

**Progetto Monitoraggio 2017**



*Emilia-Romagna*

**Attività 5**

**Linee guida  
per la progettazione  
delle attività di  
monitoraggio e  
valutazione**

**Soggetti attuatori**

**Massimo Marcuccio**

*Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin"*



**Emilia-Romagna**

# Indice

<b>INTRODUZIONE</b>	<b>2</b>
PREMESSA	2
L'IMPIANTO DI MONITORAGGIO E VALUTAZIONE	2
ALCUNE CONDIZIONI PER LA COSTRUZIONE DELL'IMPIANTO DI MONITORAGGIO E VALUTAZIONE	5
IL CONTESTO NAZIONALE DELLE LINEE GUIDA	6
LA COSTRUZIONE <i>PARTECIPATA</i> DEL SISTEMA DI MONITORAGGIO E VALUTAZIONE	7
<i>NATURA</i> E FINALITÀ DELLE <i>LINEE GUIDA</i>	8
I DESTINATARI	9
STRUTTURA, SCELTE LINGUISTICHE E GLOSSARIO	10
<b>LINEE GUIDA - ASPETTI STRUTTURALI E PROCEDURALI</b>	<b>11</b>
A. IL SOGGETTO DELLA VALUTAZIONE	11
B. I MOMENTI DELLA VALUTAZIONE	12
C. LE "FONTI" DEI DATI: LE UNITÀ DI RILEVAZIONE	13
	14
<b>LINEE GUIDA - ASPETTI TRASVERSALI</b>	<b>14</b>
D. LA VALIDITÀ DELLA VALUTAZIONE	14
E. L'ATTENDIBILITÀ DELLA VALUTAZIONE	15
<b>GLOSSARIO "APERTO"</b>	<b>16</b>
APPRENDIMENTO	17
ATTENDIBILITÀ E VALIDITÀ	17
BISOGNO FORMATIVO	19
COMPARABILITÀ	21
IMPATTO	21
INDICATORE	23
MIGLIORAMENTO	24
MONITORAGGIO [ → VALUTAZIONE]	24
PROCESSO	24
PROGETTO	24
UNITÀ DI RILEVAZIONE / UNITÀ DI ANALISI	25
VALIDITÀ [ → ATTENDIBILITÀ]	27
VALUTAZIONE	27
	29
<b>RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI</b>	<b>29</b>

## Premessa

Le Parti Sociali Regionali dell'Emilia-Romagna nel periodo marzo 2017 – luglio 2018 hanno realizzato il *Progetto Monitoraggio 2017* il cui obiettivo principale era quello di avviare la *predisposizione delle risorse* umane, tecniche ed economiche – a livello inter- e intra- organizzativo – per rispondere al mandato ricevuto da Fondartigianato nazionale con la Delibera del CDA del 12 ottobre 2016 che invitava i Comitati paritetici a effettuare almeno ogni sei mesi un monitoraggio dell'attività realizzata o in corso di realizzazione.

Il documento denominato *Impianto di monitoraggio e valutazione* delle attività formative finanziate costituisce una delle principali risorse elaborate nell'ambito di tale progetto. Si tratta, infatti, di un *documento di natura progettuale* nel quale sono state esplicitate scelte teoriche e operative per predisporre un impianto di monitoraggio e valutazione limitatamente alle attività formative connesse all'attuazione dei *Piani formativi* e al *Progetto Quadro*.

Nel documento è stata delineata un'*organizzazione* complessiva dell'impianto di monitoraggio e valutazione – presupposti teorici, struttura e “dispositivi operativi” – che ha assolto la funzione di guida nell'individuare e realizzare tutte le altre risorse. Poiché è all'interno di tale organizzazione che le *Linee guida* che qui presentiamo acquistano il loro pieno “significato”; di seguito ne riportiamo una sintesi rimandando al documento *Impianto di monitoraggio e valutazione* per una sua più articolata descrizione.

Va anche ricordato che un obiettivo fondamentale che sta alla base del Progetto Monitoraggio 2017 – e che fa da fondamento teorico e valoriale delle seguenti Linee guida – è quello di garantire la *comparabilità* dei dati raccolti a livello di singoli progetti formativi. Solo in tal modo, infatti, sarà possibile ricostruire una rappresentazione complessiva del fenomeno della formazione continua finanziata e poter, di conseguenza, assumere tale rappresentazione come evidenza affidabile da utilizzare nell'ambito di processi decisionali e progettuali.

## L'impianto di monitoraggio e valutazione

Gli attori principali che operano all'interno del sistema di monitoraggio e valutazione di Fondartigianato dell'Emilia-Romagna sono quattro: 1) le *Parti sociali regionali*; 2) l'*Articolazione regionale*, articolata al suo interno in Comitato paritetico e Referenti; 3) il *sistema dei soggetti che erogano formazione*, articolato al suo interno tra *strutture formative* e imprese/lavoratori<sup>1</sup>; 4) il Centro di analisi ed elaborazione dati (*Figura 1*).

Tra gli attori sono state individuate le seguenti *dinamiche operative* (Fig. 2).

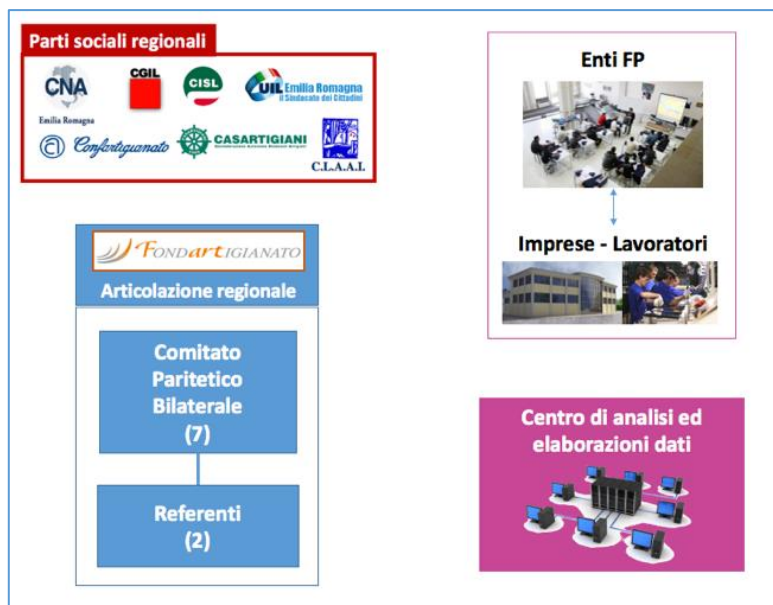
Le *Parti sociali regionali* manifestano la decisione (*flusso 1*) di affidare all'Articolazione regionale – nello specifico al *Comitato paritetico* – la gestione del monitoraggio e valutazione delle attività di formazione relative al Piano formativo regionale e al Progetto Quadro.

---

<sup>1</sup> Le aziende sono state considerate uno dei soggetti che erogano formazione dal momento che è prevista anche la possibilità che sia l'azienda stessa a farsi carico dell'erogazione al proprio interno della formazione.

Il *Comitato paritetico* affida ai *Referenti* (**flusso 2**) un duplice mandato: a) chiedere alle Agenzie formative e alle imprese di raccogliere i dati “grezzi” relativi alle attività formative finanziate ed erogate e consegnare loro le *Linee guida* per la raccolta dei dati (**flusso 3a**); chiedere al *Centro di analisi ed elaborazione dati* di analizzare ed elaborare i dati “grezzi” che riceverà Agenzie formative e dalle imprese (**flusso 4**) e consegnare allo stesso centro le *Linee guida* per l’analisi e l’elaborazione dei dati (**flusso 3b**).

Figura 1 – I soggetti che operano nell’ambito dell’impianto di monitoraggio e valutazione



Ricevuta la richiesta di dati e le *Linee guida*, le *Agenzie formative e le imprese* – laddove gestiscano in prima persona la formazione – raccolgono i dati “grezzi” che riguardano il monitoraggio e la valutazione delle attività da loro erogate e li inviano (**flusso 4**) al *Centro di analisi ed elaborazione dati*.

Il *Centro di analisi ed elaborazione dei dati*, ricevuto il mandato e le *Linee guida*, procede ad analizzare ed elaborare i dati “grezzi” ricevuti dalle Agenzie formative e dalle imprese (**flusso 4**) e, successivamente, ad inviarli (**flusso 5**) all’Articolazione regionale, in particolare ai *Referenti*.

I *Referenti*, ricevuti i dati elaborati, procederanno, avvalendosi eventualmente anche del supporto di soggetti esterni appositamente *incaricati* di volta in volta, ad analizzarli e interpretarli e a utilizzarli per elaborare un’*istruttoria* i cui esiti vengono inviati (**flusso 6**) al *Comitato paritetico* che procederà a elaborare la *valutazione* delle attività formative (**flusso 7**).

Il *Comitato paritetico* invierà successivamente (**flusso 8**) tale valutazione alle Parti sociali regionali affinché queste possano prendere le decisioni finali circa i possibili interventi in materia di politiche regionali sulla formazione continua e su come migliorare i successivi strumenti di programmazione.

In questa cornice, le *Linee guida* che qui presentiamo si collocano, quindi, nella relazione tra l’Articolazione regionale, le Agenzie formative e le imprese (**flusso 3a**). Attraverso le *Linee guida*



In questa prospettiva, una valutazione a *livello di sistema* – ossia di secondo livello – può offrire l'occasione di individuare sia fenomeni e loro andamenti che diversamente non potrebbero essere intercettati; sia parametri di riferimento per favorire la crescita qualitativa di tutto il sistema della formazione continua.

### Alcune condizioni per la costruzione dell'impianto di monitoraggio e valutazione

Un prerequisito fondamentale affinché l'Articolazione possa realizzare una valutazione di *secondo livello*, è che le singole valutazioni effettuate dai soggetti erogatori a livello di percorsi formativi – ossia le autovalutazioni o valutazioni di primo livello – possiedano un elevato livello di *omogeneità* e forniscano dati di *elevata qualità*. In presenza di dati valutativi disomogenei, presentati in formati disomogenei e con diversi livelli di qualità, diventa impossibile portare a sintesi – a livello di Articolazione regionale – quanto emerge a livello di singoli percorsi formativi.

Tuttavia, la scelta di un duplice livello di valutazione ha in sé come conseguenza *potenziale* l'emergere di fenomeni di *disomogeneità*, da un lato, e di *distorsione* dei dati, dall'altro, sia a livello di *validità* che di *attendibilità*.

Un fattore che può favorire la *disomogeneità* dei dati è la mancanza di scelte condivise a livello di sistema circa i dati da raccogliere – gli oggetti da valutare – e le modalità di raccolta dei dati.

La *distorsione dei dati*, a livello di *validità*, può essere una conseguenza della presenza di *definizioni* di oggetti della valutazione diverse tra loro. Circa, invece, l'*attendibilità*, la *potenziale* distorsione ha una duplice radice: a) l'*asimmetria di potere* che esiste tra le relazioni che intercorrono tra i diversi soggetti coinvolti nella valutazione, vale a dire tra *Fondartiglianato nazionale*, l'ente finanziatore; *l'Articolazione regionale*, emanazione dell'ente finanziatore; i *soggetti erogatori*, che usufruiscono del finanziamento; b) nel livello della *cultura della valutazione* dei diversi operatori.

Al fine di prevenire le potenziali situazioni di distorsione dei dati legate all'*asimmetria di potere*, l'Articolazione regionale ribadisce – in primo luogo – che la *funzione della valutazione* è essenzialmente una *funzione di supporto* al sistema della formazione continua del territorio: una funzione di supporto allo *sviluppo della qualità* della formazione continua, da un lato, e delle *decisioni programmatiche*, dall'altro. L'uso che le Parti sociali e l'Articolazione regionale faranno dei dati pervenuti dai soggetti erogatori sarà esclusivamente funzionale ai seguenti scopi; a) ricostruire complessivamente l'immagine regionale del fenomeno della formazione erogata per individuare *fenomeni emergenti*; b) valutare la rilevanza delle scelte programmatiche effettuate mediante i Piani formativi e il Progetto Quadro; c) individuare elementi utili a delineare i fabbisogni del territorio in vista delle nuove programmazioni; d) individuare possibili interventi di supporto al miglioramento continuo della qualità della formazione continua.

In modo coerente con queste funzioni è stata scelta anche una *modalità partecipata* di accompagnamento alla costruzione del sistema di monitoraggio e valutazione degli interventi formativi a livello di enti erogatori di cui le presenti *Linee guida* costituiscono la fase di avvio.

Circa invece, la prevenzione delle potenziali occasioni di disomogeneità e di distorsione dei dati legate ad altri fattori, la scelta delle Parti sociali e dell'Articolazione è stata quella di predisporre le presenti *Linee guida*. In tal modo, infatti si ritiene che le operazioni valutative che i diversi soggetti erogatori saranno chiamati a realizzare potranno *iniziare a strutturarsi* in modo tale da fornire

progressivamente dati a un livello tale di *omogeneità* e *attendibilità* tali da costituire elementi utili all'assolvimento delle funzioni delle Parti sociali e dell'Articolazione.

Va sottolineato, prima di addentrarci nel dettaglio delle *Linee guida*, come questo processo complesso sia stato avviato per la prima volta dall'Articolazione regionale dell'Emilia-Romagna e per questo, esso stesso, sarà reso oggetto di un particolare processo di automonitoraggio e autovalutazione.

## Il contesto nazionale delle Linee Guida

Le *Linee guida* dell'Articolazione regionale si collocano in continuità con gli *obblighi espliciti* presenti nel *Regolamento generale* di Fondartigianato in tema di monitoraggio e valutazione nell'ambito dei *Piani formativi* e del *Progetto Quadri*.

Per quanto riguarda i *Progetti di formazione* – denominazione che assume l'intervento formativo realizzato nell'ambito dei *Piani formativi* – che possono articolarsi al loro interno in *percorsi*, nel *Regolamento generale* si afferma che «In particolare, la progettazione dell'intervento dovrà essere effettuata per unità formative e **dovranno obbligatoriamente** essere previsti l'analisi dei fabbisogni, il **monitoraggio delle attività in itinere**, la descrizione delle attività di **verifica degli apprendimenti** finalizzata al rilascio della dichiarazione di competenze e la **valutazione di impatto (finale ed ex post)**» (Fondartigianato, 2017, p. 6. Il grassetto è nostro). Per la realizzazione delle attività di «Monitoraggio/Valutazione in itinere ed ex-post» viene riconosciuta la possibilità di una «quota di contributo» richiesto nella sezione «Azioni di supporto alla qualità del progetto» (*Ivi*, p. 10. Il grassetto è nostro).

In modo analogo, nell'ambito dei *Progetti operativi* – denominazione che assume l'intervento formativo presentato a sportello realizzato come attuazione di un *Progetto di Sviluppo* che, a sua volta, rappresenta la modalità attuativa di un *Progetto Quadro* – si afferma: «I Progetti operativi **dovranno** declinare l'analisi specifica del fabbisogno formativo, le unità formative, il modello organizzativo, gli strumenti, la metodologia, i contenuti esclusivamente tecnico specialistici e/o professionalizzanti, la durata e la tempistica, l'ammontare dei costi, ivi compresi quelli relativi alle **attività di verifica e monitoraggio, sia in itinere, sia finale ed ex post attraverso apposita valutazione di impatto, alla validazione/certificazione delle competenze**, che sono da ricomprendere nel valore del singolo voucher. In fase di presentazione dei singoli Progetti operativi, si richiede di **allegare copia degli strumenti** utilizzati e compilati per le attività di analisi dei bisogni e aspettative nonché **predisposti per le attività che andranno a realizzarsi relativamente a: monitoraggio in itinere; verifiche apprendimenti; valutazione ex post**» (*Ivi*, pp. 11-12. Il grassetto è nostro)<sup>2</sup>.

Oltre a questi aspetti, il *Regolamento generale* – in relazione alla Gestione e Rendicontazione delle attività – richiede per tutti i tipi di Progetti – sia quindi per i *Progetti di formazione* sia per i *Progetti operativi* – che «successivamente alla effettuazione del rendiconto il titolare del progetto dovrà provvedere alla elaborazione della **relazione finale contenente** tutti gli elementi caratterizzanti la realizzazione dell'iniziativa e le eventuali competenze acquisite in uscita;

---

<sup>2</sup> Simile richiesta viene esplicitata a proposito della *Proposta formativa*, denominazione dell'intervento formativo nell'ambito del voucher formativo a Progetto. Questo ambito progettuale, tuttavia, non viene qui preso in esame perché esula dall'oggetto di intervento previsto dal Progetto Monitoraggio 2017 limitato alle attività formative legate ai *Piani formativi* e al *Progetto Quadro*.

**elementi di sintesi relativamente ai report/materiali e strumenti che hanno caratterizzato le attività relative all'analisi dei fabbisogni, al monitoraggio/valutazione in itinere ed ex-post ed alle verifiche degli apprendimenti;** la scheda tecnica di progetto» (*Ivi*, p. 26. Il grassetto è nostro)<sup>3</sup>.

In sintesi, il *Regolamento generale* rende obbligatori – *devono esser realizzati* – i seguenti aspetti di un sistema di monitoraggio e valutazione: *a)* le attività di monitoraggio e valutazione; *b)* gli strumenti per attuare le attività di monitoraggio e valutazione; *c)* l'invio al Fondo degli strumenti; *d)* i tre momenti in cui realizzate le attività di monitoraggio e valutazione: itinere, finale, ex post; *d)* uno specifico oggetto – tra gli altri non esplicitati – da valutare: *l'impatto*.

Oltre a questi elementi non esistono nel *Regolamento generale* altri vincoli. È su questo punto che si innestano le *Linee guida* che qui vengono proposte.

## La costruzione *partecipata* del sistema di monitoraggio e valutazione

Le *Linee guida* si inseriscono nel quadro “normativo” del *Regolamento generale* con la funzione di contribuire ad avviare un processo di *costruzione partecipata* sul territorio di un sistema di valutazione integrato tra *autovalutazione* ed *eterovalutazione*.

Per raggiungere questo obiettivo, è stato ritenuto necessario portare gradualmente il sistema a un livello di *omogeneità* che attualmente non è presente pur salvaguardando il contributo individuale dei singoli soggetti erogatori.

A tal fine, è stato scelto di procedere a introdurre progressivamente nel sistema della formazione – con un processo articolato in *due fasi* – ulteriori elementi di “vincolo” e a un livello di dettaglio maggiore rispetto a quanto già previsto dal *Regolamento generale*

Nella *prima fase* la scelta è stata quella di introdurre *indicazioni* – attraverso la diffusione di *Linee guida* – per la costruzione e gestione del sistema di monitoraggio e valutazione a un livello di dettaglio tale da consentire ai soggetti erogatori di avere ancora margini di decisionalità in relazione ad alcuni ambiti e tale da consentire loro di procedere a proposte specifiche da sottoporre all'attenzione dell'Articolazione regionale. Viene, di fatto, affidata alla competenza e all'autoregolazione dei singoli soggetti che operano sul territorio la scelta, *in particolare*, relativa agli indicatori da misurare e alle forme che dovranno assumere gli strumenti con cui procedere alla misurazione degli indicatori.

Nella *seconda fase*, l'Articolazione regionale procederà a raccogliere e analizzare le proposte provenienti dai soggetti erogatori e ad avviare momenti di confronto per la definizione – attraverso un *processo induttivo* – degli aspetti di dettaglio del sistema di monitoraggio e valutazione ancora da declinare in modo omogeneo a livello di sistema territoriale. Al termine di tale confronto con i soggetti erogatori, l'Articolazione procederà a valutare se elaborare o meno una proposta di dettaglio di un sistema di monitoraggio e valutazione omogenea da utilizzare su tutto il territorio regionale. In ogni modo, anche nel caso di una scelta positiva in tale direzione, si

---

<sup>3</sup> Similmente, per le *linee con modalità voucher*, viene esplicitato che «il titolare dovrà procedere» – alla conclusione delle attività entro 30 giorni – alla compilazione di un report ed eventuali materiali esplicativi delle attività relative a: analisi fabbisogni; monitoraggio in itinere; verifiche apprendimenti; valutazione ex post. (Cfr. *ivi*, p. 28).



tratterà sempre di una scelta da tenere costantemente monitorata e passibile di periodici aggiornamenti e revisioni<sup>4</sup>.

Trasversalmente alle due fasi sopra descritte, l'Articolazione regionale individuerà – oltre alle *Linee guida* – altre modalità per promuovere lo sviluppo continuo di una cultura della valutazione dei diversi soggetti coinvolti – individuali e organizzativi – circa i molteplici aspetti da essa toccati, non da ultimo il tema della valutazione dell'impatto delle attività formative sulla realtà dell'azienda.

### **Natura e finalità delle Linee guida**

Lo strumento delle *Linee guida* viene ampiamente utilizzato nell'ambito della valutazione<sup>5</sup> sebbene sia stata riservata una debole attenzione allo studio del processo della loro elaborazione. Si tratta di un insieme di *prescrizioni* – ossia enunciati di tipo procedurale con *valenza "normativa"* – che si differenziano da altri tipi di enunciati normativi per tre aspetti in particolare: a) il soggetto che le propone; b) il *livello di vincolo* che viene posto alle attività dei soggetti destinatari delle *Linee guida*; c) gli *ambiti* e il *livello di dettaglio* della *realtà* che viene vincolato<sup>6</sup>.

Anche nel caso dell'elaborazione delle presenti *Linee guida* sono state affrontate queste due scelte.

In relazione al *soggetto proponente*, la scelta dell'Articolazione, su mandato delle Parti sociali, è stata quella di giungere alla loro formulazione dopo aver coinvolto in un articolato dibattito più soggetti provenienti dal mondo della formazione e della ricerca che hanno sottoposto il loro elaborato al vaglio del *Comitato Tecnico Scientifico* composto da 3 esperti.

Circa il secondo aspetto è stato scelto di individuare quale *tipo di vincolo* delle prescrizioni quello *etico*: ossia un invito alla particolare *sensibilità* valutativa dei soggetti erogatori che faccia leva sul *potere motivante* sia dei *valori* a cui le *Linee guida* intendono richiamarsi sia delle *fonti* – professionali e culturali – a partire dalle quali esse sono state individuate. In modo coerente con questa scelta, dal punto di vista linguistico nelle *Linee guida* non viene mai utilizzato il verbo modale "dovere".

---

<sup>4</sup> Va tenuto presente che nell'*Impianto di monitoraggio e valutazione* dell'Articolazione regionale è previsto anche un possibile secondo tipo di intervento di valutazione da realizzarsi mediante *studi di caso* su un *campione* di interventi formativi a cura – in questo caso – di un soggetto "terzo". Lo scopo, in questo caso, è quello di procedere ad analisi di approfondimento di fenomeni emersi come interessanti a seguito della valutazione effettuata su tutti gli interventi formativi.

<sup>5</sup> Ad esempio, nel volume che presenta gli *Standard per la valutazione dei programmi* (Yarbrough *et al.*, 2011) elaborati nell'area nord-americana e presi come riferimento anche da alcune società di valutazione in Europa, la *linea guida* viene così definita: «Indicazione procedurale destinata ad aiutare i valutatori e il loro interlocutori a rispettare i requisiti degli standard di valutazione. Strategia per evitare errori nell'applicare gli standards» (Ivi, p. 288). Lo *standard*, invece, viene così definito: «Principio comunemente concordato da esperti per la conduzione e l'uso della valutazione, che una volta implementato porterà a una maggiore qualità della valutazione» (Ivi, p. 292).

<sup>6</sup> Il sociologo Wolfgang Beywl (2004) – membro della Società tedesca di valutazione – distingue diversi tipi di norme relative al mondo della valutazione: i *principi*, che fanno riferimento a come la valutazione dovrebbe procedere; gli *standards* che definiscono gli attributi che una *buona valutazione* dovrebbe possedere e soddisfare; le *linee guida* che formulano procedure operative – il «come farlo» – per applicare concretamente gli standards e i principi, spiegando come i valutatori dovrebbero procedere per soddisfarli.

Per quanto riguarda gli *ambiti* e il *livello di dettaglio della realtà da valutare*, nelle presenti *Linee guida* si è scelto – in continuità con quanto già reso *normativamente vincolante* dal *Regolamento generale* – di presentare *indicazioni operative* circa i seguenti ambiti del processo valutativo: a) il soggetto a cui è affidata la valutazione dell'attività formativa; b) i momenti in cui effettuare la valutazione; c) gli oggetti da rendere oggetto di valutazione. A questi ambiti ne è stato aggiunto uno – d) i soggetti a cui chiedere i dati – mentre per quanto riguarda l'ambito degli oggetti da valutare è stata operata un'amplificazione inserendo un esplicito riferimento ad altri elementi. Si tratta, come si vede, di aspetti strutturali e procedurali dell'impianto di monitoraggio e valutazione.

A questo tipo di *Linee guida* ne abbiamo inoltre aggiunte alcune che riguardano la *validità* e l'*attendibilità* dei dati raccolti e che toccano trasversalmente tutti gli strumenti e le procedure.

Permangono, quindi, alcuni *margini di discrezionalità* – non secondari – entro cui sono possibili le scelte dei soggetti erogatori e che riguardano, per esempio, i seguenti ambiti ed aspetti: a) gli indicatori che declinano operativamente gli oggetti da sottoporre a valutazione; b) il tipo di dati da raccogliere (quantitativi o qualitativi); c) i soggetti che devono effettuare le diverse operazioni; d) le modalità di invio all'Articolazione dei dati; e) le modalità di analisi dei dati raccolti.

Da quanto sopra esplicitato, ne consegue che le *Linee guida* – unitamente all'*Impianto di monitoraggio e valutazione* delle attività formative – nel supportare i diversi soggetti nel riconoscere ed effettuare particolari scelte valutative, intendono innanzitutto:

- favorire il miglioramento continuo della cultura, della pratica e dell'uso della valutazione stimolando la discussione e scelte consapevoli su diversi temi in ambito valutativo<sup>7</sup>;
- promuovere, una maggiore *omogeneità* tra le pratiche valutative dei diversi soggetti erogatori e una maggiore validità e attendibilità dei dati raccolti;
- promuovere *processi di autovalutazione con funzione regolativa* nel sistema territoriale della formazione professionale.

Nello specifico, l'obiettivo generale che le *Linee guida* intendono perseguire è quella di fornire indicazioni tali per cui gli enti erogatori possano autoregolarsi – nell'ambito di una cornice teorica e operativa comune – nel mettere a punto un impianto di monitoraggio e valutazione delle attività di formazione continua finanziate da Fondartigianato<sup>8</sup>.

## I destinatari

Le *Linee guida* sono rivolte a tutti coloro che a vario titolo sono coinvolti – direttamente e/o indirettamente – nei diversi momenti e attività degli interventi di formazione continua finanziati

---

<sup>7</sup> Shadish e Luellen, (2005, p. 179) ampliano la platea dei destinatari e le funzioni di quelli che essi chiamano i «principi guida» (*guiding principles*): «I principi guida intendono guidare il comportamento dei valutatori in modo proattivo e informare i clienti, gli stakeholders e il pubblico circa ciò che ci si aspetta da una valutazione professionale».

<sup>8</sup> Al di là della *funzione regolativa* di tipo operativo le *Linee guida* assolvono anche ad altre funzioni: a) contribuiscono a sviluppare una *sensibilità etica* della pratica valutativa; b) costituiscono un indicatore dell'*istituzionalizzazione* della pratica valutativa; c) promuovono lo sviluppo di una *cultura della valutazione*.

da Fondartigianato nella Regione Emilia-Romagna poiché sono state costruite anche per promuovere la riflessione sulla complessità del fenomeno valutativo.

In particolare, sono considerati destinatari privilegiati i *soggetti erogatori*, ossia chi è responsabile della progettazione, costruzione e gestione dei sistemi di monitoraggio e valutazione dei percorsi di formazione nonché dell'uso dei dati valutativi.

In coerenza con quanto sopra precisato circa la natura delle Linee guida, i diversi soggetti del sistema della formazione continua finanziata da Fondartigianato sono *invitati* ad adottare le *Linee guida* qui presentate. L'Articolazione regionale, infatti, se da un lato non ha competenze specifiche per porre vincoli particolari ai soggetti erogatori, dall'altro intende intraprendere il processo di costruzione di un sistema di monitoraggio e valutazione territoriale valorizzando una strategia di tipo culturale.

## Struttura, scelte linguistiche e glossario

Le *Linee guida* sono state articolate in due sezioni:

- la prima che riguarda alcuni aspetti strutturali e procedurali dell'impianto di monitoraggio e valutazione: il soggetto che deve valutare; i momenti in cui effettuare la valutazione; i soggetti a cui chiedere i dati;
- la seconda che riguarda alcuni aspetti trasversali a tutte le diverse procedure di raccolta, analisi e invio dei dati: la validità e l'attendibilità dei dati.

Ciascuna sezione è stata strutturata in due parti:

- la presentazione di un enunciato – denominato *principio* – con cui viene esplicitato uno standard di qualità di un impianto di monitoraggio e valutazione individuato nell'ambito della letteratura specifica di settore e fatto proprio all'Articolazione regionale;
- le *Linee guida* connesse al *Principio* di cui viene presentato un *titolo* – che ne esprime in modo sintetico il contenuto – e il *testo della prescrizione*.

In alcuni casi, per favorire una migliore comprensione, sia i *Principi* sia le *Linee guida* sono state corredate con ulteriori testi esplicativi e/o esemplificazioni.

La formulazione degli enunciati dei Principi e delle Linee guida è stata effettuata utilizzando il verbo al modo indicativo senza l'impiego del verbo modale "dovere" per manifestare il particolare valore prescrittivo – di natura etica – degli enunciati.

Infine, allo scopo di contribuire al processo di costruzione dell'impianto di monitoraggio e valutazione delle attività finanziate da Fondartigianato ma anche allo sviluppo di una cultura condivisa della valutazione a livello di territorio regionale, è stato predisposto nella parte finale un *Glossario "aperto"* in cui sono riportate le definizioni dei principali termini utilizzati nella descrizione dei *Principi* e delle *Linee guida*. Per l'elaborazione del *Glossario* abbiamo fatto riferimento a enciclopedie, glossari e thesaurus nazionali e internazionali indicati nella *Nota metodologica* che introduce le singole voci.

## A. Il soggetto della valutazione

**PRINCIPIO** Il soggetto responsabile della progettazione, costruzione e gestione dell'impianto di valutazione del singolo intervento di formazione è il soggetto erogatore.

La scelta dell'Articolazione regionale – che riconferma re-interpretandola quella di Fondartigianato nazionale – è quella di considerare il soggetto erogatore delle attività non come “oggetto” della valutazione – ossia destinatario di un processo di valutazione dall'esterno (*eterovalutazione*) – ma *soggetto che autovaluta i propri processi e i rispettivi esiti.*

---

## LINEE GUIDA

- |                                  |  |
|----------------------------------|--|
| <i>L'impianto di valutazione</i> | 1. Il soggetto erogatore del servizio di formazione <i>progetta</i> e formalizza in un <i>documento scritto</i> l'impianto complessivo di valutazione in cui sono descritti: la funzione della valutazione, i soggetti coinvolti, i ruoli attribuiti, i tempi, gli oggetti da valutare, gli strumenti, le procedure di raccolta, analisi e invio dei dati al Centro di analisi ed elaborazione dei dati. |
| <i>Gli strumenti</i>             | 2. Il soggetto erogatore del servizio di formazione <i>predispone</i> gli strumenti – e le relative procedure di utilizzo – attraverso i quali raccogliere i dati utili al processo valutativo.  |
| <i>La raccolta dei dati</i>      | 3. Il soggetto erogatore del servizio di formazione <i>raccoglie</i> i dati utilizzando gli strumenti predisposti nel rispetto delle modalità descritte nelle presenti <i>Linee guida</i> e ne individua di specifiche laddove non fossero indicate.   |
| <i>L'invio dei dati</i>          | 4. Il soggetto erogatore del servizio di formazione <i>invia</i> i dati raccolti al Centro di analisi ed elaborazione dei dati secondo le modalità che l'Articolazione regionale individuerà in relazione alle esigenze di ciascun <i>Invito</i> .   |

## B. I momenti della valutazione

### PRINCIPIO

La valutazione è un'attività che accompagna trasversalmente tutto il percorso formativo estendendosi temporalmente anche al momento precedente e successivo lo svolgimento delle attività di formazione.

La *funzione di supporto* alle scelte e di *autoregolazione dei processi* riconosciuta alla valutazione implica che l'impianto di monitoraggio e valutazione sia strutturato come un dispositivo pronto a recepire e rielaborare le informazioni relative agli interventi di formazione in modo continuativo analizzandone anche elementi in ingresso e le possibili ricadute nei contesti lavorativi.

---

### LINEE GUIDA

#### *Le cinque momenti della valutazione*

*Il soggetto erogatore del servizio di formazione* progetta e gestisce un processo di monitoraggio e valutazione che prevede *cinque momenti* di raccolta dei dati: in fase di presentazione della proposta progettuale (*ex ante*); all'inizio delle attività di formazione (*iniziale*); durante lo svolgimento delle attività (*in itinere*); al termine delle attività di formazione (*finale*); dopo un mese dal termine delle attività di formazione (*ex post*).

#### *La raccolta dei dati ex ante*

La raccolta dei dati e il loro invio in fase di presentazione della proposta progettuale viene effettuata mediante il *verbale di condivisione* che assume – nel contesto della valutazione – la funzione di *strumento per la raccolta dei dati*.

Lo scopo di tale rilevazione è quello di consentire all'Articolazione regionale di ricostruire la panoramica delle scelte formative fatte sul territorio e avviare tempestivamente interventi di supporto e/o miglioramento.

#### *La valutazione ex-post*

La raccolta dei dati e il loro invio successivi alla conclusione delle attività di formazione viene realizzata dopo almeno 30 giorni dall'ultimo evento formativo utilizzando strumenti e procedure che garantiscano la fattibilità ma nel contempo anche l'attendibilità dei dati.

Lo scopo principale di tale rilevazione è quello di rilevare informazioni circa l'impatto nel contesto aziendale delle competenze sviluppate.

## C. Le “fonti” dei dati: le unità di rilevazione

**PRINCIPIO** La “triangolazione” delle fonti di dati – così come quella degli strumenti e procedure di raccolta dei dati – è una strategia di raccolta dei dati che incrementa il livello di attendibilità dei dati relativi al medesimo oggetto di indagine<sup>9</sup>.

---

### LINEE GUIDA

*I soggetti da coinvolgere* Tutti i soggetti implicati a vario titolo nelle attività di formazione – i partecipanti, il responsabile aziendale, i docenti, il tutor, il coordinatore, il progettista – sono potenziali fornitori di dati (*unità di rilevazione*) utili ai processi di valutazione.

*L’adeguatezza di strumenti e procedure* La raccolta dei dati viene effettuata attingendo anche a più fonti (triangolazione) e utilizzando strumenti e procedure che salvaguardano le specificità ed esigenze di ciascuna fonte, la fattibilità e, nel contempo, l’attendibilità dei dati.

---

<sup>9</sup> Nel *The program evaluation standards* (Yarbrough et al., 2011, p. 293) la *triangolazione* viene così definita: «Uso di molteplici fonti e metodi per raccogliere informazioni simili circa un oggetto di indagine, come un aspetto di un programma o un esito specifico». In Stufflebeam e Coryn (2014, p. 710) troviamo una definizione che ne esplicita anche la funzione: «Processo per giungere a conclusioni sulla coerenza (*consistency*) dei risultati a partire da varie fonti e metodi utilizzati per misurare un particolare costrutto».

## D. La validità della valutazione

### PRINCIPIO

Gli *oggetti* scelti per essere valutati sono *funzionali* agli scopi della valutazione e hanno un *significato* univoco per tutti i soggetti coinvolti<sup>10</sup>.

L'esplicitazione della corrispondenza tra gli oggetti da valutare e le finalità della valutazione è una modalità per rendere trasparente la validità del processo valutativo.

La formulazione e condivisione di una definizione comune costituisce un primo passo per delimitare gli oggetti che vengono sottoposti a valutazione che consente di procedere all'identificazione di alcuni *indicatori*.

---

### LINEE GUIDA

#### *Gli "oggetti" da indagare*

Gli oggetti che sono sottoposti in via *prioritaria* – ma non esclusiva – a valutazione dall'impianto di monitoraggio e valutazione sono i seguenti: il servizio erogato; il processo formativo; lo sviluppo delle competenze dei partecipanti; l'impatto in azienda delle attività di formazione; i fabbisogni formativi dei soggetti coinvolti; le proposte di miglioramento del percorso di formazione.

#### *La definizione degli oggetti*

Gli elementi resi oggetto di valutazione sono definiti con un enunciato che ne identifica e delimita il nucleo essenziale avendo come riferimento *prioritario* – ma non esclusivo – le definizioni riportate nel *Glossario* di queste Linee guida.

#### *L'individuazione degli indicatori*

La definizione degli oggetti sottoposti a valutazione costituisce il punto di partenza per l'individuazione degli indicatori da utilizzare per la costruzione degli strumenti per la raccolta dei dati.

#### *La pianificazione degli strumenti*

La costruzione degli strumenti di raccolta dei dati è preceduta da una loro pianificazione che ne formalizza per iscritto la relazione tra oggetto, indicatori e "provocazione" (ad es., quesito su un questionario; domanda di un'intervista) utilizzata all'interno dello strumento.

---

<sup>10</sup> Nel *The program evaluation standards* (Yarborough et al., 2011, p. 171) lo standard relativo all'«informazione valida» (*valid information*) rientra nella sezione degli standard circa la «precisione/accuratezza» (*accuracy*). Il testo utilizzato nel volume è il seguente: «L'informazione valutativa deve agli scopi previsti e supportare valide interpretazioni».

## E. L'attendibilità della valutazione

### PRINCIPIO

Le informazioni funzionali al processo di valutazione sono raccolte mediante procedure che attenuano la presenza di errori o distorsioni<sup>11</sup>.

Il rischio che siano introdotti errori (*distorsioni*) nei dati utili al processo di valutazione attraversa tutto il processo valutativo dal momento in cui vengono raccolti sino al momento del loro invio mediante diverse forme e canali.

---

### LINEE GUIDA

#### *La co-costruzione del senso delle attività di valutazione*

L'avvio delle attività di valutazione è preceduto da una *presentazione* – effettuata con un linguaggio verbale e non verbale adeguato al contesto – circa il *senso* e l'articolazione del processo complessivo di valutazione.

#### *La presentazione degli strumenti*

La *somministrazione* di ciascuno strumento per la raccolta dei dati è preceduta da una presentazione circa lo scopo e il compito richiesto dallo specifico strumento allo scopo di facilitare la focalizzazione dell'attenzione dei soggetti coinvolti

#### *La somministrazione degli strumenti*

La somministrazione degli strumenti di raccolta dei dati viene effettuata in spazi, tempi e modalità che consentono di tenere sotto controllo il momento effettivo in cui lo strumento viene impiegato e l'effettivo utilizzo da parte del soggetto coinvolto.

#### *La trasparenza degli usi della valutazione*

Gli usi dei dati valutativi da parte dei diversi *utilizzatori* sono esplicitati a tutti i soggetti coinvolti e, in particolare, a coloro a cui vengono richiesti i dati.

#### *La riservatezza dei dati*

I soggetti a cui sono chiesti i dati sono rassicurati circa la riservatezza dei dati raccolti e a un loro uso che non ne consenta in alcun modo l'identificazione.

---

<sup>11</sup> Nel *The program evaluation standards* (Yarbrough et al., 2011, p. 179) lo standard relativo all'«informazione attendibile» (*reliable information*) rientra nella sezione degli standard circa la «precisione/accuratezza» (*accuracy*). Il testo utilizzato nel volume è il seguente: «Le procedure di valutazione devono fornire informazioni sufficientemente affidabili e coerenti per gli usi previsti».



## Nota metodologica

I testi presenti nelle voci di questo *Glossario* intendono proporre – oltre ad alcune *definizioni* dei termini presenti nei Principi e Linee guida sopra presentati – un contributo per promuovere lo sviluppo di una cultura della valutazione attraverso una riflessione sul significato dei termini e soprattutto sul processo di costruzione di tale significato spesso contrassegnato da scelte di valore e filosofiche. Per questo motivo in alcune voci per ora – e in prospettiva in tutte – si troveranno considerazioni e interrogativi che intendono “far entrare” anche dentro il *processo* di costruzione e *sviluppo possibile* dei significati dei termini – talvolta entrambi problematici – e non solo presentare le definizioni come un *prodotto* “finito”. Ecco perché lo abbiamo chiamato “aperto”.

I contenuti delle definizioni proposte, inoltre, intendono favorire – in una prospettiva valutativa – l’individuazione di alcuni *indicatori* da utilizzare per la costruzione degli strumenti di raccolta dei dati.

Per la costruzione del presente *Glossario* – da considerarsi quindi in continua evoluzione – sono stati utilizzati i seguenti documenti di cui è stato segnalato di volta in volta l’utilizzo esplicito di un passo testuale:

- European Commission (2013a). *Evalsed sourcebook. Method and techniques*. [[http://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docgener/evaluation/guide/evaluation\\_sourcebook.pdf](http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/evaluation/guide/evaluation_sourcebook.pdf)].
- European Commission (2013b). *EVALSED. The resource for the evaluation of Socio-Economic Development. Guide*. [[http://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docgener/evaluation/guide/guide\\_evalsed.pdf](http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/evaluation/guide/guide_evalsed.pdf)].
- Galimberti U. (1992). *Dizionario di psicologia*. Torino: UTET.
- Gallino L. (1978). *Dizionario di sociologia*. Torino: UTET.
- Marradi A. (1984). *Concetti e metodo per la ricerca sociale*. Firenze: Giuntina.
- Mathison S. (ed.) (2005). *Encyclopedia of evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scriven M. (1991a). *Evaluation Thesaurus* (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Yarbrough D. B., Shulha L. M., Hopson R. K., Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users*. Los Angeles: Sage.

## Apprendimento

Possiamo trovare una prima definizione di apprendimento nel volume che contiene gli *Standard per la valutazione dei programmi*: «L'acquisizione (*acquiring*) di conoscenze e abilità cognitive, psicomotorie e affettive che in combinazione con altri fattori di sviluppo favoriscono la crescita nel tempo» (Yarbrough et al., 2011, p. 289).

Ne presentiamo anche una seconda, tratta invece dal *Dizionario di psicologia* di Galimberti (1992: «Processo psichico che consente una modificazione durevole del comportamento per effetto dell'esperienza. Con questa definizione si escludono tutte le modificazioni di breve durata dovute a condizioni temporanee, episodi isolati, eventi occasionali, fatti traumatici, mentre il riferimento all'esperienza esclude tutte quelle modificazioni determinate da fattori innati o dal processo biologico di maturazione». (Galimberti, 1992, p. 79).

Nella definizione di Galimberti troviamo alcuni elementi di maggiore interesse rispetto alla prima. In quest'ultima, infatti, il termine *acquisizione* sembra avere come presupposto una concezione trasmissiva della relazione di insegnamento/apprendimento che non corrisponde appieno agli esiti delle ricerche sull'apprendimento sviluppati negli ultimi decenni che sottolineano la partecipazione – a diversi livelli di complessità – costruttivo-interattiva del soggetto.

Nella definizione di Galimberti, inoltre, sono presenti altri due aspetti importanti:

- viene sottolineata la doppia valenza dell'apprendimento: da un lato, l'apprendimento come *processo*; dall'altro, l'apprendimento come *esito* del processo costituito dalla *modificazione durevole*;
- viene posto l'accento sul *fattore causale* che provoca l'apprendimento – inteso come processo ed esito – individuato nell'*esperienza* ossia in una qualsiasi forma di interazione tra il soggetto e un qualsiasi dato proveniente dall'ambiente interno o esterno.

Tra le *forme di esperienza* che possono favorire l'attivazione del *processo di apprendimento* per il raggiungimento di *esiti di apprendimento* vi è il *percorso formativo*.

## Attendibilità e Validità

Il tema dell'attendibilità o affidabilità – così come quello della *validità* a cui è strettamente connesso – nell'ambito della metodologia della ricerca in ambito sociale – è spesso sviluppato in riferimento alla *misurazione* e, in particolare, agli *strumenti di misurazione*, privilegiando in tal modo un approccio metrologico-strumentale. In questo senso l'*attendibilità* viene considerata una qualità riferita – che si può “predicare” – allo strumento.

In questa *Linee guida*, invece, è stata fatta la scelta di integrare tale approccio con un approccio che privilegia la dimensione *linguistico-semantica* dell'attendibilità.

Partiamo dal concetto di *validità*. In Marradi, la *validità* viene definita come «una proprietà del rapporto fra un *concetto generale* e il suo indicatore» (Marradi, 1984, p. 37). Si tratta quindi di una qualità che può essere verificata dal punto di vista logico e linguistico. A un osservatore esterno, tale aspetto di validità può essere fatto percepire solo attraverso una esplicitazione e argomentazione linguistica. Con un'espressione di sintesi possiamo affermare che garantire la *validità* – che Gattullo (1968) chiamerebbe *validità logica* – di un impianto di valutazione significa garantire che gli “oggetti specifici” rispetto ai quali si intendono raccogliere dei dati empirici siano effettivamente gli oggetti di interesse per quella data ricerca, siano gli oggetti che sono funzionali

al raggiungimento degli obiettivi della ricerca. Utilizzando la terminologia metodologica qui adottata, garantire la validità logica di un impianto di valutazione significa dimostrare la fondatezza del rapporto tra ciascuno dei *concetti generali* e i corrispondenti *indicatori* – ossia *concetti specifici* – che vengono sono stati collegati al concetto generale e che ne vengono considerati aspetti particolari ed empiricamente “osservabili” nella realtà.

Nel presente contesto, per esempio, un concetto generale – considerato come una dimensione del *concetto complessivo di progetto* – è quello di *processo*. Il processo – detto in altri termini – costituisce un aspetto specifico, sebbene ancora a un livello generale, del progetto di formazione che costituisce il nostro oggetto di interesse per la valutazione. Il *processo*, tuttavia, è un concetto ancora troppo generale per poter guidare la raccolta di dati empirici. Per questo motivo è necessario individuare alcuni aspetti – ossia concetti – più specifici che possano essere considerati *indicatori* del processo. Un esempio di indicatore di un processo, per esempio, è quello di *durata*. La *durata* viene considerata quindi una *proprietà*, una caratteristica del processo che può essere assunta come *indicatore* del processo stesso, ossia come un aspetto concreto che ne “indica” la presenza concreta.

La validità logica – quindi – intende esprimere una qualità proprio di questo *progressivo processo* di individuazione dei concetti sempre più specifici rispetto al concetto generale che nel nostro caso è il *progetto di formazione*. La validità intende esprimere il fatto che le *connessioni* finali che associano il concetto generale ai concetti specifici delle *dimensioni* – un primo livello di specificità – e questi ai concetti ancora più specifici degli *indicatori* – un secondo livello di specificità – siano coerenti, ossia garantiscano il legame tra il concetto generale e la realtà empirica da ricercare.

Ecco di seguito una definizione – tratta da un documento elaborato a livello di Unione Europea sul tema specifico della valutazione – che richiama, anche se in modo non pienamente corrispondente, quanto anticipato nei paragrafi precedenti: «Qualità di un metodo di valutazione che rispecchia fedelmente il *costrutto, concetto o 'oggetto' teorico* di valutazione. Deve essere espresso in termini sufficientemente precisi in modo che le osservazioni sul campo consentano un'analisi affidabile e sensibile dell'oggetto osservato. Ad esempio, se l'impatto del sostegno all'innovazione deve essere stimato mediante un'indagine sulle PMI regionali, la nozione di *innovazione* deve essere stata definita con precisione e in modo da rappresentare correttamente il concetto di innovazione in modo che possa essere misurato e osservato (ad es. numero di nuovi prodotti o introduzione di nuove procedure di produzione).» (European Commission, 2013b, p. 96. Il corsivo è nostro).

Le istruzioni su come passare dall'*indicatore* – ossia da un concetto a un massimo livello di specificità rispetto alla realtà empirica – alla *raccolta dei dati* empirici ad esso connessi e alla loro *registrazione* vengono contenute all'interno di un gruppo di enunciati operativi che sono sinteticamente racchiusi sotto l'espressione di “definizione operativa”. La *definizione operativa* esprime «il complesso di regole che guidano le operazioni» con cui si è scelto di:

- andare a rilevare – in ciascun caso concreto– i dati che riguardano quello specifico indicatore (*proprietà*);
- registrare i dati rilevati per «permetterne la successiva analisi con le tecniche che si intendono usare» (Marradi, 1984, p. 22).

È proprio in relazione a quest'ultimo processo che in letteratura viene introdotto il concetto di *attendibilità*<sup>12</sup>. In Marradi l'*attendibilità* o affidabilità (in inglese *reliability*) viene definita come «una proprietà del rapporto fra il *concetto* che ha suggerito la *definizione operativa* e gli *esiti effettivi* delle operazioni che tale definizione prevede. Essa è tanto più alta quanto più *fedelmente*, attraverso la definizione operativa, si riescono a *registrare* gli stati effettivi degli oggetti sulla proprietà che si studia» (Marradi, 1984, pp. 36-37. Il corsivo è nostro).

**In mezzo tra le** indicazioni operative contenute nella *definizione operativa* e l'esito finale del processo – ossia il dato registrato, per esempio, in un database qualora si trattasse di dati di tipo quantitativo – vi è l'insieme concreto delle operazioni di **somministrazione, trascrizione e inserimento** dei dati che vengono compiute dalle persone denominate **rilevatori o somministratori**. Ciò implica che tali operazioni concrete devono essere realizzate seguendo in modo preciso quanto definito. Questo significa, quindi, che sebbene si sia stata prestata molta attenzione a definire operativamente con chiarezza come rilevare i dati nella definizione operativa, la reale e concreta attuazione di tali indicazioni costituisce a tutti gli effetti una possibile fonte di non attendibilità dei dati raccolti. Ecco il perché delle attenzioni prestate alle operazioni di somministrazione e registrazione data nelle Linee guida.

In modo coerente con quanto detto sopra possiamo sostenere che la qualità dell'*affidabilità* possa essere attribuita anche al *dato finale registrato*. In tal senso possiamo affermare che un *dato* è *affidabile* quando è l'esito di un processo – sia descritto linguisticamente sia messo in atto concretamente – che faccia in modo che il dato rilevato e registrato abbia il massimo di *corrispondenza* con la realtà concreta.

In letteratura, per riuscire a ottenere informazioni circa l'attendibilità viene proposta la tecnica della *ripetizione (test-retest)* della rilevazione come riportato anche dalla seguente definizione di attendibilità: «Qualità della raccolta dei dati di valutazione quando il protocollo utilizzato consente di produrre informazioni simili durante osservazioni ripetute in condizioni identiche. L'affidabilità dipende dal rispetto delle regole del campionamento e degli strumenti utilizzati per la raccolta e la registrazione di informazioni quantitative e qualitative». (European Commission, 2013b, p. 110). Si tratta tuttavia di una tecnica che non è esime da profonde critiche circa la sua effettiva efficacia.

## Bisogno formativo<sup>13</sup>

In una prospettiva *sociologica*, secondo un'accezione generale, il termine *bisogno* «denota una mancanza di determinate risorse materiali o non materiali, oggettivamente o soggettivamente necessarie a un certo soggetto (individuale o collettivo) per raggiungere uno stato di *maggior* benessere o efficienza o funzionalità ovvero di *minor* malessere o inefficienza o disfunzionalità rispetto allo stato attuale, sia essa sentita o accertata o anticipata dal medesimo soggetto, oppure da altri per esso» (Gallino, 1978, p. 74).

---

<sup>12</sup> Gattullo (1968, p. 55) preferisce parlare di *precisione* definendola come assenza di errori.

<sup>13</sup> Il termine *bisógno* [dal lat. mediev. *bisonium*, di origine germanica, prob. dal franco \*bisunna «cura»] sarebbe da preferire – in ambito formativo – a quello di *fabbisógno* [composto di *fa* (forma del verbo fare) e bisogno] dal momento che il secondo nasce e trova un maggior utilizzo in ambito economico. Inoltre va segnalato che il *Vocabolario Treccani* riporta che il plurale *fabbisogni* è utilizzato raramente.

Il sociologo italiano, aggiunge una precisazione a nostro avviso rilevante: «Non sono costitutivi del concetto di B. né la *sensazione* di mancanza da parte del soggetto del B. – quello cui necessitano le risorse – né l'identificazione del soggetto con una persona (può trattarsi di un gruppo, di una classe, di una associazione, di un settore dell'economia), né il fatto che la mancanza si sia già tangibilmente verificata (può darsi sia soltanto prevista per un futuro più o meno prossimo)» (*Ibidem*).

Quest'ultima precisazione è importante poiché entra in una qualche misura in dissonanza con una prospettiva psicologica – a livello di soggetto individuale – secondo la quale il bisogno si manifesta come uno «stato di tensione più o meno intensa dovuto alla mancanza di qualcosa che risponde o a esigenze fisiologiche più o meno impellenti o a esigenze voluttuarie divenute, per abitudine, necessarie, o a esigenze psicologiche avvertite come indispensabili per la realizzazione di sé, o a esigenze sociali apprese dall'ambiente [...] il bisogno è soggettivamente avvertito come uno stimolo che spinge l'individuo verso una meta in cui si annulla la tensione provocata dal senso di insoddisfazione che accompagna lo stimolo stesso» (Galimberti, 1992, p. 137).

In una prospettiva pedagogico-formativa non possiamo non cercare di individuare un percorso di sintesi tra entrambe le due prospettive dal momento che l'intervento formativo si sviluppa in relazione a *soggetti* che operano in un contesto organizzativo di tipo “sociale”.

Un primo aspetto importante da mettere in evidenza è che il *bisogno* può essere *rilevato e percepito* da qualcuno di esterno o diverso dal soggetto che si trova in una situazione di bisogno. Se la *risorsa mancante* al soggetto “lavoratore” è costituita dalla *competenza* – in questo senso parliamo di *bisogno formativo* – possiamo *trovarci* nella situazione in cui la mancanza di competenza sia rilevata e percepita non tanto dal lavoratore stesso ma, per esempio, da un progettista di formazione che effettua un'analisi dei bisogni preliminarmente alla progettazione dell'intervento formativo. In questo caso, è il progettista che ha effettuato un *confronto* tra una *situazione attuale* – ciò che esiste ora in questo momento – e una *situazione futura*, ossia una situazione non ancora esistente e ha rilevato lo scarto. Tuttavia, l'intervento formativo progettato per “colmare” la mancanza – in questo caso – viene rivolto a un “lavoratore” che non percepisce tale carenza.

L'interrogativo, a questo punto, è il seguente: in che misura possiamo affermare che l'intervento formativo raggiungerà i propri obiettivi – ossia sarà efficace – senza che il lavoratore abbia una percezione personale del bisogno formativo e dell'esigenza di soddisfarlo?

Va sottolineato che esiste anche una *situazione diversa di bisogno formativo* che richiede un intervento formativo e che non nasce tanto dalla rilevazione di un bisogno inteso come *mancanza* nella situazione *attuale* (negativa) rispetto ad una *situazione ideale* (positiva). Esiste anche un *bisogno* inteso come *esigenza di permanenza attuale in uno stato di benessere* (situazione positiva) rispetto a una possibile situazione futura di malessere (negativa). È il caso *per esempio* degli interventi di formazione sulla sicurezza attuati in una situazione attuale di benessere per evitare che si verifichino situazioni future di malessere. Così come il caso di interventi formativi per supportare *l'innovazione* che in una situazione attuale di *benessere organizzativo* vengono realizzati per prevenire situazioni future di *malessere organizzativo*.

In una *prospettiva valutativa*, il concetto di bisogno formativo è importante poiché il livello di *soddisfazione dei bisogni formativi* viene assunto come *indicatore* nel momento in cui sono utilizzati per la formulazione del giudizio di valore quali *criteri valutativi* quelli della *pertinenza* e dell'*utilità* (Cfr. European Commission, 2013b, p. 106).

## Comparabilità

Un obiettivo fondamentale che sta alla base del Progetto Monitoraggio 2017 è quello di garantire la *comparabilità* dei dati raccolti a livello di singolo progetto formativo finanziato.

Per comparabilità possiamo intendere la «qualità di un indicatore che utilizza la stessa unità di misura per quantificare i bisogni, gli obiettivi o gli effetti di diversi interventi. La comparabilità è utile per stabilire le norme per il giudizio (ad esempio il costo medio dei posti di lavoro creati dall'intervento può essere favorevolmente paragonato a quello di interventi simili). Gli sforzi compiuti per migliorare la comparabilità comportano l'armonizzazione delle unità di misura e comportano, inizialmente, la definizione di indicatori standard, ossia gli indicatori che possono essere utilizzati in diverse regioni con la stessa definizione per lo stesso settore di intervento (ad esempio il numero di PMI assistite, definite e calcolato in modo comparabile)» (European Commission, 2013b, p. 95).

## Impatto

«Il cambiamento che può essere credibilmente attribuito a un intervento. Sia come effetto dell'intervento sia come contributo al cambiamento» (European Commission, 2013a, p. 103).

Dall'analisi di questa definizione di impatto è possibile affermare che essa rappresenta la risposta a quattro distinte domande:

- *Domanda 1: cosa è avvenuto? Risposta 1: un cambiamento.*
- *Domanda 2: cosa ha provocato (attribuito a) il cambiamento? Risposta 2: un intervento.*
- *Domanda 3: in che misura l'intervento ha provocato il cambiamento? Risposta 3: in maniera diretta (come effetto) o in maniera indiretta (come contributo).*
- *Domanda 4: in che misura può essere affermato con certezza che l'intervento ha provocato il cambiamento? Risposta 4: in modo non assoluto ma probabilistico (credibilmente attribuito).*

A queste quattro domande ne va aggiunta una quinta che sorge nel momento in cui l'impatto – come sopra definito – deve essere valutato:

- *Domanda 5: Il cambiamento che è avvenuto è positivo?*

Per adeguare al contesto dei percorsi di formazione continua le risposte ai quesiti sopra riportati una possibile proposta è la seguente:

- *Risposta 1: il cambiamento che è avvenuto – e di cui va indagata l'effettiva manifestazione – è un nuovo comportamento del lavoratore nel proprio contesto di lavoro;*
- *Risposta 2: possiamo affermare – esclusivamente in modo credibile e probabilistico (Risposta 4) – che se il nuovo comportamento rilevabile nel contesto di lavoro corrisponde o è congruente con quanto appreso (conoscenze, abilità, competenze) durante il percorso di formazione allora tale al cambiamento è imputabile – almeno come contributo (Risposta 3) – al percorso di formazione.*

Connesse a queste riflessioni, tuttavia, sussistono **tre ordini di problemi** che spesso vengono sollevati a proposito del tema dell'impatto.

Il **primo problema** è il seguente: *se non si rileva il cambiamento nel comportamento del lavoratore nel contesto di lavoro – cioè se non vi è stato impatto – allora non vi è stato apprendimento?*

Questo interrogativo solleva alcune *fondate preoccupazioni* in diversi attori coinvolti nei processi di formazione poiché immediatamente ad esso viene associato la seguente *inferenza non corretta* da un punto di vista logico: **se** non si rileva il cambiamento del comportamento in azienda **allora** l'intervento di formazione non è stato efficace.

Per rispondere adeguatamente al primo problema – e di conseguenza per dimostrare l'infondatezza logica di inferenze di altro tipo – va sottolineato che i due termini del problema – *comportamento nuovo* e *apprendimento* – vanno collocati innanzitutto nell'ordine temporale corretto dal momento che nell'analisi che ne abbiamo proposto prima sono stati invertiti temporalmente poiché siamo partiti dal **comportamento nuovo** – che temporalmente avviene dopo – per *risalire* successivamente all'**apprendimento** – che temporalmente avviene prima.

Quindi la collocazione temporale adeguata vede *prima* l'apprendimento *poi* il nuovo comportamento (il cambiamento).

A questo punto, però, interviene la conoscenza della realtà complessa dell'organizzazione aziendale che ci guida nell'individuare quale tipo di legame “condizionale” può esistere tra i due elementi: *apprendimento* e *nuovo comportamento*<sup>14</sup>. Detto in altri termini, la complessità del mondo aziendale ci porta ad affermare che l'apprendimento è una *condizione necessaria ma non sufficiente* affinché si manifesti il nuovo comportamento in azienda dal momento che molteplici altri fattori intervengono su di esso. Quindi se l'apprendimento è sola una *condizione necessaria ma non sufficiente* per il manifestarsi del nuovo comportamento, la formulazione linguistica corretta del nesso condizionale – collegamento ipotetico “causale” – tra **comportamento nuovo** e **apprendimento** dovrebbe essere il seguente:

**solo se** vi è stato apprendimento (A)

**allora** il comportamento nuovo del lavoratore si manifesta sul luogo di lavoro (B).

In questo caso, però, le implicazioni corrette sono solo due: 1) **se B allora A**; 2) **se non A allora non B**. Affermare: **se non B** (non comportamento nuovo) **allora non A** (non apprendimento) non è corretto dal punto di vista logico. Il mancato apprendimento, quindi, non può essere imputato *direttamente come causa* del mancato impatto. Può essere solo una delle possibili cause di cui va verificata adeguatamente la rilevanza. Ma nel momento in cui l'apprendimento viene dimostrato essere avvenuto, ciò implica che i fattori del mancato impatto vanno individuati altrove.

Il **secondo problema** connesso con l'impostazione data alla definizione di impatto è la seguente: *il cambiamento in azienda del comportamento del lavoratore è il solo cambiamento che deve essere analizzato?* Un tale interrogativo potrebbe nascere dalla considerazione del fatto che se un'azienda investe in formazione, infatti, lo fa per promuovere cambiamenti organizzativi *mediante* il cambiamento dei comportamenti dei lavoratori e non imitandosi solo ad esso. Quindi i cambiamenti da rilevare per attestare un avvenuto impatto sono altri. A questo proposito, però è necessario verificare l'effettiva fattibilità di raccogliere dati per risalire l'intera “catena causale” – ammesso che ciò possa essere effettuato – sino a quello che viene considerato. Quindi, il cambiamento atteso, ossia il *vero impatto*.

---

<sup>14</sup> Ricordiamo che in relazione al diverso tipo di legami condizionali, sono possibili logicamente solo alcune inferenze. Le riportiamo di seguito: 1) legame di *Condizione sufficiente*: **Se A allora B**. Implicazione corretta:  $\Leftrightarrow$  Se **non B** allora **non A**; 2) legame di *Condizione necessaria*: **Solo se A allora B**. Implicazioni logiche corrette:  $\Leftrightarrow$  **Se B allora A**;  $\Leftrightarrow$  **Se non A allora non B**; 3) legame di *Condizione necessaria e sufficiente*: **Se e solo se A allora B**. Implicazioni logiche corrette:  $\Leftrightarrow$  Se non B allora non A;  $\Leftrightarrow$  Se B allora A;  $\Leftrightarrow$  Se non A allora non B.

Un **terzo ordine di problema** riguarda le modalità che possono essere utilizzate per rilevare i dati relativi all'impatto, indipendentemente da quale tipo di cambiamento si voglia assumere come *impatto*. Tra i vari approcci per effettuare inferenze causali circa la valutazione di fenomeni sociali, Davidson (2013) individua anche quello del «chiedere agli osservatori o ai partecipanti». Tale approccio, tuttavia, viene presentato con la consapevolezza dei forti limiti di attendibilità a cui sono sottoposte le inferenze causali espresse dai soggetti sulla base dei soli processi mentali personali non supportati da evidenze empiriche (ad es., Hassin et al., 2002).

A questi ordini di problemi dovrà dare una risposta chiunque sarà chiamato a predisporre un impianto di monitoraggio e valutazione delle attività di formazione continua.

## Indicatore

Un primo aspetto fondamentale da tenere in considerazione come premessa a qualsiasi discorso circa il concetto di indicatore è chiarire il *processo della ricerca sociale* all'interno di quale si colloca la riflessione (Cfr. Palumbo e Gambarino, 2006; D'Ovidio, 2009):

- un *primo processo* – e che non è quello che qui prendiamo in considerazione – è quello della *descrizione di fenomeni sociali complessi*. Si tratta di un processo metodologico che è stato sviluppato nell'ambito del *movimento degli indicatori sociali* sviluppatosi intorno alla metà degli anni '60 per migliorare la *rappresentazione dei macro fenomeni sociali* al fine di offrire un supporto più articolato ai decisori politici. In questo caso, molto spesso, l'indicatore – detto talvolta anche *indice* – è un *indicatore statistico* ossia espresso da un numero elaborato attraverso calcoli di tipo statistico che intende sintetizzare un fenomeno sociale complesso (ad es., l'indice o indicatore di *vivibilità* in una città);
- il *secondo processo*, invece, – quello di interesse in questa sede – è quello relativo alla *costruzione di strumenti per la raccolta di dati empirici* che riguardano fenomeni sociali di dimensioni anche micro.

In relazione al processo di costruzione degli strumenti per la raccolta dei dati empirici, il concetto di *indicatore* trova una propria collocazione privilegiata nell'ambito della tematizzazione del cosiddetto *approccio lazarsfeldiano*, approccio che prende il nome dal sociologo statunitense Paul Felix Lazarsfeld che lo ha proposto negli anni '60. In Italia, troviamo una descrizione di tale approccio – tra gli altri – in Marradi (1984). In sintesi, tale approccio – di tipo deduttivo – prevede i seguenti momenti che si sviluppano, tuttavia, in modo interattivo e continuo:

- individuazione dell'oggetto che si intende rendere “materia” di ricerca empirica;
- elaborazione di una definizione *linguistica* del *concetto* mentale che corrisponde all'oggetto empirico che si intende indagare;
- analisi del contenuto semantico del concetto allo scopo di scomporlo nelle sue *dimensioni* o aspetti *elementari*;
- individuazione, per ciascuna dimensione aspetto degli *indicatori*, ossia di quegli aspetti osservabili e/o rilevabili empiricamente che – con *molta probabilità* – possiamo considerare collegati o espressione (*indicazione*) della dimensione del concetto.

È l'*indicatore* – in quanto *rilevabile empiricamente* – che può essere reso oggetto diretto di raccolta dei dati attraverso la costruzione di uno strumento adeguato a rilevarlo.

Il fatto che «la *relazione* tra ogni indicatore e il concetto fondamentale [sia] definita in termini di *probabilità* e non di *certezza*» (Boudon e Lazarsfeld, 1969, pp. 44-45. Il corsivo è nostro) giustifica



alla radice il processo partecipativo che è stato messo in atto dall'Articolazione regionale. Infatti, è opportuno che in relazione a ciascuno degli "oggetti/concetti" fondamentali che sono stati individuati dall'Articolazione regionale come base fondamentale per la valutazione – servizio erogato, processo formativo, sviluppo/apprendimento, impatto, bisogni formativi; miglioramento – siano trovati indicatori condivisi in modo tale da poterne costruire un insieme omogeneo valido su tutto il territorio.

Alla luce di quanto detto sopra, si ritiene che siano maggiormente comprensibili le definizioni – e le differenze tra loro – del concetto di indicatore che si trovano nella letteratura di settore, di cui ne riportiamo di seguito una:

«Una caratteristica o attributo che può essere misurato per valutare un intervento in termini di esiti o risultati. Gli indicatori di output sono normalmente semplici. Gli indicatori di risultato possono essere più difficili da ottenere e spesso è opportuno fare affidamento su indicatori indiretti come *proxy*. Gli indicatori possono essere sia quantitativi che qualitativi. Gli indicatori di contesto si riferiscono all'ambiente in cui si sviluppa il programma» (European Commission, 2013b, p. 103).

## Miglioramento

In generale, per miglioramento, si può intendere l'«atto di fare qualcosa di meglio in qualche modo - più efficiente, produttivo, conveniente e così via. Nella valutazione, la *valutazione formativa* è una valutazione attuata per migliorare perché fornisce informazioni per consentire al personale del programma di apportare miglioramenti appropriati (aggiunte o cambiamenti) prima che una valutazione sommativa misuri i risultati per un pubblico esterno di finanziatori o altri decisori. I dati per il miglioramento sono disponibili in una varietà di forme, sia quantitative che qualitative, incluse le seguenti: interviste, sondaggi, osservazioni e analisi di documenti. A causa della natura interattiva della valutazione, il miglioramento può anche derivare dal coinvolgimento dei partecipanti nel processo di valutazione» (Mathison, 2005, p. 195).

## Monitoraggio [ → Valutazione ]

### Processo

Quale definizione del concetto di processo assumiamo – in via provvisoria – quella tratta da una enciclopedia della valutazione: «le attività e gli eventi che si sviluppano quando un progetto viene attivato [...] gli elementi che si rilevano tra la specificazione di inputs e la rilevazione di risultati [...] come un programma è attuato e operato [...] le procedure intraprese e le decisioni assunte nello sviluppo del progetto [...] i servizi erogati e le funzioni assunte» (Mathison, 2005, p. 327).

### Progetto

Il *progetto* – o *intervento formativo* – costituisce l'*unità di analisi* (o di riferimento) dell'impianto di monitoraggio e valutazione di riferimento delle presenti *Linee guida*. Esso rappresenta l'"oggetto generale" rispetto al quale vengono raccolte le informazioni dalle diverse unità di rilevazione (ad

es. lavoratori partecipanti, docenti, referenti aziendali) e aggregate in fase di elaborazione dei dati.

In senso generale per progetto intendiamo un'«operazione non divisibile, delimitata in termini di programma e budget e posta sotto la responsabilità di un operatore». (European Commission, 2013b, p. 103). Nell'ambito specifico delle attività progettuali finanziate da Fondartigianato questo "oggetto" è identificato con molteplici denominazioni:

- nell'ambito dei *Piani formativi* il "progetto" prende il nome formale di *Progetto di formazione* che può articolarsi al suo interno in *percorsi* e, quest'ultimo, in più edizioni;
- nell'ambito del *Progetto Quadro* esiste una suddivisione più articolata poiché il soggetto proponente deve presentare un Progetto di sviluppo che – una volta approvato – diventa il punto di riferimento per la progettazione di *Progetti operativi*.

I *Progetti di formazione* e *Progetti operativi* costituiscono nel loro insieme le *unità di analisi* rispetto alle quali verrà realizzata l'attività di valutazione; l'unità di analisi rispetto alla quale verranno aggregati i dati raccolti dalle diverse unità di rilevazione ossia dai diversi soggetti da cui saranno raccolti i dati.

Del "progetto" in quanto *unità di analisi* sono state individuate le seguenti dimensioni – o aspetti elementari – che ne costituiscono un'articolazione interna:

- soggetto erogatore
- processo
- esiti di apprendimento
- impatto
- aree di miglioramento
- bisogni formativi emergenti.

È rispetto a ciascuna di queste *dimensioni* che saranno individuati le specifiche proprietà (esprese da un punto di vista logico come *concetti* e linguisticamente come *definizioni* di tali concetti) che saranno indagate durante la fase di raccolta dei dati.

Sarà rispetto a tali *proprietà* che saranno individuati gli specifici *indicatori* da utilizzare per la costruzione degli strumenti per la raccolta dei dati.

## Unità di rilevazione / Unità di analisi

Nell'ambito della letteratura vi è dibattito su come identificare linguisticamente elementi che si sovrappongono nel processo di raccolta e analisi dei dati e che spesso vengono identificati con le espressioni "unità di analisi", "unità di riferimento", "unità statistica", "unità di raccolta", "unità di rilevazione" o "oggetto di indagine"<sup>15</sup>.

L'*unità di raccolta o di rilevazione* – tendenzialmente – indica una *categoria* o *tipo* di soggetti (ad es., il lavoratore, l'imprenditore) o una *categoria* o *tipo* di oggetti (ad es., il rapporto di valutazione

---

<sup>15</sup> La difficoltà nel riuscire a trovare una soluzione linguistica risiede innanzitutto in un problema strutturale di tipo gnoseologico relativo al rapporto tra realtà e suddivisione di essa attraverso gli strumenti logico-linguistici del ricercatore. Ma le difficoltà sono dovute anche al fatto che di fronte alla complessità della realtà diventa difficile riuscire a identificare subito con chiarezza tali aspetti.

o il *documento progettuale*) che costituiscono la “fonte” dei dati ossia “da chi” o “da che cosa” posso raccogliere/rilevare i dati che occorrono per la mia ricerca.

Quindi con l’espressione “unità di raccolta” o “unità di rilevazione” si intende sempre un “elemento” caratterizzato dall’essere – dal punto di vista logico – una *categoria* o un *tipo* che in quanto tale – ossia in quanto dotato di un certo livello di astrazione – può racchiudere molti casi singoli reali e specifici, ossia molti soggetti singoli specifici (ad es., la lavoratrice Anna Bianchi di 36 anni di Roma e il lavoratore Mario Rossi di Milano di 54 anni, ) o molti *oggetti* singoli specifici (ad es., il *Rapporto di valutazione* del corso per “Carrellista” erogato nel 2018 o il *documento progettuale* del percorso per “Saldatore” erogato nel 2017 dall’Ente *Peter Pan* di Ascoli Piceno).

Da qui nasce il primo potenziale **rischio di confusione** poiché nel linguaggio comune quando si parla di “oggetto della rilevazione” spesso si confonde la “fonte” da cui ricavo le informazioni con il “contenuto” presente in tali informazioni.

Il termine che nell’ambito della ricerca sociale viene utilizzato per indicare i singoli, specifici e reali soggetti “in carne ed ossa” oppure i singoli *oggetti* materialmente collocati spazio-temporalmente in un determinato momento e luogo è “**caso**”. Ad esempio, il lavoratore di nome Mario Rossi – di cui sopra – è un **caso** specifico e concreto (*Mario Rossi*) che appartiene alla unità di raccolta/rilevazione “lavoratore” (astratta anche se riferita a un individuo). In egual modo, il “documento progettuale del percorso per “Saldatore” erogato nel 2017 dall’Ente *Peter Pan* di Ascoli Piceno” è un **caso** specifico e concreto (percorso per “Saldatore” erogato nel 2017 dall’Ente *Peter Pan* di Ascoli Piceno) che appartiene alla unità di raccolta/rilevazione “documento progettuale”.

Quando si parla di **unità di rilevazione/raccolta**, quindi, si intende dare una risposta alla domanda: da “dove” – “da chi” o “da che cosa” – posso raccogliere/rilevare i dati che mi occorrono per la mia ricerca? Da dove – “da chi” o “da che cosa” – ricevo i dati che mi interessa? Qual è – in altri termini – la “fonte” dei dati? Da quale “fonte” posso rilevare/raccogliere i dati che sono utili alla mia ricerca?

Quindi l’espressione “l’**unità di raccolta/rilevazione** è costituita dai lavoratori” indica che i dati vengono rilevati/raccolti a partire da uno o più lavoratori in “carne ed ossa” ossia da singoli **casì**. Una tale rilevazione può avvenire in diversi modi: a) *osservando il comportamento* – fisico o verbale – spontaneo; b) registrando il *comportamento* – fisico o verbale – manifestato a seguito di una qualche forma di “provocazione” (ad es., domanda posta con un questionario o un’intervista; una richiesta di performance durante una prova di apprendimento); 3) osservando un *prodotto* realizzato spontaneamente o dopo una “provocazione”.

Nell’ambito del monitoraggio e valutazione delle attività formative di cui si parla in questo documento, se le “unità di rilevazione/raccolta” dei dati sono costituite – in via prioritaria ma non esclusiva – da persone (ad es., lavoratori, referenti aziendali, docenti, coordinatori, progettisti) l’**unità di analisi**” o l’**unità di riferimento**” è sempre il “**progetto**” ossia quel “fenomeno formativo” identificato dal *numero progetto* attribuito nei documenti ufficiali di approvazione di Fondartigianato.

## Validità [ → Attendibilità]

### Valutazione

La valutazione viene qui definita come un processo complesso che prevede al proprio interno un insieme di momenti – articolati in operazioni/fasi – tra loro strettamente interconnessi e che ne sono parte essenziale. Tali momenti vanno esplicitati e tenuti attentamente distinti; così come vanno esplicitati e tenuti distinti i collegamenti che esistono tra i vari momenti.

I momenti fondamentali di tale processo sono: 1) definizione dell'oggetto della valutazione; 2) rilevazione dei dati – o “misurazione”; 3) formulazione del giudizio di valore.

Uno dei rischi che si corre è quello di far coincidere la “valutazione” solo con l'operazione finale di espressione di un giudizio valutativo. Esempio di questo modo di procedere si ha con la definizione di valutazione data Scriven (1991a, p. 139), una delle più citate in letteratura: «processo di determinazione del valore intrinseco (*merit*), del valore estrinseco (*worth*) o del valore simbolico/importanza (*value/significance*) di un “oggetto” e come esito di tale processo». Si tratta di una definizione che richiama il duplice significato di *valore in sé* e di *attribuzione di valore* dato da un soggetto a una determinata situazione o oggetto già evidenziato da Dewey (1939, tr. it. 1960). In egual modo nella seguente definizione: «Il processo di determinazione del merito o valore o valore di qualcosa; o il prodotto di quel processo» (European Commission, 2013b, p. 100).

Il rischio di una eccessiva delimitazione del concetto di valutazione viene superato se si assume la definizione più estesa di valutazione proposta da Beeby risalente al 1977: «sistematica raccolta e interpretazione di evidenze, che portano, come parte del processo, a un giudizio di valore in vista di un'azione».

In ogni caso, la valutazione, comunque la si voglia intendere, non può essere analizzata soltanto su una dimensione tecnica o metodologica; essa richiama necessariamente, in modo più o meno trasparente, dimensioni valoriali e concettuali sottese (in funzione del perché la si compie, di chi la compie e dell'oggetto valutato). Anche la valutazione di un progetto formativo, quindi, non può pertanto essere disgiunta da una più generale visione della formazione continua e, più in generale, della società.

In alcuni autori, per indicare il solo momento della rilevazione dei dati – o misurazione – viene utilizzato il termine di *monitoraggio*. In altri casi il termine *monitoraggio* viene utilizzato per indicare il processo complessivo della valutazione ma realizzato solo in itinere (*on going*); questo allo scopo di distinguere la valutazione in itinere dalla valutazione finale e dalla valutazione ex post.

Nella definizione seguente abbiamo un esempio di definizione di monitoraggio inteso come valutazione in itinere: «Il processo continuo di esaminare il contesto del programma e la consegna dei risultati del programma ai beneficiari previsti, che viene effettuato durante l'esecuzione di un programma con l'intenzione di correggere immediatamente qualsiasi deviazione dagli obiettivi operativi.» (European Commission, 2013b, p. 106).

Nelle presenti *Linee guida* – in conformità con i documenti che provengono da Fondartigianato nazionale – è stata effettuata la scelta di lasciare la doppia terminologia – monitoraggio e valutazione – attribuendo a entrambi i termini il significato di «processo complessivo»: nel caso

del *monitoraggio* intendendolo come processo complessivo che viene svolto in itinere; nel caso della *valutazione* come processo complessivo svolto alla fine ed ex post.

- Australasian Evaluation Association. (1998). *Guidelines for the ethical conduct of evaluations*. Curtin, Australia: AES. [[https://www.aes.asn.au/images/stories/files/membership/AES\\_Guidelines\\_web\\_v2.pdf](https://www.aes.asn.au/images/stories/files/membership/AES_Guidelines_web_v2.pdf)]
- Beeby C. E. (1977), The meaning of evaluation, *Current Issues in Education. Evaluation*, 4, Department of Education, Wellington, pp. 68-78.
- Beywl W., & Speer S. (2004). "Developing standards to evaluate vocational education and training programmes". In P. Descy, M. Tessaring (Eds.). *The Foundations of Evaluation and Impact Research: The Third Report on Vocational Training Research in Europe: Background Report (Vol. 58)* (pp. 51-129). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. [[http://www.cedefop.europa.eu/files/3040\\_en.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/files/3040_en.pdf)].
- Boudon R., Lazarsfeld P. F. (1969). *L'analisi empirica nelle scienze sociali. Vol. I: Dai concetti agli indici empirici*. Bologna: il Mulino.
- Bustelo, M. (2006). The potential role of standards and guidelines in the development of an evaluation culture in Spain. *Evaluation*, 12(4), 437-453.
- D'Ovidio F. (2009). *Il Movimento degli Indicatori Sociali: declino o rilancio?*. Roma: Aracne [<http://www.aracneeditrice.it/pdf/9788854827073.pdf>]
- Davidson J. (2013). *Understand causes of outcomes and impacts*. [<http://betterevaluation.org/plan/understandcauses>]
- Dewey J. (1939), *Teoria della valutazione*, La Nuova Italia, Firenze (tr. it. 1960).
- European Commission (2013a). *Evalsed sourcebook. Method and techniques*. [[http://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docgener/evaluation/guide/evaluation\\_sourcebook.pdf](http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/evaluation/guide/evaluation_sourcebook.pdf)].
- European Commission (2013b). EVALSED. *The resource for the evaluation of Socio-Economic Development. Guide*. [[http://ec.europa.eu/regional\\_policy/sources/docgener/evaluation/guide/guide\\_evalsed.pdf](http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docgener/evaluation/guide/guide_evalsed.pdf)].
- Fondartigianato (2017). *Norme, regole e strumenti dell'offerta formativa di Fondartigianato - Regolamento generale degli inviti* (Edizione ottobre 2017). [<http://www.fondartigianato.it/flex/cm/pages/ServeAttachment.php/L/IT/D/5%252F3%252Fa%252FD.d8ddf9664a433b0ed1b7/P/BLOB%3AID%3D1152/E/pdf>].
- Hassin, R. R., Bargh, J. A., & Uleman, J. S. (2002). Spontaneous causal inferences. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38(5), 515-522.
- Marradi A. (1984). *Concetti e metodo per la ricerca sociale*. Firenze: Giuntina.
- Mathison S. (ed.) (2005). *Encyclopedia of evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Palumbo M., Garbarino E. (2006). *Ricerca sociale: metodo e tecniche*. Milano: FrancoAngeli.
- Scriven M. (1991). *Evaluation Thesaurus* (4th ed.). Newbury Park, CA: Sage.

- Shadish W. R., Luellen J. K. (2005). Guiding principles for evaluators. In S. Mathison (ed.). *Encyclopedia of evaluation* (pp. 178-179.) Thousand Oaks: Sage..
- Stufflebeam D. L., Coryn C. L. S. (2014). *Evaluation Theory, Models and Applications*. (2nd Edition). San Francisco: Jossey--Bass.
- Yarbrough D. B. Shulha, L. M., Hopson, R. K. & Caruthers, F. A. (2011). *The program evaluation standards: A guide for evaluators and evaluation users*. Los Angeles: Sage.