

# **Manuale regionale di accreditamento dei provider e degli eventi ECM**

## **Allegato 1.**

**Un manuale per gli osservatori della  
formazione ECM. Indicazioni pratiche e  
premesse teoriche per riconoscere una  
progettazione formativa efficace. 2017**



# Un manuale per gli osservatori della formazione ECM

Indicazioni pratiche e premesse teoriche  
per riconoscere  
una progettazione formativa efficace



**La redazione del volume è a cura di**

---

**Francesca Terri**

**Barbara Lelli**

**Diletta Priami**

Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna

Si ringrazia Corrado Ruozi per il prezioso contributo nel processo ideativo e di ricerca che ha consentito la stesura di questo lavoro.

Un sentito ringraziamento va anche a tutti i componenti dell'Osservatorio regionale per la formazione continua in sanità per avere partecipato alle riflessioni sulla formazione efficace e alla costruzione degli strumenti di osservazione.

Si ringraziano infine Martina Boldrini e Stefania Florindi della Funzione Formazione dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale.

**Redazione e impaginazione**

Federica Sarti - Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna

**Stampa**

Centrostampa Regione Emilia-Romagna, Bologna, settembre 2017

**Copia del volume può essere scaricata dal sito Internet**

<http://assr.regione.emilia-romagna.it/> - sezione "Pubblicazioni"

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

<b>Introduzione</b>	<b>5</b>
<b>1. Il contesto della formazione continua in Emilia-Romagna</b>	<b>7</b>
1.1. Il governo della formazione	7
1.2. Il sistema della valutazione della formazione: un approccio multidimensionale	9
1.3. I cardini: appropriatezza, etica, efficacia	10
<b>2. Sull'efficacia dei processi formativi</b>	<b>13</b>
2.1. Formazione come processo	13
2.2. Focus sulla relazione tra professionista e organizzazione	14
2.3. L'apprendimento è semplice o complesso?	15
<b>3. La formazione a sostegno del cambiamento</b>	<b>17</b>
3.1. Fase preparatoria (analisi organizzativa o di contesto)	18
3.2. Fase formativa	21
3.3. Fase di accompagnamento degli apprendimenti	24
3.4. Valutazione della formazione	26
<b>4. L'attività dell'ORFoCS</b>	<b>31</b>
4.1. Obiettivi e dimensioni indagate	32
4.2. Composizione dell'Osservatorio	32
4.3. Visite osservative sul campo	32
<b>Conclusioni</b>	<b>63</b>
<b>Riferimenti bibliografici</b>	<b>65</b>



# Introduzione

Il termine "manuale" è la traduzione del greco *enchiridion* che indica un oggetto da tenere a portata di mano (*en-cheir*): questo documento nasce proprio con questo intento, ovvero come strumento a supporto dell'attività dell'Osservatorio regionale per la formazione continua in sanità (ORFoCS).

Al termine del percorso formativo svolto tra il 2015 e il 2016 e dedicato ai componenti dell'ORFoCS, è risultata evidente la necessità di consolidare quanto detto e costruito in aula e fuori dall'aula con l'esperienza delle visite sul campo agli eventi formativi.

Più in generale, la sfida è quella di definire alcuni elementi fondamentali che dovrebbero caratterizzare la formazione continua in un sistema complesso come quello sanitario.

Evidentemente, gli orientamenti qui presentati non hanno la pretesa di essere esaustivi, ma sono il frutto della scelta di un modello epistemologico da cui discende una metodologia di progettazione definita "formazione a sostegno del cambiamento". 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 manuale 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*) mostra gli strumenti che l'Osservatorio utilizza per verificare la qualità dell'offerta formativa progettata ed erogata dalle Aziende sanitarie della regione.





# 1. Il contesto della formazione continua in Emilia-Romagna

## 1.1. Il governo della formazione

Per comprendere il funzionamento e gli obiettivi dell'Osservatorio regionale per la formazione continua in sanità (ORFoCS) istituito nel 2014, è utile descrivere l'architettura del sistema in cui si esso colloca (*Figura 1*).

La Regione Emilia-Romagna ha seguito il modello nazionale, demandando alla Commissione regionale per la formazione continua (CRFC, istituita con Determinazione n. 1754/2013) le funzioni di governo e sviluppo dei processi formativi che rientrano nell'ambito del programma nazionale per l'educazione continua. Per svolgere le proprie attività, la CRFC si avvale di una Segreteria tecnica che ha in particolare il compito di supportarla nella stesura di rapporti periodici sulla formazione continua in Emilia-Romagna.

Alla Commissione regionale per la formazione continua spetta anche la costruzione e 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 l'Osservatorio regionale per la formazione continua in sanità.

L'attività di verifica dei requisiti previsti per l'ottenimento e il mantenimento dell'accREDITamento come provider è svolta dalla Funzione AccREDITamento in qualità di organismo tecnicamente accREDITante che, attraverso il suo sistema di valutatori, sostiene le visite alle strutture per entrambi i livelli di accREDITamento previsti:

- funzione di governo della formazione, che dà conto delle capacità di pianificare, controllare e valutare la formazione continua come funzione di livello aziendale;
- funzione di provider ECM, per cui è necessario produrre evidenze sulle capacità di gestione dello sviluppo professionale dei propri professionisti e sulle capacità di produzione formativa. Questa qualifica abilita a realizzare attività didattiche per l'ECM e ad assegnare direttamente i crediti ai partecipanti.

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 erogatori di prestazioni sanitarie - pubblici o privati - già in possesso dell'accREDITamento istituzionale.

L'accREDITamento della funzione di governo è obbligatorio: 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).

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.<sup>1</sup>

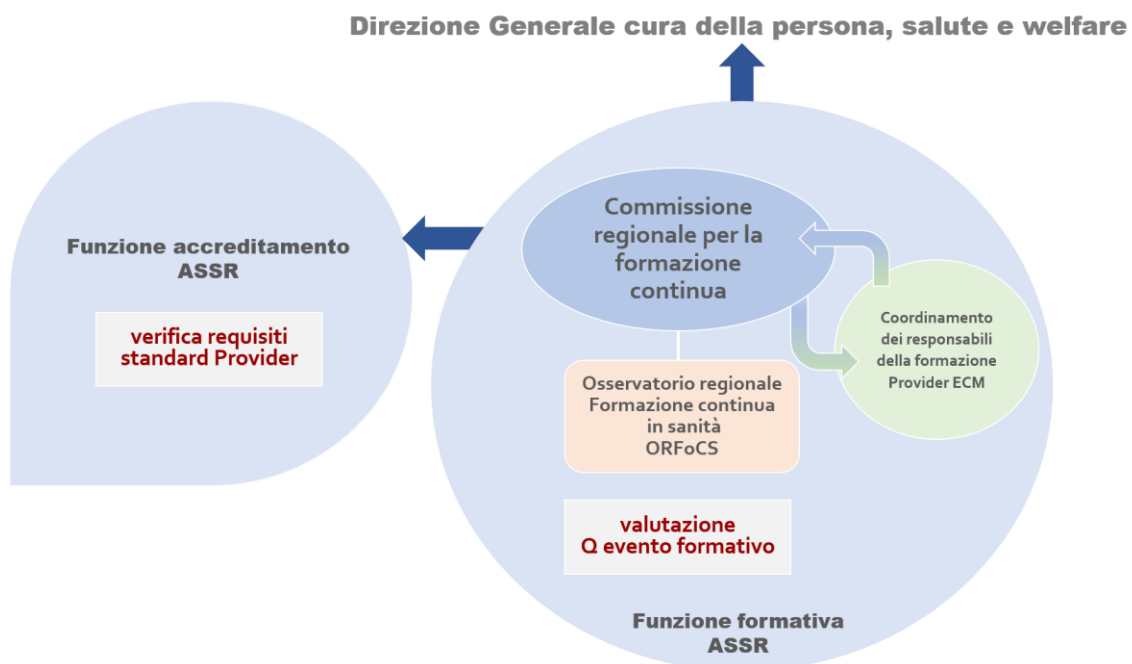
L'ORFoCS è l'organo tecnico attraverso cui la Commissione regionale per la formazione continua promuove processi di miglioramento della qualità della formazione continua, valorizza e diffonde le buone pratiche e le eccellenze. Persegue questi obiettivi attraverso due attività principali:

- 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 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'ECM e per la condivisione e valorizzazione di buone pratiche.

**Figura 1.** Sistema di governo ECM in Emilia-Romagna



<sup>1</sup> Le strutture che hanno solo l'accreditamento per la funzione di governo non possono erogare formazione ECM né ai propri professionisti né a quelli di altre strutture, ma devono acquisirla dai provider accreditati.

## **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'ORFoCS - descritta in questo documento - si colloca sulla terza dimensione della valutazione: la qualità dei prodotti formativi erogati dai provider;
- 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.

L'idea guida nell'articolazione delle attività dell'Osservatorio è che non esiste autorevolezza senza il rispetto di condizioni essenziali di correttezza e trasparenza, così come non c'è utilità senza attenzione al miglioramento della qualità. Queste dimensioni sono strettamente integrate fra loro nella gestione dei processi formativi e sono entrambe necessarie. Si riferiscono a funzioni in primo luogo legate alle capacità dei provider, ma che vanno anche sostenute (o verificate) con interventi esterni.

Poiché non è realistico pensare a un sistema di osservazione che abbia una copertura totale dell'offerta formativa, diventa importante selezionare gli ambiti più significativi e definire l'attendibilità e l'efficienza delle misure. In tal modo, l'insieme delle osservazioni puntuali potrà anche assumere un elevato valore emblematico e produrre un impatto indiretto sufficientemente ampio.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Per una descrizione dettagliata dell'attività dell'Osservatorio regionale per la 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 luglio 2017).

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



### 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. L'ambizione è esplicitare le scelte epistemologiche e le teorie alla base delle pratiche formative e proporre una conseguente metodologia coerente.

## **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.<sup>3</sup> 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 ai bisogni 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 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

---

<sup>3</sup> 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 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).

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).

L'attività di osservazione e di valutazione dell'Osservatorio è quindi focalizzata a esplorare non solo la qualità della progettazione dell'evento formativo, ma anche le condizioni organizzative che predispongono all'efficacia dello stesso. Nei paragrafi successivi si cercherà quindi di identificare le condizioni necessarie per garantire l'efficacia di un intervento formativo, i presupposti teorici e le metodologie e strumenti coerenti.

### **Lecture consigliate**

- Lelli *et al.*, 2016.
- Pisacane, 2008.
- Ruozi, 2005.
- Ruozi *et al.*, 2014.

## 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 altresì 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 quale modelli epistemologici e teorici si collega?

Vengono proposte qui alcune riflessioni centrali 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.<sup>4</sup>

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 conseguenza), spesso senza ricadute sugli assetti organizzativi e senza traccianti chiari sullo

---

<sup>4</sup> 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.

sviluppo delle competenze e dei comportamenti professionali necessari ai bisogni dell'Azienda sanitaria.

Per progettare e realizzare una formazione efficace, al contrario, è 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 (Ruozi *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 in quel contesto per quel paziente. 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.<sup>5</sup> Bruscazioni (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.

---

<sup>5</sup> Bruscazioni (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.<sup>6</sup>

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 autori<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup>

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 indirizzare la pratica valutativa degli osservatori dell'Osservatorio regionale per la formazione continua in sanità verso la ricerca dei determinanti di efficacia in un processo formativo (Salas *et al.*, 2012). La proposta che segue si configura quindi anche come una guida a sostegno di quella che può essere definita come "formazione a sostegno del cambiamento".

---

<sup>6</sup> Alcuni esempi di formazione che implica apprendimento complesso sono:  
il passaggio dalla chirurgia a cielo aperto alla laparoscopia;  
il passaggio dalla cartella clinica cartacea alla 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.

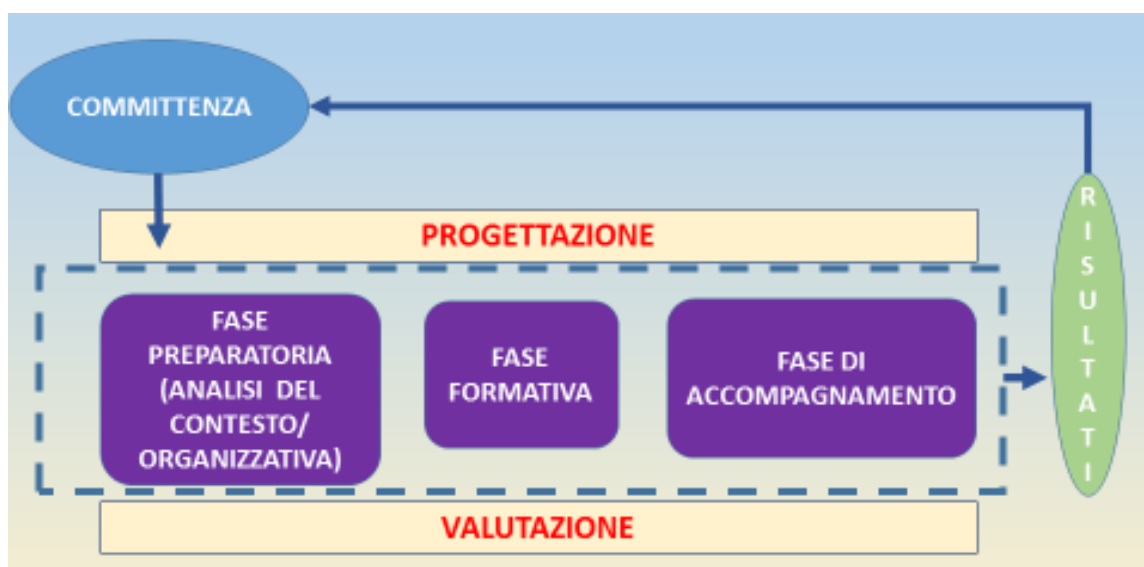
<sup>7</sup> Si veda ad esempio la teorizzazione di Renzo Carli e Rosa Maria Paniccia e l'esperienza di "formazione emozionale" con gli studenti del corso di psicologia clinica della Facoltà di Psicologia dell'Università di Roma "La Sapienza" (Carli *et al.*, 2007).

<sup>8</sup> 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.

### 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 3*) in una logica circolare e non lineare.

**Figura 3.** 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 rispetto ai processi di apprendimento che si desiderano generare.

Ciò che qui si prova a fare è un'operazione del genere: considerata la vastissima letteratura sull'argomento, si offrono al lettore le informazioni ritenute coerenti con il modello di osservazione proposto e utilizzato 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 di quanto appreso (locali, tecnologie, procedure, sistema premiante, sistemi sanzionatori, ecc.). Molta dell'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? O incidere a livello organizzativo sui processi di lavoro?

Definendo questo aspetto, si rende 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.

Le azioni principali da realizzare in questa fase sono quattro (Cifalinò, 2013).

- Agganciare la formazione - per quanto possibile - agli obiettivi strategici (ovvero, a specifici processi organizzativi e/o alle performance attese). Questo significa rendere la formazione più vicina agli interessi della Direzione, facilitando il collegamento tra il progetto formativo e i suoi risultati. È utile altresì esplicitare gli obiettivi strategici ascrivibili alla formazione, così da definire in modo chiaro e coerente i risultati aziendali che ci si attende di ottenere grazie allo sviluppo dei processi formativi.
- Coinvolgere gli *stakeholder*, ovvero incontrare tutti gli attori chiave del caso, per rendere visibili le diverse sfaccettature e implicazioni del progetto formativo e responsabilizzare i diversi livelli gerarchici rispetto al raggiungimento degli obiettivi. Concordare con la dirigenza i risultati attesi è sempre un'operazione utile.

Queste prime due operazioni si riferiscono quindi al coinvolgimento dei diversi sistemi di responsabilità dell'Azienda nel percorso di progettazione dell'intervento. 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 il senso dell'apprendimento richiesto, 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 livello di *performance* e del relativo miglioramento, a cui la formazione può contribuire come una delle tecnologie a disposizione.

- Coinvolgere i destinatari della formazione per chiarire gli obiettivi del progetto e le aspettative su di esso e per cogliere la loro situazione di partenza (gap formativi). È utile con i destinatari evidenziare l'importanza strategica della formazione in relazione alle loro attività professionali, e prefigurare le opportunità di applicazione di quanto appreso. A tal fine, sarebbe utile realizzare qualche incontro prima dell'inizio del corso, per 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 non hanno la possibilità della visione di insieme.<sup>9</sup> Un'altra operazione coerente con il fine di agganciare la formazione ai professionisti e all'organizzazione di appartenenza è la rilevazione dei bisogni formativi, per rendere i professionisti consapevoli delle attese professionali da parte dell'organizzazione e l'organizzazione consapevole dei bisogni della sua comunità di riferimento e delle attese dei suoi *stakeholder*.<sup>10</sup> Conoscere i bisogni formativi consente infatti di formulare efficaci

---

<sup>9</sup> L'impegno della Regione Emilia-Romagna sull'implementazione dei Dossier formativi come strumenti di pianificazione formativa aziendale va in questa direzione: come già descritto, l'intenzione è quella di tracciare traiettorie di apprendimento connesse agli obiettivi delle Aziende sanitarie e definite dall'insieme degli interventi formativi programmati per i singoli professionisti, all'interno dei gruppi di lavoro.

<sup>10</sup> La rilevazione dei bisogni non è un'indagine "sopra" il personale, ma coinvolge i professionisti, 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. Quando si parla di analisi dei bisogni, spesso ci si chiede: ma i bisogni di chi? Dell'organizzazione, del professionista, del cittadino-utente? Spesso nelle Aziende sanitarie questi bisogni tendono a non coincidere. La rilevazione dei bisogni deve quindi considerarsi come evento prevalentemente relazionale, che consente l'incontro dei diversi attori organizzativi, in un continuo movimento spesso privo di linearità, e chiarisce 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 dell'organizzazione, spinta all'innovazione che caratterizza uno specifico contesto. Le tecniche a disposizione per le analisi dei fabbisogni si incentrano, in genere, su strumenti di carattere qualitativo come questionari, interviste o focus group.

In generale, è importante che l'analisi sia 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 ed evitando che la formazione venga vissuta come imposizione dall'alto. La rilevazione dei bisogni non dovrebbe essere orientata esclusivamente alla ricerca del gap tra competenze attuali e competenze necessarie (da colmare con l'azione formativa), ma all'individuazione delle opportunità relative a percorsi di sviluppo professionale fattibili e condivisi. Per essere efficace l'analisi dei fabbisogni formativi si deve connettere a momenti più o

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.

- Garantire la "conformità ambientale" (Salas *et al.*, 2012) ovvero realizzare una approfondita analisi del contesto per identificare - ed eventualmente rimuovere - ostacoli al raggiungimento degli obiettivi (ad esempio presenza delle tecnologie necessarie, spazi disponibili, coerenza con la normativa vigente, tempi e risorse umane a disposizione, ...).

È necessario quindi garantire le strutture organizzative adeguate e funzionali agli apprendimenti. Strutture, architetture, sistema 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 tanto maggiore quanto più l'evento formativo è vicino nel tempo alla situazione di bisogno.

## Letture consigliate

- Alberici, 2002.
- Brusciaglioni, 1997.
- Carli, Paniccia, 1999.
- Cifalinò, 2013.
- Duccio, 1990.
- Knowles, 1996.
- Knowles, Holton, 2008.
- Kraiger, 2014.
- Ruozi, 2005.
- Ruozi *et al.*, 2014.
- Salas *et al.*, 2012.
- Telfener, 2011.

---

meno approfonditi di analisi organizzativa, in grado di rilevare i principali fattori strutturali e culturali cui raccordare i percorsi di sviluppo per via formativa.

## 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 Paniccia (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.<sup>11</sup> 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.

È opportuna una considerazione 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 punta al tema dell'interprofessionalità, 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 ricorrente nelle osservazioni dell'Osservatorio regionale della formazione continua in quanto rappresenta uno dei perni intorno a cui ruota l'efficacia della formazione (e la sua credibilità). Nel Paragrafo successivo si provano a descrivere gli elementi relativi alla qualità del processo formativo in aula - osservati attraverso gli strumenti dell'Osservatorio - che si ritengono coerenti con le premesse epistemologiche e teoriche sulla formazione proposte finora.

### 3.2.1. Metodi di conduzione

Non esiste un assetto ideale di aula formativa: ad esempio, la disposizione in cerchio dei partecipanti non sempre facilita l'apprendimento, ma dipende dal progetto formativo che si è definito. Esiste invece un'indicazione sempre valida, ovvero il puntare alla coerenza tra gli assetti strutturali e gli obiettivi formativi che si vogliono raggiungere.

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 conclusività e direttività ai partecipanti, è più adatta a comportamenti prescrivibili e ad approcci meno critici, talvolta può determinare reazioni di rifiuto per la sua carica di

---

<sup>11</sup> Vedi nota 7.

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 a valorizzare di più 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 puntare sulla coerenza tra obiettivi didattici e tecniche che si vogliono utilizzare. In Tabella 1 sono presentati alcuni esempi, sicuramente non esaustivi, di modalità didattiche da utilizzare e come utilizzarle per affrontare i contenuti in aula. Per "acquisire conoscenze su procedure e protocolli" probabilmente risulterà più efficace la lezione frontale (meglio se interattiva), associata comunque a esercitazioni/addestramento; al contrario, per "cambiare modalità di comportamento" sarà importante fare sperimentare direttamente i professionisti attraverso *role playing* e simulazioni.

**Tabella 1.** Esempi di modalità didattiche (Castagna, 1993)

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

### **3.2.2. 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 "digerite". 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.

Le principali tecniche di didattica attiva sono brevemente descritte di seguito; nella Parte III si proverà a dare qualche indicazione utile per capire come riconoscerne una buona gestione.

#### *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 di gruppo. 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 dalla classe e non dal docente.

#### *Giochi formativi*

In generale, 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, 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:

- riflessione e analisi sistematica, in cui si invitano i partecipanti a parlare, si stabiliscono le norme di gruppo, si individua ciò che è successo e la natura della simulazione;
- intensificazione e personalizzazione, in cui i partecipanti descrivono l'esperienza e le loro sensazioni;
- 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.

#### *Role playing*

È una tecnica che prevede la drammatizzazione di comportamenti di ruoli sociali o 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 di lavoro.

## **Lectures recommended**

- Carli, Panizza, 1999.
- Castagna, 2012.
- Friedrich, Preiss, 2003.
- Cervero, Gaines, 2014.

### **3.3. Phase of accompaniment of learning**

As already stated, the formative phase alone is not enough to achieve the objectives of professional and organizational change that the formative processes propose to reach. It only contributes to achieving a minimum part of the potential change that can occur: the rest is played before and after.

The formation of the classroom can be defined as the factory of a "transient incompetence" that must then be situated in organizational and professional contexts, in the work processes of people, between people and their relationships. The classroom is therefore the place where new competences are born, which, to consolidate concretely, must be welcomed, accompanied, exercised.

For the success of an experience formative the phase of accompaniment is crucial, even if often, in the management of the learning process, it is not given the right value. At the end of the course, in fact, it is not rare for participants to be left with all the fatigue of transferring what learned in the work context. Often in health companies the expectation of results is subordinated to the need of "produce content": courses are realized, but beyond the boundaries of the classroom the territories become unknown and impassable, and often one desists from every attempt of intervention, with the risk of dispersion of the learning.

To be able to use a new learning, it is instead indispensable to build on the job site the opportunity to experiment and verify the competence just acquired, in order to accompany the neo-born learning in its transfer to practice. To manage the phase of transient incompetence it is necessary to create organizational contexts favorable, interested in the formation in as much a positive factor of evolution, guaranteeing a strong cohesion between the proposal formative and transferability to the professional context and with the involvement and the intervention of the company commitment (General Director, directors, responsible, etc.). It is a matter of "protected" spaces, experimental, where the error is not only possible, but is considered a pretext for a further learning.

The formators themselves must support the transfer of the learning in practice with experiences of formation on the field, audit, community of practice, etc., to activate at the end of the courses. In time, the figure of the tutor has assumed a relevant role in health companies of the Emilia Romagna, also in virtue of its function of accompaniment of the new competences and of promotion of the autonomy in professional contexts.

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 solo 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. 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.

### **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 più momenti di esperienza 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. Diversi autori sottolineano l'importanza dell'affiancamento di un tutor per sostenere e garantire il raggiungimento di risultati coerenti con un 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 è oggetto la figura del tutor 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).<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> 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 luglio 2017)

### *Comunità di pratica e tecnologie web 2.0*

Le nuove tecnologie rappresentano una grande risorsa per mantenere un legame con quanto appreso in aula e per approfondirlo, trasformarlo, discuterlo. Rendere disponibili articoli, testi, siti internet aiuta a consolidare e quindi a rendere più sicuro quanto appreso: biblioteche virtuali, spazi della intranet aziendale dove pubblicare articoli e documenti, e le opportunità offerte dall'*e-learning* possono dare la continuità necessaria a tenere viva la nuova competenza. Alcune piattaforme *ad hoc* possono supportare anche lo sviluppo di comunità di pratica: professionisti che agiscono gli stessi livelli di competenza, 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.

### **Letture consigliate**

- Priami *et al.*, 2015.
- Biocca *et al.*, 2007.
- Biocca *et al.*, 2009.
- Fabbri, 2007.
- Santoro, 2011.
- Wenger *et al.*, 2007.

## **3.4. Valutazione della formazione**

### **3.4.1. Premessa**

In generale, il tema della valutazione in ambito formativo pone 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 ultimo 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 (Matalucci, 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.<sup>13</sup>

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.

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.

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 questo aspetto diventa possibile - oltre che necessario - progettare una valutazione coerente con le intenzionalità dichiarate, identificando interlocutori, procedure, strumenti e tempi adeguati.

Occorre infine che la valutazione sia "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 un processo dialogico tra una pluralità di interlocutori (Scaratti *et al.*, 2005).

### **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 4*).

---

<sup>13</sup> Tra le funzioni dell'Osservatorio regionale per la formazione continua in sanità vi è la verifica dell'efficacia delle iniziative formative, non solo in termini 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.

### *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, *check list* 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 alla misurazione del grado di applicazione nella realtà professionale degli apprendimenti acquisiti nel corso dell'intervento formativo.

Questo tipo di valutazione avviene a fine percorso e non è circoscritta all'aula ma coinvolge l'ambiente organizzativo nel quale i soggetti operano. Tra le tecniche impiegate per evidenziare questi cambiamenti ci sono i focus group, svolti anche a diversi livelli gerarchici dell'organizzazione, le simulazioni (*role playing*, episodio significativo o incidente critico), 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.

In questa valutazione riveste una grande importanza la questione 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.

#### 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.

**Figura 4.** Valutazione di efficacia: livelli di analisi



In generale, all'Osservatorio regionale per la formazione continua in sanità interessa prioritariamente rilevare quanto la formazione riesca a incidere sui comportamenti professionali (L3) e su clima, benessere, qualità ed efficienza del lavoro nelle organizzazioni (L4). 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.

L'attività valutativa dovrebbe estendersi dunque a tutto il processo formativo e considerare tutti quegli elementi che incidono sulla capacità dei professionisti di utilizzare - all'interno dell'organizzazione - ciò che hanno appreso nel corso dell'intervento formativo, e sulla capacità dell'organizzazione di riconoscere e valorizzare gli apprendimenti dei partecipanti. Nello specifico, si esplorano:

- livello di conoscenza del contesto organizzativo da parte dei partecipanti e dei "vincoli" alla loro azione organizzativa;
- chiarezza del problema professionale/organizzativo e del tipo di contributo che la formazione può fornire;
- mutamenti nel tempo della situazione organizzativa rispetto alla quale sono stati definiti gli obiettivi formativi del corso;
- grado di esplicitazione e condivisione degli obiettivi formativi tra gli attori interessati (responsabili di funzione, referenti gerarchici dei partecipanti, partecipanti, progettisti della formazione, ...);
- livello di attenzione all'impiego e alla valorizzazione - nell'ambito lavorativo dei partecipanti - delle conoscenze/capacità acquisite nel corso dell'intervento formativo;
- grado di applicazione concreta delle abilità acquisite all'interno del contesto lavorativo ("trasferibilità");
- eventuali percorsi lavorativi e più in generale professionali e personali dei partecipanti all'intervento formativo (in termini sia quantitativi sia qualitativi);
- eventuale cambiamento nelle percezioni e culture relative ai propri ruoli professionali e ai contesti organizzativi di appartenenza che - si ipotizza - orientano le pratiche quotidiane.

## **Letture consigliate**

- Capaldo, 2008.
- Capaldo, 2009.
- Capaldo, 2012.
- Cifalinò, 2013.
- Grossman, Salas, 2011.
- Scaratti *et al.*, 2005.
- SNA - Scuola Nazionale dell'Amministrazione, 2014.



## 4. L'attività dell'ORFoCS

L'istituzione dell'Osservatorio regionale per la formazione continua in sanità va oltre il semplice recepimento di quanto definito negli accordi nazionali. L'attività dell'Osservatorio si declina nella strategia più complessiva di sviluppo del sistema di formazione continua della Regione Emilia-Romagna, basato su alcune premesse:

- la formazione è uno strumento essenziale per la realizzazione degli obiettivi aziendali. In questo senso, l'accreditamento della funzione formazione - come requisito imprescindibile per le strutture che erogano prestazioni nell'ambito e per conto del Servizio sanitario nazionale - conferma la capacità riconosciuta ai programmi formativi di incidere sui risultati attesi;
- l'apprendimento va considerato come processo continuo di lungo periodo. Ne consegue che i programmi formativi non sono considerabili come indipendenti gli uni dagli altri, in termini di effetti generati nei comportamenti e nei risultati organizzativi, ma devono essere pianificati e valutati in modo interdipendente. L'attenzione posta dalla Regione sul Dossier formativo va in questa direzione: l'ambizione è tracciare traiettorie di apprendimento connesse agli obiettivi aziendali e definite dall'insieme degli interventi formativi programmati per i singoli professionisti, all'interno dei gruppi di lavoro;
- affrontare il tema dell'efficacia formativa significa porre attenzione alle dinamiche che influenzano il trasferimento dell'apprendimento, cioè il grado in cui le conoscenze, la capacità, gli 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. Numerosi studi dimostrano che sono diverse le variabili (individuali, organizzativo-progettuali, di contesto) che, intervenendo prima, durante e dopo l'attivazione di un percorso formativo, favoriscono o inibiscono l'efficacia della formazione (Grossman, Salas, 2011).

Sulla base di queste premesse, il risultato atteso dall'ORFoCS è non solo verificare se, ma anche spiegare perché, come e quando la formazione possa generare un miglioramento delle *performance* aziendali. La riflessione sulla valutazione non può infatti essere disgiunta dalla necessità di ridefinire le prassi formative verso una ricerca dell'efficacia, nel rispetto delle caratteristiche dei processi di apprendimento dei singoli professionisti. Tra gli obiettivi dell'Osservatorio regionale vi è quindi anche quello di valorizzare e diffondere a tutto il sistema le buone pratiche formative osservate.

L'attività di osservazione e di valutazione dell'Osservatorio è orientata a esplorare qualità e grado di dettaglio della progettazione formativa e dei suoi obiettivi e sull'aggancio al contesto organizzativo interessato dall'intervento formativo.

## 4.1. Obiettivi e dimensioni indagate

Nello specifico, l'attenzione dell'Osservatorio regionale per la formazione si concentra sulle modalità e sul rigore qualitativo dell'offerta formativa, in particolare attraverso l'osservazione delle seguenti dimensioni:

- coerenza tra quanto dichiarato nei documenti di progettazione formativa e quanto effettivamente riscontrato nel corso della realizzazione del percorso formativo, che è la condizione minima indispensabile per garantire che un processo sia documentabile e che rientri nel programma ECM;
- efficacia della progettazione formativa, che - come descritto - deve occuparsi di tutte le fasi del processo: preparazione del contesto, erogazione della formazione, accompagnamento dei nuovi apprendimenti nella pratica professionale, valutazione non solo in termini di risultati del percorso formativo, ma di misura dei cambiamenti realizzati e della loro rilevanza rispetto all'operatività quotidiana (Cifalinò, 2013; Grossman, Salas, 2011);
- qualità del processo formativo in aula, che mira a valorizzare le capacità professionali di carattere metodologico degli organizzatori di formazione;
- impatto dell'iniziativa formativa, in termini di gradimento, di apprendimento, di cambiamento nei comportamenti professionali e organizzativi.

## 4.2. Composizione dell'Osservatorio

L'Osservatorio regionale per la formazione continua in sanità è composto da un coordinatore e da 36 osservatori, professionisti sanitari e non, individuati dalle Direzioni degli Enti sanitari provider tra coloro che già si occupavano di formazione, in modo che l'esperienza fatta nell'Osservatorio costituisca un'occasione per rinforzare competenze da poter utilizzare anche in Azienda.

La scelta è stata quella di privilegiare un approccio di valutazione tra pari: l'interesse non era infatti creare un organismo ispettivo ma incentivare gli scambi di esperienze e promuovere una cultura della formazione in cui la valutazione viene riconosciuta come risorsa pedagogica.

## 4.3. Visite osservative sul campo

L'ORFoCS opera attraverso visite di osservazione agli eventi formativi accreditati, ciascuna condotta da un *team* di 2 osservatori. Sono previste due modalità di visita:

- osservazione dell'evento formativo in atto. In analogia con l'attività dell'Osservatorio nazionale, anche l'ORFoCS effettua visite di osservazione di singoli eventi formativi durante il loro svolgimento. L'obiettivo è verificare la coerenza tra il dichiarato e il realizzato (requisiti logistici, organizzativi-gestionali e didattici) ed esplorare alcuni elementi relativi alla qualità del processo formativo in aula;
- verifica a evento concluso (*vista ex post*), con l'obiettivo di valutare, a distanza di alcuni mesi dalla conclusione dell'evento, i risultati prodotti in termini di costruzione del percorso formativo e di impatto.

A conclusione della visita, l'Osservatorio prepara un report che viene trasmesso al rispettivo provider affinché possa prenderne visione e allegare eventuali pareri o considerazioni in merito. Successivamente, l'Osservatorio invia alla Commissione regionale per la formazione continua il report con gli esiti delle visite in modo che essa possa effettuare ulteriori elaborazioni per la redazione del rapporto annuale sulla formazione continua (in cui evidenziare le buone pratiche diffuse in regione), nonché attuare eventuali azioni sanzionatorie.

#### **4.3.1. Procedura per la programmazione delle visite**

La Commissione regionale per la formazione continua orienta la scelta dei corsi da sottoporre a visita definendo i criteri per la selezione degli eventi: quante visite realizzare, ambiti tematici prioritari da esplorare, tipologie formative, ecc.

A differenza dell'Osservatorio nazionale, l'ORFoCS non fa visite a sorpresa: i provider sono preventivamente informati per entrambe le tipologie di visita, anche se con tempistiche diverse. Le visite *ex post* sono infatti programmate con largo anticipo, poiché necessitano di un'organizzazione e un'analisi della documentazione più complesse; le visite in occasione dell'evento sono comunicate solo pochi giorni prima, per poter avere a disposizione il progetto e il programma (con orario e sede) dell'evento.

Di seguito vengono descritte le due tipologie di visite realizzate dall'Osservatorio regionale e gli strumenti utilizzati. Come chiarito precedentemente, l'impianto valutativo dell'ORFoCS deve sicuramente rispondere all'esigenza istituzionale di garantire un monitoraggio sulla formazione continua erogata dai provider regionali, ma l'ambizione di questo organismo è fornire un'opportunità di riflessione e di crescita al sistema formativo regionale stimolando maggiormente le pratiche valutative. L'auspicio è che gli strumenti dell'Osservatorio regionale possano entrare nella cassetta degli attrezzi degli Uffici formazione dei provider e possano essere utilizzati anche per realizzare audit interni.

#### **4.3.2. Visita dell'evento in atto**

Ogni visita comporta l'osservazione di un singolo evento formativo durante il suo svolgimento. Per eventi di più giornate la visita viene effettuata nel primo o nell'ultimo giorno di corso.

Per guidare l'attività di osservazione in questa tipologia di visita sono state costruite due griglie: la prima serve a rilevare la coerenza tra il progetto accreditato e la sua effettiva realizzazione; la seconda ha invece l'obiettivo più ambizioso e complesso di entrare nel merito della qualità del processo formativo.

# STRUMENTI PER LA VISITA DI OSSERVAZIONE DELL'EVENTO FORMATIVO

Ogni visita comporta l'osservazione di un singolo evento formativo durante il suo svolgimento, attraverso l'utilizzo di due griglie e la produzione di un report conclusivo.

Per eventi di più giornate, la visita viene effettuata nel primo o nell'ultimo giorno di corso.

Il team di visita è composto da due osservatori.

Gli esiti dell'osservazione vengono riferiti al provider attraverso la stesura - curata dagli osservatori - di un report che riporta in forma sintetica e narrativa quanto rilevato attraverso le griglie.

Per informazioni  
Maria Barbara Lelli  
Agenzia sanitaria e sociale regionale  
Regione Emilia-Romagna  
[blelli@regione.emilia-romagna.it](mailto:blelli@regione.emilia-romagna.it)

Aggiornamento: giugno 2015

<b><i>Titolo e ID dell'evento osservato</i></b>
<b><i>Provider</i></b>
<b><i>Sede dell'evento</i></b>
<b><i>Data dell'osservazione</i></b>
<b><i>Durata dell'osservazione</i></b>
<input type="checkbox"/> <i>Prima giornata</i> <input type="checkbox"/> <i>Ultima giornata</i> <input type="checkbox"/> <i>Unica giornata</i>
<b><i>Osservatore 1:</i></b>
<b><i>Osservatore 2:</i></b>

### Griglia 1. Coerenza tra il progetto accreditato e la sua effettiva realizzazione

Questa griglia consente di esplorare, nel corso di una visita durante l'evento, gli elementi minimi essenziali che testimoniano la corrispondenza delle dichiarazioni fatte in sede di accreditamento ECM. La descrizione del significato attribuito a ciascun valore è indicata nelle caselle.

CRITERIO	DESCRIZIONE DEL CRITERIO	INVALIDANTE	CONFORMITÀ		QUALITÀ (insoddisfacente, adeguato, qualificante)			NOTE	
			SÌ	NO					
a	Partecipanti	Verifica del numero dei partecipanti	Non ci sono partecipanti	≤ al dichiarato	> al dichiarato	Il numero dei partecipanti compromette l'efficacia dell'evento	Il numero dei partecipanti mantiene l'efficacia dell'evento	Il numero dei partecipanti è appropriato per l'evento	
b	Sistema di rilevazione delle presenze	Modalità di rilevazione delle presenze partecipanti e docenti	Nessuna rilevazione			Registrazione una sola volta (es. solo inizio o solo fine evento)	Registrazione all'inizio e alla fine del progetto/ evento formativo	Registrata con sistemi di controllo "puntuali" (doppia firma ogni giornata, annotazione di eventuali uscite anticipate, ecc.)	

*segue*

CRITERIO	DESCRIZIONE DEL CRITERIO	INVALIDANTE	CONFORMITÀ		QUALITÀ (insoddisfacente, adeguato, qualificante)			NOTE	
			SÌ	NO					
c	Sede di svolgimento/ comfort/ assetto didattico	Verifica della corrispondenza e adeguatezza della sede e idoneità delle attrezzature rispetto ai partecipanti, agli obiettivi e alla metodologia utilizzata	Non esiste la sede			Compromette lo svolgimento dell'evento	Mantiene un buono svolgimento dell'evento	Favorisce un buono svolgimento dell'evento	
d	Durata e rispetto degli orari	Verifica della corrispondenza dell'orario di inizio/fine e del numero di ore erogate rispetto alle dichiarate	Lo scostamento tra la durata prevista e quella effettiva è superiore al 90%						
e	Programma	Corrispondenza in relazione a: docenti, contenuti e metodologie didattiche	Programma non riconoscibile						

segue

CRITERIO	DESCRIZIONE DEL CRITERIO	INVALIDANTE	CONFORMITÀ		QUALITÀ (insoddisfacente, adeguato, qualificante)			NOTE
			SÌ	NO				
f	Materiale didattico	Presenza e verifica della distribuzione del materiale, se previsto						
g	Prove di verifica degli apprendimenti (solo in ultima giornata)	Corrispondenza della modalità di valutazione dell'apprendimento	Non c'è valutazione			Il test di apprendimento è poco coerente con gli obiettivi, viene fatto frettolosamente, sembra costruito ai soli fini dell'adempimento ECM	Il test di apprendimento è coerente con gli obiettivi, ma non sembra dare un valore aggiunto al percorso	Il test di apprendimento è articolato su più prove. costituisce un momento di riflessione importante; pone domande che riprendono punti chiave del percorso formativo
h	Questionario di gradimento (solo in ultima giornata)	Somministrazione degli strumenti di verifica del gradimento	No, non è prevista alcuna modalità per indagare il gradimento dei partecipanti					

segue



CRITERIO	DESCRIZIONE DEL CRITERIO	INVALIDANTE	CONFORMITÀ		QUALITÀ (insoddisfacente, adeguato, qualificante)	NOTE
			SÌ	NO		
i	Conflitti d'interesse	Verifica dell'assenza di riferimenti a sponsor e/o nomi commerciali di farmaci, strumenti o presidi sanitari nei locali e nel materiale didattico.	Presenza di sponsor			

## Griglia 2. Qualità del processo formativo in aula

Questa griglia consente di esplorare, nel corso di una visita durante l'evento, alcuni elementi relativi alla qualità del processo formativo in aula. La descrizione del significato attribuito a ciascun valore è indicata nelle caselle.

CRITERIO	insoddisfacente	adeguato	qualificante	Osservazioni/ suggerimenti
a Accoglienza in prima giornata (presentazione obiettivi e programma, regole, contratto d'aula, ...)	<i>Nessuno spazio per il warm up, né per semplici presentazioni ... Si inizia subito con l'esposizione dei contenuti. Non si presentano, non si richiamano mai né obiettivi né contenuti ...</i>	<i>Avviene una minima presentazione dei docenti e dei partecipanti o solo dei docenti in eventi tipo convegni, seminari in cui sono presenti molti partecipanti In apertura, vengono presentati gli obiettivi formativi e le modalità ...</i>	<i>È stato dato un adeguato spazio al warm up d'aula e in generale alla conoscenza tra le varie figure presenti in aula (docenti, tutor, ...) Si richiamano gli obiettivi e il programma della giornata per costruire una mappa che possa orientare gli apprendimenti</i>	
Accoglienza in ultima giornata (richiamo al percorso e agli obiettivi, sintesi, presentazione dell'articolazione della giornata)	<i>Si parte senza avere fatto connessioni con i lavori precedenti; si inizia subito con l'esposizione dei contenuti senza presentare la giornata né gli obiettivi</i>	<i>Si presenta il programma della giornata, senza una chiara connessione con ciò che è stato fatto. In apertura, vengono presentati gli obiettivi formativi e le modalità ...</i>	<i>Si dedica uno spazio adeguato alla sintesi del percorso fatto per connettersi alla chiusura della giornata.. Si richiamano gli obiettivi e programma della giornata per costruire una mappa che possa orientare gli apprendimenti</i>	

segue

CRITERIO	insoddisfacente	adeguato	qualificante	Osservazioni/ suggerimenti
b Obiettivi e programma ( <b>coerenza</b> tra programma e obiettivi, quindi tra obiettivi dichiarati e le attività che vengono realizzate)	<i>Non c'è coerenza tra attività della giornata e obiettivi: non sono chiari gli obiettivi delle attività che si realizzano, le attività sono molto diverse tra loro e non collegate ...</i>	<i>C'è coerenza tra ciò che si fa e gli obiettivi che si vogliono raggiungere</i>	<i>C'è coerenza tra ciò che si fa e gli obiettivi che si vogliono raggiungere. Avviene una "meta-riflessione" continua su ciò che succede in aula  Periodicamente si fanno connessioni/collegamenti con contenuti precedenti e con gli obiettivi della giornata/corso</i>	
c Gestione dei tempi	<i>Modifica dei tempi in termini di aumento/ riduzione/tagli a scapito delle attività successive  La tempistica viene imposta ...</i>	<i>Rispetto dei tempi o lieve sfioratura che non compromette gli interventi successivi ...</i>	<i>Adattamento dei tempi in funzione delle esigenze di apprendimento ...</i>	

segue

CRITERIO	insoddisfacente	adeguato	qualificante	Osservazioni/ suggerimenti
d Presenza/gestione di esercitazioni, lavori di gruppo, ecc.	<i>Esercitazioni senza rielaborazione</i> <i>Esercitazioni "frettolose"</i> <i>Esercitazioni dichiarate ma non svolte</i> <i>Gruppi di lavoro troppo numerosi ...</i>	<i>Esercitazioni con discussione in plenaria, congruo numero dei partecipanti ai gruppi di lavoro ...</i>	<i>Esercitazioni discusse e collegate con il contesto professionale ...</i>	
e Strumenti di supporto all'apprendimento (slide, video, schede, strumenti web ...), se previsti	<i>Strumenti inadeguati</i> <i>Previsti strumenti ma non utilizzati</i> <i>...</i>	<i>Strumenti adeguati...</i>	<i>Strumenti adeguati e particolarmente innovativi ...</i>	

segue

CRITERIO	insoddisfacente	adeguato	qualificante	Osservazioni/ suggerimenti
f Clima d'aula (interesse, attenzione, coinvolgimento finalizzazione) *  * Eventuali polarità significative attraverso cui leggere il clima d'aula (rilassamento/tensione, finalizzazione/dispersione, fiducia sfiducia, ordine/disordine, partecipazione attiva/passività, interesse/ disinteresse, consenso/ conflitto)	<i>Rumore di fondo</i> <i>Perdita dell'attenzione dell'aula.</i> <i>Assenza di interventi anche se sollecitati</i> <i>Distacco</i> <i>Contesto "svalutante"</i> <i>Aggressività ...</i> <i>Via vai ...</i>	<i>Partecipazione dei partecipanti e confronto tra di loro</i>	<i>Partecipazione/interazione continua e con riferimenti all'esperienza personale</i> <i>Collaborazione e scambio</i> <i>Vivacità, coinvolgimento attivo</i> <i>Gestione dell'aggressività/conflitti con rielaborazioni finali condivise</i>	

*segue*

CRITERIO	insoddisfacente	adeguato	qualificante	Osservazioni/ suggerimenti	
g	Chiusura in prima giornata (come viene chiuso la giornata, c'è un richiamo a ciò che è stato fatto e che si andrà a fare ...)	<i>La giornata rimane "sospesa", il programma della giornata non si chiude, ci si dà appuntamento alla volta successiva, senza dire come e se verranno riprese le questioni in sospenso</i>  <i>Alcune domande rimangono senza risposte. Vengono ignorati i temi posti</i>	<i>La giornata si chiude, il programma è concluso come previsto, ci si dà appuntamento alla volta successiva, senza riprendere il programma svolto e senza anticipi sulle fasi successive</i>	<i>Si ripercorre ciò che è stato fatto, collegandolo alle fasi successive del corso. Si raccolgono feedback dei partecipanti sul percorso: su cosa si portano a casa, su eventuali temi lasciati in sospenso, sulle priorità da darsi ...</i>	
	Chiusura in ultima giornata (come viene chiuso il percorso, c'è un richiamo agli obiettivi e al senso del percorso ...)	<i>Il corso rimane "sospeso", non vengono richiamati gli obiettivi, non viene richiamato il senso del percorso e le eventuali ricadute nei contesti professionali ...</i>	<i>Vi è una chiusura del percorso, c'è una sistematizzazione di ciò che è stato fatto (richiamo a obiettivi e programma), vengono tratte delle conclusioni ...</i>	<i>Oltre a richiamare obiettivi e senso del percorso, vengono raccolti feedback sul percorso e condivisi tra i partecipanti. Attenzione alle prospettive (esempi: possibili utilizzi degli apprendimenti, prosecuzione del percorso ...)</i>  <i>Anticipazioni delle possibili criticità che i nuovi apprendimenti potranno incontrare nel contesto di lavoro</i>	

## **Format del rapporto conclusivo della visita di osservazione**

### **1. Anagrafica**

Titolo dell'evento osservato:

Obiettivi formativi:

ID evento:

Nome dell'organizzatore dell'evento:

Referente del provider, se presente

Sede dell'evento:

Data dell'osservazione:

Durata dell'osservazione:

Durata effettiva dell'evento:

Se evento di più giornate: osservazione in prima o ultima giornata?

È prevista una valutazione di ricaduta per questo evento?

Risponde ad obiettivi strategici aziendali?

Se sì, quali?

Osservatori:

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_

### **2. Risultati essenziali dell'osservazione con le griglie**

Griglia 1

Griglia 2

### **3. Conclusioni**

### **Indicazioni per la compilazione del report relativo alla visita**

Il report deve contenere gli esiti dell'osservazione svolta sull'evento in atto e ha l'obiettivo di riportare in forma sintetica e narrativa quanto rilevato attraverso le griglie.

Il report è diretto al responsabile del provider e al responsabile dell'Ufficio formazione del provider che - una volta letto il documento - potrà produrre delle proprie considerazioni ad integrazione e commento di quanto contenuto nel report.

È quindi fondamentale che il report sia redatto in modo chiaro, ponendo in evidenza gli aspetti salienti ai fini degli esiti delle osservazioni.

#### **1. Anagrafica dell'evento**

Questa sezione del report ha l'obiettivo di raccogliere informazioni per descrivere il corso e consentire a chi lo legge di comprendere alcuni elementi di contesto. Tali informazioni servono anche per classificare gli eventi e poterne elaborare le informazioni a fini statistici, una volta che tutti saranno inseriti in una banca dati informatica.

Questa parte è da compilare utilizzando i materiali inviati dai provider (progetto e programma).

#### **2. Risultati essenziali dell'osservazione con le griglie.**

Riportare in forma narrativa gli aspetti salienti contenuti nelle griglie, prendendo in esame ciascun indicatore e i punteggi attribuiti.

È importante non lasciare niente di implicito: le osservazioni riportate vanno motivate esplicitando gli elementi che caratterizzano la situazione osservata in modo che anche chi non era presente al momento dell'osservazione possa capire cosa abbia indotto gli osservatori ad attribuire un punteggio piuttosto che un altro o a fare determinate affermazioni. Ad esempio, non è sufficiente scrivere che "i partecipanti appaiono disattenti", occorre fornire tutti gli elementi che hanno indotto quella osservazione (c'è molto brusio in aula, c'è un continuo via vai dentro e fuori, ecc.).

È opportuno evitare giudizi, commenti o impressioni personali.

#### **3. Conclusioni**

Questa sezione contiene l'esito complessivo dell'osservazione, basata sulla sintesi degli indicatori delle due griglie, mettendo in evidenza i punti di forza e i punti di fragilità dell'evento. È importante evidenziarli entrambi, per quanto possibile.



*Possano essere utili alcune indicazioni per la compilazione della "Griglia 2. Qualità del processo formativo in aula".*

### *Accoglienza*

È una delle fasi più delicate del processo formativo in aula, vengono poste le condizioni su cui si basano il clima d'aula e la qualità ed efficacia del corso.

Un momento rilevante è il *warm up*, una sorta di riscaldamento teso a "rompere il ghiaccio" e a costruire e rinforzare le reti di relazioni tra i partecipanti. Per realizzare un buon *warm up* può essere sufficiente il tradizionale giro di presentazioni (elemento minimo di *warm up*). 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 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 tra i 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 lo spazio, 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).

Secondo la teoria dell'apprendimento adulto di Knowles, quando impara un adulto 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 del contratto d'aula, meno problemi di dinamica 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).

La fase di accoglienza implica infine un richiamo agli obiettivi delle attività previste e la presentazione dell'articolazione del percorso e della singola 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.

#### **INDICATORI UTILI PER L'OSSERVAZIONE DELLA FASE DI ACCOGLIENZA**

- Tempo dedicato al *warm up*
- Esplicitazione delle regole in aula
- Presentazione degli obiettivi formativi del percorso anche in termini di esiti attesi sugli apprendimenti e/o sulle *performance* lavorative
- Presentazione dell'articolazione del programma generale e della giornata (tempi e modalità)

#### **INDICATORI UTILI PER L'OSSERVAZIONE DELLA 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?

#### **INDICATORI UTILI PER L'OSSERVAZIONE DEI LAVORI DI GRUPPO**

Una gestione competente dei **lavori di gruppo** prevede la considerazione di alcuni criteri:

- dimensioni del gruppo (6-8 persone): è data a tutti la possibilità di intervenire?
- composizione del gruppo (eterogeneità verso omogeneità) che dipende dal compito e dal risultato che si vuole ottenere
- natura del 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
- luogo di lavoro: è adeguato all'attività richiesta?
- indicazioni preliminari (modalità, tempi di svolgimento, ...): sono esplicite e chiare? sono state spiegate le modalità di presentazione/restituzione dei lavori finali?
- ruolo del formatore: il formatore ascolta? facilita? risponde? gira fra i tavoli?

#### **INDICATORI UTILI PER L'OSSERVAZIONE DEL 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?

## **INDICATORI UTILI PER L'OSSERVAZIONE DEL DEBRIEFING**

In generale, l'obiettivo non è fare una lezione ma massimizzare lo sviluppo delle idee e lo scambio di gruppo. Alcuni elementi essenziali per un buon *debriefing* sono:

- l'azione di gioco va interrotta in modo forte (ritiro materiali, cambio di topografia) per segnare ritualmente il passaggio dalla fase di gioco/simulazione a quella di elaborazione
- il formatore deve tenersi fuori dalle discussioni, evitare di dire ciò che si sarebbe dovuto apprendere e sostenere tutti coloro che danno contributi, aiutando coloro che tendono a prevaricare a rispettare gli altri bisogni di partecipazione
- i silenzi devono essere rispettati e gli interventi giudicanti devono essere contenuti
- dopo la fine di un gioco o durante il *debriefing* non devono essere fatti *break* (deve esserci una continuità stretta tra i due momenti)

### *Clima d'aula*

Il clima d'aula comprende i livelli di partecipazione e coinvolgimento dei partecipanti all'evento formativo, nonché la capacità di gestione dei conflitti con condivisioni delle letture di ciò che accade in aula.

Osservare il clima d'aula non è cosa facile o - per lo meno - è a rischio di soggettività e si basa sulla percezione di ciascuno.

## **INDICATORI UTILI PER L'OSSERVAZIONE DEL CLIMA D'AULA**

Alcune categorie di lettura possono aiutare a leggere il clima d'aula attraverso polarità significative come rilassamento/tensione, finalizzazione/dispersione, fiducia/sfiducia, ordine/disordine, partecipazione attiva/passività, interesse/disinteresse, consenso/conflicto. Ci si possono porre inoltre alcune domande sulle relazioni che si osservano in aula, 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*?

### *Chiusura (delle singole giornate e del percorso)*

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

La chiusura, specie 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 (i possibili utilizzi degli apprendimenti, eventuale prosecuzione del percorso, ...), nonché dare anticipazioni delle possibili criticità che i nuovi apprendimenti potranno incontrare quando si cercherà di introdurli nel contesto di lavoro.

#### **INDICATORI DI UNA BUONA CHIUSURA**

- È stato dedicato alla chiusura un tempo adeguato? (o, al contrario, è risultata frettolosa?)
- Sono stati evidenziati gli obiettivi raggiunti, i punti salienti del corso e gli eventuali passi successivi?
- È stata posta 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 effettuata una prova di verifica? Sono stati 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)
- Il gruppo è stato salutato e ringraziato? Ringraziare e salutare il gruppo non fa mai male
- Puntualità: è finito 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.

#### **4.3.3. Visita a evento concluso (visita ex post)**

Ogni visita che esplora le diverse fasi del processo formativo comprende la realizzazione di:

- intervista al responsabile scientifico dell'evento e al progettista;
- intervista di gruppo ai partecipanti al percorso formativo.

In un'operazione valutativa di questo tipo non si può prescindere dal creare nuove occasioni di incontro con i differenti attori - coordinatori o referenti del corso, committenti, partecipanti -, trascorso un certo periodo di tempo dalla fine dell'evento formativo.

L'intervista al responsabile/progettista ripercorre le fasi di quella che è stata definita formazione per il cambiamento. Ha lo scopo di esplorare il livello di dettaglio in fase di progettazione degli interventi formativi, della traduzione degli obiettivi formativi del corso in competenze e della qualità della comunicazione degli obiettivi formativi ai partecipanti.

Dovrebbe consentire inoltre di rilevare il modo in cui si ritiene di utilizzare l'attività di valutazione per migliorare le azioni formative: viene esplorato in particolare l'approccio alla valutazione e l'interesse reale da parte degli organizzatori all'utilizzo dei dati/strumenti di valutazione per esaminare il proprio lavoro, per ri-elaborare l'esperienza effettuata, per ri-progettare le forme e i modi di erogare la propria attività.

L'intervista di gruppo ai partecipanti ha l'obiettivo di indagare in particolare:

- percezioni in merito alla variazione (inizio/fine corso) dei livelli delle conoscenze e delle capacità contemplate tra gli obiettivi formativi del corso;

- percezione dei cambiamenti (prima/dopo il corso) nel modo di affrontare e gestire le criticità lavorative;
- grado di correlazione percepito tra il profilo di competenze corrispondente agli obiettivi formativi del corso e le attività professionali dei partecipanti;
- “prodotti realizzati” nel periodo del percorso formativo (*project work*, altre iniziative progettuali, personalizzazione di approcci metodologici, procedure, ...) e analisi dell’effettivo utilizzo di tali prodotti nei contesti lavorativi dei partecipanti;
- eventuali ulteriori bisogni formativi.

Di seguito sono presentate le due tracce per le interviste.

### **Lecture consigliate**

- Cifalinò, 2013.
- Grossman, Salas, 2011.

## Traccia per l'intervista al responsabile del progetto e/o progettista

Questa griglia individua gli aspetti che devono essere analizzati per una verifica *ex post* di un evento formativo. Definisce la traccia per un'intervista semi-strutturata al responsabile e al progettista dell'evento.

Per **responsabile dell'evento** si intende la persona (o le persone) che il provider individua come chi concretamente ha avuto in carico la realizzazione del progetto e se ne è assunto la responsabilità rispetto ai contenuti al raggiungimento degli obiettivi. Dovrebbe corrispondere al responsabile scientifico ma a volte si tratta di qualcun altro che, pur non comparando nel progetto, di fatto ne cura l'effettiva realizzazione.

Per **progettista** si intende la persona (o le persone) che affiancano il responsabile e forniscono supporto metodologico rispetto al disegno e alla realizzazione del progetto. Il ruolo di progettista a volte viene svolto dal responsabile quindi, in questo caso i ruoli coincidono.

La griglia si compone di 4 sezioni che ripercorrono le fasi del processo formativo:

Sezione 1. ANALISI DI CONTESTO

Sezione 2. VALUTAZIONE DEL PROGETTO FORMATIVO

Sezione 3. VALUTAZIONE DEL TRASFERIMENTO DEGLI APPRENDIMENTI NEL CONTESTO LAVORATIVO

Sezione 4. UTILIZZO DELLA VALUTAZIONE

In ciascuna sezione sono riportate le domande per condurre l'intervista e alcune **DOMANDE DI SINTESI** che hanno l'obiettivo di raccogliere una valutazione sintetica sugli ambiti principali di ciascuna sezione. Sono gli osservatori che compilano ciascuna **domanda di sintesi**, dopo aver posto agli intervistati le domande che la precedono. Attraverso l'intervista gli osservatori possono, infatti raccogliere gli elementi informativi necessari a dare una risposta alla domanda di sintesi.

Nella griglia devono essere trascritte dagli osservatori solo le informazioni utili a motivare la risposta alla domanda di sintesi. Non è quindi necessario riportare nel dettaglio l'intera intervista ma solo gli elementi essenziali.

## Sezione 1. ANALISI DI CONTESTO

### 1.1. MOTIVAZIONI DEL PROGETTO

Si indaga l'allineamento strategico del progetto, cioè il collegamento del progetto formativo con i processi organizzativi per poter collegare i risultati della formazione ai risultati aziendali attesi. È importante distinguere gli obiettivi ascrivibili all'intervento formativo da quelli raggiungibili con altri tipi di interventi.

1.1.a. Da dove è nato il progetto?

1.1.b. Da una richiesta *top down* o da una richiesta *bottom up*? Da una priorità aziendale o da un bisogno che emerge dai professionisti, UO, o altri contesti aziendali?

Se è nato dall'alto (*TOP DOWN*)

1.1.c. Qual è l'obiettivo aziendale (di Direzione/Dipartimento/UO) a cui si intendeva rispondere con la formazione?

1.1.d. È a conoscenza di altri interventi previsti oltre la formazione per il raggiungimento dell'obiettivo aziendale? Se sì, quali?

Se è nato dal basso (*BOTTOM UP*)

1.1.e. Qual è il problema a cui si intendeva rispondere con la formazione?

1.1.f. Come è stato identificato (analisi di dati, incidenti, reclami, ecc.)?

1.1.g. È a conoscenza di altri interventi previsti oltre la formazione per la risoluzione del problema? Se sì, quali?

#### DOMANDA DI SINTESI

È chiara la motivazione all'origine del progetto?

sì • no •

## 1.2. COINVOLGIMENTO DEGLI *STAKEHOLDER*

Si vuole indagare la dimensione del consenso intorno al progetto. Individuare e coinvolgere gli attori chiave è infatti molto importante per:

- rendere visibili le diverse sfaccettature e implicazioni del progetto formativo;
- concordare i risultati di comportamento e di performance attesi con la dirigenza;
- responsabilizzare (accountability for training) rispetto al raggiungimento degli obiettivi.

1.2.a. Quali *stakeholder* sono stati coinvolti e come (altre UO, Servizi, dirigenti, sindacati, utenti del Servizio)? Come si è tenuto conto del loro contributo in fase di progettazione?

1.2.b. Con il senno di poi chi sarebbe dovuto essere coinvolto e chi no? Perché?

### DOMANDA DI SINTESI

È stata attuata una strategia di creazione di consenso intorno al progetto con azioni specifiche (es. incontro con i responsabili/direttori, creazione di un gruppo di progetto allargato agli stakeholder)?

sì • no •

## 1.3. COINVOLGIMENTO DEI DESTINATARI

Il coinvolgimento dei destinatari della formazione è importante per:

- chiarire gli obiettivi della formazione e le aspettative;
- verificare i prerequisiti alla formazione;
- evidenziare l'importanza strategica della formazione in relazione al loro lavoro;
- prefigurare le opportunità di applicabilità di quanto appreso.

1.3.a. Sono stati coinvolti i partecipanti? Se sì, in che modo? Come si è tenuto conto del loro contributo?

1.3.b. Con il senno di poi come sarebbe dovuto avvenire il coinvolgimento e perché?

### DOMANDA DI SINTESI

C'è stato coinvolgimento dei destinatari in fase progettazione e/o di avvio?

sì • no •



#### **1.4. ELEMENTI DI CONTESTO FACILITANTI/OSTACOLANTI IL RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI**

Si intende verificare se in fase progettuale è stata fatta una adeguata analisi del contesto per identificare gli eventuali elementi ostacolanti e/o facilitanti per il raggiungimento degli obiettivi formativi (es. clima organizzativo, tecnologie, tempi, ambienti/spazi, normativa, risorse umane, ...).

1.4.a. Sono state predisposte le condizioni di contesto necessarie al raggiungimento dell'obiettivo formativo?

1.4.b. Con il senno di poi sono emersi elementi di cui sarebbe stato utile tenere conto?

[OPZIONALE]

1.4.c. Per esempio, si è tenuto conto dei seguenti elementi?

Questi sono solo alcuni esempi; occorre valutare di volta in volta quelli più opportuni da considerare e riportare all'intervistato.

- Procedure, protocolli, linee guida, PDTA, ecc. - Il nuovo comportamento è adeguato a quanto previsto nei protocolli, procedure, linee guida, ecc. utilizzati nell'organizzazione?
- Tecnologie - Sono disponibili le tecnologie necessarie a consentire il nuovo comportamento?
- Tempi - Sono stati definiti gli spazi di tempo necessari per l'esercizio del nuovo comportamento?
- Ambienti - Sono disponibili gli spazi ambientali necessari per l'esercizio del nuovo comportamento?
- Normativa - La normativa vigente consente lo sviluppo del nuovo comportamento?
- Risorse umane - Il nuovo comportamento potrebbe prevedere una variazione della dotazione organica del servizio?
- Sistemi premianti o sanzionatori - Sono previsti premi o sanzioni rispetto all'implementazione del nuovo comportamento?
- Sistemi di responsabilità - I responsabili condividono la necessità di implementare il nuovo comportamento?

#### **DOMANDA DI SINTESI**

In fase di progettazione si è tenuto conto degli elementi di contesto che potevano facilitare o ostacolare la riuscita del percorso?

si • no •

### **1.5. INTENZIONALITÀ DELLA FORMAZIONE**

Si intende esplorare la consapevolezza rispetto al tipo di cambiamento che si intendeva produrre con la formazione. Il livello di complessità del cambiamento indirizza la progettualità da mettere in campo e determina il livello di valutazione (L1, L2, L3, L4) necessario a misurare il raggiungimento degli obiettivi.

1.5.a. Quale risultato si intende ottenere con l'intervento formativo?

diffondere conoscenze

riflettere sulle pratiche professionali;

modificare comportamenti (tecnico-specifici, gestionali e relazionali)

modificare i processi di lavoro e/o migliorare il benessere organizzativo

---

## Sezione 2. VALUTAZIONE DEL PROGETTO FORMATIVO

Per compilare questa scheda gli osservatori hanno a disposizione anche il progetto formativo scritto fornito dal provider.

### 2.1. OBIETTIVI FORMATIVI

Una corretta definizione degli obiettivi formativi è fondamentale per scegliere le metodologie didattiche più opportune e poter valutare gli esiti di un programma formativo.

2.1.a. Quali erano gli obiettivi formativi (generali, intermedi e specifici) dell'evento? (confronto con quanto scritto sul progetto)

2.1.b. Sono stati ridefiniti in corso d'opera? Se sì, perché?

#### DOMANDE DI SINTESI

C'è coerenza tra quanto rilevato nell'intervista e quanto scritto nel progetto? Gli obiettivi generali, intermedi, specifici sono stati definiti in maniera puntuale rispetto alla descrizione fornita dall'intervistato?

sì • no •

Gli obiettivi formativi specifici sono stati definiti in termini di comportamenti attesi?

sì • no •

### 2.2. ESITI

Utilizzando il modello di Kirkpatrick si cerca di esplorare quali sono stati gli esiti del percorso in termini di:

L1 Reazione e soddisfazione	Misure della percezione rispetto a soddisfazione (clima, docenti, logistica, materiali, ...), utilità percepita (appropriatezza dei contenuti, del progetto, dell'analisi dei bisogni), intenzione al trasferimento.
L2 Apprendimento	Misure dei cambiamenti nelle conoscenze, capacità e atteggiamenti come conseguenza del programma formativo
L3 Comportamento	Misure dei cambiamenti intercorsi nel comportamento sul lavoro e di specifiche applicazioni del programma formativo (trasferimento)
L4 Risultati	Misure dei cambiamenti intercorsi nei risultati aziendali come conseguenza del programma formativo

2.2.a. Come è stata valutata l'efficacia dell'evento e con quali risultati?

Per ciascun livello della valutazione specificare gli indicatori utilizzati (se definiti) e gli esiti. È necessario richiedere al provider di mostrare le evidenze documentali che attestano le azioni svolte e i risultati dichiarati. Esempi di evidenze sono questionari utilizzati, testo di una prova scritta, project work, esiti di lavoro di gruppo, relazione finale del corso, report di elaborazione dei questionari, report di focus group, ecc.

Livello	Indicatori/Standard	Risultati	Evidenze
L1 Reazione e soddisfazione			
L2 Apprendimento			
L3 Comportamento			
L4 Risultati			

#### DOMANDA DI SINTESI

Sono stati valutati gli esiti in termini di:

L1 Reazione e soddisfazione?	sì •	no •
L2 Apprendimento?	sì •	no •
L3 Comportamento?	sì •	no •
L4 Risultati?	sì •	no •

### 2.3. DOCENZA

2.3.a. Come valuta la qualità della docenza?

2.3.b. Sono stati utilizzati strumenti per valutarla? Quali risultati?

#### DOMANDA DI SINTESI

È stata valutata la docenza?

sì • no •

### 2.4. METODI DIDATTICI E LE TECNICHE FORMATIVE

Si indaga la coerenza tra gli obiettivi formativi e i metodi didattici e le tecniche utilizzate. Fare un confronto e integrazione con quanto scritto sul progetto.

2.4.a. Quali metodi e tecniche didattiche sono stati utilizzati?

2.4.b. Sono risultati adeguati al raggiungimento degli obiettivi formativi?

#### DOMANDA DI SINTESI

Le tecniche didattiche sono appropriate agli obiettivi formativi e al numero dei partecipanti?

sì • no •

### Sezione 3. VALUTAZIONE DEL TRASFERIMENTO DEGLI APPRENDIMENTI NEL CONTESTO LAVORATIVO

#### 3.1. LE STRATEGIE DI SUPPORTO AL TRASFERIMENTO

3.1.a. Quali strategie/azioni/ strumenti avete adottato per supportare il trasferimento degli apprendimenti nel contesto di lavoro?

##### DOMANDA DI SINTESI

È stata predisposta una strategia di accompagnamento agli apprendimenti a seguito del percorso formativo?

sì • no •

#### 3.2. I VINCOLI/LE RISORSE AL TRASFERIMENTO

3.2.a. Ci sono condizioni critiche che hanno ostacolato il trasferimento degli apprendimenti nel contesto professionale?

3.2.b. Ci sono stati elementi facilitanti il trasferimento degli apprendimenti nel contesto professionale?

##### DOMANDA DI SINTESI

È stata predisposta una strategia di accompagnamento agli apprendimenti a seguito del percorso formativo?

sì • no •

## Sezione 4. UTILIZZO DELLA VALUTAZIONE

### 4.1. FEEDBACK SUGLI ESITI

Esplora l'approccio alla valutazione: la valutazione non ha solo l'obiettivo di dare conto di quanto viene fatto ma - soprattutto per la formazione - la restituzione di un *feedback* ai partecipanti e ai diversi soggetti coinvolti ha un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento individuale e organizzativo.

4.1.a. Gli esiti raccolti dalla valutazione del percorso sono stati restituiti o saranno restituiti agli stakeholder e/o ai partecipanti?

4.1.b. Se sì, con quali modalità e con quali obiettivi?

Ad esempio:

- esiti dei questionari di gradimento utilizzati dall'Ufficio formazione per riconfermare i docenti e dal progettista per rivedere le edizioni successive
- esiti delle prove di apprendimento utilizzati come stimolo dal docente nel *follow up*

#### DOMANDA DI SINTESI

Gli esiti della valutazione vengono restituiti ai partecipanti/agli stakeholder?

sì • no •

## Traccia per l'intervista ai partecipanti

Quella che segue è la traccia che gli osservatori devono seguire per realizzare l'intervista di gruppo a un campione di partecipanti a un evento formativo, oggetto di monitoraggio da parte dell'ORFoCS.

L'indicazione è che un osservatore conduca e che l'altro prenda appunti sulla base della medesima griglia.

Prima dell'intervista è necessario che gli osservatori:

- si presentino con nome, cognome e Azienda di provenienza;
- presentino molto brevemente l'ORFoCS;
- spieghino gli obiettivi dell'intervista;
- indichino come verrà condotta l'intervista: chi conduce, chi scrive, chiedere eventualmente il permesso di registrare.

Subito dopo la propria presentazione, il conduttore inviterà i partecipanti a presentarsi brevemente con NOME, COGNOME, RUOLO e AZIENDA/SERVIZIO DI PROVENIENZA.

La traccia si compone di un esercizio iniziale e di 3 domande accompagnate da domande stimolo, nonché di una formula per chiudere l'incontro. Le domande stimolo sono pensate per dare un aiuto ai conduttori dell'intervista nel caso in cui la discussione in gruppo sia particolarmente povera o si arresti (non è quindi obbligatorio porle).

### ESERCIZIO DI RISCALDAMENTO

L'obiettivo della domanda è aiutare i partecipanti a entrare nel tema dell'intervista. Va posta come esercizio individuale dando ai partecipanti circa 5 minuti di tempo per riflettere: possono scrivere, appuntarsi qualche parola chiave su un foglio o semplicemente pensare. Dopo breve dovranno condividere quanto emerso dalla riflessione.

Per iniziare vi chiediamo di prendervi 5 minuti di tempo (individualmente) per provare a ripensare al percorso formativo frequentato e appuntarvi (se volete) quello che maggiormente ricordate, rispetto ai contenuti trattati o in generale a ciò che maggiormente vi è rimasto. Esprimete molto liberamente ciò che vi viene in mente (inclusi il clima, i colleghi, ecc.).

*Lasciare qualche minuto di tempo.*

Chi ha voglia di raccontare ciò che gli è venuto in mente?

*Il conduttore qui propone un giro di tavolo per raccogliere quanto emerso dai partecipanti e lo appunta sulla lavagna a fogli mobili. Può essere utile rileggere quanto emerso per stimolare i partecipanti ad entrare nel merito della valutazione del corso.*

### DOMANDA 1. UTILIZZO DEGLI APPRENDIMENTI

Passiamo alla prossima domanda: Ritenete di avere acquisito delle conoscenze in più con la partecipazione al corso? Se sì, credete che gli apprendimenti raggiunti siano stati trasferiti nella vostra pratica professionale?



#### DOMANDA STIMOLO

Potete portare un esempio o un episodio in cui pensate di avere utilizzato gli apprendimenti acquisiti con il corso?

### DOMANDA 2. FATTORI OSTACOLANTI O FAVORENTI IL TRASFERIMENTO DEGLI APPRENDIMENTI

Quali sono stati, secondo voi, gli elementi che hanno facilitato o, al contrario, ostacolato il trasferimento degli apprendimenti nella pratica? La riflessione è aperta sia ad elementi strettamente legati al corso (qualità del progetto, dei contenuti, tempi e modalità di erogazione, ecc.) sia a condizioni legate al contesto di applicazione (il gruppo di lavoro, l'organizzazione, i sistemi di responsabilità, ma anche tempi, spazi, strutture ecc.).

### DOMANDA 3. IPOTESI DI MIGLIORAMENTO

Alla luce dell'esperienza fatta, cosa proporreste per migliorare il percorso formativo?



#### DOMANDA STIMOLO

Riuscite a fare ipotesi sul piano didattico (metodi e tecniche utilizzate) o sul piano organizzativo (destinatari coinvolti, tempi, ...)?

### CHIUSURA

L'intervista è conclusa. Grazie per la collaborazione e la partecipazione. Riceverete un report contenente la sintesi della discussione fatta oggi: vi chiederemo di leggerlo e verificare se concordate con i contenuti espressi. Potrete così apportare le modifiche e le integrazioni che riterrete più opportune prima che il report venga consegnato all'organizzatore dell'evento (provider/Azienda sanitaria).



# Conclusioni

Questo lavoro nasce da anni di pratica e studio - da parte della Funzione Formazione dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale dell'Emilia-Romagna in dialogo costante con le Aziende sanitarie - sulle dimensioni e sugli aspetti che rendono efficace la formazione continua in un sistema complesso come quello sanitario. In questa cornice, le attività dell'Osservatorio regionale per la qualità della formazione continua sono state e sono tuttora ambito di sperimentazione e raccolta degli elementi essenziali che consentono di collegare la teoria al piano operativo. Lo sforzo fatto per predisporre questo manuale è stato sistematizzare gli esiti dell'attività di ricerca con quelli del lavoro degli osservatori, spingendosi a definire alcuni elementi fondamentali che dovrebbero caratterizzare la formazione in sanità.

Come detto più volte nel documento, l'impegno dell'Osservatorio regionale è non solo verificare se, ma anche spiegare perché, come e quando la formazione possa generare un miglioramento delle *performance* aziendali. La riflessione sulla valutazione non può infatti essere disgiunta dalla necessità di ridefinire le prassi formative verso una ricerca dell'efficacia, nel rispetto delle caratteristiche dei processi di apprendimento dei singoli professionisti.

Il senso dell'Osservatorio risiede proprio in questo: valorizzare e diffondere a tutto il sistema sanitario regionale le buone pratiche formative osservate; e così pure il senso della Funzione Formazione dell'Agenzia sanitaria e sociale regionale: provare a sistematizzare, a dare ordine, a sensibilizzare, per creare un sistema regionale in grado di governare ed erogare una formazione che sia realmente efficace, che abbia un impatto sui professionisti e sulle organizzazioni.

Questo manuale può essere considerato come uno degli esiti di tali azioni, con la speranza che si riveli uno strumento utile.



# Riferimenti bibliografici

## **Nota**

Con il fondino grigio sono indicate le "Letture consigliate" nel documento.

Tutti i link sono stati verificati a luglio 2017.

- Alberici A. *L'educazione degli adulti*. Carocci, 2002.
- 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>
- 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>
- 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.
- Brusciaglioni M. *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*. FrancoAngeli, Milano 1997 (2002).
- Bucci F, Bonavita V, Terenzi V, Paniccia RM. Le lezioni emozionate: un'esperienza. In Carli R, Grasso M, Paniccia 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.  
<http://portaledellaformazione.sspa.it/?p=53>
- Capaldo G. Il monitoraggio dei progetti formativi. 2009.  
<http://portaledellaformazione.sspa.it/?p=62>
- Capaldo G. Tecniche e strumenti per la valutazione in itinere. 2012.  
<http://portaledellaformazione.sspa.it/?p=50>
- Carli R, Paniccia 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](http://www.accme.org/sites/default/files/2014_Effectiveness_of_Continuing_Medical_Education_Cervero_and_Gaines_0.pdf)

- Cifalinò A. *Misurazione delle performance aziendali e valutazione della formazione*. FrancoAngeli, 2013.
- 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.
- 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.
- Kirkpatrick DL. Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training and Development*, 50: 54-58, 1996.
- Knowles M, Holton EF III, Swanson RA. *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. FrancoAngeli, Milano, 2008.
- Knowles M. *La formazione degli adulti come autobiografia*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 1996.
- 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>
- 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](http://www.dialoghi.org/files/Dialoghi_Mattalucci_Sarati_1_2011.pdf)
- Pisacane C. Rethinking continuing medical education. *BMJ*, 337: 490-491, 2008. <http://www.bmj.com/content/337/bmj.a973>
- 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.
- 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. <http://www.mattioli1885journals.com/index.php/actabiomedica/article/download/4791/3528>
- 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>
- 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, 2005.
- SNA - Scuola Nazionale dell'Amministrazione. *Linee guida per la formazione nelle pubbliche amministrazioni*. 2014.  
<http://portaledellaformazione.sspa.it/?p=888>
- Telfener U. *Apprendere i contesti. Strategie per inserirsi in nuovi ambiti di lavoro*. Raffaello Cortina Editore, Milano, 2011.
- 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.
- 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.

