

Valutare i progetti di formazione nelle organizzazioni. Che benefici si ricavano dall'investimento in formazione?

Bruno Vigilio Turra

Consulente, valutatore indipendente

Abstract

La formazione è unanimemente riconosciuta come uno strumento importante per lo sviluppo di ogni tipo di organizzazione; da molto tempo i progetti di formazione "sul lavoro" sono stati accompagnati dalla valutazione in merito alla quale esiste ormai una letteratura sterminata di durata più che cinquantennale. Malgrado questo, non sono stati riscontrati nessi causali consolidati in grado di legare logicamente la soddisfazione dei partecipanti, l'apprendimento, il trasferimento di quanto appreso e il miglioramento della *performance* organizzativa che rappresenta la ragione ultima dell'intervento di formazione. Dalle valutazioni condotte emergono però suggerimenti e raccomandazioni che possono aiutare a scegliere ed implementare il miglior approccio valutativo da applicare ai diversi contesti organizzativi dove viene realizzata la formazione.

Keywords: formazione, valutazione, *outcomes*, reazioni, apprendimento, ROI

1. Introduzione

Sul tema della valutazione della formazione esiste una letteratura sterminata; a fronte di questa tuttavia, non sono tantissime le applicazioni organizzative che abbiano fatto della valutazione un processo sistematico e *routinario* finalizzato a stimolare l'apprendimento e a sostenere lo sviluppo organizzativo. Le applicazioni certo non mancano ma spesso volte non si rivelano in grado di funzionare secondo l'intera gamma delle opportunità di miglioramento che potrebbero garantire: in particolare, ad una cresciuta attenzione per il metodo, per la qualità intrinseca delle procedure e degli strumenti di valutazione, non si accompagna sempre un utilizzo adeguato e pertinente dal punto di vista organizzativo. Ancor più spesso la valutazione si esaurisce con la canonica scheda di reazione e la valutazione dell'apprendimento mentre aspetti ben più importanti quali il trasferimento e i risultati organizzativi non vengono per nulla considerati.

In altri casi gli approcci canonici alla valutazione, con taglio quantitativo, vengono trascurati a favore di approcci di tipo interpretativo e qualitativo che vengono usati in modo da rendere particolarmente difficile la valutazione delle ricadute organizzative. Purtroppo la diaframma tra approcci finisce con il nascondere le reali potenzialità delle singole metodologie e nasconde che la preferibilità di un approccio rispetto all'altro dipende fortemente dalla committenza ovvero dall'utilizzatore degli output valutativi. Non è azzardato ipotizzare che i manager possano preferire le informazioni quantitative proprie degli approcci hard e basate sui numeri calcolabili, mentre un formatore, un insegnante o un pedagogo umanista possano preferire la prospettiva qualitativa fondata su dati testuali interpretabili.

· Corrispondenza con l'autore: brunoturra@mac.com

Resta però assodato che qualsiasi organizzazione che investa in formazione ha l'obbligo e la convenienza di verificare ciò che attraverso la valutazione si ottiene in termini di miglioramento di quello che è il mandato proprio della organizzazione stessa. Promozione del bene pubblico, qualità e *performance* del servizio erogato, aumento della efficacia, efficienza ed equità, per le imprese pubbliche, Innanzitutto profitto per le imprese *profit*, promozione dei valori dichiarati e qualità del servizio per le imprese *non profit*.

2. Discussione

Alcuni ritengono che la formazione nasca da un bisogno riconoscibile e riconosciuto e che essa sia utile comunque: si tratta di due pre-giudizi che vanno certamente argomentati, discussi e verificati empiricamente. La comprensione di questo consente di rivedere l'intero percorso valutativo che accompagna e chiude il percorso di un progetto di valutazione. La letteratura suggerisce di articolare la valutazione secondo tre segmenti che si susseguono temporalmente e sequenzialmente prima, durante e dopo l'attività formativa.

Il primo riguarda **l'analisi dei bisogni formativi** preliminare all'intervento, condizione indispensabile per la progettazione di un buon intervento di formazione. In estrema sintesi una buona analisi dei bisogni si colloca nell'area che deriva dall'incrocio di due vettori fondamentali: il tempo e l'e persone .

Il tempo obbliga a riflettere su quanto è stato realizzato precedentemente in termini di formazione e dei suoi risultati, a verificare insomma il passato. Inoltre ad immaginare lo scenario futuro ipotizzato; in particolare cosa si prevede per il futuro alla luce della strategia adottata, supponendo naturalmente che essa sia ben formulata ovvero che tenga conto dei punti di forza e di debolezza, delle opportunità e delle minacce indispensabili o per onorare la missione organizzativa ed ottenere gli obiettivi preventivati.

Il secondo concentra l'attenzione sul personale a partire da due punti di vista: quello soggettivo, delle persone, rispetto alle proprie percezioni ed aspettative di sviluppo personale e professionale ; quello riconducibile alle esigenze determinate dall'organizzazione, ovvero del management o della direzione o della proprietà rispetto alle competenze che servono per ottenere i risultati preventivati. L'analisi dei bisogni è connessa alla verifica della trasferibilità e alla individuazione e alla selezione dei partecipanti¹,

La **valutazione formativa** si interessa di tutte quelle attività che permettono l'erogazione del servizio., quindi accompagna lo sviluppo del progetto fornendo ai responsabili tutte quelle informazioni che si rivelano utili alla implementazione e al raggiungimento degli obiettivi previsti. Ne possono scaturire varie scelte che possono condurre a rivedere le attività previste, le modalità di azione a volte anche gli obiettivi originali.

La **valutazione sommativa**, conclusiva dell'intervento, riguarda tutte quelle attività che vengono svolte (solitamente) alla fine e dopo la fine del progetto, finalizzate a comprendere gli esiti del progetto stesso e i suoi impatti sull'organizzazione. Essa può comprendere la valutazione degli output, degli *outcomes*, degli impatti propriamente detti e, normalmente, si basa sul confronto tra quanto ottenuto ed uno o più riferimenti: degli standard fissati in relazioni agli obiettivi, altri programmi analoghi, una situazione controfattuale, in funzione del disegno valutativo adottato.

Queste tre componenti – da intendersi come un *continuum* - rappresentano l'intero percorso proprio della valutazione di un progetto formativo. Le modalità , gli strumenti e le strategie che possono essere utilizzate sono varie e diversificate, comunque devono risultare

¹ Temi affrontabili anche attraverso la selezione di adeguate strategie didattiche

coerentemente concatenate all'interno di un disegno di valutazione metodologicamente corretto.

Un modello classico di valutazione

Una ricognizione storica sullo sviluppo della valutazione² mostra la presenza di una serie di approcci che si sono sviluppati in stretta connessione con l'evoluzione delle discipline delle quali la valutazione è tributaria (sociologia, psicologia, politologia, economia etc.): ad oggi l'adozione di una di questi approcci piuttosto che di un altro testimonia più spesso delle preferenze "ideologiche" di committenti e valutatori che dei reali vincoli e bisogni riscontrabili sul campo. La classica valutazione basata sugli obiettivi può essere infatti sostituita da altri tipi di valutazione di tipo "responsivo"³ che mettono in risalto l'importanza delle informazioni rese a specifiche *audiences* o *stakeholders*, "goal free" ovvero libera da obiettivi, di tipo partecipativo o altro ancora.

Tra i vari modelli esistenti molti si rifanno direttamente o indirettamente al classico modello di Kirkpatrick (1959) fondato su quattro livelli: reazioni, apprendimento, comportamento e risultati. L'apparente semplicità di questa sequenza lineare, così apprezzabile dal comune buonsenso, nasconde in verità alcune insidie; le numerose ricerche empiriche condotte hanno mostrato infatti come i presupposti nessi causali tra i livelli siano dubbi e comunque non sistematici. Malgrado questo l'utilizzabilità organizzativa connessa alla forte standardizzabilità degli strumenti (solitamente schede e questionari) e alla possibile automazione delle procedure, l'immediata comprensibilità per il profano, la possibilità di generare dati quantitativi facilmente manipolabili e gestibili dal management ne fanno un caso *evergreen* di ampia diffusione. I quattro livelli fondamentali rispondono ad altrettante semplici domande.

i) **Reazioni:** sei soddisfatto/a della formazione? I partecipanti sono soddisfatti?

La nozione di reazione descrive il primo riscontro circa la percezione della qualità dell'intervento formativo da parte dei destinatari diretti, gli allievi. Tale riscontro può essere raccolto alla fine di singole unità formative, moduli o altro, e alla conclusione di un singolo intervento progettuale. In nessun modo, reazioni positive risultano correlate significativamente all'apprendimento; le ricerche condotte mostrano che tra le due non vi è una relazione causale empiricamente fondata.

Le modalità utilizzabili per raccogliere informazioni relative alla prima reazione possono essere diversificate, anche se lo strumento più usato rimane la consueta scheda di reazione. Soddisfazione, gioia e piacere si possono immaginare come precursori di apprendimento ma non possono essere utilizzati come unici aspetti indicanti un successo formativo. Insomma è rischioso usare solo questo parametro per valutare (es. vedi progetto legno.); la qualità percepita della formazione, la relazione instaurata, il mix formativo sono oggetto di questo primo passo valutativo.

ii) **Apprendimento:** cosa hai imparato? Cosa hanno imparato i partecipanti?

Il livello apprendimento rappresenta una componente più alta rispetto a quello della semplice reazione. Le modalità per giudicare il grado di apprendimento sono come noto moltissime e richiedono gradi di partecipazione molto differenti: per la semplicità e rapidità di utilizzo il questionario in forma di *test* è tra i più utilizzati. Altrettanto usato è il questionario di auto percezione dell'apprendimento. Anche in questo caso però le ricerche

² cfr Stame op.cit.;

³ Stake, R.

condotte non hanno consentito di stabilire correlazioni alte e sistematiche tra le due modalità di raccolta delle informazioni: a percezione di ciò che i soggetti pensano di avere appreso non permette di affermare che ci sia stato un reale apprendimento. Inoltre sono noti i processi di decadimento che rendono rapidamente inutilizzabili e a volte obsolete conoscenze acquisite ma poi non praticamente esercitate.

iii) **Trasferimento:** riesci ad applicare quanto imparato nel lavoro quotidiano? I formati sono in grado ed hanno la possibilità di applicare quanto appreso?

Se in letteratura non si trova una dimostrazione robusta del nesso causale che dovrebbe legare il gradimento all'apprendimento tantomeno esiste una qualche dimostrazione definitiva del legame tra apprendimento ed utilizzo di quanto appreso all'interno delle organizzazioni. Questo trasferimento tanto cruciale quanto poco considerato dipende infatti da una serie di fattori che riguardano oltre alla struttura dell'intervento variabili organizzative quali la cultura, variabili di tipo personale connesse alla percezione di ruolo, alla motivazione etc. Ancora una volta questo pone in risalto l'assoluta importanza di una buona analisi dei bisogni e la messa a punto di adeguati meccanismi in grado di facilitare l'implementazione *on the job* di quanto appreso anche eliminando gli ostacoli al cambiamento. Il mancato presidio di questi aspetti è responsabile di numerosi insuccessi⁴ dovuti alla impossibilità di applicare concretamente quanto appreso all'interno dell'organizzazione. La delusione di fronte all'entusiasmo generato da una formazione eccellente e percepita come tale può causare una demotivazione forte con vaste ricadute negative.

iv) **Risultati:** quanto la formazione ha contribuito al miglioramento delle *performance* organizzative?

Si tratta dell'aspetto più difficile da valutare; ma è anche uno degli aspetti ai quali dirigenti e *managers* sono più sensibili (malgrado non risultino correlazioni sistematiche con le variabili precedenti). Il calcolo e la rappresentazione dei risultati ovvero del contributo della formazione per il miglioramento della qualità dell'organizzazione, pone dei problemi che aiutano o dovrebbero aiutare a riflettere sugli obiettivi (ovviamente) misurabili dell'organizzazione. Ad esempio un intervento formativo sul personale di contatto potrebbe garantire una diminuzione delle lamentele⁵, naturalmente una volta depurato il risultato da altre influenze concomitanti. Una formazione rivolta alla dirigenza potrebbe causare una riduzione dei costi o un incremento degli utili: in questo caso uno strumento di rilevante interesse è il calcolo del ritorno di investimento (ROI). In estrema sintesi esso consiste nel individuare e quantificare in termini monetari⁶ tutte le voci positive (*benefits*) e tutti i costi (*costs*) computando l'incidenza dell'uno rispetto all'altro⁷.

3. Conclusioni

Se i modelli che si rifanno alla iniziale intuizione di Kirkpatrick sono ancora diffusi e in molti paesi applicati sistematicamente qualche ragione ci deve essere: una di esse riguarda la facilità con cui possono essere inseriti con facilità nelle procedure e nelle *routine* organizzativa con un linguaggio che è perfettamente comprensibile al *management*.

⁴ Particolarmente nel settore pubblico e del *non for profit*

⁵ ad esempio: diminuzione del 20% su base annua

⁶ In considerazione della difficoltà connessa al calcolo di tutte le voci di costo potrebbe essere indicato una traduzione di tali voci in unità di utilità utilizzando metodologie basate sul giudizio dei *managers* e dei dirigenti.

⁷ $ROI = ((benefits - costs) / costs) * 100$

D'altro canto le difficoltà proprie di un modello lineare quale quello presentato sono chiare e fanno comprendere l'orientamento recente verso approcci più collaborativi e processuali, capaci di costruire ed alimentare processi virtuosi basati sulla partecipazione, la scoperta e lo sviluppo di entusiasmo. E' vero insomma che esistono numerosi modelli ed approcci *à la pages* ma è anche vero che essi richiedono (spesso) la presenza di un tipo di cultura e di competenze valutative che non sono presenti in una organizzazione: per questa, per i decisori, sono indispensabili dati semplici, intuitivi, capaci di supportare decisioni sì/no piuttosto che informazioni testuali aperte alla interpretazione. Si tratta insomma di un problema di utilizzo e di utilizzatori connesso all'impiego di risorse scarse da usare per ottenere obiettivi specifici destinati a contribuire ad un scopo generale: quello del miglioramento della qualità e delle performance dell'organizzazione. Le informazioni prodotte possono sollecitare in modo molto diverso l'attenzione di *audiences* differenti, in funzione dei propri ruoli organizzativi. In tale contesto la valutazione può e deve diventare un approccio sistematico finalizzato a sostenere il cambiamento, l'apprendimento e la miglioramento della performance.

Ringraziamenti

Il modello discusso è stato recentemente con la cooperativa sociale Promos-coop di Bolzano; un modello analogo è stato messo a punto nel 2001 per la valutazione di alcuni progetti finanziati dal FSE di Bolzano. Una versione del presente articolo è stato pubblicato sulla rivista Professionalità nel 2011.

Referenze

- 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
- Franchi M., Palumbo A. La valutazione delle politiche del lavoro e della formazione. Franco Angeli, 2000
- 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
- Monasta A., Mestiere: Progettista di formazione. Carocci, Roma, 1998
- Patton M.Q., Utilization-focused evaluation, Sage, Beverly Hills, Ca. 3° ed., 1998
- Russ-Eft, D., Preskill H., Evaluation in organizations. Basic Books, Cambridge, MA. 2001
- Stame N., L'esperienza della valutazione, Steam Roma, 1998
- Stake, R.E. Responsive evaluation. In *International Encyclopedia of education*. Oxford, Pergamon, 1983
- Tessaro F. La valutazione dei processi formativi, Armando Editore, Roma 1997
- Turra B.V., Campostrini S., Una applicazione concreta della valutazione della qualità. L'accREDITamento degli erogatori di servizi formativi, Professionalità n.53, 1999
- Turra B.V. Processi di partecipazione nella formazione dei servizi formativi. Professionalità 2010
- Turra B.V., Campostrini S., Valutazione ex-ante dei progetti formativi. Un esempio di applicazione di tecniche *multicriteri*, Professionalità n.64, 2001
- Turra B.V., Formazione, progettazione, valutazione. Riflessioni e suggerimenti per la valutazione dei progetti di formazione. In Catarsi E., Cini, T., Progettare Formazione. Materiali per il progettista del sistema di formazione. Ed. Edizioni del Cerro, 2003.
- Turra B.V., La valutazione ex-ante dei progetti formativi finanziati dalla provincia di Pisa, Ed. Provincia di Pisa, 1999.
- Turra B.V., Patti di valutazione partecipata. Un sistema per il miglioramento della qualità dei servizi. In La virtù dello scambio. Per i servizi per le tossicodipendenze. Volume 3. Regione Basilicata, Ministero della salute, 2007
- Turra, B.V., La partecipazione del cliente/cittadino alla valutazione. Alcune riflessioni preliminari. n Impresa sociale, n°3 anno 15, vol.74, luglio-settembre 2004