

La valutazione dei progetti di formazione.

*Bruno Vigilio Turra**

Consulente, valutatore indipendente

Abstract

La formazione è unanimemente riconosciuta come una variabile strategica di fondamentale importanza per sostenere i processi di cambiamento, sviluppare la qualità delle organizzazioni, la loro competitività e la loro capacità di garantire un ambiente di lavoro ricco e stimolante. A fronte di queste aspettative la valutazione gioca un ruolo molto importante sia perché può descrivere gli esiti e gli impatti del processo formativo sia perché può e deve garantire un costante processo di apprendimento capace di migliorare i processi e i progetti formativi. Perché questo avvenga è importante comprendere il significato e i possibili approcci valutativi che possono essere usati oltre che conoscere i metodi e le tecniche adeguate per sviluppare specifici disegni di valutazione.

Keywords: *valutazione, qualità, formazione, metodologia.*

1. Premessa

Con la nozione ‘sistema formativo’ si intende un insieme di parti in relazione che, in prima istanza, si possono ritenere finalizzate a produrre qualche tipo di risultato connesso ad uno specifico sistema di valori. Pensare all’insieme di soggetti, istituzioni ed attività che costituiscono ‘il mondo della formazione’¹ come ad un sistema, offre l’opportunità di concettualizzare le relazioni tra le parti come flussi di informazione e rimanda alla necessità di riconoscere la centralità delle funzioni di controllo e di regolazione.

Pensare in termini di ‘sistema’ implica la possibilità di riconoscere diversi livelli, ovvero di pensare ad un sistema composto da sotto-sistemi che possono essere analizzati con lo stesso metodo e le stesse categorie². Le unità elementari che compongono un sistema non sono i soggetti nella loro piena identità ma le azioni e i comportamenti tenuti dagli individui che occupano una data posizione connessa ad un ruolo.

Una parte delle informazioni che circolano nei sistemi deriva senz’altro dalle infinite azioni di valutazione (implicite e/o esplicite) che caratterizzano il comportamento dei vari soggetti che agiscono nel sistema. La capacità di realizzare buone valutazioni degli eventi e di tradurle in rendiconti accettabili sta alla base dell’autopercezione dei soggetti in quanto esseri razionali: nei sistemi appena superiori a quelli minimi questa abilità richiede supporti cognitivi ed informativi che rimandano alla necessità di strutturare altri sistemi specialistici, finalizzati alla produzione di informazioni necessarie al controllo e alla valutazione.

* Corrispondenza con l’autore: brunoturra@mac.com

¹ Il presente articolo fa sintesi di quanto presentato e prodotto durante i seminari del corso di formazione per progettisti promossi dall’Agenzia per lo sviluppo dell’Empolese, giugno 2002..

² In questa prospettiva, l’economia può essere pensata come un sotto-sistema del sistema sociale; l’industria, i servizi e la formazione stessa possono essere considerati sotto-sistemi dell’economia; un’azienda o un’organizzazione che eroga formazione diventano sotto-sistema rispetto a questi sistemi e possono a loro volta essere pensati come sistemi autonomi.

Tra le varie unità che compongono il sistema, l'ente regolatore e/o finanziatore (Amministrazioni di Regioni e Provincie) è interessato a sviluppare pratiche di valutazione sequenziali, che distinguono tra un primo momento di selezione dei progetti, un secondo momento di controllo dell'erogazione (monitoraggio) e un momento finale (ex-post) di valutazione dei 'risultati' raggiunti in termini di impatto; gli obiettivi di queste azioni vanno ricondotti da un lato alla necessità di controllare gli erogatori, attraverso la verifica della qualità e degli esiti dei loro progetti e dall'altro, alla necessità di verificare il raggiungimento degli obiettivi generali di propria pertinenza (normalmente contenuti nel programma operativo). E' indubitabile che l'insieme di queste azioni abbia una connessione molto forte con il processo di regolazione sistemica³, relazione che tende a diventare esplicita in presenza di sistemi informativi che integrano i flussi di informazioni delle tre fasi valutative.

Sul versante del soggetto erogatore del servizio finanziato, le necessità del sovrasisistema (regolatore/finanziatore) configurano un 'debito informativo' che si risolve nell'obbligo di tradurre in termini di standard progettuale pre-codificato l'idea iniziale, nella necessità di rispettare vincoli di rendiconto e di produrre tutte le informazioni richieste dal finanziatore, secondo i tempi e le modalità previste. Le differenti esigenze dei due sistemi⁴ pongono in risalto le difficoltà che caratterizzano l'integrazione dei processi e la costruzione e lo scambio di informazione tra livelli differenti del sistema: l'ente regolatore risulta legato ai tempi del bando e del rendiconto verso i livelli sovra-sistema, l'ente erogatore è legato ai tempi del proprio progetto e quindi agli impegni assunti con destinatari e beneficiari.

Con riferimento a questa complessità nelle pagine seguenti saranno sviluppate alcune riflessioni che possano supportare gli erogatori di servizi ad impostare in modo critico procedure di valutazione dei loro progetti.

Per far questo verranno innanzitutto sviluppate alcune riflessioni circa lo statuto della valutazione e la coesistenza di molteplici approcci alla valutazione; sarà di seguito presentata una breve riflessione sulle finalità generali della formazione e sulle implicazioni che questo comporta per la valutazione; saranno inoltre illustrate alcune relazioni tra aspetti teorici della formazione, obiettivi e modalità di valutazione; per ultimo, verranno descritte alcune modalità pratiche relative alla valutazione di processo e di risultato dei progetti formativi. In conclusione, sarà presentata una scaletta per impostare concretamente la valutazione di un progetto di formazione. Note ed indicazioni bibliografiche permetteranno al lettore i necessari approfondimenti.

2 – Significato e finalità della valutazione

Fornire una definizione condivisa ed operativa del significato del verbo 'valutare' non è una operazione del tutto banale né si cercherà in queste pagine di esplorare questo tema. Un ragionevole punto di partenza rimanda alla opportunità di considerare l'attività di 'valutazione' come tipica dell'attività quotidiana, per quanto essa sia realizzata sovente in forma implicita e del tutto soggettiva. In questo senso valuta il consumatore che sceglie un prodotto (utilizzando criteri personali connessi alla propria sfera valoriale ed economica), valuta l'utente che partecipa alla produzione di un servizio, valuta il funzionario di banca che deve concedere un prestito (in base ai criteri definiti dal suo ente e alla competenza personale), valuta il docente (in funzione degli obiettivi didattici), valuta il politico che deve costruire regole relative alla produzione e allocazione di risorse scarse. Ciò che cambia, naturalmente, è il livello di affidabilità, di equità e di trasparenza che viene richiesto ad ognuno di questi attori. Il margine di discrezionalità per ognuno di questi casi sembra essere diverso anche in funzione del tipo di richieste (pressioni) che gravano su ognuno degli attori e che li spinge in direzione di certi tipi di scelta piuttosto che di altri.

³ Cfr Turra, 1999; Turra e Campostrini, 1999,2001; Turra e Totolo, 2000 op.cit.

⁴ L'istituto dell'accreditamento, spostando l'onere della produzione di informazioni necessarie al calcolo di indicatori di efficacia ed efficienza verso il produttore tenta di risolvere questo tipo di problema..

Qualsiasi attività di valutazione, che diventi in qualche modo ‘professionalizzata’, tende a distinguersi dalla attività di valutazione soggettiva quotidiana per il fatto che si sforza di essere trasparente (cerca cioè di sostituire al pre-giudizio un giudizio che si basa sull’uso sistematico di informazioni valide ed attendibili) e che si conforma a metodi e standard di lavoro riconosciuti dalla comunità (nascente) dei valutatori⁵.

Una attività di questo tipo può, ed entro certi margini deve, essere progettata, tradotta in procedure e produrre degli output specifici.

Secondo Scriven⁶ (uno dei ‘padri’ della valutazione intesa come campo disciplinare autonomo), la valutazione è una pratica transdisciplinare ed extradisciplinare, una disciplina relativamente giovane e nuova alla ricerca di uno statuto a sé stante e alla ricerca di una propria legittimità (‘una arte fondata sulla scienza’). Come tale si interessa di tutti quegli elementi valutativi che non solo riguardano il giudizio ponderato sul risultato di azioni (progetti, politiche, servizi), ma anche di quegli aspetti poco visibili e taciti che comportano qualche forma di giudizio relativamente ad eventi che si manifestano durante ogni processo. Se il valutare è un’attività quotidiana, la valutazione è in qualche modo una forma raffinata di pensiero ordinario (ogni conoscenza deve in fondo fare i conti con il senso comune) che comunque ricorre a metodi, procedure e tecniche condivise per produrre argomentazioni ben fondate; il controllo intersoggettivo di queste operazioni, non meno della competenza che gli attori mettono in gioco, rappresentano condizioni per ben valutare e per veder legittimato il lavoro valutativo.

Il processo di produzione delle ‘buone argomentazioni’ necessarie a sostenere il giudizio implicito nella valutazione, rimanda alla necessità di utilizzare ‘la cassetta degli attrezzi’ del ricercatore sociale, ovvero all’insieme di teorie, metodi e tecniche che permettono di esercitare la competenza disciplinare all’interno di contesti specifici.

L’azione valutativa tenta quindi, in modo sistematico, di passare dall’implicito all’esplicito, dal pre-giudizio al giudizio argomentato: è un esercizio di trasparenza (un ‘mandato di fiducia’ secondo Hirshman) e un modo per dare ‘valore’ a qualcosa.

All’interno di questo mandato generale, tuttavia, le teorie di riferimento e le modalità operative del ‘fare valutazione’ possono essere molto diverse: sono di volta in volta i vincoli che si incontrano e le risorse disponibili a suggerire ‘il piano’ di valutazione da adottare. Bisogna in particolare fare riferimento alle opzioni valoriali e di metodo del valutatore, al budget⁷, al tempo disponibile, alla complessità della valutazione (un conto è valutare un progetto formativo, altro valutare una politica regionale per il lavoro), alle esigenze e domande espresse dal cliente (che spesso volte sono generiche e vanno esplicitate), alla letteratura esistente.

Rimandando alla bibliografia per ulteriori approfondimenti va segnalato che esistono diversi approcci alla valutazione e che le risposte in termini di piano di valutazione di un medesimo ‘oggetto’ potrebbero differire in funzione della specifica combinazione di elementi a cui si è fatto riferimento nel paragrafo precedente.

Nel tentativo di fornire una prima indicazione per orientare la riflessione su questo tema complesso, vengono segnalati, seguendo Chelimsky, tre approcci alla valutazione che mettono in risalto rispettivamente l’orientamento di tipo ‘metodologico-testimoniale’ (1), di tipo ‘consulenziale’ (2), di tipo metodologico-conoscitivo (3).

⁵ Per molto tempo (e in parte anche adesso) molti soggetti si sono occupati concretamente di valutazione all’interno di campi specifici come l’apprendimento e/o l’educazione senza che questo abbia fatto nascere l’esigenza di individuare un ambito di interesse comune intorno al tema valutazione.

⁶ In Bondioli e Ferrari op.cit.

⁷ Il suggerimento molto indicativo è di utilizzare il 10-12 % del finanziamento complessivo per la valutazione. Il costo della valutazione in rapporto al budget è il vincolo principale che incide sulla scelta delle strategie valutative; sono comunque soldi ben spesi se la valutazione viene ‘usata’ in modo corretto.

Tab. 1– Tre approcci della valutazione

1 – Accountability perspective (‘Rendicontare’)	2 – Developmental perspective (‘Sviluppare’)	3 – Knowledge perspective (‘Conoscere’)
Rendere conto, testimoniare, fornire informazioni ai decisori	Sviluppare, migliorare le performance e il modo di funzionamento delle organizzazioni e dei programmi	Generare conoscenza e spiegare eventi sociali; produrre risultati utili per far avanzare la ricerca in campo sociale
Come informare su cosa è accaduto? Cosa si è ottenuto facendo quella data cosa? Un intervento ha causato un dato effetto? Che informazioni dare ai decisori? Cosa è successo durante l’intervento? L’intervento ha prodotto dei risultati? Gli obiettivi sono stati raggiunti?	Come possono i manager migliorare le proprie performance e quelle della organizzazione? Quale sistema informativo è necessario per monitorare e valutare? Quale è la migliore ricerca per formulare nuovi programmi o modificare quelli vecchi? Quale è l’agenda di ricerca più appropriata per una agenzia o organizzazione? Come dimostrare e testare il valore che viene prodotto ?	Come fanno le organizzazioni a imparare? Per quali differenti ragioni le persone escono dai circuiti lavorativi? Quale politica formativa può meglio affrontare i problemi di disoccupazione? In base a quale teoria? Perché certi progetti funzionano in certi posti e non in altri?
Valutatore come testimone, metodologo esterno	Più un consulente valutativo che un valutatore	Più un ricercatore puro che un valutatore

Fonte: adattato da Eleanor Chelmsky op.cit.

Tre mandati valutativi (ricostruiti come ‘tipi ideali’) possono essere riconosciuti dietro questi approcci: nel primo caso si configura solitamente una richiesta riconducibile a domande relative ai risultati raggiunti, alla modalità di valorizzazione di quanto ottenuto.

Nel secondo caso, il committente è alla ricerca di un modo per imparare ad utilizzare le pratiche di valutazione in relazione al miglioramento della propria organizzazione (programma o progetto).

Nel terzo caso la centralità è spostata sulla produzione di ‘risultati’ sul versante dello sviluppo di conoscenza e dalla generazione di teoria.

3 - La valutazione in pratica

Le attività di valutazione avvengono sempre in contesti concreti caratterizzati da complessità e in campi più o meno organizzati caratterizzati dalla compresenza di interessi diversificati spesso in concorrenza tra di loro, dalla presenza di regole e di strategie che vengono adottate dagli attori nel sistema. L’attività di chi valuta deve fare i conti con i problemi che possono scaturire dalla collocazione in questo quadro generale.

La ‘posizione’⁸ del valutatore rispetto a ciò che deve essere valutato, costituisce un primo problema rilevante che può essere ricondotto al dilemma tra valutazione esterna e valutazione interna, scelta che risulta connessa anche con le opzioni cui si è fatto riferimento nelle pagine precedenti. La posizione di valutatore esterno rispetto alla organizzazione che eroga il servizio, configura una situazione di indipendenza che rimanda ad una legittimazione professionale: come metodologo ‘distaccato’, il valutatore suggerisce metodi e tecniche (più o meno esoteriche), propone schemi e strumenti cercando di ‘sfuggire’ alla attrazione fatale che ogni sistema esercita sul suo (presunto) osservatore.

⁸ La relazione valutatore-committente-valutato pone numerosi problemi di ordine etico e metodologico ed è un ambito di approfondimento particolarmente interessante. Per un primo approfondimento si rimanda al sito dell’AIV – associazione italiana di valutazione www.valutazioneitaliana.it

Il ruolo di valutatore interno suggerisce, invece, una presenza irrinunciabile nei processi quotidiani che spinge alla ricerca di metodi e strumenti che fungano da schermo, da difesa ('scientifica') rispetto alla (probabile) debolezza di un ruolo assai più difficile da legittimare e riconoscere. Il 'tatto' che deve essere usato, le strategie da adottare, la retorica che deve essere impiegata sono spesso molto diversi da caso a caso: comunque la relazione tra valutatore, committente della valutazione e valutato non è mai semplice né può essere contrattata e definita una volta per tutte.

La valutazione è di fatto una attività che produce (anche) informazioni: l'uso della informazione prodotta con le attività di valutazione e, più in generale, le reazioni che le pratiche di valutazione possono generare tra gli attori in gioco, costituisce un secondo tema rilevante. Parlando di uso della valutazione, corre l'obbligo di fare un riferimento alle pratiche e ai processi concreti che caratterizzano le attività e la vita quotidiana delle organizzazioni (e più in generale di tutte le attività organizzate anche in forma di progetto). Per loro natura queste 'entità' sono alla costante ricerca di informazioni che spesso hanno poco a che fare con gli scopi ufficiali e/o con delle genuine finalità decisionali. L'informazione, infatti (e a maggior ragione l'informazione prodotta attraverso attività di valutazione), è anche un segnale ed un simbolo⁹ che viene messo in gioco nel tessuto di relazioni che costituiscono le 'organizzazioni' (enti, aziende, strutture di progetto e/o di piano). Insieme all'uso distorto esiste l'opposto rischio del non-uso; questo esito perverso è particolarmente probabile in tutti quei casi dove la valutazione è diventata un obbligo istituzionale (tipicamente nella formazione finanziata): in tali situazioni prevale la logica dell'adempimento burocratico che nulla ha a che fare con le genuine finalità della valutazione: la 'rendicontazione' dei risultati, il miglioramento delle decisioni, l'apprendimento organizzativo, l'aumento di conoscenza organizzativa (etc.).

Un terzo problema fondamentale è riconducibile alle modalità metodologiche attraverso le quali viene costruito il giudizio che dà sostanza alla valutazione. In linea del tutto generale è lecito affermare che la valutazione implica un qualche tipo di confronto esplicito tra ciò che si valuta e qualche altro tipo di riferimento. Per far questo bisogna 'costruire l'oggetto della valutazione' e 'costruire l'oggetto del confronto'. A titolo di esempio e con riferimento a progetti e/o programmi, l'attività del valutare può quindi implicare un confronto con uno o più dei seguenti riferimenti:

- gli obiettivi fissati (in modo chiaro e misurabili);
 - i valori di riferimento all'interno dei quali gli obiettivi sono stati tracciati;
 - standard di processo, di funzionamento e/o di risultato riconducibili ad un corretto modo di fare le cose;
 - gruppi e/o soggetti simili che siano o meno stati sottoposti a 'trattamento' (il progetto);
 - gruppi di controllo costruiti in logica sperimentale e/o controfattuale;
 - cambiamenti intervenuti nel tempo (prima – durante - dopo, misurabili attraverso test osservazioni etc.);
 - casi simili studiati in profondità (case study);
 - casi ritenuti di eccellenza e/o di riferimento;
 - confronto tra le aspettative e le percezioni dei vari stakeholder
- ...e così via.

Vedremo nelle pagine seguenti come l'intersezione di alcune di queste regole di confronto possa aiutare a definire interventi valutativi più o meno raffinati. La definizione a priori dei termini del confronto tuttavia non è sufficiente dal punto di vista valutativo: nulla permette di dire, infatti, circa le conseguenze inattese positive o negative che per loro natura sono imprevedibili e possono essere scoperte solo durante la realizzazione dell'intervento e/o in sede di valutazione dei risultati. Rinunciare a questo potenziale di 'scoperta' significherebbe pregiudicare gran parte delle potenzialità del processo valutativo.

⁹ Cfr J.G.March op.cit

4 – Le finalità della formazione e la sua valutazione: destinatari, beneficiari, *stakeholders*

Il sistema della formazione è attualmente caratterizzato da forti mutamenti sia sul versante dell'offerta che della domanda¹⁰; sul primo versante questi cambiamenti sono riconducibili all'inserimento massiccio nel mercato di nuove tipologie di agenzie formative, alla compresenza di numerosi modelli didattici e di intervento, all'avvento di nuovi approcci manageriali e gestionali (primo fra tutto i sistemi tqm e la certificazione Uni-En Iso) e di nuove regole per l'accesso e la permanenza nel mercato finanziato (accreditamento).

Sul versante della domanda, la crescente richiesta di flessibilità si traduce in una richiesta di formazione/innovazione continua dei soggetti, mentre le istanze di cittadinanza e i cambiamenti massicci nel mercato del lavoro spingono nuove fasce nel circuito della formazione (soggetti deboli e a rischio, immigrati, inoccupati, disoccupati di lunga e breve durata, etc.). L'accesso massiccio di queste nuove categorie è trascinato da una più generale processo di cambiamento che rende obsolete le conoscenze con grande rapidità, spinge verso un riconoscimento sempre più forte delle competenze personali; ricerca di flessibilità, cambiamenti nelle forme di lavoro, emersione di nuove occupazioni a forte componente creativa, fine della carriera a vita sono cambiamenti che influenzano sia il sistema formazione che le priorità della valutazione.

A fronte di una modifica nella composizione dei destinatari degli interventi (gli utenti della formazione) cambia anche la composizione del 'sistema beneficiario' che verosimilmente non può essere ridotto alle organizzazioni in grado di assorbire 'forza lavoro'; i cittadini innanzitutto (in seguito almeno alla contribuzione che deriva dalla tassazione), istituzioni, nuove organizzazioni ed associazioni possono a buon diritto essere riconosciute come soggetti che hanno qualcosa da guadagnare o da perdere¹¹ rispetto agli interventi di formazione¹² (o almeno rispetto all'uso delle risorse pubbliche per la formazione, che potrebbero anche essere indirizzate in altro modo).

In questo contesto la formazione finisce con assumere un duplice ruolo¹³: da un lato, in quanto strumento di politica del lavoro (politica economica), è finalizzata a produrre occupazione (anche attraverso lo sviluppo di nuove imprenditorialità); dall'altro in quanto strumento di politica sociale produce cittadinanza, capitale sociale spendibile per affrontare l'emarginazione personale e il declino territoriale. Da un lato quindi è mirata a valorizzare l'individuo in quanto tale, dall'altro è finalizzata a produrre lavoro indirettamente (chi lavora per erogare il servizio) e direttamente (i formati inseriti in quanto forza lavoro reale e potenziale).

Questa ambivalenza¹⁴, ha avuto un curioso effetto che ha portato la valutazione in ambito scolastico¹⁵ ad interessarsi prioritariamente di apprendimento (e quindi della capacità dei docenti di presidiare l'erogazione del servizio) trascurando come questo processo abbia influenzato le possibilità di mobilità verticale sociale e/o professionale; mentre sul versante della formazione professionale (fp) si è affermato un filone empirico, spesso promosso dagli enti finanziatori finalizzato a valutare l'efficacia delle azioni formative in termini di occupazione trascurando invece la qualità della permanenza nel mondo del lavoro (mdl).

¹⁰ Per un approfondimento mirato si rimanda all'articolo di Oliva D., Palumbo M., Samek Lodovici M., La valutazione della formazione tra occupabilità, equità e competitività, in Valutazione 2000 op.cit.

¹¹ Questi attori sono noti con il termine stakeholder.

¹² Se è così questi soggetti possono entrare nella valutazione almeno come fonte di informazione rilevante. Resta da valutare caso per caso la possibilità che gli stakeholder possano intervenire direttamente nella definizione delle finalità e degli obiettivi progettuali.

¹³ La Comunità Europea propone a tale proposito 4 pilastri per le politiche della formazione: occupabilità, sviluppo di imprenditorialità, flessibilità (adattabilità connessa alla formazione continua), pari opportunità.

¹⁴ Cfr. Oliva, Ludovici e Palumbo (op.cit),

¹⁵ Esiste a tale proposito poca comunicazione tra i soggetti che a vario titolo si occupano di valutazione rispettivamente in sistemi scolastici o sistemi formativi. Una breve analisi delle bibliografie che accompagnano i testi prodotti dagli autori dell'una o dell'altra parte è a questo scopo illuminante; quando questi autori parlano di valutazione si riferiscono effettivamente a teorie e ad oggetti diversi da valutare.

Tabella 2 – 4 tipologie di destinatari ed esiti possibili

Target dell'intervento	Rilevazione del tipo di esito	Alcune domande indotte a cui rispondere con la valutazione
Giovani disoccupati	Esiti occupazionali, coerenza occupazionale qualità dell'occupazione	- Quanti occupati dopo x tempo dalla fine del corso? - L'occupazione è coerente rispetto al corso? - In che proporzione l'occupazione è attribuibile proprio al corso di formazione? - L'aver prodotto nuovi occupati ha causato un aumento corrispondente di disoccupati? - L'occupazione trovata è dignitosa, di qualità? - Che tipo di contratto hanno i neo-occupati, che remunerazione?...
Disoccupati di lunga durata, liste di mobilità, CIGS senza possibilità di re-inserimento in azienda	Orientamento al lavoro, percorsi di occupabilità, posizionamento sul mercato occupazione (mantenuta e nuova)	- idem - Le eventuali nuove condizioni occupazionali sono migliori o peggiori rispetto a prima? - Ci sono re-inserimenti positivi nel circuito della formazione? - ...
Fasce deboli	Inserimento e recupero sociale, integrazione culturale, socializzazione, occupazione, miglioramento autostima	- Quanti soggetti risultano inseriti e a quali condizioni? - C'è qualche tipo di miglioramento soggettivamente apprezzabile dagli utenti? - Ci sono differenze apprezzabili a livello di integrazione e socializzazione tra prima e dopo? - etc...
Formazione aziendale	Maggiore competitività aziendale, introduzione di innovazione o nuove tecnologie, penetrazione in nuovi mercati, miglioramento nella condizione dei lavoratori, mantenimento livelli occupazionali, miglioramento del reddito, Miglioramento mobilità orizzontale e verticale	- Le competenze acquisite sono realmente utilizzate? - Alcuni comportamenti sul lavoro sono cambiati? - E' migliorata la possibilità di carriera, la mobilità orizzontale, la sicurezza del 'posto di lavoro'? - Il reddito è migliorato? È migliorato il clima aziendale? - L'azienda ha constatato un ritorno positivo dall'investimento in formazione? - ...etc.

Fonte: adattato da: Oliva, Palumbo, Samek Ludovici p.98

Queste indicazioni generali trovano immediata connessione con ogni intervento di valutazione della formazione che deve in ogni caso partire da una iniziale definizione di finalità credibili per target particolari: un conto, infatti, è lavorare con fasce deboli, dove l'obiettivo principale potrebbe essere connesso alla socializzazione, altro è lavorare su fasce non svantaggiate con l'obiettivo prioritario di creare occupazione o nuova imprenditorialità. Un conto è lavorare in situazioni di mercato aperto, altro conto lavorare in un mercato protetto o chiuso come capita a volte per particolari tipi di utenze svantaggiate.

Queste considerazioni sono particolarmente rilevanti: ricadono a cascata dal livello generale della politica a quello particolare del progetto: la poca chiarezza nell'esplicitare questi aspetti è probabilmente una delle cause alla base dei fraintendimenti che caratterizzano la valutazione dei risultati della formazione a livello di piani e di politiche.

5 – Il processo di valutazione nella formazione: l'indissolubile legame tra progettazione e valutazione

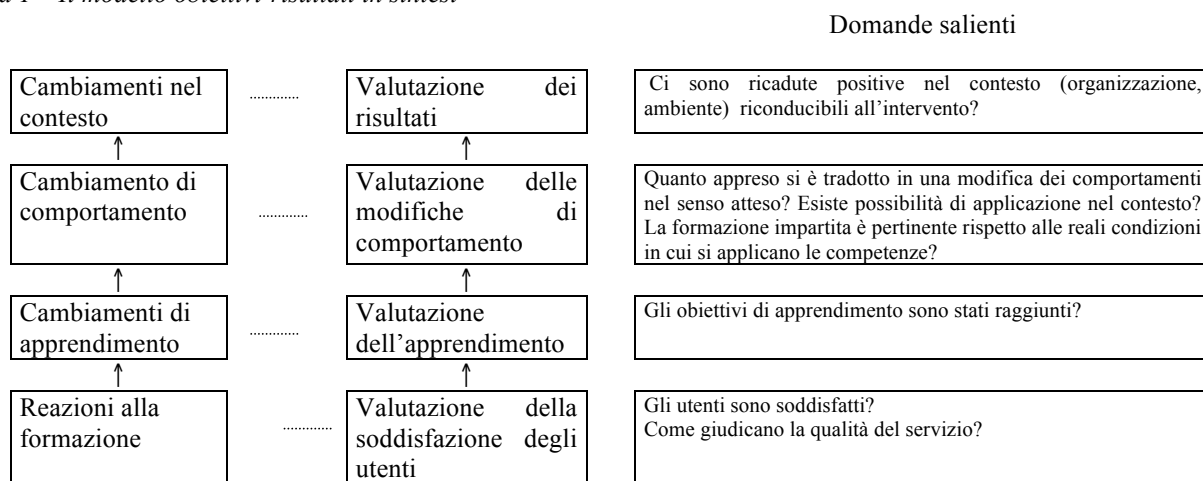
Esiste una vasta letteratura sulla valutazione della formazione: ciò che è particolarmente importate per il valutatore è il fatto che sulla formazione esistono anche 'teorie' (meglio: approcci che esplicitano modelli di relazioni tra variabili e nessi causali) in competizione a cui è sempre possibile fare riferimento, sia per impostare la progettazione, che per mettere a punto il disegno di valutazione di un progetto.

Rimandando a testi specialistici per ulteriori approfondimenti, vale la pena prendere in considerazione due delle teorie che in varia forma sono rintracciabili negli approcci alla formazione

e alla sua valutazione: si tratta dell'approccio¹⁶ basato sulla teoria della gerarchia degli obiettivi e dell'approccio sistemico.

L'approccio della gerarchia degli obiettivi¹⁷ (nelle sue diverse configurazioni), si basa su tre assunti: esistono diversi tipi di obiettivi di formazione a ciascuno dei quali corrispondono differenti risultati; tra gli obiettivi esiste una gerarchia e una implicazione (più o meno forte) di tipo causale; la valutazione della formazione deve riguardare l'aumento delle conoscenze, il cambiamento di atteggiamenti ma, soprattutto, quanto viene trasferito dagli utenti (formandi) nel concreto contesto di lavoro.

Figura 1 – Il modello obiettivi-risultati in sintesi



Fonte: adattato da Lipari 1996

E' possibile in base a questa teoria 'ordinare i risultati in base ad una sequenza logica in cui l'effetto di un dato fenomeno è la causa del fenomeno successivo; così vengono individuati una serie di passaggi che compongono la sequenza dei risultati. L'azione formativa provoca nei partecipanti delle reazioni; dalle reazioni dipende l'apprendimento che a sua volta produce modificazioni nel comportamento sul lavoro; queste modificazioni si traducono in effetti sul funzionamento dell'organizzazione, i quali sono la condizione per il raggiungimento degli scopi ultimi dell'organizzazione. I passaggi debbono necessariamente compiersi tutti per produrre il risultato voluto: compito del valutatore è quello di verificare i collegamenti tra un livello e l'altro¹⁸.

Il primo livello – reazioni – implica la rilevazione della soddisfazione dei partecipanti e l'eventuale verifica circa le intenzioni di applicabilità di quanto appreso; il secondo livello – apprendimento – implica la valutazione di conoscenze e capacità sviluppate durante il corso tramite test re-test, disegni sperimentali, interviste e/o altre strategie e risulta direttamente connessa con gli obiettivi dell'intervento; il terzo livello – prestazione – si valuta per verificare il grado di applicazione di quanto impartito durante l'intervento nei contesti operativi (follow up). Nell'ultima fase – risultato – si indaga l'impatto dell'intervento dal punto di vista economico, organizzativo etc.

Secondo l'approccio sistemico il campo in cui si sviluppa un progetto formativo è caratterizzato dalla presenza di una serie di attori in relazione tra di loro e quindi da una possibile diversità di obiettivi. In questa situazione, la valutazione non si può limitare ad esplorare i temi connessi allo stretto contesto dell'intervento (relazione docenti – discenti, verifica della ricaduta alla

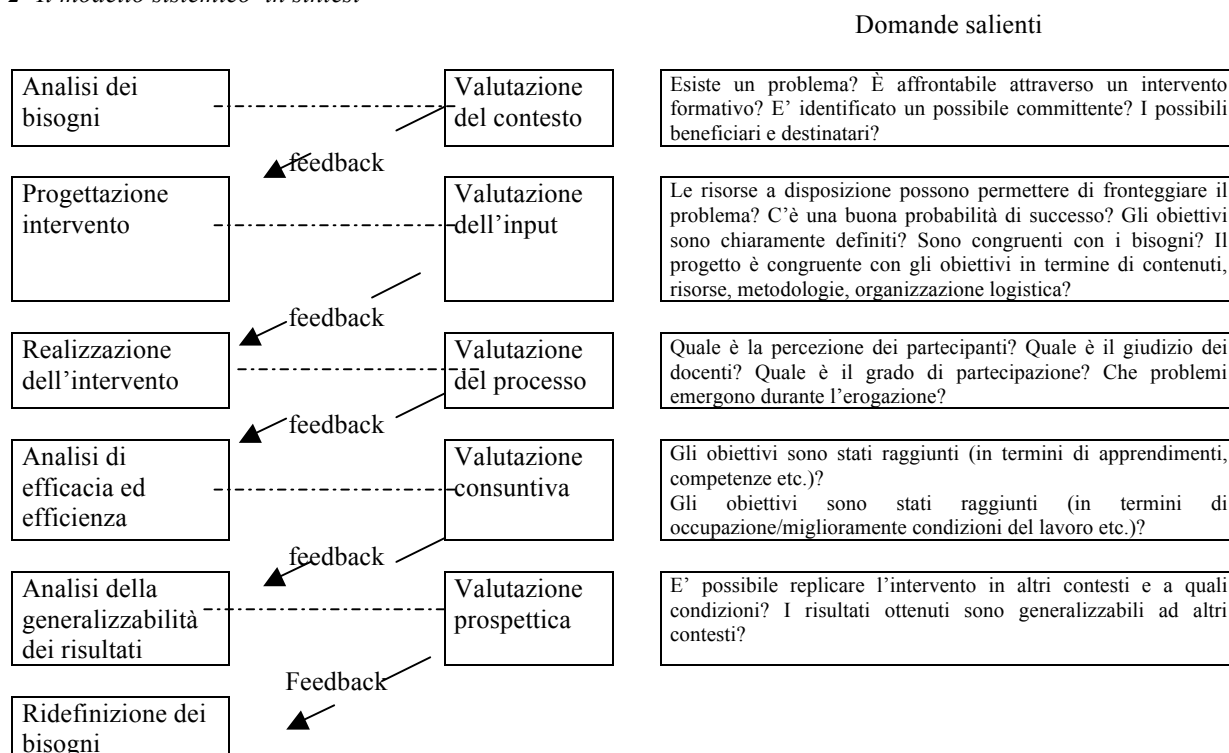
¹⁶ Non mancano naturalmente teorie ed approcci differenti che mettono in discussione sia il presunto 'scientismo' dell'approccio obiettivi risultati che la presunta pesantezza dell'approccio sistemico.

¹⁷ Uno dei modelli più utilizzati per la sua semplicità è ancora quello di Kirkpatrick che ipotizza (nel caso della formazione continua) 4 livelli gerarchici di valutazione: reazioni, apprendimento, prestazioni, risultato.

¹⁸ Cfr Lipari op.cit. (pagg 48-49).

fine) ma deve estendere il suo dominio all'intero quadro di relazioni che costituisce l'intervento nella situazione concreta.

Fig 2 -Il modello sistemico in sintesi



Fonte: adattato da Lipari 1996

Si tratta dunque di sottoporre a verifica il contesto all'interno del quale dovrebbe essere realizzato il progetto (analisi dei bisogni), le risorse disponibili (input), le modalità di erogazione del processo, l'efficacia ed efficienza dell'intervento, la ricaduta in termini di impatto e la verifica della replicabilità alla luce dei risultati raggiunti.

In questo modo il processo di valutazione accompagna sistematicamente prima il processo di progettazione dell'intervento, quindi il processo di erogazione e infine il processo di verifica dei risultati. Assai più dell'approccio obiettivi risultati l'approccio sistemico richiede una presenza costante ed un forte presidio da parte del valutatore: in questa prospettiva viene inoltre posta una relazione fondamentale tra processo di progettazione e processo di valutazione che evolvono insieme, in modo integrato ed indissolubile. Questa sinergia va senz'altro assunta come necessaria per ogni progetto orientato alla qualità.

Tralasciando la fase di analisi dei bisogni e di progettazione dell'intervento¹⁹, nelle pagine seguenti saranno posti in risalto alcuni aspetti salienti relativi alla individuazione degli obiettivi, alla valutazione dei processi e alla valutazione dei risultati. Nel far questo si farà riferimento esclusivo alla logica progettuale, seguendo un approccio (valutativo) molto orientato al 'decision making', ovvero ad una opzione che privilegia tra le varie finalità possibili (del valutare) quella rivolta alla produzione di informazione per decisori interessati al governo e al miglioramento dei progetti formativi.

¹⁹ Non si farà riferimento alla verifica della coerenza tra obiettivi ed azioni e tra obiettivi e metodi che interessa più da vicino la capacità del progettista; dal punto di vista valutativo, questi temi sono solitamente affrontati in sede di valutazione ex-ante della qualità dei progetti, mediante 'giudizio di esperto'; la formulazione del giudizio può essere supportata da tecniche finalizzate a minimizzare la soggettività del 'valutatore' (analisi in cieco e doppio cieco) e a minimizzare il rischio di errore (analisi di sensitività). Cfr Turra, Campostrini op.cit,

5 – La scelta delle priorità: quali aspetti del progetto conviene valutare?

Lo svolgimento di ogni progetto – dalla fase di ideazione alla fase di valutazione dell'impatto – avviene nel tempo e all'interno di campi di relazioni non sempre prevedibili. Idealmente, la valutazione di un progetto accompagna a diverso titolo l'intero percorso di ideazione-erogazione del servizio, fornendo informazioni potenzialmente utili a decisori (anche) diversi. In ogni caso, poiché spesso volte sono differenti i vari attori implicati e differenti sono gli 'oggetti' ai quali si riferisce la valutazione, è sensato distinguere temporalmente tra una fase che precede l'erogazione del servizio (progetto), una fase che lo affianca e una fase che lo segue. Si tratta, comunque, di un artificio che non dovrebbe nascondere che la continuità del processo progettuale va da un inizio (l'idea) ad una fine (la verifica dei risultati in termini di impatto) dove eventuali segmentazioni rispondono più a necessità concrete di tipo organizzativo (chi fa cosa) che ad esigenze di ordine logico e concettuale.

Si è visto come in letteratura possono essere rintracciati dei modelli teorici di riferimento che possono costituire un quadro importantissimo per l'impostazione della valutazione. Nel lavoro per progetti, la definizione chiara degli obiettivi e delle finalità è una pre-condizione costitutiva; essa rappresenta una pre-condizione se non necessaria al valutatore, certo molto gradita: in questa sede, infatti viene definito cosa ci si può aspettare dal progetto, e, in diretta connessione con questo, cosa valutare. Purtroppo la definizione degli obiettivi è quasi sempre imprecisa sia a livello di chiarezza di descrizione che di esplicitazione del grado di raggiungimento auspicato (questo di fatto, manca quasi sempre); spesso non c'è chiarezza tra le gerarchie di obiettivi, le finalità generali, gli effetti attesi. In questa situazione vi è una forte tendenza a rifugiarsi sul piano delle attività erogate (output, prestazioni) perdendo di vista ogni riferimento ai risultati.

Una drastica riduzione di questa complessità è dunque la prima operazione che il valutatore deve compiere prima di cimentarsi sul campo; questa riduzione se da un lato ha una valenza logica chiarificatrice ed ordinatrice dall'altro risulta essere direttamente connessa con il costo (economico) della valutazione. La valutazione del grado di raggiungimento di un obiettivo richiede infatti una raccolta ed una analisi di informazione che solitamente non è immediatamente disponibile, richieda la messa a punto di strumenti, l'uso di risorse non gratuite. Si impone allora una selezione²⁰ degli elementi emersi (in forma di obiettivi) a partire da priorità condivise; gli elementi scelti dipenderanno naturalmente dal tipo di informazione ritenuta indispensabile per governare e giudicare l'esito del progetto da parte di attori diversi.

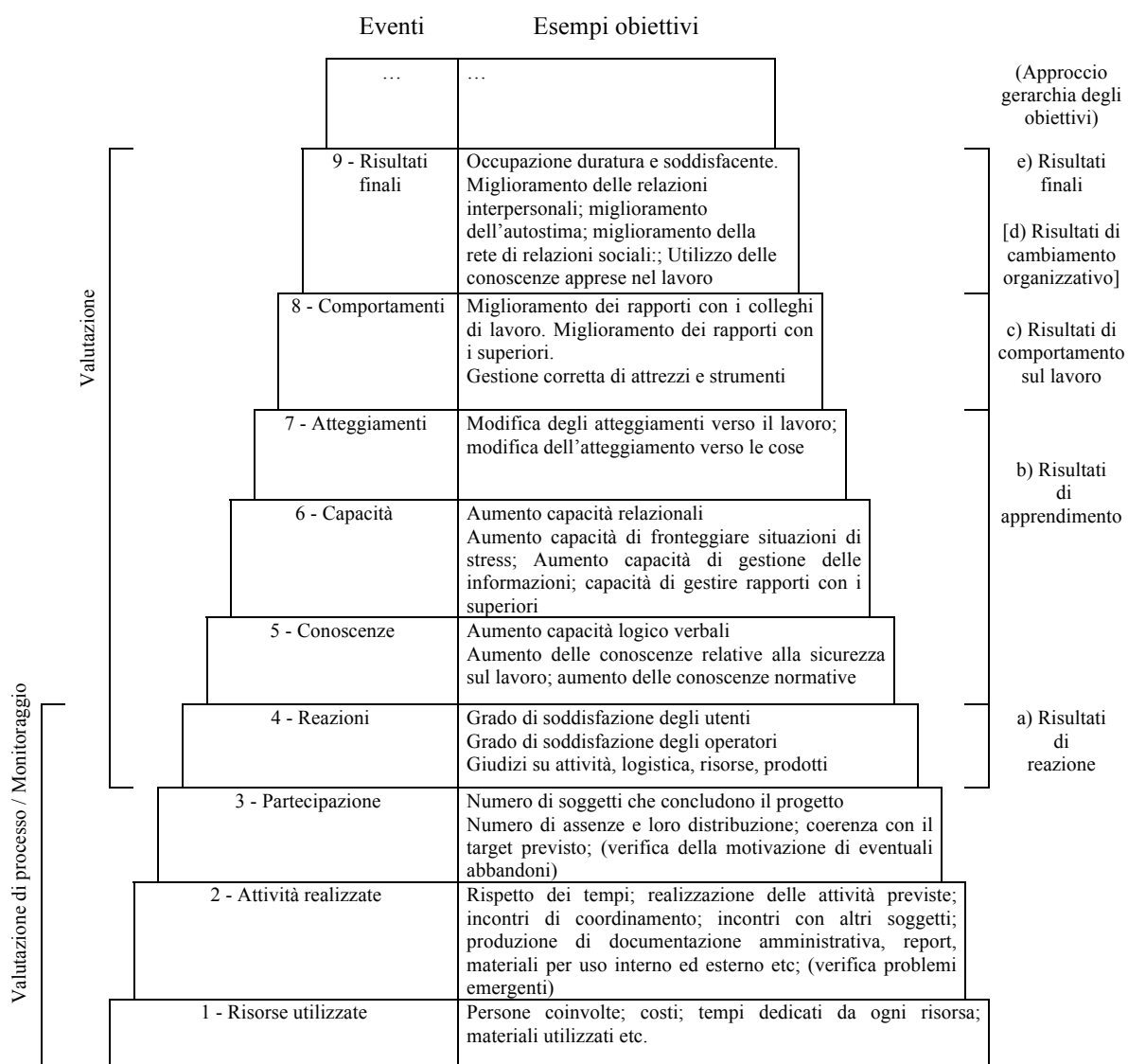
In estrema sintesi, è possibile distinguere una catena di obiettivi riconducibili a due ambiti fondamentali²¹:

- le condizioni di erogazione e i modi di operare (risorse, processi);
- quello che il progetto intende produrre, i risultati (output, outcome ovvero risultati attesi sull'utente, impatti ovvero risultati sul/i sistema/i esterno/i).

²⁰ Esistono molte tecniche che permettono di gestire questo processo di scelta: la tecnica NGT (nominal group technique), in particolare, permette di condividere i criteri rilevanti e di ordinarli in funzione di parametri pre-definiti (ad esempio: importanza, fattibilità in termini di costo etc.) e di selezionarli.

²¹ Sarebbe possibili anche nel caso dei progetti utilizzare la classica quadripartizione in uso nella valutazione della qualità dei servizi: *input* (le risorse), *process* (i processi, le modalità con cui concretamente le risorse vengono messe in gioco), *output* (le attività realizzate, le prestazioni), *outcome* (i risultati raggiunti sulla popolazione target).

Figura 1 – Corso di formazione²² per l'inserimento di soggetti a rischio non occupati.



Fonte: adattato da Niero, 1995

Il ricorso ad uno strumento cognitivo, quale la scala di astrazione²³, può rivelarsi particolarmente utile per ordinare i vari obiettivi da valutare (è chiaro il riferimento all'approccio della gerarchia degli obiettivi²⁴). Con riferimento alla figura 1 gli eventi 1,2,3 e, in parte 4 sono riconducibili alla valutazione di processo, mentre le azioni 4 (in parte), 5,6,7 sono riconducibili alla valutazione dei risultati.

Nel primo caso l'attenzione è centrata sul modo di funzionare del progetto, sui processi che lo costituiscono e sulle risorse che servono. Le voci da 1 a 3 e (in parte) 4, sono in qualche modo strumentali nei riguardi delle voci 5-8 che rappresentano degli esiti del progetto.

²² Quanto riportato è stato prodotto nei lavori di gruppo sviluppati nel corso dell'attività formativa.

²³ I contenuti della scala possono essere desunti dalla letteratura; tuttavia, risulta molto più efficace lavorare con un gruppo di soggetti implicati direttamente nel progetto (progettista, committenza, operatori, attori riconducibili al sistema cliente), utilizzando tecniche di gestione del gruppo finalizzate alla raccolta e successiva condivisione di informazioni (brainstorming, focus group etc.). La partecipazione diretta alla individuazione degli obiettivi assolve una forte funzione motivante per il gruppo che gestirà successivamente il progetto.

²⁴ Sulla scala di astrazione è stata posizionata – parte destra della figura – la partizione tipica dell'approccio basato sulla teoria della gerarchia degli obiettivi a cui si è fatto riferimento nei paragrafi precedenti.

Nel secondo caso esiste invece un riferimento preciso ai risultati del progetto: essi possono riguardare sia i cambiamenti intervenuti nelle persone (outcome) che quelli intervenuti nell'ambiente; in questo caso l'attenzione è sui risultati, su quello che il progetto deve produrre, sulle finalità.

La dimensione tempo gioca un ruolo fondamentale: le voci fino al livello 5 possono senz'altro essere verificate in 'tempo reale' rispetto all'erogazione del servizio (progetto); man mano che si sale nella scala i tempi della verifica diventano più lunghi e possono seguire di molto (6 mesi, 1 anno o anche più) la conclusione dell'erogazione del servizio a progetto. Tra i vari livelli esiste una relazione gerarchica che vincola in parte il possibile raggiungimento di obiettivi 'alti': questa indicazione va letta tuttavia in senso tendenziale. Se è vero che la partecipazione (2) è condizione necessaria per tentare di modificare le conoscenze (5), è anche vero che reazioni positive (4) potrebbero derivare dall'aver modificato le proprie conoscenze piuttosto che la reazione positiva essere pre-condizione per un incremento di conoscenze (come supposto dal primo approccio obiettivi risultati).

La definizione degli obiettivi non è affatto una attività riducibile esclusivamente alla sua componente logica e cognitiva: nella realtà dei fatti la definizione degli obiettivi è una attività complicata, soggetta a contrattazioni continue, afflitta da numerosi fraintendimenti e, nel complesso, poca chiarezza.

A chi spetta la definizione degli obiettivi? È opinione condivisa che al crescere della complessità progettuale il ruolo degli stakeholders (del 'sistema cliente') diventi sempre più importante, mentre al crescere dei contenuti innovativi possa aumentare il ruolo dei 'soggetti esperti'. Sembra ragionevole supporre che la definizione delle finalità generali e degli obiettivi possa essere supportata dalle figure di progettista e di valutatore ma non debba essere loro delegata in bianco.

6 - Riferimenti elementari per la valutazione formativa (del processo)

Valutazione formativa e del processo (monitoraggio) e valutazione del risultato sono entrambe importanti per rendere conto della performance complessiva del progetto.

‘La valutazione di processo accompagna in itinere l'implementazione del progetto²⁵, ed è principalmente interessata alla verifica della qualità dei processi messi in atto. Il monitoraggio invece intende rispondere ad una serie di domande molto pratiche del tipo:

- le attività rispettano i tempi?
- Le risorse sono bene utilizzate?
- Gli operatori sono coinvolti e soddisfatti dell'andamento del progetto?
- Gli utenti sono soddisfatti di come stanno andando le cose?
- Il target reale corrisponde a quello previsto?
- Quanti utenti concludono il progetto rispetto a quelli iniziali?

La valutazione di processo a partire da queste domande (che rappresentano comunque una base irrinunciabile) intende rispondere ad ulteriori interrogativi:

- si manifestano ostacoli inattesi oppure eventi imprevisi ma positivi e, in caso affermativo, di che natura sono?
- Se ci sono ostacoli ed effetti inattesi come affrontarli?
- Utilizzando punti di vista diversi (operatori, utenti, beneficiari etc.) è possibile affermare che il progetto sta raggiungendo gli obiettivi?
- Sono state scoperte condizioni e caratteristiche che stanno facilitando il progetto o al contrario che lo stanno rendendo difficile?
- Quali aspetti previsti in sede progettuale si stanno davvero rilevando utili e quali sono inutili o dannosi?

²⁵ Cfr Leone op.cit..

- Il progetto sta portando cambiamenti su coloro che ci lavorano (oltre gli utenti)?
- Sono apportate modifiche pertinenti al progetto e, in caso affermativo, per quale motivo?

E' facile capire dall'articolazione di queste domande che la valutazione di processo deve rendere possibili aggiustamenti in itinere, fornire indicazioni per il miglioramento e la progettazione, verificare se esiste uno scarto tra piano e realizzato: essa contiene un alto potenziale di apprendimento.

In progetti di formazione ben organizzati, solitamente, non si pongono problemi nella raccolta delle informazioni relative alle attività di monitoraggio, come invece spesso succede per altri tipi di progetti.

La particolarità dei progetti formativi induce tuttavia a prestare una attenzione particolare alla valutazione di processo²⁶; questa infatti si interseca con aspetti di tipo didattico che per loro natura si possono immaginare come collocati ad un livello differente rispetto a quello a cui la valutazione di processo fa capo.

L'uso sistematico delle informazioni che scaturiscono dalla valutazione di processo (feedback) è cruciale per la qualità dell'erogazione, poiché permette di criticare e re-indirizzare rapidamente il progetto. A conclusione della valutazione dei risultati, l'insieme delle informazioni raccolte ed analizzate, diventa invece un supporto importante per la corretta interpretazione dei risultati finali.

7 – Schemi base per valutazione sommativa (dei risultati del progetto)

Motivazioni di ordine pratico oltre che di ordine metodologico si intersecano quando si tratta di impostare concreti disegni di valutazione di un progetto. Nel campo della ricerca valutativa²⁷ sono stati messi a punto una serie di metodi cognitivi ed operativi in grado di fornire risposte a specifici tipi di domande riguardanti la valutazione (in particolare la valutazione dei risultati di un intervento/progetto).

Tali metodi rimandano alla necessità di predisporre una situazione controllata, all'interno della quale verificare ipotesi di tipo valutativo, ovvero di costruire una struttura di osservazione che possa aiutare il confronto, la comparazione e la produzione di un giudizio. L'ipotesi può essere specificata nei termini di un asserto del tipo: il progetto (X, variabile interveniente) determina sotto certe condizioni un certo risultato prevedibile e desiderato (effetto).

Questi schemi di riferimento²⁸ sono solitamente classificati in tre gruppi canonici: pre-sperimentali, sperimentali, quasi-sperimentali.

Un obiettivo di questi 'metodi' è senz'altro riconducibile alla necessità di controllare in modo 'scientificamente' corretto la qualità degli asserti che possono essere prodotti attraverso interventi specifici. In altre parole, permettono di rispondere a domande del tipo: a quali condizioni è possibile affermare che un progetto ha realmente inciso in termini di occupazione? A quali condizioni è possibile affermare che un progetto ha introdotto in un certo numero di soggetti un cambiamento che viene mantenuto e semmai incrementato nel tempo? A quali condizioni si può affermare che un dato obiettivo è stato raggiunto in toto o in parte?

Questi schemi cercano in sintesi di tenere sotto controllo una serie di problemi di ordine logico (ancor prima che metodologico) che minacciano la qualità della valutazione dei risultati²⁹.

Gli schemi riconducibili alla famiglia dei disegni pre-sperimentali risultano assai semplici ed economici ma permettono di produrre asserti valutativi piuttosto superficiali (almeno dal punto di

²⁶ Cfr Tessaro, op.cit.

²⁷ Cfr La voce 'Ricerca valutativa' nel Nuovo Dizionario di Sociologia p.1766-1782, op.cit., dal quale sono tratte gran parte delle considerazioni qui riportate. Alcuni dei 'disegni' di ricerca citati sono qui utilizzati come esempi per illustrare segmenti di valutazione credibili che potrebbero essere integrati in un progetto di valutazione concreto; non si tratta quindi di una esposizione di disegni ma dell'enucleazione di alcuni aspetti logici finalizzata ad un uso operativo.

²⁸ Si tratta di una selezione che possa avere qualche riferimento con la valutazione di progetti, non certo di una presentazione esaustiva per la quale si rimanda alla letteratura (cfr, Niero op.cit.)

²⁹ Tra questi bisogna ricordare la mortalità, gli errori di selezione (cfr Nuovo dizionario di sociologia, op.cit).

vista della ricerca valutativa; questo non significa che possano contribuire ad ottenere informazioni importantissime relative alla qualità complessiva del progetto). Sono tuttavia gli schemi che sono più utilizzati anche in considerazione della loro comprensibilità a livello di senso comune; almeno una parte della raccolta di informazione viene realizzata sul gruppo direttamente interessato al progetto.

7.1 Studio *one shot*

Questo schema prevede (per la valutazione dei risultati) un'unica rilevazione dopo la conclusione dell'intervento secondo lo schema logico³⁰ seguente:

G1	X	O2	(gruppo 1 che ha partecipato al progetto)
----	---	----	---

Non sempre questo approccio risulta debole come si potrebbe pensare: l'uso di tecniche qualitative (quali l'intervista in profondità) ai destinatari³¹ e/o ai beneficiari³² può fornire informazioni estremamente interessanti sugli impatti dei progetti formativi particolarmente per quanto riguarda l'applicazione delle competenze acquisite, i problemi di inserimento, le concrete modalità di inserimento nelle comunità di pratiche. Queste informazioni si rivelano di importanza capitale per la verifica della complessiva qualità del progetto e per tutte le necessità riconducibili al miglioramento dei processi, alla scoperta e alla chiarificazione degli obiettivi dell'intervento.

Disegni riconducibili a questa famiglia possono essere identificati in tutti quei casi dove si presume di confrontare le informazioni raccolte alla fine e/o dopo il progetto con degli standard fissati a priori³³ che fungono da 'pietra di paragone'. Questo approccio risulta particolarmente utile ed efficiente se connesso ad adeguate modalità di misurazione 'quantitativa' dei risultati.

7.2 Gruppi a comparazione statica (confronto statico)

Solitamente si ricorre a questo modello quando non c'è l'opportunità di effettuare rilevazioni prima del progetto (evento più frequente del solito in considerazione della cattiva abitudine di richiedere e/o di realizzare la valutazione alla fine del progetto): in questo caso si ha la possibilità (ferma restando la necessità di avere un gruppo di controllo ben costruito e non esposto al progetto) di effettuare controlli simulati e di constatare la differenza tra due gruppi senza tuttavia poter controllare una serie di requisiti, primo tra tutti quello della omogeneità delle condizioni di partenza. Lo schema logico è il seguente:

G1	X	O2	(gruppo 1 che ha partecipato al progetto)
G2		O2	(gruppo 2 che non ha partecipato al progetto)

Utilizzando questo tipo di schema non è possibile tenere sotto controllo eventi esterni che potrebbero avere agito in modo differente sui due gruppi né essere certi che i cambiamenti eventualmente riscontrati non dipendano da una diversa situazione iniziale dei due gruppi (errore di selezione).

³⁰ Le simbologie adottate sono le seguenti: G indica il gruppo (G1 sperimentale; G2, Gn di controllo), X indica lo svolgimento della attività da valutare, del progetto; O indica la misurazione che viene fatta prima o dopo il progetto; C indica la presenza di campionamento casuale e l'assegnazione a gruppi casuali; l'ordine temporale è indicato dalla sequenza da sinistra a destra; l'incolonnamento significa contemporaneità delle operazioni. Cfr Nuovo dizionario di sociologia P.1777, op.cit

³¹ Per una applicazione illuminante si veda Demazière e Dubar op.cit.

³² Per una applicazione si veda Gagliardi op.cit pag.

³³ E' il caso ad esempio delle soglie di efficacia fissate nel modello di accreditamento nazionale delle sedi formative.

7.3 Schema senza gruppi di controllo (pre-test e post test di un solo gruppo)

Questo tipo di modello (noto anche come test – re-test) è tra i più diffusi e consiste in una semplice analisi prima/dopo; esso non permette di controllare nessuna variabile esterna (esogena) ma solo le variabili interne (endogene): questo significa che la differenza riscontrata (il ‘delta’ derivante dal confronto O2-O1) non può essere attribuita in modo rigoroso al progetto. In altre parole, non è da escludersi che il cambiamento (se riscontrato) possa dipendere non dal progetto ma da altri tipi di variabili che con il progetto potrebbero non aver nulla a che fare.

Lo schema logico è il seguente:

G1 O1 X O2

Questo schema, solitamente, viene utilizzato per la valutazione del cambiamento connesso alle conoscenze, agli atteggiamenti, ai comportamenti mediante l'utilizzo di test standardizzati o altri tipi di strumenti validi ed attendibili³⁴. In senso più generale tutti i tipi di confronto tra una ‘situazione’ ad un dato tempo t1 e la medesima ‘situazione’ al tempo t0 possono essere ricondotti a questo tipo di approccio (ad esempio la rilevazione dello stato occupazionale prima dell'intervento e dopo 6 mesi dalla sua conclusione); la definizione dell'intervallo temporale che configura gli estremi della rilevazione va fatta con buon senso in funzione degli obiettivi della ‘misurazione’.

7.4 Schema senza gruppo di controllo con ricostruzione della situazione prima

Succede frequentemente che a causa di vincoli di tempo e/o risorse, di dimenticanze, di ritardi nel lancio delle procedure di valutazione non sia possibile effettuare una rilevazione prima o all'inizio dell'intervento. In questi casi si può ricorrere al tentativo di ricostruire la situazione iniziale ricorrendo, attraverso strumenti (solitamente questionari o interviste), alla memoria dei partecipanti.

Lo schema logico è il seguente:

G1 (O1) X O2

Si tratta comunque di un metodo poco affidabile a cui si è costretti a ricorrere a volte per necessità: nel caso di un progetto di formazione, ad esempio, questo schema si risolve nel chiedere alle persone, oltre a quello che hanno imparato attraverso il corso, quanto sapevano prima di iniziare il corso medesimo. La debolezza di questo tipo di schema risulta evidente.

7.5 Schema sperimentale con ricostruzione a posteriori della situazione prima

Questo schema utilizza 2 gruppi e l'osservazione ‘prima’ è ricostruita a posteriori (non esiste di fatto una osservazione prima svolta in modo temporalmente corretto) spesso volte utilizzando il giudizio delle persone che hanno partecipato al progetto, secondo il seguente schema logico:

G1	(O1)	X	O2	(gruppo 1 che ha partecipato al progetto)
G2	(O1)		O2	(gruppo 2 che non ha partecipato al progetto)

La famiglia dei modelli quasi sperimentali, senza ricorrere alle restrizioni proprie dei modelli sperimentali, permette di controllare alcuni dei problemi chiave della valutazione del risultati, e consente quindi di pervenire alla formulazione di asserti valutativi piuttosto stringenti.

³⁴ Con validità si intende...cfr op.cit.

7.6 Modello quasi sperimentale: serie temporale

E' previsto l'uso di un solo gruppo secondo lo schema logico seguente:

G1 O1 O2 O3 O4 X O5 O6

In questo caso si supplisce alla mancanza di un gruppo di controllo propriamente detto attraverso una serie di osservazioni preliminari in un lasso di tempo ragionevolmente prolungato (prima quindi dell'esposizione all'intervento): l'obiettivo di questa osservazione è quello di verificare se esistono cambiamenti spontanei nel gruppo sperimentale che possano costituire in qualche modo una tendenza, una 'storia' (*baseline*). Se dopo il progetto si può verificare un cambiamento rispetto alla tendenza identificata come 'baseline' tale cambiamento può essere attribuito effettivamente al progetto. Questo tipo di strategia valutativa è molto utilizzata quando si tratta di valutare pochi casi (o al limite un singolo caso): è consigliata pertanto in tutti quelle situazioni caratterizzate da target molto particolari quali ad esempio soggetti in situazione di handicap, di privazione, di forte svantaggio sociale correlato a patologie.

7.7 Gruppo di controllo non equivalente

Schema logico:

G1 O1 X O2
G2 O1 O2

Quello che caratterizza gli schemi riconducibili alla famiglia sperimentale (rispetto agli schemi precedenti) è la presenza di uno o più gruppi di controllo e l'uso sistematico del campionamento casuale, con assegnazione dei soggetti ai gruppi prima dell'intervento (a-priori). Capita poche volte, nel caso della formazione, di poter utilizzare questo tipo di schema che fornisce molte garanzie, ma è sicuramente più adatto alla logica dell'esperimento di laboratorio che alla logica della valutazione sul campo. In particolare la selezione casuale a priori rappresenta (sempre nel caso della valutazione di progetti) un problema praticamente insormontabile: gli iscritti sono infatti auto-selezionati (hanno scelto volontariamente di partecipare) e in nessun caso riconducibili ad un campione casuale. Nella realtà, pertanto, il ricercatore si trova nella situazione di avere già il gruppo 'sperimentale' pronto, a prescindere da ogni possibile intervento a-priori. Per ovviare a questo tipo di situazione, la letteratura consiglia di lavorare sulla costruzione del gruppo di controllo, per renderlo assolutamente simile al gruppo sperimentale (i soggetti che hanno partecipato al corso) in modo da minimizzare se non annullare gli errori di selezione. Si può chiamare questa procedura costruzione di una 'situazione controfattuale', ovvero costruzione di una situazione di partenza uguale a quella del gruppo sperimentale, per verificare a fine intervento eventuali differenze tra i gruppi. Si riscontrano sovente delle difficoltà nel reperire le persone che costituiscono il gruppo di controllo: non sempre infatti ci sono informazioni sufficienti per costruire in tempi brevi un gruppo di controllo con le stesse caratteristiche del gruppo sperimentale. Nel caso di progetti di formazione si tratterebbe ad esempio di individuare (tramite campionamento) soggetti con le medesime caratteristiche socio-demografiche ma anche con le stesse caratteristiche relative a 'conoscenze e capacità' personali³⁵.

³⁵ Una variabile 'proxi' rispetto a questi aspetti è il 'voto' all'uscita della scuola dell'obbligo: questa variabile può essere utilizzata ad esempio per selezionare i gruppi di controllo per corsi di formazione post-obbligo.

7.8 il disegno sperimentale classico (pre-test post test con gruppo di controllo)

Lo schema tipico dell'esperimento utilizza due gruppi (sperimentale e di controllo) ed ha questa struttura logica:

[C]	G1	O1	X	O2
[C]	G2	O1		O2

I due gruppi debbono essere assolutamente simili rispetto ad una serie di variabili esplicite (l'uguaglianza è la caratteristica fondamentale ed irrinunciabile del modello) e sono osservati prima dell'intervento e dopo: sotto tale condizioni le eventuali differenze riscontrabili tra i due gruppi possono essere attribuibili all'unica variabile che i due gruppi non hanno in comune, ovvero l'aver partecipato al progetto. Anche in questo caso tuttavia non è possibile tenere sotto controllo alcuni problemi; a prescindere dalle complicazioni di tipo etico che di solito non costituiscono problema per i progetti di formazione va segnalato almeno il cosiddetto effetto ricercatore, che consiste nelle modifiche che possono essere indotte negli atteggiamenti e nei comportamenti degli 'utenti', a causa della presenza del ricercatore³⁶; è infatti stato ampiamente dimostrato che il sentirsi parte di una 'sperimentazione' può indurre cambiamenti nelle persone che si sentono più motivate, per il semplice fatto di sentirsi osservate.

7.9 Solo post-test con gruppo di controllo

In questo caso non viene effettuata la osservazione prima secondo il seguente schema logico:

[C]	G1	.	X	O2
[C]	G2	.		O2

E' facile notare che in assenza di procedure di campionamento a-priori per la formazione dei gruppi questo schema è del tutto riconducibile al confronto statico di cui si è parlato nei paragrafi precedenti.

8 – La rilevazione delle informazioni

Nella valutazione possono essere utilizzate praticamente tutte le tecniche e gli strumenti della ricerca sociale. La scelta dipende da considerazioni di pertinenza (alcuni strumenti sono più adatti di altri per raccogliere informazioni specifiche), costo economico (l'uso di tecniche diverse può avere costi molto diversi), competenza (alcuni strumenti/tecniche richiedono la presenza di personale ben addestrato), tempo (alcuni metodi e/o tecniche sono più 'veloci' di altri), caratteristiche del soggetto informante/rispondente (alcuni soggetti possono non essere in grado di compilare strumenti di self report e/o di rispondere a domande).

In estrema sintesi, gli strumenti e le tecniche di rilevazione dell'informazione possono essere categorizzati in quattro ambiti generali: intervista, osservazione, self report e giudizio esterno.

Alla categoria 'self report' appartengono tutti gli strumenti che implicano l'autocompilazione di strumenti (su media cartaceo e/o elettronico) da parte dei soggetti che a qualche titolo appartengono al 'sistema' (progetto formativo) che si intende valutare.

³⁶ Questi rischi possono essere eliminati ricorrendo rispettivamente a tre o quattro gruppi (cfr voce: ricerca valutativa in dizionario di sociologia, op.cit.)

Tabella 4 – Tipologia di tecniche per la raccolta di informazioni

	Esempio	Oggetto di 'osservazione'	Avvertenze
Self report	Test; questionari (aperti, semi-strutturati, strutturati) su comportamenti, conoscenze opinioni, atteggiamenti; schede di reazione, questionari di soddisfazione; liste di autodiagnosi; schede per sociodrammi (network analysis), etc.	Conoscenze, abilità, atteggiamenti, opinioni, percezioni di vario tipo, comportamenti, relazioni (reti), etc.	Sono richieste competenze cognitive connesse al leggere e allo scrivere. Gli strumenti dovrebbero essere testati e validati. Inapplicabile con alcuni tipi di target
Osservazione	Griglie e protocolli di osservazione; raccolta di dati testuali-visivi con tecnologie video; osservazione partecipante, etc.	Comportamenti, 'stati di fatto' (pulizia, odori), artefatti, etc.	Gli strumenti devono essere costruiti in modo molto accurato; gli osservatori devono essere molto competenti e condividere criteri comuni di riferimento.
Interviste	Intervista singola, strutturata, semi-strutturata, libera; colloqui in profondità Interviste di gruppo, focus group; interviste telefoniche etc.	Atteggiamenti, opinioni, relazioni, strategie, giudizi soggettivi, comportamenti, etc.	Al diminuire della strutturazione degli strumenti gli intervistatori devono essere sempre più competenti; devono condividere criteri comuni di riferimento. Difficilmente applicabile con alcuni tipi di target
Giudizio esterno	Rilevazione giudizio di esperto, tecnica delphi, tecnica ngf (se opportunamente strutturata)	Giudizi su 'stati di fatto', attribuzione di priorità etc.	Gli esperti devono essere riconosciuti come tali.

La categoria 'osservazione' implica il ricorso a soggetti (solitamente ma non necessariamente) 'terzi' in grado di rilevare informazioni pertinenti a partire da una 'presenza' sul campo e/o da un lavoro di analisi su dati testuali visuali.

Le interviste, che sono in fondo un particolare tipo di relazione intersoggettiva finalizzata, implicano una modalità di raccolta centrata sulla interazione verbale.

Il giudizio di esperto può in alcuni casi sostituire altre modalità di raccolta di informazione, particolarmente nei casi dove manchino risorse economiche e temporali, particolarmente in contesti caratterizzati da incertezza e forte turbolenza.

Le 'fonti' di informazioni a cui fanno riferimento gli strumenti/tecniche precedenti sono di volta in volta gli utenti, i soggetti coinvolti a vario titolo (beneficiari e destinatari diretti e indiretti), soggetti ritenuti competenti in materia, i prodotti e/o gli artefatti riconducibili al sistema che si intende valutare.

Una ulteriore importante fonte di informazioni, particolarmente utile nel caso della valutazione di processo, è rappresentata dai dati di tipo amministrativo prodotti in diretta connessione con il progetto.

Risulta evidente che anche gli adempimenti di tipo burocratico offrono interessanti opportunità per la valutazione di processo (e/o il monitoraggio), a patto che le relative informazioni siano prodotte per tempo, in stretta aderenza alla erogazione delle fasi progettuali.

Tabella 5 – Rilevazione di informazioni per la valutazione di processo.

	Oggetto di osservazione	Fonti e tecniche di rilevazione
Analisi risorse	Risorse umane: - Docenti (numero, costo) - Operatori (numero, costo) - Consulenti e collaboratori esterni (numero, costo) - management (costo)	Schede attività per operatore; Strumenti di monitoraggio amministrativo;
	Risorse materiali: - Telefono (numero telefonate, costo) - Fotocopie (numero, costo) - viaggi (numero, finalità, costi) - stampe (numero, distribuzione, costo) ...	Schede attività per operatore; Strumenti di monitoraggio amministrativo
Analisi attività erogate	Attività di tipo organizzativo: - Riunioni di coordinamento (numero, durata, decisioni prese, tempo dedicato) ... Attività frontali: - formazione erogata (ore erogate, ore 'perse' e/o sostituite) - colloqui (numero e contenuto, ore dedicate) - sostegno e approfondimenti (ore dedicate)...	Verbali Registri
Analisi rapporti con destinatari e beneficiari	- Tipologia di utenza, di beneficiari (numero) - Soddisfazione dell'utenza - Soddisfazione beneficiari diretti e indiretti... - Rapporti con destinatari e beneficiari: presenza di eventi critici, reclami, contestazioni ...	Registri, Schede e questionari di reazione e soddisfazione;
Tempi	- Rispetto dei tempi	(confronto con pianificazione progettuale)

Condizione necessaria per un 'buon utilizzo' è la consapevolezza della rilevanza dei dati disponibili e una certa disponibilità a cogliere l'importanza delle informazioni (capire che possono essere utili per aprire un dibattito, una discussione rilevante per la qualità del servizio).

9 - La costruzione del disegno di valutazione del progetto: suggerimenti per organizzare l'intervento di valutazione

Con la nozione di 'disegno di valutazione' si fa riferimento alla descrizione preliminare (in forma di progetto) del processo di valutazione di un dato progetto formativo. La scelta relativa all'adozione di un qualsiasi tra gli schemi segnalati risulta connessa agli obiettivi della valutazione (a quali domande si vuole rispondere) e, naturalmente alle risorse (economiche ed umane innanzitutto) disponibili.

La scelta di uno specifico schema è molto importante per la relazione diretta che intrattiene con la possibilità di produrre certi tipi di asserto piuttosto che altri. La qualità dell'informazione prodotta a sua volta è direttamente connessa con le possibili azioni che i decisori potranno intraprendere a partire da questo tipo di evidenza.

Si è più volte ribadito come la valutazione sia una attività che si svolge sul campo, in contesti concreti; si è inoltre notato come le informazioni potenzialmente utili a qualche tipo di decisore e/o attore sociale (cliente, stakeholder, destinatario, beneficiario) possano anche essere molto differenti. L'impossibilità di isolare un qualsiasi sistema (o sottosistema) formativo rispetto al contesto (la formazione normalmente non viene trattata come caso in un laboratorio) e l'inefficienza di procedure finalizzate a fornire un unico tipo di risposta a fronte di un progetto erogato (che risponde comunque a molti tipi di interessi, a volte in conflitto) suggeriscono con forza l'adozione di strategie di valutazione composite. Utilizzando segmenti metodologicamente corretti insieme, diventa quindi possibile rispondere a molte domande: utilizzando diverse fonti informative, diventa

possibile dare un giudizio complessivo sulla qualità del progetto, la cui utilità a livello di gestione, apprendimento organizzativo e miglioramento del servizio, va al di là dello stretto interesse conoscitivo.

Combinazioni e associazioni per ‘nuovi’ disegni di valutazione (costruiti ad hoc) sono sempre possibili: ad esempio, per un dato progetto, si può pensare di utilizzare lo schema 7.1 per verificare l’impatto della formazione nel contesto lavorativo concreto, lo schema 7.3 per valutare il cambiamento in termini di conoscenze trasferite agli allievi, lo schema 7.5 per ricostruire la percezione del cambiamento da parte degli utenti del servizio, e uno schema di monitoraggio dei dati amministrativi e della soddisfazione dell’utente durante e alla fine del progetto.

Oppure, in progetto rivolto alla costruzione di competenze, si potrebbe utilizzare lo schema 7.11 (situazione controfattuale) per verificare l’impatto in termini occupazionali dopo 6 mesi dalla chiusura dell’intervento, unitamente ad uno schema di verifica in itinere della soddisfazione degli utenti e degli operatori.

Nel caso di un target particolare (progetti rivolti a soggetti portatori di handicap ad esempio) si potrebbe utilizzare lo schema 7.6 per verificare caso per caso i risultati ottenuti con l’intervento; lo schema 7.1 per verificare il grado di soddisfazione dei care-giver, lo schema 7.12 per verificare la qualità dei risultati raggiunti a prescindere da eventuali variabili esogene, unitamente ad uno schema di monitoraggio basato sulla rilevazione di eventi critici.

Tabella 3 – Esempio di struttura del disegno di valutazione

Eventi	Selezione di variabili	monitoraggio o valutazione di processo	Fonte o possibile strumento informativo
1 - Risorse utilizzate	Persone coinvolte; costi; tempi dedicati da ogni risorsa; materiali utilizzati	Rilevazione, analisi e ritorno a scadenza mensile	Dati amministrativi: scheda di rilevazione
2 - Attività realizzate	Rispetto dei tempi; realizzazione delle attività previste; incontri di coordinamento; incontri con altri soggetti; produzione di documentazione amministrativa, report, materiali per uso interno ed esterno	Rilevazione, analisi e ritorno a scadenza mensile	Dati amministrativi; Documentazione prodotta; Verbali
3 - Partecipazione	Numero di soggetti che concludono il progetto Numero di assenze e loro distribuzione	Rilevazione, analisi e ritorno a scadenza mensile	Registri
4 - Reazioni	Grado di soddisfazione degli utenti Grado di soddisfazione degli operatori	Rilevazione a metà e a fine intervento (schema X O)	Questionario di soddisfazione articolato per temi (1)
		Report bimestrali; discussione con operatori e management; Verifica bimestrale con utenti	
		Valutazione	Fonte o possibile strumento informativo
5 - Conoscenze	Aumento delle conoscenze relative alla sicurezza sul lavoro; aumento delle conoscenze normative	(Schema X O X) Test -retest	Questionario (2)
6 - Capacità	Aumento capacità relazionali Aumento capacità di fronteggiare situazioni di stress; Aumento capacità di gestione delle informazioni	(Schema X O X) Test -retest	Questionario (2)
7 - Atteggiamenti	Modifica degli atteggiamenti verso il lavoro; modifica dell’atteggiamento verso strumenti ed attrezzature	(Schema X O X) Test -retest	Questionario (2)
8 - Comportamenti	Miglioramento dei rapporti con i colleghi di lavoro. Miglioramento dei rapporti con i superiori	Fine intervento (Schema X O)	Intervista ai colleghi di lavoro e responsabili
9 - Risultati finali	Tasso di occupati Utilizzo delle conoscenze apprese Miglioramento delle relazioni interpersonali; miglioramento dell’autostima; miglioramento della rete di relazioni sociali	Confronto prima dopo (schema O X O) a 6 mesi da fine intervento (schema X O)	Intervista in profondità ai soggetti occupati
		Discussione a fine progetto con operatori e management Costruzione del rapporto di valutazione finale (a 6 mesi)	

Un ente regolatore /finanziatore potrebbe essere interessato all’impatto complessivo della formazione utilizzando lo schema 7.11

Le combinazioni possibili sono dunque numerosissime e permettono di adattare un minimo di rigore metodologico con le necessità operative che sempre si manifestano sul campo.

La costruzione operativa dello specifico disegno di valutazione (progetto) dipenderà quindi dalle finalità della valutazione, dalle risorse disponibili, dai vincoli presenti; essa richiede infine una attenzione particolare per individuare chi dovrà realizzare le varie attività ed entro quali tempi.

10 – Analisi dei dati e uso delle informazioni

La valutazione (di un progetto di formazione) deve tradursi (condizione essenziale di successo) in decisioni e azioni concrete che devono essere attivate dai vari soggetti che hanno responsabilità nel progetto; chi concretamente si occupa della valutazione deve quindi governare due aspetti centrali: da un lato l'impatto che l'introduzione di procedure di valutazione porta di per sé nella 'vita organizzativa quotidiana', dall'altro l'utilizzo che delle informazioni che scaturiscono dalle pratiche valutative può essere fatto. Per questi motivi non è consigliabile costruire disegni valutativi che non prevedano e descrivano modalità adeguate di ritorno dell'informazione, di riflessione, di supporto operativo alla decisione. Sono proprio queste attività che mediano tra i processi di valutazione e i processi organizzativi fornendo valore aggiunto in termini di apprendimento (tendenzialmente per tutti i portatori di interessi, secondo un approccio costruttivista centrato sul processo sociale) e di miglioramento del management (secondo un approccio pragmatista ai temi della qualità). La valutazione così intesa va senz'altro ricondotta ad una prospettiva di sviluppo che la orienta più verso un modello di 'aiuto e sostegno' che verso un modello 'scientista'.

L'introduzione di procedure di valutazione implica l'individuazione di modalità di gestione³⁷ delle informazioni che devono essere progettate e pianificate non solo sul versante della raccolta ma anche sul versante dell'analisi³⁸ e della restituzione. Questi ultimi aspetti rivestono un'importanza essenziale per l'esito finale della valutazione: nella fase di analisi una mole considerevole di dati (numerici, testuali etc...) viene elaborata, scomposta e ricomposta secondo procedure tipiche della ricerca sociale, fino ad ottenere una sintesi comprensibile ad un pubblico potenziale composto da decisori, portatori di interessi, utenti (e non ultima la comunità stessa dei valutatori a cui implicitamente chi conduce la valutazione sul campo si ispira). Nella pratica questa operazione rappresenta spesso, agli occhi dei committenti, una 'scatola nera' di cui è possibile apprezzare solamente gli output (ad esempio il rapporto valutativo) e in parte gli input (le informazioni raccolte con dati strumenti).

Il ritorno delle informazioni dipende dal tipo di disegno adottato: la modalità migliore è quella che garantisce realmente un utilizzo compatibile con i tempi di erogazione del progetto; se, ad esempio, è prevista una valutazione della soddisfazione alla fine di ogni modulo informativo, il ritorno deve essere immediato (1-2 giorni rispetto alla rilevazione) per garantire qualche tipo di utilizzo reale che possa tradursi in un cambiamento concreto.

La presentazione non va intesa come la conclusione di un lavoro ma come l'inizio di un cambiamento: per tale motivo bisogna chiarire 'cosa dire', 'in che modo', a 'quali soggetti', attraverso quali canali, in quali tempi; queste avvertenze costituiscono di fatto un esercizio retorico dal quale dipendono in buona parte le possibilità di implementare qualche tipo di cambiamento.

In assenza di ritorno (ritorni), la valutazione rischia di risolversi in un mero adempimento burocratico (si fa valutazione perché è richiesta dai finanziatori, ma non si usa per migliorare), un onere aggiuntivo che non si traduce in utilità né per i decisori né per i beneficiari e fruitori dell'intervento. Questo rischio può essere particolarmente grande in tutti i casi dove soggetti

³⁷ Ovvero di un Sistema Informativo (S.I.) inteso come insieme di ruoli, responsabilità, strumenti, regole e relazioni in grado di descrivere come le informazioni sono prodotte, elaborate, analizzate, rese in vista di un utilizzo concreto; in sistema informativo non è il sistema informatico.

³⁸ Sul tema delle modalità di analisi delle informazioni (analisi dati) esiste una letteratura sterminata che illustra approcci metodi e tecniche estremamente diversificati che vanno dalle procedure di analisi statistica basate sull'analisi delle matrici CxV (casi per variabili) all'analisi dei più svariati tipi di dati testuali. Per un primo approccio all'analisi dati si vedano i testi in bibliografia.

appartenenti ad altri sistemi (rispetto al progetto immediato) richiedono informazioni agli erogatori: questa informazione può essere rappresentata come un debito informativo che l'ente erogatore del servizio ha nei confronti (ad esempio) del finanziatore pubblico. In questa relazione tra sistemi risiede sia un'opportunità (fare sinergia intorno ad obiettivi comuni ed informazioni condivise) sia un problema (non riuscire a far circolare l'informazione in modo che sia spendibile ai vari livelli quando serve realmente).

Conclusioni.

La realizzazione di una valutazione 'di qualità' richiede la scelta di strategie adeguate sia a strutturare (coltivare) il campo organizzativo dove sarà applicata sia a mettere a punto i processi di valutazione propriamente detti, attraverso la messa a punto di un disegno adeguato, la scelta di buone modalità di rilevazione delle informazioni, l'esecuzione di una analisi dei dati corretta, la preparazione di buone presentazioni.

La valutazione di un progetto in particolare richiede uno sforzo di chiarificazione che a partire dalla scelta dei target individua obiettivi chiari, credibili e tendenzialmente misurabili: in quanto azione organizzata la valutazione va pensata ed ideata già a partire dalla fase di stesura del progetto, quando si traduce l'idea in termini operativi, si esplicitano finalità ed obiettivi e si pianificano le varie attività.

Il processo di valutazione complessivo a cui si è fatto riferimento può essere sintetizzato attraverso la descrizione di una serie di azioni chiave:

- definire i bisogni (formativi);
- definire i soggetti o i gruppi di soggetti sui quali si intende produrre qualche tipo di risultato (destinatari, target);
- individuare il sistema cliente composto anche da beneficiari diretti e indiretti, e più in generale dai vari portatori di interessi (stakeholder);
- individuare i possibili obiettivi che il progetto intende raggiungere;
- verificare la coerenza tra target, obiettivi ed azioni previste;
- selezionare gli obiettivi prioritari sui quali concentrare la valutazione;
- scegliere in funzione di ognuno degli obiettivi selezionati uno schema di raccolta delle informazioni e loro possibile utilizzo durante l'erogazione del servizio (sia a livello di valutazione di processo che di risultato);
- Inserire in un disegno di valutazione integrato i vari schemi relativi agli obiettivi (sia a livello di valutazione di processo che di valutazione di risultato)
- Prevedere ed organizzare adeguate modalità di ritorno delle informazioni ai 'decisori' (e/o altri soggetti pertinenti)
- rilevare le informazioni ricorrendo eventualmente a metodi e strumenti (disponibili in letteratura e/o costruiti ad hoc);
- somministrare gli strumenti e/raccogliere le informazioni in base al disegno valutativo adottato;
- Analizzare i dati e costruire un giudizio valutativo in funzione degli schemi valutativi adottati
- Comunicare e presentare i risultati ai decisori e agli stakeholder (durante, alla fine o dopo l'intervento in funzione delle strategie adottate);
- Usare i risultati per il miglioramento continuo, verificando in particolare le condizioni di replicabilità.

Ringraziamenti

L'articolo è stato pubblicato inizialmente in "Competenze e capacità. Doppio movimento di socializzazione". A cura di Carlo Catarsi, Franco Angeli, 2001

Riferimenti

- AAVV Linee guida per la certificazione di organismi formativi
- Bertin, G., (a cura di) Valutazione e sapere sociologico. Metodi e tecniche di gestione dei processi decisionali. Franco Angeli, 1996.
- Bezzi, C., Il disegno di valutazione, Franco Angeli, 2000
- Bisio, C., Valutare in formazione
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola. Franco Angeli, 2000
- Bramanti, D. Progettazione formativa e valutazione, Carocci editore, Roma 1998
- Demazière D., Dubar C., Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche. Raffaello Cortina Editore, 2000
- Demarchi F., Ellena A., Catarinussi B., (a cura di) Nuovo dizionario di sociologia, Edizioni Paoline, 1987
- Franchi M., Palumbo A. La valutazione delle politiche del lavoro e della formazione. Franco Angeli, 2000
- Guidicini P., Castigliano M., L'utilizzo del dato quantitativo nella ricerca sociologica. Franco Angeli, 1997.
- Leone, L., Prezza, M. , Costruire e valutare i progetti nel sociale. Franco Angeli, Milano, 1999
- Lichtner, M., La qualità delle azioni formative, Franco Angeli, 1999
- Lipari D., Progettazione e valutazione dei processi formativi. Edizioni Lavoro, Roma, 1995
- March J.G., Decisioni e organizzazioni. Il Mulino, 1993.
- Monasta A., Mestiere: Progettista di formazione. Carocci, Roma, 1998
- Niero M. Metodo e tecniche di ricerca per il servizio sociale, Nuova Italia Scientifica, 1995, Roma
- Palumbo, M., Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare
- Palumbo, M. (a cura di), Valutazione 2000, Franco Angeli
- Stame N. L'esperienza della valutazione. Edizioni Seam, 1998
- Stame N. Valutazione 2001. Lo sviluppo della valutazione in Italia
- Tessaro F. La valutazione dei processi formativi, Armando Editore, Roma 1997
- Turra B.V, S.Campostrini, Una applicazione concreta della valutazione della qualità. L'accREDITamento degli erogatori di servizi formativi, Professionalità n.53, 1999
- Turra B.V., S.Campostrini Valutazione ex-ante dei progetti formativi. Un esempio di applicazione di tecniche multicriteri, Professionalità n.64, 2001
- Turra B.V. La valutazione ex-ante dei progetti formativi finanziati dalla provincia di Pisa, Provincia di Pisa, 1999.
- Turra B.V., A.Totolo, La valutazione dei progetti e l'accREDITamento dei fornitori: verso un modello per la regolazione del sistema formazione in Regione Piemonte, paper presentato al convegno sull'accREDITamento in formazione, Torino, giugno 2000.