



**Agenzia per il lavoro e l'istruzione**  
*Ente strumentale della Regione Campania*  
(L. R. n. 14/2009)

**Attività di ricerca: “ Individuazione e sperimentazione di una  
metodologia per la valutazione degli interventi formativi sul POR  
Campania 2000/2006” misura 3.5 azione a)**

## INDICE

<b>CAPITOLO 1 – IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO</b> .....	<b>3</b>
1.1. Il concetto di valutazione .....	3
1.2. Le dimensioni della valutazione.....	7
1.2.1. I soggetti della valutazione .....	7
1.2.2. Gli oggetti della valutazione .....	9
1.2.3. La cronologia della valutazione.....	10
1.2.4. Gli approcci alla valutazione dei processi formativi.....	15
1.2.5. Gli strumenti della valutazione .....	31
1.3. La valutazione nei documenti europei.....	33
1.3.1. I meta criteri di valutazione espressi dalla Commissione.....	39
1.3.3. La figura del valutatore .....	44
1.3.5. Il ruolo dell'Isfol .....	46
1.4. La qualità della formazione professionale .....	48
<b>CAPITOLO 2 – IL MONITORAGGIO E LA VALUTAZIONE DI UN CAMPIONE DI CORSI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE FINANZIATI DAL POR CAMPANIA</b> .....	<b>53</b>
2.1. Obiettivo della ricerca.....	53
2.2. Struttura dell'impianto sperimentale .....	55
2.2.1. Gli strumenti per la rilevazione.....	57
2.3. La valutazione dei corsi per aree di indagine .....	60
2.3.1. Fase di analisi.....	60
2.3.2 Fase di progettazione .....	68
2.3.3. Fase di promozione e di selezione .....	76
2.3.4. Fase di realizzazione del progetto .....	82
2.3.5. Fase di monitoraggio e valutazione .....	100
2.4. Sintesi dei risultati .....	106
2.5. Gli indicatori .....	110
2.5.1 Alcune note conclusive .....	135
<b>CAPITOLO 3 - IL PLACEMENT</b> .....	<b>139</b>
3.1. Premessa metodologica .....	139
3.3. L'elaborazione analitica dei dati di placement .....	151
3.3.1. Il profilo dei destinatari .....	151
3.3.4. La ricaduta occupazionale .....	159
3.3.5. Le caratteristiche dell'inserimento lavorativo .....	162
3.3.6. Le caratteristiche della disoccupazione .....	168
3.3.7. La condizione di inattività.....	173
3.3.8. La condizione di studente .....	174
3.4. Sintesi dei risultati .....	176
<i>Bibliografia di riferimento</i> .....	179

## CAPITOLO 1 – IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

### 1.1. Il concetto di valutazione

La rilevanza che oggi ha assunto la valutazione, come strumento di diagnosi, si ricollega, secondo Palumbo (Palumbo 2001) alla crescente complessità del sistema sociale. Tale complessità rende oggi meno credibile la possibilità di conoscere e padroneggiare a priori tutti i fattori rilevanti per il successo di un intervento e di poterne prevedere in maniera affidabile gli esiti. Come ha osservato Crozier (Crozier 1987), già più di un decennio fa, “abbiamo di fronte un cittadino ormai maggiorenne, che chiede allo Stato un modo diverso di porsi nei suoi confronti e che pretende non solo di giudicare in modo competente la qualità dei servizi che vengono erogati, ma anche di conoscere le modalità attraverso cui i programmi pubblici sono definiti e attuati e quali effetti hanno ottenuto”.

La valutazione è, dunque, percepita da gran parte degli attori istituzionali come cruciale per cogliere il senso degli effetti generati dai macro interventi, che richiedono investimenti spesso cospicui di risorse politiche, finanziarie ed umane<sup>1</sup>.

Parallelamente alla progressiva diffusione delle pratiche valutative ed al consolidarsi di una coscienza valutativa, oggi ancora in via di maturazione, si è sviluppata nel corso degli anni una vastissima produzione di studi, elaborazioni, ricerche empiriche e schemi di metodo che ha coinvolto un ampio fronte di aree culturali.

La copiosa produzione di studi e ricerche costituisce un imponente patrimonio entro il quale si cerca di precisare gli ambiti di riferimento culturali, politici e tecnici della pratica valutativa. All'interno di essa possiamo citare, quali riferimenti istituzionali, i lavori svolti dal gruppo di valutazione a livello europeo che ha dato vita nel 1994 al **Progetto M.e.a.n.s.**<sup>2</sup>; i lavori svolti dalla **Struttura di valutazione Fse** dell'Isfol (*Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, ente pubblico di ricerca*); e le sperimentazioni di alcune Regioni, quali l'**Emilia Romagna** e la **Toscana**. Tra queste esperienze si inserisce il contributo scientifico fornito dall'**Associazione Italiana di**

---

<sup>1</sup> Gli attori istituzionali hanno anche introdotto la valutazione quale “pratica” in grado di allocare in modo ottimale le risorse, sia dal punto di vista della loro efficienza che da quello della loro efficacia. Questo risulta maggiormente interessante in Italia dove sono ancora cospicui gli sprechi e le inefficienze delle attività pubbliche. Accanto a questa ragione vi è anche quella del decentramento di poteri. Quando le competenze si spostano a livello locale, ma la titolarità dei fondi viene mantenuta a livelli istituzionali sovraordinati, si accentuano e diventano più importanti le attività di programmazione e di valutazione. La gestione dei fondi comunitari ad esempio, sta introducendo di fatto forme di valutazione sempre più stringenti e puntuali.

<sup>2</sup> Si tratta di un acronimo di Methods of Evaluating of Structural Policies, nonché di MEANS for Evaluating Actions of Structural Nature, progetto promosso e coordinato dalla D.G. XVI/G2.

**Valutazione** (AIV), costituita nel 1997 con l'ambizione di far giungere la valutazione ad una definitiva maturità in ambito accademico e professionale.

In un contesto così ricco di contributi, il presente lavoro vuole brevemente esaminare alcuni "approcci valutativi", muovendosi in quella che Le Boterf (Le Boterf, 1990) chiama la "giungla metodologica" entro cui si riflettono specularmente interessi e punti di vista valutativi, talora fortemente differenziati, che rischiano di provocare confusione ed incomprensione sia sui significati da attribuire alla valutazione, sia sulle stesse tecniche di valutazione.

Partiamo, pertanto, proprio dal significato che viene attribuito alla pratica valutativa che spesso viene confusa con il giudizio<sup>3</sup> o il controllo di un programma, un progetto o una singola azione. La valutazione è, per utilizzare una sintesi di Bezzi (Bezzi 2000), l'"interpretazione" e la "comprensione" di ciò che accade, cerca delle ragioni agli errori e ai successi – e, sostanzialmente, guarda a tutto un processo organizzativo come un unicum - ai risultati concretamente conseguiti, alla risposta che tali risultati forniscono ai bisogni che si intendeva originariamente risolvere".

L'atto valutativo, da questo punto di vista, non si pone davanti ad un'azione in termini di "giudizio" degli esiti, ma come una specifica attività di riflessione sul senso stesso dell'azione (Lipari, 1995). Se riflettendo sull'affermazione di Berger (Berger, 1977) ammettiamo che "valutare è porre il problema del significato di ciò che si fa", comprendiamo che la valutazione non possa in alcun momento identificarsi con un bilancio, cioè con una somma algebrica di opinioni individuali, di comportamenti, di malcontenti, di riuscite e di fallimenti. Al contrario, valutare, in questa accezione significa comprendere l'azione in tutte le sue sfumature possibili tra quelle percepite da chi le osserva. E poiché porsi il problema del significato è già in un certo senso un modo di "produrre il significato", l'atto valutativo "diventa il momento chiave, l'essenza stessa dell'azione".

Nel rappresentare l'atto valutativo come l'essenza stessa dell'azione, tale atto non può vivere "diviso", perché se si applica solo in alcuni comparti di una società o di un'organizzazione, si possono sviluppare atteggiamenti di accerchiamento e colpevolizzazione, di deprivazione relativa (noi sì e perché gli altri no) che lo rendono più

---

<sup>3</sup> "Valutazione", in italiano vuol dire in effetti giudizio, apprezzamento, stima, perizia e più raramente misurazione. Così il Devoto – Oli (Devoto G. E Oli G.C., *Il dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze 1990): valutare è "considerare attentamente, vagliare il pro e il contro, ai fini di un giudizio impegnativo".

distruttivo che costruttivo. Questo significa che la valutazione non può essere frammentata (anche se di fatto è praticata così) per un principio sistemico che la anima. Essa fa parte, per utilizzare il linguaggio di Morin (Morin 1993) nella sua analisi del pensiero complesso, dell'*ologramma* di un sistema, cioè del modo con cui viene generato il processo globale, continuamente ricorsivo, dell'organizzazione: la valutazione è "il tutto che è nella parte che è nel tutto" (Morin op.cit.). Per questo la valutazione, come *processo riflessivo con cui si vuol lavorare sul proprio e altrui lavoro*, è un *genus*, che in quanto tale produce i suoi frutti se e quando si diffonde a tutti i settori e soggetti di una organizzazione, all'intero percorso delle azioni intraprese, se diventa logica della società e della sua cultura, di quella dell'autorità e della giustizia, della conoscenza, della produzione dei beni e dei servizi nello Stato, nel mercato e nel Terzo Settore, dei rapporti tra cittadini e tra persone.

L'atto valutativo vive anche in una *logica temporale*: valutare è qualcosa che pragmaticamente facciamo *prima di agire*, quando intuiamo l'utilità e progettiamo un certo itinerario di azione e valutiamo le alternative conosciute e possibili; *durante l'azione*, perché ci sono delle contingenze (cose e soggetti che si presentano diversamente da come avevamo pensato) o delle novità che ci possono far modificare obiettivo e corso dell'azione; *alla fine del percorso* quando confrontiamo i risultati con le nostre precedenti aspettative; e, infine, *dopo qualche tempo* quando avvertiamo le conseguenze che quell'azione, con quelle relazioni sociali, con quei risultati, ha indotto su vari fronti (De Sandre 1998).

Vista come sviluppo di un processo riflessivo la valutazione si configura come una attività di ricerca e come tale rispetta una serie di regole tipiche di ogni comunità scientifica:

- le procedure per la raccolta delle informazioni devono essere esplicite, chiare, riproducibili;
- le informazioni raccolte devono essere pertinenti, affidabili, il più possibile complete e il valutatore può fornire argomenti a sostegno di esse;
- l'interpretazione deve essere coerente, plausibile, non formulata tramite supposizioni ma attraverso una serie di argomentazioni rese disponibili per eventuali confutazioni.

Nella definizione dell'Associazione Italiana Valutatori "la valutazione è principalmente (ma non esclusivamente) un'attività di ricerca sociale applicata, realizzata, nell'ambito di

un processo decisionale, in maniera integrata con le fasi di programmazione, progettazione e intervento, che ha come scopo la riduzione della complessità decisionale attraverso l'analisi degli effetti diretti e indiretti, attesi e non attesi, voluti o non voluti, dell'azione, compresi quelli non riconducibili ad aspetti materiali. In questo contesto la valutazione assume il ruolo peculiare di strumento partecipato di giudizio di azioni socialmente rilevanti, accettandone necessariamente le conseguenze operative relative al rapporto fra decisori, operatori e beneficiari dell'azione”<sup>4</sup>.

Non sempre però, la valutazione si preoccupa di realizzare un percorso di ricerca (Bezzi 2000), intesa come raccolta dei dati e successiva elaborazione. Qualche volta i dati ci sono già e, in altre situazioni, non si può parlare propriamente di “dati”, perché il giudizio valutativo si basa su informazioni di natura più sfumata, sulle conoscenze pregresse e di contesto di chi valuta. E' per questo che a volte si distingue tra “valutazione” e “ricerca valutativa”. In ogni caso, come afferma Bezzi (Bezzi op. cit.) non esiste valutazione in senso professionale e scientifico, se non fondata sulla ricerca valutativa, che ne costituisce l'elemento fondante, specifico, essenziale.

Concludendo questo paragrafo introduttivo possiamo ancora dire che:

- a. **la valutazione non è in alcun caso una forma di controllo.** La valutazione raccoglie informazioni, le interpreta ed esprime pareri, ma non giudica mai le persone e il loro operato e se la valutazione è ben realizzata è in grado di indicare anche i modi per superare difficoltà e contrattempi;
- b. **la valutazione non si sostituisce alla decisione,** fornisce solo elementi importanti per il decisore, senza sostituirsi a lui. Il valutatore è un tecnico e la valutazione è un processo tecnico di servizio. Il compito del decisore è di tradurre le indicazioni della valutazione in riflessioni più generali.

Per collocare correttamente il compito della ricerca valutativa (De Sandre 1996) ognuno dovrebbe sapere che il proprio è comunque un punto di osservazione, da accreditare quanto più correttamente possibile per metodi e persone qualificate, da confrontare e far dialogare con gli altri osservatori del contesto di riferimento. Per fare bene la valutazione entro un singolo ente bisogna che le ricognizioni interne siano corrette ed esaustive, ma anche che i riferimenti ai soggetti esterni pertinenti siano esaurienti, che i

---

<sup>4</sup> Confronta Associazione italiana Valutatori - [www.valutazione.it](http://www.valutazione.it)

canali relazionali interni ed esterni siano positivamente motivati ed attivi, e che la comunicazione sia capace di intrecciare linguaggi diversi nel modo meno distorto possibile.

E' importante, per questo, far si che si diffonda la capacità di leggere e di leggersi, di valutare e di auto-valutarsi, di confrontarsi, di comunicare, perché la valutazione possa servire al miglioramento delle attività ed essere di aiuto al processo decisionale.

## **1.2. Le dimensioni della valutazione**

Ogni valutazione si configura in rapporto ad alcune "variabili" che si riferiscono alle prospettive dell'atto valutativo. Con il mutare delle prospettive e degli interessi valutativi mutano anche le strategie e le modalità tecniche di valutazione (Lipari, 1995).

La prima importante distinzione si riferisce ai *soggetti della valutazione*, in base alla quale si identificano gli attori che, in determinati contesti, sono i protagonisti di atti valutativi in generale e di interventi/studi di valutazione in particolare.

Per capire *chi valuta* occorre rifarsi agli *scopi della valutazione* e, quindi, alla coppia *soggetti/finalità*. E' a partire da questa coppia che vengono poi definite le altre variabili dell'azione valutativa: la coppia *oggetti/dimensioni logico-temporali* da un lato e, dall'altro, *l'approccio*, con conseguente selezione di metodi e di tecniche.

### **1.2.1. I soggetti della valutazione**

Partendo dalla considerazione che per comprendere chi valuta bisogna riferirsi agli scopi della valutazione possiamo riportare alcuni esempi previsti da Bezzi (Bezzi 2000):

a) se lo scopo è principalmente lo scambio di informazioni entro un gruppo, per comunicarsi i problemi e aiutarsi reciprocamente, la valutazione può essere realizzata anche senza una consulenza esterna, anche se l'esperienza suggerisce la necessità di una supervisione;

b) se lo scopo è verificare il corretto procedere dell'andamento di un programma o di un servizio, il valutatore può essere un buon amministratore sostenuto da alcuni collaboratori che hanno competenza nella gestione diretta del progetto;

c) se lo scopo è “modificare” l’andamento di un servizio, gli operatori devono essere affiancati da una guida esperta o da una supervisione specialistica. Se la decisione da prendere è complessa è necessario che un valutatore esterno aiuti il gruppo a impostare la valutazione e ne faccia almeno la supervisione. In questi casi si parla di *valutazione competente*, perché si fonda sulle competenze specifiche che hanno, nel loro settore gli operatori coinvolti;

d) la valutazione deve essere sempre condotta da un valutatore esterno quando: il programma o il servizio oggetto di valutazione coinvolge soggetti diversi; la valutazione implica una decisione drastica molto favorevole o molto sfavorevole agli operatori o ai beneficiari, il programma o il servizio oggetto di valutazione necessita di notevoli risorse e per questo è opportuno utilizzare procedure rigorose di valutazione che rispondano all’impiego delle risorse impegnate.

La posizione del soggetto che valuta fa riferimento, quindi, alla classica distinzione tra *valutazione interna* e *valutazione esterna* (Scriven, 1967; Stake, 1976). La conduzione della ricerca valutativa può essere, infatti, realizzata da attori che fanno parte dell’organizzazione responsabile del programma o del servizio, oppure da ricercatori esterni ai quali viene affidata l’indagine valutativa. La distinzione tra le due posizioni del soggetto che valuta riguardano fondamentalmente “il carattere più o meno ufficiale attribuito alla decisione di valutare, la possibilità data ai valutatori di porre liberamente le loro domande e di interpretare le risposte, le negoziazioni (tra attori dell’*implementation*) che possono portare a cambiamenti di linea d’azione” (Stake, 1976). Questa affermazione introduce una questione controversa della valutazione che discute sull’opportunità di affidare la valutazione ad attori che siano fortemente implicati nella realizzazione del programma o del servizio. Tale controversia rimane aperta nel dibattito tra gli esperti che sembrano non stabilire regole definite, ma rimandare la soluzione alle caratteristiche del programma e del tipo di valutazione da effettuare, come previsto dagli esempi prima riportati.

In ogni caso la presenza di un valutatore esterno non significa rendere estranei gli operatori dal processo di valutazione e questi due soggetti non sono gli unici soggetti della valutazione. Ci sono almeno tre figure che può essere significativo coinvolgere in base alle specifiche situazioni; esse sono, secondo Bezzi (Bezzi 2000):



- i decisori che possono essere rappresentati anche dai finanziatori del programma o del servizio che si deve valutare;
- i beneficiari, ovvero gli utenti del servizio valutato;
- gli esperti, intesi qui come le persone estranee al programma o servizio ma che per loro competenza specifica possono fornire importanti suggerimenti.

### 1.2.2. Gli oggetti della valutazione

Sintetizzando quelli che possono essere i molteplici oggetti di una valutazione, possiamo distinguere tra una *valutazione di prodotto* o una *valutazione di processo* che implicano orientamenti diversi di ricerca e di approccio.

Se l'analisi ha come oggetto il "*prodotto*" si prenderà in considerazione la descrizione degli esiti e si cercherà di verificare in che misura gli esiti corrispondono o si discostano dagli obiettivi predefiniti, in termini di risultati attesi (Lipari 1995). Nel caso specifico di un'attività formativa il *prodotto/risultato* può essere esplicitato da:

- ◆ l'apprendimento conseguito, rispetto ad uno specifico contenuto di sapere;
- ◆ la capacità di eseguire con un determinato grado di perizia un dato compito necessario per ricoprire una posizione organizzativa;
- ◆ l'effettivo impiego di più allievi nelle aziende.

Rispetto alle tipologie dei possibili risultati che si intendono valutare, cambia ovviamente la situazione valutativa.

Rispetto a questa valutazione che si ferma all'analisi dei risultati bisogna dire che il limite è rappresentato dalla difficile comprensione delle problematiche nel loro complesso, poiché non vengono analizzati i processi che conducono ai risultati.

Se la valutazione prende in considerazione i *processi* essa concentrerà l'attenzione sui "valori intrinseci del programma" (Stake, 1976), approfondendo nel tempo tutti gli aspetti che caratterizzano l'azione. Solo alla luce di una comprensione degli eventi che compongono il processo sarà poi possibile comprendere correttamente i risultati.

Una valutazione appropriata dovrebbe perciò basarsi su entrambe le dimensioni valutative. Infatti, la valutazione di processo ha rilevanza solo se collegata alla valutazione

dei risultati, poiché un'analisi valutativa che prende in esame solo alcuni aspetti di un programma rischia di generare una visione incompleta e parziale.

### 1.2. 3. La cronologia della valutazione

Secondo Bezzi (Bezzi 2000) si valuta "in qualunque momento occorra decidere qualcosa in merito al programma o al servizio". Soffermandoci invece sulla letteratura più ampia si possono distinguere tre momenti fondamentali della valutazione:

- ***prima di decidere*** l'avvio di un programma o un servizio;
- ***durante lo svolgimento***;
- ***a conclusione*** del programma o servizio.

La valutazione realizzata prima (definita anche **ex ante**) ha lo scopo di capire se vale la pena intraprendere una data strada, quali sono i costi e se questi hanno un senso rispetto ai benefici attesi. La valutazione ex ante permette anche una maggiore riflessione sui benefici e sulla possibilità che tali benefici si realizzino, valutando le possibili cause esterne che possono limitarne la realizzazione.

La valutazione ex ante permette, quindi, di conoscere in anticipo gli effetti della decisione che si intende prendere. Anche se non è sempre possibile determinare con certezza cosa accadrà in futuro, è possibile comunque fare delle approssimazioni e delle ipotesi ragionevoli. Questo non significa necessariamente costruire modelli previsionali complicati, a volte basta realizzare semplici operazioni che costituiscono un supporto fondamentale per chi deve decidere, ad esempio: verificare se ci sono esperienze simili da confrontare; procurarsi un data base di dati pertinenti, di fonti affidabili e aggiornato; raccogliere e utilizzare documenti ufficiali (delibere, circolari,...).

Così descritta, si può affermare che la valutazione ex ante, a differenza delle altre valutazioni, contribuisce a costruire il programma o servizio ed è ascrivibile alle funzioni organizzative e di programmazione.

La valutazione realizzata quando il programma è in corso (definita anche **in itinere**) rileva il giusto andamento del programma/progetto o verifica se sono intervenuti dei cambiamenti e quindi suggerisce modifiche o adattamenti. La valutazione in itinere cerca di aiutare gli amministratori, i gestori e gli operatori di un programma o servizio ad adattare il loro operato alle evoluzioni dell'ambiente circostante, mantenendo l'attenzione agli

obiettivi iniziali (se considerati ancora validi). E' difficile che un programma o servizio si realizzi senza una riflessione costante sulle migliori soluzioni organizzative per assicurare uguale o maggiore efficacia all'azione.

La valutazione in itinere si distingue in valutazione in itinere propriamente detta e valutazione intermedia. La prima è un procedimento continuo che intende seguire tutto il programma o gran parte di esso, con un approccio più consulenziale che di ricerca; la seconda prevede un'analisi completa e complessa a metà programma che presume un'attività di ricerca specifica.

A questo punto è opportuno aprire una finestra sul **monitoraggio**, poiché la valutazione in itinere è spesso confusa con la raccolta sistemica di informazioni tipica del monitoraggio.

Secondo le indicazioni del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il monitoraggio è uno strumento informativo ed è funzione del processo di programmazione, gestione e valutazione delle politiche (programmi e progetti). Esso consiste nella costante verifica della realizzazione degli interventi e di alcuni effetti.

Più nel dettaglio il monitoraggio è una procedura di osservazione sistematica (Lombardi 2003), è un insieme organizzato di attività di reperimento informativo sullo sviluppo di un fenomeno complesso entro un determinato sistema di azioni, di regole, di procedure, di fatti, è un'operazione valutativa intenzionale che mira a visualizzare l'andamento delle variabili di un processo in atto e del loro evolversi nel tempo e nello spazio.

Proprio per il fatto di essere strettamente legato ai processi in atto, il monitoraggio assume in un primo tempo una forma di autodiagnosi degli eventi che si succedono, ma subito dopo si trasforma in un'azione di sostegno e di rilancio degli stessi processi sottoposti ad osservazione.

Il monitoraggio consente di cogliere i problemi emergenti, di descrivere gli ostacoli che si frappongono alla realizzazione del progetto avviato, di reperire informazioni sui dati strutturali e organizzativi delle variabili in gioco, di evidenziare i fabbisogni, le criticità, le potenzialità di strumentazione e di organizzazione, di ripensare le attività intraprese in relazione, da un lato, al processo che s'intende dirigere e governare e, dall'altro, agli obiettivi e ai fini che s'intendono perseguire. Il che significa che il monitoraggio non nasce mai a caso, ma poggia su ipotesi ben precise.

Va, inoltre, sottolineato che il monitoraggio, essendo azione di ricerca sul fenomeno nella sua complessità, anche se non può essere realizzato dagli stessi attori del processo in atto che viene indagato, deve avvalersi però della loro cooperazione.

*Come si fa il monitoraggio?* La risposta è molto semplice. Attraverso una ben combinata rilevazione quantitativa ed un'accurata descrizione qualitativa di alcuni elementi caratterizzanti il fenomeno osservato, purché tali elementi, da un lato, rappresentino significativamente il processo indagato e, dall'altro, siano suscettibili di cambiamento, di evoluzione, di presenza/assenza.

Spesso però, come afferma Nicoletta Stame (Stame 1996), l'attività di monitoraggio e l'attività di valutazione sono confuse "tanto che capita di leggere valutazioni di programmi che sono progettate come monitoraggi: si seguono le tappe di implementazione dei programmi, si descrivono le operazioni svolte e gli *output* prodotti, e ci si ferma lì".

La sottile linea di confine tra monitoraggio e valutazione risiede nella diversa natura delle informazioni prodotte. Il monitoraggio produce informazioni legate al processo in atto, mentre la valutazione produce informazioni legate al sistema di dati rilevati, a ben precisi criteri di analisi, agli obiettivi da raggiungere e alle procedure e strumentazioni disponibili. Il fatto poi che molte delle operazioni metodologiche necessarie ad impostare un piano di valutazione coincidano con quelle ugualmente necessarie per impostare un processo di monitoraggio, fa passare in secondo ordine il fatto che la differenza tra il monitoraggio e la valutazione risiede, come detto prima, nella natura e nella qualità delle informazioni prodotte.

Il monitoraggio è un'attività *value free* (Condor 1993), che fornisce dati alla valutazione ma che non si identifica con questa. A sua volta la valutazione è un'attività che si avvale anche dei dati di monitoraggio, ma la cui base informativa non si esaurisce con questi. La valutazione deve soprattutto riferire gli effetti agli obiettivi, esprimersi su effetti attesi e inattesi, proporre modifiche in base a ciò che ha visto funzionare meglio.

La valutazione realizzata successivamente alla conclusione del programma (definita anche **ex post**) risponde a due obiettivi essenziali: imparare da quello che è stato fatto; documentare quello che è stato fatto per ragioni di democrazia e trasparenza. Il secondo obiettivo riguarda gli insiemi di più programmi tra loro collegati che si chiamano politiche.

La valutazione *ex post* risponde a domande quali: *dopo anni di lavoro è valsa la pena realizzare quel programma o quel servizio?, I benefici realmente ottenuti sono quelli*

*preventivati?*, *Qual è l'impatto sulla società?* ecc. e realizza una continuità tra quello che è stato fatto e possibili interventi futuri. La valutazione *ex post* si candida, infatti, al ruolo di informazione e formazione, con lo scopo dichiarato di apprendere dall'esperienza per migliorare in futuro.

Anche la valutazione *ex post*, in rapporto al tipo di effetti che intende rilevare, può essere distinta in:

- valutazione dell'esito o output (o realizzazione) che fa riferimento ai risultati ottenuti dall'intervento, in rapporto agli obiettivi prefissati, i prodotti diretti dell'intervento;
- valutazione del risultato o outcome che riguarda i vantaggi immediati conseguiti dai destinatari dell'intervento, effetti diretti dell'intervento di cui essi hanno beneficiato;
- valutazione di impatto o outreach, che riguarda gli effetti più a lungo termine che il progetto ha indotto nelle persone e nelle organizzazioni coinvolte.

In realtà l'uso di queste distinzioni non è univoco e totalmente condiviso in letteratura, riportiamo perciò uno schema riassuntivo, a cui fare riferimento, tratto da Palumbo (2001) che evidenzia le diverse definizioni in uso in ambito comunitario:

<b>Termine</b>	<b>Definizione M.e.a.n.s.</b>	<b>Altre definizioni</b>
<i>Output Realizzazione</i>	Il prodotto delle attività degli operatori, ottenuto in contropartita del finanziamento erogato.	Il risultato immediato di un'azione (cfr Agnoli e Fasanella 1996)
<i>Risultato/i (outcome)</i>	I vantaggi immediati che hanno tratto i destinatari dal programma, ossia i mutamenti che riguardano direttamente gli interessati.	Effetto di un'azione sui beneficiari (letto in rapporto agli effetti attesi dal programma, ove gli obiettivi sono tradotti in risultati attesi)
<i>Outcomes Effetti</i>	Impatti specifici: conseguenze che si manifestano nel breve-medio periodo tra i destinatari diretti.	Qualunque modifica del comportamento dei soggetti destinatari della politica
<i>Impatti</i>	Impatti globali, conseguenze che si manifestano, nel breve e medio periodo, nelle persone e organizzazioni che non sono state interessate dal programma.	Qualunque effetto ottenuto dalla politica in esame, sia che riguardi i destinatari che altri soggetti. Include effetti inattesi e non previsti.

Riportando un esempio di valutazione *ex post*, legato alle attività formative, si può sottolineare che "le realizzazioni o *output* di una politica formativa sono costituite dalle ore di formazione erogate, i risultati (*outcome*) dal numero di allievi formati; gli *impatti specifici* dalle modifiche alla loro condizione e al loro comportamento (attribuibili alla politica

esaminata), quindi non solo l'occupazione trovata a seguito del corso, ma anche i mutamenti nelle motivazioni, nella socializzazione, nell'autostima, ecc., gli *impatti generali* dall'effetto della formazione sui livelli occupazionali e sulla qualità dei posti di lavoro, dalla variazione nei tassi di disoccupazione, ecc.”. (Palumbo 2001)

**Sottolineiamo alcuni concetti chiave introdotti e che spesso nella pratica valutativa creano equivoci:**

**esito:** è il prodotto desiderato di un programma o di un servizio, conseguenza diretta del nostro intervento.

**Impatto:** sono gli effetti e i risultati più generali di un programma o servizio, quelli che non derivano direttamente dal nostro intervento.

**Monitoraggio:** è la raccolta sistemica di informazioni (in particolare dati finanziari e dati sull'andamento del programma) utili per la valutazione.

**Valutazione ex ante:** è la valutazione realizzata prima di porre in essere il programma o il servizio. Aiuta i decisori a scegliere fra scenari alternativi (derivati da probabili diversi impatti dell'azione da avviare), o fra programmi e progetti alternativi, o fra modalità di esecuzione alternative dello stesso programma o progetto, oppure ancora, nel caso non ci sia una reale possibilità di scelta, aiuta a stimare i diversi effetti, positivi e negativi, del processo o evento in via di implementazione, al fine di elaborare eventuali sottoprogetti correttivi o di sostegno.

**Valutazione ex post:** è la valutazione realizzata a conclusione di un programma. E' in grado di abbracciare gli output e una parte dei risultati, non i risultati che si registreranno ad una certa distanza di tempo, non gli impatti

**Valutazione in itinere:** è quella valutazione che si realizza mentre il processo valutato è ancora in corso, al fine di consentire l'adattamento e la correzione di eventuali deviazioni dal progetto o programma originario a causa di errori di progettazioni o di modificazioni del contesto (causati probabilmente dallo svilupparsi del progetto stesso). Non va assolutamente confuso con il monitoraggio, né con la Valutazione a medio termine. Nel contesto del Fondo Sociale Europeo si usa l'espressione 'Valutazione intermedia' (equivalente a 'Valutazione a medio termine'), che però dovrebbe essere tenuta distinta da quella in itinere.

**Valutazione intermedia:** indica una valutazione realizzata a una data (più o meno) stabilita per riorientare l'azione, e non un processo valutativo continuativo come prefigura il termine 'valutazione in itinere'.

#### 1.2.4. Gli approcci alla valutazione dei processi formativi

Nel presente paragrafo restringiamo il campo dell'analisi dei differenti approcci valutativi a quelli legati ai processi formativi, che rappresentano il *focus* sul quale si concentra il presente lavoro. Si tratta di definire il *come valutare*, che si riferisce alle *modalità tecniche del valutatore*.

La valutazione formativa, secondo le indicazioni di Lipari (Lipari 1995), si può esercitare su tre livelli<sup>5</sup>:

- a. un livello generale che si colloca nella sfera in cui si svolge **l'azione sociale**, dove sono previsti interventi educativi a vario grado di ampiezza e di intensità (dalla formazione a finalità generalistiche della scuola e quella orientata all'apprendimento di competenze specialistiche);
- b. un livello specifico dove si colloca **l'azione formativa**, nel quale si sviluppano attività formative particolari;
- c. il terzo livello è quello **dell'azione didattica** che si collega a quello dell'azione formativa (poiché rappresenta la sua specifica articolazione tecnica) ed è rappresentato del lavoro pedagogico in senso stretto.

Rispetto ai tre livelli descritti la pratica valutativa si è maggiormente focalizzata sull'azione formativa nella logica di accompagnamento del **processo di formazione** in tutte le sue articolazioni tecniche che riguardano tanto lo svolgimento del corso, quanto i suoi esiti e l'impatto sul contesto socio - economico.

Per chiarire che cosa si intende per processo di formazione riprendiamo una sintesi espressa da Vergani (Vergani 2002) che lo definisce come un processo di natura *intenzionale* (=progettato, orientato verso determinati obiettivi di cambiamento/acquisizione di valori), *relazionale* (=basato su interazioni significative tra soggetti e non sul mero trasferimento di informazioni) e *programmato* (=basato su un

---

<sup>5</sup> Secondo Lipari la formazione è "un intervento intenzionale orientato a produrre cambiamenti che riguardano i campi cognitivi ed esperenziali di individui e gruppi sociali, la valutazione si iscrive di fatto in trasformazioni di ampiezza ben più grande di quelle alle quali dovrebbe tendenzialmente dar luogo l'azione formativa e dunque influenza anche campi di attività diversi dalla formazione". Le pratiche di valutazione nella formazione devono essere considerate come momenti specializzati di una pratica sociale più ampia (Lesne e Minvielle, 1977) che rinvia a contesti sociali e di lavoro.

dispositivo che delinea mezzi, fasi e metodi dell'azione), volto ad accrescere (=trasformazione osservabile e valutabile) il *valore* della *risorsa umana* nei mercati del lavoro e delle professioni nonché nei suoi contesti sociali di riferimento (Nicoli, 2001).

In un contesto di lavoro il *processo formativo* è una risposta finalizzata ed esplicita ad un problema risolvibile (in parte o nella sua totalità), è una modalità “di accrescimento delle competenze professionali esplicitamente richieste per (ed orientate a favorire) il consolidamento e lo sviluppo di un'organizzazione (o comunque di contesti/situazioni organizzate di lavoro)” (Lipari, 1995).

Più in generale, possiamo dire, riprendendo Lichtner (Lichtner 1999) che “un'esperienza educativa è significativa quando permette al soggetto di *costruire* il proprio sapere, sia dal punto di vista strettamente cognitivo, nel senso che è mentalmente attivo, ha un comportamento *strategico*, sia dal punto di vista culturale, in quanto scopre, negozia, attribuisce significati”. Questa impostazione è quella che Lichtner chiama la **logica della formazione** che diventa invece, marginale nella *logica della funzionalità*, che chiede che un sapere ritenuto utile venga trasmesso, o comunque risulti acquisito dai soggetti, non interessandosi ai processi di interpretazione, rielaborazione, ricostruzione personale di quel sapere<sup>6</sup>.

Queste diverse impostazioni introducono approcci valutativi diversi che distinguono tra una lettura di funzionalità e di efficacia rispetto agli obiettivi posti dal progetto (orientamento al risultato, bisogno di rapida acquisizione di conoscenze e abilità, significati predefiniti) e un'attenzione alla qualità dell'esperienza (andamento del processo interpretativo e attenzione all'attribuzione di nuovi significati). Queste logiche contraddittorie non sono di facile superamento e l'azione formativa deve secondo Lichtner far si che:

1. da un lato la formazione resista alle richieste di omologazione che vengono dall'imperativo della funzionalità;
2. dall'altro colga però la sfida della produttività, in termini di esigenze di efficacia ed efficienza.

---

<sup>6</sup> Questa impostazione introduce una critica a tutte le filosofie dell'educazione che nella tradizione occidentale hanno privilegiato gli oggetti dell'apprendimento, separandoli dal soggetto che apprende, ignorando così la dinamica relazionale istituita dal processo di comprensione.



Oggi questa contraddizione si ricompone nella sfida posta dal sistema produttivo che, superando la logica della prestazione<sup>7</sup>, chiede sempre maggiore competenza, intendendo per competenza l'insieme delle conoscenze (teoriche e pratiche), delle abilità e delle capacità che consentono ad un individuo un adeguato orientamento in un campo specifico di azione<sup>8</sup>. Si richiede la capacità di agire in modo "funzionale", dove essere funzionali non significa saper svolgere un compito preciso, ma avere la capacità di cambiare in un contesto in evoluzione e di essere capace di un continuo apprendimento. Secondo Le Boterf (La Boterf 2000) quello che oggi il sistema produttivo richiede non è di *essere competente* ma di *agire con competenza*: è il processo che una persona mette in essere per agire con competenza che interessa l'azienda. La formazione deve ragionare su questo "processo" per arrivare alla professionalizzazione e al suo riconoscimento.

Nella valutazione della formazione è coinvolta anche l'**organizzazione formativa** che Vergani (Vergani 2002) definisce come l'organismo formale e strutturato (semplice o complesso) che ha come missione principale la progettazione e l'erogazione - anche con l'attivazione di tutte le necessarie funzioni di supporto - di *processi formativi* all'interno di un sistema riconosciuto (pubblico o privato; nazionale o locale) di formazione.

Valutare un *processo formativo/un'organizzazione formativa* significa (fatta eccezione di quella che viene comunemente definita la valutazione ex ante) ricostruire e dare valore, in maniera formale ed evidente ai mutamenti avvenuti *nei destinatari del processo/dell'agire dell'organizzazione* e nei loro contesti rilevati a seguito della formazione, la quale dovrebbe aver modificato la situazione di partenza.

Chiariti questi aspetti la progettazione e la realizzazione di una attività di valutazione può ispirarsi ad approcci molto diversificati che hanno riferimenti teorici e metodologici molto diversi. La scelta dei vari approcci dipende essenzialmente da:

- a. l'utilizzo che si intende fare della valutazione;
- b. dalla adesione del committente e/o del valutatore ad una specifica teoria di riferimento;

---

<sup>7</sup> La logica della prestazione portava alla richiesta, da parte del sistema produttivo, di mero addestramento o comunque di formazione strettamente finalizzata al compito, subordinando gli individui alle esigenze della produzione, penalizzando, così, la loro autonomia e la loro crescita come persone.

<sup>8</sup> Sulla competenza come complessa expertise e sull'insufficienza della tradizionale visione della competenza come capacità di svolgere un insieme di compiti ben definiti e predeterminati, si fa riferimento a: Aiello e altri (1992), Meghnaghi (1992), Isfol (1993), Bresciani (1993).

- c. dalla praticabilità effettiva delle soluzioni metodologiche e tecniche che ogni approccio prevede.

Si tratta di approcci e modelli che, se pur legati alla valutazione dell'azione formativa, non sono stati concepiti solo partendo da una riflessione maturata nel campo della formazione, ma rappresentano l'esito di rielaborazioni e riadattamenti metodologici di dispositivi che hanno origine in campi di attività diversi e si basano su scopi analitici più vasti.

La pratica della valutazione dell'azione formativa trova i suoi solidi fondamenti nella consolidata esperienza delle ricerche valutative (iniziate negli USA negli anni Cinquanta e successivamente acquisite in Europa) nei settori dell'analisi dei programmi di sviluppo dell'educazione e nei programmi di intervento pubblico in campo sociale, economico, ecc. L'esperienza maturata in questi ambiti è stata recuperata ed applicata in ambienti formativi dando vita ad una vera e propria cultura della valutazione formativa.

Seguendo gli sviluppi della ricerca e della cultura valutativa, anche in campo formativo, si è passati dalla concezione di schemi rigidi di programmazione e di gestione, fondati su un'interpretazione deterministica dei processi di azione (connessione forte tra obiettivi, azioni e risultati che costituiscono sia il fondamento per le scelte di programma, sia delle linee di intervento valutativo), all'affermarsi di "modelli di interpretazione dei processi decisionali temperati dal criterio della razionalità limitata e dell'assunzione delle dimensioni dell'incertezza" (Lipari 1995).

Nel campo della formazione si cerca, quindi, di conciliare una lettura oggettivistica della formazione, che la vede "come luogo di trasmissione di un sapere dato" (Lichtner, 1999), con una lettura di tipo fenomenologico, che la considera un "luogo di autonoma costruzione e condivisione di significati" ovvero come un "intervento culturale su un contesto culturale" (Lichtner op. cit.). Queste evoluzioni introducono importanti innovazioni anche negli *stili di valutazione* che, così, "si allontanano gradualmente dal procedimento obiettivo-risultato, per approdare ad interpretazioni euristiche dell'azione valutativa in base alle quali ogni valutazione concreta si configura come un caso specifico sul quale indagare utilizzando strumenti d'indagine costruiti, di volta in volta, in rapporto agli scopi e alle caratteristiche degli oggetti da studiare" (Lipari 1995).

Gli approcci che riportiamo di seguito in una schematizzazione proposta da vari autori, che hanno cercato di racchiudere le varie scuole di pensiero in base a un denominatore comune che si basa *su un modo particolare di assolvere alla funzione di valutare*, non esauriscono l'universo metodologico della valutazione ma ne danno una ampia descrizione.

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

Lo schema che segue riporta approcci rappresentativi di tappe rilevanti nell'evoluzione della pratica valutativa:

a) il metodo **sperimentale classico**, elaborato negli anni '50 e '60 per realizzare ricerche applicate a grandi programmi sociali con lo scopo di sostenere i processi decisionali pubblici;

b) i metodi **goal-oriented e decision-focused**, sviluppati nella secondo metà degli anni '70, quando si affermano approcci centrati sulla logica della misurazione dei risultati di un programma a partire dagli scopi e dagli obiettivi dei processi decisionali;

c) i metodi **orientato al cliente e responsive**, relativi all'ultima generazione, basati su teorie che includono nell'indagine le dimensioni relazionali dei processi di azione emergenti in un programma e che, proprio per questo, tengono conto prioritariamente degli interessi degli utilizzatori delle informazioni (clienti). Le tecniche prevalenti in questo caso sono quelle di tipo qualitativo e "naturalistico" (Lipari 1995).

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

<b>Responsive</b>	Comprensione personale	Quali persone hanno un interesse nel programma e quali sono i loro punti di vista?	Consulente/facilitatore
-------------------	------------------------	--	-------------------------

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

### **Approccio positivista/sperimentale, pragmatista/della qualità e costruttivista**

I tre approcci di seguito riportati costituiscono, secondo Palumbo (Palumbo 2001), modi particolari di assolvere alla funzione di valutare. E sono:

a) l'approccio **positivista–sperimentale** concepito negli anni '60 in USA, per programmi volti ad affrontare gravi e ricorrenti problemi sociali. Si basa, secondo una logica da azione razionale, sulla considerazione che i programmi siano articolati in obiettivi da raggiungere, mezzi tramite cui raggiungerli e risultati attesi. Per questo il compito della valutazione è quello di misurare se gli obiettivi sono stati raggiunti, gli obiettivi rappresentano, dunque, l'elemento rispetto al quale avviene il confronto con il risultato ottenuto. Per superare la difficoltà di trovarsi di fronte ad obiettivi poco chiari, perché frutto di compromessi politici, è stata introdotta la distinzione tra scopi (goals) e obiettivi (objectives), mentre i primi esprimono delle aspirazioni che non sono quantificabili, i secondi vengono misurati attraverso indicatori quantitativi e diventano, di fatto, la meta da raggiungere. Le critiche mosse all'approccio *positivista–sperimentale* si basano sulle seguenti considerazioni: tale approccio osserva solo ciò che si è predisposti ad osservare e non coglie gli effetti inattesi; dimostra che qualche cosa si modifica (dopo che è stato introdotto un input, o perché è presente una variabile) ma non è in grado di dire perché ciò avviene; restituisce i risultati solo dopo la fine dell'intervento, mentre i politici sono interessati a sapere subito come si sta sviluppando un programma. Nonostante queste critiche tale approccio continua ad essere utilizzato nei programmi di investimento pubblico (in cui è più facile confrontare obiettivi e risultati) e viene adottato anche dai programmi europei per la coesione sociale, che sono formulati in termini di input (voci di spesa; assi-misure-azioni) e di output (risultati);

b) l'approccio **pragmatista/della qualità** riunisce due scuole per molti aspetti diverse ma che hanno un denominatore comune rappresentato dal giudicare un programma in base ad un'idea di valore. Tale valore può essere rappresentato da un concetto di merito

detenuto da attori interni al programma e/o dai valutatori, oppure da una standard definito all'esterno del programma. Secondo quanto afferma Scriven (Scriven 1973), fondatore dell'approccio, il valutatore non deve farsi influenzare dagli obiettivi del programma, e la sua deve essere una "*goal free evaluation*". Mettere il programma e i suoi obiettivi sopra tutto (approccio *goal oriented* dei positivisti) significa fornire un alibi per una pretesa neutralità del valutatore, che al contrario deve dare un giudizio sul programma in base alle proprie competenze e valori, che sono "oggettivi" e propri alla situazione ed al programma. Per Scriven il giudizio di valore si compone di due aspetti che vanno presi in considerazione: *merit*, o valore intrinseco ad un'attività, e offerto secondo lo standard di "qualità" di quella attività (ad esempio, un corso di francese che ha valore perché l'insegnante insegna bene il francese); *worth*, o valore estrinseco e, quindi, che incontra i bisogni dei destinatari, nel contesto in cui si svolge (ad esempio, anche se l'insegnante di francese è bravo, il corso non ha valore perché la situazione a cui si riferisce preferisce un corso di spagnolo). Sempre secondo Scriven questi giudizi vanno utilizzati entro la "logica del valutatore" che si compone delle seguenti fasi: a) stabilire criteri di merito e standard; b) misurare la performance dei singoli programmi; c) dare un punteggio, ordinare più programmi in una categoria; d) sintetizzare i risultati in un giudizio finale. Questo approccio è considerato uno strumento per il management pubblico, che vuole sapere quanto sta producendo il suo servizio o per l'amministrazione centrale che intende confrontare servizi simili. Più recentemente l'identificazione tra qualità e certificazione ha portato a modificare la concezione iniziale del valutatore che, da colui che dà giudizi in base alla propria capacità è diventato colui che certifica il raggiungimento degli standard e assicura l'osservazione di procedure, entrambi stabiliti da entità esterne. Scriven (Scriven 1982), intervenendo su coloro che parlano di qualità riferendosi a standard, norme ISO, accreditamento, ecc., afferma che si riferiscono solo a *merit*, si limitano, cioè, a fare una *formative evaluation* per il management e non fanno una valutazione orientata al consumatore che dovrebbe essere *goal free*, e che deve basarsi sul *worth*;

**c) l'approccio costruttivista** – del processo sociale si rifà ad una serie di modelli che, al di là delle specifiche differenze, hanno in comune un'attenzione al contributo dei vari attori ed a ciò che un programma diventa mentre viene attuato. Questa impostazione si basa sull'idea di fondo, descritta da Cronbach et al (1980) e da Stake (1980), in base alla quale la valutazione deve tener conto del fatto che, ogni volta che si attua un programma, esso muta a contatto con il contesto: "i problemi sentiti dai vari stakeholder saranno diversi, e le conclusioni raggiunte per un programma non potranno essere generalizzate ad altre

situazioni in cui vengono attuati i programmi simili. Ciò non significa tuttavia che non si possono trarre delle lezioni da applicare anche altrove”. Questa impostazione è finalizzata “ad un uso conoscitivo della valutazione, sia nel senso che esso tende a comprenderne la situazione attraverso le interpretazioni che ne danno gli attori, a definire i problemi, a chiarire ciò che si può ottenere coi programmi; sia nel senso del potenziamento delle capacità dei beneficiari di utilizzare il programma per meglio gestire le proprie attività e favorire un processo di apprendimento” (Palumbo 2001).

	<b>Positivist/sperimentale</b>	<b>Pragmatista/della qualità</b>	<b>Costruttivista</b>
<b>Riferimento (pietra di paragone)</b>	Gli obiettivi	Gli <i>standard</i>	Ciò che gli attori coinvolti definiscono come “successo”
<b>Domande</b>	I risultati corrispondenti agli obiettivi	I risultati corrispondenti agli <i>standard</i>	Che cosa è accaduto? Ciò che è accaduto è buono?
<b>Direzione dell'indagine</b>	<i>Top down</i>	<i>Top down</i>	<i>Bottom up</i>
<b>Atteggiamento verso i valori</b>	Relativismo: i valori sono quelli del programma	Il valutatore giudica rispetto ai valori (propri, o del concetto esistente di qualità)	I valori sono quelli degli stakeholders: a volte si accordano, altre sono in conflitto
<b>Teoria</b>	E' possibile pre-definire obiettivi e risultati che devono/possono essere perseguiti	In ogni situazione esistono degli <i>standard di qualità</i> con i quali confrontarsi	La realtà è difficilmente prevedibile; gli effetti inattesi sono importanti; i processi sono importanti
<b>Metodi di indagine</b>	Esperimenti e quasi esperimenti; quadro logico	Analisi multicriteri, analisi delle preferenze	Analisi comparativa; esplorazione; analisi partecipata
<b>Tecniche</b>	Sondaggi	Analisi di soddisfazione degli utenti; giudizi degli esperti	Studi di caso; interviste; <i>focus-group</i> ; osservazioni
<b>Quando e dove si applica normalmente</b>	Nei programmi, nei fondi strutturali europei, ovunque ci siano obiettivi rispetto ai quali è possibile individuare mezzi e risultati (politiche sociali, del lavoro, ecc)	Nei servizi regolari (sanità, istruzione, ecc), nella valutazione dell'Università, nelle Carte dei servizi (standard di qualità), nei programmi di riforma del settore pubblico	Nelle situazioni innovative, nei progetti pilota, ecc.
<b>Ambito di riferimento</b>	Il ciclo della decisione	Amministrazione e <i>management</i> del programma	Il contesto, gli <i>stakeholders</i>
<b>Utilizzo</b>	Strumentale alla decisione politica	Strumentale al funzionamento dell'amministrazione	Conoscitiva; <i>empowerment</i>

<b>Problemi teorici</b>	La "scatola nera": perché dovrebbe esserci questo risultato?	Che cosa è la qualità? Come si formano i valori?	Da dove cominciare?
<b>Problemi di ricerca empirica</b>	Gli obiettivi non sono chiari, i dati non ci sono	Come si fissano gli standard di qualità?	Dove guardare?
<b>Rimedi</b>	Analisi della valutabilità, valutazione tassonomica, mappe concettuali, valutazione basata sulla teoria: Weiss, Toulemonde	Se non ci sono standard di qualità usare quelli del confronto con altre realtà, o col proprio passato;  coinvolgere gli utenti nella definizione della qualità	Da cosa nasce cosa;  la pratica riflessiva del valutatore
<b>Vantaggi</b>	Serve a programmare meglio	Serve a un buon management	C'è apprendimento per tutti gli <i>stakeholders</i>

Fonte: Palumbo, 2001

## Approccio realistico

La **valutazione realistica** proposta da Pawson e Tilley (1997), prende le mosse dalla critica alla *causalità sequenziale* dell'approccio positivista e le contrappone la *causalità genetica*. Nel caso della *causalità sequenziale* si vuole dimostrare che un risultato è stato ottenuto dopo aver somministrato un *input* e se questo risultato viene provato dall'analisi controfattuale, che implica l'esclusione di ipotesi rivali, tale risultato può essere generalizzato anche ad altre realtà. Nel caso della *causalità genetica* ci si sforza di comprendere come sia stato possibile che a quell'*input* sia seguito quel risultato e si cerca di rispondere ad una formula che prevede: "risultato uguale meccanismo più contesto". La valutazione deve, quindi, capire il contesto (le persone, i processi, le istituzioni) e quali meccanismi possono funzionare per contesti differenti.

Di seguito riportiamo una schematizzazione che evidenzia le differenze tra queste due impostazioni valutative.

<b>Causalità sequenziale</b>	<b>Causalità genetica</b>
Un'ipotesi è provata se si può stabilire che il risultato è solo l'effetto dell'input	Il risultato è uguale alla somma di meccanismo più contesto
Il contesto non conta	Il contesto conta
Un programma funziona quando se ne prova la	La generalizzazione non ha senso, anzi è la colpa

generalizzazione	dell'idea che "niente funziona"
Un programma è una teoria di cambiamento	Un programma è un suggerimento che qualcuno che ne ha le potenzialità può raccogliere
La molteplicità dei meccanismi è concepita come presenza di ipotesi rivali, ma poi ce ne deve essere una che prevale, che è quella giusta	In ogni situazione sono possibili più meccanismi, che si adattano a più contesti
Per rilevare la causalità un disegno di valutazione deve riguardare tanti casi, da accorpate per avere un'unica risposta (i casi sono esempi di una generalità)	Per rilevare la causalità un disegno di valutazione dovrebbe riguardare tanti contesti nei quali sia possibile identificare i diversi meccanismi (casi da confrontare)
Si concentra sul metodo	Si concentra sulla teoria
Non è interessata al processo e alle persone	E' interessata al processo; i diversi gruppi di persone creano il contesto
Punta alla triangolazione dei metodi	E' per il pluralismo dei metodi

Fonte: Palumbo, 2001

### **Approccio funzionalista e fenomenologico (ovvero le domande che, per valutare, si farebbero un valutatore "funzionalista" e uno "fenomenologico")**

L'approccio **funzionalista/quantitativo** (riferito al PRODOTTO) si basa sulla verifica della rispondenza tra obiettivi e risultati (Tyler R. 1949), è nato dall'esigenza di abolire azioni didattiche basate sulla casualità, l'improvvisazione, l'ambiguità. Per poter valutare è necessario definire prima obiettivi descritti come comportamenti attesi.

L'approccio **fenomenologico/qualitativo** (riferito al PROCESSO), si basa sull'accertamento del valore sociale ed educativo di un'azione formativa (Eisner E.W. 1967), è nato dall'esigenza di far luce sul processo di apprendimento per migliorare l'offerta formativa.

<b>Approccio funzionalista</b>	<b>Approccio fenomenologico</b>
Quali sono gli obiettivi del progetto? Sono stati definiti chiaramente all'inizio e tenuti presente nel corso dell'azione formativa?	Rispetto agli obiettivi formulati all'inizio, ci sono state modifiche, tenendo conto delle esigenze che via via emergono?
Gli obiettivi sono stati definiti sulla base di una indagine preliminare sui bisogni di formazione?	In che misura l'indagine preliminare, se c'è stata ha coinvolto attivamente i soggetti interessati?
Le attività didattiche messe in atto sono risultate funzionali al perseguimento degli obiettivi? Con quale uso delle risorse?	Le attività proposte hanno incontrato l'interesse dei partecipanti? Hanno costituito per loro un'esperienza significativa?
I risultati raggiunti corrispondono agli obiettivi posti?	Quali sono, dal punto di vista dei partecipanti, i risultati più significativi che hanno raggiunto?



Le conoscenze e le competenze acquisite dai soggetti sono applicabili e spendibili nei contesti in cui operano?	E' cambiato il <i>modo di porsi</i> dei partecipanti di fronte ai problemi che incontrano nei loro contesti di lavoro e di vita?
Il programma svolto costituisce una modalità di intervento replicabile e standardizzabile?	L'esperienza svolta offre elementi nuovi e specifici rispetto a questo tipo di offerta formativa?

Fonte: Lichtner, 1999

Come prolungamento dello schema precedente Lichtner (Lichtner 1999) specifica e descrive ***l'approccio quantitativo***, che parte dal presupposto che la realtà sociale è qualcosa di "oggettivo", che può essere descritta scientificamente mediante l'analisi e la misurazione; e ***l'approccio qualitativo***, che parte dal presupposto che la realtà sociale è costruita dagli attori sociali nelle loro interazioni e nel continuo processo di attribuzione dei risultati e che può essere compresa solo facendo emergere questi processi, nei loro contesti. Questa contraddizione oggi sembra trovare però un reciproco riconoscimento sul piano del metodo, che evidenzia l'importanza di raccogliere le osservazioni qualitative fatte dagli operatori, dagli utenti, dalle loro famiglie, da osservatori esterni, ecc. e prevedere, allo stesso tempo, procedure quantitative, per ragioni di convenienza e a scopo riassuntivo. Questi due approcci trovano oggi collocazione nella ricerca educativa e, quindi, nella pedagogia scientifica.

Approccio quantitativo	Approccio qualitativo
Ci si avvicina al progetto con un problema definito (si ottiene una determinata performance? Il metodo scelto è efficace?), si isolano gli aspetti su cui indagare	Si va a vedere cosa succede, senza ipotesi precostituite, l'approccio è solistico: si esplorano tutti gli aspetti per scoprire quali sono i problemi
Si isola il progetto dal contesto per poterlo studiare secondo un modello di azione razionale: obiettivi e risultati, livelli iniziali e finali	Il progetto è visto nel contesto sociale in cui si svolge, l'indagine si prolunga all'esterno (il modo come il progetto viene percepito, ecc.)
Il valutatore costruisce strumenti di rilevazione che gli forniscono dati "oggettivi" e trattabili quantitativamente: questionari a scelta multipla, test, schede di osservazione che minimizzano la soggettività dell'osservatore; concorda coi responsabili sia gli strumenti che le modalità di somministrazione, per non dover modificare nulla in corso d'opera	Il valutatore comincia la sua indagine con contatti informali, osservazioni ad ampio raggio, conversazioni, partecipando alle attività; poi, gradualmente, formalizza i suoi strumenti: interviste in profondità, osservazioni più mirate.
Il valutatore costruisce un campione statisticamente rappresentativo su cui raccogliere dati	Il valutatore costruisce via via un campione qualitativo (decide via via quali interviste fare, per acquisire nuovi punti di vista sulle attività in corso)
Si cerca di essere neutri nelle procedure, si evitano modalità di comunicazione troppo personali; il flusso dell'informazione è garantito dalle procedure concordate; la collaborazione dei soggetti è data per scontata, nei termini assicurati dal committente	Il valutatore si affida in larga misura alla relazione interpersonale, usa la sua oggettività (il suo modo di essere, frutto delle precedenti esperienze) come risorsa, per assicurarsi un'informazione ricca e significativa
Il valutatore organizza i suoi dati in vista dell'elaborazione statistica; se ha dei dati qualitativi (come le risposte aperte al questionario) li codifica trasformandoli in dati quantitativi; distingue	Il valutatore procede in modo induttivo; mentre raccoglie dati comincia il lavoro di elaborazione. Che si svolge a varie riprese.

nettamente la fase della raccolta dei dati dalla fase dell'elaborazione	
Il rapporto finale è abbastanza sintetico, corredato da tabelle di dati; offre un parere conclusivo sul tema oggetto di analisi, un parere che faciliti e orienti le decisioni da prendere	Il rapporto è di tipo narrativo, contiene descrizioni approfondite di situazioni, casi singoli, biografie. Le conclusioni sono di carattere provvisorio; vengono offerti nuovi punti di vista sul progetto analizzato, viene arricchita la problematica; il rapporto con le decisioni da prendere non è diretto

Fonte: Lichtner, 1999

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

Lo schema che segue riporta quattro approcci alla valutazione, ognuno dei quali si differenzia perché considera un programma formativo in base all'oggetto privilegiato di interesse valutativo che può essere rappresentato da uno o più aspetti particolari dell'azione formativa. Infatti, i primi tre modelli descritti concentrano l'attenzione valutativa sui seguenti ambiti specifici:

- a) la valutazione **pedagogica** pone il *focus* dell'analisi sulle mete di apprendimento (per apprendimento si intende un processo di trasformazione delle conoscenze, delle abilità e degli atteggiamenti) conseguite dai partecipanti in una specifica attività didattica;
- b) la valutazione **economica** è interessata ad analizzare il rendimento di un'attività o di un programma di formazione dal punto di vista del costo che viene sostenuto per raggiungere determinati risultati. Questo significa che ci si concentra sull'efficienza, ovvero sul rapporto tra risorse impegnate e risultati raggiunti. Oggi questo approccio diviene indispensabile per la realizzazione di attività complesse;
- c) la **valutazione delle politiche o *policy evaluation*** considera un programma di formazione dal punto di vista della sua principale caratteristica di macrointervento elaborato ad opera di un'autorità pubblica con lo scopo di favorire - in collegamento esplicito, nella maggior parte dei casi, con specifiche strategie di politica economica - lo sviluppo professionale e culturale di un determinato bacino territoriale. Tale approccio è prevalentemente orientato ad analizzare gli effetti degli interventi formativi realizzati sia per apprezzarne gli impatti sociali, sia per assumere informazioni utili all'elaborazione di nuove politiche.

Un discorso a parte merita l'**audit** che punta all'esame globale (attori e strutture, azioni/processo e risultati) di un sistema formativo. Elaborato negli anni '80 attraverso l'esperienza di un gruppo di ricercatori francesi (Le Boterf e altri, 1985, Bernard, 1987, Le Boterf 1990a), l'approccio *audit* vuole fornire prospettive di valutazione capaci di superare gli orientamenti rigidi e strutturati propri degli schemi classici. Mentre, infatti, gli approcci classici concentrano l'attenzione su singole azioni formative, l'*audit* adotta una strategia di ricerca in base alla quale l'oggetto di studi diventa il sistema formativo, all'interno del quale vengono prese in esame, in un'ottica globale, le azioni organizzative che costituiscono l'insieme di una specifica configurazione. L'*audit* applicato alla formazione professionale rinvia all'idea di *ascolto*, in una prospettiva che include ogni aspetto della vita organizzativa di un microsistema formativo e si basa su tre fondamentali direttrici di azione (Le Boterf, op cit.): 1. check-up e analisi a tappeto; 2. esplicitazione di un quadro di riferimento (in termini di identificazione dei problemi); 3. aiuto/consulenza per la soluzione dei problemi (attuali e prevedibili). Sul piano tecnico l'*audit* della formazione si caratterizza per l'utilizzazione, in sede di indagine/analisi/diagnosi/consulenza, di alcuni criteri tra loro complementari: 1. *pertinenza*, ovvero fondatezza delle decisioni assunte su un determinato progetto; 2. *conformità*, riferita alla verifica delle realizzazioni del progetto; 3. *efficacia*, riferita agli effetti delle decisioni adottate, da indagare più che secondo la logica dell'analisi obiettivi-risultati, nell'ottica della scoperta degli effetti non previsti; 4. *efficienza*, riferita alla verifica dei costi dell'attività secondo la logica dell'analisi del rapporto tra risorse e risultati; 5. *coerenza*, riferita al contesto d'azione nel suo insieme attraverso la verifica dell'adeguatezza di ciascun elemento del sistema considerato in rapporto ad altri; 6. *opportunità*, riferita alle dimensioni temporali delle decisioni, o meglio alla loro tempestività rispetto ai bisogni riscontrati in parti del sistema o rispetto alle relazioni con il contesto esterno. In base a questa schematizzazione l'approccio *audit* introduce una prospettiva d'azione in cui lo scopo diventa esplicitamente diagnostico e orientato alla soluzione dei problemi e dove l'osservatore/valutatore si concentra sia sui risultati, sia sulle condizioni organizzative in cui essi vengono prodotti, sia sulle modalità stesse della loro produzione, sia sugli attori e le loro logiche di azione, sia infine, sulle logiche di cambiamento che possono essere immaginate per gli sviluppi del corso d'azione (Lipari 1995, Lipari 1992)

<i>Dimensioni</i>	<i>Approcci</i>			
	<b>Pedagogico</b>	<b>Economico</b>	<b>Policy evaluation</b>	<b>Audit</b>
<b>Scopi</b>	Apprezzamento e misurazione delle mete di apprendimento conseguite dagli allievi	Sviluppo economico Valorizzazione delle risorse	Apprezzamento, impatto sociale. Retroazione su nuove politiche	Esame globale di un sistema formativo
<b>Oggetti</b>	Risultati dell'apprendimento e del processo didattico	Risultati della formazione in quanto strumento di politica economica	Gli effetti globali generati da una policy	L'insieme dei processi legati alla formazione in una data unità di analisi
<b>Unità di analisi</b>	Corso o altro tipo di attività didattica	Piano Programma Progetto	Piano, Programma, Progetto complesso.	Un intero micro-sistema formativo
<b>Dimensione temporale</b>	Ex ante In itinere Ex post	Ex ante In itinere Ex post	In itinere Ex post	Ex ante In itinere Ex post
<b>Criteri</b>	Efficacia dell'apprendimento	Efficienza Efficacia	Efficacia	Pertinenza Conformità Efficienza Efficacia Coerenza Opportunità
<b>Metodi</b>	Quantitativi (test, questionari), Qualitativi	Quantitativi, Analisi costi/benefici, Efficacia	Quantitativi ma soprattutto Qualitativi	Quantitativi Qualitativi Diagnostici
<b>Soggetti</b>	Formatori Progettisti di formazione	Istituzioni pubbliche (nuclei tecnici)	Agenzie specializzate in policy evaluation	Agenzie specializzate in audit

Fonte: Lipari, 1992

## Il «ciclo di vita» del programma/progetto

Alla fine di questa presentazione di approcci e modelli valutativi, una particolare attenzione vogliamo dedicare alla collocazione della valutazione di un programma/intervento all'interno di uno schema ispirato alla **logica del ciclo di vita del progetto**. Questo approccio è oggi il principale riferimento metodologico per la gestione di programmi e progetti, messo a punto ed utilizzato in ambito comunitario dalla DG VIII ed oggi fortemente adottato dalla Commissione per il miglioramento della qualità della progettazione e dell'efficacia degli interventi.

Il **Framework** (o **Quadro Logico**) del ciclo di vita del progetto tracciato nel **Project Cycle Management**, è una matrice strutturata di progettazione articolata in quattro livelli correlati tra loro da un rapporto di causa-effetto secondo il quale le attività portano al

raggiungimento dei risultati, i risultati conducono al raggiungimento degli scopi del progetto e il raggiungimento degli scopi contribuisce al raggiungimento dell'obiettivo generale, del "valore aggiunto" sociale. Questo schema contiene gli elementi concettuali necessari per la valutazione (Means, vo.1, 1999) ed è utile per posizionarvi lo specifico approccio valutativo che si vuole, di volta in volta, adottare e per operare una prima delimitazione del campo valutativo (Vergani 2002).

Lo schema del ***Project Cycle Management*** si struttura nel modo seguente:

- a. all'origine di uno specifico programma (progetto, intervento, «agire di una organizzazione») vi è un bisogno, opportunità, domanda, questione, la quale è, a sua volta, posizionata nel quadro di uno specifico contesto di riferimento;
- b. dalle caratteristiche/configurazione del bisogno (opportunità, domanda, questione) derivano gli obiettivi (generali, specifici, operativi) del programma (progetto, intervento, «agire di una organizzazione»);
- c. sulla base degli obiettivi vengono dimensionate e strutturate le risorse (umane, fisiche, finanziarie, temporali, eccetera) necessarie per il loro raggiungimento;
- d. le risorse vengono opportunamente fatte interagire e messe in azione (implementazione) per conseguire gli scopi;
- e. nel corso dell'implementazione o a valle di essa le risorse producono realizzazioni, risultati (ovvero effetti di fine intervento/breve periodo sui destinatari diretti) e impatti (ovvero effetti di medio/lungo periodo sui destinatari e sul contesto);
- f. le realizzazioni ed i loro effetti (risultati e impatti; attesi e inattesi; sostanziali e simbolici) si riverberano sul bisogno (opportunità, domanda, questione, ...) all'origine del programma (...) e lo modificano (anche/prevalentemente) nella direzione/senso atteso/ipotizzato.

Lo schema, nella sua logica circolare, permette di tenere sotto osservazione i risultati (*cosa ha prodotto il programma, progetto,...*), di capire a quali bisogni ha risposto (*cosa è stato raggiunto con i risultati*) e quali obiettivi ha raggiunto (*a che cosa ha contribuito il programma, progetto,...*).

Riportiamo di seguito un esempio applicativo di schema logico (ciclo del progetto)

	<b>Logica di intervento</b>	<b>Indicatori</b>	<b>Fonti di verifica</b>	<b>Condizioni o ipotesi</b>
<b>Obiettivi globali</b>	<i>Ridurre o eliminare la fame in un'area</i>  <i>Aumentare la produzione agricola</i>	<i>Mortalità infantile</i>  <i>Ettari coltivati</i>  <i>Produzione per ettaro</i>  <i>Differenze rispetto a situazioni iniziali</i>	<i>Dati statistici</i>  <i>Osservazione</i>  <i>Rilevazioni dirette</i>	<i>L'aumento della produzione agricola va a vantaggio dell'intera popolazione, a partire da quella più sfavorita</i>
<b>Scopo</b>	<i>Irrigare X ettari di terreno</i>	<i>Ettari irrigati</i>  <i>Mc d'acqua convogliati</i>	<i>Rilevazione diretta</i>	<i>L'impianto non ha dispersione</i>  <i>L'approvvigionamento d'acqua è sicuro</i>
<b>Risultati</b>	<i>Costruire impianti d'irrigazione a servizio di X ettari di terreno</i>	<i>Chilometri di canali costruiti</i>	<i>Rilevazione diretta</i>	<i>Esistono nell'area le capacità realizzative dell'impianto previsto</i>
<b>Attività</b>	<i>Finanziare e appaltare i lavori</i>	<i>Finanziamenti erogati</i>  <i>Lavori appaltati e avviati</i>  <i>Mezzi necessari per realizzare le attività</i>	<i>Rilevazione diretta da gestori progetto</i>  <i>Costi di realizzazione delle attività</i>	<i>Capacità delle autorità locali di gestire il processo di realizzazione</i>  <i>Condizioni preliminari per avviare il progetto</i>

Fonte: Palumbo, 2001

Concludendo questo paragrafo sui differenti approcci alla valutazione si può affermare che, indipendentemente dall'approccio che s'intende adottare, la valutazione, come evidenziato nella sua definizione, è un'attività di ricerca che richiede una raccolta sistematica di informazioni, basata su procedure idonee.

Per questo un passo fondamentale rimane quello di definire un adeguato disegno di ricerca. Tale disegno ovviamente può variare in funzione dell'approccio che viene adottato. Ielasi e De Ambrogio (2003) suggeriscono un percorso logico che illustra i passaggi operativi necessari per un buon disegno di valutazione:

1. *individuazione delle finalità della valutazione*, la ragione per cui s'intende valutare un intervento;
2. *esplicitazione dello scopo del progetto*, la ragione per cui viene realizzato l'intervento;

3. *identificazione dei criteri di valutazione e/o da valutare, gli elementi su cui focalizzare la valutazione;*
4. *identificazione degli indicatori;*
5. *identificazione degli strumenti per rilevare gli indicatori e delle fonti per raccogliere i dati e le informazioni;*
6. *rilevazioni sul campo attraverso gli strumenti predisposti;*
7. *valutazione vera e propria (espressione di un giudizio) e identificazione degli obiettivi di miglioramento, attraverso l'analisi delle informazioni raccolte;*
8. *individuazione delle strategie di miglioramento.*

### **1.2.5. Gli strumenti della valutazione**

Per realizzare la valutazione vengono scelte le tecniche di rilevazione che di fatto aiutano il valutatore a raccogliere i dati in funzione dell'analisi successiva. Scegliere una tecnica anziché un'altra significa indirizzare la raccolta delle informazioni in un modo piuttosto che in un altro e, quindi, alla fine, ottenere un giudizio valutativo anziché un altro (Bezzi 2000). Non esistono strumenti che abbiano una validità generale, che siano buoni per tutti gli usi e allo stesso modo uno stesso strumento può assumere significati molto diversi nei vari approcci. Si tratta dunque di scegliere di volta in volta gli strumenti giusti ed utilizzarli con cautela e competenza, dichiarando anche il limite che ogni strumento presenta.

Le tecniche più utilizzate sono rappresentate da:

- a. **Ricerca ed utilizzo dei dati.** Individuazione dei dati disponibili, organizzazione dei dati (l'organizzazione dei dati avviene attraverso la costruzione di un sistema informatizzato, all'insegna di un monitoraggio da predefinire accuratamente), analisi dei dati;
- b. **Interviste.** Spesso per raccogliere informazioni si utilizzano i questionari di rilevazione. La costruzione del questionario prevede una struttura complessa di domande ed altri oggetti che vengono individuati attraverso una concettualizzazione del tema di indagine. Molte volte non è necessario intervistare un campione ampio, ma basta fare domande a coloro che vengono definiti **esperti** (un esperto, ai fini della ricerca valutativa, è colui che ha un'esperienza, una competenza specifica, un vissuto particolare, un ruolo, ecc. tale che la sua informazione sull'oggetto di valutazione origina dall'esperienza diretta);

**C. Focus Group.** Il *Focus Group* è uno strumento utilizzato per raccogliere in breve tempo dati qualitativi in diversi ambiti con particolare riferimento al marketing, alla ricerca sociale, alle analisi valutative di processi, risultati e prodotti, alle politiche aziendali e sociali, alla comunicazione e alla pubblicità. Si può utilizzare in qualsiasi fase dell'indagine per accrescere le conoscenze in relazione a un particolare fenomeno, per approfondirne le implicazioni, per metterne in luce gli aspetti positivi e negativi, attraverso la raccolta, l'interpretazione e la classificazione (secondo dimensioni salienti) delle opinioni e dei giudizi espressi su un particolare argomento da soggetti rappresentativi. Di fatto esso consiste in una intervista rivolta a un gruppo di 7/12 persone da un moderatore che ha il compito di orientare e mantenere la discussione su un argomento specifico, facilitando l'interazione e la partecipazione. Obiettivo non è quello di sollecitare l'assunzione di decisioni da parte del gruppo né di ricercarne il consenso, ma di creare i presupposti per un confronto disteso e costruttivo tra expertise e opinioni anche molto diverse, per poi apportare sulla base dei risultati i correttivi o i miglioramenti alle azioni previste o in atto.

**d. Brainstorming.** Il Brainstorming è una tecnica a carattere creativo e per questo è idonea a diverse applicazioni, non solo in valutazione. E' una discussione tra un gruppo di esperti per produrre idee, proprietà, concetti. In valutazione permette l'identificazione partecipata dei problemi e degli obiettivi del programma o servizio che si intende valutare. La discussione viene condotta da un facilitatore che nella prima parte avvia la discussione invitando i partecipanti a lasciare libera la fantasia proponendo caratteristiche, proprietà, descrizioni, dettagli che connotano il programma o servizio oggetto della valutazione. La seconda parte prevede che il gruppo venga sollecitato nel riunire tutte le frasi, aggettivi, esempi prodotti, in un numero limitato di "famiglie" o "insiemi" omogenei. La terza fase è quella di sintesi, si riconducono le osservazioni relative a ciascun insieme a poche proprietà, su un più alto livello nella scala di astrazione. Questo permette di ottenere un elenco di proprietà che il gruppo condivide, ritiene completo, riconosce come pertinente.

**e. Tecnica Delphi.** Il nome deriva dalla trascrizione anglosassone della città di Delfi, dove la leggenda narra ci fosse un famoso oracolo. Il nome richiama questa funzione *oracolare*, perché è stata sviluppata per le analisi previsionali adatte alla valutazione *ex ante*. In questa tecnica gli esperti non interagiscono direttamente fra loro, ma solo per il tramite del ricercatore. Il Delphi prevede vari fasi: individuazione del panel di esperti; primo round - invio di un questionario semi strutturato ai membri del panel e richiesta di risposte per iscritto; round intermedi - il ricercatore fa una sintesi delle risposte mettendo in evidenza i



punti di vista concordi e quelli discordi. Sulla base di queste prime risposte il ricercatore formula un nuovo questionario più specifico, che approfondirà determinati aspetti emersi dai primi questionari. Il questionario viene rimandato agli esperti, in alcuni casi anche con la sintesi emersa dal gruppo, ma senza personalizzare le opinioni. Ancora una volta il ricercatore aspetta le risposte le sintetizza e fa un nuovo questionario (non c'è una regola per stabilire il numero di questionari, la logica suggerisce non più di tre o quattro); round conclusivo – il ricercatore invia il questionario finale che indaga le questioni di dettaglio, in questa fase si possono anche chiedere stime, valori, probabilità quantificate su determinati eventi ipotizzati dal panel; a conclusione del Delphi si invia il rapporto finale a tutti, senza personalizzazioni e con l'elenco degli esperti;

f. **La scala delle priorità obbligate** (SPO). La SPO si basa sulla logica ordinale dei valori, attribuiti secondo due dimensioni divergenti. E' sempre una tecnica che utilizza gli esperti per attribuire pesi e valori alle proprietà del programma o servizio che si intende valutare. A differenza del Delphi, nella SPO gli esperti interagiscono direttamente tra loro in un luogo fisico, in un incontro che può avere la durata di 2 o 4 ore (la SPO è facilitata se il gruppo di esperti è lo stesso che ha realizzato un precedente *brainstorming*).

g. **Casi di studio**. Si tratta di analisi in profondità di specifiche situazioni con l'obiettivo di cogliere tutti gli aspetti significativi, sia dal punto di vista organizzativo e gestionale, sia dal punto di vista dei suoi effetti.

h. **Analisi costi - benefici**. E' la più nota tecnica per la valutazione dell'efficienza, si basa sulla comparazione fra tutti i costi (inclusi quelli sociali, ambientali, ecc.) di un programma e dei suoi impatti, con il valore economico dei benefici sociali ottenibili.

### 1.3. La valutazione nei documenti europei

Nei regolamenti del Fondo sociale europeo (Fse) è fortemente esplicitata la "piena integrazione della valutazione". L'attività di valutazione dei Fondi strutturali dell'Unione europea è, infatti, prevista dai Regolamenti comunitari e comprende la valutazione ex ante, in itinere ed ex post. Nella programmazione 1994-1999 la valutazione in itinere spetta ai Comitati di sorveglianza e si concentra sull'attuazione degli interventi ai fini di eventuali cambiamenti da apportare ai documenti di programmazione. Le attività di valutazione ex ante ed ex post competono allo Stato e alla Comunità e sono finalizzate a

quantificare i vantaggi attesi o conseguiti in base alle risorse messe a disposizione, a verificare la conformità delle azioni proposte alle politiche comunitarie, a verificare l'esistenza di strutture adeguate di attuazione degli interventi previsti. Nella programmazione 2000-2006 "la valutazione ex ante rientra nella responsabilità delle autorità competenti per la preparazione dei piani degli interventi, e del complemento di programmazione" (art. 41 del regolamento Ce n. 1260/99); "la valutazione intermedia è effettuata sotto la responsabilità dell'autorità di gestione, in collaborazione con la Commissione e lo Stato membro" (art. 42 del regolamento Ce n. 1260/99) e "la valutazione ex post ricade nella responsabilità della Commissione, in collaborazione con lo Stato membro e l'autorità di gestione " (art. 43 del regolamento Ce n. 1260/99)<sup>9</sup>. (*Glossario Isfo*).

Nel 1992 la Commissione ha creato il gruppo tecnico di "Valutazione delle politiche regionali", e nel 1994 ha dato vita al programma M.e.a.n.s.<sup>10</sup>. M.e.a.n.s. punta alla formulazione di un approccio uniforme e coerente da utilizzare nella valutazione degli interventi finanziati dai Fondi strutturali, evitando di imporre una metodologia unica in relazione sia alle differenti tradizioni di valutazione degli Stati membri, che alle caratteristiche del contesto. I suggerimenti della Commissione per effettuare la valutazione sono, infatti, più di ordine procedurale che metodologico.

I contenuti principali, sviluppati nell'ambito di tale programma sono:

- l'elaborazione di una metodologia di supporto alla valutazione *ex ante*, intermedia ed *ex post*;
- la presentazione dei diversi possibili metodi di valutazione e delle loro condizioni di impiego;
- la definizione di un sistema di indicatori;
- la questione della valutazione tematica (e le relative metodologie);
- la predisposizione di un glossario multi lingue con i principali concetti di valutazione, in modo da creare le basi per un linguaggio comune sulla valutazione;
- la presentazione delle esperienze nazionali e comunitarie più significative.

---

<sup>9</sup> I riferimenti istituzionali per la valutazione del Fse 2000-2006 sono costituiti da tre tipi di documenti: i Regolamenti del Consiglio europeo n. 1260/1999 recante "disposizioni generali sui Fondi strutturali" e n. 1784/1999 relativo al Fondo sociale europeo; le Linee guida elaborate dalla Commissione europea ed aventi a riferimento, rispettivamente, il monitoraggio e la valutazione dei Fondi strutturali nel periodo 2000-2006 ed il monitoraggio/valutazione del Fse ; i Quadri comunitari di sostegno degli Obiettivi 3 e 1 2000-2006 e i singoli Programmi operativi.

<sup>10</sup> La Commissione porta avanti due interventi per sostenere la formazione di una cultura della valutazione negli Stati membri. Il progetto SEM 2000 ed il programma M.e.a.n.s., "Metodi di valutazione delle azioni di natura strutturale".

Quest'ultimo punto è stato in particolar modo oggetto delle attenzioni della Commissione che, negli ultimi anni, ha realizzato una serie di conferenze promosse a livello europeo,<sup>11</sup> per divulgare le esperienze nell'ambito della valutazione. La Commissione ha cercato di definire e diffondere un approccio comune alla valutazione e di porre le basi per la formazione di un linguaggio comune, quest'ultimo definito anche dalla consuetudine alla valutazione (Merati 2001).

**Gli obiettivi** che la Commissione attribuisce alla valutazione sono:

1. migliorare l'aderenza dei programmi al contesto (*coerenza*);
2. migliorare la gestione dei programmi (*efficienza della gestione e valutazione di performance*);
3. garantire una trasparente allocazione delle risorse finanziarie, nel rispetto dei principi comunitari (funzione di *accountability*);
4. verificare la capacità dei programmi di raggiungere gli obiettivi posti (*efficienza*).

Per far ciò la domanda della Commissione si indirizza verso una valutazione che:

- permetta di strutturare i programmi coerentemente con i bisogni e le potenzialità delle aree oggetto dell'intervento (valutazione *ex ante*) e di verificarne l'andamento riordinandone l'azione, nel caso in cui essa si allontani da quella programmata o nel caso in cui si riveli che il programma non è opportuno in relazione ai problemi del contesto (valutazione *in itinere*);
- verifichi in modo critico e dettagliato la coerenza degli obiettivi in relazione ai bisogni ed il modo in cui si intende raggiungerli (valutazione di coerenza e verifica dei rapporti di causalità);
- permetta di gestire il sistema di finanziamento e progressivo assorbimento dei fondi attraverso il monitoraggio dell'andamento di impegni e pagamenti (monitoraggio della capacità di impegno e di spesa e risoluzione di nodi problematici nella gestione);
- permetta di garantire la trasparenza dell'azione comunitaria, il rispetto del principio di addizionalità e delle altre politiche comunitarie e l'efficienza dell'azione (funzione di *accountability*);

---

<sup>11</sup>Ci riferiamo ad alcune Conferenze, la Conferenza di Bruxelles sulla valutazione della politica regionale europea (16 novembre 1995); la Conferenza di Berlino sui metodi di valutazione degli interventi dei Fondi Strutturali (2 e 3 dicembre 1996), in particolare sui problemi della valutazione di impatto ai livelli microeconomico, macroeconomico e tematico; la Conferenza di Siviglia (marzo 1998) per favorire gli scambi di esperienze in materia di valutazione nell'ambito della *partnership*.

- permetta di verificare la progressiva realizzazione degli interventi, l'ottenimento dei risultati ed il raggiungimento di esiti ed obiettivi, garantendo un'azione efficace (valutazione di efficacia);
- esamini gli strumenti amministrativi ed i mezzi finanziari utilizzati dal programma in modo che possano produrre gli effetti desiderati (valutazione di *performance*);
- evidenzi l'efficacia, l'efficienza e la rilevanza delle azioni messe in atto;
- verifichi l'utilità e la sostenibilità degli esiti del programma rispetto al contesto socioeconomico;
- esprima un giudizio sulla valutabilità del programma stesso.

A livello comunitario e a livello nazionale, quando si parla di valutazione delle politiche si può distinguere in:

- policy* – Si riferisce a un insieme di programmi o misure che hanno lo stesso obiettivo generale, ma non necessariamente gli stessi obiettivi specifici, procedure e modalità di gestione;
- programma* – E' un insieme coordinato di diversi tipi di azione, i cui obiettivi operativi sono definiti con precisione, anche se le loro modalità attuative possono essere precisate in un secondo tempo; le modalità operative hanno, comunque, una validità temporalmente limitata ed un budget fissato;
- progetto* – E' un'azione indivisibile dotata di una specifica modalità gestionale, di procedure e budget che sono definiti con precisione fin dall'inizio. (C.E. 1999 vol 1).

Da queste definizioni si capisce che la *policy* dovrebbe mantenere un carattere di massima generalità, in accordo con quanto previsto a livello europeo. Successivamente si colloca il Piano che rappresenta un disegno programmatico di carattere complessivo che viene attuato attraverso i Programmi. I Programmi devono fornire un maggiore dettaglio rispetto ai contenuti, i tempi e lo spazio, ovvero indicazioni di specifiche aree territoriali. I progetti infine, devono attuare le linee di intervento previste nei Programmi.

Nella realtà non esiste ancora una terminologia condivisa per definire l'articolazione in livelli di una politica: nei documenti della D.G. V, ad esempio, si distingue tra *Community Support Framework*, *Priorità* in cui tale documento si articola, *Programmi operativi* (di pertinenza del singolo Stato membro e delle Regioni), *Priorità* di questi ultimi, *Complementi di programmazione* (di livello regionale), che devono contenere le specifiche misure. La D.G. XVI distingue invece tra Programma, Assi prioritari, Misure e Azioni.

Lo schema che riportiamo di seguito riporta l'articolazione di una *policy* in livelli e oggetti di valutazione corrispondenti.

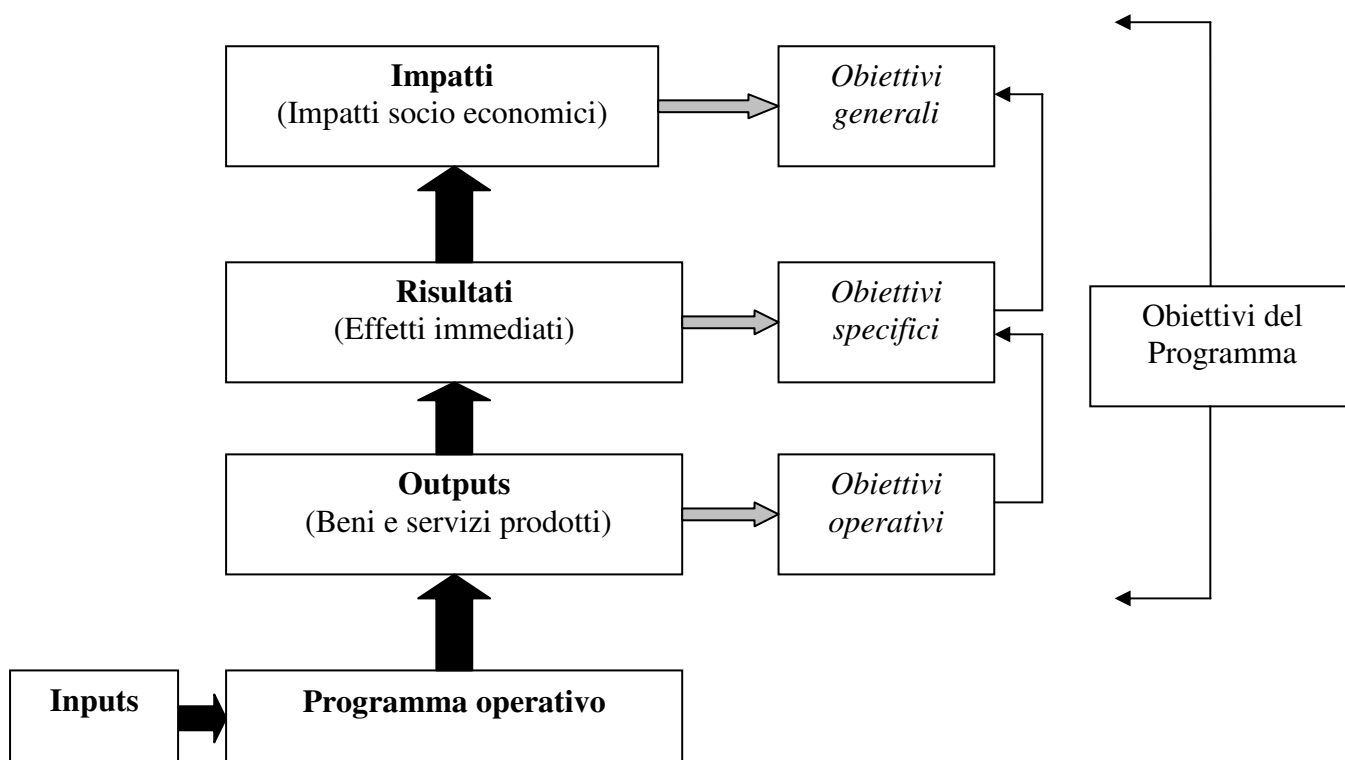
<b>Politiche</b>	<b>Programmi</b>	<b>Assi</b>	<b>Misure</b>	<b>Progetti</b>
Obiettivi generali ( <i>impatti globali</i> )				
Obiettivi specifici ( <i>risultati</i> )	Obiettivi generali ( <i>impatti globali</i> )			
	Obiettivi specifici ( <i>risultati</i> )	Obiettivi generali ( <i>impatti globali</i> )		
		Obiettivi specifici ( <i>risultati</i> )	Obiettivi generali ( <i>impatti specifici</i> )	
			Obiettivi specifici ( <i>risultati</i> )	
			Obiettivi operativi ( <i>realizzazioni</i> )	Obiettivi specifici ( <i>risultati</i> )
				Obiettivi operativi ( <i>realizzazioni</i> )
				Mezzi/azioni

Fonte: Palombo, 2001

Tutte le differenti articolazioni di una politica hanno come denominatore comune l'approccio *top-down*, in base al quale ogni Programma o Progetto è caratterizzato da una "discesa logica" che dall'obiettivo generale arriva agli obiettivi specifici e da questi agli interventi operativi che attuano il progetto (Palumbo 2001). Più nel dettaglio, il "ciclo del programma" si basa su uno schema logico, il cui termine originale è *logical framework*<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Il *logical framework* o quadro logico è tracciato nel *Project Cycle Management* ed è una matrice già illustrata nel precedente paragrafo, del presente lavoro, e qui ripresa nella logica della strategia europea.

La figura 1 riassume gli elementi che compongono la *logica di intervento* di un programma:



Fonte: *The New Programming Period 2000-2006 (1999a)* :

Nello schema si evidenzia l'articolazione di tre obiettivi:

**obiettivi operativi** che corrispondono agli **output del programma**, cioè ai risultati immediati dell'azione. Sono i beni ed i servizi prodotti nel breve periodo.

**obiettivi specifici** corrispondono ai **risultati che il programma** riesce (o dovrebbe riuscire) a raggiungere nel breve, medio periodo;

**obiettivi generali** corrispondono agli **impatti del programma** sul contesto socio economico. Sono prodotti nel lungo periodo, ma sono quelli che hanno un'influenza duratura sul contesto.

Il raggiungimento dei risultati dell'azione attraverso le attività previste dal programma contribuisce al raggiungimento degli obiettivi specifici che, a loro volta, contribuiscono al raggiungimento degli obiettivi generali.

Tutti questi legami concettuali stabiliscono la logica di intervento del programma. Questa logica si basa su relazioni di causalità (presunte o verificate) esistenti tra gli elementi in cui possiamo scomporre il programma.

La Commissione suggerisce agli Stati membri di adottare uno schema di questo tipo per guidare le fasi di programmazione e, successivamente, di valutazione degli interventi strutturali.

La valutazione deve esaminare questa logica (cioè i legami causali tra *input*, *output* ed effetti) e verificare la correttezza delle assunzioni di fondo della programmazione, assicurando nel contempo la corretta gestione ed implementazione del programma.

### **1.3.1. I meta criteri di valutazione espressi dalla Commissione**

Nelle proposte della Commissione la valutazione interviene introducendo (proponendo) dei meta-criteri che esplicitano gli elementi che compongono il livello del giudizio. I meta-criteri esprimono i seguenti principali temi di interesse (della Commissione):

**la rilevanza**, che collega gli obiettivi ai bisogni. Risponde a domande del tipo: fino a che punto gli obiettivi del programma sono rilevanti rispetto ai bisogni e alle priorità espressi a livello nazionale ed europeo? Questo criterio offre la possibilità di introdurre delle alternative al programma (in relazione, per esempio, al mutare delle esigenze della società) attribuendo una diversa importanza alle parti (o azioni) di cui si compone il programma. Un programma può essere molto efficiente, ma consentire di raggiungere obiettivi trascurabili e poco importanti rispetto al problema da affrontare.

**l'efficienza**, che mette in relazione gli input del programma con gli output e risponde a domande del tipo: in che modo gli input del programma, cioè le sue risorse, sono trasformati in output o risultati? Gli effetti ottenuti con un certo ammontare di risorse avrebbero potuto essere ottenuti con una quantità minore di risorse? Oppure: gli stessi input meglio impiegati avrebbero potuto portare a maggiori risultati? Nella verifica dell'efficienza si prospettano necessariamente confronti con altre alternative di programma, e questo rende molto difficile effettuare una valutazione di efficienza. Sorgono difficoltà quando non è possibile fare confronti con programmi simili o effettuare paragoni inter-temporali sul programma stesso. Altre difficoltà sorgono in relazione alla definizione di una situazione controfattuale. Per questo servono opportuni benchmarks<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Col termine *benchmark* intendiamo i risultati medi ottenuti da progetti o interventi simili a quello considerato in condizioni analoghe. Le prestazioni che cadono all'interno di una banda prestabilita, attorno alla media, vengono considerate normali. In alternativa può essere utilizzata la migliore prestazione registrata in situazioni paragonabili.

***l'efficacia***, ci si chiede se il programma è riuscito (in condizioni di efficienza), e fino a che punto, ha raggiunto i suoi obiettivi specifici e globali. Il criterio confronta ciò che il programma si proponeva di raggiungere in termini di obiettivi e ciò che ha effettivamente raggiunto. Questo meta criterio ha inoltre un importante ruolo nel verificare successivamente se gli obiettivi sono stati posti in modo vago o in modo chiaro e quantificabile. L'efficacia permette di verificare le relazioni di causalità espresse nel programma. Oltre agli effetti positivi attesi, possono darsi effetti inattesi o negativi.

***l'utilità***, ci si chiede se il programma ha avuto un impatto positivo sui bisogni di una popolazione (non li ha peggiorati). Mentre il criterio di efficacia valuta i risultati ottenuti dal programma rispetto agli obiettivi posti dal programma stesso, in questo caso la verifica sugli effetti del programma viene effettuata in relazione al miglioramento delle condizioni di coloro che sono stati interessati dal programma (i beneficiari) e al non peggioramento delle condizioni di coloro che non erano interessati dal programma (stakeholders). Una questione connessa alla definizione di utilità è che l'esistenza di una molteplicità di interessi associati all'intervento pubblico non permette di arrivare ad un'unica definizione di bene comune. Per questo motivo l'utilità procurata dall'intervento deve essere misurata in relazione ad una popolazione di riferimento. Rispetto agli interventi promossi dalla Comunità, è legata al principio di sussidiarietà.

***la sostenibilità***, che è connessa alla durevolezza degli impatti del programma: fino a quando i benefici o i cambiamenti introdotti dal programma si faranno sentire una volta completate le azioni di intervento?

***la plausibilità***, ci si chiede se gli obiettivi formulati siano perseguibili rispetto a scenari o visioni prodotte (con contenuti politici), in relazione a cui viene restituita la percezione della problematicità di una istanza. La rilevanza relazionale le scelte ai bisogni esistenti, la plausibilità si riferisce alla percezione del bisogno come tale.

***l'equità***, che è un criterio trasversale, relativo alla desiderabilità di certe scelte per tutti i componenti di una società. Può essere definito rispetto a questioni redistributive (relative al reddito) o egualitarie (relative alle pari opportunità di gruppi differenti) (Merati 2001).

La **valutazione tematica** è stata introdotta, come richiesta formale della Commissione solo con gli ultimi Regolamenti (C.E. 1999a). Tale valutazione sviluppa un particolare aspetto di un intervento quale l'ambiente, l'occupazione, le pari opportunità. L'approccio tematico alla valutazione permette di eseguire analisi in profondità su alcuni aspetti "strategici" (relativi alle priorità affermate dalla Commissione) del programma e,



nello stesso tempo, consente di dare maggiore rilevanza ad un tema connesso alla valutazione dei Fondi strutturali, che è quello della confrontabilità tra gli interventi in diverse aree geografiche. Per quanto riguarda la **formazione delle risorse umane** la Commissione sottolinea l'importanza di condurre un'analisi che affianca un approccio quantitativo con uno qualitativo, che entri nel merito delle implicazioni sul mercato del lavoro e delle strategie elaborate a livello nazionale e regionale. In particolare, si propone che la strategia di intervento venga definita rispetto ai contenuti del Piano di Azione Nazionale (C.E. 1999a), procedendo nell'analisi del *background* socio economico, nella descrizione della situazione del mercato del lavoro nazionale e dei trend futuri, nella definizione e quantificazione degli indicatori di contesto.

Il Consiglio europeo straordinario sull'occupazione di Lussemburgo (novembre 1997) ha ribadito l'importanza di *indicatori comuni* stabiliti sulla base di dati statistici raffrontabili per permettere il monitoraggio e la valutazione efficaci delle politiche dell'occupazione nonché l'individuazione delle migliori prassi. Queste osservazioni testimoniano l'importanza che le indagini valutative *ex post* hanno assunto e assumeranno in futuro. L'attenzione all'occupabilità come principale obiettivo della attuale programmazione richiede, con maggiore forza, l'elaborazione di strumenti e di tecniche di rilevazione che siano in grado di valutarla.

### **1.3.2. Il ruolo della valutazione nei diversi Paesi dell'Unione**

La Conferenza di Berlino<sup>14</sup> rappresenta il primo momento di confronto a livello europeo sulla pratica della valutazione nell'ambito degli interventi strutturali europei. Gli intenti della Conferenza, ovvero i suoi scopi più generali rispetto al tema della valutazione, sono due: gli elementi da sviluppare per migliorare la valutazione (Senn, 1996) e la figura del valutatore (Chelimsky 1996). La Conferenza di Berlino si basa principalmente sulla presentazione di casi significativi di valutazione e si sviluppa attorno a tre questioni: le problematiche della programmazione delle politiche territoriali, connesse sia al tema valutato (agricoltura, occupazione...), che al contesto geografico (aree dell'Obiettivo 1, piccole aree...); i problemi specifici che la valutazione deve affrontare in relazione alla problematica; le tecniche adottate. La seconda conferenza europea promossa dalla Commissione sulle esperienze di valutazione degli interventi strutturali, l'*"European*

---

<sup>14</sup> Venne promossa dalla Commissione e si tenne il 2 ed il 3 dicembre 1996.

*Conference on Evaluation Practices in the Field of Structural Funds*”, tenuta a Siviglia il 16 e 17 marzo del 1998, riprende e approfondisce i temi trattati a Berlino.

In queste due Conferenze si sono poste le basi per un confronto tra i differenti approcci valutativi illustrati dai vari Stati membri, che si basano essenzialmente sull'utilità che viene attribuita alla valutazione.

In base all'utilità l'approccio può essere definito:

1. **regolatore**: la valutazione è intrapresa solo ed unicamente per rispondere ad un obbligo imposto dalla Commissione al fine di ottenere i finanziamenti ed è gestita esclusivamente con questo scopo. Sono soprattutto le regioni dell'Obiettivo 1 ad assumere questo atteggiamento nei confronti della valutazione. L'uso regolatore della valutazione lascia trasparire una scarsa comprensione delle sue potenzialità (soprattutto come strumento di programmazione efficace);
2. **manageriale**: la valutazione assume il ruolo di sistema di aiuto per la programmazione, pianificazione e gestione degli interventi. Il rapporto tra il valutatore e gli altri attori coinvolti nell'intervento (attori istituzionali, ma anche *stakeholders*) inizia ad essere dialogico: il valutatore è chiamato ad interpretare i problemi e le difficoltà dello staff di formazione e di gestione degli interventi;
3. **politico**: la valutazione è un atto che interessa l'intera comunità politica e permette di sviluppare il dibattito pubblico.

Ai tre livelli si associa un diverso tipo di governo, un certo tipo di razionalità ed in relazione all'uso fatto della valutazione, la figura di valutatore assume caratteristiche diverse. Lo schema seguente riporta il rapporto tra stili di governo, razionalità e funzione del valutatore.

<b>governo</b>	<b>razionalità</b>	<b>uso della valutazione</b>	<b>figura del valutatore</b>
Paternalistico	Razional-comprendiva	regolativo	Esecutore
Negoziale	incrementale	Manageriale	Promotore del dialogo interno allo staff di gestione dei programmi
partenariale	argomentativo	politico	Promotore del dialogo esterno allo staff di gestione

Fonte: Merati 2001

I due schemi riportati di seguito sintetizzano un'indagine eseguita dalla Commissione sulle soluzioni, adottate o da sviluppare, per il miglioramento delle pratiche

valutative. Migliorare la valutazione viene inteso come migliorare l'iter valutativo (predisposizione degli strumenti, definizione e raccolta delle fonti, chiarificazione degli scopi), i criteri sono, perciò, interni alla pratica di valutazione e non ci si riferisce a criteri esterni (per esempio il successo della valutazione).

Sono state prese in considerazione le esigenze di tutti i Paesi dell'Unione. L'indagine è stata svolta sulla base di fonti informative eterogenee.

La prima tabella presenta le soluzioni adottate per migliorare la qualità della valutazione; la seconda quelle da adottare.

Il simbolo ♦ sta ad indicare che il Paese ha adottato, o ritiene utile adottare, quella soluzione.

<b>SOLUZIONI ADOTTATE</b>	B	DK	D*	EL*	E*	F	IRL*	I*	L	NL*	A	P*	FIN	S*	UK*
Sviluppo della <i>partnership</i> nel contesto della valutazione	♦	♦	♦		♦		♦		♦	♦	♦	♦		♦	
Predisporre sistemi di monitoraggio più efficienti	♦			♦		♦	♦	♦		♦		♦	♦		♦
Sviluppare un sistema statistico nazionale		♦	♦		♦	♦				♦			♦	♦	
Rendere i <i>report</i> di valutazione accessibili al pubblico		♦				♦	♦	♦			♦		♦		
Sviluppare abilità professionali		♦	♦	♦	♦		♦	♦	♦			♦	♦	♦	♦
Avviare <i>network</i> ed iniziative di formazione			♦	♦		♦		♦		♦	♦			♦	♦

\*: i paesi segnati con questo simbolo sono stati oggetto di uno studio approfondito da parte della Commissione.

Fonte: Commissione delle Comunità Europee (1998) *Development of evaluation of structural interventions in the member States in Commissione delle Comunità Europee, Atti della Conferenza di Siviglia, Bruxelles*

<b>SOLUZIONI DA ADOTTARE</b>	B	DK	D*	EL*	E*	F	IRL*	I*	L	NL*	A	P*	FIN	S*	UK*
Adattare la valutazione ai <i>decision-makers</i>	♦		♦	♦		♦			♦	♦	♦	♦			♦
Sviluppare la qualità delle commissioni					♦	♦		♦				♦			
Sviluppare la professionalità dei gruppi di valutazione nazionale								♦		♦	♦	♦	♦		
Destinare più risorse al lavoro di valutazione			♦	♦	♦		♦								
Coordinare meglio i diversi partner			♦	♦	♦	♦	♦	♦						♦	

Facilitare lo scambio di esperienze	◆	◆		◆	◆	◆		◆			◆	◆			
-------------------------------------	---	---	--	---	---	---	--	---	--	--	---	---	--	--	--

\*: i paesi segnati con questo simbolo sono stati oggetto di uno studio approfondito da parte della Commissione.

Fonte: Commissione delle Comunità Europee (1998) *Development of evaluation of structural interventions in the member States* in "Commissione delle Comunità Europee, Atti della Conferenza di Siviglia, Bruxelles".

In entrambi i casi i fattori da considerare per migliorare la valutazione sono riconducibili a tre elementi principali:

1. predisposizione di sistemi di raccolta dell'informazione (sistemi di monitoraggio e sistemi statistici);
2. sviluppo della *partnership* internamente al contesto della valutazione (coordinare i diversi *partner*, sviluppare la *partnership*) o esternamente (adattare la valutazione ai *decision maker*, rendere i *report* accessibili al pubblico);
3. sviluppare la professionalità del valutatore (sviluppare abilità professionali, facilitare lo scambio di esperienze, attivare *network* e iniziative di formazione, sviluppare la qualità delle commissioni).

Migliorare la valutazione significa, inoltre, non solo migliorare le competenze del gruppo di valutazione, ma anche le capacità di elaborare una domanda di valutazione di qualità, realistica ed impostata su di un *evaluation design*.

### 1.3.3. La figura del valutatore

La figura del valutatore, che emerge dal confronto europeo, è stata descritta secondo le seguenti caratteristiche:

- il valutatore (Crescini, 1999) è un "catalizzatore" di diverse necessità ed aspirazioni;
- è dotato di conoscenze professionali. La sua preparazione professionale favorisce la creazione di un rapporto di fiducia con i committenti e permette di formulare raccomandazioni attuabili immediatamente;
- è avvantaggiato da una precedente conoscenza dei problemi delle aree;
- è abile nel lavorare in forma interdisciplinare;
- è abile nel comunicare efficacemente per incoraggiare nuovi processi di apprendimento;
- deve avere attenzione per l'intero programma;
- deve essere in grado di sollevare questioni spiacevoli;
- può svolgere funzione di mediatore;

- la squadra di valutazione deve essere affiatata e già abituata a lavorare insieme.

In diversi *paper* viene auspicata la collaborazione tra il valutatore ed i vari *stakeholders*, attribuendo al primo capacità dialogiche e di mediazione.

#### 1.3.4. La valutazione dell'apprendimento

Per quanto riguarda **la valutazione dell'apprendimento** (riconoscimento e certificazione), in sede comunitaria, si moltiplicano le riflessioni, ricerche e sperimentazioni sull'accertamento, valutazione e certificazione di “sapere” e “saper fare” acquisiti mediante esperienza di lavoro e apprendimento informale (Cedefop 2000).

L'interesse Comunitario è mosso da tre ragioni fondamentali:

- il riferimento costante che nei documenti comunitari si fa alla società della conoscenza ed al nuovo valore che viene attribuito al “capitale umano”;
- i rischi di esclusione che possono essere determinati dalla stessa società della conoscenza per condizioni diverse degli individui rispetto all'apprendimento e all'accesso a percorsi di formazione: iniziale, continua o in contesti di lavoro (ILO 2001);
- la tendenza ad estremizzare la natura del fattore produttivo del sapere, partendo da una contrapposizione tra conoscenze e competenze<sup>15</sup>.

Queste considerazioni introducono il tema del “come dare valore agli apprendimenti”, e portano il dibattito intorno alla *certificazione delle competenze* acquisite nei vari segmenti formativi o anche attraverso esperienze di lavoro. Il tema del riconoscimento e della certificazione è un tema oggi centrale nelle politiche pubbliche del lavoro e dell'*education*.

Valutare e riconoscere significa:

- avviare un processo ampio e condiviso di fissazione del “metro” e della misura;
- individuare una struttura che assuma la centralità di questi processi e agisca nell'interesse collettivo.

---

<sup>15</sup> Il tema tale tema è stato introdotto dall'Accordo per il lavoro del 1996 e dal Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione del 1998

Nel marzo del 2000 il Consiglio Europeo di Lisbona ha delineato gli obiettivi strategici per fare dell'Europa la più competitiva e dinamica società basata sulla conoscenza. Lo sviluppo del sistema educativo (Vet) è parte cruciale della strategia europea, soprattutto per quello che riguarda la promozione della competitività e mobilità. Il Consiglio Europeo di Barcellona (marzo 2002) ha riaffermato questo importante ruolo della Vet e nel corso del 2002 tale percorso segna una tappa significativa in quello che viene definito **il processo di "Bruges-Copenhagen"** per una maggiore cooperazione tra gli Stati membri. Con l'avvio di questo nuovo processo di cooperazione l'Unione Europea intende passare, dalla condivisione di strategie alla messa a punto di azioni concrete nel campo della trasparenza, dei nuovi dispositivi di comunicazione e registrazione dei percorsi e delle competenze acquisite, fornire linee guida e metodologie per quanto riguarda la valorizzazione degli apprendimenti non formali ed informali puntando sull'orientamento e la qualità dei sistemi di Istruzione e Formazione. La strada intrapresa dall'Unione Europea è quella della creazione di uno spazio europeo dell'apprendimento permanente (Comunicazione della Commissione 2001).

### **1.3.5. Il ruolo dell'Isfol**

Il Ministero del Tesoro ha incaricato l'Isfol (Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori) di istituire una Struttura di Valutazione del Fondo Sociale Europeo. Tale struttura è operativa dal 1995 e si occupa del monitoraggio e della valutazione degli interventi finanziati dal Fse a livello nazionale. Fornisce assistenza tecnica e supporto informativo e di analisi agli organi preposti alla sorveglianza dell'attuazione del Fse (Comitati di Sorveglianza) ed a quelli preposti alla ridefinizione durante la fase *in itinere* ed alla riprogrammazione degli interventi (Regioni e Ministeri); esegue valutazioni dei programmi implementati (assumendo quindi il ruolo di *valutatore interno*) e contribuisce a coordinare le attività di monitoraggio e valutazione ai vari livelli istituzionali. Infine assicura un costante confronto con gli altri Paesi dell'Unione Europea sui modelli di valutazione adottati e sulla loro efficacia garantendo, accanto all'attenzione per il monitoraggio, anche l'aggiornamento sull'attività di valutazione.

L'ottica con cui sono state impostate e condotte le valutazioni dall'Isfol è quella di aiutare gli organismi preposti al miglioramento dei programmi già in essere e al miglioramento della programmazione dei futuri interventi. Con questa logica l'Isfol ha

cercato di supportare le Amministrazioni proponendo alcune metodologie di lavoro ed insistendo molto sulla necessità di finalizzare la valutazione alla programmazione.

L'approccio alla valutazione sviluppato dall'Isfol è di tipo partecipativo poiché coinvolge tutti i soggetti interessati dalla programmazione: le Regioni, i responsabili dei sottoprogrammi, i Comitati di Sorveglianza.

In particolare l'Isfol sviluppa tre approcci alla valutazione:

- *analisi quali-quantitativa*: coniuga l'analisi quantitativa (costruzione degli indicatori di efficienza e di efficacia) con quella di tipo qualitativo, definita rispetto alle ipotesi di programmazione, al contesto operativo e gestionale (si basa sui *focus group*);
- *analisi di sistema: policy evaluation* basata sull'analisi del grado di conseguimento degli obiettivi politici del programma e del suo impatto nella trasformazione delle politiche nazionali e regionali di sviluppo delle risorse umane; verifica della complementarità e della reciproca influenza delle politiche;
- *analisi comparata degli obiettivi comunitari*: individuazione degli elementi di sinergia, complementarità o concorrenza tra gli strumenti comunitari rivolti al medesimo *target-group*.

Tutte le *attività di rilevazione* sono sempre effettuate attraverso una stretta collaborazione con le Amministrazioni.

L'Isfol ha anche un ruolo molto importante per l'impostazione metodologica e la realizzazione della valutazione degli esiti occupazionali di programmi di formazione. Dal 1995 ha realizzato, assieme ad un gruppo di Regioni, la valutazione degli esiti occupazionali dei formati. Il rapporto con le Regioni si è realizzato nella trasmissione della metodologia di analisi e nella creazione di un percorso valutativo condiviso: tipo di questionario da usare, quando trasmetterlo a coloro che sono stati formati, costruzione di un gruppo di controllo... Il lavoro è stato finalizzato alla costruzione di una base dati comune. Tale lavoro dell'Isfol viene ripreso ed esplicitato nel capitolo sul *placement* del presente lavoro.

## 1.4. La qualità della formazione professionale

Il mondo della formazione ha offerto e offre occasioni di valutazione molto diverse rispetto al passato perché è cambiato il modo di produrre e chiedere cultura<sup>16</sup>. In rapporto a questi mutamenti la valutazione delle azioni formative si lega al concetto di qualità introdotto dalla stessa Commissione Europea che, nel documento “Gli obiettivi futuri e concreti del sistema di istruzione” (C. E. 2001), individua la qualità come uno dei cinque punti che costituiscono gli interessi principali degli Stati membri ed esprime l’evento formativo in termini di qualità dei seguenti elementi:

- del processo di apprendimento (giovani e adulti);
- del processo di insegnamento (formazione iniziale e continua dei docenti, sostegno ai docenti ed ai formatori che si occupano di gruppi svantaggiati o di adulti);
- degli strumenti e del materiale didattico.

Secondo l’Isfol (Isfol 2002) il tema della qualità ha conosciuto un continuo sviluppo a livello europeo, grazie alla proliferazione di esperienze applicative sempre più rilevanti in termini di valore aggiunto e trasferibilità dei risultati. Per circoscrivere il panorama applicativo della cultura della qualità formativa in tutti i diversi settori ed ambiti del sistema istituzionale e del processo formativo, l’Isfol descrive tre direttrici fondamentali:

1. qualità (e certificazione) del processo di progettazione e gestione della singola attività formativa;
2. qualità (e certificazione) delle competenze trasferite nel processo;
3. qualità (e accreditamento) dell’ente promotore o gestore dei processi formativi.

Il **primo punto** è rappresentativo dell’ambito in cui per primo si è sviluppato la cultura della qualità e, in particolare, ha trovato applicazione l’approccio definito del *Total quality management* (dai processi produttivi a quelli terziari e da quelli terziari in genere al più peculiare di essi: il processo educativo e formativo). In tale ambito si è diffusa la consapevolezza che la cultura e la metodologia introdotte dalla qualità potessero essere di supporto alla risoluzione delle criticità dei sistemi formativi, con particolare attenzione ai seguenti aspetti:

- a) innovazione dell’offerta formativa, orientata alla soddisfazione dell’utente;

---

<sup>16</sup> Questo si collega fortemente con la crescente flessibilizzazione dei dispositivi produttivi, delle relazioni tra impresa e lavoro che apre la strada a nuove rappresentazioni del lavoro.



- b) comparabilità dei processi e trasferibilità dei risultati formativi (trasparenza dei processi);
- c) standardizzazione di metodi e procedure di progettazione, gestione dei processi e *audit* dei risultati;
- d) governabilità in chiave sistemica, per consentire le connessioni integrate tra i diversi livelli di attuazione (ad esempio, tra il singolo progetto del corso e il programma formativo regionale).

Il **secondo punto** di attenzione per l'applicazione dei criteri di qualità introduce il tema della certificazione delle competenze, che è al centro del dibattito in corso che si sviluppa intorno ad alcuni aspetti chiave di interesse nazionale ed europeo: il *life long learning*, la pari dignità dei contesti di apprendimento, la trasparenza delle certificazioni, la centralità dell'individuo, l'apprendimento per competenze, la qualità del sistema di certificazione.

A livello europeo è nato nel 1998 il Forum europeo per la trasparenza delle competenze e delle qualifiche professionali su iniziativa della Commissione Europea e con il supporto del Cedefop, Tale Forum ha come obiettivo supportare e favorire il confronto sui temi della certificazione, lo scambio di prassi e modelli comuni, sulla base dei quali i principali attori nazionali e delle istituzioni comunitarie possono confrontarsi per trovare reali soluzioni al problema della trasparenza delle competenze e delle qualifiche<sup>17</sup>. Obiettivo del Forum è anche favorire approcci orientati alla qualità dei dispositivi.

Il **terzo punto** di lettura della qualità si riferisce alla creazione di un sistema di accreditamento delle sedi formative. Nel contesto nazionale ciò è stato formalizzato nel decreto ministeriale 166 del 25 maggio 2001 "Accreditamento delle sedi formative ed orientative", che definisce parametri e criteri in base ai quali l'Amministrazione pubblica competente riconosce ad un organismo la facoltà di realizzare interventi di formazione-orientamento finanziati con risorse pubbliche.

Da un punto di vista metodologico, nell'esperienza italiana, si possono distinguere tre accezioni di qualità (Nicoli 1998) :

---

<sup>17</sup> La garanzia di accesso alle competenze per tutto l'arco della vita attraverso la valorizzazione del patrimonio di competenze di cui gli individui sono portatori e l'introduzione di sistemi di riconoscimento e certificazione dei crediti formativi rappresentano oggi in tutta Europa la nuova componente del welfare, come testimoniato dall'insieme degli orientamenti espressi nel Libro Bianco 1994, nel Libro Verde del 1997, nel Rapporto Ocse del 1998 e nel più recente Consiglio europeo di Lisbona (Isfol 2002).

**a. la qualità come valutazione**, deriva da un “approccio pedagogico” che si è poi esteso ad altri fattori del processo produttivo, arricchendosi di strumenti e metodologie anche diversi da quelli di natura pedagogica;

**b. la qualità come standardizzazione**, si pone come strumento dinamico del sistema formativo e vuole stabilire i requisiti minimi per l'accettabilità delle varie componenti della formazione (l'organizzazione erogatrice, i progetti, i risultati). Questo consente di portare il sistema formativo verso obiettivi di cambiamento, il sistema può porsi delle mete, può perseguirle e quindi verificarle;

**c. la qualità come affidabilità**, si collega alla logica della *quality assurance* che condiziona il processo di produzione di un servizio fin dal momento della sua definizione, dove vengono individuate le prestazioni qualificanti. In questa logica il processo-prodotto deve essere coerente con le aspettative dei clienti/utenti.

Nella realtà, spesso tutte e tre le accezioni di qualità sono presenti nei supporti metodologici comunemente adottati per fare qualità nella formazione (Vergani 2002).

Nel 1991 l'Associazione Italiana Formatori ha cercato di definire, attraverso una ricerca specifica (realizzata mediante interviste semistrutturate ai membri della Consulta Scientifica dell'Associazione), il "contenitore-qualità" (Bruscaglioni, 1991). Da questa ricostruzione emergono cinque dimensioni che traducono, in termini operativi, la qualità nei processi formativi:

1. *la corrispondenza*, che è rappresentata dalla formazione che si configura come "servizio orientato al cliente" ed alle sue esigenze;

2. *la consistenza*, che è la formazione che "declina operativamente un proprio modello di riferimento scientifico-pragmatico";

3. *la congruenza*, rappresentata dalla formazione che tiene conto dei vari elementi operativi che entrano in un processo formativo (obiettivi, risorse, contenuti, metodologie, docenti, eccetera) e delle varie fasi del processo formativo stesso;

4. *la circostanza*, che fa riferimento al momento della realizzazione concreta di quanto è stato progettato e riguarda, quindi: il luogo della formazione, i rapporti che si costruiscono nell'ambito del gruppo dei partecipanti (con le responsabilità centrali dei ruoli di tutoring e di docenza), i tempi della formazione (e dell'apprendimento:devono essere "agili e variati");

5. *la compresenza* (delle precedenti dimensioni), poiché queste quattro dimensioni della qualità nella formazione non devono essere considerate separatamente ma congiuntamente, la quinta dimensione della qualità è, appunto, la loro “compresenza”.

Nelle esperienze pubbliche la “qualità” come criterio guida per la programmazione di attività la ritroviamo soprattutto in relazione alla gestione del Fondo Sociale Europeo e, in particolare, in riferimento alla fase di predisposizione delle strategie e delle proposte di intervento. Da questo punto di vista si è arrivati a definire la qualità di un processo formativo a livello di documento progettuale (ma non ancora di processo), ovvero gli elementi che un progetto di qualità deve rispettare: una coerenza esterna (connessione con il contesto di riferimento); una coerenza interna (equilibrio tra contenuti, durata, obiettivi, destinatari, metodologie, ecc); un’affidabilità del soggetto proponente.

Riprendendo un importante contributo di scuola francese (Le Boterf et al. 1992), valutare il progetto non basta, per realizzare la qualità dei processi di apprendimento bisogna:

- porre il cliente/stakeholder al centro degli interessi (bisogna cioè “conoscere il cliente, superare l’esclusivo criterio dell’efficacia come metro di giudizio della bontà dell’azione e prestare attenzione a ciò che accade dopo l’aula”);
- caratterizzare in termini di "competenze" la qualità del servizio erogato (ad esempio: lo scopo finale di un intervento formativo è la produzione di competenze che siano adeguate, disponibili al tempo giusto, in grado di influenzare in maniera significativa le prestazioni, spendibili nel contesto di riferimento, prodotte in modo efficiente, aggiornabili facilmente);
- gestire e presidiare la qualità dell’intero processo (progettare e realizzare la *qualità* nel momento dell’individuazione della strategia formativa, in quello della progettazione dell’intervento, in quello della realizzazione e in quello del trasferimento e messa in opera delle “competenze” acquisite);
- ragionare in termini di "sistema di attori" (tenere cioè presente che gli attori che intervengono nella costruzione dell’azione sono molteplici e che "il cliente" non è mai uno solo);
- riconoscere che l’acquisizione e la messa in opera delle “competenze” sono il risultato di una co-produzione che mette in relazione problematica, attori e contesti;

- attivare procedure preventive di assicurazione-qualità (realizzare cioè le pre-condizioni che danno la massima probabilità di ottenere i migliori risultati in termini di competenze prodotte: anche se pur sempre di *pre-condizioni* si tratta);
- attivare modalità costanti e strutturate di *misurazione* dell'azione (relative, in linea di principio, ad almeno sei macro-ambiti: la soddisfazione del cliente; le competenze prodotte; i rischi e gli ambiti di criticità; i costi; gli effetti indiretti; le sopra richiamate condizioni preventive di assicurazione-qualità).

Con il contributo di Lichtner (1999) possiamo concludere definendo, in qualche modo, i confini incerti della qualità di un processo formativo. Secondo Lichtner il processo formativo di *qualità* è quello che si posiziona, in un delicato equilibrio, tra esigenze di funzionalità (ovvero capacità di risposta/coerenza con un contesto che pone domande, questioni, opportunità, con il quale un processo formativo deve rapportarsi efficacemente anche solo per questioni di riconoscimento e legittimazione) e creazione di significato (ovvero capacità di risultare *interessante* e di suscitare *interesse* in chi vi è coinvolto). La qualità di un processo formativo si identifica con la qualità dei processi di apprendimento, cambiamento, trasformazione (nella direzione della maturazione/acquisizione delle conoscenze e *competenze* professionali *traguardo*) che attiva/rende possibili in chi vi partecipa. Inoltre, i processi di apprendimento/cambiamento/trasformazione sono di qualità (e quindi lo è il processo formativo) se essi sono “ragionevoli” (ovvero tengono conto del loro contesto di riferimento e della necessità di rapportarsi adeguatamente con esso) e “significativi” per quanti vi sono coinvolti (ovvero incrociano con la loro “biografia” personale o professionale). Infine, i processi di apprendimento/cambiamento /trasformazione sono significativi se i soggetti sono messi “nelle condizioni di poter costruire attivamente il proprio sapere”, se “crescono” partecipando all’intervento (ovvero elaborano e si confrontano con nuove posizioni, capacità, “competenze”), se l’intervento “fa sorgere nuovi problemi, permette di formulare ipotesi, sollecita la riflessione, apre prospettive di ricerca ulteriore”.

## CAPITOLO 2 – IL MONITORAGGIO E LA VALUTAZIONE DI UN CAMPIONE DI CORSI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE FINANZIATI DAL POR CAMPANIA

### 2.1. Obiettivo della ricerca

L’Agenzia della Campania per il lavoro (ARLAV), ha condotto una sperimentazione per lo sviluppo di un impianto di valutazione delle *performance* qualitative dei corsi di formazione professionale rivolti ai giovani in cerca di occupazione e ai disoccupati di lunga durata finanziati nell’ambito del POR Campania, Misura 3.2 e 3.3.

Per realizzare tale indagine è stato costruito un quadro teorico di riferimento, a partire da una ricognizione della letteratura italiana e straniera sulla valutazione, descritta nel primo capitolo del presente lavoro. All’interno dell’ampio quadro metodologico, che negli ultimi anni si è arricchito di interessanti contributi, l’attenzione è stata focalizzata sulla recente evoluzione della ricerca educativa, che, partendo dagli approcci valutativi *funzionalista* e *fenomenologico* illustrati nel capitolo precedente, propone un approccio unificato di metodi sia quantitativi che qualitativi: l’approccio che si basa su una valutazione lineare tra obiettivi e risultati si fonde con un approccio qualitativo che introduce il valore sociale, educativo di un’azione formativa. Tale evoluzione richiede la definizione di strumenti per la valutazione adeguati al contesto e costruiti a partire dall’esperienza. Questo percorso evolutivo della ricerca valutativa arriva poi a strutturare una valutazione basata sul sistema, dove non conta l’esito della singola azione ma la *performance* complessiva di un sistema o sotto sistema.

Nel definire le dimensioni della valutazione del presente lavoro, l’attenzione è stata concentrata sul corso di formazione in quanto tale e sullo sviluppo delle sue attività. Il processo di valutazione di ciascun corso è stato suddiviso, su indicazione di Lichtner (1988), in fasi: preparazione, avvio, svolgimento, termine.

In linea con i principi del concetto di valutazione<sup>18</sup>, visto non come mero controllo, ma come “interpretazione” e “comprensione” di un fenomeno, questa indagine si è basata su due elementi significativi:

- il primo, centrato su criteri considerati salienti che possono identificare il “corretto” andamento di un corso di f. p.;

---

<sup>18</sup> Confronta il primo capitolo del presente lavoro: “Il concetto di valutazione”

- il secondo, focalizzato sulla logica del supporto agli Enti nel governo complessivo dei processi formativi.

La rilevanza del secondo punto nell'impianto di indagine deriva dalla considerazione che le "verifiche" di un processo formativo attivano un flusso di informazioni sistematiche e strutturate sulle modalità di realizzazione di un corso di f.p. Tale flusso informativo deve consentire il "giudizio" sull'andamento di un corso di formazione ma anche costituire la base per approfondire i punti di forza e di debolezza sui quali intervenire nella logica del miglioramento. Il compito della valutazione in effetti è, secondo C. Weiss (1997), quello di *aiutare la politica e i programmi della nostra comunità a raggiungere un migliore fine, sapendo che qualsiasi azione diretta ad uno scopo sociale produce effetti intenzionali sia positivi che negativi.*

All'interno di tale quadro di riferimento e prendendo spunto dal lavoro realizzato in Emilia Romagna dallo studio Meta e Associati (Fraccaroli F., Selvatici A. 1999), l'impianto di verifiche sulle modalità di erogazione della formazione professionale (f.p.) ha tenuto conto, nell'indagine condotta, dei seguenti obiettivi specifici:

1. elaborazione di criteri ed indicatori in grado di rilevare la qualità del processo formativo attivato dagli Enti e, soprattutto, verifica della validità di questi indicatori nel confronto con la realtà operativa della nostra regione;
2. messa a punto e testing delle modalità di raccolta, trattamento ed elaborazione dei dati e delle informazioni ponendo in evidenza eventuali punti di debolezza nella gestione delle informazioni;
3. definizione di un set di indicatori (al termine dell'indagine) immediatamente leggibili dalla realtà campana e riferibili a standard scaturiti dal confronto tra i diversi attori della formazione professionale.

La finalità ultima di questa sperimentazione non è stata quella di attribuire meriti e demeriti, quanto di proporre un *set di indicatori* stabilendo una *graduazione* degli stessi e una modalità operativa per la loro rilevazione.

## 2.2. Struttura dell'impianto sperimentale

La definizione dell'impianto sperimentale ha previsto, nella fase preliminare del presente lavoro, l'identificazione delle aree da sottoporre a valutazione, all'interno di esse sono stati definiti i criteri da verificare e questi ultimi sono stati tradotti, poi, in indicatori.

L'identificazione dei criteri ha assunto una rilevanza centrale in quanto essi non sono "dati", ma attengono al modo in cui gli attori definiscono finalità, scopi specifici, modalità di funzionamento e caratteristiche di qualità del sistema di riferimento. La scelta dei criteri è stata, quindi, il risultato di un processo di analisi delle strategie e delle finalità formative attualmente in atto in Regione Campania.

Una volta definiti i criteri da sottoporre a valutazione, gli indicatori di riferimento sono stati individuati in linea teorica sulla base delle buone pratiche e di quelle consolidate in strutture pubbliche e private che intervengono nella valutazione e nel monitoraggio dei progetti (ISFOL, INDIRE, Regione Emilia Romagna).

Il progetto, in particolare, ha previsto che l'intervento fosse attuato da un gruppo di lavoro interdisciplinare, in grado di cogliere i differenti aspetti relativi agli interventi di qualificazione e/o di riqualificazione delle risorse umane previsti in fase di programmazione dalla regione.

Riportiamo di seguito le macro-aree di analisi (***Fasi del processo formativo***) che caratterizzano il ciclo di vita del progetto:

- A. ***l'analisi dei fabbisogni formativi***
- B. ***la progettazione***
- C. ***la promozione e la selezione***
- D. ***la realizzazione del progetto***
- E. ***le azioni di monitoraggio e valutazione***

All'interno delle singole macro-aree sono stati individuati i seguenti criteri sviluppati, poi, in indicatori:

- A. l'analisi dei fabbisogni formativi:
  1. fonti consultate indirette e relazionali (natura e molteplicità)
  2. esistenza di un approccio internamente definito per i processi di diagnosi
  3. intensità di presidio professionale della fase di diagnosi
  4. livello di relazioni strutturato con il territorio

B. la progettazione:

1. strategie formative adottate
2. chiarezza della proposta formativa
3. intensità e articolazione del presidio professionale nella fase di progettazione

C. la promozione e la selezione:

1. adeguatezza delle modalità di pubblicizzazione
2. adeguatezza della formalizzazione del processo di selezione
3. caratteristiche del processo di selezione
4. equilibrio nella composizione del gruppo d'aula
5. intensità di presidio professionale nella fase di selezione

D. la realizzazione del progetto:

1. adeguatezza dell'articolazione del percorso formativo
2. efficacia percepita (dagli allievi) del percorso formativo
3. adeguatezza della funzione di coordinamento didattico-metodologico
4. efficacia percepita (dagli allievi) della funzione di coordinamento
5. adeguatezza della funzione di tutoraggio
6. efficacia percepita (dagli allievi) della funzione di tutoraggio
7. adeguatezza e caratteristiche della docenza
8. efficacia percepita (dagli allievi) della funzione di docenza
9. adeguatezza della funzione di orientamento
10. efficacia percepita (dagli allievi) delle azioni di orientamento
11. adeguatezza della fase di stage rispetto al progetto formativo
12. efficacia percepita (dagli allievi) dello stage

E. le azioni di monitoraggio e valutazione:

1. Presidio delle fasi di attività
2. Adeguatezza degli strumenti
3. Intensità del presidio professionale
4. Adeguatezza della valutazione finale (*valutazione di impatto: la capacità dell'Ente di leggere le ricadute dell'azione formativa sul territorio di riferimento rispetto agli obiettivi stabiliti in sede di progettazione del corso*)



L'azione sperimentale ha seguito, quindi, **i processi** attraverso i quali si sviluppa il progetto formativo. I processi rappresentano, infatti, la struttura del progetto di valutazione e ciascuno di essi, attraverso le specifiche linee di attività, genera *prodotti* che concorrono a determinare il risultato finale. E' in questi processi, come nelle relazioni inter-processuali, che possono essere presenti elementi significativi (standard discriminanti) per l'innovatività, la qualità metodologica e la rispondenza ai bisogni e agli obiettivi definiti.

Nell'opera di definizione degli indicatori, elaborati per analizzare i criteri individuati, si è, tra l'altro, tenuto conto di alcune indicazioni dell'Isfol (Isfol/Struttura nazionale di valutazione 2001), in base alle quali esistono in materia elementi generali da considerare:

a. *con l'adozione degli indicatori si danno segnali* (in particolare al valutatore indipendente). L'adozione di un indicatore segnala che su quel particolare fenomeno si sta concentrando un'attenzione (ciò vale ancora di più se si esplicita un valore obiettivo);

b. *quasi nessun indicatore è univocamente influenzato*, nella maggior parte dei casi è influenzato sia da altri interventi, sia da altre variabili concomitanti;

c. *per tutti gli indicatori per cui non sono identificate fonti già esistenti, l'adozione dell'indicatore comporta che sia svolto un lavoro ad hoc per la sua realizzazione* (rilevazione di dati; studi di fonti varie per la stima; indagini di campo; ecc.). Questo vale anche qualora si volesse affinare la significatività di un indicatore;

d. *non si devono necessariamente adottare solo indicatori per cui è possibile fare una quantificazione*, alcuni indicatori vengono adottati perché ritenuti di valore altamente informativo (anche se in quel dato momento l'informazione non consente l'esplicitazione chiara di un valore obiettivo).

### **2.2.1. Gli strumenti per la rilevazione**

Per singola fase/azione oggetto di valutazione sono state individuate le fonti di informazione ed elaborati specifici strumenti di rilevazione, in funzione del livello di interazione e partecipazione che le azioni prevedono. Gli strumenti sono stati costruiti tenendo conto anche degli interlocutori individuati:

- *responsabili del coordinamento didattico-metodologico*
- *tutor d'aula*
- *docenti formatori (che sono maggiormente presenti nel percorso formativo)*

- *partecipanti ai corsi.*

Per ogni interlocutore sono state previste griglie-intervista semistrutturate o strutturate<sup>19</sup>.

La ricostruzione delle informazioni utili per la valutazione ha previsto:

- *interviste individuali;*
- *raccolta di documenti;*
- *visite in loco.*

Le visite sono state tradotte in altrettanti protocolli d'osservazione utilizzati per approfondire l'analisi e trarre ulteriori spunti per lo svolgimento delle interviste.

La rilevazione dei dati del processo formativo non implica un percorso standard di combinazione delle tecniche di raccolta, ma esige una loro consapevole "contaminazione" che dipende da ciò che progressivamente emerge dal campo di ricerca.

L'attività di indagine realizzata ha operato una raccolta di dati che possono non rientrare necessariamente all'interno di indicatori "oggettivi", ma che sono ancorati a realtà non facilmente rilevabili. Per ottenere queste informazioni sappiamo, dagli studi compiuti sulle culture organizzative, che questa sorta di imprinting organizzativo coinvolge anche gli aspetti cognitivi. Schein definisce le regole non scritte che influenzano le scelte ed i comportamenti degli appartenenti ad una organizzazione come "Assunti di base"; altri autori, ad esempio Hofstede, elaborano il concetto di "Programmazione mentale collettiva". In altre parole, gli appartenenti ad una organizzazione sviluppano dei modelli condivisi, per lo più inconsci, per interpretare la realtà, affrontare e risolvere problemi e situazioni già familiari, operare delle scelte. Questi schemi comportamentali costituiscono, inoltre, un patrimonio comune di procedure operative, che permettono a più individui di lavorare assieme e, perciò, cooperare allo stesso obiettivo.

Partendo da questa considerazione, la presente indagine ha evitato una riduttiva "oggettivazione" degli indicatori puntando sulla capacità e sulla sensibilità di lettura del gruppo di monitoraggio e valutazione. Questo per cogliere tutti gli aspetti che rendono realizzabile un processo formativo e che possono, al tempo stesso, evidenziare aspetti qualitativi.

Le fonti di informazione individuate sono state: il coordinamento del corso, i tutor d'aula, in alcuni casi, i docenti formatori.

---

<sup>19</sup> Confronta allegati al presente lavoro: Allegato 1 "Questionario Ente", Allegato 2 "Questionario Allievo".

Per ciò che concerne la documentazione utilizzata, sono stati esaminati: il formulario di candidatura; i questionari di monitoraggio e valutazione utilizzati dagli Enti, gli strumenti di accompagnamento previsti dall'Ente, ecc.

***Schema riassuntivo delle fonti informative e degli strumenti utilizzati durante la sperimentazione.***

FONTE informativa	STRUMENTO	N. SOGGETTI	DURATA
Coordinatore/direttore	<p><b>Intervista semistrutturata</b></p> <p>Traccia di intervista strutturata su 7 aree tematiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ analisi dei fabbisogni;</li> <li>➤ progettazione;</li> <li>➤ promozione;</li> <li>➤ realizzazione del progetto;</li> <li>➤ monitoraggio e valutazione in itinere;</li> <li>➤ conclusione progetto e valutazione ex-post.</li> </ul> <p>La traccia di intervista prevedeva anche le domande per il tutor ed eventualmente per il/i docente/i.</p>	20	2/3 ore
allievi	<p><b>Questionario strutturato</b> con 24 domande a risposta chiusa. Dati quantitativi.</p>	300	30 minuti

## **2.3. La valutazione dei corsi per aree di indagine**

### **2.3.1. Fase di analisi**

Nel ciclo di vita di un progetto la fase di analisi, relativa al contesto nel quale si intende intervenire, determina i presupposti per un esito soddisfacente della proposta progettuale, in termini di efficacia ed efficienza, di corretta gestione delle risorse e di corrispondenza tra obiettivi ex ante e risultati ex post. E' in questa fase, infatti, che si individuano le criticità, che vengono tradotte in obiettivi, e viene contestualizzato l'intervento formativo.

Nell'ambito della formazione professionale, l'area dell'analisi del fabbisogno può essere in effetti considerata come un punto di snodo cruciale di un processo progettuale articolato: è su questo terreno (e su quello interconnesso dell'analisi del contesto socio-organizzativo) che si "misura" il grado di appropriatezza della progettazione formativa<sup>20</sup>.

Secondo l'approccio di Simon (1969), l'elaborazione di un progetto implica un'attività intellettuale e operativa di trasformazione di situazioni date in situazioni desiderate, nella quale gli scopi che il progetto si prefigge di perseguire rappresentano un criterio organizzatore (e di orientamento) d'importanza cruciale, mentre gli altri elementi che caratterizzano l'azione progettuale sono costituiti dalla delimitazione del campo d'intervento, dalla ricognizione delle risorse e dei vincoli, dalla razionalizzazione di azioni specifiche e dalla valutazione dei risultati conseguiti.

Questa teoria ha il suo completamento nel concetto di razionalità: si ipotizza che chi deve avviare un processo progettuale debba elaborare le proprie scelte e decisioni controllando le variabili che caratterizzano il suo campo di azione. Chi progetta deve, cioè, individuare i suoi obiettivi in condizioni di completezza informativa, sulla base anche di una capacità previsionale che gli consenta di determinare gli esiti della propria azione.

A partire da queste considerazioni generali e brevemente sintetizzate, il presente lavoro ha elaborato i criteri di valutazione per analizzare le modalità di azione degli Enti di formazione individuati all'interno di un campione di strutture facenti capo alla platea di assegnatari di finanziamenti sul FSE mis 3.2, 3.3 del POR Campania 2000/2006.

---

<sup>20</sup> Non è casuale, come afferma Lipari (1999), che tutti gli approcci che considerano superficialmente (o con impostazioni metodologiche non adeguate) questi aspetti analitici, finiscono con il sovradimensionare l'importanza della definizione degli obiettivi formativi, in una prospettiva che oscilla tra eccesso di pedagogismo e riduzione della scelta degli obiettivi alla mera registrazione dei traguardi di capacità operative richiesti dall'organizzazione del lavoro, ed è il caso dei metodi di progettazione elaborati con riferimento alla formazione professionale classica.

Nell'elaborazione dei criteri di valutazione sono stati focalizzati alcuni aspetti fondamentali, quali:

1. le fonti consultate indirette e relazionali (natura e molteplicità)
2. l'esistenza di un approccio internamente definito per i processi di diagnosi
3. l'intensità di presidio professionale della fase di diagnosi
4. il livello di relazioni strutturato con il territorio.

I criteri individuati sono stati letti attraverso degli indicatori, per ogni criterio è stato elaborato più di un indicatore per avere una lettura vicina alla realtà. Per ogni indicatore sono state elaborate, poi, una o più domande del questionario-intervista<sup>21</sup>.

In base ai criteri individuati i Centri di formazione del campione realizzano la fase di analisi con le seguenti modalità:

<b>Criterio 1 – Le fonti consultate indirette e relazionali (natura e molteplicità)</b>
---

La quasi totalità delle strutture intervistate consulta fonti indirette (vedi Grafico 1), ovvero studi e ricerche regionali e nazionali realizzati prevalentemente da: Unione Europea, Unioncamere, Ministeri, ISFOL, ISTAT, Regione Campania, Enti Bilaterali, ecc..

I dati forniti dalla consultazione di tali fonti forniscono indicazioni utili sull'analisi delle dinamiche macroeconomiche o, più in particolare, sull'andamento delle dinamiche di mercato. Questi dati sono sicuramente attendibili ma presentano vantaggi e svantaggi, le indagini macroeconomiche forniscono una buona analisi previsionale ma non arrivano a definire le figure professionali di riferimento; l'analisi delle dinamiche di mercato individuano, sulla base delle indicazioni delle aziende, precise figure professionali ma rappresentano l'esistente che potrebbe essere superato in pochi anni (come esempio possiamo ricordare il grande interesse per i programmatori informatici che si esaurì poi in pochi anni). Tutti questi studi non sviluppano il profilo per competenze poiché questo dovrebbe essere dettagliato, una volta definito l'ambito di attività, in accordo con le parti sociali per ciascun corso di formazione, ma ciò non è mai previsto in alcun Ente intervistato.

Gli Enti di formazione del campione individuano, sulla base delle fonti indirette già citate, il fabbisogno professionale, ovvero le figure maggiormente richieste a livello

---

<sup>21</sup> Confronta gli allegati : “Il Questionario Ente” e “Il Questionario Allievo”

nazionale e regionale. Molto spesso non si arriva a definire una figura professionale e vengono individuate, in termini più ampi, le aree professionali più scoperte nella dinamica di sviluppo del settore di riferimento. Anche il fabbisogno formativo (ovvero la strutturazione professionale del profilo in termini di conoscenze e competenze) viene sviluppato sulla base di studi settoriali o attingendo dal Repertorio delle professioni dell'Isfol.

Gli Enti del campione, oltre alla consultazione delle fonti indirette attivano anche relazioni dirette con il territorio per una lettura più approfondita della specifica realtà territoriale e per contestualizzare le figure professionali o, in generale, le aree professionali individuate.

Per la rilevazione dei dati relativi alle analisi territoriali, che possono supportare qualitativamente la fase di analisi, gli Enti del campione hanno attivato contatti con:

- le imprese;
- le Associazioni di categoria;
- gli Enti Locali;
- il sistema istituzionale di programmazione.

Il 40% degli Enti intervistati (vedi Grafico 2) ha attivato relazioni direttamente con le imprese. Le relazioni con le imprese nascono spesso sulla base di una collaborazione attivata nell'ambito di precedenti progetti formativi. Le informazioni vengono raccolte attraverso un questionario-intervista o una collaborazione informale tra il progettista e il referente aziendale. In entrambi i casi il contatto con le imprese ha permesso di: a) rilevare uno specifico interesse delle imprese per la figura professionale individuata o più genericamente per l'area produttiva considerata; b) approfondire e/o e dettagliare le competenze possedute dalla figura professionale che si intende sviluppare e proporre al finanziamento.

Il Grafico 3 evidenzia che solo il 15% degli Enti intervistati ha attivato contatti con le Associazioni di categoria. Questo dato, se confrontato con il precedente, consente di osservare come si continuano a preferire visioni e impostazioni più circoscritte ad una o più

aziende non cogliendo il dato aggregato che può essere fornito dalle Associazioni di categoria, in una prospettiva di sviluppo dei settori nel medio-lungo termine. Gli Enti di formazione privilegiano, quindi, rapporti diretti con le imprese con le quali stabiliscono una collaborazione che supporta la progettazione e la realizzazione di alcune attività operative (esercitazioni, visite, stage,...). La relazione con il sistema produttivo è quindi funzionale alla realizzazione del corso e non si attiva sulla base di una strategia di intervento formativo che guarda alle ricadute del corso e più in generale all'impatto socio economico.

Il 35% degli Enti di formazione intervistati ha attivato relazioni con gli Enti locali (vedi Grafico 4), che diventano un soggetto sempre più attivo nella pianificazione dello sviluppo locale e, dunque, anche per la definizione delle strategie relative al Mercato del Lavoro (Mdl). Come per le imprese, attraverso il contatto diretto (questionari intervista o rapporti informali) con gli Enti locali viene rilevato: a) il loro interesse, nella logica di sviluppo del territorio, per la figura professionale individuata o per l'area produttiva individuata; b) le competenze richieste, dal sistema produttivo locale o più specificamente dalla programmazione dei servizi sociali, per la figura professionale che si intende sviluppare e proporre al finanziamento.

Solo il 15% ha, invece attivato (vedi Grafico 5) contatti con gli strumenti di sviluppo locale (PIT, Patti Territoriali, Contratti d'Area e altri strumenti di programmazione negoziata).

Attivare una fonte diretta non significa escludere le altre, spesso l'indagine territoriale coinvolge sia le imprese che gli Enti locali, per un confronto tra i dati e per una maggiore contestualizzazione dell'intervento formativo.

Le indagini territoriali vengono supportate o da strumenti quali questionari di rilevazione o da contatti verbali tra le strutture. Per le fonti dirette si presenta, però, il problema dell'ufficiosità del dato e, quindi, della sua "incertezza". Il suo grado di attendibilità si ripercuote, infatti, sull'elaborazione della proposta formativa.

L'attivazione di contatti diretti non significa, perciò, realizzare un'analisi dei fabbisogni formativi strutturata, ma solo un'acquisizione più esaustiva di informazioni legata al contatto con alcune fonti ritenute, dal singolo Ente formativo, strategiche per confrontare e sviluppare il profilo individuato.

#### **Criterion 2 - Esistenza di un approccio internamente definito per i processi di diagnosi**

Per quanto riguarda l'approccio internamente definito, ossia se esistono indagini dei fabbisogni formativi, svolte *in house* e con una propria metodologia di analisi, esse sono state realizzate solo nel 20% dei casi analizzati (vedi Grafico 6).

Il 20% dichiara, infatti, che il corso di formazione è stato progettato sulla base di un'indagine dei fabbisogni formativi realizzata grazie al finanziamento previsto da un altro progetto europeo. E' questo il caso di Enti che gestiscono più finanziamenti europei e possono inserire il singolo corso di formazione all'interno di una gestione più ampia e integrata (formazione, orientamento, ricerca, ecc.).

Si rileva, quindi, una relativamente scarsa propensione degli Enti a dotarsi di strumenti di previsione/analisi autonome in grado di proporre innovazione nell'approccio e nella elaborazione delle strategie attuative delle azioni formative.

Ciò implica, tra l'altro, un diffuso "appiattimento" dell'analisi su dati ed elaborazioni effettuate generalmente da organismi e rappresentanze di categoria prevalentemente a livello macro e non in grado di cogliere gli aspetti evolutivi di fenomeni, che andrebbero anticipati attraverso un'analisi più particolareggiata e più frequente.

#### **Criterion 3 - Intensità di presidio professionale della fase di diagnosi**

Per ogni fase del ciclo di vita del progetto formativo è stato chiesto agli intervistati chi presidia quella fase ovvero, quali sono la o le professionalità attivata/e.

La presenza di una o più figure professionali dedicate è indice di interesse verso la realizzazione di una fase del progetto formativo: l'intensità del presidio professionale ci fornisce il grado di importanza attribuito alla fase di analisi.



Per la realizzazione della fase di analisi il 75% degli intervistati utilizza personale interno (vedi Grafico 7) e il 70% dichiara di avere un presidio professionale multidisciplinare (vedi Grafico 8), ovvero la presenza di professionisti con diverse specializzazioni.

La maggior parte degli Enti del campione ha anche dichiarato che la persona a cui è affidata la fase di analisi per la riuscita del percorso formativo è la stessa che si occupa della progettazione. Le due fasi sono viste come fortemente correlate e, per questo, sono presidiate da un'unica figura professionale. Il presidio professionale (la presenza di più professionisti) viene previsto per assicurare una maggiore qualità al processo di progettazione: domanda di formazione, definizione degli obiettivi formativi specifici, contenuti adeguati a tali obiettivi, articolazione dei contenuti. All'interno del presidio professionale la figura maggiormente richiesta è quella dell'esperto di progettazione formativa.

#### **Criterion 4 - Il livello di relazioni strutturato con il territorio.**

Il Grafico 9 evidenzia la continuità di relazioni che il campione di Enti formativi intervistati ha con il proprio territorio di riferimento e la capacità di attivare reti. Solo il 10% dichiara di avere una relazione strutturata con il proprio territorio di riferimento, tale relazione si basa su uno scambio continuo di informazioni e/o su convenzioni che regolano la collaborazione tra strutture diverse: strutture scolastiche, formative, di incontro tra domanda e offerta di lavoro, aziende produttive.

Il 90% dichiara che i contatti sono attivati in base alle esigenze contingenti richieste dal bando regionale e non esiste una progettazione formativa attivata all'interno di una rete di soggetti che garantiscono l'integrazione dei processi (scuola – formazione – lavoro).

#### ***In sintesi***

Il profilo professionale da proporre al finanziamento ed i relativi obiettivi formativi vengono individuati attraverso la lettura di fonti indirette, documenti di lettura dei dati macro-economici o ricerche sulle dinamiche di mercato realizzate da: Unione Europea, Unioncamere, Ministeri, ISFOL, ISTAT, Regione Campania, Enti Bilaterali, ecc. Il fabbisogno formativo (competenze necessarie) viene sviluppato sulla base di studi settoriali o attingendo al Repertorio delle professioni dell'Isfol.

Alcuni Enti dichiarano di attivare anche fonti dirette (il 40% ha contatti diretti con le imprese, il 15% con le Associazioni di categoria, il 35% con gli Enti locali e il 15% con il sistema istituzionale di programmazione). Le informazioni relative a tali fonti sono raccolte attraverso un questionario o attraverso contatti informali tra l'Ente e la singola impresa o il singolo Comune. La lettura di questi dati che dovrebbe ipoteticamente contestualizzare l'analisi della figura professionale e delle relative competenze, in effetti pone un problema di affidabilità del dato e quindi della sua "sicurezza". Nelle maggior parte dei casi (80%) il dato non viene rilevato sulla base di una metodologia di analisi dei fabbisogni formativi definita dall'Ente stesso. Il grado di attendibilità del dato diviene, quindi, uno dei problemi da fronteggiare nell'elaborazione successiva dei possibili risultati attesi.

La figura professionale che realizza la fase di analisi è quasi sempre il responsabile della progettazione ed è una figura interna all'Ente, non esiste un vero e proprio specialista della fase di analisi.

Le relazioni che attivano gli Enti con il territorio non hanno una continuità, infatti il 90% di essi stabilisce i suoi contatti in funzione di esigenze specifiche. Questo significa che la progettazione formativa non si inserisce in una prospettiva di integrazione tra i sistemi (scuola – formazione – lavoro), in una logica di continuità dei percorsi di formazione e inserimento programmati a livello locale.

Gli Enti di formazione gestiscono, quindi, la fase di analisi, per lo più al loro interno, cercando informazioni e dati nelle pubblicazioni esistenti ed attivano relazioni con il territorio di riferimento solo in funzione di obiettivi specifici che sono quasi sempre obiettivi operativi.

### **I Punti di forza e di debolezza della fase di analisi**

Per la realizzazione della fase di analisi i **punti di forza** in grado di fornire valore aggiunto all'azione in termini di interconnessione con le dinamiche territoriali, sono rappresentati:

- dalla possibilità di consultare analisi di contesto già strutturate a livello nazionale e regionale che forniscono dati ufficiali;
- dal contatto diretto con strutture che possono fornire i dati utili alla contestualizzazione della figura professionale individuata;
- dall'esperienza diretta degli Enti di formazione maturata nella realizzazione di altri progetti formativi;
- dalla presenza di professionisti della progettazione formativa che lavorano in gruppi multidisciplinari che possono assicurare la continuità tra diagnosi e progettazione dell'intervento formativo.

**I punti di debolezza** sono rappresentati:

- dalla possibile difficoltà nel confrontare le fonti indirette legate a dati elaborati da vari Enti e in anni diversi e per ricerche con finalità talvolta differenti;
- dalla scarsa contestualizzazione dei dati nazionali o regionali rispetto ai territori dove si cala la proposta formativa, poiché la rilevazione di dati da fonti dirette non è sempre strutturata e spesso è affidata solo alla comunicazione verbale. Ciò può rendere i dati generici e poco attendibili;
- dalla mancanza di rapporti strutturati con il territorio per inserire la proposta formativa in una più ampia programmazione territoriale che rende possibile l'integrazione tra i vari segmenti formativi e tra questi e la domanda di lavoro;
- dalla mancanza di professionalità dedicate specificamente all'analisi dei fabbisogni formativi.

### 2.3.2 Fase di progettazione

Nella fase di progettazione avviene il delicato passaggio dall'individuazione della figura professionale alla strutturazione del percorso formativo attraverso la scomposizione della figura professionale in una serie di competenze che la caratterizzano, che vengono tradotte in obiettivi formativi.

Oltre allo sviluppo della figura professionale la progettazione deve prendere in considerazione:

- a) le caratteristiche "fisiche" del percorso formativo intese come durata ed articolazione;
- b) le modalità formative intese come metodologie e strumenti adottati. La progettazione della didattica deve definire un processo di apprendimento complesso, non più legato alla mera trasmissione di conoscenze codificate e in qualche modo stabili, ma all'attivazione di una serie di metodologie e/o dispositivi in grado di promuovere attitudini e accompagnare l'allievo in un processo di orientamento attivo alla scoperta ed alla soluzione di problemi.
- c) gli aspetti legati alla valutazione della qualità espressa dall'azione formativa.

La progettazione è dunque un'azione operativa ma anche strategica che tiene conto di un insieme di vincoli, informazioni, potenzialità e prospettive. La combinazione di queste variabili permette l'elaborazione di un disegno progettuale entro cui definire l'attività didattica.

L'attività didattica deve poter rispondere ad una duplice finalità:

- ◆ essere fortemente articolata per consentire una flessibilità di fruizione;
- ◆ mantenere sempre correlati i diversi elementi con le competenze finali previste.

In linea generale, gli obiettivi didattici devono prevedere:

- ◆ il consolidamento delle conoscenze acquisite precedentemente;
- ◆ l'educazione alla conoscenza delle proprie potenzialità;
- ◆ l'applicazione integrata e complementare delle conoscenze acquisite al fine di favorire il passaggio "dalla conoscenza alla competenza" (alternanza di lezioni teoriche e pratiche).

A partire da queste sintetiche considerazioni generali, il presente lavoro ha elaborato i criteri di valutazione per analizzare le modalità di azione degli Enti di

formazione individuati all'interno di un campione di strutture facenti capo alla platea di assegnatari di finanziamenti sul Fse, Mis 3.2, 3.3 del POR Campania 2000/2006.

Nell'elaborazione dei criteri di valutazione sono stati focalizzati alcuni aspetti fondamentali, quali:

1. Le strategie formative adottate;
2. La chiarezza della proposta formativa;
3. L'intensità del presidio professionale della fase di progettazione.

I criteri individuati sono stati letti attraverso degli indicatori, per ogni criterio è stato elaborato più di un indicatore per avere una lettura vicina alla realtà. Per ogni indicatore sono state elaborate, poi, una o più domande del questionario-intervista<sup>22</sup>.

Per rilevare i dati relativi ai criteri indicati per questa fase si è tenuto conto delle risposte ai questionari-intervista e dei formulari per la presentazione delle proposte progettuali forniti dagli stessi Enti intervistati.

In base ai criteri individuati i Centri di formazione del campione realizzano la progettazione formativa secondo le seguenti modalità.

#### **Criterio 1 e 2 – Le strategie formative adottate e la chiarezza della proposta formativa**

Nell'articolazione della proposta formativa l'85% degli Enti (vedi Grafico 10) del campione, non ha evidenziato specifici interventi (metodologie, strumenti, ecc.) per fronteggiare la disoccupazione in base ai criteri di "prevenzione" o di "cura", così come previsto dalle misure (mis. 3.2. e 3.3) regionali. Tali indicazioni dovevano essere esplicitate a partire dalle finalità che il progetto formativo si poneva ed articolate in proposte concrete di intervento.

La definizione della strategia formativa si è basata sugli obiettivi prioritari definiti nel bando regionale e che, ricordiamo, essere:

1. fronteggiare il fenomeno del *mismatching* qualitativo tra domanda e offerta di lavoro;
2. promuovere lo sviluppo di attività nei nuovi bacini d'impiego;

---

<sup>22</sup> Confronta gli Allegati "Il Questionario Ente" e "Il Questionario Allievo".

3. elevare il grado di occupabilità generale del target-group di riferimento.

Per realizzare questi obiettivi le tre tipologie di intervento formativo sono rappresentate<sup>23</sup>, secondo le indicazioni regionali da:

1. Interventi finalizzati a contrastare il *mismatching* qualitativo
2. Formazione per i nuovi bacini d'impiego
3. Sviluppo di competenze trasversali

Per quanto riguarda la prima tipologia di intervento, l'85% degli Enti del campione (vedi Grafico 11) afferma che l'azione formativa ha avuto come obiettivo la riduzione del divario tra offerta e domanda di lavoro. La figura professionale prevista si basa su una specifica richiesta del mercato, individuata attraverso la fase di analisi, che ha tenuto conto delle indicazioni di settore fornite dalla Regione. Appare ovvia l'importanza che assume in questo caso la corretta realizzazione della fase di analisi.

L'attenzione degli Enti del campione è molto alta (95% vedi Grafico 12) anche nell'individuazione di un profilo professionale collegato ai settori che l'Unione Europea considera trainanti nei prossimi anni, in grado, presumibilmente, di bilanciare le perdite di posti di lavoro in settori attualmente in crisi. Questi settori sono legati (come indicato dal bando regionale) alle nuove tecnologie, all'ambiente, al turismo, ai beni culturali e ai servizi alla persona. L'Unione Europea, infatti, individua 19 settori suscettibili di soddisfare le nuove esigenze.

Per quanto riguarda la terza tipologia di intervento, relativa allo sviluppo di competenze trasversali, solo il 20% degli Enti intervistati (vedi Grafico 13) ha ritenuto opportuno progettare un corso di formazione di breve durata *finalizzato a innestare*

---

<sup>23</sup> Confronta “Avviso pubblico programma operativo per l’attuazione della formazione professionale per il triennio 2000-2002 della regione Campania da realizzare con il contributo del Fondo Sociale Europeo *Misura 3.3 – Azione b* “ e “Avviso pubblico programma operativo per l’attuazione della formazione professionale per il triennio 2000-2002 della regione Campania da realizzare con il contributo del Fondo Sociale Europeo *Misura 3.2 – Azione c*”.

*competenze che fossero utilizzabili in maniera trasversale sul mercato del lavoro, ovvero spendibili in più settori e/o in diverse aree funzionali dell'organizzazione aziendale.*

Nel 65% delle progettazioni presentate (vedi Grafico 14), l'articolazione del percorso formativo è descritta dando centralità alle materie di apprendimento, non vengono definite con chiarezza le competenze trasferite e la corrispondenza tra unità didattica e competenza acquisita<sup>24</sup>. Anche dove vengono descritti gli obiettivi formativi dei singoli moduli è poco chiara l'articolazione tra competenze di base, competenze trasversali e abilità operative e metodologiche.

Solo il 35% articola il percorso formativo secondo una logica di trasferimento di competenze rendendo chiara la traduzione in chiave formativa dei bisogni individuati. L'articolazione del percorso formativo in competenze prevede una connessione tra i differenti moduli programmati e la definizione delle competenze di base, delle competenze trasversali e delle abilità operative e metodologiche. Questa impostazione del percorso formativo apre la strada al riconoscimento dei crediti in una logica di sistema integrato e di formazione lungo tutto l'arco della vita.

Nella progettazione della proposta formativa articolata in moduli sono, quindi, chiare sostanzialmente le materie di insegnamento e l'articolazione di queste materie in contenuti. Il valore assoluto della chiarezza descrittiva dei moduli si infrange nella descrizione degli obiettivi dei moduli. Sono sempre indicati gli obiettivi di apprendimento e più raramente gli obiettivi cosiddetti "di *performance*". Di conseguenza, anche le modalità di apprendimento non hanno un collegamento strutturato con gli obiettivi del modulo.

Per quanto riguarda le priorità *trasversali* (previste dal bando regionale), la quasi totalità degli Enti di formazione dichiara, nel formulario di candidatura, di prevedere un supporto alle pari opportunità e alla società dell'informazione. Nell'articolazione della proposta formativa questo supporto appare chiaro per ciò che riguarda lo sviluppo della

---

<sup>24</sup> Per la definizione del concetto di competenza si veda Meghnaghi (1992), Isfol (1993), Bresciani (1993).

società dell'informazione mediante l'indicazione dei moduli di informatica. L'attenzione alle pari opportunità si concretizza unicamente nel prevedere la partecipazione al corso di almeno il 60% di donne.

L'80% degli Enti di formazione del campione (vedi Grafico 15) prevede, nella formulario di candidatura, ore di accompagnamento<sup>25</sup>, adottate per assicurare una partecipazione attiva dell'allievo al proprio processo di apprendimento ed anche all'autodeterminazione del proprio futuro professionale. Le ore di accompagnamento prevedono un percorso di orientamento diviso (come previsto dal formulario) in ore iniziali, in itinere e finali e rappresentano tra il 6 e il 10% delle ore di didattica totali.

Il 20% (vedi Grafico 15) del campione ha descritto, nel formulario di candidatura, un accompagnamento centrato unicamente sulla diffusione di informazioni e non ha definito un vero e proprio percorso di accompagnamento che attribuisce centralità alla persona e alle sue potenzialità.

Nella parte finale del percorso di accompagnamento che prevede il supporto all'inserimento lavorativo, solo il 15% (vedi Grafico 16) degli Enti dichiara di aver previsto azioni a supporto della ricerca di lavoro. Tali azioni prevedono la creazione di un sito web per la pubblicazione dei lavori finali degli allievi, incontri conclusivi con il mondo produttivo, invio dei curriculum con la descrizione del corso, ecc.

### **Criterion 3 – Intensità e articolazione del presidio professionale nella fase di progettazione**

Un criterio interessante, per comprendere l'importanza che gli Enti del campione attribuiscono alla fase di progettazione, è l'analisi della o delle professionalità coinvolte: l'intensità del presidio professionale.

---

<sup>25</sup> Le ore di accompagnamento che si traducono, generalmente, in ore di orientamento, si configurano come un supporto all'allievo e prevedono azioni per rendere maggiormente fruibile il percorso formativo e favorirne il successo, anche in termini di inserimento lavorativo.



Il 75% degli Enti del campione utilizza personale interno per la progettazione (vedi Grafico 17) ovvero esperti dei processi di apprendimento<sup>26</sup> che, a volte, si avvalgono anche di esperti esterni per la definizione e l'articolazione delle competenze tecnico-professionali del profilo di riferimento. Il progettista, come già indicato nella descrizione del presidio professionale della fase di analisi, traduce in percorso didattico i fabbisogni individuati nella fase di analisi.

Il 25% degli Enti che dichiara, invece, di avvalersi di personale esterno, affida spesso il compito della progettazione a tecnici (personale di azienda, consulenti esperti di un settore, ecc.), coinvolti per articolare la figura professionale individuata.

Un dato interessante è fornito dall'indicatore sull'esistenza di un gruppo di lavoro multidisciplinare. Il 70% degli Enti del campione afferma di prevedere (vedi Grafico 18), per la progettazione, un gruppo di lavoro che è espressione di competenze diverse per assicurare qualità all'articolazione del percorso formativo. Solo il 30% dichiara che a realizzare la progettazione dell'intervento formativo è una sola persona esperta in progettazione formativa.

### ***In sintesi***

La progettazione del percorso formativo si basa su tre tipologie di intervento definite nel bando regionale:

1. *interventi finalizzati a contrastare il mismatching qualitativo*
2. *formazione per i nuovi bacini d'impiego*
3. *sviluppo di competenze trasversali*

L'85% degli Enti del campione ha dichiarato di realizzare un intervento finalizzato ad intervenire sul miglioramento dell'incontro tra domanda e offerta di lavoro prevedendo profili professionali di interesse del mercato del lavoro. Il 95% del campione ha anche individuato i profili professionali all'interno dei nuovi bacini di impiego indicati dall'Unione Europea e ripresi dal bando regionale. Solo il 20% ha proposto un intervento formativo

---

<sup>26</sup> Il presente lavoro non prevedeva la valutazione delle singole professionalità presenti all'interno degli Enti di formazione, ma ha acquisito le dichiarazioni degli Enti sull'adeguatezza delle competenze delle risorse utilizzate (interne o esterne alla struttura formativa).

rivolto al potenziamento delle competenze trasversali, ovvero di quelle competenze spendibili in più settori produttivi e in diverse tipologie di aziende.

Per la maggior parte degli Enti manca il riferimento formativo (metodologie, strumenti, ecc.) per fronteggiare la disoccupazione in base ai criteri di “prevenzione” o di “cura”, così come previsti dalle stesse misure regionali 3.2. e 3.3.

Nello sviluppo della proposta progettuale, gli Enti (65%) articolano con molta attenzione le materie di insegnamento descritte nei moduli, meno chiare risultano le competenze trasferite all'interno dei singoli moduli e la distinzione tra competenze di base (risorse fondamentali previste dalla figura professionale oggetto del corso), competenze trasversali (i comportamenti) ed abilità operative e metodologiche (i saperi e le tecniche necessarie richieste dai processi di lavoro relativi alla figura professionale oggetto del corso). Questo comporta una difficoltà nella definizione delle competenze acquisite (processo di messa in trasparenza dei saperi). Il 35% del campione articola, invece, la proposta formativa per competenze (di base, trasversali ed operative-metodologiche) rendendo chiara la traduzione in chiave formativa dei bisogni individuati e definendo la connessione tra i moduli e le competenze trasferite. Questo apre la strada al riconoscimento dei crediti formativi e alla certificazione delle competenze, in una logica di sistema territoriale e di formazione lungo tutto l'arco della vita.

Le priorità trasversali previste dal bando che fanno riferimento alla società dell'informazione e alle pari opportunità sono previste in tutti i formulari di candidatura, ma mentre sembrano chiare le attività a sostegno della società dell'informazione (moduli di informatica, esercitazioni, didattica con supporti informatici, ecc.), poco chiaro risulta il supporto alle pari opportunità che sembra legato solo al maggiore numero di donne da coinvolgere nel progetto. Completamente assenti o molto poco evidenziate sono le attività a sostegno del *mainstreaming*.

Accanto alla materie di insegnamento quasi tutti i formulari di candidatura (80%) prevedono le misure di accompagnamento per supportare lo sviluppo personale e professionale dei singoli allievi. La maggior parte degli Enti intervistati prevede percorsi di orientamento che accompagnano gli allievi nell'autovalutazione e nella definizione del progetto professionale. Le ore di accompagnamento rappresentano tra il 6% e il 10% delle ore di didattica totali. Alcuni Enti (15%) prevedono anche azioni rivolte all'inserimento lavorativo, attraverso la creazione di un sito web per la pubblicazione dei lavori finali degli allievi, incontri conclusivi con il mondo produttivo, invio dei curriculum con la descrizione del corso, ecc.

La figura professionale che presidia questa fase è quella dell'esperto di progettazione formativa, quasi sempre interno all'Ente di formazione, spesso supportato da altre figure che collaborano per la definizione del progetto.

### **I Punti di forza e di debolezza della fase di progettazione.**

Per la realizzazione della fase di progettazione **i punti di forza** in grado di fornire valore aggiunto all'azione in termini di qualità del percorso formativo sono rappresentati:

- dalla chiarezza dei contenuti che si intendono trasferire (obiettivi di apprendimento);
- dall'articolazione del percorso in competenze (di base, trasversali e tecnico-professionali);
- dal collegamento funzionale tra tutti i moduli formativi;
- dall'individuazione dei profili professionali all'interno dei settori indicati nel bando regionale;
- dalla presenza di ore di accompagnamento che seguono la crescita personale e professionale dell'allievo lungo tutto il corso;
- dalla presenza di ore dedicate alla ricerca attiva del lavoro;
- dalla presenza di un presidio interno e multidisciplinare per la progettazione di interventi formativi, oggi sempre più complessi.

**I punti di debolezza** sono rappresentati:

- dalla non sempre presente articolazione del percorso formativo per competenze;
- dalla scarsa definizione di obiettivi di *performance*;
- dalla difficoltà a sviluppare una coerenza tra la descrizione della figura professionale (competenze di base, trasversali e abilità operative e metodologiche), la descrizione del percorso didattico e gli obiettivi formativi finali;
- da un percorso formativo poco flessibile che preclude il riconoscimento dei crediti;
- dalla scarsa articolazione di concrete misure di accompagnamento che pongono l'individuo al centro delle scelte;
- dall'assenza di dispositivi per supportare concretamente l'accesso al mercato del lavoro.

### 2.3.3. Fase di promozione e di selezione

La realizzazione della fase di promozione e di selezione è la prima attività concreta di avvio di un processo formativo ma è anche il momento di confronto con una criticità reale che l'intervento presenta. In questa fase, infatti, l'Ente di formazione si trova a confrontarsi per la prima volta con una delle dimensioni di incertezza che normalmente caratterizza la realizzazione di un percorso formativo: la composizione dell'utenza cui si rivolge l'azione in termini di conoscenze e competenze in ingresso, attitudini e aspettative.

Sul punto, l'Ente attuatore è certamente chiamato a organizzare strumenti e metodologie adeguati per armonizzare al meglio le esigenze dell'utenza con gli obiettivi del progetto ma anche con le strategie di programma.

Il primo "investimento" che l'Ente deve effettuare attiene certamente alle modalità di integrazione degli obiettivi che l'intervento prevede con i requisiti che vengono richiesti ai partecipanti. La selezione rappresenta poi, un punto di forza per il raggiungimento di tali obiettivi, poiché è in questa fase che vengono individuate le competenze in ingresso e la motivazione degli allievi.

A partire da queste considerazioni generali e brevemente sintetizzate, il presente lavoro ha elaborato i criteri di valutazione per analizzare le modalità di azione degli Enti di formazione individuati all'interno di un campione di strutture facenti capo alla platea di assegnatari di finanziamenti sul FSE mis 3.2, 3.3 del POR Campania 2000/2006.

Nell'elaborazione dei criteri di valutazione sono stati focalizzati alcuni aspetti fondamentali, quali:

1. adeguatezza delle modalità di pubblicizzazione
2. adeguatezza della formalizzazione del processo di selezione
3. caratteristiche del processo di selezione
4. equilibrio nella composizione del gruppo d'aula
5. intensità di presidio professionale nella fase di selezione

I criteri individuati sono stati letti attraverso degli indicatori, per ogni criterio è stato elaborato più di un indicatore per avere una lettura vicina alla realtà<sup>27</sup>. Per ogni indicatore sono state elaborate poi una o più domande del questionario-intervista<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Confronto paragrafo 2.3 del presente lavoro

In base ai criteri individuati gli Enti di formazione del campione realizzano la fase di selezione con le seguenti modalità.

<b>Criterio 1 – Adeguatezza delle modalità di pubblicizzazione</b>
--

Nell'ambito delle attività relative alla pubblicizzazione del corso di formazione è emerso che il 100% degli Enti del campione utilizza i canali di informazione più diffusi: stampa, internet, manifesti e depliant (vedi Grafico 19). Nessun Ente attiva modalità di promozione, pensate ad hoc per target diversi.

La presentazione del corso è strettamente legata alle indicazioni del bando e nessun Ente prevede altri strumenti comunicativi per dettagliare e specificare le informazioni elaborate nel bando (vedi Grafico 20).

---

<sup>28</sup> Confronta gli Allegati “Il Questionario Ente” e “Il Questionario Allievo”.

Solo il 5% degli Enti del campione contatta direttamente l'utenza, i cui dati vengono spesso reperiti da una banca dati di persone che hanno presentato la domanda per altri corsi messi a bando dall'Ente stesso (vedi Grafico 21). Nessun Ente realizza specifiche azioni di marketing per target definiti in sede di progettazione.

### **Critero 2 - L'adeguatezza della formalizzazione del processo di selezione**

Le modalità e l'articolazione della selezione vengono rese note, dalla totalità degli Enti di formazione (vedi Grafico 22), esclusivamente mediante il bando. Maggiori informazioni vengono fornite solo nel caso in cui gli stessi utenti le richiedano telefonicamente. Non vengono, in nessun caso, previsti incontri informativi e/o di orientamento alla scelta.

### **Critero 3 – Le caratteristiche del processo di selezione**

L'85% degli Enti del campione (vedi Grafico 23) non fornisce indicazioni sui prerequisiti di accesso al corso e organizza la selezione sulla base di test di cultura generale. Il 15% degli Enti che identifica i requisiti di ingresso per l'accesso al corso, li esplicita nel bando. In questo secondo caso la selezione prevede anche domande (test scritti) relative alle conoscenze di base necessarie per partecipare all'azione formativa. In entrambi i casi il colloquio è centrato quasi esclusivamente sulla verifica della motivazione, considerata discriminante per l'accesso al corso, anche se il candidato è in possesso dei requisiti d'ingresso.

L'80% degli Enti intervistati dichiara di prevedere modalità di selezione che tengono conto della diversità di genere, per rispondere all'obiettivo trasversale richiesto dal bando regionale. L'attenzione alla diversità di genere purtroppo non si traduce in metodologie o strumenti di pubblicizzazione e di selezione ad hoc, ma in un semplice reperimento del maggior numero possibile di curriculum di donne.

#### **Criterio 4 – Equilibrio nella composizione del gruppo d'aula**

L'efficacia della selezione è stata misurata sulla base dell'omogeneità del gruppo d'aula, in termini di età, di genere e di background formativo.

Da questo punto di vista i gruppi d'aula sono risultati ben equilibrati (85% del campione, vedi Grafico 25) rispetto al genere, per il quale sono stati realizzati grandi sforzi per rispondere all'obiettivo del bando regionale.

Per il 50% (vedi Grafico 26) i gruppi d'aula sono risultati equilibrati anche rispetto all'età. Nel caso di un disequilibrio, per ciò che concerne l'età, tale dato non va letto in termini necessariamente negativi ma piuttosto come una potenzialità, nella logica del confronto tra esperienze diverse.

Anche per ciò che concerne il titolo di studio le aule risultano prevalentemente equilibrate (61% - vedi Grafico 27), anche perché quest'ultimo rappresenta spesso un prerequisito di ingresso. Nel 39% dei casi in cui esiste una disparità relativa ai titoli di studio, coesistono diplomi di terza media, diplomi superiori e qualifiche professionali.

Relativamente all'esperienza di lavoro, il dato non è rilevabile nel 90% dei casi (vedi Grafico 28). Ciò indica che quasi nessun Ente di formazione tiene conto, in fase di selezione, dell'esperienza lavorativa. Questo è dovuto al fatto che non vengono rilevate le competenze apprese in contesti di lavoro.

Il 25% delle aule sono equilibrate rispetto ai requisiti di ingresso (vedi Grafico 29), previsti dal progetto formativo e verificati in sede di selezione. Il 30% del campione, per raggiungere il numero minimo di allievi, non ha sempre tenuto conto del possesso dei requisiti previsti. Ne è derivata, perciò, una disomogeneità del gruppo d'aula dal punto di

vista delle conoscenze d'ingresso. Per il 45% degli Enti, questo dato non è rilevabile, poiché non era prevista nessuna selezione sui prerequisiti.

#### **Criterio 5 - L'intensità di presidio professionale nella fase di selezione**

La figura professionale esperta di selezione è sempre esterna (vedi Grafico 30): ed è quasi sempre un sociologo e in alcuni casi uno psicologo. La selezione prevede quasi esclusivamente una commissione formata da personale interno (spesso il coordinatore, a volte il direttore del corso e il tutor), professionisti esperti di selezione e rappresentanti della Regione che presiedono la commissione. Non esiste un presidio professionale per progettare la selezione, spesso è il progettista che fornisce indicazioni ai professionisti esterni esperti di selezione.

#### ***In sintesi***

La totalità degli Enti di formazione del campione affida la comunicazione dei contenuti e delle finalità del corso di formazione al solo bando, che riporta le informazioni essenziali. Il bando contiene anche le indicazioni sulle modalità di selezione e sui requisiti necessari per accedere al corso.

I canali di informazione sono quelli più diffusi (giornali, affissioni di manifesti, internet) e non esiste una modalità diversificata per raggiungere target differenti.

Prima della selezione non vengono organizzate mai giornate di informazione/orientamento con l'utenza per un approfondimento sui contenuti e sulle finalità del corso e per attivare un processo di autonomia decisionale della persona.

La selezione prevede sempre una prova scritta di cultura generale e una orale per verificare la motivazione del candidato, quest'ultima è discriminante rispetto alla prima. Per i corsi che prevedono prerequisiti di ingresso non esiste una selezione (modalità e strumenti) chiara e coerente con la rilevazione delle conoscenze e/o competenze richieste.

I risultati della selezione portano alla costituzione di gruppi d'aula equilibrati (85% del campione) rispetto al genere (questo dipende dallo sforzo che gli Enti hanno fatto per rispettare l'obiettivo regionale delle pari opportunità), equilibrati (61% del campione)



rispetto ai titoli di studio (questo dipende dalla richiesta di specifici titoli per l'accesso al corso) ed equilibrati per il 50% rispetto all'età. Non è ben definibile l'equilibrio rispetto ai prerequisiti di ingresso - dichiarati necessari dal progetto formativo - poiché non sempre sono stati rilevati con rigore per l'esigenza prioritaria di costituire (numericamente) il gruppo d'aula. Non è riscontrabile l'equilibrio rispetto alle esperienze di lavoro poiché nessun Ente rileva le competenze informali.

Gli esperti di selezione sono sempre esterni e la commissione di selezione è composta da personale interno, esperti esterni e un rappresentante della Regione.

### **I Punti di forza e di debolezza della fase di selezione.**

Per la realizzazione della fase di selezione **i punti di forza** in grado di fornire valore aggiunto all'azione in termini di qualità del percorso formativo, sono rappresentati:

- dalla corretta articolazione del bando;
- dalla pluralità dei mezzi di comunicazione attivati;
- dalla descrizione ed esplicitazione degli obiettivi che la selezione intende raggiungere;
- dalla presenza di un esperto di selezione;
- dalla corretta progettazione della selezione per arrivare ad aule ben equilibrate.

**I punti di debolezza** sono rappresentati:

- dalla scarsa articolazione dell'informazione;
- dalla mancanza di incontri di informazione/orientamento preliminari con l'utenza;
- dalla composizione di aule poco equilibrate e, quindi, difficilmente gestibili

#### **2.3.4. Fase di realizzazione del progetto**

Il ciclo di vita di un progetto non si esaurisce con la progettazione dell'intervento ma continua con la realizzazione delle attività, che devono essere sviluppate entro i confini tracciati in sede di progettazione.

In tale fase di realizzazione è prevista sempre l'azione di monitoraggio in itinere, intesa anche come supporto alla gestione del progetto. La gestione operativa di un progetto deve, infatti, confrontarsi con alcune variabili che, non solo cambiano nel tempo, ma che possono anche essere scoperte in corso d'opera. Le variabili che introducono elementi di incertezza nella realizzazione lineare delle attività previste possono essere rappresentate da: le mutevoli preferenze degli attori, i cambiamenti nei contesti relazionali, le caratteristiche contingenti dell'azione.

Gran parte della letteratura tecnica di settore concorda nell'affermare che realizzare un progetto significa uscire dalla linearità fondata su un'idea di proiezione di obiettivi rigidi lungo una traiettoria protesa al conseguimento di un unico ed esclusivo insieme di risultati, per gestire un processo complesso che mette in gioco "una pluralità di dimensioni, eventi e situazioni che possono essere colti, prima ancora che governati, solo a partire dai loro intrecci molteplici" (Lipari 1995).

A partire da queste considerazioni generali e brevemente sintetizzate, il presente lavoro ha elaborato i criteri di valutazione per analizzare le modalità di azione degli Enti di formazione individuati all'interno di un campione di strutture facenti capo alla platea di assegnatari di finanziamenti sul FSE mis 3.2, 3.3 del POR Campania 2000/2006.

Nell'elaborazione dei criteri di valutazione sono stati focalizzati alcuni aspetti fondamentali, quali:

1. Adeguatezza dell'articolazione del percorso formativo
2. Efficacia percepita (dagli allievi) del percorso formativo
3. Adeguatezza della funzione di coordinamento didattico-metodologico
4. Efficacia percepita (dagli allievi) della funzione di coordinamento
5. Adeguatezza della funzione di tutoraggio
6. Efficacia percepita (dagli allievi) della funzione di tutoraggio
7. Adeguatezza e caratteristiche della docenza

8. Efficacia percepita (dagli allievi) della funzione di docenza
9. Adeguatezza della funzione di orientamento
10. Efficacia percepita (dagli allievi) delle azioni di orientamento
11. Adeguatezza della fase di stage rispetto al progetto formativo
12. Efficacia percepita (dagli allievi) dello stage

Tali criteri sono stati letti attraverso degli indicatori, per ogni criterio è stato elaborato più di un indicatore per avere una lettura vicina alla realtà. Per ogni indicatore sono state elaborate poi una o più domande del questionario-intervista<sup>29</sup>.

Per rilevare i dati relativi ai criteri indicati per questa fase, si è tenuto conto delle risposte degli Enti ai questionari intervista, delle risposte degli allievi e degli strumenti di monitoraggio e valutazione forniti dagli Enti intervistati.

In base a tali criteri gli Enti di formazione del campione realizzano il percorso formativo definito in fase di progettazione secondo le seguenti modalità.

#### **Criterio 1 – Adeguatezza dell’articolazione del percorso formativo**

La maggior parte degli Enti (85% vedi Grafico 31) dichiara che non è stato necessario, in fase di avvio, riformulare il progetto. La progettazione esecutiva ha rispettato gli obiettivi e i contenuti previsti dalla proposta progettuale presentata al finanziamento. Questo significa che non sono intercorse variazioni nel periodo compreso tra la richiesta del finanziamento e la sua approvazione da parte della Regione, oppure che le eventuali variazioni non sono state verificate, ritenendo la figura professionale individuata e la sua articolazione in competenze ancora valida.

L’unico adattamento previsto, dal 75% degli Enti (vedi Grafico 32), riguarda le metodologie e gli strumenti didattici (linguaggi, infrastrutture, ore individuali, ecc), adattati alle esigenze degli allievi rilevate in sede di selezione e/o avvio corso.

Per alcuni Enti, in fase di selezione, non è stato possibile rispettare il target individuato, la difficoltà a reperire allievi e la necessità di costituire il gruppo d’aula ha comportato una ridefinizione delle candidature e, quindi, un ripensamento delle modalità di erogazione della formazione che sono state adattate alle esigenze del target selezionato.

---

<sup>29</sup> Confronta gli Allegati “Il Questionario Ente” e “Il Questionario Allievo”.

L'80% degli Enti del campione (vedi Grafico 33), prevede, ad avvio attività formativa, un *setting* di lavoro con gli allievi per descrivere gli obiettivi formativi (in uscita dal corso di formazione) e presentare il programma didattico (lezioni frontali, esercitazioni, stage, ecc). Il *setting* di lavoro ha come obiettivo la condivisione delle aspettative dell'allievo rispetto all'offerta formativa illustrata dal soggetto erogatore, una sorta di *patto formativo*<sup>30</sup> non sempre però esplicitato e quasi mai sottoscritto. Di fatto questo primo momento sancisce l'inizio del corso.

La presentazione del corso (obiettivi, articolazione) avviene sempre in aula, dopo la selezione ad avvio attività e non sono mai previsti incontri preliminari di informazione e/o di orientamento, che precedono la selezione vera e propria.

La consapevolezza dell'allievo rispetto alla scelta operata e la sua condivisione del percorso intrapreso vengono rafforzate nelle ore di *accompagnamento* che il 95% degli Enti (vedi Grafico 34) prevede nella programmazione delle attività di orientamento.

Le ore di orientamento iniziali supportano, infatti, gli allievi nella definizione delle proprie caratteristiche personali (descrizione del sé) e nella lettura del profilo professionale previsto dal corso. La lettura del sé rispetto agli obiettivi del corso può mettere in discussione la loro scelta e prevedere una rinuncia consapevole. Le rinunce consapevoli possono essere *comunque* considerate un successo dell'azione degli Enti (anche se in ritardo rispetto ai tempi "naturali" in cui questa consapevolezza sarebbe dovuta emergere, ad esempio durante la selezione) in un'ottica di crescita degli allievi, rispetto alle singole ambizioni e prospettive future. In un ben definito percorso di orientamento le rinunce

---

<sup>30</sup> Il patto formativo presuppone che entrambe le parti, allievo/i e soggetto/i che eroga la formazione sottoscrivano reciprocamente gli impegni dichiarati e che intendono assolvere. Il patto formativo presuppone che gli impegni sottoscritti siano monitorati e verificati sia in itinere che al termine del percorso formativo.

vengono, infatti, previste e accompagnate durante le prime ore di confronto con gli allievi selezionati, e questo assicura la definizione e la costituzione di un gruppo d'aula più omogeneo e più motivato.

In alcuni casi abbiamo rilevato che l'azione di accompagnamento non svolge questa funzione di supporto all'autodeterminazione delle scelte personali, ma si limita a fornire semplici informazioni. Ciò significa ridurre la capacità di scelta consapevole degli allievi rispetto al percorso nel quale sono inseriti e innescare un processo decisionale ancora influenzato da "meccanismi" esterni alla persona stessa. Molto spesso la scarsa autonomia decisionale degli allievi induce comportamenti scorretti all'interno delle dinamiche relazionali sulle quali si basa un corso per il corretto svolgimento delle attività previste. Vogliamo qui richiamare l'attenzione sulle rinunce ai corsi di formazione, che vengono presentate in qualsiasi momento, senza tener conto della responsabilità che tale scelta comporta verso gli altri e verso la struttura organizzatrice.

Le possibili difficoltà che ogni Ente di formazione si trova a gestire ad inizio corso introducono l'importanza del percorso di accompagnamento che diviene, fin dall'inizio, determinante per la riuscita del progetto formativo. Su questo punto le informazioni fornite dagli Enti non sono chiare, esiste un'attenzione teorica verso la strutturazione delle ore di orientamento a inizio corso, ma una difficoltà pratica a descrivere obiettivi e contenuti di queste ore.

Nell'articolazione del percorso didattico sono sempre previste (vedi Grafico 35) le *verifiche dell'apprendimento in itinere*, spesso realizzate dai referenti scientifici alla fine dei moduli formativi.

L'attenzione alle verifiche in itinere si concentra sul livello di assimilazione dei contenuti trasferiti, non sono mai previste verifiche sul trasferimento delle competenze o sugli atteggiamenti maturati rispetto al lavoro. Gli strumenti di verifica sono spesso i questionari e non viene quasi mai adottata l'"osservazione in situazione". In ogni caso, i risultati di queste verifiche avvengono a fine modulo formativo e non attivano percorsi di "sostegno" agli allievi in difficoltà; sostegno non previsto nei formulari di candidatura e non strutturato durante le ore di accompagnamento. Come si può intuire, una verifica a fine modulo rende difficile un recupero gestito durante le normali ore di lezione, soprattutto se non esiste una collaborazione funzionale tra i docenti dei diversi moduli per concordare le modalità di recupero.

Il 90% degli Enti del campione prevede, oltre alla rilevazione dell'apprendimento, anche la rilevazione del *clima d'aula* (vedi Grafico 36), effettuata mediante questionari di gradimento compilati in forma anonima dagli allievi periodicamente. Il 10% degli Enti dichiara di non avere un sistema strutturato di rilevazione del clima d'aula e di realizzarlo attraverso l'osservazione diretta da parte del tutor.

I dati forniti dai questionari anonimi sono la base per un miglioramento della didattica e degli aspetti organizzativi. Le scelte operate in funzione dei dati non vengono condivise con gli allievi, in una logica di *feed back* sulle risposte ai questionari, di confronto e di reciproca assunzione di impegni.

L'80% degli Enti del campione (vedi Grafico 37) non prevede, infatti, momenti di confronto con gli allievi per azioni di supporto alla motivazione e/o di rimotivazione. In assenza di momenti di confronto strutturati non viene a crearsi una relazione di scambio con gli allievi, all'interno della quale gli stessi utenti diventano parte attiva del processo formativo.

La maggior parte dei corsi (80% vedi Grafico 38) termina senza realizzare una *valutazione finale delle competenze acquisite*, strutturata in funzione del riconoscimento dei crediti formativi che permetterebbe l'accesso ad altri percorsi in una logica di sistema territoriale. Quello che viene previsto alla fine del corso è, nella quasi totalità dei casi, l'esame per l'ottenimento della qualifica regionale.

Solo il 20% degli Enti del campione, prevede la valutazione delle competenze in uscita, anche se non vengono esplicitate le modalità valutative e le modalità di attestazione.

Questo indicatore va confrontato con quelli previsti per la fase di progettazione (Criterio 1 e 2: *strategie formative adottate e chiarezza della proposta formativa*) in cui veniva rilevata una scarsa articolazione del percorso formativo per competenze e, quindi,

una scarsa flessibilità che non permette di evidenziare le singole competenze trasferite, intendendo per competenza l'insieme delle conoscenze (teoriche e pratiche), delle abilità e delle capacità che consentono ad una persona una adeguata performance in uno specifico campo lavorativo.

Il “portafoglio delle competenze” dell’allievo in entrata nel percorso formativo ed il “portafoglio delle competenze” in uscita sono i due momenti di definizione del profilo – allievo trascurati dalla progettazione e, dunque, nella realizzazione del progetto. Il percorso formativo, secondo quanto generalmente osservato, si sviluppa attraverso moduli che tutt’al più prevedono la valutazione dell’apprendimento dei singoli allievi, senza un resoconto finale che fornisca un quadro completo delle competenze acquisite.

La definizione delle competenze agevolerebbe una lettura del rapporto tra obiettivi formativi e risultati raggiunti e aprirebbe la strada ad un sistema di riconoscimenti, che si basa sulla messa in trasparenza dei saperi acquisiti.

L’attività formativa non sempre si conclude con una rilevazione finale del gradimento del corso da parte degli allievi, il 60% degli Enti del campione (vedi Grafico 39) non prevede un questionario finale o momenti di *feedback* in aula. Questo impedisce l’acquisizione di informazioni utili alla lettura complessiva di eventuali divari tra obiettivi prefissati e risultati raggiunti.

Il 40% degli Enti prevede un questionario finale che rileva il livello di gradimento complessivo del corso da parte degli allievi. Tale strumento di rilevazione contribuisce ad evidenziare i punti di forza e di debolezza dell’attività formativa gestita dall’Ente e permette a quest’ultimo una lettura critica delle proprie modalità di erogazione della formazione.

La quasi totalità degli Enti del campione (90% vedi Grafico 40) non ha strumenti strutturati per la gestione della comunicazione interna, non esistono procedure di comunicazione tra il coordinatore e il tutor, tra questi e i docenti, tra i docenti stessi, ecc. Queste relazioni sono spesso verbali e si attivano in base alle esigenze contingenti. Non esiste, quindi, una metodologia comunicativa per gestire al meglio la programmazione delle attività e per far fronte alle esigenze operative.

Solo il 10% ha attivato una metodologia comunicativa, che prevede prevalentemente riunioni periodiche tra coordinatore, tutor e docenti.

## **Criterio 2 - Efficacia percepita (dagli allievi) del percorso formativo**

Dalle risposte al *Questionario-Allievo*, il 55% degli allievi ritiene di poter applicare le conoscenze acquisite in ambiti lavorativi (vedi Grafico 41), il 45% ritiene di aver acquisito solo conoscenze generiche. La possibilità che l'allievo comprenda la spendibilità delle conoscenze e competenze apprese durante il corso diventa, all'interno di un percorso di formazione professionale, un indicatore di efficacia, legato alla finalizzazione della formazione professionale verso sbocchi occupazionali realmente governabili dall'utente.

Nel presente caso poco più della metà degli allievi intervistati ritiene di poter spendere realmente ed immediatamente le conoscenze acquisite in ambiti lavorativi.

## **Criterio 3 - Adeguatezza della funzione di coordinamento didattico-metodologico**

Tutti gli Enti di formazione del campione (vedi Grafico 42) prevedono la figura del coordinatore di progetto come colui che presidia lo sviluppo del percorso formativo e che diventa il punto di riferimento per le altre figure professionali coinvolte nella gestione del corso.

Il coordinatore è, per il 95% degli Enti (vedi Grafico 43) una funzione interna all'Ente poiché è il responsabile del corso e garantisce il raggiungimento degli obiettivi prefissati in sede di progettazione.

Per tutti gli Enti del campione (vedi Grafico 44) esiste una gestione articolata ma ben definita della funzione di coordinamento, svolta prevalentemente attraverso le seguenti funzioni: la programmazione didattica, il contatto diretto con i singoli docenti, la definizione delle attività di tutoraggio, la programmazione delle attività di monitoraggio e valutazione, la programmazione delle attività di stage.



#### **Criterio 4 - Efficacia percepita della funzione di coordinamento**

L'80% degli allievi (vedi Grafico 45) considera il coordinatore una figura di riferimento per ciò che attiene ai contenuti e all'organizzazione generale del corso. Ciò implica una percezione positiva del lavoro svolto dal coordinatore ed un riconoscimento concreto del suo ruolo.

#### **Criterio 5 - Adeguatezza della funzione di tutoraggio**

Il tutor d'aula rappresenta una figura fondamentale nello sviluppo corretto dei processi di apprendimento perchè, attraverso il ruolo di "antenna" che gli è proprio, è in grado di segnalare immediatamente eventuali criticità a livello sovraordinato, canalizzando l'informazione e selezionando adeguatamente l'interlocutore. Rispetto a questa premessa la totalità degli Enti del campione (vedi Grafico 46) dichiara che il percorso formativo prevede la presenza di un tutor. Il tutor è quasi sempre (vedi Grafico 47) una figura esterna all'Ente e viene individuata prima dell'avvio del percorso formativo.

Per il 65% degli Enti (vedi Grafico 48) il tutor svolge una sola funzione. Questo indicatore ci dà la dimensione dell'importanza che viene attribuita a questa figura, la staticità della prestazione rimanda, infatti, ad un ruolo esecutivo che si concretizza in adempimenti burocratici e nel seguire gli allievi e l'andamento dell'aula per aspetti più pratici che di contenuto.

Il 35% degli Enti ha, invece, una visione dinamica delle funzioni del tutor ed esprime questa dinamicità attraverso una organizzazione più articolata dei compiti e dei ruoli attribuiti a tale funzione<sup>31</sup>.

---

<sup>31</sup> In linea generale è difficile rilevare la corretta funzione del tutoraggio, perchè tutti dichiarano che il tutor "segue il percorso formativo". Quanto il tutor sia solo dedicato agli adempimenti burocratici e quanto segua attivamente il percorso d'aula ottimizzando il lavoro dei docenti e contribuendo ad accompagnare gli allievi in una crescita personale e professionale non è facile da rilevare con attendibilità, vista la natura complessa di tale ruolo.

In entrambi i casi gli Enti attribuiscono un ruolo importante al tutor per la rilevazione dell'andamento dell'aula (clima e apprendimento), ma nessuno descrive le modalità e gli strumenti (schede di osservazione, relazioni periodiche, ecc.) in base ai quali tale azione sarebbe possibile. Da quanto viene rilevato, le informazioni raccolte dal tutor sono spesso riportate verbalmente e dipendono dalla sua personale "sensibilità" e/o dalle esperienze pregresse.

#### **Criterio 6 - Efficacia percepita della funzione di tutoraggio**

Il tutor viene percepito dagli allievi (vedi Grafico 49) come una "figura molto utile", il 90% di essi, infatti, ne sottolinea la crucialità nel supporto alla didattica e nell'opera di raccordo tra l'Ente, i formatori e l'utenza.

#### **Criterio 7 - Adeguatezza e caratteristiche della docenza**

L'esperienza dei docenti e le loro *performance* sono i due principali quesiti ai quali gli indicatori hanno cercato di fornire risposte.

Gli Enti del campione (vedi Grafico 50) dichiarano di utilizzare prevalentemente (72%) docenti con una esperienza compresa tra i 4 e i 6 anni, il 25% dei docenti ha una esperienza decennale e solo il 3% utilizza docenti junior.

Gli Enti del campione privilegiano, per il 59% (vedi Grafico 51), docenti provenienti dal sistema della consulenza aziendale e per il 41% docenti provenienti dal sistema della formazione e dell'istruzione.

Per l'80% degli Enti del campione, la docenza prevede l'utilizzo di strumenti didattici innovativi (strumenti informatici, cd-rom, diatape, videotape, ecc.) per supportare il

trasferimento di conoscenze e competenze. Solo il 20% dei docenti utilizza ancora metodi e strumenti tradizionali.

Il livello di interazione dei docenti con l'aula è per il 45% degli Enti del campione medio-alto, sono infatti previste metodologie didattiche che presuppongono una forte partecipazione dell'allievo (es. case studies, role playing, simulazioni, ecc.). Il 55% del campione prevede l'utilizzo di metodologie più diffuse (es. lezioni frontali, esercitazioni di laboratorio, ecc) che non attivano una forte interazione con l'aula (vedi Grafico 53).

Il 75% degli Enti del campione (vedi Grafico 54) non ha coinvolto i docenti nella definizione della programmazione didattica. I docenti sono stati contattati dall'Ente per la definizione della singola prestazione professionale relativa a ciascuna materia di competenza. Questo comporta spesso una difficoltà nella continuità didattica e una frammentazione dei vari moduli, le materie di insegnamento non concorrono tutte al raggiungimento degli obiettivi formativi ma restano legate al trasferimento di singole conoscenze. Solo il 25% degli Enti ha previsto una collaborazione con i docenti (con alcuni docenti, in particolare quelli delle materie ritenute più importanti rispetto alle finalità del corso) per la definizione del percorso formativo in sede di programmazione didattica e, a volte, già in sede di progettazione.

#### **Criterion 8 - Efficacia percepita (dagli allievi ) della funzione di docenza**

Il 95% degli allievi (vedi Grafico 55) ha indicato un buon livello qualitativo della docenza. Solo il 5% è stato critico sulla scelta dei docenti e non ha espresso alcun parere. Questo indicatore rileva la qualità della docenza come mera *performance* d'aula, ovvero, la capacità didattica del singolo docente rispetto alla singola materia di insegnamento.

## Criterion 9 - **Adeguatezza della funzione di orientamento**

Una sezione di indicatori è stata dedicata alla realizzazione delle attività di orientamento, previste nelle azioni di accompagnamento e inserite nel formulario di candidatura. Il percorso di orientamento assume importanza nella gestione dei percorsi di formazione professionale in quanto sostiene gli allievi nel far fronte, in maniera attiva, alle incertezze del mondo del lavoro. L'obiettivo è quello di mettere l'allievo al centro del proprio processo di crescita personale e professionale per attivare l'autonomia e la consapevolezza nelle scelte.

L'80% degli Enti del campione prevede (vedi Grafico 56), per la realizzazione delle attività di orientamento, una specifica figura professionale. Nella maggior parte dei casi l'orientamento è affidato a sociologi o psicologi.

I professionisti individuati per realizzare le attività di orientamento sono per il 90% degli Enti del campione (vedi Grafico 57), esterni alla struttura, solo il 10% degli Enti prevede tale figura stabilmente in organico. In questo secondo caso l'orientatore fa parte anche del gruppo di progetto (*Presidio professionale per la progettazione* – vedi "Fase di Progettazione") e articola il percorso di orientamento in funzione e in stretto collegamento con gli obiettivi del progetto formativo. In relazione alle differenze tra presenza stabile (interna) dell'orientatore e presenza esterna si possono evidenziare alcuni vantaggi che tale figura interna comporta. Questi vantaggi sono rappresentati da un maggiore supporto a tutta la programmazione del percorso formativo (aula, stage, ecc) e anche al suo corretto svolgimento. L'orientatore esterno fornisce, invece, solo suggerimenti al progettista che articola la proposta formativa e/o realizza unicamente gli interventi in aula non partecipando alla programmazione della didattica. Questa presenza dell'orientatore in organico è rappresentativa della considerazione che gli Enti attribuiscono a questa funzione.

In linea di principio, gli Enti prevedono la figura dell'orientatore ma non considerano l'orientamento una attività di supporto a tutto il processo di apprendimento, che fornisce valore aggiunto alla riuscita del corso in termini di obiettivi formativi e ricadute occupazionali.

L'articolazione del percorso di accompagnamento, prevede, come indicato anche nel formulario di candidatura, ore iniziali, in itinere e finali, per assicurare la crescita dell'allievo e l'efficacia del percorso formativo.

Le azioni di orientamento all'interno del percorso di accompagnamento si concentrano maggiormente all'*inizio dei corsi* (75% degli Enti, vedi Grafico 58) e alla *fine dei corsi* (75% degli Enti, vedi Grafico 60), le attività di orientamento *in itinere* vengono realizzate solo dal 35% degli Enti. (vedi Grafico 59). Tale distribuzione delle ore di orientamento evidenzia una difficoltà degli Enti a collegare funzionalmente il processo di apprendimento con il processo di crescita personale.

Il 35% degli Enti del campione realizza anche ore di orientamento dedicate alla creazione d'impresa (vedi Grafico 61). Si tratta di un sostegno alla persona inserito nei corsi dove l'uscita sul mercato del lavoro prevede anche la creazione d'impresa o il lavoro autonomo.

Le attività di orientamento sono realizzate all'interno del gruppo d'aula e/o attraverso colloqui personali. Le attività in gruppo sono più diffuse di quelle individuali. L'85% degli Enti (vedi Grafico 62) che realizza attività di orientamento in gruppo sollecita il confronto tra i partecipanti, portatori di vissuti diversi, per arricchire le singole esperienze attraverso quelle espresse da tutto il gruppo. Il 25% degli Enti (vedi Grafico 63), che realizza sia attività d'aula che colloqui individuali, riprende le indicazioni emerse nei lavori di gruppo e sollecita l'apertura verso un'analisi che si basa su dati personali, attribuendo un significativo valore aggiunto ai percorsi di crescita professionale dei singoli allievi.

<b>Criterio 10 - Efficacia percepita (dagli allievi) delle azioni di orientamento</b>
---

Non è stato possibile rilevare il dato sull'efficacia del percorso di orientamento, percepita dagli allievi, perché gli elementi rilevati sono risultati insufficienti per poter elaborare una sintesi rappresentativa.

#### **Criterion 11 - Adeguatezza della fase di stage rispetto al progetto formativo**

L'organizzazione di un'attività di stage introduce un elemento di complessità riferibile, sia alla possibilità di "valutare" la capacità dell'allievo di sintetizzare conoscenze, competenze e caratteristiche personali in una attività lavorativa, sia alla possibilità, per l'allievo di "autovalutarsi". Questa importante occasione di valutazione offerta dallo stage non può essere trascurata in un percorso formativo, poiché diviene elemento essenziale per verificare la crescita personale e professionale degli allievi e il loro orientamento al mondo del lavoro. Lo stage rappresenta anche un primo incontro tra l'offerta di lavoro che si sta definendo attraverso l'attività formativa in corso e la richiesta del mercato.

Per l'organizzazione operativa degli stage, la maggior parte degli Enti del campione (70% vedi Grafico 64) non ha previsto un coinvolgimento diretto degli allievi nella progettazione e nella definizione del programma.

Solo il 10% coinvolge gli allievi nella definizione del programma operativo di stage.

Il 20% non ha fornito risposte poiché al momento della rilevazione lo stage non era ancora stato organizzato.

Lo stage rappresenta, secondo gli Enti, il momento in cui vengono rafforzate alcune conoscenze acquisite attraverso le materie di insegnamento (50% del campione - vedi Grafico 65) e sperimentate le competenze tecniche (65% del campione - vedi Grafico 66). Scarsa rilevanza è attribuita, in fase di stage, alla verifica delle competenze trasversali ovvero alla verifica dei comportamenti messi in atto dagli allievi in situazioni lavorative (vedi Grafico 67). Alcuni Enti del campione prevedono anche tutti e tre gli obiettivi formativi nella definizione dello stage, ma non è stato però possibile rilevare l'importanza attribuita a ciascuno di questi obiettivi. Questo perché le risposte non sono quasi mai supportate da un documento di progettazione dello stage (obiettivi, contenuti e programma delle attività), condiviso con gli allievi e le aziende ospitanti.

Lo stage non è quasi mai considerato anche un'attività di orientamento che può migliorare la percezione che gli allievi hanno del profilo professionale in uscita dal corso e delle condizioni di lavoro (orario, tempi, relazioni, ecc.). Le attività di stage sono, infatti, prevalentemente previste a fine corso come "applicazione" e/o "approfondimento" delle conoscenze trasferite durante il corso.

Solo il 5% attribuisce allo stage anche una funzione orientativa.

#### **Criterio 12 - Efficacia percepita (dagli allievi) dello stage**

Non è stato possibile rilevare l'efficacia, percepita dagli allievi, dello stage, poiché al momento della rilevazione la maggior parte degli Enti non avevano ancora realizzato l'attività di stage.

#### ***In sintesi***

L'analisi della fase di realizzazione mette in evidenza alcuni punti di interesse per comprendere lo sviluppo di un percorso formativo.

Dalla presentazione del progetto all'avvio del corso la maggior parte degli Enti (85%) dichiara che non è stato necessario riformulare i contenuti del piano formativo. Le uniche variazioni introdotte dal 75% degli Enti, riguardano le metodologie e gli strumenti didattici che, spesso, vengono adattati alle esigenze degli allievi, rilevate in sede di selezione e/o avvio corso.

L'80% degli Enti dichiara di presentare il corso (obiettivi e articolazione) ad avvio delle attività. Questo primo momento di confronto rappresenta l'ingresso dell'allievo nel percorso formativo ed in questa sede si concretizza il patto formativo. Tale patto non è mai esplicitato dagli Enti in un documento scritto. In questa fase di avvio il 95% di Enti prevede anche ore di accompagnamento per sostenere la consapevolezza degli allievi rispetto al

percorso formativo intrapreso. L'orientamento iniziale ha un ruolo determinante per la riuscita del corso, poiché contribuisce alla creazione di un gruppo d'aula più consapevole e, quindi, più motivato. Ma la correttezza dell'orientamento iniziale e le relative modalità di realizzazione non sono sempre chiare agli stessi Enti di formazione, che prevedono tali ore nel programma ma non sanno sempre descriverne contenuti e obiettivi.

La qualità del percorso formativo viene monitorata in itinere da tutti gli Enti, attraverso verifiche periodiche realizzate con questionari autorelati dai partecipanti (qualità percepita).

Il monitoraggio in itinere prevede la rilevazione periodica del clima d'aula e poco più della metà degli Enti (60% del campione) conclude l'azione di monitoraggio e valutazione, con una valutazione finale del gradimento complessivo del corso da parte degli allievi. I feed-back delle azioni di monitoraggio del clima d'aula non rappresentano comunque la base informativa per una interazione maggiore tra gruppo di gestione del progetto ed allievi poiché non sono quasi mai previsti incontri per motivare e/o rimotivare l'aula. Alcuni momenti di lavoro sulla motivazione sono previsti solo nelle ore di accompagnamento a inizio corso.

La verifica dell'apprendimento avviene essenzialmente in itinere attraverso la somministrazione di test ed esercitazioni. Poco frequentemente questi elementi vanno a comporre un documento che riporta i progressi formativi (conoscenze e competenze apprese) e altrettanto raramente è prevista una valutazione finale, tranne quando questa è richiesta per "norma" (qualifica professionale riconosciuta dalla Regione)

Le figure professionali presenti per la realizzazione del percorso formativo (contenuti e metodologie) sono il coordinatore<sup>32</sup>, il tutor, i docenti e l'orientatore.

Il coordinatore è il responsabile del corso, quasi sempre interno alla struttura, nella sua funzione di coordinamento tale figura collabora con il tutor, i docenti, l'orientatore, ecc., definendo con loro il programma delle attività.

Il tutor è quasi sempre una figura esterna e la sua attività è a metà tra un lavoro di segreteria operativa e quello più prezioso di supporto all'apprendimento.

I docenti hanno una esperienza medio-alta (per il 72% i docenti hanno una esperienza compresa tra i 4 e i 6 anni, per il 25% una esperienza decennale). L'80% delle docenze sono supportate dall'utilizzo di strumenti innovativi (PC, CD-Rom, ecc.), meno presenti sono le metodologie di partecipazione attiva del gruppo d'aula, solo il 45% degli Enti del campione prevede l'uso di metodologie fortemente interattive (es. case studies,

---

<sup>32</sup> In alcuni casi, oltre al coordinatore, esiste anche la figura del direttore del corso che svolge funzioni di coordinamento operativo.



role playing, simulazioni, ecc.), il 55% utilizza ancora metodologie tradizionali (lezione frontale, esercitazione).

I docenti non partecipano alla progettazione esecutiva dell'intero percorso didattico, nella maggioranza dei casi vengono contattati direttamente e singolarmente dal coordinatore. Quando essi partecipano alla progettazione esecutiva ne deriva una programmazione più organica e consequenziale delle attività didattiche.

L'orientatore è quasi sempre una figura esterna e collabora con l'Ente di formazione per realizzare le ore previste dal progetto, non entrando quasi mai nella programmazione del percorso formativo (aula, stage, esercitazioni, monitoraggio, ecc). L'orientatore interno agli Enti partecipa fin dall'inizio alla definizione dell'impianto progettuale, articolando le attività in stretta sintonia con gli obiettivi formativi..

La collaborazione funzionale tra tutte queste figure professionali non è strutturata secondo processi predefiniti. Lo scambio di informazioni e di aggiornamenti sullo sviluppo del percorso formativo avviene spesso verbalmente e in base a situazioni specifiche. Questo riduce la possibilità di agire attraverso azioni programmate, processi di lavoro predefiniti, sistemi di comunicazione efficaci tali da decodificare in tempi utili situazioni ed eventi che possono limitare l'efficacia dell'azione formativa.

Gli allievi hanno complessivamente un giudizio molto positivo delle professionalità descritte. Considerano, infatti, il coordinatore un punto forte di riferimento, il tutor una persona molto utile alla gestione dell'aula e i docenti molto qualificati.

All'interno delle ore dedicate all'accompagnamento, le attività di vero e proprio orientamento alle scelte professionali si concentrano all'inizio del corso e alla fine. Quelle in itinere, che supportano la crescita dell'allievo, sono previste solo dal 35% degli Enti del campione. Questa scarsa articolazione delle ore di orientamento depaupera il supporto ai percorsi individuali tipico della funzione di orientamento. In linea di massima, le ore di orientamento rappresentano tra il 6% e il 10% del monte ore totale e sono previste prevalentemente attività di gruppo, solo il 25% degli Enti prevede anche colloqui individuali per rafforzare la capacità del singolo nella definizione del proprio piano di inserimento professionale.

Lo stage non supporta il percorso di orientamento e non rappresenta l'occasione per verificare le competenze trasversali poiché è raramente prevista l'osservazione dei comportamenti professionali degli allievi. Lo stage è essenzialmente inserito nel percorso di apprendimento e si colloca prevalentemente alla fine del corso per rafforzare e/o applicare le conoscenze acquisite.

Dal punto di vista degli allievi (45% del campione), il corso è servito a trasferire solo conoscenze teoriche, per il 55%, invece, il corso è servito a trasferire conoscenze che possono essere utilizzate nel mercato del lavoro. Tuttavia, questa è una considerazione la cui reale efficacia non è verificabile perché la presente indagine non ha rilevato azioni di follow-up, realizzate dagli Enti sulla propria utenza, in termini di ricadute occupazionali<sup>33</sup>.

### **I Punti di forza e di debolezza della fase di realizzazione del progetto**

Per la fase di realizzazione **i punti di forza** in grado di fornire valore aggiunto all'azione in termini di qualità del percorso formativo sono rappresentati:

- dalla esplicitazione a inizio corso del percorso formativo;
- dall'adattamento del corso alle esigenze degli allievi;
- dalla realizzazione di un monitoraggio periodico sul clima d'aula;
- dalla realizzazione di un monitoraggio sull'apprendimento degli allievi;
- dall'utilizzo nella docenza di strumenti innovativi (PC, CD-Rom, ecc.)
- dalla presenza di ore di orientamento;
- dall'esperienza dei docenti individuati;
- dalla presenza di attività di stage.

**I punti di debolezza** sono rappresentati:

- dall'assenza di una valutazione delle competenze in uscita;
- dalla mancanza di una valutazione finale da parte degli allievi sull'intero corso;
- dall'assenza di azioni di accompagnamento a supporto della "scelta consapevole" dell'allievo rispetto al corso, sia in fase di selezione che di avvio attività;
- dalla mancanza di strumenti strutturati per la gestione interna delle informazioni e degli aggiornamenti per una corretta programmazione e/o riprogrammazione delle attività;
- da una parziale penalizzazione del ruolo del tutor;
- da una scarsa diffusione di metodologie innovative per la partecipazione attiva degli allievi al processo di apprendimento;
- dalla scarsa articolazione del percorso di orientamento;

---

<sup>33</sup> Questa considerazione viene ripresa dal presente lavoro nel capitolo sulla valutazione del *placement*, che rileva un giudizio positivo degli allievi sul corso ma una bassissima percentuale di occupati in uscita dai corsi di formazione professionale.

- da un “utilizzo” dello stage sottodimensionato rispetto alle sue potenzialità, di lettura delle conoscenze, delle competenze, ma anche dei comportamenti professionali.

### 2.3.5. Fase di monitoraggio e valutazione

Il ciclo di vita di un progetto guida la ricerca valutativa definendo il sistema di congruenze tra le varie fasi che lo compongono e quella di monitoraggio e valutazione. Il risultato è un impianto di ricerca valutativa in cui si interfaccia il progetto con i bisogni di monitoraggio e valutazione e dove le diverse attività di un progetto vengono descritte in termini di azioni da realizzare, obiettivi da raggiungere, stakeholder interessati dall'azione. Per arrivare, poi, a definire gli obiettivi, gli strumenti, i prodotti, gli stakeholder della valutazione.

Gli elementi forniti dalla valutazione sono:

- **di confronto tra i risultati conseguiti** nella fase di azione e quanto definito in fase di progettazione: obiettivi e risultati attesi;
- **di riflessione critica sui dati** rilevati durante l'azione formativa: strategie adottate, strumenti utilizzati, organizzazione, ecc.

Nell'ottica della formazione professionale la valutazione consiste nella rilevazione e nella restituzione di informazioni relative a:

a. **i cambiamenti** in termini di abilità, conoscenze e comportamenti indotti dal processo formativo. Il progetto valutativo permette di riconsiderare analiticamente l'intero processo e, per questo, non si limita all'analisi della misurazione del grado di apprendimento dei singoli allievi o del gruppo d'aula, ma rileva **l'efficacia raggiunta dall'intero intervento** e, in particolare, in rapporto all'accertamento delle capacità d'uso delle conoscenze e delle abilità acquisite dai partecipanti;

b. **le caratteristiche organizzative e gestionali** di questo processo formativo.

E' evidente che le analisi valutative riconducono alla qualità della struttura progettuale entro la quale sono state realizzate le attività formative e in base alla quale sono stati conseguiti i risultati annunciati.

Questo ci riporta all'impostazione del presente lavoro che considera le fasi del ciclo di vita del progetto formativo tutte fondamentali per la riuscita del corso e per tutte prevede dei criteri di valutazione. Nessuna fase può, infatti, essere considerata un processo a sé stante ma tutte insieme contribuiscono a realizzare gli obiettivi individuati.

A partire da queste considerazioni generali e brevemente sintetizzate, il presente lavoro ha elaborato i criteri di valutazione per analizzare le modalità di azione degli Enti di formazione individuati all'interno di un campione di strutture facenti capo alla platea di assegnatari di finanziamenti sul FSE mis 3.2, 3.3 del POR Campania 2000/2006.

Nell'elaborazione dei criteri di valutazione sono stati focalizzati alcuni aspetti fondamentali, quali:

1. presidio delle fasi di attività
2. adeguatezza degli strumenti
3. intensità di presidio professionale della fase di monitoraggio
4. adeguatezza della valutazione finale.

I criteri individuati sono stati letti attraverso degli indicatori, per ogni criterio è stato elaborato più di un indicatore per avere una lettura vicina alla realtà. Per ogni indicatore sono state elaborate poi una o più domande del questionario intervista<sup>34</sup>.

Per rilevare i dati relativi ai criteri indicati per questa fase, si è tenuto conto delle risposte ai questionari-intervista e degli strumenti di monitoraggio e valutazione forniti dagli Enti intervistati.

In base ai criteri individuati gli Enti di formazione del campione realizzano il monitoraggio e la valutazione previsto in fase di progettazione secondo le seguenti modalità.

#### **Criterio 1 – Presidio delle fasi di attività**

Le azioni di monitoraggio e valutazione non vengono sempre previste secondo l'articolazione temporale di inizio corso (ex ante), in itinere ed ex post. La valutazione a inizio corso può contribuire alla definizione degli scopi formativi ordinati in sistemi di obiettivi; la valutazione in itinere è orientata al controllo e al monitoraggio delle azioni formative; la valutazione ex-post è orientata alla verifica della efficacia e della efficienza delle azioni formative.

---

<sup>34</sup> Confronta gli Allegati "Il Questionario Ente" e "Il Questionario Allievo".

Sulla base di queste indicazioni, la maggior parte degli Enti del campione (90% vedi Grafico 69) non prevede azioni di monitoraggio e valutazione a inizio corso, gli obiettivi formativi previsti dal progetto non vengono riconsiderati, la progettazione esecutiva e la pianificazione organizzativa delle attività non viene monitorata.

La maggior parte degli Enti del campione (80% vedi Grafico 70) prevede un monitoraggio in itinere che, come abbiamo visto nella fase di realizzazione del progetto, si articola in:

- attività di verifica dell'apprendimento, realizzate attraverso test o, più raramente, attraverso esercitazioni di gruppo e/o individuali;
- attività di rilevazione del clima d'aula mediante la somministrazione di questionari anonimi.

Si utilizzano, quindi, essenzialmente strumenti di rilevazione che insistono sul livello cognitivo dell'individuo (domande chiuse), poco utilizzate sono le osservazioni dirette attraverso azioni di self assessment.

Le informazioni sono spesso raccolte modulo per modulo e non esiste una logica sistemica e un insieme organizzato di reperimento informativo che tenga conto di tutte le variabili del processo formativo in atto e del loro evolversi nello spazio e nel tempo.

Non si rilevano chiari processi strutturati di elaborazione dei dati che, nel mettere in evidenza i fabbisogni e/o le criticità, possano supportare il miglioramento delle attività in corso ed assicurare il raggiungimento degli obiettivi.

Il 50% degli Enti realizza un monitoraggio ex post (vedi Grafico 71), per verificare l'andamento complessivo del percorso di formazione attraverso questionari di verifica o discussione guidata in aula. Si tratta soltanto di una raccolta di informazioni sul gradimento del corso da parte degli allievi in fatto di contenuti, organizzazione, ecc. Non sono previste, come abbiamo già visto nei paragrafi precedenti, attività di valutazione delle competenze acquisite in uscita dal percorso formativo.

Le azioni di monitoraggio intervengono (60% vedi Grafico 72) per valutare il livello di apprendimento degli allievi nelle attività d'aula, solo il 30% degli Enti prevede un monitoraggio anche delle attività di accompagnamento e di stage. Anche in quest'ultimo caso non viene, però, valutata la crescita personale degli allievi in termini di evoluzione degli atteggiamenti lavorativi.

## **Critero 2 - Adeguatezza degli strumenti**

L'85% degli Enti (vedi Grafico 73) non ha un progetto di monitoraggio e valutazione articolato in obiettivi, modalità e tempi di rilevazione. Questo significa che nelle maggior parte dei casi gli strumenti utilizzati (questionari, test, ecc.) non sono scelti sulla base di obiettivi valutativi predefiniti, ma sono individuati di volta in volta o dai singoli docenti o dall'Ente in base alle esigenze di rilevazione del clima d'aula.

Nell'80% dei casi gli strumenti di monitoraggio sono generici (vedi Grafico 74) e non sono costruiti in base alle diverse fasi (ex ante, in itinere ed ex post) o alle diverse attività previste dal percorso formativo. In altri termini, gli strumenti di monitoraggio si ripetono con la stessa struttura di indagine per tutto il percorso di formazione senza una coerenza con le caratteristiche delle possibili attività previste dal processo di sviluppo della formazione: aula, project work, esercitazioni, ecc.

L'80 % degli Enti del campione (vedi Grafico 75) prevede più strumenti di monitoraggio per la rilevazione sia dei dati quantitativi che di quelli qualitativi.

## **Critero 3 - Intensità del presidio professionale**

Le azioni di monitoraggio e valutazione sono realizzate prevalentemente (75%) da personale interno (vedi Grafico 76). Spesso è il coordinatore o il direttore del corso che identifica le azioni di monitoraggio e valutazione definendone i tempi e le modalità di

realizzazione. In questi casi si perde la significatività di una valutazione indipendente che può fornire elementi importanti per il miglioramento delle attività formative.

Il 55% degli Enti del campione (vedi Grafico 77) afferma che l'attività di monitoraggio e valutazione è realizzata da più persone. Non sono dei veri e propri presidi multidisciplinari ma spesso il coordinatore imposta il monitoraggio, il tutor somministra le schede ed elabora i dati, i docenti progettano e realizzano la valutazione dell'apprendimento.

#### **Critero 4 - Adeguatezza della valutazione finale**

Non è stato possibile rilevare gli indicatori sull'adeguatezza della valutazione finale, poiché nessun Ente prevede e realizza un vero e proprio intervento valutativo (vedi Grafico 78). La raccolta di dati segue le tappe di implementazione del progetto in una logica di monitoraggio delle attività. In particolare, non esiste una valutazione di impatto dell'intervento formativo sul territorio di riferimento. Questo impedisce una elaborazione delle informazioni indispensabile al miglioramento della programmazione dei corsi di formazione futuri.

#### ***In sintesi***

Il monitoraggio e la valutazione non rispettano le tre fasi temporali che prevedono attività ex ante, in itinere ed ex post. La maggior parte degli Enti (80%) concentra le attività di monitoraggio in itinere e le articola in:

- ◆ attività di verifica dell'apprendimento mediante test o, più raramente, esercitazioni di gruppo e/o individuali;
- ◆ attività di rilevazione del clima d'aula tramite la somministrazione di questionari anonimi.

Le informazioni sono spesso raccolte modulo per modulo e non vengono organizzate in una logica di sistema in cui è importante tener conto di tutte le variabili del processo formativo in atto e del loro evolversi nello spazio e nel tempo.



Le attività di monitoraggio riguardano prevalentemente le attività d'aula e solo il 30% valuta anche le attività di accompagnamento e di stage. Nessun Ente prevede comunque una valutazione sulla crescita personale dell'allievo e sull'evoluzione dei suoi atteggiamenti rispetto al lavoro.

Solo il 50% degli Enti prevede una valutazione ex post, per la quale viene richiesto agli allievi un giudizio sull'andamento del corso. Nessun Ente ha invece impostato una valutazione delle competenze in uscita, per una verifica del raggiungimento degli obiettivi formativi e/o una valutazione di impatto per verificare le ricadute occupazionali.

### **I Punti di forza e di debolezza della fase di monitoraggio e valutazione del progetto**

Per la realizzazione della fase di monitoraggio e valutazione **i punti di forza** in grado di fornire valore aggiunto all'azione in termini di qualità sono rappresentati:

- dalla presenza di un monitoraggio (quello in itinere), realizzato dall'80% del campione;
- da un monitoraggio che utilizza strumenti digitali che offrono la possibilità di produrre elementi di valutazione comparabili sia statisticamente che temporalmente utilizzando le stesse modalità e le stesse "metriche" di valutazione;
- un monitoraggio presidiato da un team di lavoro, modalità che consente una lettura articolata dei dati e un approccio pluridisciplinare e concertato.

**I Punti di debolezza** sono rappresentati:

- da un monitoraggio che non è previsto come un processo strutturato/pianificato;
- da un monitoraggio che non sostiene l'azione intervenendo sull'intero ciclo di vita del progetto. Poco o nessuna attenzione viene data, in termini di verifica formalizzata, alle fasi pre e post attivazione del corso;
- dalla poca attenzione che viene data alla valutazione dell'impatto;
- dall'assenza di una segmentazione degli strumenti di monitoraggio in base alla natura delle attività sviluppate.

## 2.4. Sintesi dei risultati

L'elaborazione dei dati, riportata nei precedenti paragrafi, mette in evidenza i punti di forza e di debolezza del processo formativo attivato dagli Enti. I processi rappresentano, infatti, la struttura del progetto di valutazione. In questa indagine, ciascuno di essi è stato analizzato all'interno delle singole macro-aree che ricostruiscono il ciclo del progetto: analisi dei fabbisogni – progettazione – promozione e selezione - realizzazione – monitoraggio e valutazione dell'intervento. Nell'analisi di tali processi, come nelle relazioni inter-processuali, sono emersi elementi significativi (standard discriminanti) per l'innovatività, la qualità metodologica e la rispondenza ai bisogni e agli obiettivi definiti.

Relativamente ad alcuni elementi emersi con evidenza nell'indagine realizzata riportiamo i punti che possono determinare la qualità dell'intervento:

- ◆ *l'importanza di una fase di analisi* che individui con chiarezza gli obiettivi formativi. Una fase di analisi corretta deve avere un riscontro in un lavoro più ampio di analisi regionale e/o provinciale, dove vengono elaborati i dati sul mercato del lavoro;
- ◆ *il rafforzamento della fase di selezione* che deve prevedere maggiori momenti di incontro con gli utenti per avviare un processo di condivisione degli obiettivi formativi già in fase di selezione. Ciò permette di “migliorare” i risultati della selezione e di preconstituire un clima relazionale positivo (allievi – Ente di formazione) che supporta le attività formative in un'ottica di responsabilità condivise;
- ◆ *la definizione di standard formativi* per permettere una valutazione del percorso attivato. In assenza di standard non è stato, infatti, possibile rilevare alcun indicatore. Ci riferiamo all'articolazione del percorso formativo (moduli, ore, metodologie adottate) e alla sua coerenza rispetto all'obiettivo formativo. In assenza di standard condivisi per la costruzione di un percorso professionale, siamo di fronte ad una estrema eterogeneità di proposte anche per corsi realizzati all'interno di aree disciplinari simili tra loro;
- ◆ *una maggiore chiarezza nella descrizione degli obiettivi dei percorsi di accompagnamento* che supportano i processi di scelta che i singoli allievi si trovano a gestire. In assenza di obiettivi chiari è difficile capire il ruolo dell'orientamento e il relativo sostegno alla didattica e ai processi di inserimento lavorativo;
- ◆ *l'adozione di percorsi formativi articolati per competenze* (di base, trasversali e tecnico professionali) per assicurare la “leggibilità” e, quindi, il riconoscimento dei percorsi di apprendimento da tutti i sistemi (scuola, formazione, lavoro). Ci riferiamo alla possibilità di articolare un percorso formativo flessibile dove vengono esplicitate le competenze acquisite e quindi “cosa l'individuo è in grado di fare” (si possono definire “*skill in*

*context*” che descrivono la capacità della persona di gestire le proprie competenze tecniche in un determinato contesto di lavoro);

- ◆ il punto precedente introduce l'importanza dello *stage*, che diviene un'attività formativa fondamentale per sviluppare le competenze rendendo possibile l'applicazione delle conoscenze in “situazioni” lavorative. Lo stage e tutte le tecniche di apprendimento attivo devono, quindi, essere progettate e gestite in stretto collegamento con il lavoro d'aula. Lo stage deve, inoltre, essere progettato con il contributo attivo delle tre parti coinvolte: Ente formativo (tutor di stage), allievo, azienda (tutor esterno). Il programma di stage deve tener presente le potenzialità dell'allievo e gli obiettivi formativi del corso. Questo mix dà vita ad un progetto complesso e individuale, che spesso viene trascurato a favore di un inserimento in azienda realizzato su un accordo generale con le strutture produttive;
- ◆ *la presenza di una valutazione finale* che fornisce gli elementi utili per un “miglioramento” della progettazione futura. Non è stato quasi mai possibile rilevare dati sulla valutazione finale o di impatto e questo ha evidentemente comportato una mancata capitalizzazione dell'investimento effettuato.

Questi *punti di criticità* che noi riportiamo come *punti di attenzione* per la gestione futura dei corsi formativi hanno messo in luce aree non compiutamente definite all'interno dei processi. Tali aree hanno lasciato un margine di “incertezza” sul grado di realizzazione della specifica linea di attività. Ci riferiamo, ad esempio, alle azioni di accompagnamento, per le quali sono state date indicazioni a volte contraddittorie, rispetto alle informazioni rilevate attraverso documenti e strumenti diversi; oppure alla realizzazione delle attività di stage, per le quali sfuggono le modalità organizzative.

In sintesi il risultato del confronto tra gli Enti fa emergere alcune considerazioni che riportiamo di seguito<sup>35</sup>:

- a. per quanto riguarda la **fase di analisi**, l'indagine ha messo in luce una progettazione formativa che definisce il profilo professionale sulla base di studi realizzati a livello nazionale e locale da enti pubblici o privati. Solo in alcuni casi l'analisi che parte dalla lettura dei testi (ricerche, analisi nazionali e regionali, studio di casi,..) viene contestualizzata con interviste strutturate ad imprese o Enti locali del territorio di

---

<sup>35</sup> Per una descrizione di dettaglio delle singole fasi vedi i paragrafi precedenti

riferimento. Spesso le informazioni di carattere locale sono, però, raccolte informalmente attraverso rapporti diretti tra il progettista e/o direttore dell'Ente di formazione e le imprese locali. Questi dati ovviamente presentano un alto rischio di incertezza non avendo alla base una procedura scientifica di indagine. Non sono quasi mai state realizzate indagini per la rilevazione del fabbisogno formativo interne all'Ente di formazione. Dove esistono, sono state realizzate nell'ambito di altri progetti europei. Per la definizione del profilo professionale (conoscenze, competenze, attitudini) e l'individuazione delle relative materie di insegnamento, in assenza di standard di riferimento, ogni Ente articola il suo percorso, partendo dalle pubblicazioni dell'Isfol (Repertorio delle professioni) e/o dalle indicazioni di esperti di settore che collaborano con il progettista.

- b. Per quanto riguarda la **fase di progettazione**, si rileva che la maggior parte degli Enti non tiene conto degli approcci metodologici suggeriti dal bando regionale per affrontare le diverse tipologie di disoccupazione. Vengono, invece, presi in considerazione i settori e i nuovi bacini di impiego (individuati dalla misura regionale) all'interno dei quali collocare la figura professionale oggetto del finanziamento. Nello sviluppo della proposta progettuale sono chiare le materie di insegnamento descritte nei moduli, meno chiare risultano le competenze trasferite all'interno dei singoli moduli e la distinzione tra competenze di base, trasversali e tecnico-professionali. Questa mancata articolazione del percorso formativo per competenze rende difficile la valutazione delle competenze in uscita e, quindi, la valutazione obiettivi - risultati. Nella definizione dei percorsi formativi sono sempre descritte le azioni di accompagnamento e le attività di stage; non sempre, però, tali attività sono programmate coerentemente con lo sviluppo delle attività più strettamente didattiche e con lo sviluppo personale e professionale del singolo all'allievo.
- c. per quanto riguarda la fase di **promozione e di selezione**, si rileva una buona pubblicizzazione del corso. La comunicazione è comunque generica e lo strumento utilizzato è unicamente il bando. Non viene elaborata una strategia comunicativa per interessare target diversi e non viene mai previsto un momento strutturato di orientamento per accompagnare la scelta degli allievi. Le modalità di selezione (Test, colloqui, ecc.) sono sempre chiarite nel bando, meno chiari risultano i prerequisiti di ammissione al corso e la modalità per la rilevazione di tale prerequisiti.
- d. per quanto riguarda la **fase di realizzazione del corso**, come già affermato in precedenza, in assenza di standard formativi, non è stato possibile verificare la

congruenza tra obiettivi formativi e contenuti erogati. Si può, però, dire che c'è un'attenzione alla riformulazione del percorso formativo rispetto alle specifiche esigenze degli allievi. Ad avvio attività è sempre previsto un incontro con essi per la presentazione del corso e la condivisione dei relativi obiettivi formativi, ma non viene però formulato e sottoscritto concretamente un *Patto formativo*. Il *coordinatore* del corso è spesso una persona di esperienza medio-alta, ma nella funzione di coordinamento si evidenzia una debole interazione tra il coordinatore e i docenti per la realizzazione della programmazione didattica. È più frequente, infatti, il rapporto del coordinatore con il singolo docente per la programmazione delle singole lezioni. La figura del *tutor* è sempre presente ma la funzione di tutoraggio non è definita con chiarezza rispetto ai processi di apprendimento del gruppo d'aula. I *docenti* hanno un'esperienza medio-alta ma il grado di interazione tra la funzione del formatore e l'allievo non è molto elevata, sono, infatti, ancora adottate modalità formative di tipo tradizionale (lezioni frontali, esercitazioni). L'*orientatore* è quasi sempre presente ma la sua funzione si riduce, spesso, ad una buona diffusione delle informazioni e non si concentra sul supporto ai percorsi individuali di inserimento nel mercato del lavoro, funzione centrale dell'orientamento. *Lo stage* non supporta il percorso di orientamento e non rappresenta l'occasione per verificare le competenze trasversali, poiché è scarsamente prevista l'osservazione dei comportamenti professionali degli allievi. Lo stage è essenzialmente inserito nel percorso di apprendimento e si colloca prevalentemente alla fine del corso per rafforzare e/o applicare le conoscenze acquisite.

- e. per quanto riguarda la fase di **monitoraggio e valutazione**, si rileva che l'80% degli Enti realizza una attività di valutazione dell'apprendimento e della soddisfazione dei partecipanti in itinere, il 50% rileva la soddisfazione degli allievi a fine corso, mentre risulta assente la valutazione delle competenze in uscita e i feedback relativi al gradimento spesso non costituiscono la base per una maggiore interazione tra rappresentanti dell'Ente (coordinatore, tutor, ecc.) ed allievi in una logica di motivazione e rimotivazione costante. L'attività di monitoraggio viene realizzata internamente escludendo una lettura imparziale dei dati rilevati. Risulta assente la valutazione finale o di impatto per verificare le ricadute del corso e apprendere dall'esperienza realizzata.

## 2.5. Gli indicatori

Il lavoro realizzato nel corso della presente indagine ha consentito di definire criteri e indicatori immediatamente leggibili dalla realtà campana e di avviare una descrizione di possibili standard di riferimento.

Gli indicatori proposti sono, quindi, il risultato della sperimentazione realizzata e tengono conto di alcuni limiti incontrati nella fase di indagine che, in sintesi, sono rappresentati da:

- l'inadeguatezza delle informazione sui processi di realizzazione dei progetti;
- la difficoltà a stabilire *chiare e misurabili* relazioni causa/effetto tra progettazione, risultati ottenuti ed effetti conseguiti;
- la difficoltà a *ricavare* - per quanto possibile - gli effetti indiretti o inattesi dei progetti formativi;
- l'unica tipologia di corso valutata (il campione è stato individuato all'interno degli Enti a cui sono stati finanziati corsi approvati sulle misure 3.2 e 3.3);
- la difficoltà a coinvolgere e motivare gli Enti nell'attività valutativa.

### **In particolare, la definizione degli indicatori ha seguito tre fasi operative:**

1. nella fase di avvio del progetto gli indicatori sono stati individuati sulla base delle buone pratiche e delle pratiche consolidate da strutture pubbliche e private che intervengono sulla valutazione e il monitoraggio dei progetti (ISFOL, INDIRE, Regione Emilia Romagna);
2. nel corso della sperimentazione (lavoro di campo) il set di indicatori individuati nella prima fase è stato scremato in seguito al rapporto con gli Enti formativi, sulla base delle prassi consolidate di gestione delle attività; per alcuni indicatori individuati era difficile verificarne l'appropriatezza a causa di una limitata formalizzazione dei processi e dei prodotti delle attività formative;
3. nella fase conclusiva di analisi e di confronto dei dati rilevati sono stati definiti gli indicatori, applicati in ragione della "comprensibilità" per l'interlocutore, dei fattori che li componevano. A questi indicatori sono stati aggiunti altri, non applicati, ma che si ritiene comunque utile descrivere perché fortemente rappresentativi di una fase del ciclo di vita del progetto, ad esempio quelli relativi alla valutazione *ex post*. Gli indicatori sono stati, quindi, strutturati: a) sulla base dell'esperienza realizzata nell'ambito del presente lavoro, b) sulla base di indicazioni teoriche fornite da strutture

ufficiali (ISFOL, Ministero del Lavoro, ecc.), c) sulla base di una più ampia letteratura che discute di alcuni temi attuali ma non ancora definiti in termini ufficiali.

Le ipotesi di indicatori, definiti per macro aree (fasi del ciclo di vita del progetto), vanno considerati come passibili di integrazioni, variazioni e modifiche qualora - senza pregiudicare il rispetto dei *requisiti di minima* che l'attività di valutazione in oggetto deve rispettare - si ritenesse opportuno/necessario apportare variazioni al fine di rendere il quadro valutativo di riferimento più rispondente alla specifica tipologia di proposta formativa. Possono anche essere estrapolati solo alcuni indicatori e questo dipende sempre dalla variabili (chi, con quale scopo, come, in che tempi) che, come espresso nel capitolo introduttivo, definiscono un intervento valutativo.

E' stata prevista, quale modalità di misurazione dell'elemento soggetto a valutazione, una graduazione espressa in *buono – sufficiente – scarso*, l'individuazione degli elementi che di volta in volta rappresentano la graduazione è il risultato del modello d'intervento applicato nel presente lavoro. In alcuni casi viene invece, rilevato solo l'esistenza o meno della specifica attraverso cui è possibile rappresentare l'indicatore.

Riportiamo di seguito lo schema descrittivo degli indicatori per Macro Aree di analisi

1. Macro-Area: ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI		
Indicatori	Descrizione	Documenti/elementi necessari per attivare gli indicatori
<p><i>L'analisi dei fabbisogni è l'attività di ricostruzione del contesto reale quale potenziale destinatario degli effetti prodotti, in correlazione con gli obiettivi che uno specifico intervento si pone. Nel presente caso si intende quale presupposto di legittimazione dell'attività di progettazione formativa e deve, quindi, essere articolata in modo da contribuire al raggiungimento dei seguenti obiettivi:</i></p> <p><i>identificare in chiave formativa le richieste di professionalità specifiche riconducibili a determinate figure, già definite o di nuova definizione, e/o ad aggregati di competenze innovative; agevolare la trasmissione di informazioni tra mondo del lavoro e della formazione; rendere possibile, a livello di singolo percorso, una progettazione formativa che tenga conto dell'evoluzione dei contesti economico-produttivi in termini di competenze e professionalità che mutano.</i></p>		
<p><b>a. Adeguatezza delle fonti consultate (natura e molteplicità)</b></p> <p><i>Utilizzo di fonti documentarie (fonti indirette) e/o di fonti di informazione dirette.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Consultazione di pubblicazioni nazionali e regionali.</li> <li>2. Consultazione di proprie indagini di fabbisogni formativi.</li> <li>3. Attivazione di fonti dirette.</li> </ol>	<p>Indicazioni sulle fonti consultate.</p> <p>Indicazioni inserite nel Formulario.</p> <p>Esistenza di relazioni scritte su questionari somministrati ad attori privilegiati.</p> <p>Esistenza di un'indagine sui fabbisogni formativi.</p>
<p><b>BUONO</b> se l'Ente ha realizzato un'attività di analisi dei fabbisogni formativi in house, sulla base di una chiara metodologia.</p> <p><b>SUFFICIENTE</b> se l'Ente ha utilizzato più fonti indirette aggiornate ed ha realizzato una contestualizzazione dei dati indiretti, attraverso un campione significativo di testimoni privilegiati che operano sul territorio di riferimento.</p> <p><b>SCARSO</b> se l'Ente ha consultato solo fonti indirette poco aggiornate.</p>		
<p><b>b. Esistenza di un'analisi dei fabbisogni formativi realizzata con un approccio internamente definito</b></p> <p><i>Presenza di un nucleo di progettazione interno</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La metodologia adottata per realizzare l'analisi dei fabbisogni formativi.</li> <li>2. Il campione per realizzare l'analisi.</li> </ol>	<p>Rapporto di sintesi sull'analisi dei fabbisogni formativi.</p> <p>Indicazioni del progettista.</p>



<p><i>/esterno che si ponga a sostegno diretto dell'attività dell'ente con attività /interventi ed elaborazioni originali, mirate allo specifico caso.</i></p>		
<p>In questo caso si rileva con un SI o un NO la presenza o assenza dell'oggetto di indagine</p>		
<p><b>c. Adeguatezza di presidio professionale della fase di diagnosi</b></p> <p><i>Livello di esperienza del professionista che realizza la fase di analisi.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esistenza di un presidio professionale stabilmente presente nel Centro.</li> <li>2. Esistenza di un presidio professionale esterno al Centro.</li> <li>3. Esistenza di un team di lavoro.</li> </ol>	<p>Descrizione della figura professionale che si occupa della fase di analisi.</p> <p>Tipo di contratto che lega la figura professionale all'Ente.</p> <p>Collaborazioni con altre figure professionali.</p>
<p><i>BUONO se l'Ente ha una figura professionale con esperienza diretta nella realizzazione delle analisi di fabbisogno formativo che lavora in collaborazione con il progettista.</i></p> <p><i>SUFFICIENTE se l'Ente ha un progettista interno di esperienza medio alta (almeno 5 anni di esperienza nella realizzazione di progetti di FP) che cura anche la fase di analisi e che collabora con esperti di settore.</i></p> <p><i>SCARSO se l'Ente ha un progettista esterno, di scarsa esperienza nella progettazione di FP, che cura anche la fase di analisi.</i></p>		
<p><b>d. Livello di relazioni strutturate con il territorio</b></p> <p><i>Interazioni/ relazioni che gli Enti di formazione hanno attivato in maniera costante(diretta e interattiva) con altre strutture del territorio, in una logica di rete locale per lo sviluppo del territorio</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esistenza di una relazione strutturata con il territorio.</li> <li>2. Esperienze di gestione di altri progetti.</li> <li>3. Contenuti degli scambi.</li> </ol>	<p>Presenza di convenzioni.</p> <p>Presenza di protocolli d'intesa.</p> <p>Presenza di più progetti gestiti con una rete consolidata di partner.</p>
<p><i>BUONO se l'Ente ha una rete consolidata (da vari progetti già gestiti insieme) di partner all'interno della quale vengono previste attività di progettazione e realizzazione di interventi formativi e di inserimento lavorativo.</i></p> <p><i>SUFFICIENTE se l'Ente ha stipulato convenzioni o protocolli d'intesa con strutture del territorio per ottimizzare lo sviluppo delle proprie attività formative.</i></p> <p><i>SCARSO se l'Ente non ha nessun relazione strutturata.</i></p>		

## 2. Macro-Area: PROGETTAZIONE

Indicatori	Descrizione	Documenti/elementi necessari per attivare gli indicatori
<p><i>La progettazione è l'attività che identifica l'intervento nel suo complesso, lo definisce e lo connota attraverso il livello qualitativo specifico che riesce ad esprimere.</i></p> <p><i>La qualità deve essere intesa qui come il riflesso di un insieme di elementi legati all'efficacia e all'efficienza del processo che, combinati in senso logico e strutturato, costituiscono in definitiva il prodotto "formazione" nel suo complesso. La progettazione, nel presente caso, va inserita all'interno di un quadro logico, in base al quale le attività portano al raggiungimento dei risultati, i risultati portano al raggiungimento degli scopi e questi contribuiscono al raggiungimento dell'obiettivo generale, ovvero delle ricadute socio-economiche del progetto. (Il quadro logico del Project Cycle Management è illustrato nel primo capitolo del presente lavoro).</i></p>		
<p><b>a. Adeguatezza nella formulazione della proposta progettuale</b></p> <p><i>Coerenza della struttura progettuale all'interno del quadro logico, specificamente previsto</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descrizione delle attività coerenti con il raggiungimento dei risultati attesi.</li> <li>2. Descrizione dei risultati coerenti con gli scopi espressi.</li> <li>3. Descrizione di come gli scopi contribuiscono al raggiungimento degli obiettivi generali ("valore aggiunto" sociale).</li> </ol>	<p>Formulario di candidatura.</p> <p>Indicazioni del progettista.</p>
<p><i>BUONO se è espressa con chiarezza e ben argomentata, fin dalla proposta iniziale, la coerenza tra attività operative individuate dal progetto e i risultati attesi e tra questi e gli scopi del progetto e se è chiaro il raggiungimento anche dell'obiettivo generale che definisce il valore sociale del progetto (Quadro logico).</i></p> <p><i>SUFFICIENTE se è sufficientemente chiara ma poco argomentata, fin dalla proposta iniziale, la coerenza tra attività operative individuate dal progetto e i risultati attesi e tra questi e gli scopi del progetto e se è chiaro il raggiungimento anche dell'obiettivo generale che definisce il valore sociale del progetto (Quadro logico).</i></p> <p><i>SCARSO se non esiste o non viene espressa con chiarezza la coerenza tra i quattro livelli che descrivono il progetto all'interno del Quadro logico.</i></p>		

<p><b>b. Coerenza tra la proposta progettuale e le indicazioni della misura regionale</b></p> <p><i>Livello di corrispondenza tra le strategie e le politiche stabilite ad un livello istituzionale e gli obiettivi che a un livello micro, rispetto a target ed obiettivi definiti, si pone l'organismo che opera sul territorio.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descrizione della coerenza tra la figura professionale individuata e le indicazioni Istituzionali regionali.</li> <li>2. Descrizione della coerenza tra indicazioni regionali e strategie formative adottate.</li> </ol>	<p>Formulario di candidatura</p> <p>Indicazioni del progettista.</p>
<p><i>BUONO se è espressa con chiarezza e ben argomentata, già nel formulario di candidatura, la coerenza tra le indicazioni regionali (caso per caso si possono specificare le indicazioni delle diverse misure regionali) e la progettazione del corso.</i></p> <p><i>SUFFICIENTE se è sufficientemente chiara ma poco argomentata, già nel formulario di candidatura, la coerenza tra le indicazioni regionali (caso per caso si possono specificare le indicazioni delle diverse misure regionali) e la progettazione del corso.</i></p> <p><i>SCARSO se non esiste o non viene espressa con chiarezza la coerenza tra le indicazioni regionali (caso per caso si possono specificare le indicazioni delle diverse misure regionali) e la progettazione del corso.</i></p>		
<p><b>c. Chiarezza del percorso didattico</b></p> <p><i>Livello di definizione e compiutezza dei singoli moduli formativi (contenuti e competenze trasferite) e il collegamento funzionale tra i differenti moduli.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contenuto e risultato atteso dei diversi moduli.</li> <li>2. Articolazione del percorso formativo.</li> <li>3. Metodologie adottate.</li> </ol>	<p>Formulario di candidatura.</p> <p>Indicazioni del progettista.</p>
<p><i>BUONO se esiste una chiara e ben argomentata descrizione dei moduli in termini di contenuti e risultati attesi e se esiste una chiara e ben argomentata descrizione del collegamento tra i differenti moduli.</i></p> <p><i>SUFFICIENTE se esiste una sufficientemente chiara ma poco argomentata descrizione dei moduli in termini di contenuti e risultati attesi e se esiste una sufficientemente chiara ma poco argomentata descrizione del collegamento tra i differenti moduli.</i></p> <p><i>SCARSO se la descrizione dei moduli è scarsa e non è chiaro il collegamento tra i moduli.</i></p>		
<p><b>Profilo professionale del “Progettista di Formazione”</b> (ISFOL, <i>Repertorio delle professioni</i>, 1999)</p> <p><b>Competenze necessarie</b></p> <p><i>Il progettista di formazione deve possedere (buone) conoscenze nell'ambito di alcune</i></p>		

discipline (pedagogia e andragogia,) oltre ad avere conoscenze di base relative ad alcune discipline specialistiche relative al campo in cui opera (scienze dell'organizzazione; elementi del mercato del lavoro e legislazione del lavoro, etc.). Le azioni basilari riconducibili a tale professionalità si possono riassumere come segue:

- organizzare una raccolta delle informazioni provenienti da diversi settori di attività sui processi evolutivi in atto nel mercato del lavoro e nel campo delle professionalità e sulle strategie formative discusse ed adottate in altre sedi;
- analizzare compiti e abilità professionali richiesti da nuove tecnologie e forme di organizzazione del lavoro; definire tali mutamenti in termini di nuova cultura professionale; progettare i moduli formativi (articolati per unità didattiche) capaci di fornire le necessarie competenze culturali e professionali;
- delineare i criteri e le forme di valutazione dei livelli di partenza dei corsisti; descrivere gli obiettivi dei percorsi formativi in termini di abilità culturali;
- interpretare i contenuti dei curricoli; predisporre le procedure di attuazione degli itinerari didattici; indicare i criteri e le forme di valutazione degli allievi;
- stabilire le modalità di verifica e di eventuali correzioni dei processi didattici;
- elaborare modelli di formazione in servizio dei docenti;
- svolgere un'opera continua di aggiornamento e di approfondimento dei problemi dello sviluppo economico e produttivo, dell'evoluzione delle professionalità, delle politiche della transizione e dell'orientamento, della progettazione didattica. Imposta, sviluppa, realizza, nell'ambito delle strategie dell'organizzazione in cui opera, i progetti ed i piani di sviluppo della progettazione formativa, ottimizzando le risorse e verifica l'efficacia e l'efficienza delle azioni, in collaborazione con il Responsabile della valutazione dei processi formativi.

**Requisiti di accesso** (ISFOL, Standard formatori, 1998)

1. Titolo di studio istruzione superiore
2. esperienza professionale superiore ai 5 anni
3. Esperienza professionale in ambito formativo diversificata superiore ai 5 anni
4. Formazione professionale iniziale: corso di formazione dei formatori sulle competenze base, tecnico-professionali e trasversali caratteristiche del profilo
5. Formazione professionale specialistica: corso di formazione dei formatori di livello avanzato sulle competenze tecnico-professionali specifiche del profilo o master in scienze ingegneristiche e gestionali

<p><b>d. Adeguatezza del presidio professionale della fase di progettazione</b> <i>Livello di esperienza del professionista che realizza la fase di progettazione</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esistenza di un presidio professionale stabilmente presente nel Centro.</li> <li>2. Esistenza di un presidio professionale esterno al Centro.</li> <li>3. Esistenza di un team di lavoro.</li> <li>4. Esperienza del progettista.</li> </ol>	<p>Descrizione della figura professionale che si occupa della fase di progettazione.</p> <p>Tipo di contratto che lega la figura professionale all'Ente.</p> <p>Collaborazioni con altre figure professionali.</p>
---	--	--

**BUONO** se l'Ente ha una figura professionale, interna alla struttura, con esperienza superiore ai cinque anni nella progettazione formativa e un team di lavoro che presidia la fase di progettazione (per esperienza bisogna rapportarsi alle competenze indicate

dall'Isfol).

SUFFICIENTE se l'Ente ha un esperto di progettazione formativa interno alla struttura con almeno cinque anni di esperienza, che si avvale di collaborazioni su esigenze specifiche (per esperienza bisogna rapportarsi alle competenze indicate dall'Isfol).

SCARSO se l'Ente ha un progettista esterno con esperienza inferiore ai cinque anni (per esperienza bisogna rapportarsi alle competenze indicate dall'Isfol).

### 3. Macro-Area: PROMOZIONE E SELEZIONE

Indicatori	Descrizione	Documenti/elementi necessari per attivare gli indicatori
<p><b>a. Adeguatezza della pubblicizzazione</b></p> <p><i>Livello di articolazione del piano di comunicazione come espressione della consapevolezza della necessità di promozione e mainstreaming da parte del soggetto attuatore..</i></p>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Esistenza di canali di promozione specifici.</li><li>2. Esistenza di modalità articolate di comunicazione per il reclutamento dell'utenza.</li><li>3. Esistenza di modalità di comunicazione diretta con il target di riferimento del progetto.</li></ol>	<p>Bando pubblicato.</p> <p>Presenza di un piano di comunicazione o contatti attivati con un esperto di comunicazione.</p> <p>Contratti con mezzi di comunicazione per pubblicizzare le informazioni relative al corso.</p> <p>Presenza di un proprio sito o utilizzo di altri siti.</p>
<p>BUONO se l'Ente struttura un vero e proprio piano di comunicazione, a partire dagli obiettivi del progetto.</p> <p>SUFFICIENTE se l'Ente elabora con precisione le informazioni da inserire nel Bando e struttura una capillare diffusione dello stesso.</p> <p>SCARSO se l'Ente elabora con scarsa precisione le informazioni inserite nel Bando e realizza una diffusione poco estesa dello stesso.</p>		
<p><b>b. Adeguatezza della formalizzazione del processo di selezione</b></p> <p><i>Livello di articolazione e descrizione della selezione (attività di orientamento, individuazione dei prerequisiti,..) per la positiva riuscita delle attività.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Presentazione delle modalità di selezione.</li><li>2. Esplicitazione dei prerequisiti richiesti.</li></ol>	<p>Indicazioni degli allievi.</p> <p>Descrizione della selezione.</p>
<p>BUONO se esistono momenti strutturati di incontro con gli utenti (es. incontri di pre-</p>		

<p><i>orientamento).</i>  <b>SUFFICIENTE</b> se l'Ente è presente e disponibile al contatto con l'utente, per diffondere le informazioni richieste.  <b>SCARSO</b> se l'Ente diffonde poche informazioni rimandando gli utenti alla lettura del bando.</p>		
<p><b>c. Correttezza metodologica del processo di selezione</b></p> <p><i>Progettazione della selezione coerente con gli obiettivi del profilo professionale che si intende formare.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esistenza di prerequisiti puntuali per l'ammissione al corso.</li> <li>2. Esistenza di modalità di selezione che tengono conto delle finalità del corso.</li> <li>3. Esistenza di modalità di selezione che tengono conto delle diversità di genere.</li> <li>4. Esistenza di una progettazione strutturata e concordata tra i vari professionisti che realizzano la selezione.</li> </ol>	<p>Descrizione della selezione: modalità e obiettivi.</p> <p>Relazioni e/o verbali di selezione.</p> <p>Indicazioni del coordinatore.</p>
<p><b>BUONO</b> se esiste una progettazione della selezione strutturata e concordata tra i vari professionisti (interni ed esterni che realizzano la selezione), sulla base degli obiettivi che si intendono raggiungere.  <b>SUFFICIENTE</b> se l'Ente concorda preventivamente la selezione con i professionisti esterni e prevede un'articolazione coerente della selezione con gli obiettivi che si intendono raggiungere.  <b>SCARSO</b> se l'Ente realizza la selezione con una logica unicamente burocratica.</p>		
<p><b>d. Efficacia della selezione</b></p> <p><i>Ricadute della fase di selezione sulla composizione del gruppo d'aula che dovrà seguire il percorso formativo</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esistenza di un gruppo d'aula ben equilibrato: <ul style="list-style-type: none"> <li>• equilibrio rispetto al genere</li> <li>• equilibrio rispetto all'età</li> <li>• equilibrio rispetto al titolo di studio</li> <li>• equilibrio rispetto all'esperienza lavorativa</li> <li>• equilibrio rispetto alle conoscenze d'ingresso previste dal progetto formativo</li> </ul> </li> </ol>	<p>Lettura dei dati che evidenziano la composizione dell'aula.</p> <p>Descrizione del gruppo d'aula.</p> <p>Questionario Allievo.</p>
<p><b>BUONO</b> se esiste un equilibrio del gruppo d'aula rispetto alle finalità del corso e al target individuato e se tale equilibrio è percepito anche dagli allievi (nessun allievo percepisce</p>		

*una difficoltà di apprendimento).*  
**SUFFICIENTE** se esiste un equilibrio sufficiente del gruppo d'aula rispetto alle finalità del corso e al target individuato e se tale equilibrio è percepito anche dagli allievi (nessun allievo percepisce una difficoltà di apprendimento).  
**SCARSO** se il gruppo d'aula non è equilibrato rispetto alle finalità del corso a al target individuato e se gli allievi percepiscono una difficoltà di apprendimento.

<p><b>e. Adeguatezza del presidio professionale della fase di selezione</b></p> <p><i>Livello di esperienza del professionista che realizza la fase di selezione</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esistenza di un presidio professionale stabilmente presente nel centro</li> <li>2. Esistenza di un presidio professionale esterno al Centro</li> <li>3. Esistenza di un team di lavoro</li> </ol>	<p>Descrizione della figura professionale che si occupa della fase di selezione.</p> <p>Tipo di contratto che lega la figura professionale all'Ente.</p> <p>Collaborazioni con altre figure professionali.</p>
--	---	--

**BUONO** se l'Ente prevede all'interno della commissione di selezione una figura professionale con esperienza decennale nella selezione e valutazione delle risorse umane e un team di lavoro che presidia la fase di selezione.  
**SUFFICIENTE** se l'Ente prevede all'interno della commissione di selezione una figura professionale con almeno cinque anni di esperienza nella selezione e valutazione delle risorse umane, che si avvale di collaborazioni su esigenze specifiche.  
**SCARSO** se l'Ente attiva commissioni di selezione che non prevedono una specifica figura professionale esperta di selezione e valutazione delle risorse umane.

#### 4. Macro- Area: REALIZZAZIONE DEL PROGETTO

Indicatori	Descrizione	Documenti/elementi necessari per attivare gli indicatori
<p><b>a. Esistenza di una progettazione esecutiva rimodulata su eventuali cambiamenti intercorsi o sulle specifiche esigenze degli allievi</b></p> <p><i>Capacità di ritardare gli obiettivi specifici e le attività di un intervento, sulla base di eventuali variazioni intercorse tra la presentazione del progetto al finanziamento e la sua approvazione, considerando</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adattamento in fase di progettazione esecutiva degli assunti definiti nella proposta progettuale.</li> <li>2. Esistenza di una progettazione esecutiva che tiene conto delle esigenze degli allievi/beneficiari ammessi al corso.</li> </ol>	<p>Progetto esecutivo.</p> <p>Descrizione delle attività per rilevare le esigenze degli allievi.</p> <p>Indicazioni del coordinatore e/o del direttore del corso.</p>

<p><i>il fattore tempo come un elemento di criticità inevitabile di un processo che parte con la pubblicazione del bando regionale e si conclude con l'effettiva partenza delle attività. Per questo si vuole rilevare il potenziale di riadattamento che l'Ente esprime in relazione al contesto e alle specifiche esigenze del target di utenti selezionato.</i></p>		
<p>In questo caso si rileva con un SI o un NO la presenza o assenza dell'oggetto di indagine</p>		
<p><b>Patto formativo</b> – Sancisce l'ingresso dell'allievo nel percorso formativo, individuando e rendendo chiaramente visibili e condivise le aspettative del singolo rispetto all'offerta formativa e gli impegni del soggetto erogatore in termini di competenze professionali in uscita al percorso. Esso coinvolge necessariamente entrambe le parti, allievo/i e soggetto/i che eroga la formazione, che si impegnano reciprocamente a rispettare ed assolvere quanto sottoscritto.</p>		
<p><b>b. Esistenza di un patto formativo</b></p> <p><i>Impegno dell'Ente ad avviare una procedura che fornisce un contributo di trasparenza e di condivisione (allievi – Ente) di responsabilità. Il percorso di formazione viene correttamente inteso come un momento di crescita "più ampio" che interviene oltre che su aspetti tecnici, sapere-saper fare, anche e soprattutto sugli aspetti comportamentali del saper agire/ ovvero interagire.</i></p>	<p>1. Formalizzazione dell'articolazione degli elementi distintivi del Patto all'interno percorso formativo.</p>	<p>Patto formativo sottoscritto dall'Ente formatore e dall'allievo.</p> <p>Questionario Allievo.</p>
<p>In questo caso si rileva con un SI o un NO la presenza o assenza dell'oggetto di indagine</p>		
<p><b>Azioni di accompagnamento</b> – Costituiscono l'insieme dei servizi di supporto all'allievo.</p>		



*Servizi non formativi, ma relativi alle azioni che rendono maggiormente fruibile il percorso formativo e ne favoriscono il successo, anche in termini di inserimento lavorativo o di ulteriore formazione. Sono le attività di supporto alla persona che agevolano la consapevolezza delle proprie potenzialità, per accompagnarla nella definizione del percorso personale di inserimento lavorativo. Le azioni di accompagnamento sono caratterizzate prevalentemente dai percorsi di orientamento che rappresentano oggi lo “strumento” che affianca l’iter formativo e lavorativo di ciascun individuo favorendone il relativo processo di apprendimento e di conoscenza di sé. Una conferma dell’importanza dell’orientamento arriva dal “Memorandum sull’istruzione e sulla formazione” elaborato dalla Commissione Europea, laddove si sostiene che l’orientamento deve divenire un servizio accessibile a tutti lungo tutto l’arco della vita, centrato non solo sull’offerta ma anche sui bisogni degli utenti. Secondo le indicazioni dell’OCSE (OECD-OCDE 1998 pagg.29-30 – Pianificare il futuro, Roma, Armando) le attività di orientamento devono garantire: **informazione** (fornire dati oggettivi e fattuali), **valutazione** (esprimere un giudizio diagnostico sull’idoneità di un certo individuo per certe opzioni, usando tecniche formali e informali), **consulenza** (dare supporto ai percorsi di scelta), **counselling** (aiutare le persone nell’esplorazione dei propri pensieri e sensazioni sulla loro situazione, sulle opzioni disponibili e sulle probabili conseguenze delle diverse scelte), **educazione al lavoro** (programma di esperienze pianificate – giochi di ruolo, colloqui simulati, stage, ecc - per avvicinare le persone alla scelte professionali adeguate), **collocamento** (aiutare le persone ad ottenere l’accesso ad un determinato lavoro), **patrocinio** (trattare direttamente con le istituzioni per conto di particolari utenti), **feedback** (informare le istituzioni educative ed altri erogatori di formazione sul tipo di corsi e programmi di formazione richiesti dai datori di lavori o dagli utenti e che attualmente sono disponibili), **follow-up** (contattare ex utenti per verificare come si trovano e se hanno bisogno di ulteriore aiuto).*

**c. Adeguatezza delle attività di accompagnamento**

*Capacità dell’Ente ad attivare percorsi che supportano gli allievi nella definizione di percorsi professionali individuali che nascono da modelli di intervento aperti alle logiche di interazione e di co-determinazione. Questo introduce anche l’attenzione dell’Ente al miglioramento dell’occupabilità, come ricaduta del corso sul contesto di riferimento.*

1. azioni di informazione
2. azioni di consulenza orientativa
3. azioni di ricerca attiva del lavoro

Programma ore di accompagnamento: obiettivi e contenuti.

Indicazioni del coordinatore.

Questionario Allievo.

*BUONO se l’Ente prevede una buona articolazione delle attività di accompagnamento, che significa corrispondenza in un percorso unico (che pone l’individuo al centro del processo di crescita) tra attività di informazione, consulenza, counselling, tutoring, educazione al lavoro e collocamento.*

SUFFICIENTE se l'Ente prevede una buona articolazione delle attività di accompagnamento, che significa corrispondenza in un percorso unico (che pone l'individuo al centro del processo di crescita) tra almeno le attività di informazione, consulenza e counselling.  
 SCARSO se l'Ente prevede solo generiche attività di informazione.

<p><b>d. Articolazione del percorso di accompagnamento</b></p> <p><i>Articolazione delle attività di supporto alla crescita personale e professionale del singolo allievo, nella logica di sviluppo di un percorso di orientamento basato sull'approccio educativo, che prevede le seguenti fasi: esplorazione, sedimentazione, definizione, realizzazione. Il corretto sviluppo di tali fasi richiede, necessariamente, la distribuzione delle ore di accompagnamento lungo il percorso formativo, per poter partire dalla conoscenza del sé e arrivare al progetto di inserimento professionale che "guida" l'allievo dopo la conclusione delle attività.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ore ad inizio corso.</li> <li>2. Ore distribuite durante il corso.</li> <li>3. Ore previste a fine corso.</li> </ol>	<p>Programma ore di accompagnamento: obiettivi e contenuti.</p> <p>Indicazioni del coordinatore.</p> <p>Questionario Allievo.</p>
---	--	---

BUONO se l'Ente prevede una buona articolazione delle ore di accompagnamento (inizio corso, durante e fine corso) ed esplicita il collegamento funzionale tra le ore dedicate specificamente all'accompagnamento.  
 SUFFICIENTE se l'Ente prevede una buona articolazione delle ore di accompagnamento (inizio corso, durante e fine corso) ma non esplicita il collegamento funzionale tra le ore dedicate specificamente all'accompagnamento.  
 SCARSO se l'Ente prevede solo attività a inizio o fine corso.

<p><b>e. Esistenza di interventi collettivi di orientamento</b></p> <p><i>Realizzazione delle attività di orientamento in gruppo, per attivare il confronto tra esperienze diverse, l'assunzione di</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Attività dedicate ad interventi collettivi di orientamento</li> </ol>	<p>Programma delle ore di orientamento: obiettivi e contenuti.</p> <p>Indicazioni del coordinatore.</p> <p>Questionario Allievo.</p>
---	---	--

<i>responsabilità rispetto ai propri problemi, la crescita del singolo rispetto al gruppo, ecc.</i>		
In questo caso si rileva con un SI o un NO la presenza o assenza dell'oggetto di indagine		
<b>f. Esistenza di interventi di orientamento individuali</b>  <i>Realizzazione dei colloqui individuali che rispondono meglio alla domanda di personalizzazione del percorso formativo e di definizione del piano individuale di inserimento lavorativo (i colloqui individuali permettono di sintetizzare e di approfondire i vari elementi emersi durante i lavori di gruppo)</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Colloqui di bilancio di competenze.</li> <li>2. Consulenza individuale.</li> </ol>	Programma delle ore di orientamento: obiettivi e contenuti.  Indicazioni del coordinatore.  Questionario Allievo.
In questo caso si rileva con un SI o un NO la presenza o assenza dell'oggetto di indagine		
<b>g. Esistenza di attività di verifica dell'apprendimento</b>  <i>Predisposizione da parte dell'Ente di un sistema di verifica dei saperi trasmessi durante il corso che accompagna i moduli formativi</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Metodi di verifica in itinere dell'apprendimento</li> <li>2. Strumenti di rilevazione</li> </ol>	Programma ore di didattica  Indicazioni coordinatore  Indicazioni docenti  Indicazioni tutor
In questo caso si rileva con un SI o un NO la presenza o assenza dell'oggetto di indagine		
<b>h. Esistenza di un sistema di rilevamento del clima d'aula</b>  <i>Attività di monitoraggio predisposte dall'Ente per rilevare la percezione degli allievi rispetto all'andamento</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Strumenti per la rilevazione del clima d'aula,</li> <li>2. Incontri periodici con gli allievi.</li> </ol>	Programmazione attività di monitoraggio e valutazione.  Indicazioni del coordinatore.  Indicazioni del tutor.

del corso		
In questo caso si rileva con un SI o un NO la presenza o assenza dell'oggetto di indagine		
<p><b>Flessibilità</b> – <i>Organizzare un processo formativo per singole competenze professionali, consente di strutturare un percorso formativo con modalità flessibili e modulari. Ciò facilita la predisposizione di piani individuali che tengano conto dei crediti/debiti formativi in ingresso degli allievi e fa sì che le competenze acquisite in uscita dal percorso, pur se correlate a quelle della specifica figura professionale, possano essere spese in contesti lavorativi differenziati grazie a una progettazione formativa che fa riferimento alla figura professionale in modo non rigido, attraverso un mix di complessità (ampiezza della competenza) e grado di acquisizione (intensità) che è suggerito dalle peculiarità del contesto in cui si interviene.</i></p> <p><b>Il Libretto formativo</b> – <i>Si configura come una sorta di “carta di identità” dell’individuo in formazione. Serve a documentare il curriculum formativo e le competenze dell’individuo, mettendo insieme – in forma coerente e leggibile – i diversi elementi che fanno riferimento a singole parti del percorso individuale scolastico, formativo o lavorativo. Da tale documento devono emergere le caratteristiche del percorso che ha consentito all’individuo di sviluppare tali competenze, anche in termini di crediti formativi maturati. (Ministero del lavoro – Linee guida per l’implementazione del libretto formativo – novembre 2004). Tale strumento è attualmente in sperimentazione.</i></p>		
<p><b>i. Esistenza di modalità per il riconoscimento delle competenze in uscita</b></p> <p><i>Predisposizione, da parte dell’Ente, di una metodologia e di strumenti che esplicitano le competenze acquisite. Più in generale il processo di messa in trasparenza dell’apprendimento e quindi della relativa “leggibilità” in un’ottica di percorso di crescita del singolo lungo tutto l’arco della vita.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modalità per la valutazione delle competenze in uscita</li> <li>2. Utilizzo di strumenti quali il libretto formativo.</li> </ol>	<p>Programma didattico.</p> <p>Progetto presentato.</p> <p>Indicazioni coordinatore.</p> <p>Questionario Allievo.</p>
In questo caso si rileva con un SI o un NO la presenza o assenza dell'oggetto di indagine		
<p><b>I. Adeguatezza della funzione di coordinamento didattico- metodologico</b></p> <p><i>Livello di esperienza del</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esistenza di un presidio professionale stabilmente presente nel centro</li> <li>2. Esistenza di un presidio</li> </ol>	<p>Descrizione della figura professionale che si occupa del coordinamento.</p> <p>Tipo di contratto che lega la</p>

<p><i>professionista che realizza la fase di coordinamento didattico - metodologico</i></p>	<p>professionale esterno al Centro</p> <p>3. Organizzazione del coordinamento (Livelli di responsabilità e segmentazione della funzione)</p>	<p>figura professionale all'Ente.</p> <p>Collaborazione con altre figure professionali.</p> <p>Questionario Allievo.</p>
<p>BUONO se l'Ente ha una figura professionale, interna alla struttura, con esperienza decennale nel coordinamento e/o nella direzione di progetti formativi e un team di lavoro che presidia la funzione di coordinamento.</p> <p>SUFFICIENTE se l'Ente ha una figura professionale, interna alla struttura, con esperienza di almeno cinque anni nel coordinamento e/o nella direzione di progetti formativi, che si avvale della collaborazione di altre figure professionali su esigenze specifiche.</p> <p>SCARSO se l'Ente ha un coordinatore di progetto con esperienza inferiore ai cinque anni, esterno alla struttura e che gestisce tale funzione senza avvalersi della collaborazione delle altre figure professionali.</p>		
<p><b>Profilo professionale del "Tutor"</b> (ISFOL, <i>Repertorio delle professioni</i>, 1999)</p> <p><b>Attività e compiti</b></p> <p><i>I compiti di questa figura sono, sia nelle attività corsuali tradizionali, sia in quelle di formazione in alternanza, da un lato culturali, dall'altro burocratici (si pensi, ad esempio, al controllo delle presenze). In generale, compito del Tutor è far sì che le azioni e i diversi momenti della formazione vengano sottratte ad una prospettiva esclusivamente formale e acquisiscano valenza pedagogica (anche il controllo delle presenze, per restare nell'esempio citato, diviene un modo per conoscere i corsisti, per essere più vicini alla loro realtà, alle loro difficoltà). Nel caso di <b>attività corsuali</b> tra i compiti del Tutor può rientrare: l'accoglienza di docenti e studenti; la rilevazione delle esigenze espresse dai corsisti di cui può farsi porta-voce presso la docenza o l'intero staff formativo; il monitoraggio delle attività, dell'apprendimento, del gradimento e dell'interesse; l'organizzazione dello spazio fisico dell'aula al fine di favorire un'interazione efficace ed efficiente tra i partecipanti al corso e i relatori; la gestione dei gruppi di lavoro; l'analisi e l'intervento sul "clima" d'aula. In alcuni casi il Tutor può affiancare il docente stabilendo nessi con i momenti formativi precedenti, fornendo chiarimenti (ad esempio sulla terminologia utilizzata) e producendo dispense o materiale documentario (raccolte di articoli, preparazione di lucidi, abstract, etc.) sugli argomenti trattati. Nel caso della formazione a distanza (FAD), il Tutor ha il compito di aiutare, guidare, motivare, gli allievi che, fisicamente lontani, corrono il rischio di estraniarsi dal processo formativo e di non seguire la giusta programmazione temporale nelle varie fasi dell'apprendimento. Egli deve, inoltre, rispondere - entro tempi estremamente ridotti - ai messaggi che gli allievi gli inviano e verificare l'esito delle prove previste nel percorso formativo. Gli strumenti del Tutor FAD sono il computer e il fax, ed i luoghi della formazione possono essere le "chat" di discussione e le videoconferenze.</i></p> <p><b>Requisiti di accesso</b> (ISFOL, <i>Standard formatori</i>, 1998)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Titolo di studio istruzione superiore</li> <li>2. Esperienze professionali maturate</li> <li>3. Esperienza professionale in ambito formativo superiore ai 2 anni</li> <li>4. Formazione professionale iniziale: corso di formazione dei formatori sulle competenze base, tecnico-professionali e trasversali caratteristiche del profilo</li> <li>5. Formazione professionale specialistica: corso di formazione dei formatori di livello avanzato sulle competenze tecnico-professionali specifiche del profilo</li> </ol>		
<p><b>m. Adeguatezza della funzione di tutoraggio</b></p> <p><i>Attività e i compiti affidati al</i></p>	<p>1. Esistenza di un presidio professionale stabilmente presente nel Centro.</p>	<p>Descrizione della figura professionale che si occupa del coordinamento.</p>

<p><i>tutor, sulla base delle indicazioni Isfol</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Esistenza di un presidio professionale esterno al Centro.</li> <li>3. Organizzazione del tutoraggio.</li> </ol>	<p>Tipo di contratto che lega la figura professionale all'Ente.</p> <p>Collaborazione con altre figure professionali.</p> <p>Questionario Allievo.</p>
<p>BUONO se l'Ente ha una figura professionale, interna o esterna alla struttura, con esperienza superiore ai due anni e i requisiti previsti dall'Isfol.</p> <p>SUFFICIENTE se l'Ente ha una figura professionale, interna o esterna alla struttura, con esperienza, in ambito formativo, di almeno due anni e il titolo di istruzione superiore previsto dal Repertorio delle professioni dell'Isfol.</p> <p>SCARSO se l'Ente ha una figura professionale, interna o esterna alla struttura, che non possiede nessuno dei requisiti previsto dal Repertorio delle professioni dell'Isfol</p>		
<p><b>Profilo professionale del “Formatore docente”</b> (ISFOL, <i>Standard formatori</i>, 1998)</p> <p><b>Attività e compiti</b></p> <p><i>Opera nel trasferimento di conoscenze, capacità specifiche e comportamenti verso un pubblico di giovani e di adulti. Predisporre le sequenze didattiche e i relativi materiali. Valuta i risultati di apprendimento al fine di migliorare costantemente l'adeguatezza dei programmi, degli strumenti e dei processi cognitivi attivati. In certi casi partecipa all'ideazione degli strumenti didattici e ne sperimenta l'efficacia. Può partecipare al coordinamento delle attività o di parte di esse e intervenire in fase di rilevazione delle esigenze formative e di progettazione per quanto riguarda il suo specifico ambito professionale. Secondo il livello di seniority può coordinare gruppi di lavoro finalizzati nel suo ambito tematico.</i></p> <p><b>Requisiti di accesso</b> (ISFOL, <i>Standard formatori</i>, 1998)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Titolo di studio istruzione superiore</li> <li>2. Esperienze professionali maturate</li> <li>3. Esperienza professionale in ambito formativo superiore ai 2 anni</li> <li>4. Formazione professionale iniziale: corso di formazione dei formatori sulle competenze base, tecnico-professionali e trasversali caratteristiche del profilo;</li> <li>5. Formazione professionale specialistica: corso di formazione dei formatori di livello avanzato sulle competenze tecnico-professionali specifiche del profilo</li> </ol>		
<p><b>n. Adeguatezza della docenza</b></p> <p><i>Esperienza professionale dei docenti, in funzione di quelle individuate dall'Isfol</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. N° di docenti junior sul totale utilizzato nel corso.</li> <li>2. N° di docenti medium sul totale utilizzati nel corso.</li> <li>3. N° di docenti senior sul totale utilizzato nel corso.</li> <li>4. N° di docenti provenienti dal sistema della formazione/istruzione sul totale utilizzato nel corso.</li> <li>5. N° di docenti</li> </ol>	<p>Descrizione del profilo dei docenti coinvolti nella didattica.</p> <p>Questionario Allievo.</p>

	<p>provenienti dal sistema della consulenza e dalle aziende sul totale utilizzato nei corsi.</p> <p>6. Attività svolta dai docenti.</p>	
<p><b>BUONO</b> se sono coinvolti più del 50% i docenti senior e se i docenti hanno i requisiti indicati dall'Isfol</p> <p><b>SUFFICIENTE</b> se sono coinvolti per almeno il 30% docenti senior e almeno il 50% docenti medium e se i docenti hanno le esperienze professionali e il titolo di studio indicato dall'Isfol</p> <p><b>SCARSO</b> se sono coinvolti docenti junior per più del 30% delle ore e se i docenti non hanno l'esperienza professionale prevista dall'Isfol</p>		
<p><b>Strumenti didattici</b> – I docenti, in base alle indicazioni Isfol, predispongono gli strumenti didattici. Si intendono strumenti tradizionali le lavagne, i cartelloni, i testi, le dispense, ecc. Strumenti innovativi sono considerati quelli legati alle moderne tecnologie, audiovisivi, videotape, cd rom, strumenti informatici, ecc.</p>		
<p><b>o. Presenza di strumenti didattici innovativi</b></p> <p><i>Utilizzo, da parte dei docenti, di strumenti didattici legati alle nuove tecnologie</i></p>	<p>1. Strumenti utilizzati dai docenti.</p>	<p>Descrizione degli strumenti utilizzati.</p> <p>Dotazione dell'Ente.</p> <p>Questionario Allievo.</p>
<p>In questo caso si rileva con un SI o un NO la presenza o assenza dell'oggetto di indagine</p>		
<p><b>Asset di comunicazione:</b> metodologie rivolte a favorire la partecipazione attiva dell'allievo facilitando il processo di crescita e la verifica di attitudini e capacità del singolo allievo.</p>		
<p><b>p. Esistenza di metodologie che realizzano un medio/alto livello di interazione</b></p> <p><i>Elaborazione e/o applicazione di metodologie e strumenti didattici che privilegiano una didattica capace di attivare un confronto costante e diretto in grado di stimolare una crescita autonoma dell'allievo, legata ad un</i></p>	<p>1. Partecipazione e coinvolgimento degli allievi nelle attività didattiche.</p>	<p>Descrizione delle metodologie adottate più frequentemente in aula.</p> <p>Report finali dei lavori di project work, role planning, discussione guidata, ecc.</p> <p>Questionario Allievo.</p>

<i>apprendimento basato sulla situazione attiva.</i>		
In questo caso si rileva con un SI o un NO la presenza o assenza dell'oggetto di indagine		
<b>Materiali didattici</b> – <i>I docenti, in base alle indicazioni Isfol (“Ruolo e compiti del docente formatore” in ISFOL, Standard formatori, 1998), predispongono i materiali didattici che vengono preparati a supporto delle lezioni.</i>		
<b>q. Esistenza di materiali didattici</b>  <i>Natura dei contenuti dei materiali didattici distribuiti che deve essere coerente con gli obiettivi del percorso formativo e con le conoscenze/capacità e le caratteristiche dei destinatari.</i>	1. Elaborazione di testi e dispense che contribuiscono ad attivare le conoscenze/capacità dei destinatari.	Descrizione dei materiali distribuiti.  Questionario Allievo.
In questo caso si rileva con un SI o un NO la presenza o assenza dell'oggetto di indagine		
<b>FAD</b> – <i>La formazione a distanza si basa sui seguenti strumenti: il computer, il fax. I luoghi della formazione possono essere le “chat” di discussione e le videoconferenze.</i>		
<b>r. Esistenza di ore di FAD</b>  <i>Percorso formativo che prevede ore di docenza realizzate a distanza (FAD)</i>	1. Erogazione della formazione in FAD	Programma didattico
In questo caso si rileva con un SI o un NO la presenza o assenza dell'oggetto di indagine		
<b>Lo stage</b> – <i>In base alla normativa di riferimento (DM 142/98) lo stage in azienda costituisce la fase pratica della formazione individuale focalizzata a far conoscere la realtà aziendale e a far acquisire le competenze operative relative ad una specifica attività. La finalità dello stage o tirocinio formativo-orientativo è innanzitutto quella di promuovere l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro attraverso una conoscenza diretta e qualificata delle operazioni concrete in cui si concretizza un'attività di lavoro. Per i giovani rappresenta un'ottima opportunità per entrare in contatto con la dimensione pragmatica di una specifica professionalità ma soprattutto per imparare ad interagire con un “contesto” di lavoro che, sappiamo, essere un universo di regole e di rapporti spesso non codificati ma proprio per questo essenziali nel determinare dinamiche di corretta interrelazione. Per le imprese, lo stage assume la funzione di filtro non traumatico nella direzione di un</i>		



*investimento su percorsi che conducono a potenziali assunzioni.  
 Gli stage si possono distinguere in stage formativi e stage di orientamento al lavoro.  
 Gli stage formativi vengono svolti durante gli studi con lo scopo principale di sviluppare le capacità professionali dello studente anche in relazione agli sbocchi occupazionali pertinenti al curriculum.  
 Gli stage di orientamento vengono svolti alla fine degli studi per migliorare la professionalità ai fini dell'inserimento lavorativo.*

<p><b>s. Adeguatezza della fase di stage</b></p> <p><i>Elaborazione di un programma di stage che permetta agli allievi l'ingresso in una realtà lavorativa. Tale programma deve essere strutturato sul potenziale del singolo allievo e deve facilitare una maggiore consapevolezza dei comportamenti, delle conoscenze, delle competenze possedute e delle proprie ambizioni.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esistenza di una programmazione condivisa con gli allievi per le attività di stage.</li> <li>2. Interazione tra formazione d'aula e formazione in azienda.</li> <li>3. Esistenza e grado di definizione del progetto di stage.</li> <li>4. Verifiche sull'andamento dello stage.</li> </ol>	<p>Programma di stage.</p> <p>Questionario Allievo.</p> <p>Indicazioni coordinatore.</p> <p>Indicazioni tutor.</p> <p>Relazione azienda stage</p>
--	---	---

*BUONO se esiste un programma di stage chiaramente articolato sulla base degli obiettivi formativi e delle potenzialità espresse dal singolo allievo.  
 SUFFICIENTE se esiste un programma di stage sufficientemente articolato sulla base degli obiettivi formativi e delle potenzialità espresse dal singolo allievo.  
 SCARSO se esiste un programma di stage generico e poco centrato sul potenziale dei singoli allievi.*

<p><b>t. Esistenza di un tutoraggio dello stage</b></p> <p><i>Presenza di un'azione di tutoraggio interna alla struttura produttiva e interna all'Ente di formazione che segue l'allievo nella sua esperienza in azienda e verifica il corretto svolgimento del programma di stage</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presenza del tutor di stage interno all'Ente.</li> <li>2. Individuazione all'interno della struttura produttiva di un tutor di stage.</li> <li>3. Articolazione del tutoraggio.</li> </ol>	<p>Programma di stage.</p> <p>Indicazioni tutor.</p> <p>Indicazioni coordinatore.</p> <p>Questionario Allievo.</p>
--	--	--

In questo caso si rileva con un SI o un NO la presenza o assenza dell'oggetto di indagine

## 5. Macro-Area: MONITORAGGIO E VALUTAZIONE

Indicatori	Descrizione	Documenti/elementi necessari per attivare gli indicatori
<p><b>a. Adeguatezza delle fasi di monitoraggio e valutazione</b></p> <p><i>Realizzazione di un sistema di raccolta di informazioni per costruire la base di dati che permette feedback costanti sulle attività in corso. Tale sistema di raccolta fornisce poi i dati alla valutazione.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esistenza di un monitoraggio che segue tutto il ciclo di vita del progetto (ex ante, in itinere ed ex post)</li> <li>2. Presenza del monitoraggio all'interno delle varie attività del percorso formativo (aula, stage, orientamento, ecc)</li> <li>3. Feed back delle attività di monitoraggio e valutazione</li> </ol>	<p>Progetto di monitoraggio.</p> <p>Attività realizzate.</p> <p>Strumenti utilizzati.</p> <p>Relazioni di monitoraggio.</p>
<p>BUONO se il progetto di monitoraggio e valutazione ha chiaramente accompagnato tutto il ciclo di vita del progetto (distinguendo le varie attività) ed ha fornito validi suggerimenti alla programmazione e/o riprogrammazione del corso (feedback).</p> <p>SUFFICIENTE se il progetto di monitoraggio e valutazione ha accompagnato la fase in itinere e finale del progetto (distinguendo le varie attività) ed ha fornito validi suggerimenti alla programmazione e/o riprogrammazione del corso (feedback.)</p> <p>SCARSO se il progetto di monitoraggio e valutazione si è basato su singoli interventi (che non hanno seguito la logica della circolarità del progetto) non finalizzati al miglioramento delle attività corsuali.</p>		
<p><b>b. Esistenza di strumenti elaborati per le attività di monitoraggio e valutazione</b></p> <p><i>Individuazione ed elaborazione di strumenti per la raccolta dei dati, per realizzare il monitoraggio e per procedere successivamente, in maniera opportuna, alla valutazione</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. strumenti di monitoraggio costruiti in base alle diverse fasi del progetto formativo.</li> </ol>	<p>Strumenti di monitoraggio e valutazione utilizzati.</p>
<p>In questo caso si rileva con un SI o un NO la presenza o assenza dell'oggetto di indagine</p>		

<p><b>c. Adeguatezza del presidio professionale della fase di monitoraggio</b></p> <p><i>Livello di esperienza del professionista che realizza la fase di monitoraggio e valutazione</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esistenza di un presidio professionale stabilmente presente nel Centro.</li> <li>2. Esistenza di un presidio professionale esterno al Centro.</li> <li>3. Esistenza di un team di lavoro.</li> </ol>	<p>Descrizione della figura professionale che si occupa della fase di progettazione.</p> <p>Tipo di contratto che lega la figura professionale all'Ente.</p> <p>Collaborazione con altre figure professionali.</p>
--	--	--

BUONO se l'Ente ha una figura professionale (interna o esterna) dedicata alle attività di monitoraggio e valutazione con una esperienza di più di 5 anni.  
SUFFICIENTE se l'Ente ha una figura professionale, interna alla struttura, che si occupa anche del monitoraggio e della valutazione con una esperienza di almeno 5 anni.  
SCARSO se l'Ente non prevede una figura professionale che sovrintende queste attività.

## 6. Macro-Area: LA VALUTAZIONE FINALE

Indicatori	Descrizione	Documenti/elementi necessari per attivare gli indicatori
<p><b>a. Esistenza di una valutazione finale</b></p> <p><i>Elaborazione da parte dell'Ente di un sistema di valutazione finale dell'intervento che prevede specifiche tecniche di rilevazione per valutare le ricadute del corso sul sistema economico di riferimento</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Strumenti per la rilevazione delle ricadute occupazionali.</li> </ol>	<p>Relazione sulla valutazione di impatto.</p> <p>Strumenti per la valutazione di impatto.</p>
<p>In questo caso si rileva con un SI o un NO la presenza o assenza dell'oggetto di indagine</p>		
<p><b>b. Adeguatezza della valutazione finale</b></p> <p><i>Livello qualitativo del piano di valutazione finale in termini di congruenza e conformità con quanto si intende rilevare</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grado di elaborazione del piano di valutazione.</li> <li>2. Grado di percezione dei risultati del progetto: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) elementi sulla ripetibilità/continuità dell'azione</li> <li>b) elementi sulla</li> </ol> </li> </ol>	<p>Piano di valutazione.</p> <p>Strumenti per la valutazione di impatto.</p> <p>Relazione sulla valutazione di impatto.</p>

	c) trasferibilità elementi sull'innovatività d) elementi sul mainstreaming e) elementi sull'occupazione	
<p>BUONO se l'Ente ha una valutazione chiaramente articolata dei risultati raggiunti, rispetto agli obiettivi di sviluppo individuati in sede di progettazione.</p> <p>SUFFICIENTE se l'Ente ha una valutazione sufficientemente articolata dei risultati raggiunti, rispetto agli obiettivi di sviluppo individuati in sede di progettazione.</p> <p>SCARSO se l'Ente non prevede una valutazione che fornisce dati sufficienti per descrivere le ricadute del progetto.</p>		
<p><b>c. Adeguatezza del presidio professionale della fase di valutazione finale</b></p> <p><i>Livello di esperienza del professionista che realizza la fase di monitoraggio e valutazione</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Esistenza di un presidio professionale stabilmente presente nel centro</li> <li>2. Esistenza di un presidio professionale esterno al Centro</li> <li>3. Esistenza di un team di lavoro</li> </ol>	<p>Descrizione della figura professionale che si occupa della fase di valutazione finale.</p> <p>Tipo di contratto che lega la figura professionale all'Ente.</p> <p>Collaborazioni con altre figure professionali.</p>
<p>BUONO se l'Ente ha una figura professionale (interna o esterna) dedicata alla valutazione di impatto, con specifiche competenze professionali.</p> <p>SUFFICIENTE se l'Ente ha una figura professionale, interna alla struttura, che si occupa anche di valutazione di impatto.</p> <p>SCARSO se l'Ente non prevede una figura professionale dedicata alla valutazione di impatto e tale attività è svolta di volta in volta da differenti figure professionali (coordinatore, direttore del corso, ecc.).</p>		

L'utilizzo degli indicatori per tutto il processo di monitoraggio e valutazione di un percorso formativo prevede la costruzione di una guida operativa alla valutazione applicabile in più contesti formativi. Una guida che di fatto consentirebbe di misurare l'efficacia e l'efficienza di una singola tipologia di attività formativa, definendo i criteri di interazione e comunicazione tra l'Ente appaltante e l'Ente esecutore.

Per rispondere a questa esigenza una guida dovrebbe essere organizzata in termini di:

1. *temporalizzazione degli indicatori individuati*, rispetto al ciclo di vita del progetto. In termini di processo le azioni di monitoraggio agiranno, per singola fase, su un insieme di

“oggetti” che nella fase stessa compongono il quadro di osservazione, ovvero: valutazione ex ante, in itinere, ex post<sup>36</sup>;

2. *individuazione delle macro-aree di valutazione* e temporalizzazione degli stessi;

3. *definizione di un “punteggio”* alle macro- aree la cui somma deve essere uguale a 100;

4. *rappresentazione dei criteri di valutazione* (indicatori) che sostanziano la valutazione delle macro-aree e assegnazione ad essi di un peso<sup>37</sup> in ragione del punteggio massimo assegnato al macro-ambito;

5. *costruzione di schede di valutazione* per macro aree e singolo indicatore con indicazione del criterio di giudizio ed esplicitazione del significato del giudizio (*vedi lo schema di indicatori presentato al termine del presente lavoro di indagine*).

Queste variabili devono essere strutturate di volta in volta, in base all’oggetto della valutazione e al relativo obiettivo. La figura 2 riporta lo schema per la costruzione della guida operativa che può supportare il monitoraggio e la valutazione dei progetti.

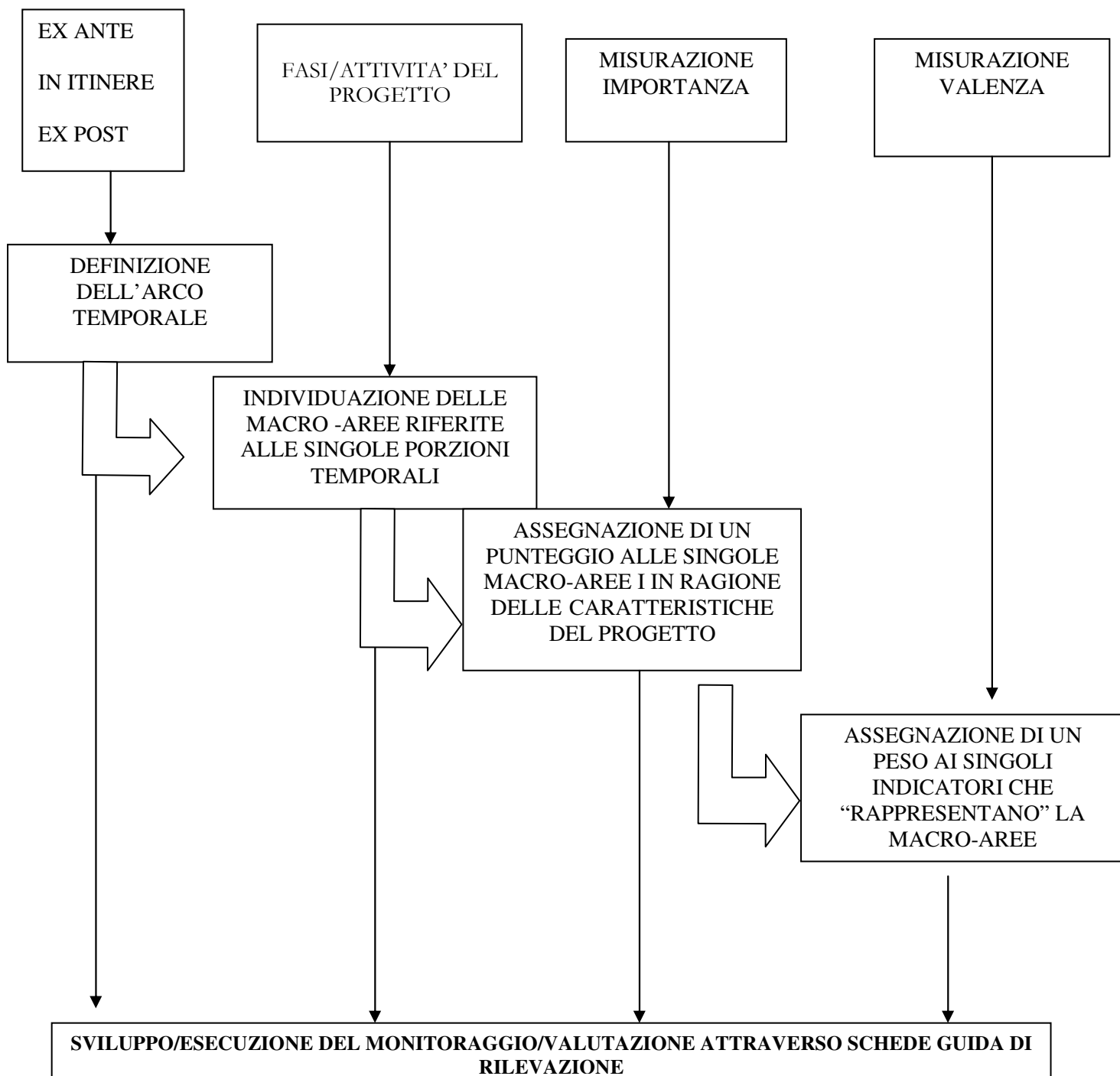
---

<sup>36</sup> Temporalizzazione che non è stata sperimentata a causa del limite oggettivo di tempo previsto dal presente lavoro, che ha realizzato una sola rilevazione a fine corso.

<sup>37</sup> Il peso può anche essere individuato all’interno di incontri di sessione con gli stakeholder.

La figura 2 - Il processo per la realizzazione della guida operativa

**PROCESSO DI STRUTTURAZIONE DI UNA GUIDA**



### 2.5.1 Alcune note conclusive

L'indagine effettuata, pur nella complessità o, forse proprio in ragione della complessità di livelli e risposte cui ha dovuto far fronte, porta ad affermare quale prima istanza, quanto sia vitale per il settore della formazione conformarsi a logiche di sistema e di adattamento al contesto.

Sembra, infatti, interessante mettere in evidenza che ci troviamo di fronte a dei processi che non possono esaurirsi all'interno del singolo corso di formazione, ma devono tener conto dei percorsi di "scelta" che portano le persone ad individuare un'azione formativa (conoscenze, competenze pregresse) e delle attività di accompagnamento che sostengono gli allievi nell'inserimento o reinserimento lavorativo (attività di follow up, azioni di bilancio di competenze, ulteriore formazione, ecc.). E', quindi, sulla base di percorsi più complessi che si creano e si definiscono circuiti di eccellenza che possono determinare quel salto di qualità rappresentato dalla programmazione e dalla realizzazione di percorsi integrati, per arrivare a sostenere la formazione lungo tutto l'arco della vita. Il singolo corso rischia di non attivare quel circolo virtuoso (informazione /orientamento/ formazione /inserimento/ riorientamento/ formazione/ reinserimento) che oggi può sostenere la flessibilità del lavoro. Gli stessi parametri di efficacia e di efficienza, oggi richiesti a tutti gli interventi formativi, non possono verificare solo la gestione interna del corso, ma devono anche prendere in considerazione le ricadute sul sistema, all'interno del quadro di riferimento rappresentato dalle linee di programmazione regionale.

La lettura integrata dei parametri del singolo corso di formazione porta ad un impianto di monitoraggio e valutazione che si basa su un approccio progettuale/valutativo che analizza i flussi e le connessioni tra i vari step del progetto, identificando per ognuno di essi un sistema di congruenza tra sub – obiettivi del progetto e sub – obiettivi del monitoraggio, con la finalità di "valicare" le attività in termini di efficacia, efficienza ed impatto. In tal senso lo "strumento di base" di riferimento su cui si organizza l'impianto operativo del monitoraggio è il **Quadro Logico**<sup>38</sup>, strutturato con indicatori qualitativi e quantitativi di conformità e di attuazione atti a misurare gli aspetti strategici, operativi e gestionali nei diversi livelli di realizzazione.

Quello che si propone è l'elaborazione, in sede di programmazione degli interventi formativi, di una "interfaccia" tra progetti messi a bando e bisogni di monitoraggio. In

---

<sup>38</sup> Il Quadro Logico è elaborato all'interno della teoria del Project Cycle Management, ampiamente descritto nel primo capitolo del presente lavoro

questa prospettiva le diverse attività del progetto devono essere descritte in termini di azioni che verranno realizzate, obiettivi che si vogliono raggiungere, stakeholder interessati dalle azioni. Il monitoraggio, in termini di flussi logici, definisce, di conseguenza, i suoi obiettivi, i suoi strumenti, i suoi prodotti.

Per arrivare alla definizione di un tale piano di monitoraggio e valutazione le tappe consigliate nella messa a sistema delle attività di valutazione regionali sono:

1. **definizioni delle proprietà dell'oggetto di valutazione (evaluando)**, attraverso la scomposizione dell'oggetto su cui il monitoraggio interviene nelle sue componenti salienti, (prodotti e attività) in modo da poterle trasformare in oggetti del monitoraggio e della valutazione. Il disegno della ricerca valutativa pone, quindi, come primo e fondamentale punto di partenza la necessità di "isolare" e "descrivere" con precisione l'oggetto da sottoporre ad analisi di monitoraggio e valutazione. Definito l'oggetto, come abbiamo più volte sottolineato, si stabiliscono gli obiettivi: *il perché si debba valutare*;

2. **definizione delle connessioni tra gli obiettivi progettuali** (per macro segmenti di attività/prodotto) **e obiettivi di monitoraggio**, in modo da definire una gerarchia delle necessità di controllo;

3. **determinazione degli indicatori di efficacia interna, efficacia esterna ed impatto** utili a misurare le performance progettuali. Il nodo principale (non certo l'unico) è rappresentato dall'efficacia interna e dall'efficacia esterna. Il valutatore deve capire, quindi, quali delle due è più importante e stabilire un ordine di priorità, individuando due o più ambiti di valutazione scelti tra efficacia interna ed esterna<sup>39</sup>. Rispetto al punto illustrato, l'esperienza di campo realizzata con tale progetto ci ha portati a definire solo l'efficacia interna (metodologie adeguate all'utenza, contenuti formativi coerenti con gli obiettivi, percorsi di accompagnamento finalizzati alle esigenze dei singoli allievi, ecc.) ma, in assenza di un monitoraggio e di una valutazione di impatto (nessun Ente del campione indagato realizza tale valutazione) non è stato possibile rilevare l'efficacia esterna (es. non sappiamo come è cambiata la situazione professionale degli allievi). Per questo ci sembra

---

<sup>39</sup> L'*efficacia interna*, riguarda il grado di definizione di una prestazione qualitativa, considerata in relazione al rapporto tra "output" generati in senso lato e riflessi di questi prodotti sul modello formativo attuato. (es: la metodologia di verifica e valutazione applicata produce modificazioni positive sul sistema di monitoraggio messo a punto dall'Ente).

L'*efficacia esterna* riguarda il reale cambiamento che il progetto formativo ha realizzato. In sostanza, è rilevante verificare se il progetto ha risposto ai bisogni sociali che in sede di programmazione regionale si intendeva soddisfare.



interessante richiamare su questo punto l'attenzione per prevedere attività strutturate, sia interne alla Regione, sia a carico degli Enti per la rilevazione anche dell'efficacia esterna<sup>40</sup>;

4. **determinazione degli standard di riferimento** per verificare il tasso di raggiungimento degli obiettivi. Una volta attribuito un valore<sup>41</sup> alle proprietà<sup>42</sup> che descrivono l'oggetto che intendiamo valutare, bisogna trasformare tutto questo in un **strumento di misurazione effettiva**, che permetta di verificare realmente l'andamento dei corsi di formazione finanziati. Per fare questo le proprietà devono abbandonare la loro veste concettuale-descrittiva e diventare strumenti operativi, per utilizzare un linguaggio più rigoroso: **"indicatori valutativi"**.

Il presente lavoro ha previsto i seguenti indicatori:

- ◆ **indicatori di conformità del progetto presentato** rispetto alle indicazioni del bando regionale, allo sviluppo della figura professionale e alle caratteristiche dell'utenza individuata (requisiti progettuali fissati a priori);
- ◆ **indicatori di efficacia interna**, che offrono una valutazione dell'azione formativa (nel suo corso), prendendo in considerazione alcune scelte operative (metodologie formative adottate, contenuti formativi, percorsi di accompagnamento, ecc.);
- ◆ **indicatori di innovazione di sistema**, che offrono una valutazione di quanto un'attività formativa risponda a determinati requisiti valoriali, progettuali ed organizzativi ritenuti appunto innovativi (relazioni strutturate con il territorio: reti; strumenti per il riconoscimento delle competenze; crediti formativi; azioni strutturate di accompagnamento al lavoro; percorsi di inserimento personalizzati, ecc).

L'obiettivo più alto è quello di verificare il **"tasso di conformità"** ovvero il livello di coincidenza tra le aspettative degli allievi e i risultati conseguiti. Questo secondo livello non è stato raggiunto per mancanza di dati. Come illustrato precedentemente, gli Enti non hanno strutturato un sistema di valutazione finale, sia del grado di soddisfazione degli utenti, sia delle ricadute occupazionali. Ma vogliamo sottolineare che questo secondo livello attiva un processo di rilevazione e misurazione dell'efficacia organizzativa e gestionale della struttura che eroga formazione, cioè della capacità di tali strutture di produrre risultati conformi agli obiettivi stabiliti. In una visione più ampia a questo livello è

---

<sup>40</sup> Per maggiori approfondimenti su questo punto confronta il capitolo del presente lavoro sul *placement*.

<sup>41</sup> Questi valori sono, in linea generale, stabiliti con gli attori coinvolti. La Regione deve quindi stabilire o contribuire a stabilire (linee guida) un sistema di valori entro cui valutare, in maniera esplicita e chiara, per tutti gli interlocutori.

<sup>42</sup> Le proprietà (come qui intese, in ambito valutativo) sono gli elementi che descrivono l'oggetto della valutazione e devono necessariamente essere fortemente contestualizzate.

possibile verificare il corretto utilizzo del finanziamento regionale e la relativa rispondenza con la programmazione regionale.

Per completare il modello di valutazione è importante, infine, individuare gli indicatori per rilevare la **qualità percepita**, ovvero la soddisfazione dell'utenza. Il "Questionario Allievo" è stato strutturato e ha tenuto conto che esiste uno stretto legame tra soddisfazione dell'utente/cliente<sup>43</sup> e qualità del servizio.

---

<sup>43</sup> Il *cliente* è soddisfatto quando le prestazioni ottenute coincidono con le sue aspettative; il *cliente* è molto soddisfatto quando le prestazioni sono per qualche aspetto superiore alle sue aspettative, quando riceve qualcosa di più rispetto a quello che pensava di trovare nel rapporto con l'ente; il *cliente* avverte un senso di disagio quando le prestazioni ottenute sono inferiori alle sue aspettative e dimostra una profonda insoddisfazione quando l'entità dello scostamento è elevato.

## CAPITOLO 3 - IL PLACEMENT

### 3.1. Premessa metodologica

La valutazione ex-post costituisce, come già sottolineato nel primo capitolo, uno degli strumenti che la Commissione considera prioritari per misurare l'impatto prodotto dagli interventi strutturali all'interno dell'Unione Europea. Essa dà conto del modo in cui le risorse sono state impiegate, dell'efficacia e dell'efficienza degli interventi adottati e della loro coerenza con le politiche di sistema. La valutazione ex post, in definitiva, fa emergere la correttezza complessiva di una strategia d'intervento e le eventuali azioni integrative necessarie.

All'interno della valutazione ex post le analisi del *placement* consentono la verifica degli effetti della formazione sui destinatari diventando, così, una parte determinante della valutazione ex post. Il *placement* è, infatti, il "posizionamento" nel mercato del lavoro di coloro che hanno beneficiato delle misure di politiche attive per l'occupazione. Le azioni di *placement* hanno, quindi, come fine l'inserimento professionale di chi è in cerca di un lavoro; mentre le analisi di *placement* indicano l'esito occupazionale (sia in termini di condizione raggiunta che di tempi di collocamento) e le caratteristiche dell'eventuale inserimento lavorativo (posizione professionale e contrattuale).

L'analisi del *placement* condotta dall'ARLAV, su un campione di soggetti formati nei corsi finanziati dalle Misure 3.2. e 3.3. del POR Campania, ha preso come riferimento il lavoro svolto dalla Struttura Nazionale di Valutazione dell'Isfol<sup>44</sup>. Quest'ultima, infatti, nell'ambito di una più ampia valutazione delle dinamiche prodotte dal Fondo Sociale Europeo - condotta non solo e non tanto per finalità di controllo di efficienza e di performance, quanto soprattutto per verificare gli effetti delle politiche intraprese rispetto agli obiettivi strategici, con conseguente reimpostazione dei programmi di intervento - sta sviluppando le analisi di impatto delle politiche formative sull'occupabilità dei partecipanti agli interventi di formazione finanziata.

La valutazione indaga in questo caso su un tema delicato e cruciale: *gli individui che hanno partecipato ad un'azione formativa hanno più probabilità di trovare lavoro*

---

<sup>44</sup> La Struttura di valutazione Fse dell'Isfol, su mandato del Comitato di Sorveglianza, Obiettivo 3 e del Sotto-comitato Risorse umane dell'Obiettivo 1 del Fse, e in base alle decisioni prese dal Coordinamento delle Regioni (dicembre 1996) ha costituito un **gruppo di lavoro sul placement** formato dalla Struttura stessa e dalle Amministrazioni titolari di Programmi operativi del Fondo Sociale Europeo.

*rispetto a chi non vi ha partecipato? Ovvero: investire in formazione significa incrementare l'occupabilità dei partecipanti?*

Nell'ambito della programmazione dei Fondi strutturali 2000-2006<sup>45</sup> l'analisi dell'efficacia delle azioni cofinanziate, in termini di esiti occupazionali raggiunti ha mutato il proprio ruolo trasformandosi da mera indagine scientifica "da addetti ai lavori", in un vero e proprio compito istituzionale delle Autorità di gestione (Ministeri, Regioni e Province). Di qui la costruzione di indicatori di risultato previsti dal programma per misurare i tassi di inserimento occupazionale (lordo e netto) delle persone destinatarie di uno o più interventi cofinanziati, che genera importanti conseguenze soprattutto sui fronti amministrativo, metodologico e organizzativo<sup>46</sup>.

Infine, l'analisi del *placement* assume particolare rilevanza perché si ricollega direttamente alla Strategia Europea per l'Occupazione (SEO), che si propone di favorire l'adeguamento e l'ammodernamento delle politiche occupazionali e l'integrazione sociale nel mercato del lavoro<sup>47</sup>. La programmazione del Fse 2000–2006 rappresenta sicuramente uno degli strumenti più importanti di sostegno alla SEO, poiché prevede una parte rilevante di interventi rivolti proprio a favorire l'inserimento nel mercato del lavoro.

Con la SEO<sup>48</sup> si è, infatti, costruita una strategia occupazionale di carattere sopranazionale che ha dato avvio a un processo di "perseguimento comune di obiettivi", in una materia in cui lo spazio politico dei singoli Stati membri è rimasto indiscusso, anche in tempi di unione monetaria e vincoli finanziari comuni. Il metodo di coordinamento aperto prevede la fissazione di obiettivi comuni nella piena sovranità nazionale. I singoli Stati, nell'ambito degli obiettivi condivisi, definiscono, poi, gli strumenti e le modalità per accompagnare il processo tramite azioni di monitoraggio e di valutazione utili al rafforzamento dell'efficacia delle azioni. Per questo la SEO rafforza le analisi sulle ricadute occupazionali, intrecciandosi con le varie politiche per il lavoro nazionali e con il Fondo Sociale Europeo, considerato il principale strumento finanziario per la promozione dell'occupazione a livello europeo. Uno dei punti cardini della SEO consiste nel

---

<sup>45</sup> Confronta le *Linee guida per la valutazione degli effetti occupazionali del Fondo Sociale Europeo 2000-2006* dell'Isfol.

<sup>46</sup> **Sul fronte amministrativo**, orienta la costruzione di sistemi di monitoraggio e di raccolta delle informazioni in grado di produrre dati non più solo a fini gestionali, ma anche a fini conoscitivi; **sul fronte metodologico**, comporta l'aumento degli standard qualitativi nella rilevazione dei dati e la crescita dei livelli di omogeneità nella costruzione dei sistemi di archiviazione delle diverse Autorità di gestione; **sul fronte organizzativo**, presuppone una forte integrazione tra cultura valutativa da un lato e cultura amministrativa dall'altro e, di conseguenza, fra prassi e logiche di azione che nascono diverse per natura e per storia.

<sup>47</sup> Confronta Regolamento (CE) n. 1784/1999 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 12 luglio 1999.

<sup>48</sup> La SEO è stata formulata per la prima volta a seguito del Consiglio di Essen del 1994.

trasformare le politiche passive relative al lavoro, in politiche attive. L'obiettivo prioritario rimane quello della piena occupazione entro il 2010, fissato durante il Consiglio Europeo di Lisbona. Nell'ambito di quest'ultimo consesso sono state definite anche dieci raccomandazioni per gli Stati membri i cui temi più importanti riguardano: la diminuzione del tasso di disoccupazione; il sostegno all'occupazione e all'integrazione sociale dei disabili; l'ingresso delle donne nel mercato del lavoro; la formazione lungo tutto l'arco della vita; il supporto alle persone in età pensionabile per lavorare più a lungo; lo sviluppo della formazione; la promozione dello spirito imprenditoriale; l'emersione del lavoro nero.

Per quanto riguarda la situazione italiana la connessione tra SEO e FSE è elemento centrale per la programmazione 2000-2006. Tale programmazione risulta collegata con molta chiarezza prioritariamente al pilastro Occupabilità come, peraltro, è evidente anche nella maggior parte dei Paesi membri dell'Unione Europea. A tale pilastro è stato destinato oltre il 68% delle risorse (Isfol 2003), il resto è stato suddiviso tra gli altri pilastri: Pari Opportunità, Adattabilità, Imprenditorialità.

### **3.1.1. La valutazione dell'impatto: la metodologia ISFOL**

Il presente lavoro prende le mosse dall'impostazione di analisi del placement implementata dall'Isfol attraverso la quale si è cercato di costituire, dal 1996 ad oggi, un "modello base di rilevazione comune", valido per tutti i titolari di programmi operativi, e ciò al fine di rendere possibile una lettura complessiva dell'efficacia degli interventi formativi realizzati nell'ambito degli Obiettivi 1 e 3 del Fse.

La struttura di valutazione dell'Isfol, partendo da una ricognizione della letteratura italiana e straniera sul *placement*, è arrivata a contestualizzare l'"esercizio valutativo" all'interno di un paradigma di riferimento: *"la valutazione di placement mira a verificare attraverso il giudizio controfattuale se, e in che misura, la formazione professionale intesa come strumento di politica attiva del lavoro, ha prodotto effetti sui beneficiari"*.

Questa definizione, come sottolineano De Vincenti e Villante (1999), contiene in sé quelle scelte di campo che necessariamente portano all'adozione di alcuni approcci teorici e metodologici a discapito di altri. L'impostazione di analisi del *placement* realizzata dall'ISFOL si basa essenzialmente su tre punti fondamentali.

**1.** Il **primo punto** riguarda il ricorso ad una analisi che tenga conto non solo della situazione osservata (quella che si verifica a seguito della realizzazione di un intervento)

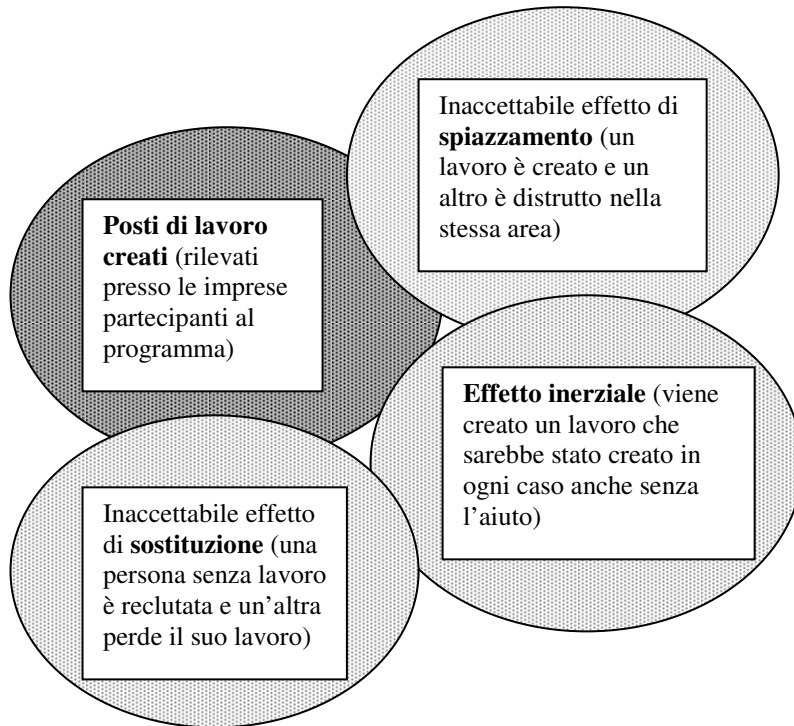
ma anche di una situazione definita come controfattuale (quella che si sarebbe verificata in assenza dello stesso intervento). Secondo l'Isfol il confronto tra dette situazioni consente di passare da un interesse (o un piano) semplicemente descrittivo ad uno di tipo valutativo. In altri termini, la validità di espressioni quali: "a seguito del corso", deve necessariamente poggiare sull'analisi di quanto si osserva post intervento formativo (ad esempio, il cambiamento di una condizione occupazionale avvenuto nell'arco di tempo t in cui il medesimo intervento è stato realizzato) e ciò che presumibilmente si sarebbe osservato in assenza dello stesso.

Per realizzare questo confronto l'Isfol ha costruito un campione rappresentativo degli individui in cerca di lavoro, di età compresa tra i 14 e i 45 anni, residenti nelle aree del Centro-Nord (area dove si è svolta l'indagine), stratificato rispetto alla scelta formativa. La banca dati sugli esiti occupazionali dei formati Fse è stata considerata rappresentativa dell'universo di questi ultimi, mentre quella dei non formati (definita come "gruppo di controllo") è stata individuata all'interno dei dati Istat sulle "Forze di lavoro", dati che consentono di stimare, con riferimento al sottoinsieme delle persone "in cerca di occupazione", anche i livelli assoluti delle persone che non prendono parte ad alcuna attività formativa (Isfol, 2001). Il confronto tra le possibilità di trovare lavoro, evidenziate tra chi ha seguito un corso di formazione e chi non ha usufruito di tale politica attiva, rappresenta una misura dell'impatto netto della formazione sulla maggiore o minore probabilità di accesso al mercato del lavoro.

Secondo le indicazioni dell'Unione Europea (C.E. 1999) e le tesi di alcuni autori (Samek – Lodovici 1995; Oliva, Palumbo e Samek 2000), per conoscere l'impatto netto non si mette a confronto il numero di disoccupati prima e dopo l'attuazione del programma o progetto, ma si sottrae al numero di posti creati una serie di effetti considerati laterali (side effect) che incidono sui risultati del programma o progetto.

La figura 1 illustra le variabili da considerare per verificare i reali effetti di un programma o progetto.

Fig. 1 Impatti lordi e netti nella creazione dei posti di lavoro



(Tratta da C.E. 1999)

Questi effetti, illustrati dalla figura sono:

- l'effetto “**inerziale**” (*Deadweight effect*), si riferisce agli effetti che si sarebbero avuti anche in assenza del programma (assunzioni che sarebbero state comunque effettuate, investimenti che sarebbero stati realizzati in ogni modo, ecc);
- l'effetto “**spiazzamento**” (*Displacement effect*), quando all'effetto positivo in un caso corrisponde un effetto negativo in un altro (ad esempio, viene creato un posto di lavoro in un' area assistita a discapito di un posto perso in un'area non assistita);
- l'effetto di “**sostituzione**” (*Substitution effect*), quando l'effetto positivo per un destinatario effettivo si traduce in un danno per un destinatario potenziale che non ha beneficiato dell'intervento (ad esempio, l'assunzione di un soggetto che ha beneficiato di un programma avviene a discapito di quella di un altro soggetto che non ne ha beneficiato, pur avendone titolo, oppure quest'ultimo perde il posto).

A questi effetti Samek Lodovici (1995) aggiunge altri due fattori di disturbo: a) **l'effetto difensivo** (o "dominio"), che si ha quando l'intervento coinvolge alcuni destinatari che si sono assoggettati ad esso unicamente per adeguarsi al comportamento di altri soggetti; b) **l'effetto di anticipazione**, che si verifica quando il risultato dell'intervento anticipa ciò che comunque sarebbe accaduto.

La stima di questi cinque effetti pone problemi di non facile soluzione (Palumbo, 2001), che solo in parte possono essere risolti con interviste ai destinatari e rende molto complessa la costruzione del gruppo di controllo. Il gruppo di controllo deve essere comunque strutturato in maniera da fornire una reale comparazione, necessaria per stimare l'effetto netto dell'intervento valutato.

**2. Il secondo punto** riguarda la necessità di circoscrivere il campo d'indagine agli "effetti diretti" della formazione pur nella consapevolezza dell'esistenza e consistenza di altri tipi di effetti.

La realizzazione di un intervento di politica attiva tende infatti a generare:

- *effetti macroeconomici diretti* della politica attiva sull'occupazione, che comprendono le dinamiche del mercato del lavoro nel loro complesso; l'individuazione di questo effetto riguarda il valore aggiunto che le politiche attive del lavoro riescono a produrre, su un determinato contesto, in termini occupazionali, rispetto al momento congiunturale del mercato del lavoro.
- *effetti diretti sugli individui (o impatto diretto)* che i dispositivi possono generare o meno sui beneficiari "direttamente" interessati. Nel caso della formazione professionale si tratta principalmente di effetti sulla condizione occupazionale (esito occupazionale) e sulle caratteristiche dell'eventuale inserimento lavorativo (riuscita professionale);
- *effetti indiretti* attesi e non, che possono riferirsi al contesto macroeconomico (come gli effetti di "esternalità e *spillover*"), influenzando le condizioni ambientali dello sviluppo economico e della diffusione dei saperi nel contesto sociale. Gli effetti delle attività formative si ripercuotono, infatti, anche sulle attività non di mercato (la vita familiare, la vita sociale e civile) (De Vincenti, Villante 1999).

**3. Il terzo punto riguarda** il conseguente *abbandono del tentativo di giungere ad una analisi dell'efficacia globale della formazione professionale*. La differenza fondamentale tra



un'analisi di efficacia di un intervento formativo e la valutazione dell'impatto diretto risiede nel fatto che quest'ultima si concentra sui beneficiari dell'intervento spostando l'attenzione da un livello macro ad uno micro di osservazione, dove viene misurato lo scarto tra una condizione iniziale ed una successiva finale.

La valutazione degli impatti diretti sugli individui beneficiari rappresenta, comunque, il primo (seppure difficile) passaggio per giungere ad una analisi dell'efficacia complessiva degli interventi formativi. Le componenti che possono contribuire (positivamente o negativamente) all'efficacia complessiva di un intervento, oltre all'impatto diretto sono infatti:

- l'adeguatezza della scelta dei beneficiari;
- l'adeguatezza della scala rispetto alla dimensione del fenomeno;
- il verificarsi di effetti negativi tra cui soprattutto: effetti negativi di spiazzamento sui soggetti che non beneficiano direttamente dell'intervento e effetti di attrazione (*entry effects*) che inducono alcuni soggetti a modificare il proprio comportamento per poter usufruire dell'intervento.

### **3.2. Le principali caratteristiche metodologiche dell'indagine**

L'impianto di analisi dell'Isfol è stato parzialmente adottato nel presente lavoro. Più in particolare, il limite temporale e di rappresentatività del campione (solo i formati delle Misure 3.2 e 3.3 del POR Campania e non tutti i formati del Fse) ha reso impossibile la realizzazione del primo punto e quindi la possibilità di giungere ad un giudizio di tipo controfattuale circa l'impatto netto che la realizzazione degli interventi formativi ha determinato sugli individui beneficiari.

Per quanto riguarda gli altri punti, sono stati adottati gli indicatori Isfol, che circoscrivono il campo agli effetti diretti di un intervento di politica attiva e alla misurazione tra situazione iniziale e successiva o finale (dopo l'intervento formativo).

Nel presente lavoro gli indicatori di valutazione del *placement* sono:

*1. la riuscita occupazionale.* Quali il valore del tasso di attività dei beneficiari degli interventi formativi, del tasso di occupazione (per varie tipologie di beneficiario), di

disoccupazione, di inattività. Con tale indicatore si rileva la situazione occupazionale dopo un corso di formazione.

*2. la riuscita professionale.* Quali le condizioni di impiego (stabile con contratto, stabile senza contratto, saltuario, con contratto a forma mista, in proprio, ecc.), la retribuzione, il tipo di lavoro, il settore e le competenze richieste. Con tale indicatore si rileva l'”adeguatezza” della collocazione in un contesto lavorativo, rispetto al percorso formativo seguito.

Rispetto alle indagini tradizionali, secondo l'Isfol, bisogna oggi ipotizzare una relazione più *soft* tra la coerenza fra lavoro svolto e formazione avuta quali dimensioni della riuscita professionale. Si ritiene, infatti, che le trasformazioni avvenute nelle caratteristiche delle professioni e nei fabbisogni di professionalità impongano una diversa concezione della «coerenza»: la formazione risulta maggiormente efficace se permette un buon inserimento professionale (tipologia del rapporto di lavoro e retribuzione) e se le conoscenze trasmesse (non necessariamente quelle specialistiche, ma anche quelle generali) vengono utilizzate nel lavoro.

Questa relazione tra formazione e lavoro è ancora più “soft” in una regione come la Campania, dove, anticipando alcune riflessioni emerse dai dati elaborati nei prossimi paragrafi, si evidenzia una scarsa percezione dell'”adeguatezza” del lavoro svolto. La distribuzione del lavoro spesso non segue i titoli di studio e/o il corso di formazione professionale seguito. Esiste, quindi, un legame debole tra formazione e lavoro evidenziato anche dalla tipologia di contratto e dai dati sulla retribuzione che spesso non sono coerenti con l'attività lavorativa svolta. Gli stessi ex allievi, nelle interviste, hanno evidenziato una difficoltà a definire le competenze acquisite e la coerenza tra queste e le competenze utilizzate per l'attuale lavoro. E' stato interessante rilevare, in maniera indiretta, sulla base delle risposte telefoniche, che gli stessi occupati attribuiscono spesso al lavoro un valore e un contenuto (attività svolte, competenze utilizzate, tipologia di contratto e retribuzione) diverso da quello reale. Esiste, infatti, una scarsa percezione delle competenze utilizzate, della retribuzione adeguata alle proprie prestazioni e delle condizioni necessarie per poter svolgere un dato lavoro. In breve, non esiste una cultura ben definita del lavoro svolto e nei criteri utilizzati per interpretare le risposte ci siamo trovati di fronte alla difficoltà oggettiva nel misurare la riuscita professionale.

In linea generale, è relativamente facile individuare le competenze tecniche utilizzate, ma la percezione delle competenze di ruolo e posizione (competenze trasversali) risulta molto scarsa e sono proprio quelle che, come sottolinea l'Isfol, oggi determinano l'accesso al lavoro.

Questa difficoltà nel rilevare come macroindicatore la **riuscita professionale**, ovvero la coerenza tra formazione e lavoro, ha portato il gruppo dell'ARLAV a concentrare l'attenzione sul primo macroindicatore Isfol: **la riuscita occupazionale**

In particolare, è stato elaborato il dato relativo allo **status di occupazione** o di **disoccupazione** che rappresenta un punto di avvio di una prima sperimentazione di analisi del *placement* che ha fornito dati interessanti anche sulla riuscita professionale. A partire da questi dati si possono fare le prime riflessioni sulla significatività dei percorsi di formazione finanziati.

Per quanto riguarda lo **status di occupazione** riportiamo i principali indicatori che sono stati presi in considerazione:

- il percorso seguito per l'inserimento lavorativo (contatto diretto con l'azienda di stage, invio del curriculum, attraverso il Centro per l'Impiego,...);
- il tipo di rapporto di lavoro;
- la tipologia di contratto di lavoro (a tempo determinato, interinale, a tempo indeterminato,...);
- le mansioni svolte nel lavoro;
- il compenso percepito;
- l'utilità del corso rispetto al lavoro svolto.

Per quanto riguarda lo **status di disoccupazione** riportiamo i principali indicatori che sono stati presi in considerazione:

- le attività previste per cercare il lavoro;
- l'eventuale rifiuto di proposte di lavoro (motivazione del rifiuto);
- la presenza di vincoli all'inserimento lavorativo (problemi familiari/personali, l'inadeguatezza del proprio bagaglio di competenze, la scarsa motivazione verso specifici ambienti di lavoro,...);
- i motivi dell'inattività;

- la decisione di continuare gli studi.

### ***Lo strumento di rilevazione utilizzato***

Per la rilevazione dei dati è stato predisposto, sulla base dell'esperienza ISFOL, un questionario di rilevazione che si articola in più sezioni:

- A.** informazioni di carattere generale;
- B.** per gli allievi formati occupati;
- C.** per gli allievi formati inoccupati;
- D.** per gli allievi formati inattivi;
- E.** per gli allievi formati studenti.

Il momento lavorativo (sezione B del questionario) è stato considerato come un momento di verifica cruciale della qualità della formazione erogata e della sua spendibilità sul mercato del lavoro.

Anche la ricerca del lavoro delle persone attualmente inoccupate (sezione C del questionario) è stata considerata un momento di verifica per capire l'utilità percepita del corso di formazione seguito e le principali difficoltà di inserimento nel mercato del lavoro incontrate.

### ***I tempi e le modalità di rilevazione***

La rilevazione è stata realizzata a sei mesi dalla fine del corso frequentato, gli allievi sono stati contattati telefonicamente ed hanno risposto ad un questionario-intervista.

Il questionario è stato somministrato ad un campione di 928 allievi.

### ***La definizione del campione***

Per lo svolgimento della ricerca è stato innanzitutto realizzato un database costituito da due archivi fondamentali: uno dedicato agli Enti di formazione ed uno dedicato agli allievi. Un database relazionale, le cui chiavi primarie sono i codici fiscali, per gli allievi e il codice- ufficio, per gli Enti – (il codice-ufficio è un codice amministrativo assegnato dalla Regione).

La ricerca prevedeva che si disponesse di un campione di Enti ed un campione di allievi. A tale fine, per quanto riguarda gli Enti si è proceduto in questo modo: innanzitutto

è stata realizzata una lista ordinata numericamente in modo casuale; in seguito, si è generata una serie di numeri casuali (attraverso un apposito software disponibile sulla Rete) attraverso i quali sono stati estratti gli Enti da intervistare.

Per quanto riguarda gli allievi, invece, la ricerca richiedeva che gli intervistati avessero terminato il corso da almeno 6 mesi. Pertanto, dall'archivio allievi sono stati selezionati gruppi di nominativi che risultavano aver terminato il corso da 6 mesi, che sono stati, poi, intervistati con l'ausilio di un software realizzato ad hoc.

Per motivi legati ai tempi della ricerca, il campione degli allievi (a differenza di quanto è avvenuto per gli Enti) è stato definito *durante* e non precedentemente ad essa.

Ciò nonostante, anche per gli allievi, i modi di *estrazione dall'urna* (nominativi selezionati dall'archivio) sono riconducibili al campionamento casuale semplice. Infatti, non vi è alcuna correlazione tra la data di inizio di un corso e le persone che vi hanno partecipato.

E' invece assai rilevante poter determinare la significatività del campione di allievi che alla fine della campagna d'interviste si è presentato ai ricercatori per le analisi socio-statistiche. Per far ciò è necessario avere una stima della *variabilità* dei dati statistici di riferimento. Nel caso della nostra ricerca, non vi sono studi precedenti ai quali guardare per cercare valori da includere nella stima. Pertanto, si è proceduto in modo indiretto. Innanzitutto, si sono osservati i dati dell'intero archivio di allievi (oltre 5 mila), relativi alla condizione socio-economica (per classi d'età) in cui essi si trovavano al momento dell'inizio del corso (disoccupato, in cerca di occupazione, studente, ecc.). Si è, così, ottenuto un profilo di variabilità della popolazione campionaria. Questo profilo è stato confrontato col profilo dell'universo (sempre relativamente alla condizione socio-economica) per la stessa struttura di fasce d'età e se ne è constatata la omogeneità.

In questo modo, si è potuta stimare la variabilità campionaria e tale variabilità è stata applicata alla struttura dei dati ottenuti alla fine della campagna di interviste per valutarne la significatività.

Pertanto, adoperando la formula di Von Neumann  $(2\sqrt{s*z})^2$  dove  $s$  (nel nostro caso 59,19) è la deviazione standard e  $z$  (nel nostro caso 1,96) la variabile standardizzata, ed un livello massimo di errore del 5%, si è accertato che la numerosità campionaria doveva essere di almeno 908. Poiché le interviste valide sono risultate pari a 928, si può concludere che il campione analizzato nelle nostre tavole statistiche, possiede un livello di significatività del 95%.

### 3.3. L'elaborazione analitica dei dati di placement

L'elaborazione dei dati sul *placement* pone, in linea generale, riflessioni interessanti sui punti di forza e di debolezza del rapporto formazione e lavoro evidenziando anche alcune contraddizioni che nascono dal significato attribuito al successo formativo o riuscita professionale. L'analisi dei dati relativi al *placement* rappresenta anche una *leva strategica* nella programmazione futura dei percorsi formativi in fatto di contenuti e di articolazione.

#### 3.3.1. Il profilo dei destinatari

Il campione di formati è stato individuato all'interno dei corsi finanziati dall'Asse III – Risorse Umane ed in particolare nell'ambito delle seguenti misure:

- Misura 3.2. - Azione c) Attività formative volte all'aggiornamento culturale, professionale e tecnico delle *persone in età lavorativa*, con particolare riferimento a soggetti in condizione di disoccupazione che non rientrano nelle categorie dell'obbligo scolastico o formativo per i quali è necessario un supporto di formazione e riqualificazione per l'inserimento o reinserimento lavorativo (*Formazione post obbligo formativo e post-diploma*).

La misura è tesa a prevenire la disoccupazione *di giovani, con età inferiore a 25 anni, con durata della ricerca fino a sei mesi, e di adulti, con età superiore a 25 anni, con durata della ricerca fino a dodici mesi*, sia in ambito regionale che nel quadro di accordi con altre regioni.

- Misura 3.3. - Azione b) Attività formative volte all'aggiornamento culturale, professionale e tecnico delle *persone in età lavorativa*, con particolare riferimento a soggetti in condizione di disoccupazione che non rientrano nelle categorie dell'obbligo scolastico o formativo per i quali è necessario un supporto di formazione e riqualificazione per l'inserimento o reinserimento lavorativo (*Formazione post obbligo formativo e post-diploma*).

La misura intende innovare le strategie di tipo curativo relative alla lotta alla *disoccupazione di lunga durata*.

La popolazione è, quindi, rappresentata da giovani con età compresa tra 18 (post obbligo formativo) e 25 anni ed adulti con età superiore ai 25 anni.

Il campione elaborato evidenzia che più del 50% (57,98%) degli allievi (vedi Tab 1) ha un'età compresa tra i 18 e i 29 anni, il 20% tra i 30 e il 35 e il restante 10% tra i 36 e i 41 e solo 8% oltre i 42 anni.

La presenza di giovani ed adulti è in linea con gli obiettivi dell'Asse III del POR Campania, Misure 3.2. e 3.3 che intendono "prevenire" la disoccupazione giovanile e favorire l'*inserimento e reinserimento nel mercato del lavoro di uomini e donne fuori dal MDL da più di 6 o 12 mesi* e "curare" quella di lunga durata, favorendo l'*inserimento e reinserimento nel MDL di giovani e adulti nella logica dell'approccio preventivo*.

<b>Tab.1 - Il Campione per classi di età e genere</b>				
<b>Classi d'età</b>	<i>Femmine</i>	<i>Maschi</i>	<b>Totale</b>	<b>%</b>
18-23	120	95	215	23,17
24-29	185	138	323	34,81
30-35	123	70	193	20,80
36-41	73	25	98	10,56
42 e oltre	50	27	77	8,30
non disponibile	12	10	22	2,37
<b>Totale</b>	<b>563</b>	<b>365</b>	<b>928</b>	<b>100,00</b>

**Fonte: elaborazione dati ARLAV**

Sul totale, le donne sono più numerose: 563 donne e 365 uomini. La maggioranza di donne presente nei corsi è coerente con l'obiettivo trasversale delle pari opportunità che intende incrementare il tasso di attività delle donne.

Rispetto al titolo di studio il campione individuato presenta (Grafico 85) una maggioranza di diplomati (65%), il 16,5% ha la licenza media e solo il 9,6% è laureato.

La Tab. 2 riporta per intero la distribuzione dei titoli di studio. Anche dalla lettura della tabella si evidenzia una scarsa presenza dei titoli post diploma o universitari. Questo è coerente con gli obiettivi delle misure valutate, che intendevano offrire un "supporto di formazione" a persone evidentemente deboli sul mercato del lavoro.

<b>Tab. 2 – Titolo di studio più elevato posseduto al momento dell'iscrizione</b>	<b>N</b>	<b>%</b>



Nessun titolo o licenza elementare	4	0,43
<b>Licenza media inferiore</b>	153	16,50
Qualifica professionale (Ist. Prof. di Stato)	38	4,10
Qualifica professionale (corso di formazione)	8	0,86
Qualifica professionale (apprendistato)	2	0,22
<b>Diploma di maturità</b>	604	65,05
Qualifica professionale post-diploma	12	1,29
Specializzazione IFTS	0	0,00
Diploma universitario	12	1,29
Laurea triennale	5	0,54
Master post laurea triennale	0	0,00
<b>Laurea di durata superiore ai tre anni</b>	89	9,60
Dottorato, master o specializzazione post laurea	1	0,11
Totale	928	100,00

Fonte: elaborazione dati ARLAV

Tra i diplomati, come si può vedere dalla Tab. 3, prevale la Maturità tecnico-commerciale (28,15%). Il dato è riconducibile all'alto numero di iscritti ai percorsi scolastici che rilasciano questo titolo di studio che continua a rappresentare, nell'immaginario degli studenti, il diploma che offre maggiori possibilità di inserimento nel mercato del lavoro. Il "ragioniere" per gli uomini e la "maestra" per le donne (13,74% dell'Istituto magistrale) rappresentano storicamente i due sbocchi occupazionali più tradizionali. Questo è anche il motivo per cui nei corsi di formazione professionale esiste una quantità significativa di "ragionieri" e di "aspiranti maestre" che devono ancora individuare il loro percorso di inserimento lavorativo.

La presenza degli altri diplomi è proporzionalmente distribuita. Sono poco rappresentati, invece, i diplomi legati al campo artistico, che seguono spesso canali formativi specialistici.

<b>Tab.3 -Tipo di diploma</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Istituti Professionali</b>		
Maturità professionale industriale	10	1,66
Maturità professionale per i servizi commerciali e turistici	33	5,47
Altra maturità professionale	23	3,81
<b>Istituti tecnici</b>		
Maturità tecnica per geometri	38	6,29
Maturità tecnica industriale	54	8,94
Maturità tecnica commerciale	170	28,15
Altra Maturità tecnica	7	1,16
<b>Licei</b>		
Maturità classica	42	6,95
Maturità scientifica	79	13,08
Maturità linguistica	20	3,31
Maturità artistica	22	3,64
<b>Istituti Magistrali</b>		

Maturità istituto magistrale	83	<b>13,74</b>
Maturità socio-psico-pedagogica	17	2,81
<b>Istituto d'Arte</b>		
Diploma di maestro d'arte	2	0,33
Altro	4	0,66
Totale	604	100,00

Fonte: elaborazione dati ARLAV

Per quanto riguarda gli allievi laureati (Tab 4), il gruppo disciplinare più rappresentato è quello afferente all'economia politica, da cui proviene spesso una richiesta di specializzazioni e/o aggiornamenti. A seguire, sono rappresentati alcuni gruppi disciplinari considerati deboli: quello letterario, quello linguistico e quello di architettura, che alla formazione professionale chiedono l'acquisizione di nuove competenze nella logica dell'apertura verso nuovi sbocchi professionali.

<b>Tab. 4 - Gruppo disciplinare della laurea</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Matematico Statistico	4	4,08
Chimico farmaceutico	2	2,04
Geo-biologico	6	6,12
Medico	1	1,02
Ingegneria	4	4,08
Architettura	5	5,10
Agrario	1	1,02
Economico	15	15,31
Politico	9	9,18
Sociologico	4	4,08
Giuridico	7	7,14
Letterario	8	8,16
Linguistico	7	7,14
Informatico	2	2,04
Psicologico	2	2,04
Educazione fisica	1	1,02
Educazione/Formazione	4	4,08
Altro (specificare)	16	16,33
Totale	98	100,00

Fonte: elaborazione dati ARLAV

### 3.3.2. La scelta dei corsi di formazione

I corsi di formazione scelti dagli allievi del campione sono stati raggruppati per settore di riferimento e le tabelle 5 e 6, di seguito riportate, ci danno una dimensione della distribuzione del campione individuato (Tab 5) e della popolazione di riferimento (Tab. 6).

<b>Tab. 5 - La distribuzione del campione di allievi nei corsi di formazione</b>	
	<i>Allievi</i>

<b>Settori Campione</b>	<i>Femmine</i>	<i>Maschi</i>	<b>Totale</b>	<b>%</b>
1 - Informatica	175	142	317	34,16
2 - Servizi alle persone	49	18	67	7,22
3 - Servizi alle imprese	19	18	37	3,99
4 - Ambiente	93	62	155	16,70
5 - Beni Culturali		1	1	0,11
6 - Artigianato / Moda	21	4	25	2,69
7 - Turismo / Spettacolo	125	54	179	19,29
8 - Commercio / Vendite	27	5	32	3,45
9 - Edilizia	21	32	53	5,71
10 - Industria manifatturiera	14	9	23	2,48
11 - Agricoltura / Pesca	19	20	39	4,20
<b>Totale</b>	563	365	928	100,00

Fonte: elaborazione dati ARLAV

<b>Tab. 6 - La distribuzione della popolazione di allievi nei corsi di formazione</b>		
<b>Settori Popolazione</b>	<i>Allievi</i>	<b>%</b>
1 - Informatica	1693	30,53
2 - Servizi alle persone	671	12,10
3 - Servizi alle imprese	445	8,03
4 - Ambiente	873	15,74
5 - Beni Culturali	105	1,89
6 - Artigianato / Moda	80	1,44
7 - Turismo / Spettacolo	1032	18,61
8 - Commercio / Vendite	168	3,03
9 - Edilizia	230	4,15
10 - Industria manifatturiera	183	3,30
11 - Agricoltura / Pesca	65	1,17
<b>Totale</b>	5545	100,00

Fonte: elaborazione dati ARLAV

La Tab 5 ci indica in quali settori sono stati formati e/o riqualificati gli allievi intervistati: la maggior parte di essi (34,16%) ha frequentato corsi di informatica che comprendono anche il multimediale e l'E-commerce; a seguire, scorrendo questa particolare graduatoria, si trovano i corsi che riguardano i settori dell'ambiente (16,70%) e del turismo (19,29%). Le nuove tecnologie, l'ambiente e il turismo sono oggi considerati dall'Unione Europea "nuovi bacini d'impiego", perché consentono di aprire nuove prospettive occupazionali non solo dal punto di vista della creazione di ulteriori profili professionali specifici prima non contemplati, ma anche con riguardo ai profili professionali tradizionali, rispetto ai quali oggi sono richieste nuove competenze per assicurare maggiori performance lavorative.

Gli altri settori rappresentati non superano il 10% di presenza allievi, significativo il dato dei servizi alle persone<sup>49</sup> (7,22%) che include i servizi di supporto ai soggetti “deboli” e i servizi di cura ai bambini. In una società dove cresce il numero di anziani, si fanno strada le politiche di recupero dei soggetti svantaggiati e si parla sempre più di politiche sociali di sostegno allo sviluppo, diviene necessario uscire dal volontariato e professionalizzare le figure professionali che possono assicurare il passaggio dall’assistenza all’integrazione.

La presenza di donne è significativa (quasi il triplo rispetto agli uomini) nei corsi relativi al settore turistico e nei servizi alla persona, in settori dove è forte la competenza relazionale e di cura.

Le donne sono, comunque, in linea generale, ben rappresentate in tutti i corsi di formazione ammessi al finanziamento.

---

<sup>49</sup> Anche il settore dei servizi alla persona è considerato dall’Unione europea un nuovo bacino d’impiego.

### 4.3.3. Le informazioni di carattere generale

Il 90% del campione intervistato dichiara (vedi Grafico 86), di essere iscritto al Centro per l'Impiego, riconoscendolo come punto di riferimento per la continuità con l'ex collocamento.

Anche se la quasi totalità è iscritta al Centro per l'Impiego, quest'ultimo non risulta una delle fonti principali di informazione sui corsi di formazione. Infatti, per quanto riguarda il messaggio informativo (vedi Grafico 87) relativo al corso messo a bando, la maggior parte delle persone intervistate ne è giunta a conoscenza tramite il "passaparola" di amici e parenti (30,17%), il 20,91% attraverso manifesti e depliant, il 15,84% attraverso internet e l'11,53% attraverso la stampa o spot radio televisivi.

Tra i quattro canali di informazione più efficaci si evidenzia quello tradizionale del "passaparola" tra parenti e conoscenti, ma emerge con forza l'uso di nuovi canali (Internet) più tecnologici, dove oggi, soprattutto tra i giovani, vengono veicolate le informazioni. Un mezzo, quello di Internet, che permette anche l'interazione, ovvero di ricevere e di divulgare le informazioni rappresentando, quindi, il "passaparola" del futuro. Gli altri canali risultano, invece, più passivi, di semplice diffusione dell'informazione e sono spesso quelli obbligatori per la messa a bando dei corsi finanziati dal Fondo Sociale Europeo.

La Tab.7 riporta tutti i canali informativi, oltre a quelli già evidenziati. E' interessante comunque il dato degli Informagiovani, che viene citato dal 7% degli intervistati, e del Centro per l'Impiego che viene citato dal 5%. Gli altri canali non superano il 2% e per questo risultano poco rilevanti.

<b>Tab. 7 - Canali di informazione</b>	<b>N.</b>	<b>%</b>
<b>Manifesti o depliant</b>	194	<b>20,91</b>
<b>Internet</b>	107	<b>11,53</b>
<b>Stampa o spot radio televisivi</b>	147	<b>15,84</b>
Informagiovani o centri di orientamento	66	<b>7,11</b>
Centro per l'impiego pubblico	49	<b>5,28</b>
Società di selezione del personale	4	<b>0,43</b>
Agenzie di somministrazione del lavoro (agenzie interinali)	2	<b>0,22</b>

Attraverso l'ente di formazione che ha realizzato il corso	35	<b>3,77</b>
Uffici Assessorato formazione e lavoro (Regione o Provincia)	14	<b>1,51</b>
Agenzia regionale del lavoro	0	<b>0,00</b>
Insegnanti della scuola	11	<b>1,19</b>
<b>Amici, parenti o conoscenti</b>	280	<b>30,17</b>
Azienda presso cui ho lavorato	3	<b>0,32</b>
<b>Altro</b>	16	<b>1,72</b>
<b>Totale</b>	928	<b>100,00</b>

Fonte: elaborazione dati ARLAV

Prima dell'iscrizione al corso il 75,57% dell'utenza era in cerca di occupazione (vedi Grafico 88), ciò fa pensare che l'iscrizione al corso è stata motivata dalla ricerca specifica di una ricaduta occupazionale. Questa interpretazione è rafforzata dalla lettura del grafico 89 che indica come il 71% degli allievi non aveva avuto un'esperienza di lavoro prima del corso. L'assenza di esperienze e la dichiarazione di essere alla ricerca di lavoro al momento dell'iscrizione al corso pongono la scelta formativa in un'ottica di opportunità d'ingresso nel mercato del lavoro.

Una bassissima percentuale, al momento dell'iscrizione al corso, è occupata (1,95% - Grafico 88) e, quindi, alla ricerca di un cambiamento, sia in termini di miglioramento, sia in termini di nuovi sbocchi professionali. Il 19,57% proviene direttamente da percorsi di studio e non ha ancora attivato una ricerca di lavoro. Nella voce "Altro" sono compresi i tirocinanti<sup>50</sup>, gli stagiaire e le persone in servizio di leva. L'1,8% dichiara, invece, di essere inattivo al momento dell'iscrizione al corso.

Il dato che emerge è, quindi, quello della disoccupazione, della scarsa esperienza di lavoro (dichiarata) e della formazione vista come sbocco occupazionale e non come riqualificazione o come sviluppo professionale nell'ambito di un percorso lavorativo già esistente.

In un tale quadro di riferimento la formazione professionale deve trovare modalità di intervento che rafforzano, non solo le competenze tecnico professionali, ma anche le capacità di avvicinamento al mercato (autovalutazione delle proprie potenzialità,

<sup>50</sup> Circa i tirocini formativi si può dire che questo è solo di recente uno strumento che viene proposto come leva per l'inserimento lavorativo e, per questo, non ancora molto diffuso.

empowerment, lettura del mercato,...), migliorando, secondo le indicazioni dell'Unione Europea, l'occupabilità, ovvero la capacità delle persone di collocarsi nel mercato del lavoro<sup>51</sup>.

### 3.3.4. La ricaduta occupazionale

A sei mesi dall'azione formativa solo il 16,11 % dichiara di avere un'occupazione (vedi Grafico 90). Questo dato comprende sia i contratti a tempo indeterminato, sia tutte le tipologie di contratto oggi previste dalla nuova normativa. Il 68,68% dei corsisti dichiara di essere ancora alla ricerca di lavoro, l'1,9% dichiara di non aver cercato lavoro e il 13,31 ha continuato gli studi.

Le Tab. 8 e 9 evidenziano che la percentuale di occupati più alta è relativa ai corsi di formazione per i servizi alle imprese, per i servizi alle persone e per il turismo. Poco più bassa è la percentuale degli occupati che hanno seguito corsi relativi al settore informatico, al commercio e alle vendite, all'edilizia, e all'agricoltura e pesca.

<b>Tab. 8 - Occupati, in cerca, inattivi e studenti per settori di riferimento dei corsi di formazione</b>					
<b>Settori</b>	<i>Occupato</i>	<i>In cerca</i>	<i>Inattivo</i>	<i>Studente</i>	<b>Totale</b>
1 - Informatica	52	202	7	44	305
2 - Servizi alle persone	14	43	1	4	62
3 - Servizi alle imprese	9	27	0	1	37
4 - Ambiente	10	121	2	15	148
5 - Beni Culturali	0	0	0	1	1
6 - Artigianato / Moda	0	22	0	2	24
7 - Turismo / Spettacolo	35	104	4	31	174
8 - Commercio / Vendite	5	19	0	5	29
9 - Edilizia	9	32	2	10	53
10 - Industria manifatturiera	3	17	0	2	22
11 - Agricoltura / Pesca	7	27	1	4	39
<b>Totale</b>	144	614	17	119	894

Fonte: elaborazione dati ARLAV

<b>Tab. 9- Occupati, in cerca, inattivi e studenti per settori di riferimento dei corsi di formazione – Dati in %</b>					
<b>Settori</b>	<i>Occupato</i>	<i>In cerca</i>	<i>Inattivo</i>	<i>Studente</i>	<b>Totale</b>
1 - Informatica	17,04	66,23	2,30	14,43	100,00

<sup>51</sup> Confronta con la prima parte del presente lavoro, sulla valutazione dei corsi di formazione realizzata su un campione di 20 Enti di formazione titolari di un finanziamento a valere sulle Misure 3.2 e 3.3.

2 - Servizi alle persone	<b>22,59</b>	69,35	1,61	6,45	100,00
3 - Servizi alle imprese	<b>24,33</b>	72,97	0,00	2,70	100,00
4 - Ambiente	6,75	81,76	1,35	10,14	100,00
5 - Beni Culturali	0,00	0,00	0,00	100,00	100,00
6 - Artigianato / Moda	0,00	91,67	0,00	8,33	100,00
7 - Turismo / Spettacolo	<b>20,11</b>	59,77	2,30	17,82	100,00
8 - Commercio / Vendite	17,24	65,52	0,00	17,24	100,00
9 - Edilizia	16,98	60,38	3,77	18,87	100,00
10 - Industria manifatturiera	13,64	77,27	0,00	9,09	100,00
11 - Agricoltura / Pesca	17,95	69,23	2,56	10,26	100,00
<b>Totale</b>	<b>16,11</b>	<b>68,68</b>	<b>1,90</b>	<b>13,31</b>	<b>100,00</b>

Fonte: elaborazione dati ARLAV

La metà circa degli allievi (52% vedi Grafico 91) che ha trovato lavoro dichiara che il corso è stato utile ai fini del proprio inserimento lavorativo, l'altra metà (48%) dichiara che il corso non è servito per il suo attuale lavoro. Questo significa che all'interno della percentuale di occupati solo una parte ha trovato lavoro grazie al corso di formazione frequentato e il dato assoluto sulla ricaduta occupazionale si riduce ulteriormente.

Le domande del questionario-intervista hanno anche indagato i punti di utilità e di efficacia, evidenziati dai formati che attualmente lavorano, rispetto alla formazione erogata. Il 50% dei formati (vedi Tab. 10) attribuisce il suo inserimento lavorativo al rafforzamento delle competenze specialistiche (tecnico-professionali), il 15,79% all'acquisizione di conoscenze informatiche, il 10,53% al riconoscimento delle competenze trasversali. Solo il 6,58% attribuisce un ruolo significativo al percorso di inserimento o allo stage (5,26%). Nella voce "Altro" sono indicati i contatti instaurati durante il corso (con colleghi, docenti, ecc.) che hanno contribuito a determinare l'ingresso nel mercato del lavoro.

<b>Tab. 10 - Gli aspetti del corso che sono risultati più importanti</b>	<b>%</b>
Le competenze specialistiche, tecnico-professionali	<b>50,00</b>
Le competenze trasversali	<b>10,53</b>
La conoscenza dell'inglese	<b>2,65</b>
Le conoscenze informatiche	<b>15,79</b>
Lo stage effettuato durante il corso	<b>5,26</b>
Le azioni di orientamento e accompagnamento al lavoro	<b>6,58</b>
Altro	<b>9,21</b>
<b>Totale</b>	<b>100,00</b>

Fonte: elaborazione dati ARLAV



Gli allievi che hanno dichiarato poco rilevante il corso ai fini dell'attuale lavoro svolto evidenziano, come punto di debolezza della formazione erogata, l'inesistenza di una domanda relativa alla figura professionale oggetto del corso (15,69% - vedi Tab.11), il 10,53%, su tale punto, sostiene che la domanda esiste solo in altre regioni. L'11,76% dichiara che il corso non ha migliorato le sue competenze e il 13,73% che il corso non corrispondeva ai suoi obiettivi professionali. Solo il 7,84% dichiara che il corso non ha previsto ore di orientamento che potessero accompagnare gli allievi al lavoro. Un percentuale alta (47%), inserita nella voce "Altro" dichiara motivi generici di "mancati supporti" o non sa individuare debolezze precise del sistema formativo.

<b>Tab. 11- I motivi che hanno reso il corso non determinante nella successiva ricerca di lavoro</b>	<b>%</b>
La figura professionale non è richiesta	<b>15,69</b>
La figura professionale è richiesta da aziende che hanno sede in altre regioni	<b>10,53</b>
Il corso frequentato non ha migliorato le sue competenze	<b>11,76</b>
Il corso frequentato non ha previsto azioni di orientamento e accompagnamento	<b>7,84</b>
Il corso frequentato non corrisponde ai suoi obiettivi professionali	<b>13,73</b>
Altro	<b>47,06</b>
<b>Totale</b>	<b>100,00</b>

*Fonte: elaborazione dati ARLAV*

### 3.3.5. Le caratteristiche dell'inserimento lavorativo

I dati relativi agli allievi occupati (16,11% del campione) sono stati letti confrontando le variabili dipendenti (occupato – disoccupato), con quelle indipendenti (genere, età, titolo di studio), per capire se esistono delle condizioni che possono facilitare l'occupazione anche a parità di corso di formazione seguito. Infatti, secondo studi dell'Isfol, confrontati con dati Istat, le variabili indipendenti contribuiscono fortemente a spiegare i nessi causali tra condizioni della vita attiva e fattori di influenza.

Il numero degli occupati cresce (vedi Tab.12) per gli uomini e le donne in possesso del diploma di maturità o in possesso della laurea. Le donne con tali titoli di studio risultano leggermente più numerose, ma questo dato va confrontato con quello della tab. 13 che evidenzia anche un alto numero di iscritte ai corsi.

<b>Tab 12 - Titolo di studio degli occupati</b>	<i>Femmine</i>	<i>Maschi</i>	<b>Totale</b>
1. Nessun titolo o licenza elementare	0	0	0
2. Licenza media inferiore	9	6	15
3. Qualifica professionale (Ist.. Prof. di Stato)	2	5	7
4. Qualifica professionale (corso di formazione)	0	1	1
5. Qualifica professionale (apprendistato)	1	0	1
6. Diploma di maturità	45	41	86
7. Qualifica professionale post-diploma	1	0	1
8. Specializzazione IFTS	0	0	0
9. Diploma universitario	3	1	4
10. Laurea triennale	1	0	1
11. Master post laurea triennale	0	0	0
12. Laurea di durata superiore ai tre anni	16	12	28
13. Dottorato, master o specializzazione post laurea	0	0	0
<b>Totale</b>	78	66	144

Fonte: elaborazione dati ARLAV

<b>Tab. 13 - Titolo di studio degli iscritti ai corsi</b>	<i>Femmine</i>	<i>Maschi</i>	<b>Totale</b>
1. Nessun titolo o licenza elementare	2	2	4
2. Licenza media inferiore	94	59	153
3. Qualifica professionale (Ist.. Prof. di Stato)	19	19	38
4. Qualifica professionale (corso di formazione)	6	2	8
5. Qualifica professionale (apprendistato)	1	1	2
6. Diploma di maturità	365	239	604
7. Qualifica professionale post-diploma	5	7	12
8. Specializzazione IFTS	0	0	0

9. Diploma universitario	10	2	12
10. Laurea triennale	4	1	5
11. Master post laurea triennale	0	0	0
12. Laurea di durata superiore ai tre anni	57	32	89
13. Dottorato, master o specializzazione post laurea	0	1	1
<b>Totale</b>	<b>563</b>	<b>365</b>	<b>928</b>

Fonte: elaborazione dati ARLAV

Il numero di occupati è più alto nella fascia di età tra i 24 e i 29 anni (vedi Tab 14), è significativa anche l'occupazione tra i 30 e i 35 anni, mentre decresce prima dei 24 anni e decresce fortemente dopo i 35. Questo dato è costante sia per gli uomini che per le donne.

<b>Tab. 14 - Classi d'età OCCUPATI</b>	<i>Femmine</i>	<i>Maschi</i>	<b>Totale</b>
18-23	16	12	28
24-29	26	33	59
30-35	23	14	37
36-41	6	3	9
42 e oltre	2	3	5
non disponibile	5	1	6
<b>Totale</b>	<b>78</b>	<b>66</b>	<b>144</b>

Una delle variabili che contribuisce a determinare la riuscita occupazionale è anche la capacità delle persone di essere attive sul mercato del lavoro. La ricerca del lavoro e le modalità e i tempi della ricerca risultano oggi fattori significativi per entrare nel mercato del lavoro ed anche per trovare un lavoro soddisfacente (riuscita professionale). Il “grado di attività” misura anche la motivazione delle persone e, quindi, l'intensità dell'impegno e le energie attivate per questa ricerca. Nell'essere soggetti attivi sul mercato del lavoro Hall et al (1996) parlano di percorso di inserimento versatile, caratterizzato da una sorta di “*prontezza a rispondere alle molteplici sollecitazioni del contesto*”.

Nell'ambito della nostra indagine sul *placement*, per rilevare il “grado di attività” degli allievi, abbiamo chiesto agli stessi di indicarci il tempo intercorso tra la conclusione della formazione e la prima iniziativa adottata per la ricerca di un impiego ed i canali a tal fine attivati.

Il Grafico 92 indica che il 93% degli occupati ha iniziato la ricerca immediatamente o nei primi tre mesi dopo il corso, solo il 7% ha avviato la ricerca dopo tre mesi .

Tra le modalità per la ricerca del lavoro il 27,69% degli occupati ha dichiarato di aver attivato il canale dei familiari o conoscenti (vedi Grafico 93), il 13,08% ha attivato modalità di ricerca autonoma inviando domande alle aziende individuate e l'8,46% ha ottenuto il lavoro tramite lo stesso Ente di formazione titolare del corso seguito. Il 13,08% ha avviato un'attività autonoma o collabora con una attività familiare.

Il 45% degli occupati ha trovato lavoro in meno di un mese dall'inizio della ricerca (Vedi Grafico 94), il 55% ha impiegato da uno a sei mesi per trovare l'attuale lavoro.

Per il 78% il lavoro svolto attualmente è il primo lavoro dopo il corso (vedi Grafico 95).

L'inserimento occupazionale nella maggior parte dei casi (32,79% vedi Grafico 96) prevede un rapporto di lavoro parasubordinato (collaborazioni a progetto, occasionale, ecc.), il 31,15% prevede un rapporto di lavoro a tempo pieno e il 18% a part-time. Il 17,21% dichiara di essere lavoratore autonomo.

L'inserimento occupazionale è regolato per il 30,56% (vedi Tab. 15) da contratti a tempo indeterminato, percentuale che cresce fino al 35,29% (vedi Tab. 16) se si considera il sottoinsieme di maschi occupati. Il contratto di lavoro dipendente a tempo determinato, riguarda il 18,06% del totale degli intervistati occupati, percentuale che sale anche per questi contratti a favore degli uomini (20,59%). L'inserimento lavorativo attraverso stage o tirocini formativi (13,89% degli intervistati) sembra riguardare maggiormente le donne (17,95%). I contratti per il lavoro a tempo, stipulati tramite l'intermediazione delle agenzie interinali, rappresentano l'11,11% degli occupati ed anche per questi la percentuale cresce fino al 14,71% se si considera il sottoinsieme degli occupati uomini.

Attraverso gli accordi informali che non prevedono il pagamento dei contributi risultano, invece, occupati il 9,72% dei lavoratori e tra questi è significativa la presenza femminile (12,82%).

<b>Tab. 15 - La tipologia di contratto dei lavoratori dipendenti</b>	
	<b>%</b>
1. Contratto di lavoro a tempo indeterminato	30,56
2. Contratto di lavoro a tempo determinato (durata,.....)	18,06
3. Contratto stagionale	1,39
4. Contratto a causa mista (form. lavoro, apprendistato)	2,78
5. Stage/ Tirocinio professionale (obbligatorio per iscrizione Albo prof.)	13,89
6. Contratto temporaneo (agenzia interinale)	11,11
7. Accordo informale che non prevede il pagamento dei contributi	9,72
8. Altro	12,50
<b>Totale</b>	<b>100,00</b>

Fonte: elaborazione dati ARLAV

<b>Tab. 16 - La tipologia di contratto dei lavoratori dipendenti per genere</b>		
	<i>Femmine</i>	<i>Maschi</i>
	<b>%</b>	<b>%</b>
1. Contratto di lavoro a tempo indeterminato	28,21	35,29
2. Contratto di lavoro a tempo determinato (durata.....)	15,28	20,59
3. Contratto stagionale	2,56	0
4. Contratto a causa mista (form. lavoro, apprend., contratti inserim.)	2,56	2,94
5. Stage/ Tirocinio professionale (obbligatorio per iscrizione Albo prof.)	17,95	8,82
6. Contratto temporaneo (agenzia interinale)	7,69	14,71
7. Accordo informale che non prevede il pagamento dei contributi	12,82	5,88
8. Altro	12,82	11,76
<b>Totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: elaborazione dati ARLAV

Il settore economico dove i formati hanno trovato lavoro è prevalentemente il terziario che occupa l'87% dei formati (vedi Grafico 97), l'11% di essi è stato assunto nell'industria e solo il 2% nell'agricoltura.

Gli occupati dipendenti sono per il 27,38% (vedi Tab. 17) in posizione di impiegato qualificato e tra questi il 73,91% è in possesso del diploma e il 26,09% è in possesso della laurea (vedi Tab. 18). Quasi un terzo del totale (22,62%) sono in posizione di impiegato d'ordine e tra questi una parte significativa (68,42%) è in possesso del diploma. Il 19,05% è in posizione di operaio comune e, tra questi, è interessante vedere che ci sono compresi sia quelli in possesso del solo obbligo scolastico (25%), sia quelli in possesso del diploma (43,75%) o addirittura della laurea (6,25%). Il 13,1% è inserito come operaio specializzato, tra questi sale il numero dei diplomati (63,64%) e dei laureati (18,18%). Il 11,9% è in posizione di tecnico specializzato ed anche qui è molto significativa la presenza dei

diplomati (80%). Solo il 4,76% è inserito come quadro e in questo caso il titolo di studio posseduto è prevalentemente la laurea (75%). Il contratto di inserimento come apprendista è uno solo ed è diplomato.

<b>Tab. 17 - Mansioni svolte nel lavoro dipendente</b>	<b>%</b>
Operaio comune	19,05
Apprendista	1,19
Operaio qualificato o specializzato	13,1
Impiegato d'ordine	22,62
Tecnico specializzato	11,9
Impiegato qualificato	27,38
Quadro	4,76
Dirigente	0
<b>Totale</b>	<b>100</b>

Fonte: elaborazione dati ARLAV

<b>Tab. 18 - Mansioni svolte nel lavoro dipendente per titolo di studio in %</b>					
	<b>Medie %</b>	<b>Qual. Prof. %</b>	<b>Diploma %</b>	<b>Univ. %</b>	<b>Totale %</b>
Operaio comune	25	25	43,75	6,25	100
Apprendista			100		100
Operaio qualificato o specializzato	18,18		63,64	18,18	100
Impiegato d'ordine		10,53	68,42	21,05	100
Tecnico specializzato	10		80	10	100
Impiegato qualificato			73,91	26,09	100
Quadro			25	75	100
Dirigente	-0	-0	0-	0-	-0

Fonte: elaborazione dati ARLAV

Per quanto riguarda i lavoratori autonomi la metà (51,43% vedi Tab. 19) è costituita da liberi professionisti, il 37,14% da imprenditori, l'8,57% sono soci di cooperative e solo il 2,86% da artigiani.

<b>Tab. 19 Mansioni svolte nel lavoro autonomo</b>	<b>%</b>
Artigiano	2,86
Commerciante	0
Coadiuvante familiare	0
Coltivatore diretto, affittuario, mezzadro	0
Libero professionista	51,43
Imprenditore	37,14
Socio di cooperativa	8,57
<b>Totale</b>	<b>100</b>

Fonte: elaborazione dati ARLAV

La sede di lavoro è, prevalentemente, nel territorio regionale: il 92% degli occupati lavora nella regione Campania (vedi Grafico 98).

Il 37% degli occupati dichiara un guadagno fino a 450 euro mensile (vedi Grafico 99); all'interno della platea considerata sono infatti molto diffusi i contratti parasubordinati e i part-time. Il 24% dichiara di guadagnare tra i 450 e i 650 euro, il 15% è tra i 650 e gli 850, il 10% tra gli 850 e i 1.050 euro e il 12% dichiara un guadagno tra i 1.050 e i 1.250.

### 3.3.6. Le caratteristiche della disoccupazione

Il 68,68 % degli allievi risulta al momento dell'indagine sul *placement* (a sei mesi dalla fine del corso) ancora inoccupato o disoccupato. Se a questo dato si aggiunge quello dei soggetti inattivi, che hanno in passato cercato lavoro, la percentuale si attesta sul 70,58%, un dato poco rassicurante che va analizzato per capirne i motivi.

L'indagine ISFOL, al quale il presente lavoro, per ragioni di continuità metodologica, si ispira, riporta un'analisi articolata dell'interpretazione del dato degli occupati. Nel nostro caso, vista l'alta percentuale di disoccupati, proviamo ad analizzare anche i motivi della disoccupazione, per quello che un'indagine sul *placement* può fornirci, vista la complessità del fenomeno.

In primo luogo i formati ancora alla ricerca di un lavoro evidenziano una difficoltà nel focalizzare il/i problema/i legati alla loro disoccupazione e, più in generale, i problemi di accesso al mercato del lavoro.

Il grafico 100 riporta, infatti, le dichiarazioni degli intervistati sui motivi della loro attuale disoccupazione. Il 40% degli intervistati dichiara, quale motivo dell'attuale disoccupazione, un motivo generico "*non ho ancora trovato lavoro*", quasi il 30% inizia a focalizzare un problema che è quello di *non aver ancora trovato un lavoro soddisfacente* e solo il 10% specifica ancora di più il problema sostenendo che *non ha trovato un lavoro coerente con gli studi fatti*. In "Altro" sono contenute le dichiarazioni dei non attivi o di quelli che stanno continuando gli studi.

Le risposte ricevute fanno registrare un "effetto disorientamento" da parte degli intervistati, i quali non riescono a ricomporre il quadro "primario" dei motivi di criticità nei meccanismi di accesso al mercato del lavoro.

In tutte le risposte fornite dai formati si evidenzia, infatti, una scarsissima capacità di analisi del problema, una confusione tra causa ed effetto, si confonde infatti l'effetto "*il non aver trovato un lavoro*" o il "*non aver trovato un lavoro soddisfacente*" con la causa di questa propria disoccupazione, trascurando così la ricerca dei problemi che determinano tale situazione e che spesso si devono, invece, ricondurre a fenomeni di natura spesso strutturale e fisiologica al sistema socio-economico di riferimento. Le risposte generiche dei formati introducono, quindi, una riflessione molto interessante sulla capacità delle



persone in cerca di occupazione di governare, almeno ad un livello informativo iniziale, le dinamiche che connotano la domanda di lavoro ovvero il contesto al quale si rivolgono. Questo evidenzia in generale, di fatto, una forte distanza dal mercato e dai meccanismi che lo regolamentano che impedisce all'utenza considerata l'elaborazione di un progetto di autopromozione minimamente "strutturato" ovvero programmato sulla base di elementi certi.

Questa difficoltà deve allora far riflettere sul ruolo e sulla effettiva efficacia dei dispositivi di autopromozione che il processo formativo deve prevedere in favore dei formati. Le misure di accompagnamento, oltre a ricostruire gli strumenti specifici di interazione con il contesto, devono poter sostenere una metodologia di approfondimento della conoscenza delle opportunità sia a livello locale che extraregionale o anche sopranazionale.

L'utente, in definitiva, deve poter sapere da che cosa può dipendere una persistente criticità nei meccanismi di accesso e quali sono le alternative possibili.

Interessante anche il dato sulla modalità di ricerca del lavoro, il campione intervistato dichiara che il circuito familiare/amicale (vedi Grafico 101) rappresenta ancora, per il 50%, il canale maggiormente utilizzato<sup>52</sup>. L'insieme delle modalità attivate autonomamente ed, in particolare, le inserzioni sui giornali o internet, la lettura delle offerte pubblicate e l'invio di curriculum rappresentano complessivamente il 45% dei canali attivati dagli allievi ancora in cerca di lavoro.

Il sistema pubblico rappresentato dai Centri per l'Impiego (CPI) non è ancora riconosciuto come un canale da attivare per la ricerca del lavoro, solo il 4% adotta questo canale e solo 1% contatta sportelli di informazione come l'Informagiovani. Questo dato contrasta con il numero di iscritti ai CPI (circa il 90% dichiara di essere iscritto al CPI), ma conferma un dato che si evidenzia indirettamente dalle risposte dei formati e che introduce

---

<sup>52</sup> Confronta i dati dell'Isfol in "Formazione e Lavoro. Effetti del Fondo Sociale Europeo sull'occupabilità in Italia", Franco Angeli 2001. L'Isfol dichiara per il Centro nord che, per coloro che hanno trovato lavoro, si registra una forte tendenza al rafforzamento dei canali legati alle modalità di ricerca attivate autonomamente a discapito del canale, considerato tradizionale, del circuito parentale/amicale.

una percezione negativa dei servizi erogati dai CPI, percezione che coincide ancora con tutto quanto di “inutile” era attribuito all'ex collocamento.

Nonostante la loro attuale disoccupazione, l'80% degli intervistati dichiara che il corso è stato comunque utile e interessante (Grafico 102). Questo dato, riletto insieme alla vaghezza delle risposte sui “motivi della loro disoccupazione” (Grafico 100), conferma la difficoltà dei formati ad individuare la correlazione che, nel proprio percorso di ricerca del lavoro (circa il 75% al momento dell'iscrizione era alla ricerca di lavoro) esiste tra la scelta formativa e l'accesso al mercato del lavoro. Per questo gli allievi tendono ad esprimere una valutazione complessiva del corso, non collegata al raggiungimento dei propri obiettivi e di quelli insiti in un percorso di formazione professionale che sono rappresentati dal *trovare un lavoro*.

Il giudizio positivo sul corso seguito evidenzia una buona gestione (docenti utilizzati, metodologie e strumenti adottati) dei percorsi didattici attivati dagli Enti di formazione, ma apre la strada ad una riflessione: anche laddove ci troviamo in presenza di buoni percorsi formativi, ciò potrebbe non migliorare l'incontro tra domanda e offerta di lavoro?

Ci sembra interessante sottolineare che in vista del match sopra citato, l'azione formativa non può esaurirsi nelle ore d'aula ma diventa fondamentale attivare un processo qualitativo che accompagna tutto il ciclo di vita del progetto formativo, dall'analisi iniziale per l'individuazione del profilo alla valutazione finale e di impatto per verificare le ricadute del corso di formazione organizzato<sup>53</sup>

Si rafforza l'esigenza di passare da una formazione basata sui contenuti a una formazione che tiene conto della singola persona e l'accompagna in un percorso di crescita personale e professionale. Questo, in termini più operativi, significa rafforzare alcune fasi della realizzazione dei percorsi formativi che sono: l'analisi dei fabbisogni, ovvero una formazione, che tiene conto del contesto di riferimento; la personalizzazione degli interventi formativi, che ha inizio con la selezione, dove si avvia un percorso di maggiore consapevolezza dell'utenza rispetto alle proprie potenzialità e rispetto alle potenzialità del territorio di riferimento; l'accompagnamento al lavoro per attivare modalità

---

<sup>53</sup> L'indagine ARLAV sulla valutazione dei corsi di formazione (illustrata nel precedente capitolo) prende, infatti, in considerazione tutte le fasi del processo formativo, evidenziando per ogni fase i punti di forza e quelli di debolezza.

di tutoraggio all'ingresso nel mercato del lavoro; la valutazione delle ricadute del corso per capire dall'esperienza e migliorare i percorsi formativi proposti. Queste sono tutte modalità di miglioramento che interessano quanti sono coinvolti nella gestione diretta e indiretta della formazione professionale. Una gestione che deve avvenire in una logica di "sistema territoriale" che assicuri la circolazione delle informazioni, delle risorse umane e che garantisca il riconoscimento dei percorsi di formazione formali, i percorsi della formazione o dell'apprendimento non formale (una formazione intenzionale ma fatta in contesti diversi da quelli specializzati e con modalità non strutturate) e quelli della formazione o dell'apprendimento informale che avviene in modo non intenzionale e non strutturato nella vita quotidiana (C.E. 2000).

Il 20% degli allievi che ha espresso l'inutilità del corso ha collegato tale risposta alla mancata riuscita occupazionale. La maggioranza degli allievi dichiara (vedi Tab.20) che il corso seguito prevedeva una formazione non richiesta dalle aziende (27,45%) o, più in particolare, non richiesta dalle aziende della regione (20,59%). Un limite che, come già affermato, evidenzia una debolezza nell'analisi dei fabbisogni formativi. Il 21,57% dichiara che il corso non ha migliorato le sue competenze e, quindi, la sua spendibilità sul mercato. Solo il 5,88% dichiara che il problema della mancata ricaduta occupazionale del corso è collegato alle inesistenti azioni di orientamento e accompagnamento, in pratica dichiarano che *"non si sono sentiti sostenuti nelle scelte"*. Il 6,86% dichiara che si è reso conto che il *"corso aveva uno obiettivo professionale diverso dal suo"*, un problema che evidenzia un disagio non rilevato in sede di selezione o durante il corso.

<b>Tab. 20 - Il motivo che più in particolare ha reso il corso di formazione poco utile</b>	<b>%</b>
La figura professionale non è richiesta dalle aziende del settore	<b>27,45</b>
La figura professionale è richiesta da aziende che hanno sede in altre regioni	<b>20,59</b>
Il corso frequentato non ha migliorato le sue competenze	<b>21,57</b>
Il corso frequentato non ha previsto azioni di orientamento e accompagnamento	<b>5,88</b>
Il corso frequentato non corrisponde ai suoi obiettivi professionali	<b>6,86</b>
Altro	<b>17,65</b>

Fonte: elaborazione dati ARLAV

Nella voce "Altro" sono ricompresi il mancato rilascio di attestati di qualifica, il ritardo del rilascio e altre disfunzioni organizzative e burocratiche denunciate, che hanno di fatto impedito ai formati (fino a questo momento) di presentarsi alle strutture lavorative che richiedono quella data qualifica.

Non tutti i formati del campione sono rimasti disoccupati per i sei mesi successivi al corso. Tra la fine del corso e la presente indagine il 37% dichiara di aver svolto attività lavorative (vedi Grafico 103). Il 63% invece non ha mai lavorato dopo la fine del corso.

Tra i formati che dichiarano di aver svolto attività lavorative il 42% (vedi Grafico 104) ha lavorato massimo tre mesi, il 38% massimo sei mesi e il 20% meno di un mese.

La brevità del periodo di lavoro favorisce la presenza di contratti parasubordinati, che, come evidenziato dal Grafico 105, rappresentano più della metà (53,98%) dei contratti attivati, mentre il 19,47% degli intervistati ha lavorato con un contratto part-time, il 13,27 con un contratto a tempo pieno e un altro 13,27 dichiara di aver svolto un lavoro autonomo.

Ai formati che dichiarano di essere ancora in cerca di lavoro è stato chiesto anche se hanno rifiutato proposte di lavoro. Il 23% (vedi Grafico 106) dichiara di aver rifiutato una proposta di lavoro.

A rifiutare una proposta di lavoro sono spesso le donne (vedi Grafico 107), che sono maggiormente rappresentate rispetto agli uomini.

I motivi del rifiuto sono riportati nella tabella 21 e ben il 41,46% indica, quale motivo del rifiuto, un lavoro poco retribuito. Questo dato cresce considerando il sottoinsieme di donne (vedi Tab. 22), che arriva al 42,57%. La bassa retribuzione si accompagna spesso ad un contratto non regolarizzato, anche se questo non viene dichiarato in sede di intervista. Per le donne si evidenzia ancora una volta un elemento di discriminazione in quanto accedono al lavoro solo attraverso l'offerta di contratti caratterizzati da un'alta precarizzazione e da una bassa retribuzione. Il 10,37% ha rifiutato un lavoro precario e, complessivamente, circa il 13% lega il motivo del rifiuto alla non corrispondenza con gli

studi fatti o con la qualifica conseguita. Il lavoro precario è un motivo di rifiuto soprattutto per gli uomini (13,79%), i quali pongono anche attenzione alla corrispondenza tra studi fatti e lavoro. Il 7,93% evidenzia un problema di mobilità, lo spostamento richiesto per il lavoro è motivo di rifiuto solo per le donne e non viene esplicitato dagli uomini. Per il 3,66% il rifiuto è legato all'orario di lavoro. Interessante il dato sul lavoro pesante/nocivo/pericoloso, che è motivo di rifiuto solo per il 1,83% circa degli intervistati, che risultano essere unicamente donne.

<b>Tab. 21 - I motivi del rifiuto della proposta di lavoro</b>	<b>%</b>
Era un lavoro poco retribuito	<b>41,46</b>
Era un lavoro precario/temporaneo	<b>10,37</b>
Era un lavoro part time	<b>3,66</b>
Era un lavoro a tempo pieno	<b>3,05</b>
Era un lavoro non corrispondente al mio livello di istruzione	<b>8,54</b>
Era un lavoro non coerente con la qualifica conseguita	<b>4,88</b>
Avrebbe dovuto spostarmi dal luogo di residenza	<b>7,93</b>
Era un lavoro pesante/nocivo/pericoloso	<b>1,83</b>
L'orario era disagiata (lavoro su turni, festivo)	<b>3,66</b>
Altro	<b>14,63</b>
<b>Totale</b>	<b>100</b>

Fonte: elaborazione dati ARLAV

<b>Tab. 22 - I motivi del rifiuto della proposta di lavoro in base al genere</b>	<b>%</b>	
	<b>F</b>	<b>M</b>
1.Era un lavoro poco retribuito	42,57	37,93
2.Era un lavoro precario/temporaneo	9,9	13,79
3.Era un lavoro part time	3,96	3,45
4.Era un lavoro a tempo pieno	6,96	10,34
5.Era un lavoro non corrispondente al mio livello di istruzione	4,95	5,17
6. Era un lavoro non coerente con la qualifica conseguita	7,92	8,62
7.Avrebbe dovuto spostarmi dal luogo di residenza	2,97	0
8.Era un lavoro pesante/nocivo/pericoloso	2,97	0
9.L'orario era disagiata (lavoro su turni, festivo)	2,97	5,17
10. Altro	15,84	12,06
<b>Totale</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: elaborazione dati ARLAV

### 3.3.7. La condizione di inattività

L'1,9 % degli intervistati dichiara di essere attualmente inattivo, ovvero di non cercare attualmente lavoro. Tra i motivi dell'inattività è interessante il dato dichiarato dal 27% dei formati (vedi Grafico 108) che non ritengono di avere *chances* di inserimento nel mercato del lavoro ed esprimono un forte senso di frustrazione rispetto agli insuccessi pregressi. Gli altri motivi dichiarati riguardano problemi familiari (tra questi emerge spesso la cura dei figli per le donne) o "Altro", dove sono stati espressi motivi molto personali. Il 13% è in servizio di leva.

E' interessante rilevare che, anche se gli inattivi sono pochi, questi pochi sono unicamente donne; gli uomini sono quasi esclusivamente quelli che dichiarano di essere in servizio di leva.

Nessuno dei formati inattivi dichiara di non essere interessato al lavoro, facendo emergere una inattività transitoria e una esigenza di lavoro che prescinde dal fatto che oggi non sono in grado di attivare una ricerca.

Questo dato va, quindi, a sommarsi a quello dei formati in cerca di lavoro, rendendo ancora più critici i dati sul *placement*.

Per i formati inattivi, come per i formati in cerca di lavoro il corso è ritenuto, dalla maggior parte degli intervistati, utile ai fini della ricerca di un lavoro. L'87% degli intervistati dichiara, infatti, che il corso è stato interessante (vedi Grafico 109) e pensano che possa essere utile per l'inserimento lavorativo. Questa è solo una ipotesi visto che la ricaduta occupazionale non c'è stata e che, per il momento, non hanno attivato nessun canale per avvicinarsi al mercato del lavoro e verificare quanto dichiarato.

Il 13% che dichiara l'inutilità del corso esprime una motivazione interessante: il 33% afferma, infatti, che è mancato un accompagnamento e un sostegno alla scelta professionale. Questa mancanza di sostegno spiega in parte l'inattività fortemente correlata alla sfiducia nelle proprie possibilità e conferma la necessità di attivare percorsi di accompagnamento alla persona nei momenti di scelta.

### **3.3.8. La condizione di studente**

Il 13,31% degli intervistati ha dichiarato di aver continuato gli studi. La Tab. 23 riporta le scelte di studio ed evidenzia che il maggior numero di formati (89,76%) si è iscritto all'università o ha continuato gli studi universitari. Il 2% ha proseguito iscrivendosi ad un corso di specializzazione post diploma. Il 5% si è iscritto ad un corso per conseguire la licenza media. Questi dati fanno emergere una scelta di istruzione legata a percorsi medio alti, sono prevalentemente i diplomati che decidono di continuare gli studi iscrivendosi all'università.

<b>Tab. 23 - Gli allievi che hanno deciso di proseguire gli studi</b>	<b>%</b>
Dottorato, master o specializzazioni post laurea	<b>0,79</b>
Corso universitario o equipollenti	<b>89,76</b>
Corso di specializzazione post diploma	<b>2,36</b>
Scuola media superiore	<b>5,51</b>
Corso di formazione professionale	<b>0,00</b>
Altro	<b>1,57</b>

*Fonte: elaborazione dati ARLAV*

Il 55% degli intervistati dichiara (vedi Grafico 110) che la scelta di studi è coerente con la formazione ricevuta evidenziando un nesso tra obiettivo formativo proposto dal corso e percorso di crescita professionale. Una tale coerenza fa ipotizzare una maggiore consapevolezza rispetto al proprio futuro e l'esistenza di un progetto professionale in qualche modo già definito. Il 45% dichiara che non esiste coerenza tra le scelte formative e questo può essere dovuto a fattori diversi. In ogni caso, l'incoerenza determina spesso una dispersione di energie che rende difficoltosa la finalizzazione delle stesse verso un determinato progetto professionale.

### 3.4. Sintesi dei risultati

**Gli occupati** rappresentano il **16,11 % del campione** di allievi intervistati, le donne sono in valore assoluto più rappresentate (ma questo si collega all'alta percentuale di donne selezionate nei corsi per rispondere all'obiettivo trasversale delle pari opportunità). Tuttavia, nell'offerta di contratti di lavoro, sia a tempo determinato che indeterminato, sono maggiormente favoriti gli uomini, mentre le donne sono più presenti nelle situazioni lavorative precarie ed, in particolare, in quelle nascenti da accordi informali che non prevedono il pagamento dei contributi.

Tra le modalità per la ricerca del lavoro il 27,69% degli occupati ha dichiarato di aver attivato il canale dei familiari o conoscenti (vedi Grafico 93), il 13,08% ha attivato modalità di ricerca autonome inviando domande alle aziende individuate e l'8,46% ha ottenuto il lavoro tramite lo stesso ente di formazione titolare del corso seguito. Il 13,08% ha avviato un'attività autonoma o collabora con una attività familiare. Il numero di occupati è più alto nella fascia di età tra i 24 e i 29 anni e tra i 30 e i 35 anni (Tab.14) e questo dato si conferma identico per gli uomini e per le donne. Il 30,56% dei contratti complessivi è a tempo indeterminato, il 18,06% è a tempo determinato, l'11,11% è temporaneo, il 9,72% è informale e il 13,89% dei formati ha ottenuto uno stage o un tirocinio formativo. Rispetto a queste tipologie di contratto la percentuale di donne è più alta solo per i contratti informali.

Gli occupati dipendenti sono per il 27,38% in posizione di impiegato qualificato e tra questi il 73,91% possiede un diploma e il 26,09% la laurea. Quasi un terzo del totale (22,62%) degli occupati sono in posizione di impiegato d'ordine e tra questi una parte significativa (68,42%) è in possesso del diploma. Il 19,05% è in posizione di operaio comune e in essi - è interessante vedere - che vi sono compresi sia quelli in possesso del solo obbligo scolastico (25%), sia quelli in possesso del diploma (43,75%) o addirittura della laurea (6,25%). Il 13,1% è inserito come operaio specializzato, tra questi sale il numero dei diplomati (63,64%) e dei laureati (18,18%). Il 11,9% è in posizione di tecnico specializzato ed anche qui è molto significativa la presenza dei diplomati (80%). Solo il 4,76% è inserito come quadro e in questo caso il titolo di studio posseduto è prevalentemente la laurea (75%). Il contratto di inserimento come apprendista è uno solo e conferma la mancata applicazione dell'apprendistato.

Il settore dove risultano inseriti è il terziario (87%) e la sede di lavoro è il territorio regionale. Il compenso percepito è, per più di un terzo del totale, fino a 450 euro mensili e, oltre ad essi, quasi la metà non arriva a 1.000 euro.



I formati ancora **in cerca di lavoro** rappresentano il **68,68% del campione**, una tale alta percentuale di persone ancora alla ricerca di lavoro apre una riflessione complessa sul sistema formativo. I formati che dichiarano di essere alla ricerca di un lavoro non riescono a focalizzare i motivi che rendono difficile il loro ingresso e la loro permanenza nel mercato del lavoro. Secondo il campione intervistato circa il 40% dichiara, quale motivo dell'attuale disoccupazione un generico: "*non ho ancora trovato lavoro*", quasi il 30% inizia a focalizzare un problema che è quello di *non aver ancora trovato un lavoro soddisfacente* e solo il 10% specifica ancora di più il problema sostenendo che *non ha trovato un lavoro coerente con gli studi fatti*. Pochi, infatti, finalizzano lo studio (istruzione e formazione) al lavoro, considerando il lavoro a prescindere dalla formazione seguita. Questa riflessione viene anche confermata dal fatto che l'80% dei formati ritiene comunque utile il corso seguito, anche se non ha raggiunto l'obiettivo della ricaduta occupazionale. Si evidenzia, da parte degli intervistati, una scarsa capacità nel collegare gli obiettivi formativi ai propri obiettivi professionali, che si traduce in una debole percezione delle proprie potenzialità e in una limitata capacità di lettura del mercato del lavoro di riferimento e della domanda di lavoro espressa e potenziale. Questa incapacità rimanda la responsabilità al sistema formativo, riportando il ragionamento sulla centralità della persona e sui percorsi di crescita consapevole.

Gli allievi attualmente disoccupati hanno comunque rifiutato proposte di lavoro. A rifiutare sono soprattutto donne, che evidenziano come motivo prevalente il fatto che si tratta di un lavoro poco retribuito e precario. Le donne sono anche presenti nei contratti di lavoro brevi, attivati tra la fine del corso e il momento della rilevazione. Il 37% degli intervistati ha svolto, infatti, attività lavorative per periodi che vanno da uno a sei mesi e per questi lavori sono stati previsti prevalentemente (52%) contratti parasubordinati.

La ricerca di lavoro tra i disoccupati continua a privilegiare il canale dei rapporti personali (amici, parenti - 50%), vengono anche attivati i canali che vedono un ruolo più attivo del formato, per l'invio del curriculum (11%), la risposta ad offerte sui giornali (22%) o le inserzioni su giornali e su internet (12%) . Poco considerati restano i servizi offerti dal Centro per l'Impiego (4%).

Gli **inattivi** rappresentano una bassissima percentuale (**1,9%**) e sono esclusivamente donne e tra i motivi principali emergono la sfiducia (il 37% ritiene di non avere *chances* per entrare nel mercato del lavoro) o i motivi familiari (cura dei figli o degli anziani).

Gli intervistati che hanno deciso di **continuare gli studi** rappresentano il **13,31** del campione e sono prevalentemente i diplomati che si iscrivono all'università.

## **Bibliografia di riferimento**

Agnoli M. Stella, Fasanella A. (1996), "La scommessa sociologica. Prove tecniche di valutazione", *Sociologia e ricerca sociale*, XVII 51

Ajello A.M., Cevoli M., Meghanagi S. (1992), *La competenza esperta*, Ediesse, Roma

Berger G. (1977), *Mais qu'est qui nous prend à évaluer?*, in «Pour», n.55

Bernard M. (1987), L'audit de la formation: de la conception à la pratique, in "education permanente, n.91

Bezzi C. (2000), *La valutazione dei servizi alla persona*, edizione fuori commercio per [www.valutazione.it](http://www.valutazione.it)

Bresciani P.G. (1993), *La competenza professionale. Appunti sul dibattito tecnico-specialistico e indicazioni per la formazione*, in Eurotecnnet-Italia (a cura di Tomassini M.), *Esperienze e prospettive di innovazione della formazione professionale*, Franco Angeli, Milano

Bruscaglioni M. (1991), "La qualità nella formazione. Interviste AIF a testimoni privilegiati", FOR, n.12 aprile

Cedefop (2000), *Making learning visibile. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*, Thessalonki

Chelimsky E. (1996), *Enhancing the quality of evaluation in Atti della Conferenza di Berlino*, Bruxelles

Commissione delle Comunità Europee (1996), *Libro bianco sull'educazione e la formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società cognitiva*, Bruxelles

Commissione delle Comunità Europee (1999a), *The New Programming Period 2000-2006: methodological working documents. Working Paper 2. The Ex Ante Evaluation of the Structural Funds Interventions*, Bruxelles

Commission Européenne (1999), *Conception et conduite d'une évaluation*, Volume 1, Collection MEANS, Bruxelles

Commission Européenne (1999), *Choix et utilisation des indicateur pour le suivi et l'évaluation*, Volume 2, Collection MEANS, Bruxelles

Commission Européenne (1999), *Principales techniques et outils d'évaluation*, Volume 3, Collection MEANS, Bruxelles

Commission Européenne (1999), *Solution technique pour évaluer dans un cadre de partenariat*, Volume 4, Collection MEANS, Bruxelles

Commission Européenne (1999), *Evaluation transversale des impacts sur l'environnement, l'emploi et les autres priorités d'intervention*, Volume 5, Collection MEANS, Bruxelles

Commission Européenne (1999), *Glossaire de 300 concepts et termes techniques*, Volume 6, Collection MEANS, Bruxelles

Commissione delle Comunità Europee (2000), Documento di lavoro dei servizi della Commissione, Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, Bruxelles

Commissione delle Comunità Europee (2001), *Relazione della Commissione. Gli obiettivi futuri e concreti del sistema di istruzione*, Bruxelles

Comunicazione della Commissione (2001), "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente", Commissione, Bruxelles

Condor A. (1993), *Monitoring and Evaluation Made Easy: A Handbook for Voluntary Organizations*, Edinburgh, HMSO

Crescini M. (1999), *The on-going evaluation of Objective 2 and 5b SP Ds in the Tuscany Region*, Firenze

Cronbach L. Lee et al. (1980), *Toward Reform of Program Evaluation: Aims, Methods, and Institutional Arrangements*, San Francisco, Jossey-Bass

Crozier M. (1987), *Etat modeste, Etat moderne, stratégie pour un autre changement*, Paris, Fayard; citazioni dalla trad. It. *Stato modesto, Stato moderno. Strategie per un cambiamento diverso*, a cura di Lipari D., Roma, Edizioni Lavoro, 1988

De Sandre I. (1996), *Una matrice sociologica per la valutazione: processi riflessivi e riproduzione dell'azione sociale*. In G. Bertin (a cura di) *Valutazione e sapere sociologico. Metodi e tecniche di gestione dei processi decisionali*. Milano: Angeli.

De Sandre I. (1998), "Valutazione diffusa: riflettere e comunicare sulla qualità", "Rassegna Italiana di Valutazione, n. 12"

Einser E.W. (1967), *Educational Objectives help or hindrance?*, School review, vol. 75

Fraccaroli F., Selvatici A. (1999), "La valutazione del processo formativo: sperimentazione di un impianto per le verifiche di qualità dei corsi di formazione nella Regione Emilia Romagna", in *La qualità dei progetti formativi: dai casi ai modelli*, ISFOL

Gagliardi P.- Quaratino L. (2000), *L'impatto della formazione. Un approccio etnografico alla valutazione dei risultati*, Guerini e Associati, Milano

Gazier B. (1999), *Employability, Concepts and Policies*, Rapport établi pour la Commission européennes, DG V, las, Berlin

Green, J.C. (1994), *Qualitative Program Evaluation*. In N.K. Denzin, & Y.S.Lincoln (Eds) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage

Ielasi P. De Ambrogio U. (2003) "Metodi e tecniche", in De Ambrogio, a cura di, *Valutare gli interventi e le politiche sociali*. Carocci Faber

- ILO (2001), *World Employment Report 2001. Life at work in the information economy*, Genova
- Isfol (1993), *Competenze trasversali e apprendimento organizzativo*, Franco Angeli, Milano
- Isfol (2001), *Formazione e lavoro. Effetti del Fondo sociale europeo sull'occupabilità in Italia*, Franco Angeli, Milano
- Isfol/Struttura nazionale di valutazione (2001), "Asse III – Risorse umane", documento di lavoro, sito Isfol
- Isfol (2002), *La qualità dei processi formativi*, Franco Angeli, Milano
- Isfol (2003), *La strategia europea per l'occupazione*, Franco Angeli, Milano
- Isfol (2004), *Le competenze per l'occupabilità*, Franco Angeli, Milano
- Hall D.T. et al. (1996), *The Career is Dead – Long Live the Career. A relational Approach to Careers*, Jossey Bass, San Francisco
- Le Boterf G. (1990a), *L'ingegneria et l'évaluation de la formation*, Editions d'Organisation, Parigi
- Le Boterf G. (1990b), *Comment évaluer les effets des actions de formation dans le entreprise*, in «Personnel», gennaio
- Le Boterf G., Du Pouey P, Viallet F. (1985), *L'audit de la formation professionnelle*, Editions d'Organisation, Paris
- Le Boterf G., Barzucetti S., Vincent F. (1992), *Comment manager la qualité de la formation*, Les Editions d'Organisation, Paris
- Le Boterf G. (2000), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Ed. d'Organisation, Paris
- Leone L., Prezza M. (1999), *Costruire e valutare progetti nel sociale*, Angeli, Milano
- Lesne M., Minvielle Y. (1977), *Dix thèses sur l'évaluation en formation des adultes*, in «Pour», n.56
- Lichtner M. (1988), *La valutazione delle azioni formative*, Ediesse, Roma
- Lichtner M. (1992), *Il confine incerto della formazione*, in "Skill", n.6
- Lichtner M. (1999), *La qualità delle azioni formative*, Angeli, Milano
- Lipari D. (1992), *Valutazione e certificazione nei processi formativi*, in Quaderni di Formazione Domani, gennaio-giugno-Suppl. al n.7/8
- Lipari D. (1995), *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma

- Lombardi F. (2003), *Modello di monitoraggio delle attività di formazione specialistica e continua*, Modello presentato alla Regione Lazio per l'accreditamento
- Maillebouis e Rey (1989), *La valutazione nella formazione. Ricerca bibliografica francese*, in "Formazione e Lavoro, n.126-7
- MEANS (1999), *Evaluating Socio-economic programmes*, UE-DG XVI, Luxembourg
- Meghnagi S. (1992), *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino
- Merati I. (2001), *Il mercato della valutazione attivato dalle politiche strutturali dell'Unione Europea*, Tesi di laurea premiata al IV Congresso AIV
- Morin E. (1993), *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano
- Nicoli D. (1998), *La qualità della formazione: dalla valutazione alla affidabilità*, Rassegna CNOS, n.1
- Nicoli D. (2002), *Manuale per il progettista di formazione*, Provincia di Milano, Quaderno 4
- Oliva Daniela, Palumbo Mauro, Samek Lodovici Manuela (2000), "La valutazione della formazione tra occupabilità, equità e competitività", in Mauro Palumbo *Valutazione 2000. Esperienze e riflessioni*. Primo annuario dell'Associazione Italiana di Valutazione, Milano, Angeli
- Palumbo, M. (1995), *Indicatori e valutazione di efficacia delle policies*. Sociologia e Ricerca Sociale, 47- 48, 317-341.
- Palumbo, M. e Vecchia, M.(1996), *La valutazione: Teoria ed esperienze*. Rassegna Italiana di Valutazione, 4
- Palumbo M. (1999), *A ogni formazione la sua valutazione*, Rassegna Italiana di Valutazione, n.13.
- Palumbo M. (2001), *Il processo di valutazione*, Angeli-AIV, Milano
- Pawson R., Tilley N. (1997), *Realistic Evaluation*, London, Sage
- Quaglino G.P., Carozzi G.P. (1981), *Il processo di formazione*, Franco Angeli, Milano
- Quaglino G.P. (1979), *La valutazione dei risultati della formazione*, Franco Angeli, Milano
- Regione Emilia Romagna, Quaternarie Education (1990), *Sperimentazione di audit della qualità della formazione del Centro Ifoa di Reggio Emilia*, Regione Emilia Romagna, mimeo, Bologna
- Samek Lodovici Manuela (1995), "La valutazione delle politiche attive del lavoro:l'esperienza europea ed il caso italiano", *Economia e Lavoro*, 1-2, pp63-96
- Sanderson I. (2000), "Evaluation in Complex Policy System", *Evaluation*, vol.1

- Scriven M. (1967), *The Methodology of evaluation*, Rand McNally, Chicago
- Scriven M (1973), "Goal-free Evaluation", in Ernest R. House (ed), *School Evaluation: the Politics and Process*, Berkeley, Ca, McCutchan
- Scriven M. (1982), *Evaluation Thesaurus*, Beverly Hills, Ca, Sage
- Senn L. (1996) *Opening windows on the future* in *Atti della Conferenza di Berlino*, Bruxelles
- Simon H. (1969), *The Sciences of the Artificial*, MIT Press, Cambridge, Mass. (trad.it., *Le scienze dell'artificiale*, Isedi, Milano 1976)
- Stake R.E. (1976), *L'evaluation des programmes d'enseignement. Necessités et Réaction*, Ceri-Ocde, Parigi
- Stake R.E. (1980), "Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation", in W.B. Dockett e D. Hamilton, a cura di, *Rethinking Educational Research*, London, Hodder and Stoughton
- Stame N. (1990), *Valutazione "ex-post" e conseguenze inattese*. *Sociologia e Ricerca Sociale* 31, 3-35.
- Stame N. (1996), "La valutazione delle politiche e dei servizi", in *Tutela. Trimestrale di politiche sociali*, 1-2, pp. 5-17
- Stame N. (a cura di) (2001), *Valutazione 2001*, Angeli-AIV, Milano
- Tyler R. (1949), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press
- Tomassini M. (1993), *Alla ricerca dell'organizzazione che apprende*, Edizioni Lavoro, Roma
- Van der Knaap P. (1995), "Policy Evaluation and Learning: Feedback, Enlightenment or Argumentation?", *Evaluation*, vol. 1(2)
- Vergani A. (1992), *La valutazione di efficacia-efficienza dei processi formative: indicazioni per una bibliografia*, in Cesos
- Vergani A (1997)., *La valutazione istituzionale degli interventi di formazione professionale*, "Rassegna Italiana di Valutazione", n. 8
- Vergani A. (2002), *La valutazione nelle organizzazioni e nei processi formativi. Modelli e strumenti*, in Atti del Seminario "La Valutazione della e per la Qualità del Sistema Scolastico", Boario 8-9/4/02
- Weiss C. (1997), "Theory-based Evaluation: Past, Present and future", in D.J. Rog e D. Fournier, a cura di, *Progress and Future Directions in Evaluation: Perspective on Theory, Practice and Methods*, New Direction for program Evaluation, n.76, San Francisco, Jossey Bass





