

## ***La valutazione nelle organizzazioni e nei processi formativi: approcci e modelli.***

di A. Vergani

### **Premessa**

L'obiettivo di queste note è di presentare in estrema sintesi quelli che a mio parere sono i più significativi approcci in materia di valutazione delle organizzazioni e dei processi formativi. Essi saranno solo accennati e tratteggiati nei loro elementi essenziali e saranno accompagnati da qualche richiamo ad alcune questioni *teoriche* fondamentali che hanno a che vedere con la valutazione.

Ragionare di approcci e di modelli (tenendoli distinti dalle metodologie, le tecniche e gli strumenti valutativi) è centrale nella valutazione per almeno tre ragioni:

- a) mostra quanto sia ampia la gamma del potenziale d'uso della valutazione e quanto essa sia/debba essere una *opportunità* che fugge da soluzioni *standard* e *all-purpose*;
- b) obbliga al confronto con alcuni *snodi-chiave* per la valutazione quali: la ragione della valutazione stessa e l'ipotesi di utilizzo dei suoi risultati; le teorie sulla quale poggia una valutazione; le *domande-guida* della valutazione; i problemi teorici che il singolo approccio (qualunque esso sia) lascia comunque irrisolti;
- c) è un passaggio necessario per l'individuazione e la scelta delle tecniche e degli strumenti valutativi di natura operativa.

### **Organizzazioni e processi formativi: di che cosa stiamo parlando?**

E' necessario innanzitutto intendersi su *che cosa siano* un processo formativo ed un'organizzazione che *eroga* processi/servizi formativi per capire *come*, sotto il profilo dell'approccio e dei metodi, essi debbano e possano essere valutati.

A questo proposito, premesso che il tema è troppo vasto per essere qui affrontato compiutamente, l'opzione che propongo di adottare parte dalla definizione di *processo formativo* dalla quale farà discendere quella di *organizzazione formativa*.

Pertanto:

- a) definisco un *processo formativo* (è utile ricordarsi che formazione in inglese è *training* ovvero *allenamento*, termine che contiene una spiccata idea di simmetria e cooperazione nell'impegno e nell'attivazione delle diverse parti in causa) come un processo di natura intenzionale (=progettato, orientato verso determinati obiettivi di cambiamento/acquisizione di valori), relazionale (=basato su interazioni significative tra soggetti e non sul mero trasferimento di informazioni) e programmato (=basato su

un dispositivo che delinea mezzi, fasi e metodi dell'azione), volto ad accrescere (=trasformazione osservabile e valutabile) il *valore della risorsa umana* nei mercati del lavoro e delle professioni nonché nei suoi contesti sociali di riferimento (Nicoli, 2001). Un processo formativo è una risposta finalizzata ed esplicita ad un problema risolvibile (in parte o nella sua totalità) attraverso la leva formativa ovvero un problema che ha che fare con le *persone al lavoro* e la loro capacità di azione efficace, consapevole e coerente con il contesto di riferimento; è una modalità di «veicolazione selettiva di informazioni (...) e valori orientata all'accrescimento delle capacità operative» delle organizzazioni e delle persone (Lipari, 1995), «di accrescimento delle competenze professionali esplicitamente richieste per (ed orientate a favorire) il consolidamento e lo sviluppo di un'organizzazione (o comunque di contesti/situazioni organizzate di lavoro)» (Lipari, 2002, in corso di pubblicazione);

- b) propongo di definire - forse un po' semplicisticamente - l'*organizzazione formativa* come l'organismo formale e strutturato (semplice o complesso) che ha come missione principale la progettazione ed erogazione - anche con l'attivazione di tutte le necessarie funzioni di supporto - di *processi formativi* all'interno di un sistema riconosciuto (pubblico o privato; nazionale o locale) di formazione.

### **Di che cosa parliamo quando parliamo di valutazione**

Valutare un processo formativo/un'organizzazione formativa (d'ora in poi: PF/OF) significa (con la parziale eccezione di quella che viene comunemente definita come *valutazione ex-ante*) ricostruire e *dare valore in maniera formale ed evidente* ai mutamenti avvenuti nei destinatari del processo/dell'agire dell'organizzazione e nei loro contesti rilevanti (ad esempio una organizzazione o un territorio) a seguito della formazione (la quale dovrebbe averne modificato la *situazione di partenza*): inoltre, valutare significa anche ricostruire il quadro conoscitivo necessario a comprendere i mutamenti accaduti/non accaduti ovvero il *processo*.

La *valutazione* è - da un altro punto di vista - un'attività *deliberata e socialmente organizzata che porta alla produzione di un giudizio di valore - di norma articolato - in vista di una, più o meno strettamente conseguente, presa di decisione ad esso riconducibile*.

Di particolare importanza è il richiamo al fatto che la valutazione è/deve essere un'attività *deliberata* ovvero progettata e *pensata*. In relazione a questo aspetto, la valutazione di un PF/OF (pur con le differenze derivanti dalla diversa natura di un PF rispetto ad un OF) si struttura - nella sua *catena* più estesa ed in forma assolutamente schematica - attraverso le seguenti azioni:

1. progettazione di massima dell'intervento di valutazione e analisi di fattibilità della valutazione;
2. progettazione di dettaglio della valutazione, costruzione del dispositivo (tecniche + strumenti + procedure) e sua validazione;
3. applicazione/utilizzo del dispositivo e realizzazione della valutazione;
4. eventuale ritrattatura/revisione *in progress* del dispositivo/disegno valutativo;
5. produzione di *output* valutativi specifici;
6. socializzazione e condivisione degli *output* valutativi;
7. valutazione del dispositivo e del processo di valutazione.

Nella sua inevitabile schematizzazione, il percorso disegnato consente di evidenziare:

- la necessità di una progettazione dell'intervento di valutazione la quale è finalizzata anche a valutarne l'effettiva fattibilità alla luce delle concrete circostanze nelle quali si troverebbe ad essere realizzato;
- la necessità della costruzione preventiva - almeno nei suoi tratti essenziali - del dispositivo di valutazione nelle sue diverse ed opportune articolazioni (crono)logiche;
- la necessità di prevedere adeguati meccanismi di socializzazione, condivisione e ricaduta degli *output* valutativi;
- l'opportunità di procedere, infine, al termine dell'azione di valutazione, ad una sorta di *valutazione della valutazione* così da capitalizzare l'esperienza realizzata in funzione di un miglioramento continuo delle prassi e degli strumenti valutativi.

### **Approcci e modelli di valutazione: alcuni esempi**

La progettazione e realizzazione di una attività di valutazione possono ispirarsi ad approcci molto diversificati sotto il profilo dei riferimenti teorici e metodologici. La scelta dell'uno o dell'altro dipende: a) dall'utilizzo che si intende fare della valutazione - ed è quanto emerge soprattutto dalla prima delle tavole proposte -; b) dalla adesione del committente e/o del valutatore ad una specifica teoria (valutativa ma non solo) di riferimento; c) dalla praticabilità effettiva delle soluzioni metodologiche e tecniche proprie del singolo approccio.

In generale, sia detto a titolo di commento alle tavole sotto proposte, gli approcci valutativi più diffusi nella formazione (processi e strutture) mostrano con chiarezza come convivano, sotto il profilo metodologico, sia un generale riferimento alla teoria della gerarchia degli *obiettivi* (secondo la quale un PF/OF si caratterizza per una serie di obiettivi *gerarchicamente* strutturati - ad esempio, per riprendere uno schema tra i più diffusi, gradimento, apprendimento, comportamento, risultati - il conseguimento dei quali è oggetto dell'attività di valutazione) sia una diffusa ambizione alla misurazione

*scientifica ed oggettiva* degli effetti della formazione. Domina nella valutazione della formazione l'idea secondo la quale gli effetti di un PF/OF sono un dato *oggettivo*, evidente e misurabile purché si utilizzino strumenti e tecniche adeguate. Questa idea si lega ad una concezione della formazione come strumento per realizzare processi di apprendimento e di cambiamento, nelle persone e nelle organizzazioni, i quali possono e devono essere pensati e progettati nel dettaglio *in anticipo* ed in tutti i loro elementi: secondo questa ipotesi, si fa formazione perché si deve risolvere un problema chiaramente identificato e si pensa che le persone coinvolte nella formazione aderiranno senza difficoltà ed in modo quasi *naturale e scontato* a quanto è stato pensato e progettato per loro. Anzi, i partecipanti saranno i primi ad essere interessati ad apprendere ed imparare proprio perché attraverso la formazione i loro problemi - professionali - saranno risolti. Questa idea di formazione è però solo parzialmente rispondente alla realtà. Infatti, un PF è - in coerenza con la sua denominazione e per limitarci ad esso - realmente un *processo* ed un evento *dinamico* piuttosto che un *oggetto* dai confini chiari e definiti una volta per tutte. Un PF non esiste *senza* coloro che vi partecipano - come committenti, docenti, persone in apprendimento, testimoni - i quali vi attribuiscono senso e significato, vi portano le proprie idee e la propria personalità, lo *usano* anche per raggiungere fini ed obiettivi che apparentemente non hanno nulla a che vedere con i fini e gli obiettivi *istituzionali* di quel PF. Pertanto, ciò che i partecipanti imparano ed i cambiamenti che la formazione *realmente* induce non sono compiutamente e totalmente predefinibili in sede di progettazione ed *a priori*: piuttosto, essi sono mediati e condizionati da molti elementi di soggettività, di casualità, di imprevedibilità, perfino di irrazionalità. Questa visione dei PF investe - e non potrebbe essere diversamente - anche le OF così come le ho definite in precedenza.

Di seguito vengono presentati alcuni esempi di approcci valutativi i quali, a mio parere, coprono con sufficiente completezza il campo delle opzioni possibili.

*L'approccio positivista/sperimentale, pragmatista e costruttivista*

|   | <i>Positivista-sperimentale</i>  | <i>Pragmatista/della qualità</i>  | <i>Costruttivista</i>   |
|---|--|---|---|
| <i>Riferimento (pietra di paragone)</i> | Gli obiettivi  | Gli <i>standard</i>   | Ciò che gli <i>attori</i> coinvolti definiscono come «successo»   |
| <i>Domande</i>                          | I risultati corrispondono agli obiettivi?  | I risultati corrispondono agli <i>standard</i> ?                                      | Che cosa è accaduto? Ciò che è accaduto è «buono»?  |
| <i>Teoria</i>                           | E' possibile pre-definire obiettivi e risultati che devono/possono essere perseguiti | In ogni situazione esistono degli <i>standard di qualità</i> con i quali confrontarsi | La realtà è difficilmente prevedibile; gli effetti inattesi sono importanti; i processi sono importanti |
| <i>Metodi di indagine</i>               | Esperimenti e quasi esperimenti; <i>quadro logico</i>                                | Analisi multicriteri, analisi delle preferenze  | Analisi comparativa; esplorazione; analisi partecipata  |

|                         |   |  |  |
|-------------------------|---|--|--|
| <i>Tecniche</i>         | Indicatori/indici; analisi controfattuali | Analisi di soddisfazione degli utenti; giudizi degli esperti | Studi di caso; interviste; focus-group; osservazioni |
| <i>Utilizzo</i>         | Strumentale alla decisione politica       | Strumentale al funzionamento ed all'amministrazione          | Conoscitiva; empowerment                             |
| <i>Problemi teorici</i> | La «scatola nera»                         | Che cosa è la qualità? Come si formano i valori?             | Da dove cominciare?                                  |

Fonte: Stame e Palumbo, 2001

*L'approccio funzionalista e quello fenomenologico (ovvero le domane che - per valutare - si farebbero un valutatore «funzionalista» e uno «fenomenologico»<sup>1</sup>)*

| <i>Approccio funzionalista</i>   | <i>Approccio fenomenologico</i>   |
|--|---|
| Quali sono gli obiettivi del progetto? Sono stati definiti chiaramente all'inizio e tenuti presente nel corso dell'azione formativa? | Rispetto agli obiettivi formulati all'inizio, ci sono state modifiche, tenendo conto delle esigenze che via via emergevano? |
| Gli obiettivi sono stati definiti sulla base di una indagine preliminare sui bisogni di formazione?                                  | In che misura l'indagine preliminare, se c'è stata, ha coinvolto attivamente i soggetti interessati?                        |
| Le attività didattiche messe in atto sono risultate funzionali al perseguimento degli obiettivi? Con quale uso delle risorse?        | Le attività proposte hanno incontrato l'interesse dei partecipanti? Hanno costituito per loro un'esperienza significativa?  |
| I risultati raggiunti corrispondono agli obiettivi posti?  | Quali sono, dal punto di vista dei partecipanti, i risultati più significativi che hanno raggiunto?                         |
| Le conoscenze e le competenze acquisite dai soggetti sono applicabili e spendibili nei contesti in cui operano?                      | E' cambiato il modo di porsi dei partecipanti di fronte ai problemi che incontrano nei loro contesti di lavoro e di vita?   |
| Il programma svolto costituisce una modalità di intervento replicabile e standardizzabile  | L'esperienza svolta offre elementi nuovi e specifici rispetto a questo tipo di offerta formativa?                           |

Fonte: Lichtner, 1999

*Approccio pedagogico, economico, di policy evaluation e audit*

|                  | <i>Pedagogico</i>  | <i>Economico</i>   | <i>Policy evaluation</i>                                      | <i>Audit</i>   |
|------------------|--|--|---|--|
| Scopi            | Apprezzamento e misurazione delle mete di apprendimento conseguite dagli «allievi» | Sviluppo economico, valorizzazione delle ru                              | Apprezzamento impatto sociale, retroazione su nuove politiche | Esame globale di un sistema formativo (anche un OF)                        |
| Oggetti          | Risultati dell'apprendimento e del processo didattico                              | Risultati della formazione in quanto strumento di sostegno allo sviluppo | Effetti globali generati da una policy                        | L'insieme dei processi legati alla formazione in una data unità di analisi |
| Unità di analisi | Corso (o altro tipo)   | Piano, programma,  | Piano, programma,   | Un intero micro-   |

<sup>1</sup> L'esempio è riferito ad una azione formativa (processo) ma si può agevolmente estendere anche ad una OF

|                      |   |   |  |  |
|----------------------|---|---|--|--|
|                      | di attività didattica)                        | progetto  | progetto complesso                         | sistema formativo  |
| Dimensione temporale | Ex ante, in itinere, ex post                  | Ex ante, in itinere, ex post                                  | In itinere, ex post                        | Ex ante, in itinere, ex post   |
| Criteria             | Efficacia dell'apprendimento                  | Efficienza, efficacia   | Efficacia                                  | Pertinenza, conformità, efficacia, efficienza, coerenza, opportunità |
| Metodi               | Quantitativi (test, questionari), qualitativi | Quantitativi, analisi costi-benefici, analisi costi-efficacia | Quantitativi ma soprattutto qualitativi    | Quantitativi, qualitativi, diagnostici                               |
| Soggetti             | Formatori, progettisti di formazione          | Istituzioni pubbliche (nuclei tecnici)                        | Agenzie specializzate in policy evaluation | Agenzie specializzate in audit                                       |

Fonte: Lipari, 1992

*Approccio sperimentale, goal-oriented, decision focused, orientato al cliente, responsive*

| <i>Approccio</i>     | <i>Enfasi su</i>                                     | <i>Domanda-chiave</i>  | <i>Ruolo del valutatore</i>       |
|----------------------|--|--|-----------------------------------|
| Sperimentale         | Esperimento, confronto con situazione controfattuale | Quali effetti risultano dall'intervento? Possono essere generalizzati?               | Esperto/scienziato                |
| Goal-oriented        | Scopi e obiettivi                                    | Quali sono gli scopi/obiettivi? Come possono essere misurati? Sono stati raggiunti?  | Specialista di misurazione        |
| Decision-focused     | Decision making                                      | Quali decisioni vanno prese e quali informazioni (valutative) sono rilevanti?        | Figura di sostegno alla decisione |
| Orientato al cliente | Utilizzatori dell'informazione (valutativa)          | Chi sono gli utilizzatori della valutazione e quali informazioni saranno necessarie? | Collaboratore                     |
| Responsive           | Comprensione personale                               | Quali persone hanno un interesse nel programma e quali sono i loro punti di vista?   | Consulente/facilitatore           |

Fonte: Slecher e Davis (1987) citati in Lipari (1992)

*Approccio realista e costruttivista*

|                          | <i>Realista</i>     | <i>Costruttivista</i>  |
|--------------------------|---------------------|--|
| Definizione di variabile | Oggettiva di per sé | «Oggettiva» per chi la ritiene rilevante e per chi le attribuisce importanza |

|                            |   |  |
|----------------------------|---|--|
| Funzione della valutazione | Strumento per misurare le variazioni oggettive delle variabili rispetto a determinati criteri | Strumento per misurare i risultati sulla base di un accordo tra gli attori coinvolti |
| Ruolo dell'osservatore     | Definisce gli obiettivi ma è «elemento di disturbo» per l'oggettività della valutazione       | Definitore degli obiettivi del progetto e dei criteri per la sua valutazione         |
| Ruolo della valutazione    | Fattore importante ma non costitutivo della progettazione                                     | Fattore costitutivo del processo di progettazione                                    |

Fonte: Neresini (1994) citato in Leone e Prezza (1999)

### **I riferimenti nella e per la valutazione: un punto cruciale**

Se la valutazione assume come centrale la dimensione del *confronto*, quella dei *riferimenti* da utilizzare per la valutazione di un PF/OF è una questione ineludibile e fondante: non intendo affrontarla qui sotto il profilo teorico o concettuale bensì proponendo una lista di possibili *riferimenti* impiegabili (anche in combinazione) per la valutazione di un PF/OF (Rossi et al., 1999). Essi, proposti per dare l'idea della ampiezza della gamma delle opportunità esistenti, sono i seguenti:

- Bisogni o desideri/domanda della popolazione-target
- Finalità e obiettivi del programma/progetto/intervento
- *Standard* di natura tecnico/professionale
- Pratiche consolidate
- Altri programmi/progetti/interventi analoghi
- Requisiti/vincoli di natura legale o normativa
- *Performance* precedenti; dati *storici*
- Riferimenti definiti dal responsabile del programma
- Opinione di esperti
- Situazione esistente prima dell'intervento per la popolazione target
- Situazione in assenza del programma (controfattuale)
- Costo (assoluto o relativo).

Si noti come alcuni di essi sono presenti negli approcci citati in precedenza mentre altri - magari meno scontati ed *ortodossi* - sono forse più lontani dal nostro tradizionale modo di pensare ma non per questo meno utilizzabili per la valutazione.

### **Tre questioni teoriche (da tenere presenti quando si fa valutazione)**

*La «teoria del programma» come riferimento imprescindibile per la valutazione*

La valutazione di un qualsiasi *oggetto* presuppone e implica la conoscenza e la comprensione - da parte del valutatore - delle caratteristiche principali dell'oggetto stesso, delle ipotesi che lo strutturano, della *logica* che lo regge. Tutti questi elementi prendono comunemente il nome di *teoria del programma* (o dell'organizzazione, aggiungo io) la quale (Rossi, Freeman e Lipsey, 1999 ripresi da Palumbo in Stame, 2001) si compone di due parti:

- una teoria del processo (ovvero dell'implementazione del programma oppure dell'operatività della organizzazione/struttura), la quale «fornisce una descrizione di come il programma (struttura) intende sviluppare le interazioni desiderate con la popolazione-obiettivo e come intende produrre i servizi previsti al suo interno». A sua volta, questa teoria è composta da: a) le modalità di organizzazione, impiego e gestione delle risorse del programma (organizzazione); b) le modalità di utilizzo e fruizione del servizio da parte della popolazione-obiettivo;
- una teoria dell'impatto, la quale «delinea le sequenze causa-effetto attraverso le quali ci si attende che il programma (o l'agire dell'organizzazione) produca i mutamenti» per l'ottenimento dei quali è stato progettato ed attuato.

La conoscenza di queste due *teorie* è necessaria al valutatore: a) per progettare una valutazione coerente (anche) con le caratteristiche distintive dello specifico PF/OF; b) per ricostruire le (possibili) *ragioni* che sottendono ad una determinata caratterizzazione reale di un PF/OF in relazione a quelle che sono/erano le sue teorie/ipotesi fondative iniziali; c) per *leggere criticamente* ed analizzare in chiave valutativa i processi e gli impatti (effetti) ricostruiti.

#### *Valutazione e «ciclo di vita» del programma/progetto*

Può essere utile collocare la valutazione di un programma/intervento (e quindi anche l'azione di una specifica organizzazione) all'interno di uno schema ispirato alla logica del *ciclo di vita* del programma/intervento. Questo schema (da assumere appunto come un riferimento e non come una *gabbia*) contiene infatti - seppure in un disegno rigidamente funzionalista e *troppo* lineare<sup>2</sup> - gli *ingredienti* concettuali ed operativi necessari per la valutazione (Means, vol.1, 1999).

Lo schema, di forma circolare, si struttura nel seguente modo:

- all'origine di uno specifico programma (progetto, intervento, «agire di una organizzazione») vi è un bisogno, opportunità, domanda, *questione* la quale è a sua volta posizionata nel quadro di uno specifico contesto;

---

<sup>2</sup> Nonostante sia circolare

- dalle caratteristiche/configurazione del bisogno (opportunità, domanda, *questione*) derivano gli obiettivi (generali, specifici, operativi) del programma (.....);
- sulla base degli obiettivi vengono dimensionate e strutturate le risorse (umane, fisiche, finanziarie, temporali, eccetera) necessarie per il loro raggiungimento;
- le risorse vengono opportunamente fatte interagire e *messe in azione* (implementazione) per conseguire gli obiettivi;
- nel corso dell'implementazione o a valle dell'implementazione le risorse producono *realizzazioni, risultati* (ovvero effetti di fine intervento/breve periodo sui destinatari diretti) e *impatti* (ovvero effetti di medio/lungo periodo sui destinatari e sul contesto);
- le realizzazioni ed i loro effetti (risultati e impatti; attesi e inattesi; sostanziali e simbolici) si riverberano sul bisogno (opportunità, domanda, *questione*, ...) all'origine del programma (...) e lo modificano (anche/prevalentemente) nella direzione/senso atteso/ipotizzato.

Questo schema di riferimento - per quanto, ripeto, eccessivamente rigido e *meccanico* - può essere utilmente impiegato per *posizionarvi* lo specifico approccio valutativo che si decide di adottare e per realizzare comunque una prima operazione di delimitazione e *messa in ordine* sia del *campo valutativo* di riferimento.

#### *L'attuazione di un dispositivo/ipotesi di azione formativa*

Anche la questione del rapporto tra un *progetto* di PF (il piano/programma di «lavoro» di un OF) e la sua *attuazione* è di grande rilevanza per la valutazione. In estrema sintesi, essa può essere inquadrata sulla scorta del ragionamento proposto da Brunsson circa il rapporto tra idee e azioni (1995).

Egli rileva, in particolare, come generalmente questo rapporto (assimilabile a quello esistente tra un progetto di PF e la sua realizzazione) viene immaginato come avente una strutturazione molto lineare secondo la quale da un lato «le persone applicano le proprie idee nello scegliere le proprie azioni; vi è coerenza tra le loro idee e le loro azioni» e dall'altro «le idee controllano le azioni» (ibidem). In realtà però le cose vanno un po' diversamente in quanto «il mondo delle idee è molto differente dal mondo delle azioni» perché tre differenze, in particolare, fra le condizioni che sono rispettivamente alla base delle idee e dell'azione, possono rendere difficile il tentativo di assicurare la coerenza ed il controllo.

La prima riguarda l'effettivo contenuto di idee e azioni: «non sempre si può tradurre in azione ciò di cui è possibile parlare e non sempre si può parlare di ciò che è possibile fare (...). In secondo luogo le idee possono svilupparsi in un certo modo all'interno di contesti in cui le idee stesse hanno un ruolo fondamentale e in altre maniere all'interno

di contesti in cui l'importanza cruciale è dell'azione (...). Infine, le idee possono talora sorgere, mutare e scomparire più rapidamente delle azioni».

Fatte le debite proporzioni e distinzioni, le questioni poste da Brunsson - oltre ad essere ben note a chi si occupa di *tradurre in pratica* le programmi, piani e progetti - risultano di particolare rilevanza rispetto alla tematica della valutazione di un PF/OF durante la sua realizzazione (PF)/operatività (OF).

### **Una proposta per lavorare sulla valutazione**

Concretamente, la valutazione che mi sembra opportuno prediligere ha le seguenti caratteristiche:

- *occupa lo spazio* esistente tra la valutazione intesa come esclusiva rilevazione del *gradimento* di chi vi è stato a vario titolo coinvolto e la valutazione intesa come ricerca del riscontro *oggettivo*, e possibilmente *numerico*, alla *bontà* della formazione realizzata;
- considera come ambiti di valutazione ugualmente importanti gli effetti (ovvero ciò che è attribuibile alla formazione - a livello individuale, organizzativo, di *sistema* - in conseguenza della sua realizzazione: realizzazioni ma soprattutto risultati ed impatti) ed i *processi* (ovvero i *percorsi*, le *modalità* e le situazioni che portano alla produzione dei risultati/impatti);
- presta eguale attenzione ai processi ed agli effetti *attesi* (ovvero a quelli *progettati* e *programmati*) ed a quelli *inattesi* (ovvero a quelli, non previsti, che però si rivelano spesso altrettanto significativi di quelli previsti ed aiutano a capire ciò che è oppure non è accaduto);
- concentra la propria attenzione sia sugli effetti di tipo *sostanziale* (ovvero tangibili e misurabili in maniera sostanzialmente *obiettiva*) sia su quelli di tipo *simbolico* (ovvero sui risultati che si esprimono attraverso percezioni, *sentimenti*, opinioni);
- è *parallela* al PF/all'operatività dell'OF nei suoi diversi stadi/fasi/componenti e si colloca su livelli logici e temporali plurimi identificabili con la consolidata tipizzazione della valutazione in: preventiva (o *ex-ante*), in corso d'opera, finale e differita (o *ex-post*) dando però priorità alla valutazione *in corso d'opera* (sia essa *in itinere* oppure *intermedia/periodica*);
- distingue - considerandole componenti diverse di un *insieme inscindibile* - la valutazione dell'*azione* formativa dalla valutazione dei *destinatari* della formazione stessa;
- è guidata, in estrema sintesi, da due criteri di riferimento (Lichtner, 1999): la *funzionalità* del PF/OF e la *significatività* del PF/dell'operare dell'OF per coloro che sono coinvolti - a vario titolo - nella formazione.

## **Per concludere: indicazioni per massimizzare l'utilità della valutazione**

In conclusione, vengono presentate alcune indicazioni aventi ad oggetto la *massimizzazione* dell'utilizzo della valutazione (come processo) e dei suoi risultati. Essi devono rappresentare un elemento di riflessione importante nella misura in cui la valutazione diventa (intende diventare) con sempre maggiore frequenza strumento di *governo* e di *crescita* delle organizzazioni e delle persone coinvolte nei processi formativi.

*1.AVERE BEN CHIARO CHE COSA E' IMPORTANTE E RILEVANTE*

*2.RENDERE DISPONIBILI I RISULTATI DELLA VALUTAZIONE QUANDO SERVONO REALMENTE*

*3.RISPETTARE LE INDICAZIONI E LE PRIORITA' DEI DIVERSI ATTORI RILEVANTI INTERESSATI  
ALLA VALUTAZIONE*

*4.AVERE CHIARO E DEFINITO IL MODO DI UTILIZZO E DI DIFFUSIONE DEI RISULTATI*

*5.DEDICARE ATTENZIONE ALLA VALUTAZIONE DELL'AZIONE DI VALUTAZIONE (E DEI SUOI  
DISPOSITIVI)*

## **Bibliografia di riferimento**

- Amietta P.L., Amietta F., *Valutare la formazione*, Unicopli, Milano, 1989  
Barbier J.M., *L'évaluation en formation*, PUF, Parigi, 1985  
Bezzi C., Palumbo M. (a cura di), *Strategie di valutazione (Materiali di lavoro)*, Irres-Gramma, Perugia, 1998  
Bezzi C., *Il disegno della ricerca valutativa*, Angeli, Milano, 2001  
Bisio C. (a cura di), *Valutare in formazione. Azioni, significati e valori*, Angeli-AIV, Milano, 2002  
Brunsson N., «Idee e azioni: la giustificazione e l'ipocrisia come alternative al controllo», in Bacharach S.B., Gagliardi P., Mundell B. (a cura di), *Il pensiero organizzativo europeo*, Guerini e associati, Milano, 1995  
Carducci P., «La valutazione degli investimenti in formazione», in *Professionalità*, 13, 1993  
Cedefop, *Exploring the Returns to CVT in Enterprises*, Cedefop, Thessaloniki, 1998b  
Cedefop, *Output-related funding in VET*, Cedefop, Thessaloniki, 1998c

- Cedefop, *Peut-on mesurer les bénéfices de l'investissement dans les ressources humaines?*, numero monografico della rivista *Formation Professionnelle*, 14, maggio-agosto 1998
- Cedefop, *Approaches and Obstacles to the Evaluation of Investment in Continuing Vocational Training: Discussion and Case Studies from Six Member States of the European Union*, Cedefop, Thessaloniki, 1998a
- Cortellazzi S., Nicoli D., Palumbo S., Vergani A., *La formazione valutata*, Angeli, Milano, 1992
- Favro-Paris M., «La formazione professionale», Ciravegna et al., *La valutazione delle politiche attive del lavoro: esperienze a confronto*, ISEDI, Torino, 1995
- Fitz Gibbon C.T., Lynn Lyons M., *How to design a program evaluation*, Sage, Los Angeles, 1991
- Gagliardi P., Quaratino L., *L'impatto della formazione. Un approccio etnografico*, Guerini e associati, Milano, 2000
- Hamblin A.C., *Evaluation and Control of Training*, McGraw-Hill, London, 1974
- Isfol, *Valutare l'investimento formazione*, Angeli, Milano, 1990
- Kirkpatrick D.L., «*Techniques for evaluating training programs*», *Journal of ASTD*, vol.13, n.11, 1959
- Le Boterf G., Dupouey P., Viallet F., *L'audit de la formation professionnelle*, Les Editions d'Organisation, Parigi, 1985
- Leone L., Prezza M., *Costruire e valutare progetti nel sociale*, Angeli, Milano, 1999
- Lichtner M., «Obiettivi e risultati: osservazioni in funzione di un modello di valutazione di azioni formative», in *Formazione e Lavoro*, nn.126-127, 1989
- Lichtner M., *La qualità delle azioni formative*, Angeli, Milano, 1999
- Lipari D., «Valutazione e certificazione dei processi formativi», in *Quaderni di Formazione Domani*, gennaio/giugno-Suppl. al n.7/8, 1992
- Lipari D., *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma 1995
- Masoni V., *Monitoraggio e valutazione dei progetti*, Angeli, Milano, 1997
- Masoni V., *La pratica della valutazione*, Angeli, Milano, 2002
- MEANS, *Evaluating Socio-economic Programmes*, UE-DG XVI, Luxembourg, 1999
- Nicoli D., *Manuale per il progettista di formazione*, Provincia di Milano, Quaderno 4/2002
- Pain A., *Evaluer les actions de formation*, Les Editions d'organisation, Paris, 1992
- Palumbo M., *Il processo di valutazione*, Angeli-AIV, Milano, 2001
- Power M., *The Audit Society. Rituals of verification*, Oxford University Press, Oxford, 1997
- Rossi P.H., Freeman H.E., Lipsey M.W., *Evaluation (A systematic approach)*, VIth ed., Sage Publication, Newbury Park (Cal.), 1999
- Scriven M., «Goal-free evaluation», in E.R.House, *School Evaluation: The politics and the process*, McCutchan, Berkley 1973

- Stame N. (a cura di), *Valutazione 2001*, Angeli-AIV, 2001
- Vergani A., «La valutazione degli interventi di formazione», in E.Besozzi (a cura di), *Navigare tra formazione e lavoro*, Carocci, Roma, 1998
- Vergani A., La valutazione *in itinere* dei programmi e dei progetti di formazione: approcci, metodologie e soggetti, Paper presentato al seminario del C.d.S. Regione Emilia-Romagna del 5.3.1998, dattil., marzo, 1998
- Vergani A., «Sulla valutazione e sulla qualità dei progetti e delle azioni formative», con D.Lipari, introduzione a: W.Van den Berghe, *La qualità della formazione*, Diade, Padova, 1999

(Fine)