

IL MONITORAGGIO E LA VALUTAZIONE D'IMPATTO DELLE ATTIVITÀ FORMATIVE

Il modello di Fondartigianato
in Emilia-Romagna

a cura di
Massimo Marcuccio
Davide Antonioli

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate
4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

INDICE

Prefazione	pag.	9
1. Il contesto di riferimento	»	15
1.1. Quadro congiunturale internazionale, europeo e nazionale	»	15
1.2. Andamento dell'economia europea nel periodo 2008-2018	»	17
1.3. L'andamento dell'economia nazionale nel periodo 2008-2018	»	22
1.4. Andamento degli indicatori socioeconomici regionali	»	27
1.5. Imprese artigiane in Emilia-Romagna	»	36
1.6. Le adesioni al Fondo	»	41
1.7. Formazione e innovazione	»	45
Sintesi delle principali evidenze	»	52
Riferimenti bibliografici	»	52
2. Analisi delle attività formative finanziate	»	55
2.1. Lo schema di analisi	»	55
2.2. Le dimensioni della formazione	»	59
2.3. Gli attori della formazione	»	66
2.3.1. Caratteristiche dei formati e mercato del lavoro	»	67
2.3.2. La composizione socio-anagrafica delle aule	»	72
2.3.3. Le aziende beneficiarie	»	80
2.4. Contenuti e caratteristiche dei percorsi formativi	»	84
2.4.1. I contenuti formativi	»	85
2.4.2. Le modalità di erogazione formativa	»	92
2.5. Efficacia/efficienza e continuità della progettazione formativa	»	94

2.5.1. Lo scostamento tra dati previsivi ed effettivi: ore formative e lavoratori	pag.	95
2.5.2. La continuità formativa delle aziende	»	99
Sintesi delle principali evidenze	»	100
3. Il percorso di co-costruzione dell'impianto di valutazione di impatto delle attività di formazione	»	105
3.1. Continuità e sviluppi rispetto al Monitoraggio 2017	»	110
3.2. La nuova scelta strategica di fondo	»	112
3.3. Le scelte delle Parti Sociali relative all'impianto complessivo di valutazione	»	114
3.3.1. L'ambito degli interventi formativi da sottoporre a valutazione	»	114
3.3.2. I tempi della valutazione	»	116
3.3.3. Gli interrogativi "valutativi"	»	119
3.3.4. I criteri di valutazione	»	122
3.4. Le scelte delle Parti Sociali relative all'impianto di valutazione di impatto	»	125
3.4.1. Il concetto di efficacia	»	125
3.4.2. Gli "obiettivi" che definiscono l'efficacia delle attività formative	»	127
3.4.3. L'oggetto da valutare: tra efficacia, impatto e percezioni	»	136
3.4.4. I tempi della valutazione di impatto	»	140
3.4.5. Il campionamento	»	142
3.5. Possibili schemi organizzativi per la progettazione dell'impianto di valutazione di impatto	»	144
3.5.1. L'approccio generale: oltre la sola valutazione	»	145
3.5.2. L'approccio alla raccolta dei dati: lo studio di caso	»	146
3.5.3. Un possibile ulteriore approccio: l'individuazione dei casi di successo	»	149
3.5.4. Per una possibile integrazione tra studi di caso multipli e indagine con questionario	»	152
3.6. Gli elementi di specificità dell'impianto di valutazione complessivo	»	153
3.7. Una possibile nuova prospettiva per le Linee Guida	»	156
3.8. Apertura a ulteriori sviluppi	»	157
Sintesi delle principali evidenze	»	158
Riferimenti bibliografici	»	159

4. Strategie di formazione ed innovazione. i legami nelle imprese iscritte a Fondartigianato	pag. 163
4.1. La formazione come trait d'union tra crescita economica, innovazione tecnologica e organizzativa, sostenibilità ambientale e tecnologie di Impresa 4.0	» 164
4.2. Metodologia di indagine e caratteristiche delle imprese	» 174
4.2.1. Metodologia di indagine	» 174
4.2.2. Imprese rispondenti e loro caratteristiche	» 178
4.3. Risultati dell'indagine sulle imprese aderenti a Fondartigianato	» 184
4.3.1. Impresa, proprietà e formazione	» 185
4.3.2. Formazione e innovazione	» 191
4.4. Formazione e innovazione: un approfondimento di analisi	» 198
Sintesi delle principali evidenze	» 205
Riferimenti bibliografici	» 206
5. Il percorso e gli elementi per la definizione dell'impianto di monitoraggio e valutazione	» 210
Riferimenti bibliografici	» 216
Appendice. Approfondimento di analisi	» 217

A cura di

Prefazione: *Giovanna De Lucia* (Direttore Fondartigianato)

Capitolo 1: *Davide Antonioli, Nicolò Barbieri, Marco Quatrosi* (Università di Ferrara), *Carlo Fontani* (CGIL Emilia-Romagna).

Capitolo 2: *Carlo Fontani, Stefano Tugnoli* (CGIL Emilia-Romagna).

Capitolo 3: *Massimo Marcuccio* (Alma Mater Studiorum – Università di Bologna).

Capitolo 4: *Davide Antonioli, Nicolò Barbieri, Marco Quatrosi* (Università di Ferrara).

Capitolo 5: *Annalisa Campana* (Ricercatrice Antares), *Massimiliano Mazzanti* (Direttore del centro inter Universitario SEEDS), *Luca Romano* (Direttore Local Area Network s.r.l.).

Supervisione e coordinamento del gruppo di lavoro dell'Articolazione regionale dell'Emilia-Romagna di Fondartigianato: *Carlo Fontani, Stefano Tugnoli* (CGIL Emilia-Romagna), *Cinzia Bracci, Omar Ben Hamouda, Giulio Tamburini* (CISL Emilia-Romagna), *Luana Marrone* (UIL Emilia Romagna).

3. IL PERCORSO DI CO-COSTRUZIONE DELL'IMPIANTO DI VALUTAZIONE DI IMPATTO DELLE ATTIVITÀ DI FORMAZIONE

Il presente capitolo contiene parte del resoconto finale di un percorso di ricerca empirica finalizzato a descrivere il processo di costruzione partecipata di un impianto di valutazione di impatto di percorsi di formazione continua. Nello specifico si tratta del processo attivato e realizzato dalle Parti Sociali dell'Emilia-Romagna in relazione alle attività di formazione finanziate da Fondartigianato. L'elaborato è uno degli esiti integrati delle azioni riprogettate in itinere del Progetto Monitoraggio 2018 – che si pone in continuità con il Progetto Monitoraggio 2017¹ – articolato in due fasi realizzate a cura del Dipartimento di Scienze dell'educazione “Giovanni Maria Bertin” dell'Università di Bologna e del Gruppo di lavoro interno all'Articolazione regionale di Fondartigianato dell'Emilia-Romagna². La collaborazione tra le Parti Sociali regionali, l'Articolazione regionale³ e il Dipartimento è stata

¹ Il Progetto Monitoraggio è stato definito, in prima istanza, dalle Parti Sociali Regionali (Confartigianato, CNA, Casartigiani, CLAAI, CGIL, CISL e UIL) con un *accordo* del 6 marzo 2017 – che ha visto CGIL, CISL e UIL Emilia-Romagna affidatarie, previa approvazione del progetto esecutivo da parte di Fondartigianato, delle attività in esso contenute – e rinnovato dalle Parti Sociali con un nuovo accordo sottoscritto nel marzo 2018.

² Le fasi, e i rispettivi obiettivi, erano le seguenti: *Fase 2: a)* raccolta e analisi dei documenti relativi agli impianti e agli strumenti di valutazione d'impatto già usati da altri soggetti; *b)* revisione delle *Linee Guida* per la valutazione ex progetto Monitoraggio 2017; *Fase 4: a)* messa a punto del modello di impianto di valutazione d'impatto dell'Articolazione regionale e dei relativi approcci per la raccolta dei dati (“strumenti”); *b)* definizione degli indicatori di sintesi dell'efficacia della formazione e dei parametri e soglie di riferimento per stabilire la corrispondenza fra risultati ottenuti e obiettivi dell'Articolazione regionale.

³ L'*Articolazione regionale* di Fondartigianato dell'Emilia-Romagna è la struttura periferica del Fondo Artigianato Formazione (in breve Fondartigianato) che è strutturata in due organi principali: 1) il *Comitato paritetico bilaterale*, costituito da sette componenti rappresentanti delle associazioni datoriali e sindacali emiliano-romagnole; 2) i *Referenti*, in numero di due. Nel presente contributo il riferimento all'Articolazione regionale sarà effettuato richiamando sempre in modo indifferenziato entrambi gli organi tranne nei casi in cui sarà necessario distinguere tra i due. Per quanto riguarda le attività di monitoraggio e valutazione, va ricordato

guidata da un approccio partecipativo (Cousins & Earl, 1995; Brandon & Fukunaga, 2014) che ha portato a concepire il ruolo del ricercatore universitario come *supporto allo sviluppo* della *capacitazione valutativa* dei soggetti coinvolti⁴ definito, in *modo orientativo*, come «un processo intenzionale per aumentare la motivazione, le conoscenze e le abilità individuali e per migliorare la capacità di un gruppo o di un'organizzazione di condurre o utilizzare la valutazione» (Labin, et al., 2012, p. 2)⁵.

All'interno di questo rapporto collaborativo è stato assunto un modello di co-costruzione dell'impianto di valutazione⁶ che concepisce il processo co-costruttivo come una *interazione ricorsiva scientificamente condotta e criticamente fondata e argomentata* tra quattro macro-aree di elementi: 1) il contesto/situazione della valutazione; 2) le teorie, approcci e modelli di valutazione; 3) le caratteristiche culturali dell'esperto di valutazione coinvolto; 4) gli esiti attuali del dibattito scientifico (Giovannini e Marcuccio, 2012) (v. Figura 3.1). Si tratta di un modello descrittivo/prescrittivo che delinea un processo in cui gli elementi delle quattro aree sono progressivamente ricomposti in un impianto coerente attraverso un andamento che – avvalendosi *anche* di dati e procedure scientifici e argomentazioni critiche – non segue una sequenza lineare ma un percorso ricorsivo-interattivo.

che l'Articolazione regionale riceve il mandato di *gestire* tali attività dalle *Parti Sociali regionali* (Parti Sociali in breve) che mantengono sempre il livello decisionale direzionale.

⁴ Un tale approccio nella letteratura di area anglofona è denominato con l'espressione, talvolta con significati riduttivi, *evaluation capacity building* o *strengthening* (McDonald, Rogers, & Kefford, 2003; Naccarella, et al., 2007; Preskill & Boyle, 2008; Labin, et al., 2012) e in quella francese con le parole *développement des capacités d'évaluation* (Rogers & Gervais, 2012). Alberto Vergani (2004) – facendo riferimento a Schein (2001) – parla a questo proposito di *consulenza di processo*.

⁵ Gli autori utilizzano l'espressione *evaluation capacity building* che noi abbiamo preferito tradurre con l'espressione *sviluppo (e non costruzione)* della *capacitazione valutativa* intendendo con il termine *capacitazione (capability)* l'insieme delle risorse sviluppate in modo tale da rendere il soggetto pronto a metterle in atto in più di una situazione specifica in modo tale da rendere possibile almeno un livello minimale di libertà di scelta. Il riferimento è alla teoria di Amartya Sen che a proposito del concetto di *capacitazione* così si esprime: «*The capability of a person [...] reflects the various combinations of functionings (doings and beings) he or she can achieve. [...] Capability reflects a person's freedom to choose between different ways of living*» (Sen, 2003, p. 5).

⁶ Nell'ambito della “ricerca sulla valutazione” – un filone di indagine che da alcuni anni si è sviluppato nella letteratura sulla valutazione dei programmi – le dinamiche socio-relazione e i processi cognitivi coinvolti nel processo di costruzione di un impianto di valutazione costituiscono un'area di ricerca specifica.

Fig. 3.1 – Un modello del processo di co-costruzione dell'impianto di valutazione



Così concepito, il processo di co-costruzione è stato guidato non solo dagli interrogativi valutativi (*question driven*) né dai soli strumenti per la raccolta dei dati (*method driven*) ma dall'interazione tra gli elementi di tutte e quattro le aree sopra descritte. Ciò non toglie, tuttavia, che sul piano pratico un “punto di attacco” privilegiato sia stato quello delle domande di valutazione. Assumere come riferimento privilegiato queste ultime, infatti, ha consentito di procedere in modo efficace nel percorso sebbene le scelte finali non siano state determinate solo dall'obiettivo di rispondere ad esse senza tenere in considerazione altre dimensioni e aspetti coinvolti nel processo di costruzione dell'impianto di valutazione.

Nel presente contributo scritto è stato possibile solo *in minima parte* – a causa del poco spazio a disposizione – ricostruire la dinamica ricorsiva del *processo* attraverso cui sono state create *le opportunità* affinché i vari soggetti coinvolti potessero riconoscere la propria cultura e i propri approcci valutativi e avviare un confronto con culture e approcci diversi provenienti dal dibattito scientifico. È stata privilegiata, infatti, la restituzione dei risultati che riguardano solo l'*esito* del processo di co-costruzione – uno degli oggetti indagati dalla ricerca – ossia l'*impianto di valutazione di impatto*. Sono stati lasciati sullo sfondo, invece, gli esiti relativi ad altri ambiti di indagine – tra cui, come dicevamo, le modalità con cui si è sviluppato il processo di co-costruzione, le reazioni dei soggetti coinvolti, le culture valutative dei partecipanti – che saranno presentati in un futuro contributo scritto.

Di seguito, quindi, saranno presentate le principali *aree “critiche”* che caratterizzano i *passaggi decisionali* fondamentali funzionali a costruire un impianto di valutazione delle attività formative e le principali *scelte* ad essi connessi *effettuate* dalle Parti Sociali regionali. Il *prodotto* finale che è emerso da tale processo interattivo e ricorsivo non è stato un impianto di valutazione di impatto “pronto per l’uso” e definito in tutte le sue parti ma una *cornice* concettuale e procedurale utile a supportare i vari soggetti che saranno coinvolti nella *progettazione di dettaglio* dell’impianto di valutazione in specifiche situazioni nei prossimi sviluppi del Progetto di Monitoraggio.

Le *procedure operative* per la raccolta, l’analisi e la restituzione dei dati (Zammuner, 2003; Cataldi, 2009; Maeder, 2013)⁷ relative a questo approccio collaborativo sono state simili a quelle adottate nel Progetto Monitoraggio 2017 a cui rimandiamo per i dettagli (Fondartigianato & Marcuccio, 2018)⁸. Nel seguito del capitolo abbiamo organizzato la descrizione di alcuni aspetti del processo e degli esiti del lavoro di co-costruzione dell’impianto di valutazione prendendo in esame i seguenti temi:

- gli *elementi di continuità* e di sviluppo tra il modello di impianto di valutazione messo a punto nel Progetto Monitoraggio 2018 e quello del Progetto Monitoraggio 2017 (Fondartigianato & Marcuccio, 2018a);

⁷ La tecnica utilizzata per la raccolta dei dati è stata quella della *discussione di gruppo* – un «metodo di raccolta dei dati attraverso l’interazione dei membri del gruppo su un argomento determinato dall’interesse dei ricercatori» (Maeder, 2013, p. 25) – durante la quale il ricercatore universitario ha assunto il ruolo di attivatore e regolatore dei flussi comunicativi mediante l’introduzione di alcuni reattivi principalmente sotto forma di *domande* e *presentazioni* contenenti mappe concettuali e visualizzazioni di processi operativi ed elaborazioni di dati. Va sottolineato che il saggio della Maeder fa riferimento alle *discussioni di gruppo* per la valutazione di progetti e non per la costruzione di impianti di valutazione. Tuttavia, le sue riflessioni sono state un utile riferimento per la nostra ricerca. Le note osservative e le audioregistrazioni delle discussioni sono state sottoposte ad analisi tematica del contenuto (Boyatzis, 1998; Ryan, Bernard, 2003). Per agevolare la lettura e la comprensione degli argomenti toccati durante le discussioni nella stesura del presente contributo è stata privilegiata una *prospettiva etica* a scapito di una *emica*. Ciò ha comportato la scelta di presentare la riorganizzazione tematica dei contenuti utilizzando il discorso indiretto.

⁸ Alle discussioni hanno partecipato con frequenza diversificata – da un minimo di 5 a un massimo di 14 persone – alcuni rappresentanti delle Parti Sociali, i componenti dell’Articolazione regionale e del Gruppo di ricerca interno, alcuni ricercatori di altre università italiane, testimoni privilegiati provenienti dal mondo della formazione professionale nonché i componenti del Gruppo tecnico-scientifico. Gli incontri sono stati tredici e si sono svolti tutti a Bologna presso la sede dell’Articolazione regionale nelle seguenti date del 2019: 18 gennaio, 28 febbraio, 27 marzo, 12 aprile, 17 maggio, 5 e 19 giugno, 5 e 31 luglio, 9 settembre, 17 e 29 ottobre, 27 novembre. La durata media di ciascun incontro è stata di circa quattro ore.

- la *nuova scelta strategia* alla base dell'impianto di valutazione del Progetto Monitoraggio 2018;
- le risposte delle Parti Sociali a una serie di interrogativi funzionali alla messa a punto del nuovo *impianto complessivo di valutazione*;
- le scelte delle Parti Sociali circa gli elementi per formulare alcune ipotesi relativa all'*impianto di valutazione di impatto* delle attività di formazione;
- alcune possibili soluzioni per organizzare i singoli elementi di un impianto di valutazione di impatto;
- gli *elementi di specificità* dell'impianto di valutazione delle Parti Sociali regionali di Fondartigianato in relazione agli impianti di valutazione di altri fondi interprofessionali;
- alcune implicazioni delle scelte legate all'impianto di valutazione sulle *Linee guida per la progettazione delle attività di monitoraggio e valutazione* realizzate in esito al Progetto Monitoraggio 2017 (Fondartigianato & Marcuccio, 2018b);
- gli *sviluppi futuri* per la messa a punto di dettaglio dell'impianto di valutazione.

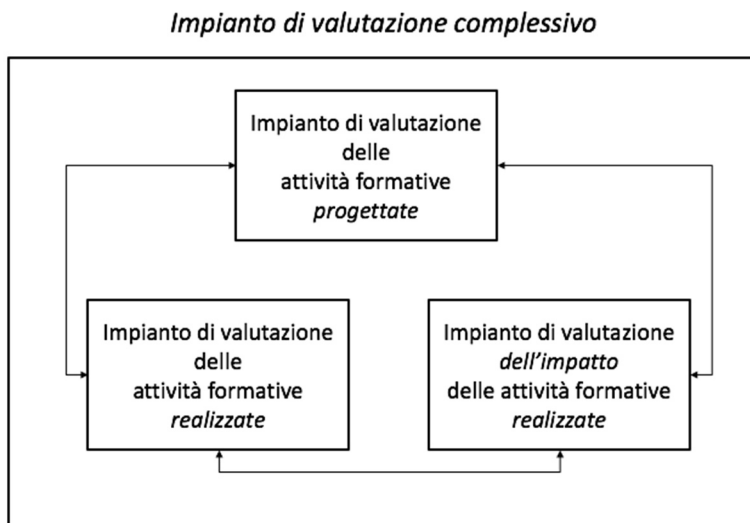
Preliminarmente, va precisato che l'impianto di valutazione delle attività di formazione finanziate da Fondartigianato che le Parti Sociali stanno progressivamente mettendo a punto è un impianto complesso (macro) costituito da tre distinti impianti di valutazione (v. Figura 3.2):

- un impianto di valutazione delle attività progettate *presentate* e di quelle *approvate*. Si tratta dell'*impianto di valutazione* che prevede una *raccolta di dati* da effettuare *ex ante* utilizzando sia i *verbali di condivisione* sia un *questionario aggiuntivo* compilato dagli enti di formazione e dalle aziende in fase di presentazione delle domande progettuali;
- un impianto di valutazione delle attività *realizzate e rendicontate*. Si tratta dell'impianto di valutazione che prevede la raccolta dei dati gestita dal Gruppo di ricerca interno all'Articolazione regionale mediante la *richiesta dei dati gestionali* a Fondartigianato nazionale⁹;

⁹ In questa sede utilizziamo il termine *valutazione* per tutti i tipi di impianto di "valutazione" anche laddove altri potrebbero utilizzare il termine *monitoraggio*. Questo per sottolineare come *anche* la sola raccolta di dati relativi alle attività realizzate e rendicontate debba essere successivamente sottoposta a un processo di *interpretazione*, dapprima, e di successiva *valutazione* ossia di un confronto con un criterio individuato dai soggetti valutatori, in questo caso le Parti Sociali.

- un impianto di valutazione *di impatto* delle attività realizzate e rendicontate che prevede la progettazione di una raccolta dei dati *ad hoc* le cui modalità vengono discusse in dettaglio in questo contributo.

Fig. 3.2 – La struttura dell'impianto di valutazione complessiva delle Parti Sociali



A ciò va aggiunto il fatto che l'impianto complessivo è stato pensato per poter *integrare* al proprio interno l'afflusso di dati provenienti sia da banche dati esterne sia da indagini empiriche su temi specifici.

Gli elementi presentati di seguito riguardano, in una prima parte, l'impianto di valutazione *complessivo*. Successivamente, invece, l'attenzione sarà focalizzata *solo* sull'*impianto di valutazione di impatto* per lasciare la descrizione degli altri impianti di valutazione ad altri elaborati scritti previsti dal Progetto Monitoraggio 2018. Tuttavia, è importante avere sin dall'inizio e per tutta la lettura del presente capitolo – così per quella di tutto il volume – questa *visione d'insieme* dell'impianto di valutazione complessivo che potrebbe non risultare così evidente essendo descritto nelle sue singole parti in diverse relazioni finali del Progetto Monitoraggio 2018.

3.1. Continuità e sviluppi rispetto al Monitoraggio 2017

Gli esiti dell'attività di ricerca presentati nel presente capitolo vanno letti in *continuità* e integrati con quelli già emersi durante il Progetto Monito-

raggio 2017 (Fondartigianato & Marcuccio, 2018a) e che sono stati riconfermati durante vari momenti delle discussioni di gruppo del Progetto Monitoraggio 2018. Si tratta di aspetti rilevanti dell'impianto complessivo di valutazione che qui richiamiamo in modo sintetico:

- gli “*orizzonti*” di “*senso*” del processo valutativo sono stati individuati nelle *concezioni* del sistema delle piccole imprese artigiane e della formazione continua condivise dai partecipanti e rilette alla luce dell'art. 35 della Costituzione;
- il *processo valutativo* persegue finalità di apprendimento, supporto alle scelte, controllo gestionale e garanzia di conformità alle norme;
- gli *ambiti di intervento resi oggetto della valutazione* sono l'insieme delle singole edizioni delle *attività formative* collegate ai Piani formativi (i *progetti di formazione*) e al Progetto Quadro (i *progetti operativi*) relativo a una singola scadenza di un Invito;
- i *tempi* della valutazione – per le Parti Sociali – sono individuati entro i termini temporali di una scadenza di un singolo Invito: *ex ante* (prima dell'approvazione e ad approvazione avvenuta), *in itinere* (al termine dei singoli progetti) ed *ex post* (a distanza di tempo dal termine di tutti i singoli progetti);
- l'*interesse valutativo prevalente* è costituito dall'*impatto* ossia dall'utilizzo in azienda degli apprendimenti da parte dei lavoratori;
- i *destinatari/utilizzatori* della valutazione sono le Parti Sociali, l'Articolazione regionale di Fondartigianato, il sistema degli enti di formazione e i decisori politici.

Gli *elementi di novità che sviluppano* i precedenti sono stati introdotti principalmente a seguito della *nuova scelta strategica di fondo* effettuata dalle Parti Sociali regionali: mettere a punto un impianto di valutazione gestito operativamente dall'Articolazione regionale *distinto e differenziato* da quelli messi a punto dagli enti di formazione e dalle aziende che realizzano le attività formative sebbene integrato – in una qualche forma – con essi. Le ragioni che hanno portato a questa scelta verranno analizzate nel paragrafo successivo. Qui anticipiamo solo che tale nuova scelta strategica ha avuto importanti implicazioni per l'*impianto complessivo di valutazione* soprattutto per quanto riguarda i seguenti aspetti: il campionamento delle attività formative da sottoporre a valutazione; le procedure e gli strumenti di raccolta e analisi dei dati; la reportistica.

Nei paragrafi successivi saranno presentate le principali aree problematico-decisionali emerse durante le discussioni di gruppo e a cui le Parti Sociali regionali sono state chiamate a dare una risposta allo scopo di mettere a punto i *nuovi* elementi dell'impianto complessivo di valutazione in modo

coerente con la scelta strategica di mettere a punto un impianto di valutazione *autonomo* nelle condizioni di contesto sopra richiamate.

Abbiamo scelto di strutturare la presentazione dei diversi aspetti emersi durante i vari momenti delle discussioni di gruppo in paragrafi articolati al loro interno in due momenti: a) l'*interrogativo* guida attraverso cui è stata formulata la decisione da prendere, preceduto dagli aspetti principali che ne hanno determinato l'emergere; b) la *scelta* effettuata dalle Parti Sociali integrata con alcuni commenti.

Come si vedrà, le Parti Sociali sono state ad oggi nelle condizioni di offrire una risposta alla quasi totalità degli interrogativi formulati. Tuttavia, in alcuni casi, gli elementi in loro possesso, nel momento delle discussioni di gruppo, non hanno consentito di giungere a una decisione definitiva. Questo a conferma della molteplicità di dimensioni ed elementi coinvolti in un *processo dinamico* di co-costruzione di un impianto di valutazione da parte di un soggetto istituzionale che opera in un contesto complesso e territorialmente vasto.

3.2. La nuova scelta strategica di fondo

L'area problematica *riemersa* con maggiore rilevanza già dai primi momenti di discussione in fase di avvio del Progetto Monitoraggio 2018 è stata quella relativa all'*integrazione o meno* dell'impianto di valutazione in capo alle Parti Sociali e gestito dall'Articolazione regionale con gli impianti di valutazione implementati – in base ai vincoli posti dal Regolamento di Fondartigianato – dagli enti di formazione e dalle aziende, laddove operino in autonomia, per la gestione delle attività formative finanziate.

Gli elementi del modello di impianto di valutazione delineati nell'ambito del Progetto Monitoraggio 2017 e presentati nel Rapporto finale (Fondartigianato & Marcuccio, 2018a) erano stati individuati a partire dalla scelta di fondo delle Parti Sociali di utilizzare *anche* i dati raccolti dagli enti di formazione e dalle aziende per realizzare le proprie attività di valutazione. Si trattava, quindi, di un modello di impianto di valutazione che prevedeva un'*integrazione tra i processi* degli enti di formazione e delle aziende con quelli gestiti dall'Articolazione regionale¹⁰.

In tale prospettiva sono state elaborate anche le *Linee guida per la progettazione delle attività di monitoraggio e valutazione* (Fondartigianato & Marcuccio, 2018b) realizzate in esito del Progetto Monitoraggio 2017. In

¹⁰ Per il dettaglio del modello di impianto di valutazione si rimanda al Rapporto in questione.

quel documento, infatti, un presupposto era che l'impianto delle Parti Sociali gestito operativamente dall'Articolazione entrasse – in una qualche misura – in possesso, in modo diretto o indiretto, dei *dati raccolti* mediante le rilevazioni effettuate dagli Enti di formazione e dalle aziende per poi procedere ad analizzarli e a utilizzarli nei propri processi di valutazione e decisionali. Le Parti Sociali, durante lo svolgimento del Progetto Monitoraggio 2018, si sono trovate – per la seconda volta – di fronte alla seguente *scelta da effettuare*:

L'impianto di valutazione in capo alle Parti Sociali regionali e gestito dall'Articolazione regionale deve integrarsi con quello attivato dagli enti di formazione e dalle aziende?

Se sì, in che modo? L'integrazione dovrà essere a livello di sviluppo temporale – prevedendo semplicemente una non sovrapposizione – oppure dovrà prevedere anche momenti di integrazione tra i processi di raccolta e analisi dei dati?

Scelta effettuata dalle Parti Sociali

Alla luce dello *stato attuale delle condizioni di contesto* le Parti Sociali hanno optato per rivedere la decisione precedentemente presa e di scegliere la messa a punto di un proprio *impianto complessivo di valutazione autonomo* gestito operativamente dall'Articolazione regionale che non si sovrapponesse – né sul piano temporale né su quello delle attività – agli impianti di valutazione degli enti di formazione e delle aziende.

Le ragioni alla base di tale scelta risiedono principalmente nell'intenzione delle Parti Sociali di agire – in coerenza con le proprie competenze nell'ambito delle politiche formative del territorio – un'azione valutativa *autonoma* e, allo stesso tempo, funzionale ad arricchire con una propria “voce” il contributo dell'attività di valutazione sul territorio regionale. Tale scelta non ha escluso che, in futuro, possano essere individuate procedure e soluzioni tecnico-informatiche legate ai flussi di dati che possano portare a effettuare scelte diverse, pur mantenendo, però, la distinzione degli ambiti di intervento. I principali elementi presi in considerazione per sviluppare gli ulteriori aspetti dell'impianto di valutazione connessi alla nuova scelta di fondo sono stati principalmente due:

- la *disponibilità di dati* per effettuare le attività valutative. Gli unici *dati* di cui le Parti Sociali potevano disporre al momento dell'avvio del Progetto Monitoraggio 2018 erano i seguenti: 1) i dati contenuti nei *verbali di condivisione* elaborati in fase di presentazione della proposta progettuale; 2) le *rielaborazioni dei dati* delle valutazioni

realizzate dagli enti di formazione in relazione ai *Progetti operativi* nell'ambito del *Progetto Quadro*; 3) i *dati socio-economici* del sistema delle aziende artigiane emiliano-romagnole – aderenti e non a Fondartigianato – sistemizzati all'interno della piattaforma informatica OsSIP-ER;

- la forma di *armonizzazione* con gli impianti di valutazione di enti di formazione e aziende. La scelta di evitare un'integrazione tra impianti di valutazione a livello di *attività* – ad esempio, in occasione della *raccolta* e dell'*analisi dei dati* – non ha escluso tuttavia l'opportunità di garantire un'integrazione almeno a livello *temporale* evitando eventuali *sovrapposizioni* temporali delle rispettive attività valutative.

Questi elementi – al momento in cui sono avvenute le discussioni di gruppo – hanno costituito un punto di partenza per prendere le successive decisioni circa l'impianto complessivo di valutazione che presenteremo nel paragrafo seguente.

3.3. Le scelte delle Parti Sociali relative all'impianto complessivo di valutazione

3.3.1. L'ambito degli interventi formativi da sottoporre a valutazione

Una prima *scelta* che le Parti Sociali hanno dovuto effettuare in relazione all'impianto complessivo di valutazione delle attività formative finanziate da Fondartigianato è stata guidata dal seguente *interrogativo*:

Qual è l'ambito degli interventi formativi da rendere oggetto della valutazione?
--

Scelta effettuata dalle Parti Sociali

In continuità con la scelta fatta durante il Progetto Monitoraggio 2017, le Parti Sociali hanno deciso di rendere *oggetto generale* di valutazione “un” *insieme di attività formative* relative ai *Piani formativi* e al *Progetto Quadro*¹¹ che è stato convenzionalmente denominato *programma di percorsi formativi*.

¹¹ Ricordiamo che il concetto di “progetto formativo” o “progetto di formazione” nell'ambito dei Piani formativi è costituito da uno o più Percorsi formativi a loro volta articolati in uno o più Interventi di cui sono possibili una o più edizioni. Nell'ambito del Progetto Quadro, invece, viene redatto dagli enti di formazione un Progetto di sviluppo articolato al proprio

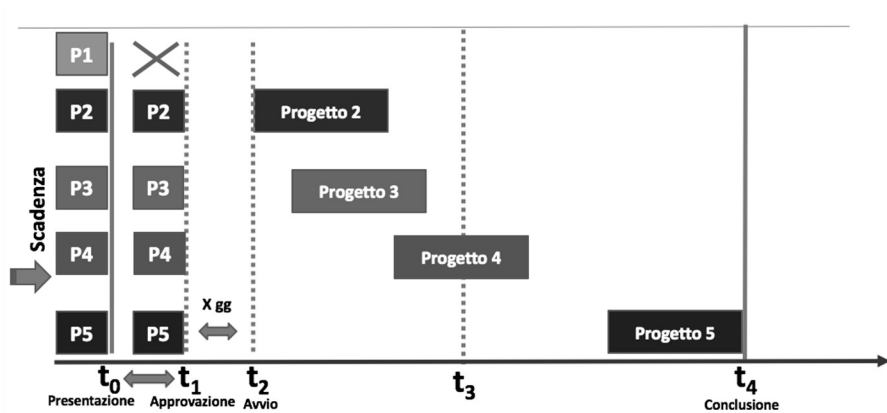
Nella Fig. 3.3 è stato schematizzato lo sviluppo temporale di un ipotetico *programma di percorsi formativi* costituito da cinque progetti – raffigurati con riquadri colorati con la dicitura *Progetto* o la sigla *P* seguita da un numero progressivo – ossia un *insieme di progetti formativi* riferiti a una specifica *scadenza* di un Invito di Fondartigianato. A partire dalla pubblicazione del bando che esplicita una data (momento t_0) entro la quale le proposte progettuali devono essere presentate (*scadenza*), i momenti fondamentali di “vita” del programma di percorsi formativi sono i seguenti:

- il momento t_1 , in cui viene comunicata all’Articolazione regionale l’approvazione dei progetti in esito alla valutazione da parte del gruppo di valutazione del Fondo nazionale. Nel momento t_1 è possibile conoscere lo scarto tra i progetti presentati e i progetti approvati. Nello schema riportato in Figura 3.3, ad esempio, il *Progetto 1* (P1) risulta non essere stato approvato mentre tutti gli altri, invece, hanno superato positivamente il processo di valutazione *ex ante* da parte dei valutatori nazionali;
- il momento t_2 , in cui prende avvio il primo progetto approvato. L’intervallo di tempo tra il momento t_1 dell’approvazione e il momento t_2 dell’avvio è variabile. In ogni caso nel bando viene sempre specificato un termine entro il quale i progetti devono essere avviati. A partire da quella data in poi tutti gli altri progetti possono partire. Nella Fig. 3.3 il primo progetto a partire nel momento t_2 è il *Progetto 2* (P2) mentre il *Progetto 3* (P3), il *Progetto 4* (P4) e il *Progetto 5* (P5) partono tutti e tre in momenti successivi;
- il momento t_3 individua il *momento intermedio* (*in itinere* per le Parti Sociali) dello svolgimento complessivo di tutti i progetti. Si tratta di un momento che viene calcolato in base alla differenza tra il momento t_2 e il momento t_4 ossia il momento in cui è previsto il termine dell’ultimo progetto approvato. Nella Fig. 3.3, al momento t_3 risulta che il *Progetto 2* e il *Progetto 3* siano già conclusi mentre il *Progetto 4* sia ancora in corso di realizzazione mentre il *Progetto 5* debba ancora essere avviato;
- il momento t_4 ossia il momento in cui si conclude l’ultimo dei progetti approvati;

interno in Progetti operativi. Le unità di analisi scelte per l’attività di valutazione (gli evluandi) sono, rispettivamente, il Percorso formativo e il Progetto operativo. In questo documento viene utilizzata in modo indifferenziato l’espressione progetto formativo o percorso formativo – anche talvolta senza l’aggettivo formativo – per indicare genericamente l’unità di analisi minima per le attività di formazione.

- nella Fig. 3.3 si tratta del Progetto 5. Nel complesso, il *programma di percorsi formativi* relativi a una scadenza di un Invito inizia nel momento t_0 e finisce nel momento t_4 . L'insieme dei progetti presentati e terminati nell'intervallo di tempo t_0 - t_4 costituisce l'oggetto dell'intervento valutativo, vale a dire l'*unità di riferimento* per tutte le attività previste dall'impianto complessivo di valutazione.

Fig. 3.3 – L'oggetto della valutazione: i progetti relativi a una scadenza di un Invito (schema esemplificativo)



3.3.2. I tempi della valutazione

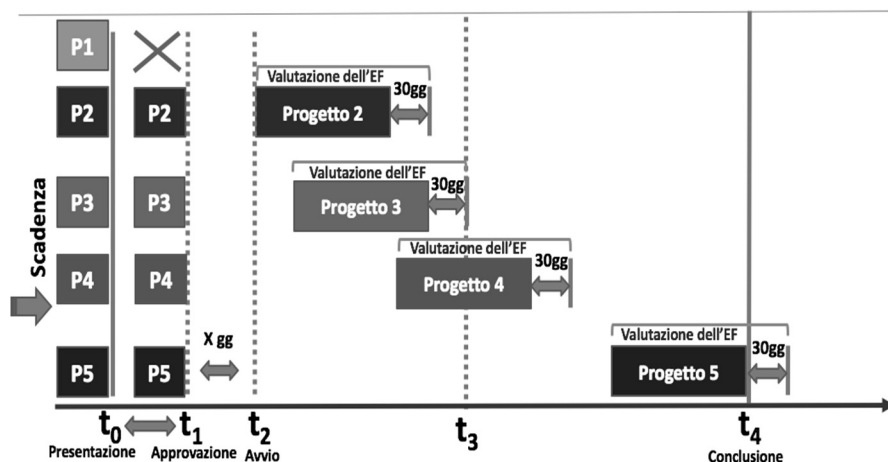
Un dato di contesto che è stato tenuto presente per la progettazione dell'impianto complessivo di valutazione è che l'attività di valutazione delle Parti Sociali si viene ad affiancare a quella svolta dagli enti di formazione e dalle aziende che erogano i progetti formativi su vincolo posto dal Fondo Nazionale.

A questo proposito, è stato attentamente preso in esame il fatto che il Regolamento di Fondartigianato chiede ai singoli enti di formazione e alle aziende che venga progettato e attuato un impianto di valutazione che preveda una valutazione *in itinere* (denominata *monitoraggio*), una valutazione *finale* – al termine delle attività formative – e una valutazione *di impatto* da realizzarsi a 30 giorni dal termine delle attività (v. Figura 3.4)¹². La scelta di

¹² In base ai dati delle ultime scadenze relative ai soggetti gestori delle attività approvate e realizzate, gli enti che hanno gestito più del 90% dei progetti, sia sui Piani formativi che sul

fondo di non sovrapporsi alle attività valutative degli enti di formazione e delle aziende implica che nel periodo di vita di ciascun percorso formativo (v. Figura 3.4 dallo spazio compreso entro la parentesi di color verde) dovranno essere evitate attività valutative da parte delle Parti Sociali.

Fig. 3.4 – Lo sviluppo temporale della valutazione realizzata dagli enti di formazione su vincolo del Fondo Nazionale



Nota: Per semplificare, nella figura si è fatto riferimento solo agli enti di formazione (EF).

Di fronte a questa situazione, la *scelta* da effettuare era in relazione al seguente problema:

In quali momenti è possibile implementare la raccolta dei dati funzionali ai processi di valutazione in modo tale da non sovrapporsi temporalmente con le attività di valutazione degli enti di formazione e delle aziende?

Scelta effettuata dalle Parti Sociali

Nel quadro della situazione sopra delineata, la scelta delle Parti Sociali è stata guidata dall'intento di evitare la *molestia statistica*¹³ e di valorizzare – laddove ne esistano le condizioni – i dati già raccolti in una qualsiasi forma

Progetto Quadro, hanno un impianto di valutazione che prevede anche una valutazione iniziale.

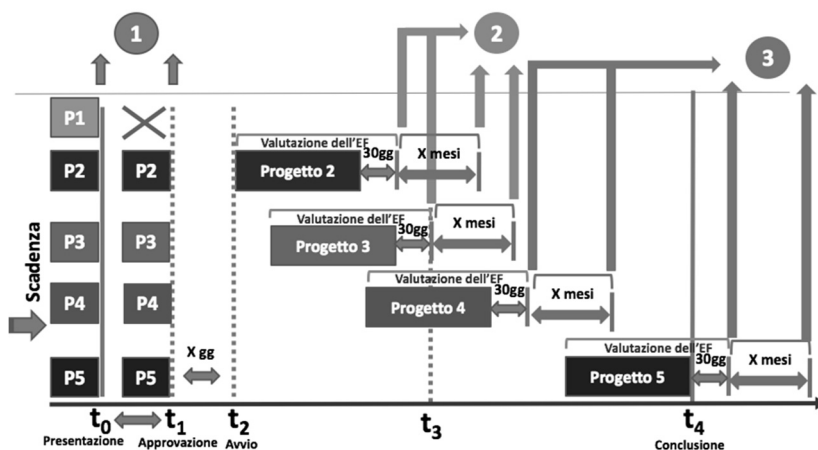
¹³ Troviamo la suggestiva espressione “molestia statistica” in alcune *Note metodologiche* dell'ISTAT (ad es., <https://www.istat.it/it/files//2013/02/Nota-metodologica.pdf>) relative alla *Rilevazione campionaria sulle forze di lavoro*.

allo scopo di non duplicare un intervento di richiesta di dati simili – per forma e contenuto – a quella già realizzata dagli enti di formazione. Per questo motivo gli unici momenti in cui è possibile collocare un intervento di rilevazione dei dati che non si sovrapponesse a quello degli enti di formazione e delle aziende sono tre, sinteticamente riportati nella Figura 3.5:

- il primo intervento di raccolta dei dati (1) per la valutazione è collocabile nei momenti t_0 e t_1 . In questo caso i dati raccolti hanno come oggetto le proposte progettuali presentate per l'approvazione e quelle approvate;
- il secondo intervento di raccolta dei dati (2) per la valutazione sembra collocabile in due distinti momenti rispetto ai progetti conclusi entro il momento t_3 : a) dopo l'ultima rilevazione da parte degli enti di formazione e delle aziende che avviene a un mese dal termine delle attività formative; b) dopo alcuni mesi dal termine dei singoli progetti;
- il terzo momento di raccolta dei dati (3) potrebbe essere collocato, anch'esso, in due momenti separati in relazione a tutte le attività progettuali iniziate a partire dal momento t_3 e conclusesi nel momento t_4 : a) dopo l'ultima rilevazione da parte degli enti di formazione e delle aziende; b) a distanza di alcuni mesi dal termine delle attività dei singoli progetti.

Stabiliti inizialmente gli ambiti temporali entro i quali poter sviluppare le attività valutative relative all'*insieme di percorsi formativi*, le discussioni di gruppo sono continuate inserendo all'ordine del giorno gli altri interrogativi-guida per la costruzione dell'impianto *complessivo* di valutazione.

Fig. 3.5 – I tre momenti di non sovrapposizione di raccolta di dati per la valutazione da parte delle Parti Sociali



3.3.3. Gli interrogativi “valutativi”

Sia nella letteratura scientifica che in quella a supporto della stesura delle politiche sociali, il momento dell’individuazione degli interrogativi valutativi costituisce – in modo consolidato – un momento imprescindibile. Per esempio, nella *Guida EVALSED (Evaluation of Socio-Economic Development)* (European Commission, 2013) messa a punto dalla Commissione Europea nel 2013, è stato esplicitato un processo per la costruzione di un impianto di valutazione in cui il secondo momento prevede in modo esplicito la definizione di domande di valutazione e di criteri di valutazione (v. Figura 3.6). Tale momento, a sua volta, è stato articolato in quattro attività principali: a) definizione delle domande di valutazione; b) definizione dei criteri di valutazione; c) definizione delle domande di valutazione relative ai principali criteri di valutazione; d) “valutazione” delle domande di valutazione¹⁴.

Fig. 3.6 – I momenti del processo di costruzione di un impianto di valutazione secondo la Guida EVALSED



Fonte: European Commission, 2013, pp. 29-59

¹⁴ Nelle discussioni è stato utilizzato spesso come sollecitazione iniziale a supporto della riflessione – e non come norma da assumere e seguire alla lettera – la *Guida EVALSED* che di volta in volta è stato integrato con contributi provenienti da altre fonti. I testi del documento vengono qui parafrasati e rielaborati al fine di renderli adeguati alla situazione comunicativa specifica di questo documento. In ogni caso si è cercato di mantenerne inalterato il senso. Eventuali scostamenti e differenze sono stati puntualmente dichiarati in modo esplicito. I motivi della scelta di utilizzare la *Guida EVALSED* come strumento guida – ma non unico lo ripetiamo – per sollecitare la discussione sono principalmente due: a) presentare un documento che appartiene a un contesto culturale più vicino a quello dei soggetti coinvolti nel processo di costruzione dell’impianto di valutazione che ha recepito, peraltro, molti degli esiti del dibattito sulla valutazione a livello internazionale; b) avviare le Parti Sociali a un confronto con un livello di riflessione di respiro europeo nella prospettiva di assumere come interlocutore ideale nella propria attività progettuale e valutativa il dibattito internazionale.

In primo luogo, ci si è confrontati con alcuni *criteri guida per la selezione* delle domande di valutazione che, anticipiamo sin da ora, sono state anch'esse assunte in via provvisoria in vista di possibili cambiamenti dovuti al sopravvenire di altri fattori. Ecco, di seguito, quelli utilizzati per la discussione:

- la *domanda deve rispondere a un reale bisogno di informazione, comprensione o identificazione circa una nuova soluzione*. Se una domanda nasce per acquisire *solo* nuove conoscenze, senza ottenere come risposta degli input da utilizzare in modo immediato in un processo decisionale o nel dibattito pubblico, è una domanda di ricerca scientifica e non una domanda che riguarda un processo valutativo;
- la *domanda deve riguardare un risultato o una necessità relativa, almeno in parte, ad alcuni elementi esterni al programma*, in particolare i suoi beneficiari o il suo ambiente economico e sociale. Se una domanda riguarda solo la gestione interna delle risorse e dei risultati, può probabilmente essere trattata in modo più efficiente nel corso del monitoraggio o dell'*audit*;
- la *domanda deve riguardare solo un criterio di valutazione*. Senza criteri di giudizio chiaramente definiti sin dall'inizio, la valutazione raramente fornisce conclusioni adeguate. Nello stesso tempo, la corrispondenza tra domanda e criterio diviene garanzia di una chiarezza nell'impostazione dell'impianto di valutazione;
- la *domanda deve avere la possibilità di trovare una risposta*. Non tutte le domande che i soggetti interessati chiedono sono adatte per essere domande di valutazione. Alcune, infatti, possono ottenere una risposta solo a lungo termine; altre richiedono una risposta troppo complessa; altre ancora richiedono dati che non sono disponibili.

Una seconda sollecitazione introdotta nelle diverse fasi del confronto è stata una *classificazione* delle domande di valutazione – descrittive, causali, normative, predittive e critiche – elaborata sempre all'interno della *Guida EVALSED* in base al tipo di *informazione richiesta* e attesa nella risposta (v. Figura 3.7)¹⁵.

¹⁵ Per meglio esplicitare il criterio in base al quale è stata costruita la classificazione proposta dalla *Guida EVALSED* abbiamo preferito parlare di *tipo di contenuto della risposta* piuttosto che semplicemente di *tipo di domanda*. Abbiamo inoltre cercato di adattare al contesto formativo gli esempi di domande.

Fig. 3.7 – La classificazione delle domande di valutazione in base al criterio delle informazioni richieste (European Commission, 2013, p. 33 con adattamenti)

TIPO DI DOMANDA (tipo di contenuto atteso nella risposta)	OBIETTIVO DA RAGGIUNGERE MEDIANTE LA DOMANDA	ESEMPI DI DOMANDE
Descrittiva	Descrivere le caratteristiche del fenomeno/intervento da valutare (<i>serie di interventi formativi</i>) * o un suo aspetto.	Che cosa è accaduto? Quanti e quali interventi formativi sono stati realizzati?
Causale	Descrivere il tipo di legame tra il fenomeno da valutare (<i>serie di interventi formativi</i>) e altri fenomeni.	Come e in che misura l'innovazione introdotta dall'azienda (<i>altro fenomeno</i>) è attribuibile all'intervento formativo (o al programma di interventi formativi)?
Normativa	Descrivere un elemento/aspetto di valore del fenomeno da valutare (<i>programma di interventi formativi</i>).	I risultati raggiunti dal programma di interventi formativi sono soddisfacenti in relazione ai criteri valutativi assunti come riferimento?
Predittiva	Descrivere ciò che si prevede accadrà come risultato del fenomeno da valutare (<i>programma di interventi formativi</i>).	Quali effetti creerà in futuro il programma di interventi formativi? Saranno effetti positivi o negativi?
Critica	Descrivere il valore sociale con cui il fenomeno da valutare (<i>programma di interventi formativi</i>) interagisce.	In che modo il programma di interventi formativi può favorire che l'innovazione possa essere meglio accettata dalle PMI?

* In questa tabella viene assunto come intervento o fenomeno da valutare un programma di interventi formativi da intendersi come l'insieme dei progetti realizzati dagli enti di formazione e dalle aziende in risposta a un bando all'interno di uno specifico Invito.

Di fronte a queste possibilità, quindi, le Parti Sociali hanno effettuato la propria *scelta* in relazione al seguente *problema*:

Qual è o quali sono i tipi di *domande valutative* a cui si intende dare una risposta attraverso la raccolta dei dati dell'*impianto complessivo di valutazione*?

Scelta effettuata dalle Parti Sociali

A questo interrogativo le Parti Sociali hanno risposto sottolineando che le domande di tipo *predittivo* e di tipo *critico* debbano essere poste in fase di valutazione dei *documenti programmatori* elaborati dalle Parti Sociali stesse, ossia nel momento in cui sono valutati – *ex ante*, in itinere e alla fine – i *Piani formativi* e il *Progetto Quadro*. In fase di valutazione delle *attività formative*, invece, è stato scelto di privilegiare interrogativi di tipo *descrittivo*, *causale* e *normativo*.

Il confronto tra i diversi soggetti durante le discussioni di gruppo ha portato a mettere in evidenza, inoltre, il fatto che le domande di valutazione saranno diverse in relazione ai tre singoli specifici impianti di valutazione previsti (delle attività progettate, delle attività realizzate, dell'impatto). In con-

creto questo significa che le domande di tipo *descrittivo* e *normativo* che guideranno le attività previste dall'impianto di valutazione *di impatto* saranno diverse – ma si integreranno – da quelle formulate sia nell'impianto di valutazione delle attività progettate e approvate sia nell'impianto di valutazione delle attività *realizzate e rendicontate*¹⁶. Si tratta, infatti, di domande *descrittive* e *normative* che intendono guidare la raccolta di informazioni che riguardano *oggetti* da valutare diversi e che si collocano su differenti dimensioni temporali:

- nel caso dell'impianto di valutazione *ex ante*, la descrizione e la valutazione riguarderanno le *attività presentate in risposta a una scadenza e quelle approvate*;
- nel caso dell'impianto di valutazione cosiddetta *finale*, la descrizione e la valutazione riguarderà le *attività di formazione realizzate e rendicontate*;
- nel caso dell'impianto di valutazione *di impatto*, invece, la descrizione e la valutazione riguarderanno sia le *condizioni* che rendono possibile l'*impatto* – formazione effettuata, caratteristiche dei lavoratori e dell'organizzazione di lavoro – sia l'*impatto* stesso.

Diversa, invece, la situazione per quanto riguarda gli interrogativi di *tipo "causale"*. Essi riguarderanno in modo particolare la *valutazione di impatto* poiché guideranno l'individuazione delle *possibili interconnessioni* tra le attività formative e le *conseguenze* sull'azienda delle attività di formazione realizzate e rendicontate.

3.3.4. I criteri di valutazione

Come richiamato sopra, una delle caratteristiche di *qualità* di una domanda valutativa è quella di essere corrispondente a un solo *criterio di valutazione* ossia a una sola *caratteristica* con cui il percorso formativo deve *essere confrontato per verificare se il percorso formativo la possieda o meno e, se sì, in che misura* per poter essere valutato positivamente.

Nella Figura 3.8 presentiamo quanto contenuto a questo proposito nella *Guida EVALSED* e proposto ai partecipanti alle discussioni di gruppo. Si

¹⁶ Agli interrogativi dell'impianto di valutazione "ex ante" sarà data risposta utilizzando i dati raccolti con i verbali di condivisione e il questionario aggiuntivo a cura del gruppo di lavoro interno all'Articolazione regionale. Agli interrogativi relativi all'impianto di valutazione delle attività concluse e rendicontate si risponderà avvalendosi anche dei dati gestionali elaborati dal Gruppo di ricerca interno all'Articolazione regionale. A tale scopo, inoltre, saranno disponibili elementi di analisi di contesto contenuti all'interno della piattaforma informatica OsSIP-ER.

tratta di cinque *criteri* per valutare il programma di progetti formativi (rilevanza, efficacia, efficienza, utilità e sostenibilità) e di alcuni possibili interrogativi valutativi connessi¹⁷.

Fig. 3.8 – Una possibile corrispondenza tra criteri di valutazione e domande valutative (European Commission, 2013, p. 35, con adattamenti)

CRITERI DI VALUTAZIONE	ESEMPI DI DOMANDE
Rilevanza	In che misura gli obiettivi del programma sono giustificati in relazione ai bisogni?
Efficacia	a) In che misura sono stati raggiunti gli obiettivi? b) Gli interventi e gli strumenti utilizzati hanno prodotto gli effetti attesi? Gli effetti si sarebbero ottenuti anche in assenza dell'intervento? c) Potevano essere ottenuti effetti maggiori utilizzando diversi strumenti?
Efficienza	I risultati previsti sono stati raggiunti al minor costo?
Utilità	Gli effetti previsti o imprevisti sono soddisfacenti dal punto di vista dei beneficiari diretti o indiretti?
Sostenibilità	I risultati includono cambiamenti istituzionali durevoli nel tempo? Continueranno se non ci saranno più finanziamenti pubblici?

Durante i vari momenti delle discussioni su questo aspetto dell'impianto complessivo di valutazione, molti aspetti si sono sovrapposti come era inevitabile e prevedibile in base agli esiti delle ricerche ed esperienze precedenti. Per questo motivo abbiamo deciso – in questa fase di restituzione dei dati – di tenere distinta la trattazione del tema dei criteri che riguarda l'impianto complessivo da quella sul *concetto di impatto* che verrà sviluppata invece in un paragrafo successivo nell'ambito della descrizione delle scelte effettuate in modo specifico a proposito dell'impianto di valutazione di impatto.

Di fronte ai diversi possibili criteri di valutazione, le Parti Sociali si sono trovate a effettuare la propria *scelta* in relazione al seguente *interrogativo*:

Quale o quali *criteri valutativi* assumere per effettuare la valutazione del programma di percorsi formativi?

Scelta effettuata dalle Parti Sociali

La scelta delle Parti Sociali ha dovuto, in una prima fase dello sviluppo della discussione, tener conto della complessità dell'impianto di valutazione che prevede la messa a punto di tre distinti impianti di valutazione. Le scelte fatte a questo proposito son state le seguenti:

¹⁷ In questo caso è evidente che si tratti solo di interrogativi di tipo “normativo” ossia tesi a raccogliere informazioni circa il *valore* del progetto formativo.

- per quanto riguarda il criterio della *rilevanza*, esso potrà risultare maggiormente utilizzabile durante la valutazione dei *documenti progettuali* elaborati dalle Parti Sociali (ad esempio, il *Piano formativo regionale*) che non rientra, però, tra i momenti dell'impianto complessivo di valutazione. In egual modo, tale criterio, potrà essere utilizzato all'interno dell'impianto di valutazione *ex ante* finalizzato a valutare i progetti presentati e quelli approvati;
- circa il criterio di *efficienza*, si ritiene che esso possa essere utilizzato in modo particolare all'interno dell'*impianto di valutazione dei progetti realizzati e rendicontati*. È stato precisato, però, che solo con un'analisi a livello *macro* – come quella possibile grazie al *confronto* tra i *dati gestionali* e quelli raccolti anche mediante l'Osservatorio *OsSIP-ER* – si potranno ottenere informazioni utili, sebbene parziali, per valutare questo aspetto. Per esempio, il rapporto tra costi complessivi e ore di formazione erogate potrà essere calcolato utilizzando i dati gestionali di realizzazione delle attività di formazione e, successivamente, paragonato – con tutti i necessari *limiti* del caso – con il dato rilevabile a livello nazionale in relazione ad altri fondi interprofessionali, laddove possibile;
- il criterio dell'*efficacia* sarà utilizzato sia in relazione alla valutazione dei progetti *realizzati e rendicontati* sia per quanto riguarda la valutazione di impatto. Allo scopo di disporre di un linguaggio non ambiguo connesso al concetto di *efficacia* si è concordato di utilizzare espressioni linguistiche diverse in relazione ai diversi impianti di valutazione: a) nell'ambito della valutazione dei progetti realizzati e rendicontati, sono state individuate due espressioni: 1) *efficacia realizzativa o del processo* per indicare il raggiungimento degli obiettivi di realizzazione delle attività progettate e finanziate (ad es., numero di percorsi realizzati, numero di ore erogate); 2) *efficacia apprenditiva o di esito* per indicare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti dai percorsi formativi; b) per quanto riguarda, invece, l'impianto di valutazione di impatto è stato scelto di utilizzare l'espressione *efficacia di impatto*. Con tale espressione si è inteso fare riferimento principalmente a un obiettivo che *tendenzialmente* tutte le attività di formazione, in modo trasversale, intendono perseguire ossia quello di favorire la manifestazione in azienda di prestazioni *nuove* (da parte dei lavoratori che hanno partecipato alla formazione) coerenti o connesse con gli apprendimenti sviluppati durante le attività formative. Si tratta di ciò che in letteratura viene chiamato il *transfer della formazione* e

che, per esempio, nel modello di Kirkpatrick, corrisponde al *terzo livello* ossia quello del *comportamento*;

- il criterio dell'*utilità* – intesa come percezione del *soddisfacimento di un bisogno* grazie a uno o più effetti delle attività di formazione – sarà utilizzato, qualora se ne ravvisasse l'opportunità, in modo particolare nell'ambito dell'impianto di valutazione di impatto;
- circa il criterio della *sostenibilità*, le Parti Sociali ritengono che al momento non vi siano a disposizione dati utili per valutare le attività formative finanziate utilizzando tale criterio.

3.4. Le scelte delle Parti Sociali relative all'impianto di valutazione di impatto

In questo paragrafo continuiamo l'analisi delle scelte effettuate dalle Parti Sociali soffermandoci però in particolare su quelle che riguardano l'impianto di valutazione dell'impatto delle attività formative finanziate. Come il lettore avrà occasione di constatare, alcuni temi già presentati nei paragrafi precedenti saranno inevitabilmente ripresi sebbene sviluppati con ulteriori elementi.

3.4.1. Il concetto di efficacia

L'efficacia sospesa tra obiettivi e causalità

Il tema dell'efficacia è stato ampiamente dibattuto all'interno di diversi momenti delle discussioni di gruppo. Parte degli esiti di questo confronto sono già stati presentati nel paragrafo precedente. In questo abbiamo scelto di presentare quanto emerso in modo specifico circa il concetto di *efficacia* in relazione agli *obiettivi progettuali* per riservarci di presentare in un successivo paragrafo un ulteriore aspetto emerso ossia *la relazione tra il concetto di efficacia e quello impatto*.

In vari momenti la discussione è ritornata sulla necessità di chiarire il concetto di *efficacia* proposto dalla *Guida Evalsed*. Infatti, nel documento della Commissione europea – che recepisce peraltro gli esiti di un acceso dibattito avvenuto nella letteratura scientifica – viene fatta questa triplice distinzione:

- la definizione più diffusa è quella che individua l'*efficacia* con il «raggiungimento degli obiettivi» (European Commission, 2013, p. 99). Si

può dire che un progetto – o un programma di progetti formativi – è stato efficace se ha raggiunto gli obiettivi che si era prefisso all’inizio. In questo caso, la misurazione dell’efficacia si effettua «comparando gli obiettivi raggiunti con quanto era stato progettato: gli indicatori di realizzazione (*output*) e di risultato (*results*) sono solo ciò che occorre» (*ibidem*);

- un secondo significato di *efficacia*, «più complessa», riguarda l’«abilità di una data azione di *produrre* un cambiamento desiderato» (*ibidem*; il corsivo è nostro). In questo caso, il parametro di confronto cambia. L’efficacia, infatti, viene misurata «comparando ciò che viene osservato al termine dell’azione realizzata con ciò che sarebbe successo senza che l’azione si fosse svolta» (*ibidem*). Il confronto quindi in questo caso viene effettuato tra una situazione in cui ha agito il progetto – detta anche situazione *fattuale* – e una situazione in cui non è stato realizzato nessun progetto, detta anche situazione *controfattuale*. In questo caso, gli indicatori di realizzazione ed esito non sono sufficienti; occorrono anche i dati che «consentano la ricostruzione della situazione controfattuale insieme ad approcci qualitativi per comprendere come è stata attuata l’azione» nella situazione fattuale (European Commission, 2013, p. 99);
- un terzo significato di efficacia¹⁸, infine, riguarda ciò che possiamo chiamare il “valore aggiunto comparativo” dell’intervento ossia il miglior contributo dato dall’intervento preso in esame rispetto ad un possibile altro tipo di intervento.

Quindi in relazione a questi tre significati del concetto di efficacia sono possibili tre tipi di domande diverse a cui possono corrispondere, operativamente, tre tipi di impianti di valutazione e rispettive attività di raccolta di dati:

- Sono stati raggiunti gli obiettivi previsti? Se sì, in che misura sono stati raggiunti?
- Il programma di interventi formativi ha provocato realmente gli obiettivi raggiunti?
- Potevano essere ottenuti effetti maggiori utilizzando un intervento diverso?

¹⁸ Nella Guida EVALSED, a questo proposito, si fa riferimento al concetto di *deadweight* (che in italiano può essere tradotto con l’espressione *effetto inerziale* ma anche “*peso morto*”) così definito: «Cambiamento osservato tra i beneficiari diretti a seguito di un intervento pubblico che si sarebbe verificato anche senza l’intervento. È un caso speciale della situazione controfattuale. L’unico motivo plausibile per distinguere tra *deadweight* e *controfattuale* è che il primo sottolinea il fatto che le risorse sono state utilizzate per finanziare attività che avrebbero avuto luogo anche senza il sostegno pubblico» (European Commission, 2013, p. 97; il corsivo è nostro).

Il *problema*, quindi, rispetto al quale le Parti Sociali hanno dovuto effettuare la propria *scelta* è stato il seguente:

Quale significato attribuire al <i>concetto di efficacia</i> ?
--

Scelta effettuata dalle Parti Sociali

Pur essendo presenti in letteratura esperienze che si sono spinte a rilevare l'*efficacia* intesa come “causalità” mediante particolari disegni dell’impianto di valutazione – utilizzando sia una logica non controfattuale sia controfattuale con e senza gruppo di controllo (ad es., Martini, 2006; Martini & Sisti, 2009; Trivellato, 2010; White & Phillips, 2012) – e/o particolari strategie di analisi dei dati raccolti, in ragione della complessità di tali impianti di valutazione e delle risorse necessarie per attuarli, le Parti Sociali hanno optato – in prima istanza – di assumere come significato guida del *concetto di efficacia* dei progetti quello di «raggiungimento degli obiettivi». Tuttavia, è stata manifestato un interesse a sondare in che misura sia possibile rilevare un qualsiasi livello e/o forma di *contributo* dei progetti formativi al raggiungimento degli obiettivi.

3.4.2. *Gli “obiettivi” che definiscono l’efficacia delle attività formative*

Il concetto di efficacia sospeso tra i diversi livelli di obiettivi

Come abbiamo visto sopra, un elemento fondamentale per delimitare il *concetto di efficacia* è il *concetto di obiettivo*. In tal senso, quindi, per progettare nel dettaglio l’impianto di valutazione di impatto, è emersa la necessità di avere a disposizione una formulazione esplicita e chiara degli obiettivi che le Parti Sociali intendono raggiungere mediante la realizzazione dei progetti formativi.

A questo proposito, tuttavia, è stato necessario introdurre nella discussione una precisazione concettuale circa il concetto di *obiettivo*.

L’uso del concetto di obiettivo con un significato generale – sia al singolare che al plurale – senza nessun tipo di specificazione, può far correre il rischio di non cogliere un elemento che è sempre presente in tutte le attività di progettazione e programmazione: ossia l’elaborazione di un *sistema di obiettivi* che si configura spesso come una *gerarchia di obiettivi* logicamente consequenziali l’uno all’altro. Ad esempio, in molti documenti progettuali è possibile trovare il seguente *schema tipo* di una catena di obiettivi: l’obiettivo

del percorso di formazione è quello di promuovere lo sviluppo delle competenze dei lavoratori (*1° livello*) affinché questi cambino il loro comportamento (prestazione) in azienda (*2° livello*) in modo tale che i processi di lavoro possano migliorare (*3° livello*) e portare, quindi, a un miglioramento della performance aziendale (*4° livello*) così da rendere più competitivo un distretto aziendale (*5° livello*) e, a cascata, l'economia di un territorio (*6° livello*).

In presenza, quindi, di una catena di obiettivi tra loro strettamente interconnessi secondo una logica di “tipo causale” – o tendenzialmente tale – a quale obiettivo si deve fare riferimento per poter parlare di *efficacia* delle attività formative?

Allo scopo di introdurre una differenziazione in questa complessità, alcuni autori utilizzano il concetto di “*impatto*” assumendolo come criterio di valutazione distinto da quello di *efficacia*. È evidente, però, che l'*impatto* non è altro che un *caso particolare dell'efficacia* dal momento che – in ogni caso – viene assunto come riferimento un *obiettivo* sebbene esso non sia un obiettivo di primo livello ma un obiettivo di livello successivo (o secondo, o terzo, o quarto e così via)¹⁹.

Prendendo in considerazione la distinzione tra i diversi livelli di obiettivi, tuttavia, è stato sottolineato da più voci durante le discussioni il fatto che l'*incidenza causale* – qualora esista – tra l'oggetto valutato (nel nostro caso il programma di interventi formativi) e gli obiettivi raggiunti diminuisce man mano che sale il livello dell'obiettivo. Se infatti l'*incidenza causale* del percorso formativo sugli apprendimenti dei lavoratori è molto forte – e peraltro più facilmente rilevabile – non così possiamo dire, per esempio, dell'uso in azienda degli apprendimenti appresi. Infatti, sono molti di più – oltre a quello della formazione – i fattori che di fatto incidono sull'uso in contesto aziendale degli apprendimenti appresi.

Il sistema di obiettivi nei documenti “progettuali” redatti dalle Parti Sociali

Il tema degli obiettivi, come era prevedibile, è stato un momento importante della riflessione all'interno del gruppo preposto alla messa a punto dell'impianto di valutazione di impatto. A questo proposito è emerso l'interrogativo circa l'eventuale uso a fini valutativi degli obiettivi presenti all'interno dei documenti progettuali redatti dalle Parti Sociali, quali per esempio il *Piano formativo regionale*. In questo documento, infatti, è stato sottoli-

¹⁹ Per un'analisi critica del concetto di impatto nell'ambito della valutazione dei processi di formazione continua, ci permettiamo di rimandare a un nostro contributo (Marcuccio, 2012).

neato come fosse presente – anche se con confini sfumati – una gerarchia delle mete (“obiettivi”) da raggiungere laddove, per esempio, viene fatta una distinzione tra Priorità, Ambiti di intervento, Obiettivi e Finalità²⁰.

Per verificare l’*ipotesi* di utilizzare a fini valutativi quando scritto con funzione progettuale, è stata effettuata dal ricercatore universitario un’analisi del documento chiamato in causa che, successivamente è stata presentata alla discussione del gruppo. Di seguito presentiamo gli esiti principali di tale lavoro di analisi così come sono stati presentati alle Parti Sociali: *a)* dapprima riportiamo il testo scelto per essere sottoposto ad analisi; *b)* successivamente vengono presentati i principali aspetti emersi dal lavoro di analisi; *c)* infine, viene proposta una riorganizzazione e riscrittura degli obiettivi presenti nel testo analizzato.

a) Nella sezione denominata “Priorità Ambiti di intervento Obiettivi” – tralasciando in questa sede la sezione Finalità (pp. 5-8) – appare il seguente testo²¹ che abbiamo selezionato in riferimento ai contenuti specifici della *Linea 1*:

[...] Il presente piano formativo riguarda **attività** di tipo “preventivo” e/o “curativo”. Entrambe le **priorità** sono strettamente correlate ed integrate tra loro in quanto, se pur basate su logiche diverse, rappresentano fasi cicliche o periodiche dei contesti produttivi.

1. Hanno *carattere* preventivo tutti gli **interventi diretti alla crescita della formazione continua finalizzati** a migliorare la tenuta e la competitività dell’impresa sui mercati, affrontare le sfide dei nuovi mercati, prevenire crisi settoriali, territoriali o aziendali ed accrescere le competenze professionali e l’occupabilità dei lavoratori.

La presente **priorità** si riferisce al soddisfacimento di esigenze di formazione professionale dei lavoratori occupati per:

- anticipare i bisogni di formazione;
- aggiornare e migliorare le competenze professionali dei lavoratori rispetto alle opportunità di mercato, alle innovazioni tecnologiche di prodotto e di processo, alle modificazioni che intervengono nei processi produttivi, all’evoluzione delle professionalità e degli assetti normativi di riferimento;
- adeguare la qualificazione professionali dei lavoratori.

2. Hanno approccio curativo tutti gli **interventi rivolti al** mantenimento dei livelli occupazionali, al superamento di crisi settoriali, territoriali o aziendali, alla diversificazione delle competenze professionali.

²⁰ Facciamo qui riferimento al testo del *Piano formativo regionale* relativo all’Invito 1-2019 pubblicato sul sito di Fondartigianato al seguente indirizzo URL: <http://www.fondartigianato.it/flex/cm/pages/ServeAttachment.php/L/IT/D/6%252Fa%252F1%252FD.45b351ef7173bc2d04da/P/BLOB%3AID%3D2075/E/pdf>. Va tenuto presente che la riflessione che stiamo sviluppando è indipendente dal contenuto specifico del testo in questione. Lo stesso procedimento, infatti, potrebbe essere seguito e applicato in relazione ad altri *Progetti formativi* e/o ad altri documenti progettuali elaborati da soggetti diversi dall’Articolazione regionale.

²¹ La formattazione in grassetto e in corsivo è stata introdotta nella maggior parte dei casi in fase di analisi per evidenziare gli aspetti di interesse per la ricerca.

dei lavoratori, con particolare attenzione ai lavoratori a rischio di obsolescenza professionale (ad esempio basse qualifiche, over quarantacinque etc.).

La presente **priorità** si riferisce al soddisfacimento di esigenze di formazione professionale dei lavoratori occupati per:

- rispondere ai bisogni formativi specifici;
- riqualificare i lavoratori creando le condizioni per impieghi diversi nell'ambito del medesimo settore o di settori diversi;
- aggiornare le competenze professionali dei lavoratori rispetto alle opportunità di mercato, alle innovazioni tecnologiche di prodotto e di processo, alle modificazioni che intervengono nei processi produttivi, all'evoluzione delle professionalità e degli assetti normativi di riferimento;
- acquisire nuove qualificazioni professionali.

Gli **ambiti di intervento** della *Linea 1* sono i seguenti:

- favorire lo sviluppo di nuove e migliori competenze a sostegno delle economie territoriali; sostenere i processi di integrazione dei sistemi locali di sviluppo economico produttivo; favorire lo sviluppo di reti e cooperazione tra le imprese;
- rafforzare le politiche di promozione e di sostegno allo sviluppo del mercato del lavoro dei territori; sviluppare politiche di inclusione nel mercato del lavoro locale;
- promuovere interventi mirati al sostegno di strategie e innovazioni organizzative e produttive e di mercato;
- sostenere la formazione tecnico professionalizzante e di mestiere per gli apprendisti;
- organizzare una risposta di formazione integrata tra diverse tipologie di utenza che consenta di accompagnare forme di partecipazione degli imprenditori;
- rafforzare l'occupabilità delle persone;
- favorire e sostenere processi di crescita professionale e di carriera;
- incentivare la partecipazione delle donne ai percorsi formativi e sostenere l'occupazione femminile:
 - per rafforzare l'occupazione/occupabilità e le pari opportunità nel mercato del lavoro;
 - per ridurre le disparità di genere;
 - per valorizzare le competenze distintive;
 - per favorire percorsi di carriera creando e/o rafforzando le responsabilità tecnico/organizzative; per innovare/armonizzare l'organizzazione del lavoro;
- favorire la partecipazione dei *lavoratori stranieri* alla formazione continua:
 - per sostenere i processi di integrazione lavorativa e sociale;
 - per rafforzare la presenza nel mercato del lavoro;
 - per sostenere i processi di mobilità nel mercato del lavoro degli stati dell'unione europea.

In *relazione ai* suddetti **Ambiti di intervento**, gli **obiettivi specifici** della *Linea 1* sono i seguenti:

- sostenere le persone e le organizzazioni nei processi di cambiamento;
- favorire politiche integrate di sviluppo locale e la competitività delle singole imprese;
- realizzare i contenuti formativi previsti nel piano di settore nazionale e/o nelle sue eventuali declinazioni su specifici territori/regioni;
- accompagnare i processi di riorganizzazione che possono rendersi necessari a fronte di nuovi investimenti tecnologici e per l'introduzione di innovazioni di prodotto/processo;
- innovare i processi, le metodologie e i modelli di erogazione della formazione continua;
- incentivare la partecipazione e le opportunità degli svantaggiati.

In particolare, per quanta riguarda l'**ambito di intervento specifico** relativo all'**occupazione femminile**:

- favorire l'accesso alla formazione e l'innovazione dei sistemi e dei processi organizzativi aziendali;
- affermare politiche e prassi di mainstreaming.

In particolare, per quanto riguarda l'**ambito di intervento specifico** relativo ai **lavoratori stranieri**:

- mettere a disposizione attività di formazione continua mirata alla tipologia di utenza individuata;
- affermare politiche e prassi di inclusione;
- realizzare azioni di pari opportunità.

L'investimento sulle competenze è un'esigenza vitale ed esso stesso un fattore critico di successo. In questo scenario le Parti Sociali si propongono l'**obiettivo** di:

- favorire un approccio allo sviluppo imprenditoriale, attraverso la crescita e la diffusione della cultura manageriale nella piccola impresa;
- favorire e promuovere l'acquisizione di competenze di elevato livello nei processi aziendali sopra descritti. [...]

b) A seguito dell'analisi del testo sono state evidenziati alcuni aspetti a partire dall'ipotesi che tale *strumento* possa essere utilizzato ai fini della messa a punto di un impianto di valutazione, soprattutto allo scopo di individuare gli *obiettivi* del *programma di interventi formativi* che costituiscono un elemento fondamentale per effettuare la valutazione dell'*efficacia* del programma stesso.

Il testo sopra riportato, contenuto in un *documento progettuale*²² – e quindi costruito con logiche e intenti particolari e specifici diversi da quelli valutativi – di fatto risulta solo un *punto di partenza* al fine di avviare il processo di costruzione di un impianto di valutazione. In primo luogo, perché in esso risultano sfumati i confini concettuali del significato dei termini chiave *priorità, ambito di intervento e obiettivo*:

- per quanto riguarda il termine *obiettivo* sembra abbastanza chiaro il fatto che si faccia riferimento in una qualche misura a una “meta” da raggiungere;
- il termine *priorità*, invece, sembra essere riferito a una “qualità” posseduta dagli «interventi *diretti* alla crescita della formazione continua *finalizzati a*» specifiche mete;
- per quanto riguarda, invece, l'espressione *ambito di intervento* risulta dubbio il significato di tale espressione linguistica. Tutti gli “ambiti” sono stati espressi con un verbo iniziale (ad es., «*favorire lo sviluppo*

²² Ricordiamo che in questo contributo utilizziamo anche a proposito delle politiche formative e/o dei documenti programmatori predisposti dalle Parti Sociali (ad es., i *Piani formativi* e il *Progetto Quadro*) l'espressione *documento progettuale* per sottolineare la *logica d'azione progettuale* che sta alla base dell'elaborazione di tali documenti ossia la logica che prevede l'individuazione ed esplicitazione di obiettivi e di conseguenti strumenti e risorse per raggiungerli e per valutare processi ed esiti.

di nuove e migliori competenze a sostegno delle economie territoriali»); il che farebbe pensare più che a un’“area” (ambito) su cui intervenire (di intervento) con delle attività a una “meta” da raggiungere. È soprattutto l’uso del verbo *favorire* che fa propendere per questa interpretazione.

Prescindendo dal significato dei termini Priorità, Ambiti di intervento e Obiettivi risulta debolmente delineato il collegamento che esiste tra di essi. Solo tra *ambiti di intervento* e *obiettivi* “specifici” viene posta una qualche relazione con l’espressione: «*In relazione ai suddetti Ambiti di intervento, gli obiettivi specifici della Linea 1 sono i seguenti: ...*». Tuttavia, non viene esplicitata la relazione particolare che esiste tra di essi ad eccezione dell’ambito dell’*occupazione femminile* e dei *lavoratori stranieri*. Non sembra essere presente un collegamento tra le Priorità e gli altri due elementi: *ambiti di intervento* e *obiettivi*.

Va sottolineato che questa circostanza è comune alla quasi totalità delle situazioni – nazionali e internazionali – in cui ci si appresta a costruire un impianto di valutazione. Questo in ragione della diversa funzione che i vari elementi – da un lato i documenti programmatori e dall’altro l’impianto di valutazione – hanno all’interno di un’organizzazione che eroga servizi formativi.

c) Allo scopo di valorizzare a fini valutativi le caratteristiche del testo presente nel *Piano formativo regionale*, è stata proposta un’*ipotesi* di ricostruzione del testo stesso a partire da una rilettura – del tutto personale – del testo. Tale ipotesi è stata sottoposta al vaglio – per essere necessariamente modificata – dei diversi soggetti che hanno redatto il testo e di coloro che lo hanno approvato. Va subito ribadito che si tratta di un processo di “riscrittura” e “ri-attribuzione di significati” che in letteratura viene riconosciuta come una procedura necessaria in qualsiasi contesto in cui si intenda progettare un impianto di valutazione (ad es., Patton, 2008).

In un primo momento, si è cercato di individuare una corrispondenza tra le *finalità prioritarie* delle attività di formazione e gli *obiettivi specifici* della Linea 1 ma non siamo stati in grado di individuare tali corrispondenze. Pertanto, abbiamo proceduto in modo diverso analizzando dapprima le finalità e successivamente – in modo separato – gli obiettivi specifici. Analizzando quelle che abbiamo denominato *finalità prioritarie*, sembrano emergere due aree di finalità: a) le finalità che riguardano i lavoratori; b) le finalità che riguardano le imprese. Nella Tabella 3.1 abbiamo riportato dapprima l’elenco delle *finalità prioritarie* suddivise per priorità:

Tab. 3.1 – Le finalità prioritarie suddivise per priorità (nostra ricostruzione)

PRIORITÀ	FINALITÀ (PRIORITARIE) DELLE ATTIVITÀ DI FORMAZIONE CONTINUA
Preventiva	Migliorare la tenuta e la competitività dell'impresa sul mercato.
Preventiva	Affrontare le sfide dei nuovi mercati.
Preventiva	Prevenire crisi settoriali, territoriali o aziendali.
Preventiva	Accrescere le competenze professionali e l'occupabilità dei lavoratori.
Curativa	Mantenere i livelli occupazionali.
Curativa	Superare crisi settoriali, territoriali o aziendali.
Curativa	Diversificare le competenze professionali dei lavoratori, con particolare attenzione ai lavoratori a rischio di obsolescenza professionale (ad esempio basse qualifiche, over quarantacinque etc.).

Nella Tabella 3.2, invece, abbiamo presentato la suddivisione delle finalità prioritarie in base ai soggetti a cui esse fanno riferimento in modo diretto o indiretto.

Tab. 3.2 – Le finalità prioritarie suddivise per soggetto di riferimento (nostra ricostruzione)

FINALITÀ CHE RIGUARDANO LE IMPRESE	FINALITÀ CHE RIGUARDANO I LAVORATORI
<ul style="list-style-type: none"> • Migliorare la tenuta e la competitività dell'impresa sul mercato • Affrontare le sfide dei nuovi mercati • Superare crisi settoriali, territoriali o aziendali 	<ul style="list-style-type: none"> • Accrescere l'occupabilità dei lavoratori • Mantenere i livelli occupazionali • Accrescere le competenze professionali • Diversificare le competenze professionali dei lavoratori, con particolare attenzione ai lavoratori a rischio di obsolescenza professionale (ad esempio basse qualifiche, over quarantacinque etc.)

Per quanto concerne le *finalità prioritarie che riguardano i lavoratori*, sembra emergere una gerarchia interna tra le finalità stesse. Infatti, mantenere la possibilità che il lavoratore sia occupato nel presente e/o accrescere la possibilità che lo sia anche in futuro sembrano mete che possono essere raggiunte a condizione che i lavoratori accrescano le competenze professionali e/o le diversifichino. Quindi l'accrescimento e la diversificazione delle competenze sembrano essere considerate *condizioni* necessarie – ma non sufficienti, aggiungiamo – affinché si possa raggiungere l'obiettivo di mantenere l'occupazione attuale o di *avere la possibilità di trovarne una nuova in futuro*²³.

²³ È evidente che già questo aspetto ha implicazioni non da poco per quanto riguarda la valutazione. Infatti, per valutare il *programma di percorsi formativi* è necessario andare a verificare qual è il livello di occupazione dei lavoratori all'interno delle aziende che hanno svolto formazione e confrontarlo con quello delle aziende che invece non hanno partecipato? Oppure dobbiamo andare a rilevare l'occupabilità? Ma come è possibile "misurare" l'occupabilità? Potremmo, invece, limitarci ad analizzare gli aspetti più vicini alla formazione, quelli che

Passiamo ora ad analizzare gli *obiettivi specifici della Linea 1*. Esaminandoli è possibile far emergere tre aree di *obiettivi*: a) gli obiettivi che riguardano i lavoratori; b) gli obiettivi che riguardano le imprese; c) gli obiettivi che riguardano il sistema della formazione professionale. Nella Tabella 3.3 sono stati riportati, sotto forma di elenco, gli obiettivi specifici presenti nel Piano formativo regionale.

Tab. 3.3 – *Gli obiettivi specifici riportati nel Piano formativo regionale*

OBIETTIVI SPECIFICI DELLA LINEA 1
<ul style="list-style-type: none"> • Sostenere le persone e le organizzazioni nei processi di cambiamento. • Accompagnare i processi di riorganizzazione che possono rendersi necessari a fronte di nuovi investimenti tecnologici e per l'introduzione di innovazioni di prodotto/processo. • Favorire politiche integrate di sviluppo locale e la competitività delle singole imprese. • Realizzare i contenuti formativi previsti nel piano di settore nazionale e/o nelle sue eventuali declinazioni su specifici territori/regioni. • Innovare i processi, le metodologie e i modelli di erogazione della formazione continua. • Incentivare la partecipazione e le opportunità degli svantaggiati.
<ul style="list-style-type: none"> • Favorire l'accesso alla formazione e l'innovazione dei sistemi e dei processi organizzativi aziendali (<i>donne</i>). • Affermare politiche e prassi di mainstreaming (<i>donne</i>).
<ul style="list-style-type: none"> • Mettere a disposizione attività di formazione continua <i>mirata alla tipologia</i> di utenza individuata (<i>stranieri</i>). • Affermare politiche e prassi di inclusione (<i>stranieri</i>). • Realizzare azioni di pari opportunità (<i>stranieri</i>).

Nella Tabella 3.4, invece, è presentata la suddivisione degli obiettivi specifici in base ai soggetti a cui essi fanno riferimento in modo diretto o indiretto.

riguardano le competenze. Ma anche in questo caso vi sono alcuni problemi da sciogliere. Infatti, se non vi possono essere particolari difficoltà a rilevare l'accrescimento delle competenze, diversa è la situazione se per valutare il progetto formativo dobbiamo rilevare se e in che misura la formazione abbia contribuito a *diversificare* le competenze dei lavoratori. Come può essere rilevata una tale "diversificazione"?

Tab. 3.4 – Gli obiettivi specifici suddivisi per soggetto di riferimento (nostra ricostruzione)

OBIETTIVI SPECIFICI PER LE IMPRESE	OBIETTIVI SPECIFICI PER I LAVORATORI	OBIETTIVI SPECIFICI PER IL SISTEMA DELLA FP
<ul style="list-style-type: none"> • Sostenere le persone e le organizzazioni nei processi di cambiamento. • Accompagnare i processi di riorganizzazione che possono rendersi necessari a fronte di nuovi investimenti tecnologici e per l'introduzione di innovazioni di prodotto/processo. • Favorire politiche integrate di sviluppo locale. • Favorire la competitività delle singole imprese. • Realizzare azioni di pari opportunità. • Affermare politiche e prassi di mainstreaming (<i>donne</i>). • Affermare politiche e prassi di inclusione (<i>stranieri</i>). • Realizzare azioni di pari opportunità (<i>stranieri</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Sostenere le persone e le organizzazioni nei processi di cambiamento. • Incentivare la partecipazione e le opportunità degli svantaggiati. • Favorire l'accesso alla formazione e l'innovazione dei sistemi e dei processi organizzativi aziendali (<i>donne</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizzare i contenuti formativi previsti nel piano di settore nazionale e/o nelle sue eventuali declinazioni su specifici territori/regioni. • Innovare i processi, le metodologie e i modelli di erogazione della formazione continua. • Mettere a disposizione attività di formazione continua <i>mirata alla tipologia</i> di utenza individuata (<i>stranieri</i>).

Va ribadito che la situazione delineata nelle righe precedenti è ampiamente descritta nella letteratura nazionale e internazionale. Si tratta di un fenomeno diffuso strettamente connesso con la diversa natura dei vari documenti in esame: la *natura politica* dei documenti di programmazione e la *natura eminentemente operativa* dell'impianto di valutazione.

* * * * *

Gli esiti del lavoro di analisi del documento progettuale (nel nostro caso il *Piano formativo regionale* relativo all'Invito 1-2019) sono stati presentati alle Parti Sociali che si sono trovate a dover effettuare una *scelta* in riferimento al seguente *problema*:

Quali sono gli obiettivi da selezionare affinché possano essere utilizzati per valutare l'*efficacia* del programma di percorsi formativi?

Scelta effettuata dalle Parti Sociali

Durante le discussioni è stato riconosciuto più funzionale, alla luce di quanto emerso dal lavoro di analisi, prevedere, in fase di costruzione dell'impianto di valutazione, un momento in cui i diversi soggetti coinvolti ridefiniscano e riformulino gli obiettivi del *programma di interventi formativi* in modo tale da renderli funzionali alle attività di valutazione. Si tratta, infatti,

di un processo di *formalizzazione degli obiettivi a fini valutativi* che non è possibile trovare nei documenti programmatori.

A questo proposito, dalle prime riflessioni sviluppate in seno alle Parti Sociali è stata espressa l'opportunità di individuare quale obiettivo da sottoporre a valutazione di impatto quello che nelle righe precedenti abbiamo è stato individuato come un obiettivo di *2° livello* ossia l'eventuale cambiamento del comportamento del lavoratore (prestazione) in azienda in modo coerente con gli apprendimenti sviluppati in formazione. Si tratta dell'obiettivo che si colloca nell'intersezione tra le influenze dell'attività di formazione e quelle del contesto aziendale. In ogni caso, guardando alla situazione emersa da una prospettiva futura, è stato riconosciuto che un supporto alle Parti Sociali in fase di elaborazione dei documenti programmatori – ad es., da parte di un soggetto esterno – risolverebbe *solo in parte* il problema in ragione della *natura* prevalentemente *politica* dei documenti di programmazione.

3.4.3. *L'oggetto da valutare: tra efficacia, impatto e percezioni*

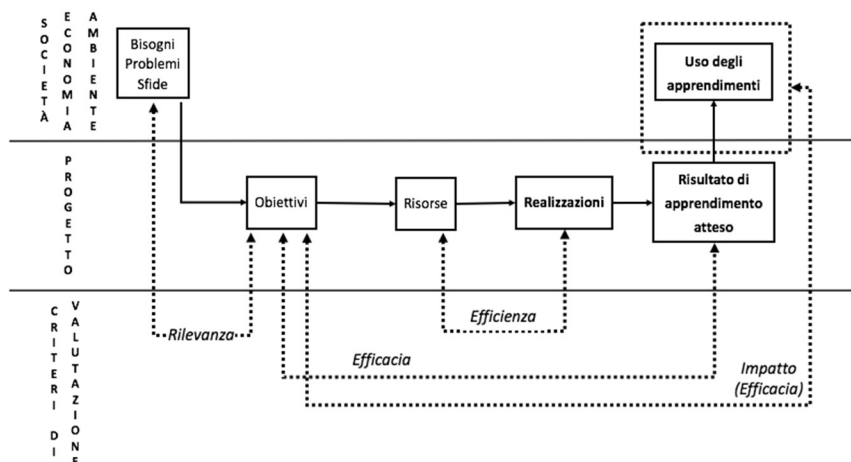
Il tema dell'*oggetto della valutazione* è stato dibattuto ulteriormente all'interno del gruppo dei partecipanti a seguito dell'introduzione di due interrogativi: il primo ha riguardato il significato del concetto di *impatto*; il secondo la chiarificazione delle operazioni interne al processo di valutazione.

In primo luogo, è stato riproposto, sotto una prospettiva diversa, il tema degli *obiettivi* da raggiungere attraverso la formazione. Abbiamo utilizzato anche in questo caso come spunto iniziale per la discussione la *Guida EVALSED* (European Commission, 2013, pp. 34-35). In questo documento, in relazione al criterio dell'*efficacia* viene fatta una interessante precisazione circa il concetto di *impatto*: «L'*impatto* è il *cambiamento* che può essere credibilmente attribuito a un intervento». I punti focali di tale definizione sono i concetti di *cambiamento* e quello di *credibilmente attribuito*. Quindi sembra che il concetto di *impatto* faccia riferimento al secondo significato che la *Guida EVALSED* ha attribuito al concetto di *efficacia*. Tuttavia, non viene specificato a quali tipi di cambiamento si faccia riferimento: se a quelli attesi o solo a quelli non attesi; se ai cambiamenti di *1° livello* (ossia quelli diretti)

o a quelli di 2° livello (ossia indiretti) nella catena sequenziale degli obiettivi²⁴.

Per riuscire a delimitare in modo più preciso e funzionale alle operazioni di rilevazione l'ambito semantico del concetto di impatto abbiamo proposto alla discussione uno schema logico²⁵ che riportiamo nella Figura 3.9.

Fig. 3.9 – Ambito semantico del concetto di impatto della formazione



Nello schema logico il termine *impatto* individua un *oggetto* ben preciso composto da due elementi: a) l'*uso degli apprendimenti in azienda* da parte dei lavoratori, inteso come prestazione lavorativa *nuova* almeno in uno dei suoi aspetti; b) il *legame* tra la prestazione nuova e gli apprendimenti sviluppati durante il percorso di formazione. In letteratura il concetto di uso degli apprendimenti viene espresso anche con la locuzione *trasferimento degli apprendimenti (training transfer)*.

L'impatto, così concepito, può essere considerato un *caso particolare dell'efficacia* – che lo ricordiamo è uno dei "criteri" di valutazione assunto dalle Parti Sociali – per due motivi: 1) rientra nel secondo significato del concetto di efficacia poco sopra presentato cioè fa riferimento a cambiamenti

²⁴ Riprova di un certo livello di ambiguità presente nella definizione del *concetto di impatto* è il fatto che subito dopo averne data una definizione il documento precisa che nell'ambito della valutazione vi è stata una «qualche confusione» circa il concetto di impatto al punto tale che «l'«impatto» è stato anche utilizzato (e in alcuni casi lo è ancora) per indicare effetti a più lungo termine, compresi quelli che sono indiretti e non intenzionali» (ibidem; il corsivo è nostro).

²⁵ Si tratta di un adattamento di uno schema contenuto in una Guida MEANS (*Means for Evaluating Actions of Structural Nature*) (Commission européenne, 1999, p. 73).

“causati” dall’intervento; 2) si riferisce a obiettivi individuati in fase di progettazione.

Nello stesso tempo, tuttavia, il concetto di impatto – così concepito – si differenzia dal criterio di valutazione dell’*utilità*²⁶ proposto sempre nella *Guida EVALSED*²⁷.

La *seconda questione* proposta come stimolo al gruppo di discussione ha riguardato, invece, la distinzione fondamentale tra l’*operazione logica* della *rilevazione* (misurazione) e quella della *valutazione*, intesa come comparazione tra i dati rilevati e un criterio di valutazione e la successiva formulazione di un giudizio di valore.

Si è partiti facendo riferimento a *una situazione concreta*: quella in cui un *oggetto esterno* ai progetti di formazione – nel nostro caso le Parti Sociali o l’Articolazione regionale – somministra dopo sei mesi dal termine delle attività formative un questionario strutturato a un lavoratore a cui viene chiesto di esprimere la propria percezione circa l’*impatto* della formazione a cui ha partecipato. Detto in altre parole, il questionario chiede al lavoratore di esprimere la propria *percezione* in relazione a due elementi: 1) se e in che misura egli abbia rilevato un cambiamento in una sua prestazione lavorativa; 2) se un tale cambiamento, qualora avvenuto, sia stato “causato” dalla formazione.

In questo caso, a rigore, il soggetto esterno, dopo aver raccolto i dati del questionario, non ha effettuato una valutazione ma *solo una rilevazione*

²⁶ Il concetto di utilità può in parte sovrapporsi a quello di *soddisfazione*. Tuttavia, il *concetto di soddisfazione* sembra fare riferimento alle *aspettative*: possiamo infatti definire la *soddisfazione* come l’appagamento di un bisogno il quale sta alla base dell’*attesa (aspettativa)* di una determinata risposta dall’ambiente. Le *aspettative* però riguardano sia il *processo formativo* – il servizio erogato – sia gli *esiti* del processo – gli apprendimenti – sia l’*uso* degli esiti del processo formativo ossia il trasferimento degli apprendimenti in azienda. Il concetto di *utilità* sembra riguardare maggiormente quest’ultimo aspetto della *soddisfazione*.

²⁷ È vero che nella *Guida EVALSED* il concetto di *utilità* viene collegato al concetto di *impatto*. Infatti, l’*utilità* viene così definita: «il fatto che gli *impatti* ottenuti da un intervento *corrispondano* ai bisogni della società e ai problemi socioeconomici da risolvere» (European Commission, 2013, pp. 114; il corsivo è nostro). Tuttavia, dopo la definizione vengono sviluppate alcune considerazioni sia sulle caratteristiche dell’*utilità* sia sul suo utilizzo che ci aiutano a chiarire la differenza con il concetto di *impatto* da noi delimitato: «L’*utilità* è un criterio di valutazione molto particolare perché ignora tutti i riferimenti agli obiettivi dichiarati di un intervento. Può essere prudente applicare questo criterio quando gli obiettivi sono mal definiti o quando ci sono molti effetti inattesi. Il criterio deve tuttavia essere usato con cautela per evitare che il gruppo di valutatori sia influenzato da considerazioni personali nella scelta di importanti esigenze o problemi socioeconomici. Alcuni autori hanno sostenuto una forma di valutazione senza obiettivi» (European Commission, 2013, pp. 114-115). Molto probabilmente quest’ultimo riferimento è al modello di valutazione *goal-free* di Scriven. A proposito del criterio dell’*utilità* va segnalato che esiste un vivo dibattito in letteratura (ad es, Alliger, Tannenbaum, Bennett Jr, Traver, & Shotland, 1997; Van Eerde, Simon Tang, & Talbot, 2008).

(misurazione) di un dato (la percezione del lavoratore circa il cambiamento a seguito della formazione). Solo dopo aver rilevato (misurata) la percezione del destinatario si avvia il vero e proprio processo di valutazione da parte del soggetto esterno. Infatti, solamente *dopo* quel momento è possibile *comparare* l'obiettivo previsto (il *risultato atteso* della prestazione del lavoratore) con il *risultato raggiunto* (il cambiamento "avvenuto"). Se la comparazione evidenzia un livello adeguato di coincidenza tra i due tipi di risultato (atteso e raggiunto) il soggetto esterno può procedere a formulare un giudizio di valore positivo del progetto.

Durante la discussione è emerso che tale processo logico viene agito il più delle volte in modo implicito. Ciononostante, esso è il fulcro di qualsiasi impianto di valutazione e, pertanto, deve essere attentamente tenuto sotto controllo soprattutto quando è basato sulla raccolta di dati di *tipo percettivo*. In questo caso, infatti, la valutazione effettuata dal soggetto esterno è *mediata* dalla percezione del soggetto interno che la esprime utilizzando parametri di riferimento del tutto personali. Ma l'aspetto da tenere in considerazione con molta cautela, come nel caso utilizzato come esempio, è che l'*oggetto concreto* che viene rilevato non è una prestazione lavorativa ma solo una *percezione del soggetto*. Alla luce degli elementi presentati al gruppo di discussione, e sui quali si è sviluppato un intenso confronto, le Parti Sociali hanno dovuto effettuare la seguente *scelta* di fronte al seguente interrogativo:

Qual è l'*oggetto specifico* da sottoporre a valutazione nell'ambito dell'impianto di valutazione di impatto?

Scelta effettuata dalle Parti Sociali.

Il criterio principale scelto per effettuare la valutazione di impatto è quello che è stato definito *efficacia a distanza di tempo* e che coincide con il concetto di *impatto* presentato nel quadro logico proposto come sollecitazione alla discussione. A questo proposito è stato riconosciuto dalle Parti Sociali che un *programma di percorsi di formazione* può essere valutato positivamente se è stato in grado di provocare in una qualche misura un *cambiamento positivo* al di fuori del contesto formativo ossia, nel caso della formazione continua, nel contesto aziendale. Questo perché un tale cambiamento è il *segnale* – un "indicatore" – di un possibile cambiamento anche nei processi aziendali. Nell'ambito del percorso di formazione, infatti, il cambiamento a livello di apprendimenti è già stato rilevato dai formatori che hanno valutato lo sviluppo di apprendimenti attraverso le prove di valutazione. Quindi, a proposito della valutazione di impatto, le Parti Sociali hanno manifestato l'interesse a rilevare *se e in che misura* gli apprendimenti sviluppati al ter-

mine delle attività di formazione siano stati utilizzati – in una qualche misura e/o forma – all’interno dell’azienda così come definito in fase di progettazione o anche in forme non previste ma sempre positive. Quindi, l’*oggetto specifico* su cui è stato manifestato l’interesse particolari delle Parti Sociali è quello che è stato definito come *uso degli apprendimenti* nuovi nel contesto di lavoro.

3.4.4. I tempi della valutazione di impatto

I momenti in cui effettuare la raccolta e analisi dei dati funzionali alla valutazione di impatto sono evidentemente in stretta relazione con quanto dibattuto nel paragrafo precedente. Di certo il concetto di impatto implica che la valutazione debba avvenire dopo la conclusione del progetto di formazione. Il problema è: *quanto tempo dopo?*

Un primo elemento tenuto presente durante le discussioni su questo aspetto dell’impianto di valutazione è stata la *coerenza* con la scelta fatta di non sovrapporsi all’impianto di valutazione implementato dagli enti di formazione e dalle aziende. Questi soggetti, infatti, devono realizzare una rilevazione per la valutazione d’impatto a un mese dal termine della conclusione delle attività formative come richiesto dal Regolamento di Fondartigianato.

Il secondo elemento reso oggetto di confronto sono stati gli esiti della letteratura scientifica sulla valutazione di impatto. A questo proposito il termine di 6 mesi sembra essere una *regola d’oro* che tuttavia mantiene solo un valore orientativo. A proposito di progetti di formazione continua, per esempio, la pedagoga spagnola Pilar Pineda Herrero ha affermato: «Per quanto riguarda i tempi di una valutazione, si consiglia di attendere tra uno e sei mesi dopo aver completato la formazione al fine di concedere il tempo necessario affinché il trasferimento si materializzi e si stabilizzi dopo “l’euforia post-formazione”. Il periodo più appropriato dipende dal tipo di apprendimento generato dalla formazione e dalla sua complessità: vale a dire, più complesse e numerose sono le competenze acquisite in un periodo di tempo, maggiore sarà il tempo necessario per il trasferimento e la stabilizzazione. In ogni caso, il tempo massimo di attesa *non dovrebbe superare i sei mesi* in modo da evitare l’oblio, e la valutazione dovrebbe essere ripetuta periodicamente al fine di valutare – e migliorare – il mantenimento del trasferimento» (Pineda, 2010, p. 685).

Le Parti Sociali, quindi, si sono trovate a effettuare una *scelta* sollecitate dal seguente *interrogativo*:

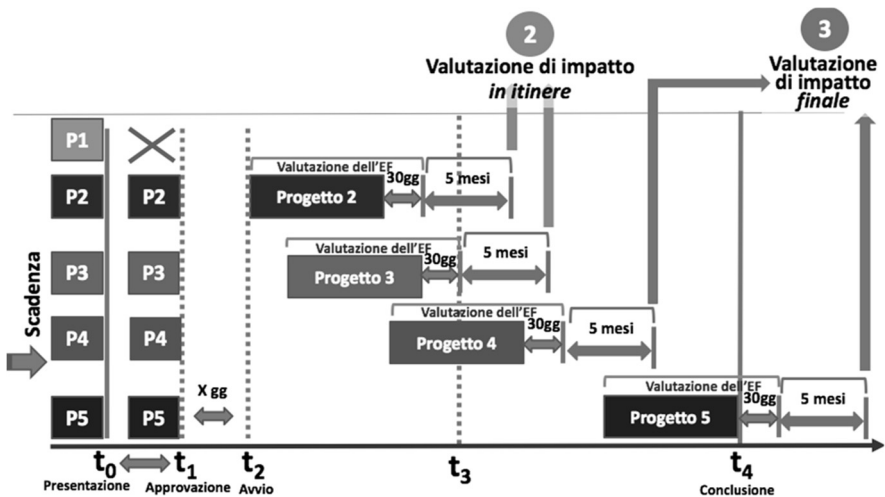
Quando effettuare la valutazione di impatto di ciascun progetto? Quale scansione temporale dare alla raccolta dei dati relativa alla valutazione di impatto? È opportuno effettuare una valutazione di impatto articolata in due momenti – in itinere e finale – oppure è sufficiente realizzare solo una valutazione di impatto finale?

Scelta effettuata dalle Parti Sociali

Un'informazione che ha aiutato a effettuare la scelta tra il prevedere una sola o due rilevazioni per la *valutazione di impatto* è stata la lunghezza dell'intervallo di tempo $t_2 - t_4$ ossia l'intervallo di tempo che intercorre tra il momento dell'avvio dei progetti approvati (t_2) e il momento della conclusione di tutti i progetti (t_4) (v. Figura 3.10). Una tale informazione è possibile ottenerla già in fase di approvazione dei progetti. Nella realtà, è vero, sono possibili oscillazioni rilevanti imputabili a molteplici fattori legati alle situazioni aziendali. Tuttavia, il numero di tali casi in rapporto al numero complessivo di progetti riguarda una percentuale residuale di situazioni. Questo significa che una stima approssimativa del momento della conclusione di tutti i progetti è possibile già definirla ex ante.

Acquisito questo dato, un argomento portato a favore della scelta di prevedere due momenti per la rilevazione di "impatto" è la lunghezza eccessiva dell'intervallo di tempo $t_2 - t_4$ – ossia del lasso di tempo tra l'avvio e la conclusione di tutti i progetti di una scadenza di un Invito – per poter avere un "ritorno" di informazioni utili per rispondere ai propri interrogativi valutativi.

Fig. 3.10 – I momenti della valutazione di impatto



È stato sottolineato, tuttavia, che circa la *valutazione d'impatto in itinere* (2), non possa essere definito a priori un momento preciso in cui effettuarla. Di volta in volta, in relazione al singolo programma di progetti formativi legati a una specifica scadenza, le Parti Sociali decideranno quando attivarla in base a criteri di opportunità e fattibilità.

Per quanto riguarda, invece, la *valutazione d'impatto finale* (3), non necessariamente essa deve essere effettuata dopo il termine di tutte le attività formative. Infatti, una scelta pratico-operativa che garantisca la tempestività della restituzione e una qualche forma di rappresentatività del campione di progetti formativi sottoposti a valutazione, può essere quella di avviare la *valutazione d'impatto finale* nel momento in cui sia concluso un numero “significativo” di progetti, ossia quando il numero di progetti conclusi possa garantire la rispondenza agli scopi delle Parti Sociali. Sarà cura, successivamente, del gruppo di ricerca che gestisce l'analisi dei progetti realizzati e rendicontati raccogliere i dati di realizzazione delle attività di tutti i progetti alla conclusione dell'ultimo progetto formativo.

Resta ferma, in ogni caso, la scelta delle Parti Sociali di assumere come momento temporale *orientativo* in cui rilevare i dati di impatto *i sei mesi* dalla fine delle attività formative così come ipotizzato nell'ambito della letteratura scientifica di settore. Tale intervallo di tempo è ritenuto adeguato a lasciare che emerga una qualche forma di “ricaduta” della formazione sull'attività dei lavoratori e delle aziende.

3.4.5. *Il campionamento*

Qualsiasi impianto di valutazione prevede la scelta del processo per individuare l'insieme delle *unità di rilevazione* ossia delle fonti dirette presso cui vengono raccolti i dati (i lavoratori e i referenti aziendali) e delle *unità di analisi*, ossia dell'oggetto specifico rispetto al quale vengono ricomposti tutti i dati raccolti (ad es., il singolo percorso formativo e/o la singola situazione aziendale).

Nell'ambito della discussione di questo aspetto, sono state richiamate alcune scelte di fondo dell'impianto di valutazione delle attività formative effettuate nell'ambito del precedente Progetto Monitoraggio 2017. Una scelta effettuata in tale Progetto fu quella di raccogliere i dati – in prima istanza – in *forma censitaria* ossia su tutta la popolazione (o universo) dei lavoratori e dei referenti aziendali coinvolti nei percorsi formativi finanziati. Si tratta di una scelta che esclude – ovviamente – quella di raccogliere i dati solo su un campione di soggetti, scelta che è stata fatta in altri interventi di valutazione

anche nell'ambito dei fondi interprofessionali sebbene nell'ambito di impianti di valutazione diversi. Non era stata scartata, tuttavia, la possibilità di prevedere dei momenti di approfondimento – successivi all'indagine censitaria – da effettuarsi con studi di caso su un campione di percorsi formativi.

Durante le discussioni del Progetto Monitoraggio 2018 è stata avanzata in prima istanza l'ipotesi di effettuare una scelta diversa rispetto al Progetto precedente ossia quella di raggiungere un *campione di soggetti* piuttosto che raccogliere dati sull'intera popolazione. Per approfondire questa ipotesi è stato dapprima preso in esame il tema del tipo di campione da scegliere: un *campione rappresentativo* dell'intera popolazione oppure un *campione non rappresentativo*?²⁸

Un secondo aspetto su cui ci si è confrontati è stato quello della *fattibilità*. Per avere un ordine di grandezza di che cosa possa comportare un'indagine campionaria, è stata effettuata una simulazione legata alla numerosità del campione. A questo proposito, è stato precisato che è possibile prevedere, a partire dal numero totale dei soggetti che si vogliono coinvolgere nella rilevazione dei dati (*popolazione*), il numero dei soggetti che costituiranno il campione. Abbiamo supposto di svolgere una rilevazione mediante questionario strutturato rivolto a una popolazione di 1.000 lavoratori mediante intervista telefonica. In questo caso, il campione potrà variare, in base a due vincoli statistici che devono essere definiti a priori dal ricercatore e utilizzati entrambi in forma integrata – ossia l'intervallo di confidenza²⁹ e il *livello* di confidenza³⁰ – entro un *minimo di 278 soggetti* (livello di confidenza = 95% e intervallo di confidenza 5%) e un *massimo di 649 soggetti* (livello di

²⁸ È stato ribadito durante la discussione il fatto che con un campione rappresentativo, sulla base delle regole metodologiche delle scienze sociali, i *risultati* dell'indagine – ottenuti analizzando i dati del solo campione – potranno essere generalizzati a tutta la popolazione. Vale a dire che quanto si affermerà delle caratteristiche dei soggetti del campione potrà essere affermato – con un inevitabile margine di errore – anche dei soggetti della popolazione sebbene non si siano raccolti dati da essi.

²⁹ L'*intervallo* di confidenza esprime l'intervallo statistico d'errore di un determinato risultato di una misurazione. Ad esempio, supponiamo che in un campione rappresentativo di lavoratori il 58% abbia risposto "sì" a una domanda di un questionario. Delimitando l'intervallo di confidenza a 3 (corrispondente al 3% di errore), nell'eventualità di un'indagine su tutta la popolazione, la percentuale di persone che risponderrebbero "sì" sarebbe compresa nell'intervallo fra il 45% (58 - 3) e il 61% (58 + 3).

³⁰ Il *livello* di confidenza esprime il *grado di certezza* del risultato. Supponiamo sempre che in un campione rappresentativo di lavoratori il 58% abbia risposto "sì" a una domanda di un questionario. Se delimitiamo il *livello* di confidenza al 95% ne consegue che, nell'eventualità di un'indagine su tutta la popolazione, esiste il 95% di probabilità che la percentuale di persone che risponderrebbero "sì" sia compresa nell'intervallo fra il 45% (58 - 3) e il 61% (58 + 3) (vedi nota precedente).

confidenza = 99% e intervallo di confidenza = 3%)³¹. Con una popolazione di 2.000 lavoratori, i valori salgono rispettivamente a 322 e 961. Questi dati hanno fornito una prima informazione sul carico di lavoro e sui costi che dovrebbero essere sostenuti per riuscire a sviluppare questo tipo di rilevazione. La *scelta* per le Parti Sociali, quindi, si è posta in relazione al seguente interrogativo:

Qual è unità di rilevazione? La raccolta dei dati deve essere effettuata su tutti i soggetti coinvolti nella formazione oppure solo su un loro campione? In quest'ultimo caso, quale procedura di campionamento deve essere scelta?

Scelta effettuata dalle Parti Sociali

Alla luce delle considerazioni svolte durante le discussioni, le Parti Sociali hanno deciso di sospendere la decisione in attesa di prendere in esame il numero specifico di soggetti da coinvolgere in una rilevazione.

3.5. Possibili schemi organizzativi per la progettazione dell'impianto di valutazione di impatto

Dopo che le Parti Sociali hanno effettuato la quasi totalità delle scelte fondamentali, il processo di messa a punto della cornice dell'impianto di valutazione di impatto ha previsto un momento di ricomposizione dei vari elementi all'interno di un'ipotesi di *struttura organizzativa* detto anche impropriamente "modello".

In coerenza con quanto assunto in premessa, non si è inteso proporre un disegno di impianto di valutazione di impatto definitivo, quanto piuttosto individuare alcuni possibili *schemi organizzativi* – ossia relazioni tra vari elementi – da utilizzare per individuare e progettare nel dettaglio l'impianto di valutazione di impatto più adeguato alle esigenze dei soggetti coinvolti e del contesto di riferimento. Uno degli obiettivi che è stato perseguito nella fase preliminare di predisposizione del materiale per le discussioni di gruppo è

³¹ Per calcolare questi valori è stato utilizzato uno strumento online, il *Sample Size Calculator* messo a punto dalla Società di ricerca sociale statunitense *Creative Research Systems* (<https://www.surveysystem.com/sscalc.htm>). La formula utilizzata in questo strumento è la seguente: Numerosità del campione = $(Z^2 * p * (1-p)) / c^2$ in cui Z = punteggio Z; p = deviazione standard; c = margine d'errore. Altri strumenti sono messi a disposizione sempre online sia dalla società statunitense *Raosoft* (<http://www.raosoft.com/samplesize.html>) con la possibilità di inserire nella formula anche la percentuale attesa di rispondenti; sia dalla società multinazionale *Qualtrics* (<https://www.qualtrics.com/blog/calculating-sample-size/>).

stato quello di integrare elementi di continuità e di innovazione relativamente al contesto di riferimento. Anche tale ipotesi organizzativa è stata presentata durante alcuni momenti di diverse discussioni di gruppo ed è stata sostanzialmente accettata dalle Parti Sociali come base per avviare il futuro lavoro di progettazione di dettaglio.

Di seguito ne presentiamo gli elementi fondamentali. Così come avvenuto nei punti precedenti, in questo contributo non è stato possibile riprodurre la dinamica interattiva delle considerazioni e riflessioni che sono emerse durante i confronti tra i partecipanti. Ci teniamo tuttavia a sottolineare che in questi momenti, più che in altri, sono emerse le convinzioni profonde sulle pratiche di valutazione di coloro che, di volta in volta, erano chiamati a rispondere alle sollecitazioni culturali proposte. E ciò ha favorito un intenso scambio di molteplici punti di vista con un reciproco arricchimento di elementi provenienti da diverse prospettive di analisi di cui non è possibile rendere conto in questo contributo.

3.5.1. *L'approccio generale: oltre la sola valutazione*³²

Un elemento fondamentale dello schema organizzativo messo a punto è costituito dall'approccio generale dell'intervento valutativo ossia dalla *funzione* da attribuire alla valutazione. Di questo aspetto se ne era discusso durante il Progetto Monitoraggio 2017 – come accennato nel paragrafo 3.2 – ma abbiamo ritenuto importante riprendere tale aspetto in esame in uno dei momenti delle discussioni di gruppo nei termini che riportiamo di seguito. Nella *Guida EVALSED* si afferma che un criterio di qualità a cui devono attenersi le domande di valutazione è quello di avere come obiettivo la raccolta di informazioni *non solo* per acquisire nuove conoscenze, ma *soprattutto* per ottenere come risposta delle informazioni da utilizzare in modo immediato in un processo decisionale o nel dibattito pubblico.

La riflessione proposta ai partecipanti alla discussione è stata quella di collocare la funzione dell'impianto di valutazione di impatto proprio in quello spazio circoscritto dall'avverbio di limitazione "*non solo*". L'attività di valutazione, infatti, può essere pensata *simultaneamente* sia come attività tesa a formulare un giudizio di valore sia come occasione per raccogliere dati circa aspetti dell'attività formativa che possano essere in ogni caso utilizzati per assumere delle decisioni.

³² Per i contenuti di questo paragrafo si può fare riferimento anche al contributo di Giovannini e Marcuccio, 2012.

In questa prospettiva, un'ipotesi di *approccio generale* da adottare per impostare l'impianto di valutazione di impatto è quella della *costruzione di una teoria* (in inglese, *theory-building*). In tal caso, *uno* – ma non solo – degli obiettivi intenzionalmente perseguiti dalla valutazione è quello di elaborare una cornice concettuale (aspetto teorico) che riguarda un particolare fenomeno relativo alla relazione tra formazione e aziende. Questo approccio è particolarmente rilevante a proposito di temi che richiedono una ricostruzione teorica nuova, verificabile ed empiricamente valida.

Parlare di *novità* in relazione ai fenomeni connessi alla relazione tra formazione e aziende è di certo non facile. Molti, infatti, sono gli studi a livello internazionale che hanno sviluppato gli aspetti connessi, per esempio, all'uso in azienda degli apprendimenti sviluppati dai lavoratori durante le attività di formazione. Tuttavia, esiste un ambito specifico, quello delle *aziende nel contesto emiliano-romagnolo*, che non sempre può essere considerato *nuovo* a questo tipo di indagini. Per tale motivo, un obiettivo della valutazione di impatto potrebbe essere quello di raccogliere dati allo scopo di costruire – in relazione a specifici fenomeni – una cornice concettuale di tali fenomeni nelle aziende – micro e medio-piccole – dell'Emilia-Romagna. Questo, in ogni caso, allo scopo di prendere decisioni circa il miglioramento delle interconnessioni tra formazione e mondo aziendale.

Il presupposto che poniamo alla base di queste considerazioni e delle possibili linee di sviluppo per l'attività di valutazione di impatto è che esista un «“circolo virtuoso” tra pratica e teoria» che porti a concepire «la relazione tra specificità della realtà da valutare e astrazione da essa come una relazione “sensibile” (Bhola, 2003, p. 389). Si tratta di una posizione che sebbene riconosca l'impossibilità, in ambito valutativo come nel contesto più ampio della ricerca sociale, di procedere alla formulazione di “grandi” generalizzazioni o “narrazioni”, allo stesso tempo ritiene necessaria una qualche forma o livello di elaborazione di conoscenze “astratte” dalla specifica situazione valutativa per contribuire al processo di costruzione del sapere³³» (Giovannini & Marcuccio, 2012, p. 94).

³³ Lipsey (1993) a questo proposito ha parlato di «piccole teorie» (small theories) mentre il “secondo” Stake usa l'espressione «teoria minuta o locale» (*petite or local theory*) (Abma e Stake, 2001, p. 12).

3.5.2. L'approccio alla raccolta dei dati: lo studio di caso

Considerazioni generali

Il secondo aspetto dello *schema organizzativo* dell'impianto di valutazione di impatto proposto alla discussione riguarda l'approccio metodologico per la raccolta dei dati che è strettamente interconnesso con l'oggetto specifico da indagare, ossia l'*impatto (efficacia esterna a distanza di tempo)* delle attività di formazione, oggetto che interessa in modo particolare le Parti Sociali.

Uno dei *possibili* percorsi, a questo riguardo, è quello della *ricerca di tipo qualitativo o misto* (quali-quantitativo) in relazione però a un *campione* dell'intera popolazione dei progetti formativi finanziati. In questa situazione, quindi, una considerazione particolare è stata fatta sull'approccio alla raccolta dei dati denominato *studio di caso*³⁴ il cui uso nella valutazione dei programmi era stato previsto sin dalle prime formulazioni di questo approccio di ricerca (Yin, 1984, 2009; Stenhouse, 1988; Stake, 1994; Merriam, 1998).

Quando si parla di *studio di caso* il panorama delle definizioni si amplia a dismisura. Non è stato nostro intento sviluppare un'analisi dettagliata di tali definizioni durante le discussioni. Ci siamo limitati a richiamare la riflessione sulla definizione di *studio di caso* sviluppata da Robert Yin (2018).

Innanzitutto, egli riconosce il fatto che la definizione si sia evoluta gradualmente nel tempo. In secondo luogo, egli mette in evidenza che gli aspetti fondamentali all'interno della definizione sono due: il primo riguarda lo *scopo* dello studio di caso; il secondo riguarda le *caratteristiche (features)* dello studio di caso che vanno specificate perché i fenomeni e i contesti in cui si sviluppano gli studi di caso non sempre sono facilmente distinguibili nelle situazioni del mondo reale.

La prima parte della definizione di studio di caso che Yin propone è la seguente: «metodo (*method*) empirico che indaga un fenomeno contemporaneo (il "caso") in profondità e nel suo contesto reale, specialmente quando i confini tra fenomeno e contesto potrebbero non essere chiaramente evidenti» (*Ivi*, p. 15). Queste parole contribuiscono già a distinguere lo studio di caso da altre forme di raccolta dei dati: in primo luogo, la differenza è rispetto alla raccolta tramite questionario, con qualsiasi modalità esso sia somministrato (cartaceo, online, via telefonica, etc.), dal momento che questo difficilmente riesce ad andare oltre un certo livello di profondità circa i dati relativi al contesto.

³⁴ MacDonald, uno dei primi sostenitori dell'approccio democratico nella valutazione, considerava lo studio di caso come la strategia da privilegiare nella valutazione educativa poiché in grado di garantire maggiormente la comunicazione con i soggetti non coinvolti direttamente nella valutazione (MacDonald, 1976).

La seconda parte della definizione precisa che uno studio di caso «affronta la situazione tecnicamente distintiva (*technically distinctive situation*) in cui vi saranno molte più variabili di interesse rispetto a quelle inseribili in un database e, di conseguenza, come primo risultato beneficia dello sviluppo precedente di proposizioni teoriche per guidare la progettazione, la raccolta e l'analisi dei dati; e come secondo risultato si basa su più fonti di prova, con dati che devono convergere attraverso una triangolazione» (*Ibidem*).

In sintesi, Yin (2018, p. 16) afferma che una ricerca – ossia una *raccolta e analisi di dati* – nella forma dello studio di caso «comprende una modalità di indagine onnicomprensiva, con una propria logica di progettazione, tecniche di raccolta dei dati e approcci specifici all'analisi dei dati. In questo senso, gli studi di caso non si limitano a essere una tattica di raccolta dei dati da soli né solo una caratteristica di progettazione». La scelta dello studio di caso come forma di ricerca porta a individuare come *unità di analisi* l'interazione tra il progetto formativo – o un suo aspetto – e il contesto in cui esso si sviluppa.

Per una integrazione tra contributo alla teoria e lo studio di caso: gli studi di caso multipli

Dopo l'illustrazione delle due componenti sopra descritte – contributo teorico e studi di caso – è stato presentato ai partecipanti alle discussioni un approccio che scaturisce dalla loro integrazione e che in letteratura è stato definito *valutazione basata sui casi* per la costruzione di una cornice teorica (*theory-building, case-based investigation*).

Gli studi di caso multipli, infatti, se strutturati in modo adeguato possono contribuire simultaneamente alla comprensione della complessità contestuale del “caso” e allo sviluppo della conoscenza scientifica (Stake, 2006; Flyvbjerg, 2011)³⁵.

L'impostazione degli studi di caso multipli può collocarsi nella zona di intersezione tra quello che Stake (1994)³⁶ ha classificato come *instrumental case study*, che viene realizzato avendo come obiettivo prioritario quello di fornire un approfondimento e un chiarimento circa un problema (*issue*) o una teoria, e l'*intrinsic case study*, che ha come scopo intrinseco quello di com-

³⁵ Il “primo Stake” escludeva una qualsiasi forma di generalizzazione delle conoscenze raccolte tramite la valutazione per un'esigenza di cogliere l'esclusività della situazione. Nel “secondo” Stake (2006, p. V) troviamo per esempio queste affermazioni: «In questo libro, ho identificato le scelte per realizzare uno studio più produttivo di generalizzazioni o più descrittivo delle operazioni attuali».

³⁶ Per Stake lo studio di caso è una modalità di ricerca che si caratterizza esclusivamente per l'interesse per un oggetto particolare, il caso singolo piuttosto che per i metodi di indagine utilizzati anche se nasce in ambiti di ricerca che hanno privilegiato procedure e strumenti di tipo qualitativo (Stenhouse, 1988).

prendere ciò che avviene nel caso preso in questione. Si tratta di una situazione che lo stesso autore riconosce come possibile. Comunque, in entrambi i tipi, l'obiettivo è quello di prendere in esame la complessità del "caso" sotto valutazione» (Giovannini e Marcuccio, 2012, p. 94).

A questo proposito, il Direttore della *Fondazione per la valutazione W.K. Kellogg* Teresa Behrens – in Wu et al. (2019) – propone di distinguere tra *valutazione multi-sito (multisite evaluation)* e *valutazione del portfolio [di casi] (portfolio evaluation)*. La valutazione multi-sito è una valutazione realizzata con un approccio *confermativo*, mentre la valutazione del portfolio è una valutazione con approccio *esplorativo per l'apprendimento* perché si preoccupa maggiormente della specificità contestuale dei progetti scelti e rientranti nel portfolio.

Al di là di queste scelte più tecniche, resta il fatto che gli studi di caso multipli richiedano un campionamento che il più delle volte è un campionamento non probabilistico – spesso un campionamento di giudizio o di scopo (*purpose o purposeful sampling*) – che può essere effettuato utilizzando diversi criteri. Eisenhardt (1989) consiglia di impiegare un numero di casi compreso tra quattro e dieci poiché con meno di quattro casi potrebbe essere difficile generare teorie, mentre con più di dieci casi potrebbe essere difficile gestire la complessità e la quantità di dati.

Una seconda area problematica riguarda la scelta degli strumenti e delle procedure da utilizzare per la raccolta dei dati. Ma quella più rilevante è costituita dall'*analisi dati raccolti*. A questo proposito uno degli approcci più diffusi in letteratura per la costruzione di cornici concettuali a partire dai casi è l'*approccio Yin-Eisenhardt* che prevede una procedura in tre fasi: (1) analisi dentro il singolo caso (*within-case analysis*); (2) ricerca di schemi costanti tra i casi (*cross-case pattern search*); (3) replicazione (*replication*). Tuttavia, tale approccio è stato attualmente sottoposto a profonde critiche (cfr., Hak & Dul, 2010).

3.5.3. *Un possibile ulteriore approccio: l'individuazione dei casi di successo*

Per arricchire ulteriormente gli elementi a supporto delle scelte delle Parti Sociali, è stata presentata durante uno dei momenti di discussione un'ulteriore sollecitazione proveniente dalla letteratura di settore. Si tratta di un approccio simultaneo o alternativo all'approccio generale della valutazione con costruzione di teorie rappresentato dal *metodo del caso di successo (success case method)* (Brinkerhoff, 2003). Si tratta di uno degli approcci alla valu-

tazione che Stame (2016) colloca tra gli *approcci di pensiero positivo* perché, insieme ad altri approcci, condivide la scelta di valorizzare nei processi valutativi i “successi”.

Dal punto di vista degli strumenti e procedure di raccolta dei dati, nel *metodo del caso di successo* viene privilegiato un approccio misto che può essere composto da storie di vita, indagini naturalistiche, sondaggi e interviste. La procedura di raccolta dei dati prevede le seguenti fasi: 1) scegliere e pianificare uno studio con il metodo del caso di successo; 2) creazione di un “modello di impatto” che definisce l’aspetto del successo; 3) progettazione e realizzazione di un sondaggio per la ricerca dei casi migliori e peggiori; 4) realizzazione di un’intervista e documentazione di casi di successo; 5) comunicazione dei risultati, conclusioni e raccomandazioni (Brinkerhoff, 2003).

Il *metodo dei casi di successo* è stato utilizzato, per esempio, nella valutazione di un progetto di formazione – della durata di 1048 ore articolate in 27 settimane – rivolto ai funzionari governativi di nuova nomina in Korea (Lee, Jeon, Kim, & Lee, 2017). L’oggetto della valutazione era il transfer degli apprendimenti in contesto di lavoro.

Le tappe seguite nel processo di valutazione³⁷ sono quelle riportate nella Tabella 3.5. I risultati di questa indagine non sono stati presi in esame durante la discussione privilegiando, invece, la riflessione sugli aspetti metodologici. Nelle conclusioni dei contributi gli autori affermano: «La maggior parte dei fattori critici di successo riscontrati in questo studio sono coerenti con gli studi precedenti; tuttavia, alcuni derivano dalle caratteristiche intrinseche del programma di formazione. Pertanto, anziché generalizzare i fattori critici di successo rilevati in questo studio, sarà necessario concentrarsi su come ricavare fattori critici di successo. Inoltre, la procedura del metodo del caso di successo qui suggerita deve essere ulteriormente convalidata espandendo la sua attuazione a vari obiettivi e programmi e integrata per considerare le limitazioni di altri studi in futuro» (*Ivi*, pp. 23-24).

³⁷ Un questionario online è stato inviato a 321 lavoratori a distanza di 12 mesi dal termine delle attività formative. Il questionario compilato è stato restituito da 198 lavoratori. Solo 139, però, sono stati i questionari utilizzabili. Utilizzando questi sono stati estratti 14 lavoratori che hanno manifestato una situazione di successo nel trasferimento degli apprendimenti appresi durante le attività di formazione. È interessante sottolineare come in questo caso sia stato superato il limite temporale della *regola d’oro* dei sei mesi per la realizzazione di una valutazione di impatto a dimostrazione del suo puro valore orientativo. Molto probabilmente il fatto di implementare una valutazione nel contesto della pubblica amministrazione con il coinvolgimento di figure apicali ha richiesto un maggiore tempo per consentire alle competenze apprese di manifestarsi.

Tab. 3.5 – Il processo di utilizzo del metodo dei casi di successo nella ricerca di Lee et al. (2017)

FASE	CONTENUTI	METODI
Selezione dei soggetti	<ul style="list-style-type: none"> - Definizione delle fasi della valutazione per ciascun soggetto - Selezione dei soggetti per la valutazione dell'applicabilità al luogo di lavoro 	Rassegna della letteratura Focus group
↓		
Sviluppo del modello di effetto della formazione	<ul style="list-style-type: none"> - Analisi degli obiettivi di apprendimento e dei libri di testo - Focus group con i principali stakeholders 	Rassegna della letteratura Focus group
↓		
Sviluppo dello strumento di misurazione del trasferimento della formazione	<ul style="list-style-type: none"> - Sviluppo dello strumento di misurazione del trasferimento della formazione - Analisi della validità e attendibilità dello strumento di misurazione dei risultati 	Rassegna della letteratura Verifica della validità di contenuto Indagine (survey)
↓		
Stima del livello di trasferimento della formazione	<ul style="list-style-type: none"> - Svolgimento dell'indagine (survey) sul trasferimento della formazione - Analisi dei risultati dell'indagine 	Indagine con questionario (survey)
↓		
Interviste in profondità con i lavoratori con un alto grado di trasferimento della formazione	<ul style="list-style-type: none"> - Selezione dei lavoratori con un trasferimento di successo - Costruzione della guida per l'intervista in profondità - Implementazione della intervista in profondità 	Rassegna della letteratura Intervista in profondità
↓		
Deduzione dei fattori critici di successo e di fallimento del trasferimento della formazione	<ul style="list-style-type: none"> - Estrazione dei casi di successo e di fallimento del trasferimento - Analisi dei casi di successo e di fallimento di transfer - Analisi dei fattori critici di successo e fallimento di trasferimento 	Analisi del contenuto

3.5.4. Per una possibile integrazione tra studi di caso multipli e indagini con questionario

Un ulteriore elemento toccato durante la discussione dello *schema organizzativo* dell'impianto di valutazione di impatto, è stata la possibilità di integrare una rilevazione di dati attraverso un questionario strutturato (*survey*) – somministrato mediante una qualsiasi modalità (cartacea, CATI, CAWI, etc.) e che si configura come modalità di tipo “quantitativo” – con una rilevazione mediante strumenti e procedure di tipo “qualitativo” è di certo possibile.

Una tale integrazione si è rivelata possibile sia nell'ambito degli studi di caso multipli sia in quello del metodo dei casi di successo. L'aspetto importante è che i diversi tipi di rilevazione siano strettamente interconnessi tra loro all'interno di un impianto complessivo coerente. Restano aperti, tuttavia, una serie di problemi connessi soprattutto alla raccolta dei dati, all'analisi dei dati, al processo di formulazione del giudizio di valore e al processo di individuazione degli interventi di miglioramento.

Circa la *raccolta dei dati*, la somministrazione di strumenti di tipo qualitativo – ad esempio un'intervista individuale o di gruppo – richiede una specifica competenza tecnica da parte del rilevatore. Per quanto una persona possa avere buone capacità comunicative, queste non sono sufficienti per condurre una raccolta di dati validi e attendibili.

In relazione all'*analisi dei dati*, gli strumenti di tipo qualitativo producono in gran parte non “numeri” ma “testi”³⁸, in alcuni casi scritti in altri orali che vanno in ogni caso trasformati in testi scritti (*trascrizione*). E l'analisi testuale richiede anch'essa una competenza specifica oltre che l'utilizzo di specifici software.

Infine, il momento della *formulazione del giudizio di valore*. Questo resta sempre il momento più “trascurato” poiché si parte spesso dal presupposto che già la raccolta e analisi dei dati sia fare “valutazione”. Tuttavia, anche se la raccolta (misurazione) dei dati sia fondamentale, il momento in cui tali dati vengono dapprima interpretati e poi sottoposti a rielaborazione per formulare il giudizio di valore va attentamente tenuto distinto dagli altri momenti del processo perché richiede una specifica competenza da parte di molteplici soggetti. Non dimentichiamo infine il momento successivo alla valutazione ossia l'*individuazione delle linee di sviluppo*. Infatti, una delle finalità della valutazione è quella di contribuire ad apportare un miglioramento

³⁸ Un'altra forma di *dato qualitativo* può essere quella dell'immagine raccolta tramite un video o una foto.

delle attività dei diversi attori coinvolti. Ma anche questo momento del processo complessivo richiede una serie di abilità e attenzioni che scaturiscono solo da specifiche competenze.

3.6. Gli elementi di specificità dell'impianto di valutazione complessivo

Allo scopo di far emergere con maggiore chiarezza l'*identità valutativa* – vale a dire le *specificità* – dell'impianto di valutazione in capo alle Parti Sociali regionali e gestito dall'Articolazione regionale di Fondartigianato dell'Emilia-Romagna, è stato proposto ai diversi attori partecipanti alle discussioni un confronto, per quanto sommario, con le impostazioni metodologiche degli impianti di valutazione messi a punto nell'ambito di altri due Fondi paritetici interprofessionali. La scelta fatta è stata quella di focalizzare l'attenzione solo sulle scelte legate agli impianti di valutazione utilizzati per valutare le attività di formazione utilizzando strumenti a livello di singolo percorso formativo e che, allo stesso tempo, non avessero come oggetto di raccolta solo dati di tipo “quantitativo” /burocratico/amministrativo.

Il primo impianto di valutazione preso in esame a fini comparativi è stato quello realizzato da *Fondimpresa*³⁹. Senza entrare nel dettaglio dell'impianto, sono state dapprima prese in esame alcune delle scelte effettuate all'interno dell'*impianto di valutazione 2017*: a) è stata effettuata una rilevazione campionaria e non censitaria sull'intera popolazione di riferimento; b) l'Ufficio Monitoraggi e Valutazioni delle Attività Finanziate ha garantito una metodologia d'indagine unitaria – elaborata in collaborazione con un'Università (la Federico II di Napoli) – e il coordinamento delle attività a livello nazionale; c) le rilevazioni sui territori sono state realizzate con il coinvolgimento delle Articolazioni Territoriali di Fondimpresa. A loro è stata affidato il compito della raccolta dei dati; d) i dati di tipo percettivo raccolti riguardano le percezioni dei rappresentanti dei soggetti attuatori e docenti, dei referenti aziendali e dei dipendenti partecipanti alla formazione; e) i dati sono

³⁹ I dati per sviluppare questo punto del discorso sono stati estratti da due documenti: 1) il primo è il *Rapporto sulle attività di monitoraggio valutativo – Anno 2017*. Si tratta del Rapporto relativo alle Analisi delle attività formative finanziate con l'Avviso 4/2014 e realizzate nel 2016 (https://www.fondimpresa.it/images/Media/rapporto_2017_30.05.18_REV1.pdf) e presentato nel maggio 2018; 2) il secondo, invece, è il *Rapporto 2018* dal titolo *Il monitoraggio valutativo: obiettivi e strategie* a cura di Maurizio Bernava – Direttore Area Monitoraggio Valutativo Aiuti di Stato e Servizi di Supporto di Fondimpresa – presentato in un incontro pubblico sotto forma di presentazione con diapositive.

stati raccolti tramite interviste standardizzate; f) i dati raccolti erano relativi a: grado di raggiungimento degli obiettivi formativi; percezione dell'impatto della formazione sui processi aziendali e sulle performance; percezione di utilità della formazione da parte dei lavoratori beneficiari della formazione, organizzata in 4 dimensioni (modello di Kirkpatrick).

Più articolata, invece, risulta la situazione in relazione all'*impianto di Monitoraggio Valutativo (MV) del 2018*. Le attività hanno avuto un carattere sperimentale al fine rinnovare il Sistema di Monitoraggio Valutativo puntando ad una sua nuova funzione. Gli obiettivi fondamentali di questo nuovo impianto sono stati:

- *incrementare la qualità e il valore delle rilevazioni e degli studi effettuati dalle Articolazioni territoriali* mediante: a) una metodologia standardizzata a livello nazionale; b) una convenzione con INAPP; c) la costruzione di un *campione* di situazioni aziendali di qualità; d) l'effettuazione di rilevazioni relative sia ai Piani Conto Formazione sia ai Piani Conto di Sistema; e) la scelta di rilevare dati sulla base degli Ambiti Tematici Strategici individuati dal Comitato di Indirizzo Strategico di Fondimpresa;
- *fare assumere alle Articolazioni Territoriali di Fondimpresa un ruolo centrale nel processo di monitoraggio valutativo* attraverso: a) la scelta delle aziende e dei piani sui quali effettuare le rilevazioni per garantire aderenza e vicinanza al territorio; b) la condivisione con Fondimpresa delle scelte effettuate; c) il coinvolgimento delle Articolazioni Territoriali nelle diverse fasi del processo di monitoraggio valutativo;
- *valorizzare e diffondere a livello di sistema i risultati prodotti delle attività di monitoraggio valutativo* mediante la diffusione di buone prassi formative rilevate.

L'aspetto più interessante sottolineato è che l'impianto di valutazione di Fondimpresa sia in *continua evoluzione*. Infatti, sulla base della sperimentazione del 2018, i responsabili delle attività di formazione affermano che le attività di monitoraggio valutativo per il 2019 svilupperanno i seguenti *aspetti innovativi*:

- messa a punto di una metodologia che combina rilevazioni di tipo *qualitativo* (CAPI) – Analisi di Contesto presso le aziende scelte dalle articolazioni territoriali nell'ambito di un campione predisposto da Fondimpresa – e *quantitativo* (CAWI), tramite questionario online rivolto alle aziende e ai lavoratori;

- costruzione di *campione statistico* delle aziende che hanno partecipato a piani formativi conclusi nel 2018 per consentire – in alcuni ambiti – la generalizzazione dei risultati.

Il secondo impianto di valutazione preso in esame a fini comparativi è quello messo a punto da Fon.Coop. La base delle informazioni per descrivere tale impianto è costituita dall'*Avviso pubblico per l'acquisizione di manifestazioni di interesse*⁴⁰ che riguarda l'affidamento dei servizi di costruzione di un modello di valutazione d'impatto da sperimentare sui piani formativi finanziati con l'Avviso 40 "Strategie formative per l'occupazione" pubblicato in data 30 ottobre 2017. Da tale documento si evince che l'obiettivo generale di Fon.Coop è quello di mettere a punto – con il supporto di un soggetto esterno⁴¹ – un impianto di valutazione di impatto delle attività formative caratterizzato dai seguenti aspetti:

- *finalità*: a) verificare l'efficacia delle scelte di programmazione fatte; b) rafforzare la capacità di destinare le risorse in modo efficace; c) migliorare la capacità di orientare la definizione di progetti che corrispondano agli obiettivi individuati;
- *oggetti di indagine*: tutte le variabili intervenienti nel processo di costruzione e realizzazione dei piani formativi al fine di individuare indicatori chiave replicabili per le valutazioni degli avvisi futuri;
- *ruolo degli stakeholders*: coinvolgimento degli stakeholders nella definizione degli impatti e nella loro valutazione (definizione dei modelli, validazione dei risultati);
- *tempi della valutazione*: verificare alcuni effetti sia a "medio" termine (indicativamente da 6 a 12 mesi dopo la chiusura dei piani formativi) che a "lungo" termine (24 mesi dalla chiusura dei piani);
- *definizione del concetto di impatto*: criterio di valutazione dell'efficacia di politiche, progetti, azioni, e anche come criterio di pianificazione di linee strategiche e interventi;
- *strumenti per la raccolta dei dati*: personalizzazione di metodi e strumenti per rispondere adeguatamente alle esigenze e agli obiettivi dell'organizzazione (es: scelta tra metodi monetari vs. non monetari di valutazione).

⁴⁰ Il documento può essere scaricato dal seguente indirizzo URL: http://www.foncoop.coop/wp-content/uploads/2018/07/FonCoop_testo_manifestazione-interesse-ricerca-impatto_Avviso-40-FdR_20-07-2018.pdf.

⁴¹ L'intervento del soggetto esterno prevede anche che la struttura Fon.Coop. sia «formata sull'utilizzo e l'elaborazione dei dati e supportata nello step di valutazione di medio periodo, per poi essere in grado di realizzare gli step successivi in modo autonomo».

Da questi dati sommari raccolti mediante la documentazione a nostra disposizione, è stato possibile individuare – durante le discussioni di gruppo – i seguenti principali aspetti di *specificità* che caratterizzano l’impianto di valutazione delle Parti Sociali dell’Emilia-Romagna per quanto riguarda le attività di formazione finanziate da Fondartigianato:

- la scelta di mettere a punto un impianto complessivo di valutazione che preveda oltre alla valutazione delle attività realizzate e rendicontate e alla valutazione *di impatto* anche un impianto di valutazione *ex ante*. La funzione di quest’ultimo impianto è quella di avere a disposizione tempestivamente una serie di informazioni utili a guidare l’implementazione delle attività e a supportare le scelte per le successive scadenze degli Inviti;
- la scelta di prevedere – in alcuni momenti del processo – l’utilizzo sia dei *dati di contesto* messi a disposizione dall’Osservatorio OsSIP-ER sia i *dati di dettaglio* raccolti mediante *indagini su grandi campioni* con strumenti strutturati (*survey*) anch’essi sistematizzati all’interno della piattaforma OsSIP-ER;
- la scelta di svolgere una funzione di *promozione culturale* nell’ambito del contesto regionale attraverso l’individuazione e diffusione non solo di pratiche formative di successo ma, soprattutto, mediante il contributo alla costruzione di un *quadro concettuale* del processo di trasferimento degli apprendimenti in contesti aziendali territoriali utile a sviluppare una *cultura del valore della formazione*.

3.7. Una possibile nuova prospettiva per le Linee Guida

Uno degli ultimi aspetti reso oggetto di discussione è stato, alla luce delle scelte precedenti, il “senso” da *ri-attribuire* al documento denominato *Linee guida per la progettazione delle attività di monitoraggio e valutazione* ed elaborato nell’ambito del Progetto Monitoraggio 2017. Quel documento, infatti, era scaturito da una esigenza delle Parti Sociali emersa a seguito di una scelta strategica di fondo che nell’ambito del Progetto Monitoraggio 2018 è cambiata. Tuttavia, ad oggi, non è stato possibile individuare tutte le implicazioni pratico-operative di tale cambiamento dal momento che le Parti Sociali sono chiamate a effettuare ancora delle scelte particolari che riguardano in primo luogo il disegno specifico dell’impianto di valutazione di impatto. Resta fermo, tuttavia, il fatto che le Parti Sociali non effettueranno più una raccolta dei dati già “raccolti” dagli enti di formazione e dalle aziende. E questo sembra far cadere l’esigenza delle Parti Sociali di favorire – attraverso

appunto delle *Linee guida* – una maggiore uniformità del processo valutativo degli enti e delle aziende in vista della successiva possibilità – qualora se ne fossero presentate le condizioni di fattibilità e sostenibilità – di entrare in possesso dei dati per espletare le proprie funzioni valutative.

In attesa degli sviluppi futuri del Progetto Monitoraggio attraverso cui dovranno essere delineate in modo chiaro la funzione e la struttura futura del documento, è emersa, dal confronto tra i partecipanti, la convinzione che le *Linee guida* possano mantenere ancora intatta, allo stato attuale, una *funzione formativa* in relazione all'intero sistema della formazione professionale e delle aziende. Infatti, in esse sono contenuti *principi generali* a cui tutti i possibili impianti di valutazione possono richiamarsi allo scopo di favorire il raggiungimento di un più elevato livello di qualità valutativa. In tal modo, le Parti Sociali possono mantenere una funzione di promotrice sul territorio regionale di una *cultura della valutazione* basata sul rigore metodologico di tutti i suoi passaggi e sulla raccolta dei dati. Ciò non toglie, è stato sottolineato, che tale documento dovrà in ogni caso essere ripensato nella sua funzione e struttura di fondo.

3.8. Apertura a ulteriori sviluppi

In conclusione, di questo resoconto delle attività di ricerca, riportiamo alcune considerazioni condivise durante le discussioni di gruppo che hanno riguardato gli sviluppi futuri del Progetto Monitoraggio 2018 per aumentare ulteriormente il livello di efficacia, efficienza e fattibilità dell'impianto complessivo di valutazione delle Parti Sociali:

- la costruzione dell'impianto di valutazione di dettaglio delle Parti Sociali dovrà integrarsi – in una qualche forma – con nuove *Linee guida* da mettere a punto durante gli sviluppi futuri del Progetto Monitoraggio che dovranno riguardare non solo gli enti di formazione e le aziende – per quanto riguarda in modo particolare la valutazione ex ante dei progetti presentati e approvati – ma anche le modalità che, in fase di gestione, saranno invitati a seguire sia l'Articolazione regionale di Fondartigianato per l'implementazione dell'impianto di valutazione sia il gruppo di ricerca che gestirà l'analisi dei progetti realizzati e rendicontati;
- la gestione operativa delle attività di raccolta ed elaborazione dei dati previste dall'impianto di valutazione complessivo richiederà lo sviluppo di un *dispositivo informatico complesso* che – soprattutto in fase

- di valutazione ex ante ma non solo – possa agevolare il lavoro dei soggetti coinvolti;
- la scelta di implementare e gestire in modo autonomo l'impianto di valutazione complessivo esigerà che le Parti Sociali si dotino di competenze adeguate a presidiare in modo efficace tutti i momenti dell'impianto stesso;
 - in fase di scelte pratiche-operative, dovrà esser prestata attenzione al carico di lavoro che verrà richiesto ai diversi soggetti coinvolti al fine di garantire in tutti i momenti della valutazione sia l'effettivo afflusso di dati sia l'attendibilità dei dati stessi;
 - sarà opportuno prevedere una *sperimentazione empirica* – solo avviata durante il Progetto Monitoraggio 2017 – dei momenti di *analisi e interpretazione dei dati raccolti*, di *formulazione del giudizio di valore* sulle attività formative realizzate e di *utilizzo dei dati* e delle valutazioni all'interno dei *momenti decisionali* per il miglioramento che sono in capo alle Parti Sociali. Si tratta di momenti fondamentali dell'intero impianto di valutazione senza i quali non è possibile parlare di valutazione;
 - la messa a punto di un impianto di valutazione complessivo richiederà, inevitabilmente, una maggiore esplicitazione e formalizzazione delle integrazioni con gli altri processi in capo alle Parti Sociali all'interno dell'Articolazione regionale di Fondartigianato: l'attività "progettuale" e l'attività di promozione.

Sintesi delle principali evidenze

Al termine di questo resoconto che presenta solo di alcuni degli esiti⁴² dell'attività di "ricerca con intervento" finalizzata a co-costruire un impianto di valutazione di impatto, vogliamo riservare una breve considerazione circa un aspetto rilevante dell'approccio metodologico utilizzato.

In un saggio di alcuni fa, il sociologo danese Peter Dahler-Larsen affermava che «lo sviluppo della *capacità di valutazione* e il supporto della cul-

⁴² Ribadiamo in questo punto quanto già precisato nell'introduzione, vale a dire il fatto che gli esiti presentati in questo capitolo riguardano principalmente solo uno degli oggetti indagati dalla ricerca – ossia l'*esito* del processo di co-costruzione vale a dire l'*impianto di valutazione* – lasciando sullo sfondo altri oggetti di indagine (le modalità con cui si è sviluppato il processo di co-costruzione [ad esempio, ripensamenti, rivisitazioni, integrazioni, cambiamenti], le reazioni dei soggetti coinvolti [ad es., coinvolgimento, resistenza, opportunismo, strumentalizzazione], le culture valutative dei partecipanti) che saranno presentati in un prossimo contributo.

tura organizzativa orientata all'apprendimento e alla valutazione sono diventati fondamentali. Ad esempio, nei paesi in via di sviluppo è stata appresa una lezione specifica: [...] se non esiste una capacità locale di gestione e apprendimento, anche le iniezioni esterne di risorse sono di scarso aiuto nel lungo periodo. La *sostenibilità* richiede *capacità locale*. Gli errori e gli effetti collaterali devono essere rilevati localmente se devono essere gestiti. Questa lezione spiega ovviamente la necessità di sviluppare la *capacità di valutazione locale*» (Dahler-Larsen, 2012, p. 163; il corsivo è nostro).

Il valore della *sostenibilità* ha di certo guidato la scelta di impostare il rapporto tra il Dipartimento di Scienze dell'educazione "Giovanni Maria Bertin" e le Parti Sociali secondo un *approccio partecipativo* finalizzato allo *sviluppo di capacità valutative*. Tuttavia, alla base di tale scelta vi è stato soprattutto un principio più generale, di tipo non organizzativo ma pedagogico, che John Dewey ha denominato *principio di continuità*. Tale principio afferma, sostanzialmente, che un'esperienza può esser considerata un'esperienza *per la libertà* delle persone coinvolte quando in essa viene favorita sempre la *capacità* dei soggetti di continuare a "crescere" (*capacity for growth*) nel futuro (Dewey, 2014/1938, p. 23) senza delegare ad altri questa funzione. Quando, cioè, viene *sempre* promossa nelle persone la *capacità* di continuare nel futuro "lo svolgimento ordinato verso l'espansione e l'organizzazione del sapere" (Dewey, 2014/1938, p. 67) alimentato dalla curiosità, dal potenziamento dell'iniziativa e dal sorgere di nuovi desideri e propositi. E *anche* questa *capacità* costituisce un *risultato atteso* della ricerca di cui si renderà conto prossimamente.

Riferimenti bibliografici

- Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett Jr, W., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel psychology*, 50(2), 341-358.
- Bhola, H. S. (2003). Introduction. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate, *International Handbook of Educational Evaluation* (p. 389-396). Dordrecht: Kluwer.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information. Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Brandon, P. R., & Fukunaga, L. L. (2014). The state of the empirical research literature on stakeholder involvement in program evaluation. *American Journal of Evaluation*, 35(1), 26-44.
- Brinkerhoff, R. O. (2003). *The Success Case Method. Find Out Quickly What's Working and What's Not*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

- Cataldi, S. (2009). *Come si analizzano i focus group*. Milano: FrancoAngeli.
- Commission européenne (1999). *Évaluer les programmes socio-économiques. Conception et conduite d'une évaluation – Volume 1*. Luxembourg: Communautés européennes (<http://www.ofarcy.net/documentation/vol1.pdf>).
- Cousins, J. B., & Earl, L. M. (Eds.) (1995). *Participatory Evaluation in Education: Studies in Evaluation Use and Organizational Learning*. London: Falmer Press.
- Dahler-Larsen, P. (2012). *The evaluation society*. Stanford: Stanford University Press.
- Davidson, E. J. (2005). *Evaluation Methodology Basics. The Nuts and Bolts of Sound Evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Davidson, E. J. (2012). *Actionable Evaluation Basics. Getting succinct answers to the most important questions*. Seattle: Real Evaluation.
- Dewey, J. (2014/1938). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Eisenhardt, K. M. (1989). Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. (2007). Theory building from cases. Opportunities and challenges. *Academy of Management Journal*, 50(1), 25-32.
- European Commission. (2013). *EVALSED. The resource for the evaluation of Socio-Economic Development. Evaluation guide*. Brussels: European Commission.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case study. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (4th ed., p. 301-316). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fondartigianato_ER, & Marcuccio, M. (2018a). *L'impianto di monitoraggio e valutazione delle attività formative finanziate da Fondartigianato in Emilia-Romagna. Inquadramento, modello, organizzazione*. Bologna: Fondartigianato_ER.
- Fondartigianato_ER, & Marcuccio, M. (2018b). *Linee guida per la progettazione delle attività di monitoraggio e valutazione*. Bologna: Fondartigianato ER.
- Giovannini, M. L., & Marcuccio, M. (2012). *Ricerca sulla valutazione di un progetto scolastico innovativo: scelte e interrogativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Hak, T., & Dul, J. (2010). Theory-building with cases. In A. J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (a cura di), *Encyclopedia of case study research* (p. 932-937). Thousand Oaks: Sage.
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. Alexandria, Va: Association for Talent Development.
- Labin, S. N., Duffy, J. L., Meyers, D. C., Wandersman, A., & Lesesne, C. A. (2012). A research synthesis of the evaluation capacity building literature. *American Journal of Evaluation*, 33(3), 307-338.
- Lee, C., Jeon, D., Kim, W., & Lee, J. (2017). Evaluating training for new government officials: a case study using the success case method. *Public Personnel Management*, 46(4), 419-444.
- MacDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. In D. Tawney (A cura di), *Curriculum evaluation today: Trends and implications* (p. 125-134). London: Macmillan.
- Maeder, S. (2013). Group discussion as an evaluation method. Development, potentials and models. *Zeitschrift fur evaluation*, 12(1), 23-51.

- Marcuccio, M. (2012). *Valutare l'impatto della formazione continua nelle imprese*. Parma: Universitas.
- Martini, A. (2006). Metodo sperimentale, approccio controfattuale e valutazione degli effetti delle politiche pubbliche. *Rassegna italiana di valutazione*(34), 61-74.
- Martini, A., & Sisti, M. (2009). *Valutare il successo delle politiche pubbliche*. Bologna: il Mulino.
- McDonald, B., Rogers, P., & Kefford, B. (2003). Teaching people to fish? Building the evaluation capability of public sector organisations. *Evaluation*, 91(1), 9-29.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Naccarella, L., Pirkis, J., Kohn, F., Morley, B., Burgess, P., & Blashki, G. (2007). Building evaluation capacity. Definitional and practical implications from an Australian case study. *Evaluation and Program Planning*, 30(3), 231-236.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pineda, P. (2010). Evaluation of training in organisations: a proposal for an integrated model. *Journal of European Industrial Training*, 34(7), 673-693
- Preskill, H., & Boyle, S. (2008). A multidisciplinary model of evaluation capacity building. *American journal of evaluation*, 29(4), 443-459.
- Ridde, V., & Dagenais, C. (Dir.). (2013). *Approches et pratiques en évaluation de programmes*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Rogers, P., & Gervais, M. (2012). Le renforcement des capacités en évaluation. In V. Ridde, & C. Dagenais (Dir.), *Approches et pratiques de l'évaluation de programme* (p. 213-232). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Ryan, G.W., & Bernard, H.R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15, 85-109.
- Schein, E. (2001). *La consulenza di processo*. Milano: Cortina.
- Sen, A. (2003). Development as Capability Expansion. In S. Fukuda-Parr, A. K. Kumar, & U. N. Office, *Readings in Human Development. Concepts, measures and policies for a development paradigm* (p. 3-16). New Delhi and New York: Oxford University Press.
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (A cura di), *Handbook of qualitative research* (p. 236-247). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*, New York, NY: The Guilford Press.
- Stame, N. (2016). *Valutazione pluralista*. Milano: FrancoAngeli.
- Stenhouse, L. (1988). Case study methods. In J. P. Keeves (a cura di), *Educational research, methodology, and measurement. An international handbook* (p. 49-53). Oxford: Pergamon Press.
- Trivellato, U. (2010). La valutazione d'impatto controfattuale e prospettica. *Rassegna italiana di valutazione*(47), 29-34.
- Van Eerde, W., Simon Tang, K. C., & Talbot, G. (2008). The mediating role of training utility in the relationship between training needs assessment and organizational effectiveness. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(1), 63-73.

- Vergani, A. (2004). *Casi di valutazione. Processi valutativi e azioni formative*. Bologna: il Mulino.
- White, H., & Phillips, D. (2012). *Addressing attribution of cause and effect in small n impact evaluations: towards an integrated framework*. New Delhi: International Initiative for Impact Evaluation.
- Wu, H., Shen, J., Jones, J., Gao, X., Zheng, Y., & Krenn, H. Y. (2019). Using logic model and visualization to conduct portfolio evaluation. *Evaluation and program planning*, 74, 69-75.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research. Design and methods*. Beverly Hills: Sage.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods* (4th ed.). Thousand Oack, CA: Sage.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications. Design and methods* (6th ed.). Thousand Oaks : Sage.
- Zammuner, V. L. (2003). *I focus group*. Bologna: il Mulino.