in precedenza), l'analisi viene effettuata attraverso la costruzione di appositi prospetti che aggregano e accostano i dati rilevanti.

Nelle Tavole 20 e 21 si mostrano due tabelle relative a due ipotetici casi di azioni formative in questione.

Tav. 20 - Analisi dell'impatto della formazione a personale ispettivo sulle performance (caso "a")

Verbali emessi		Verbali corretti	Verbali non corretti	Totale
da ispettori formati	n.	225	15	240
	%	94%	6%	100%
da ispettori non formati	n.	200	37	237
	%	84%	16%	100%
Totale	n.	425	52	477
	%	89%	11%	100%

Tav. 21 - Analisi dell'impatto della formazione a personale ispettivo sulle performance (caso "b")

Verbali emessi		Verbali corretti	Verbali non corretti	Totale
da ispettori formati	n.	210	4	214
	%	98%	2%	100%
da ispettori non formati	n.	98	4	102
	%	96%	4%	100%
Totale	n.	308	8	316
	%	97%	3%	100%

Sul tali dati, attraverso fogli di calcolo o appositi software è possibile eseguire test statistici che mostrano la presenza o meno di un legame.

Uno di questi può essere il test χ^2 (chi quadrato), che viene usato a verifica della dipendenza tra due variabili¹⁰. Il valore del test esprime il grado di dipendenza tra le due variabili, ossia la probabilità (espressa in percentuale) che le due variabili siano indipendenti.

Ad esempio, il test operato sui dati nel caso "a" restituisce un valore di 0.001, ossia afferma che allo 0.1% le variabili sono indipendenti (quindi con tutta probabilità, al 99.9%, l'azione formativa ha determinato una maggiore correttezza dei verbali). Il test per il caso "b", invece, esprime un valore del 27.7% (ossia al 72.3% non c'è un legame). Convenzionalmente si può assumere il valore del 5% come soglia per discriminare il caso di molto probabile dipendenza (se il test assume un valore inferiore), dal caso in cui non è possibile affermare che ci sia dipendenza (se il test assume un valore superiore).

10. La formula del test chi quadrato si basa sul confronto tra frequenze osservate e frequenze "attese" nel caso ipotetico che non ci sia dipendenza tra le due variabili, per approfondimenti circa la costruzione e il significato dei risultati del test si rinvia ai manuali di statistica (ad esempio, Frayre M., Rizzi A., 2002). In ogni caso, è possibile calcolare il valore del chi quadrato anche utilizzando i comuni fogli di calcolo (ad esempio Excel), la funzione richiede in input due tabelle: quella delle frequenze "osservate" (per il caso 1 la tabella contenente le cifre 225, 15, 200, 37) e quella delle frequenze "attese" (a titolo di esempio, nel caso "a" la frequenza attesa dei verbali non corretti emessi da ispettori formati è pari a $425 \cdot 240 / 477$, ovvero dal prodotto del numero di verbali non corretti, per il numero di verbali emessi da ispettori formati, diviso il numero totale di verbali).

La valutazione attraverso la percezione ed il significato delle esperienze

Quando la valutazione viene focalizzata sul significato delle esperienze formative e sugli eventuali cambiamenti prodotti secondo la percezione dei destinatari degli interventi formativi e dei soggetti collegati ad essi, si hanno a disposizione le seguenti *modalità*:

- griglie per interviste individuali, di gruppo
- questionari sulla percezione degli effetti

Nelle sperimentazioni effettuate, in coerenza rispetto all'esigenza di selezionare i campi tematici prima definiti, sono state individuate le seguenti aree d'indagine:

1. coerenza tra contesto organizzativo ed esperienza formativa,
2. percezione degli effetti sui destinatari dell'esperienza formativa,
3. percezione dell'impatto sul funzionamento dell'organizzazione,
4. giudizio sull'incremento di efficacia generale dell'attività,
5. punti di forza e di criticità dell'esperienza formativa.

L'indagine sulle percezioni può essere differenziata su due "livelli":

- coinvolgimento del vertice strategico e/o dei capi intermedi (normalmente tramite intervista);
- coinvolgimento dei partecipanti alle azioni formative (tramite questionario, se il numero di partecipanti e/o il budget a disposizione non consentono modalità più approfondite).

Si procede quindi come per un'analisi di caso: si possono affiancare alle interviste ai dirigenti, quelle rivolte ai partecipanti e, sulla base dell'analisi delle informazioni così ricostruite, procedere all'identificazione degli impatti.

La diversificazione risulta utile ed importante per avere, in fase di sintesi dei risultati (il rapporto di valutazione), una chiave di lettura integrata delle varie "visioni" secondo il ruolo del soggetto nell'organizzazione.

Non sempre, difatti, si riscontra certa coerenza tra la percezione degli effetti ai due livelli. Alcune possibili spiegazioni delle differenze possono essere ricercate tra:

- le motivazioni individuali/i sistemi di attese,
- il coinvolgimento nell'organizzazione, il ruolo ricoperto (anche informalmente), la mentalità operativa e lo stile di direzione (per i dirigenti).

L'intervista alla dirigenza intende quindi focalizzarsi maggiormente sulla raccolta elementi di giudizio rispetto al contesto strategico/organizzativo di partenza e degli impatti sull'organizzazione; il questionario, invece, verte maggiormente sulle percezioni dei cambiamenti individuali (effetti sulle modalità di lavoro). In effetti la struttura di intervista e questionario, in riferimento alle aree tematiche di approccio, come si vedrà, può essere identica (mentre differenziata può essere l'articolazione e l'approfondimento degli *item*).

Di seguito verranno proposti esempi concreti dei due strumenti, esplicitando quali aree di contenuto possono essere standardizzate e quali necessariamente da contestualizzare.

Le *interviste (individuali e di gruppo)* per la valutazione d'impatto possono essere improntate anch'esse su due "livelli" paralleli¹¹:

- intervista ai Direttori delle strutture organizzative individuate (normalmente individuale),
- intervista ai Responsabili di servizio o intermedi.

Le interviste non sono finalizzate a registrare il gradimento del dirigente rispetto al/agli interventi formativi, ma sono funzionali a ricostruire una mappa degli impatti.

I primi soggetti, in relazione alle tre aree tematiche proposte, possono fornire maggiori indicazioni rispetto alle esigenze strategiche di partenza, mentre i cosiddetti "capi intermedi" possono chiarire maggiormente il quadro degli impatti sull'organizzazione (e minoritariamente sui singoli).

Tali strumenti sono di tipo semistrutturato: sono fissate le tre aree tematiche precedentemente esposte, e per ciascuna di queste alcuni *item* fondamentali.

Si cerca quindi, in fase di intervista, di favorire il racconto spontaneo, usando gli *item* più come *check list* per verificare la completezza del quadro fornito, che come una scaletta da seguire in modo rigido.

È possibile standardizzare parte del contenuto delle tracce per rendere lo strumento adattabile ad ogni tipo di attività formativa; le tre aree tematiche individuate, comunque, si prestano all'indagine indipendentemente dalla tipologia di azione formativa.

L'esigenza alla base è la necessità di guidare l'intervistato in maggiore profondità su aspetti che illustrino concretamente il miglioramento riscontrato nelle performance, risultato che si differenzia secondo l'oggetto dell'attività formativa. Tale illustrazione si può ottenere solo se si chiarisce al meglio il tipo di impatto che si vuole conoscere, ossia se si sono centrati gli obiettivi del corso, e preventivamente, quali sono questi obiettivi.

Nella Tavola 22 si riporta una ampia *check list* per l'intervista ai dirigenti/responsabili di unità (con indicati gli *item* da contestualizzare rispetto alla specifica azione formativa).

11. Tale approccio è quello seguito nelle sperimentazioni effettuate.

Tav. 22 - Traccia di intervista standard

1. Coerenza tra contesto organizzativo e esperienza formativa
Le domande sono finalizzate a rilevare il giudizio del dirigente in merito al contesto di partenza, alle esigenze dell'amministrazione e della unità di appartenenza
Contesto di riferimento
<ul style="list-style-type: none"> • Rilevare dimensione ente, struttura organizzativa, organico, servizi erogati/responsabilità ... (solo le informazioni che non sono già acquisite dall'analisi documentale)
Contesto di partenza da cui è nato il fabbisogno dell'intervento formativo
<ul style="list-style-type: none"> • Rilevare la percezione del fabbisogno per l'amministrazione a cui l'azione formativa ha inteso rispondere • Rilevare l'esistenza di attività/processi (e/o profili) per i quali i soggetti intervistati percepivano l'esigenza di accrescere le competenze (<i>specificare quali</i>)
Consistenza e coerenza rispetto al numero dei formati
<ul style="list-style-type: none"> • Rilevare se il numero dei formati sugli iscritti o sui previsti risponde agli obiettivi dell'intervento formativo • Rilevare quanta parte dell'attività professionale quotidiana dei dipendenti richiede <i>l'uso/la conoscenza degli Strumenti/dei temi oggetto dell'intervista</i> (maggior parte, parte significativa, parte residuale) • Rilevare la coerenza dei contenuti dell'esperienza formativa con l'attività che i dipendenti normalmente svolgono • Rilevare la coerenza di formare quel numero di persone in ... (<i>specificare tema</i>) con le politiche (<i>specificare quali</i>) dell'amministrazione
2. Percezione degli effetti sui beneficiari dell'esperienza formativa
Le domande sono finalizzate a rilevare il giudizio del responsabile in merito ai cambiamenti positivi indotti dall'esperienza formativa sulle modalità di lavoro e sui comportamenti dei beneficiari
Performance lavorativa
<ul style="list-style-type: none"> • Rilevare un giudizio sintetico sui miglioramenti (<i>I formati utilizzano maggiormente lo strumento/ha migliorato le sue capacità di...</i>) • Rilevare le aree di miglioramento delle performance (<i>Contestualizzare secondo il tipo di intervento</i>) • Rilevare il cambiamento sulla modalità di svolgere una mansione, una procedura o un servizio • Rilevare se è aumentata l'efficienza (meno tempo, maggiore produttività...) • Rilevare se è aumentata l'efficacia (più qualità nel prodotto o servizio) (<i>Esplicitare eventuali indicatori oggettivi di performance</i>) • Rilevare il livello di utilità specifica dell'esperienza formativa per il lavoro dei dipendenti (<i>rilevare le cause in caso di risposta negativa e farsi indicare qualche episodio/ situazione esemplificativa in caso di risposta positiva</i>) • Rilevare il livello di aspettative iniziali

Aspetti comportamentali, relazioni e motivazione
<ul style="list-style-type: none"> • Rilevare se sono migliorate le relazioni tra i dipendenti • Rilevare se esiste una maggiore collaborazione tra dipendenti • Rilevare se è presente una maggiore motivazione sul lavoro • Rilevare se sono cambiate le percezioni dei ruoli dei dipendenti • Rilevare se sono cambiate le modalità di comunicazione tra operatori o tra dipendenti/ funzionari e dirigenti • Rilevare se si sono modificate le condotte di lavoro nei dipendenti ed in che modo
3. Percezione dell'impatto sul funzionamento dell'organizzazione
Le domande sono finalizzate a rilevare il giudizio del dirigente in merito ai cambiamenti positivi indotti dall'esperienza formativa sugli assetti organizzativi
Impatti sui meccanismi operativi
<ul style="list-style-type: none"> • Rilevare se sono state introdotte nuove modalità di programmazione/utilizzo delle risorse
Impatti sulle procedure
<ul style="list-style-type: none"> • Rilevare se sono state introdotte regole o indicazioni scritte per effettuare una specifica attività • Rilevare se sono state modificate quelle esistenti • Rilevare se sono stati introdotti strumenti che di fatto hanno modificato la conduzione di tali attività
Impatti su prodotti e/o servizi
<ul style="list-style-type: none"> • Rilevare se sono stati attivati nuovi servizi destinati agli utenti esterni o interni • Rilevare se è migliorata la qualità di prodotti e/o servizi in relazione a standard prefissati
Impatti sulle strutture
<ul style="list-style-type: none"> • Rilevare se a seguito dell'intervento formativo sono stati accorpati o razionalizzati uffici/servizi/aree
Rilevare se l'esperienza formativa ha permesso di realizzare all'ente un incremento di efficacia generale dell'attività
Rilevare Punti di forza e di criticità dell'esperienza formativa
<p>In colore più scuro sono evidenziati gli <i>item</i> da contestualizzare secondo l'Amministrazione e secondo il tipo di intervento formativo; in corsivo sono proposti adattamenti minori da realizzare e/o suggerimenti per tali adattamenti</p>

L'intervista di gruppo si basa su una traccia analoga rispetto a quella individuale e valgono per questa i medesimi campi tematici e le stesse indicazioni sul contenuto.

Più articolata è la sua realizzazione: l'obiettivo è far interagire diversi soggetti (con differenti aree di provenienza e categoria contrattuale) sul tema degli impatti e dei risultati.

Questa modalità può rivelarsi efficace, fornendo importanti dati di tipo qualitativo, per individuare i punti di forza e le criticità dell'intervento ed anche per far emergere importanti elementi di *performance* che il questionario non riesce a fornire.

Le modalità di composizione dei gruppi possono essere diverse a seconda dei casi, ad esempio:

- partecipanti e capo in un unico gruppo, oppure gruppi omogenei rispetto al ruolo nell'azione formativa (in via ipotetica, capi di strutture diverse riuniti in un unico gruppo);
- gruppi omogenei o eterogenei rispetto all'unità organizzativa o ente di appartenenza

I passi necessari per attivare l'intervista di gruppo sono i seguenti:

1. Selezione dei partecipanti.
Il gruppo non deve essere più ampio di 8-10 persone (se il numero fosse superiore occorre replicare l'evento);
2. Delimitazione dei campi tematici.
Occorre che gli argomenti siano ben circoscritti e, a tal fine, vengono redatte brevi "tracce" per la discussione (i campi tematici precedentemente espressi);
3. Scelta degli animatori.
L'intervista deve essere presenziato da "esperti", che sulla base della traccia e delle indicazioni di chi effettua la valutazione, organizza l'incontro, anima e dirige la discussione;
4. Svolgimento della discussione.
Si suggerisce di prevedere una durata non mai superiore alle due ore. Pertanto va posta la massima cura per ottimizzarne i risultati e vanno eventualmente organizzati altri incontri se uno non fosse esaustivo.

Al termine della fase di interviste dirette (individuali o collettive) è consigliabile prevedere una prima analisi dei risultati.

Lo strumento che ben realizza questo scopo è un report sintetico che riassume le posizioni emerse, le confronta e le interpreta. Se l'intervento riveste una certa importanza è necessario suddividere gli argomenti ed effettuare tanti incontri quanti sono i temi rilevanti; in questo caso il rapporto finale contiene il confronto tra i risultati delle diverse riunioni.

È poi opportuno avere presente alcune criticità tipiche del processo di intervista descritto, il cui presidio è un punto fondamentale nel percorso decisionale e permette un migliore svolgimento delle attività:

- è necessario conoscere e pianificare i "numeri" da intervistare e, in relazione a questi, coordinare i tempi di realizzazione: da queste due variabili dipendono i costi (latamente intesi) del processo; sulla base di tali considerazioni è

possibile affrontare la scelta rispetto la modalità individuale/di gruppo dell'intervista;

- parallelamente alla definizione del collettivo d'indagine, è opportuno valutare l'idoneità dei selezionati: non sono infrequenti, ad esempio, cambi di ruolo a cavallo dell'indagine, assenze per vari motivi, indisponibilità all'intervista, che possono ridurre drasticamente il numero delle persone da coinvolgere;
- fondamentali sono le modalità di coinvolgimento: a seconda del clima dei rapporti interni (e dall'articolazione organizzativa dell'amministrazione) è possibile procedere in maniera istituzionale (con lettera di presentazione della Direzione Risorse Umane, convocazioni ufficiali ecc.) oppure in via maggiormente informale (per telefono, con il passaparola, ecc.); questi aspetti incidono in maniera significativa sull'economia del processo, dilatando o restringendo i tempi e i numeri dell'osservazione;
- bisogna decidere in che modo e in che misura effettuare una "preparazione anticipata" degli attori, attraverso la comunicazione preventiva della traccia dell'intervista, di un documento di sintesi sull'ambito e lo scopo dell'attività, e dei nominativi del gruppo, che permetta loro di fare mente locale (anziché arrivare "spiazzati" dalle domande), e magari prendere qualche memoria (riflessione più approfondita); viceversa, si può decidere di non fornire informazioni troppo dettagliate se si ritiene importante raccogliere reazioni più spontanee;
- i *report* di intervista devono essere redatti in modo adeguato (né in modo lungo, né breve), sia nella forma che nella sostanza, al fine di permettere un rapido confronto delle posizioni.

In allegato (focus 9) si riporta una traccia sperimentata, ad illustrazione della contestualizzazione operata.

Parallelamente alle interviste è possibile somministrare un *questionario* ai partecipanti alle attività formative da valutare. Tale scelta può essere perseguita qualora:

- il numero delle persone da indagare risulti elevato per procedere ad intervista individuale o di gruppo;
- le persone da intervistare siano fisicamente collocate in sedi geograficamente diverse e/o distanti da quella degli intervistatori (in questo caso può essere opportuno considerare anche, come alternativa, l'intervista telefonica);
- l'intervista sia intrinsecamente giudicata meno adatta (ad esempio perché si vogliono acquisire dati omogenei su risposte chiuse, per procedere a confronti anche sul piano quantitativo).

La struttura del questionario è pressoché coerente con aree di contenuto precedentemente espone (coerenza tra contesto organizzativo e esperienza formativa; percezione degli effetti sui beneficiari dell'esperienza formativa; percezione dell'impatto sul funzionamento dell'organizzazione).

I punti di scelta di cui tener conto riguardano alcuni aspetti tecnici in base ai quali strutturare il questionario:

a) *Le modalità di domanda e risposta.*

Possono essere previste diverse modalità per porre le domande e raccogliere le risposte.

Rispetto alle modalità per porre le domande, un suggerimento è di proporre a chi risponde affermazioni “in prima persona”, chiedendo di esprimere il grado di accordo o disaccordo: in questo modo si permette di aumentare la riflessione di chi risponde sul il tema proposto, in misura molto maggiore che non per la semplice domanda.

Rispetto alle modalità di risposta, una importante suddivisione è tra risposte chiuse (confrontabili tra loro, soggette ad elaborazione statistica) e risposte aperte (non immediatamente elaborabili, possono comunque essere classificate, ma con notevole dispendio di tempo).

Una ulteriore distinzione riguarda il numero di opzioni di risposta sulle scale di preferenza: è consigliabile una scala con un numero pari di possibilità se si vogliono evitare schieramenti “neutri”.

b) *La sequenza e l'approfondimento delle domande.*

È consigliabile posizionare le domande in un ordine che permetta un progressivo e naturale addentrarsi nelle tematiche individuate, con approfondimenti sempre progressivi solo quando ve ne sia necessità (la lunghezza e la complessità del questionario incide sull'attenzione con cui vengono fornite le risposte).

Altri punti di decisione circa i metodi di applicazione dello strumento sono i seguenti:

- prova preliminare. Valutare l'opportunità di somministrare in via pilota il questionario al fine di verificarne la chiarezza e la comprensione per un'efficace compilazione,
- autosomministrazione o somministrazione collettiva. Valutare l'opportunità di inviare il questionario, aspettando e sollecitandone un ritorno oppure ad esempio radunare a gruppi i destinatari per una compilazione ed un ritorno immediato,
- individuazione dei destinatari. Costruire a priori il quadro preciso dei destinatari a cui inviare il questionario ed i giusti recapiti,
- estendibilità dei risultati (numerosità dell'insieme di intervistati, rappresentatività statistica dell'universo). Valutare l'opportunità di costruire un campione statistico o considerare la totalità dei destinatari.

Infine, come anche nel caso delle interviste, è possibile proporre una traccia parzialmente standardizzata di questionario per la valutazione degli impatti, indicando anche contemporaneamente quali aree occorre contestualizzare ed approfondire per essere adatto agli scopi della valutazione.

Nella sezione relativa alla coerenza con il contesto di partenza, è opportuno chiedere:

- quanta parte del lavoro quotidiano viene dedicata alle attività oggetto di formazione e di valutazione (per valutare il coinvolgimento),
- un giudizio sulla coerenza con la propria attività svolta (per valutare la percezione della coerenza).

Nella sezione relativa all'impatto sui singoli individui può costituire un'area *standard* d'indagine:

- un giudizio sulle performance comportamentali (collaborazione, motivazione, percezione di sé),
- la percezione dell'utilità a distanza di tempo.

Nella sezione relativa all'impatto sull'organizzazione può essere chiesto ed approfondito, senza particolari specificazioni:

- un giudizio sull'incremento generale di efficacia percepito nell'ente (e perché),
- il livello di collaborazione con altri servizi/uffici.

È invece opportuno adattare al contesto specifico dell'ente e dell'intervento formativo alcune parti del questionario, che andranno maggiormente approfondire e formulate in maniera mirata a stimolare la puntuale riflessione dei destinatari.

Tali aree sono relative all'indagine sul raggiungimento di obiettivi dichiarati o presunti:

- domande specifiche (sezione relativa al contesto organizzativo) sul raggiungimento di obiettivi generali dichiarati nei Piani strategici o nei Piani di formazione, quali introduzione di nuove logiche, conseguimento di certificazioni, supporto al cambiamento, ecc...,
- domande specifiche (sezione relativa all'impatto sui singoli) in collegamento con il raggiungimento degli obiettivi specifici dichiarati nei programmi formativi: sensibilizzazione, introduzione di strumenti, maggiori abilità o conoscenze, ecc...,
- domande specifiche su obiettivi dichiarati a livello di macro strutture (sezione relativa all'impatto sull'Organizzazione): collaborazione interistituzionale, implementazione di processi, creazione di nuove unità, apertura di nuovi servizi, ecc....

Di seguito si riporta una traccia *standard* per la costruzione di un questionario (con indicati gli *item* da contestualizzare, Tavola 23).

In allegato (focus 10) si riporta un esempio di questionario applicato nelle sperimentazioni.

Tav. 23 - Traccia per un questionario standard

1. Coerenza tra contesto organizzativo e esperienza formativa
1.1. Quanta parte della sua attività professionale quotidiana richiede l'uso/la conoscenza degli Strumenti/dei temi oggetto dell'intervista?
1.2. Indichi per favore quanto è d'accordo con ciascuna delle seguenti affermazioni: 1.2.1. I contenuti dell'esperienza formativa erano coerenti con l'attività che normalmente svolgo 1.2.2. Complessivamente i contenuti dell'esperienza erano da subito utilizzabili nella mia attività lavorativa 1.2.3. La conoscenza di ... (contestualizzare secondo il tema) ha aumentato la quantità/qualità del lavoro che svolgo
1.3. Domande specifiche sul raggiungimento di obiettivi generali: politiche di qualità, di integrazione interistituzionale, di semplificazione,...
2. Percezione degli effetti sui beneficiari dell'esperienza formativa
2.1. Domande specifiche in collegamento con il raggiungimento degli obiettivi specifici proposti dal programma formativo: miglioramento di performance lavorative in ambito tecnico, operativo, metodologico, di altre competenze...
2.2. Indichi per favore quanto è d'accordo con ciascuna delle seguenti affermazioni: 2.2.1. Dopo l'esperienza formativa tendo a collaborare maggiormente con i miei colleghi, consultandomi con loro 2.2.2. L'esperienza formativa ha contribuito positivamente alla mia motivazione sul lavoro
2.3. A distanza di tempo ritiene che l'esperienza formativa sia stata utile per il suo lavoro?
2.4. Appena terminata l'esperienza formativa aveva la stessa opinione?
2.5. In particolare, ritiene che quanto ha appreso abbia modificato la sua condotta di lavoro e, in caso di risposta affermativa, in che modo specifico?
3. Percezione dell'impatto sul funzionamento dell'organizzazione
3.1. Domande specifiche su obiettivi dichiarati a livello di macro strutture dal Piano Formativo o dal programma delle Iniziative.
3.2. Indichi per favore quanto è d'accordo con ciascuna delle seguenti affermazioni: 3.2.1. L'esperienza formativa ha permesso di realizzare all'ente un incremento di efficacia generale dell'attività 3.2.2. L'esperienza formativa ha positivamente influenzato il livello di collaborazione tra me ed alcuni miei colleghi
4. In sintesi potrebbe esprimere quali sono stati i punti di forza e di criticità dell'esperienza formativa vissuta?
In colore più scuro sono evidenziati gli <i>item</i> da contestualizzare secondo l'Ente e secondo il tipo di intervento formativo; in corsivo sono proposti adattamenti minori da realizzare e/o suggerimenti per tali adattamenti

8.6. PASSO 3 - COMUNICAZIONE DEI RISULTATI

L'elaborazione dei dati

Le informazioni raccolte attraverso le diverse modalità illustrate devono essere sottoposte ad un'attenta rilettura, riflessione e sintesi, al fine di realizzare una mappa degli impatti da cui poter trarre indicazioni (e non necessariamente risposte certe, in accordi con la logica "indiziaria" che guida il processo).

Da *interviste individuali e di gruppo* è possibile tracciare collegamenti con gli obiettivi della formazione, evidenziare *performance* lavorative o comportamentali, evidenziare percezioni individuali espressive degli effetti stabili e duraturi che l'esperienza formativa ha generato sui singoli e sull'organizzazione, sia dal punto di vista dei destinatari, che dell'intera Organizzazione.

L'elaborazione delle informazioni insiste su un'analisi integrata di diversi documenti predisposti durante il processo (ossia di elementi di giudizio e di contesto raccolti).

Più complessa dal punto di vista operativo è invece l'elaborazione dei *questionari*, che completa il quadro d'indagine qualitativa con dati di quantità, sintesi delle opinioni espresse dai partecipanti ai corsi.

Ancor prima di procedere all'elaborazione è necessaria un'attenta fase di organizzazione schematica delle informazioni, che semplifica notevolmente la fase successiva di elaborazione.

Una corretta attività di organizzazione dei dati e di *data entry* permette un notevole risparmio di tempo nell'elaborazione successiva dei dati.

Si riportano in allegato maggiori dettagli in merito agli strumenti e alle modalità operative per l'elaborazione dei dati.

La condivisione dei risultati parziali

Nella parte conclusiva del processo di valutazione può assumere più o meno rilievo una attività di raccolta di *feedback* da parte degli interlocutori sui risultati parziali elaborati, che può consistere:

- nella validazione dei singoli rapporti di intervista, per verificare che la rappresentazione di fatti e/o percezioni formalizzata per iscritto rifletta le idee e le posizioni degli intervistati;
- in vere e proprie sessioni riflessive di rilettura delle rappresentazioni elaborate dai valutatori, che coinvolgono alcuni interlocutori in un secondo incontro¹²;
- nella discussione con la committenza (eventualmente articolata) relativamente alle prime diagnosi e proposte elaborate, in vista della stesura di un rapporto finale.

12. Questo tipo di raccolta di *feedback* è tipico di disegni di valutazione particolarmente complessi e articolati, che rientrano comunque nella tipologia "percezione e significato delle esperienze" e si rifanno ad un approccio di tipo etnografico. Per un caso pratico di questo tipo di valutazione si veda Lanzara G. (1993).

Il rapporto di valutazione

Momento conclusivo e di sintesi dell'intero processo di valutazione è la stesura del rapporto. Come già accennato, il rapporto può essere articolato in versioni differenziate per destinatario o committente, in coerenza con gli interessi specifici.

Di seguito si propone un esempio di *struttura* e di *contenuti*:

- Il contesto e gli obiettivi della valutazione.
In questa sezione può trovare posto il quadro di sintesi del contesto organizzativo/ gestionale e gli aspetti rilevanti ai fini dell'analisi, con esplicitazione degli obiettivi cui l'intervento formativo doveva rispondere, e di vincoli/opportunità che il contesto ha fornito.
- La metodologia adottata.
Questa parte può essere dedicata all'illustrazione del processo seguito, degli strumenti adottati, del percorso decisionale, delle opportunità e degli ostacoli incontrati.
Un punto importante che il rapporto può contenere, in particolare nella fase storica in cui si vanno sviluppando nell'ente le pratiche di valutazione di impatto, è quello relativo alle indicazioni su fattibilità e replicabilità della valutazione effettuata, esplicitando alcuni fattori che incidono sulla scelta di affrontare il processo in maniera sistematica e continuativa nel tempo (o l'indicazione dei motivi per cui non è consigliabile procedere oltre). Rientrano in tale ambito argomenti quali i costi della valutazione (tempo sottratto ai soggetti coinvolti nel processo, impegno del *team* di valutazione, costi "vivi"), le altre risorse necessarie (quantità di documenti a supporto, competenze e capacità richieste al *team* di valutazione).
- La valutazione.
Il "cuore" del rapporto ha la funzione di fornire una risposta alle domande di valutazione individuate nella fase preparatoria, argomentata facendo riferimento ai risultati e alle evidenze via via raccolte durante il processo. Come affermato in precedenza, le motivazioni della valutazione emergono dalla considerazione congiunta di diverse percezioni (quelle della dirigenza, dei responsabili di settore, dei partecipanti ai corsi), sia di tipo qualitativo (genericamente: cosa è cambiato nel contesto, nei singoli e nell'organizzazione) ma anche di tipo quantitativo (quanto sono diffuse queste percezioni e quanto sono rappresentative del Settore/Ente): fondamentale risulta quindi la "ragionata" combinazione delle (spesso diverse) realtà testimoniate.
Il filo logico da seguire parte da un'attenta ricostruzione delle esigenze di contesto che hanno mosso alla formazione, per poi passare ai bisogni delle unità coinvolte; successivamente si può considerare la percezione degli effetti come vissuti dai responsabili diretti dei partecipanti alle attività formative ed in ultimo (ma non per importanza) valutare la percezione dei partecipanti sugli effetti durevoli che la loro formazione ha creato (su di sé e sull'ente).
Il rapporto dovrebbe infine contenere elementi propositivi per il futuro, su aspetti che dipendono dagli specifici obiettivi dell'indagine.
- L'analisi di dettaglio.
In questa sezione si possono includere gli *output* parziali e dettagliati del processo di valutazione.

La comunicazione e l'utilizzo del rapporto

Un aspetto da non sottovalutare a conclusione del processo di valutazione è la comunicazione definitiva dei risultati e la condivisione con la committenza. È il momento in cui il processo produce la parte più significativa dei risultati, in tale momento il *team* di valutazione può giocare un ruolo di affiancamento della committenza nell'interpretare gli esiti del processo e nel trarre indicazioni e orientamenti per il futuro, dando così una risposta il più possibile piena e completa ai bisogni di partenza, che hanno indotto ad intraprendere la valutazione.

8.7. ALLEGATO: SCHEMI E STRUMENTI OPERATIVI PER LA VALUTAZIONE D'IMPATTO

Focus 9 La rilevanza delle informazioni preliminari Dalla sperimentazione realizzata alla Provincia di Torino

Ancor prima di focalizzarsi sulla metodologia, per la sperimentazione in questione è stato necessario assumere una notevole quantità di informazioni preliminari volte proprio ad individuare il miglior percorso metodologico da seguire in quanto l'intervento formativo, come mostra la tavola di seguito, risultava diversamente in due livelli, ognuno con proprie specificità.

Tale confronto ha permesso di evidenziare i *driver* di valutazione per i quali era necessaria una diversa contestualizzazione (Tavola 24).

Tav. 24 - Le informazioni preliminari alla valutazione d'impatto

	Provincia di Torino	
	Corso Base	Corso Avanzato
Valutazione di impatto su....	Corsi di formazione per <i>operatori e funzionari</i> della PA sull' <i>Agenda 21</i> , la <i>sostenibilità ambientale</i> e gli strumenti di gestione integrata delle politiche ambientali	
Finalità formazione	Aggiornamento e skill	Sviluppo professionale
Obiettivi	Fornire una <i>panoramica generale</i> sugli strumenti e le procedure disponibili Diffondere una <i>cultura amministrativa</i> centrata sulla <i>promozione della sostenibilità</i> , e dunque orientata all'informazione, alla sensibilizzazione	Accrescere competenze orientate alla <i>capacità di gestire processi</i> integrati di programmazione a carattere ambientale, primi fra tutti i processi di Agenda 21 Locale
Numero e tipo destinatari	54 (43 dei comuni) funzionari e operatori; varie aree <i>Dipendenti che nel prossimo futuro saranno chiamati a svolgere funzioni nell'ambito qui definito</i>	31 (27 dei comuni) funzionari (esperti di contenuto) Dipendenti di quelle Aree e Servizi che <i>già sono impegnati</i> in processi di promozione dello sviluppo sostenibile

	Provincia di Torino	
	Corso Base	Corso Avanzato
Unità organizzative coinvolte	Unità a vario titolo coinvolte nelle politiche ambientali	Unità a vario titolo coinvolte nelle politiche ambientali
Durata (ore a partecipante)	40	64
Periodo di svolgimento	2000-2001	2000-2001
Modalità formative	Aula	
Collegamento con transf. Org.	Diretto (sostegno al gruppo di lavoro interarea)	
Aspetti gestionali	Gestione interna, finanziamento risorse comunitarie	

Focus 10 Traccia per l'intervista per la valutazione d'impatto delle attività formative

Dalla sperimentazione realizzata alla Provincia di Torino

PROVINCIA DI TORINO

Valutazione del Corso di Formazione su

"Strumenti di Promozione, Valutazione e Gestione dei Processi di Sviluppo Locale sostenibile"

Livello Base/Avanzato

Settembre 2004

Traccia dell'Intervista diretta al Personale Responsabile di Unità

Dati anagrafici dell'intervistato

Nome e Cognome

Funzione nell'Ente/Qualifica

Settore di attività

Indirizzo e-mail

Recapito telefonico