

Accompagnare le persone nei processi di cambiamento

Linee di indirizzo regionali
per progettare e realizzare
la formazione continua in sanità



Accompagnare le persone nei processi di cambiamento

Linee di indirizzo regionali
per progettare e realizzare
la formazione continua in sanità

La redazione del volume è a cura di

Francesca Terri

Maria Barbara Lelli

Diletta Priami

Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna

Si ringraziano i colleghi:

Corrado Ruozì - Azienda USL di Parma per il prezioso contributo nel processo ideativo e di ricerca alla base di questo documento;

Stefania Florindi - Funzione Formazione dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna per la partecipazione al paragrafo sulla valutazione della formazione e per la revisione generale a tutto il lavoro;

Antonella Negro - Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna per l'elaborazione statistica dei dati regionali sulla formazione continua;

Tanya Salandin - Gruppo Comunicazione dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna per il contributo sulle tecnologie web 2.0 e comunità di pratica in formazione;

Martina Boldrini - Funzione Formazione dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna.

La collana Dossier è curata dall'Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna

Direttore Maria Luisa Moro

redazione e impaginazione Federica Sarti

Stampa

Centrostampa Regione Emilia-Romagna, Bologna, dicembre 2017

Centrostampa Regione Emilia-Romagna, Bologna, febbraio 2020 (seconda ristampa)

Copia del volume può essere richiesta a

Diletta Priami - Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna

viale Aldo Moro 21 - 40127 Bologna

e-mail diletta.priami@regione.emilia-romagna.it

oppure può essere scaricata dal sito Internet

<http://assr.regione.emilia-romagna.it/it/servizi/pubblicazioni/dossier/doss262>

Chiunque è autorizzato per fini informativi, di studio o didattici, a utilizzare e duplicare i contenuti di questa pubblicazione, purché sia citata la fonte.

Indice

Introduzione	5
1. Il contesto della formazione continua in Emilia-Romagna	7
1.1. Il governo della formazione	7
1.2. Il sistema della valutazione della formazione: un approccio multidimensionale	8
1.3. I cardini: appropriatezza, etica, efficacia	10
1.4. Le caratteristiche dell'offerta formativa organizzata dagli Enti sanitari dell'Emilia-Romagna	12
2. Sull'efficacia dei processi formativi	15
2.1. Formazione come processo	15
2.2. Focus sulla relazione tra professionista e organizzazione	16
2.3. L'apprendimento è semplice o complesso?	17
2.4. Le caratteristiche di un apprendimento "adulto"	19
3. La formazione a sostegno del cambiamento	21
3.1. Fase preparatoria (analisi organizzativa o di contesto)	22
3.2. Fase formativa	25
3.3. Fase di accompagnamento degli apprendimenti	41
3.4. Valutazione della e nella formazione	45
4. Applicazione delle linee di indirizzo	53
4.1. Le attività dell'Osservatorio regionale per la qualità della formazione continua in sanità	53
4.2. Corsi regionali per progettisti e docenti e griglie di analisi	54
Conclusioni	63
Riferimenti bibliografici	64

Introduzione

La formazione continua nelle organizzazioni sanitarie, promossa in modo sistematico all'inizio degli anni 2000 attraverso i programmi di educazione continua in medicina (ECM), e che l'Emilia-Romagna ha largamente sostenuto, ha certamente avuto degli effetti positivi. Negli anni il sistema ECM in generale ha promosso una gestione organizzata della formazione nelle Aziende sanitarie, attraverso gli Uffici formazione, e una maggiore attenzione all'analisi dei bisogni, alla progettazione, alla realizzazione e alla valutazione formativa. In particolare, ha posto l'attenzione allo sviluppo delle professioni, non solo per quanto attiene alle competenze tecniche, ma anche relativamente alle competenze organizzative e relazionali.

Sono aumentate l'offerta formativa, la sua equità (ovvero la capacità di rispondere in modo differenziato ai differenti bisogni formativi dei suoi molteplici destinatari) e anche l'attenzione per modalità innovative per la sanità (*e-learning*, formazione sul campo) migliorando le condizioni e le opportunità di apprendimento e sviluppo professionale.

È chiaro come il processo di *governance* del sistema ECM sia estremamente complesso e come vada indirizzato verso la creazione delle condizioni per facilitare i processi di innovazione dell'assistenza e di miglioramento continuo delle competenze. La costruzione delle competenze richiede un sistema formativo regionale complesso a cui devono concorrere in modo sinergico la scuola di base, la formazione professionalizzante e programmi di apprendimento permanente, capaci di alimentare processi di miglioramento utili allo sviluppo delle molte professionalità necessarie al governo dell'assistenza.

A sostegno delle competenze dei propri professionisti, le Aziende sanitarie della regione realizzano ogni anno oltre 13.000 eventi formativi in cui è attivamente coinvolto - tra attività di docenza e tutoraggio - quasi il 25% degli operatori del Servizio sanitario regionale.

Per garantire una formazione efficace a livello regionale, l'Agenzia sanitaria e sociale supporta le Aziende nello sviluppo di progettazioni complesse, orientate al cambiamento dei comportamenti dei professionisti, con un'attenzione particolare alle condizioni organizzative necessarie per accogliere i risultati della formazione e per accompagnare i nuovi comportamenti nei contesti di lavoro. Con la Funzione Formazione, l'Agenzia offre alle Aziende sanitarie attività di consulenza, dall'analisi del fabbisogno alla progettazione, valutazione della formazione, docenza, tutoraggio in presenza e a distanza con uso di piattaforme *e-learning*.

In particolare, con l'attività di ricerca degli ultimi anni e con l'operato dell'Osservatorio per la qualità della formazione continua in sanità (ORFoCS), nato nel 2014, si sono definiti e sviluppati modelli e strumenti a supporto della progettazione e valutazione formativa. Sono stati inoltre avviati "laboratori di idee" per lo sviluppo e la gestione dei processi di apprendimento nelle Aziende, dedicati ad aspiranti progettisti e docenti, provenienti dai provider pubblici e privati del Sistema sanitario regionale, con l'obiettivo di sviluppare capacità nell'ambito della progettazione formativa (dall'analisi del contesto alla valutazione d'impatto) o accrescere le competenze didattiche. L'intenzione è di costruire o rafforzare la rete dei professionisti della formazione, a

supporto della gestione dei processi di apprendimento all'interno dei propri gruppi di lavoro, e garantire delle connessioni fra il sistema aziendale di governo della formazione e lo sviluppo professionale all'interno delle strutture aziendali.

In tale contesto di ricerca, diffusione e scambio di buone pratiche regionali, è nata l'idea di questo documento contenente le linee di indirizzo regionali in materia di progettazione della formazione, per sistematizzare gli esiti del lavoro della Funzione Formazione dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale in tutti questi anni e dare ordine agli elementi fondamentali che devono caratterizzare la formazione continua in un sistema complesso come quello sanitario. Il focus è sulla necessità di rafforzare e monitorare l'efficacia della formazione nel contesto regionale delle Aziende sanitarie, considerando tutto il processo, dalla fase di programmazione fino alla valutazione di ricaduta dei singoli interventi.

L'ambizione è esplicitare le scelte teoriche alla base delle pratiche formative e proporre una metodologia coerente, promuovendo linee di indirizzo per le Aziende sanitarie nella consapevolezza che fare formazione non è un'attività marginale dei servizi, ma costituisce un importante investimento di risorse, che sempre più deve essere orientato al raggiungimento degli obiettivi delle Direzioni aziendali. A tal fine, si rende necessario sistematizzare quegli elementi metodologici (oltre che teorici) che, secondo chi scrive, rappresentano determinanti di efficacia in un processo formativo (Salas *et al.*, 2012), proponendo una sorta di guida a sostegno di quella che può essere definita "formazione per il cambiamento".

Gli orientamenti qui presentati non hanno chiaramente la pretesa di essere esaustivi, ma sono il frutto della scelta di un modello epistemologico da cui discende una metodologia di progettazione formativa. Questo approccio deriva dalla convinzione che la formazione non possa coincidere con il singolo evento formativo, ma debba necessariamente inserirsi nel più ampio contesto organizzativo in cui essa stessa si gioca.

Il documento si articola in tre parti: la prima (*Capitolo 1*) definisce il contesto della formazione continua nella Regione Emilia-Romagna; la seconda parte (*Capitoli 2 e 3*) si focalizza sulle premesse teoriche della formazione a sostegno del cambiamento e sulle azioni che la compongono; l'ultima parte (*Capitolo 4*) descrive le iniziative formative che vengono realizzate a livello regionale per ampliare la rete dei professionisti delle Aziende affinché non solo conoscano, ma sappiano applicare le linee di indirizzo per una progettazione formativa efficace.

1. Il contesto della formazione continua in Emilia-Romagna

1.1. Il governo della formazione

Seguendo il modello nazionale, la Regione Emilia-Romagna ha demandato alla Commissione regionale per la formazione continua (CRFC)¹ le funzioni di governo e sviluppo dei processi formativi che rientrano nell'ambito del programma nazionale per l'educazione continua.

Alla Commissione regionale per la formazione continua spetta anche la gestione del sistema di valutazione della formazione ECM. Per quanto attiene alle funzioni di verifica e valutazione della qualità dei processi formativi, la CRFC è supportata da due strutture tecniche che svolgono funzioni complementari: la Funzione Accreditamento dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna e il già citato Osservatorio regionale per la qualità della formazione continua in sanità.

È utile ricordare che la Regione Emilia-Romagna ha scelto di riconoscere la possibilità di essere provider ECM solo alle Aziende sanitarie pubbliche e agli altri soggetti - pubblici o privati - erogatori di prestazioni sanitarie già in possesso dell'accREDITAMENTO istituzionale. Per essere accreditate, le strutture sanitarie devono dimostrare di essere in grado di governare il ciclo della formazione (analisi del bisogno formativo - formazione - valutazione della formazione per i propri professionisti) anche se non erogano formazione accreditata. L'accREDITAMENTO come provider è invece facoltativo: le strutture sanitarie accreditate possono richiedere tale tipo di accREDITAMENTO per poter erogare formazione ECM ai propri professionisti, a professionisti di altre strutture e ai liberi professionisti.²

L'ORFoCS, istituito nel 2014, è l'organo tecnico attraverso cui la Commissione regionale per la formazione continua promuove processi di miglioramento della qualità della formazione continua, valorizza e diffonde le buone pratiche e le eccellenze. L'Osservatorio persegue questi obiettivi attraverso due attività principali:

- verifica della coerenza tra i progetti accreditati per l'ECM e la loro effettiva realizzazione;
- valutazione dell'efficacia dei processi formativi, analizzando le caratteristiche di qualità dell'intera filiera progettuale (dall'analisi del contesto alla valutazione di ricaduta).

Non è sufficiente infatti la verifica dei requisiti strutturali e di processo dei provider, ma è necessario porre attenzione anche ai prodotti (corsi, seminari, eventi di formazione sul campo, ecc.), sia per verificare la coerenza con i livelli documentali di programmazione e la loro

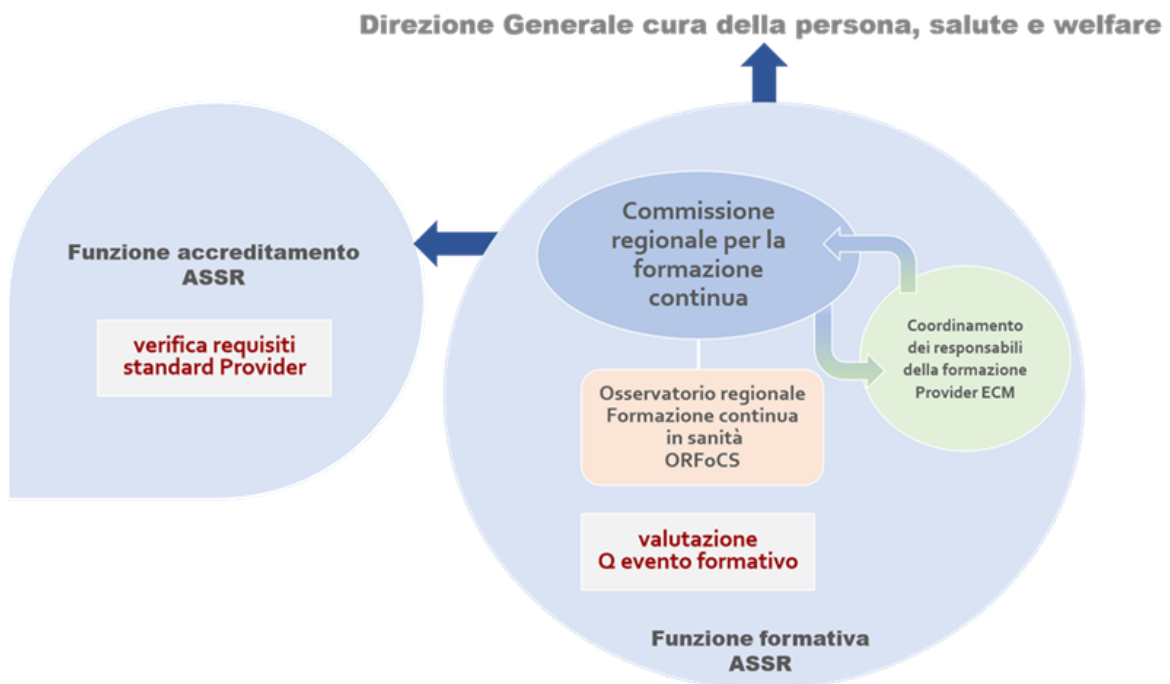
¹ La Commissione regionale per la formazione continua è stata rinnovata negli obiettivi di mandato e nei componenti con Determina n. 10906 del 4/7/2017

² Le strutture che hanno solo l'accREDITAMENTO per la funzione di governo della formazione non possono erogare formazione ECM né ai propri professionisti né a quelli di altre strutture, ma devono acquisirla dai provider accreditati.

effettiva declinazione nell'esperienza formativa, sia per dare evidenza alle buone pratiche formative effettivamente verificate sul campo.

Infine, costituisce un elemento fondamentale del sistema di *governance* regionale della formazione il Tavolo di coordinamento dei responsabili degli Uffici formazione dei provider, luogo di confronto privilegiato per la co-costruzione di regole e metodi per l'educazione continua in medicina e per la condivisione e valorizzazione di buone pratiche.

Figura 1. Sistema di governo ECM in Emilia-Romagna



1.2. Il sistema della valutazione della formazione: un approccio multidimensionale

L'architettura illustrata nel Paragrafo precedente ha come obiettivo ultimo quello di garantire complessivamente la qualità della formazione ECM erogata per i professionisti. Sono stati individuati quattro ambiti specifici rispetto ai quali misurare la qualità, a cui corrispondono altrettante dimensioni della valutazione (*Figura 2*):

- una prima dimensione riguarda la qualità dei provider e attiene alla verifica del rispetto dei requisiti che le strutture che erogano formazione ECM devono possedere e mantenere per poter essere accreditate come provider. Come anticipato, questa attività compete all'Agenzia sanitaria e sociale regionale e viene svolta dalla Funzione Accreditamento attraverso le visite da parte di *team* di valutatori, già esperti nella valutazione dei requisiti di qualità delle strutture sanitarie;

- la seconda dimensione riguarda la necessità di dare periodicamente conto della capacità produttiva del sistema attraverso un'analisi puntuale dei flussi informativi che descrivono l'offerta formativa ECM in Emilia-Romagna. Questa attività viene svolta dalla Funzione Formazione dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale, in stretta relazione con la Commissione regionale per la formazione continua;
- l'attività dell'Osservatorio regionale per la qualità della formazione continua in sanità si colloca sulla terza dimensione della valutazione: la qualità dei prodotti formativi erogati dai provider.³;
- la quarta dimensione riguarda l'appropriatezza dei contenuti della formazione ECM e attiene ai singoli provider che, attraverso l'azione dei Comitati scientifici, valutano preventivamente i progetti formativi da inserire nei propri Piani formativi annuali.

Figura 2. Sistema multidimensionale di valutazione della formazione continua in Emilia-Romagna



³ Per una descrizione dettagliata dell'attività dell'Osservatorio regionale per la qualità della formazione continua in sanità si rimanda al sito dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna <http://assr.regione.emilia-romagna.it/it/funzioni/formazione/ecm/orfocs/intro> (ultimo accesso dicembre 2017).

1.3. I cardini: appropriatezza, etica, efficacia

I valori guida intorno ai quali si declina la formazione continua in sanità in Emilia-Romagna sono:

- appropriatezza, quindi l'adeguatezza dei percorsi formativi rispetto ai bisogni di competenze che esitano dalla relazione del professionista con la sua organizzazione di appartenenza;
- etica, ovvero la consapevolezza che la finalità di ogni intervento formativo è il miglioramento della qualità delle cure, tutelando i *setting* di apprendimento da qualsiasi possibile interferenza di interessi che non abbia in questa finalità il suo chiaro indirizzo;
- efficacia, quindi la ricerca e lo sviluppo di metodologie formative necessarie per determinare i comportamenti professionali attesi e la loro declinazione nei contesti di lavoro.

Questo lavoro si concentra prioritariamente sul tema dell'efficacia della formazione che, come si vedrà, si gioca su tutto il processo, dalla fase di programmazione fino alla valutazione di ricaduta dei singoli interventi.

Appropriatezza

Per migliorare l'appropriatezza dell'offerta formativa, in linea con le indicazioni nazionali la Regione Emilia-Romagna ha introdotto il Dossier formativo come strumento di programmazione e valutazione delle attività formative.⁴ Il Dossier nasce per compensare una condizione critica del Sistema ECM che, nella sua prima fase applicativa (2002-2007), delegava ai singoli professionisti la scelta dei corsi da seguire per acquisire crediti, in assenza di traiettorie di sviluppo professionale definite. Il Dossier formativo si caratterizza come documento che esplicita l'incontro fra la formazione desiderata (le attese del singolo professionista o gruppo di lavoro rispetto ai bisogni di sviluppo della professione) e la formazione necessaria alle esigenze dell'organizzazione.

Oggi, la necessità dettata dalla normativa di individuare gli obiettivi formativi attraverso l'analisi dei bisogni e di valutarne il raggiungimento induce le strutture sanitarie a una maggiore attenzione metodologica sul processo (tempi e funzioni dedicate) e a un coinvolgimento più capillare e formalizzato di tutti i livelli organizzativi aziendali.

La rilevazione del fabbisogno formativo acquista una rilevanza particolare ed evita il rischio di aumentare la forbice tra gli investimenti per lo sviluppo professionale e i risultati organizzativi (Ruozi, 2005): ciò avviene invece quando i bisogni formativi vengono definiti a tavolino o quando si interpellano gli stessi professionisti, senza però metterli a conoscenza delle attese dell'organizzazione nei loro confronti. Il Dossier formativo si focalizza proprio sul processo di analisi dei bisogni e sulla costruzione di un sistema di competenze coerente e ha l'ambizione

⁴ L'Accordo del 1° agosto 2007 (ai sensi dell'articolo 4 del DLgs 281/1997) tra il Governo, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano, concernente il "Riordino del sistema di Formazione continua in medicina" ha introdotto il Dossier formativo, indicandolo come lo strumento di programmazione e valutazione del percorso formativo del singolo operatore (Dossier formativo individuale) o del gruppo di cui l'operatore fa parte (Dossier formativo di gruppo).

di tracciare traiettorie di apprendimento coerenti con gli obiettivi aziendali e le esigenze dei professionisti entro specifici gruppi di lavoro.

La Regione Emilia-Romagna ha puntato sul Dossier formativo di gruppo che, come strumento di pianificazione delle attività formative, comporta un alto livello di negoziazione fra i professionisti e l'Azienda e promuove una migliore integrazione dei singoli professionisti nei loro contesti lavorativi, in funzione degli obiettivi di sviluppo e delle necessità di Unità operative, *équipe*, gruppi di lavoro, in coerenza con le priorità aziendali (Lelli *et al.*, 2016).

Etica

La Regione Emilia-Romagna garantisce l'assenza di sponsorizzazioni in tutta la formazione prodotta dai provider regionali, non lasciando spazio ad ambiguità o interpretazioni.

I provider quindi possono accreditare eventi e programmi ECM solo se sono in grado di assicurare che le attività non siano influenzate da interessi, diretti o indiretti, che possano pregiudicare la correttezza delle informazioni scientifiche oggetto di apprendimento. Per garantire questa indipendenza, i provider regionali non possono accreditare eventi formativi per i quali siano utilizzate fonti di finanziamento che creino conflitti di interesse, cioè eventi finanziati direttamente (anche se parzialmente) da organizzazioni che abbiano interessi commerciali, lucrativi o non lucrativi nel campo sanitario.

Efficacia

Affrontare il tema dell'efficacia formativa significa porre attenzione alle dinamiche che influenzano il trasferimento dell'apprendimento, cioè il grado in cui conoscenze, capacità e atteggiamenti acquisiti grazie alla partecipazione a un programma formativo sono applicati, generalizzati e mantenuti nel tempo all'interno del contesto aziendale di riferimento, determinando un cambiamento durevole dei comportamenti (Cifalinò, 2013). Numerosi studi dimostrano che diverse variabili (individuali, organizzativo-progettuali, di contesto) - intervenendo prima, durante e dopo l'attivazione di un percorso formativo - favoriscono o inibiscono l'efficacia della formazione (Grossman, Salas, 2011).

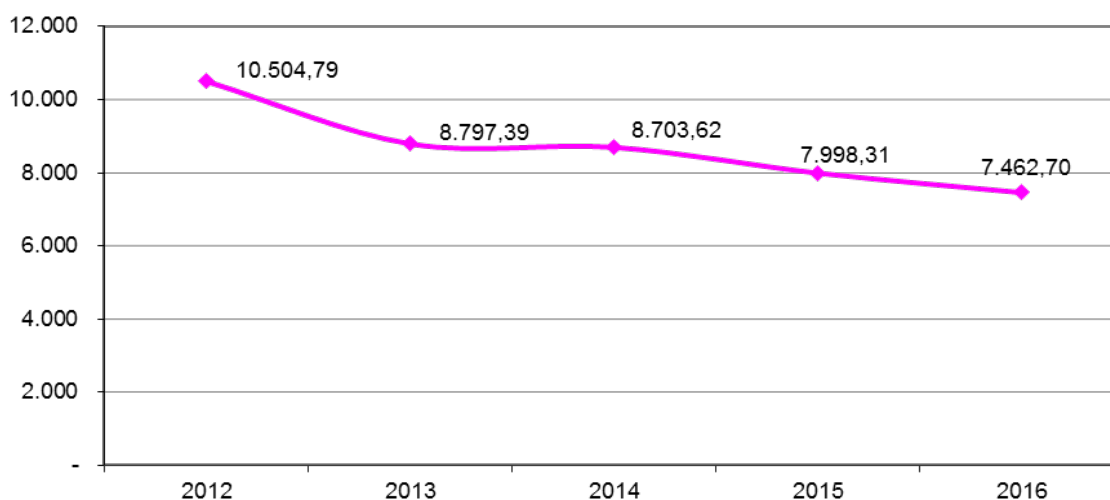
1.4. Le caratteristiche dell'offerta formativa organizzata dagli Enti sanitari dell'Emilia-Romagna⁵

A partire dal 2002 la Regione Emilia-Romagna ha sviluppato un proprio sistema di accreditamento della formazione continua ECM. Da allora all'interno delle Aziende sanitarie sono cresciute e maturate funzioni e competenze dedicate alla formazione, per fare fronte alla necessità di aggiornamento continuo dei propri collaboratori, oltre 64.000 nel 2015.⁶

Come emerge dai dati regionali,⁷ l'offerta formativa è cresciuta di anno in anno fino ad arrivare a oltre 13.500 eventi nel 2011. Negli ultimi anni vi è stata una inversione di tendenza e la produzione formativa è leggermente scesa, assestandosi nel 2016 ai livelli del 2010.

Le condizioni di contesto, di tipo economico e organizzativo, in cui la formazione si è trovata ad agire negli ultimi anni, forniscono sicuramente elementi importanti per spiegare questa riduzione: a partire dal 2012 gli investimenti complessivi per la formazione sono stati costantemente ridotti (*Figura 3*). Inoltre, la cronica carenza di organico e la recente normativa sull'orario di lavoro (Legge 161/2014),⁸ che impone turni di lavoro in linea con quelli europei, rendono più difficile distaccare il personale per la formazione.

Figura 3. Spesa per formazione in Emilia-Romagna dal 2012 al 2016. Valori espressi in migliaia di euro



Fonte: RER - Piano dei conti regionale relativo ai bilanci di esercizio dal 2012 al 2016

⁵ Elaborazione statistica dei dati a cura di Antonella Negro, Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna.

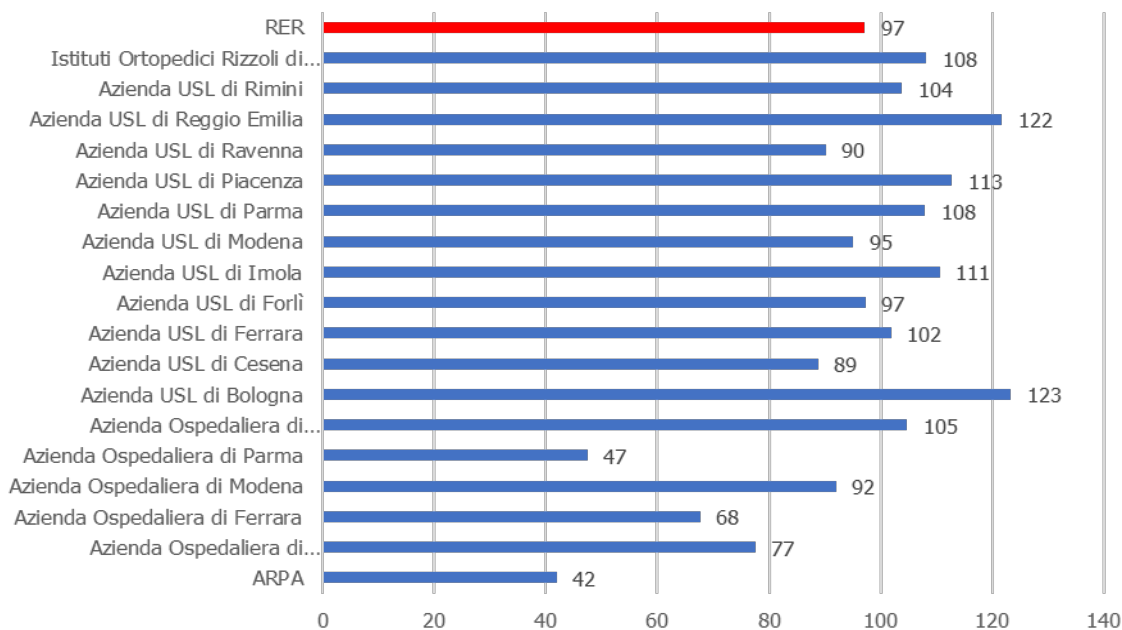
⁶ Il dato include solo il personale dipendente delle Aziende sanitarie pubbliche e i medici di medicina generale e pediatri di libera scelta convenzionati con il Servizio sanitario regionale (Regione Emilia-Romagna, 2017)

⁷ I dati presentati in questo Capitolo sono tratti dalla banca dati eventi formativi ECM (Educazione continua in medicina).

⁸ Una recente indagine FIASO a livello nazionale evidenzia una riduzione dell'attività formativa a seguito dell'introduzione della Legge 161/1994 (FIASO, 2017).

Nonostante queste criticità, le Aziende sanitarie sono state in grado di coprire larga parte dell'obbligo formativo previsto per i propri dipendenti: la media dei crediti acquisiti dai dipendenti del Servizio sanitario regionale nel triennio 2014-2016 è di infatti 97 (Figura 4). Le Aziende sono riuscite a garantire la copertura dell'obbligo formativo soprattutto grazie alle risorse interne al sistema stesso. Nel triennio 2014-2016 infatti, l'83% delle docenze è stato coperto da professionisti dipendenti del sistema sanitario regionale.

Figura 4. Media dei crediti erogati ai dipendenti del SSR nel triennio 2014-2016



I professionisti che vengono coinvolti nella formazione con ruoli didattici sono tantissimi: nell'ultimo triennio, il 21% dei dipendenti⁹ del Servizio sanitario regionale ha svolto il ruolo di docente in corsi ECM; in valori assoluti si tratta di quasi 10.000 persone. Oltre 6.000 professionisti sanitari, pari al 13% dei dipendenti, hanno invece svolto la funzione di tutor.

Inoltre, gli stessi professionisti giocano spesso un ruolo importante nella progettazione formativa e nella gestione delle iniziative di formazione sul campo (FSC), quella formazione, cioè, che sfrutta i diversi contesti clinico-assistenziali come opportunità per l'apprendimento. La difficoltà di portare i professionisti in aula viene infatti parzialmente risolta dalla formazione fuori dall'aula: la formazione classica - formazione residenziale (RES) nel lessico ECM - non costituisce l'unica opzione per i professionisti che possono accedere, ormai da diversi anni, anche alla formazione a distanza (FAD) con o senza supporti tecnologici multimediali, e alla cosiddetta formazione *blended*, in cui le diverse modalità descritte precedentemente si alternano nel medesimo evento formativo.¹⁰

⁹ Il dato si riferisce ai soli dipendenti con ruolo sanitario.

¹⁰ Per una descrizione più accurata delle diverse tipologie formative previste dal sistema ECM vedi ASSR, 2017.

La formazione sul campo si è via via diffusa arrivando a costituire in media il 30% della formazione accreditata in Emilia-Romagna, mentre le altre tipologie stentano ancora a diffondersi anche se, in verità, le strategie attuate in questo senso dalle Aziende sono molto differenti e la situazione è molto variegata (*Figure 7 e 8*).

Osservando i dati presentati, il sistema formativo regionale appare in grado di garantire un'offerta formativa importante, nonostante le difficoltà che i sistemi sanitari stanno affrontando. Ma proprio per fare fronte alle sfide che le organizzazioni e i professionisti devono affrontare è necessario, a parere di chi scrive, che il sistema formativo regionale evolva, ponendosi più esplicitamente il problema dell'efficacia e dell'appropriatezza nella formazione. Questi numeri infatti, pur significativi e sostanzialmente positivi, nulla dicono rispetto alla qualità e agli esiti della formazione erogata.

Oltre alle evidenze scientifiche (Cervero, Gaines, 2014), sono proprio le esigenze organizzative e i nuovi stili di apprendimento dei singoli professionisti che richiedono alla formazione nuove architetture progettuali, che intreccino più efficacemente la teoria con la pratica clinica e che consentano di conciliare le poche risorse a disposizione per la formazione (economiche, ma anche di tempo e spazio) con la necessità di raggiungere gli obiettivi formativi necessari a sostenere le strategie di sviluppo aziendale.

2. Sull'efficacia dei processi formativi

Quando una formazione può dirsi efficace?

Secondo il punto di vista degli autori del presente documento, la formazione è efficace quando raggiunge gli obiettivi programmati ed è quindi capace di realizzare un cambiamento progettato, nel *background* di conoscenze dei partecipanti, nei comportamenti professionali o nelle pratiche organizzative. I cambiamenti possono riferirsi anche alla visione delle cose e al vissuto delle relazioni con il contesto, con il proprio ruolo professionale e con gli altri, con evidenti ricadute sull'operato professionale.

Esiste una metodologia che può aiutare a sviluppare una maggiore efficacia dei processi formativi? E a quali modelli epistemologici e teorici si collega?

Vengono proposte qui alcune riflessioni per definire la cornice entro cui questo lavoro si colloca.

2.1. Formazione come processo

Per sostenere un processo di cambiamento professionale occorre pensare alla formazione come a un percorso complesso, in cui intervengono dimensioni organizzative e culturali che fondano e danno senso allo sviluppo di una prospettiva professionale.¹¹

La formazione continua si rivolge al professionista con l'obiettivo di modificare il livello del suo contributo alla *performance* organizzativa come effetto dello sviluppo di conoscenze, capacità e consapevolezza personali. Il focus sono le persone, non considerate singolarmente ma come insieme delle risorse umane e dei rapporti che instaurano tra di loro, con il sistema lavoro e con il sistema dei risultati ai quali tendono (Braga, Roncari, 1994).

Purtroppo, nel tempo le logiche del sistema nazionale ECM hanno contribuito a rendere i sistemi formativi aziendali una sorta di "corsifici" (Ruozi, 2007), orientati a produrre esclusivamente piani formativi, esito di somme di corsi proposti con logiche *one shot* (corsi di breve durata basati sulla premessa ipotetica che una volta che le cose sono dette, le persone agiscono di

¹¹ Carli e Paniccia (1999) distinguono al riguardo tra formazione "data" e "costruita". La prima si determina quando si punta all'erogazione delle attività formative, si realizzano corsi o iniziative seminariali, si progetta la prassi a partire dall'assunto che la formazione c'è, è prevista nell'organico dell'Azienda e quindi va realizzata. La formazione dunque, entro l'organizzazione, spesso diventa il "fine" e non il "mezzo" e ignora la relazione tra problemi interni e la richiesta di formazione, traducendosi in una presentazione sistematica e compiuta di pacchetti formativi preordinati. Per contro, la formazione "costruita" cerca di rispondere a esigenze emergenti nell'organizzazione o a specifici problemi organizzativi. È contestualizzata, guarda ai gruppi e alle organizzazioni; e diventa efficace se è collegata all'azione organizzativa e se è coerente con i sistemi culturali e valoriali propri dell'organizzazione e delle comunità professionali.

conseguenza), spesso senza ricadute sugli assetti organizzativi e senza traccianti chiari sullo sviluppo delle competenze e dei comportamenti professionali necessari ai bisogni dell'Azienda sanitaria.

Per progettare e realizzare una formazione efficace è invece necessario sviluppare progettazioni pensate sulle caratteristiche dell'apprendimento adulto e sui processi di cambiamento dei comportamenti, includendo nel pensiero progettuale le condizioni organizzative per accogliere i risultati della formazione e le strategie di *knowledge transfert* per ancorare i nuovi comportamenti alle pratiche quotidiane di lavoro.

2.2. Focus sulla relazione tra professionista e organizzazione

La formazione continua è un intervento che si colloca lungo due polarità: tra la persona e la sua professione o, al contrario, tra il professionista e la sua organizzazione (Ruozzi *et al.*, 2014). Nel primo caso, il sistema di competenze che si vuole sviluppare con la formazione rispecchia un ideale di professione al quale l'individuo deve tendere, sganciato dall'organizzazione di appartenenza. Il sistema nazionale ECM alimenta prevalentemente questa logica formativa: i committenti della formazione sono infatti gli Ordini professionali, i Collegi, le Società scientifiche o gli stessi professionisti.

Il sistema ECM regionale dell'Emilia-Romagna nasce invece per garantire una formazione coerente con la *mission* delle Aziende sanitarie e funzionale al raggiungimento degli obiettivi del Servizio sanitario regionale. Si situa quindi soprattutto nella seconda posizione, quella che privilegia la connessione professionista-organizzazione.

Alcuni strumenti aziendali di programmazione, come il Dossier formativo di gruppo, facilitano una sorta di patto tra l'organizzazione di appartenenza e la comunità professionale di riferimento, per riuscire a definire i percorsi formativi in grado di sviluppare le competenze attese dall'organizzazione verso i suoi professionisti. Lo sviluppo professionale individuale si declina dunque come partitura di sviluppo di competenze distintive necessarie a un gruppo di lavoro specifico; di conseguenza, la pianificazione della formazione non è lasciata al singolo professionista e alla sua idea personale di professione, ma avviene sulla base dei bisogni attesi dalla sua organizzazione di appartenenza.

Questo modello organizzativo sacrifica solo apparentemente la cosiddetta "formazione dei desiderata", ovvero rispondente a bisogni/priorità personali: le competenze che il professionista acquisisce con la formazione devono comunque riuscire ad agganciarsi alle problematiche che egli stesso incontra nel proprio lavoro (siano esse comunicativo-relazionali, tecnico-specialistiche o gestionali di processo).

In questo lavoro, le indicazioni, le metodologie e gli strumenti proposti sono coerenti con questa seconda visione della formazione, orientata ad acquisire competenze professionali ancorate ad esigenze organizzative e a obiettivi aziendali e in cui la committenza è l'organizzazione stessa. L'obiettivo diventa formare professionisti non ideali, ma adeguati a svolgere la propria professione all'interno di contesti specifici, con determinate caratteristiche e vincoli, e che

necessitano soprattutto delle competenze necessarie per agire il proprio ruolo in sintonia con le caratteristiche della posizione organizzativa assegnata.

Per le organizzazioni sanitarie il cambiamento è la nuova costante; per i professionisti la sfida non è quella (solo) di avere le informazioni disponibili per fare il proprio lavoro, ma come dare un senso a tutte le informazioni disponibili (Kraiger, 2014).

Le competenze necessarie per raggiungere un obiettivo sono inoltre sempre più distribuite tra soggetti (singoli, ma anche gruppi) differenti: non è più sufficiente sapere eseguire correttamente il proprio compito ma è necessario che questo sia coerente con le prassi agite nello specifico contesto. Per rispondere efficacemente a queste sfide la formazione non può limitarsi a porre attenzione alle sole competenze specialistiche (focus sulla persona e sulla professione) ma deve necessariamente porsi l'obiettivo di insegnare ai professionisti a negoziare efficacemente i significati nei contesti di lavoro (focus sul professionista e sull'organizzazione) e a raggiungere obiettivi di integrazione e collaborazione professionale.

2.3. L'apprendimento è semplice o complesso?

Si è già detto che la formazione aziendale, nel suo complesso, non può essere intesa come sommatoria di corsi singoli; non si può ignorare la natura dinamica e complessa di una gestione di processi di apprendimento che coinvolgono professionisti in cambiamento, perlomeno non sempre, sicuramente non quando un intervento formativo si pone l'obiettivo di generare un apprendimento complesso.¹² Brusciaglioni (2002) parla di apprendimento "semplice" e "complesso", dove il primo indica l'attività di aggiunta di nozioni a un campo cognitivo preesistente e il secondo quella di cambiamento del campo cognitivo del soggetto. Seppure tra loro contrapposti, i due tipi di apprendimento convivono nell'apprendimento reale; è compito del formatore e della filosofia complessiva dell'intervento formativo tendere più decisamente verso una prospettiva piuttosto che l'altra.

L'apprendimento complesso implica dunque dei cambi di paradigma, di visione, necessari per acquisire competenze nuove dentro altrettanto nuovi sistemi valoriali e culturali: per esempio, nel caso di passaggio da una posizione *professionale* a una gestionale. L'apprendimento semplice avviene invece quando le informazioni si aggiungono a conoscenze pregresse senza modificare campi cognitivi, modelli mentali e culturali che sottendono i comportamenti. La partecipazione a un corso, in questo caso, comporta l'aggiunta di ulteriori tasselli a un sistema di conoscenze che già si possiede, ad esempio un corso di aggiornamento su una linea guida appena introdotta. Per raggiungere obiettivi formativi di questo tipo a volte può essere sufficiente una formazione a distanza, non è necessariamente richiesta una formazione residenziale.

¹² Brusciaglioni (2002) ricollega decisamente la prospettiva dell'apprendimento complesso alle teorie di Knowles, affermando come in una prospettiva complessa di apprendimento, anche se l'obiettivo è quello dell'aggiornamento professionale, non ci si possa accontentare dell'accrescimento delle competenze settoriali del discente, ma si deve puntare all'acquisizione - da parte dello stesso - di un nuovo concetto di sé, fatto che ha risvolti sul piano dell'interiorità ma anche risvolti pratici dell'esistenza personale.

È opportuna una precisazione: "semplice" e "complesso" non si riferiscono al contenuto della conoscenza, ma alla natura del cambiamento che avviene in chi partecipa al percorso di apprendimento.¹³

Un errore metodologico frequente in ambito formativo consiste nell'utilizzare, per gli apprendimenti complessi, gli stessi schemi progettuali utilizzati per lo sviluppo di apprendimenti semplici. Ad esempio, non è corretto progettare per anestesisti e chirurghi lo stesso corso di formazione sull'introduzione di una nuova linea guida sulla gestione del dolore post-operatorio: per i primi, probabilmente, la formazione aggiungerà nuovi elementi di conoscenza a un *background* già consolidato, per i chirurghi implicherà invece un drastico cambiamento di paradigma, di valori di riferimento e visioni personali sul concetto di dolore.

Nel caso di apprendimenti complessi i fattori in gioco nel percorso formativo sono molteplici, non solo a livello cognitivo, ma soprattutto a livello emozionale. A questo riguardo, in letteratura diversi autori¹⁴ indicano quanto l'apprendimento diventi significativo se riesce a coinvolgere le persone a livello emozionale. In questi casi aumenta tuttavia di conseguenza anche la complessità della dinamica relazionale del gruppo in apprendimento, che richiede competenze specifiche da parte dei formatori.¹⁵

Da tempo la letteratura propone su questo tema una visione sistemica della formazione che amplia il focus di analisi oltre l'evento formativo in sé: per una formazione interessata a raggiungere obiettivi di cambiamento (sia che esso comporti un apprendimento semplice o complesso) non basta porre attenzione a ciò che avviene durante l'evento formativo, ma occorre estendere l'azione progettuale anche a ciò che deve essere fatto *prima* e *dopo* l'intervento formativo, affinché esso sia efficace (Salas *et al.*, 2012).

Con questo lavoro si è cercato di sistematizzare quegli elementi metodologici (oltre che teorici) che rappresentano determinanti di efficacia in un processo formativo (Salas *et al.*, 2012) "a sostegno del cambiamento".

¹³ Alcuni esempi di formazione che implica apprendimento complesso sono:
il passaggio dalla chirurgia a cielo aperto alla laparoscopia;
il passaggio dalla cartella clinica cartacea a quella informatica;
il passaggio dall'attività di tipo prestazionale alla presa in carico globale del paziente;
l'introduzione di un nuovo modello assistenziale e/o organizzativo.

¹⁴ Si veda ad esempio la teorizzazione di Renzo Carli e Rosa Maria Paniccia e l'esperienza di "formazione emozionale" con gli studenti del corso di psicologia clinica della Facoltà di Psicologia dell'Università di Roma La Sapienza (Carli *et al.*, 2007).

¹⁵ In questa prospettiva, per i prossimi anni la Funzione Formazione dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna si è posta gli obiettivi di sviluppare una comunità di professionisti - progettisti della formazione e docenti esperti di didattica - e di rafforzare la rete dei referenti di formazione delle Aziende sanitarie.

2.4. Le caratteristiche di un apprendimento "adulto"

Da Knowles (1996) in poi in letteratura, numerose ricerche fanno ipotizzare che, man mano che gli individui maturano, crescono costantemente (dall'infanzia fino alla preadolescenza e poi assai rapidamente durante l'adolescenza) anche il loro bisogno e la loro capacità di essere autonomi, di utilizzare la loro esperienza di apprendimento, di riconoscere la loro disponibilità ad apprendere e di organizzare il loro apprendimento attorno a problemi della vita reale.

Tra i principi dell'andragogia descritti da Knowles, il bisogno di conoscere è al primo posto: gli adulti sentono l'esigenza di sapere perché occorra apprendere qualcosa.¹⁶ Anche l'esperienza assume un forte ruolo nel processo di apprendimento: la più ampia esperienza degli adulti assicura maggiore ricchezza e possibilità di utilizzo di risorse interne. Qualsiasi gruppo di adulti è sicuramente più eterogeneo - in termini di *background*, stile di apprendimento, motivazioni, bisogni, interessi e obiettivi - di quanto non accada in gruppi di giovani. Da qui deriva il grande accento posto nella formazione degli adulti sull'individualizzazione delle strategie di insegnamento e di apprendimento, sulle tecniche esperienziali più che trasmissive e sulle attività di aiuto tra pari.

Anche la disponibilità ad apprendere è diversa in età adulta, in funzione di quanto si crede che ciò che si sta imparando vada effettivamente a migliorare le competenze e risultati applicabile in modo efficace alla vita quotidiana. L'apprendimento inoltre deve essere "contestualizzato", ovvero risultare vicino alla vita reale: la motivazione ad apprendere nasce dalla valutazione di una concreta possibilità di applicare ciò che si impara e di agire sull'ambiente.

Nel modello andragogico viene inoltre attribuito un ruolo centrale ai partecipanti: essi diventano parte attiva del percorso, fornendo loro stessi il materiale su cui lavorare (la loro esperienza professionale, le loro riflessioni, percezioni, valutazioni, vissuti ...) Il formatore svolge quindi il ruolo di facilitatore, consulente, guida, accompagnatore, che deve riuscire a coinvolgere le persone facendole partecipare senza però forzarle, deve garantire un clima positivo e collaborativo, favorevole alla partecipazione e alla messa in gioco e aprire spazi di riflessione su quanto accaduto in aula e su quanto accade nei contesti professionali.

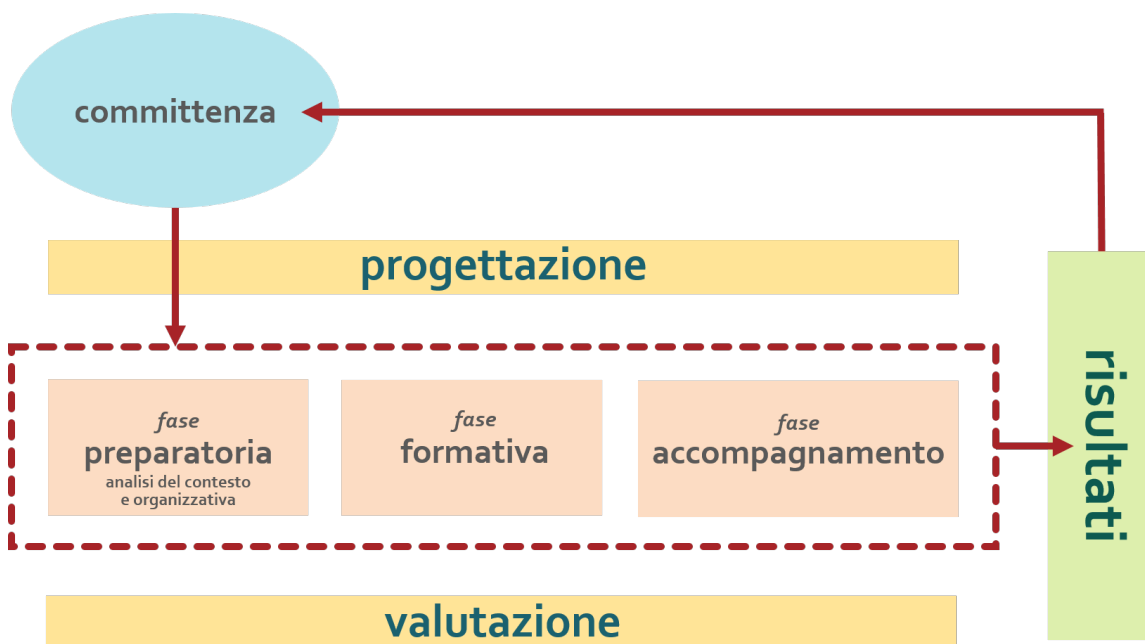
¹⁶ L'andragogia è una teoria dell'apprendimento ed educazione degli adulti nata nel 1980. Il termine è stato coniato in analogia a quello di pedagogia, e deriva dal greco "adulto" e "condurre". Si tratta di un modello incentrato sui bisogni e interessi di apprendimento degli adulti (i quali in generale sono diversi da quelli dei bambini), che ha trovato in Malcolm Knowles il suo massimo esponente.

Accompagnare le persone nei processi di cambiamento.
Linee di indirizzo regionali per progettare e realizzare la formazione continua in sanità

3. La formazione a sostegno del cambiamento

Questo Capitolo è dedicato alla descrizione del processo formativo articolato in tre fasi, che vanno considerate (nonostante la rappresentazione grafica scelta in *Figura 5*) in una logica circolare e non lineare.

Figura 5. La formazione a sostegno del cambiamento



Quando si parla di formazione si rischia spesso di fare generalizzazioni: tecniche e metodi vanno chiaramente contestualizzati rispetto ai modelli epistemologici, ai sistemi di valori, a culture e paradigmi che caratterizzano le diverse pratiche formative in relazione ai processi di apprendimento che si desiderano generare.

In questo capitolo si cerca di fare un'operazione analoga: considerata la vastissima letteratura sull'argomento, si offrono al lettore le informazioni ritenute coerenti con il modello di osservazione - proposto e utilizzato dalla Funzione Formazione dell'ASSR e, conseguentemente, dall'Osservatorio regionale per la qualità della formazione continua - e con il contesto di riferimento sociosanitario.

3.1. Fase preparatoria (analisi organizzativa o di contesto)

È la fase preparatoria di ogni intervento formativo, un momento di analisi del contesto e di esplorazione dei bisogni formativi, attraverso il coinvolgimento dei diversi livelli di responsabilità dell'Azienda sanitaria, nonché dei destinatari della formazione. In questa fase vengono poste tutte le condizioni necessarie per consentire l'effettiva messa in opera della formazione e degli apprendimenti che ne conseguiranno (disponibilità di locali idonei, tecnologie, procedure, ...). Molta della inefficacia dei processi formativi è determinata proprio da questo anticipo degli apprendimenti sulle condizioni organizzative, normative, gestionali, procedurali essenziali per accogliere ed esercitare i nuovi comportamenti acquisiti in aula.

Uno dei principali obiettivi di questa fase è costruire le precondizioni necessarie per sviluppare la motivazione ad acquisire - attraverso la formazione - nuovi apprendimenti e per accoglierli e tradurli nei contesti professionali.

In questa fase è importante chiedersi: quali sono le intenzionalità dell'iniziativa formativa? aumentare le conoscenze dei partecipanti su uno specifico tema? consentire una riflessione sulle proprie pratiche professionali? cambiare i loro comportamenti professionali? incidere a livello organizzativo sui processi di lavoro? Definendo questo aspetto, diventa più facile identificare interlocutori giusti e procedure, strumenti e tempi adeguati agli obiettivi di cambiamento che ci si pone. Come si vedrà nel Paragrafo 3.4 dedicato alla valutazione della formazione, chiarendo questi interrogativi diventa possibile progettare una valutazione coerente con le intenzionalità dichiarate (i livelli di efficacia 1-2-3-4 del modello di Kirkpatrick riguardano rispettivamente il gradimento, l'apprendimento, il cambiamento dei comportamenti professionali, e l'impatto organizzativo).

Questa fase prevede inoltre specifiche azioni (Cifalinò, 2013), sia nel caso in cui la formazione sia principalmente progettata dall'alto (approccio *top down*), sia se è nata da una raccolta dei bisogni dei professionisti (approccio *bottom up*).

- **Individuare gli obiettivi aziendali.** È necessario che la formazione sia agganciata - per quanto possibile - agli obiettivi strategici e/o di supporto a cambiamenti organizzativi. Questo significa rendere la formazione più vicina alle esigenze reali dell'organizzazione e agli interessi della Direzione, facilitando il collegamento tra il progetto formativo e i suoi risultati (si veda la scheda didattica sulla fase preparatoria nel *Paragrafo 4.2*). È utile inoltre esplicitare gli obiettivi strategici ascrivibili alla formazione, così da definire in modo chiaro e coerente i risultati aziendali attesi grazie allo sviluppo dei processi formativi.
- **Esplicitare il peso dell'azione formativa.** L'operazione implica sondare la rilevanza della formazione rispetto al conseguimento dell'obiettivo strategico: quanto e perché è rilevante? sono previsti altri interventi oltre la formazione per il raggiungimento dell'obiettivo aziendale? la formazione è sufficiente o sono necessarie altre azioni concomitanti, precedenti o successive?
- **Identificare gli indicatori di cambiamento.** Lo sforzo, in fase di progettazione, riguarda l'individuazione degli indicatori di cambiamento: quali risultati si attendono? come li posso rilevare? In altre parole, quali aspetti mi testimonieranno il cambiamento avvenuto?

- **Scegliere gli attori da coinvolgere** (*stakeholder* e destinatari). Quali attori coinvolgere nel progetto di cambiamento? In fase di progettazione è opportuno individuare quegli attori (persone, uffici, servizi specifici) che possono contribuire al raggiungimento dei risultati attesi, ragionando anche sull'intensità e il tipo di contributo che essi possono dare.

Questo coinvolgimento è fondamentale anche in una progettazione che nasca dal basso (*approccio bottom-up*): in termini di efficacia formativa, incontrare tutti gli attori chiave del caso per rendere visibili le diverse sfaccettature e implicazioni del progetto formativo, responsabilizzando i diversi livelli gerarchici rispetto al raggiungimento degli obiettivi, rappresenta una azione fondamentale. Concordare con la dirigenza i risultati attesi è sempre un'operazione utile.

In generale quindi, in fase preliminare una progettazione formativa deve prevedere un coinvolgimento dei diversi sistemi di responsabilità dell'Azienda nel percorso. Non si tratta semplicemente di informare, ma di "implicare" ripetutamente il committente principale della formazione, che è anche il responsabile del cambiamento richiesto; significa condividere con lui/lei il senso dell'apprendimento a cui si punta, coerente con i valori, le politiche e gli obiettivi dell'Azienda. A questo livello è rilevante la condivisione della conoscenza dei risultati aziendali, del loro grado di *performance* e del relativo miglioramento, a cui la formazione può contribuire come una delle tecnologie a disposizione.

Coinvolgere i destinatari della formazione è un'altra azione indispensabile per chiarire con loro gli obiettivi del progetto e le aspettative su di esso e per cogliere la loro situazione di partenza (gap formativi). Risulta utile evidenziare insieme l'eventuale importanza strategica della formazione in relazione alle loro attività professionali e prefigurare le opportunità di applicazione di quanto appreso. Organizzare qualche incontro prima dell'inizio del corso consente di condividere gli obiettivi della formazione e l'impatto dei potenziali apprendimenti sull'operatività quotidiana. Queste operazioni di condivisione di senso faciliteranno la successiva gestione del processo di formazione e contribuiranno a determinarne il successo o meno. Infatti, oggi più che mai i professionisti partecipano a numerose attività formative; l'introduzione degli obblighi dell'ECM ha moltiplicato le opportunità di apprendimento, ma non sempre viene esplicitato il senso dell'offerta formativa aziendale. Con una metafora, a ogni corso i professionisti ottengono una tessera di un *puzzle* ma spesso non hanno la possibilità della visione di insieme.

- È altresì importante, individuando fin da subito i destinatari della formazione e i modi per coinvolgerli (identificando ad esempio i profili professionali maggiormente interessati), prefigurare anche come si terrà conto del loro contributo. Qui rientra anche la cosiddetta **rilevazione dei bisogni formativi**, necessaria per rendere consapevole l'organizzazione dei bisogni della sua comunità di riferimento e delle attese dei suoi *stakeholder*; allo stesso modo i professionisti prendono consapevolezza delle attese professionali da parte dell'organizzazione.

Conoscere i bisogni formativi consente infatti di formulare efficaci strategie di formazione e di mettere a punto opportune azioni di programmazione, progettazione e valutazione, anche nell'ambito di più ampie strategie di sviluppo delle risorse umane e di realizzazione degli obiettivi organizzativi.

La rilevazione dei bisogni non è un'indagine "sopra" i professionisti, ma li coinvolge; attraverso l'ascolto mira a fare emergere i bisogni e aiuta i singoli ad individuarli e rappresentarli; è uno strumento di negoziazione, costituisce una sorta di contratto psicologico tra organizzazione e professionista. La rilevazione dei bisogni deve considerarsi come evento prevalentemente relazionale, che consenta l'incontro dei diversi attori organizzativi, in un continuo movimento spesso non lineare e che chiarisca il significato dell'agire professionale in uno specifico contesto organizzativo.

Esistono diverse metodologie per l'analisi dei fabbisogni; la scelta va fatta in funzione di numerose variabili, in particolare: caratteristiche dell'organizzazione, cooperazione tra diversi soggetti all'interno, spinta all'innovazione... Le tecniche a disposizione per le analisi dei fabbisogni si incentrano solitamente su strumenti di carattere qualitativo come questionari, interviste o focus group. In generale, è importante che l'analisi venga effettuata con il coinvolgimento sia dei responsabili delle Unità organizzative coinvolte sia degli stessi destinatari, per favorire momenti partecipativi e attese positive da parte di tutti i membri dell'organizzazione, evitando che la formazione venga vissuta come imposizione dall'alto. La rilevazione dei bisogni inoltre non dovrebbe essere orientata esclusivamente alla ricerca del *gap* tra competenze attuali e competenze necessarie (da colmare con l'azione formativa), ma anche all'individuazione delle opportunità relative a percorsi di sviluppo professionale fattibili e condivisi. Per essere efficace dunque l'analisi dei fabbisogni formativi si deve connettere a specifici momenti - più o meno approfonditi - di analisi organizzativa, in grado di rilevare i principali fattori strutturali e culturali cui raccordare i percorsi di sviluppo per via formativa.

- Come anticipato in premessa, un'altra operazione indispensabile per un'accurata analisi di contesto è **garantire la "conformità ambientale"** (Salas *et al.*, 2012), ovvero identificare - ed eventualmente rimuovere - ostacoli al raggiungimento degli obiettivi (ad esempio, presenza o meno delle tecnologie necessarie e degli spazi disponibili, coerenza con la normativa vigente, tempi e risorse umane a disposizione ...). È necessario infatti garantire le strutture organizzative adeguate e funzionali agli apprendimenti. Architetture, sistemi informativi, investimenti tecnologici, procedure di lavoro, spazi e tempi fisici dove esercitare la competenza acquisita con la formazione spesso seguono a distanza di tempo gli ingaggi formativi proposti ai professionisti; dovrebbero invece anticiparli; non è raro, ad esempio, vedere realizzati corsi di informatica prima che i partecipanti possano disporre realmente di un computer. Per rispondere a queste esigenze, occorre garantire una formazione *timely*, ovvero collegare a livello temporale la proposta di apprendimento con il suo possibile utilizzo nell'esperienza, facendo in modo che i professionisti trovino subito le contingenze nelle quali sperimentare i nuovi apprendimenti.

Spesso nella formazione in sanità si è portati a pensare che la pianificazione sia tanto migliore quanto più lunga nel tempo (non a caso esistono piani formativi triennali), dimenticando invece che l'efficacia è maggiore quanto più l'evento formativo è vicino nel tempo alla situazione di bisogno. Nella scheda didattica sull'analisi preparatoria (vedi *Paragrafo 4.2*) sono riportati una serie di elementi a titolo esemplificativo.

3.2. Fase formativa

La fase formativa vera e propria coincide con ciò che comunemente si definisce "corso", ovvero un tempo dedicato all'utilizzo di diverse metodologie didattiche (lezione, *case study*, *role playing*, ecc.) e finalizzato allo sviluppo di un apprendimento. In questa fase si identificano luoghi e tempi per creare i collegamenti tra il "qui e ora" formativo e il "là e allora" professionale. Carli e Paniccchia (1999) riconoscono ai contesti formativi e alla relazione formativa la capacità di riflettere sulle percezioni ed emozioni vissute in aula, per costruire nuovi sensi al proprio operato e nuove categorie di lettura dei contesti professionali e delle relazioni.

È il senso della formazione emozionale, necessaria per gli apprendimenti complessi. L'idea di fondo di una formazione emozionale è utilizzare le emozioni come contesto di pensiero, riflessione e confronto (Giornetti *et al.*, 2011), per rielaborare l'esperienza formativa collegandola a quella professionale. La connessione tra l'aula e il contesto di lavoro è uno dei primi aspetti da comunicare ai partecipanti: come detto nel Paragrafo 2.4 citando Knowles (1996), per i professionisti adulti poter utilizzare l'apprendimento acquisito con la formazione, poterlo collocare nella propria esperienza lavorativa è una delle leve per motivarli, per spingerli a partecipare e a mettersi realmente in gioco in aula.

Un'altra considerazione è opportuna a livello metodologico: per una formazione efficace occorre puntare sulla coerenza tra i contenuti formativi e i modi in cui essi vengono presentati. Ad esempio, se la formazione si focalizza sul tema dell'inter-professionalità, dovrà ovviamente coinvolgere più professioni, evitando segnali di incoerenza tra il contesto e l'oggetto di apprendimento. Una formazione sulle tecniche didattiche attive non può avvenire esclusivamente attraverso lezioni frontali: anche in questo caso, il contesto di apprendimento disconfermerebbe il contenuto dell'apprendimento, e il contrasto tra comunicazione esplicita e meta-comunicazione creerebbe ambiguità, confusione, diventando d'ostacolo all'attività formativa.

La coerenza tra ciò che si propone in aula e gli obiettivi formativi è un elemento metodologico rilevante nella progettazione formativa, o meglio nella micro-progettazione, ovvero in quelle specifiche operazioni che anticipano l'aula, la disegnano, ne pensano le condizioni.

3.2.1. La micro-progettazione

La micro-progettazione comporta operazioni differenti, alcune hanno a che fare con la didattica vera e propria, altre con il livello organizzativo. Vanno infatti definiti:

- obiettivo generale dell'intervento;
- obiettivi didattici;
- contenuti che verranno affrontati;
- destinatari/*target* di riferimento;
- metodo e tecniche didattiche adottati;
- materiali;
- durata/tempi del percorso;
- docente/i;

- calendario/programma;
- sede;
- logistica;
- budget eventuale;
- modalità di iscrizione;
- certificazione ECM.

Di seguito ci si focalizza sui requisiti essenziali di una buona progettazione formativa:

- definizione di obiettivi chiari;
- utilizzo di tipologie formative e metodi didattici coerenti
- coerenza tra tecniche/metodi e obiettivi;
- attenzione nella scelta dei partecipanti/destinatari.

Definizione degli obiettivi formativi

Una volta un Cavalluccio marino mise da parte sette monete e si avviò al galoppo per cercar fortuna. Non aveva fatto molta strada che incontrò un'Anguilla: «Psst. Ehi, amico!», disse l'Anguilla, «dove vai?»; «Vado a cercar fortuna», rispose orgogliosamente il Cavalluccio. «Sei fortunato», disse l'Anguilla. «Per quattro monete potresti avere questa veloce pinna e così andresti molto più spedito». «Dio mio, è una cannonata», disse il Cavalluccio, e dopo aver pagato le monete si infilò la pinna e scivolò via due volte più veloce. Subito dopo piombò su una Spugna, che disse: «Psst. Ehi, amico! Dove vai?» «Vado a cercar fortuna», rispose il Cavalluccio. «Sei fortunato», disse la Spugna «per pochi soldi ti darò questa barca a reazione e potrai viaggiare ancora più veloce». Così il Cavalluccio marino comprò la barca con le monete che gli erano rimaste e viaggiò rombando sul mare cinque volte più veloce. Dopo qualche tempo si imbatté in un Pescecane che gli disse: «Psst. Ehi, amico! Dove vai?» «Vado a cercar fortuna» rispose il Cavalluccio. «Sei fortunato. Se prendi questa scorciatoia», disse il Pescecane, mostrando la sua bocca aperta, «guadagnerai un sacco di tempo». «Dio mio, grazie», disse il Cavalluccio, ed entrò a tutto motore nelle fauci del pescecane che lo divorò.

Quando non si sa dove andare si finisce sempre col trovarsi, senza saperlo, proprio dove non si vorrebbe. Prima di parlare di lezioni, prima di scegliere materiali, macchine o metodi, è importante stabilire chiaramente dove si vuole arrivare.

(Robert F. Mager, Palo Alto, California, novembre 1961).

In formazione si parla sempre di obiettivi didattici, ma analizzando i progetti formativi, non è raro trovare obiettivi mal formulati, soprattutto perché non coerenti con l'articolazione dei corsi. Sarebbe importante invece chiedersi:

- che cosa si vuole che i partecipanti apprendano?
- come si riconoscerà il momento in cui l'apprendimento è avvenuto?
- quali materiali e quali attività saranno i più adatti a fare apprendere ciò che ci si è prefissati?

Per garantire una formazione efficace è importante non solo ottenere risposte a queste domande, ma anche porsele nell'ordine corretto: alla prima domanda bisogna rispondere prima che alle altre due.

Una ragione probabile per cui gli obiettivi sono abitualmente mal formulati risiede nel fatto che spesso non è chiaro come procedere. Per un formatore o un progettista della formazione prepararsi sugli obiettivi didattici non raramente, purtroppo, equivale ad "averli in mente", soprassedendo alla necessità di definirli in generali, intermedi e, se possibile, specifici. Qui di seguito, riprendendo autori di vecchia data (Guilbert, 2002; Mager, 1987), vengono sintetizzate alcune indicazioni che orientano alla definizione degli obiettivi come un problema pratico e inevitabile con rigide e precise soluzioni. Anche quando l'obiettivo sembra astratto o intangibile, l'invito è ad esercitarsi a tradurlo in comportamento, concreto e rilevabile.

Un passaggio necessario è quello che dall'analisi dei bisogni (vedi *Paragrafo 3.1*) porta alla esplicitazione degli obiettivi didattici; è un momento fondamentale in un processo formativo perché consente di connettere l'analisi organizzativa con l'azione formativa che, seppure gestite da figure professionali differenti - i manager più attenti alle variabili strutturali e procedurali, i progettisti formativi più centrati su aspetti didattici e pedagogici - vanno comunque collegate per garantire che la formazione aziendale incida realmente sui processi organizzativi.

Come già visto nella fase preparatoria, con l'analisi organizzativa emergono i bisogni professionali di un determinato campione di possibili partecipanti, che devono essere tradotti in risposta formativa. Ma come farlo? Ancora attuale e decisamente operativo risulta J.J. Guilbert (2002), quando afferma che gli obiettivi educativi derivano dai compiti che compongono il profilo professionale:

la definizione dell'obiettivo educativo è quella del risultato atteso e non la descrizione o il riassunto di un programma.

Si parla di obiettivi di apprendimento e non di insegnamento.

Il contributo operativamente più utile di trasformazione dei bisogni in obiettivi didattici è quello suggerito da Robert Mager nel suo libro *Gli obiettivi didattici* (1987). L'autore descrive l'obiettivo come

la performance che i discenti devono essere in grado di mostrare per essere considerati competenti; descrive il risultato che l'istruzione si prefigge piuttosto che il metodo didattico.

Quindi l'obiettivo didattico deve avere la caratteristica di prestazione mostrabile visibilmente come risultato in uscita dell'apprendimento avvenuto. Mager sostiene inoltre che

definire un dato obiettivo non riduce né la sua importanza né la sua profondità, ma consente di svelare ciò che precedentemente era nascosto, al fine di poterlo esaminare e migliorare.

E sulla formulazione degli obiettivi di apprendimento, dichiara che

l'obiettivo meglio formulato è quello che descrive la performance intenzionale del discente con tanta chiarezza da escludere malintesi.

Ne consegue una procedura di definizione degli obiettivi che deve tenere presente tre principi:

- la *performance* (ciò che un discente deve essere in grado di fare);
- le condizioni (il contesto-situazione entro cui deve essere realizzata la *performance*);
- il criterio (i parametri di "misurazione" della prestazione accettabile).

I requisiti di un obiettivo formativo sono riassunti nell'acrostico SMART: specifico, misurabile, *achievable* (fattibile), rilevante, temporalmente definito. In letteratura, un obiettivo formativo di qualità viene descritto anche come:

- pertinente, conforme allo scopo da raggiungere e ai bisogni formativi;
- logico, senza contraddizioni;
- preciso e chiaro, ovvero contiene termini senza false interpretazioni;
- realizzabile, facendo riferimento ad azioni possibili nel contesto dato, con le risorse disponibili;
- adeguato ai livelli di competenza già posseduti dal soggetto;
- osservabile, per verificare se è stato raggiunto;
- misurabile, accompagnato dal livello accettabile di performance (prestazione).

Con Guilbert (2002) viene adottata la suddivisione degli obiettivi in generali, intermedi e specifici:

- gli obiettivi generali corrispondono alle funzioni professionali, ovvero relative allo specifico profilo professionale;
- gli obiettivi intermedi sono la scomposizione delle funzioni professionali in attività;
- gli obiettivi specifici corrispondono o derivano da compiti professionali specifici il cui risultato è osservabile e misurabile in base a un criterio definito (Mager, 1987).

Una volta stabilito che cosa i partecipanti devono essere in grado di fare, è possibile aumentare la potenzialità di comunicazione di un obiettivo descrivendo il grado di accuratezza con cui si deve operare, stabilendo il criterio per una accettabile esecuzione. Se diventa possibile specificare almeno la minima accettabilità di esecuzione per ogni obiettivo, si avrà un livello standard, una pietra di paragone per stabilire se il percorso ha effettivamente raggiunto i risultati formativi sperati. L'operazione necessaria è dunque indicare, nella definizione degli obiettivi, quale debba essere una esecuzione accettabile, aggiungendo termini che descrivono il criterio.

Queste operazioni possono sembrare eccessivamente macchinose, ma l'esperienza condotta in Emilia-Romagna insegna che si tratta di passaggi importanti per individuare obiettivi realistici e soprattutto verificabili. Nelle sue attività, l'Osservatorio regionale per la qualità della formazione continua in sanità (vedi *Introduzione* e *Paragrafi 1.1 e 4.1*) ha riscontrato le più gravi criticità della progettazione formativa proprio nella definizione degli obiettivi formativi, che spesso risultano scollati, inadeguati, incoerenti o eccessivamente ambiziosi rispetto alla reale attività formativa realizzata (sia nelle tecniche e metodi scelti, sia nella sua articolazione e durata).

In Tabella 1 sono proposti alcuni esempi di obiettivi didattici corretti e non.

Tabella 1. Esempio di errori metodologici nella formulazione di obiettivi didattici (generali, intermedi, specifici)

Formulazione non corretta	Errore principale
<p>Obiettivo del corso: essere in grado di analizzare la propria modalità comunicativa non verbale e apprendere tecniche comunicative specifiche per aumentare la performance non verbale</p> <p>Tipologia di corso: residenziale interattivo</p> <p>Durata: 3 ore</p>	<p>Pur essendo coerente con la tipologia del corso (residenziale) e la metodologia adottata (interattiva), l'obiettivo risulta troppo ambizioso rispetto alla durata dell'esperienza formativa</p>
<p>Obiettivo del corso: migliorare la gestione dello stress e la relazione tra i colleghi</p> <p>Tipologia corso: residenziale (lezione frontale e discussione in plenaria)</p> <p>Durata: 4 ore</p>	<p>Non c'è coerenza tra l'obiettivo e l'articolazione generale del corso. Oltre alla breve durata, anche la stessa lezione frontale - seppure affiancata da discussioni in plenaria - non è sufficiente per ottenere un cambiamento di comportamento professionale (L3 - vedi <i>Paragrafo 3.4.2</i>). Per raggiungere questo obiettivo, occorre pianificare un'articolazione più complessa che - oltre a una formazione residenziale più corposa in termini di ore d'aula - preveda modi, strumenti e tempi per accompagnare gli apprendimenti (formazione sul campo)</p>
<p>Obiettivo del corso: gestire la nuova procedura di inserimento del catetere venoso periferico</p> <p>Tipologia del corso: residenziale (lezione frontale)</p> <p>Durata: 4 h</p>	<p>L'obiettivo di cambiamento professionale (L3) è troppo "alto" rispetto a durata e tipologia della formazione scelta. Per acquisire il nuovo comportamento - cioè "gestire la nuova procedura" - si deve pensare a una formazione che garantisca spazi per provare, sperimentare attraverso esercitazioni pratiche* e per accompagnare gli apprendimenti nei reali contesti di lavoro (con specifica FSC e con azioni organizzative, come riunioni per presentare la nuova procedura alla Unità operativa o eventuali acquisti della strumentazione necessaria).</p> <p><i>* La lezione frontale potrebbe bastare se l'obiettivo fosse di tipo conoscitivo, ad esempio "approfondire la conoscenza sulle nuove procedure di gestione".</i></p>

Campi dell'apprendimento: competenze intellettuali, gestuali e comunicative

Citando ancora Guilbert (2002), la classificazione delle competenze professionali in tre campi facilita la formulazione corretta degli obiettivi didattici e garantisce la validità di un sistema di valutazione.

Vicina peraltro al linguaggio della formazione in sanità, la categorizzazione riguarda il campo del *sapere, saper fare, sapere essere* (oggi si parla anche del *saper far fare*). La Tabella 2 collega il campo dell'apprendimento alla tipologia degli obiettivi didattici e ai verbi che aiutano a formulare e riconoscere tali obiettivi.

Tabella 2. Campi dell'apprendimento, obiettivi, verbi per costruire gli obiettivi

Campi dell'apprendimento	Tipologia di obiettivi	Verbi per costruire gli obiettivi
CONOSCENZE (SAPERE) (dimensione cognitiva dichiarativa e procedurale)	Conoscenza di principi generali, concetti e teorie Conoscenza di fatti specifici, procedure e regole	Riconoscere, elencare, descrivere, affermare, presentare, definire ...
CAPACITÀ/ABILITÀ (SAPER FARE) (dimensione operativa o procedurale)	Capacità intellettuali e di <i>problem solving</i> Capacità operative e manuali	Fare, realizzare, costruire, risolvere, tradurre, rimontare, utilizzare, ricomporre ...
COMPORAMENTI (SAPER ESSERE) (dimensione relazionale)	Comportamenti prescrivibili Comportamenti non prescrivibili	Cooperare, sensibilizzare, delegare, motivare, coordinare, comunicare ...

Esempi di diverse tipologie di obiettivi

Campo dell'apprendimento *sapere*

"Al termine del corso i partecipanti dovranno conoscere la procedura x"

Campo dell'apprendimento *saper fare*

"Al termine del corso i partecipanti dovranno essere in grado di applicare la procedura"

Campo dell'apprendimento *saper essere*.

"Al termine del corso i partecipanti dovranno essere in grado di gestire la procedura in qualsiasi contesto e situazione; gestire le relazioni con gli altri e i propri limiti ..."

Alcuni verbi più che altri aiutano nella formulazione di obiettivi specifici perché si prestano ad una minore interpretazione. In Tabella 3 è proposta una lista di verbi utili in tal senso.

Tabella 3. Verbi per la formulazione di obiettivi specifici (Guilbert, 2002)
[Tradotto da un documento preparato dal Centro di insegnamento superiore per le cure infermieristiche, Yaoundé, Camerun (da Michèle Charlebois, Università di Montréal, Canada; revisione OMS, agosto 1973)]

ELENCO NON LIMITATIVO E INTEGRABILE

Aderire	Delimitare	Impedire	Prevenire
Agire	Descrivere	Impiantare	Promuovere
Aiutare	Determinare	Impiegare	Proteggere
Amministrare	Diagnosticare	Incoraggiare	Provvedere
Analizzare	Difendere	Inferire	Raccontare
Applicare	Dimostrare	Informare	Rassicurare
Assicurarsi	Dire	Insegnare	Registrare
Assistere	Dirigere	Interpretare	Riassumere
Assumersi la responsabilità	Discutere	Introdurre	Riempire
Astenersi	Disegnare	Inviare	Ripartire
Calcolare	Distinguere	Iscrivere	Riscontrare
Cambiare	Dividere	Lavorare	Risolvere
Chiedere	Domandare	Leggere	Riunire
Classificare	Effettuare	Manipolare	Salvaguardare
Collaborare	Elencare	Mantenere	Scambiare
Collegare	Elevare	Misurare	Scegliere
Collocare	Enumerare	Mobilitare	Scrivere
Completare	Enunciare	Modificare	Selezionare
Condurre	Esaminare	Mostrare	Sintetizzare
Confrontare	Eseguire	Narrare	Specificare
Conservare	Esporre	Nominare	Spiegare
Contrastare	Evitare	Notare	Suddividere
Contribuire	Facilitare	Opporre	Supplire
Controllare	Fare attenzione	Organizzare	Sviluppare
Cooperare	Fare costruire	Ottenere	Tener conto
Correggere	Far parte	Partecipare	Tenere
Creare	Formulare	Perseguire	Tracciare
Criticare	Fornire	Persuadere	Trasferire
Curare	Giocare	Pianificare	Trattare
Dare	Giustificare	Praticare	Utilizzare
Decidere	Guidare	Preparare	Valutare
Definire	Identificare	Prevedere	

Definizione dell'articolazione del percorso (tipologie formative)

Definiti gli obiettivi, occorre iniziare a predisporre un disegno del percorso nella sua articolazione, individuando tra le tipologie formative possibili - residenziale, a distanza, sul campo - quella più idonea al raggiungimento degli stessi.¹⁷ Va da sé che per percorsi formativi complessi (che si prefiggono quindi di cambiare comportamenti professionali o addirittura incidere sui processi organizzativi), è opportuno adottare una formazione *blended*, cioè mista, che combina diverse tipologie e metodologie formative e che prevede momenti formativi sia in presenza sia a distanza.

Per garantire una efficace programmazione formativa a supporto del raggiungimento di obiettivi prioritari aziendali o regionali, la Commissione regionale per la formazione continua in sanità, a governo del sistema ECM regionale, ha ideato i Programmi formativi (PF): iniziative formative complesse, costituite da un insieme di eventi differenti e con differenti destinatari, ma con i medesimi obiettivi. Si tratta di interventi formativi orientati al raggiungimento di obiettivi strategici, dentro i quali spesso la sequenza delle tipologie formative non può essere interamente predeterminata. I PF vanno quindi a valorizzare percorsi formativi di particolare rilevanza e ne prevedono la misura dell'efficacia (quindi una valutazione di trasferimento e/o di impatto organizzativo).

Individuazione dei destinatari

Nella scelta dei partecipanti all'azione formativa è importante non perdere vista alcune loro caratteristiche chiave:

- livello di familiarità con i contenuti del corso
- età anagrafica
- anzianità professionale
- livello culturale
- ruoli aziendali ricoperti
- contesti organizzativi di provenienza

È opportuna una nota: non si sta affermando che sia necessaria tra i partecipanti un'omogeneità rispetto ai punti precedenti, e neanche il contrario. È sufficiente che tali aspetti

¹⁷ La Commissione nazionale per la formazione continua ECM ha definito le seguenti undici tipologie di evento formativo:

- | | |
|---|--|
| 1. formazione residenziale classica (RES) | 2. convegni, congressi, simposi e conferenze (RES) |
| 3. videoconferenza (RES) | 4. <i>training</i> individualizzato (FSC) |
| 5. gruppi di miglioramento o di studio, commissioni, comitati (FSC) | |
| 6. attività di ricerca (FSC) | 7. FAD con strumenti informatici/cartacei (FAD) |
| 8. <i>e-learning</i> (FAD) | 9. FAD sincrona (FAD) |
| 10. formazione <i>blended</i> | 11. docenza, tutoring e altro. |

Per approfondimenti si veda ASSR, 2017.

siano considerati per adattare al meglio il corso - modalità di gestione dell'aula, tecniche di didattiche, ... - ai suoi destinatari.

Scelta del metodo e delle tecniche didattiche

Come detto, la scelta del metodo e delle tecniche didattiche è orientata primariamente dagli obiettivi di apprendimento che la formazione si prefigge.

Non esiste un assetto ideale di aula formativa, dipende dal progetto formativo che è stato definito. Esiste invece un'indicazione sempre valida, ovvero il puntare alla coerenza tra gli assetti strutturali e gli obiettivi formativi che si vogliono raggiungere; ad esempio, la disposizione dei partecipanti in cerchio è ottimale per una formazione interattiva sulle competenze relazionali.

Per realizzare un intervento formativo, i metodi principali sono due: induttivo e deduttivo. Semplificando, nel metodo deduttivo si affronta il contenuto teorico e poi si passa ad "esercitarlo"; nel metodo induttivo, al contrario, l'esperienza precede la parte teorica.

Nel primo caso, la strategia espositiva è più veloce, dà una maggiore sensazione di chiarezza, di esaustività e direttività ai partecipanti, risulta più adatta a comportamenti prescrittibili e ad approcci meno critici; talvolta, tuttavia, può determinare reazioni di rifiuto per la sua carica di autoritarismo implicito. La conduzione d'aula di tipo deduttivo è in genere più rassicurante, anche se ha una minore possibilità di ingaggiare i livelli emozionali delle persone perché parte da un livello informativo e non esperienziale. Alcuni modelli di sequenze di tipo deduttivo sono:

- lezione - discussione;
- lezione - lavoro di gruppo - discussione;
- lezione - lavoro di gruppo (o esercitazione) - discussione - *role playing*.

La conduzione d'aula di tipo induttivo tende invece a valorizzare l'esperienza pregressa delle persone, le coinvolge maggiormente, aumenta il livello di emozionalità associato all'apprendimento, generalmente viene ricordata meglio, ma richiede molto tempo e la presenza di formatori esperti nella gestione d'aula e dei processi di gruppo. Alcuni modelli di sequenze di tipo induttivo sono:

- esercitazione - discussione - lezione - *role playing*;
- filmato - discussione - lezione - *role playing*;
- *role playing* - discussione - lezione - filmato - *role playing*.

Nulla vieta che in un percorso formativo le sequenze possano essere mixate: spesso risulta utile proporre moduli basati su metodi induttivi quando il gruppo si è un po' "riscaldato".

L'aspetto fondamentale è comunque sempre puntare sulla coerenza tra obiettivi didattici e tecniche che si vogliono utilizzare. In Tabella 4 sono presentati alcuni esempi, sicuramente non esaustivi, di modalità didattiche da utilizzare e indicazioni su quando utilizzarle a seconda degli obiettivi formativi: per "acquisire conoscenze su procedure e protocolli" probabilmente risulta più efficace la lezione frontale (meglio se interattiva), associata comunque a esercitazioni/addestramento; al contrario, per "cambiare modalità di comportamento" è importante fare sperimentare direttamente i professionisti attraverso *role playing* e simulazioni.

Tabella 4. Esempi di modalità didattiche (Castagna, 1993)

Obiettivi/contenuti	Lezione	Esercitazioni/casi/ addestramento	Simulazioni
Conoscenze di procedure, concetti, fatti	XX	XX	
Conoscenze di principi generali	XX	XX	
Capacità operative e manuali	X	XX	
Comportamenti interpersonali	X		XXX

La micro-progettazione include anche la scelta delle modalità di valutazione dei livelli L1 e L2 (vedi *Paragrafo 3.4.2*), con l'individuazione di possibili indicatori: come valutare il gradimento del corso e l'apprendimento dei partecipanti? che indicatori si riescono a identificare? È anche qui importante puntare sulla coerenza tra la modalità di valutazione progettata e gli obiettivi formativi del corso che non sulla metodologia didattica scelta. Un esempio: se si sta progettando un percorso formativo con obiettivi di cambiamento nelle capacità relazionali e comunicative fra i professionisti, organizzato in forma di laboratorio, con tecniche di didattica attiva, non è metodologicamente corretto utilizzare come verifica di apprendimento un test a risposta multipla; al contrario, coerente con la natura del cambiamento auspicato sarebbe raccogliere il materiale di un lavoro di gruppo, gli appunti sulla lavagna a fogli mobili presi durante un *debriefing* o comunque ciò che rappresenta una traccia del lavoro e degli esiti dei lavori realizzati in aula.

3.2.2. L'aula

È opportuno fare un approfondimento sul setting della formazione residenziale, cioè l'aula. Alcuni aspetti della sua gestione non possono essere tralasciati poiché, assieme ad una efficace progettazione, sono indispensabili per garantire il successo di un intervento formativo. La capacità di collocare la specifica iniziativa formativa entro l'esperienza professionale dei partecipanti - attraverso l'accoglienza, il contratto d'aula, la condivisione degli obiettivi e del senso dell'intervento formativo nel suo complesso - è un'operazione necessaria per una formazione emozionale, orientata ad apprendimenti complessi. Come già detto, l'idea di fondo di una formazione emozionale è l'utilizzo delle emozioni come contesto di pensiero, riflessione e confronto (Giornetti *et al.*, 2011), per rielaborare l'esperienza formativa collegandola a quella professionale. Il collegamento fra questi due contesti è la leva su cui agire per motivare i professionisti a mettersi in gioco nella formazione, anche prevedendo, individuando e "anticipando" i possibili ostacoli o facilitazioni al trasferimento degli apprendimenti nei reali contesti di lavoro.

Accoglienza

L'accoglienza ovvero l'apertura del corso è una delle fasi più delicate del processo formativo in aula, in cui vengono poste le condizioni su cui si basano il clima d'aula, la qualità e l'efficacia del corso.

La prima giornata deve necessariamente aprirsi con la presentazione del responsabile scientifico - o comunque di qualcuno che ha avuto un ruolo significativo nel costruire e realizzare il percorso -, dei formatori e degli eventuali tutor. Molte parole devono essere spese per presentare l'iniziativa formativa (il suo senso generale, i suoi obiettivi, la metodologia di conduzione adottata, la scelta dei destinatari, la sua articolazione, ...) e il programma della giornata, scandita in specifiche sequenze temporali. Al fine di garantire cornici di senso condivise, è utile richiamare periodicamente gli obiettivi formativi e lo stato di attuazione del percorso, facendo connessioni/collegamenti con i contenuti affrontati o le attività svolte.

Un altro momento rilevante è quello che in letteratura viene definito *warm up*, una sorta di riscaldamento teso a "rompere il ghiaccio" e a costruire o rinforzare le reti di relazioni tra i partecipanti. Per realizzare un buon *warm up* può essere sufficiente il tradizionale giro di presentazioni. Garantire uno spazio per le presentazioni - opportunità di reciproca conoscenza all'interno dei gruppi in formazione - crea le condizioni utili per aumentare l'efficacia dei percorsi formativi (anche per l'impatto che sembra avere sul clima d'aula successivo). Il tempo dedicato al *warm up* dipende dalla durata complessiva del corso: se il corso si esaurisce in una giornata, è sufficiente dedicare una mezz'ora; se il corso si articola in più moduli, il *warm up* può durare anche una mezza giornata o addirittura una giornata intera.

Esistono tecniche diverse per realizzare il *warm up* - interviste, giochi, esercitazioni ... - scelte a seconda della numerosità del gruppo in formazione e della tipologia dei partecipanti. Inoltre, il *warm up* deve essere tarato sul livello di conoscenza reciproca dei partecipanti: se, ad esempio, questi appartengono alla stessa Unità operativa, il *warm up* può essere centrato sulle aspettative legate alla formazione o al futuro professionale, invece che sulla semplice presentazione dei singoli professionisti. In generale, un buon *warm up* deve alterare il *setting*, rompere lo spazio geografico per modificare le opportunità di movimento del gruppo. Le persone devono sentirsi comode, prima di passare ad affrontare i contenuti.

La fase di accoglienza comprende anche il cosiddetto contratto d'aula, che implica l'esplicitazione ai partecipanti delle regole che organizzeranno la relazione formativa: dagli aspetti più tecnici - gestione delle presenze/assenze, rispetto dei tempi, uso dei cellulari ... - a quelli più relazionali - presa di parola, ascolto, *privacy*, modalità di partecipazione, regole per gestire le discussioni e i lavori di gruppo, diritto di non fare o di non dire (non ci sono obblighi di partecipare all'attività o di dover intervenire), diritto di chiedere (fare domande).

Ricordando la teoria dell'apprendimento adulto di Knowles (1996), quando un adulto impara ha bisogno di com-prendere per "stare" al gioco formativo: perché il docente è accettabile? quali principi regolano la relazione docente-discente? quali sono gli obiettivi? quali sono i cambiamenti richiesti? cosa accadrà dopo gli avvenuti cambiamenti? Il contratto d'aula serve a esplicitare queste informazioni. Più si riesce ad essere chiari nelle regole, meno ostacoli alle dinamiche di gruppo si presenteranno successivamente (ad esempio, si può concordare all'inizio un gesto che servirà a regolare la chiusura degli interventi per evitare sforature nei tempi).

Box 1. Domande utili per progettare e realizzare la fase di accoglienza

- Verranno presentati gli obiettivi formativi del percorso anche in termini di esiti attesi sugli apprendimenti e/o sulle *performance* lavorative dei partecipanti?
 - Si prevede di presentare l'articolazione del programma generale e della giornata (tempi e modalità)
 - Quanto è il tempo dedicato al *warm up*?
 - Si prevede di esplicitare le regole in aula?
-

Clima d'aula

Il clima d'aula è indubbiamente influenzato da innumerevoli fattori, oggettivi-strutturali e emotivi-relazionali; comprende i livelli di partecipazione e coinvolgimento dei partecipanti all'evento formativo, nonché la capacità di gestire i conflitti con condivisioni delle letture di ciò che accade in aula.

Alcune categorie di lettura possono aiutare a cogliere il clima d'aula attraverso polarità significative come rilassamento/tensione, finalizzazione/dispersione, fiducia/sfiducia, ordine/disordine, partecipazione attiva/passività, interesse/disinteresse, consenso/conflitto.

A prescindere dal metodo didattico utilizzato (si veda il *Paragrafo 3.2.1.*) per garantire un buon clima d'aula, che favorisca cioè la partecipazione di tutti, ci si possono porre alcune domande sulle relazioni che si osservano, considerando che le valutazioni cambiano a seconda della numerosità dei partecipanti:

- le persone in aula sembrano coinvolte?
- le persone in aula appaiono motivate?
- ci si ascolta o la comunicazione in aula sembra caotica?
- si notano dinamiche conflittuali, tensioni? questi aspetti vengono gestiti in qualche modo?
- vi sono condizioni favorevoli all'apprendimento?
- il gruppo pone delle domande?
- c'è confronto tra i partecipanti?
- si danno/ricevono *feedback*?

Altre domande si riferiscono alla gestione del *setting*:

- i tempi vengono rispettati? se vengono modificati, compromettono le attività successive?
- la tempistica viene imposta? i tempi vengono adattati in funzione delle esigenze di apprendimento?
- la sede risulta adeguata rispetto agli obiettivi e ai partecipanti? e le attrezzature?
- i partecipanti sono comodi?
- gli strumenti di supporto all'apprendimento (slide, video, schede, strumenti web, ...) risultano adeguati? o particolarmente innovativi?

Chiusura

La chiusura di un corso - o delle singole giornate in cui esso si articola - è un momento delicato che incide anch'esso sulla valutazione dell'iniziativa formativa.

La chiusura, in particolare alla fine di un percorso, deve comprendere necessariamente un richiamo agli obiettivi perseguiti e al senso globale dell'esperienza formativa; in altre parole, si ripercorre ciò che è stato fatto collegando i diversi momenti del corso. Vengono inoltre raccolti i *feedback* dei partecipanti: cosa si portano a casa, eventuali temi lasciati in sospeso, priorità da darsi per il futuro, ...

È importante anche portare l'attenzione sulle prospettive (possibili utilizzi degli apprendimenti, eventuale prosecuzione del percorso, ...) e dare anticipazioni delle possibili criticità che i nuovi apprendimenti potranno incontrare quando si cercherà di introdurli nel contesto di lavoro.

Box 2. Domande utili per progettare e realizzare la fase di chiusura

- È stato previsto per la chiusura un tempo adeguato?
(evitando che risulti frettolosa?)
 - Verranno evidenziati gli obiettivi raggiunti, i punti salienti del corso e gli eventuali passi successivi?
 - Si porrà attenzione su cosa si metterà in pratica e cosa no?
(è necessario riflettere sull'importanza di una messa in pratica immediata, altrimenti la formazione sarà stata interessante ma inutile)
 - È stata programmata una prova di verifica? Verranno raccolti i *feedback* dei partecipanti?
(dove possibile, effettuare un giro di tavolo di chiusura e/o un esercizio di chiusura chiedendo in particolare un commento a caldo sul corso di formazione e sulla soddisfazione o meno delle aspettative iniziali)
 - Si lascerà spazio per salutare e ringraziare il gruppo?
 - Si punta alla puntualità? Cercando di stare nei tempi e finire tutto all'orario concordato?
Così come è importante iniziare in orario e far rispettare gli orari delle pause e delle esercitazioni, non bisogna finire più tardi dell'orario inizialmente annunciato. Le persone potrebbero avere preso altri impegni ed è quindi importante rispettare le tempistiche concordate. Meglio concludere con dieci minuti di anticipo che con dieci minuti di ritardo
-

Metodi e tecniche di didattica attiva

Uno dei temi affrontati dalla più recente letteratura sulla formazione continua riguarda l'utilizzo della didattica attiva: sembra infatti che l'efficacia della formazione aumenti anche in relazione all'uso di tecniche interattive, in particolare se sono diversificate (Cervero, Gaines, 2014).

Quando si propongono esercitazioni di tipo attivo, in cui si richiede un forte coinvolgimento emozionale dei partecipanti, è essenziale che il formatore sia in grado di lavorare sulle emozioni che emergono e di restituirle al gruppo dopo averle elaborate. Alle persone in formazione si chiede di cambiare, di investire energie personali, di impegnarsi, di faticare; di conseguenza, il dovere del formatore è quello di facilitare questo processo e di elaborare ciò che avviene in aula.

Per fare questo lavoro è necessario progettare un lungo tempo di restituzione di ciò che è accaduto nell'esercitazione proposta. Come già sottolineato, tanto più salgono i livelli emozionali, tanto più si verificano opportunità di consolidare gli apprendimenti. Il processo però va gestito: l'emozione non deve sconfinare, ma va costantemente decodificata, dotata di senso, restituita.

Il laboratorio è il tipico contesto di apprendimento di tipo esperienziale in cui l'aula rappresenta un luogo e un tempo in cui sospendere l'agito professionale e riflettere su di esso. È un luogo in cui, come in un vero laboratorio, si sperimentano gli "effetti" di specifiche azioni in ambiente protetto, si fanno le prime ipotesi, si torna eventualmente sui propri passi per sperimentare ancora. In aula avvengono i collegamenti tra il "qui ed ora" formativo e il "là e allora" professionale al fine di costruire nuovi punti di vista e aggiungere nuove conoscenze.

Per i metodi deduttivo, induttivo, misto si veda il Paragrafo 3.2.1 sulla micro-progettazione.

Lavori di gruppo

In formazione hanno grandi vantaggi. In genere, la piccola dimensione dei gruppi facilita lo scambio di idee ed esperienze e sollecita le interazioni, riducendo la dipendenza dal docente. La situazione più protetta induce maggiore creatività e migliora la tolleranza delle dinamiche. In un gruppo, le idee e le proposte raggiunte non appartengono ai singoli, ma al gruppo stesso: ciò conduce a una maggiore assunzione di impegno. Nello scambio fra gruppi, idee e proposte di ogni gruppo vengono sottoposte alla critica degli altri gruppi: ciò aumenta l'efficacia dei *feedback*, in quanto provenienti dall'aula e non dal docente.

Box 3. Domande utili per progettare e realizzare un lavoro di gruppo

- Quanto numeroso è il gruppo?
I gruppi dovranno essere composti al massimo da 6-8 persone, per dare a tutti la possibilità di intervenire.
 - Da chi è composto?
(eterogeneità verso omogeneità dei componenti - in termini di età, esperienza, livelli di conoscenza sull'oggetto di lavoro - che dipende dal compito e dal risultato che si vuole ottenere)
 - Che natura ha il mandato? Il compito è chiaro?
Di norma, è preferibile la descrizione del compito in forma scritta, per non lasciare spazio ad ambiguità e interpretazioni errate
 - Il luogo di lavoro è adeguato all'attività richiesta?
 - Le indicazioni preliminari (modalità, tempi di svolgimento, ...) sono esplicite e chiare?
Si prevede di spiegare le modalità di presentazione/restituzione dei lavori finali?
 - Si è definito il ruolo del formatore: ascolta? Facilita? Risponde? Gira fra i tavoli?
-

Giochi formativi

In generale, i giochi (o esercitazioni) offrono la possibilità alle persone di evadere dalla vita reale e dai ruoli che si vivono nel quotidiano, permettendo di sperimentare - in una situazione protetta, con regole del gioco condivise - modalità di relazione meno soggette a inibizioni e frustrazioni. Le attività proposte devono essere adeguate alla tipologia dei destinatari, al clima d'aula e ai tempi disponibili.

A prescindere dall'esercitazione scelta, il momento più importante è quello che la segue, che consente di costruire senso condiviso su ciò che è avvenuto: attraverso il *debriefing*, l'esperienza del gioco viene trasferita nel contesto di lavoro. È composto da tre fasi:

- personalizzazione e intensificazione, in cui i partecipanti descrivono l'esperienza e le loro sensazioni: *Come è andata? Come vi siete sentiti?*
- riflessione e analisi sistematica, in cui si invitano i partecipanti a parlare, si stabiliscono le norme di gruppo, si individua ciò che è accaduto: *Cosa è successo?*
- generalizzazione e applicazione, in cui le riflessioni sul gioco vengono situate nei contesti professionali: si discutono implicazioni e applicazioni, si generalizza, si individuano modelli, si ricapitolano i risultati: *Ripensate ai vostri contesti, cosa succede quando ...?*

Role playing (RP)

Prevede la drammatizzazione di comportamenti di ruoli sociali, professionali, organizzativi durante la quale vengono simulate situazioni reali o ipotetiche. Consente alle persone coinvolte in un percorso di apprendimento di sperimentare condizioni emotive-relazionali caratterizzanti una determinata situazione e di riflettere a posteriori sul processo. Prevede la presenza di:

- attori,
- uditori/osservatori (con il compito di analizzare ciò che avviene sulla scena),
- un trainer, responsabile della preparazione, della predisposizione del *setting*, della scelta del tipo di *role playing* e dell'oggetto di gioco, della definizione degli obiettivi e, in generale, della gestione di tutto il processo;
- eventuali collaboratori a sostegno del trainer nella direzione, osservazione e possibile registrazione di quanto avviene.

In generale, si ricorre al *role playing* per lavorare sulla gestione delle emozioni, la comprensione dei *feedback*, la presa di decisione, per analizzare situazioni complesse o valutare alternative comportamentali.

Consta di tre fasi:

- la preparazione in cui viene identificato il tema/problema da trattare, viene raccolto ed elaborato il materiale da usare, viene preparata la strumentazione di supporto. È possibile - oltre che utile - ricorrere all'utilizzo di oggetti che aiutino a creare l'ambientazione, di schede scritte con la descrizione dettagliata del mandato e dei differenti ruoli ed eventualmente dell'attrezzatura necessaria per la ripresa, videoregistrazione e riproduzione;

- la realizzazione che prevede una fase introduttiva in cui si spiega brevemente il metodo, si definisce il tema/argomento del gioco, si assegnano le parti e si garantisce la preparazione dei partecipanti sui ruoli da giocare (individualmente o in piccoli gruppi) e il "riscaldamento" (*warming up*) con esercizi, *sketch* o brevi interviste per facilitare loro l'entrata nei ruoli/personaggi. Una volta organizzato il *setting* e l'attrezzatura necessaria, inizia la fase di gioco vera e proprio in cui gli attori sono chiamati a recitare nello spazio predisposto per la rappresentazione. Generalmente si prevede un tempo determinato per lo svolgimento del *role playing*, scaduto il quale il conduttore interrompe l'azione e apre la fase successiva;
- la rielaborazione che inizia con il "raffreddamento" (*cooling off*), ovvero la fase di uscita dai ruoli assunti attraverso alcune domande agli attori sulle sensazioni, percezioni o difficoltà avute durante il gioco. Prosegue poi con il *debriefing*, il momento di rielaborazione e analisi di quanto accaduto durante il gioco, di cui si è detto. È opportuno un suggerimento rispetto alle modalità di evidenziare eventuali punti di debolezza, criticità emerse: occorre cercare di centrare i commenti più sull'osservazione dei "fatti" che sull'interpretazione delle intenzioni. I *feedback* devono essere molto precisi, ben circostanziati e puntuali (occorre comunque limitare sempre il numero dei *feedback* individuali negativi, bilanciandoli possibilmente con altri positivi anche se di piccola entità). Solo nel caso di *role playing* molto strutturati, relativi a ruoli con basso livello di autonomia nei comportamenti, occorre evidenziare sistematicamente tutti gli scostamenti dei comportamenti agiti rispetto al manuale normativo delle argomentazioni e delle azioni previste. È utile inoltre coinvolgere nella riflessione gli attori in primis, e solo successivamente gli osservatori esterni, cercando poi di confrontare ed eventualmente integrare i diversi punti di vista emersi.

Esistono diverse varianti del *role playing*, tra cui:

- spontaneo: i partecipanti interpretano direttamente (senza preparazione) i ruoli proposti; a volte anche tema e ruoli vengono scelti spontaneamente;
- strutturato: vengono date delle regole precise circa i ruoli, i contenuti e lo svolgimento delle discussioni. Il problema in analisi è fortemente indirizzato da vincoli precisi.

Il *role playing* può essere videoregistrato: dopo la rielaborazione a caldo si rivedono i filmati e si commentano, confrontandoli con le osservazioni fatte in precedenza.

Può essere centrato sulla situazione, con i ruoli ben definiti e una situazione problematica da analizzare, o al contrario, centrato sui ruoli, in cui la situazione è ben definita e i ruoli sono da esplorare. Può trattarsi di una autorappresentazione, ovvero la rappresentazione di un fatto reale accaduto a un partecipante (con possibili inversioni di ruolo in cui la persona che ha vissuto l'esperienza originale gioca il ruolo di "spalla" lasciando ad un altro il ruolo di protagonista).

Box 4. Domande utili per progettare e realizzare un *role playing*

- Il *role playing* è opportuno?
La regola generale è di ricorrere a questa tecnica solo se tra i partecipanti c'è un buon affiatamento e se nel gruppo non sono presenti gerarchie (o perlomeno, considerare le gerarchie nella scelta della situazione da giocare)
 - I partecipanti sono volontari?
 - Metodo e regole vengono spiegati bene?
 - Vengono dati *feedback* che connotano positivamente?
 - Sono scelte situazioni senza eccessivo "potenziale di minaccia"?
 - È stato previsto un tempo adeguato per la connessione dell'esperienza alle situazioni di realtà?
-

Box 5. Domande utili per progettare e realizzare un *debriefing*

- L'azione di gioco viene interrotta in modo forte? (ritirando i materiali, cambiando topografia).
È utile per segnare ritualmente il passaggio dalla fase di gioco/simulazione a quella di elaborazione.
 - Il formatore si tiene fuori dalle discussioni, evita di dire ciò che si sarebbe dovuto apprendere e sostiene tutti coloro che danno contributi, aiutando coloro che tendono a prevaricare a rispettare gli altri bisogni di partecipazione?
 - I silenzi sono rispettati e gli interventi giudicanti contenuti?
 - Dopo la fine di un gioco o durante il *debriefing* sono stati fatti *break*?
(non è utile proporli, poiché deve essere garantita una continuità stretta tra i due momenti)
-

3.3. Fase di accompagnamento degli apprendimenti

Come detto, la formazione d'aula non è sufficiente per realizzare gli obiettivi di cambiamento professionale e organizzativo che i processi formativi si propongono di raggiungere. Da sola contribuisce a raggiungere una minima parte del potenziale cambiamento che può avvenire: il resto si gioca prima e dopo. Essa può essere definita come la fabbrica di una incompetenza transitoria che deve poi essere situata nei contesti organizzativi e professionali, nei processi di lavoro delle persone, fra le persone e le loro relazioni. L'aula è dunque il luogo dove nascono nuove competenze che, per consolidarsi concretamente, dovranno essere accolte, accompagnate, esercitate.

Per il successo di un'esperienza formativa, la fase di accompagnamento è cruciale, anche se spesso nella gestione del processo di apprendimento non le si attribuisce il giusto valore. Terminato il corso, infatti, non di rado ai partecipanti è lasciata tutta la fatica di trasferire nel contesto di lavoro quanto hanno appreso. Spesso nelle Aziende sanitarie l'attesa di risultato è subordinata al bisogno di produrre contenuti: si realizzano corsi, ma oltre i confini dell'aula i territori diventano sconosciuti e impervi e si desiste da ogni tentativo di intervento, con il rischio di dispersione degli apprendimenti.

Per poter utilizzare un nuovo apprendimento è invece indispensabile costruire sul posto di lavoro l'opportunità di sperimentare e verificare la competenza appena acquisita, in modo da accompagnare il neo-nato apprendimento nel suo trasferimento nella pratica. Per gestire la fase di incompetenza transitoria è necessario creare contesti organizzativi favorevoli, interessati alla formazione in quanto fattore positivo di evoluzione, garantendo una forte coesione tra proposta formativa e trasferibilità al contesto professionale, con il coinvolgimento e l'intervento della committenza aziendale (Direttore generale, direttori, responsabili, ecc.). Si tratta di spazi "protetti", sperimentali, dove l'errore non solo è possibile, ma è considerato pretesto per un ulteriore apprendimento.

I formatori stessi devono sostenere il trasferimento degli apprendimenti nei contesti professionali con esperienze di formazione sul campo, audit, comunità di pratica ..., da attivare alla fine dei corsi. Proprio per questo, nel tempo la figura del tutor ha assunto un ruolo rilevante nelle Aziende sanitarie dell'Emilia-Romagna, anche in virtù della sua funzione di accompagnamento delle nuove competenze e di promozione dell'autonomia nei contesti professionali.

Accompagnare l'incompetenza transitoria significa anche superare due livelli emozionali di resistenza al cambiamento - la nostalgia nei riguardi di ciò che si conosce bene, del vecchio, e l'incertezza verso il nuovo - e collegare gli apprendimenti al contesto di lavoro. Ciò è possibile soltanto se non si è soli: nessuno si fa portatore di un cambiamento se non c'è un'orchestrazione.

Per sostenere il trasferimento degli apprendimenti dall'aula al contesto di lavoro è importante mantenere le attese sui nuovi comportamenti professionali richiesti. Quando si progetta un processo di apprendimento è essenziale andare oltre la fine temporale del corso per pensare a come mantenere nel tempo l'attenzione sui risultati attesi (e come valutarne la trasferibilità). Incontri con la dirigenza, verifiche sul campo, misurazioni del sistema informativo, inserimento di nuovi *item* nel sistema di valutazione delle competenze possono rivelarsi azioni assai utili. In questo scenario, le tecnologie web 2.0 possono aiutare a mantenere nel tempo quello che è stato seminato in aula e a trasferirlo nei propri contesti lavorativi.

La fase formativa deve essere seguita da incontri fra i partecipanti (discussione di casi, *briefing*, incontri di discussione sull'esperienza di applicazione delle nuove competenze, ...), per recuperare l'esperienza formativa alla luce dell'esperienza professionale e riflettere sulle connessioni possibili tra quanto appreso in aula e quanto speso nell'operatività quotidiana.

Progettare e realizzare una valutazione della trasferibilità degli apprendimenti raggiunti con un percorso formativo implica definire degli obiettivi di trasferimento, ovvero chiedersi: quali comportamenti si attendono nel contesto di lavoro? E conseguentemente: quali strategie adottare per supportare il trasferimento? Vanno individuati i tempi necessari e le azioni - organizzative e formative - da attuare: *follow up*, gruppi di miglioramento, audit, acquisti di attrezzature specifiche (si veda scheda didattica sulla fase di accompagnamento nel *Paragrafo 4.2*). È inoltre opportuno identificare gli elementi strutturali o le condizioni organizzative che rappresenteranno dei vincoli o, al contrario, delle risorse al trasferimento degli apprendimenti nel contesto professionale. Solo a questo punto si dovrà disegnare la modalità di valutazione

(diversa se si presume che il cambiamento incida sul piano dei comportamenti professionali o che impatti anche il livello organizzativo, la gestione dei processi di lavoro nel suo insieme) e stabilire gli indicatori con cui rilevare il cambiamento.

3.3.1. Alcuni strumenti per l'accompagnamento

Audit, gruppi di lavoro, incontri periodici, incontri di follow up, tutoraggio

La fase di accompagnamento deve offrire strumenti per ancorare al contesto quotidiano di lavoro l'universo delle conoscenze e delle capacità acquisite con la formazione. Ad esempio, far seguire alla formazione in aula alcuni momenti di formazione sul campo aiuta i gruppi di lavoro a condividere lo sforzo per trasferire i risultati della formazione stessa al contesto professionale. Gruppi dedicati alla verifica del nuovo e alla dismissione del vecchio sono particolarmente efficaci.

Training individualizzati, audit clinici o assistenziali, gruppi di lavoro rappresentano strumenti per accompagnare gli apprendimenti e spazi di confronto, riflessione e documentazione per trasferire sapere e saper fare nell'operatività quotidiana. Non si approfondisce qui il discorso su questi strumenti, in quanto ben conosciuti e utilizzati nelle Aziende sanitarie dell'Emilia-Romagna, ma se ne rimarca l'utilità e il successo in questa specifica fase di sperimentazione e consolidamento degli apprendimenti acquisiti in aula.

Diversi autori sottolineano inoltre l'importanza dell'affiancamento di un tutor per sostenere e garantire il raggiungimento di risultati coerenti con il progetto formativo e per migliorare la qualità della pratica professionale (Scandella, 2004). La *tutorship* è infatti un'importante strategia didattica utilizzata in numerosi programmi di formazione di base e post-laurea per le diverse professioni sanitarie. Solo in tempi recenti, le svariate declinazioni di cui la figura del tutor è oggetto nel sistema sanitario italiano sono state studiate attraverso indagini più approfondite, che hanno messo in luce le funzioni identificative del ruolo di tutor e la consistenza numerica di personale del Servizio sanitario regionale che dedica parte del proprio tempo allo svolgimento di funzioni formative di tipo tutoriale (Biocca *et al.*, 2007, 2009; Priami *et al.*, 2015).¹⁸ La *tutorship* è risultata - a livello aziendale - uno dei motori del sistema di gestione dei processi di apprendimento e cambiamento, in quanto capace di trasferire la conoscenza dei professionisti all'organizzazione e viceversa. Il cambiamento su entrambi i livelli viene favorito se si creano le condizioni per consentire l'incontro dei nuovi apprendimenti, innovazioni, risultati - spesso patrimonio solo di singoli individui - con la realtà organizzativa.

¹⁸ Per approfondire il tema della funzione dei tutor in formazione si veda la sezione dedicata sul sito dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale
<http://assr.regione.emilia-romagna.it/it/funzioni/formazione/ricerca-processi-formativi/tutor-formazione/intro> (ultimo accesso dicembre 2017)

Tecnologie web 2.0, comunità di pratica e di apprendimento¹⁹

Quello che contraddistingue il web 2.0 (O'Reilly, 2005) è la diversa modalità di utilizzo della rete rispetto al passato (1.0); si passa infatti dalla mera fruizione di contenuti multimediali da parte dell'utente alla loro fruizione+creazione/modifica. Nell'era 2.0 chiunque può non solo acquisire conoscenza (1.0), ma anche creare nuova conoscenza grazie al processo di partecipazione, collaborazione e condivisione che avviene in rete tra gli utenti. Ecco perché le nuove tecnologie rappresentano oggi una grande risorsa per mantenere un legame con quanto appreso in aula o sul luogo di lavoro e per approfondirlo, trasformarlo, discuterlo, e rimettere in circolo quanto emerso dall'approfondimento, dalla trasformazione e dalla discussione.

Infatti, a partire dalla disponibilità di risorse multimediali (siano esse video, audio o testuali) preesistenti o create *ex novo*, è possibile non solo consolidare quanto appreso sul luogo di lavoro o in aula, ma costruire congiuntamente ulteriore conoscenza e condividerla nuovamente, generando una spirale ascendente di conoscenza co-costruita grazie all'interazione che a sua volta genererà ulteriore conoscenza grazie alla condivisione.

La co-creazione e condivisione può avvenire in forme più o meno strutturate, più o meno formali; può essere anche estemporanea, ossia può esaurirsi al raggiungimento dell'obiettivo - a volte non esplicito e/o consapevole - dell'azione formativa/informativa messa in campo. Tuttavia, la natura a volte estemporanea dell'esperienza di co-creazione è solo apparente, giacché la nuova conoscenza continuerà a produrre - come visto - ulteriore conoscenza.

Tra le forme meglio strutturate figurano senz'altro le piattaforme di apprendimento *online*²⁰ (sia proprietarie, sia *open source*) attraverso cui vengono erogati corsi e moduli formativi. Le piattaforme sono create per favorire non solo il trasferimento di conoscenza, ma anche la sua ulteriore creazione che nasce proprio dall'interazione e dalla condivisione tra partecipanti, ma anche tra questi, i tutor e i docenti.

Ogni piattaforma mette infatti a disposizione strumenti che incentivano l'interazione (chat, forum, blog, wiki, ...) e che si affiancano alla più classica risorsa didattica definita a monte durante la progettazione del corso *online* (contenuti dei moduli formativi, documenti di supporto, risorse bibliografiche, quiz di valutazione dell'apprendimento, ...). La co-creazione di conoscenza generata durante lo svolgimento del corso *online* potrà essere riutilizzata dai progettisti del corso per strutturare corsi e moduli successivi, e anche dai discenti che possono integrarla e rielaborarla alla luce degli specifici bisogni formativi/professionali e inserirla in nuovi contesti, sia fisici (il proprio posto di lavoro), sia virtuali; si pensi ad esempio alle comunità di pratica e apprendimento.

Le cosiddette comunità di pratica e di apprendimento virtuali sono ambienti costituiti da professionisti che si uniscono per collaborare e confrontarsi attorno a un tema o a problema specifico. La comunità di pratica per sua natura tende al miglioramento collettivo; per farlo, ciascun membro mette in condivisione il meglio delle proprie competenze e conoscenze favorendo uno scambio virtuoso da cui emerge una crescita continua di conoscenza collettiva

¹⁹ A cura di Tanya Salandin, Gruppo Comunicazione, Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna.

²⁰ Moodle, ATutor, Eliademy, Forma LMS, Dokeos, Opigno, ILIAS, OLAT.

votata al miglioramento. Uno dei più significativi elementi di tale scambio è dato dalla consapevolezza delle proprie conoscenze e competenze, ma anche dalla consapevolezza dei propri *gap* conoscitivi che possono così essere colmati attingendo a conoscenze e competenze di altri membri del gruppo.

Queste comunità si configurano quindi come reti solidali a distanza per scambi, confronti, reciproche consulenze, per non sentirsi soli e garantire quella rete necessaria a sostenere cambiamenti professionali e organizzativi di grande portata.

Le piattaforme *e-learning* e le comunità di pratica e apprendimento sono due realtà esemplificative dei vantaggi offerti dall'uso delle nuove tecnologie nella formazione, non sono certamente le uniche, così come non è da intendersi esaustiva la descrizione fornita in questa breve sezione. Ciò che qui è importante comprendere è che la tecnologia - come pure gli strumenti che si avvalgono di un'architettura tecnologica - non sono altro che strumenti che consentono di raggiungere un obiettivo formativo.

L'obiettivo è insegnare in modo tale da offrire il maggiore apprendimento col minimo di insegnamento. [...] L'altro fondamentale cambiamento necessario rispecchia un proverbio africano: se un uomo ha fame gli puoi dare un pesce, ma meglio ancora è dargli una lenza e insegnargli a pescare.

Seymour Papert

Ciò che realmente conta è la natura del quadro teorico di riferimento sotteso al processo formativo. Il costruttivismo è apparso fin dall'inizio un approccio vincente per l'apprendimento mediato dalle nuove tecnologie; si tratta di un approccio filosofico e pedagogico che pone il discente al centro del processo di apprendimento e le cui parole chiave sono partecipazione, interazione, condivisione, messa in comune, crescita della conoscenza e quindi cambiamento in un'ottica migliorativa.

3.4. Valutazione della e nella formazione²¹

3.4.1. Premessa

Valutazione, in termini generici, è l'attribuzione di un valore a cose o fatti; nello specifico della formazione, la si può definire come la ricerca e l'acquisizione di tutti quegli elementi che contribuiscono a determinare il grado di efficacia e di adeguatezza di un processo formativo all'interno di un contesto organizzativo.

²¹ Paragrafo redatto con il supporto di Stefania Florindi, Funzione Formazione, Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna.

*Giudizio che assegna ad una cosa un determinato valore;
espressione di un giudizio che può essere di natura metodologica, tecnica...*

Relazione di importanza che connette tra loro più elementi

*Ricerca che deve partire dalla scelta di un argomento,
deve assegnargli un significato,
deve compiere riduzioni di complessità che incidono sul suo farsi e sui suoi esiti*

Controllo interno ed esterno

Diffusione dei risultati ottenuti

*Teoria che diventa prassi,
come esito che serve ad uno scopo,
come conoscenza che si trasforma in spendibilità...*

liberamente tratto da C. Cipolla, *Epistemologia della tolleranza*. 1997.

Grazie all'attività dell'Osservatorio regionale per la qualità della formazione continua, emerge come nelle Aziende sanitarie dell'Emilia-Romagna spesso la valutazione rimanga un aspetto piuttosto trascurato: raramente si va oltre la verifica di quanto appreso in aula, tralasciando di considerare l'effettiva ricaduta della formazione messa in campo.

In generale, quando si parla di valutazione si tende a riferirsi alla fase finale di un processo formativo, ma in realtà è necessario compiere una serie di operazioni molto prima, ovvero in fase di progettazione e in funzione di ciò che si vuole andare a cambiare con la formazione, dei livelli su cui si vuole incidere. La valutazione così concepita è parte integrante del processo formativo, che vede il coinvolgimento di una pluralità di soggetti (Lipari, 2009), ognuno con il suo peculiare apporto alla logica e alle finalità della valutazione stessa, intimamente connessa al proprio contesto di riferimento e contemporaneamente volta all'ambizione della riproducibilità.

In una prospettiva integrata quindi, la valutazione è situabile su due livelli (*Figura 6*). Il primo livello di analisi è "macro", ovvero riferito al sistema di apprendimento e/o di cambiamento organizzativo, secondo una prospettiva di processo e vede l'azione valutativa snodarsi su tutte le fasi di una progettazione formativa. Come visto nel Capitolo 3 (*Figura 5*), per una formazione a sostegno del cambiamento occorre progettare una valutazione di questo tipo - in letteratura denominata come *effectiveness training* - che inizia già nell'analisi di contesto e che è orientata ad identificare le variabili che influenzano i risultati di tutto il processo formativo e per questo utile per realizzare azioni di miglioramento in itinere e per cogliere eventuali esiti inattesi. La valutazione è altresì situata a livello di analisi "micro", secondo una prospettiva di risultato, ovvero specifica sull'azione formativa, a conclusione del singolo percorso formativo. L'*evaluation training* è un "momento valutativo", uno *step* a conclusione di ogni formazione, che va a verificare il raggiungimento degli obiettivi previsti, ovvero i risultati (attesi) della specifica azione formativa.

Figura 6. Valutazione: prospettiva di processo e di risultato



In questa cornice, occorre sempre tenere presente che la valutazione deve essere “situata”, ovvero focalizzata sul contesto di riferimento: soggetti, oggetti, scopi, criteri, metodi della valutazione implicano attenzione alla specifica realtà incontrata, alle aspettative e visioni dei diversi attori coinvolti rispetto ai temi e agli obiettivi professionali e/o organizzativi della formazione. Progettare la valutazione quindi è da considerarsi un’operazione non solo tecnicistica, ma caratterizzata dalla centralità degli utilizzatori, dalla flessibilità metodologica e da una logica di consulenza di processo, che fanno della valutazione stessa una relazione dialogica tra una pluralità di interlocutori (Scaratti *et al.*, 2015).

La valutazione, da asettico esercizio di attribuzione di valore e misura, diventa un vero e proprio processo partecipativo che attraversa tutto il percorso della formazione. Impostare tale processo implica “la necessità di coinvolgere le persone in una produzione di conoscenza pertinente e rilevante, significativa, in grado di alimentare nuove visioni e letture della realtà” (Scaratti *et al.*, 2015)

Valutare non è giudicare stando a guardare, quanto piuttosto agire, toccare con mano le trasformazioni che avvengono negli assetti organizzativi e relazionali; significa far emergere connessioni, anche quelle che fino a quel momento risultavano meno evidenti; comporta avere a che fare con questioni realmente vissute dai vari soggetti nella loro interazione quotidiana con l’organizzazione.

Tutto questo coinvolgimento è necessario, a patto però di non perdersi, di non lasciarsi fagocitare dal processo formativo nel suo svolgersi, di posizionarsi ad una “giusta distanza” (Scaratti *et al.*, 2015). In altre parole, per essere efficace la valutazione deve essere situata e

contestuale, ma allo stesso tempo sufficientemente lontana dall'oggetto di valutazione, in modo da poter osservare ed evidenziare aspetti che altrimenti resterebbero inesplorati.

Il tema della valutazione in ambito formativo pone anche una riflessione sui tempi della formazione, ovvero sulla capacità di costruire una leva gestionale o strategica in grado di proporre la sua efficacia "in tempo" con i problemi professionali, aziendali, organizzativi, strutturali che si intendono affrontare.

Ma le cose non vanno sempre così. Spesso alla formazione si attribuiscono altri tempi ed essa diventa uno strumento di medio-lungo periodo, o addirittura fuori tempo e a-contestuale. Se si riprendono le due relazioni attraverso cui può declinarsi la formazione (vedi *Paragrafo 2.2*), si rinforza la tesi della linea "professionista-organizzazione" più che quella "persona-professione". In questo secondo caso l'azione formativa risulta in ritardo, sganciata dai problemi o bisogni dei professionisti all'interno dell'organizzazione: non riesce infatti a produrre gli apprendimenti nel momento stesso in cui il contesto li richiede e si sottrae alla sfida della valutazione.

In tali casi, alcuni autori parlano di formazione apparente (Boldizzoni, Gagliardi, 1984; Maggi, 1974), quando viene lasciato ai singoli il carico di utilizzare nel contesto aziendale quanto appreso in quello formativo; è una formazione incapace di incidere nei processi reali di lavoro, perché disancorata dalle condizioni di contesto necessarie per trasferire nella prassi lavorativa le competenze apprese durante le iniziative formative. Di conseguenza, diventa anche impossibile valutare il ritorno dell'investimento formativo (Mattalucci, Sarati, 2011), ossia verificare la formazione sotto il profilo della sua utilità nei contesti lavorativi e prevederne gli esiti e le eventuali ricadute.

Al contrario, una formazione declinata sulla relazione professionista-organizzazione consente una valutazione in questo senso e quindi un'esplorazione delle connessioni tra la formazione e i contesti professionali, una misura dei cambiamenti realizzati nell'operatività quotidiana.²²

Inoltre, il momento della valutazione dovrebbe rientrare prioritariamente in una logica di *accountability*, non solo allo scopo di rendere conto alla committenza dei risultati del percorso formativo, ma anche per consentire ai professionisti di comprendere la misura del cambiamento realizzato e la sua rilevanza rispetto al loro operare quotidiano.

Tornando alle domande chiave: quali sono le intenzionalità dell'iniziativa formativa? aumentare le conoscenze dei partecipanti su uno specifico tema? consentire una riflessione sulle proprie pratiche professionali? cambiare i loro comportamenti professionali? o incidere a livello organizzativo sui processi di lavoro? Definendo la risposta, diventa possibile - oltre che necessario - progettare una valutazione coerente con le intenzionalità dichiarate, identificando interlocutori, procedure, strumenti e tempi adeguati.

²² Tra le funzioni dell'Osservatorio regionale per la qualità della formazione continua in sanità vi è la verifica dell'efficacia delle iniziative formative, in termini non solo di gradimento e di apprendimento dei partecipanti, ma di risposta alle esigenze aziendali di miglioramento nei comportamenti professionali e organizzativi, di cambiamento nelle percezioni e culture relative ai propri ruoli professionali e ai contesti organizzativi di appartenenza, che - si ipotizza - orientano i comportamenti professionali.

In questa cornice, valutare l'efficacia di un evento formativo è un'operazione pensata non solo per dare evidenza dei risultati formativi, ma per dare senso al percorso e restituire alla committenza, ai partecipanti e agli altri attori coinvolti le ragioni e gli obiettivi del loro ingaggio.

3.4.2. Valutazione di efficacia

Entro queste premesse, il processo di valutazione si snoda lungo tutte le fasi del processo formativo descritto, ovvero è collegato sia all'attività di progettazione sia ai presumibili impatti prodotti dall'azione formativa sulle persone partecipanti e sull'organizzazione.

Per orientarsi nelle possibili declinazioni della valutazione di efficacia dei processi formativi si fa riferimento al modello di Kirkpatrick (1996), ripreso anche da autori più recenti, che descrive quattro livelli di analisi (Figura 7).

Figura 7. Valutazione di efficacia: livelli di analisi



L1 - Reazione: misura delle reazioni dei partecipanti al programma formativo

La valutazione della reazione dei partecipanti risponde alla domanda "L'intervento formativo è stato apprezzato?". Misura quindi il gradimento, la soddisfazione e la qualità percepita dei partecipanti riferite al corso.

Si basa sui risultati di un'apposita indagine conoscitiva che solitamente viene condotta con questionari, *checklist* di gradimento/autovalutazione, confronti in aula ("giro di tavolo", focus group, "diario di bordo"), oltre che attraverso l'osservazione dei partecipanti durante lo svolgimento dell'azione formativa, da parte di tutor e docenti.

La rilevazione del gradimento può essere utilizzata tanto in itinere quanto a ridosso dell'immediata conclusione del percorso formativo.

L2 - Apprendimento: misura del raggiungimento degli obiettivi formativi

La valutazione dell'apprendimento si basa sulla verifica del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento in termini di consolidamento di conoscenze e capacità e risponde quindi alla domanda "I partecipanti hanno imparato?".

La verifica delle conoscenze solitamente si avvale di test (anche pre- e post-formazione), questionari, elaborati scritti, colloqui, autovalutazioni, *project work*, per la verifica delle capacità si fa spesso ricorso ad analisi di caso, simulazioni, esercitazioni.

La valutazione di apprendimento è fondamentale per osservare l'effettiva comprensione e acquisizione dei contenuti formativi, nonché l'efficacia dei metodi didattici e può essere iniziale a scopo diagnostico, intermedia a scopo orientativo, finale a scopo sommativo. È però necessario tenere presente che esiti positivi di apprendimento non implicano necessariamente l'effettivo sviluppo delle competenze professionali e/o trasversali attese, né la produzione di impatti organizzativi apprezzabili.

L3 - Comportamento: misura del cambiamento nella prestazione lavorativa dopo la formazione

La valutazione dell'impatto sulle persone si riferisce alle modificazioni del comportamento lavorativo indotte nel lavoratore e risponde alla domanda "I partecipanti usano quanto appreso?". È quindi rivolta a rilevare se e quanto ciò che è stato appreso in situazione formativa venga trasferito nella situazione lavorativa, ovvero quanto le competenze effettivamente apprese siano utili a migliorare la *performance* lavorativa.

Questo tipo di valutazione non è circoscritta all'aula, ma avviene a fine percorso, anche a distanza di mesi (dai 3 ai 6, generalmente) e può avvenire attraverso follow up in cui si analizzano, con i partecipanti, le eventuali criticità incontrate nei propri contesti di lavoro o, ancora, attraverso specifici strumenti come focus group, audit e interventi di osservazione partecipata (questi ultimi usati raramente). Nel caso di apprendimenti complessi, è interessante cogliere nei partecipanti cambiamenti di visioni, di approcci, dei modi di rappresentarsi specifici oggetti della formazione, che si ipotizza abbiano poi un riflesso sull'esercizio della propria professione.

Mettere la lente di ingrandimento sul trasferimento delle conoscenze implica uno sforzo concettuale (nel senso che deve essere prima pensato) e allo stesso tempo pratico (nel senso che poi deve essere necessariamente agito), che va oltre la semplice logica procedurale del tipo causa-effetto.

La letteratura (Baldwin e Ford, 1988) ci ha aiutato a identificare le dimensioni attorno a cui si gioca la trasferibilità della formazione:

- a) Caratteristiche del soggetto in formazione (*trainee characteristics*), come ad esempio tratti di personalità, abilità pregresse, livello di *trainability*, fattori motivazionali. Secondo Baldwin e Ford (1998), sono proprio i fattori motivazionali, tra quelli individuali, a dare origine agli effetti positivi più consistenti nel processo di trasferimento degli apprendimenti;
- b) Caratteristiche della progettazione formativa (*training design*), come i principi dell'apprendimento utilizzati per la struttura didattica del programma formativo, la sua sequenza e i contenuti.

c) Variabili di contesto riferite all'ambiente di lavoro (*work environment*), come un clima organizzativo supportivo, particolari stili di comunicazione con i supervisori, possibilità e opportunità nell'utilizzo delle conoscenze e delle abilità durante il lavoro, definizione di obiettivi post-training e presenza di feedback.

Sempre sulla base dei contributi tratti dalla letteratura, la Funzione Formazione ha costruito un questionario ad hoc, ricalcando l'adattamento italiano di Fraccaroli e Pisanu (2010) del *Learning Transfer System Inventory* (LTSI), sviluppato da Holton e dai suoi collaboratori a partire dalla seconda metà degli anni '90 (Holton, 1996; Holton et al., 2000). Somministrato ai partecipanti della formazione, a distanza di 3-6 mesi dalla formazione, il questionario rivela il peso delle tre dimensioni (individuale, organizzativa e formativa) sulla trasferibilità degli apprendimenti dall'aula ai reali contesti di lavoro.²³

L4 - Risultati organizzativi: misura l'impatto della formazione sul contesto organizzativo

La valutazione dell'impatto sull'organizzazione rappresenta il livello più complesso del processo valutativo. Attraverso questa pratica si misurano gli effetti in termini di miglioramento delle *performance* lavorative e di prodotto dell'organizzazione. Si risponde cioè alla domanda "L'uso di quanto appreso ha un impatto sull'organizzazione?".

Gli strumenti valutativi che possono essere applicati sono di varia natura: si va dalla misurazione di alcuni indicatori (efficienza, efficacia ed economicità) a misurazioni di sintesi più complesse; in questi casi si ricorre alle cosiddette evidenze oggettive di *performance*. Un altro strumento efficace è l'indagine conoscitiva di ampio spettro svolta a più livelli, rivolta sia ai diretti beneficiari della formazione sia ai responsabili delle Unità organizzative nelle quali i professionisti operano.

Per percorsi formativi complessi, la valutazione di impatto sull'organizzazione va oltre la verifica della produttività e della *performance* in senso stretto dei servizi, delle Unità operative, dell'organizzazione; gli effetti di un intervento formativo si possono rinvenire anche nel miglioramento del clima o del benessere organizzativo, indiscutibile premessa per il miglioramento delle *performance* future. Tali cambiamenti possono riguardare modalità di lavoro di gruppi di persone, nuove procedure, nuovi servizi o la riorganizzazione di interi uffici o strutture, ma prima ancora si riferiscono alla visione delle cose e al vissuto delle relazioni con la realtà lavorativa, con il proprio ruolo professionale e con gli altri, con evidenti ricadute sull'operato professionale.

In conclusione, valutare l'efficacia dell'apprendimento in un contesto organizzativo si deve necessariamente tradurre con la messa in campo di una pluralità di strategie che coinvolgono sicuramente le persone (oggetto/soggetto di apprendimento), ma anche i contesti di riferimento, le relazioni, che fanno emergere i processi di trasferimento e adattamento che stanno alla base dell'applicazione pratica di quanto appreso.

²³ Per approfondimenti al questionario, a breve caricato sul Sistema GRU e quindi utilizzabile da tutti i provider regionali, si rimanda al Report della Funzione Formazione dell'ASSR di prossima pubblicazione.

Affinché la valutazione non tradisca le aspettative di chi la utilizza e quindi possa rispondere alle sue finalità di "misurazione" da un lato (di tutta una serie di aspetti, scelti di volta in volta a seconda dell'oggetto della valutazione) e di "riflessione" su/dentro/dopo il percorso formativo, occorre partire dalla considerazione dei soggetti coinvolti, tutti i soggetti.

In questo documento la formazione è stata delineata come un percorso co-costruito da una pluralità di soggetti che, con ruoli differenti, a vario titolo e in momenti diversi, intervengono nella progettazione e realizzazione di quello specifico percorso, ognuno come portatore di interessi specifici, di esigenze e aspettative che devono essere tenute in considerazione.

Questo coro di voci, questa pluralità di immagini non può non essere considerata quando si parla di valutazione. Per questo occorre andare oltre la logica dei tradizionali modelli di valutazione, che si concentrano solitamente su un unico punto di vista (quello della committenza o comunque dell'organizzazione, considerata come luogo di convergenza di interessi differenti, anche se spesso, a dire il vero, l'organizzazione è proprio il luogo della divergenza; ma questa riflessione porterebbe lontano rispetto all'oggetto per cui non la si affronta ora). La logica più utile da adottare, già nella fase di progettazione della valutazione, pare quella che viene definita pluralista, multi-attore (Bartezzaghi *et al.*, 2009).

La ragione di questa scelta va di pari passo con la presa di coscienza delle trasformazioni del ruolo della valutazione nel campo della formazione continua:

... alla valutazione si tende ad attribuire in misura crescente finalità non tanto di giudizio quanto di comprensione, supporto alla riflessione, riconoscimento, nel senso più pieno e ricco del termine del valore della formazione nelle sue diverse forme e modalità. [...]

... la valutazione della formazione continua tende ad adottare sempre più una configurazione di tipo processuale ovvero essere realizzata come fosse una ricerca e un percorso di scoperta e attribuzione di significato piuttosto che come una mera applicazione puntuale di tecniche e strumenti di misurazione.

Vergani in Bartezzaghi *et al.*, 2009.

All'interno di questa cornice di riferimento è possibile rileggere la scelta e le finalità di vari strumenti che possono essere utilizzati a fini valutativi. Anche l'autovalutazione - ovvero la valutazione di se stessi da parte dei singoli partecipanti - può dunque essere letta come opportunità di dare senso e significato al processo di apprendimento e di individuare nuove letture possibili di quel processo, nella consapevolezza che non esiste

... alcuna ricetta di successo rispetto al coinvolgimento di attori diversi nell'attività di valutazione ...,

ma che si tratta piuttosto di un

lavoro di composizione e di armonizzazione dei diversi interessi e punti di vista ad un costante e spesso faticoso percorso di interazione, confronto e mediazione.

Vergani in Bartezzaghi *et al.*, 2009.

4. Applicazione delle linee di indirizzo

Alla Funzione Formazione dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale è affidato il compito di supportare lo sviluppo delle competenze necessarie a orientare i comportamenti professionali e organizzativi, nonché quello di promuovere la sperimentazione dell'innovazione dei processi di apprendimento. Se da una parte, grande parte dell'attività riguarda la ricerca e lo sviluppo in formazione, che porta alla definizione di modelli e strumenti a supporto di tutto il processo formativo (dall'analisi del fabbisogno alla progettazione e alla valutazione), dall'altra un grande impegno è richiesto per la diffusione di tali esiti.

Le iniziative messe in atto sono diverse e variegate: una costante attività di coordinamento con i responsabili degli Uffici formazione delle Aziende sanitarie regionali (provider pubblici e del privato accreditato) e con i referenti dei servizi dell'Assessorato regionale Politiche per la salute; la formazione manageriale (aziendale e universitaria); le visite dell'Osservatorio regionale per la qualità della formazione continua in sanità; le attività di consulenza metodologica alle Aziende (analisi del fabbisogno, progettazione, valutazione della formazione, docenza, tutoraggio in presenza e a distanza con uso di piattaforme *e-learning*); specifiche iniziative formative (nelle Aziende sanitarie e in Regione).

4.1. Le attività dell'Osservatorio regionale per la qualità della formazione continua in sanità

Dell'Osservatorio regionale e del suo ruolo nel sistema di governo della formazione continua in sanità si è già accennato (vedi *Paragrafo 1.1*), ma qui preme sottolineare il legame tra le suddette attività e il lavoro di sistematizzazione delle cosiddette linee di indirizzo per progettare la formazione continua in sanità. Le attività di ricerca della Funzione Formazione dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale sono infatti orientate dagli esiti delle visite dell'ORFoCS, così come le riflessioni a livello teorico e metodologico riportate in questo lavoro.

Le visite dell'Osservatorio hanno aiutato a mettere a fuoco i pilastri che dovrebbero sostenere - a livello metodologico - una progettazione formativa e che invece, non raramente, si rivelano non solidi, fragili, traballanti. Eccone alcuni:

- necessità di un'analisi di contesto che coinvolga gli attori principali sui bisogni, domande ed esigenze professionali e/o organizzative a cui rispondere e che prepari il contesto al cambiamento;
- utilità di accompagnare gli apprendimenti dall'aula ai reali contesti di lavoro (attraverso specifiche azioni formative e/o organizzative);
- definizione di obiettivi chiari e coerenti con l'articolazione e la durata dell'intervento formativo e con le tecniche didattiche;
- attività di valutazione progettata fin dall'inizio in funzione dell'intenzionalità dichiarata.

Soprattutto con le visite *ex post*, l'Osservatorio consente di stabilire un confronto regionale con i responsabili scientifici e progettisti aziendali su queste criticità e sulle strategie per affrontare le difficoltà metodologiche, e contemporaneamente permette di consolidare le buone prassi attorno a cui si gioca una formazione efficace. Per approfondire le attività dell'ORFoCS si rimanda a *Un manuale per gli osservatori della formazione ECM. Indicazioni pratiche e premesse teoriche per riconoscere una progettazione formativa efficace* (Terri *et al.*, 2017).

4.2. Corsi regionali per progettisti e docenti e griglie di analisi

Tra le modalità per favorire la diffusione e lo scambio delle indicazioni regionali per una formazione efficace, l'Agenzia sanitaria e sociale ha disegnato e realizzato un percorso formativo regionale dal titolo "Sviluppo e gestione dei processi di apprendimento nelle Aziende sanitarie della Regione Emilia-Romagna: un laboratorio di idee" per progettisti e docenti della formazione. Il corso "progettisti" si rivolge a professionisti delle Aziende sanitarie che vogliono approfondire conoscenze e sviluppare competenze nella gestione dei processi formativi. Il corso parallelo per docenti, si focalizza su metodologie e tecniche didattiche per la gestione dell'aula formativa.

L'intento generale è di costruire - o comunque sostenere - una rete della formazione costituita da professionisti del Sistema sanitario regionale, che svolgano funzioni di supporto alla gestione dei processi di apprendimento e che garantiscano le connessioni fra il sistema aziendale di governo della formazione e lo sviluppo professionale all'interno delle strutture aziendali.

Obiettivi del progetto generale riguardano da un lato lo sviluppo delle capacità nell'ambito della progettazione formativa (dall'analisi del contesto alla valutazione d'impatto), dall'altro, il rafforzamento delle competenze didattiche di chi già fa docenza.

Il progetto è rivolto a diverse categorie professionali, con competenze nel campo della formazione del personale sanitario (comparto e dirigenza) e, in particolare, dell'educazione continua in medicina (collaboratori degli Uffici Formazione, referenti formazione, direttori scientifici dei progetti di formazione, componenti dell'Osservatorio per la qualità della formazione continua in sanità).

La metodologia didattica scelta per la conduzione degli incontri è di tipo esperienziale; l'idea di laboratorio è quella che meglio descrive il contesto di apprendimento in cui questo percorso si svolge: l'aula rappresenta un luogo e un tempo in cui sospendere l'agito professionale e riflettere su di esso. È un luogo in cui avvengono i collegamenti tra il qui e ora formativo e il là e allora professionale, al fine di costruire nuovi punti di vista e aggiungere nuove conoscenze. In coerenza col metodo scelto, alle tradizionali lezioni frontali si affiancano tecniche di didattica attiva, come l'analisi di casi, simulazioni, lavori di gruppo, giochi di ruolo.

Il corso per progettisti della formazione si avvale dell'ausilio di alcune schede didattiche create *ad hoc* per accompagnare i partecipanti in tutte le fasi della gestione di un processo formativo. Le schede - riportate di seguito - sintetizzano tutte le operazioni e i passaggi metodologici necessari, che sono stati sistematizzati in questo lavoro.

Schede didattiche per la progettazione

Fase preparatoria: analisi del contesto

<p>INTENZIONALITÀ DELLA FORMAZIONE</p> <p>Quale risultato si intende ottenere con l'intervento formativo?</p> <ul style="list-style-type: none"> - diffondere conoscenze; - riflettere sulle pratiche professionali; - modificare comportamenti (tecnico-specifici, gestionali e relazionali) - modificare i processi di lavoro e/o migliorare il benessere organizzativo 	
ANALISI DELLA DOMANDA	Domande ed elementi chiave
<p>APPROCCIO TOP DOWN</p> <p>BISOGNO FORMATIVO COLLEGATO ad OBIETTIVI STRATEGICI e/o DI SUPPORTO AL CAMBIAMENTO ORGANIZZATIVO</p>	<p>OBIETTIVO AZIENDALE</p> <p>Qual è l'obiettivo aziendale (di Direzione/Dipartimento/Unità operativa), a cui si intende rispondere con la formazione?</p>
	<p>RILEVANZA AZIONE FORMATIVA</p> <p>Quanto e perché è rilevante l'azione formativa per il conseguimento dell'obiettivo strategico?</p>
	<p>ALTRI INTERVENTI</p> <p>Sono previsti altri interventi oltre la formazione per il raggiungimento dell'obiettivo aziendale (di Direzione/Dipartimento/Unità operativa)? Se sì, quali?</p> <p><i>(esempi: azioni organizzative come riunioni, focus group, interviste, acquisti di materiali, ...)</i></p>
	<p>INDICATORI CAMBIAMENTO</p> <p>Quale cambiamento ci si attende? Come lo posso rilevare? Quali indicatori posso individuare per farlo?</p>
	<p>ATTORI COINVOLTI</p> <p>Quali attori coinvolgere nel progetto di cambiamento? e come?</p> <p><i>(per ciascuno degli uffici/Servizi - Direzioni/Uffici/Servizi/Sindacati... - esplicitare l'ambito, l'intensità e il tipo di contributo atteso per la realizzazione del progetto di cambiamento)</i></p>

ANALISI DELLA DOMANDA	Domande ed elementi chiave
<p>APPROCCIO BOTTOM UP</p> <p>FABBISOGNO FORMATIVO ESPLICITO</p> <p>A quale problema si deve rispondere?</p>	<p>COINVOLGIMENTO DESTINATARI</p> <p>Quali destinatari della formazione e come coinvolgerli in questa fase?</p> <p><i>(identificare i profili professionali maggiormente coinvolti nei progetti di cambiamento)</i></p> <p>Verranno coinvolti i partecipanti? Se sì in che modo? Come si terrà conto del loro contributo?</p> <p><i>(esempi: Indagini attraverso questionari, interviste o focus group, riunioni, banche dati ..., finalizzate a rilevare il fabbisogno esplicito così come percepito sia dai destinatari diretti della formazione che dai loro referenti gerarchici)</i></p>
<p>ELEMENTI DI CONTESTO FACILITANTI/OSTACOLANTI IL RAGGIUNGIMENTO DELL'OBBIETTIVO FORMATIVO</p> <p>Sono state predisposte le condizioni di contesto necessarie al raggiungimento dell'obiettivo formativo?</p>	<p>OSTACOLI E RISORSE</p> <p>Quali aspetti potranno essere di ostacolo? e quali invece faciliteranno il cambiamento?</p> <p>Alcuni esempi.</p> <p>Procedure, protocolli, linee guida, PDTA, ecc. <i>Il nuovo comportamento è adeguato a quanto previsto nei protocolli, procedure, linee guida, ecc. utilizzati nell'organizzazione?</i></p> <p>Tecnologie <i>Sono disponibili le tecnologie necessarie a consentire il nuovo comportamento?</i></p> <p>Tempi <i>Sono definiti gli spazi di tempo necessari per l'esercizio del nuovo comportamento?</i></p> <p>Ambienti <i>Sono disponibili gli spazi ambientali necessari per l'esercizio del nuovo comportamento?</i></p> <p>Normativa <i>La normativa vigente consente lo sviluppo del nuovo comportamento?</i></p> <p>Risorse umane <i>Il nuovo comportamento prevede dei cambiamenti in termini di risorse umane del servizio?</i></p> <p>Sistemi di responsabilità <i>I capi condividono la necessità d'implementare il nuovo comportamento?</i></p> <p>Servizi di confine <i>I possibili effetti del nuovo comportamento sull'organizzazione del lavoro dei servizi confinanti sono previsti e condivisi?</i></p>

Fase formativa (micro-progettazione)

<p>COSTRUZIONE DEGLI OBIETTIVI FORMATIVI</p> <p>Quali obiettivi generali?</p> <p>Quali obiettivi intermedi e/o specifici?</p> <p><i>(individuare COMPORTAMENTI ATTESI in termini di - sapere, saper fare, saper essere, saper far fare e cercare di definirli in modo specifico, chiaro e verificabile)</i></p>	
<p>DESTINATARI</p> <p>Chi partecipa al corso/percorso?</p>	
<p>DURATA</p> <p>Come si articola il percorso? Quanto dura?</p>	
<p>METODO DIDATTICO</p> <p>Quale metodo didattico?</p> <p>Espositivo/ esperienziale; deduttivo/induttivo; sequenze mixate...</p> <p><i>(puntare sulla coerenza tra gli obiettivi formativi e il metodo scelto)</i></p>	
<p>TECNICHE DIDATTICHE</p> <p>Quali tecniche didattiche?</p> <p>Lezioni frontali, lavori di gruppo, simulate, analisi dei casi...</p> <p><i>(puntare sulla coerenza tra gli obiettivi formativi e le tecniche adottate)</i></p>	
<p>MODALITÀ DI VALUTAZIONE (L1 E L2) e INDICATORI</p> <p>Come valutare il gradimento e l'apprendimento? Che indicatori si riescono a identificare?</p> <p><i>(puntare sulla coerenza tra la modalità di valutazione progettata e gli obiettivi formativi del corso nonché la metodologia didattica scelta)</i></p>	

Fase di accompagnamento - di trasferimento

OBIETTIVI DI TRASFERIMENTO Quali comportamenti sono attesi nel contesto di lavoro?	
LE STRATEGIE DI SUPPORTO AL TRASFERIMENTO: TEMPI E AZIONI (AZIONI ORGANIZZATIVE/formative) Quali STRATEGIE adottare per supportare il trasferimento? <i>(follow up, gruppi di miglioramento, audit, acquisti...)</i>	
I VINCOLI/RISORSE AL TRASFERIMENTO <i>(elementi strutturali, condizioni organizzative necessarie)</i> Quali condizioni critiche possono ostacolare il trasferimento degli apprendimenti nel contesto professionale? Quali elementi possono facilitare il trasferimento degli apprendimenti nel contesto professionale?	

Valutazione della trasferibilità degli apprendimenti

<p>OBIETTIVI DI TRASFERIMENTO quali comportamenti sono attesi nel contesto di lavoro?</p>												
<p>OGGETTI DELLA VALUTAZIONE (OBIETTIVI FORMATIVI) quali aspetti valutare in rapporto agli obiettivi del programma formativo)</p>												
<p>METODOLOGIE E STRUMENTI come si valuta? <i>(indicare modalità e strumenti per la valutazione e metodi di approccio alla valutazione: qualitativi, quantitativi o misti e strumenti correlati)</i></p>												
<p>INDICATORI E STANDARD DI RIFERIMENTO quali risultati attesi nel breve medio periodo, la coerenza con obiettivi; quali indicatori e quali standard? <i>(verificare la disponibilità e tempestività degli indicatori scelti)</i></p>		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Risultati attesi</th> <th>Indicatori</th> <th>Standard di riferimento (se presenti)</th> <th>Evidenze</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>			Risultati attesi	Indicatori	Standard di riferimento (se presenti)	Evidenze				
Risultati attesi	Indicatori	Standard di riferimento (se presenti)	Evidenze									

<p>STAKEHOLDERS TEAM DI VALUTAZIONE (RUOLI) chi coinvolgere nelle azioni di valutazione? <i>(indicare chi valuta e chi è valutato)</i></p>																																	
<p>FASI E TEMPI Quali tempi e quali azioni per la valutazione? <i>(indicare il quando della valutazione, eventuali azioni in sequenza, tempistica in rapporto all'evento formativo)</i></p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Momento 1</th> <th>Momento 2</th> <th>Momento 3</th> <th></th> <th></th> <th></th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Azione valutativa 1</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Azione valutativa 2</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Momento 1	Momento 2	Momento 3					Azione valutativa 1								Azione valutativa 2															
	Momento 1	Momento 2	Momento 3																														
Azione valutativa 1																																	
Azione valutativa 2																																	
<p>ATTENZIONE AI CAMBIAMENTI INATTESI Quali eventuali ricadute può avere la formazione? <i>(indicare eventuali effetti, ricadute della formazione non previsti e, se possibile, strategie correttive)</i></p>																																	

Verifica dell'efficacia formativa (impatto della formazione sull'organizzazione)

<p>OBIETTIVO GENERALE <i>(indicare l'obiettivo organizzativo generale mettendo a fuoco la correlazione tra risultato strategico aziendale e sviluppo di conoscenze e competenze)</i></p>											
<p>OGGETTI DELLA VALUTAZIONE (OBIETTIVI FORMATIVI) quali cambiamenti organizzativi valutare in rapporto agli obiettivi del programma formativo?</p>											
<p>METODOLOGIE E STRUMENTI come si valuta? <i>(indicare modalità e strumenti per la valutazione e metodi di approccio alla valutazione: qualitativi, quantitativi o misti e strumenti correlati)</i></p>											
<p>INDICATORI E STANDARD DI RIFERIMENTO quali risultati attesi nel breve medio periodo, la coerenza con obiettivi; quali indicatori e quali standard? <i>(verificare la disponibilità e tempestività degli indicatori scelti)</i></p>		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Risultati attesi</th> <th>Indicatori</th> <th>Standard di riferimento (se presenti)</th> <th>Evidenze</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Risultati attesi	Indicatori	Standard di riferimento (se presenti)	Evidenze				
Risultati attesi	Indicatori	Standard di riferimento (se presenti)	Evidenze								

<p>STAKEHOLDERS TEAM DI VALUTAZIONE (RUOLI) chi coinvolgere nelle azioni di valutazione? <i>(indicare chi valuta e chi è valutato)</i></p>																																	
<p>FASI E TEMPI Quali tempi e quali azioni per la valutazione? <i>(indicare il quando della valutazione, eventuali azioni in sequenza, tempistica in rapporto all'evento formativo)</i></p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Momento 1</th> <th>Momento 2</th> <th>Momento 3</th> <th></th> <th></th> <th></th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Azione valutativa 1</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Azione valutativa 2</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Momento 1	Momento 2	Momento 3					Azione valutativa 1								Azione valutativa 2															
	Momento 1	Momento 2	Momento 3																														
Azione valutativa 1																																	
Azione valutativa 2																																	
<p>ATTENZIONE AI CAMBIAMENTI INATTESI Quali eventuali ricadute può avere la formazione? <i>(indicare eventuali effetti, ricadute della formazione non previsti e, se possibile, strategie correttive)</i></p>																																	

Conclusioni

Non risulta facile, per chi scrive, pensare a un paragrafo conclusivo di questo documento, in quanto il lavoro di definizione delle linee di indirizzo regionali non può ritenersi concluso ma, al contrario, "in divenire" e inserito in un processo di costante confronto e crescita con molteplici interlocutori: gli Uffici Formazione delle Aziende sanitarie della regione (provider pubblici e del privato), i tanti professionisti che supportano la gestione dei processi formativi nei propri contesti di lavoro (referenti formazione, responsabili scientifici, progettisti, docenti, ...) e che garantiscono, in modi differenti, la connessione fra il sistema aziendale di governo della formazione e lo sviluppo professionale dentro le Aziende.

Come ricordato più volte in questo documento, l'attività di ricerca della Funzione Formazione dell'Agenzia sanitaria e sociale e l'operato dell'Osservatorio regionale per la qualità della formazione continua in sanità sono i principali motori per la definizione e lo sviluppo di modelli e strumenti a supporto della gestione dei processi di apprendimento, così come gli stessi corsi regionali di formazione per aspiranti progettisti e docenti rappresentano "laboratori" dove discutere di modelli e metodologie formative e sperimentarne validità e fattibilità.

L'intento anche per il prossimo futuro è di diffondere in modo ancora più capillare (coinvolgendo per esempio anche il privato accreditato) gli esiti di queste riflessioni, promuovendo lo scambio di buone pratiche regionali e ampliando e rafforzando la rete dei professionisti della formazione. Infatti, lavorare per l'efficacia della formazione continua nel contesto regionale significa fare in modo che questa rappresenti realmente una leva strategica per lo sviluppo delle organizzazioni sanitarie e, quindi, a servizio del raggiungimento degli obiettivi di qualità dell'assistenza.

Riferimenti bibliografici

- Alberici A. *L'educazione degli adulti*. Carocci, 2002.
- Alvarez K, Salas E, Garofano CM. An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human resource development review*, vol. 3, n. 4, 2004.
- ASSR - Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna. *Allegato 1. Criteri per l'attribuzione dei crediti formativi agli eventi di formazione continua ECM*. luglio 2017.
http://assr.regione.emilia-romagna.it/it/funzioni/formazione/ecm/crhc/Allegato1/at_download/file/Allegato1_criteri_crediti_%20ECM_luglio2017.pdf (ultimo accesso dicembre 2017)
- Bartezzaghi E, Guerci M, Vinante M. *La valutazione stakeholder-based della formazione continua. Modelli, processi, strumenti*. FrancoAngeli, Milano, 2009.
- Biocca M, Artioli G, Lelli B, Predieri C, Pasquali D, Riboldi B, Righi M, Ventura M, Vivoli V. *Educazione continua in medicina in Emilia-Romagna. Rapporto 2002-2006*. Dossier n. 150. Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna, 2007.
<http://assr.regione.emilia-romagna.it/it/servizi/pubblicazioni/dossier/doss150> (ultimo accesso dicembre 2017)
- Biocca M, Copelli P, Pasquali D. *I tutor per la formazione nel Servizio sanitario regionale dell'Emilia-Romagna. Rapporto preliminare*. Dossier n. 174. Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna, 2009.
<http://assr.regione.emilia-romagna.it/it/servizi/pubblicazioni/dossier/doss174> (ultimo accesso dicembre 2017)
- Baldwin, T., Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research, *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Boldizzoni D, Gagliardi P. (a cura di). *Oltre la formazione apparente: investimenti in educazione e strategie d'impresa*. Milano, Il Sole 24 Ore, 1984.
- Braga G, Roncari G. Formazione e qualità: la formazione efficace. *De qualitate*, 7: 23-30, 1994.
- Brusciagioni M. *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*. FrancoAngeli, Milano 1997 (2002).
- Bucci F, Bonavita V, Terenzi V, Paniccchia RM. Le lezioni emozionate: un'esperienza. In Carli R, Grasso M, Paniccchia RM. (a cura di). *La formazione alla psicologia clinica. Pensare emozioni*. FrancoAngeli, Milano, 2007, pp. 108-148.
- Capaldo G. *Alcune riflessioni sulla valutazione ex post*. 2008.
- Capaldo G. *Il monitoraggio dei progetti formativi*. 2009.
- Capaldo G. *Tecniche e strumenti per la valutazione in itinere*. 2012.
- Carli R, Paniccchia RM. *Psicologia della formazione*. Il Mulino, 1999.
- Castagna M. *Progettare la formazione. Guida metodologica per la progettazione del lavoro in aula*. FrancoAngeli, Milano, 1993, 12ª edizione 2012.

- Cervero RM, Gaines JK. *Effectiveness of Continuing Medical Education: Updated Syntheses of Systematic Reviews*. Report. Accreditation Council for Continuing Medical Education, July 2014. http://www.accme.org/sites/default/files/2014_Effectiveness_of_Continuing_Medical_Education_Cervero_and_Gaines_0.pdf (ultimo accesso dicembre 2017)
- Cifalinò A. *Misurazione delle performance aziendali e valutazione della formazione*. FrancoAngeli, 2013.
- Cipolla C. *Epistemologia della tolleranza*. FrancoAngeli, Milano, 1997.
- Duccio D. *L'età adulta: teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. La nuova Italia scientifica, Roma, 1990.
- Fabbri L. *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*. Carocci, Roma, 2007.
- FIASO. *Impatto della legge 161/2014 sulle Aziende del SSN*. I Quaderni FIASO, marzo 2017. <https://www.fiaso.it/Pubblicazioni/Impatto-della-legge-161-2014-sulle-Aziende-del-SSN> (ultimo accesso dicembre 2017)
- Friedrich G, Preiss G. *Insegnare con la testa*. *Mente e Cervello*, n. 3, anno I, maggio-giugno 2003.
- Giornetti A, Loporcaro MF, Sarubbo M. *Rilettura di un'esperienza formativa: la verifica attraverso il resoconto clinico*. *Rivista di psicologia clinica*, n. 1, 2011.
- Grossman R, Salas E. *The Transfer of Training: What Really Matters*. *International Journal of Training and Development*, 15 (2): 103-120, 2011.
- Guilbert J.J. *Guida pedagogica per il personale sanitario*, Edizioni Dal Sud, 2002.
- Holton, E. F., Bates, R. A., Ruona, W. E. A. (2000). Development and construct validation of a generalized learning transfer system inventory, *Human Resource Development Quarterly*, 11 (4), 333–360.
- Kirkpatrick DL. *Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's four-level model*. *Training and Development*, 50: 54-58, 1996.
- Knowles M. *La formazione degli adulti come autobiografia*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996.
- Knowles M, Holton EF III, Swanson RA. *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. FrancoAngeli, Milano, 2008.
- Kraiger K. *Looking Back and Looking Forward: Trends in Training and Development Research*. *Human Resource Development Quarterly*, 25 (4): 401-408, 2014.
- Lelli B, Priami D, Terri F. *Dossier formativo di gruppo in Emilia-Romagna: esperienze e prospettive*. Dossier n. 258/2016, Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna. <http://assr.regione.emilia-romagna.it/it/servizi/pubblicazioni/dossier/doss258> (ultimo accesso dicembre 2017)
- Lipari D. *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Edizioni Lavoro, 2009
- Mager Robert F. *Gli obiettivi didattici*. Giunti & Lisciani, 1987.

- Maggi B. *La formazione apparente: alcune ipotesi di ricerca*. Studi Organizzativi, vol. VI, n. 1, 1974.
- Mattalucci L, Sarati E. *La cultura della formazione nel panorama aziendale: elementi di criticità, best practice e riflessioni possibili*. Dialoghi. Rivista di studi sulla formazione e sullo sviluppo organizzativo. Anno II, n. 1/2011.
http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi_Mattalucci_Sarati_1_2011.pdf
(ultimo accesso dicembre 2017)
- O'Reilly T. *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. 2005. <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
versione in italiano *Cosa è Web 2.0. Design Patterns e Modelli di Business per la Prossima Generazione di Software*. 2005.
[http://web.diegm.uniud.it/pierluca/public_html/teaching/reti_di_calcolatori/documentazione_tecnica/O'Reilly%20Web%202.0%20definition%20\(italian\).htm](http://web.diegm.uniud.it/pierluca/public_html/teaching/reti_di_calcolatori/documentazione_tecnica/O'Reilly%20Web%202.0%20definition%20(italian).htm)
(ultimo accesso dicembre 2017)
- Pisanu F. e Fraccaroli F. (2007). Il transfer dalla formazione al lavoro: modelli teorici e misurazione in Psicologia dell'educazione e della formazione, v. 9, n. 3.
- Priami D, Sollami A, Vivoli V, Artioli G. *Tutorship process in health care professions: a survey investigation in Emilia-Romagna*. Acta Biomedica, 86 (Suppl 2): 97-103, 2015.
<http://www.mattioli1885journals.com/index.php/actabiomedica/article/download/4791/3528>
(ultimo accesso dicembre 2017)
- Quaglino GP, Casagrande S, Castellano A. *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Cortina, Milano, 1992.
- Regione Emilia-Romagna. *Il servizio sanitario regionale dell'Emilia-Romagna. Le strutture, la spesa le attività al 31.12.2015*. 2017.
http://salute.regione.emilia-romagna.it/documentazione/rapporti/ssr/ssr2015.pdf/at_download/file/ssr2015.pdf
(ultimo accesso novembre 2017)
- Ruozi C. *L'analisi dei bisogni formativi nell'azienda sanitaria*. In Innecco A, Pressato L, Tognoni C, Zabeo M. (a cura di). Governare la formazione per la salute. Il Pensiero Scientifico Editore, 2005.
- Ruozi C. *Dal corsificio alla gestione dei processi di apprendimento: alcune note per recuperare l'efficacia della formazione*. Rapporto. Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna, 2007.
- Ruozi C, Lelli B, Terri F. *La formazione per il governo clinico*. Vol. 6 della Collana "Contributi per il governo clinico" a cura di R. Grilli, Il Pensiero Scientifico Editore, 2014.
<http://assr.regione.emilia-romagna.it/it/servizi/pubblicazioni/collane-cessate/contributi-per-il-governo-clinico/formazione> (ultimo accesso febbraio 2017)
- Salas E, Tannenbaum S, Kraiger K, Smith-Jentsch K. *The science of training development in organisations: what matters in practice*. Psychological science in the public interest, 13 (2): 74-101, 2012.

- Santoro E. *Web 2.0 e social media in medicina. Come social network, wiki e blog trasformano la comunicazione, l'assistenza e la formazione in sanità*. Il Pensiero Scientifico, 2011.
- Scandella O. *Pensare alla tutorship. Riflessioni su una professione emergente*. Adulità, n. 20, 2004.
- Scaratti G, Arborea V, Cinque M. *Pratiche di valutazione formativa*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2015.
- SNA - Scuola Nazionale dell'Amministrazione. *Linee guida per la formazione nelle pubbliche amministrazioni*. 2014.
- Telfener U. *Apprendere i contesti. Strategie per inserirsi in nuovi ambiti di lavoro*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2011.
- Terri F, Lelli MB, Priami D. *Un manuale per gli osservatori della formazione ECM. Indicazioni pratiche e premesse teoriche per riconoscere una progettazione formativa efficace*. Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna, 2017.
<http://assr.regione.emilia-romagna.it/it/servizi/pubblicazioni/rapporti-documenti/manuale-orfocs-2017> (ultimo accesso dicembre 2017)
- Wenger E, Mc Dermott R, Snyder W. *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press, 2002. Edizione italiana: Lipari D. (a cura di). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Guerini e Associati, Milano, 2007.
- Wenger E. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press, 1999. Edizione italiana *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2006.
- Zannini L. *Fare formazione nei contesti di prevenzione e cura*. Modelli, strumenti, narrazioni. Editore Pensa Multimedia, 2015