

VOLUME 3

AWARE

Ageing Workers Awareness to Recuperate Employability

PRODOTTI



PARTNER DEL PROGETTO AWARE	ACRONIMO
Dipartimento Politiche Sociali e del Lavoro - Ufficio Fondo Sociale Europeo della Provincia Autonoma di Trento – Italia – <i>Soggetto promotore</i>	PAT
Ayuntamiento de Laredo - Spagna	M.LAREDO
Istituto Superiore Mario Boella - Italia	ISMB
PgP Consultores - Spagna	PgP
Università degli Studi di Trento - Dipartimento di Scienze della Cognizione e della Formazione - Italia	DISCOF-Unitn
Istituto Ricerche Economiche e Sociali (Struttura nazionale) - Italia	IRES
Finnish Institute of Occupational Health - Finlandia	FIOH
Camera di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura di Trento - Italia	CCIAA
Ministry of Education - Education Division - Department of Further Studies and Adult Education - Malta	DFSAE
University of Ljubljana - Faculty of Social Sciences - Department of Sociology - Centre for Welfare Studies - Slovenia	CWS Unilu

Il progetto è stato finanziato con il sostegno della Comunità Europea. Il contenuto della presente pubblicazione riflette l'opinione dell'autore. La Commissione non è responsabile dell'uso che potrebbe esserne fatto.

The project has been financed with the support of the European Community. The contents of this publication reflect the views of the author. The European Commission is not responsible for any use that may be made thereof.

VOLUME 3 - PRODOTTI

INDICE

PREMESSA	5
 WP1 - Analisi delle dinamiche occupazionali, nonché della domanda e dell'offerta di attività formative	
- Il modello per la rilevazione e l'analisi dei fabbisogni formativi dei lavoratori over 45 anni.....	17
- Conclusiones del análisis demográfico, de tendencias de empleo y de la oferta y demanda de actividades formativas para trabajadores/as de mayor edad de la zona oriental de Cantabria.....	171
 WP2 - Approcci e strategie formative per promuovere l'apprendimento degli adulti	
- Principi guida per la formazione degli adulti over 45	201
 WP3 - Condizioni socio-istituzionali di contesto per lo sviluppo della formazione a tutte le età	
- Gli over 45 nel territorio trentino: un'analisi SWOT	355
- Informe de resultados de paneles de expertos y encuestas: realidad laboral y formativa de los mayores de 45 años en la zona oriental de Cantabria.....	365
 WP4 – Formazione	
- Le azioni di formazione dei formatori realizzate.....	393
 L'esperienza finlandese	
- Promotion and maintenance of work ability (PMWA) - a concept for prolongation of work career in Finland.....	468
- Adult education in Finland.....	477



PREMESSA

I rapporti contenuti nel presente volume mirano a fornire uno spaccato della vasta produzione di *report* – frutto di indagine o relativi all’attuazione delle diverse fasi progettuali – previsti nell’ambito del Progetto AWARE. In questa prospettiva, i partner titolari di ciascuna delle principali *Work Phases* (WP) attorno alle quali si è articolato il percorso compiuto dal Progetto AWARE hanno indicato quello che, alla luce delle esperienze di indagine o sperimentali portate a termine, è risultato essere il prodotto maggiormente rappresentativo del lavoro svolto, significativo in termini di acquisizioni compiute, pregnante sotto il profilo della trasferibilità delle acquisizioni stesse ad altri contesti.

Per quanto riguarda la *Work Phase* 1, denominata “Analisi delle dinamiche occupazionali e della domanda e offerta di attività formative”, il prodotto presentato a cura del *leader* di WP, il Dipartimento Politiche Sociali e del Lavoro - Ufficio Fondo Sociale Europeo della Provincia Autonoma di Trento (PAT), è “Il modello per la rilevazione e l’analisi dei fabbisogni formativi dei lavoratori over 45 anni”. Il *report*, che restituisce gli esiti dell’inedita applicazione del modello di analisi dei fabbisogni alla categoria dei lavoratori con più di 45 anni di età, risulta articolato in tre distinte parti. Nella prima parte sono presentate le caratteristiche del modello di rilevazione, così come esso è stato definito adattando lo strumento operativo già utilizzato dalla Provincia Autonoma di Trento a supporto della programmazione annuale delle attività formative. Nella seconda parte del *report* è descritta nel dettaglio la sperimentazione realizzata sul campo, entrando nel merito delle sue modalità di attuazione e degli esiti conseguiti, con l’obiettivo di porre in luce in particolare le questioni di carattere metodologico e applicativo. Nella terza parte il documento si sofferma infine sulle condizioni di trasferibilità del modello sperimentato e sui principali punti relativi all’ampliamento della gamma delle possibilità della sua applicazione.

Nell’ambito della *Work Phase* 1, l’Ayuntamiento de Laredo, partner spagnolo del Progetto, ha condotto analogamente a quanto avvenuto in provincia di Trento una analisi di scenario relativamente alle dinamiche occupazionali della popolazione *target* e alle condizioni della domanda e offerta di formazione rivolta ai lavoratori maturi, qui presentata in forma di sintesi con il titolo “Conclusiones del análisis demográfico, de tendencias de empleo y de la oferta y demanda de actividades formativas para trabajadores/as de mayor edad de la zona oriental de Cantabria”. Questo *report* è da intendersi in stretta relazione con l’analogo *report* prodotto dall’Ayuntamiento de Laredo nell’ambito della *Work Phase* 3 a seguito della realizzazione di una indagine *panel* con un grup-

po di esperti in tema di lavoratori maturi e dinamiche formative, intitolato: “Informe de resultados de paneles de expertos y encuestas: realidad laboral y formativa de los mayores de 45 años en la zona oriental de Cantabria”.

Per quanto concerne la WP2, denominata “Analisi degli approcci e delle strategie formative per promuovere l’apprendimento degli adulti”, il partner *leader* di WP, l’Istituto Superiore Mario Boella (ISMB), presenta il prodotto “Principi guida per la formazione degli adulti *over 45*”. Tale documento costituisce uno dei dispositivi fondamentali del Progetto AWARE, che sta alla base dello sviluppo in chiave sperimentale delle azioni proposte nonché alla radice della loro trasferibilità in altri contesti territoriali. Il *report* presentato assume la funzione di proporre alcuni principi metodologici che siano in grado di guidare, da un punto di vista andragogico e didattico, i formatori e i docenti nella progettazione e nello sviluppo di percorsi formativi rivolti a individui di età adulta che abbiano maturato una significativa esperienza di lavoro e di vita. Al tempo stesso, i principi presentati, denominati “Principi guida” proprio per il loro carattere orientativo, per mandato progettuale hanno svolto anche la funzione di rappresentare parte del materiale didattico che è stato utilizzato nella fase di formazione degli operatori del sistema formativo e dell’istruzione nella Provincia Autonoma di Trento così come nel comprensorio territoriale dell’Ayuntamiento de Laredo (Spagna).

Nel contesto della WP3, denominata “Approfondimenti sulle condizioni socio-istituzionali di contesto per lo sviluppo della formazione a tutte le età”, l’Istituto di Ricerche Economiche e Sociali (IRES) propone il *report* relativo a “Gli *over 45* nel territorio trentino: un’analisi SWOT”. Anche in questo caso occorre precisare che il documento nasce come derivazione diretta – nella specifica forma della matrice SWOT – dei contenuti e delle evidenze dei rapporti di ricerca/indagine curati dall’IRES stesso e riguardanti l’analisi dei fattori di fragilizzazione e gli studi di caso condotti nella WP1 e l’organizzazione del lavoro condotto nella WP3. Da questo punto di vista, esso rappresenta un interessante esercizio di metodo consistente nella organizzazione dei contenuti (conclusioni, risultati, ipotesi interpretative) di tali rapporti secondo la logica tipica dell’analisi/matrice SWOT: ne consegue che il merito dei contenuti della tavola SWOT proposta dipende esclusivamente dal merito dei rapporti di ricerca di riferimento. La valutazione della SWOT proposta necessita dunque di essere letta in stretta relazione con le analoghe valutazioni realizzate sui *report* di indagine in *input* (cfr. i materiali contenuti nel CD-rom allegato).

In relazione alla WP4, denominata “Formazione”, il Dipartimento di Scienze della Cognizione e della Formazione dell’Università di Trento (DISCOF) propone il *report* “Le azioni di formazione dei formatori realizzate”.

Il documento contiene i due *project work* maggiormente significativi elaborati per l'appunto durante il percorso di formazione dei formatori compiuto (e così come rivisitati dallo stesso *staff* del Discof). Tali *project work* fanno riferimento, rispettivamente, all'Area Imprenditorialità (gruppo A) e all'Area Organizzativa (gruppo B). Ai due elaborati finali è stata aggiunta una parte introduttiva contenente alcuni riferimenti teorici sull'apprendimento negli adulti e concernente in particolare il senso generale del *project work* e la sua articolazione in fasi successive.

Completa il quadro tracciato dai *report* sinora introdotti il contributo del *partner* finlandese del Progetto AWARE, il Finnish Institute for Occupational Health (FIOH), il quale, con la proposta del documento "Promotion and maintenance of work ability (PMWA) - a concept for prolongation of work career in Finland", interviene a sostenere dal punto di vista concettuale, così come previsto in sede progettuale, le analisi svolte nell'ambito della WP2. A corollario di questo, un prospetto riepilogativo delle principali azioni di formazione rivolte ai lavoratori adulti in Finlandia, così come peraltro socializzate con le parti economico-sociali della PAT coinvolte nella WP3, è contenuto nel documento "Adult Education in Finland: General Information".

INTRODUCTION

The reports contained in this volume are intended to provide a sample of the vast number of reports produced, which are the result of the surveys or related implementation of the various planning phases that are part of the AWARE Project. In this context, the partners responsible for each of the principal Work Phases (WP) that go together to make up the AWARE Project have shown what, in the light of surveys and experiments that have been completed, has proven to be the most representative results of the work carried out, which is significant in terms of the acquisitions completed and is meaningful in terms of the possibility of transferring what has been acquired to other contexts.

As regards Work Phase 1, known as the “Analysis of the occupational dynamics and the supply and demand for training activities”, the results presented by the WP leader, the Department of Social Affairs and Employment - European Social Fund Office of the Autonomous Province of Trento (PAT), is “The model for determining and analysing the training needs of workers over 45 years of age”. This report, which covers the outcome of the new application of the needs analysis model for the over-45 category of workers, is broken down into three distinct parts. The first part introduces the characteristics of the survey model, as it was defined and adapting the working instrument already used by the Autonomous Province of Trento to support annual planning of training activities. The second part of the report gives a detailed description of the experimentation carried out in the field, and goes into the manner in which it was implemented and the outcome achieved, with a view to particularly highlighting questions of a methodological and application nature. Finally, the third part of the document deals with the conditions for transferring the model experimented and the main points in relation to extending the range of possible areas in which it can be applied.

As part of Work Phase 1 the Spanish partner in the project, the Ayuntamiento de Laredo, taking the same course of action as that taken in the Trento Province, carried out an analysis of the scenario in relation to the employment dynamics for the target population and the supply and demand conditions for training intended for adult workers. Here it was presented in a summarised form entitled “Conclusiones del análisis demográfico, tendencias de empleo y de la oferta y demanda de actividades formativas para trabajadores/as de mayor edad de la zona oriental de Cantabria”. This report is to be seen as being closely related to the similar report produced by the Ayuntamiento de Laredo as part of Working Phase 3, following the completion of a survey by

a panel of a group of experts into the subject of adult workers and training dynamics, entitled: “Informe de resultados de paneles de expertos y encuestas realidad laboral y formativa de los mayores de 45 años en la zona oriental de Cantabria”.

As far as WP2 is concerned, which is known as the “Analysis of training approaches and strategies for promoting instruction of adults”, the WP’s leading partner, the Istituto Superiore Mario Boella (ISMB), presented its findings “Guidelines for the training of adults over 45”. This document is one of the basic devices used in the AWARE Project, which forms the basis for developing the proposed actions on an experimental level and is at the root of the transferability of the same to other territorial contexts. The report presented fulfils the function of proposing some methodological principles that can be used to guide trainers and teachers from an andragogical and didactic point of view, in planning and developing training programmes aimed at adults that have considerable work and life experience. At the same time, in terms of the planning mandate the principles presented, referred to as “Guidelines” due to their guiding nature, also played the role of representing some of the didactic material that was used during training of workers in the training system and instruction in the Autonomous Province of Trento, as well as in the territorial area of the Ayunamiento de Laredo (Spain).

In the context of WP3, entitled “Further study of the socio–institutional context conditions for developing training for all ages”, the Istituto di Ricerche Economiche e Sociali (IRES) put forward its report on “The over 45s in the Trentino area: a SWOT analysis”. In this case too it should be pointed out that the document arose as a direct result – in the specific form of a SWOT matrix, from the content and evidence in reports on research/surveys carried out by IRES that deal with the analysis of fragility factors and the case studies carried out in WP1 and the organisation of the work carried out in WP3. From this point of view it represents an interesting method exercise, and included the organisation of the contents (conclusions, results, and interpretative suggestions) of these reports, according to a logic that is typical of SWOT analyses and matrixes. As a result the merit of the contents of the SWOT table proposed depends entirely on the merit of the reports on the relevant research. The assessment of the SWOT analysis provided must therefore must be read along with similar assessments carried out on the input from survey reports (see the material contained in the CD-Rom enclosed).

In relation to WP4, entitled “Training”, the Department of Cognitive Sciences and Training of the Università di Trento (DISCOF) provided their report entitled “Trainer training provided”. This document contains the two

project works that are most significant and that were drawn up during the training course for trainers that was carried out (and as reviewed by the Discof staff). These project works deal with the Entrepreneurial Area (group A) and the Organisational Area (group B) respectively. In addition to the two final documents was provided, an introduction that contains some theoretical references on training for adults and that specifically deals with the general direction of the project work and how this will be broken down in subsequent phases.

The picture drawn in the reports introduced thus far is completed by the contribution of the Finnish partner in the AWARE Project, the Finnish Institute for Occupational Health (FIOH), that, is putting forward its document “Promotion and maintenance of work ability (PMWA) - a concept for prolongation of work career in Finland”, takes action to provide support from a conceptual point of view, as planned at the planning stage, for the analyses carried out as part of WP2. This gave rise to a summary prospectus of the principal training actions aimed at mature workers in Finland, as well as socialisation with the economic-social parts of the PAT involved in WP3, which is contained in the document: “Adult Education in Finland: General Information”.

PREFACIO

Las relaciones que componen este volumen aspiran a ofrecer un cuadro de la amplia producción de informes –fruto de encuestas o resultado de la actuación de las distintas fases de proyecto– previstas en el ámbito del Proyecto AWARE. En esta perspectiva, los socios titulares de cada una de las principales *Work Phases* (WP) sobre las cuales se estructura el trabajo realizado en el Proyecto AWARE, indican lo que a la luz de las experiencias de estudio o experimentales completadas resulta ser el producto más representativo de la labor desarrollada, relevante en términos de adquisiciones realizadas, lleno de significado para el perfil de la transferibilidad de dichas adquisiciones en otros contextos.

Por lo que concierne a la *Work Phase* 1, denominada «Análisis de las dinámicas ocupacionales y de la demanda y oferta de actividades formativas», el producto presentado por el Departamento de Políticas Sociales y Empleo-Oficina Fondo Social Europeo de la Provincia Autónoma de Trento (PAT), líder de la WP, es “El modelo para detectar y analizar las necesidades de formación de los trabajadores mayores de 45 años”. El informe, que expone los resultados de la inédita aplicación del modelo de análisis de las necesidades de la categoría de trabajadores con más de 45 años de edad, se articula en tres partes diferentes. En la primera parte se presentan las características del modelo de detección, tal como ha sido definido al adaptar la herramienta operativa ya utilizada por la Provincia Autónoma de Trento en relación a la programación anual de las actividades formativas. En la segunda parte del informe se describe detalladamente la experimentación realizada en el campo, entrando en la sustancia de sus modalidades de actuación y de los éxitos logrados, con el objetivo de evidenciar en particular las cuestiones de carácter metodológico y aplicativo. En la tercera parte, por último, el documento se concentra en las condiciones de transferibilidad del modelo experimentado y en los puntos principales referidos a la ampliación de la gama de sus posibilidades de aplicación.

En el ámbito de la *Work Phase* 1, el Ayuntamiento de Laredo, socio español del Proyecto, análogamente a lo verificado en la Provincia de Trento, realiza un análisis del escenario referente a las dinámicas ocupacionales de la población *target* y a la condición de la demanda y de la oferta de formación orientada a los trabajadores maduros, aquí presentada sintéticamente con el título: “Conclusiones del análisis demográfico, de tendencias de empleo y de la oferta y demanda de actividades formativas para trabajadores y trabajadoras de mayor edad de la zona oriental de Cantabria”. Este informe debe considerarse estrictamente

tamente relacionado con el informe análogo presentado por el Ayuntamiento de Laredo en el ámbito de la *Work Phase 3* luego de la realización de una encuesta de panel de un grupo de expertos en el tema de trabajadores maduros y dinámicas formativas, titulado: “Informe de resultados de paneles de expertos y encuestas sobre la realidad laboral y formativa de los mayores de 45 años en la zona oriental de Cantabria”.

Por lo que concierne a la WP2, denominada «Análisis de los enfoques y de las estrategias formativas para promover el aprendizaje de los adultos», el socio líder de WP, el Instituto Superior Mario Boella (ISMB), presenta el producto “Principios guía para la formación de los adultos mayores de 45 años”. Este documento constituye uno de los dispositivos fundamentales del Proyecto AWARE, que es el fundamento de desarrollo en clave experimental de las acciones propuestas, así como la base para la transferibilidad en otros contextos territoriales. El informe presentado tiene la función de proponer algunos principios metodológicos que orienten, desde un punto de vista andragógico y didáctico, a los formadores y los docentes, en el proyecto y desarrollo de recorridos formativos destinados a individuos adultos que han madurado una experiencia significativa de trabajo y de vida. Al mismo tiempo, los principios presentados, denominados “Principios guía” justamente por su carácter orientativo y de proyecto cumplen también la función de presentar parte del material didáctico que se utilizó en la fase de capacitación de los operadores del sistema formativo y de instrucción en la Provincia Autónoma de Trento, así como en la comarca del Ayuntamiento de Laredo (España).

En el contexto de la WP3, denominada «Profundizaciones sobre las condiciones socio-institucionales de contexto para el desarrollo de la formación a cualquier edad», el Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales (IRES) propone el informe sobre a “Los mayores de 45 años en el territorio trentino: un análisis DAFO”. También en este caso, es necesario precisar que el documento nace como la derivación directa –en la forma específica de la matriz DAFO– de los contenidos y de las evidencias de los informes de investigación/encuesta coordinados por el IRES y referentes al análisis de los factores de fragilización y a los estudios de casos conducidos en la WP1 y a la organización del trabajo en la WP3. Desde este punto de vista, presenta un ejercicio interesante de método que consiste en la organización de los contenidos (conclusiones, resultados, hipótesis interpretativas) de estos informes según la lógica típica del análisis /matriz DAFO: se desprende que el mérito de los contenidos de la matriz DAFO propuesta, depende exclusivamente del mérito de las relaciones de investigación de referencia. La evaluación de la DAFO propuesta debe ser leída en estrecha relación con las análogas evaluaciones realizadas en los informes de encuesta en *input* (cfr. los materiales contenidos en el CD-Rom adjunto).

En relación con la WP4, denominada «Formación», el Departamento de Ciencias Cognitivas y de la Formación de la Universidad de Trento (DISCOF) propone el informe “Las acciones de capacitación realizadas para los formadores”. El documento contiene los dos proyectos de trabajo más significativos elaborados durante el curso realizado para la capacitación de formadores (así como han sido reinterpretados por el equipo de trabajo de Discof). Estos proyectos de trabajo se remiten, respectivamente, al área de la empresariedad (grupo A) y al área organizativa (grupo B). A los dos documentos finales se agrega una parte introductoria que contiene algunas referencias teóricas sobre el aprendizaje de los adultos y que se refieren, en particular, al sentido general del proyecto de trabajo y su articulación en fases sucesivas.

El cuadro trazado por los informes presentados hasta este momento se completa con el aporte del socio finlandés del Proyecto AWARE, el *Finnish Institute for Occupational Health (FIOH)*, el cual, con la propuesta del documento “*Promotion and maintenance of work ability (PMWA) –A concept for prolongation of work career in Finland*”, interviene para sostener desde el punto de vista conceptual, como previsto durante la fase de proyecto, los análisis desarrollados en el ámbito de la WP2. Como corolario de este, se expone un prospecto de recopilación de las principales acciones de formación destinadas a los trabajadores adultos en Finlandia, así como socializadas con agentes económico-sociales de la PAT implicados en la WP3 y está contenido en el documento “*Adult Education in Finland: General Information*”.

WORK PHASE 1

**Analisi delle dinamiche occupazionali, nonché
della domanda e dell'offerta di attività formative**



*Il modello per la rilevazione e l'analisi
dei fabbisogni formativi
dei lavoratori over 45 anni*

INDICE

IL LAVORO SVOLTO E GLI ESITI OTTENUTI: LE COORDINATE GENERALI.....	21
OBIETTIVI E ARTICOLAZIONE DEL REPORT.....	30
Parte Prima: LE CARATTERISTICHE DEL MODELLO.....	35
1. IL MODELLO OPERATIVO PER LA RILEVAZIONE E L'ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI E PROFESSIONALI DELLA PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO	36
1.1 L'analisi mirata del contesto socio-economico provinciale.....	39
1.2 La ricognizione della domanda formativa esplicita.....	40
1.3 L'analisi sulle competenze e sui percorsi di professionalizzazione	51
2. IL MODELLO OPERATIVO PER LA RILEVAZIONE E L'ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI E PROFESSIONALI E L'APPLICABILITÀ AL CONTESTO DEL PROGETTO AWARE	59
3. GLI ADATTAMENTI DEL MODELLO DI “SISTEMA” DI RILEVAZIONE E ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI E PROFESSIONALI E GLI ASPETTI METODOLOGICO-OPERATIVI CONNOTATIVI DEL MODELLO-OVER 45 (modello pilota).....	62
3.1 Gli adattamenti relativi all'analisi mirata del contesto socio-economico provinciale.....	62
3.2 Gli adattamenti relativi alla ricognizione di primo e secondo livello della domanda formativa esplicita	72

3.3	Gli adattamenti relativi alla ricerca mirata alla lettura delle competenze	72
<u>Parte Seconda: LA SPERIMENTAZIONE DEL MODELLO</u>		79
4.	LA SPERIMENTAZIONE: LE MODALITÀ	80
5.	GLI ESITI DELLA SPERIMENTAZIONE	85
5.1	I riscontri sull'impianto e sulle scelte metodologiche.....	85
5.2	I riscontri sulle potenzialità informative e di investigazione della rilevazione: esempi di risultato	96
5.2.1	<i>Un esempio dei risultati emersi nel Settore del Credito: I Direttori di Filiale</i>	97
5.2.2	<i>Un esempio dei risultati emersi nel Settore del legno: l'Area "Produzione"</i>	129
5.2.3	<i>Un esempio dei risultati emersi sugli aspetti motivazionali</i>	151
<u>Parte Terza: LO SVILUPPO E LA TRASFERIBILITÀ DEL MODELLO</u>		165
6.	ALCUNE INDICAZIONI SULLE CONDIZIONI DI SVILUPPO E DI TRASFERIBILITÀ	166

IL LAVORO SVOLTO E GLI ESITI OTTENUTI: LE COORDINATE GENERALI

Nell'ambito progetto AWARE - che intende contribuire ad aumentare l'occupabilità e/o le prospettive di carriera della popolazione anziana (con più di 45 anni di età), migliorandone l'accesso e la partecipazione alle opportunità di apprendimento e formazione e accrescendo la consapevolezza delle loro competenze - particolare attenzione è stata dedicata alla modellizzazione di un impianto metodologico in grado di rilevare ed esaminare i fabbisogni formativi di tale categoria di popolazione. Per raggiungere questo obiettivo si è partiti dal modello di rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi di "sistema", adottato a partire del 2003 dalla Provincia Autonoma di Trento e utilizzato a supporto della programmazione delle attività di formazione professionale offerte annualmente dal sistema trentino.

Come si vedrà in seguito, fin dalle prime fasi di lavoro è emersa la necessità di apportare al modello di "sistema" degli opportuni adattamenti per assicurare una risposta più coerente e adeguata alle finalità del progetto AWARE. Nello specifico, si è ritenuto strategicamente importante assicurare al modello rivolto ai lavoratori con più di 45 anni:

- una più spiccata connotazione "previsionale";
- una più marcata dimensione qualitativa delle informazioni rilevate e gestite dal dispositivo;
- una mappatura più fine delle competenze in riferimento allo specifico target-group, nello specifico dei "delta" tra il quadro di domanda (le organizzazioni lavorative e i loro mutamenti) e quello di offerta (il bagaglio delle conoscenze, delle abilità, di tutti quei fattori di natura affettiva e comportamentale dei lavoratori) anche al fine di poter individuare quei elementi e/o quelle condizioni che possono rendere "conveniente" la permanenza di questa categoria di lavoratori nelle organizzazioni produttive e, più in generale, nella vita attiva.

Sul fronte degli adattamenti apportati, si è reso necessario, in primo luogo, un ampliamento dell'analisi di contesto attraverso: la valorizzazione di input informativi di carattere previsionale sull'evoluzione demografica della popolazione provinciale; la valorizzazione di dati desunti da fonti statistiche sistematiche sulla condizione occupazionale e di modalità di analisi che possano favorire la disponibilità di "spaccati" sulla realtà dei lavoratori over 45 maggiormente di carattere qualitativo; il ricorso a fonti aggiuntive di informazioni sugli stati e/o rischi di marginalizzazione lavorativa dello specifico target-group qui considerato.

Vi è stata poi l'esigenza di specificare la natura e le caratteristiche delle competenze possedute dal tipo di popolazione a cui si rivolge il progetto anche in relazione ai loro contesti di esperienza. Ciò al fine di determinare un'esplicita connessione tra stato delle competenze rilevato e strategie formative adatte a promuovere l'apprendimento degli adulti in tale fascia d'età. Come risaputo una rilevazione di fabbisogni formativi e di competenza necessita di essere specificata in quanto riguarda insiemi differenti di informazioni di natura quantitativa e qualitativa utilizzabili per finalità conoscitive e operative diverse, ad esempio incontro domanda-offerta, bisogni di categorie speciali di persone, elementi comuni per una "mappa delle competenze" di una o più organizzazioni, ecc.. Tale diversificazione si accentua se ci poniamo dal punto di vista:

- della singola organizzazione che rispetto alle competenze (o al proprio capitale umano), al loro sviluppo o sostituzione, ha modalità consolidate di operare riassumibili nella formula "*comprare dall'esterno, costruire ex novo all'interno, prendere a prestito tramite consulenza, sostituire, sviluppare specifici talenti*";
- delle strutture sociali pubbliche e di governo dei sistemi di formazione e lavoro che ricavano dagli esiti di conoscenza dei fabbisogni linee strategiche di offerta formativa efficace;
- degli attori individuali e collettivi che da una riflessione sulle competenze possedute possono acquisire consapevolezza sui loro percorsi di professionalizzazione e rendersi disponibili a valutare con attenzione i fattori di permanenza nel contesto organizzativo e più in generale nel mercato occupazionale e sviluppare strategie personalizzate anche rispetto alle opportunità rese evidenti da un certo tipo di offerta formativa. In particolare, nel caso della popolazione "over 45" e in relazione alle finalità generali del progetto, sembrava opportuno acquisire elementi che, pur partendo dallo stato dei contesti di lavoro e dalle indicazioni che emergono nei concreti settori e aree di attività, mettano in luce sia le competenze possedute, sia i fattori motivazionali e personali che sostengono il padroneggiamento delle stesse e regolano le direzioni di azione individuale rispetto alla carriera e ai più generali percorsi di professionalizzazione.

In altri termini, si è ritenuto che il modello pilota dovesse considerare le caratteristiche della *seniorship* (fascia d'età 45-64), che in realtà risultano poco note nei loro effetti comportamentali, come un fattore di differenziazione delle risposte possibili del lavoratore di specifica importanza e, almeno, dello stesso valore rispetto alle esigenze di competenza espresse formalmente dal contesto lavorativo. Ciò, soprattutto, per cercare di conoscere perché, quando e quanto questa categoria di popolazione attiva risulti essere nelle condizioni soggettive di *divenire potenziale utenza formativa*, ovvero di corrispondere adeguatamente all'offerta di formazione che si intende pianificare attraverso il quadro di riferimento prodotto dall'operare del modello di rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi.

L'insieme di questi adattamenti e accorgimenti ha consentito di disporre di una serie di elementi informativi più "fini" sui contesti sociali ed economici di riferimento (descritti nei rapporti di Task 1.1 e 1.2) sulla base dei quali si è poi orientata la sperimentazione sul versante dei lavoratori. Quest'ultima ha avuto soprattutto l'obiettivo di testare l'impianto metodologico, cogliendo le potenzialità, i punti di debolezza e gli ambiti di miglioramento. I test effettuati hanno comunque prodotto un quadro di risultati, ampiamente commentati nel report, che, da una parte, rappresentano "esempi" della produzione (dati e indicazioni) del modello sperimentato e che, dall'altra, pur con tutte le cautele dovute alle specificità degli ambiti settoriali/aziendali investigati, rendono disponibile uno "spaccato" sulla realtà dei lavoratori-over 45.

Cercando di tracciare un *profilo dei lavoratori-over 45* sulla base della sintesi delle indicazioni emerse dalla sperimentazione sul fronte dell'analisi delle competenze e commentate nelle varie sezioni del report, emergono le seguenti coordinate generali.

Si tenga conto, innanzitutto, che la sperimentazione svolta era primariamente orientata all'individuazione di un "modo di considerare" sia le autovalutazioni dei lavoratori sullo stato delle competenze per svolgere bene il loro lavoro, sia l'assetto motivazionale che può sostenere la loro presenza lavorativa nella fase della carriera di lavoro che attualmente stanno sperimentando. Questo duplice obiettivo, svolto in una prospettiva applicativa e di intervento sul piano delle politiche di sostegno al lavoro, si caratterizzava per la scelta di focalizzare l'attenzione su una fascia specifica di lavoratori - i cosiddetti over 45 - che sono definiti non solo in base all'età anagrafica, ma come soggetti che si trovano nella parte finale della loro carriera e che possono quindi presentare esigenze tipiche di questa fase:

- un'esigenza di allineamento delle competenze ai processi di cambiamento del lavoro e delle organizzazioni;
- una esigenza di tenere conto delle loro "dotazioni motivazionali" rispetto al lavoro derivanti dalle iniziali prese di posizione circa la continuità/discontinuità della loro esperienza lavorativa; si tratta delle rappresentazioni anticipate delle possibili uscite dal mercato del lavoro, delle possibili pianificazioni soggettive del "che fare" rispetto, da un lato, ai rischi occupazionali crescenti in vari settori per i lavoratori senior soprattutto con modeste qualificazioni professionali e, dall'altro, alle effettive possibilità di costruire alternative plausibili alla loro attuale condizione.

La sperimentazione della metodologia d'indagine effettuata, seppure con le numerose limitazioni descritte nel report, si inserisce bene nel quadro dei risultati che la ricerca internazionale e la riflessione specialistica in ambito euro-

peo mostrano rispetto ai lavoratori che si trovano nella fase finale della carriera lavorativa. I *late careers* da qualche anno sono sotto la “lente di ingrandimento” degli osservatori in numerosi paesi europei (Phillipson e Smith, 2005) per cercare di stabilire quali caratteristiche socio-strutturali e personali possano giustificare la persistente tendenza al “ritiro troppo precoce dal lavoro”. Ritiro inteso sia in senso stretto, come pensionamento (nei limiti di quanto concesso dalle differenti e variabili normative) sia in senso soggettivo, come riduzione progressiva dell’impegno, riduzione nel desiderio di imparare e di mantenersi aggiornati, come resistenza a seguire i cambiamenti lavorativi e così via.

E’ abbastanza chiaro ormai come in questa forma di “anticipazione del ritiro” giochino differenti fattori: *in primo luogo*, quelli di tipo personale come l’età, e i problemi di salute (propri o di familiari); ma poi, *in secondo luogo*, risultano decisivi fattori lavorativi e di organizzazione, come il lavoro faticoso e usurante, le condizioni di stress (con particolare riguardo all’intensificazione del lavoro), crescenti nuove domande lavorative derivanti dai nuovi assetti tecnologici e organizzativi, richiesta di competenze complesse sul piano cognitivo e relazionale, sottovalutazione e mancato riconoscimento dell’esperienza acquisita, insoddisfazione per la percezione di non essere utilizzati in modo adeguato; in terzo luogo non sono da dimenticare fattori di natura sociale, fra i quali lo stesso stereotipo del declino psicofisico e delle difficoltà di apprendimento dei lavoratori senior rispetto alle richieste degli ambienti di lavoro. A ciò si aggiungono, soprattutto per i lavoratori senior che si trovano in posizioni professionali più privilegiate, le possibilità di costruire delle alternative di attività sia nella stessa organizzazione in cui operano sia soprattutto all’esterno.

La prevalenza di spinte verso la conclusione precoce della carriera lavorativa dimostra la diffusa esistenza di una “cultura dell’*early retirement*” che, seppure giustificata nella sua antica formazione, attualmente risulta in contrasto con i vincoli e le difficoltà dei sistemi di welfare, con le tendenze demografiche ed anche, almeno per i lavoratori in possesso di competenze importanti ed esclusive, con il mantenimento del capitale sociale e cognitivo delle organizzazioni.

E’ anche per tale motivo che uno studio sui lavoratori over 45 dovrebbe cercare di mettere in luce gli eventuali fattori di permanenza lavorativa, dal punto di vista degli attori che sono inseriti sul lavoro e che, avendo in realtà ancora un lungo periodo di lavoro, possono affrontarlo in un’ottica di costruzione/espansione e non come progressivo esaurimento e chiusura della propria storia lavorativa. In tal senso, le dimensioni importanti che caratterizzano il possibile orientamento di permanenza lavorativa sembrano riguardare quattro aspetti:

-
1. l'assetto personale e familiare (salute e relazioni parentali);
 2. il livello scolastico e lo status socio-economico (che corrispondono più o meno direttamente anche al livello di professionalità ovvero di occupabilità);
 3. la condizione del lavoro svolto in un dato contesto (tipo di occupazione, alternative di impiego o auto-impiego) mediate dal significato attribuito dalle persone al loro lavoro e dalle sue connotazioni sul piano motivazionale (centralità del lavoro, attaccamento e *commitment* lavorativo, soddisfazione, ecc.);
 4. il livello di sicurezza economica raggiunto (con effetti differenziali dei vari tipi di incentivo alla permanenza lavorativa).

Naturalmente, la combinazione di tali fattori individua un numero rilevante di possibili profili differenziali soprattutto in funzione dell'età dei lavoratori e quindi del diverso orizzonte temporale nel quale sono inseriti i piani concreti, gli obiettivi che essi intendono raggiungere. Tale differenziazione potrebbe addirittura aumentare considerando non solamente gli attuali occupati, ma tutte le differenti condizioni di ridotta occupabilità in questa fase della vita (ad esempio, i disoccupati, i lavoratori in mobilità, le persone che rientrano sul mercato del lavoro dopo un certo tempo, gli immigrati, ecc.) che comportano esigenze e conseguenze assai differenti dal punto di vista delle possibili strategie di intervento e delle politiche di sostegno occupazionale.

Questa articolazione dei piani di permanenza (e di uscita) in relazione all'età ha spinto ad effettuare una prima valutazione per verificare se emergessero o meno delle differenziazioni rispetto ad essi tra il gruppo target e il gruppo di controllo. A sorpresa, in molti degli aspetti che sono stati sondati dalla nostra ricerca non sono emersi effettivi e forti segnali differenziali rispetto alle categorie d'età più bassa assunte come gruppo di controllo. Nello stesso tempo, sia per le competenze valutate sia per i fattori motivazionali considerati, quando si sono estremizzate le età, ovvero si sono presi in considerazione i lavoratori più anziani rispetto ai più giovani, il numero delle differenze riscontrabili sui due gruppi tende ad elevarsi notevolmente.

Al di là delle specifiche differenze, ciò conferma nell'idea che la classe d'età 45-64 rappresenti effettivamente un insieme troppo eterogeneo per essere considerato un "target unico" sia per conoscere i loro bisogni sia per identificare linee di intervento formativo. Del resto, assumere un'ottica differenziale più esplicita e rigorosa permetterebbe di evitare di dare per scontate e come ineluttabili prassi organizzative che appaiono restie a valorizzare i contributi che i lavoratori senior potrebbero comunque apportare in funzione dell'esperienza acquisita, essendo troppo spesso orientate a concepire e gestire le risorse umane secondo modelli economicistici (di riduzione dei costi) e perseguendo obiettivi di breve periodo nel mantenimento o rinnovo della forza lavoro.

Nel complesso, i risultati ottenuti dall'analisi sperimentale sulle dimensioni di ordine percettivo e motivazionale sembrano indicarci che negli over 45 è già presente una rappresentazione dell'uscita dal lavoro anche mediante il pensionamento, ma che l'atteggiamento positivo o negativo verso questa nuova condizione è strettamente legato, *in primis*, al grado di coinvolgimento che essi hanno sul lavoro (chi non è molto coinvolto sul lavoro o ha altre attività che risultano centrali comprensibilmente vede la pensione come un traguardo da raggiungere quanto prima). *In secondo luogo*, ma non di minore importanza, risultano determinanti nel costruire tale rappresentazione e nell'orientarsi favorevolmente verso il ritiro o la permanenza lavorativa fattori come la condizione che i lavoratori stessi sperimentano sul luogo di lavoro (in particolare i possibili effetti su benessere e salute), come anche gli aspetti di natura economica. Su tali tendenze, tuttavia, non ci sono grandi differenze sistematiche negli intervistati (over 45 e gruppo di controllo), salvo in parte quando si estremizzano i gruppi d'età. Ciò significa che la soglia critica d'età che rende saliente l'orientamento decisionale verso il pensionamento (ovvero l'uscita lavorativa anziché la permanenza) pare più elevata dei 45 anni, presumibilmente intorno o poco sopra ai 50 anni. Ovviamente, avvicinandosi l'età normativa della pensione, il lavoratore inevitabilmente pensa di più a questo evento/condizione futura rispetto a quanto faceva un tempo, però il modo in cui pensa a tale eventualità varia a seconda della condizione in cui egli si trova e ciò potrebbe influenzare il modo di operare concreto sia sul lavoro attuale sia nella possibile ricerca di alternative sia sul grado di adesione a eventuali proposte di carattere formativo e di aggiornamento professionale.

In concreto, il lavoratore over 45, se inserito in un contesto organizzativo e lavorativo positivo, in cui si trova bene e ha uno stipendio congruo con le responsabilità che gli vengono assegnate, percepisce l'uscita da pensionamento quasi con preoccupazione, un po' per il timore che possa portare a rinunce dal punto di vista finanziario, ma anche per paura di perdere una fonte di soddisfazione e benessere nella propria vita. Basti tenere presente in proposito, sulla base di ciò che è emerso dalla rilevazione, che le grandi dimensioni (o fattori) di permanenza valutate dai lavoratori (attività lavorativa, benessere e salute, vantaggi economici, intenzione di lasciare solo se ci si perde) vanno tutte nel senso di confermare un discreto o buon orientamento a restare sul lavoro, assimilando, nelle grandi linee, questa categoria di lavoratori a quelli più giovani. Quando si evidenziano differenze esse hanno più un significato quantitativo che non di direzione o di segno.

Un andamento analogo caratterizza la percezione del futuro, dalla quale non emergono grandi preoccupazioni o desideri di cambiare la propria condizione, con differenze emergenti circa la maggiore spinta alla pianificazione

delle uscite lavorative nei lavoratori più anziani. Del resto, gli intervistati non sembrano aver tirato i remi in barca e traccheggiare in attesa dell'uscita lavorativa: al contrario essi mostrano interesse per il lavoro che appare ancora centrale nella loro vita seppure si esprimano con un certo realismo rispetto al grado di coinvolgimento e impegno personale nel contesto ove sono inseriti.

Pare interessante segnalare, alla luce della volontà/necessità di attivarsi per favorire un invecchiamento “attivo” della popolazione, che i risultati emersi, seppure da usare con prudenza per i limiti che saranno più volte evidenziati nel report, sembrano mostrare che, se si creano le giuste condizioni lavorative e organizzative, il lavoratore senior over 45 è comunque attratto dall'idea di proseguire l'attività lavorativa. Il grado con cui si esprime tale “attrazione” da parte della permanenza lavorativa potrà variare nel tempo e sarebbe interessante poter identificare dal punto di vista empirico delle sub-classi d'età nella fascia considerata (45-64 anni) differenziate anche in base a questa caratteristica.

In generale, si tratterebbe dunque di identificare e valorizzare le giuste leve motivazionali (quanto proposto rappresenta un esempio in tal senso) e di creare le condizioni adatte nei contesti di lavoro per sostenere e rafforzare questi orientamenti di massima e tradurli in comportamenti concreti.

Le leve su cui agire non sembrano essere legate solamente alla necessità di arricchire la loro attività lavorativa sul piano delle competenze e delle prospettive di sviluppo professionale (secondo quanto è emerso dall'indagine questo, infatti, riguarda in realtà tutti i lavoratori adulti e, in particolare, sembra essere un elemento motivante più per gli under 40 che per gli over 45). Ciò che risulta fondamentale in questa fascia d'età sembra essere ancor di più il collegare il desiderio di sviluppo ulteriore di competenze già in gran parte possedute, con la centratura su se stessi e con un aumento della consapevolezza delle proprie potenzialità professionali.

Se dai risultati ottenuti nella prima parte del questionario adottato è emersa la tendenza degli over 45 ad avere una visione più realistica della propria professione e delle competenze necessarie a svolgerla rispetto ai più giovani, bisogna comunque ipotizzare che questi soggetti, proprio perché più lontani dal periodo della formazione iniziale e probabilmente non ancora completamente inseriti in processi di formazione continua, abbiano bisogno di sostegno nella presa di consapevolezza di sé e nella valorizzazione delle proprie competenze tacite ed implicite che pure dichiarano di possedere. Poiché, comunque, appaiono capaci di affrontare con efficacia i problemi posti attualmente dal lavoro (al punto tale che la loro valutazione delle competenze risulta assai simile

a quella fornita dai dirigenti delle imprese) tali lavoratori presumibilmente possiedono una ampia dotazione di competenze, anche non direttamente legate ai compiti svolti attualmente, che hanno sviluppato in anni di esperienza e che potrebbero dar loro maggior sicurezza nel “guardarsi attorno”, pensando di poter ancora offrire qualcosa sia nella stessa organizzazione sia nel mercato del lavoro esterno.

I risultati ottenuti nella considerazione delle competenze professionali suggeriscono inoltre che il “gap” tra i due target considerati non si concretizzi solo nel possesso o meno di specifiche competenze, ma nelle differenze sulla rappresentazione della propria professione e del modo di svolgerla. L’esperienza nella propria professione non dipende infatti solo dal possesso o meno di determinate competenze, ma anche dall’uso opportuno e consapevole che se ne fa e i risultati ottenuti sembrano confermare che i lavoratori over 45 tendono a distinguersi da quelli più giovani soprattutto per questo aspetto (in tal senso sarebbe interessante ampliare il quadro dell’indagine approfondendo il grado di consapevolezza e utilizzo opportuno delle competenze in vari ambiti anche non specificamente legati al ruolo ricoperto).

I lavoratori over 45 risultano essere, in generale, competenti e, pur scontando per tutti una possibile distorsione soggettiva in proprio favore, si posizionano su livelli non troppo distanti dalle attese delle organizzazioni. Essi, però, segnalano una certa distanza tra ciò che oggi possiedono e quanto dovrebbero possedere nel futuro per svolgere bene il loro lavoro.

In sostanza, essi mostrano di necessitare di un aggiornamento soprattutto per quelle competenze più “innovative” che sono richieste dal cambiamento del proprio settore e su cui - rispetto ai soggetti più giovani - si ritengono più “deboli” (anche in questo caso ci sono delle differenze rispetto al tipo di lavoro e si evidenzia l’importanza di mantenere distinti i diversi settori di attività). L’aggiornamento, però, dovrebbe mirare non solo allo sviluppo di queste competenze, ma ad un cambiamento “culturale” rispetto al loro valore per lo svolgimento della propria professione.

Il risultato su cui attivare l’attenzione collettiva, come sottolineato nell’analisi dei dati prodotti dalla sperimentazione, è che i lavoratori over 45 vogliono crescere ancora e sentirsi valorizzati. Tale indicazione ha un rilievo tecnico-pratico (rispetto ai contenuti e alle tecniche di lavoro da acquisire), ma anche motivazionale (evidenzia una disponibilità ad apprendere che non andrebbe soffocata con proposte corsuali inadeguate). Dunque, essa può far riflettere sul significato che deve avere lo sviluppo professionale e la valorizzazione delle competenze in lavoratori che, nella maggior parte dei casi sentono

di possedere già una professionalità consolidata che merita rispetto e riconoscimento.

Come sottolineato in precedenza, un'analisi come quella effettuata consente di far emergere necessità specifiche rispetto allo sviluppo di particolari competenze nelle diverse aree di attività sottoposte alla valutazione; essa permette anche di andare oltre, cioè di trovare indicazioni sulla rappresentazione che i lavoratori hanno della propria professione (ad esempio, coerente o meno con la valutazione dell'organizzazione che è stata assunta come riferimento per i confronti e per una visione generale proiettata allo sviluppo del settore) e anche sugli aspetti psico-sociali che caratterizzano i target considerati e li influenzano nello svolgimento della propria attività e nell'espressione della propria potenzialità fino alla fine della propria carriera lavorativa. Queste ultime indicazioni ci paiono di particolare rilevanza operativa sul piano della scelta delle forme di intervento formativo che possano andare incontro ai livelli di attesa soggettiva e motivazionale dei lavoratori coinvolti.

I risultati di un'analisi di questo tipo consentono, dunque, di non limitarsi a interventi di formazione mirati a colmare lacune a livello di "contenuto", ma di cogliere importanti elementi su cui far leva per una progettazione di "sistema" che superi la logica superficiale della "formazione-cerotto" e consenta di definire linee di azione più complesse, non agite esclusivamente sul target considerato, ma anche sulla parte dirigenziale e sui lavoratori più giovani, che con essi lavorano quotidianamente. In un certo senso dalla ricerca si conferma un'esigenza di assumere un'ottica preventiva anche rispetto ai possibili problemi derivanti dai processi di "senescenza professionale". Processi formativi anticipati e resi ricorrenti potrebbero ridurre i rischi di gap nella dotazione di competenze ed evitare la salienza di intenzioni di uscita precoce dal mondo del lavoro.

In ogni caso, i lavoratori over 45, al pari degli altri, hanno rivelato criticità e potenzialità che vanno considerate appieno per superare la visione ormai diffusa che porta a considerarli come troppo precocemente "in uscita" e a trascurare troppo presto le loro specificità e potenzialità di utilizzo in punti differenti dell'organizzazione.

Tale visione rischia non solo di confermare stereotipi ancora diffusi sulle carenze dei lavoratori senior, ma anche di alimentare lo sviluppo di una categoria di lavoratori "insoddisfatti", forse relativamente carenti rispetto alle competenze più innovative, ma tesoro "in estinzione" di competenze cardine per il settore, che sono difficilmente reperibili sul mercato e non possedute allo stesso livello dai lavoratori più giovani (o comunque utilizzate con meno esperienza e consapevolezza).

OBIETTIVI E ARTICOLAZIONE DEL REPORT

Il report, coerentemente a quanto previsto dal progetto AWARE, riporta i risultati raggiunti dalle attività¹ svolte nell'ambito delle Task 1.5 e Task 1.6 della WP1. Tale report (cfr. schema seguente) completa i prodotti della WP1, presentati nel precedente report relativo alle task T1.1, T1.2, T1.3 e T1.4 che, si ricorda, rappresenta il quadro unitario di riferimento che ha razionalizzato gli esiti degli studi documentari e delle indagini svolte sul campo ai fini della definizione del modello di rilevazione dei fabbisogni formativi e sua sperimentazione.

Work Phase Task	Denominazione work phase e task	Report prodotti
WP1	<i>Analisi delle dinamiche occupazionali, nonché della domanda e dell'offerta di attività formative</i>	Report task T 1.1 T 1.2 T 1.3 T 1.4
T1.1	Analisi a medio termine del trend demografico	
T1.2	Analisi delle tendenze quanti-qualitative occupazionali dei lavoratori anziani	
T1.3	Indagine sull'offerta di formazione per adulti	
T1.4	Determinazione dei livelli di partecipazione alla formazione dei lavoratori anziani	
T1.5	Definizione del modello di rilevazione dei fabbisogni formativi	Report task T 1.5 T 1.6
T1.6	Sperimentazione del modello ed analisi dei risultati	

¹ Le attività sono state svolte dal partner Provincia Autonoma di Trento (PAT).

I riferimenti del dispositivo progettuale di AWARE per lo svolgimento delle attività relative alle task 1.5 e 1.6 erano i seguenti.

► *Task 1.5*

titolo: ► **Definizione del modello di rilevazione dei fabbisogni formativi**

descrizione: ►

Viene qui messo a punto il modello di previsione sui fabbisogni formativi specifici del gruppo target del progetto. Nello specifico, si può ipotizzare l'elaborazione di un modello fondato sull'integrazione degli input informativi generati dalle fasi di attività precedenti (in particolare dalle attività di cui alla Task 1.1 e alla Task 1.2) in termini di evoluzione demografica, di trend dello status occupazionale con le indicazioni e/o con quanto può emergere da un percorso di lavoro fondato sia su un'analisi più ampia, sia sul confronto tra soggetti - che potrebbero spaziare dagli attori economici ad esponenti della società civile -, sia su eventuali indagini di approfondimento sulle competenze e sui percorsi di professionalizzazione. Il modello potrebbe, inoltre, prevedere una specifica integrazione con la funzione di valutazione del sistema della formazione professionale provinciale, essendo gli esiti della precedente programmazione formativa (principalmente i dati relativi al placement e all'impatto delle azioni rivolte agli over 45 anni) un ulteriore canale informativo da considerare per il funzionamento del modello di previsione. Si opererà come segue:

- razionalizzazione dei risultati delle precedenti task;
- elaborazione dell'impianto metodologico per analisi mirate del contesto socio-economico provinciale, con particolare attenzione agli aspetti di maggiore importanza ai fini del raggiungimento degli obiettivi del modello di previsione;
- elaborazione dell'impianto metodologico per analisi relative agli ambiti di attività e alle competenze nei diversi settori a maggiore presenza di lavoratori anziani oppure nei settori ove vi sono rischi più elevati di marginalizzazione lavorativa di tale gruppo di popolazione attiva;
- elaborazione dell'impianto metodologico per la raccolta e l'analisi di opinioni autorevoli provenienti da osservatori operanti in realtà più avanzate rispetto alla conoscenza e gestione delle problematiche – in termini di fabbisogni formativi – del gruppo target del progetto;
- elaborazione dell'impianto metodologico per la “verifica e validazione concertata” degli esiti dell'operatività del modello in termini sia di fabbisogni del gruppo target sia di orientamenti della programmazione delle azioni formative e di accompagnamento;
- elaborazione del dispositivo generale del modello pilota per la sperimentazione

-
- tazione prevista alla task successiva (T1.6).
A tal fine si opererà come segue:
- razionalizzazione dei risultati delle task T1.1, T1.2, T1.3, T1.4;
 - progettazione del modello pilota per la sperimentazione prevista alla task successiva (T1.6).

➤ *Task 1.6*

titolo: ➤ **Sperimentazione del modello ed analisi dei risultati**

descrizione: ➤

Si intende qui sperimentare il modello pilota elaborato al fine di raccogliere una serie di elementi per eventuali ricalibrature dell'impianto metodologico adottato e dei prodotti previsti nonché per individuare le condizioni e le potenzialità in termini di trasferibilità del modello nel contesto del partner spagnolo. Sono previste le seguenti attività:

- sperimentazione del modello pilota individuato;
- valutazione dei risultati della sperimentazione;
- eventuali ricalibrature e modellizzazione definitiva;
- valutazioni delle condizioni di trasferibilità del modello individuato nel contesto del partner spagnolo;
- stesura linee guida per la trasferibilità del modello ed eventuale testing da parte dei partner stranieri.

Tali riferimenti hanno subito, nel proseguo delle attività e per alcuni aspetti, opportuni adattamenti² in seguito alla riflessione critica operata dal team di ricerca sugli esiti dei vari step di lavoro. Ciò che è importante sottolineare e richiamare è l'obiettivo generale delle due task qui considerate: modellizzare e sperimentare un dispositivo per la rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi.

Di conseguenza, come si vedrà in seguito, i risultati ottenuti devono essere letti secondo l'ottica della "bontà" del processo di lavoro adottato, dell'idoneità degli strumenti e delle metodologie messe in campo, della praticabilità delle piste di lavoro intraprese. I dati prodotti dalla sperimentazione, in termini di fabbisogni rilevati, assumono dunque il significato di "esempio" e non possono essere considerati esaustivi delle problematiche, da questo punto di vista, del target group qui considerato; ciò che la sperimentazione del dispositivo ha prodotto è eventualmente uno spaccato sui vari aspetti che il modello ha

² Cfr., in particolare, la descrizione degli adattamenti contenuta nelle varie sezioni del report.

consentito di rilevare e di analizzare limitatamente agli ambiti/comparti settoriali/professionali scelti per effettuare la “prova sul campo”.

Il report è articolato in tre parti:

- la prima, relativa alla descrizione delle caratteristiche modello come risultato dell’adattamento di quello di “sistema” utilizzato dalla Provincia Autonoma di Trento a partire dal 2003; nello specifico,
 - ◆ il primo capitolo descrive il modello operativo per la rilevazione e l’analisi dei fabbisogni formativi e professionali della Provincia Autonoma di Trento (di seguito, denominato “modello di sistema”),
 - ◆ il secondo capitolo riporta le riflessioni operate dal team di ricerca riguardo all’applicabilità del modello di “sistema” al contesto del progetto AWARE,
 - ◆ il terzo capitolo illustra gli adattamenti apportati al modello di “sistema” e gli aspetti connotativi di quello messo a punto per il target group di riferimento (modello pilota);
- la seconda, relativa alla descrizione della sperimentazione pilota sul campo; nello specifico,
 - ◆ il quarto capitolo racconta le modalità della sperimentazione;
 - ◆ il quinto capitolo da conto degli esiti ottenuti dal punto di vista della “bontà” dell’impianto metodologico, offrendo alcuni esempi di risultato relativi alle rilevazioni ed analisi compiute nei settori individuati come ambiti della sperimentazione (credito e legno);
- la terza, relativa alle condizioni di trasferibilità del modello pilota sia dal punto di vista dell’ampliamento della sua applicazione a livello di settore/comparto/area professionale sia in altri contesti territoriali.

Il report presenta, infine, un’Appendice che riporta una serie di figure e tavole di sintesi rispetto ai dati emersi dall’applicazione del modello pilota sul campo.

L’equipe di ricerca ringrazia per la disponibilità tutti i partecipanti ai vari gruppi di lavoro che a vario titolo hanno contribuito all’implementazione e alla sperimentazione del modello-pilota, assumendosi naturalmente la responsabilità delle interpretazioni e dei contenuti di seguito esposti.

Parte Prima

LE CARATTERISTICHE DEL MODELLO

*PER LA RILEVAZIONE E L'ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI
DEI LAVORATORI OVER 45 ANNI*

CAPITOLO 1

IL MODELLO OPERATIVO PER LA RILEVAZIONE E L'ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI E PROFESSIONALI DELLA PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO

A partire dal 2002 è operante, a seguito della Deliberazione della Giunta provinciale n. 3303 del 23 dicembre 2002, successivamente integrata dalle Deliberazioni n. 1125 del 16 maggio 2003, n. 178 del 17 settembre 2003 e n. 632 del 19 marzo 2004, il modello operativo per la rivelazione e l'analisi dei fabbisogni formativi e professionali a supporto della programmazione annuale delle attività formative. Nello specifico, gli obiettivi del modello sono:

- ◆ fornire, basandosi sulla pluralità di indicazioni offerte dalle fonti disponibili sul territorio provinciale, un quadro degli elementi del contesto socio-economico più significativi ai fini della programmazione formativa;
- ◆ definire gli ambiti di attività e delle relative competenze rispetto alle quali orientare la programmazione dell'offerta formativa.

La progressiva messa a regime del modello è avvenuta attraverso varie sperimentazioni che hanno portato all'implementazione del quadro di riferimento per l'offerta formativa provinciale degli anni 2003, 2004, 2005 e 2006. Attraverso le attività svolte è stato possibile acquisire significativi elementi di riscontro ai fini, oltre che della definizione dell'offerta formativa, anche dell'adeguatezza dell'impianto metodologico e degli strumenti di ricerca previsti dal modello, dell'efficacia dell'attivazione di processi di progettualità condivisi e partecipati con le Parti Sociali, delle modalità più utili e opportune per la condivisione dei prodotti e per l'organizzazione degli esiti delle attività di rilevazione e di analisi.

Questo percorso di sperimentazione ha portato al modello per la rilevazione e l'analisi dei fabbisogni formativi e professionali adottato dall'Ufficio Fondo Sociale Europeo come strumento sistematico, con operatività annuale e/o periodica, atto a coprire l'intero contesto provinciale ed in grado di tenere conto delle principali dinamiche che hanno implicazioni sulla definizione delle attività formative.

Il modello mira ad un'analisi atta a fornire:

- ◆ un quadro del contesto socio-economico di carattere quantitativo e qualitativo basato sulla pluralità di indicazioni offerte dalle fonti accessibili sul territorio provinciale. Tale quadro integra le indicazioni di carattere socio-economico già disponibili con quelle segnalate dagli operatori economici e dalla società civile coinvolti nelle attività di ascolto e di confronto;
- ◆ l'identificazione di ambiti di attività e delle relative competenze rispetto alle quali orientare la definizione dell'offerta formativa, esplicitando le condizioni per favorire l'integrazione tra le politiche formative e le politiche di sviluppo locale.

Per quanto riguarda le caratteristiche generali, una significativa caratterizzazione del modello a regime è ascrivibile: all'ampiezza dell'analisi e del confronto previsto tra soggetti, che spaziano dagli attori economici ad esponenti della società civile; al collegamento con azioni di sviluppo provinciale o progetti di sviluppo locale di carattere subprovinciale; all'apertura verso l'esterno, grazie al coinvolgimento nelle attività operative di esperti e di interlocutori espressione di settori e sistemi produttivi di altre realtà territoriali extraprovinciali più avanzate; all'utilizzo di impianti metodologici di rilevazione e di analisi utilizzati positivamente in altri contesti, con specifico riferimento alle indagini di approfondimento sulle competenze e sui percorsi di professionalizzazione.

Il modello presenta, inoltre, una specifica integrazione con le attività sia di rilevazione delle adesioni da parte dell'utenza potenziale all'offerta formativa, sia di valutazione del sistema della formazione professionale provinciale, poiché l'appel e gli esiti della precedente offerta formativa (principalmente i dati relativi alle adesioni, al placement e all'impatto) rappresentano ulteriori fonti informative da considerare per la definizione delle proposte di intervento formativo.

Per quanto riguarda i prodotti attesi, il modello operativo produce annualmente e/o periodicamente per il decisore istituzionale:

- ◆ una serie di quadri informativi sintetici di settore (e se possibile di filiera), di macro-area occupazionale e/o di intervento a sostegno dei processi di sviluppo, di integrazione e di innovazione, completi dei principali elementi di analisi, della descrizione delle disfunzioni su cui la formazione può intervenire e delle priorità di azione;
- ◆ una serie di rapporti relativi alle caratteristiche delle competenze e dei relativi percorsi di acquisizione in riferimento a specifici settori e/o ambiti professionali;
- ◆ un rapporto di sintesi, annuale e/o periodico, dei precedenti due prodotti con indicazioni di politica formativa a livello di sistema.

L'impianto metodologico prevede:

- ◆ analisi mirate del contesto socio-economico provinciale, con particolare attenzione agli aspetti di maggiore importanza ai fini del raggiungimento degli obiettivi del modello;
- ◆ ricognizioni, anche attraverso la costituzione di gruppi di lavoro supportati dal web, della domanda formativa esplicita espressa dalle istituzioni intermedie e/o di rappresentanza, dalle imprese, dalla pubblica amministrazione, dalla società civile, dai sistemi dell'istruzione e della formazione;
- ◆ analisi relative alle competenze e sviluppo di specifiche indagini per lo studio dei processi di acquisizione delle stesse in vari ambiti professionali;
- ◆ utilizzo, ove necessario, di panel di confronto con interlocutori esterni, al

fine di disporre di opinioni autorevoli provenienti da osservatori qualificati operanti in realtà territoriali extraprovinciali più avanzate;

- ◆ ricorso, se opportuno, al supporto metodologico offerto dai rappresentanti di gruppi di lavoro impegnati nell'implementazione di modelli di analisi dei fabbisogni in altri contesti regionali e stranieri.

Per realizzare le suddette attività il modello prevede l'operare di:

- ◆ un Nucleo tecnico-operativo, come struttura agile di rilevazione, analisi e proposta. Tale nucleo ha compiti sia di raccolta e coordinamento delle informazioni sia di elaborazione di proposte utili alla definizione dell'offerta formativa;
- ◆ un Comitato di coordinamento, con funzioni di raccordo e implementazione dell'operatività annuale e/o periodica del modello composto, oltre che dal Nucleo tecnico-operativo (o da un suo rappresentante), da rappresentanti dell'Amministrazione provinciale e dalle Parti Sociali.

L'impianto generale del modello prevede le seguenti macro-fasi di lavoro che risultano tra loro collegate/integrate sulla base del seguente processo di funzionamento.

1. Elaborazione della proposta di quadro di riferimento per la definizione dell'offerta formativa. La proposta di quadro di riferimento è elaborata dal Nucleo tecnico-operativo, tenendo conto:

- a) delle indicazioni provenienti dall'analisi mirata del contesto socio-economico provinciale;
- b) dei risultati della ricognizione della domanda formativa esplicita;
- c) dell'analisi sulle competenze e sui percorsi di professionalizzazione nei diversi settori via via esaminati;
- d) delle opinioni di alcuni esperti di settore a livello nazionale coinvolti, ove necessario, nella fase di messa a punto della proposta al fine di cogliere le tendenze in atto nelle realtà più avanzate.

La proposta esplicita, oltre che una serie di indicazioni in grado di contestualizzare quanto elaborato, il quadro delle attività di riferimento per la formazione e le relative priorità.

2. Verifica della proposta di quadro di riferimento per la definizione dell'offerta formativa. La verifica avviene attraverso una serie di panel di discussione/confronto con gli operatori, scelti tra gli imprenditori, il management aziendale, i rappresentanti dei lavoratori e gli esponenti della società civile, sulla base della loro motivazione e disponibilità a collaborare e delle competenze di carattere settoriale. Tale attività di analisi, discussione e dialogo sociale consente di dare ulteriori informazioni rispetto al quadro conoscitivo e contribuisce al processo decisionale relativo alla definizione dell'offerta formativa.

La composizione dei panel può essere variata, anche sulla base di meccanismi di rotazione, al fine di assicurare nel tempo la disponibilità di un insieme di esperti di riferimento progressivamente ampliato per una significatività crescente. I panel possono essere di sistema oppure, ove necessario, territoriali.

3. Predisposizione del rapporto finale. La proposta del quadro di riferimento, verificata attraverso i panel di discussione e validata dal Comitato di coordinamento, implementa la predisposizione – a cura del Nucleo tecnico operativo – del quadro completo delle priorità in termini di interventi nell’ambito dell’offerta formativa provinciale.

4. Diffusione dei risultati. L’operare del modello è accompagnato da attività e strumenti di diffusione interna ed esterna degli esiti delle rilevazioni e delle analisi, nonché da un rapporto finale prodotto a conclusione del processo di funzionamento previsto dall’impianto generale.

1.1 L’analisi mirata del contesto socio-economico provinciale

L’analisi del quadro socio-economico provinciale riguarda principalmente gli aspetti più significativi ai fini della contestualizzazione sia degli esiti delle varie attività di ricognizione e analisi sul campo sia delle priorità di intervento individuate. Tra le fonti disponibili a livello provinciale sono considerate:

- ◆ l’Ufficio Studi e Ricerche della CCIAA di Trento;
- ◆ l’Ufficio Studi dell’Associazione Industriali della provincia di Trento;
- ◆ il Servizio Statistica della Provincia Autonoma di Trento;
- ◆ l’Osservatorio del Mercato del Lavoro dell’Agenzia del Lavoro;
- ◆ il Sistema Informativo Excelsior di Unioncamere.

Lo scenario di contestualizzazione dei fabbisogni è dunque ricostruito attraverso la disponibilità di una serie di informazioni; tra le principali:

- ◆ lo stato e l’evoluzione della struttura produttiva dei comparti industriale ed artigianale, con indicatori su numero di unità locali, numero di addetti, performances in termini di fatturato, capacità di utilizzo degli impianti, investimenti (per tipologia), orizzonti di mercato delle imprese;
- ◆ le valutazioni degli imprenditori in ordine alla situazione congiunturale provinciale, sulla redditività aziendale, sulla competitività delle aziende e dei concorrenti diretti, sulla dinamica dei costi di produzione;
- ◆ le previsioni degli imprenditori rispetto all’andamento congiunturale previsto (su base trimestrale oppure annuale);
- ◆ il valore aggiunto per settori, rami e branche di attività economica;
- ◆ il movimento anagrafico delle imprese;

-
- ◆ la popolazione residente e il suo andamento su base annuale;
 - ◆ la struttura demografica ;
 - ◆ le previsioni del movimento della popolazione;
 - ◆ gli alunni iscritti per livello di istruzione e formativo;
 - ◆ i qualificati, i diplomati, i laureati per tipologia di percorso di istruzione e formazione;
 - ◆ i tassi di proseguimento negli studi e di partecipazione al sistema formativo;
 - ◆ i livelli di dispersione e di abbandono nel sistema di istruzione e di formazione;
 - ◆ la condizione professionale della popolazione;
 - ◆ la dinamica delle assunzioni e delle cessazioni di rapporto lavorativo;
 - ◆ le figure ricercate nel mercato del lavoro e le difficoltà di reclutamento;
 - ◆ i posti di lavoro previsti dalle imprese ed i loro aspetti connotativi;
 - ◆ la Cassa Integrazione Guadagni;
 - ◆ la Mobilità extra-aziendale.

1.2 La ricognizione della domanda formativa esplicita

L'attività di ricognizione della domanda formativa esplicita prevede:

- ◆ la somministrazione di uno schema semi-strutturato per:
 - la ricognizione di secondo livello della domanda formativa espressa dal contesto socio-economico provinciale, operata attraverso istituzioni intermedie e/o di rappresentanza;
 - la ricognizione della domanda di interventi provenienti dai sistemi dell'istruzione e della formazione professionale;
- ◆ la raccolta via web di informazioni relative alla domanda formativa espressa direttamente da un gruppo di interlocutori "di settore/area occupazionale di riferimento per le azioni di intervento³", coinvolti nella ricognizione della domanda formativa in quanto operatori in grado, date le caratteristiche del ruolo occupato oppure delle aziende di appartenenza, di offrire indicazioni significative relative alla situazione del settore in termini di ritardi e bisogni, individuando le strategie più diffuse di risposta.

La ricognizione di secondo livello coinvolge vari organismi e attori del contesto economico, sociale e istituzionale provinciale (mediamente 80/90 interlocutori/anno), appartenenti alle seguenti categorie di analisi:

- ◆ sistema produttivo

³ I "settori/aree occupazionali di riferimento", considerati nell'impianto metodologico-operativo del modello di rilevazione e analisi dei fabbisogni, sono quelli previsti dal progetto operativo adottato fin dall'avvio della sperimentazione del modello.

-
- ◆ ordini e collegi professionali
 - ◆ pubblico impiego
 - ◆ pari opportunità
 - ◆ istruzione di ogni livello e grado
 - ◆ formazione professionale
 - ◆ integrazione e inclusione sociale
 - ◆ programmazione negoziata per lo sviluppo territoriale

Per la rilevazione sono utilizzati differenti modelli di raccolta delle informazioni a seconda del contesto di ricognizione e dei target group di riferimento: complessivamente sono impiegati 10 differenti modelli. Si tratta di schemi semi-strutturati in grado di segnalare attraverso una loro lettura integrata:

- ◆ le figure professionali richieste e le loro principali caratteristiche (area organizzativa di riferimento, livello di istruzione, formazione e qualificazione, richiesta di esperienza, stima delle potenzialità di assorbimento da parte del mercato provinciale su base triennale)
- ◆ le attività formative da sviluppare per il personale occupato a seconda della tipologia di lavoratori destinatari, la stima dei potenziali beneficiari
- ◆ gli interventi, di carattere formativo e non, necessari per specifiche categorie di lavoratori (lavoratori con più di 45 anni, lavoratori extra-comunitari, lavoratori atipici, donne)
- ◆ le categorie prioritarie di attività a supporto della promozione delle donne nel mercato del lavoro, del loro reinserimento lavorativo, della loro progressione in carriera, dell'accesso a ruoli manageriali ed a figure/ruoli ad elevata professionalizzazione
- ◆ gli interventi formativi a sostegno della diffusione, dell'acquisizione e dello sviluppo di nuove tecnologie attraverso la formazione di profili tecnici a supporto della ricerca e dell'innovazione
- ◆ le categorie prioritarie di cittadini su cui concentrare la formazione
- ◆ le attività prioritarie per la formazione dei dipendenti della pubblica amministrazione finalizzate a migliorarne le competenze nel campo dei processi di programmazione, progettazione, gestione, monitoraggio e valutazione dei servizi pubblici, all'apprendimento delle lingue straniere, connesse ai nuovi compiti che derivano dai processi di modernizzazione del comparto
- ◆ le azioni di carattere formativo a supporto dell'integrazione tra istruzione, formazione professionale e lavoro
- ◆ la tipologia di azioni ritenute strategiche, sui versanti contesti di apprendimento, allievi, genitori, per la prevenzione e il contenimento dei fenomeni di dispersione scolastica e formativa
- ◆ gli interventi, di carattere formativo e non, da privilegiare per lo sviluppo/manutenzione delle competenze degli operatori del sistema educativo, di istruzione e formativo provinciale

Gli strumenti di rilevazione utilizzati consentono di disporre di informazioni adeguate per assicurare un elevato grado di copertura dell'input informativo necessario per la programmazione delle varie azioni previste dal Complemento di Programmazione del Programma Operativo FSE della Provincia Autonoma di Trento.

Tipologia di intervento/azione da Complemento programmazione PO	Tipologia di interlocutore/categoria di analisi del fabbisogno	Tipologia Destinatari	Struttura provinciale competente	Linea finanziaria	Misura/strumento Finanziamento
▲	●				▲

Nella matrice che segue si riporta, a titolo di esempio, il quadro sinottico "2004" che evidenzia il grado di "copertura informativa" delle rilevazioni attivate per alcune tipologie di operatore/interlocutore/categoria di analisi.

Tipologia di intervento (Da Complemento di programmazione PO Ob. 3 PAT)	Tipologia di interlocutore/ categoria di analisi	Tipologia Destinatari	Struttura provinciale competente	Linea finanziamento	Misura strumento Finanziamento
Promozione di percorsi formativi integrati tra scuole, enti di formazione, imprese sia sul versante dei soggetti proponenti/attuatori sia sul versante dei destinatari	Operatori del sistema di istruzione e formazione	Disoccupati in senso stretto, inoccupati, soggetti che conservano o sospendono lo stato di disoccupazione, persone in CIG straordinaria e in mobilità, persone in condizione professionale attuale inattiva	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura A2
Realizzazione di percorsi volti alla sperimentazione delle nuove modalità di integrazione, di raccordo e di sviluppo del nuovo sistema dell'istruzione	Operatori del sistema di istruzione e formazione	Disoccupati in senso stretto, inoccupati, soggetti che conservano o sospendono lo stato di disoccupazione, persone in CIG straordinaria e in mobilità, persone in condizione professionale attuale inattiva	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura A2
Sostegno ad iniziative innovative che prefigurino il nuovo contesto educativo di integrazione tra formazione professionale e istruzione	Operatori del sistema di istruzione e formazione	Disoccupati in senso stretto, inoccupati, soggetti che conservano o sospendono lo stato di disoccupazione, persone in CIG straordinaria e in mobilità, persone in condizione professionale attuale inattiva	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura A2
Promozione di percorsi formativi volti a facilitare i passaggi dalla formazione professionale alla scuola e viceversa, nel quadro della riforma del comparto educativo-formativo	Operatori del sistema di istruzione e formazione	Disoccupati in senso stretto, inoccupati, soggetti che conservano o sospendono lo stato di disoccupazione, persone in CIG straordinaria e in mobilità, persone in condizione professionale attuale inattiva	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura A2
Formazione ad integrazione dei curricula scolastici	Operatori del sistema di istruzione e formazione	Giovani frequentanti il IV ed il V anno degli Istituti Professionali di Stato (nell'area professionalizzante non coperta da Fse)	Servizio Formazione Professionale	Provincia Autonoma di Trento	L.P. 21/1987
Promozione di azioni volte a sviluppare gli elementi di flessibilità e la componente orientativa nei percorsi scolastici, anche relativi all'acquisizione delle competenze trasversali, di cultura del lavoro, dell'autoimprenditorialità ed a valenza professi	Operatori del sistema di istruzione e formazione	Studenti inseriti in percorsi di istruzione o formazione professionale	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura A2
Attivazione di azioni di professionalizzazione ad integrazione dei curricula scolastici attraverso moduli professionalizzanti e laboratori di impresa	Operatori del sistema di istruzione e formazione	Studenti inseriti in percorsi di istruzione o formazione professionale	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura A2
Attivazione di azioni di supporto ai corsi secondari superiori attraverso moduli professionalizzanti e laboratori di impresa	Operatori del sistema di istruzione e formazione	Studenti inseriti in percorsi di istruzione o formazione professionale	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura A2
Formazione all'acquisizione di competenze di base ed avanzate nel campo delle nuove tecnologie dell'informazione, al miglioramento delle lingue straniere e delle competenze relazionali e cognitive	Operatori del sistema di istruzione e formazione	Disoccupati in senso stretto, inoccupati, soggetti che conservano o sospendono lo stato di disoccupazione, persone in CIG straordinaria e in mobilità, persone in condizione professionale attuale inattiva	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura A2
Attivazione di interventi, anche individuali o per piccoli gruppi di accoglienza, di orientamento e di informazione, di counselling individualizzato, di sostegno psico-pedagogico alla rimotivazione	Operatori del sistema di istruzione e formazione	Soggetti inseriti nel circuito scolastico formativo a tutti i livelli	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura C2
Sperimentazione di interventi di formazione e di sostegno per il recupero e il potenziamento di competenze di base e trasversali legate ai vari livelli del percorso scolastico e formativo, in particolare dei drop-out e dei soggetti a rischio di espulsione	Operatori del sistema di istruzione e formazione	Soggetti inseriti nel circuito scolastico formativo a tutti i livelli, giovani drop-out del sistema scolastico e formativo	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura C2
Promozione di interventi volti a diffondere l'apprendimento in alternanza scuola-lavoro	Operatori del sistema di istruzione e formazione	Disoccupati in senso stretto, inoccupati, soggetti che conservano o sospendono lo stato di disoccupazione, persone in CIG straordinaria e in mobilità, persone in condizione professionale attuale inattiva	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura A2
Sviluppo di forme di recupero scolastico-formativo anche da legarsi all'alternanza scuola-lavoro.	Operatori del sistema di istruzione e formazione	Giovani drop-out del sistema scolastico e formativo	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura C2

Tipologia di intervento (Da Complemento di programmazione PO Ob. 3 PAT)	Tipologia di interlocutore/categoria di analisi	Tipologia Destinatari	Struttura provinciale competente	Linea finanziamento	Misura/strumento finanziamento
Percorsi individualizzati di inserimento lavorativo di persone disabili	Operatori del sociale	Persone disabili e svantaggiate	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura B1
Percorsi formativi e di orientamento per soggetti disabili o svantaggiati finalizzati alla transizione verso il mercato del lavoro ordinario	Operatori del sociale	Persone disabili e svantaggiate, popolazione in condizioni di disagio sociale, persone inquadrate nei fenomeni di nuova povertà	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura B1
Percorsi di accompagnamento all'inserimento di giovani in situazioni di handicap all'interno dei percorsi scolastici e/o formativi	Operatori del sociale	Persone disabili e svantaggiate, popolazione in condizioni di disagio sociale e a rischio di esclusione	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura B1
Percorsi di inserimento lavorativo su basi individuali da destinare a tossicodipendenti nella fase riabilitativa e/o post riabilitativa	Operatori del sociale	Tossicodipendenti e/o ex tossicodipendenti	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura B1
Formazione per migliorare le competenze generali/transversali anche al fine di un migliore inserimento nella società dell'informazione, con particolare riferimento al campo delle nuove tecnologie e nelle lingue straniere	Operatori del sociale	Persone disabili e svantaggiate, popolazione in condizioni di disagio sociale e a rischio di esclusione, persone inquadrate nei fenomeni di nuova povertà	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura B1
Attivazione di iniziative formative in fase di primo inserimento lavorativo per i soggetti immigrati, con particolare riferimento all'acquisizione di competenze di base sulla lingua e la cultura italiana	Operatori del sociale	Soggetti immigrati	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura B1
Percorsi di formazione indirizzati all'autimpiego e imprenditorialità nelle "nicchie etniche"	Operatori del sociale	Soggetti immigrati	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura B1
Messa a punto di un set articolato di interventi e strumenti (orientamento, formazione, supporto-consiglio, incentivazione, aiuti all'occupazione ecc) per favorire attrarre verso un inserimento professionale di qualità la lotta alle nuove forme di povertà	Operatori del sociale	Popolazione in condizioni di disagio sociale e a rischio di esclusione, persone inquadrate nei fenomeni di nuova povertà	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura B1
Sul lavoro per i gruppi svantaggiati	Operatori del sociale	Operatori e formatori impegnati nel settore sociale (operatori di strada, della formazione, della scuola, tutor di inserimento lavorativo)	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura B1
Sperimentazione di nuovi modelli orientativi integrati all'interno delle strutture carcerarie, compresa la formazione degli operatori che agiscono all'interno delle strutture	Operatori del sociale	Detenuti adulti e minori della Provincia, operatori -di diverso tipo- carcerari	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura B1
Formazione a favore di soggetti svantaggiati (disabili)	Operatori del sociale	Soggetti in possesso dei requisiti previsti per l'accesso alla Formazione professionale iniziale in condizione di handicap, di difficoltà di apprendimento e di disagio certificati ai sensi della Legge 104/92	Servizio Formazione Professionale	Provincia Autonoma di Trento	L.P. 21/1999
Formazione per il recupero sociale e professionale (Disagio)	Operatori del sociale	Soggetti inseriti nelle strutture finanziate con convenzione ai sensi dell'art. 7 della L.P. 35/83	Servizio Form. Prof. in collaborazione del Servizio della struttura operativa della L.P. 35/83	Provincia Autonoma di Trento	L.P. 21/2003
Microprogetti finalizzati a consolidare la qualità dei servizi offerti dalle strutture operanti nell'ambito dell'inclusione sociale e sostenere l'inserimento lavorativo di soggetti svantaggiati	Operatori del sociale	Operatori del Terzo settore e forme di partenariato locale che operano nel campo della lotta all'esclusione sociale attraverso l'inserimento lavorativo di soggetti svantaggiati	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura B1
Attivazione di un programma speciale di interventi per la promozione delle donne nel mercato del lavoro	Operatori delle pari opportunità e del sistema produttivo	Donne occupate e disoccupate (studentesse e donne inserite in percorsi formativi)	Ufficio Fondo Sociale Europeo - Agenzia del Lavoro	Fondo Sociale Europeo	Misura E1
Attivazione di percorsi integrati di informazione, orientamento, bilancio delle competenze, counseling, formazione teorico pratica e tutoring sul lavoro rivolte a donne per favorire l'inserimento o il reinserimento lavorativo, anche attraverso l'aggiornata	Operatori delle pari opportunità e del sistema produttivo	Donne occupate e disoccupate (studentesse e donne inserite in percorsi formativi)	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura E1
Miglioramento della partecipazione delle donne alle filiere scolastiche e formative ad indirizzo tecnico-scientifico ed ai percorsi formativi di alto livello finalizzati ad indirizzate verso filiere scolastiche e formative tradizionalmente maschili e ver	Operatori delle pari opportunità e del sistema produttivo	Donne occupate e disoccupate (studentesse e donne inserite in percorsi formativi)	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura E1
Formazione continua specifica nell'ambito della programmazione negoziata	Operatori dei Patti territoriali	Imprese, con priorità alle PMI, e forza lavoro occupata, lavoratori autonomi, lavoratori in CIG ordinaria, parti sociali	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura D1

Tipologia di intervento (Da Complemento di programmazione PO Ob. 3 PAT)	Tipologia di interlocutore/categoria di analisi	Tipologia Destinatari	Struttura provinciale competente	Linea finanziamento	Misura/strumento Finanziamento
Realizzazione di interventi formativi su larga scala per i dipendenti pubblici operanti nel territorio trentino	Operatori del pubblico impiego	Dipendenti del settore pubblico	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura D2
Interventi formativi dei funzionari e degli operatori pubblici indirizzati a migliorare le competenze nel campo dei processi di programmazione, progettazione e gestione dei servizi pubblici	Operatori del pubblico impiego	Dipendenti del settore pubblico	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura D2
Realizzazione di percorsi di formazione finalizzati a sostenere l'adeguamento delle competenze trasversali degli operatori e funzionari pubblici, con una particolare attenzione all'apprendimento/perfezionamento delle lingue straniere	Operatori del pubblico impiego	Dipendenti del settore pubblico	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura D2
Attuazione di corsi di aggiornamento e riqualificazione direttamente connessi ai nuovi compiti che derivano dai processi di modernizzazione della pubblica amministrazione	Operatori del pubblico impiego	Dipendenti del settore pubblico	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura D2
Realizzazione di azioni formative in materia di monitoraggio e valutazione degli interventi pubblici	Operatori del pubblico impiego	Dipendenti del settore pubblico	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura D2
Predispozione e sperimentazione di percorsi formativi per nuovi profili degli operatori dipendenti del settore socio sanitario	Operatori del pubblico impiego	Operatori in servizio nel settore socio-sanitario	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura D2
Interventi di formazione e riqualificazione dei militari di leva e in ferma breve finalizzati a migliorare le competenze di base e/o trasversali	Operatori del pubblico impiego	Militari di leva e in ferma breve	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura D2
Miglioramento delle competenze degli operatori di pubblica sicurezza	Operatori del pubblico impiego	Operatori di pubblica sicurezza	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura D2
Interventi destinati a militari in fase di reinserimento nella vita civile, al fine di garantirne una migliore occupabilità	Operatori del pubblico impiego	Militari di leva e in ferma breve	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura D2
Realizzazione di percorsi integrati anche individualizzati per la formazione e l'inserimento professionale in impresa di giovani laureandi e laureati attraverso l'attuazione di attività di informazione, orientamento e counselling e l'incentivazione	Operatori del sistema produttivo	Laureandi e laureati non occupati	Agenzia del Lavoro	Fondo Sociale Europeo	Misura D4
Interventi a sostegno alla diffusione e all'acquisizione e sviluppo di nuove tecnologie (per contribuire alla realizzazione di periodi sabbatici per la frequenza a corsi di alta formazione, interventi formativi per lavoratori occupati finalizzati all'aggi	Operatori del sistema produttivo	Giovani diplomati e laureati non occupati, laureandi, ricercatori, dottorandi di ricerca, titolari di assegni di ricerca, imprenditori e lavoratori autonomi, manager e quadri di imprese, personale delle imprese e/o dei centri di ricerca inclusi l'Università	Ufficio Fondo Sociale Europeo - Agenzia del Lavoro	Fondo Sociale Europeo	Misura D4
Attuazione di interventi di orientamento/informazione/formazione e tutoraggio	Operatori del sistema produttivo	Disoccupati in senso stretto, inoccupati, soggetti che conservano o sospendono lo stato di disoccupazione, persone in CIG straordinaria e in mobilità, persone in condizione professionale attuale inattiva	Agenzia del Lavoro	Fondo Sociale Europeo	Misura A2
Percorsi di riqualificazione professionale destinati ai soggetti ultraquarantenni a rischio di marginalizzazione del mercato del lavoro (Corsi per disoccupati adulti di età avanzata)	Operatori del sistema produttivo	Disoccupati in senso stretto, inoccupati, soggetti che conservano o sospendono lo stato di disoccupazione, persone in condizione professionale attuale inattiva con più di 40 anni	Agenzia del Lavoro	Fondo Sociale Europeo	Misura A2
Realizzazione di piani di riqualificazione professionale nell'ambito di accordi aziendali o di settore per il reinserimento lavorativo	Operatori del sistema produttivo	Disoccupati in senso stretto, inoccupati, soggetti che conservano o sospendono lo stato di disoccupazione, persone in CIG straordinaria e in mobilità, persone in condizione professionale attuale inattiva	Agenzia del Lavoro	Fondo Sociale Europeo	Misura A2

Interventi di informazione, orientamento, bilancio delle competenze e/o professionale per la messa a punto di piani individuali di formazione	Operatori del sistema produttivo	Popolazione in età lavorativa, con priorità a quella di età superiore ai 45 anni	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura C4
Formazione per l'acquisizione di competenze specialistiche sganciate dalle singole realtà settoriali o aziendali di collocazione	Operatori del sistema produttivo	Popolazione in età lavorativa, con priorità a quella di età superiore ai 45 anni	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura C4
Attuazione di corsi di formazione finalizzati al recupero delle competenze di base e trasversali e al rafforzamento delle competenze professionali specifiche	Operatori del sistema produttivo	Popolazione in età lavorativa, con priorità a quella di età superiore ai 45 anni	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura C4
Interventi mirati alla popolazione adulta (età superiore ai 45 anni)	Operatori del sistema produttivo	Popolazione in età lavorativa di età superiore ai 45 anni	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura C4
Azioni integrate di informazione, orientamento, formazione rivolte a soggetti adulti collocati in percorsi professionali "bloccati" o fuoriusciti precocemente dal MdL o in esso mai entrati	Operatori del sistema produttivo	Popolazione in età lavorativa, con priorità a quella di età superiore ai 45 anni	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura C4
Consolidamento di un sistema di voucher formativi, rivolti ai cittadini in età lavorativa e orientati prevalentemente ad una prima alfabetizzazione nel settore dell'informatica e delle lingue straniere	Operatori del sistema produttivo	Popolazione in età lavorativa	Ufficio Fondo Sociale Europeo	Fondo Sociale Europeo	Misura C4

Più in generale, in termini di prodotti, la ricognizione della domanda formativa esplicita fornisce input informativi differenziati:

- ◆ in alcuni casi, già adeguati per la strutturazione del quadro dei possibili interventi;
- ◆ in altri, in grado di contribuire alla formulazione delle proposte di intervento da verificare attraverso successivi momenti di confronto (panel qualitativi).

Considerando, invece, le macro-aree occupazionali e quelle di intervento a sostegno dei processi di sviluppo, di integrazione, di innovazione a riferimento delle azioni da programmare⁴, le macro-aree supportate dalle indicazioni offerte dalla ricognizione sono le seguenti.

Macro-aree occupazionali

- ◆ Industriale e artigianale
- ◆ Turistica
- ◆ Commercio
- ◆ Servizi sanitari e socio-assistenziali
- ◆ Servizi culturali
- ◆ Pubblico Impiego

Macro-aree di intervento a sostegno dei processi di sviluppo, di integrazione, di innovazione

- ◆ Interventi a supporto delle Pari opportunità
- ◆ Interventi a supporto dello sviluppo locale
- ◆ Interventi a supporto dell'integrazione tra sistemi dell'istruzione, della formazione, del lavoro
- ◆ Interventi a supporto dell'integrazione sociale e lavorativa
- ◆ Interventi per la prevenzione della dispersione scolastica e formativa

Per quanto riguarda la raccolta via web di informazioni relative alla domanda formativa esplicita, al fine di disporre di una fonte diretta di indicazioni per la formulazione delle possibili proposte di intervento, complementare rispetto a quella offerta dalla ricognizione di secondo livello, l'impianto di lavoro del modello prevede, il coinvolgimento di un gruppo di operatori "di settore" (mediamente pari a 100/120 interlocutori/anno) così composto: in parte, costituito da coloro che hanno partecipato alle rilevazioni precedenti a quella da attuarsi; in parte, costituito da nuovi interlocutori. Le informazioni

⁴ Si tratta delle macro-aree occupazionali e di intervento di riferimento, negli anni più recenti, del Programma Annuale della attività formative della Provincia Autonoma di Trento.

vengono raccolte attraverso l'accesso a uno specifico database dedicato collocato in un'area riservata offerta dal sito dell'Ufficio del Fondo Sociale Europeo. Gli interlocutori coinvolti nella rilevazione appartengono alle seguenti aree occupazionali/professionali:

- ◆ area "Estrattiva"
- ◆ area "Industriale e artigianale di produzione", articolata in
 - meccanica
 - elettrico/elettronica
 - chimica
 - tessile e abbigliamento
 - carta e cartotecnica
 - agro/alimentare
- ◆ area "Edile e impiantistica civile"
- ◆ area "Legno"
- ◆ area "Grafica ed editoria"
- ◆ area "Turistica"
- ◆ area "Commercio"
- ◆ area "Trasporti"
- ◆ area "Servizi bancari, finanziari e assicurativi"
- ◆ area "Servizi alle imprese"
- ◆ area "Servizi alla persona di carattere artigianale"
- ◆ area "Servizi socio-assistenziali".

Il questionario telematico impiegato è strutturato in modo da avere un riscontro in termini di presenza o meno di ritardi/bisogni rispetto alle esigenze di competitività nel proprio mercato nonché di strategie messe in atto/auspicabili per farvi fronte. Le categorie delle attività di riferimento delle valutazioni in termini di ritardi, bisogni, strategie sono le seguenti:

Amministrazione e finanza

- ◆ Contabilità generale
- ◆ Contabilità industriale
- ◆ Controllo di gestione
- ◆ Gestione fiscale
- ◆ Gestione finanziaria
- ◆ Gestione d'ufficio e segreteria

Commerciale

- ◆ Amministrazione vendite
- ◆ Direzione e organizzazione vendite
- ◆ Tecniche di vendita e soddisfazione del cliente
- ◆ Marketing e sviluppo dell'immagine aziendale

-
- ◆ Gestione degli acquisiti
 - ◆ Assistenza clienti
 - ◆ Gestione import/export
 - ◆ Logistica aziendale

Risorse umane

- ◆ Gestione amministrativo-contabile
- ◆ Organizzazione
- ◆ Gestione relazioni industriali, contrattazione

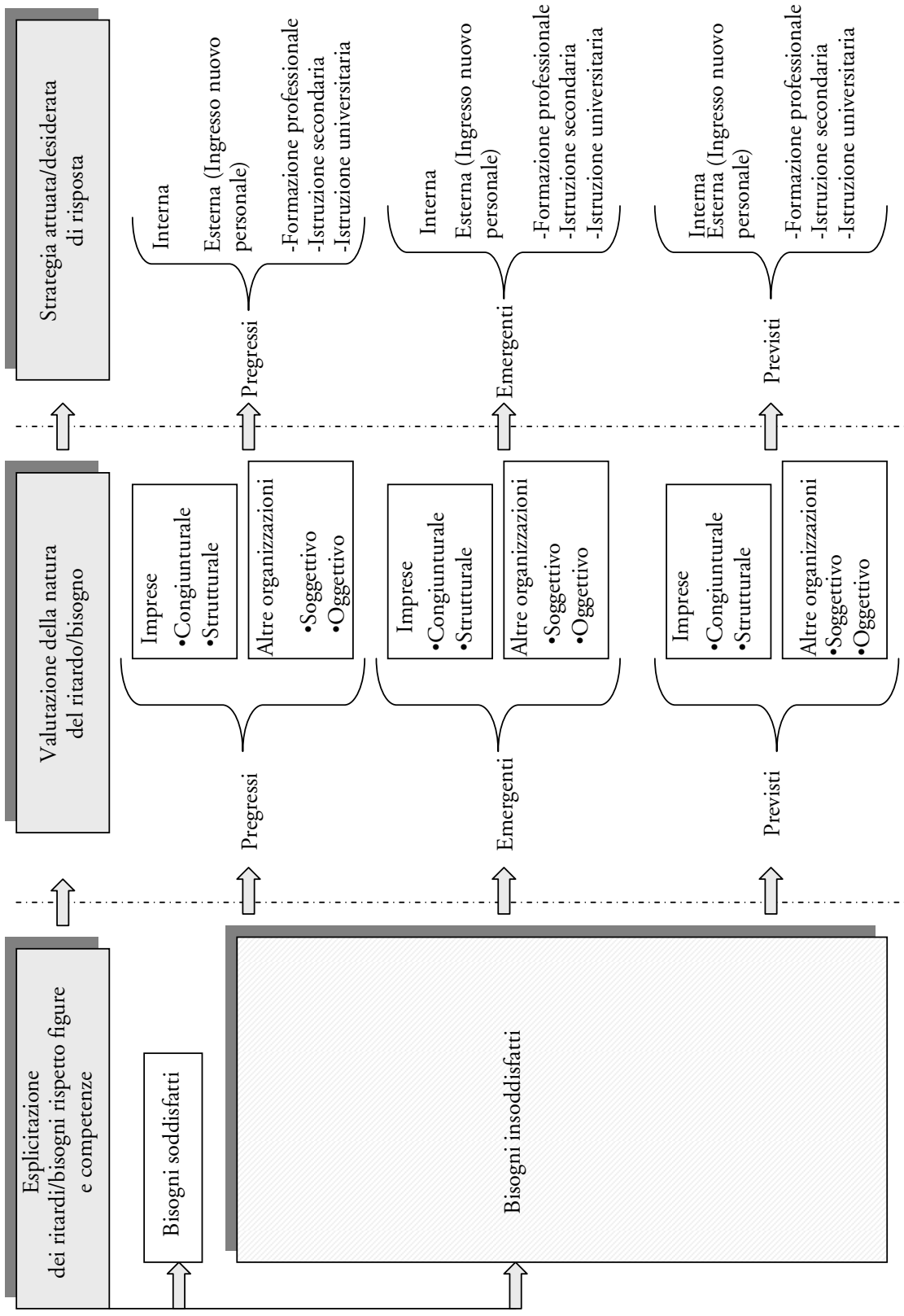
Produzione (prodotto/servizio)

- ◆ Progettazione, ricerca e sviluppo
- ◆ Ambiti attinenti ai processi di produzione
- ◆ Manutenzione

Ambiti trasversali

- ◆ Qualità
- ◆ Sicurezza
- ◆ Comunicazione e relazioni interpersonali
- ◆ Gestione integrata sicurezza-qualità-ambiente
- ◆ Informatica e internet di base
- ◆ Informatica specialistica
- ◆ Progettazione e sviluppo sistemi informatici e telematici
- ◆ Gestione sistemi informatici e telematici
- ◆ Lingua straniera livello base e livello avanzato

La ricognizione attraverso il web consente dunque di disporre di un output informativo così rappresentabile dopo la sistematizzazione dei risultati emersi (cfr. schema seguente).



I risultati della ricognizione attraverso il web sono poi oggetto di diffusione attraverso le seguenti griglie di risultato. Di seguito, l'esempio delle griglie di output per la categoria di attività di riferimento della domanda esplicita di formazione "Amministrazione e finanza".

Griglia di output – ritardi/bisogni rilevati

Categoria di attività	Dettaglio delle attività	Attività che non presenta un ritardo/bisogno	Attività che presenta un ritardo/bisogno accettabile	Attività che presenta un ritardo/bisogno rilevante
Amministrazione e finanza	Contabilità generale	%	%	%
	Contabilità industriale	%	%	%
	Controllo di gestione	%	%	%
	Gestione fiscale	%	%	%
	Gestione finanziaria	%	%	%
	Gestione d'ufficio	%	%	%

Griglia di output – strategie di azione/intervento attuate/auspicabili rispetto ai ritardi/bisogni rilevati

Categoria di attività	Dettaglio delle attività	Innovazione di processo	Innovazione di servizio/prodotto	Innovazione organizzativa	Manutenzione/sviluppo delle competenze del personale	Assunzione di personale con le competenze necessarie
Amministrazione e finanza	Contabilità generale	%	%	%	%	%
	Contabilità industriale	%	%	%	%	%
	Controllo di gestione	%	%	%	%	%
	Gestione fiscale	%	%	%	%	%
	Gestione finanziaria	%	%	%	%	%
	Gestione d'ufficio	%	%	%	%	%

1.3 L'analisi sulle competenze e sui percorsi di professionalizzazione

La ricerca mirata alla lettura delle competenze professionali è attuata attraverso specifiche indagini riferite a settori/ambiti professionali individuati

annualmente dal Comitato preposto al coordinamento operativo del modello per la rilevazione e l'analisi dei fabbisogni formativi. Nell'applicazione del modello nel periodo 2003-2005, gli approfondimenti hanno riguardato i comparti turistico-alberghiero, grafico-artigianale, informatico-artigianale.

Il modello di analisi è finalizzato all'individuazione, per ciascun settore di attività economica oggetto di approfondimento, delle competenze presenti in uno specifico contesto territoriale, all'evidenziare le competenze essenziali (standard), all'individuazione dei fabbisogni formativi per la formazione continua e per la formazione iniziale.

L'analisi si sviluppa sulla base dell'impianto metodologico adottato dall'Indagine Nazionale sui Fabbisogni Formativi nell'Artigianato coordinata da EBNA (Ente Bilaterale Nazionale Artigianato) e sui risultati da essa prodotta al fine di procedere alla loro contestualizzazione locale. L'indagine nazionale Ebna produce informazioni dettagliate per ciascuno dei settori indagati, a partire dalle quali è possibile avviare un processo di analisi dei fabbisogni formativi e delle competenze in specifici contesti territoriali subregionali. I dati nazionali consistono in:

- i risultati dell'analisi strutturale del settore a livello nazionale
- la descrizione dei contesti organizzativi, basata sull'analisi di singoli studi di caso aziendali
- la definizione di ambiti di attività a partire dalla descrizione delle attività aziendali e dei compiti svolti dai singoli lavoratori nelle varie situazioni e realtà organizzative
- la descrizione delle competenze per ciascun ambito di attività

L'analisi delle competenze e dei fabbisogni formativi nello specifico contesto territoriale (la provincia di Trento) si pone l'obiettivo di: descrivere le competenze presenti, non presenti, ed essenziali, in un determinato settore di attività in uno specifico contesto territoriale; individuare figure professionali per competenze e di fornire indicazioni utili per la pianificazione della formazione di base e continua. I risultati prodotti sono suscettibili di aggiornamento periodico, indispensabile soprattutto in quei settori caratterizzati da innovazione tecnologica continua.

Tale modello di analisi, applicato nel contesto trentino, consente di raggiungere i seguenti obiettivi:

- ◆ la contestualizzazione delle competenze già analizzate e sintetizzate a livello nazionale sulla base delle descrizioni fornite direttamente dai lavoratori e dagli imprenditori in relazione alle attività svolte nelle aziende del settore;

-
- ◆ l'evidenziazione delle competenze essenziali, ossia di competenze che caratterizzano in modo ineludibile e rigoroso ciascun ambito di attività e/o ciascuna figura professionale (al di là delle altre attività che in modo più o meno ricorrente e più o meno preciso la figura stessa può svolgere). Tali competenze individuano gli standard minimi di competenza di un ambito o di una figura professionale per competenze;
 - ◆ l'individuazione dei fabbisogni formativi connessi con la formazione continua in relazione a competenze essenziali e a competenze non presenti nel contesto dato;
 - ◆ l'individuazione dei fabbisogni formativi connessi con la formazione iniziale in relazione alle competenze essenziali, in relazione anche a figure professionali per competenze.

Per quanto riguarda gli strumenti, l'analisi delle competenze e dei fabbisogni formativi realizzata si sviluppa in tre fasi distinte, ciascuna avente propri obiettivi, caratteristiche metodologiche e propri strumenti (cfr. schema seguente):

- la fase A) contestualizzazione delle competenze individuate a livello nazionale ha come obiettivo la contestualizzazione dei risultati ottenuti in ambito nazionale o dei risultati già acquisiti in precedenza in uno stesso territorio, in relazione alle specificità che i medesimi settori assumono in un determinato contesto territoriale;
- la fase B) evidenziazione delle competenze essenziali ha come obiettivo l'evidenziazione di competenze essenziali per ambito di attività, tra quelle descritte nella fase A dell'indagine. In tale fase vengono evidenziate le competenze che caratterizzano in modo ineludibile e rigoroso ciascun ambito di attività e/o ciascuna figura professionale (al di là delle altre attività che in modo più o meno ricorrente e più o meno preciso la figura stessa può svolgere);
- la fase C) individuazione dei fabbisogni formativi per la formazione continua ha come obiettivo di indicare le competenze sulle quali nel contesto dato è essenziale concentrare la formazione continua;
- la fase D) individuazione dei fabbisogni formativi per la formazione iniziale ha come obiettivo l'individuazione di figure professionali per competenze. Si tratta di figure professionali che sono poste in relazione a più ambiti di attività e che vengono descritte in riferimento agli ambiti di attività. Sono connesse con le figure di sintesi, fondamentali di ciascun ambito di attività. Tali figure costituiscono la base per la progettazione curricolare e vanno utilizzate dai progettisti anche in relazione ai percorsi formativi già in essere.

Ciascuna fase di analisi, in relazione agli obiettivi che si propone di raggiungere, assume specifiche caratteristiche metodologiche e prevede l'utilizzo

di determinati strumenti. Lo schema seguente indica gli strumenti in relazione a diversi aspetti della ricerca. Le fasi B e C sono proposte in forma congiunta in quanto si prevede che gli schemi di sintesi dei risultati riportino complessivamente i dati relativi alle due fasi.

Schema – Disegno complessivo del percorso di analisi sulle competenze e sui percorsi di professionalizzazione

fasi	(a) contestualizzazione delle competenze	(b) evidenziazione di competenze essenziali. (c) individuazione dei fabbisogni formativi per la formazione continua	(d) individuazione dei fabbisogni formativi per la formazione iniziale: figure professionali per competenze
caratteristiche metodologiche	interviste a parti sociali esperte dei singoli settori sulla base di schemi di sintesi dei risultati ottenuti in ambito nazionale	confronto tra parti sociali esperte dei singoli settori sulla base di schemi di sintesi dei risultati ottenuti in ambito nazionale	confronto tra esperti sulla base di schemi di sintesi dei risultati ottenuti mediante interviste
soggetti	esperti del settore di parte datoriale e sindacale	esperti del settore di parte datoriale e sindacale	esperti del settore di parte datoriale e sindacale
prodotti:	<ul style="list-style-type: none"> • interviste • verifica, precisazione, approfondimento e riformulazione dei risultati nazionali in relazione alle specificità regionali 	<ul style="list-style-type: none"> • evidenziazione di competenze essenziali • evidenziazione dei fabbisogni formativi 	<ul style="list-style-type: none"> • individuazione di figure professionali per competenze

Nella fase A) di contestualizzazione delle competenze individuate a livello nazionale, la metodologia adottata è quella della conduzione di interviste semistrutturate destinate ad imprenditori e lavoratori di ciascun settore, seguite da una riunione di gruppo con le parti sociali esperte del settore studiato. Gli strumenti utilizzati sia nella conduzione delle interviste che nella riunione con le parti sociali consistono in schemi sintetici dei risultati già ottenuti in ambito nazionale sul medesimo settore di attività e in una traccia di intervista che guidi la riflessione su tali risultati e favorisca la loro riformulazione a livello provinciale. Tali schemi, opportunamente rielaborati, sono stati utilizzati come base per la realizzazione di interviste semistrutturate destinate ad un campione di imprenditori e di lavoratori di ciascun settore. Gli intervistati sono invitati ad individuare le competenze che, essendo presenti in ambito nazionale sono presenti anche nel contesto territoriale considerato, seppure talvolta diversamente diffuse, ad individuare le competenze che, pur essendo

state individuate in ambito nazionale, non sono presenti nelle aziende del settore nella provincia considerata, e infine a descrivere altre competenze che, pur non essendo state rilevate in ambito nazionale, sono invece presenti nelle aziende del settore nella provincia considerata (specificità del contesto trentino). I risultati ottenuti, sintetizzati e rappresentati all'interno di un unico prospetto di sintesi, sono poi ulteriormente discussi ed elaborati in tavoli di concertazione a cui partecipano le parti sociali esperte dei settori considerati.

Nella fase B) di evidenziazione delle competenze essenziali, la metodologia adottata è quella di una riunione di gruppo con parti sociali esperte del settore, e gli strumenti utilizzati nella riunione consistono in schemi sintetici dei risultati già ottenuti in ambito nazionale sul medesimo settore di attività opportunamente contestualizzati e riformulati nella fase precedente in riferimento alle specificità provinciali e in una traccia di intervista che guidi la riflessione su tali risultati e favorisca l'evidenziazione di competenze essenziali e il relativo fabbisogno formativo. Lavorando su schede riportanti i risultati della prima fase gli esperti di settore contribuiscono alla produzione di un documento unico in cui sono evidenziate le competenze essenziali tra quelle indicate per ciascun ambito di attività. In tale fase, e in quella successiva, gli esperti possono talvolta indicare competenze che, pur non essendo presenti in ambito nazionale né in modo specifico in ambito locale (Trentino), sono considerate essenziali per lo sviluppo delle aziende del settore. Le competenze essenziali individuano gli standard minimi di competenza di un ambito o di una figura professionale per competenze.

Nella fase C), di individuazione dei fabbisogni formativi per la formazione continua, questi sono evidenziati per ciascun ambito di attività, sono espressi in termini di competenze essenziali non presenti e/o poco diffuse nel contesto dato (Trentino) e nel settore considerato. Tali indicazioni esprimono spesso specifici fabbisogni formativi strettamente connessi alle realtà locali del settore.

Nella fase D), di individuazione dei fabbisogni formativi per la formazione iniziale, sono definite alcune figure professionali per competenze. La metodologia adottata è quella di una riunione di gruppo con parti sociali esperte del settore, e gli strumenti utilizzati nella riunione consistono in schemi sintetici dei risultati già ottenuti in ambito nazionale sul medesimo settore di attività opportunamente contestualizzati e riformulati nelle fasi precedenti in riferimento alle specificità provinciali e alle competenze essenziali per ciascun ambito di attività, e in una traccia di intervista che guidi la riflessione su tali risultati e favorisca l'evidenziazione di figure professionali per competenze. A tali figure professionali corrispondono le competenze essenziali dell'ambito di riferimento, più eventualmente altre competenze essenziali di altri ambiti di

attività. Per ogni ambito di attività, e quindi per ciascuna figura professionale per competenze ad esso afferente, sono evidenziati anche i fabbisogni formativi, espressi in termini di competenze che, pur essendo state evidenziate come essenziali dagli esperti, non sono presenti nelle aziende del settore nella regione, oppure sono presenti ma ancora poco diffuse.

A ciascuna fase di analisi corrisponde la produzione di specifici risultati:

- ◆ al termine della fase A) di contestualizzazione delle competenze già individuate a livello nazionale, viene prodotto un documento contenente i risultati della verifica, precisazione, riformulazione, aggiornamento a livello provinciale delle competenze descritte a livello nazionale nel settore prescelto;
- ◆ al termine della fase B) di evidenziazione delle competenze viene prodotto un documento contenente la descrizione delle competenze per ambito di attività, tenendo conto dei risultati ottenuti al punto precedente;
- ◆ al termine della fase C) di individuazione dei fabbisogni formativi per la formazione continua viene prodotto un documento contenente la descrizione delle competenze per ambito di attività, tenendo conto dei risultati ottenuti al punto precedente;
- ◆ al termine della fase D) di individuazione dei fabbisogni formativi per la formazione iniziale viene prodotto un documento che evidenzia le figure professionali in relazione alle competenze essenziali di ciascun ambito di attività e in relazione ai fabbisogni formativi, emersi nella fase precedente.

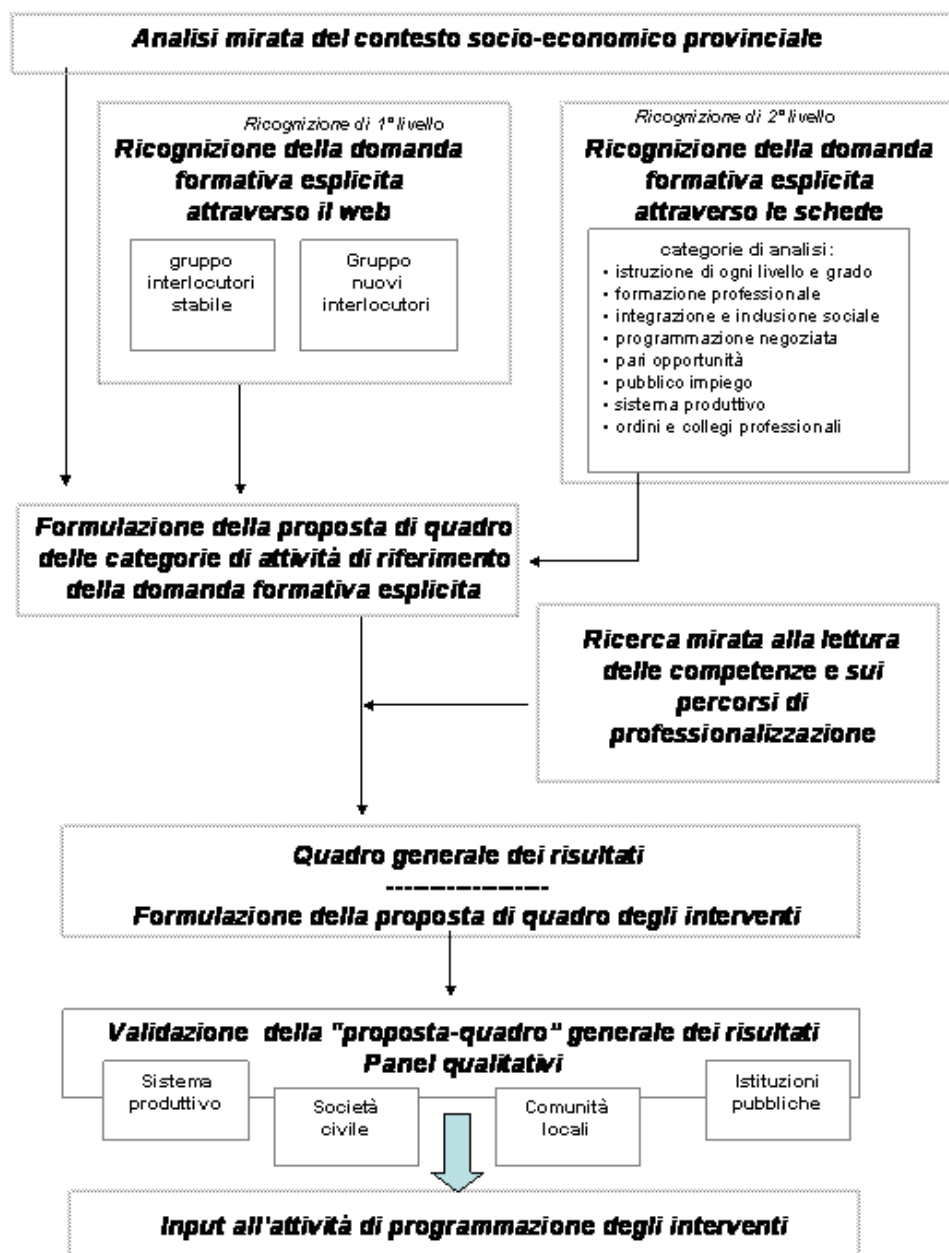
I risultati confluiscono poi nel quadro generale di “proposta” di intervento che il Nucleo tecnico-operativo sottopone alla validazione al fine di verificare la coerenza delle proposte di intervento rispetto alle attese del sistema produttivo e della società civile. Per giungere alla definizione della “proposta-quadro” si prevede:

- ◆ la condivisione, da parte del Nucleo Tecnico Operativo, dell’analisi di contesto, dei risultati della ricognizione della domanda formativa esplicita e della ricerca mirata alla lettura delle competenze professionali;
- ◆ l’individuazione delle attività di riferimento per le azioni di intervento a fronte della domanda rilevata;
- ◆ l’assegnazione dei livelli di priorità alle attività di riferimento individuate da parte del sistema produttivo e della società civile;
- ◆ la strutturazione del “proposta-quadro” di riferimento degli interventi.

A fianco si fornisce una esemplificazione della “proposta quadro” attraverso una matrice che, per la macro-area occupazionale Industria e artigianato, evidenzia, per le singole categorie di attività per le quali si rilevano

Lo schema generale di operatività del modello può quindi essere così tracciato (cfr. figura seguente).

Schema delle attività del modello di "sistema"



CAPITOLO 2

IL MODELLO OPERATIVO PER LA RILEVAZIONE E L'ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI E PROFESSIONALI E L'APPLICABILITÀ AL CONTESTO DEL PROGETTO AWARE

Il progetto AWARE prevede la messa punto di un modello di previsione sui fabbisogni formativi specifici del gruppo target del progetto (lavoratori con più di 45 anni di età). Come da progetto operativo approvato, il gruppo di lavoro preposto allo svolgimento di questa fase (Task 1.5) ha preso a riferimento delle opportune riflessioni metodologico-operative per gli sviluppi delle attività il modello per la rilevazione e l'analisi dei fabbisogni formativi e professionali adottato dalla Provincia Autonoma di Trento in precedenza descritto⁵.

Dalle prime verifiche dell'applicabilità del modello di "sistema" attualmente a regime a livello provinciale rispetto alle specificità del gruppo target del progetto AWARE sono emerse alcune valutazioni. Tra le più significative:

- ◆ il modello di "sistema" ha per sua natura la finalità di supportare la programmazione e non la progettazione formativa; di conseguenza, è utile soprattutto ai fini della costruzione dei dispositivi di intervento (programmi pluriennali, programmi annuali, ecc.) mentre marginale è il suo apporto rispetto al processo di progettazione soprattutto dal punto di vista della traduzione delle competenze (articolate per aree/unità/ecc.) in contenuti (unità formative) e in metodiche (metodologie, durate, ecc.);
- ◆ i risultati prodotti dal modello di "sistema" sono principalmente riferiti al "contingente" e/o a un orizzonte temporale molto ravvicinato (12-24 mesi); si pensi, ad esempio, a gran parte dei dati di scenario, agli output della ricognizione di secondo livello della domanda formativa esplicita e al quadro delle competenze e dei percorsi di professionalizzazione rilevati attraverso le indagini sul campo;
- ◆ il quadro informativo di scenario offerto, pur essendo ricco, presenta informazioni e indicatori di carattere prevalentemente quantitativo mentre gli aspetti qualitativi che lo connotano solo parzialmente possono mettere in luce aspetti, quali quelli caratterizzanti i punti di debolezza (marginalità), fondanti i fabbisogni di alcuni specifici gruppi di lavoratori;
- ◆ l'impianto di rilevazione e di analisi prevede solo in un caso (ad esempio, solo nella rilevazione di secondo livello della domanda formativa esplicita rivolta al sistema economico) la presenza di una specifica area per segnalare la necessità di interventi formativi per lavoratori con più di 45 anni; area che, dalle verifiche che il gruppo di lavoro ha svolto sulle schede raccolte negli ultimi anni, vede la presenza di scarse, se non nulle, segnalazioni da

⁵ Cfr. paragrafo precedente.

parte delle imprese e/o dalle associazioni sindacali e di categoria; laddove qualche indicazione è stata data dagli interlocutori, nella maggioranza dei casi si sono rilevate informazioni troppo generiche in ordine alla tipologie di competenze da sviluppare/manutenere e/o più in generale delle categorie di attività di riferimento delle attività formative.

In generale, quindi, la necessità di apportare al modello di “sistema” degli opportuni adattamenti per assicurare una risposta più coerente e adeguata alle finalità del progetto AWARE è emersa fin dalle prime fasi di lavoro. Nello specifico, si è ritenuto strategicamente importante assicurare al modello rivolto ai lavoratori con più di 45 anni (di seguito modello-over 45):

- ◆ una più spiccata connotazione “previsionale”;
- ◆ una più marcata dimensione qualitativa delle informazioni rilevate e gestite dal dispositivo;
- ◆ una mappatura più fine delle competenze in riferimento allo specifico target-group, nello specifico dei “delta” tra il quadro di domanda (le organizzazioni lavorative e i loro mutamenti) e quello di offerta (il bagaglio delle conoscenze, delle abilità, di tutti quei fattori di natura affettiva e comportamentale dei lavoratori);
- ◆ una maggiore capacità informativa di supporto alla progettazione di interventi formativi rivolti a tale specifico gruppo target.

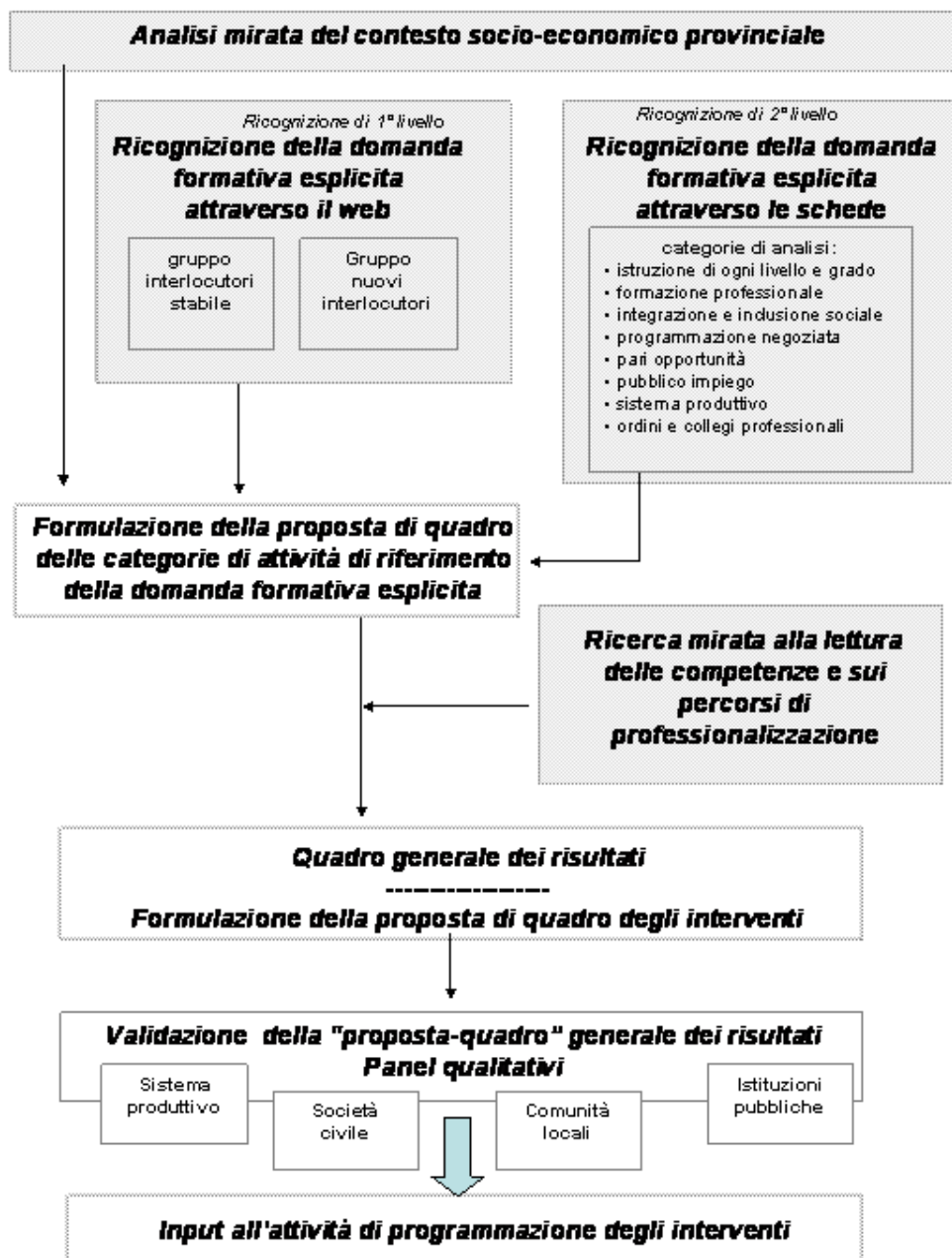
Gli adattamenti, apportati al modello di rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi “di sistema”, di seguito descritti con maggior dettaglio metodologico-operazionale, sono stati tutti “testati” sul campo, dato che l’impianto metodologico prospettato per il modello-over 45 nasce dalla razionalizzazione dei risultati delle precedenti task di lavoro (dalla Task 1.1 alla Task 1.4) nonché dalla specifica fase di sperimentazione pilota del dispositivo (Task 1.6).

Prendendo a riferimento la schematizzazione del modello di “sistema” in precedenza riportata, si osserva (cfr. figura seguente) come gli adattamenti hanno riguardato solo le “aree di implementazione” del modello e non l’iter di processo per macro-attività: rilevazione/analisi, formulazione della proposta/quadro, validazione della stessa, input alla programmazione. Le aree di attività nelle quali si sono resi necessari gli adattamenti di seguito descritti⁶ sono quelle evidenziate. Vale, infine, la pena sottolineare come, date le finalità delle task 1.5 e 1.6, le fasi previste dal modello di sistema a “valle” delle analisi condotte dalle varie angolature - quali la formulazione delle proposte, la sua validazione e l’input alla programmazione – non sono state qui oggetto di sperimentazione, perché mantengono la loro validità anche

⁶ Cfr. paragrafo successivo.

in riferimento al target group e perché non vi era la necessità di implementare la programmazione ordinaria di interventi formativi specifici rivolti a lavoratori con più di 45 anni.

Ambiti di attività del modello di "sistema" adattati



CAPITOLO 3

GLI ADATTAMENTI DEL MODELLO DI “SISTEMA” DI RILEVAZIONE E ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI E PROFESSIONALI E GLI ASPETTI METODOLOGICO-OPERATIVI CONNOTATIVI DEL MODELLO-OVER 45 (MODELLO PILOTA)

3.1 Gli adattamenti relativi all’analisi mirata del contesto socio-economico provinciale

Gli adattamenti apportati riguardano l’ampliamento dell’analisi di contesto attraverso:

- ◆ la valorizzazione di input informativi di carattere previsionale sull’evoluzione demografica della popolazione provinciale;
- ◆ la valorizzazione di dati desunti da fonti statistiche sistematiche sulla condizione occupazionale e di modalità di analisi che possano favorire la disponibilità di “spaccati” sulla realtà dei lavoratori over 45 maggiormente di carattere qualitativo;
- ◆ il ricorso a fonti aggiuntive di informazioni sugli stati e/o rischi di marginalizzazione lavorativa dello specifico target-group qui considerato.

Il collegamento con il quadro previsionale dell’evoluzione demografica della popolazione provinciale

Il modello-over 45 risulta, rispetto a quello di “sistema”, implementato dal collegamento sistematico con il modello di analisi e proiezione della STRUTtura DEMografica Locale (STRU.DE.L.), utilizzato dalla Provincia Autonoma di Trento (Servizio Statistica) per predisporre le proiezioni demografiche per il contesto provinciale. La disponibilità delle proiezioni offerte dal modello STRU.DE.L.⁷ è molto importante: le informazioni di base sono ricche e molto disaggregate; vi è poi disponibilità di tutti i principali indicatori e rapporti di composizione utili per analisi compiute sul versante dell’evoluzione demografica provinciale. L’unico aspetto di parziale criticità può essere la disponibilità degli aggiornamenti delle proiezioni, in genere su base triennale. Ne consegue che il modello di rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi per i lavoratori over-45 può agevolmente essere implementato da questa serie di “prodotti previsionali” ma con cadenza di aggiornamento dipendente esclusivamente dalla disponibilità di nuove stime offerte dal modello STRU.DE.L..

⁷ Per la descrizione del modello si rinvia alla specifica documentazione prodotta dal Servizio Statistica della Provincia di Trento (a cura di Migliorini); una sintesi della stessa è contenuta nel report della Task 1.1 della WP1-AWARE.

Attraverso il modello STRU.DE.L. è dunque possibile implementare la rilevazione e l'analisi dei fabbisogni formativi e professionali rivolta ai lavoratori con più di 45 anni con le stime dell'evoluzione della struttura per età e sesso per ciascun anno attualmente disponibili fino al 2030 sia a livello provinciale sia per ogni singolo comprensorio. Nello specifico, è possibile l'implementazione del quadro previsionale sull'evoluzione demografica sulla base delle seguenti informazioni:

- ◆ *la situazione di partenza (31 dicembre 2003) relativa alla popolazione residente articolata per classi di età (in totale 20) e comprensorio di residenza (in totale 11 comprensori);*
- ◆ *la previsione al 2010 per classe di età e comprensorio di residenza;*
- ◆ *la previsione al 2020 per classe di età e comprensorio di residenza;*
- ◆ *la previsione al 2030 per classe di età e comprensorio di residenza.*

L'ampiezza della classi di età previste è quinquennale con possibilità di ottenere, in riferimento al target group qui considerato (popolazione in età superiore ai 45 anni), le seguenti classi di età:

- ◆ *45 – 49 anni*
- ◆ *50 – 54 anni*
- ◆ *55 - 59 anni*
- ◆ *60 – 64 anni*

A seguito di questa implementazione, il modello-over 45 è in grado di operare sulla base di una dotazione più ricca di informazioni e di indicatori di “contesto” quali, nello specifico:

- ◆ *evoluzione della popolazione residente per genere, classe di età e comprensorio di residenza;*
- ◆ *evoluzione dell'età media della popolazione;*
- ◆ *evoluzione della struttura demografica della popolazione residente per genere, classe di età;*
- ◆ *evoluzione del profilo per età;*
- ◆ *dinamica dei flussi naturali;*
- ◆ *dinamica dei flussi migratori;*
- ◆ *evoluzione della mortalità;*
- ◆ *evoluzione della migratorietà;*
- ◆ *evoluzione della percentuale di giovani (meno di 15 anni)*
- ◆ *evoluzione della percentuale di adulti (da 15 a 65 anni)*
- ◆ *evoluzione della percentuale di anziani (oltre 65 anni)*
- ◆ *evoluzione della percentuale di grandi anziani (oltre 80 anni)*
- ◆ *indice di vecchiaia*
- ◆ *indice di dipendenza o carico sociale*
- ◆ *indice di struttura della popolazione attiva*

-
- ◆ *età media della popolazione*
 - ◆ *età media dei flussi migratori.*

Lo sviluppo della dimensione qualitativa dell'analisi della condizione occupazionale dei lavoratori over 45

Il modello di rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi di “sistema” prevede un’area denominata “analisi del contesto socio-economico provinciale” nella quale sono oggetto di osservazione i principali mutamenti intervenuti nell’anno di riferimento nel mercato del lavoro. Partendo da questa caratterizzazione del modello generale, l’adattamento dello stesso - funzionale al target group qui considerato - implica l’extrapolazione, da quelle fonti statistiche che a livello locale consentono una produzione sistematicamente aggiornata su base annua di informazioni per livelli di disaggregazione adeguati, di dati per mettere a fuoco:

- ◆ le dinamiche e il modello partecipativo del target group;
- ◆ i fattori determinanti i cambiamenti del modello partecipativo;
- ◆ le dinamiche e lo status occupazionale del target group;
- ◆ le dinamiche e la caratterizzazione dei profili quanti-qualitativi del disagio occupazionale del target group;
- ◆ i fattori determinanti il cambiamenti dei livelli di disagio associati a ogni profilo sociale individuato;
- ◆ le dinamiche e la caratterizzazione dell’area dell’eccedenza occupazionale gestita dagli ammortizzatori sociali.

Le fonti che possono essere utilizzate, rispettando la principale caratteristica prima sottolineata (produzione sistematica di informazioni su base annua), sono:

- ◆ la Rilevazione Continua sulle forze di lavoro curata dal Servizio Statistica della Provincia Autonoma di Trento come attività delegata dall’ISTAT⁸;
- ◆ l’archivio sulla mobilità extra-aziendale gestito dall’Osservatorio del Mercato del Lavoro dell’Agenzia del Lavoro di Trento.

Entrambe le fonti consentono di disporre di informazioni disaggregate per età in modo che si possa assicurare un’implementazione del quadro di sfondo sul mercato del lavoro, previsto dal modello di rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi, non solo per il gruppo generale degli over 45 anni ma anche in riferimento a classi di età di ampiezza quinquennale per quelle iniziale e centrale e decennale per quella finale, nello specifico le classi: 45-49 anni, 50-

⁸ Per un maggior dettaglio sulle caratteristiche della nuova Rilevazione si rimanda alla documentazione metodologica curata dall’ISTAT.

54 anni, 55-64 anni. Si ritiene che tale disaggregazione sia la più adeguata ai fini di eventuali confronti su base territoriale.

Le informazioni grezze che opportunamente possono essere considerate nell'implementazione della base-dati del modello-over 45 sono le seguenti:

- ◆ *popolazione per condizione professionale dichiarata per sesso, classi di età e titolo di studio*
- ◆ *forze di lavoro per sesso, classe di età e titolo di studio*
- ◆ *occupazione per sesso, classe di età e titolo di studio*
- ◆ *occupazione per settore di attività economica, sesso, classe di età e titolo di studio*
- ◆ *occupazione per posizione nella professione, sesso, classe di età e titolo di studio*
- ◆ *occupazione per carattere e tipo dell'occupazione, sesso, classe di età e titolo di studio*
- ◆ *inoccupazione per sesso, classe di età e titolo di studio*
- ◆ *inoccupazione per condizione dichiarata, sesso, classi di età e titolo di studio*
- ◆ *inoccupazione per durata della ricerca, condizione dichiarata, sesso, classe di età, titolo di studio*
- ◆ *inattività per condizione dichiarata, sesso, classe di età, titolo di studio*
- ◆ *iscritti alle liste di mobilità per sesso, classe di età, titolo di studio, qualifica professionale*
- ◆ *iscritti alle liste di mobilità per settore di attività economica di provenienza, sesso, classe di età, titolo di studio, qualifica professionale*
- ◆ *riavviati al lavoro per settore di attività economica di provenienza, sesso, classe di età, titolo di studio, qualifica professionale*
- ◆ *non riavviati al lavoro per settore di attività economica di provenienza, sesso, classe di età, titolo di studio, qualifica professionale*
- ◆ *motivi del non riavvio al lavoro, settore di attività economica di provenienza, sesso, classe di età, titolo di studio, qualifica professionale.*

La base-dati così implementata può essere utilizzata per dotare il modello-over 45 della seguente batteria di indicatori:

- ◆ *tasso di attività specifico (popolazione attiva/popolazione di riferimento) per sesso, classe di età, titolo di studio*
- ◆ *tasso di occupazione (occupati/popolazione di riferimento) per sesso, classe di età, titolo di studio*
- ◆ *tasso di disoccupazione (persone in cerca di occupazione/popolazione attiva di riferimento) per sesso, classe di età, titolo di studio*
- ◆ *tasso di femminilizzazione dell'occupazione (occupate femmine/totale occupati di riferimento) per sesso, classe di età, titolo di studio*
- ◆ *tasso di femminilizzazione dell'inoccupazione (femmine in cerca di occupazio-*

-
- nel totale in cerca di occupazione di riferimento) per sesso, classe di età, titolo di studio*
- ◆ *indice di flessibilizzazione dell'occupazione (occupati a tempo determinato + occupati partime/occupati totali di riferimento) per sesso, classe di età, titolo di studio*
 - ◆ *indice di disponibilità all'occupazione (inattivi disponibili a lavorare + persone in cerca di occupazione/popolazione attiva di riferimento) per sesso, classe di età, titolo di studio*
 - ◆ *indice di marginalizzazione di alcuni specifici gruppi di lavoratori nel mercato del lavoro (persone non in cerca di occupazione ma immediatamente disponibili al lavoro/popolazione attiva di riferimento) per sesso, classe di età, titolo di studio.*

Attingendo dalla nuova base-dati prevista dal modello-over45 è inoltre possibile configurare alcune routine di elaborazione delle informazioni grezze al fine di poter disporre:

- ◆ della descrizione qualitativa - oltre che del dimensionamento quantitativo in valore assoluto, relativo (in rapporto al totale della popolazione di riferimento), percentuale (in termini di incidenza sul totale della popolazione di riferimento) – dei profili di lavoratori in situazione di disagio occupazionale;
- ◆ della scomposizione in fattori determinanti delle variazioni registrate dall'aggregato della popolazione attiva e da quello dell'inoccupazione.

Per quanto riguarda la costruzione dei “profili di disagio” l'utilizzo della nuova base-dati consente una loro articolazione per condizione di disagio dichiarata: a seguito della perdita di una precedente occupazione, per difficoltà nell'accesso al primo impiego, per disponibilità al lavoro ma incapacità/non volontà di attivare azioni di ricerca attiva dell'occupazione, per il protrarsi della durata della ricerca di un lavoro, per il non riavviamento al lavoro dopo l'espulsione dall'occupazione e la messa in mobilità. Per ogni condizione dichiarata il profilo è costruito sulla base delle variabili: sesso, classe di età, titolo di studio.

Tali variabili consentono l'individuazione dei seguenti “gruppi sociali”. (Vedi tabella successiva)

In corrispondenza di ogni “gruppo sociale” viene calcolato il “tasso di disoccupazione specifico (persone in cerca di occupazione con caratteristiche “x” / persone attive con caratteristiche “x”) determinato dalla combinazione del “genere”, “classe di età”, “livello di scolarità”. L'output dell'elaborazione può essere schematizzato attraverso una matrice (cfr.

Genere	Classe di età	Livello di scolarità
Maschio	45 -49 anni	Maturità
Maschio	45 - 49 anni	Licenza che non permette l'accesso all'università
Maschio	45 -49 anni	Licenza media inferiore
Maschio	45 -49 anni	Licenza elementare
Maschio	50 -54 anni	Laurea/ Diploma universitario
Maschio	50 -54 anni	Maturità
Maschio	50 - 54 anni	Licenza che non permette l'accesso all'università
Maschio	50 -54 anni	Licenza media inferiore
Maschio	50 -54 anni	Licenza elementare
Maschio	55 -64 anni	Laurea/ Diploma universitario
Maschio	55 -64 anni	Maturità
Maschio	55 - 64 anni	Licenza che non permette l'accesso all'università
Maschio	55 -64 anni	Licenza media inferiore
Maschio	55 -64 anni	Licenza elementare
Femmina	45 -49 anni	Laurea/ Diploma universitario
Femmina	45 -49 anni	Maturità
Femmina	45 - 49 anni	Licenza che non permette l'accesso all'università
Femmina	45 -49 anni	Licenza media inferiore
Femmina	45 -49 anni	Licenza elementare
Femmina	50 -54 anni	Laurea/ Diploma universitario
Femmina	50 -54 anni	Maturità
Femmina	50 - 54 anni	Licenza che non permette l'accesso all'università
Femmina	50 -54 anni	Licenza media inferiore
Femmina	50 -54 anni	Licenza elementare
Femmina	55 -64 anni	Laurea/ Diploma universitario
Femmina	55 -64 anni	Maturità
Femmina	55 - 64 anni	Licenza che non permette l'accesso all'università
Femmina	55 -64 anni	Licenza media inferiore
Femmina	55 -64 anni	Licenza elementare

schema seguente) che rappresenta la graduatoria in ordine decrescente per livello di disagio occupazionale rilevato per ogni gruppo sociale individuato. Il confronto dei livelli dei tassi di disoccupazione specifici rilevati a differenti step temporali (t0 e t1) consente, infine, di cogliere l'evoluzione dell'ampiezza del disagio.

Esempio matrice del disagio occupazionale per gruppi sociali del target-group

Posizione nella graduatoria	Genere	Classe di età	Livello di scolarità	T D S Anno "0"	T D S Anno "1"	Var. livello di disagio
1						
2						
3						
4						
"....."						

Per quanto riguarda, invece, la scomposizione in fattori determinanti delle variazioni registrate dall'aggregato popolazione attiva, il modello-over45 risulta implementato da una specifica routine di calcolo che consente di disporre di informazioni a supporto dell'interpretazione delle dinamiche della popolazione attiva e, nello specifico, di quelle partecipative che, per il target group qui considerato, assumono particolare valenza. Tale routine di scomposizione dei fattori determinanti la variazione delle forze di lavoro può essere utilizzata rispetto a variazioni rilevate in un dato periodo di tempo - è opportuno un utilizzo in riferimento a un periodo almeno triennale per poter contare su una maggiore significatività del dato e minor esposizione ad eventuali aggiustamenti statistici - e si avvale della seguente procedura di calcolo:

Indicando con:

P l'ammontare della popolazione in età lavorativa;

P l'ammontare della popolazione della classe di età ;

$P/P = p$ l'ammontare degli appartenenti alla classe di età sul totale della popolazione in età lavorativa;

A il numero degli appartenenti alle forze di lavoro della classe di età ;

$A/P = t$ il tasso di attività della classe di età

Al tempo 0, l'ammontare delle forze di lavoro della classe di età , vale a dire A , sarà dato da:

$$(espressione "0") (FL)_0 = P * p * t = P * (P/P * A/P) = A$$

mentre al tempo 1 lo stesso ammontare sarà data da:

$$(espressione "1") (FL)_1 = (P + P) * (p + p) * (t + t)$$

dove il simbolo sta a indicare la variazione assoluta subita dalle rispettive variabili fra il tempo 0 e il tempo 1.

La variazione assoluta della forza lavoro della classe intervenuta tra il tempo 0 ed il tempo 1 risulta dalla differenza tra l'espressione («1») e l'espressione («0»). Tale differenza, a meno di un fattore di trascurabile entità (effetto residuo di interazione), può essere anche ottenuta come somma delle seguenti espressioni:

- a) $P * (p + \frac{1}{2}p) * (t + \frac{1}{2}t)$
 b) $p * (P + \frac{1}{2}P) * (t + \frac{1}{2}t)$
 c) $t * (P + \frac{1}{2}P) * (p + \frac{1}{2}p)$

nelle quali i valori in parentesi rappresentano le medie tra i valori iniziali (tempo 0) e quelli terminali (tempo 1) assunti da ciascuna variabile.

Con riferimento ad ogni classe di età, ciascuna di tali espressioni indica il contributo dato alla variazione della forza lavoro rispettivamente dalla variazione:

- a) dell'ammontare della popolazione in età lavorativa;
 b) della percentuale degli appartenenti alla classe di età considerata sulla popolazione in età lavorativa;
 c) della percentuale degli attivi fra coloro che rientrano nella stessa classe di età.

Il prodotto dell'analisi, in riferimento al target group "lavoratori over 45 anni", viene rappresentato attraverso la seguente matrice.

Contributo dei diversi fattori alla variazione delle forze di lavoro nel periodo				
	Var. FL	Contributo Fattore 1	Contributo Fattore 2	Contributo Fattore 3
MASCHI				
45 - 49				
50 - 54				
55 - 64				
Totale 45-64				
FEMMINE				
45 - 49				
50 - 54				
55 - 64				
Totale 45-64				
TOTALE				
45 - 49				
50 - 54				
55 - 64				
Totale 45-64				
Legenda:				
Fattore 1 = variazione della popolazione in età lavorativa				
Fattore 2 = variazione del peso degli appartenenti alla classe di età considerata sulla popolazione in età lavorativa				
Fattore 3 = variazione dei tassi di attività specifici				

Per quanto riguarda, infine, la misurazione dell'influenza dei diversi fattori sulla variazione della disoccupazione il modello-over 45 risulta implementato dalla routine di calcolo:

Indicando con:

DIS il numero complessivo di persone in cerca di occupazione
TA il tasso di attività specifico (forze lavoro/popolazione in età lavorativa)
P la popolazione in età lavorativa
OC il numero di occupati

è possibile individuare l'azione dei diversi fattori sulla variazione della disoccupazione tra il tempo 0 e il tempo 1, suddividendo l'incremento oppure il decremento registrato dal volume di persone in cerca di occupazione in tre effetti: effetto partecipazione; effetto demografico; effetto occupazione. A questo scopo si procede attraverso la seguente espressione:

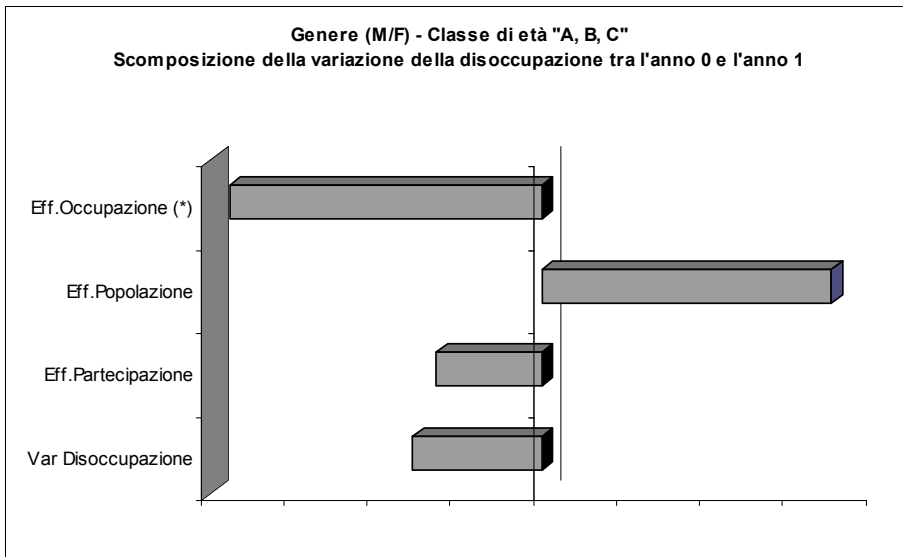
$$DIS = TA * (P_1 + P_0)/2 + P * (TA_1 + TA_0)/2 - OC$$

dove il simbolo *Δ* indica la variazione nell'intervallo tra il tempo 0 e il tempo 1.

Il prodotto dell'analisi, in riferimento al target group "lavoratori over 45 anni", può essere rappresentato attraverso la seguente matrice e/o attraverso la seguente rappresentazione grafica.

Scomposizione in fattori della variazione del numero di persone in cerca di occupazione nel periodo				
	Variazione della disoccupazione	Effetto incremento del tasso di attività	Effetto incremento della popolazione in età 15 e più	Effetto Domanda di lavoro (*)
Femmine				
45 - 49				
50 - 54				
55 - 64				
Totale 45-64				
Maschi				
45 - 49				
50 - 54				
55 - 64				
Totale 45-64				

In complesso				
45 – 49				
50 – 54				
55 – 64				
Totale 45-64				
(*) = il segno “+” equivale ad una contrazione dell’occupazione				



L'approfondimento dei rischi di marginalizzazione lavorativa: analisi della fragilizzazione occupazionale

L'implementazione qualitativa dell'analisi della situazione occupazionale prevista dal modello-over 45 consente di tracciare il profilo dei lavoratori che si dichiarano in condizione di disagio ma non produce indicazioni sulle sue cause e/o determinanti. Per colmare questa lacuna, tra gli adattamenti del modello di "sistema" relativi all'analisi mirata del contesto socio-economico provinciale si è previsto uno sviluppo del modello-over 45 in modo da poter tenere sotto osservazione non solo il mercato del lavoro "esterno" ma anche quelli "interni". La rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi e professionali dei lavoratori con più di 45 anni prevede, a differenza del modello di "sistema", un'indagine di approfondimento sulle caratterizzazioni e dinamiche dei mercati del lavoro interni. L'indagine è realizzata attraverso una serie di interviste a testimoni privilegiati attivi nella realtà socio-economica locale e sulla base di uno schema uniforme di intervista.

- Obiettivi principali dell'indagine sui mercati del lavoro interni sono:
- fornire uno spaccato qualitativo d'insieme delle caratteristiche del fenome-

no della fragilizzazione occupazionale degli over 45 nel territorio, offrendo, nel contempo, input specifici di conoscenza a supporto della progettazione di percorsi e attività formative rivolte agli over 45 del territorio;

- giungere all'individuazione di quei settori in cui i processi di fragilizzazione dei lavoratori si sono e/o si stanno manifestando in maniera più netta e significativa verso i quali orientare la ricerca che mira alla mappatura e lettura delle competenze “domandate” e “offerte”.

Le informazioni vengono raccolte attraverso un Gruppo di Consultazione Misto (rappresentanti delle associazioni di categoria e rappresentanti delle associazioni sindacali) chiamato a fornire indicazioni su:

- ◆ *il profilo idealtipico del lavoratore over 45*
- ◆ *la presenza e le caratteristiche (manifestazioni e sintomi macro e micro) del fenomeno della fragilizzazione occupazionale degli over 45, sua connotazione prevedibile nel medio periodo*
- ◆ *i fattori e gli elementi strutturali/soggettivi/culturali che determinano un maggior svantaggio occupazionale degli over 45*
- ◆ *le espressioni che il fenomeno assume nei luoghi di lavoro*
- ◆ *possibili azioni positive di carattere strutturale, o una tantum, in favore dell'occupazione degli over 45*
- ◆ *ruolo (positivo/negativo e rispettive cause) svolto e potenziale della formazione aziendale nei confronti di questa fascia di occupazione*

3.2 Gli adattamenti relativi alla ricognizione di primo e secondo livello della domanda formativa esplicita

Il modello-over 45 non prevede un'implementazione degli strumenti di ricognizione utilizzati da quello di “sistema” dato che le sperimentazioni già condotte⁹ hanno reso evidente la limitata capacità, da parte degli interlocutori, di contribuire attraverso queste due modalità di lavoro alla messa a fuoco di specifiche categorie di attività di riferimento della domanda formativa. Nel modello-over 45 tali ricognizioni non sono dunque previste a livello specifico, ritenendo sufficiente l'input informativo eventualmente desumibile dal funzionamento del modello di “sistema”.

3.3 Gli adattamenti relativi alla ricerca mirata alla lettura delle competenze

Come visto in precedenza, fin dalle prime fasi di lavoro è emersa la necessità di apportare al modello di “sistema” degli opportuni adattamenti

⁹ Uso di schede con aree di ricognizione specifiche per il target group qui considerato.

per assicurare una risposta più coerente e adeguata alle finalità del progetto AWARE. Nello specifico, è stata definita l'esigenza di specificare la natura e le caratteristiche delle competenze possedute dal tipo di popolazione a cui si rivolge il progetto anche in relazione ai loro contesti di esperienza. Ciò al fine di determinare un'esplicita connessione tra stato delle competenze rilevato e strategie formative adatte a promuovere l'apprendimento degli adulti in tale fascia d'età.

Come risaputo una rilevazione di fabbisogni formativi e di competenza necessita di essere specificata in quanto riguarda insiemi differenti di informazioni di natura quantitativa e qualitativa utilizzabili per finalità conoscitive e operative diverse, ad esempio incontro domanda-offerta, bisogni di categorie speciali di persone, elementi comuni per una "mappa delle competenze" di una o più organizzazioni, ecc.

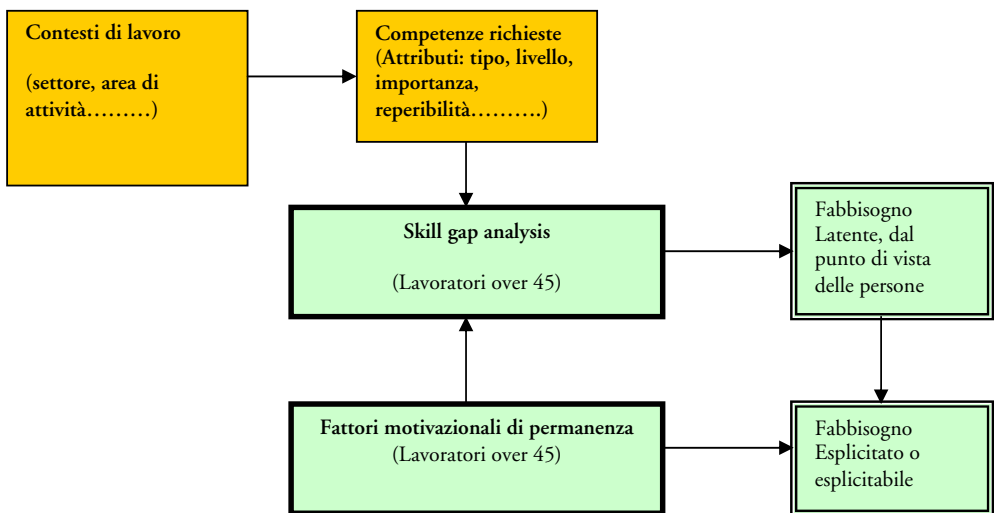
Tale diversificazione si accentua se ci poniamo dal punto di vista:

- ◆ della singola organizzazione che rispetto alle competenze (o al proprio capitale umano), al loro sviluppo o sostituzione, ha modalità consolidate di operare riassumibili nella formula *"comprare dall'esterno, costruire ex novo all'interno, prendere a prestito tramite consulenza, sostituire, sviluppare specifici talenti"*;
- ◆ delle strutture sociali pubbliche e di governo dei sistemi di formazione e lavoro che ricavano dagli esiti di conoscenza dei fabbisogni linee strategiche di offerta formativa efficace;
- ◆ degli attori individuali e collettivi che da una riflessione sulle competenze possedute possono acquisire consapevolezza sui loro percorsi di professionalizzazione e rendersi disponibili a valutare con attenzione i fattori di permanenza nel contesto organizzativo e più in generale nel mercato occupazionale e sviluppare strategie personalizzate anche rispetto alle opportunità rese evidenti da un certo tipo di offerta formativa. In particolare, nel caso della popolazione "over 45" e in relazione alle finalità della task 1.5, sembra opportuno che il modello di "sistema" – nello specifico, l'area di analisi che guarda alle competenze - trovi degli adattamenti al fine di assicurare l'acquisizione di elementi che, pur partendo dallo stato dei contesti di lavoro e dalle indicazioni che emergono nei concreti settori e aree di attività, mettano in luce sia le competenze possedute, sia i fattori motivazionali e personali che sostengono il padroneggiamento delle stesse e regolano le direzioni di azione individuale rispetto alla carriera e ai più generali percorsi di professionalizzazione.

In altri termini, si è ritenuto che il modello pilota dovesse considerare le caratteristiche della *seniorship* (fascia d'età 45-64), che in realtà risultano poco note nei loro effetti comportamentali, come un fattore di differenziazione del-

le risposte possibili del lavoratore di specifica importanza e, almeno, dello stesso valore rispetto alle esigenze di competenza espresse formalmente dal contesto lavorativo. Ciò, soprattutto, per cercare di conoscere perché, quando e quanto questa categoria di popolazione attiva risulti essere nelle condizioni soggettive di *divenire potenziale utenza formativa*, ovvero di corrispondere adeguatamente all'offerta di formazione che si intende pianificare attraverso il quadro di riferimento prodotto dall'operare del modello di rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi.

L'area "ricerca mirata alla lettura delle competenze e sui percorsi di professionalizzazione", prevista dal modello di "sistema", ha sperimentato dunque un significativo adattamento per rispondere alle esigenze sopra evidenziate. Nello specifico, si è adottata una logica di investigazione diversa (cfr schema seguente), indirizzando l'attenzione sul possibile confronto (parte superiore in giallo) tra contesto lavorativo come ambito di creazione/presenza/richieste di competenza e disponibilità di risorse del lavoratore per ottemperare a tali richieste. Il risultato di tali confronti corrisponde alla individuazione del possibile "gap" tra richieste e disponibilità e ciò giustifica normalmente una risposta di correzione o progettuale (ad esempio modificando o potenziando l'offerta formativa).



Tale schema di investigazione evidenzia dunque i due principali elementi di novità rispetto alla prassi consolidata del modello di "sistema" descritta in precedenza:

- il ricorso alla *skill gap analysis mirata* sulla popolazione di lavoratori che operano nelle stesse aziende dove viene effettuata l'identificazione delle competenze richieste/utilizzate;

-
- l'accentuazione, nelle attività di rilevazione, dell'attenzione sulle specificità della popolazione "over 45" considerando nell'analisi del fabbisogno anche quei fattori di natura cognitiva, affettiva e comportamentale che influenzano il modo di percepire la propria presenza sul mercato occupazionale e nello specifico contesto organizzativo e dunque appaiono pertinenti rispetto alla intenzione di farsi carico anche mediante la formazione del proprio percorso di professionalizzazione e di carriera. Adottando questo approccio investigativo è dunque possibile disporre di elementi informativi su aspetti che si ritengono particolarmente significativi per poter ricavare una fotografia del gruppo target considerato che consenta poi di definire interventi che non si limitino semplicemente a colmare il gap di competenze rilevato ma che vadano ad intervenire anche su eventuali fattori che si ritiene possano ostacolare una loro espressione ottimale fino alla fine della loro permanenza sul mercato del lavoro.

Per realizzare l'analisi dei bisogni dei lavoratori over 45, sono stati elaborati due differenti tipi di strumenti di rilevazione. Per quanto riguarda la skill gap analysis si è costruito uno strumento da somministrare ai lavoratori (in questo caso over 45) e uno strumento da somministrare ai dirigenti delle aziende coinvolte, in modo da poter effettuare il confronto tra le valutazioni espresse dai lavoratori e la visione più generale rispetto al settore d'appartenenza dell'azienda. Qui di seguito viene descritta la struttura di base di entrambi gli strumenti, mentre in seguito verrà illustrata la connotazione che hanno assunto in relazione agli specifici settori indagati.

Il **questionario rivolto ai lavoratori** è composto da tre parti.

PRIMA PARTE

Breve scheda anagrafica in cui vengono chieste informazioni per descrivere il campione:

- ◆ *età (da indicare in anni)*
- ◆ *genere*
- ◆ *titolo di studio*
- ◆ *area di attività (per cui poi viene richiesto di compilare la seconda parte del questionario)*

SECONDA PARTE

Vengono presentate le principali aree lavorative del settore preso in esame (in questo caso legno e credito) e per ogni area una serie (massimo 10) delle principali competenze individuate come importanti per poter svolgere in modo soddisfacente il lavoro in quella specifica area. Ai lavoratori viene chiesto di dare per ciascuna competenza 4 valutazioni relativamente a:

- Quanto essi ritengono di possedere oggi quella determinata competenza su una scala 1-5 dove 1 corrisponde a “conoscenza/capacità non richiesta attualmente in questo campo” e 5 a “conoscenza capacità posseduta a livello esperto”.
- Quanto essi auspicano che sia posseduta in futuro sempre su una scala 1-5 dove 1 corrisponde a “conoscenza/capacità non richiesta attualmente in questo campo” e 5 a “conoscenza capacità posseduta a livello esperto”.
- Quanto essi ritengono di utilizzare concretamente tale competenza nella loro attività lavorativa quotidiana, su una scala 1-5 dove 1 corrisponde a “per nulla” e 5 corrisponde a “moltissimo”.
- Quanto essi ritengono utile tale competenza per lo svolgimento della propria attività lavorativa quotidiana dove 1 corrisponde a “per nulla” e 5 corrisponde a “moltissimo”

TERZA PARTE

Questa seconda parte contiene quattro scale che servono a misurare i fattori soggettivi e motivazionali di permanenza nel mondo del lavoro e che si ritiene influenzino l'intenzione delle persone di farsi carico del proprio percorso professionalizzante e di carriera:

- 1) **WPF (Work Permanence Factors)**, scala ricreata ex-novo sulla base della Scala di Maule (1995), evidenzia i fattori che vengono percepiti come significativi e motivanti per rimanere nel ruolo di lavoratore (aspetti economici, sviluppo professionale, salute, etc). I soggetti vengono invitati a rispondere alla domanda: “Se pensa per un momento alla sua attuale condizione lavorativa, quanto sono importanteli per lei questi elementi per continuare a lavorare il più a lungo possibile?” a cui seguono 19 affermazioni (item) su cui sono invitati ad esprimere le loro valutazioni su scala 1-4 dove 1 corrisponde a “poco importante” e 4 corrisponde a “molto importante”. Ad esempio alcuni item sono: “La tranquillità rispetto alle future condizioni di salute”; “l’opportunità, attraverso la formazione, di mantenersi aggiornato e di sviluppare nuove competenze”; “l’opportunità di sentire valorizzata la sua esperienza”, etc.
- 2) **Centralità assoluta del lavoro**, è la riproposizione della scala di centralità assoluta del lavoro usata già in diversi studi (Depolo, 1988), originariamente deriva dagli studi di Mow, ma è stata usata anche da Adams, G.A. e Beehr, T.A. (1998). Ai soggetti viene chiesto di indicare quanto è importante per loro il lavoro nella loro vita facendo riferimento ad una scala 1-7 dove 1 corrisponde a “è una delle cose meno importanti della mia vita” e 7 corrisponde a “è una delle cose più importanti della mia vita”.
- 3) **Scala di preoccupazione per il futuro** (in riferimento al pensionamento), riguarda atteggiamenti e motivazioni per la fase finale di carriera. I soggetti vengono invitati a rispondere a 17 affermazioni in riferimento al loro futuro pensionamento, utilizzando una scala 1-7 dove 1 corrisponde a “fortemente in disaccordo” e 7 a

“fortemente d'accordo”. La presente scala è stata strutturata considerando diverse dimensioni in riferimento a differenti studi: alcuni item considerano la “preoccupazione effettiva per il pensionamento” (Anson, Antonovsky, Sagy, Adler, 1989), come ad esempio “se dovessi pensionarmi presto sarei annoiato”. Altri item esplorano la dimensione “percezione di alternative al pensionamento” (Price, Mueller, 1981), come ad esempio “Ci sono molti lavori disponibili per uno con le mie qualifiche”. Altri item considerano invece la dimensione “intenzione di lasciare il lavoro progettando altro” (Michaels, Spector, 1982) come ad esempio “sto progettando di lasciare il mio lavoro per un altro nel prossimo futuro”.

- 4) **J1 (Job Involvement)**, riduzione a sette item della scala di Kanungo (1982) utile a misurare il coinvolgimento personale (motivazionale) al lavoro (Kanungo, N.R. (1982). *Measurement of job and work involvement*. “Journal of Applied Psychology”, 67, 3, 341-349). I soggetti sono invitati a esprimere il loro grado di accordo/disaccordo rispetto a 7 affermazioni utilizzando una scala 1-5 dove 1 indica “completamente in disaccordo” e 5 “completamente d'accordo”. Ad esempio alcuni item sono “Le cose più importanti che mi sono accadute coinvolgono il mio attuale lavoro”; “Considero il mio attuale lavoro una parte fondamentale della mia vita”; etc.

Il **questionario rivolto ai dirigenti** delle aziende consente invece di costruire una immagine del settore di riferimento con cui confrontare i dati ottenuti dai lavoratori. Tale questionario viene somministrato a persone (dirigenti, responsabili, etc.) che conoscono il settore di riferimento al di là della specifica realtà aziendale in cui sono inseriti e che sanno esprimere giudizi sul settore di riferimento in generale guardando al territorio di appartenenza (in questo caso la provincia di Trento). In tale questionario vengono presentate le stesse aree lavorative e le stesse competenze per ogni area contenute nel questionario per i lavoratori e vengono rilevate:

- *Due valutazioni relativamente ad ogni area (ciascuna valutazione viene espressa in scala 1-5 dove 1 corrisponde a pochissimo e 5 corrisponde a moltissimo):
o quanto ogni singola area è centrale nel settore di riferimento
o quanto in ogni singola area conta l'esperienza acquisita per poter svolgere in modo efficiente le mansioni richieste al suo interno*
- *Quattro valutazioni relativamente ad ogni competenza:
o Quanto ritengono che ogni singola competenza sia effettivamente presente nei lavoratori oggi. La valutazione viene espressa su scala 1-5 dove 1 corrisponde a “conoscenza/capacità non richiesta attualmente in questo campo” e 5 corrisponde a “conoscenza/capacità da esperto”. (Nel questionario dei lavoratori si ritroverà una valutazione analoga per ogni competenza, ossia in che misura ritengono di possederla oggi)*

-
- o Quanto ritengono che sia auspicabile che in futuro tale competenza sia effettivamente presente. La valutazione viene espressa su scala 1-5 dove 1 corrisponde a “conoscenza/capacità non richiesta attualmente in questo campo e 5 corrisponde a “conoscenza/capacità da esperto”. (Nel questionario dei lavoratori si ritroverà una valutazione analoga per ogni competenza, ossia in che misura sarebbe auspicabile possederla in futuro)*
 - o Quanto ritengono che sia una competenza reperibile sul mercato. Valutazione espressa in scala 1-5 dove 1 corrisponde a pochissimo e 5 corrisponde a moltissimo.*
 - o Quanto ritengono che sia una competenza importante per il lavoro dell'area di riferimento. Valutazione espressa in scala 1-5 dove 1 corrisponde a pochissimo e 5 corrisponde a moltissimo.*

Tramite il questionario rivolto ai dirigenti si possono dunque ricavare dati utili a conoscere il settore, sia per quanto riguarda le aree principali del settore di riferimento, sia per quanto riguarda aspetti specifici di ogni singola area, sia le singole competenze individuate come rilevanti per quell'area di attività.

Questi due strumenti sono stati creati nella logica di procedere ad un'analisi in due fasi, una più generale che considera la visione dei dirigenti rispetto all'importanza delle singole aree di attività per il settore, alla presenza o meno delle specifiche competenze sul mercato e all'importanza dell'esperienza in ognuna di esse e una più specifica, che considera le singole competenze richieste in ogni area - definite preventivamente attraverso focus group con responsabili ed esperti del settore - e valuta direttamente la percezione dei lavoratori rispetto ad esse. La centralità della rilevazione viene quindi mantenuta sui lavoratori, ma si considera importante effettuare un confronto con le valutazioni date dalla dirigenza per evidenziare eventuali discrepanze e tentare di comprenderne le motivazioni. Inoltre, gli strumenti messi a punto consentono di cogliere l'esistenza di eventuali differenti percezioni e, su queste, la possibile influenza dei fattori motivazionali e cognitivi. La sperimentazione ha dunque avuto l'obiettivo di testare tale strumentazione pilota senza la pretesa di fornire un quadro compiuto rispetto alla connotazione delle problematiche più generali relative al target group emerse grazie all'impiego di tale dispositivo di rilevazione.

Parte Seconda

LA SPERIMENTAZIONE DEL MODELLO

*PER LA RILEVAZIONE E L'ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI
DEI LAVORATORI OVER 45 ANNI*

CAPITOLO 4

LA SPERIMENTAZIONE: LE MODALITÀ

La sperimentazione del modello pilota per quanto concerne le implementazioni all'analisi di contesto apportate al modello di "sistema" è avvenuta in itinere. Le metodologie adottate ed i risultati ottenuti sono stati presentati nei Report di Task relativi alle Task 1.1 e Task 1.2. Da tali risultati, come si vedrà in seguito, si è partiti per individuare gli ambiti e le piste di lavoro della sperimentazione del nuovo – rispetto al modello di sistema - dispositivo di ricerca sul versante dell'analisi delle competenze.

La sperimentazione del modello pilota per quanto concerne la lettura delle competenze è avvenuta tramite una vera e propria fase di ricerca sul campo avente come obiettivo primario la sperimentazione della metodologia, ovvero degli strumenti di rilevazione (struttura dei questionari e percorso di messa a punto) nonché delle modalità e delle tecniche di lettura e analisi delle indicazioni rilevate. Tale metodologia è stata sperimentata concretamente rispetto a due settori lavorativi, ponendo l'attenzione soprattutto sulle sue funzionalità, in primis quella di poter far adeguatamente emergere quegli elementi di specificità (cfr. capitolo precedente) che un processo di investigazione sulle competenze deve far emergere in relazione al target group qui considerato. Ne consegue che gli specifici bisogni o la mappa delle competenze emersi dalla sperimentazione pilota del dispositivo di investigazione hanno dunque significato solamente nella misura in cui consentono di riflettere criticamente sulla metodologia messa a punto. La sperimentazione è stata particolarmente laboriosa e ha richiesto un processo di lavoro articolato in varie fasi di attività con il coinvolgimento di diverse professionalità.

Prima fase: l'individuazione dei settori

I settori lavorativi di riferimento nei quali si è attivata la sperimentazione si sono individuati sulla base dei risultati emersi dall'analisi di contesto, nello specifico quella operata nell'ambito della task 1.2. Tra i vari settori risultati caratterizzati da crisi di carattere generale oppure da trasformazioni organizzative in grado di alimentare processi di fragilizzazione occupazionale del target group, si è scelto, anche sulla base delle indicazioni avute dagli interlocutori privilegiati delle parti sociali intervenute nella fase di ricostruzione dei contesti delle problematiche degli over-45, di dare priorità nella sperimentazione a comparti interessati soprattutto da profonde innovazioni sul versante dei modelli organizzativi. Tra questi, la scelta è caduta sul comparto del "credito". Si è poi considerato un ulteriore "elemento guida" per la scelta dell'altro settore da coinvolgere nella sperimentazione: la presenza di indicazioni generali sui fabbisogni formativi, e sulle loro determinanti, riferite a comparti ritenuti - in prospettiva - strategici per l'economia provinciale, eventualmente già prodotte da precedenti indagini condotte dall'Amministrazione Provinciale. Da questa pro-

spettiva, l'analisi documentaria ha "indicato" alcuni possibili comparti. Tra questi, la scelta è ricaduta sul comparto del legno (quello della seconda lavorazione), settore recentemente esplorato dal punto di vista dei fabbisogni formativi e delle strategie di risposta auspicabili¹⁰ e che risultava tra quelli indicati dai programmi di sviluppo e di innovazione/ricerca dell'Amministrazione Provinciale come futuri "incubatori" di nuove opportunità per elevare la competitività del sistema produttivo trentino.

Seconda fase: la costruzione dei questionari

Una volta definita dal gruppo di ricerca la struttura di base dei questionari, si è resa necessaria una fase di confronto con alcuni interlocutori privilegiati¹¹ dei comparti interessati dalla sperimentazione. Ciò ha consentito di individuare le aree lavorative principali dei due settori che avrebbero costituito: le varie sezioni del questionario per i dirigenti; le sezioni della prima parte del questionario per i lavoratori; la competence list per ciascuna area sulla quale i dirigenti e lavoratori avrebbero dovuto esprimere le proprie valutazioni. L'individuazione delle aree lavorative ha comportato alcune verifiche, in quanto era necessario e utile individuare aree e competenze nelle quali vi si potessero ritrovare al tempo stesso lavoratori e responsabili provenienti da realtà differenti per dimensione, tipologia di mercato, struttura societaria, ecc..

Nella fase di costruzione degli strumenti ci si è infatti resi conto che non è possibile far riferimento puramente alle descrizioni delle attività esistenti "sulla carta" ma è necessario individuare e descrivere le competenze in base all'effettiva attività svolta quotidianamente dalle persone per non "creare" competenze relative ad attività in realtà non svolte o nelle quali i rispondenti non si sarebbero riconosciuti. In futuro, se questa metodologia pilota venisse messa a regime, si dovrebbero realizzare dei focus group iniziali con esperti dei vari settori per l'individuazione delle aree lavorative e la creazione delle competence list da inserire nel questionario per ogni settore lavorativo da indagare; poi si dovrebbe mantenere un gruppo di consultazione più o meno stabile composto sempre da esperti che siano disponibili a collaborare per l'aggiornamento continuo delle aree lavorative e delle competence list.

Tale fase ha richiesto più tempo del previsto e ci si è resi conto dell'importanza di svolgerla con cura e attenzione per poter disporre poi di strumenti effettivamente validi ed utilizzabili; è stato necessario infatti essere allo stesso

¹⁰ Ci si riferisce all'indagine sui fabbisogni condotta dall'Amministrazione Provinciale negli anni 2003 e 2004 a supporto della nuova programmazione per competenze della formazione professionale iniziale e continua.

¹¹ Per il comparto del credito, sono intervenuti operatori del comparto con esperienza pluriennale in ruoli di gestione organizzativa e formativa delle risorse umane; per il comparto del legno, sono intervenuti operatori del comparto con esperienza pluriennale in ruoli, oltre che di carattere tecnico, anche attinenti alla gestione imprenditoriale e manageriale.

tempo precisi ma sintetici per non costruire liste di competenze troppo lunghe e non rendere quindi lo strumento di rilevazione poco snello.

All'individuazione delle aree di lavoro è poi seguita la costruzione di liste di competenze complete che poi sono state via via accorpate fino ad arrivare ad un numero massimo di dieci competenze per area lavorativa.

Aree lavorative settore credito	Aree lavorative settore legno
Direzione	Direzione
Credito	Progettazione/Ufficio tecnico
Finanza	Amministrazione
Amministrazione	Produzione
Incassi e pagamenti	Verniciatura
Operatori di sportello	Installazione
Direttori di filiale	Magazzino
Risk controller	

Competence list per l'area direzione del settore credito

	Lista di competenze (Essere in grado di...)
1	Ideare, attuare strategie di sviluppo e avere spirito di iniziativa: (pianificare linee guida/politiche di prezzo; definire strategie su finanziamenti e investimenti)
2	Gestire i collaboratori (ascoltare, motivare, gestire il conflitto, comunicare, leadership)
3	Facilitare lo sviluppo dei propri collaboratori (delegare, valutare, istruire, gestire percorsi di carriera)
4	Gestire le relazioni con CDA e soci (essere propositivi, negoziare le esigenze organizzative, rendere consapevoli, ricercare informazioni)
5	Rappresentarsi alla comunità di riferimento e offrire opportunità innovative al Territorio
6	Prestare attenzione all'accuratezza e alla qualità
7	Prendere decisioni e risolvere gli imprevisti

Competence list per l'area direzione del settore legno

	Lista di competenze (Essere in grado di...)
1	Ideare e attuare strategie di sviluppo organizzativo/avere spirito di iniziativa (pianificare politiche di prezzo; definire strategie di mercato; introdurre innovazioni tecniche e tecnologiche)
2	Gestire i collaboratori (ascoltare, motivare, gestire il conflitto, comunicare, leadership)
3	Facilitare lo sviluppo dei propri collaboratori (delegare, valutare, gestire percorsi di carriera)
4	Orientarsi al cliente (persuadere, aiutare, servire, fare consulenza, personalizzare l'offerta, negoziare, ricercare informazioni)
5	Gestire i rapporti con le risorse esterne (aziende in sub-appalto, banche, fornitori, altre aziende)
6	Controllare le varie fasi di lavorazione e intervenire sulle stesse
7	Progettare il prodotto e anticiparne l'immagine finale
8	Utilizzare le tecniche di lavorazione, gli strumenti e le macchine implicate nel processo produttivo

Una volta ultimati gli strumenti di rilevazione si è potuta completare la fase successiva, già avviata in contemporanea alla precedente, di individuazione dei possibili soggetti che avrebbero compilato i questionari e di presa di contatto con gli stessi.

Terza fase: il reperimento dei soggetti

Per lo svolgimento di tale fase è stato fondamentale ancora una volta il ruolo svolto dagli interlocutori privilegiati dei due comparti nell'individuazione delle aziende che potevano rispondere alle esigenze della sperimentazione sul campo. Si è poi deciso di far compilare il questionario per i lavoratori non solo ad un campione di soggetti over 45 ma anche ad un gruppo di controllo di lavoratori under 40 (tenendo così 5 anni di scarto per rendere significativa la differenza tra i soggetti che si posizionavano al confine delle due categorie) così da poter avere un riscontro più preciso sulla capacità degli strumenti di rilevazione di individuare le peculiarità della classe di lavoratori over 45 rispetto agli altri.

In complesso, sulla base dello screening effettuato sono stati scelti e contattati un Istituto di credito dotato di filiali significative sul territorio provinciale e 8 aziende del settore del legno.

Contesto aziendale	N Dipendenti
Filiale A	218
Filiale B	158
Filiale C	138

Numero dipendenti contesti aziendali coinvolti per il settore del credito

Numero dipendenti aziende coinvolte per il settore del legno

Azienda	N Dipendenti
Azienda A	40
Azienda B	8
Azienda C	7
Azienda D	40
Azienda E	12
Azienda F	21
Azienda G	8
Azienda H	18

Quarta fase: la somministrazione dei questionari

Inizialmente si volevano somministrare i questionari in presenza dei ri-

levatori così da poter ottenere una compilazione precisa e completa ma le problematiche di tipo logistico e tempistico lo hanno reso impossibile, così si è optato per una compilazione in presenza dei rilevatori solamente per il questionario rivolto ai dirigenti/responsabili, visto il numero decisamente inferiore di soggetti coinvolti. A tali referenti del contesto aziendale sono stati poi consegnati i questionari da somministrare ai soggetti over 45 disponibili a partecipare alla rilevazione e ai soggetti del gruppo di controllo under 40 (di pari numero rispetto al target group). Il sistema di compilazione e di restituzione dei questionari è stato messo a punto in modo da assicurare il totale anonimato.

Le professionalità coinvolte

La descrizione delle fasi necessarie alla costruzione dei questionari e alla loro somministrazione mette in evidenza l'importanza delle diverse risorse professionali coinvolte di volta in volta. Nello specifico, nell'applicazione di tale metodologia di indagine sul campo risulta fondamentale:

- la scelta di un adeguato gruppo di interlocutori privilegiati, dotati di sufficiente expertise nel settore e disponibili a collaborare sia in attività di messa a punto degli strumenti di rilevazione sia nell'attivazione delle proprie reti per l'individuazione di contesti aziendali significativi e disponibili a collaborare alla rilevazione;
- la sensibilizzazione, attraverso il coinvolgimento in attività di illustrazione ex-ante delle modalità e degli strumenti di rilevazione, delle diverse compagini aziendali: management, parte sindacale, lavoratori;
- la disponibilità di rilevatori esperti nella lettura delle organizzazioni e delle loro dinamiche.

CAPITOLO 5

GLI ESITI DELLA SPERIMENTAZIONE

Gli esiti della sperimentazione possono essere letti da diverse angolature: l'effettiva partecipazione dei vari attori (organizzazioni aziendali, operatori del settore, interlocutori privilegiati, ecc.) alle attività di investigazione, le eventuali problematiche incontrate nell'applicazione delle metodologie previste dall'impianto pilota del modello di rilevazione e di analisi, i suggerimenti raccolti per l'affinamento degli strumenti e delle pratiche, l'idoneità delle informazioni (dati) rilevate nel supportare, in un'ottica di applicazione più estesa e di messa a regime del modello pilota, la costruzione di un quadro di riferimento compiuto, sia sul fronte degli scenari (sociali, economici, settoriali, aziendali) sia su quello degli elementi che possono entrare in gioco nella definizione dei fabbisogni del gruppo target (competenze possedute, competenze richieste, fattori di natura affettiva, comportamentale, ecc.).

5.1 I riscontri sull'impianto e sulle scelte metodologiche

Sul versante dell'analisi dei contesti, in particolare quello sociale (evoluzione del quadro demografico) ed economico (evoluzione dei mercati del lavoro, esterno ed interno) sulle opportunità offerte dalle fonti statistiche disponibili, sulle metodologie adottate e sui risultati ottenuti si possono fare le seguenti considerazioni:

- ◆ l'implementazione apportata dai punti di vista illustrati in precedenza (cfr. capitolo 3) favorisce un indubbio potenziamento della capacità informativa, anche secondo un'ottica predittiva, del modello di "sistema";
- ◆ i limiti che si possono riscontrare riguardano principalmente la disponibilità sistematica delle statistiche di base che, per alcuni aspetti, può non assicurare l'utilizzo di dati aggiornati su base annua;
- ◆ per quanto concerne le ricognizioni e le analisi sul campo inerenti alla tematiche dei bisogni e delle politiche formative, è pratica ormai consolidata nel contesto provinciale di avvalersi di gruppi "stabili" di interlocutori come sensori di sistema; ne consegue, anche in questo caso, la necessità di prevedere per la messa a regime del modello pilota -over 45 la costituzione, e la successiva animazione nel tempo, di gruppi di interlocutori in grado di far funzionare i molteplici tavoli tecnici di confronto sui quali l'operatività del modello di fondo (gruppo interlocutori per le ricognizioni di primo e secondo livello, gruppo interlocutori per l'analisi dei mercati del lavoro interni, ecc.); vi è dunque l'esigenza di diversificare, all'interno della stessa tipologia di interlocutori, le persone coinvolte al fine di assicurare la presenza di approcci di lettura da varie angolature; ciò può rappresentare

una criticità di funzionamento del modello per un contesto territoriale di dimensioni ridotte come quello provinciale, nel quale il numero di interlocutori significativi per posizione/ruolo occupato, e disponibili a partecipare attivamente e fattivamente alle attività di rilevazione/analisi, può essere quantitativamente ridotto.

Sul versante dell'analisi delle competenze, il primo aspetto di "riscontro" da considerare è quello della partecipazione effettiva che si è avuta da parte dei contesti aziendali e degli appartenenti ai gruppi "target" e di "controllo". A consuntivo, il quadro di riferimento è risultato il seguente:

- per quanto riguarda il settore bancario, il coinvolgimento di tre differenti contesti aziendali dell'istituto di credito ha consentito di disporre di 102 soggetti over 45 e di 104 soggetti under 40 anni;
- per quanto riguarda il settore legno, il coinvolgimento delle 8 aziende del settore ha dimensionato i gruppi di riferimento della rilevazione in 24 soggetti over 45 e in 17 soggetti under 40 anni.

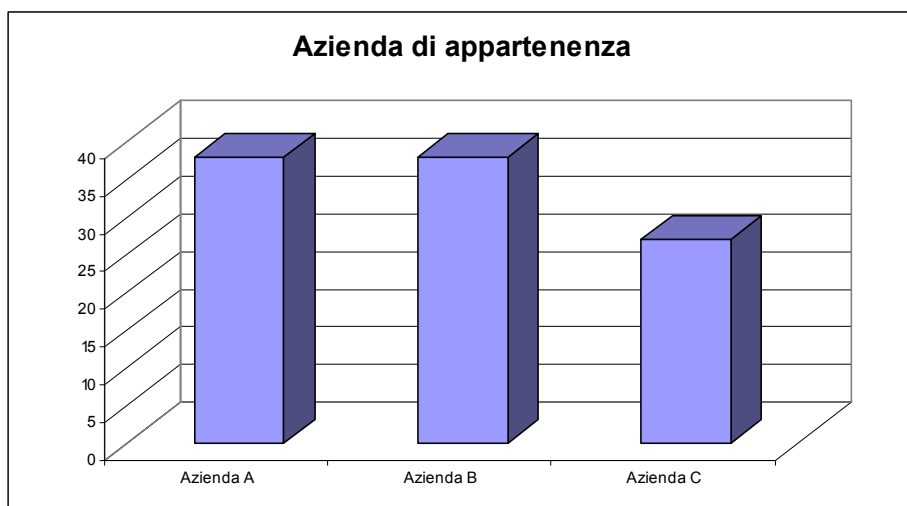


Fig.5.1.1 Numero di soggetti over 45 per ogni azienda contattata per l'indagine nel settore credito

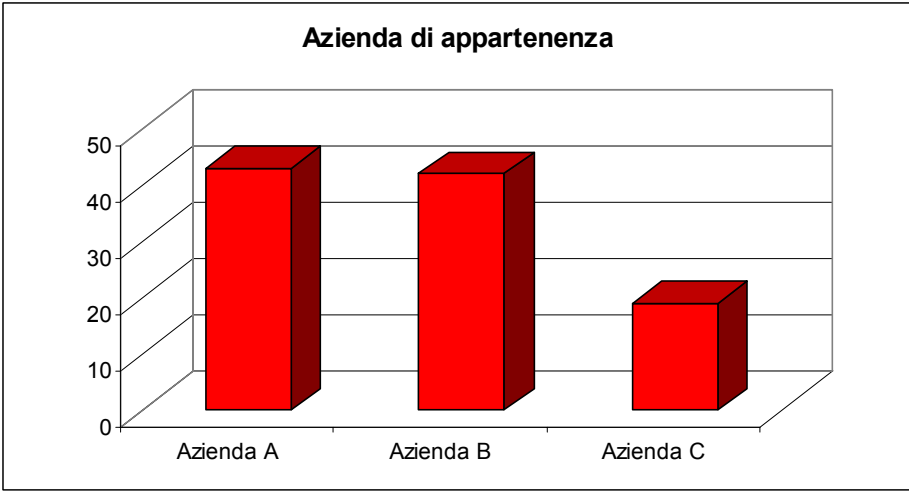


Fig.5.1.2 Numero di soggetti under 40 per ogni contesto aziendale coinvolto per l'indagine nel settore credito

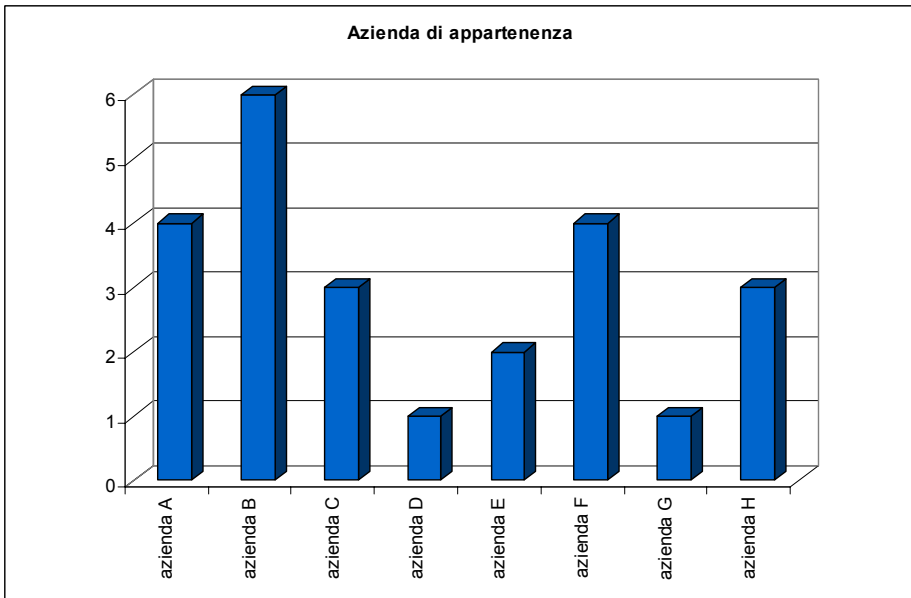


Fig.5.1.3 Numero di soggetti over 45 per ogni azienda contattata per l'indagine nel settore legno

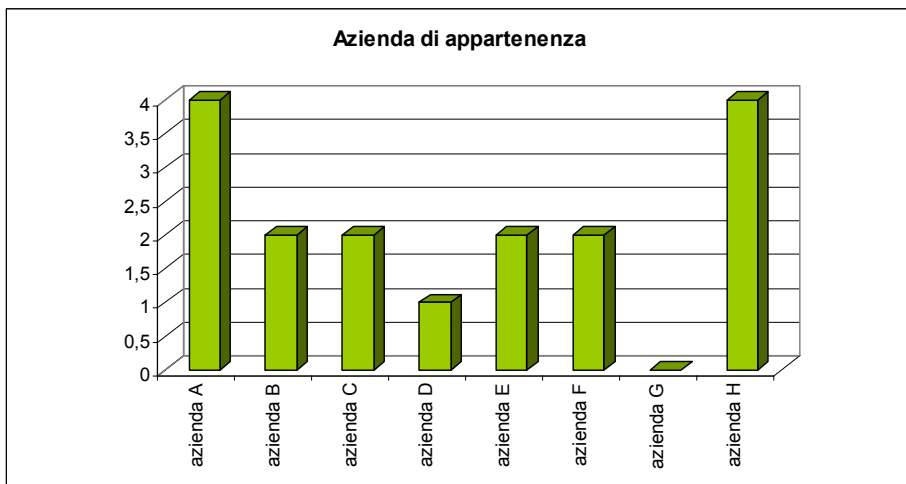


Fig.5.1.4 Numero di soggetti under 40 per ogni azienda contattata per l'indagine nel settore legno

Come si può vedere c'è, confrontando i due comparti, una grande differenza di numerosità tra i contesti aziendali e il numero di soggetti che hanno effettivamente partecipato all'indagine.

Il gruppo di riferimento "credito" risulta essere molto più numeroso di quello "legno", questo a causa delle difficoltà incontrate nel reperire soggetti over 45 nel settore del legno. Le realtà di tale settore che si sono rese più disponibili a partecipare alla rilevazione sono infatti risultate soprattutto di micro dimensione (con presenza pro-capite di 1-2, massimo 3-4, addetti di età superiore ai 45 anni), con inevitabile bassa motivazione rispetto alle opportunità offerte dalla rilevazione¹². Diversa è invece risultata la situazione per il credito: le tre filiali dell'istituto di credito considerato (una significativa Cassa Rurale operante sul territorio provinciale) hanno favorito il reperimento di un numero elevato di soggetti over 45.

Inoltre, si può osservare attraverso le figure seguenti, l'eterogeneità tra i gruppi di partecipanti alla rilevazione nei due comparti sono emerse soprattutto in ordine ai livelli di scolarità, mediamente più elevati nel credito e decisamente più bassi nel legno. Tale aspetto, in aggiunta a quello dimensionale, ha in qualche modo "frenato" la partecipazione alla rilevazione nel comparto del legno che, in alcuni casi, ha dovuto fare i conti con resistenze di ordine culturale e con difficoltà nell'uso degli strumenti di rilevazione.

¹² La rilevazione è stata colta da molte delle organizzazioni partecipanti come un'opportunità per avere uno "spaccato aziendale" rispetto al tema dei fabbisogni e della valorizzazione delle risorse umane appartenenti al target group del progetto.

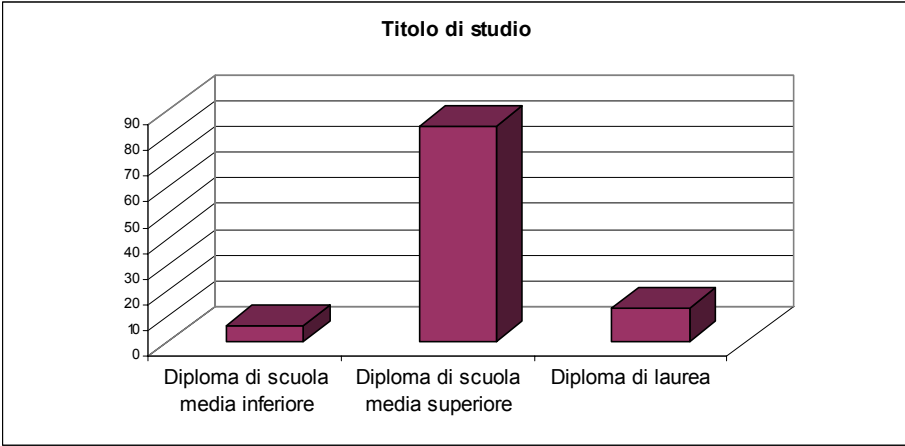


Fig. 5.1.5 Settore credito, titolo di studio soggetti over 45

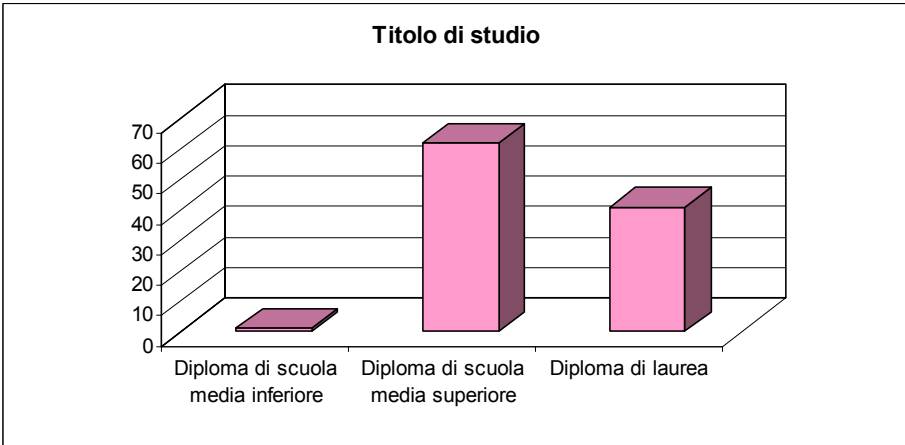


Fig. 5.1.6 Settore credito, titolo di studio soggetti under 40

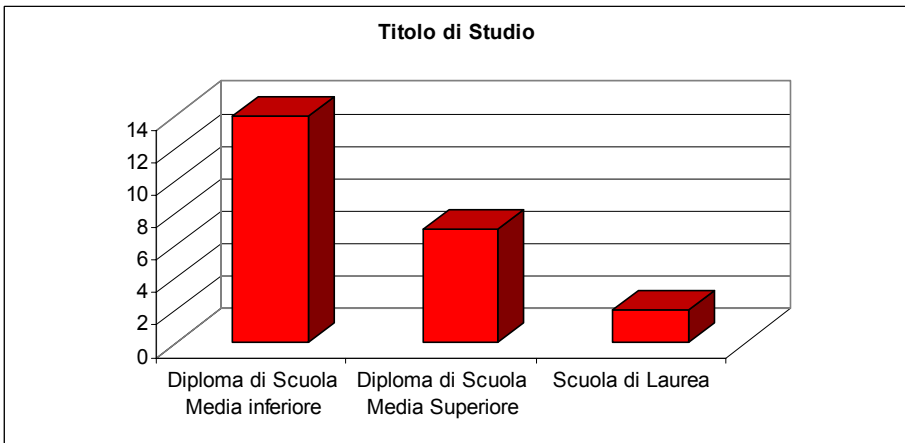


Fig. 5.1.7 Settore legno, titolo di studio soggetti over 45

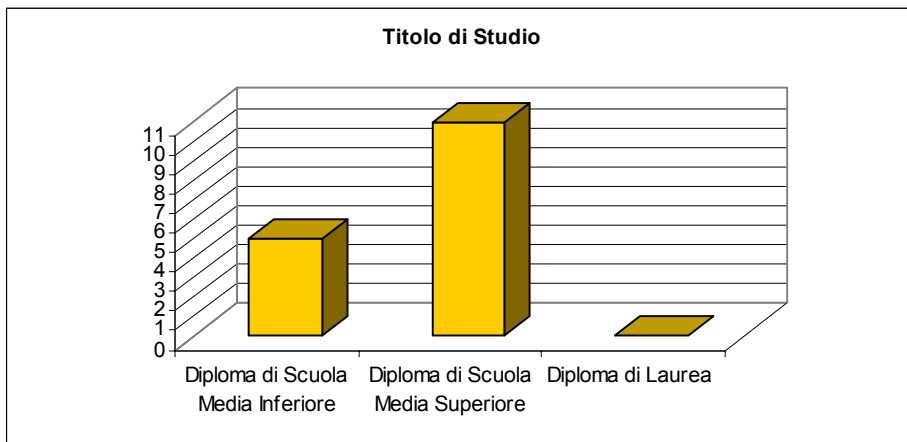


Fig. 5.1.8 Settore legno titolo di studio under 40

Le aziende e gli operatori del settore credito si sono dunque dimostrati maggiormente disponibili, probabilmente perché hanno dato particolare senso e significato al progetto in quanto maggiormente interessati al problema dell'invecchiamento attivo degli over 45 avendo un maggior numero di persone impiegate e quindi un maggiore turn over dovuto ad over 45 che si ritirano dal lavoro.

Per quanto riguarda il gruppo dei dirigenti/responsabili a cui è stato somministrato il secondo questionario - volto a creare una immagine del settore di riferimento in quanto a importanza delle varie aree lavorative, a importanza dell'esperienza acquisita in ciascuna area, a presenza sul mercato delle professionalità in possesso delle varie competenze, a possesso attuale delle varie competenze da parte dei dipendenti della propria azienda, a presenza auspicata in futuro delle varie competenze tra i propri dipendenti e a centralità della singola competenza tra le attività richieste dal settore lavorativo di riferimento - è stato possibile coinvolgere 4 soggetti per il settore del credito e 8 soggetti per il settore del legno. I dirigenti/responsabili a cui è stato somministrato il questionario corrispondono all'incirca ad un soggetto per ogni realtà aziendale contattata; solo alcune realtà hanno compilato due questionari laddove è stato possibile reperire sia il dirigente/responsabile che il responsabile risorse umane o laddove i dirigenti/responsabili erano due per una singola azienda.

Dal momento che, salvo casi aziendali eccezionali, il questionario per i dirigenti/responsabili è stato compilato da una persona o al massimo da due persone per ogni realtà contattata, la necessità di assicurare l'anonimato dell'interlocutore ha comportato l'eliminazione dai questionari dei dati anagrafici; pertanto per tale popolazione di riferimento non si dispone di un quadro anagrafico come per i lavoratori.

Vengono, quindi, presentati, attraverso i grafici seguenti, i “profili” anagrafici dei soli lavoratori in base, oltre che al settore, anche all’area lavorativa di appartenenza.

Per quanto riguarda i soggetti del settore credito si può vedere nella fig. 5.1.9 che vi è una preminenza di soggetti over 45 provenienti dall’area dei direttori di filiale (24%) mentre più della metà dei soggetti under 40 dello stesso settore proviene dall’area operatori di sportello (52%).

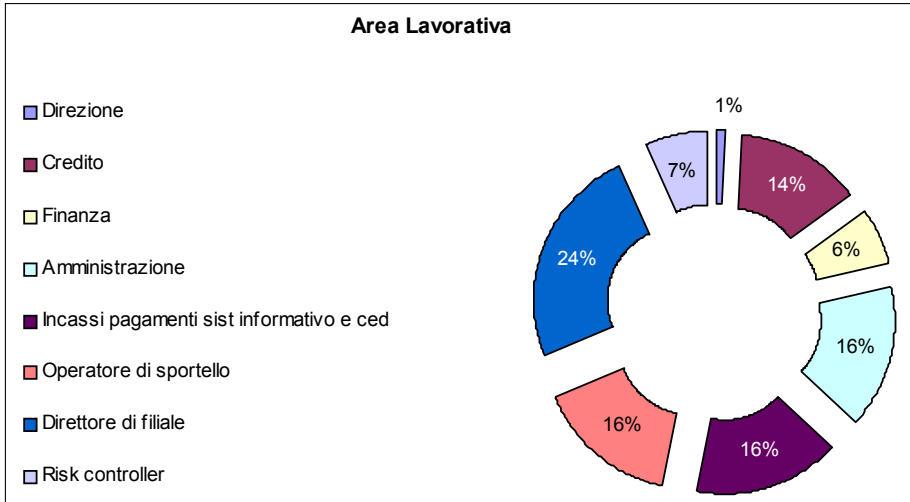


Fig. 5.1.9 Distribuzione dei soggetti over 45 in base all’area lavorativa di appartenenza. Settore credito

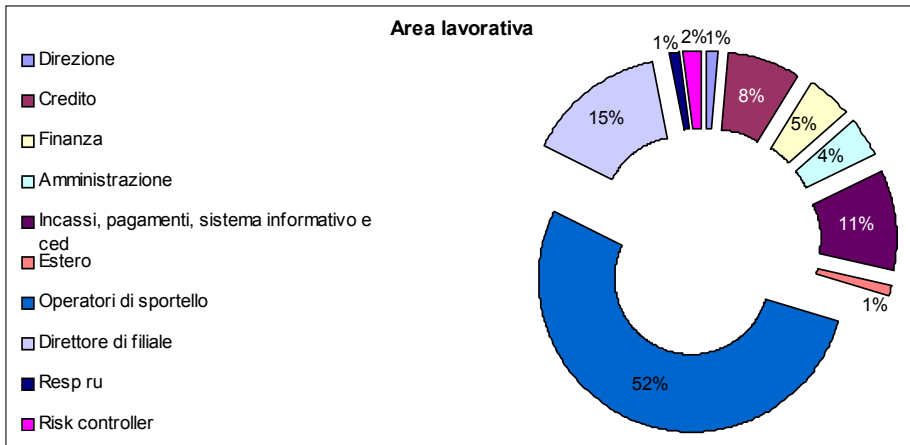


Fig. 5.1.10 Distribuzione dei soggetti under 40 in base all’area lavorativa di appartenenza. Settore credito

I risultati non sono sorprendenti, i soggetti più “anziani” sono anche coloro che ricoprono spesso ruoli di maggior responsabilità come quello di direttore di filiale mentre i soggetti più giovani vengono inseriti come primo impiego quasi sempre con il ruolo di operatori di sportello, quindi è normale trovare nei due gruppi di età una prevalenza di soggetti impiegati in queste aree; tra gli over 45 troviamo solo un 1% di soggetti impiegati nell’area direzione solamente perché i direttori sono stati invitati a compilare il questionario specificatamente rivolto a direttori/responsabili. In questo caso infatti il numero di soggetti era esiguo e le realtà contattate di piccole dimensioni e quindi era presente un’unica figura dirigenziale al loro interno che è stata invitata a compilare il questionario per i dirigenti.

Per quanto riguarda invece il settore legno la maggior parte dei soggetti over 45 e under 40 provengono dal settore produzione, questo probabilmente perché è l’area lavorativa che comprende il maggior numero di mansioni centrali per l’attività di questo settore e in cui quindi è impiegato il maggior numero di persone.

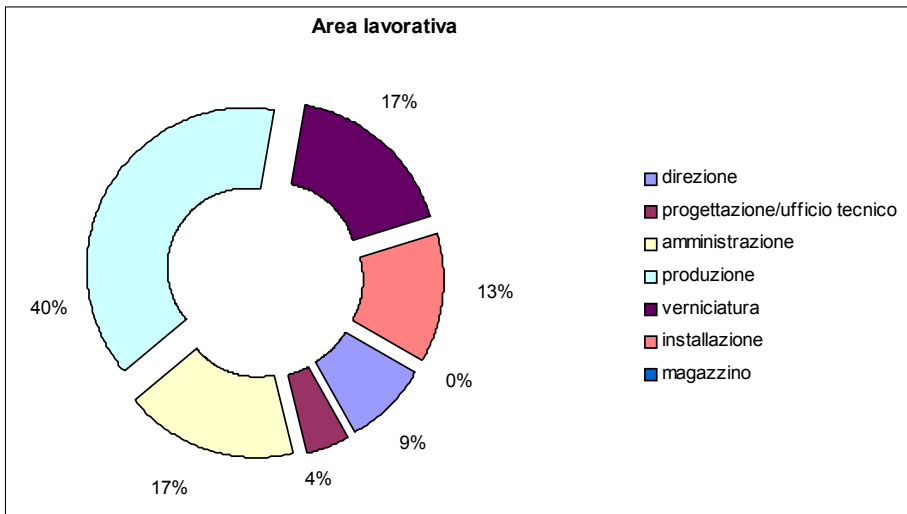


Fig. 5.1.11 Distribuzione dei soggetti over 45 in base all’area lavorativa di appartenenza. Settore legno

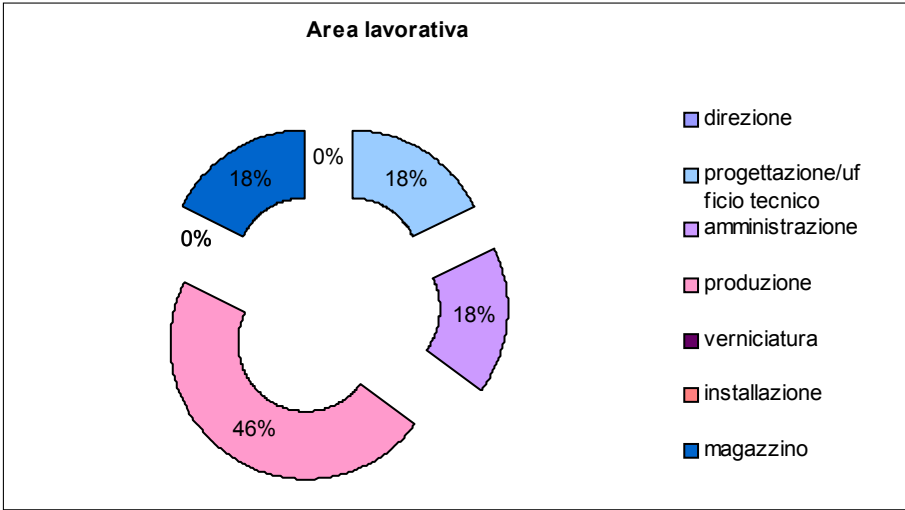


Fig. 5.1.12 Distribuzione dei soggetti over 45 in base all'area lavorativa di appartenenza. Settore legno

Per quanto riguarda l'età dei soggetti la maggior parte degli over 45 intervistati sia nel settore credito che nel settore legno, e presumibilmente la maggior parte degli over 45 ancora attivi al lavoro, sono concentrati nella fascia di età che raggruppa tutti coloro che hanno più di 50 anni come si può vedere nella fig. 5.1.13 e nella fig. 5.1.15

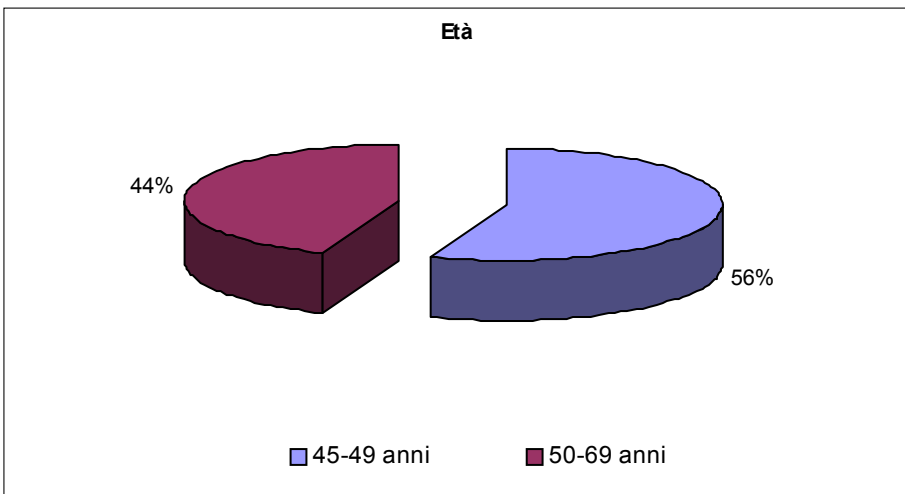


Fig. 5.2.13 Età soggetti over 45 settore credito

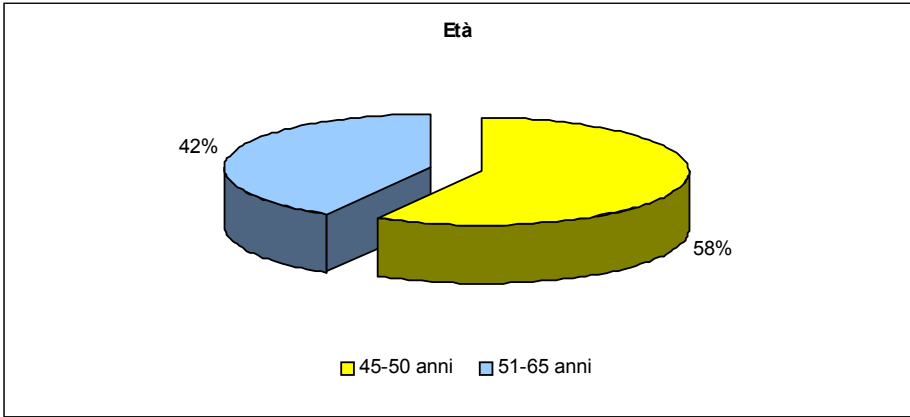


Fig. 5.1.14 Età soggetti settore legno over 45

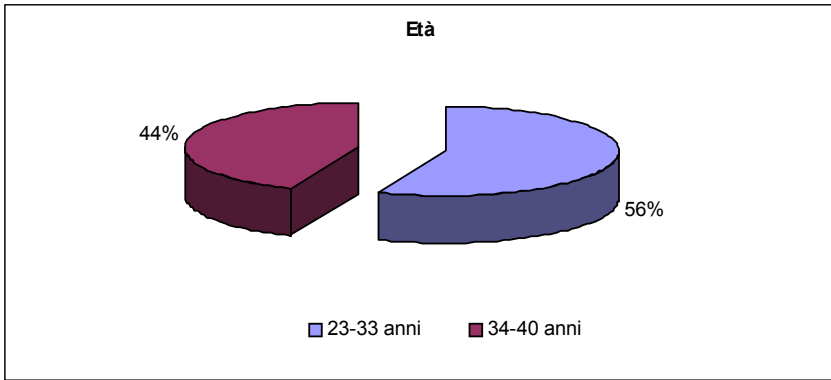


Fig. 5.1.15 Età soggetti under 40 settore credito

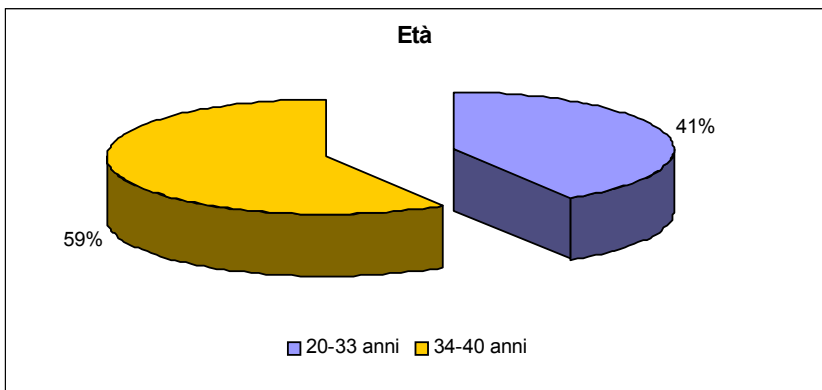


Fig. 5.1.16 Età soggetti under 40 settore legno

Invece per quanto riguarda i campioni di soggetti under 40 anni nel settore del credito si trova una percentuale di soggetti leggermente superiore che possiede un'età compresa tra i 23 e i 33 anni mentre nel settore del legno una percentuale leggermente superiore di soggetti compresa tra i 34 e i 40 anni, ma si tratta di pochi soggetti quindi si può dire che in generale i soggetti sono equamente distribuiti.

Per quanto riguarda la presenza tra i partecipanti alla rilevazione di maschi o femmine troviamo più o meno una equa distribuzione tra i due generi sia nel gruppo di over 45 che nei gruppi di under 40, indipendentemente dal comparto.

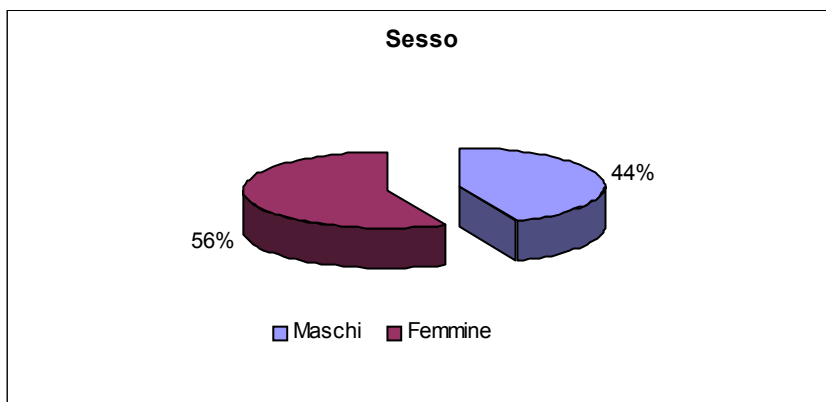


Fig. 5.1.17 Sesso di appartenenza soggetti over 45 settore credito

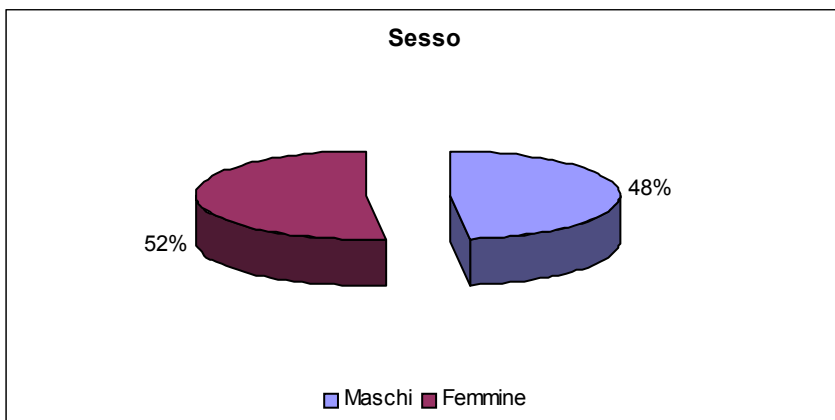


Fig. 5.1.18 Sesso di appartenenza soggetti under 40 settore credito

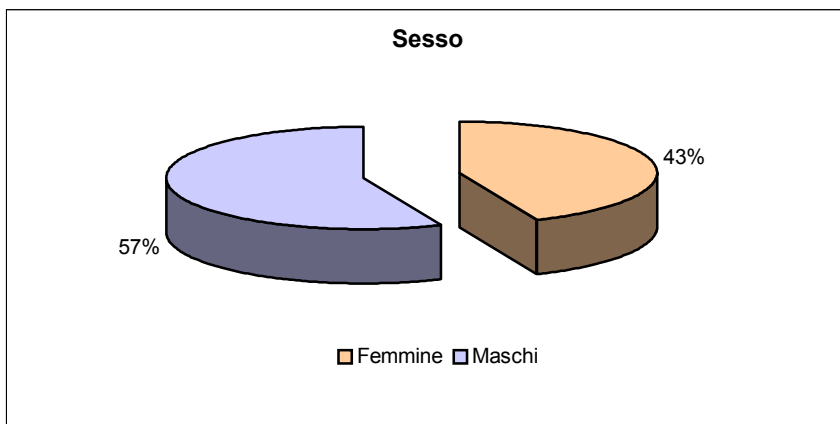


Fig. 5.1.19 Sesso di appartenenza soggetti over 45 settore legno

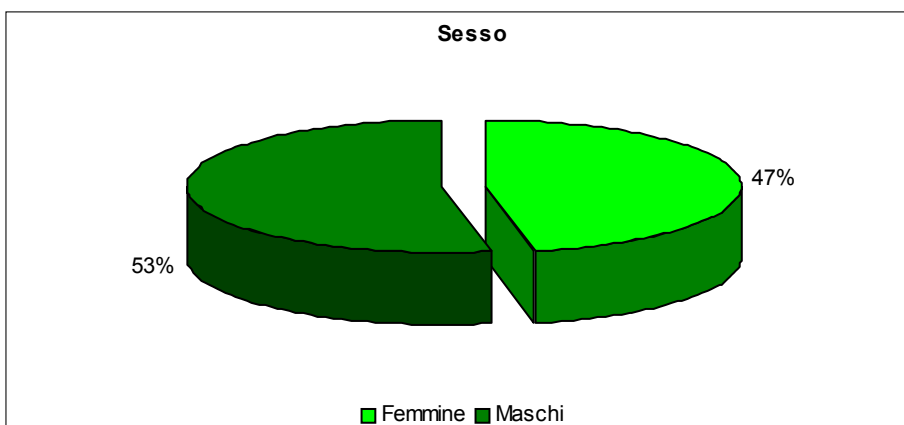


Fig. 5.1.20 Sesso di appartenenza soggetti under 40 settore legno

5.2 I riscontri sulle potenzialità informative e di investigazione della rilevazione: esempi di risultato

Il questionario rivolto al gruppo di “lavoratori over 45” (d’ora in avanti denominati semplicemente “over 45”), oltre agli aspetti visti poc’anzi, ha consentito di rilevare per ogni lavoratore intervistato la sua “autopercezione” rispetto a ogni singola competenza. E’ stato altresì possibile ricavare alcune informazioni relativamente alle aree lavorative in generale ma solamente come risultato delle medie dei valori assegnati alle singole competenze all’interno di ogni area. Le informazioni sulle varie aree in generale sono dunque ricavabili preferibilmente dal questionario rivolto al gruppo di soggetti “dirigenti/responsabili” (d’ora in avanti denominati semplicemen-

te “dirigenti”). In particolare, agli “over 45” è stato chiesto di individuare la propria area lavorativa tra una serie predefinita e, successivamente, di esprimere un giudizio su un elenco di competenze centrali per quell’area relativamente a:

- presenza *oggi (attuale)* di tale competenza (item denominato d’ora in avanti “Presenza oggi”)
- presenza *in futuro (auspicata)* (item denominato d’ora in avanti “Auspicata in futuro”)

Su una scala 1-5 dove:

1. = *Conoscenza/capacità non richiesta attualmente in questo campo*
2. = *Conoscenza/capacità posseduta a livello di base, elementare*
3. = *Conoscenza/capacità posseduta per lavorare*
4. = *Conoscenza/capacità posseduta a livello approfondito per lavorare al meglio*
5. = *Conoscenza/capacità posseduta a livello di esperto*

E relativamente a:

- *“In che misura utilizza concretamente questa competenza nello svolgimento della sua attività lavorativa quotidiana?”* (Denominato d’ora in avanti “Utilizzo concreto”)
- *“In che misura ritiene che questa competenza le sia utile nello svolgimento della sua attività lavorativa?”* (Denominato d’ora in avanti “Utilità percepita”)

Su una scala 1-5 dove:

1. = *Per nulla*
2. = *Poco*
3. = *Abbastanza*
- 4 = *Molto*
5. = *Moltissimo*

5.2.1 Un esempio dei risultati emersi nel Settore del Credito: I Direttori di Filiale

Di seguito si riporta la descrizione e la discussione dei dati ottenuti per una delle 8 aree lavorative individuate nel settore credito, nello specifico dell’area Direttori di Filiale; è stata scelta quest’area come esempio perché è, contemporaneamente, un’area che è stata indicata come centrale per il settore dal gruppo di soggetti “dirigenti” (media 5, su scala 1-5, 1=Pochissimo 5= Moltissimo vedi fig. 5.2.1) e un’area per la quale c’è un discreto numero di soggetti rispondenti over 45 (n 24 soggetti over 45, vedi fig. 5.1.9).

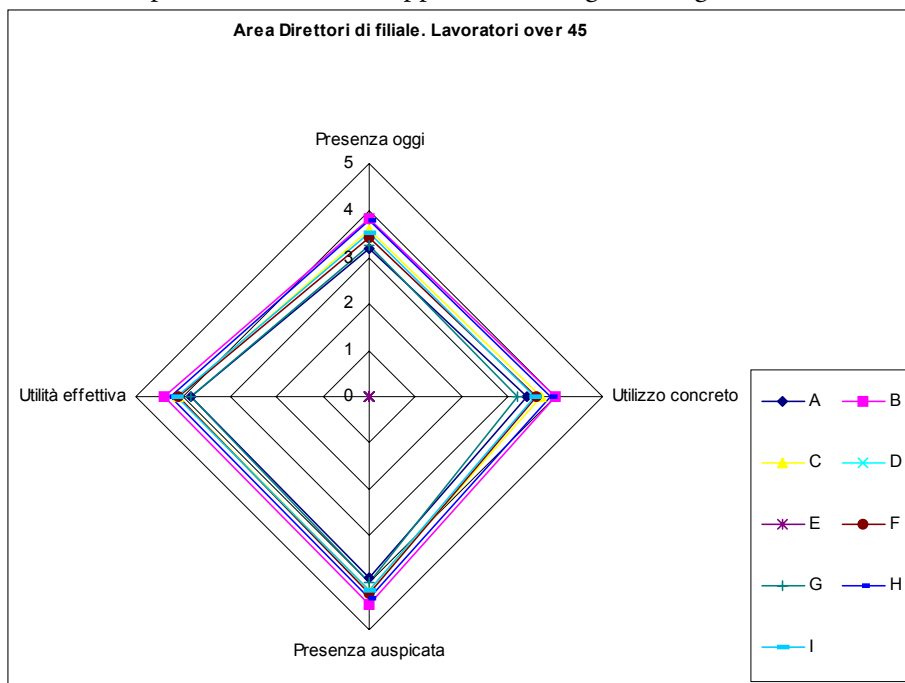
AREA	ITEM	N	MEDIA	S.D.
<i>DIREZIONE</i>	<i>Centralità, importanza per il settore</i>	3	5	0
<i>CREDITO</i>	<i>Centralità, importanza per il settore</i>	4	5	0
<i>FINANZA</i>	<i>Centralità, importanza per il settore</i>	4	4,75	0,5
<i>AMMINISTRAZIONE</i>	<i>Centralità, importanza per il settore</i>	4	4,25	0,5
<i>INCASSI, PAGAMENTI, SISTEMA CED</i>	<i>Centralità, importanza per il settore</i>	4	4,25	0,5
<i>ESTERO</i>	<i>Centralità, importanza per il settore</i>	4	3,75	0,5
<i>OPERATORI DI SPORTELLO</i>	<i>Centralità, importanza per il settore</i>	4	4	0,82
<i>DIRETTORI DI FILIALE</i>	<i>Centralità, importanza per il settore</i>	4	5	0
<i>RESPONSABILE RISORSE UMANE</i>	<i>Centralità, importanza per il settore</i>	4	5	0
<i>RISK CONTROLLER</i>	<i>Centralità, importanza per il settore</i>	4	4,75	0,5

Fig. 5.2.1 Medie dei giudizi attribuiti dai dirigenti relativamente alla centralità, importanza per il settore credito delle varie aree lavorative individuate

Dai giudizi espressi dai lavoratori si possono ricavare i dati:

1. su quanto essi si considerano competenti sulle competenze individuate come centrali per l'area lavorativa di appartenenza,
2. su quanto considerano auspicabile in futuro che siano presenti tali competenze,
3. su quanto utilizzano concretamente tali competenze nella loro realtà lavorativa,
4. su quanto ritengono la singola competenza effettivamente utile.

Tali dati possono essere così rappresentati nel grafico seguente:.



LEGENDA	
A	Avere conoscenza professionale di tutte le normative di legge e di Vigilanza (Banca d'Italia) rispetto ai servizi bancari in genere (finanza, crediti, ...)
B	Offrire consulenza ai clienti
C	Gestire il budget di filiale e le campagne commerciali
D	Gestire i collaboratori (ascoltare, motivare, gestire il conflitto, comunicare, leadership)
E	Facilitare lo sviluppo dei propri collaboratori
F	Proporre correttamente al cliente gli strumenti finanziari tradizionali e innovativi presenti sul mercato
G	Gestire in modo autonomo il proprio apprendimento e aggiornamento rispetto ai cambiamenti di mercato
H	Offrire consulenza alla clientela che richiede finanziamenti (privati/imprese) e istruire eventualmente la pratica di fido
I	Monitorare l'andamento del fido e gestire i rapporti con il cliente

Fig. 5.2.2 Rappresentazione grafica delle medie dei giudizi attribuiti dai lavoratori over 45 dell'area Direttori di Filiale relativamente alla presenza oggi, auspicata in futuro, utilizzo concreto e utilità effettiva delle singole competenze

Questo grafico è una rappresentazione dei giudizi espressi dagli over 45 per ogni competenza dell'area. Questa rappresentazione potrà risultare poco chiara relativamente alle singole competenze ma consente di avere immediatamente una idea complessiva dell'andamento dell'intera area. Ad esempio, mostra come in media nell'area (in questo caso Direttori di filiale) i lavoratori over 45 si considerano in generale competenti, ritengono però che il loro livello di competenze sia da migliorare per il futuro, considerano effettivamente utili queste competenze e ritengono di utilizzarle concretamente. Si può evidenziare, inoltre, come l'item su cui esprimono il giudizio più basso (ma comunque superiore alla sufficienza) è la "presenza oggi", mentre è più elevata la valutazione che esprimono relativamente alla "presenza auspicata" (il che potrebbe significare che ritengono di possedere molte competenze a livello più che sufficiente ma che vanno comunque migliorate per il futuro). Infine risulta evidente, ad esempio, come i Direttori di filiale intervistati ritengano le competenze valutate effettivamente utili anche se l'utilizzo concreto che ne fanno è in realtà inferiore. Quest'ultimo dato potrebbe significare che essi considerano utili le competenze su cui vengono interrogati, in parte perché effettivamente le utilizzano ma in parte potrebbe significare semplicemente che il possedere queste competenze permette loro di svolgere concretamente meglio altri compiti, azioni magari più complesse per le quali questa competenza è propedeutica.

A questo punto vale la pena approfondire i dati che sono emersi da questa iniziale "fotografia" cercando di comprendere se le differenze che sembrano apparire da questa prima descrizione corrispondano a differenze statisticamente significative; è possibile verificare questo:

1. tramite un t test a coppie, se le differenze esistenti tra le risposte date agli item "presenza oggi" e "presenza auspicata" sono statisticamente significative;
2. tramite un t test a coppie, se le differenze esistenti tra le risposte date agli item "utilizzo concreto" e "utilità effettiva" sono statisticamente significative.

In effetti i valori attribuiti agli item "presenza oggi" e "presenza auspicata" per le competenze dell'area Direttori di filiale dagli over 45 risultano differenti in modo statisticamente significativo per tutte e nove le competenze (vedi fig. 5.2.3); questo significa che i lavoratori maturi ritengono di possedere oggi tali competenze, ma che considerano comunque necessario migliorarle per il futuro, il che lascia presupporre anche un loro impegno o disponibilità in questo senso.

In particolare dalla tabella presentata di seguito si evidenzia come la competenza su cui i soggetti over 45 si dichiarano maggiormente competenti è *Offrire consulenza ai clienti* che è anche la competenza che i soggetti si auspicano maggiormente di possedere a livelli elevati anche in futuro assieme a *Gestire i collaboratori*; la competenza invece che i soggetti dichiarano di possedere oggi

meno delle altre (ma comunque a un livello adeguato per lavorare) è *Avere conoscenza professionale di tutte le normative di legge e di Vigilanza* ed è anche la competenza che ritengono meno fondamentale possedere in futuro.

Competenza	Item	N	Media	S. D.	g.l.	t	P
Avere conoscenza professionale di tutte le normative di legge e di Vigilanza (Banca d'Italia) rispetto ai servizi bancari in genere (finanza, crediti, ...)	Presenza oggi	24	3,17	,70	23	-6,309	,000
	Auspicata futuro	24	3,87	,78			
Offrire consulenza ai clienti	Presenza oggi	24	3,83	,56	23	-5,318	,000
	Auspicata futuro	24	4,46	,66			
Gestire il budget di filiale e le campagne commerciali	Presenza oggi	24	3,58	,83	23	-3,245	,004
	Auspicata futuro	24	4,17	,76			
Gestire i collaboratori (ascoltare, motivare, gestire il conflitto, comunicare, leadership)	Presenza oggi	24	3,71	,75	23	-6,044	,000
	Auspicata futuro	24	4,46	,66			
Facilitare lo sviluppo dei propri collaboratori (delegare, valutare, istruire, gestire percorsi di carriera, gestire il conflitto)	Presenza oggi	24	3,50	,66	23	-5,786	,000
	Auspicata futuro	24	4,37	,66			
Proporre correttamente al cliente gli strumenti finanziari tradizionali e innovativi presenti sul mercato	Presenza oggi	24	3,42	,58	23	-5,379	,000
	Auspicata futuro	24	4,21	,59			
Gestire in modo autonomo il proprio apprendimento e aggiornamento rispetto ai cambiamenti di mercato	Presenza oggi	24	3,25	,74	23	-4,628	,000
	Auspicata futuro	24	4,00	,51			
Offrire consulenza alla clientela che richiede finanziamenti (privati/imprese) e istruire eventualmente la pratica di fido	Presenza oggi	24	3,79	,59	23	-4,511	,000
	Auspicata futuro	24	4,33	,56			
Monitorare l'andamento del fido e gestire i rapporti con il cliente	Presenza oggi	24	3,50	,66	23	-5,784	,000
	Auspicata futuro	24	4,17	,70			

Fig. 5.2.3 Analisi descrittiva e t test coppie delle risposte date dai lavoratori over 45 agli item "Presenza oggi" e "Auspicata in futuro" sulle competenze dell'area Direttori di filiale

A questo punto si può provare a capire se anche le differenze che sembrano esserci tra utilità effettiva e utilizzo concreto sono statisticamente significative.

Competenze	Item	N	Media	S.D.	g.l.	T	p
Avere conoscenza professionale di tutte le normative di legge e di Vigilanza (Banca d'Italia) rispetto ai servizi bancari in genere (finanza, crediti..)	Utilizzo concreto	24	3,37	,92	23	-3,817	,001
	Utilità effettiva	24	3,83	,82			
Offrire consulenza ai clienti	Utilizzo concreto	24	4,00	,59	23	-2,584	,017
	Utilità effettiva	24	4,37	,57			
Gestire i collaboratori (ascoltare, motivare, gestire il conflitto, comunicare, leadership)	Utilizzo concreto	24	3,75	,79	23	-4,371	,000
	Utilità effettiva	24	4,33	,64			
Facilitare lo sviluppo dei propri collaboratori (delegare, valutare, istruire, gestire percorsi di carriera, gestire il conflitto)	Utilizzo concreto	23	3,61	,78	22	-4,715	,000
	Utilità effettiva	23	4,35	,65			
Proporre correttamente al cliente gli strumenti finanziari tradizionali e innovativi presenti sul mercato	Utilizzo concreto	24	3,58	,65	23	-3,140	,005
	Utilità effettiva	24	4,08	,50			
Gestire in modo autonomo il proprio apprendimento e aggiornamento rispetto ai cambiamenti di mercato	Utilizzo concreto	24	3,17	,76	23	-4,653	,000
	Utilità effettiva	24	3,83	,56			
Offrire consulenza alla clientela che richiede finanziamenti (privati/impres) e istruire eventualmente la pratica di fido	Utilizzo concreto	24	3,87	,68	23	-2,840	,009
	Utilità effettiva	24	4,25	,61			
Monitorare l'andamento del fido e gestire i rapporti con il cliente	Utilizzo concreto	24	3,54	,72	23	-4,897	,000
	Utilità effettiva	24	4,12	,68			

Fig. 5.2.4 Analisi descrittiva e Paired simple test delle risposte date dai lavoratori over 45 agli item "Utilizzo concreto" e "Utilità effettiva" sulle competenze dell'area Direttori di filiale

Dalla figura 5.2.4 si evidenzia come siano statisticamente significativi i giudizi espressi per 8 competenze su 9; infatti i valori espressi per la competenza *Gestire il budget di filiale e le campagne commerciali* sono gli unici

che non risultano differenti in modo statisticamente significativo (Utilizzo concreto: media 3,67 SD 0,82, Utilità effettiva: media 4,08 SD 0,77). Questo significa dunque che i soggetti ritengono le competenze presentate come utili per il loro lavoro in generale più di quanto non vengano utilizzate esattamente nella forma in cui sono presentate. Ciò potrebbe derivare dal fatto che, probabilmente, questa è un'area in cui sono meno cruciali o distintive le competenze tecniche, mentre assumono valore le "competenze trasversali" che quindi possono essere utili nello svolgimento di compiti differenti, magari più complessi. A riprova di questo si può vedere come una delle competenze considerate un po' meno utili effettivamente rispetto alle altre è l'*Avere conoscenza professionale di tutte le normative di legge e di vigilanza* che è una delle poche competenze tecniche qui presenti che non hanno componenti relazionali.

Dalle due tabelle presentate si evince dunque come grosso modo i valori espressi dagli over 45 vadano di pari passo ovvero generalmente le competenze considerate possedute a livello elevato sono anche quelle considerate importanti per il futuro e maggiormente utilizzate oggi e maggiormente utili e praticamente tutte le competenze risultano presenti oggi ma da accrescere per il futuro e maggiormente utili di quanto non siano utilizzate concretamente.

Di seguito vengono mostrati due grafici che rappresentano i giudizi completi espressi per due competenze, in particolare si rappresenta la competenza su cui i Direttori di Filiale esprimono i valori più bassi (pur essendo in media comunque più che sufficienti), ovvero *Avere conoscenza professionale di tutte le normative di legge e di Vigilanza (Banca d'Italia) rispetto ai servizi bancari in genere (finanza, crediti, ...)* e quella che i direttori di filiale over 45 auspicano maggiormente di possedere sempre più in futuro (e che quindi valutano presumibilmente centrale), ovvero *Gestire i propri collaboratori: ascoltare, motivare, gestire il conflitto, comunicare, leadership*.

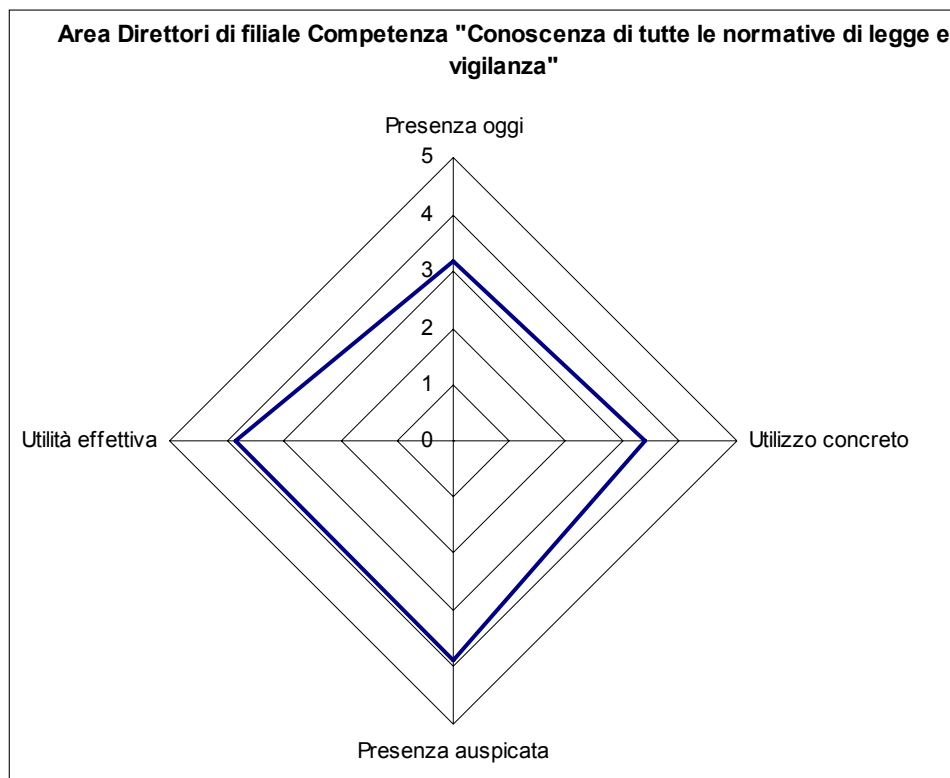


Fig. 5.2.5 Rappresentazione grafica delle medie dei giudizi attribuiti dai lavoratori over 45 dell'area Direttori di Filiale relativamente al possesso oggi, auspicato in futuro, utilizzo concreto e utilità effettiva della competenza "Conoscenza di tutte le normative di legge e vigilanza (Banca d'Italia) rispetto ai servizi bancari in genere (finanza, crediti, ...)"

Come mostra il grafico gli intervistati ritengono di possedere questa competenza ad un livello poco più che sufficiente per lavorare, mentre giudicano che in futuro è auspicabile che essi arrivino a possederla a livello approfondito per poter lavorare al meglio. Con lo stesso punteggio viene valutata l'utilità effettiva, infatti la competenza viene ritenuta molto utile (anche se meno di tutte le altre della stessa area). Questo potrebbe indicare la necessità o l'interesse a intervenire nella formazione o in altre azioni per favorire tale sviluppo. Infatti, il riconoscere la necessità di migliorare una competenza implica la volontà ad impegnarsi perché questo accada. Questa è una delle competenze che gli over 45 dichiarano meno di possedere oggi ad un livello elevato ed è anche una di quelle che considerano di utilizzare concretamente solo "abbastanza"; probabilmente la percezione del livello di competenza in una attività influenza il ed è influenzato dal livello di "utilizzo concreto" che viene fatto della stessa; infatti la competenza su cui i Direttori di filiale over 45 si dichiarano

più competenti è l'*Offrire consulenza ai clienti* ed è anche la competenza che i soggetti dichiarano di utilizzare concretamente di più. E' importante però vedere come i soggetti si rendano conto che anche le competenze che oggi utilizzano meno, e quindi nelle quali sono meno competenti, siano comunque da sviluppare nel futuro; la presenza di questa consapevolezza dimostra la loro comprensione della necessità di sviluppare anche competenze che oggi concretamente utilizzano meno, in quanto sono comunque utili.

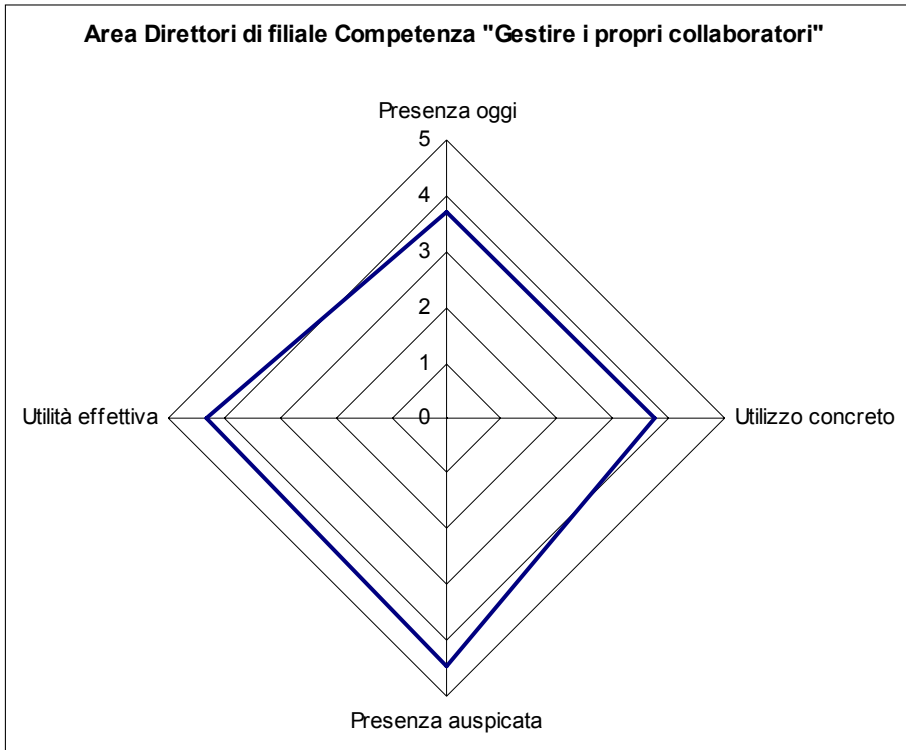
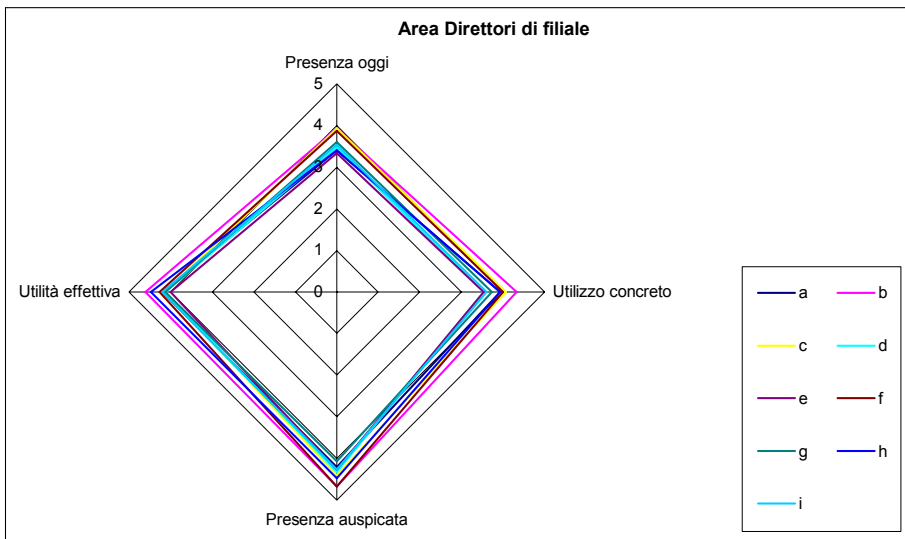


Fig. 5.2.6 Rappresentazione grafica delle medie dei giudizi attribuiti dai lavoratori over 45 dell'area Direttori di Filiale relativamente alla presenza oggi, auspicata in futuro, utilizzo concreto e utilità effettiva della competenza "Gestire i propri collaboratori: ascoltare, motivare, gestire il conflitto, comunicare, leadership"

Nella figura 5.2.6 si trova la rappresentazione grafica di una delle competenze che gli over 45 dell'area direttori di filiale auspicano maggiormente di possedere sempre più in futuro. Infatti ritengono di doverla possedere in futuro ad un livello *più che approfondito*, mentre oggi sentono di possederla solo a livello *utile per lavorare*: ancora una volta tale competenza è ritenuta più utile di quanto non venga effettivamente utilizzata. Si può vedere dunque anche qui una conferma del fatto che i soggetti giudichino in genere una competenza posseduta oggi al pari di quanto la utilizzano e auspicata in futuro al pari

di quanto la ritengono utile anche forse solo potenzialmente. Probabilmente questo significa che per riuscire ad esprimere un giudizio sul livello in cui possiedono oggi una competenza, i soggetti si basano sulla valutazione che fanno del grado in cui la utilizzano concretamente o utilizzano una competenza concretamente in base al livello al quale percepiscono di possederla; non sembrano esserci dunque competenze considerate possedute ma inutilizzate. Allo stesso modo sembrerebbe che i soggetti per definire il livello in cui secondo loro sarà utile per loro possedere in futuro una competenza si basino sulla valutazione di quanto una competenza è per loro utile nelle diverse attività che svolgono anche se non utilizzata concretamente.

Attraverso i risultati emersi dal coinvolgimento del “gruppo di controllo”(lavoratori under 40 anni) e di quello dei “dirigenti” è possibile effettuare un primo confronto rispetto alla situazione emersa dalle interviste degli over-45. Ciò è agevolato dal fatto che il questionario degli “under 40” è identico a quello degli over 45 e che quello dei “dirigenti” presenta due item identici, ovvero “presenza oggi” e “presenza auspicata” della competenza esaminata. Di seguito si può vedere la rappresentazione grafica dell’analisi descrittiva fatta per gli “under 40” sui 4 item per tutte le competenze.



LEGENDA	
A	Avere conoscenza professionale di tutte le normative di legge e di Vigilanza (Banca d'Italia) rispetto ai servizi bancari in genere (finanza, crediti, ...)
B	Offrire consulenza ai clienti
C	Gestire il budget di filiale e le campagne commerciali
D	Gestire i collaboratori (ascoltare, motivare, gestire il conflitto, comunicare, leadership)
E	Facilitare lo sviluppo dei propri collaboratori
F	Proporre correttamente al cliente gli strumenti finanziari tradizionali e innovativi presenti sul mercato
G	Gestire in modo autonomo il proprio apprendimento e aggiornamento rispetto ai cambiamenti di mercato
H	Offrire consulenza alla clientela che richiede finanziamenti (privati/imprese) e istruire eventualmente la pratica di fido
I	Monitorare l'andamento del fido e gestire i rapporti con il cliente

Fig. 5.2.7 Rappresentazione grafica delle medie dei giudizi attribuiti dai lavoratori over 45 dell'area Direttori di Filiale relativamente alla presenza oggi, auspicata in futuro, utilizzo concreto e utilità effettiva delle singole competenze

Si può notare chiaramente dalla fig.5.2.7 che i giudizi espressi su tutti e quattro gli item dagli under 40 si posizionano globalmente su valori abbastanza vicini a quelli espressi in media dagli over 45. Questo porta a pensare che i due gruppi di Direttori di Filiale globalmente non si differenzino più di tanto, né relativamente a quanto si sentono competenti né relativamente a quanto auspicano di divenirlo in futuro (cioè su quanto giudicano che sarà utile essere competenti in quest'area) né relativamente a quanto ritengono di utilizzare concretamente le varie competenze e relativamente a quanto le considerano effettivamente utili.

Anche i soggetti under 40 si posizionano su valori piuttosto elevati per tutti e quattro gli item e sembrerebbero ritenersi in generale abbastanza competenti, ma non quanto si auspicano di divenirlo in futuro. Anch'essi inoltre sembrano ritenere che le competenze che possiedono oggi non siano tanto utilizzate in concreto quanto sono effettivamente utili (probabilmente nello svolgimento di altre azioni più complesse).

Per realizzare un'analisi più approfondita di questi andamenti è opportuno scendere nel dettaglio delle singole competenze. Tramite t test a coppie è possibile vedere anche per questo gruppo di soggetti se esistono differenze statisticamente significative tra le risposte date. Si riportano nella tabella sottostante i risultati emersi, prima per la coppia di item "Presenza oggi"- "Presenza auspicata" e poi per la coppia "Utilizzo concreto" - "Utilità effettiva".

Competenze	Item	N	Media	S.D:	g.l.	T	P
Avere conoscenza professionale di tutte le normative di legge e di Vigilanza (Banca d'Italia) rispetto ai servizi bancari in genere (finanza, crediti..)	Presenza oggi	14	3,43	,51	13	-5,078	,000
	Auspicata in futuro	14	4,21	,42			
Offrire consulenza ai clienti	Presenza oggi	15	3,93	,26	14	-6,205	,000
	Auspicata in futuro	15	4,67	,48			
Gestire il budget di filiale e le campagne commerciali	Presenza oggi	15	3,93	,59	14	-3,500	,004
	Auspicata in futuro	15	4,40	,63			
Gestire i collaboratori (ascoltare, motivare, gestire il conflitto, comunicare, leadership)	Presenza oggi	15	3,47	,52	14	-4,516	,000
	Auspicata in futuro	15	4,33	,62			
Facilitare lo sviluppo dei propri collaboratori (delegare, valutare, istruire, gestire percorsi di carriera, gestire il conflitto)	Presenza oggi	15	3,33	,82	14	-6,089	,000
	Auspicata in futuro	15	4,27	,70			
Proporre correttamente al cliente gli strumenti finanziari tradizionali e innovativi presenti sul mercato	Presenza oggi	15	3,87	,35	14	-5,527	,000
	Auspicata in futuro	15	4,67	,49			
Gestire in modo autonomo il proprio apprendimento e aggiornamento rispetto ai cambiamenti di mercato	Presenza oggi	15	3,60	,51	14	-2,432	,029
	Auspicata in futuro	15	4,07	,46			
Offrire consulenza alla clientela che richiede finanziamenti (privati/imprese) e istruire eventualmente la pratica di fido	Presenza oggi	15	3,40	,83	14	-5,172	,000
	Auspicata in futuro	15	4,47	,64			
Monitorare l'andamento del fido e gestire i rapporti con il cliente	Presenza oggi	15	3,53	,91	14	-4,036	,001
	Auspicata in futuro	15	4,27	,70			

Fig. 5.2.8 Analisi descrittiva e Paired simple test delle risposte date dai lavoratori under 40 agli item "Presenza Oggi" e "Auspicata in futuro" sulle competenze dell'area Direttori di filiale

Competenze	Item	N	Me- dia	S. D.	g.l.	T	P
Avere conoscenza professionale di tutte le normative di legge e di Vigilanza (Banca d'Italia) rispetto ai servizi bancari in genere (finanza, crediti..)	Utilizzo concreto	15	3,93	,70	14	-2,256	,041
	Utilità effettiva	15	4,20	,77			
Offrire consulenza ai clienti	Utilizzo concreto	15	4,33	,62	14	-2,256	,041
	Utilità effettiva	15	4,60	,51			
Gestire i collaboratori (ascoltare, motivare, gestire il conflitto, comunicare, leadership)	Utilizzo concreto	15	3,53	,83	14	-3,154	,007
	Utilità effettiva	15	4,13	,74			
Facilitare lo sviluppo dei propri collaboratori (delegare, valutare, istruire, gestire percorsi di carriera, gestire il conflitto)	Utilizzo concreto	14	3,57	,65	13	-3,122	,008
	Utilità effettiva	14	4,00	,78			
Proporre correttamente al cliente gli strumenti finanziari tradizionali e innovativi presenti sul mercato	Utilizzo concreto	15	4,00	,38	14	-2,256	,041
	Utilità effettiva	15	4,27	,46			
Gestire in modo autonomo il proprio apprendimento e aggiornamento rispetto ai cambiamenti di mercato	Utilizzo concreto	15	3,73	,70	14	-3,055	,009
	Utilità effettiva	15	4,13	,52			
Offrire consulenza alla clientela che richiede finanziamenti (privati/imprese) e istruire eventualmente la pratica di fido	Utilizzo concreto	15	3,93	,96	14	-2,256	,041
	Utilità effettiva	15	4,47	,64			
Monitorare l'andamento del fido e gestire i rapporti con il cliente	Utilizzo concreto	15	3,60	,91	14	-3,154	,007
	Utilità effettiva	15	4,20	,56			

Fig. 5.2.9 Analisi descrittiva e Paired simple test delle risposte date dai lavoratori under 40 agli item "Utilizzo concreto" e "Utilità percepita" sulle competenze dell'area Direttori di filiale

I dati emersi dal test di significatività delle differenze confermano quanto ricavato dalle analisi descrittive, ovvero che effettivamente anche il campione di Direttori di filiale "under 40" si considera significativamente meno competente di quanto non consideri auspicabile divenirlo in futuro per tutte le competenze presentate (9 differenze significative su 9 competenze per entrambe le coppie di item) e considera significativamente differente il livello di utilizzo concreto che fa di queste competenze, che ritiene di possedere ad un livello più che sufficiente, e l'utilità effettiva che esse hanno (tranne che per la competenza *Gestire il budget di filiale e le campagne commerciali* Utilizzo concreto M 4,07, Utilità effettiva M 4,13). Sembra trovare conferma anche qui la tendenza a giudicare "presente oggi" una competenza nella stessa misura in cui essa viene utilizzata concretamente e auspicata in futuro nella misura in cui essa oggi viene considerata effettivamente utile nell'attività lavorativa quotidiana.

Analizzando i dati nel dettaglio emerge un elemento interessante. Mettendo a confronto infatti i dati delle analisi descrittive tra over 45 e under 40 si può notare come, sorprendentemente, il gruppo di soggetti under 40 sembra esprimere quasi sempre valori di giudizio superiori ai valori espressi dagli over 45. Entrambi i gruppi di soggetti esprimono delle valutazioni positive, ritengono cioè di possedere tutte le competenze ad un livello più che sufficiente per lavorare, di auspicare di arrivare a possederle ad un livello più che approfondito, di utilizzarle tra abbastanza e molto e di ritenerle effettivamente molto utili; ma, a quanto pare, gli under 40 nelle proprie autovalutazioni sono sempre leggermente più positivi rispetto agli over 45. Questo dato è estremamente curioso se si considera che intuitivamente si è portati a credere che i soggetti più “anziani” siano anche i più competenti. In realtà, in questo caso sembrano autovalutarsi maggiormente competenti i più giovani. Questo dato indica innanzitutto che tra i due campioni esistono delle tendenziali differenze, che qui probabilmente non emergono con maggiore evidenza anche a causa della scarsa numerosità del campione, e che queste differenze potrebbero riguardare o una elevata competenza dei più giovani, forse più flessibili e adattabili, o forse semplicemente una grande fiducia e ottimismo nelle proprie capacità e possibilità da parte di coloro che ancora non sono nel mondo del lavoro da tanto tempo.

Per verificare ulteriormente quanto sembra emergere tramite le analisi descrittive, attraverso l'analisi statistica ANOVA, si è voluto dimostrare se effettivamente esistano differenze statisticamente significative tra i due campioni sui giudizi di presenza oggi e auspicata in futuro delle varie competenze; inoltre, tramite un t test *independent sample* si è cercato di vedere se esistono differenze statisticamente significative tra i giudizi dati agli item “utilizzo concreto” e “utilità effettiva”. Se ci fossero competenze sulle quali i due campioni over 45 e under 40 si differenziano significativamente per la presenza oggi e auspicata in futuro, esse potrebbero divenire il principale punto di attenzione per agire in maniera diversificata sul piano formativo. Se invece ci fossero differenze nei giudizi dati sull'utilizzo concreto o l'utilità effettiva per competenze considerate possedute a livello simile, tale andamento potrebbe significare che, almeno relativamente a quelle competenze, vi sono differenti utilizzi sul piano delle organizzazioni di cui tenere conto sul piano gestionale. Le analisi effettuate mostrano che non esistono differenze significative tra “over 45” e “under 40” per quanto concerne l'autovalutazione sul possesso delle competenze e sul loro possesso auspicato; questo può significare che è un'area su cui agire con interventi formativi a tutti i livelli perché, nonostante il possesso percepito oggi sia superiore alla sufficienza per tutte le competenze, il possesso auspicato dagli intervistati risulta comunque superiore per ogni competenza; e ciò rappresenta un segnale che c'è un margine di miglioramento considerato necessario da tutto il campione di lavoratori intervistati (over 45 e under 40). Forse il segnale è che possedere a livello sufficiente le competenze centrali non è ritenuto più sufficiente per un'area lavorativa valutata importante per il settore come quella dei direttori di filiale.

Per quanto riguarda invece gli altri due item (Utilizzo concreto e utilità percepita) i risultati emersi dal t test independent sample evidenziano 2 differenze significative (fig.5.2.10), ovvero gli over 45 dichiarano di utilizzare 2 competenze meno di quanto non facciano gli under 40, in particolare le competenze sono:

- *Proporre correttamente al cliente gli strumenti finanziari tradizionali e innovativi presenti sul mercato*
- *Gestire in modo autonomo il proprio apprendimento e aggiornamento rispetto ai cambiamenti di mercato*

I risultati quindi sembrano mostrare che entrambi i gruppi di soggetti dichiarano di possedere queste competenze, ma che gli under 40 le utilizzano effettivamente di più. Vista la tipologia di competenze si potrebbe ipotizzare che gli over 45 ammettano di non essere ancora passati completamente dal ruolo di “direttore” in senso classico al ruolo di “direttore che sa anche vendere ai clienti prodotti innovativi” al di là della classica consulenza; infatti la competenza offrire consulenza ai clienti è stata indicata da tutti come quella centrale, posseduta oggi, molto utile ed utilizzata e assolutamente da sviluppare nel futuro, forse gli over in più devono acquisire dimestichezza anche con i prodotti innovativi. Emerge inoltre che gli over 45 ammettono di utilizzare meno degli under 40 la competenza di auto-aggiornamento in autonomia, non considerando forse ancora così importante agire per adeguarsi ai cambiamenti presenti nel mercato, essi dichiarano comunque la volontà di accrescere tale competenza per il futuro e questo è un segnale di apertura verso l’impegno personale diretto nel proprio sviluppo. E’ giusto sottolineare, comunque, come si stia ragionando di differenze esistenti ma su valori che sono sempre comunque positivi.

Competenza	Item	Over 45			Under 40		g.l.	t	P
		N	M	S.D.	M	S.D.			
Proporre correttamente al cliente gli strumenti finanziari tradizionali e innovativi presenti sul mercato	Utilizzo concreto	39	3,58	,65386	4,00	,38	37	2,238	,031
Gestire in modo autonomo il proprio apprendimento e aggiornamento rispetto ai cambiamenti di mercato	Utilizzo concreto	39	3,17	,76139	3,73	,70	37	-2,326	,026

Fig. 5.2.10 Differenze statisticamente significative emerse tra over 45 e under 40 sul giudizi utilizzo concreto.

Infine, si sono voluti osservare i giudizi espressi dagli under 40 per alcune competenze specifiche, in particolare si è scelto di esaminare in dettaglio una delle due competenze che gli under 40 dichiarano di possedere maggiormente per provare a

vedere dove si posizionano sulla stessa competenza gli over 45, ovvero *“Gestire il budget di filiale e le campagne commerciali”* e una di quelle che gli under 40 dichiarano di auspicare che sia maggiormente presente in futuro, ovvero *“Proporre correttamente al cliente gli strumenti finanziari tradizionali e innovativi presenti sul mercato”*.

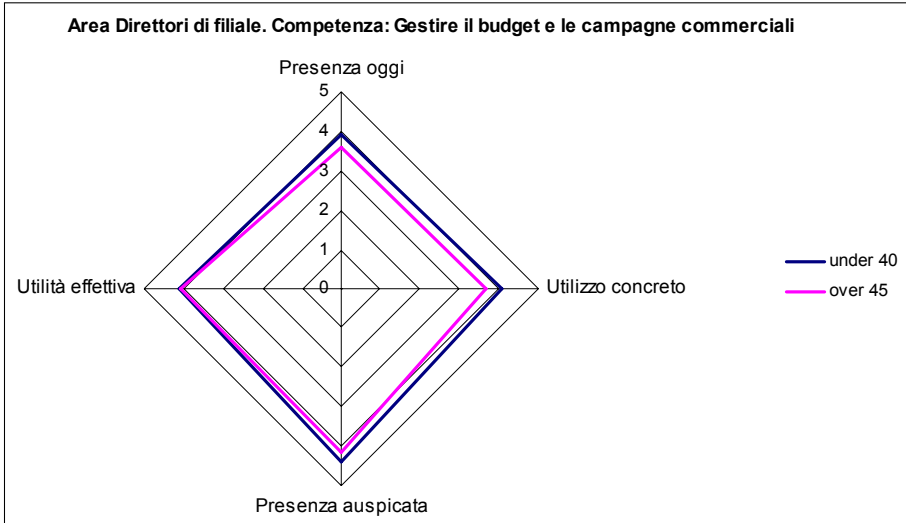


Fig. 5.2.11 Rappresentazione grafica delle medie dei giudizi attribuiti dai lavoratori over 45 e under 40 dell'area Direttori di Filiale relativamente alla presenza oggi, auspicata in futuro, utilizzo concreto e utilità effettiva della competenza *“Gestire il budget e le campagne commerciali”*

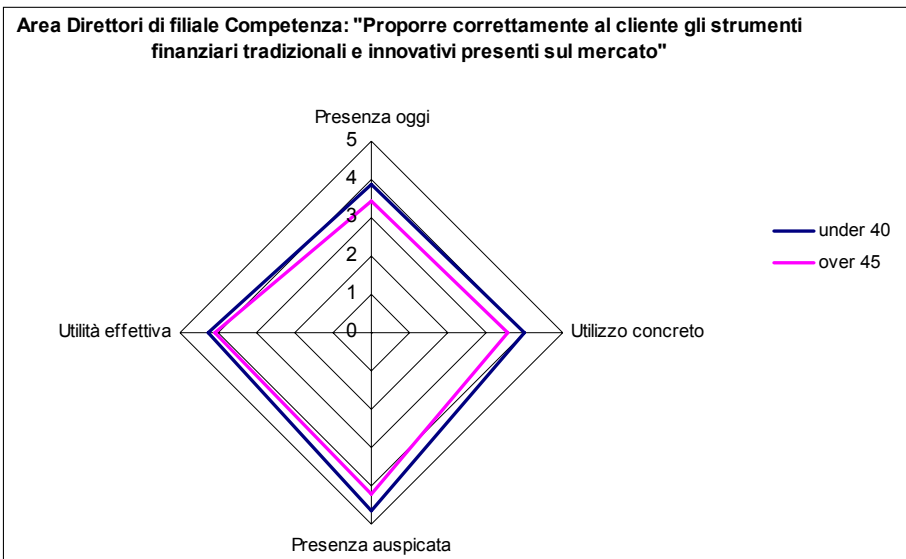


Fig. 5.2.12 Rappresentazione grafica delle medie dei giudizi attribuiti dai lavoratori over 45 e under 40 dell'area Direttori di Filiale relativamente alla presenza oggi, auspicata in futuro, utilizzo concreto e utilità effettiva della competenza *“Proporre correttamente al cliente gli strumenti finanziari tradizionali e innovativi presenti sul mercato”*

Le figure 5.2.11 e 5.2.12 mostrano come, pur non essendoci grandissime differenze tra i due campioni, le competenze considerate maggiormente possedute dagli under 40 e quelle considerate da loro più importanti da sviluppare per il futuro sono due competenze valutate con punteggi inferiori su tutti e quattro gli item dagli over 45. Ciò pare un segnale che effettivamente i due campioni hanno percezioni leggermente differenti sulla situazione di oggi (possesso e utilizzo concreto), su come dovrà essere il lavoratore del futuro (auspicata in futuro) e su quanto oggi questa competenza sia utile nel lavoro (Utilità effettiva).

Per comprendere se le differenze che sembrano emergere siano o meno reali si sono effettuate ulteriori analisi di confronto prendendo in considerazione esclusivamente i “gruppi di età estremi” di ognuna delle due fasce considerate (over 45 e under 40). Il ragionamento di fondo è che le differenze tra over 45 e under 40 possano essere rilevate soprattutto tra coloro che hanno fatto accesso da poco nel mondo del lavoro (e che quindi, presumibilmente, hanno ancora ridotta esperienza e più scarsa definizione della propria professionalità) e coloro che sono invece in conclusione di carriera (considerando quindi soggetti dai 50 anni in su). Si è ipotizzato, infatti, che tra over 45 e “gruppo di controllo” non siano emerse differenze significative anche perché la fascia intermedia di entrambi i gruppi presenta una condizione (professionale e di vita) sostanzialmente analoga. Si riportano qui di seguito i risultati ottenuti con questo approfondimento:

Competenza	Item	Età	N	Media	S.D.	g.l.	T	P
Avere conoscenza professionale di tutte le normative di legge e di vigilanza rispetto ai servizi bancari	Presenza oggi	Under 30	4	3,75	,50	11	2,496	,030
		Over 50	9	3,00	,50			
	Presenza auspicata	Under 30	4	4,50	,58	11	2,281	,043
		Over 50	9	3,56	,73			
Gestire in modo autonomo il proprio apprendimento e aggiornamento rispetto ai cambiamenti di mercato	Presenza oggi	Under 30	4	4,00	,00	11	2,602	,025
		Over 50	9	3,33	,50			
	Utilizzo concreto	Under 30	4	4,00	,00	11	3,442	,006
		Over 50	9	3,22	,44			
Offrire consulenza alla clientela che richiede finanziamenti (privati/imprese) ed istruire eventualmente la pratica di fido	Utilizzo concreto	Under 30	4	4,75	,50	11	3,712	,003
		Over 50	9	3,89	,33			
	Utilità effettiva	Under 30	4	4,75	,50	11	2,496	,030
		Over 50	9	4,00	,50			
Monitorare l'andamento del fido e gestire i rapporti con il cliente	Presenza oggi	Under 30	4	4,25	,50	11	2,579	,026
		Over 50	9	3,44	,53			
	Presenza auspicata	Under 30	4	4,75	,50	11	2,491	,030
		Over 50	9	3,89	,60			

Fig. 5.2.13 Risultati emersi da una analisi di approfondimento per gruppi di età estreme

I risultati della tabella 5.2.13 dimostrano quanto ipotizzato, ovvero che “estremizzando i campioni” si acquiscono le differenze intuibili dai dati emersi tramite l’analisi dei campioni completi. In sostanza, i soggetti più giovani si spingono in media a dare dei giudizi più elevati rispetto ai più anziani, ovvero si dichiarano maggiormente competenti, si auspicano di diventarlo maggiormente in futuro, utilizzano di più le competenze e le considerano maggiormente utili. Va comunque sottolineata la prudenza con cui considerare questi risultati, poiché, essendo solamente una prima sperimentazione del modello, le analisi sono state realizzate su campioni molto piccoli e quindi con scarsa possibilità di generalizzazione. Tuttavia quanto emerso fa intuire come gli strumenti utilizzati siano sostanzialmente efficaci e permettano di far emergere tendenze interessanti da approfondire.

Per quanto riguarda, invece, il confronto con il gruppo dei soggetti “Dirigenti”, viene ora mostrato il posizionamento dei dirigenti rispetto alla stessa area di attività lavorativa fin qui esaminata: “Direttori di filiale”. Come già detto, anche nel questionario per i dirigenti venivano prese in considerazione le singole competenze all’interno delle varie aree di attività. Per ogni competenza sono stati richiesti ai dirigenti quattro giudizi (chiedendo loro di riferirsi al settore in generale e non solo alla propria realtà aziendale), di cui due identici a quelli chiesti ai lavoratori ovvero quanto ogni competenza è considerata presente oggi e quanto è auspicabile che sia presente in futuro, su scala 1-5, dove:

- 1 = Conoscenza/capacità non richiesta attualmente in questo campo;
- 2 = Conoscenza/capacità di base, elementare;
- 3 = Conoscenza/capacità posseduta per lavorare;
- 4 = Conoscenza/capacità approfondita per lavorare al meglio;
- 5 = Conoscenza/capacità da esperto.

È dunque possibile, grazie agli strumenti e alle scelte metodologiche effettuate, verificare se anche i dirigenti considerano i lavoratori competenti tanto quanto si sono valutati loro stessi. Innanzitutto, si possono osservare i valori di risposta dei dirigenti ai due item *Presenza oggi* e *Auspicata in futuro* per tutte le competenze.

Competenza	Item	N	Media	S.D.
Avere conoscenza professionale di tutte le normative di legge e di Vigilanza (Banca d'Italia) rispetto ai servizi bancari in genere (finanza, crediti..)	Presenza Oggi	4	3	0,82
	Auspicata in futuro	4	4,5	0,58
Offrire consulenza ai clienti	Presenza Oggi	4	4,25	0,96
	Auspicata in futuro	4	5	0
Gestire i collaboratori (ascoltare, motivare, gestire il conflitto, comunicare, leadership)	Presenza Oggi	4	3,75	0,96
	Auspicata in futuro	4	5	0
Facilitare lo sviluppo dei propri collaboratori (delegare, valutare, istruire, gestire percorsi di carriera, gestire il conflitto)	Presenza Oggi	4	2,75	0,96
	Auspicata in futuro	4	4,5	0,58
Proporre correttamente al cliente gli strumenti finanziari tradizionali e innovativi presenti sul mercato	Presenza Oggi	4	2,75	0,96
	Auspicata in futuro	4	4,5	0,58
Gestire in modo autonomo il proprio apprendimento e aggiornamento rispetto ai cambiamenti di mercato	Presenza Oggi	4	3,5	0,58
	Auspicata in futuro	4	4,75	0,5
Offrire consulenza alla clientela che richiede finanziamenti (privati/imprese) e istruire eventualmente la pratica di fido	Presenza Oggi	4	2,75	0,5
	Auspicata in futuro	4	4,25	0,5
Monitorare l'andamento del fido e gestire i rapporti con il cliente	Presenza Oggi	4	3,75	0,5
	Auspicata in futuro	4	4,75	0,5
Avere conoscenza professionale di tutte le normative di legge e di Vigilanza (Banca d'Italia) rispetto ai servizi bancari in genere (finanza, crediti..)	Presenza Oggi	4	3,25	0,5
	Auspicata in futuro	4	4,5	0,58

Fig. 5.2.14 Analisi descrittive delle risposte date dagli over 45 agli item "Presenza Oggi" e "Auspicata in futuro" sulle competenze dell'area Direttori di filiale

Come si può vedere dalla fig.5.2.14 i dirigenti confermano la tendenza già evidenziata dalle analisi descrittive fatte sulle risposte date dai lavoratori over 45 e under 40. Infatti, per tutte le competenze, i rispondenti auspicano che

la presenza di tali competenze aumenti in futuro. Dunque si può sostenere che non vi è piena soddisfazione per il grado di presenza oggi o, comunque, si riconosce la necessità di una loro maggiore presenza in futuro. La differenza tra i giudizi espressi dai dirigenti e quelli espressi dai lavoratori è che i dirigenti non solo si auspicano che la presenza di tutte le competenze aumenti in futuro ma, a differenza dei lavoratori, essi sembrano non considerare sufficiente la presenza esistente oggi di molte competenze. Infatti, molte competenze vengono giudicate presenti oggi con un punteggio inferiore a 3, ovvero inferiore al valore che corrisponde semplicemente a “*Conoscenza/capacità posseduta per lavorare*”.

Si ricorda che ai dirigenti veniva chiesto di esprimere i propri giudizi facendo riferimento al settore di riferimento in generale, quindi questo giudizio è relativo a tutti i lavoratori over 45 e under 40. Di conseguenza si può supporre che i dirigenti ritengano importante agire per lo sviluppo delle competenze dei Direttori di filiale su tutto il gruppo di lavoratori.

Tramite l'utilizzo del t test per coppie appaiate, è stato possibile esaminare quali valori attribuiti dai dirigenti all'item *presenza oggi* e all'item *auspicata in futuro* riportano una differenza significativa. In particolare, dalle analisi emerge che per 4 competenze i dirigenti ritengono che oggi la presenza sia significativamente inferiore a quanto è auspicato che sia presente in futuro:

Competenze	Item	N	Media	S. D.	g.l.	T	p
Facilitare lo sviluppo dei propri collaboratori	Presenza oggi	4	2,75	,96	3	-3,66	,035
	Auspicata futuro	4	4,50	,58			
Proporre correttamente al clienti strumenti finanziari classici e innovativi	Presenza oggi	4	2,75	,96	3	-3,66	,035
	Auspicata futuro	4	4,50	,58			
Gestire in modo autonomo il proprio apprendimento e aggiornamento rispetto ai cambiamenti di mercato	Presenza oggi	4	3,50	,58	3	-5,00	,015
	Auspicata futuro	4	4,75	,50			
Avere conoscenza professionale di tutte le normative di legge e di Vigilanza (Banca d'Italia) rispetto ai servizi bancari in genere (finanza, crediti..)	Presenza oggi	4	3,25	,50	3	-5,00	,015
	Auspicata futuro	4	4,50	,58			

Fig. 5.2.15 Analisi Paired simple test delle risposte date dai dirigenti agli item “Presenza Oggi” e “Auspicata in futuro” sulle competenze dell'area Direttori di filiale

A questo punto è possibile tornare a considerare dove si posizionano gli over 45 per queste 4 competenze in particolare, visto che sembrano essere

quelle su cui i dirigenti ritengono ci sia maggiormente da intervenire per favorirne lo sviluppo.

Competenze	Item	N	Media	S.D,	g.l.	t	P
Facilitare lo sviluppo dei propri collaboratori	Presenza oggi	24	3,71	,75	23	-6,04	,000
	Auspicata in futuro	24	4,46	,66			
Proporre correttamente al cliente strumenti finanziari classici e innovativi	Presenza oggi	24	3,50	,66	23	-5,79	,000
	Auspicata in futuro	24	4,37	,65			
Gestire in modo autonomo il proprio apprendimento e aggiornamento rispetto ai cambiamenti di mercato	Presenza oggi	24	3,42	,58	23	-5,38	,000
	Auspicata in futuro	24	4,21	,59			
Avere conoscenza professionale di tutte le normative di legge e di Vigilanza (Banca d'Italia) rispetto ai servizi bancari in genere (finanza, crediti..)	Presenza oggi	24	3,50	,66	23	-5,78	,000
	Auspicata in futuro	24	4,17	,70			

Fig. 5.2.16 Analisi descrittive e Paired simple test delle risposte date dagli over 45 agli item "Presenza Oggi" e "Auspicata in futuro" su quattro competenze dell'area Direttori di filiale

Gli over 45 si autovalutano maggiormente competenti oggi su tutte e quattro le competenze rispetto a quanto fanno i dirigenti. Ciò costituisce un segnale che esiste una discordanza tra quanto giudicato da loro e quanto giudicato dai dirigenti. Entrambi, comunque, indicano la necessità di intervenire per lo sviluppo futuro di queste competenze pur giudicando diversamente il livello di presenza oggi.

Il fatto che i dirigenti considerino il settore bisognoso di queste competenze, giudicate talvolta presenti a livello non sufficiente, e il fatto che gli over 45 considerino comunque di possedere tutte e 4 le competenze a livello sufficiente potrebbe significare che queste competenze mancano maggiormente negli under 40 piuttosto che negli over 45 o che negli over 45 manca una chiara consapevolezza delle proprie lacune (almeno in piccola parte e presupponendo che sia corretta la valutazione del settore data dai dirigenti).

E' possibile verificare questo andamento, confrontando le risposte date dal gruppo di controllo degli under 40 tramite l'analisi descrittiva e il t test a coppie per queste 4 competenze, relativamente a quanto ritengono di possederle oggi e a quanto auspicano che siano presenti in futuro.

Competenze	Item	N	Media	D.S.	g.l.	T	P
Facilitare lo sviluppo dei propri collaboratori	Presenza oggi	15	3,47	,57	14	-4,52	,000
	Auspicata in futuro	15	4,33	,68			
Proporre correttamente al cliente strumenti finanziari classici e innovativi	Presenza oggi	15	3,33	,82	14	-6,09	,000
	Auspicata in futuro	15	4,27	,70			
Gestire in modo autonomo il proprio apprendimento e aggiornamento rispetto ai cambiamenti di mercato	Presenza oggi	15	3,87	,35	14	-5,53	,000
	Auspicata in futuro	15	4,67	,49			
Avere conoscenza professionale di tutte le normative di legge e di Vigilanza (Banca d'Italia) rispetto ai servizi bancari in genere (finanza, crediti..)	Presenza oggi	15	3,53	,92	14	-4,04	,001
	Auspicata in futuro	15	4,27	,70			

Fig. 5.2.17 Descrittive e Paired simple test delle risposte date dagli under 40 agli item "Presenza Oggi" e "Auspicata in futuro" su quattro competenze dell'area Direttori di filiale

La fig. 5.2.17 mostra come in realtà anche gli under 40 si considerino sufficientemente competenti su tutte e quattro le competenze; a questo punto si può ipotizzare che i lavoratori manchino di consapevolezza delle proprie lacune o del livello al quale sono richieste tali competenze dal settore e diventa importante agire per colmare queste lacune, tanto più se si considera che l'area Direttori di filiale è una di quelle aree valutate come centrali per il settore credito (fig. 5.2.1).

Posto che praticamente su tutte le competenze vi sono valutazioni differenti della "presenza oggi" tra dirigenti e lavoratori, si è provato tramite ANOVA a vedere se ci siano alcune competenze in particolare, per le quali la differenza esistente è statisticamente significativa; la figura seguente mostra il risultato ottenuto.

Competenza	Item	Over 45			Under 40		Dirigenti		g.l.	F	p
		N	Media	S.D.	Media	S.D.	Media	S.D.			
Offrire consulenza alla clientela che richiede finanziamenti (privati/imprese) e istruire eventualmente la pratica di fido	Presenza oggi	43	3.25	.74	3.60	.51	2.75	.50	2	3,08	,057

Fig. 5.2.18 Analisi ANOVA delle risposte date dagli under 40, over 45 e 4 dirigenti agli item "Presenza Oggi" e "Presenza auspicata"

Emerge un'unica differenza statisticamente significativa (vedi fig. 5.2.18) relativa alla competenza *Offrire consulenza alla clientela [...]* che i dirigenti giudicano meno presente oggi rispetto a quanto ritengano invece i lavoratori che si autovalutano competenti in questa attività. In ogni caso, anche se per le altre competenze non emergono differenze statisticamente significative, come già detto, è da registrare che i lavoratori sembrano considerarsi in generale maggiormente competenti rispetto a quanto li ritengono i dirigenti. I più ottimisti, sul proprio grado di competenza, sull'utilizzo che fanno delle competenze e sull'utilità delle singole competenze, risultano gli under 40.

Da quanto emerso sembra ragionevole pensare a qualche intervento che migliori, innanzitutto, l'autoconsapevolezza degli under 40 e poi potenzi le competenze in tutti i lavoratori visto che tutti esprimono l'auspicio per il futuro che aumenti il livello di competenza in quest'area. Questa necessità si dimostra ancora più netta vedendo i risultati che emergono anche dalle altre due valutazioni che venivano chieste ai dirigenti per ogni competenza, ovvero la *Reperibilità sul mercato* delle varie competenze e la loro *centralità nel settore di riferimento* (su scala 1-5 *1. Pochissimo; 2. Poco; 3. Abbastanza; 4 Molto; 5. Moltissimo*).

Competenze	Item	N	Media	S.D.	g.l.	t	p
Avere conoscenza professionale di tutte le normative di legge e di Vigilanza (Banca d'Italia) rispetto ai servizi bancari in genere (finanza, crediti..)	Reperibilità sul mercato	4	2,25	,96	3	-4,899	,016
	Centralità nel settore	4	4,25	,50			
Offrire consulenza ai clienti	Reperibilità sul mercato	4	3,25	,96	3	-5,196	,014
	Centralità nel settore	4	4,75	,50			
Gestire i collaboratori (ascoltare, motivare, gestire il conflitto, comunicare, leadership)	Reperibilità sul mercato	4	3,75	,50	3	-5,000	,015
	Centralità nel settore	4	5,00	,00			
Facilitare lo sviluppo dei propri collaboratori (delegare, valutare, istruire, gestire percorsi di carriera, gestire il conflitto)	Reperibilità sul mercato	4	2,50	,58	3	-4,899	,016
	Centralità nel settore	4	4,50	,58			
Proporre correttamente al cliente gli strumenti finanziari tradizionali e innovativi presenti sul mercato	Reperibilità sul mercato	4	2,25	,50	3	-9,000	,003
	Centralità nel settore	4	4,50	,58			

Gestire in modo autonomo il proprio apprendimento e aggiornamento rispetto ai cambiamenti di mercato	Reperibilità sul mercato	4	3,00	,00	3	-5,196	,014
	Centralità nel settore	4	4,50	,58			
Offrire consulenza alla clientela che richiede finanziamenti (privati/impresse) e istruire eventualmente la pratica di fido	Reperibilità sul mercato	4	2,50	,58	3	-5,196	,014
	Centralità nel settore	4	4,00	,00			
Monitorare l'andamento del fido e gestire i rapporti con il cliente	Reperibilità sul mercato	4	3,25	,50	3	-7,000	,006
	Centralità nel settore	4	5,00	,00			
Avere conoscenza professionale di tutte le normative di legge e di Vigilanza (Banca d'Italia) rispetto ai servizi bancari in genere (finanza, crediti..)	Reperibilità sul mercato	4	3,00	,82			
	Centralità nel settore	4	4,50	,58			

Fig. 5.2.19 Analisi descrittiva e dal t test a coppie delle risposte date dai dirigenti agli item "Reperibilità sul mercato" e "Centralità nel settore"

La tabella 5.2.19, infatti, mostra come la maggior parte delle competenze dell'intera area siano considerate insufficientemente reperibili sul mercato e nettamente centrali per il settore credito; quasi ogni coppia di valutazioni mostra anche una differenza statisticamente significativa: ovvero le valutazioni sulla reperibilità nel mercato si discostano nettamente da quelli sulla centralità di queste competenze nel settore. In teoria, dovrebbe esserci disponibilità sul mercato di persone che possiedono le competenze considerate centrali, in realtà i valori sulla reperibilità risultano quasi sempre poco elevati.

Questo andamento conferma ulteriormente la necessità di agire a livello di sviluppo del patrimonio di competenze disponibili perché la soluzione alla mancanza di alcune competenze nei lavoratori non potrà essere semplicemente quella di sostituire gli attuali lavoratori, dal momento che queste competenze non sembrano essere reperibili sul mercato. La soluzione potrebbe quindi focalizzarsi sull'intervento diretto sui lavoratori per lo sviluppo delle competenze stesse, tanto più se consideriamo che queste competenze sono considerate tutte centrali per il settore e quindi non trascurabili. Una modalità operativa potrebbe essere quella di individuare e valorizzare le persone competenti, "rendendole mentori degli altri", agendo quindi sul trasferimento delle competenze sul lavoro. A confortare questa ipotesi vi è un dato ulteriore, ovvero il fatto che l'area Direttori di filiale viene giudicata dai dirigenti come un'area nella quale conta molto l'esperienza acquisita per poter svolgere bene i compiti che essa richiede a chi vi lavora (fig.5.2.20). Tale tendenza ci aiuta a capire che, presumibil-

mente, tra i lavoratori over 45 vi saranno coloro che hanno più esperienza e dunque tra i quali possono essere reperibili queste figure di mentore. Alla luce di questo il dato riportato in precedenza che registrava una tendenza degli under 40 o under 30 ad autovalutarsi maggiormente competenti degli over 45 o over 50 potrebbe essere più un eccesso di ottimismo (e forse irrealismo) che non un reale possesso concreto di una competenza a livello approfondito.

AREA	ITEM	N	MEDIA	S.D.
DIREZIONE	Valore aggiunto esperienza acquisita	3	4,33	0,58
CREDITO	Valore aggiunto esperienza acquisita	4	4,25	0,5
FINANZA	Valore aggiunto esperienza acquisita	4	4,5	0,58
AMMINISTRAZIONE	Valore aggiunto esperienza acquisita	4	3,75	1,5
INCASSI, PAGAMENTI, SISTEMA CED	Valore aggiunto esperienza acquisita	4	4	0
ESTERO	Valore aggiunto esperienza acquisita	4	3,25	0,96
OPERATORI DI SPORTELLO	Valore aggiunto esperienza acquisita	4	3	0,82
DIRETTORI DI FILIALE	Valore aggiunto esperienza acquisita	4	4,25	0,96
RESPONSABILE RISORSE UMANE	Valore aggiunto esperienza acquisita	4	3,5	0,58
RISK CONTROLLER	Valore aggiunto esperienza acquisita	4	3,75	1,5

Fig. 5.2.20 Analisi descrittive delle risposte date dai dirigenti all'item "Valore aggiunto esperienza acquisita" su tutte le aree del settore Credito

Uscendo dall'area "Direttori di filiale" e volendo ragionare degli altri incroci possibili tra i dati ottenuti dal questionario dei dirigenti con i dati ottenuti dal questionario per i lavoratori, è possibile ipotizzare che le aree nelle quali conta maggiormente l'esperienza acquisita possano essere quelle in cui si sentono più competenti gli over 45, nelle quali quindi possono essere maggiormente impiegati o nelle quali possono fungere maggiormente da mentori per i lavoratori più giovani.

Effettivamente guardando il settore credito e facendo una media dei valori attribuiti dagli over 45 alle singole competenze per quanto riguarda la loro sensazione di possedere oggi quelle competenze, l'area FINANZA è una di quelle in cui i soggetti over 45 si sentono maggiormente competenti (media 3,8) ed è anche l'Area per la quale i dirigenti dichiaravano molto importante l'esperienza acquisita.

Lavoratori over 45			Dirigenti		
Item	Area	Mean	Item	Area	Mean
Competenza posseduta oggi	Incassi e pagamenti	2,98	Valore aggiunto esperienza acquisita	Operatori di sportello	3
Competenza posseduta oggi	Estero	3	Valore aggiunto esperienza acquisita	Estero	3,25
Competenza posseduta oggi	Amministrazione	3,21	Valore aggiunto esperienza acquisita	Amministrazione	3,75
Competenza posseduta oggi	Credito	3,22	Valore aggiunto esperienza acquisita	Risk controller	3,75
Competenza posseduta oggi	Direttori di filiale	3,53	Valore aggiunto esperienza acquisita	Incassi pagamenti e ced	4
Competenza posseduta oggi	Direzione	3,57	Valore aggiunto esperienza acquisita	Credito	4,25
Competenza posseduta oggi	Finanza	3,8	Valore aggiunto esperienza acquisita	Direttori di filiale	4,25
Competenza posseduta oggi	Operatori di sportello	3,87	Valore aggiunto esperienza acquisita	Direzione	4,33
Competenza posseduta oggi	Risk controller	3,94	Valore aggiunto esperienza acquisita	Finanza	4,5

Fig. 5.2.21 Confronto tra le medie delle risposte all'item "Competenza presente oggi" per ogni area lavorativa date dagli over 45 e tra le risposte date all'item "Valore aggiunto esperienza acquisita" date dai dirigenti per ogni item.

È possibile anche andare ad analizzare su quali competenze i lavoratori si sentono particolarmente competenti all'interno dell'area consultando i risultati delle analisi descrittive di seguito rappresentate in forma grafica.

A	Applicare la normativa sugli strumenti finanziari
B	Saper proporre correttamente alla clientela gli strumenti finanziari tradizionali e innovativi presenti sul mercato
C	Avere un approccio commerciale alla vendita dei prodotti finanziari
D	Fornire un servizio al cliente/ offrire al cliente una consulenza finanziaria
E	Gestire a livello amministrativo i flussi degli ordini di acquisto e di vendita di titoli e di altri strumenti finanziari
F	Gestire le relazioni con i colleghi/pari/superiori (relazioni complesse)
G	Gestire in modo corretto le procedure e l'iter contrattuale, coerentemente con la strumentazione informatica in dotazione
H	Gestire in modo autonomo il proprio apprendimento e aggiornamento rispetto ai cambiamenti di mercato per capire gli andamenti

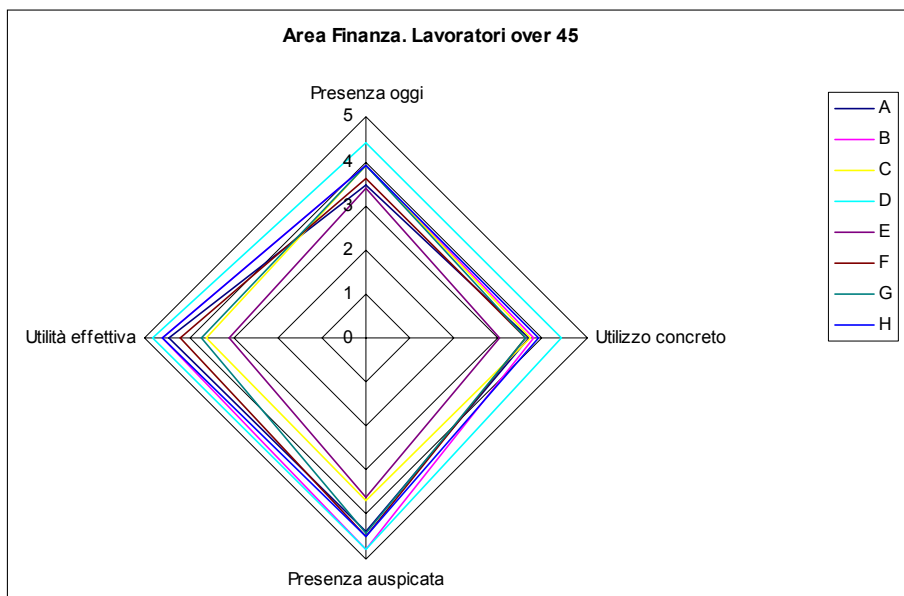


Fig. 5.2.22 Rappresentazione grafica delle medie dei giudizi attribuiti dai lavoratori over 45 dell'area Finanza relativamente alla presenza oggi, auspicata in futuro, utilizzo concreto e utilità effettiva delle singole competenze

Dal grafico appare evidente come il livello di competenza medio percepito in quest'area sia effettivamente elevato e come la competenza su cui i soggetti over 45 si sentono meno competenti è *“Gestire a livello amministrativo i flussi degli ordini di acquisto e di vendita di titoli e di altri strumenti finanziari”*, mentre quella su cui si sentono particolarmente competenti è *“Fornire un servizio al clientel offrire al cliente una consulenza finanziaria”*.

Infine, gli strumenti utilizzati consentono un confronto incrociato tra dirigenti e lavoratori over 45 per ogni singola competenza all'interno di ogni singola area tra gli item *“Reperibilità sul mercato”* e *“Centralità nel settore”* del questionario dei dirigenti e rispettivamente la coppia di item: *“Presenza oggi”* e *“Presenza auspicata”* e la coppia *“Utilizzo concreto”* e *“Utilità percepita”*. Questi confronti consentono di verificare una serie di ipotesi ovvero:

- *le competenze considerate auspiccate in futuro dai lavoratori, riconosciute dunque come sempre più utili e importanti nel futuro, sono reperibili oggi sul mercato?*
- *le competenze giudicate dai dirigenti maggiormente centrali nel mercato del lavoro sono effettivamente presenti oggi?*
- *le competenze utilizzate concretamente dagli over 45 sono quelle considerate effettivamente centrali dai dirigenti?*

-
- *le competenze considerate utili nello svolgimento del lavoro quotidiano degli over 45 sono reperibili sul mercato secondo i dirigenti?*

Tale confronto è stato statisticamente ricercato tramite tabella di contingenza ma, causa esiguità di effettivi, si è dovuto procedere con un espediente grafico che permettesse un confronto immediato delle medie riportate dai due campioni. Si mostra di seguito come è possibile impostare graficamente questo confronto prendendo da esempio come area i Direttori di filiale del Settore Credito.

Nella prime delle due figure sottostanti si può vedere come si possano confrontare i risultati emersi dalle analisi descrittive per over 45 e dirigenti incrociandoli come indicato dalle frecce. Questo tipo di incroci mostra per la maggior parte delle aree lo stesso risultato ovvero che la centralità delle competenze e il loro possesso da parte degli over 45 vanno di pari passo. Praticamente tutte le competenze sono considerate molto importanti per il settore e gli over 45 ritengono di possederle tutte a un livello come minimo sufficiente per utilizzarle appropriatamente sul lavoro.

Invece, la relazione contraria esiste tra i fattori “reperibilità sul mercato” e “possesso auspicato per il futuro” ovvero anche per quelle competenze considerate reperibili sul mercato in modo insufficiente: gli over 45 dichiarano auspicabile la loro maggiore presenza in futuro. Questo rafforza l’ipotesi che coloro che possiedono certe competenze possano essere impiegati nel trasferimento delle stesse a lavoratori più giovani e a coloro che sono in cerca di lavoro.

COMPETENZA	Item dirigenti	N dirigenti	Media	S D	Item over 45	N over45	Media	S D
Avere conoscenza professionale di tutte le normative di legge e di Vigilanza (Banca d'Italia) rispetto ai servizi bancari in genere (finanza, crediti, ...)	Reperibilità sul mercato	4	2,25	0,96	Presenza oggi	24	3,17	0,71
	Centralità nel settore	4	4,25	0,5	Presenza auspicata	24	3,88	0,80
Offrire consulenza ai clienti	Reperibilità sul mercato	4	3,25	0,96	Presenza oggi	24	3,83	0,56
	Centralità nel settore	4	4,75	0,5	Presenza auspicata	24	4,46	0,66
Gestire il budget di filiale e le campagne commerciali	Reperibilità sul mercato	4	3,75	0,5	Presenza oggi	24	3,59	0,83
	Centralità nel settore	4	5	0	Presenza auspicata	24	4,17	0,76
Gestire i collaboratori (ascoltare, motivare, gestire il conflitto, comunicare, leadership)	Reperibilità sul mercato	4	2,5	0,58	Presenza oggi	24	3,7	0,75
	Centralità nel settore	4	4,5	0,58	Presenza auspicata	24	4,46	0,66
Facilitare lo sviluppo dei propri collaboratori	Reperibilità sul mercato	4	2,25	0,5	Presenza oggi	24	3,5	0,66
	Centralità nel settore	4	4,5	0,58	Presenza auspicata	24	4,37	0,65
Proporre correttamente al cliente gli strumenti finanziari tradizionali e innovativi presenti sul mercato	Reperibilità sul mercato	4	3	0	Presenza oggi	24	3,42	0,58
	Centralità nel settore	4	4,5	0,58	Presenza auspicata	24	4,21	0,58
Gestire in modo autonomo il proprio apprendimento e aggiornamento rispetto ai cambiamenti di mercato	Reperibilità sul mercato	4	2,5	0,58	Presenza oggi	24	3,25	0,74
	Centralità nel settore	4	4	0	Presenza auspicata	24	4	0,51
Offrire consulenza alla clientela che richiede finanziamenti (privati/imprese) e istruire eventualmente la pratica di fido	Reperibilità sul mercato	4	3,25	0,5	Presenza oggi	24	3,79	0,59
	Centralità nel settore	4	5	0	Presenza auspicata	24	4,33	0,56
Monitorare l'andamento del fido e gestire i rapporti con il cliente	Reperibile sul mercato	4	3	0,82	Presenza oggi	24	3,5	0,66
	Centrale nel settore	4	4,5	0,58	Presenza auspicata	24	4,17	0,70

Fig. 5.2.23 Rappresentazione grafica dell'incrocio tra gli item "Reperibilità sul mercato" e "Centralità nel settore" dei dirigenti e "Presenza oggi" e "Presenza auspicata" degli over 45

Nella fig. 5.2.24 viene presentato il secondo tipo di incroci possibili da cui si ottiene una conferma di quanto visto prima ovvero le competenze non reperibili sul mercato risultano però concretamente utilizzate e soprattutto di effettiva utilità. E' interessante notare anche come tutte le competenze vengono considerate molto centrali dai dirigenti (che danno quasi sempre giudizi che sfiorano "l'assolutamente centrale"), ma vengono dichiarate utilizzate effettivamente dagli over 45 a livello nettamente inferiore. Questo potrebbe rappresentare un gap su cui agire perché vi sono competenze, ritenute centrali per il settore, che però risultano possedute dagli over 45 e concretamente utilizzate solo "abbastanza".

COMPETENZA	Item dirigenti	N dirigenti	Media	S D	Item over 45	N over45	Media	S D
Avere conoscenza professionale di tutte le normative di legge e di Vigilanza (Banca d'Italia) rispetto ai servizi bancari in genere (finanza, crediti, ...)	Reperibilità sul mercato	4	2,25	0,96	Utilizzo concreto	24	3,37	0,92
	Centralità nel settore	4	4,25	0,5	Utilità effettiva	24	3,83	0,82
Offrire consulenza ai clienti	Reperibilità sul mercato	4	3,25	0,96	Utilizzo concreto	24	4	0,59
	Centralità nel settore	4	4,75	0,5	Utilità effettiva	24	4,38	0,57
Gestire il budget di filiale e le campagne commerciali	Reperibilità sul mercato	4	3,75	0,5	Utilizzo concreto	24	3,67	0,81
	Centralità nel settore	4	5	0	Utilità effettiva	24	4,08	0,77
Gestire i collaboratori (ascoltare, motivare, gestire il conflitto, comunicare, leadership)	Reperibilità sul mercato	4	2,5	0,58	Utilizzo concreto	24	3,7	0,75
	Centralità nel settore	4	4,5	0,58	Utilità effettiva	24	4,46	0,66
Facilitare lo sviluppo dei propri collaboratori	Reperibilità sul mercato	4	2,25	0,5	Utilizzo concreto	24	3,5	0,66
	Centralità nel settore	4	4,5	0,58	Utilità effettiva	24	4,37	0,65
Proporre correttamente al cliente gli strumenti finanziari tradizionali e innovativi presenti sul mercato	Reperibilità sul mercato	4	3	0	Utilizzo concreto	24	3,42	0,58
	Centralità nel settore	4	4,5	0,58	Utilità effettiva	24	4,21	0,59
Gestire in modo autonomo il proprio apprendimento e aggiornamento rispetto ai cambiamenti di mercato	Reperibilità sul mercato	4	2,5	0,58	Utilizzo concreto	24	3,25	0,74
	Centralità nel settore	4	4	0	Utilità effettiva	24	4	0,51

Offrire consulenza alla clientela che richiede finanziamenti (privati/imprese) e istruire eventualmente la pratica di fido	Reperibilità sul mercato	4	3,25	0,5	Utilizzo concreto	24	3,79	0,59
	Centralità nel settore	4	5	0	Utilità effettiva	24	4,33	0,56
Monitorare l'andamento del fido e gestire i rapporti con il cliente	Reperibilità sul mercato	4	3	0,82	Utilizzo concreto	24	3,5	0,66
	Centralità nel settore	4	4,5	0,58	Utilità effettiva	24	4,17	0,70

Fig. 5.2.24 Rappresentazione grafica dell'incrocio tra gli item "Reperibilità sul mercato" e "Centralità nel settore" dei dirigenti e "Utilizzo concreto" e "Utilità effettiva" degli over 45

Volendo riassumere possiamo dunque dire che il profilo del direttore di filiale over 45 emerso sembra essere quello di un lavoratore ritenuto cruciale per il settore credito, sia perché il suo ruolo risulta centrale sul piano organizzativo, sia perché opera in un'area lavorativa in cui l'esperienza conta molto. Questa fascia di lavoratori è composta da persone che hanno sicuramente esperienza e che quindi sono importanti per un settore nel quale è dichiarata essere molto significativa l'esperienza professionale acquisita sul campo. E' un gruppo di lavoratori che si considera abbastanza preparato, in possesso del bagaglio sufficiente di competenze per lavorare, ma che riconosce che in futuro sarà necessario possedere queste stesse competenze in modo nettamente maggiore. Sorprendentemente, si dichiarano competenti in modo molto simile anche i soggetti più giovani e laddove emergono delle differenze esse sembrano essere nel senso di una maggiore autovalutazione di competenza da parte dei lavoratori più giovani. Probabilmente ciò che differenzia i lavoratori "giovani" dai lavoratori "anziani" non è una reale diversità nel possesso di competenze ma il differente modo di considerare le competenze stesse ovvero il realismo e l'ottimismo che essi manifestano nel giudicare le situazioni. I più giovani sembrano dichiararsi tanto più competenti quanto più sono giovani, ma è più probabile credere che essi si dichiarino tali perché risultano più ottimisti rispetto al lavoro e al percorso professionale intrapreso o perché essi si sentono "forti" degli studi di recente conclusi. I lavoratori anziani sembrano invece mostrare maggior realismo nel dichiararsi competenti, ma non a livelli troppo elevati. In tal senso emerge come la differenza tra loro e i soggetti più giovani sia costituita probabilmente da una conoscenza approfondita e consapevole del proprio ambiente lavorativo in cui riescono ad applicare le competenze apprese. A sostegno di questa ipotesi vi sono le valutazioni date dal gruppo di soggetti "dirigenti" che ritengono la presenza delle competenze esaminate inferiore rispetto a quanto non si autovalutino gli over 45 e soprattutto gli under 40, segnale che forse gli under 40 sono ancora meno oggettivi degli over 45 nel valutare il proprio livello di competenza. E' da sottolineare come sembri emergere una fotografia di soggetti realisti e non pessimisti, dal momento che dichiarano di auspicarsi di accrescere le loro competenze nel futuro. Essi sembrano essere aperti ad una propria crescita e ad un

impegno professionale; credono di poterci riuscire e di poter essere ancora utili nel proprio lavoro. Se tale orientamento motivazionale fosse confermato esso potrebbe rappresentare una leva importante su cui basare proposte di azione formativa coerenti con le attese dei lavoratori stessi.

Gli over 45 ritengono le competenze che possiedono molto utili per il proprio lavoro, anche se molte di queste vengono utilizzate meno di quanto non facciano i più giovani. Sembrerebbe che questo dato rappresenti un segnale di un differente approccio al lavoro, meno rigido e "scolastico". Probabilmente l'utilizzo che fanno i lavoratori più esperti di certe competenze non solamente tecniche, ma di natura trasversale è solo in parte direttamente legato al compito lavorativo concreto, più spesso costituisce una "forma mentale" e una risorsa personale raffinata sul lavoro che permette la realizzazione più efficace di altri compiti. E' da notare comunque come le competenze esaminate siano considerate presenti oggi al pari di quanto sono considerate utilizzate concretamente, segnale del fatto che i soggetti intervistati non ritengono di possedere competenze inutilizzate o si basano sul grado di utilizzo concreto di una competenza per autovalutarne il livello di possesso; tale tendenza sembra inoltre essere maggiormente presente negli over 45 che non negli under 40.

Va sottolineato come le tendenze evidenziate per l'area "direttori di filiale" siano in realtà riscontrabili anche nelle altre aree indagate per il settore del Credito (vedi dati esposti nell'appendice statistica). Sempre premettendo che l'esiguità del campione utilizzato non consente una generalizzazione dei risultati si possono comunque effettuare alcune considerazioni d'insieme. In generale si conferma l'inclinazione dei lavoratori over 45 e dei lavoratori under 40 a dare valutazioni abbastanza simili, sebbene si rilevino punteggi leggermente più bassi degli over 45 rispetto ai lavoratori più giovani. Questa tendenza generale solo raramente è smentita, come nell'area Amministrazione, in cui però si può ipotizzare che siano impiegati i dipendenti che hanno maturato una certa anzianità lavorativa (infatti se si consultano le tabelle si può osservare come il campione di soggetti over 45 sia decisamente superiore a quello dei soggetti più giovani). In altri casi l'inversione della tendenza evidenziata si è riscontrata per competenze che si possono considerare legate al cambiamento delle figure professionali nel tempo; in questo caso è probabile che i soggetti più anziani si riconoscano meno come possessori di tali competenze (ad esempio, la gestione dei collaboratori per l'area direzione, la gestione della rete informatica della banca per l'area incassi e pagamenti, l'aver un approccio commerciale alla vendita per l'area finanza). Sempre in coerenza con i risultati evidenziati per i direttori di filiale, anche nelle altre aree emerge una particolare coerenza tra le valutazioni espresse dagli over 45 e i dirigenti. I casi in cui questo non è avvenuto sono probabilmente dovuti alla considerazione di aree o specifiche competenze che sono state valorizzate soprattutto negli ultimi anni e in cui i lavoratori più anziani ancora non si riconoscono.

5.2.2 Un esempio dei risultati emersi nel Settore del legno: l'Area "Produzione"

Sempre al fine di mostrare il tipo di dati che possono essere prodotti dagli strumenti sperimentati usati viene riportata la descrizione (e la discussione) di quanto emerso per una delle 7 aree lavorative individuate nel settore legno. E' necessario ricordare come l'indagine nell'area del legno abbia presentato non poche difficoltà per la scarsa numerosità di lavoratori reperibili a causa delle piccole dimensioni della maggior parte delle aziende di seconda lavorazione del legno: ogni azienda presenta, infatti, un numero molto basso di soggetti lavoratori over 45. Tenendo presente, però, che l'obiettivo dell'indagine era quello di sperimentare le metodologie di rilevazione e analisi messe a punto e non di ottenere dati dettagliati, rappresentativi e consistenti sul piano quantitativo per un'analisi dei fabbisogni specifici, i risultati ottenuti possono comunque contribuire a raggiungere un sufficiente quadro informativo per i differenti decisori del settore. Così come effettuato per il settore Credito, ci si soffermerà su un'area lavorativa specifica per analizzare il funzionamento degli strumenti e si riportano in allegato i dati emersi per tutte le altre aree. I risultati considerati riguardano l'area della "Produzione" visto che è quella in cui risulta impiegata la maggior parte degli intervistati e sembra essere anche quella considerata "centrale" dagli esperti di settore. Essa, per altro, è stata indicata dal gruppo di soggetti "dirigenti" come l'area più "centrale per il settore" tra le 7 presentate nel questionario. (Domanda "Centralità, importanza per il settore" M 4,5, su scala 1-5, 1 = Pochissimo 5 = Moltissimo, vedi fig. 5.2.25). L'area Produzione è risultata inoltre essere caratterizzata da un discreto numero di rispondenti over 45 (n 9 soggetti over 45).

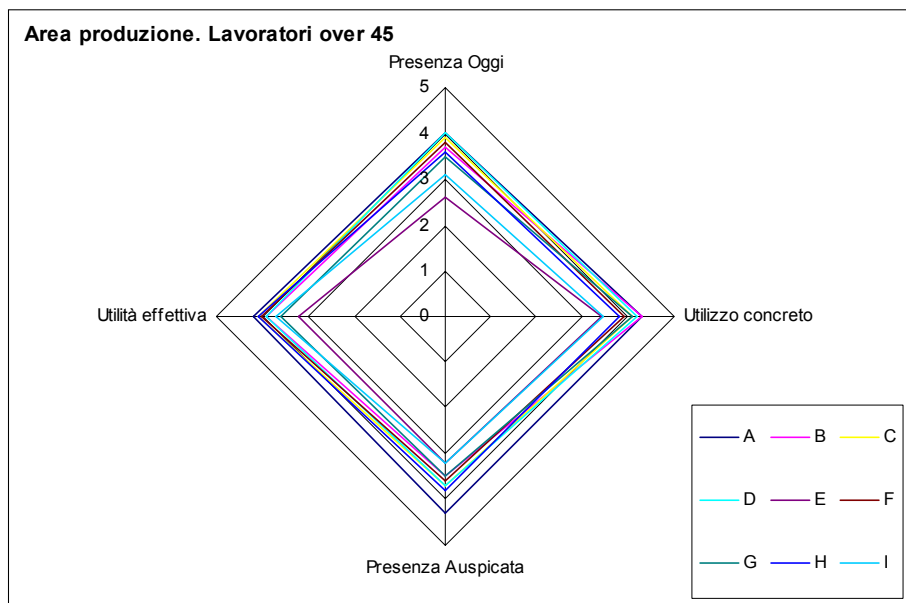
Area	Item	N	Media	S.D.
DIREZIONE	Centralità, importanza per il settore	7	4,43	,79
PROGETTAZIONE	Centralità, importanza per il settore	6	4,33	,82
AMMINISTRAZIONE	Centralità, importanza per il settore	4	3,75	,50
PRODUZIONE	Centralità, importanza per il settore	6	4,50	,55
VERNICIATURA	Centralità, importanza per il settore	5	4,20	,45
INSTALLAZIONE	Centralità, importanza per il settore	5	4,40	,55
MAGAZZINO	Centralità, importanza per il settore	6	4,00	,00

Fig. 5.2.25 Medie dei giudizi attribuiti dai dirigenti relativamente alla centralità, importanza per il settore legno delle varie aree lavorative individuate

Per l'area Produzione del Settore Legno, dal questionario rivolto ai lavoratori si possono ricavare innanzitutto dati relativamente a:

- quanto essi si considerano competenti sulle competenze individuate come "centrali" per l'area lavorativa di appartenenza,

- quanto considerano auspicabile in futuro che siano presenti tali competenze,
 - quanto utilizzano concretamente tali competenze nella loro realtà lavorativa,
 - quanto ritengono la singola competenza effettivamente utile.
- Tali dati possono essere così rappresentati nel grafico seguente.



LEGENDA	
A	Programmare la produzione in base alle specifiche tecniche del prodotto e controllare le varie fasi di lavorazione
B	Individuare procedure applicative a partire da un progetto ex-novo
C	Gestire i rapporti con gli altri reparti (amministrazione, verniciatura e ufficio tecnico) ovvero sapersi coordinare con attività a monte e a valle della propria
D	Usare strumenti (macchinari), materiali e tecniche per la lavorazione del legno (taglio, sagomatura etc...)
E	Pianificare il lavoro altrui nel proprio ambito di attività
F	Collaborare con altri nello svolgimento della propria attività lavorativa (condivisione dello stato di avanzamento dei lavori e delle difficoltà incontrate per trovare soluzioni insieme, confrontarsi per individuare il metodo più efficace per sviluppare il modello, confronto per lo sviluppo delle finiture)
G	Individuare nuovi processi-prodotti per innovare la produzione/diminuire i tempi di realizzazione e il consumo di materia prima
H	Saper condividere le proprie conoscenze/competenze con i propri colleghi/subordinati
I	Effettuare interventi di manutenzione ordinaria e preventiva sui macchinari di lavoro in caso di guasto

Fig. 5.2.26 Rappresentazione grafica delle medie dei giudizi attribuiti dai lavoratori over 45 dell'area Produzione relativamente alla presenza oggi, auspicata in futuro, utilizzo concreto e utilità effettiva delle singole competenze

Questo grafico fornisce una rappresentazione immediata dei giudizi espressi dagli over 45 per ogni competenza dell'area. Questo tipo di rappresentazione, pur non essendo in grado di mostrare con chiarezza l'andamento delle singole competenze, ci restituisce a colpo d'occhio una fotografia complessiva dei tratti distintivi dell'intera area. Ad esempio, ci mostra subito come i giudizi espressi per le competenze dell'area in oggetto dai soggetti over 45 (in questo caso Produzione) siano molto equilibrati e simili sui 4 item considerati: in media i lavoratori over 45 si considerano abbastanza competenti, ritengono però che il livello di competenza per le attività presentate sia da migliorare o comunque da mantenere a livelli elevati anche per il futuro, considerano effettivamente utili queste competenze e ritengono di utilizzarle concretamente. La competenza sulla quale gli over 45 che lavorano in Produzione sembrano sentirsi meno "preparati" è "*Pianificare il lavoro altrui nel proprio ambito di attività*", mentre quella che auspicano maggiormente sia presente in futuro risulta essere "*Programmare la produzione in base alle specifiche tecniche del prodotto e controllare le varie fasi di lavorazione*". A questo punto vale la pena approfondire i risultati che sono emersi da questa iniziale "fotografia" descrivendo brevemente quanto è emerso dalle singole valutazioni sulle competenze indicate. I dati vengono presentati per tutti e quattro gli item nella fig. 5.2.27.

Competenza	Item	N	Media	S. D.
Programmare la produzione in base alle specifiche tecniche del prodotto e controllare le varie fasi di lavorazione	Presenza oggi	10	4,00	1,05
	Presenza auspicata	10	4,30	1,06
	Utilizzo concreto	10	4,30	,82
	Utilità effettiva	10	4,20	,92
Individuare procedure applicative a partire da un progetto ex-novo	Presenza oggi	10	3,70	1,06
	Presenza auspicata	10	4,30	,82
	Utilizzo concreto	10	3,50	1,08
	Utilità effettiva	10	3,90	1,10
Gestire i rapporti con gli altri reparti (amministrazione, verniciatura e ufficio tecnico) ovvero sapersi coordinare con attività a monte e a valle della propria	Presenza oggi	10	3,90	1,20
	Presenza auspicata	10	4,10	1,29
	Utilizzo concreto	10	3,70	1,16
	Utilità effettiva	10	4,10	,99
Usare strumenti (macchinari), materiali e tecniche per la lavorazione del legno (taglio, sagomatura etc...)	Presenza oggi	10	4,00	,94
	Presenza auspicata	10	4,20	,92
	Utilizzo concreto	10	3,70	,95
	Utilità effettiva	10	3,90	,88

Pianificare il lavoro altrui nel proprio ambito di attività	Presenza oggi	10	2,60	,84
	Presenza auspicata	10	3,40	1,17
	Utilizzo concreto	10	3,20	1,23
	Utilità effettiva	10	3,20	1,32
Collaborare con altri nello svolgimento della propria attività lavorativa (condivisione dello stato di avanzamento dei lavori e delle difficoltà incontrate per trovare soluzioni insieme, confrontarsi per individuare il metodo più efficace per sviluppare il modello, confronto per lo sviluppo delle finiture)	Presenza oggi	10	3,80	,92
	Presenza auspicata	10	3,90	1,10
	Utilizzo concreto	10	3,60	,84
	Utilità effettiva	10	4,00	,82
Individuare nuovi processi-prodotti per innovare la produzione/diminuire i tempi di realizzazione e il consumo di materia prima	Presenza oggi	10	3,50	1,18
	Presenza auspicata	10	4,10	1,10
	Utilizzo concreto	10	3,50	1,08
	Utilità effettiva	10	3,60	1,07
Saper condividere le proprie conoscenze/competenze con i propri colleghi/subordinati	Presenza oggi	10	3,60	,84
	Presenza auspicata	10	3,80	,79
	Utilizzo concreto	10	3,80	,92
	Utilità effettiva	10	4,10	,74
Effettuare interventi di manutenzione ordinaria e preventiva sui macchinari di lavoro in caso di guasto	Presenza oggi	10	3,10	1,20
	Presenza auspicata	9	3,44	1,51
	Utilizzo concreto	10	3,20	1,13
	Utilità effettiva	10	3,70	1,25

Fig. 5.2.27 Analisi descrittiva delle risposte date dai lavoratori over 45 agli item “Presenza oggi”, “Auspicata in futuro”, “Utilizzo concreto” e “Utilità effettiva” sulle competenze dell’area Produzione

Dalla tabella si evince come effettivamente i giudizi espressi per i 4 item siano molto simili, ma anche che quelli che risultano leggermente superiori sono i giudizi relativi all’utilizzo concreto e all’utilità effettiva delle competenze rispetto a quelli che riguardano la semplice presenza attuale o la presenza auspicata (che in generale rimangono comunque superiori alla sufficienza). I punteggi medi più elevati si riferiscono, come già detto, alla competenza “*Programmare la produzione in base alle specifiche tecniche del prodotto e controllare le varie fasi di lavorazione*” e alla competenza “*Usare strumenti (macchinari), materiali e tecniche per la lavorazione del legno (taglio, sagomatura etc...)*” che i soggetti dichiarano di possedere “*a livello approfondito per lavorare al meglio*”. I giudizi più bassi, invece si riferiscono alla competenza “*Pianificare il lavoro altrui nel proprio ambito di attività*” che i soggetti dichiarano di possedere a livello solo “*poco più che elementare*”. E’ interessante notare come anche in

quest'area (come era accaduto per il Settore del Credito) le competenze che i soggetti dichiarano di possedere meno o maggiormente sono anche quelle che i soggetti dichiarano di utilizzare meno o maggiormente; quelle considerate meno o più utili sono quelle che i soggetti si auspicano meno o di più di possedere a livello elevato in futuro; anche in questo caso cioè sembra che non ci siano competenze possedute a livello elevato ma inutilizzate.

Anche per questa area si è voluto cercare di comprendere se esistano differenze statisticamente significative tra le risposte date su ogni competenza ai quattro item dagli over 45:

Competenza	Item	N	Media	S.D.	g.l.	t	p
Individuare procedure applicative a partire da un progetto ex-novo	Presenza oggi	10	3,70	1,06	9	-3,67	.005
	Auspicata in futuro	10	4,30	,82			
Pianificare il lavoro altrui nel proprio ambito di attività	Presenza oggi	10	2,60	,84	9	-4,00	.003
	Auspicata in futuro	10	3,40	1,17			
Individuare nuovi processi-prodotti per innovare la produzione/diminuire i tempi di realizzazione e il consumo di materia prima	Presenza oggi	10	3,50	1,18	9	-3,67	.005
	Auspicata in futuro	10	4,10	1,10			

Fig. 5.2.28 Analisi T test a coppie delle risposte date dai lavoratori over 45 agli item "Presenza oggi" e "Auspicata in futuro" sulle competenze dell'area Produzione

Come si può vedere nella figura 5.2.28 i lavoratori over 45 considerano di possedere oggi tre competenze in modo significativamente inferiore a quanto ritengono di doverle sviluppare in futuro. Questo significa che gli over 45 percepiscono come abbastanza sufficiente il proprio livello di competenza su molte di quelle indagate, ritengono che sia però particolarmente importante possedere in futuro sempre più competenze quali: *Individuare procedure applicative a partire da un progetto ex-novo*, *Pianificare il lavoro altrui nel proprio ambito di attività*, *Individuare nuovi processi-prodotti per innovare la produzione/diminuire i tempi di realizzazione e il consumo di materia prima*. In particolare la competenza *Pianificare il lavoro altrui nel proprio ambito di attività* è l'unica che, come già detto, viene dichiarata posseduta solamente a livello poco più che elementare. Gli over 45 ritengono, inoltre, che due competenze siano per loro particolarmente utili rispetto all'uso concreto che ne fanno: *Programmare la produzione in base alle specifiche tecniche del prodotto e controllare le varie fasi di lavorazione* ed *Effettuare interventi di manutenzione ordinaria e preventiva sui macchinari di lavoro in caso di guasto*. Questo ci pare stia ad indicare che la maggior parte delle competenze dell'area Produzione sono ritenute utili e concretamente utilizzate; solamente queste due appaiono utili nello svol-

gimento concreto anche di altri compiti, magari più complessi, affrontati nel lavoro quotidiano.

Nel grafico seguente vengono mostrati i giudizi completi espressi per la competenza che gli over 45 auspicano di possedere maggiormente in futuro rispetto a quanto non la possiedono oggi. Si tratta della competenza che i soggetti over 45 ritengono di possedere e di utilizzare meno in assoluto oggi, ovvero *Pianificare il lavoro altrui nel proprio ambito di attività*.

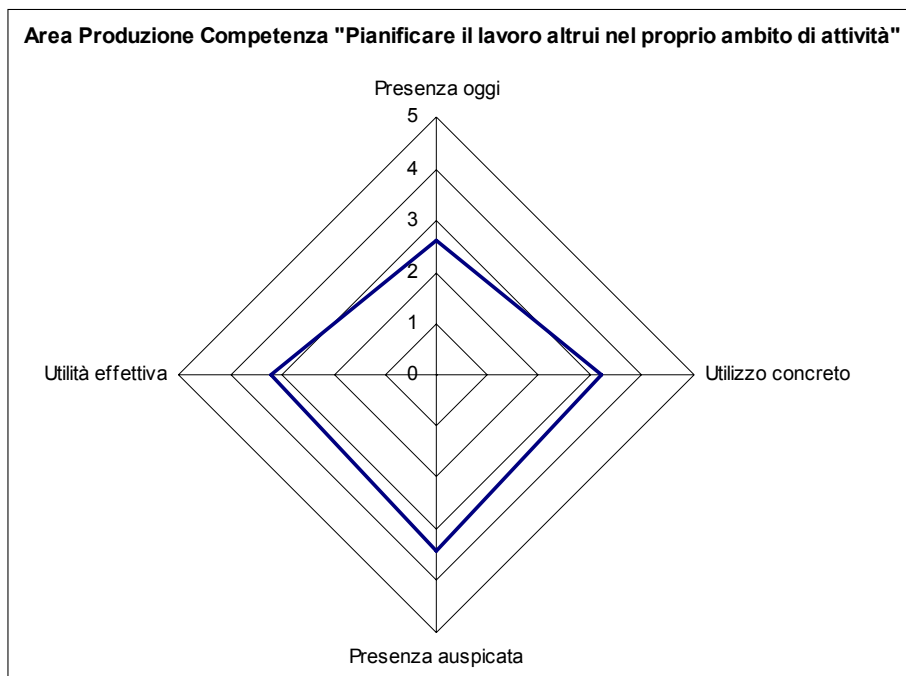


Fig. 5.2.29 Rappresentazione grafica delle medie dei giudizi attribuiti dai lavoratori over 45 dell'area Produzione relativamente al possesso oggi, auspicato in futuro, utilizzo concreto e utilità effettiva della competenza "Pianificare il lavoro altrui nel proprio ambito di attività"

Come mostra il grafico gli intervistati ritengono di possedere questa competenza ad un livello poco più che elementare, mentre giudicano che in futuro sarebbe auspicabile arrivare a possederla a livello approfondito, per poter lavorare al meglio. Con lo stesso punteggio viene valutata anche l'utilità effettiva, che risulta essere "molto utile". Tale andamento sostiene l'idea che siano percepiti da parte dei lavoratori la necessità o l'interesse e la disponibilità a intervenire personalmente nella formazione o in altre azioni per favorire tale sviluppo. Essi dichiarano di utilizzare tale competenza "abbastanza" e comunque ad un livello leggermente superiore rispetto a quanto non giudichino di possederla, segnale ulteriore della necessità di agire per lo sviluppo di questa competenza che, a volte, si trovano a dover utilizzare pur senza possederla ad un livello adeguato.

In generale, dunque, anche nell'area Produzione del settore del Legno, gli over 45 sembrano auspicare un maggior possesso in futuro di quasi tutte le competenze presentate, segnale di una certa apertura e volontà di miglioramento, nonostante l'età. Questa stessa tendenza era presente nel settore del Credito anche se in forma più marcata rispetto al settore del Legno, probabilmente per una diversità delle esigenze operative in tale settore (nel Credito è più probabile che le persone puntino anche in età più adulta a proseguire nella carriera organizzativa). Nel complesso, tuttavia, si può affermare che in entrambi i settori sono presenti segnali di attivismo nei confronti del lavoro (e del come svolgerlo al meglio) da parte dei lavoratori di questa fascia di età.

Anche per questo settore, come per il credito, si è effettuato un confronto tra lavoratori over 45 e "under 40". Di seguito si può vedere la rappresentazione grafica dell'analisi descrittiva fatta per gli "under 40" sui 4 item per tutte le competenze:

- "Presenza Oggi",
- "Presenza Auspicata",
- "Utilità effettiva",
- "Utilizzo concreto".

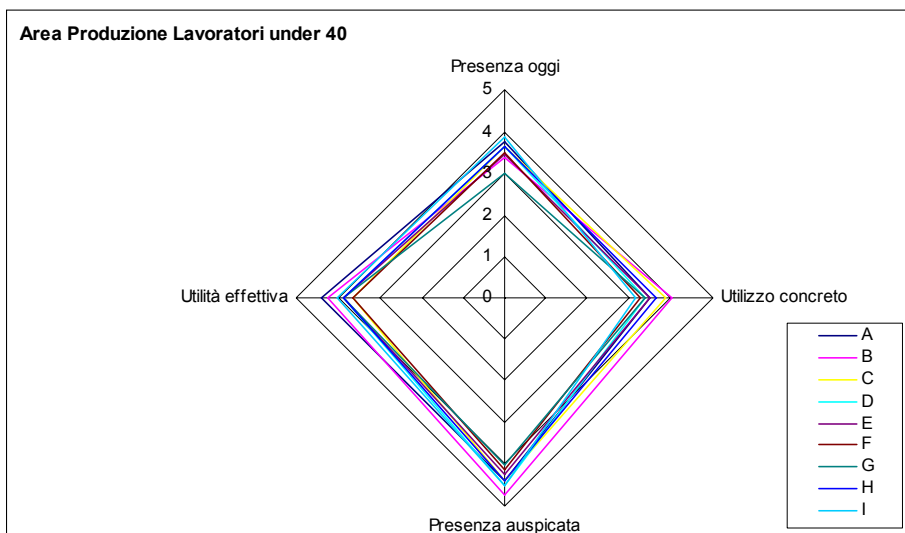


Fig. 5.2.30 Rappresentazione grafica delle medie dei giudizi attribuiti dai lavoratori under 40 dell'area Produzione relativamente alla presenza oggi, auspicata in futuro, utilizzo concreto e utilità effettiva delle singole competenze

LEGENDA	
A	Programmare la produzione in base alle specifiche tecniche del prodotto e controllare le varie fasi di lavorazione
B	Individuare procedure applicative a partire da un progetto ex-novo

C	Gestire i rapporti con gli altri reparti (amministrazione, verniciatura e ufficio tecnico) ovvero sapersi coordinare con attività a monte e a valle della propria
D	Usare strumenti (macchinari), materiali e tecniche per la lavorazione del legno (taglio, sagomatura etc...)
E	Pianificare il lavoro altrui nel proprio ambito di attività
F	Collaborare con altri nello svolgimento della propria attività lavorativa (condivisione dello stato di avanzamento dei lavori e delle difficoltà incontrate per trovare soluzioni insieme, confrontarsi per individuare il metodo più efficace per sviluppare il modello, confronto per lo sviluppo delle finiture)
G	Individuare nuovi processi-prodotti per innovare la produzione/diminuire i tempi di realizzazione e il consumo di materia prima
H	Saper condividere le proprie conoscenze/competenze con i propri colleghi/subordinati
I	Effettuare interventi di manutenzione ordinaria e preventiva sui macchinari di lavoro in caso di guasto

Nella fig.5.2.30 sembra emergere una fotografia degli under 40 come di soggetti che si considerano competenti su praticamente tutte le competenze e le utilizzano ad un livello almeno buono per poter lavorare, ma ritengono auspicabile, più degli over 45, che queste competenze siano maggiormente presenti in futuro. Per comprendere meglio se tra i due campioni di lavoratori, al di là di una fotografia che li presenta piuttosto simili, vi siano effettivamente differenze apprezzabili per qualche giudizio, bisogna scendere nel dettaglio delle analisi descrittive delle singole competenze.

Competenza	Item	N	Media	S. D.
Programmare la produzione in base alle specifiche tecniche del prodotto e controllare le varie fasi di lavorazione	Presenza oggi	8	3,75	0,71
	Auspicata in futuro	8	4,38	0,74
	Utilizzo concreto	8	3,5	0,76
	Utilità effettiva	8	4,38	0,74
Individuare procedure applicative a partire da un progetto ex-novo	Presenza oggi	8	3,38	1,3
	Auspicata in futuro	8	4,75	0,71
	Utilizzo concreto	8	4	0,93
	Utilità effettiva	8	4,25	0,89
Gestire i rapporti con gli altri reparti (amministrazione, verniciatura e ufficio tecnico) ovvero sapersi coordinare con attività a monte e a valle della propria	Presenza oggi	8	3,63	0,74
	Auspicata in futuro	8	4,38	0,74
	Utilizzo concreto	8	3,88	0,99
	Utilità effettiva	8	3,62	0,92

Usare strumenti (macchinari), materiali e tecniche per la lavorazione del legno (taglio, sagomatura etc...)	Presenza oggi	8	3,62	1,3
	Auspicata in futuro	8	4,5	1,41
	Utilizzo concreto	8	3,37	1,19
	Utilità effettiva	7	3,86	1,07
Pianificare il lavoro altrui nel proprio ambito di attività	Presenza oggi	7	3,43	0,98
	Auspicata in futuro	8	4,25	1,16
	Utilizzo concreto	8	3,5	0,93
	Utilità effettiva	8	3,88	0,99
Collaborare con altri nello svolgimento della propria attività lavorativa (condivisione dello stato di avanzamento dei lavori e delle difficoltà incontrate per trovare soluzioni insieme, confrontarsi per individuare il metodo più efficace per sviluppare il modello, confronto per lo sviluppo delle finiture)	Presenza oggi	8	3,5	0,93
	Auspicata in futuro	8	4,13	1,13
	Utilizzo concreto	8	3,25	0,71
	Utilità effettiva	8	3,63	0,92
Individuare nuovi processi-prodotti per innovare la produzione/diminuire i tempi di realizzazione e il consumo di materia prima	Presenza oggi	8	3	0,93
	Auspicata in futuro	8	4	1,41
	Utilizzo concreto	8	3,38	1,19
	Utilità effettiva	8	3,88	1,36
Saper condividere le proprie conoscenze/competenze con i propri colleghi/subordinati	Presenza oggi	8	3,63	0,74
	Auspicata in futuro	8	4,38	0,74
	Utilizzo concreto	8	3,63	0,92
	Utilità effettiva	8	3,88	0,99
Effettuare interventi di manutenzione ordinaria e preventiva sui macchinari di lavoro in caso di guasto	Presenza oggi	8	3,88	1,13
	Auspicata in futuro	8	4,5	0,76
	Utilizzo concreto	8	3,13	0,64
	Utilità effettiva	8	4	1,07

Fig. 5.2.31 Analisi descrittiva delle risposte date dai lavoratori under 40 agli item “Presenza oggi”, “Auspicata in futuro”, “Utilizzo concreto” e “Utilità effettiva” sulle competenze dell’area Produzione

La figura presentata conferma l’impressione di massima emergente dal grafico 5.2.31, ovvero il campione di soggetti under 40 globalmente si posiziona su giudizi simili a quelli degli over 45 per tutti gli item. Sono cioè soggetti che si considerano in media competenti, che utilizzano le competenze presentate, le considerano molto utili e considerano importante nel futuro possederle a livelli ancora maggiori; in particolare, per quanto riguarda l’item *Presenza Auspicata*, gli under 50 sembrano ritenere necessario possedere a livelli elevati in futuro quasi tutte le competenze più del campione di soggetti over 45.

Mediante il t test possiamo stabilire se queste differenze sono statisticamente significative. In effetti, nel campione degli under 40, considerando i giudizi su *Presenza oggi* e *Presenza auspicata* emerge che per ben 6 competenze su 9 la presenza auspicata in futuro è significativamente superiore alla presenza giudicata oggi.

Competenza	Item	N	Media	S. D.	g.l.	T	p
Individuare procedure applicative a partire da un progetto ex-novo	Presenza oggi	8	3,38	1,30	7	-3,27	,014
	Presenza auspicata	8	4,75	,71			
Gestire i rapporti con gli altri reparti (amministrazione, verniciatura e ufficio tecnico) ovvero sapersi coordinare con attività a monte e a valle della propria	Presenza oggi	8	3,63	,74	7	-3,00	,020
	Presenza auspicata	8	4,38	,74			
Usare strumenti (macchinari), materiali e tecniche per la lavorazione del legno (taglio, sagomatura etc...)	Presenza oggi	8	3,63	1,30	7	-2,97	,021
	Presenza auspicata	8	4,50	1,41			
Pianificare il lavoro altrui nel proprio ambito di attività	Presenza oggi	7	3,43	,98	6	-3,24	,018
	Presenza auspicata	7	4,43	1,13			
Individuare nuovi processi-prodotti per innovare la produzione/diminuire i tempi di realizzazione e il consumo di materia prima	Presenza oggi	8	3,00	,93	7	-3,05	,018
	Presenza auspicata	8	4,00	1,41			
Programmare la produzione in base alle specifiche tecniche del prodotto e controllare le varie fasi di lavorazione	Presenza oggi	8	3,38	1,30	7	-2,40	,048
	Presenza auspicata	8	4,75	,71			

Fig. 5.2.32 Analisi Paired simple test delle risposte date dai lavoratori under 40 agli item "Presenza Oggi" e "Auspicata in futuro" sulle competenze dell'area Produzione

Si ha quindi una conferma del fatto che gli under 40, pur considerandosi oggi competenti a sufficienza su tutte le competenze indicate, considerano importante per il futuro svilupparle in modo da possederle a un livello significativamente superiore. Tale valutazione risulta più netta rispetto agli over 45, che infatti registravano differenze statisticamente significative tra *Presenza oggi* e *Auspicata in futuro* solo per tre competenze. Questo può significare che, nonostante oggi si considerino tutti competenti, gli under 40 sentono maggiormente la necessità di accrescere le proprie competenze nel futuro.

Emergono differenze statisticamente significative su due competenze anche tra il giudizio espresso sul livello di “*utilizzo concreto*” e sul livello di “*utilità effettiva*” (fig. 5.2.33) delle competenze stesse; ciò significa che queste due competenze sono considerate utili più di quanto non vengano utilizzate effettivamente, probabilmente perché oltre ad essere utilizzate direttamente sono utili ai fini di azioni più complesse o a compiti lavorativi diversi che pure sono svolti nella organizzazione di riferimento.

Competenze	Item	N	Media	S. D.	g.l.	t	P
Programmare la produzione in base alle specifiche tecniche del prodotto e controllare le varie fasi di lavorazione	Utilizzo concreto	8	3,50	,76	7	-2,966	.021
	Utilità effettiva	8	4,38	,74			
Effettuare interventi di manutenzione ordinaria e preventiva sui macchinari di lavoro in caso di guasto	Utilizzo concreto	8	3,13	,64	7	-3,862	.006
	Utilità effettiva	8	4,00	1,07			

Fig. 5.2.33 Analisi T test a coppie delle risposte date dai lavoratori under 40 agli item “Presenza oggi” e “Auspicata in futuro” sulle competenze dell’area Produzione

Per verificare ulteriormente se le differenze intraviste tra i due gruppi di intervistati siano statisticamente significative, si è proceduto, attraverso l’analisi statistica Kruskal Wallis, a confrontare i giudizi espressi dai due campioni: non emergono differenze statisticamente significative. Per quanto riguarda il “*Possesso Oggi*” delle competenze, confrontando i dati emersi dalle analisi descrittive (vedi fig.3.2.27 e fig. 3.2.31) in effetti sembra non esserci, per i lavoratori under 40 del settore legno nell’area Produzione, la stessa tendenza che era presente nei Direttori di Filiale under 40 del settore credito a giudicarsi maggiormente competenti degli over 45. Unica eccezione su questo sembrano essere i giudizi espressi per la competenza *Pianificare il lavoro altrui nel proprio ambito di attività*, competenza che gli over 45, come già detto, non ritengono di possedere se non ad un livello di base ($M = 2,60$) mentre gli under 40 ritengono di possedere ad un buon livello ($M=3,43$). In questo settore la tendenza che sembrerebbe essere maggiormente evidente (pur non raggiungendo la significatività statistica e ricordiamo che ciò è in gran parte legato all’esiguità del numero di soggetti intervistati) è quella di auspicare maggiormente, rispetto agli over 45, un maggior possesso in futuro di quasi tutte le competenze rispetto ad oggi.

Per provare comunque a capire se questa tendenza abbia un rilievo da considerare, non potendo aumentare la numerosità del campione si è provato anche in questo caso, a “stressare” la differenza tra i due grup-

pi prendendo in considerazione esclusivamente i “gruppi di età estremi” (under 33 e over 51) di ognuna delle due fasce considerate (over 45 e under 40).

Si riportano qui di seguito i risultati ottenuti con questo approfondimento.

Competenza	Item	Età	N	Media	S. D.	g.l.	t	p
Individuare procedure applicative a partire da un progetto ex-novo	Presenza auspicata in futuro	Under 33	5	4,40	,89	5	4,03	,010
		Over 51	2	1,50	,71			

Fig. 5.2.34 Risultati emersi da una analisi T test di approfondimento per gruppi di età estreme, area Produzione

Come si può vedere nella fig. 5.2.34, in effetti, considerando solamente i soggetti estremizzati per età la tendenza “intravista” diventa statisticamente significativa anche se solo per una competenza: i soggetti più giovani cioè ritengono in modo statisticamente rilevante che la competenza *Individuare procedure applicative a partire da un progetto ex-novo* sia da possedere sempre più in futuro e più di quanto non facciano i soggetti over 51.

Questo risultato chiaramente non rappresenta altro che una piccola conferma della plausibilità della “tendenza” osservata con il campione completo. Si tratta, comunque, di un dato interessante perché lascia intravedere la conferma che, rendendo più chiari i confini dei due gruppi e ampliando la loro dimensione (operando cioè sia sulla numerosità sia sulla differenza di età), le differenze ipotizzate risultano più probabili e vanno nella direzione di una maggiore tendenza dei soggetti più giovani a intravedere una necessità di aumentare in futuro la presenza delle competenze centrali dell’area Produzione.

Consideriamo ora i grafici di alcuni giudizi espressi dagli under 40 confrontati con quelli degli over 45 per alcune competenze specifiche. In particolare, si è scelto di esaminare in dettaglio la competenza *Individuare procedure applicative a partire da un progetto ex-novo*, visto che sembra essere quella su cui sono più evidenti le differenze tra i due gruppi di intervistati. Essa inoltre risulta essere quella che gli under 40 auspicano maggiormente sia presente in futuro e quella che dichiarano di utilizzare maggiormente (vedi fig.5.2.31)

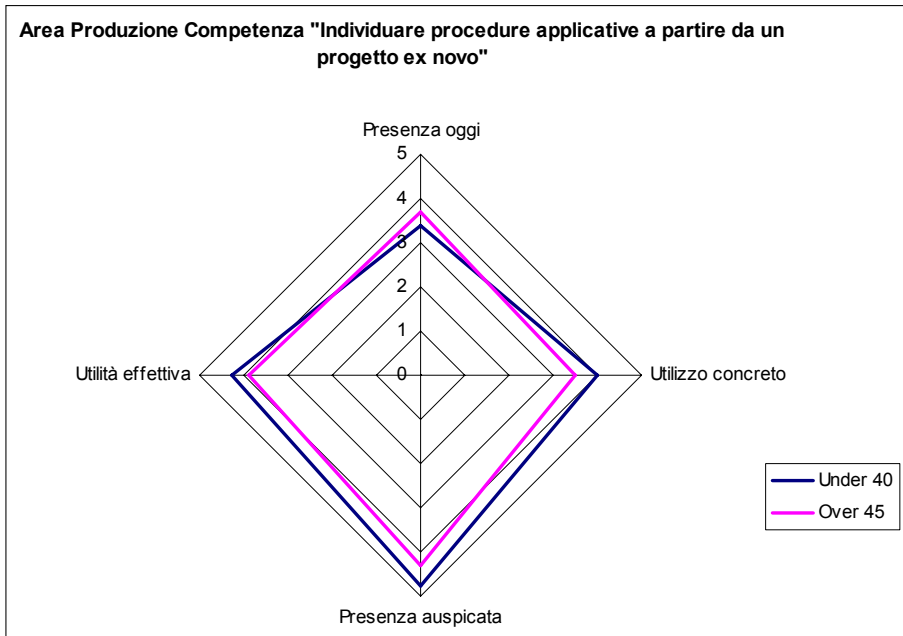


Fig. 5.2.35 Rappresentazione grafica delle medie dei giudizi attribuiti dai lavoratori over 45 e under 40 dell'area Produzione relativamente alla presenza oggi, auspicata in futuro, utilizzo concreto e utilità effettiva della competenza "Individuare procedure applicative a partire da un progetto ex novo"

Il grafico della figura 5.2.35 mostra come, pur non essendoci grandissime differenze tra i due gruppi di intervistati, gli under 40 si considerano leggermente meno competenti degli over 45 (pur considerandosi comunque competenti ad un buon livello, che consente loro di lavorare) e auspicano molto di più di possederla in futuro; probabilmente questa competenza è particolarmente auspicata in futuro perché è anche molto utilizzata concretamente. Rispetto alle valutazioni dei Direttori di filiale nel settore Credito a quanto pare i lavoratori del Legno si sentono meno sicuri di sé e riconoscono di essere leggermente meno competenti degli over 45 (nei Direttori di filiale accadeva il contrario); ma soprattutto, come già detto, sono più netti nell'affermare che serva migliorare le proprie competenze nel futuro; infatti i loro giudizi si avvicinano spesso al *Moltissimo*.

Per quanto riguarda, invece, il confronto con il gruppo dei "Dirigenti", viene ora mostrato come si posizionano i dirigenti, rispetto alla stessa area di attività lavorativa fin qui esaminata: la Produzione. Come già detto, anche nel questionario per i dirigenti venivano prese in considerazione le singole competenze all'interno delle varie aree di attività. Per ogni competenza sono stati richiesti ai dirigenti quattro giudizi, di cui due identici a quelli chiesti ai lavoratori (ovvero quanto ogni competenza è considerata

presente oggi e quanto è auspicabile che sia presente in futuro, su scala 1-5: 1.Conoscenza/capacità non richiesta attualmente in questo campo; 2.Conoscenza/capacità di base, elementare; 3.Conoscenza/capacità posseduta per lavorare; 4.Conoscenza/capacità approfondita per lavorare al meglio; 5.Conoscenza/capacità da esperto). Pare dunque interessante vedere se i dirigenti del settore Legno considerano i lavoratori competenti tanto quanto si sono valutati i lavoratori stessi.

Innanzitutto, vengono descritti i valori di risposta dei dirigenti ai due item *Presenza oggi* e *Auspicata in futuro* per tutte le competenze.

Competenza	Item	N	Media	S. D.
Programmare la produzione in base alle specifiche tecniche del prodotto e controllare le varie fasi di lavorazione	Presenza oggi	8	3,25	0,71
	Auspicata in futuro	8	4,12	0,991
Individuare procedure applicative a partire da un progetto ex-novo	Presenza oggi	8	3	0,92
	Auspicata in futuro	8	4	1,07
Gestire i rapporti con gli altri reparti (amministrazione, verniciatura e ufficio tecnico) ovvero sapersi coordinare con attività a monte e a valle della propria	Presenza oggi	8	3,75	1,03
	Auspicata in futuro	8	4,25	1,16
Usare strumenti (macchinari), materiali e tecniche per la lavorazione del legno (taglio, sagomatura etc...)	Presenza oggi	8	3,5	1,19
	Auspicata in futuro	8	4,12	0,99
Pianificare il lavoro altrui nel proprio ambito di attività	Presenza oggi	8	3	1,07
	Auspicata in futuro	8	3,62	1,06
Collaborare con altri nello svolgimento della propria attività lavorativa (condivisione dello stato di avanzamento dei lavori e delle difficoltà incontrate per trovare soluzioni insieme, confrontarsi per individuare il metodo più efficace per sviluppare il modello, confronto per lo sviluppo delle finiture)	Presenza oggi	8	3	0,75
	Auspicata in futuro	8	3,87	0,99
Individuare nuovi processi-prodotti per innovare la produzione/diminuire i tempi di realizzazione e il consumo di materia prima	Presenza oggi	8	3,25	0,71
	Auspicata in futuro	8	4,37	0,52
Saper condividere le proprie conoscenze/competenze con i propri colleghi/subordinati	Presenza oggi	8	3	1,07
	Auspicata in futuro	8	4,5	0,53
Effettuare interventi di manutenzione ordinaria e preventiva sui macchinari di lavoro in caso di guasto	Presenza oggi	8	2,5	1,07
	Auspicata in futuro	8	3,37	1,19

Fig. 5.2.36 Analisi descrittiva delle risposte date dai dirigenti agli item “Presenza oggi” e “Presenza auspicata” nell’area Produzione

Come si può vedere dalla fig.5.2.36 i dirigenti confermano la tendenza già evidenziata dalle analisi descrittive fatte sulle risposte date dai lavoratori over 45 e under 40. Infatti, per quasi tutte le competenze i rispondenti auspicano che la presenza di tali competenze aumenti in futuro. Non si può sostenere che i dirigenti non siano soddisfatti per il grado di presenza oggi delle competenze nei lavoratori, infatti i loro giudizi scendono raramente al di sotto del 3 che indica una “*Competenza posseduta per lavorare*”, però essi riconoscono la necessità di uno sviluppo delle stesse per il futuro. Si ricorda che ai dirigenti veniva chiesto anche di esprimere un giudizio generale sul settore di riferimento, quindi questo giudizio è relativo a tutti i lavoratori over 45 e under 40. Di conseguenza si può supporre che i dirigenti ritengano importante agire per lo sviluppo delle competenze dei lavoratori della Produzione su tutto il gruppo di lavoratori.

Tramite l'utilizzo di una analisi non parametrica Kruskal Wallis, è stato possibile esaminare quali valori attribuiti dai dirigenti all'item “*Presenza oggi*” e all'item “*Auspicata in futuro*” riportano una differenza significativa. In particolare, dalle analisi emerge che per sette competenze su nove i dirigenti ritengono che la presenza oggi sia significativamente inferiore a quanto è auspicato che sia presente in futuro:

Competenza	Item	N	Media	S. D.	g.l.	t	p
Programmare la produzione in base alle specifiche tecniche del prodotto e controllare le varie fasi di lavorazione	Presenza Oggi	8	3,25	,71	7	-3,86	,006
	Auspicata in futuro	8	4,13	,99			
Individuare procedure applicative a partire da un progetto ex-novo	Presenza Oggi	8	3,00	,93	7	-3,74	,007
	Auspicata in futuro	8	4,00	1,07			
Gestire i rapporti con gli altri reparti (amministrazione, verniciatura e ufficio tecnico) ovvero sapersi coordinare con attività a monte e a valle della propria	Presenza Oggi	8	3,75	1,03	7	-2,65	,033
	Auspicata in futuro	8	4,25	1,16			
Usare strumenti (macchinari), materiali e tecniche per la lavorazione del legno (taglio, sagomatura etc...)	Presenza Oggi	8	3,50	1,19	7	-2,38	,049
	Auspicata in futuro	8	4,13	,99			
Collaborare con altri nello svolgimento della propria attività lavorativa (condivisione dello stato di avanzamento dei lavori e delle difficoltà incontrate per trovare soluzioni insieme, confrontarsi per individuare il metodo più efficace per sviluppare il modello, confronto per lo sviluppo delle finiture)	Presenza Oggi	8	3,00	,76	7	-7,00	,000
	Auspicata in futuro	8	3,88	,99			

Individuare nuovi processi-prodotti per innovare la produzione/diminuire i tempi di realizzazione e il consumo di materia prima	Presenza Oggi	8	3,25	,71	7	-9,00	,000
	Auspicata in futuro	8	4,38	,52			
Saper condividere le proprie conoscenze/competenze con i propri colleghi/subordinati	Presenza Oggi	8	3,00	1,07	7	-5,61	,001
	Auspicata in futuro	8	4,50	,54			

Fig. 5.2.37 Analisi Paired simple test delle risposte date dai dirigenti agli item “Presenza Oggi” e “Auspicata in futuro” sulle competenze dell’area Produzione

Il fatto che i dirigenti considerino il settore bisognoso di sviluppare queste competenze, giudicate presenti comunque a livello sufficiente, indica che i lavoratori dell’area Produzione si sono comunque autovalutati “grosso modo” correttamente. Nonostante questi risultati siano leggermente differenti rispetto a quelli emersi per l’area Direttori di filiale del settore Credito, si ritrova un dato emerso anche in quel contesto, ossia la capacità superiore degli over 45 nel sapersi autovalutare in modo abbastanza corretto, almeno rispetto alla rappresentazione dei lavoratori che esprimono i dirigenti. A conferma di ciò, si osserva anche che tramite analisi Kruskal Wallis non emergono differenze statisticamente significative tra i giudizi espressi dai dirigenti e i giudizi espressi dai lavoratori.

Sembra dunque che i lavoratori dell’area Produzione siano, in generale, sufficientemente competenti, ma tutti i soggetti interrogati sembrano anche d’accordo nel ritenere molto importante sviluppare ulteriormente quasi tutte le competenze centrali per il futuro. In particolare, appaiono convinti di questo i lavoratori più giovani, che, su quasi tutte le competenze, esprimono un auspicio molto forte del loro sviluppo nel futuro, indipendentemente dal loro livello di possesso oggi.

Tale tendenza sostiene l’idea che sia opportuno pensare a qualche intervento che aiuti tutti i lavoratori a sviluppare queste competenze, compresi i lavoratori over 45 che, comunque, dichiarano l’auspicio di uno sviluppo futuro delle stesse e quindi si dichiarano aperti all’apprendimento.

Questa necessità si dimostra ancora più netta considerando anche i risultati delle altre due valutazioni espresse dai dirigenti per ogni competenza, ovvero la “*Reperibilità sul mercato*” delle varie competenze e la loro “*Centralità nel settore di riferimento*” (su scala 1-5 **1.** Pochissimo; **2.** Poco; **3.** Abbastanza; **4** Molto; **5.** Moltissimo).

Competenza	Item	N	Media	S. D.	g.l.	t	P
Programmare la produzione in base alle specifiche tecniche del prodotto e controllare le varie fasi di lavorazione	Reperibilità sul mercato	8	2,25	,71	7	-6.36	.000
	Centralità nel settore	8	4,13	,99			
Individuare procedure applicative a partire da un progetto ex-novo	Reperibilità sul mercato	8	2,75	1,28	7	-2.81	0.26
	Centralità nel settore	8	4,25	1,16			
Gestire i rapporti con gli altri reparti (amministrazione, verniciatura e ufficio tecnico) ovvero sapersi coordinare con attività a monte e a valle della propria	Reperibilità sul mercato	8	2,87	1,25	7	-2.55	.038
	Centralità nel settore	8	4,13	,99			
Usare strumenti (macchinari), materiali e tecniche per la lavorazione del legno (taglio, sagomatura etc...)	Reperibilità sul mercato	8	2,50	,93	7	-3.53	.010
	Centralità nel settore	8	4,13	,99			
Pianificare il lavoro altrui nel proprio ambito di attività	Reperibilità sul mercato	8	2,38	,74	7	-3.97	.005
	Centralità nel settore	8	3,88	,99			
Collaborare con altri nello svolgimento della propria attività lavorativa (condivisione dello stato di avanzamento dei lavori e delle difficoltà incontrate per trovare soluzioni insieme, confrontarsi per individuare il metodo più efficace per sviluppare il modello, confronto per lo sviluppo delle finiture)	Reperibilità sul mercato	8	2,75	,46	7	-8.88	.000
	Centralità nel settore	8	4,37	,74			
Individuare nuovi processi-prodotti per innovare la produzione/diminuire i tempi di realizzazione e il consumo di materia prima	Reperibilità sul mercato	7	2,86	,38	6	-7.07	.000
	Centralità nel settore	7	4,29	,76			
Saper condividere le proprie conoscenze/competenze con i propri colleghi/subordinati	Reperibilità sul mercato	8	2,50	,93	7	-3.06	.018
	Centralità nel settore	8	3,50	1,31			
Effettuare interventi di manutenzione ordinaria e preventiva sui macchinari di lavoro in caso di guasto	Reperibilità sul mercato	2	2,00	1,41			
	Centralità nel settore	2	3,50	2,12			

Fig. 5.2.38 Analisi descrittiva e t test a coppie delle risposte date dai dirigenti agli item "Reperibilità sul mercato" e "Centralità nel settore"

La tabella 5.2.38 mostra come quasi tutte le competenze dell'intera area siano considerate “*poco*” reperibili sul mercato e nettamente “*centrali*” per il settore Legno. Quasi ogni coppia di valutazioni mostra inoltre una differenza statisticamente significativa: ovvero le valutazioni sulla reperibilità nel mercato si discostano nettamente da quelle sulla centralità di queste competenze nel settore. In teoria, dovrebbe esserci disponibilità sul mercato di persone che possiedono le competenze considerate centrali nel settore, in realtà i valori sulla reperibilità risultano quasi sempre poco elevati. Questo andamento conferma ulteriormente la necessità di agire a livello di valorizzazione del patrimonio di competenze disponibili, perché la soluzione alla mancanza di alcune competenze nei lavoratori non può essere semplicemente quella di sostituire gli attuali lavoratori, dal momento che queste competenze non sembrano essere facilmente reperibili sul mercato. Una strategia di soluzione potrebbe ad esempio focalizzarsi sul coinvolgimento diretto dei lavoratori più esperti per lo sviluppo delle competenze “critiche” in quelli meno esperti, tanto più se consideriamo che queste competenze sono considerate tutte centrali per il settore e quindi non trascurabili. Una modalità operativa potrebbe essere appunto quella del “mentoring”, ossia di individuare e valorizzare le persone competenti e affiancarle ai lavoratori più inesperti, agendo quindi sul trasferimento delle competenze sul lavoro. A questo proposito riportiamo i giudizi espressi dai dirigenti all'item “*Valore aggiunto esperienza acquisita*” che possono essere utili per individuare quelle aree in cui l'esperienza acquisita conta di più e quindi presumibilmente nella quale sarà ancora più importante collocare gli over 45 in un ruolo di mentori dei lavoratori più giovani, presupponendo che siano loro i lavoratori con maggiore esperienza.

Area	Item	N	Media	S.D.
<i>Direzione</i>	<i>Valore aggiunto esperienza acquisita</i>	7	2,71	1,11
<i>Progettazione</i>	<i>Valore aggiunto esperienza acquisita</i>	5	3,60	,89
<i>Amministrazione</i>	<i>Valore aggiunto esperienza acquisita</i>	4	3,25	,96
<i>Produzione</i>	<i>Valore aggiunto esperienza acquisita</i>	7	2,57	1,27
<i>Verniciatura</i>	<i>Valore aggiunto esperienza acquisita</i>	5	2,60	,89
<i>Installazione</i>	<i>Valore aggiunto esperienza acquisita</i>	5	2,80	,82
<i>Magazzino</i>	<i>Valore aggiunto esperienza acquisita</i>	6	2,50	,82

Fig. 5.2.39 Analisi descrittiva delle risposte date dai dirigenti all'item “Valore aggiunto esperienza acquisita” su tutte le aree del settore Legno

I dati presentati nella fig. 5.2.39 ci mostrano come nel Settore Legno l'area nella quale conta maggiormente l'esperienza acquisita secondo i direttori è l'area Progettazione, che quindi sarà un'area nella quale prestare particolarmente attenzione alla possibilità di “utilizzare” i lavoratori con maggiore esperienza come mentori e si può supporre che tali lavoratori saranno coloro che hanno già maturato un'esperienza consolidata nel Settore: gli over 45.

Infine gli strumenti utilizzati consentono un confronto incrociato tra dirigenti e lavoratori over 45 per ogni singola competenza all'interno di ogni singola area tra gli item "Reperibilità sul mercato" e "Centralità nel settore" del questionario dei dirigenti e rispettivamente la coppie di item: "Presenza oggi" e "Presenza auspicata" e la coppia "Utilizzo concreto" e "Utilità percepita". Questi confronti ci possono permettere anche per l'area Produzione del settore Legno (così come fatto per l'area Direttori di filiale del settore Credito) di verificare una serie di ipotesi ovvero:

- *le competenze considerate auspicata in futuro dai lavoratori, riconosciute dunque come sempre più utili e importanti nel futuro, sono reperibili oggi sul mercato?*
- *le competenze giudicate dai dirigenti maggiormente centrali nel mercato del lavoro sono effettivamente presenti oggi?*
- *le competenze utilizzate concretamente dagli over 45 sono quelle considerate effettivamente centrali dai dirigenti?*
- *le competenze considerate utili nello svolgimento del lavoro quotidiano degli over 45 sono reperibili sul mercato secondo i dirigenti?*

Anche in questo caso tale confronto è stato statisticamente ricercato tramite tabelle di contingenza ma, a causa dell'esiguità di effettivi, si è dovuto procedere con un espediente grafico che permettesse un confronto immediato delle medie riportate dai due campioni. Si mostra di seguito come è possibile impostare graficamente questo confronto.

Nella prima delle due figure sottostanti si può vedere come si possano confrontare i risultati emersi dalle analisi descrittive per over 45 e dirigenti incrociandoli come indicato dalle frecce. Questo tipo di incroci mostra per la maggior parte delle aree lo stesso risultato, ovvero che le competenze giudicate centrali dai dirigenti risultano anche possedute dai lavoratori; vi sono solamente alcune eccezioni come la competenza "Pianificare il lavoro altrui nel proprio ambito di attività", competenza sulla quale i lavoratori over 45 sembrerebbero essere leggermente in difficoltà. Comunque, praticamente tutte le competenze sono considerate molto importanti per il settore e gli over 45 ritengono di possederle a un livello come minimo sufficiente per utilizzarle appropriatamente sul lavoro. Invece, la relazione contraria esiste tra i fattori reperibilità sul mercato e possesso auspicato per il futuro, ovvero, anche per quelle competenze considerate reperibili sul mercato in modo insufficiente, gli over 45 dichiarano sempre che è auspicato che in futuro siano presenti più di oggi. Questo rafforza l'ipotesi per cui coloro che possiedono certe competenze possano essere impiegati nel loro trasferimento a lavoratori più giovani ed è importante che lo facciano ancora di più in futuro verso coloro che sono in cerca di lavoro e non possiedono le stesse; infatti la relazione appena sottolineata rende impossibile per le aziende pensare di risolvere il problema, evidenziato, ora più ora meno, da tutti i soggetti intervistati, della necessità di sviluppare le competenze centrali in futuro,

reperendole sul mercato, perché a quanto giudicato dai dirigenti, esse non sono disponibili se non “*Poco*”. E’ da notare che il “*Possesso auspicato*” espresso dagli over 45 va quasi sempre di pari passo con il valore espresso dai dirigenti “*Centralità nel settore*”, il che sta ad indicare l’effettiva coerenza dei dati tra dirigenti e lavoratori over 45; gli over 45 sanno giudicare quanto siano importanti le competenze nel settore al pari dei dirigenti e infatti ritengono che in futuro sarà importante che siano presenti in modo adeguato al loro valore di centralità nel settore.

Competenza	Item dirigenti	N Dirigenti	Media	S. D.	Item over 45	N Over 45	Media	S. D.
Programmare la produzione in base alle specifiche tecniche del prodotto e controllare le varie fasi di lavorazione	Reperibilità sul mercato	8	2,25	0,71	Presenza oggi	10	4	1,05
	Centralità nel settore	8	4,13	0,99	Presenza auspicata	10	4,3	1,06
Individuare procedure applicative a partire da un progetto ex-novo	Reperibilità sul mercato	8	2,75	1,28	Presenza oggi	10	3,7	1,06
	Centralità nel settore	8	4,25	1,16	Presenza auspicata	10	4,3	0,82
Gestire i rapporti con gli altri reparti (amministrazione, verniciatura e ufficio tecnico) ovvero sapersi coordinare con attività a monte e a valle della propria	Reperibilità sul mercato	8	2,87	1,25	Presenza oggi	10	3,9	1,2
	Centralità nel settore	8	4,13	0,99	Presenza auspicata	10	4,1	1,29
Usare strumenti (macchinari), materiali e tecniche per la lavorazione del legno (taglio, sagomatura etc...)	Reperibilità sul mercato	8	2,5	0,93	Presenza oggi	10	4	0,94
	Centralità nel settore	8	4,13	0,99	Presenza auspicata	10	4,2	0,92
Pianificare il lavoro altrui nel proprio ambito di attività	Reperibilità sul mercato	8	2,38	0,74	Presenza oggi	10	2,6	0,84
	Centralità nel settore	8	3,88	0,99	Presenza auspicata	10	3,4	1,17
Collaborare con altri nello svolgimento della propria attività lavorativa (condivisione dello stato di avanzamento dei lavori e delle difficoltà incontrate per trovare soluzioni insieme, confrontarsi per individuare il metodo più efficace per sviluppare il modello, confronto per lo sviluppo delle finiture)	Reperibilità sul mercato	8	2,75	0,46	Presenza oggi	10	3,8	0,92
	Centralità nel settore	8	4,37	0,74	Presenza auspicata	10	3,9	1,1

Individuare nuovi processi-prodotti per innovare la produzione/diminuire i tempi di realizzazione e il consumo di materia prima	Reperibilità sul mercato	7	2,86	0,38	Presenza oggi	10	3,5	1,18
	Centralità nel settore	7	4,29	0,76	Presenza auspicata	10	4,1	1,1
Saper condividere le proprie conoscenze/competenze con i propri colleghi/subbordinati	Reperibilità sul mercato	8	2,5	0,93	Presenza oggi	10	3,6	0,84
	Centralità nel settore	8	3,5	1,31	Presenza auspicata	10	3,8	0,79
Effettuare interventi di manutenzione ordinaria e preventiva sui macchinari di lavoro in caso di guasto	Reperibilità sul mercato	2	2	1,41	Presenza oggi	10	3,1	1,2
	Centralità nel settore	2	3,5	2,12	Presenza auspicata	9	3,44	1,51

Fig. 5.2.40 Rappresentazione grafica dell'incrocio tra gli item "Reperibilità sul mercato" e "Centralità nel settore" dei dirigenti e "Presenza oggi" e "Presenza auspicata" degli over 45 per l'area Produzione

Nella fig. 5.2.41 viene presentato il secondo tipo di incroci possibili da cui si ottiene una conferma di quanto visto prima, ovvero le competenze non reperibili sul mercato risultano però concretamente utilizzate e soprattutto di effettiva utilità. È interessante notare anche come tutte le competenze vengono considerate molto centrali dai dirigenti (che danno quasi sempre giudizi che sfiorano l'*assolutamente centrale*) e vengono dichiarate utilizzate effettivamente dagli over 45; questo rappresenta un'ulteriore rappresentazione grafica del fatto che serve a guidare lo sviluppo di queste competenze che sono centrali, utilizzate e utili.

Competenza	Item dirigenti	N Dirigenti	Media	S. D.	Item over 45	N Over 45	Media	S. D.
Programmare la produzione in base alle specifiche tecniche del prodotto e controllare le varie fasi di lavorazione	Reperibilità sul mercato	8	2,25	0,71	Utilizzo concreto	10	4,3	0,82
	Centralità nel settore	8	4,13	0,99	Utilità effettiva	10	4,2	0,92
Individuare procedure applicative a partire da un progetto ex-novo	Reperibilità sul mercato	8	2,75	1,28	Utilizzo concreto	10	3,5	1,08
	Centralità nel settore	8	4,25	1,16	Utilità effettiva	10	3,9	1,1
Gestire i rapporti con gli altri reparti (amministrazione, verniciatura e ufficio tecnico) ovvero sapersi coordinare con attività a monte e a valle della propria	Reperibilità sul mercato	8	2,87	1,25	Utilizzo concreto	10	3,7	1,16
	Centralità nel settore	8	4,13	0,99	Utilità effettiva	10	4,1	0,99

Usare strumenti (macchinari), materiali e tecniche per la lavorazione del legno (taglio, sagomatura etc...)	Reperibilità sul mercato	8	2,5	0,93	Utilizzo concreto	10	3,7	0,95
	Centralità nel settore	8	4,13	0,99	Utilità effettiva	10	3,9	0,88
Pianificare il lavoro altrui nel proprio ambito di attività	Reperibilità sul mercato	8	2,38	0,74	Utilizzo concreto	10	3,2	1,23
	Centralità nel settore	8	3,88	0,99	Utilità effettiva	10	3,2	1,32
Collaborare con altri nello svolgimento della propria attività lavorativa (condivisione dello stato di avanzamento dei lavori e delle difficoltà incontrate per trovare soluzioni insieme, confrontarsi per individuare il metodo più efficace per sviluppare il modello, confronto per lo sviluppo delle finiture)	Reperibilità sul mercato	8	2,75	0,46	Utilizzo concreto	10	3,6	0,84
	Centralità nel settore	8	4,37	0,74	Utilità effettiva	10	4	0,82
Individuare nuovi processi-prodotti per innovare la produzione/diminuire i tempi di realizzazione e il consumo di materia prima	Reperibilità sul mercato	7	2,86	0,38	Utilizzo concreto	10	3,5	1,08
	Centralità nel settore	7	4,29	0,76	Utilità effettiva	10	3,6	1,07
Saper condividere le proprie conoscenze/competenze con i propri colleghi/subbordinati	Reperibilità sul mercato	8	2,5	0,93	Utilizzo concreto	10	3,8	0,92
	Centralità nel settore	8	3,5	1,31	Utilità effettiva	10	4,1	0,74
Effettuare interventi di manutenzione ordinaria e preventiva sui macchinari di lavoro in caso di guasto	Reperibilità sul mercato	2	2	1,41	Utilizzo concreto	10	3,2	1,13
	Centralità nel settore	2	3,5	2,12	Utilità effettiva	10	3,7	1,25

Fig. 5.2.41 Rappresentazione grafica dell'incrocio tra gli item "Reperibilità sul mercato" e "Centralità nel settore" dei dirigenti e "Utilizzo concreto" e "Utilità effettiva" degli over 45 per l'area produzione.

Volendo riassumere possiamo dunque dire che il profilo emerso per il lavoratore over 45 nell'Area Produzione del comparto legno è ritenuto cruciale per il suo settore, sia perché il suo ruolo risulta centrale sul piano organizzativo, sia perché le sue competenze risultano giudicate come centrali per il settore. Si è di fronte a un gruppo di lavoratori che si considera abbastanza preparato, in possesso del bagaglio sufficiente di competenze per lavorare, che è in grado di

riconoscere che in futuro sarà necessario possedere queste stesse competenze in modo maggiore, ma meno rispetto a quanto sembrano farlo i lavoratori più giovani. Sorprendentemente anche in questo settore gli over 45 e gli under 40 si dichiarano competenti in modo molto simile. In questo caso, laddove emergono delle differenze sembrano essere nel senso di un auspicio maggiore di competenza in futuro da parte dei lavoratori più giovani. Gli over 45 ritengono le competenze che possiedono molto utili per il proprio lavoro e, in generale, le considerano utilizzate tanto quanto ritengono di possederle.

Anche in questo caso emerge una buona capacità di autovalutazione che sembra contraddistinguere gli over 45 che danno giudizi più vicini a quelli dei dirigenti rispetto agli under 40. Il dato più importante che emerge anche in questo caso è una apertura ad una crescita e ad un impegno professionale: credono di poterci riuscire e di poter essere ancora utili nel proprio lavoro. Come già detto nel caso del settore Credito se tale orientamento motivazionale fosse confermato esso potrebbe rappresentare una leva importante su cui basare proposte di azione formativa coerenti con le attese dei lavoratori stessi.

Va sottolineato infine come le tendenze evidenziate per l'area "Produzione" siano in realtà riscontrabili anche nelle altre aree indagate per il settore del Legno. Il confronto è possibile soprattutto rispetto alle valutazioni date dai dirigenti e dai lavoratori over 45, perché purtroppo il campione era così esiguo da non poter consentire nemmeno le elaborazioni statistiche principali.

5.2.3 Un esempio dei risultati emersi sugli aspetti motivazionali

L'impianto di rilevazione sperimentato consente inoltre di delineare gli elementi di un possibile profilo differenziale che caratterizzi i lavoratori over 45 rispetto, ad esempio, ai lavoratori under 40 (gruppo di controllo). Nello specifico, l'ultima parte dello strumento di rilevazione consente la valutazione di alcuni fattori motivazionali, cognitivi e comportamentali che si ritiene possano influenzare i lavoratori nella loro intenzione di farsi carico del proprio percorso professionalizzante e di carriera. Si sono effettuate analisi fattoriali, con rotazione obliqua, sulle diverse scale usate (vedi parte metodologica) per verificarne la consistenza e affidabilità; ciò era in particolare necessario per le scale di permanenza al lavoro e di rapporto con il futuro che non erano ancora state utilizzate in questa versione.

Per l'esiguità del numero degli intervistati nel settore del legno non è stato possibile fare le analoghe analisi fattoriali previste. Considerando comunque l'attuale fase di sperimentazione metodologica si è deciso di procedere adot-

tando la stessa distribuzione dei fattori emersa nel settore credito anche per il settore del legno. Ciò rappresenta un limite che dovrebbe in futuro essere corretto, onde poter tenere conto di possibili specificità su questi aspetti in base al settore di attività. In questa sede si considera soprattutto la variabile “anzianità” come possibile elemento di differenziazione delle valutazioni date dai lavoratori su questi aspetti.

Una volta individuati i fattori che “sintetizzano” le diverse scale sono state fatte le analisi delle correlazioni tra i differenti fattori e l’analisi della varianza tra il campione degli over 45 e il gruppo di controllo. Nelle pagine a seguire vengono presentati i risultati di queste analisi.

Analisi fattoriali

Scala di permanenza al lavoro

Dall’analisi fattoriale effettuata sulla scala di “permanenza nell’attività lavorativa” sono stati estratti quattro fattori che spiegano complessivamente il 51,70% della varianza totale.

- ◆ **Fpermlav1. Attività lavorativa.** Il fattore comprende 5 item e spiega il 22,75% della varianza totale. La dimensione identifica l’interesse da parte dell’individuo ad intraprendere azioni per sviluppare e valorizzare la sua professionalità nello svolgimento della propria attività lavorativa. Al crescere del punteggio medio del fattore tale interesse aumenta. Appartengono a questo fattore item come “l’opportunità di sviluppare e arricchire la sua attività lavorativa o professione”; “l’opportunità di sentire valorizzata la sua esperienza”.
- ◆ **Fpermlav2. Benessere e salute.** Il fattore comprende 5 item e spiega il 13,37% della varianza totale. Questa dimensione identifica l’interesse da parte dell’individuo a mantenere lo stato migliore possibile di salute e di condizioni che garantiscano il benessere (pensionamento favorevole). Al crescere del punteggio medio del fattore tale interesse aumenta. Appartengono a questo fattore item come “la possibilità che il trattamento pensionistico resti favorevole per lei come lavoratore”; “La tranquillità rispetto alle sue future condizioni di salute”.
- ◆ **Fpermlav3. Vantaggio economico.** Questo fattore comprende solo 2 item e spiega l’8,99 % della varianza totale. La dimensione identifica l’importanza che hanno per il lavoratore gli aspetti economici nella scelta di rimanere al lavoro o meno. Al crescere del punteggio medio del fattore tale interesse aumenta. Questo fattore è espresso dagli item “La possibilità di usufruire di un “bonus economico” una volta raggiunti i limiti per il pensionamento; “La possibilità di avere comunque vantaggi economici rimanendo a lavorare a lungo nell’azienda”.

-
- ◆ **Fpermlav4. Scarso vantaggio nell'andarsene.** Il fattore comprende 5 item e spiega il 7,09% della varianza totale. Questa dimensione identifica l'importanza per il lavoratore di evitare degli svantaggi che crede potrebbero essere legati al pensionamento. Al crescere del punteggio medio del fattore tale interesse aumenta. Appartengono a questo fattore item come "Non avere concreti interessi o cose da fare al di fuori del lavoro"; "L'opportunità di lavorare con forme di orario ridotto".

Gli item relativi a questa scala venivano giudicati su scala 1- 4 dove 1= poco importante e 4= molto importante.

Scala di rappresentazione del futuro

Dall'analisi fattoriale effettuata sulla scala di "rappresentazione del futuro" sono risultati 4 fattori che spiegano complessivamente il 61,74 % della varianza totale:

- ◆ **FRapfut1. Percezione di alternative.** Il fattore comprende 4 item e spiega il 22,02% della varianza totale. Questa dimensione identifica la percezione da parte del lavoratore di poter trovare soluzioni lavorative alternative a quella attuale, rappresentandosi quindi il futuro come denso di opportunità lavorative. Al crescere del punteggio medio del fattore tale percezione aumenta. Appartengono a questo fattore item come: "Ci sono molti lavori disponibili per uno con le mie qualifiche"; "Se lasciassi il mio lavoro attuale non avrei difficoltà a trovarne uno altrettanto buono".
- ◆ **FRapfut2. Preoccupazione effetti del pensionamento.** Questo fattore comprende 4 item e spiega il 15,44% della varianza totale. Questa dimensione identifica la percezione da parte del lavoratore che il pensionamento avrà degli effetti negativi per lui. Al crescere del punteggio medio del fattore tale preoccupazione aumenta. Appartengono a questo fattore item come "Se dovessi pensionarmi, mi troverei assai isolato dalle persone"; "Se dovessi pensionarmi presto sarei annoiato".
- ◆ **FRapfut3. Desiderio di cambiare lavoro.** Il fattore comprende 3 item e spiega il 13,81% della varianza totale. Questa dimensione identifica l'intenzione dell'individuo di trovare una soluzione lavorativa alternativa a quella attuale. Al crescere del punteggio medio del fattore tale intenzione aumenta. Appartengono a questo fattore item come "Penso spesso di lasciare questo lavoro e di trovarne un altro"; "Sto progettando di lasciare il mio lavoro per un altro nel prossimo futuro".
- ◆ **FRapfut4. Intenzione di pensionamento.** Questo fattore comprende 3 item e spiega il 10,48% della varianza totale. La dimensione identifica l'intenzione di pensionarsi da parte del lavoratore. Al crescere del punteggio medio del fattore tale intenzione aumenta. Appartengono a questo fattore item come "Sto pianificando di pensionarmi nel prossimo futuro"; "Mi sto orientando ad andare in pensione in breve tempo".

Gli item di questa scala venivano giudicati su scala 1-7 dove 1= fortemente in disaccordo e 7= fortemente d'accordo. Diversamente da quanto previsto nelle applicazioni della scala originale, gli ultimi due fattori, che dovrebbero appartenere ad un unico fattore "intenzione di lasciare" dall'analisi risultano quindi scorporati in due fattori ben distinti, ossia "intenzione di pensionamento" e "desiderio di cambiare lavoro".

Centralità del lavoro nella propria vita e coinvolgimento lavorativo

La scala di "centralità assoluta del lavoro" è composta da un solo item (monofattoriale) giudicato su scala 1-7 (dove 1= è una delle cose meno importanti della mia vita e 7= è una delle cose più importanti della mia vita), mentre la misurazione del "coinvolgimento lavorativo" è stata effettuata attraverso una scala di 7 item anch'esso monofattoriale (gli items sono giudicati su scala 1-5 dove 1= completamente in disaccordo e 5= completamente d'accordo).

A seguire si riporta la figura descrittiva dei punteggi ottenuti dal campione degli over 45 nel settore del credito e nel settore del legno su questi fattori.

Scala	Fattori	N	N Item	Media	S.D.
"Permanenza al lavoro"	<i>FPermlav1</i> "Attività lavorativa"	97	5	3,21	,619
	<i>FPermlav2</i> "Benessere e salute"	97	5	3,64	,44
	<i>FPermlav3</i> "Scarso vantaggio nell'andarsene"	97	2	2,58	,98
	<i>FPermlav4</i> "Vantaggio economico"	97	5	2,45	,64
"Rappresentazione del futuro"	<i>FRapfut1</i> "Percezione alternative"	98	4	3,32	1,53
	<i>FRapfut2</i> "Preoccupazione effetti del pensionamento"	98	4	2,44	1,37
	<i>FRapfut3</i> "Desiderio di cambiare lavoro"	98	3	2,28	1,66
	<i>FRapfut4</i> "Intenzione pensionamento"	97	3	3,79	1,75
"Coinvolgimento lavorativo"	<i>Coinlav</i> "Coinvolgimento al lavoro"	97	7	2,90	,79
"Centralità assoluta del lavoro"	<i>Centrlav1</i> "Centralità del lavoro nella propria vita"	98	1	5,20	1,30

Fig. 5.2.42 Tabella descrittiva dei risultati ottenuti sulla seconda parte del questionario dai lavoratori over 45 per il Settore Credito.

Scala	Fattori	N	N Item	Media	S.D.
“Permanenza al lavoro”	FPermlav1 “Attività lavorativa”	39	5	3,36	,59
	FPermlav2 “Benessere e salute”	39	5	3,76	,38
	FPermlav3 “Scarso vantaggio nell’andarsene”	39	2	3,35	,78
	FPermlav4 “Vantaggio economico”	39	5	2,68	,60
“Rappresentazione del futuro”	FRapfut1 “Percezione alternative”	38	4	3,95	1,45
	FRapfut2 “Preoccupazione effetti del pensionamento”	38	4	2,65	1,30
	FRapfut3 “Desiderio di cambiare lavoro”	38	3	2,25	1,47
	FRapfut4 “Intenzione di pensionamento”	44	3	4,54	1,40
“Coinvolgimento lavorativo”	Coinlav “Coinvolgimento al lavoro”	39	7	3,03	,91
“Centralità assoluta del lavoro”	Centrlav1 “Centralità del lavoro nella propria vita”	11	1	4,64	1,43

Fig. 5.2.43 Tabella descrittiva dei risultati ottenuti sulla seconda parte del questionario dai lavoratori over 45 per il Settore Legno

Osservando questi dati si rileva come i lavoratori abbiano espresso per entrambi i settori valutazioni analoghe, soprattutto rispetto al significato di centralità attribuito al lavoro nella loro vita (M 5,20 per il credito e M 4,64 per il legno su scala 1-7), all’importanza che ha per loro mantenere uno stato di benessere e salute e al desiderio di cambiare lavoro. Per il settore del legno si aggiunge, inoltre, una tendenza a ritenere anche che il mercato possa offrire delle alternative (3,95), mentre per il credito le valutazioni in merito non raggiungono punteggi così elevati (3,32). Questa differenza in particolare ci conferma nell’idea di ritenere importanti le specificità di ogni settore e tipo di mercato occupazionale come possibili fattori di differenziazione delle risposte degli intervistati sul loro modo di valutare la permanenza/uscita dal lavoro. Ogni lavoratore è infatti inserito in un contesto specifico e la sua percezione dello stesso costituisce uno degli elementi che gli consentono di esprimersi o meno dal punto di vista lavorativo e, allo stesso tempo, gli restituisce una visione di sé come persona più o meno competente, con più o meno possibilità di crescita e sviluppo. Questi aspetti molto probabilmente influenzano la motivazione del lavoratore nel proprio percorso di sviluppo professionale.

Analizzando più nel dettaglio i dati emersi dalle analisi descrittive si può dire che gli over 45 assegnano al lavoro un ruolo centrale nella loro vita e sembrano spinti a rimanere in attività quanto più questa rappresenta per loro uno stato di benessere e non mette a repentaglio la loro salute (quindi presumibilmente quanto più si trovano in una condizione lavorativa serena, non stressante e neppure troppo stancante). Al secondo posto invece troviamo l'interesse a rimanere al lavoro quanto più questo presenta ulteriori stimoli, quanto più i lavoratori sentono ancora aperta la possibilità di un arricchimento delle proprie competenze e della propria attività lavorativa. Quest'ultimo risultato risulta perfettamente in linea con quanto emerso dalla prima parte del questionario dove emergeva la disponibilità degli intervistati a impegnarsi per uno sviluppo delle proprie competenze. Per quanto riguarda la rappresentazione del proprio futuro non emerge nessuna tendenza netta per i soggetti. Infatti non sembrano intenzionati a cambiare lavoro (*Desiderio di cambiare lavoro* M 2,28 credito e M 2,25 legno su scala 1-7), forse perché più di tanto non percepiscono la presenza di alternative (M 3,32 per il credito e M 3,95 per il legno) mentre rispetto all'intenzione di pensionamento si collocano su valori centrali con una posizione un po' più netta per i lavoratori del settore Legno (Intenzione di pensionamento M 3,79 credito e M 4,54 legno su scala 1-7) e non risultano preoccupati degli effetti che il pensionamento stesso potrebbe avere. Questo risultato va visto alla luce di quelli ottenuti sulle altre scale.

La volontà dei soggetti di permanere nel mondo del lavoro e ha probabilità di divenire per essi fonte di crescita e di arricchimento contrasta almeno in parte con i giudizi non molto elevati che i soggetti esprimono relativamente alla scala di "coinvolgimento al lavoro" (M 2,90 credito, M 3,03 legno). Questa tendenza a un relativamente ridotto coinvolgimento lavorativo attuale, associato a giudizi di alta centralità del lavoro e a una valutazione relativamente positiva sulla permanenza lavorativa, potrebbe far pensare al desiderio degli intervistati di avere in futuro un'attività lavorativa che sia ancora stimolante come forse non la percepiscono ora.

In sostanza, considerando i punteggi elevati raggiunti rispetto alla centralità del lavoro nella propria vita, si può ipotizzare che questi soggetti, se coinvolti e valorizzati nello svolgimento della loro attività lavorativa, abbiano ancora molte risorse da offrire e non siano affatto in "attesa di smettere" come comunemente si è portati a pensare per i lavoratori in questa fascia d'età. Il fatto che non si sentano particolarmente coinvolti nello svolgimento del proprio lavoro, accostato al fatto che non desiderano cambiare potrebbe infatti indicare che il livello di coinvolgimento non dipenda solamente dal contesto organizzativo specifico in cui sono inseriti, ma soprattutto da una situazione più generale che, in un certo senso, potrebbe portare i lavoratori over 45 a non sentirsi pienamente valorizzati nello svolgimento della propria attività e a manifestare una tensione alla crescita (come evidenziato nella descrizione

dei risultati della prima parte del questionario) che magari non considerano sufficientemente appagata.

Per rilevare se ci sono differenze statisticamente significative tra i punteggi nei diversi fattori tra over 45 e gruppo di controllo (lavoratori under 40) si è proceduto ad effettuare un'analisi mediante t test independent sample per il credito e kruskal wallis per il legno, per ciascuno dei settori considerati.

Settore Credito

Fattori	Età	N	Media	S.D.	g.l.	T	P
<i>FPermlav1</i> “Attività lavorativa”	Over 45	96	3.20	.62	194	-2.97	.003
	Under 40	100	3.45	.55			
<i>FPermlav3</i> “Vantaggio economico”	Over 45	96	2.56	.98	194	-2.01	.046
	Under 40	100	2.83	.85			
<i>FRapfut4</i> “Intenzione di pensionamento”	Over 45	96	3.83	1.74	192	3.32	.001
	Under 40	98	3.05	1.50			

Fig. 5.2.44 Dati emersi dal t test sulle risposte date dal campione di lavoratori over 45 e lavoratori under 40 alle scale della seconda parte del questionario

Diversamente da quanto ci si poteva aspettare sono state rilevate differenze significative tra i due campioni solo per alcune dimensioni. Gli over 45, rispetto ai soggetti under 40, mostrano una maggior intenzione di pensionamento (anche se i valori sono comunque molto bassi per entrambi i gruppi di soggetti), cosa abbastanza comprensibile vista la maggior vicinanza temporale di questa condizione. Per quanto riguarda invece gli aspetti che potrebbero motivarli a rimanere attivi al lavoro, gli over 45 sembrano valutare importante, come elemento che li farebbe rimanere al lavoro, l'arricchimento della propria professione o la valorizzazione della propria professionalità (FPermlav1) ma un po' meno di quanto lo facciano gli under 40. Questo andamento potrebbe significare che gli over 45 hanno una consapevolezza più elevata del proprio ruolo e della propria professionalità rispetto ai lavoratori più giovani quindi questo aspetto per loro conta molto ma ancora di più per gli under 40.

Questa valutazione relativamente alta (M 3.20 su scala 1-4) ci pare di particolare interesse poiché fornisce indicazioni su come agire per aiutare gli over 45 ad intravedere comunque una possibilità di accrescere la propria professionalità non solo in termini di quantità di competenze (cosa che – come abbiamo visto – i lavoratori riconoscono di dover fare), ma anche in termini di ruolo occupato, di carriera, etc. Occorrerebbe rendere consapevoli i lavoratori del valore che può avere lo sviluppo professionale anche in una fase di anzianità lavorativa relativamente avanzata, magari esplicitando e rendendo possibili opportunità di

trasferimento della propria esperienza ai più giovani. Un ultimo aspetto su cui sono state rilevate differenze tra over 45 e under 40 è la percezione che il pensionamento possa condurre o meno a vantaggi di tipo economico; i più giovani sembrano infatti più motivati a considerare questi aspetti, come se la pensione non fosse poi così scontata, ma andasse valutata, al pari di altre opportunità per i benefici che può portare (cambio lavoro? mettersi in proprio?), mentre gli over 45 non sembrano spinti dal desiderio di pensionamento o meno per ragioni esclusivamente economiche, segnale del fatto che essi danno importanza più che all'aspetto economico al ruolo che occupa il lavoro nella loro vita.

In riferimento al settore legno, tra gli over 45 e gli under 40 non sono risultate differenze statisticamente significative nei vari fattori. Naturalmente i limiti quantitativi della rilevazione rendono aleatori questi risultati e sarebbe opportuno ripetere l'indagine su questi aspetti con un campione di dimensioni più ampie che permetta di verificare se effettivamente in questo settore ci siano o meno differenze tra le due classi di soggetti.

Per verificare ulteriormente la consistenza delle tendenze che sembrano emergere, anche per queste analisi, come per quelle relative alla seconda parte del questionario, è stata fatta un'ulteriore indagine di approfondimento facendo un confronto tra i *gruppi estremi di età*.

Per quanto riguarda le differenze di punteggi nei fattori tra gruppi estremi d'età per il settore credito (gruppi under 30 e over 50), con il campione complessivo per classe d'età si erano rilevate differenze statisticamente significative per il fattore "attività lavorativa" (Fpermlav1) e "vantaggio economico" (FPermlav3) della scala di permanenza al lavoro e per il fattore "intenzione di pensionamento" (FRapfut4) della scala rapporto col futuro.

Mediante l'analisi sui gruppi estremi per età si conferma questo risultato e si rileva una differenza statisticamente significativa anche per i fattori "percezione di alternative" (FRapfut1) e "preoccupazione effetti del pensionamento" (FRapfut2) della scala di rappresentazione del futuro. In sostanza, sembra che i soggetti più giovani abbiano una maggior fiducia nel pensare che il mercato possa offrire loro soluzioni lavorative differenti da quella attuale, mentre i lavoratori più anziani risultano meno preoccupati degli effetti del pensionamento e appaiono più intenzionati ad andare in pensione rispetto al gruppo di controllo. E' importante sottolineare, comunque, che, per quanto riguarda i risultati espressi rispetto alla scala di rappresentazione del futuro, i punteggi ottenuti da entrambi i gruppi sono in ogni caso abbastanza bassi (scala a 7 punti 1= Fortemente in disaccordo e 7= Fortemente d'accordo). La visione che emerge è dunque abbastanza pessimistica rispetto alla percezione di alternative (soprattutto per gli over 50), la preoccupazione per il pensionamento

mento non è molto forte (soprattutto per gli over 50) e l'intenzione di pensionamento è presente specialmente negli over 50, ma in ogni caso la valutazione in merito è moderata (4,23).

Fattore	Età	N	Media	Deviazione Standard	g.l.	t	P
<i>FPermlav1</i> "Attività lavorativa"	Inferiore ai 30	34	3,36	,64	73	2,00	,050
	Superiore ai 50	41	3,08	,60			
<i>FPermlav3</i> "Vantaggio economico"	Inferiore ai 30	34	3,04	,75	73	3,58	,001
	Superiore ai 50	41	2,28	1,04			
<i>FRapfut1</i> "Percezione alternative"	Inferiore ai 30	33	3,74	1,38	73	2,60	,011
	Superiore ai 50	42	2,94	1,28			
<i>FRapfut2</i> "Preoccupazione effetti del pensionamento"	Inferiore ai 30	33	3,09	1,17	73	2,68	,009
	Superiore ai 50	42	2,34	1,22			
<i>FRapfut4</i> "Intenzione pensionamento"	Inferiore ai 30	32	2,98	1,62	71	-3,55	,001
	Superiore ai 50	41	4,42	1,80			

Fig. 5.2.45 Dati emersi dal t test sulle risposte date dal campione di lavoratori over 50 e lavoratori under 30 alle scale della seconda parte del questionario

Per quanto riguarda le differenze di punteggi nei fattori tra gruppi estremi d'età per il settore legno (gruppi under 33 e over 51), non si erano rilevate, con il campione iniziale, differenze statisticamente significative per nessuno dei fattori; considerando i gruppi estremi per età emerge una differenza per il fattore "Preoccupazione effetti del pensionamento" della scala "Rappresentazione del futuro".

Fattore	Età	N	Media	Deviazione Standard	g.l.	T	p
<i>FRapfut2</i> "Preoccupazione effetti del pensionamento"	Under 33	6	4,17	,85	12	3,85	,002
	Over 51	8	2,09	1,09			

Fig. 5.2.46 Dati emersi dal test di Kruskal Wallis sulle risposte date dal campione di lavoratori over 51 e lavoratori under 33 alle scale della seconda parte del questionario

Questi ultimi risultati farebbero pensare alla necessità di effettuare ulteriori accertamenti rispetto all'opportunità o meno di considerare i 45 anni come età limite per "definire l'anzianità lavorativa". La fascia d'età 45-64 pare, in generale, una categoria in realtà troppo ampia ed eterogenea e l'estremo di 45 anni sembra essere comunque assai anticipato rispetto alle percezioni delle persone. Stando alle tendenze emerse sembrerebbe ragionevole elevare tale estremo per lo meno ai 50 anni. Allo stesso tempo però – almeno nei settori considerati - pare azzardato anche considerare "lavorativamente giovani" coloro che hanno 40 anni; a quest'età si presuppone infatti che un individuo sia nel pieno della propria carriera professionale e che sia quindi ben lontano dai dubbi e dalle incertezze che caratterizzano i primi anni lavorativi fino alla definizione e al consolidamento della propria professionalità.

Analisi delle correlazioni tra le dimensioni

E' stata eseguita un'analisi delle correlazioni (r di Pearson) tra le differenti dimensioni oggetto di studio al fine di verificare eventuali relazioni significative. A causa dell'esiguità del campione del settore legno si è deciso di considerare esclusivamente i risultati ottenuti con il campione del credito. In appendice sono comunque riportate le tabelle con i risultati per entrambi i settori dove si evidenzia che le correlazioni emerse per il legno sono sostanzialmente analoghe a quelle presentate del settore credito.

Per l'utilizzo di scale differenti sono stati utilizzati punteggi standardizzati (per consultare i dati nel dettaglio considerare le tabelle riportate a fine documento):

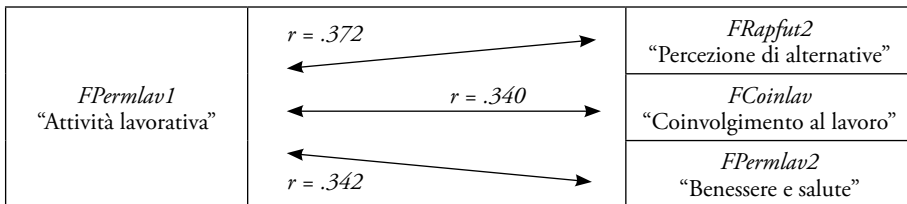


Fig. 5.2.47 Correlazione tra il fattore "Attività lavorativa" (FPermlav1) e quelli presenti nelle altre scale della seconda parte del questionario

Il fattore "attività lavorativa" della scala Permanenza al lavoro correla positivamente con il fattore "benessere e salute" della stessa scala, con quello "percezione di alternative" della scala "rappresentazione del futuro" e con il fattore "coinvolgimento al lavoro". Tale risultato sembra rispondere alla logica per cui se una persona è coinvolta nello svolgimento della propria attività lavorativa allora dimostra anche un interesse nel continuare a svolgerla. E' interessante notare come questa intenzione correli positivamente anche con la percezione di alternative lavorative, evidenziando così che una centratura degli individui sul sé, sulla propria professionalità, li porti anche ad essere più attenti al mercato del lavoro e a considerare

possibili alternative a quella attuale. La correlazione positiva con il fattore benessere e salute della stessa scala di permanenza al lavoro sembra sottolineare che se un individuo considera la propria condizione lavorativa positiva dal punto di vista del benessere e della salute allora risulta anche più probabilmente interessato a sviluppare e valorizzare la propria professionalità. Sarebbe interessante valutare se rispetto a questi fattori ci sia una relazione causale e come si caratterizzi.

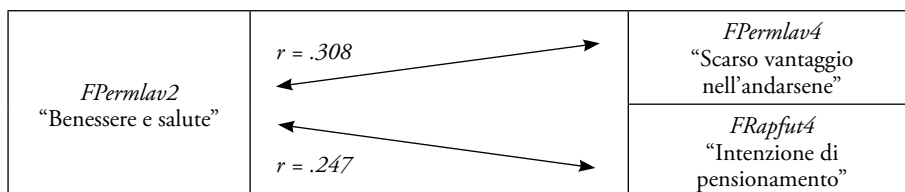


Fig.5.2.48 Correlazione tra il fattore “Benessere e salute” (FPermlav2) e quelli presenti nelle altre scale della seconda parte del questionario

Il fattore della scala di permanenza al lavoro “benessere e salute” correla positivamente con il fattore “scarso vantaggio nell’andarsene” e con il fattore “intenzione di pensionamento” (che però riguarda principalmente la pianificazione dell’uscita), questo risultato può sembrare a prima vista contrastante, ma si può considerare che lo stato di benessere e salute dei soggetti vari nella sua influenza a seconda del ruolo che essi assegnano in questo senso al lavoro. Il lavoro contribuisce a stare bene mantenendosi attivi o è solo fonte di stress? Sarebbe interessante approfondire anche questo aspetto e vedere come ciò influenza i lavoratori rispetto all’intenzione di andare in pensione o alla loro percezione che il farlo possa essere svantaggioso. In ogni caso, il risultato rispetto al vantaggio o meno di pianificare l’uscita dal lavoro potrebbe suggerire di effettuare interventi di politica formativa che mirino non solo al potenziamento di contenuti formativi (sviluppo di competenze), ma anche al miglioramento dei contesti organizzativi ovvero che siano integrati rispetto al funzionamento organizzativo. Ciò potrebbe portare anche ad un migliore stato di benessere nello svolgimento della propria attività lavorativa, in contesti in cui il clima è positivo con i collaboratori, riuscendo a esprimere al meglio il proprio ruolo organizzativo. La soddisfazione delle persone nello svolgere il proprio lavoro deriva infatti da molteplici aspetti che oltretutto consentono o meno anche un’espressione completa della propria potenzialità professionale.

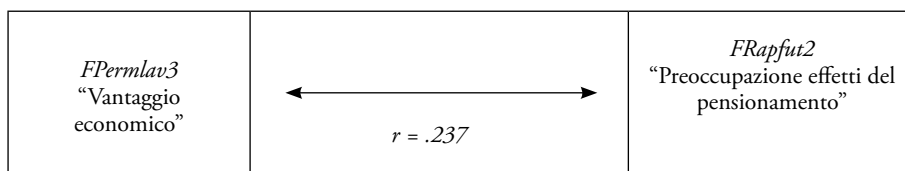


Fig. 5.2.49 Correlazione tra il fattore “Vantaggio economico” (FPermlav3) e quelli presenti nelle altre scale della seconda parte del questionario

Il fattore “Vantaggio economico” della scala di permanenza al lavoro correla positivamente con il fattore “preoccupazione effetti del pensionamento” secondo la logica diffusa che porta ad avere dubbi sulla possibilità di percepire effettivamente la pensione e la consapevolezza che in molti casi la stessa sia notevolmente inferiore rispetto allo stipendio a cui si è abituati da sempre.

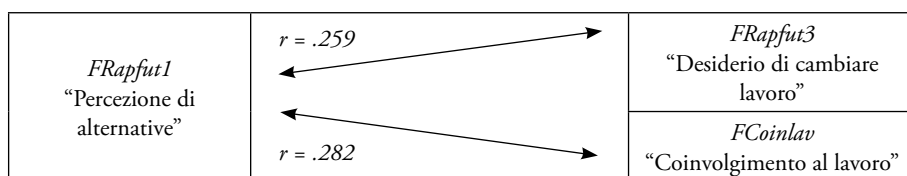


Fig.5.2.50 Correlazione tra il fattore “Percezione di alternative” (FRapfut1) e quelli presenti nelle altre scale della seconda parte del questionario

Il fattore “percezione di alternative” correla positivamente sia con il fattore “coinvolgimento nell’attività lavorativa” che con il fattore “desiderio di cambiare lavoro”. Possiamo cercare di interpretare questo andamento riconoscendo che le persone che hanno la percezione che ci siano per loro delle alternative alla situazione lavorativa attuale sono anche coinvolte nella propria attività lavorativa, ma non necessariamente nella stessa azienda e dunque potrebbero desiderare di cambiare lavoro. Sembra quindi che il coinvolgimento nella propria attività lavorativa porti le persone ad essere più attente alla situazione del mercato del lavoro. Sarebbe interessante indagare ulteriormente questi aspetti per comprendere se vi sia o meno una relazione causale tra il desiderio di cambiare lavoro e la percezione di alternative. Inoltre sarebbe interessante considerare anche altre dimensioni legate all’individuo come l’autostima o la self-efficacy che indubbiamente ricoprono un ruolo importante nell’attivazione dell’individuo per lo sviluppo della propria professionalità. In particolare, per il nostro target di soggetti, bisognerebbe ipotizzare interventi che non si limitino ad offrire solo percorsi formativi per lo sviluppo professionale, ma che prevedano anche attività di orientamento (ad esempio, il bilancio di competenze) per poter agire proprio su aspetti come l’autostima o la *self efficacy* dei lavoratori coinvolti e supportarli nello sviluppo di una maggior consapevolezza di sé, delle proprie potenzialità e delle azioni che potrebbero intraprendere per svilupparla/valorizzarla al meglio fino alla fine della propria carriera lavorativa.

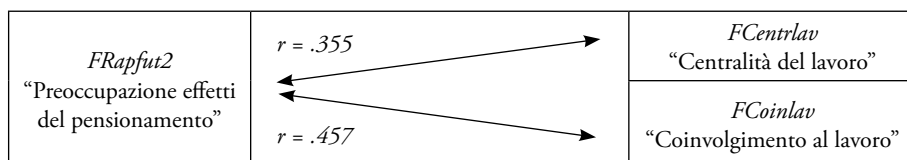


Fig. 5.2.51 Correlazione tra il fattore “Preoccupazione effetti del pensionamento” (FRapfut2) e quelli presenti nelle altre scale della seconda parte del questionario

Il fattore “preoccupazione effetti del pensionamento” correla positivamente con il fattore “centralità assoluta” del lavoro nella propria vita e con il fattore coinvolgimento al lavoro: d'altronde è abbastanza comprensibile che chi riserva un posto centrale al lavoro nella propria vita sia preoccupato di fronte all'ipotesi di smettere e di non avere concreti ancoraggi sui quali sostenere la propria esperienza nella vita quotidiana.

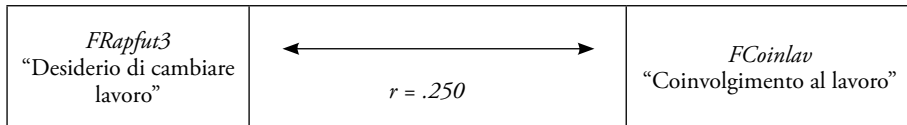


Fig. 5.2.52 Correlazione tra il fattore “Intenzione di pensionamento” (FRapfut3) e quelli presenti nelle altre scale della seconda parte del questionario

Il fattore “desiderio di cambiare lavoro” correla negativamente con il fattore “coinvolgimento nel lavoro”; d'altronde è comprensibile che chi è molto coinvolto nello svolgimento della propria attività lavorativa sia anche poco motivato a cambiarlo, forse per timore di perdere una condizione che considera “privilegiata”.

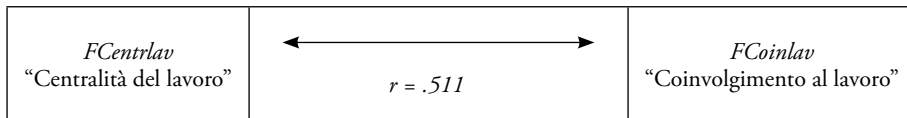


Fig. 5.2.53 Correlazione tra il fattore “Centralità assoluta del lavoro nella propria vita” (FCentrlav) e quelli presenti nelle altre scale della seconda parte del questionario

Come ci si poteva aspettare il fattore “centralità assoluta del lavoro” correla positivamente con il fattore “coinvolgimento nel lavoro” nella propria vita.

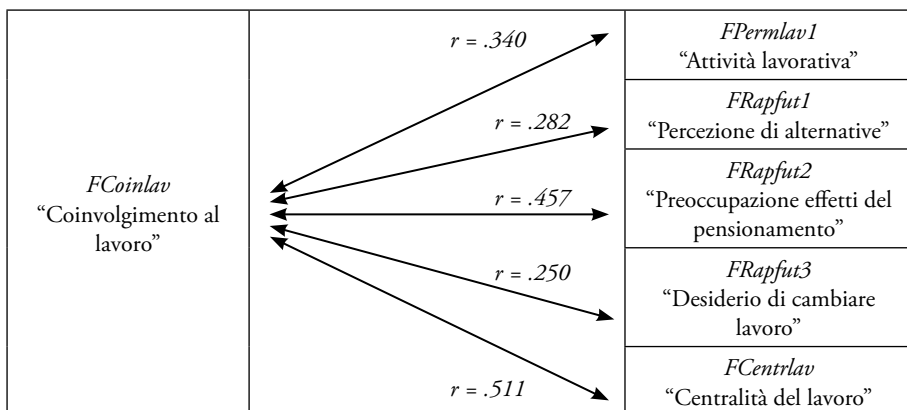


Fig. 5.2.54 Correlazione tra il fattore “Coinvolgimento al lavoro” (FCoinlav) e quelli presenti nelle altre scale della seconda parte del questionario

Il fattore “Coinvolgimento al lavoro” mostra un numero assai elevato di correlazioni rivelandosi quindi un aspetto motivazionale centrale per la comprensione dei legami tra persona e lavoro anche in questa fascia di lavoratori. Infatti, esso correla positivamente con i fattori “Attività lavorativa” (FPermlav1), “Percezione di alternative” (FRapfut2), “Preoccupazione effetti del pensionamento” (FRapfut2) e “Centralità del lavoro”, mentre correla negativamente con il fattore “Desiderio di cambiare lavoro” (FRapfut3). In sostanza chi è molto coinvolto nello svolgimento della propria attività lavorativa non sembra avere intenzione di cambiare lavoro, risulta interessato piuttosto a sviluppare le proprie competenze e a vederle valorizzate, appare attento alla situazione del mercato e teme gli effetti del pensionamento.

Parte Terza

LO SVILUPPO E LA TRASFERIBILITÀ DEL MODELLO

*PER LA RILEVAZIONE E L'ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI
DEI LAVORATORI OVER 45 ANNI*

6. ALCUNE INDICAZIONI SULLE CONDIZIONI DI SVILUPPO E DI TRASFERIBILITÀ

A conclusione di questa prima sperimentazione del modello pilota di rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi dei lavoratori over 45 anni sono opportune alcune considerazioni di carattere generale, in aggiunta a quelle già riportate nelle varie sezioni e capitoli del report, su alcuni accorgimenti operativi e integrazioni che si possono apportare all'impianto metodologico sperimentato qualora si intenda applicarlo in maniera più vasta e diversificata sia a livello settoriale che territoriale.

I criteri e la logica generale dell'analisi dei vari contesti (socio-demografico, economico, ecc.) configurano opportunità di implementazione del modello prevalentemente dal punto di vista del rafforzamento dei dispositivi che consentano di presidiare le varie dinamiche soprattutto in chiave qualitativa. Le fonti statistiche disponibili e la caratterizzazione della loro produzione possono limitare l'efficacia dell'impianto, soprattutto nei contesti territoriali "locali" nei quali non vi siano attività di rilevazione "delegate" a soggetti istituzionali territoriali. Ciò può non consentire la disponibilità di statistiche disaggregate a livello territoriale e la possibile comparazione con il contesto più generale nel quale si colloca l'area territoriale di riferimento delle attività di rilevazione del modello. Si tratta, comunque, di un elemento di criticità di "fonte esterna" sul quale non è facile intervenire. Ne consegue, la necessità di valorizzare soprattutto le metodologie di carattere qualitativo, con ricorso a gruppi di "confronto tecnico", di interlocutori privilegiati, di "consultazione mista" nei quali si possano trovare opportuni momenti di confronto e di validazione con i lavoratori, con le organizzazioni aziendali e, più in generale, con le parti sociali.

La sperimentazione del modello di analisi dei fabbisogni formativi è nata sulla base di queste esigenze, con l'obiettivo di testare l'impianto metodologico, cogliendo le potenzialità, i punti di debolezza e gli ambiti di miglioramento. Su queste basi si precisa quindi ancora una volta che la numerosità del campione e la scelta dei settori è avvenuta principalmente con la finalità di ottenere un insieme di dati significativi non tanto per la rappresentatività dei risultati rispetto agli effettivi fabbisogni formativi del target di riferimento, ma per la possibilità di essere utilizzati per sperimentare e descrivere concretamente le differenti tipologie di informazioni ricavabili dall'incrocio delle differenti scale utilizzate. La metodologia è stata dunque sperimentata concretamente rispetto a due settori lavorativi indagati, ma ponendo l'attenzione soprattutto sulle sue funzionalità, in primis quella di poter far adeguatamente emergere quegli elementi di specificità descritti in precedenza, che un processo di investigazione sulle competenze deve individuare in relazione al target group qui considerato. Ne consegue che gli specifici bisogni o la mappa delle competenze emersi dalla sperimentazione pilota del dispositivo di investiga-

zione hanno dunque significato principalmente nella misura in cui consentono di riflettere criticamente sulla metodologia messa a punto. Si tenga conto, quindi, che la sperimentazione svolta era primariamente orientata all'individuazione di un "modo di considerare" sia le autovalutazioni dei lavoratori sullo stato delle competenze per svolgere bene il loro lavoro, sia l'assetto motivazionale che può sostenere la loro presenza lavorativa nella fase della carriera di lavoro che attualmente stanno sperimentando. Tuttavia, la possibilità di tracciare una prima "fotografia" del target di riferimento è risultato oltremodo interessante per provare a conoscere un po' più da vicino questa tipologia di soggetti. L'indagine effettuata si caratterizzava infatti per la scelta di focalizzare l'attenzione su una fascia specifica di lavoratori - i cosiddetti over 45 - che sono definiti non solo in base all'età anagrafica, ma come soggetti che si trovano nella parte finale della loro carriera e che possono quindi presentare esigenze tipiche di questa fase. Approfondire la conoscenza di questo target anche in base ad aspetti motivazionali è risultato di estremo interesse per connotare dal punto di vista psicosociale la popolazione degli over 45 e per delineare un quadro di esigenze alle quali rispondere per rendere gli over 45 protagonisti attivi della decisione di permanere sul mercato del lavoro o uscirne alla prima occasione. L'impianto metodologico adottato per l'indagine permette, cioè, di sostenere che, accanto alle caratteristiche socio-anagrafiche e professionali che descrivono questi lavoratori, anche dati di natura rappresentazionale e motivazionale possono affinare il quadro di conoscenze su questo tipo di popolazione e permettere di commisurare e calibrare le risposte di natura formativa alle effettive esigenze di essa. I risultati ottenuti in questa sperimentazione anche se non possono essere generalizzabili per i motivi già descritti in precedenza, hanno ugualmente consentito di saggiare la loro possibile utilità nella realizzazione di un'analisi dei fabbisogni che consente di cogliere importanti elementi su cui far leva per una progettazione di "sistema" che non preveda, come strumenti, esclusivamente degli interventi formativi utili a colmare i bisogni emersi, ma faciliti anche la definizione di linee di azione più complesse, non agite esclusivamente sul target considerato, ma anche sulla parte dirigenziale e sui lavoratori più giovani, che con essi lavorano quotidianamente.

Per quanto riguarda, invece, gli aspetti che possono concorrere a migliorare l'impianto sperimentato dal punto di vista di una costruzione e di un'analisi delle competenze ancor più funzionale all'implementazione del quadro di riferimento di interventi sui versanti formativo e motivazionale, ecc. del target group, si possono fare le seguenti considerazioni.

Il target di riferimento. Dalle indicazioni emerse la fascia di popolazione considerata (45-64) risulta assai ampia e meriterebbe una segmentazione maggiore in funzione degli scopi di azione. L'opportunità di considerare dei limiti di età differenti da quelli utilizzati nella sperimentazione, è stata constatata quando si sono usate le fasce d'età più estreme per effettuare confronti tra i lavoratori.

Inoltre, qualora fosse esplicita l'intenzione di caratterizzare gli adulti over 45 non solo come lavoratori occupati, ma anche come soggetti occupabili, tale esigenza di articolazione interna potrebbe risultare particolarmente significativa. Come visto in precedenza si possono individuare una serie di possibili profili differenziali soprattutto in funzione dell'età dei lavoratori e quindi del diverso orizzonte temporale nel quale sono inseriti i piani concreti, gli obiettivi che essi intendono raggiungere e da cui bisognerebbe partire per una progettazione degli interventi basata sulle effettive esigenze del territorio. Tale differenziazione potrebbe addirittura aumentare considerando non solamente gli attuali occupati, ma tutte le differenti condizioni di ridotta occupabilità in questa fase della vita (ad esempio, i disoccupati, i lavoratori in mobilità, le persone che rientrano sul mercato del lavoro dopo un certo tempo, gli immigrati, ecc.) che comportano esigenze e conseguenze assai differenti dal punto di vista delle possibili strategie di intervento e delle politiche di sostegno occupazionale.

La procedura di costruzione delle Aree di attività e della Competence list. L'identificazione delle Aree di attività più significative per un settore richiede un accurato processo di analisi e di confronto con numerosi attori sociali e organizzativi anche al fine di concordare un livello di descrizione non troppo generale e astratto, ma neppure troppo specifico e dipendente dalle caratteristiche di una singola organizzazione. Lo stesso tipo di lavoro preparatorio è richiesto per ottenere la *competence list*, che comprende per le aree di attività le competenze specifiche per i settori da indagare. Per assicurare un coinvolgimento preventivo delle parti in causa sarebbe opportuno disporre di un gruppo di lavoro permanente formato dai diversi attori sociali (organizzazioni e lavoratori) e da referenti esperti del settore, in modo da avere una risorsa costante per la definizione e l'aggiornamento della *competence list*. Si dovrebbe trattare di un nucleo operativo capace di attivare con metodi diversi (ad esempio, tramite focus group e interviste approfondite) un processo di aggiornamento continuo degli strumenti (mediante la riformulazione degli item, il loro adattamento al linguaggio usato nelle organizzazioni e dai lavoratori, l'inserimento di nuove competenze, ecc.). Nella sperimentazione realizzata ci si è resi conto dell'importanza di svolgere con molta cura e attenzione questa prima fase per poter disporre di strumenti di rilevazione effettivamente validi. Tale procedura potrebbe contribuire a dotare di uno strumento tecnico il sistema permanente di analisi dei fabbisogni; inoltre, consentirebbe di cogliere rapidamente l'efficacia delle azioni intraprese nel tempo e progettarne continuamente di nuove.

La sensibilizzazione delle imprese nei vari settori considerati. Rispetto alle realtà da coinvolgere sarebbe opportuno operare una sensibilizzazione su tutto il territorio (imprese, organizzazioni sindacali, esperti di formazione degli

adulti, ecc.) valorizzandone gli obiettivi specifici e i motivi della realizzazione di indagini sistematiche relative a tale ambito (in questo caso, quindi andrebbe fatta una sensibilizzazione rispetto ai lavoratori over 45). Si tratterebbe, in particolare, di arricchire il processo sociale di costruzione della *competenze list* in maniera che essa non sia percepita come uno strumento o un compito aggiuntivo che si sovrappone a modalità analoghe adottate dalle imprese per la valutazione delle competenze dei loro dipendenti. In questo modo, la modalità di lavoro adottata dal sistema potrebbe diventare anche strumento effettivo potenzialmente usabile anche per indagini mirate a livello di singola organizzazione.

Gli strumenti di rilevazione. Per quanto riguarda gli strumenti di rilevazione utilizzati, tenendo conto di quanto emerso dalla sperimentazione, si potrebbero introdurre alcune modifiche migliorative. Ad esempio:

- introdurre un item per una valutazione globale dell'area di attività per ognuna di quelle indagate anche nel questionario rivolto ai lavoratori (over 45 e gruppo di controllo) in modo da confrontare la loro rappresentazione con quella data dai dirigenti (nello strumento pilota era prevista solo per questi ultimi);
- introdurre qualche item nei questionari rivolti sia ai dirigenti che ai lavoratori più giovani per indagare la rappresentazione che essi hanno degli over 45 (rispetto alla loro competenza, esperienza, valore, etc.);
- introdurre qualche item nel questionario rivolto ai lavoratori (over 45 e gruppo di controllo) per indagare la rappresentazione che essi hanno rispetto alla propria professione (consapevolezza e utilizzo opportuno/appropriato delle specifiche competenze);
- introdurre qualche item nel questionario rivolto ai lavoratori (over 45 e gruppo di controllo) per evidenziare il possesso o meno di competenze ritenute innovative e verificare se il loro mancato utilizzo dipenda da una effettiva mancanza delle stesse o da una resistenza al cambiamento (soprattutto da parte degli over 45).

L'applicabilità del modello pilota sperimentato è dunque estremamente varia e diversificata, così come il suo utilizzo è direttamente legato ad interessi, obiettivi e fabbisogni di chi lo usa. In tale ottica, l'impianto, qui presentato nei tratti metodologici connotativi e nelle potenzialità nel produrre informazioni di supporto alla messa a punto delle politiche di intervento, non rappresenta certo un "modello" definitivo e prescrittivo bensì una proposta strumentale da sottoporre a opportune ulteriori più ampie sperimentazioni che assumano come oggetto d'indagine altri comparti produttivi ed a discussione e confronto con tutti gli attori coinvolti, in primis le Parti sociali. Questo per favorire quel "contesto" di fiducia dal quale dipende la partecipazione attiva

da parte degli operatori (imprenditori, dirigenti, lavoratori) che, coinvolti a vario livello ed area professionale, devono essere accompagnati nello sviluppo della consapevolezza circa la presenza del bisogno di formazione e nella sua trasformazione in domanda esplicita. L'analisi e la riflessione sui modelli di costruzione, utilizzo e valorizzazione della competenza professionale sono sempre più da considerare come un complesso processo di azione collettiva.

Su questi presupposti sarebbe interessante sia affinare ulteriormente gli strumenti sulla base dei risultati ottenuti, sia ipotizzare una loro "declinazione" per differenti tipologie di utenti (donne, neo-assunti, disabili etc.). Infatti, se l'indagine svolta ha consentito di apprezzare il valore di un'analisi dei fabbisogni che consenta di indagare in modo approfondito anche gli aspetti motivazionali che sostengono la permanenza al lavoro dei soggetti e influenzano lo svolgimento dell'attività lavorativa, non si dovrebbe escludere un'implementazione "allargata" del modello che consenta di effettuare confronti anche intercategoriale (tra differenti tipologie di lavoratori) per individuare possibili analogie che consentirebbero un'ottimizzazione delle risorse nell'attuazione degli interventi e, aspetto di non minore importanza, per attuare strategie di Sviluppo delle Risorse Umane sul Territorio che permetta di considerare tutti gli attori coinvolti ponendoli allo stesso piano ed evitando quindi di alimentare una cultura discriminatoria e di esclusione nei confronti delle categorie più deboli.



Excmo. Ayuntamiento de Laredo

*Conclusiones del análisis demográfico,
de tendencias de empleo y de la oferta
y demanda de actividades formativas
para trabajadoras de mayor edad
de la zona oriental de Cantabria.*

RESUMEN DEL RESULTADO DEL ESTUDIO DE LAS TENDENCIAS DEMOGRÁFICAS DE LA ZONA ORIENTAL DE CANTABRIA

El contexto territorial de referencia.

En el proyecto AWARE participan los municipios cercanos y con redes de relaciones con el **Ayuntamiento de Laredo**, esto es los Ayuntamientos de **Colindres, Santoña, Castro-Urdiales, Escalante**, y la **Mancomunidad de Municipios del Alto Ason**, compuesta a su vez por los Ayuntamientos de Ampuero, Arredondo, Ramales de la Victoria, Rasines, Ruesga y Soba. De tal forma que el contexto territorial objeto de análisis se compone de la **Zona Costera Oriental de la Comunidad Autónoma de Cantabria** y de la **Zona del Ason**.

Así, los municipios objeto de estudio, se encuentran situados en el este y el sureste de la Comunidad Autónoma de Cantabria. En su conjunto, componen aproximadamente el 11,40% del territorio regional, quedando distribuidos como muestran la siguiente tabla y representación cartográfica.

Tabla 1. Superficie (en km²) de los Municipios y Porcentaje respecto al total de Cantabria.

MUNICIPIOS	SUPERFICIE KM2	% EN CANTABRIA
AMPUERO	32,30	0,61
ARREDONDO	46,80	0,88
CASTRO-URDIALES	96,70	1,82
COLINDRES	6,60	0,12
ESCALANTE	19,00	0,36
LAREDO	15,70	0,30
RAMALES DE LA VICTORIA	33,00	0,62
RASINES	42,90	0,81
RUESGA	88,00	1,65
SANTOÑA	11,50	0,22
SOBA	214,20	4,03
TOTAL TERRITORIOS	606,70	11,40
TOTAL CANTABRIA	5321,00	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE.

Ilustración 1. Municipios de Cantabria participantes en el Proyecto AWARE

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE.



Respecto a la descripción económica de la zona Oriental de Cantabria podría establecerse que tradicionalmente se basa en el sector pesquero y conservero, con lo que esto conlleva de dificultades y problemáticas, y en los servicios. También tienen importancia sectores industriales como son el del metal y el de la construcción.

En cuanto a los territorios analizados puede establecerse que priman dos sectores básicos en lo que podríamos denominar el *área costera*, como son los servicios y el turismo por un lado, y la pesca y elaboración de conservas por otro; mientras en la *zona del Ason* es fácil comprobar que aún tiene importancia la ganadería así como el turismo rural. Por otra parte, tanto la industria como la construcción tienen gran peso en toda la zona analizada.

Tiene gran importancia para la economía y el mercado laboral de la zona el hecho de que se hayan ubicado en ella grandes empresas de carácter multinacional. Estas han hecho que se dé un dinamismo en la zona, que de otra manera no sería comprensible. Ahora bien, la *dependencia* de ellas hace que en épocas de *crisis* la economía local se vea resentida más directamente.

Así, el contexto territorial que se analiza en el presente estudio presenta características muy peculiares. Se trata de un territorio heterogéneo en cuanto a su población, a su base económica, a sus características geográficas, etc.

Pero al mismo tiempo podría considerarse que existen en él dos zonas que presentan similitudes entre los municipios, *zona costera* y *zona interior*.

Estas y otras características hacen que un análisis demográfico, de empleo y de oferta y demanda formativa en la zona sea de gran interés.

En un futuro próximo los individuos de este grupo de edad pasarán a ser parte de la población dependiente. Al ser un colectivo tan numeroso, por una parte, y al ser las cohortes más jóvenes escasas en cuanto a sus efectivos, por otro lado, las tasas de dependencia aumentarán haciendo más difícil sostener los modelos de trabajo, jubilaciones, pensiones, que se dan actualmente.

Contexto Demográfico del territorio participante en el proyecto AWARE.

La situación demográfica de los municipios y de la mancomunidad objeto de estudio es dispar en cuanto a su volumen, estructura, tendencias y otras características de interés. La variedad de los territorios que el presente

estudio abarca realidades muy diferentes, que se dan en un entorno geográfico de *escaso* tamaño.

Comenzando por el número de habitantes que componen la población de los diferentes territorios de la zona se puede ver que hay municipios en los que la población es muy escasa y que se está reduciendo y otros municipios están sufriendo un constante y fuerte crecimiento y su población podría considerarse muy numerosa.

A continuación se presenta una tabla con información relativa a la población total y por sexo de los municipios estudiados y lo que estos suponen dentro del contexto regional.

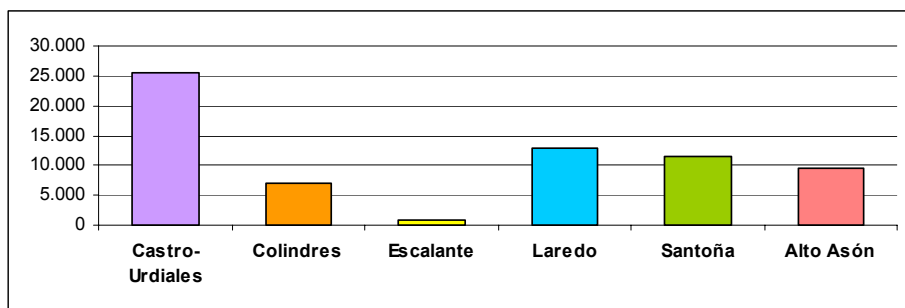
Tabla 4: Población por municipios y sexo 2004¹³.

	Total	%pobl.local respecto a la CCAA	Hombres	%pobl.local respecto a la CCAA	Mujeres	%pobl.local respecto a la CCAA
Ampuero	3.671	0,66	1.857	0,69	1.814	0,64
Castro-Urdiales	25.388	4,58	12.819	4,73	12.569	4,43
Colindres	7.075	1,28	3.526	1,30	3.549	1,25
Escalante	757	0,14	398	0,15	359	0,13
Laredo	12.825	2,31	6.168	2,28	6.657	2,35
Ramales de la Victoria	2.273	0,41	1.162	0,43	1.111	0,39
Rasines	944	0,17	505	0,19	439	0,15
Ruesga	1.136	0,20	594	0,22	542	0,19
Santoña	11.521	2,08	5.739	2,12	5.782	2,04
Soba	1.530	0,28	808	0,30	722	0,25
Total Cantabria	554.784		270.907		283.877	
Total Territorios AWARE	67.120	12,10	33.576	12,39	33.544	11,82

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística.

¹³ Cifras de población referidas al 01/01/2004. Real Decreto 2348/2004, de 23 de diciembre.

Ilustración 9: **Población por municipios de Cantabria participantes en AWARE 2004¹⁴.**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística.

Los datos presentados nos muestran la realidad de la zona sólo en parte, puesto que la población es una variable muy compleja que precisa de maticizaciones. Los datos manejados en el presente informe se refieren en la mayor parte de los casos a la **población de derecho**, recogida en los Censos del INE y en los Padrones Municipales anuales.

Desde el año 2001, con la elaboración del Censo de Personas y Viviendas, se introdujeron nuevos conceptos que trataban de matizar la “carga real” de población que soporta cada municipio.

Así surgieron nuevos conceptos, más específicos que *Población de hecho* y *Población de derecho*. Se trata de la diferenciación entre **Población residente** y **Población vinculada**.

- ◆ El concepto de **población residente** es similar al de población de derecho.
- ◆ La **población vinculada** se refiere al conjunto de personas censables que tienen algún tipo de vínculo habitual con el municipio en cuestión, por motivos de residencia, trabajo, estudios o porque no siendo residentes habituales suelen pasar allí ciertos periodos de tiempo (veranos, fines de semana, etc.)

Tabla 5: Población Residente y Población Vinculada por municipios 2001.

	Población Residente	Población Residente y Vinculada	Población Vinculada por Razones de Trabajo	Población vinculada por Estudios	Población Vinculada por 2ª Vivienda	Total Población Vinculada	% población vinculada, respecto población total (vinculada+residente)
Castro Urdiales	21081	34060	1689	69	11221	12979	38,11%

¹⁴ Cifras de población referidas al 01/01/2004. Real Decreto 2348/2004, de 23 de diciembre.

Colindres	6924	8594	795	82	793	1670	19,43%
Escalante	742	1096	105	2	247	354	32,30%
Laredo	12559	36198	1895	298	21446	23639	65,30%
Santoña	11053	15225	1010	130	3032	4172	27,40%
M. Alto Ason	43443	64988	3659	340	16817	20816	32,03%
Cantabria	535131	753136	69100	15846	132330	217276	28,84%

Fuente: INE, Censo de Población y Viviendas 2001.

El tipo de vínculo que mayor peso tiene es el de “segunda vivienda” afectando a todos los territorios analizados. Es común la situación de que muchas de aquellas personas vinculadas a un territorio “por segunda vivienda” sean residentes habituales de ese municipio. Este fenómeno de transformación de segunda a primera vivienda, no es plenamente detectado en las estadísticas oficiales dadas las reticencias de la población al nuevo empadronamiento.

También se da el caso de que en todos los municipios tienen gran importancia los vínculos por “motivos laborales”.

Todo esto es un efecto claro y directo del proceso de expansión de la población de la vecina región de Vizcaya. Los municipios a analizar en este informe forman parte de la zona de expansión de Bilbao y de su área metropolitana

Dicho esto recordar que la información tratada en este informe es aquella relativa a la población de derecho, recogida en las revisiones de los padrones municipales.

Atendiendo a las cifras de población dadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE), referidas a enero de 2004, y a la clasificación por la que se establece el carácter de los municipios en *rurales*, *semirurales* y *urbanos*¹⁵ según su número de habitantes, se puede concluir que la mayoría de los ayuntamientos analizados en el presente informe son de carácter rural, como se ve en el cuadro e ilustración que siguen. Destaca el hecho de que la mayor parte de estos municipios rurales pertenecen a la Mancomunidad de Municipios de Alto Ason.

¹⁵ **Municipio Rural:** Se considera que un municipio es de carácter rural cuando su población no supera los 2.000 habitantes.

Municipio Semirural: Se considera que un municipio es de carácter semirural cuando su población oscila entre los 2.000 y los 10.000 habitantes.

Municipio Urbano: Se considera que un municipio es de carácter urbano cuando su población supera los 10.000 habitantes.

Tabla 6. Clasificación de los Municipios según el tamaño de su Población.

MUNICIPIOS	TRAMO DE POBLACIÓN	CLASIFICACIÓN
AMPUERO	2.000 – 10.000 Habitantes	Semirural
ARREDONDO	Menos de 2.000 Habitantes	Rural
CASTRO-URDIALES	Más de 10.000 habitantes	Urbano
COLINDRES	2.000 – 10.000 Habitantes	Semirural
ESCALANTE	Menos de 2.000 Habitantes	Rural
LAREDO	Más de 10.000 habitantes	Urbano
RAMALES DE LA VICTORIA	2.000 – 10.000 Habitantes	Semirural
RASINES	Menos de 2.000 Habitantes	Rural
RUESGA	Menos de 2.000 Habitantes	Rural
SANTOÑA	Más de 10.000 habitantes	Urbano
SOBA	Menos de 2.000 Habitantes	Rural

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE, 2004.

La **Mancomunidad de Municipios del Alto Asón** presenta una estructura poblacional bastante simétrica en cuanto al género de los individuos. Su forma es muy distintiva, puesto que es muy compacta y no hay diferencias muy significativas y abruptas entre los diferentes tramos de edad, en especial en la zona central de la figura. El tramo de edad de 45 a 65 años es muy numeroso llegando a un 25,07% de la población total.

Se han podido apreciar fácilmente algunas diferencias entre las diversas estructuras poblacionales tanto de los municipios como de la mancomunidad analizados en el presente informe.

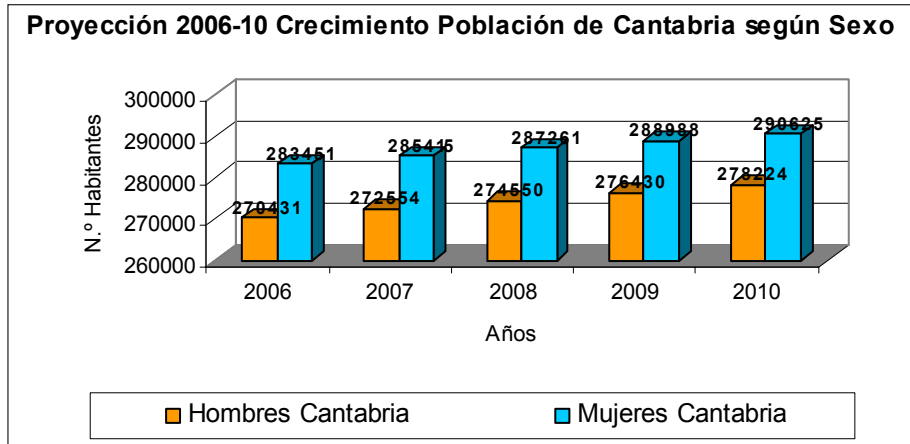
En general se puede concluir que además del proceso de envejecimiento de las poblaciones estudiadas, las pirámides nos muestran en conjunto como aspectos a destacar la importancia y peso del grupo de edad de interés para el proyecto AWARE, población de 45 a 65 años de edad.

Proyecciones Demográficas.

En cuanto a las **proyecciones** de la población para los próximos años la información de la que se dispone se refiere al conjunto nacional así como al autonómico. Se trata de un resumen de datos calculados por el INE a partir de la información del Censo de 2001, desagregado por edades y por sexo para el total nacional y para Cantabria.

El cálculo de efectivos futuros de población se ha llevado a cabo por el *método de componentes*¹⁶ con un horizonte de proyección hasta el año 2060 para el total nacional y hasta el año 2017, para Cantabria (más allá las proyecciones perderían fiabilidad).

En el presente informe se han acotado los datos hasta el año 2010, porque no se considera necesario ni fiable ir más allá de cinco años en el tiempo.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE, 2004.

Se ha constatado que las proyecciones hechas por el INE en fechas anteriores para la población de Cantabria se han visto superadas. La población de Cantabria ha venido creciendo los últimos años por encima de las previsiones que el INE realizó en base al Censo de 2001, lo que supone un dato muy favorable.

Se espera un ligero aumento de la población cántabra en los próximos años, que supondrá un incremento relativo del número de personas comprendidas en el tramo de edad de 45 a 65 años.

Este fenómeno probablemente será aún más marcado en todos los municipios estudiados, aunque en menor medida en aquellos pertenecientes a la Mancomunidad del Alto Ason, debido a la influencia en los procesos demográficos de la expansión de la región vecina, Vizcaya.

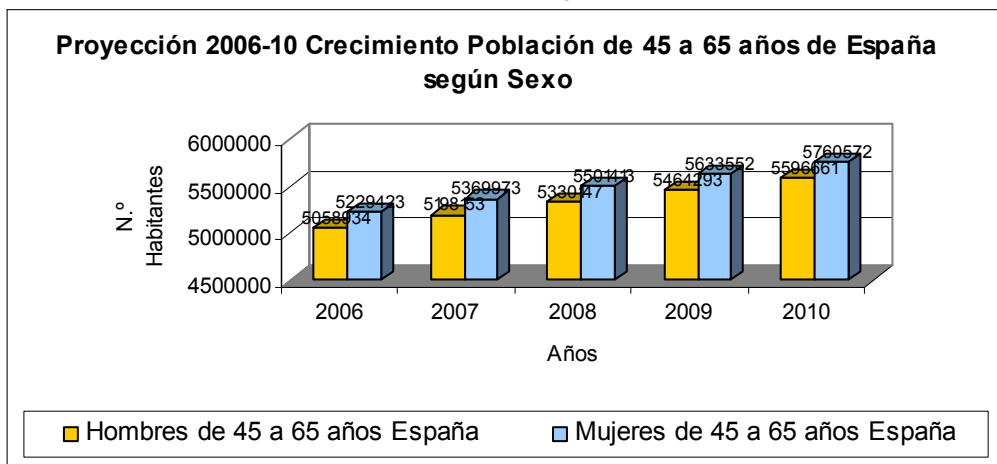
¹⁶ El *Método de Componentes*, empleado por el INE en sus proyecciones demográficas, parte de la población residente en un ámbito geográfico y de los datos observados para cada componente demográfico básico (mortalidad, fecundidad y migración), para obtener la población correspondiente a fechas posteriores bajo ciertas hipótesis sobre el devenir de esos 3 fenómenos determinantes de su crecimiento y su estructura por edades.

Centrándonos en el colectivo de interés para el estudio se puede ver que la proyección del incremento/decremento de la población de 45 a 65 años nos está mostrando una evolución positiva para los dos contextos territoriales, nacional y regional, y para ambos sexos. Así se puede observar que **el incremento de la población de 45 a 65 años adoptará un ritmo creciente**, a consecuencia de la historia de natalidad de la población.

Para finalizar decir que todo esto vendrá acompañado de un **descenso de la población más joven**.

Estas tendencias se darán tanto en Cantabria como en España, sin diferencias significativas.

Ilustración 26: Gráficos Proyección 2006-10 Crecimiento Población de 45 a 65 años de España y Cantabria según Sexo. ESPAÑA:



RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS TENDENCIAS LABORALES DE LOS/LAS TRABAJADORES/AS MAYORES DE LA ZONA ORIENTAL DE CANTABRIA

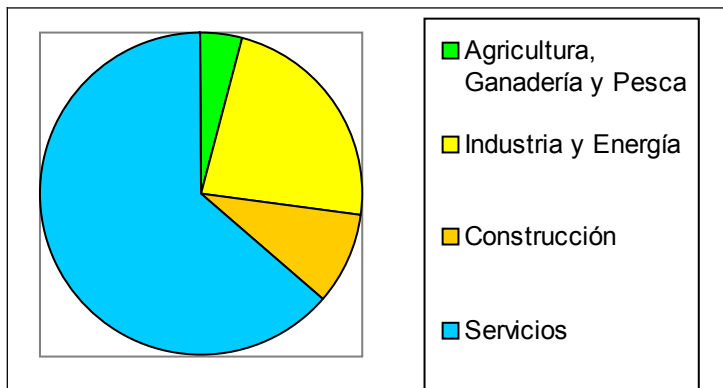
Economía y Mercado de Trabajo de Cantabria.

La estructura económica de Cantabria ha cambiado notablemente en las dos últimas décadas al compás de las tendencias experimentadas en el conjunto de España y en los principales países industrializados. De esta manera, la crisis y pérdida de empleo en la actividad industrial y la caída del sector primario de los años 80 han derivado en una creciente terciarización de la economía

Atendiendo a datos del INE se puede describir la economía de Cantabria como basada principalmente en el sector *servicios*, pero con un gran peso de la

industria y energía. Según datos del 2002 la **generación de valor añadido bruto** quedaba repartida entre sectores según muestra la siguiente ilustración.

Ilustración 37: Distribución del VAB por sector de actividad en Cantabria. 2002



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE.

Por otra parte, considerando a las **empresas activas** en Cantabria por sector económico en el 2002 se aprecia de nuevo el peso del sector *servicios*, seguidas de las dedicadas al *comercio* y a la *construcción*.

Según información del Observatorio Ocupacional del Servicio Público de Empleo Estatal¹⁷ la población económicamente activa¹⁸ de Cantabria creció desde el 2000 a diciembre de 2003 un 14%. Esta población se encontraba distribuida por sectores productivos según muestra la siguiente ilustración.

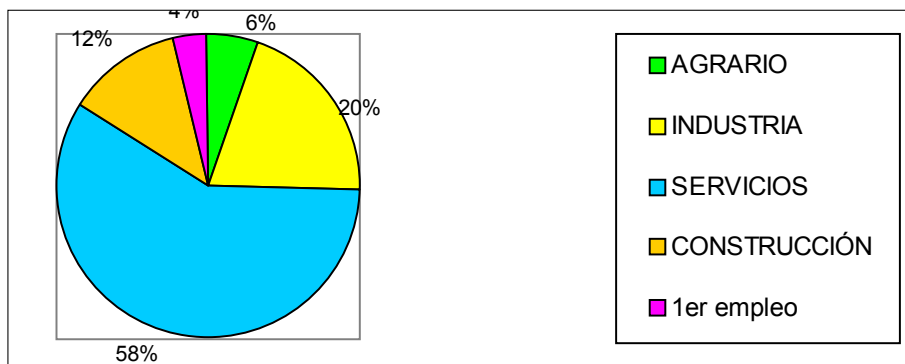
Como se aprecia, de nuevo destaca el gran peso del sector servicios, con casi el 60% de la población activa, seguido de lejos por la industria (20%) y la construcción (12%).

Yendo a la ocupación en Cantabria vemos que se reproduce un reparto de la población según sectores de actividad similar al descrito para la ocupación. Atendiendo a la variable *género de los ocupados/las* se distinguen claras diferencias entre mujeres y hombres, como el menor peso de las primeras en todos los sectores productivos a excepción del de servicios.

¹⁷ “Tendencias del Mercado de Trabajo de Cantabria, 2004”. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales e INEM.

¹⁸ Población económicamente activa es la compuesta por todas las personas de 16 ó más años que en función de su situación se clasifican en ocupados y parados (EPA)

Ilustración 41: Distribución de la población económicamente activa por sectores productivos (diciembre de 2003).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INEM

Es un hecho destacable el que la tasa de actividad de Cantabria esté por debajo de la tasa española en 2,5 puntos para el año 2004. Un fenómeno que puede motivar ese menor nivel de actividad puede ser el mayor grado de envejecimiento de la población de Cantabria unido a la menor propensión a acceder al mercado laboral por parte de las mujeres en edad activa.

El total de contratos indefinidos (ordinarios, de formación en el empleo y conversiones) sólo suponen un 8,30% de las nuevas contrataciones. Ambos datos son levemente inferiores a los a los recogidos para la media nacional.

Situación económica y laboral de la zona oriental de Cantabria.

Ya en el nivel local que ocupa la atención del presente análisis hay que comenzar especificando que las fuentes de información empleadas no son en todo momento las mismas que a nivel regional y nacional.

Dada la escasez de fuentes y las dificultades para hallar información desagregada a nivel local se han de hacer las comparaciones entre contextos con la cautela necesaria, dada esta heterogeneidad en los datos empleados.

El **sostenimiento económico** de la zona Oriental de Cantabria se fundamenta en el sector servicios y en el industrial, pero el peso de otras actividades como son la pesca y la construcción tiene un importante papel en las economías locales.

Según información del *Observatorio Ocupacional Atalaya de FOREM-Cantabria* y con un marco territorial de la Zona Oriental de esta región, que

abarca además de los municipios estudiados en el proyecto AWARE otros cercanos¹⁹ tenemos que para el año 2004:

- alrededor del 83,20% de las empresas de 3 ó más trabajadores cuentan con plantillas de 3 a 19 trabajadores y sólo un 4,20% tienen plantillas que superan los 50 trabajadores;
- las actividades económicas que mayor número de empresas aglutinan son la Industria de la Alimentación, Bebidas y Tabaco (8,7% de las empresas), Construcción (23%), Hostelería (17,2%) y Comercio al por Menor (9,4%). También tienen importancia las Actividades Inmobiliarias y la Venta-Reparación de Vehículos de Motor, el Comercio al por Mayor y la Metalurgia y Fabricación de Productos Metálicos y Comercio;
- por volumen de empleo destacan sectores como la Construcción (que ocupa al 21,72% de los empleados de la zona), la Industria de la Alimentación, Bebidas y Tabaco (16,86%), la Fabricación de Vehículos de Motor (8,13%) y la Hostelería (13,32%).

Los **sectores económicos más representativos de la Zona Oriental de Cantabria son:**

Sector Industrial

El sector industrial en Cantabria está empezando a recuperarse tras una recesión de su importancia sufrida en las últimas décadas. En cuanto a ese sector industrial de la zona Oriental de Cantabria, destaca el asentamiento de empresas de carácter multinacional en el territorio²⁰, hecho que ha influido fuertemente en la economía local, pues no sólo ha generado empleo ocupando a gran parte de la población de la zona, sino que de ellas dependen otras muchas pequeñas empresas que han ido surgiendo a su amparo. Es el caso de los sectores del metal, la mecánica y la automoción.

Las comunidades locales sufren de un modo más fuerte y directo, al tener estas grandes empresas un alto nivel de influencia en ellas, los efectos de las épocas en las que hay recortes, crisis o recensiones.

Por otra parte en cuanto a la industria local decir que tiene un gran peso aquella relacionada directamente con el sector primario (pesca), es decir de

¹⁹ Bareyo, Arnauero, Argoños, Meruelo, Hazas de Cesto, Solorzano, Barcena de Cicero, Voto, Limpias, Liendo, Guriezo y Villaverde de Trucíos.

²⁰ Robert Bosch -Fábrica Treto y Evobus Iberica son empresas de carácter multinacional que operan en la zona oriental. La primera emplea a 1.200 trabajadores y la segunda a 360 empleados.

elaboración de conservas y semiconservas. De las 60 empresas más importantes de la zona 17 se dedican a esta actividad.

Sector Primario e Industria Conservera

La zona objeto de estudio fue tradicionalmente sostenida por los sectores productivos primarios, esto es pesca, ganadería, agricultura y explotaciones forestales. Así, en la *franja litoral* la pesca era el motor de la economía local y en las *zonas de interior* primaban la ganadería, agricultura y explotaciones forestales.

Estas actividades persisten en la actualidad en diferente medida, teniendo aún importancia la pesca (y la manufactura de conservas y semiconservas a ella asociada). Su influencia no sólo ha sido económica y laboral sino que afecta en otros aspectos de carácter social, como pueden ser valores culturales locales, modos de asentamiento, reparto del tiempo, tipología de las familias, venta y comercio.

Debido al momento en el que nos encontramos es necesario hacer una breve reseña en cuanto a uno de los sectores económicos que tiene gran importancia en Cantabria²¹ y en parte de los municipios de la zona oriental estudiada, ya que es importante para la economía local. Se trata del sector pesquero, en especial de la costera del bocarte y de las actividades que esta conlleva, como son las conservas y semiconservas.

La pesca representa actualmente alrededor del 5% del PIB regional. A esto hay que añadir que más de 1.000 personas trabajan directamente en el sector extractivo y más del doble (2.000 - 2.500) lo hacen en el sector transformador, conserva y semiconserva, la mayoría de ellas en la zona oriental de Cantabria²².

Aunque los datos de pesca del 2004 son levemente mejores que los de 2003, lo que “salvó” la temporada fue el precio, y no el volumen de las capturas. De nuevo en el año 2005 la crisis se agudiza ya que se detecta un descenso brusco en las capturas²³.

En Cantabria 75 instalaciones fabriles se dedican a la elaboración de conservas, y la situación del sector pesquero las ha llevado en los últimos tiempos a emplear

²¹ El 70% de la producción nacional de conserva de anchoa está en Cantabria.

²² “Más cariño para la pesca”. *El Diario Montañés* 1-6-2005.

²³ Frente a las 203,5 TM de anchoa capturadas en Cantabria en los meses de enero a mayo de 2005 (ambos inclusive), la serie histórica 2002-2004 arroja para estas fechas una media de 11.000 TM. Hasta estas fechas los resultados de la campaña 2005 son los peores de los últimos 40 años.

materia importada, lo que aumenta sus costes y reduce la necesidad de mano de obra local. No se da una reducción del empleo, pero al basarse esta actividad en trabajadores fijos discontinuos cada ejercicio éstos trabajan menos meses. Según estimaciones del sindicato CCOO los trabajadores que hace 4 años estaban ocupados 7 meses anuales, actualmente son empleados solamente 3 ó 4 meses.

Según el ranking de las 700 mayores empresas de Cantabria elaborado por la revista *Cantabria Económica* para el año 2004 había 17 que se dedicaban a la fabricación de conservas de pescado en la zona objeto de estudio. La industria conservera es en esta zona fuente principal de empleo femenino, dando oportunidad de trabajar a un segmento de población que por razones de género, edad y nivel formativo, tiene enormes dificultades para encontrar empleos alternativos.

Con la crisis del sector se ponen en peligro estos empleos y se atisba un empeoramiento de sus ya precarias condiciones. Algunas de las alternativas o medidas de protección de este colectivo que solicitan y proponen establecer los sindicatos para superar la actual situación de crisis van en la línea de la principal temática del proyecto AWARE. Se trata de establecer un ***plan asistencial de prejubilación*** y de ***primas para la reconversión profesional***.

Los Servicios y la Construcción.

El sector servicios tiene una gran importancia no sólo en la zona oriental sino en el conjunto de la comunidad autónoma y en el contexto nacional. Algo similar sucede con la construcción, verdadero motor económico en muchos momentos. Respecto a la zona Oriental de Cantabria, con la creciente llegada a ella de población procedente de Bilbao y su área metropolitana (fenómeno ya descrito en el apartado dedicado a demografía) la zona se va transformando, no sólo a nivel demográfico y de asentamiento, sino también en cuanto a su sostenimiento económico. Así han cobrado auge sectores productivos como la construcción y los servicios y el comercio.

Estos sectores se caracterizan por ocupar a un elevado número de trabajadores, pero por otra parte los niveles de temporalidad de ellos hacen que las fluctuaciones de empleo en el mercado laboral de la zona sean muy acusadas. Por otro lado los grupos de edad a los que ocupan en mayor medida, tanto construcción como servicios, son los más jóvenes.

Turismo

El sector servicios, concretamente el subsector turístico, tiene un notable peso en la creación de empleo en la zona. En general, sigue un patrón clásico de sol y playa, arrastrando un problema generalizado como es la disconti-

nuidad de los ritmos de ocupación a la que se ve sometida debido a la fuerte estacionalidad de la demanda, concentrada de forma mayoritaria en los meses de julio y agosto. Diversas iniciativas ligadas a planes de Excelencia Turística (Laredo y Santoña) o fortalecimiento de los recursos culturales y medioambientales (en todos los municipios integrados al proyecto) tratan de crear nuevos productos y servicios turísticos que mejoren la calidad de la zona como destino preferente.

No obstante esto, una de las características diferenciales de la zona oriental con respecto a otras áreas de Cantabria, es el fuerte peso del turismo residencial de segunda vivienda y la notable ocupación de viviendas durante los fines de semana, lo cual hace difícil precisar su auténtico peso en la economía comarcal.

Las **actividades económicas** en las que hay una **mayor demanda de empleo** son las siguientes por ese orden:

1. *Industria manufacturera.*
2. *Construcción.*
3. *Inmobiliarias y alquileres.*
4. *Comercio y reparaciones.*
5. *Hostelería.*

Aquellas que acogen una menor demanda de empleo son *Personal doméstico*, *Industrias extractivas* y *Electricidad, gas y agua*.

Las características de los/as demandantes de empleo de la zona Oriental (atendiendo a las variables propuestas) y considerando que los demandantes de empleo de la zona estudiada inscritos en las Oficinas de Empleo en el año 2004, su número medio asciende a 4.160,25, siendo el 42,65% hombres y el 57,35% mujeres. Es evidente que el número de demandantes inscritos es mayor que el de parados, pues los primeros incluyen a los parados además de a otros colectivos (estudiantes, prejubilados y otros pensionistas, demandantes en mejora de empleabilidad,...).

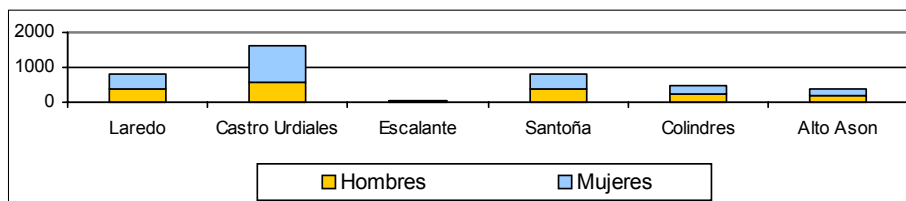
En cuanto al *nivel de estudios* de los demandantes de empleo parados destaca el peso de aquellos que tienen el título de EGB seguidos por quienes tienen el certificado de escolaridad. Esto muestra el bajo nivel de cualificación de la mayor parte de los demandantes parados de empleo. También tiene un cierto peso aquellos demandantes de empleo parados con un nivel de estudios medio, con titulaciones de BUP y FP.

En cuanto a los *grupos profesionales* en los que se ubican los demandantes parados de empleo se sitúan en cabeza los *trabajadores no cualificados*, seguidos

de lejos por *trabajadores de los servicios y trabajadores cualificados*. También tienen importancia los *administrativos* y los *técnicos*.

Si atendemos a los demandantes *inscritos por sexo* para cada municipio se obtiene la distribución representada a continuación.

Ilustración 51: Demandantes de Empleo Inscritos por Municipio y sexo, 2004.

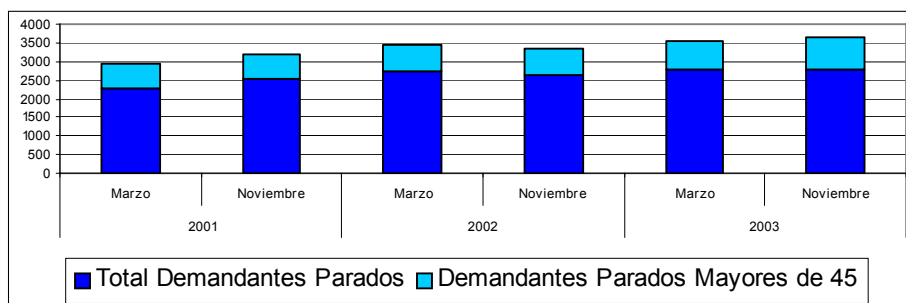


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Delegación territorial de Cantabria del Observatorio del INEM y Oficinas del Servicio Cántabro de Empleo de Castro Urdiales y de Colindres.

La evolución en cuanto a demanda de empleo de personas en paro que se puede apreciar en la zona es creciente. Para cada uno de los territorios estudiados el número de demandantes parados ha venido creciendo al menos desde el año 2001. Parte de esta tendencia puede ser explicada en función del propio crecimiento que las poblaciones han experimentado en ese periodo, pero en zonas con población en declive también se ha dado un aumento de la demanda de empleo.

Atendiendo a *la variable edad*, vemos que en los **demandantes parados** de la zona estudiada el porcentaje correspondiente a aquellos de 45 ó más años de edad siempre esté rondando el 27%. Su valor máximo se registró en noviembre de 2003, con un 28,86% de los registros, momento en el que la cifras de desempleo eran las más elevadas del periodo considerado.

Ilustración 56: Demandantes de empleo parados totales y mayores de 45 años de los municipios estudiados, 2001/03.



Fuente: Delegación territorial de Cantabria del Observatorio del INEM y Oficinas del Servicio Cántabro de Empleo de Castro Urdiales y de Colindres.

-- Por otro lado, las **ocupaciones con mayor volumen de empleo**, es decir en las que un mayor número de personas se encuentran ocupadas, se muestran en la siguiente tabla, junto con el porcentaje de trabajadores de la zona que desempeñan cada ocupación.

Tabla 27: Relación de las Ocupaciones con mayor volumen de empleo en la Zona Oriental de Cantabria, 2004.

Denominación Ocupación	% Trabajadores
Limpiador-preparador de pescado para conservas	11,28%
Técnico administrativo	5,38%
Camarero/a	4,97%
Albañil	4,65%
Peón de la construcción de edificios	3,29%
Dependiente	2,86%
Montador-ajustador de grupos mecánicos y motores en automoción	2,72%
Peón de la industria metalúrgica y fabricación de productos metálicos	2,47%
Conductor de camión (Camionero)	2,41%
Limpiador/a	2,36%
Operador de torno automático de metales (Tornero)	1,97%
Instalador electricista	1,97%
Mozo de carga y descarga almacén	1,91%
Cocinero/a	1,84%
Pintor de vehículos	1,59%
Carpintero/a	1,34%
Gerente de empresa de más de 20 trabajadores	1,32%
Auxiliar de clínica	1,04%
Maestro de educación primaria	1,02%
Embalador-empaquetador-etiquetador	1%
Fontanero/a	0,95%
Conductor de furgoneta hasta 3,5t (Repartidor)	0,93%
Auxiliar de enfermería de geriatría	0,79%
Delegado comercial	0,79%
Soldador	0,75%

Fuente: Observatorio Ocupacional Atalaya.

Así se ve claramente que las ocupaciones que a más trabajadores ocupan en la zona son: *Limpiador-preparador de pescado para conservas, Técnico administrativo, Camarero/a, Albañil, Peón de la construcción de edificios, Dependiente, Montador-ajustador de grupos mecánicos y motores en automoción, Peón de la*

industria metalúrgica y fabricación de productos metálicos, Conductor de camión (Camionero) y Limpiador/la.

Destaca la primera ocupación, *Limpiador-preparador de pescado para conservas*, por su elevado porcentaje y por la diferencia significativa con las siguientes.

Muchas de estas ocupaciones con un gran volumen de empleo se solapan, lógicamente, con aquellas que habíamos definido como las más generalizadas entre las empresas de la zona.

-- Centrándonos en la ocupación de los trabajadores *según edad*, el Observatorio trabaja con los siguientes grupos: *menos de 40 años, entre 40 y 50, entre 50 y 60 y más de 60 años*. Así, la relación de **ocupaciones donde mayor es el porcentaje de trabajadores de más de 50 años** se ve a continuación. Como información adicional aparecen sombreadas en azul las ocupaciones donde mayor es el número de trabajadores cuya edad se aproxima a la jubilación (65 años).

Tabla 28: Relación de las Ocupaciones donde mayor es el porcentaje de trabajadores de más de 50 años, 2004.

Denominación Ocupación	% Trabajadores
Gerente de empresa de productos alimenticios y bebidas (menos de 20 trabajadores)	50%
Gerente de taller de reparaciones de vehículos (menos de 20 trabajadores)	45,45%
Gerente de empresa de fabricación de productos metálicos excepto maquinaria (menos de 20 trabajadores)	40%
Gerente de empresa de construcción de maquinaria y equipos mecánicos (menos de 20 trabajadores)	40%
Gerente de empresa de servicios inmobiliarios (menos de 20 trabajadores)	36,36%
Director de hotel (de 20 ó más trabajadores)	33,33%
Gerente de empresa de comercio al por mayor (menos de 20 trabajadores)	33,33%
Jefe de comedor o maestresala	33,33%
Gerente de empresa (más de 20 trabajadores)	32,76%
Gerente de empresa de comercio al por menor (menos de 20 trabajadores)	32,26%
Director de departamento de personal y recursos humanos	28,57%
Gerente de restaurante (menos de 20 trabajadores)	27,27%
Gerente de restaurante bar (menos de 20 trabajadores)	25%
Gerente de empresa de construcción (menos de 20 trabajadores)	25%
Director de departamento de administración	23,08%
Embalador-empaquetador- etiquetador	20,45%

Denominación Ocupación	% Trabajadores
Gerente de empresa de transporte (menos de 20 trabajadores)	16,67%
Gerente de establecimiento de enseñanza (menos de 20 trabajadores)	16,67%
Gerente de empresa de servicios a otras empresas (menos de 20 trabajadores)	14,29%
Técnico en control de calidad	12,5%
Secretario/a	12,5%
Director de departamento de ventas	11,11%
Encargado de Taller (planta) fabricación de hormigón, cemento, refractarios.	11,11%
Encargado de obra de edificación	10,53%
Limpiador/a	9,62%
Conductor de camión	9,43%
Soldador	9,09%
Mecánico de mantenimiento industrial	9,09%
Delegado comercial	8,57%
Técnico superior en contabilidad	7,69%
Camarero/a de pisos (hostelería)	7,69%
Conductor de furgoneta hasta 3,5t (repartidor)	7,32%
Dependiente de panadería, pastelería y confitería	7,14%
Albañil	6,83%
Instalador electricista	5,75%
Limpiador-reparador de pescado para conservas	5,03%
Dependiente	4,76%
Peón de la fabricación de productos minerales no metálicos	3,85%
Cocinero/a	3,70%
Mecánico-ajustador del automóvil	3,45%
Peón de la construcción de edificios	3,45%
Carpintero	3,39%
Encofrador	3,33%
Técnico administrativo	2,53%
Fontanero	2,38%
Camarero/a	2,28%
Pintor de vehículos	1,43%

Fuente: Observatorio Ocupacional Atalaya.

Se observa que la mayor frecuencia de trabajadores mayores de 50 años se concentra en las ocupaciones que implican mayor grado de responsabilidad, como: *gerentes, directivos, jefes y encargados*, aunque también son visibles ocupaciones que requieren una cualificación no muy elevada.

En cuanto a *las ocupaciones que próximamente van a dejar puestos vacantes* por la jubilación de sus actuales trabajadores, destaca el hecho de que aquellas que requieren un menor nivel de cualificación tienen cierta importancia. Esto nos está mostrando diferencias ocupacionales y de nivel formativo dentro del propio grupo de trabajadores mayores.

- La siguiente tabla muestra la relación de *ocupaciones en las cuales las empresas tienen intención de generar empleo en los próximos 2 años (2005-2006)* en la zona oriental. Se recogen las ocupaciones en las que al menos 5 empresas pretenden generar empleo. En la tabla aparece el porcentaje de empresas de la zona con intención de contratar a trabajadores en esa ocupación, el número de trabajadores que se estima que van a ser contratados y el porcentaje de aumento que suponen sobre el total de ocupados en ella.

Tabla 29: Relación de las Ocupaciones con mayor volumen de empleo en la Zona Oriental de Cantabria, 2004

Denominación Ocupación	Empresas	Trabajadores	
		Número	Porcentaje
Limpiador-preparador de pescado para conservas	2,91%	187	9,86%
Embalador-empaquetador-etiquetador	0,32%	114	68,28%
Camarero/a	4,85%	84	10,05%
Dependiente	1,62%	50	10,32%
Peón de la construcción de edificios	0,65%	46	8,28%
Técnico administrativo	2,59%	38	4,22%
Instalador de tuberías de gas	0,65%	34	47,37%
Delegado Comercial	0,65%	27	20,00%
Conductor de furgoneta 3,5t (Repartidor)	0,97%	19	12,20%
Instalador electricista	0,97%	19	5,75%
Limpiador/a	0,65%	15	3,85%
Soldador	0,65%	15	12,12%
Mozo de carga y descarga, almacén	0,97%	11	5,57%
Cocinero/a	0,97%	11	3,70%
Camarero/a de pisos	0,32%	8	7,69%
Carpintero	0,65%	8	3,39%
Empleado administrativo/a (Auxiliar administrativo)	0,65%	8	6,67%
Director de ventas	0,32%	8	22,22%
Peón de la industria de la alimentación bebidas y tabaco	0,32%	4	5,00%
Pinche de cocina	0,32%	4	3,57%
Mecánico de mantenimiento industrial	0,32%	4	9,09%
Dependiente de panadería, pastelería y confitería	0,32%	4	7,14%
Peluquero/a	0,32%	4	5,00%
Recepcionista de hotel	0,32%	4	3,13%
Peón de la industria metalúrgica y fabricación de productos metálicos	0,32%	4	0,92%

Fuente: Observatorio Ocupacional Atalaya.

Resumen y valoraciones

Los datos más destacables del análisis laboral de la zona oriental que muestran a grandes rasgos cual es la situación se presentan a continuación:

- ◆ En la zona objeto de estudio durante el año 2004 hubo una media de 4.160 demandantes de empleo inscritos en las Oficinas de EMCAN.
- ◆ De ellos una media de 2.660 estaban en situación de paro.
- ◆ De los demandantes de empleo un porcentaje nada desdeñable del 31,26% eran mayores de 45 años.
- ◆ Si nos fijamos sólo en los parados ese porcentaje es del 30,60%.
- ◆ El nivel de formación es bajo, EGB y certificado de escolaridad
- ◆ La evolución del número de demandantes de empleo detectada es desfavorable, puesto que desde 2001 las cifras de demanda de empleo han ido creciendo en todos los municipios observados. Los mayores de 45 años siempre han supuesto alrededor del 27% de los demandantes.
- ◆ Los trabajadores mayores de 45 años de la zona cuentan, de forma mayoritaria, con un bajo nivel de cualificación, lo cual coincide con el tipo de empleo que la actividad económica de la zona oriental les ofrece: un empleo estacional y que no precisa un elevado nivel de especialización.
- ◆ Del total de contrataciones registradas en la zona durante el año 2004 un 15,25% corresponden a trabajadores de 45 ó más años.
- ◆ Los nuevos contratos más comunes de este grupo de trabajadores mayores son *Eventual Circunstancias de la producción, Obra y Servicio e Interinidad*. Esto nos muestra su carácter inestable.
- ◆ En cuanto a grupos de ocupación, los trabajadores mayores se concentran en aquellas para las que se requiere cierto grado de responsabilidad.
- ◆ Pero las nuevas contrataciones (2004) de trabajadores mayores se concentraron en ocupaciones de bajo nivel educativo y de carácter manual (como son Matarifes y Trabajadores de Ind. Cárnicas y Pescado, Peones Ind. Manufacturera, Personal Limpieza Ofic. /hoteles, Albañiles/Mam-posteros).

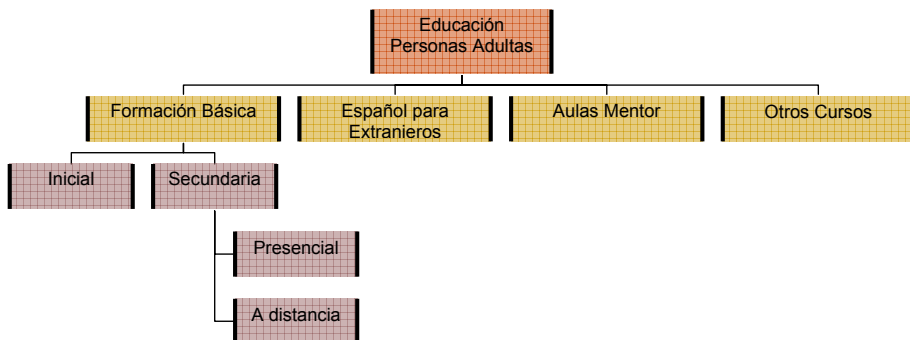
RESULTADO DEL ANÁLISIS DE LA OFERTA Y LA DEMANDA FORMATIVA EN LA ZONA ORIENTAL DE CANTABRIA

Enseñanza Específica para Adultos

Además del *sistema español de Formación Profesional*, compuesto por la *formación profesional reglada o inicial*, la *formación ocupacional* y el *sistema de formación continua* ya descritas, la oferta formativa para adultos se compone

principalmente de otras *enseñanzas específicas* que quedan recogidas en la ilustración siguiente y que pasamos a describir.

Ilustración 61: Organización del Sistema de Enseñanzas Específicas para Adultos.



Además de las enseñanzas que quedan recogidas en la anterior imagen, hay otro tipo de formación de especial interés para las personas adultas:

- ◆ Oferta educativa de las Aulas Municipales en colaboración con la Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria;
- ◆ Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

A modo de resumen puede decirse que existen *dos modalidades de enseñanza en la educación de personas adultas*, la **enseñanza presencial** y la **enseñanza a distancia**.

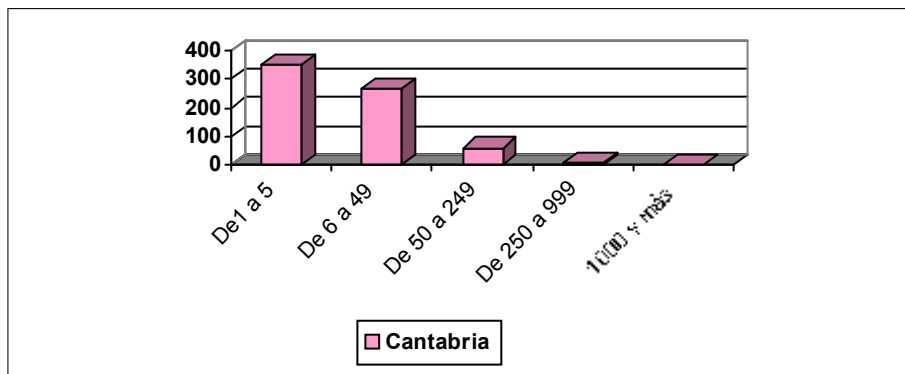
Formación continua en las empresas.

Por *sectores de actividad*, la formación continua se concentra en la *Industria* y en la categoría *Otros Servicios*, tanto a nivel nacional como regional, algo que corresponde a la estructura económica descrita para los dos contextos.

Tabla 37: Número de trabajadores/as participantes en Formación Continua según Sector de Actividad (2001)

	Agricultura	Industria	Construcción	Comercio	Hostelería	Otros Servicios
Cantabria	9 0,1%	3.741 36,0%	375 3,6%	1.520 14,6%	646 6,2%	4.101 39,5%
España	15.118 1,4%	331.545 31,4%	27.527 2,6%	159.547 15,1%	72.197 6,8%	450.254 42,6%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo.

Así la tasa de cobertura de las empresas²⁴ según ámbito territorial en agosto de 2003 era de 4,6% para el caso de Cantabria, situándose entre los valores medios de las diferentes Comunidades Autónomas. La tasa de cobertura media de España es del 5%. En estos datos hay que tener presente que el tejido empresarial de Cantabria está compuesto por un elevado número de pymes y micropymes.

Se puede inferir que la situación de la Zona Oriental con respecto a la formación continua no puede diferir mucho de aquella descrita para el contexto regional. Con todo, dada la falta de información más actualizada y con un nivel de detalle que llegue a lo local, debemos leer estos datos con cautela.

Otros Recursos Formativos.

Los trabajadores mayores pueden acceder a otro tipo de recursos formativos que en principio no están destinados específicamente a ellos como colectivo preferente. A continuación se pasa a enumerar y describir brevemente algunos de ellos.

Existen **recursos municipales de formación** a los que las personas mayores también tienen acceso. Se trata de las acciones formativas que los propios Ayuntamientos desarrollan:

- ◆ bien a través de medios propios, como es el claro ejemplo del Plan Formativo Anual del Ayuntamiento de Castro Urdiales que para el año 2004/05 ha contado con una oferta de alrededor de 25 cursos diferentes;
- ◆ bien mediante convenios de colaboración con otros organismos como el Gobierno de Cantabria;

²⁴ Porcentaje de empresas participantes en el sistema de Formación Continua sobre el total de empresas en cada Comunidad Autónoma.

-
- ◆ también la formación ofrecida puede provenir de proyectos en los que los diferentes ayuntamientos participan.

Hay otro tipo de acciones como son los **Talleres de Empleo** a las cuales las personas mayores tienen acceso. Actualmente está vigente en la zona oriental el Taller de Empleo de Educación Ambiental en el municipio de Castro Urdiales.

Las **Universidades** que se ubican en Cantabria desarrollan actuaciones complementarias a su normal actividad en sedes ubicadas en la zona oriental de Cantabria. Esto es:

- ◆ la Universidad de Cantabria desarrolla gran parte de sus Cursos de Verano en Laredo;
- ◆ la Universidad Nacional de Educación a Distancia a través de su Centro Asociado en Cantabria imparte diversos Cursos de Verano en Santoña.

Otros recursos de interés a mencionar en el presente informe son:

- ◆ El CIEPF, Centro de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de Laredo, perteneciente a la Consejería de Educación, que realiza actividades formativas para sus trabajadores.
- ◆ La Universidad Nacional aulas de la Tercera Edad, UNATE, tiene sede en la zona estudiada, en Laredo. Ofrece formación a personas de 50 ó más años.
- ◆ La Escuela Oficial de Idiomas (EOI) con sede en Laredo, en el año 2002 ofrecía los 6 niveles de Inglés, 4 niveles de Francés y 3 niveles de Alemán.
- ◆ Los Centros Avanzados de Comunicaciones ofrecen formación en Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Dentro de la Red de Centros Avanzados de Comunicaciones se encuentran diversos municipios de la zona oriental de Cantabria, como son Laredo, Castro Urdiales, Colindres, Santoña, Escalante, Rasines, Ramales de la Victoria y Ampuero.
- ◆ Las Casas de Cultura de los diferentes Ayuntamientos también ofrecen cursos, talleres y otras actividades formativas.

Para el contexto regional los datos sobre edades de los alumnos tienen un nivel de desagregación suficiente que sólo nos permite concluir que de los 1.508 alumnos formados en el año 2003, de los cuales el 44,76% eran hombres y el 55,24% mujeres, 308 tenían 35 ó más años (39,28% hombres y 60,72% mujeres).

En la Zona Oriental de Cantabria la formación ocupacional desarrollada durante el año 2004 queda resumida en el siguiente cuadro de datos, que recoge información de los alumnos de 45 ó más años.

Tabla 35: Especialidades Formativas de la Zona Oriental y N.º de Alumnos >=45 años. Año 2004.

	Alumnos >=45 años
<i>Idiomas</i>	3
Inglés Atención al Público	1
Inglés Gestión Comercial	2
<i>NTIC</i>	29
Aplicaciones informáticas de gestión	2
Lenguajes de programación	0
Téc. Sistemas Microinformática	1
Ofimática	17
Iniciación a la red Internet	9
<i>Sector alimentario</i>	1
Ayud. Conser. de Pescado	0
Téc. Seniconservas de Pescado	1
TOTAL Alumnos >=45 años	33

Fuente: SPEE- INEM.

La oferta formativa de la zona se concentra en especialidades de carácter genérico, como son los idiomas y las Nuevas Tecnologías. A pesar de que también se ofertan cursos de una temática más específica, dedicados al sector agroalimentario de gran peso en la zona, las acciones formativas más reclamadas son las relativas a Nuevas Tecnologías, tanto para el tramo de edad de 45 ó más años, como para el total.

La evidencia de que existen crecientes dificultades en la recluta de alumnos en el área estudiada, se atribuye a la progresiva disminución del desempleo desde las instancias responsables de la Formación Ocupacional. De hecho, actualmente no se tiene muy en consideración la selección a partir de colectivos preferentes ni existe ningún tipo de discriminación debido a la progresiva disminución de la demanda de formación y los problemas que se tienen para organizar un curso con el número de alumnos mínimo. Es decir, los trabajadores de más edad a pesar de ser un colectivo con características y necesidades propias y muy concretas no se reconoce como tal por lo que los recursos destinados específicamente a ellos son prácticamente inexistentes.

Resumen y Valoraciones.

La formación por lo general no está pensada, diseñada ni dispuesta para las personas de mayor edad, puesto que las metodologías usadas, la disposición de los tiem-

pos de formación y otras características de la gran mayoría de acciones formativas no considera las especiales circunstancias de este colectivo, ya sean activos o parados.

Los niveles formativos de las personas de más edad son inferiores a los de la población más joven. Aunque los niveles de educación en general han venido mejorando mucho los últimos años, en especial en el contexto nacional y autonómico, es precisamente la población mayor la que aún presenta unos menores niveles educativos.

Si a este aspecto añadimos la rapidez en la obsolescencia de sus cualificaciones, tenemos un panorama que nos muestra la difícil realidad de este colectivo, en cuanto a su reciclaje continuo y a su adaptación a las nuevas y cambiantes necesidades del mercado laboral.

La oferta formativa específica para personas de 45 ó más años se centra especialmente en la Formación Específica para Adultos, ya que la Formación Profesional no considera a este colectivo de personas como un grupo prioritario a atender.

Con todo, en cuanto a Formación Profesional Ocupacional hay que recordar que el 15,22% del total de alumnos formados en España durante el 2003 tenían una edad que superaba los 40 años. En Cantabria un 20% de los 1.508 alumnos formados en 2003 tenían 35 ó más años. Ya en la Zona Oriental de Cantabria la formación ocupacional desarrollada durante el año 2004 fue aprovechada por 33 alumnos mayores de 45 años (alrededor del 9% del total de alumnos), la mayoría en especialidades relacionadas con la informática.

Respecto a Formación Continua los datos disponibles no se refieren a la zona oriental y no son muy actuales (2001), pero nos indican que la tasa de formación de mayores de 45 años en Cantabria fue superior a la nacional (22,5%), que se concentra en el sector Industrial y en Servicios (excepto hostelería y comercio) y que tiene especial peso en las empresas de menor tamaño.

La oferta de Formación Específica para Adultos en la zona estudiada abarca múltiples enseñanzas (*Formación Básica, Español para Extranjeros, Aulas Mentor,...*) destinadas a población mayor. Los niveles detectados de alumnos mayores de 45 años son amplios y se concentran en cierto tipo de estudios no orientados directamente al empleo. Es considerable la participación de las mujeres en este tipo de formación.

La demanda de formación por parte de la población de más edad en la zona oriental de Cantabria es más fuerte en cuanto a *Formación Específica*

para Adultos que en cuanto a *Formación Profesional*. Este aspecto nos está mostrando cómo el interés de estas personas mayores por la formación está más orientado hacia la educación en sí y la ocupación y entretenimiento que hacia aquella destinada a mejorar las competencias y capacidades relacionadas con el empleo y el mundo laboral.

WORK PHASE 2

Approcci e strategie formative per promuovere l'apprendimento degli adulti



*Principi guida per la formazione
degli adulti over 45*

INDICE

PREMESSA	207
INTRODUZIONE	209
1. LA POPOLAZIONE DI RIFERIMENTO: GLI OVER 45	213
1.1 Caratteristiche socio-demografiche degli over 45 in Italia.....	217
2. LA PROGETTAZIONE COME PROCESSO DECISIONALE	223
3. IL CONTESTO E L'ORGANIZZAZIONE ISTITUZIONE PROPONENTE	226
3.1 Analisi della situazione di partenza	227
3.2 Analisi dei bisogni dell'organizzazione/istituzione.....	229
4. I DESTINATARI DELLA FORMAZIONE E I LORO BISOGNI SPECIFICI.....	231
4.1 L'analisi dei bisogni degli utenti.....	232
4.2 Caratteristiche e tipologia di utenti.....	234
5. GLI OBIETTIVI E I CONTENUTI DELLA PROPOSTA FORMATIVA	237
5.1 Gli obiettivi formativi	237
5.2 Le tassonomie degli obiettivi.....	238
5.3 I contenuti	242
6. PROCESSI DI APPRENDIMENTO E FORMAZIONE DEGLI ADULTI	245
6.1 Apprendimento centrato sul soggetto che apprende	246
6.2 Il docente, l'operatore di FP e il tutor come supporto all'apprendimento adulto.....	250
6.3 Modalità di approccio alle caratteristiche dell'apprendimento adulto.....	251
7. METODI DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO	254

7.1	Gli strumenti	255
7.2	Utilizzare le metodologie di apprendimento individualizzato: cosa, quando, chi decide e come.....	262
7.3	Valutazione e accertamento	263
8.	MODELLI DI INTERVENTO	266
8.1	Metodologie di tipo partecipativo	266
8.1.1	<i>Circoli di studio e apprendimento collaborativo</i>	266
8.1.2	<i>Apprendimento per contratto</i>	276
8.2	Metodologie della scoperta.....	278
8.2.1	<i>I casi di studio</i>	278
8.2.2	<i>I focus group</i>	280
8.3	Creazione di spazi liberi per la produzione di saperi	284
8.3.1	<i>Open Space Technology</i>	284
8.4	Procedimenti metacognitivi e autoriflessivi.....	288
8.4.1	<i>Il racconto autobiografico</i>	288
8.4.2	<i>Il metodo Feuerstein</i>	293
8.5	La valutazione dei livelli di partenza.....	296
8.6	Laboratorio di apprendimento per gli adulti	298
9.	LE SOLUZIONI DIDATTICHE PER INTEGRARE FORMAZIONE IN PRESENZA E FORMAZIONE A DISTANZA.....	303
9.1	Paradigmi didattici	304
9.2	Materiali didattici e selezione delle risorse.....	306
9.3	Misure di sostegno alla didattica	309
9.4	Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per la formazione a distanza.....	312
9.5	Analisi di un caso concreto. La formazione mista all'Università di Trento	317
9.6	L'erogazione e la valutazione dei percorsi formativi	322
10.	VALORIZZARE E VALIDARE LE COMPETENZE ACQUISITE IN CONTESTI NON FORMALI E INFORMALI	325
10.1	Competenze acquisite in contesti non formali e informali	326

10.1.1 <i>L'impegno in Europa</i>	327
10.1.2 <i>Gli standard</i>	329
10.1.3 <i>I moduli</i>	331
10.2 Valutazione e strategie di validazione.....	334
10.2.1 <i>Raccolta di elementi di prova</i>	334
10.2.2 <i>Documentazione</i>	335
Allegato A Gli over 45 della provincia di Trento	337
Allegato B Riflessione operativa sulla formazione per i lavoratori maturi.....	343

PREMESSA

Questo documento ha la funzione di proporre alcuni principi metodologici che siano in grado di guidare, da un punto di vista andragogico e didattico, i formatori ed i docenti nella progettazione e nello sviluppo di percorsi formativi rivolti ad individui, di età adulta, che abbiano maturato una significativa esperienza di lavoro e di vita. Tali principi, quindi, vanno collocati esclusivamente nell'ambito di questa finalità; di conseguenza non possono essere assunti come riferimento per la definizione di iniziative a sostegno dell'occupabilità di lavoratori adulti, in cui la formazione, ove presente, rappresenta solo uno dei possibili strumenti a cui si può ricorrere.

I principi presentati, denominati Principi guida proprio per il loro carattere orientativo, sempre per mandato progettuale, hanno anche la funzione di rappresentare parte del materiale didattico che sarà utilizzato nella fase di formazione degli operatori del sistema formativo e dell'istruzione nella provincia di Trento e nel comprensorio territoriale della Municipalità di Laredo (Spagna).

È bene precisare che i Principi guida devono essere contestualizzati, cioè devono essere costantemente riferiti e adattati al contesto in cui nasce e si sviluppa l'azione formativa. Proprio per questo motivo il modello di progettazione formativa cui ci si è ispirati, è di tipo *hadocratico* o contingente, cioè un approccio che assegna un'importanza decisiva alla dimensione contestuale, all'elemento contingente e di conseguenza prevede che per ogni fase del processo di progettazione, che va concepito e inteso come un processo circolare e non lineare, vengano indicate le variabili in gioco, alcune delle soluzioni possibili e significativi elementi di criticità.

È opportuno ancora avvertire come dall'esame della letteratura e delle esperienze sull'argomento, condotto dal gruppo di progetto, emerge una sostanziale situazione di stallo nelle elaborazioni specifiche sull'argomento. Una condizione che probabilmente ha una origine di tipo strutturale: le esperienze realizzate nel settore della formazione degli adulti, in una logica di *life span*, non sembrano sinora aver accumulato quel *corpus* di evidenze empiriche che consenta la costruzione di teorie e di modelli operativi. Di conseguenza, in assenza di teorie che spieghino e orientino l'azione, si è ritenuto opportuno procedere secondo un approccio di tipo induttivo. In questa prospettiva è maturata la scelta di coinvolgere i partecipanti all'azione formativa della WP4, in quanto testimoni del fenomeno in questione, in una fase di costruzione di significati e di soluzioni a partire dalla loro esperienza. Naturalmente il prodotto di questo processo di costruzione condivisa non potrà essere oggetto di generalizzazione in quanto determinato da elementi provenienti da contesti particolari. Il gruppo di progetto è stato particolarmente attento a individua-

re, durante tutta la fase di formazione, gli elementi ricorrenti che possiedono carattere di esemplarità e quindi hanno potuto essere valorizzati adeguatamente nella stesura definitiva dei Principi guida.

I Principi guida presentano, in determinati casi, alcune indeterminatezze di tipo operativo riguardanti le metodologie didattiche. Infatti, nel caso in cui si vogliono applicare alcuni principi operativi a casi concreti, può essere estremamente difficile, se non impossibile, fare riferimento a situazioni di omogeneità nelle condizioni psico-socio-culturali dei destinatari. Le caratteristiche dei componenti di un gruppo, anche piccolo, di adulti in formazione possono infatti differenziarsi enormemente tanto da non consentire un approccio didattico univoco.

Da quanto detto risulta quindi opportuno raccomandare molta cautela nell'individuazione delle strategie didattiche e comunicative da adottare nei percorsi di formazione degli adulti. È necessario evitare il rischio di enfatizzare categorizzazioni e classificazioni basate rigidamente su criteri anagrafici (fasce d'età) o sociali (occupati, in mobilità, in riqualificazione, disoccupati ecc.). Infatti, se da un lato è molto probabile che i gruppi di adulti in formazione si definiscano in base al criterio riguardante la condizione lavorativa (occupati, in mobilità, in riqualificazione, disoccupati ecc.), dall'altro è anche molto probabile che per quanto riguarda le altre variabili in gioco (età, livello culturale, posizione sociale, condizioni psico-fisiche ecc.) tali gruppi presentino una grande eterogeneità. Questo consiglia ai progettisti e ai formatori una grande prudenza nella scelta e nell'attuazione delle soluzioni metodologiche più adeguate. È proprio per questo motivo che i principi guida intendono proporre dei "suggerimenti" ma non vanno oltre, ed è per questo stesso motivo che si è scelto di non proporre un *vademecum* metodologico all'interno di questi principi ma un repertorio di soluzioni possibili.

INTRODUZIONE

Ogni situazione formativa deve essere pensata come un sistema costituito da un numero considerevole di elementi interagenti. Per questo motivo progettare un percorso formativo non è mai un'impresa facile. Quando si opera con soggetti diversi, che hanno una storia personale e formativa specifica, in contesti socioculturali caratterizzati da un grande numero di fattori, la complessità è un elemento ineludibile che condiziona fortemente l'azione progettuale.

Per progettare un intervento formativo si possono considerare diversi tipi di approccio metodologico. Un primo approccio è quello di tipo lineare che consiste nel procedere passo dopo passo, individuando cioè le relazioni causali tra gli elementi individuati e procedendo secondo una sequenza lineare di azioni: analisi del contesto, individuazione dei bisogni di formazione, definizione delle mete, formulazione degli obiettivi, selezione dei contenuti, scelta delle metodologie didattiche e delle tecnologie, erogazione del servizio formativo, valutazione dei risultati. Un secondo approccio è quello di tipo sistemico che considera le situazioni reali come la risultante di diversi fattori, molti dei quali concorrono contemporaneamente a far sì che si ottenga un certo risultato. Secondo questo approccio, che considera la complessità del reale, è necessario prendere in esame e analizzare ambiti diversi della realtà. Un ultimo approccio da considerare è quello cosiddetto *ad hoc* per il quale è possibile trovare soluzioni *ad hoc* per *alcuni* problemi, in *determinati* contesti e a *certe* condizioni; tali soluzioni, naturalmente, dimostrano la loro efficacia nel contesto per il quale sono state concepite e non necessariamente in altri contesti. Secondo questo approccio non esiste un modello progettuale o una scelta didattica valida a priori ma esistono ipotesi di soluzioni possibili per risolvere singole situazioni, caso per caso. La presente bozza di linee-guida si ispira proprio a quest'ultimo approccio, pur senza ignorare alcuni elementi significativi degli altri due.

Progettare interventi formativi significa assumere decisioni funzionali al perseguimento dello scopo prefissato (o che si definisce nel corso dell'azione); per far sì che ciò avvenga nel migliore dei modi è necessario avere informazioni dettagliate sul contesto, sugli utenti e sugli obiettivi da perseguire. La raccolta di informazioni relative alle variabili che intervengono nel contesto in cui si vuole operare è una fase fondamentale di qualsiasi processo progettuale. Una variabile è un'entità che può assumere diversi valori in un certo insieme. Misurare una variabile significa definirne il valore in un determinato insieme possibile. Variabili quantitative sono quelle la cui misura si esprime in una quantità definita, come, per esempio, il numero di allievi e di formatori coinvolti in un intervento formativo. Le variabili qualitative sono quelle la cui misurazione esprime il grado di apprezzamento di una certa qualità, per

esempio la competenza alfabetica di un determinato gruppo di individui. La natura delle variabili può essere molteplice così pure la differenziazione interna in gradi e strati che possono passare dalla pura nominalità alla più stretta ordinalità e cardinalità. Possono così esservi variabili dicotomiche, che possono assumere solo due valori (per esempio, servizio di tutor presente/assente, alfabeto/analfabeto, occupato/disoccupato). L'individuazione delle variabili in gioco e la determinazione del loro valore costituiscono la base del processo progettuale; entrambe queste azioni (individuazione delle variabili e assegnazione di un valore) attribuiscono al processo di insegnamento/apprendimento da un lato quella intenzionalità e quella sistematicità che lo allontanano dalla casualità e dalla estemporaneità che spesso lo hanno caratterizzato nel passato e dall'altro la personalizzazione dell'azione formativa (adattamento alle caratteristiche specifiche dell'utenza).

Per questo è necessario sapere quali variabili misurare e quali variabili determineranno il risultato della formazione. Gli stessi risultati dell'azione formativa saranno variabili dipendenti, cioè effetti di altre variabili di tipo indipendente. Le variabili indipendenti, che costituiscono le cause di un processo, possono essere manipolate da chi progetta l'intervento formativo per ottenere i risultati attesi (per esempio, introdurre una nuova metodologia o una nuova tecnologia, aumentare o diminuire il numero di partecipanti). Tuttavia, esistono alcune variabili indipendenti, dette variabili assegnate, che sono predeterminate e pertanto non possono essere modificate perché la loro natura è esterna al contesto di formazione. Per esempio, le risorse culturali presenti in un determinato territorio costituiscono variabili assegnate e pertanto non modificabili ai fini dell'azione che si vuole progettare. Le variabili assegnate, perciò, costituiscono dei vincoli per l'azione progettuale.

Se, per esempio, un'attività di formazione viene progettata grazie a fonti di finanziamento pubblico il costo e le relative modalità di spesa costituiranno variabili assegnate, cioè vincoli che condizioneranno la progettazione. Le rigide modalità di rendicontazione delle spese che devono essere seguite da chi accede a finanziamenti pubblici, nazionali o comunitari, costituiscono dei vincoli diversi rispetto a quelli che si presentano davanti a chi dispone di finanziamenti privati.

Una variabile non è dipendente o indipendente a priori, ma lo è rispetto ad un determinato momento e ad un determinato contesto. Per esempio, alcune conoscenze specifiche possedute da un gruppo di individui sono variabili dipendenti perché risultanti da un determinato percorso formativo, ma sono variabili indipendenti se le si considera prerequisito di un'ulteriore azione formativa.

Per progettare un intervento formativo è necessario innanzitutto conoscere e misurare variabili di contesto assegnate, che costituiscano vincoli all'azione formativa. Tra queste troviamo le variabili demografiche, cioè i dati quanti-

tativi sulla popolazione di riferimento, quelle socioculturali, cioè le caratteristiche sociali e culturali della popolazione ed infine quelle socioeconomiche, cioè le caratteristiche economiche ed occupazionali.

L'analisi delle variabili di contesto deve riguardare non solo i vincoli ma anche le opportunità/possibilità, cioè le variabili indipendenti che è possibile modificare per ottenere i risultati attesi.

Variabili di contesto	Vincoli	Variabili assegnate	<ul style="list-style-type: none"> - demografiche - socioculturali - socioeconomiche 	<ul style="list-style-type: none"> - struttura produttiva - risorse culturali - provenienza geografica - ...
	Possibilità	Variabili indipendenti	<ul style="list-style-type: none"> - didattiche - di struttura - del personale 	<ul style="list-style-type: none"> - risorse didattiche - strutture edilizie a disposizione - qualificazione professionale degli insegnanti

Oltre alle variabili di contesto è necessario analizzare le variabili relative agli utenti. Queste possono essere suddivise in variabili cognitive, affettive e socioculturali. È necessario analizzare le caratteristiche iniziali degli utenti, in termini di competenze e atteggiamenti, e i loro bisogni formativi. È importante sottolineare che alcune variabili relative agli utenti, in taluni casi possono essere considerate come indipendenti e non assegnate perché su di esse è possibile intervenire. Se gli utenti di un certo percorso formativo non sanno usare internet e questa competenza costituisce prerequisito per la successiva azione formativa si potrà organizzare un percorso preliminare di tipo compensativo per colmare tale mancanza (il cosiddetto modulo 0).

Solo dopo aver individuato e misurato tutte le variabili in gioco si potrà arrivare alla scelta della soluzione didattica più adeguata per svolgere l'intervento formativo.

Il lavoro di progettazione, dunque, consiste nell'individuare le variabili in gioco, nel distinguere quelle assegnate da quelle indipendenti, nell'assegnare loro un valore, infine, nel renderle compatibili con quelle già assegnate (rispetto dei vincoli) e coerenti con i gli obiettivi che si vogliono conseguire (risultati attesi).

È tuttavia evidente che una corretta attività progettuale deve sempre aver presente il cosiddetto "principio di realtà" che spesso obbliga a considerazioni di tipo non lineare e che può anche essere contraddittorio rispetto all'analisi per variabili. Il processo per variabili richiama, inevitabilmente ed ineludibilmente, a processi di tipo lineare e razionale che aiutano a ridurre gli elementi di complessità e a fondare i processi decisionali ma, nello stesso

tempo, rappresentano una riduzione del principio di complessità che caratterizza ogni processo sociale incluso quello formativo. Il principio *adhocratico*, infatti, impone di considerare la propria rappresentazione della realtà attraverso variabili, come una delle visioni possibili tra quelle disponibili nei processi relazionali di rappresentazione sociale presenti dentro o fuori quel contesto. In altre parole anche il processo di analisi è un processo di costruzione sociale che, se non verificato attraverso processi di negoziazione e confronto con più punti di vista, può risultare inefficace ai fini della realizzazione delle attività corsuali da progettare.

1. LA POPOLAZIONE DI RIFERIMENTO: GLI OVER 45

Aspetti sociali

I contributi più recenti riguardanti la popolazione adulta over 45 mettono in evidenza alcuni fenomeni che tuttavia vanno considerati alla luce delle rappresentazioni sociali ricorrenti nei media e nella letteratura soprattutto di tipo economico:

- a) significative maggiori difficoltà di accesso all'occupazione dei disoccupati più anziani;
- b) maggiore probabilità dei lavoratori più anziani ad essere espulsi precocemente dal mercato del lavoro;
- c) offerta estremamente limitata di opportunità formative rivolta ai lavoratori anziani.

Occorre tenere a mente che il problema della attivazione degli over 45 sarà in futuro sempre più importante. Se si tiene conto, infatti, della “stagnazione” dell'età dei lavoratori in Europa, i giovani lavoratori saranno sempre di meno rispetto ai più adulti. Affrontare il problema dei lavoratori over 45 anni pertanto non significa intervenire su quelli che sono anziani oggi, ma sperimentare soluzioni e strumenti che saranno sempre più necessari negli anni a venire.

Il fenomeno è evidente a livello dell'Unione europea nel suo complesso, ed esprime dei connotati di relativa maggiore accentuazione in Stati membri proprio come l'Italia, in quanto nel nostro paese la situazione è resa più complessa dal forte squilibrio che si registra nel rapporto tra giovani e vecchie generazioni, dalla scarsità di opportunità formative rivolte alla popolazione adulta in genere e dalla carenza di innovazione che caratterizza il sistema produttivo. Condizioni cui non appare sfuggire la provincia di Trento come emerge con evidenza dai risultati delle analisi ed indagini di campo realizzate nella working phase 1 di questo stesso progetto.

I molti studi condotti sul tema dell'attivazione dei lavoratori adulti concordano su un punto: la necessità di sviluppare interventi formativi mirati a questi target, pensati ed attuati secondo modalità attente alle esigenze specifiche di questa popolazione.

In Italia, coerentemente con quanto riferito nella letteratura in ambito cognitivo (Salhouse 1994, Warr, 1994, 2001, Warr 2001) il consolidamento della cultura del *life long learning* sembra portare come conseguenza la eliminazione, almeno in via di principio, del limite di età per colui/colei che apprende. Infatti se da un lato è possibile osservare un calo delle abilità cognitive

connesso con il crescere delle età, dall'altro è osservabile una capacità notevole da parte dei lavoratori maturi di mantenere alto il livello delle loro *performance* lavorative connesse con più limitati e mirati interventi di formazione. In tal senso è positivo l'incremento della fruizione di opportunità di formazione nei CTP (Centri Territoriali Permanenti), nelle Università della terza età, nei corsi attivati da associazioni, enti locali, ed anche, seppure in misura molto minore, nelle iniziative di formazione continua nei luoghi di lavoro.

Come è già stato evidenziato nella prima fase del progetto AWARE, nella provincia di Trento sia il Fondo sociale europeo a partire dal 2003 con l'attuazione dei *voucher* formativi sia la legge per la formazione continua finanziata dal Ministero del Lavoro (L. 236) hanno posto i lavoratori anziani tra i *target* prioritari cui indirizzare gli interventi formativi. Nonostante ciò, non si può certo ancora affermare, come risulta sempre dalle rilevazioni condotte sul territorio nell'ambito di AWARE, che si sia finora affermata una specifica strategia andragogica ed una elaborazione di procedure finalizzate all'apprendimento specificamente rivolta a questo target di popolazione. Soprattutto appare carente l'idea di un approccio di sistema a questa nuova domanda latente di formazione da parte di tutti gli interlocutori del processo economico ed occupazionale.

Si fa presente che la formazione per gli over 45 si può articolare su tre distinte prospettive:

- 1) riabilitazione di svantaggi dovuti, tra l'altro, anche all'invecchiamento;
- 2) fruizione culturale del tempo libero (nel senso che questa popolazione, se sta fuori dal lavoro, ha un problema di impiego del tempo);
- 3) iniziative di formazione permanente e continua per adulti (qui adulto significa non studente, ma non identifica target specifici per età).

Di queste solo la prima prospettiva sembra in parte tarata su necessità di popolazioni in "invecchiamento", ma comunque solo in una logica di ricostruzione e recupero di deficit, non certo di potenziamento e promozione di abilità; le altre due prospettive sono contenitori generalisti, cui l'over 45 deve adattarsi.

Aspetti connessi all'apprendimento

Molti studiosi concordano nel ritenere il concetto di *educazione adulta* alquanto impreciso in quanto accorpa, senza distinguerle, situazioni di vita molto diverse. Per ovviare a questo problema appare allora utile analizzare approcci che distinguano nell'arco di vita degli individui diverse fasi di sviluppo (il cosiddetto *life span development*) le quali raccolgono età specifiche, caratterizzate da particolari "eventi normativi".

Gli approcci che si basano sullo sviluppo del *life span* studiano dunque i processi di apprendimento ed assumono come indicatori della specificità delle diverse fasi del *life span* il progressivo cambiamento di obiettivi, finalità e strategie.

Gli studi sono diversi e costruiti con diverse metodologie, tuttavia arrivano ad una rappresentazione comune, che articola il *life span* development in nove fasi:

- a) *fino ai 20 anni* - distacco progressivo dagli orientamenti familiari,
- b) *dai 21 ai 29 anni* - identità adulta provvisoria, decisione sullo stile di vita, formazione di identità occupazionale,
- c) *transizione ai 30 anni* - esplorazione di possibilità alternative rispetto a quanto definito nella fase precedente, definizione di relazione da adulto con i parenti,
- d) *stabilizzazione dei 30 anni* – si solidifica il senso di sé, aumenta l’attaccamento alla nuova famiglia, avviene l’abbandono di figure di mentore,
- e) *transizione dei 40 anni (metà vita)* - si rivaluta il sogno della prima metà della vita, si ristrutturava la prospettiva del tempo, la stabilizzazione dei significati, l’espansione delle relazioni: dopo la scelta si sviluppa l’accettazione di sé, si mantiene la crescita e la flessibilità emotiva e intellettuale,
- f) *ristabilizzazione* (tra la metà dei 40 e la metà dei 50 anni),
- g) *preparazione al pensionamento* (verso la fine dei 50 anni e metà dei 60 anni) sviluppare relazione tra adulti e giovani, preparare la fine del ruolo lavorativo, sviluppare forme esterne di auto stima,
- h) *periodo della giovane vecchiaia* (metà 60 anni e primi anni dopo i 70) esplorazione dell’uso del tempo libero, consolidamento del senso di sé mantenendo la salute, il reddito, le relazioni sociali, gli attaccamenti emotivi ecc.,
- i) *periodo della vecchiaia* (dalla fine dei 70 anni), auto accettazione, mantenimento dei legami emotivi, adattamento al declino del fisico, delle relazioni e delle funzioni mentali.

Questi studi, che si sono sviluppati tra gli anni '70 e gli anni '90 del secolo scorso, non pretendono di ancorare l’approccio educativo/psicologico ad uno schema cronologico, tuttavia collocano entro uno schema abbastanza rigido tutto il processo: una netta divisione in due fasi dello sviluppo:

- una prima fase (grosso modo fino ai 40 anni) in cui si valorizza lo sviluppo e la capacità di scelta,
- una seconda fase (a partire dai 40 anni) in cui, procedendo per graduali passaggi, si arriva a una progressiva acquisizione ed integrazione di esperienza.

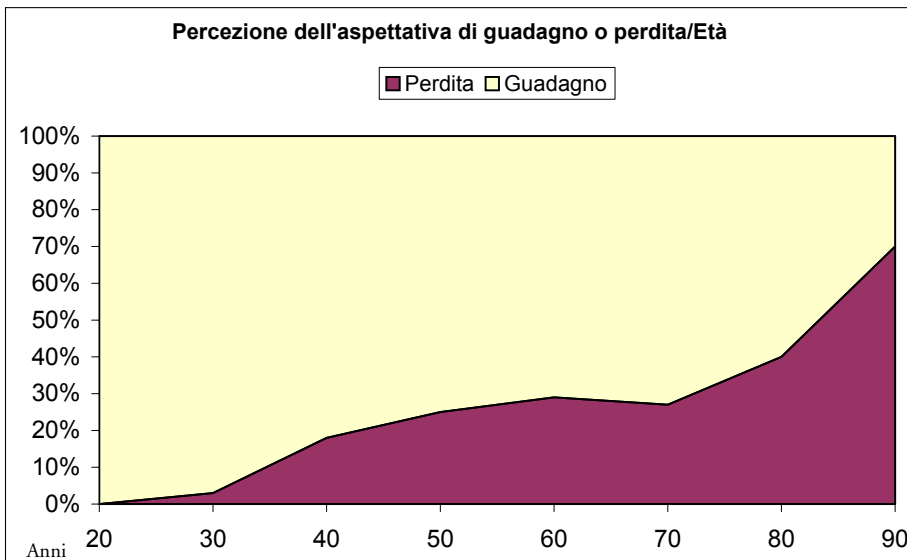
In entrambi i casi i passaggi da uno stadio all’altro devono risultare come cambiamenti di percezione del sé, degli altri, della conoscenza, delle relazioni e di forme di sapere e saper fare.

Come tutte le descrizioni del corso di vita queste si riferiscono a situazioni di norma, mentre in genere il bisogno di formazione si manifesta di fronte a situazioni che “escono” dalla norma in relazione a cosiddetti momenti critici, in cui l’individuo si trova a dover fronteggiare un imprevisto; questi traumi sono spesso esterni (l’invito a cercare un nuovo lavoro, il licenziamento, la difficoltà

a re- inserirsi in una mutata situazione ecc.) ma anche interni (l'improvvisa percezione di una perdita di interesse, della possibilità di cambiare ecc.). Lo scenario che oggi si presenta all'over 45 rientra solo parzialmente nello schema sopra indicato, perché il prolungamento della vita, lo spostarsi in avanti nell'età di condizioni psicofisiche che richiedono adattamento, le stesse aspettative che l'over 45 ripone nelle sue possibilità, creano conflitti e ripiegamenti difficilmente gestibili senza adeguati supporti.

Indicazione per la progettazione dell'offerta formativa per gli over 45: costruire percorsi in cui la finalizzazione dell'apprendimento sia collegata ad un supporto non solo in termini cognitivi, ma anche emotivi/relazionali, al soggetto che apprende in una fase di crisi della sua biografia, crisi che si rappresenta come percezione di essere un soggetto che vive una esperienza che si colloca "fuori norma".

È inoltre necessario considerare che il processo biologico di invecchiamento è fortemente influenzato da fattori sociali e che eventi non normativi, che accadono in forma irregolare, hanno un forte impatto sulla esperienza delle persone. Come si può osservare nella tabella sottostante la percezione che gli individui hanno dell'aspettativa di guadagno o di perdita nel corso della loro vita ha un andamento non continuo: l'intensità con cui cresce la percezione dell'aspettativa di perdita (o decresce quella di guadagno) è influenzata da fattori socio-culturali che possono svolgere una funzione di contenimento del declino emotivo. In questo senso, pertanto, si potrà parlare di contenimento del declino emotivo, così come ormai con sicurezza si può parlare di reversibilità dei processi di declino cognitivo.



Se si mettono a fuoco i contesti educativi (formali, non formali e informali) in cui l'individuo, in una prospettiva di invecchiamento, si trova inserito, emerge con chiarezza che:

l'educazione formale (diversi gradi del sistema dell'istruzione) per gli adulti è molto meno diffusa rispetto a quella rivolta ai soggetti in età giovanile; la modalità di apprendimento più praticata e più praticabile in età adulta è quella che si ritrova nei contesti educativi non formali (esperienze intenzionalmente formative) e informali (esperienze in cui l'individuo apprende dal contesto sociale senza un'intenzionalità formativa). Quindi i contesti di lavoro e quelli legati alla socialità rappresentano i due "luoghi" di apprendimento specifici per i soggetti adulti.

Ma proprio questa constatazione genera il problema: la popolazione meno giovane conosce una progressiva riduzione delle occasioni di socialità, le due modalità di formazione più praticata in età adulta vengono quindi a ridursi in modo notevole con il crescere dell'età adulta. A questo proposito sono decisamente efficaci gli studi condotti nell'ambito della sociologia dell'organizzazione che rivelano le notevoli potenzialità dello sviluppo degli apprendimenti in pratica realizzati dai singoli in connessione con gli apprendimenti delle organizzazioni che negli ultimi anni hanno permesso di mettere al centro della dinamica imprenditoriale il tema della conoscenza e il tema dello sviluppo delle competenze in ambito lavorativo (Gherardi e Nicolini 2004, Nonaka et al. 2000, Sarchielli 2001).

Indicazione per la progettazione di interventi formativi per over 45: legare le offerte e le opportunità di formazione a contesti di socializzazione e, se possibile, di lavoro.

I paesi in cui c'è una maggiore attenzione alla diversificazione delle offerte formative in relazione alle caratteristiche dei soggetti, presentano ventagli di opportunità che permettono di operare scelte mirate; le modalità che appaiono più adeguate in relazione alla diminuzione di opportunità di socialità, e questo è il caso degli over 45, sono il potenziamento delle abilità di *literacy* (padronanza di determinate competenze), soprattutto considerato il fatto che la popolazione anziana ha studiato meno di quella più giovane, i circoli di studio, la formazione individualizzata anche in relazione a problemi di salute e cura di sé ed anche lo sviluppo di campagne di sensibilizzazione alla vita associativa e al volontariato.

1.1 Caratteristiche socio-demografiche della popolazione over 45 in Italia

Lo scopo di questa sezione è quello di individuare criteri che consentano di distinguere entro l'età "over 45" fasce di età con caratteristiche sufficientemente omogenee, tali da consentire la progettazione di interventi mirati capaci di intercettare bisogni condivisi.

L'analisi dei dati relativi all'indagine OCSE- ALL (Adult literacy and life skill), realizzata nel periodo 2002–2005, permette di **distinguere due gruppi ben caratterizzati di popolazione over 45, il gruppo dei 46-55enni ed il gruppo dei 56-65enni.**

Le variabili studiate che sostengono questa “periodizzazione” sono:

- titolo di studio posseduto,
- condizione lavorativa,
- partecipazione ad attività di formazione/ istruzione,
- tipologia e qualità della vita sociale, familiarità e accesso alle ITC,
- reddito medio personale e familiare,
- competenze possedute.

Titolo di studio posseduto

Titolo di studio	Popolazione 46 -55	Popolazione 56 -65
0-licenza elementare	25,7 %	50,7%
Licenza media	34,5%	25,6%
Diploma	32%	18,6%
+ diploma	7,8%	5,1 %

Il 7,5% dei 46-55enni ha tentato di prendere un titolo di studio post diploma, contro il 3,8% dei più anziani (la popolazione che ha meno di 53 anni ha usufruito del prolungamento dell'obbligo scolastico fino alla secondaria di primo grado).

Condizione lavorativa

Categorie	Popolazione 46-55	Popolazione 56-65
Occupato/a	66,7%	25%
Disoccupato/a	4,2%	3,6%
Pensionato/a	5,6%	44,2%
Lavoro domestico non retribuito	23,5%	26%
Lavorava nell'anno precedente ed ora è pensionato/a	4,9%	3,6%
Lavorava nell'anno precedente ed ora è casalinga	2,2%	1,6%
Lavoro part-time	6%	9%
Ha cercato lavoro nell'ultimo anno	4%	1,6%
Ha iniziato il lavoro attuale /ultimo tra il 1990 e il 2003	25%	22%
Le sue capacità di lettura scrittura e calcolo sono /erano adeguate per far bene il suo lavoro?	50% dice di sì	50% dice di sì

Nelle due classi di età appaiono relativamente più persistenti nel lavoro le persone con titolo di studio a partire dal diploma (questo dato è correlato all'età di ingresso nel lavoro).

Partecipazione ad attività di istruzione/formazione

Circa il 16% dei 46-55enni ha partecipato ad attività di istruzione/formazione nell'anno precedente l'intervista, contro il 5,8% dei più anziani (la rilevazione chiedeva qualsiasi tipo di attività di studio o formazione), se si analizzano le motivazioni risulta che i corsi più specificamente rivolti al lavoro riguardano un po' meno del 10% dei più giovani e un po' più del 3% dei più anziani. La partecipazione dei maschi, appartenenti alle due fasce di età, è sempre superiore di circa un terzo rispetto a quella delle donne.

La formazione ha coinvolto prevalentemente dirigenti, tecnici specializzati e tecnici generici, docenti di tutti i livelli di scuola, dipendenti delle amministrazioni e servizi finanziari e bancari; nei mestieri che richiedono limitata specializzazione, la partecipazione alla formazione si riduce in modo consistente.

Non sempre la mancata partecipazione ad attività di istruzione/formazione dipende da scarso interesse, il 12% dei 46-55enni avrebbe voluto fare un corso legato al lavoro e il 18% un corso culturale o legato allo sviluppo personale, ma non lo ha potuto fare; lo stesso accade ai 56-65enni, ma in misura più limitata, 4,4% avrebbe voluto fare un corso legato al lavoro e il 10% un corso culturale, rivolto all'uso del tempo libero ecc.

E' molto interessante osservare che almeno il 20% di queste persone ha già frequentato un corso nell'anno precedente: **la partecipazione ad attività di istruzione e formazione si auto-alimenta.**

E' interessante analizzare le ragioni della mancata frequenza.

Nei due gruppi la ragione prevalente è la mancanza di tempo (il 70%) e comunque un terzo circa degli intervistati dichiara che frequentare un corso "non è una priorità", un quota tra il 10 e il 15% non ritiene che il corso fosse adeguato alle sue capacità, un 18% circa parla anche di eccessivi costi.

Modalità di socializzazione e condizioni di benessere psicofisico

Al fine di studiare le caratteristiche culturali delle due fasce di età appare utile evidenziare le modalità di socializzazione.

La vita sociale dei 46-55enni presenta prevalentemente queste caratteristiche.

Il 20% vive in nuclei familiari che vedono al massimo la presenza di due persone, il 61% ha figli dipendenti, il 79% condivide la responsabilità familiare.

La partecipazione ad organizzazioni politiche riguarda meno del 5% dei rispondenti, [solo il 2% delle donne], ad associazioni sportive il 10% (il 4% delle donne contro il 16% degli uomini).

L'8% fa parte di un service club, il 16% di un gruppo di volontariato, il 10% raccoglie fondi, il 4% fa parte del gruppo direttivo, il 3,9% insegna [il 5,5 degli uomini contro il 2,4 delle donne].

Il 10% raccoglie cibi e vestiti (7% uomini, 13% donne).

La vita sociale dei 56-65enni presenta queste caratteristiche.

Il 45% vive in nuclei familiari composti al massimo da due persone, il 27% ha figli dipendenti, il 73% condivide la responsabilità familiare.

La partecipazione ad organizzazioni politiche riguarda meno del 4% dei rispondenti, (solo l'1% delle donne), le associazioni sportive il 8% , il 5% fa parte di un service club, il 9% di un gruppo di volontariato, il 7% raccoglie fondi, il 3% fa parte del gruppo direttivo, il 3% insegna . L'8% raccoglie cibi e vestiti.

Non emergono differenze notevoli nella partecipazione alla vita sociale, che tuttavia riguarda una quota limitatissima degli over 45 e che si riduce col passare degli anni: la socializzazione appare il problema comune dei due target.

Differenze emergono invece in relazione ad aspetti legati al benessere psicofisico, *well being*.

Il 70% dei 46-55enni si dichiara sostanzialmente soddisfatto ed in una condizione di equilibrato benessere psicofisico, contro il 58% dei più anziani; mentre insoddisfatto o molto insoddisfatto è il 7,5% dei meno vecchi, contro il 13% circa dei più anziani.

Il non sentirsi mai “in pace con sé stessi e calmi” riguarda il 7% circa delle due popolazioni (qui le risposte risentono di un forte “alone” psicologico determinato dal setting “intervista in presenza”).

Limiti alla prestazione lavorativa dipendenti da fattori fisici o emotivi vengono potenziati dall'avanzare dell'età:

- i fattori fisici appaiono limitanti [da “in qualche misura” a “molto”] per il 18% degli occupati 46-55 e per il 23% degli occupati 56-65;
- i fattori emotivi per 14% degli occupati 46-55 e per il 20% degli occupati 56- 65;
- anche la sensazione di “avere molta energia” perde 6 punti percentuali circa [dal 47% al 41% circa dei rispondenti nelle due fasce di età].

Autovalutazione di competenza

La possibilità di fruire in modo efficace di opportunità di formazione/istruzione dipende molto anche dall'agio o dal disagio che le persone sentono

rispetto ad alcune attività “culturali”: la familiarità con la lettura, la disinvoltura nell’effettuare calcoli, percentuali, stime ecc.

Più di un terzo dei due gruppi [34,3% dei meno vecchi, contro il 39,3% dei più anziani] legge solo se questo è assolutamente necessario, mentre la lettura è una delle attività preferite dal 47% dei meno vecchi e dal 40% dei più anziani, la differenza si allarga in relazione alla socializzazione di quello che si è letto, ama parlare di quello che ha letto più del 60% dei meno vecchi contro il 40% circa dei più anziani.

Indicazione per la progettazione di interventi formativi per over 45: adottare e attuare metodologie di intervento che valorizzino gli elementi di forza (gusto per la lettura), ma anche la socializzazione, si pensi alle metodologie dei circoli di studio e dei gruppi di discussione.

10 punti percentuali distanziano i meno vecchi dagli anziani per quanto riguarda il valutarsi bravi in matematica in generale (66% contro il 56%), le cose vanno un po’ meglio per questi ultimi in relazione a calcoli di percentuali, sconti, stime (26% dei più giovani si sente in ansia quando deve fare queste operazioni, questa percentuale sale al 30% dei più vecchi, solo 4 punti percentuali di differenza).

Pratica e uso delle ITC

Il divario digitale (*digital divide*), cioè la frattura che si crea tra chi ha accesso all’uso delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione e chi non lo ha, è molto evidente, la tabella che segue mette a confronto i due gruppi in relazione all’uso e all’accesso alle ITC.

Fasce di età	46-55	56-65
Ha usato il computer	42%	21%
Ha usato internet	29%	11%
Computer a casa	32%	16%
Internet a casa	27%	12%

Analizzando il comportamento dei meno vecchi si vede che, chi lo usa, valuta al 78% la sua competenza buona, il 41% è capace di aggiornare o installare un software; pensa che sia utile per (in ordine): prendere informazioni, imparare cose nuove, fare carriera, comunicare.

La differenza dei due gruppi risiede nell’accesso e nell’interesse, perché, per chi ha consuetudine con le ICT, le differenze non sono notevoli tra le due fasce di età.

Indicazione per la progettazione di interventi formativi per over 45: verificare la effettiva fattibilità dell'inserimento di queste tecnologie nelle pratiche didattiche.

Reddito

La popolazione più anziana ha disponibilità economiche molto più limitate di quella più giovane, sia per quanto riguarda il reddito personale, sia per quanto riguarda il reddito da lavoro; la variabile che pesa è la condizione di inoccupazione e la presenza di popolazione femminile anziana.

Reddito/Fasce di età	46-55	56- 65
Reddito personale medio	€ 20.975	€ 15.774
Reddito familiare	€ 34.616	€ 24.001

Competenze possedute

Il diverso profilo delle due fasce di età si evidenzia anche in relazione alle competenze possedute

La tabella illustra la media di punteggi raggiunta dalle due popolazioni, comparate al punteggio medio conseguito dalla popolazione italiana.

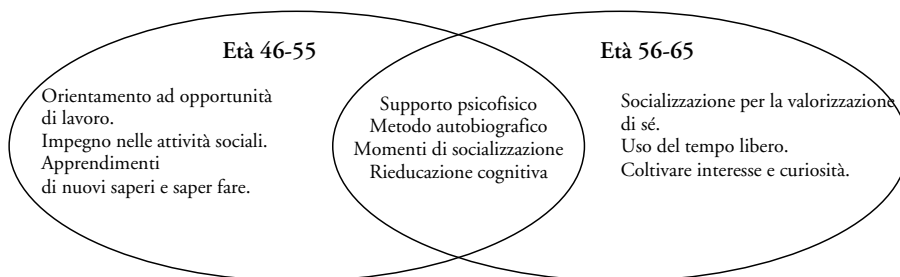
Fasce di età/prove	Prose	Document	Numeracy	Problem solving
Età 46-55	225	220	229	218
Età 56-65	200	197	210	197
Italia 16-65	229	225	233	224

Conclusioni

L'analisi sin qui condotta, relativamente alle caratteristiche socio-demografiche degli adulti in Italia, permette di costruire un modello formativo che:

- 1) evita di operare la differenziazione sulla base di variabili di tipo esclusivamente biologico (sviluppo biologico nel corso della vita) che soprattutto oggi appaiono poco adeguate a descrivere età che subiscono forti cambiamenti, specie nel mondo occidentale. La distinzione su basi biologiche oggi rischia, infatti, di non evidenziare i processi e le variabili socio culturali che situano in modo diverso le persone in questo passaggio della esistenza;

- 2) interroga la letteratura dedicata all'educazione degli adulti alla luce delle competenze medie possedute da questa popolazione per valutare quanta formazione debba/possa essere specificamente progettata e quanta possa/debba essere omologata a quella prevista anche per altre fasce di età più giovani;
- 3) fornisce un criterio per distinguere gli interventi in ricostituitivi e promozionali (*remedial* e *promotional*).



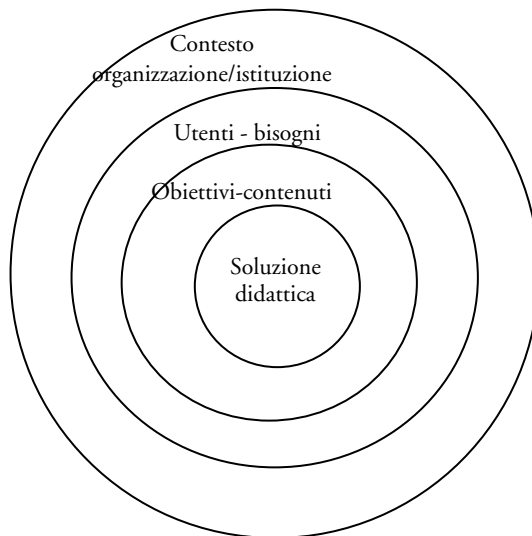
2. LA PROGETTAZIONE COME PROCESSO DECISIONALE

Tracciare le linee guida per la formazione di specifici settori di popolazione significa delineare percorsi formativi che tengano conto da una parte delle regole proprie della progettazione e dell'erogazione di qualunque percorso formativo e dall'altra delle specifiche esigenze di determinati destinatari (e di determinati contesti). I processi di formazione contengono, infatti, delle costanti strutturali che aiutano a progettare nel concreto percorsi di formazione specifici. A partire da questi presupposti si è pensato di elaborare un modello concettuale di riferimento che potesse servire a mostrare i passi da compiere nella individuazione di soluzioni didattiche appropriate per diverse tipologie di utenti, anche diverse da quella di riferimento.

Alla base di questo lavoro c'è la consapevolezza che una soluzione didattica non è la risultante di scelte aprioristiche, ma è una costruzione consapevole e *situata* che si basa sulla raccolta di dati empirici e si ispira esplicitamente a teorie di riferimento. Troppo spesso, infatti, le teorie che guidano l'azione formativa restano implicite, come implicite restano le motivazioni che conducono all'adozione di determinati comportamenti progettuali e formativi.

La scelta di progettare un determinato percorso didattico dipende dalla raccolta di informazioni derivanti dall'analisi delle variabili in gioco, sia a livello macro sia a livello micro. L'analisi a livello macro si riferisce alla dimensione sociale, politico-istituzionale ed economica che condiziona da lontano, e indirettamente, il contesto in cui si svolge la formazione e in cui nasce il bisogno di progettare percorsi specifici. Per esempio, le leggi nazionali (o comunitarie) sulle politiche attive del lavoro o le leggi regionali che regolano le

azioni in favore della formazione degli adulti, si riferiscono al livello macro. L'analisi a livello micro, invece, si riferisce all'insieme dei fattori che condizionano da vicino, e direttamente, l'azione progettuale prima e formativa poi. Per esempio, i dati relativi alle caratteristiche cognitive e sociali dei singoli partecipanti (o destinatari) all'azione formativa, oppure gli spazi e le tecnologie effettivamente disponibili in un determinato centro di formazione, si riferiscono al livello micro. Per soluzione didattica efficace intendiamo quindi una proposta didattica operativa che nasce dall'analisi delle variabili di contesto e delle caratteristiche degli utenti, passa attraverso la definizione di obiettivi specifici successivamente negoziati con i destinatari e le organizzazioni cui appartengono e giunge alla selezione di strategie, strumenti e mezzi adeguati ad attuare l'azione formativa e a valutarne l'efficacia e l'efficienza con modalità che permettano sempre ai destinatari dell'iniziativa di essere dei coattori e coprogettisti del processo formativo.

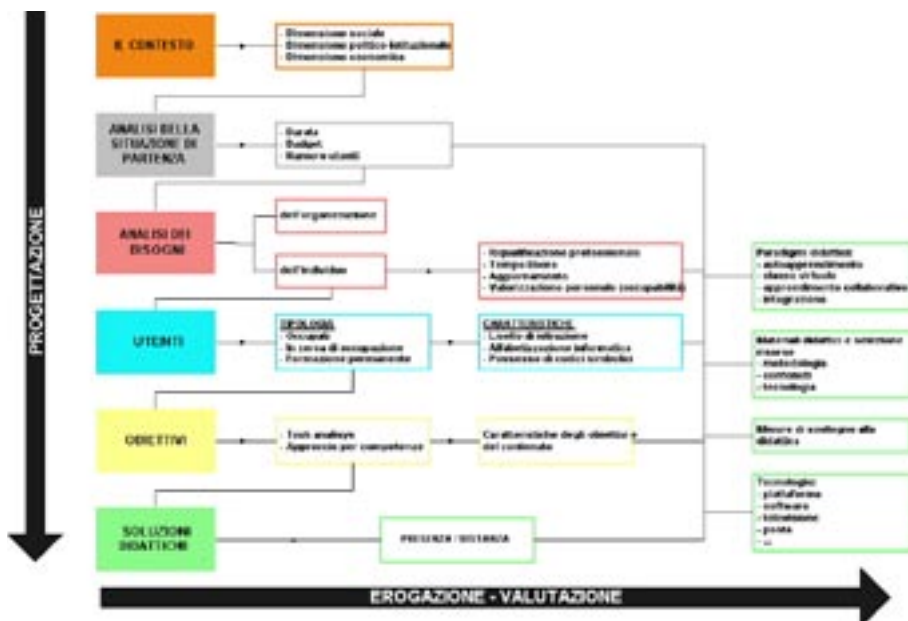


Rapporto tra contesto e soluzione didattica

La figura precedente rappresenta le relazioni che intercorrono tra i diversi elementi che concorrono all'elaborazione del disegno progettuale. Si tratta di una semplificazione grafica del percorso che, a partire dall'analisi del contesto, porterà alla scelta della soluzione didattica appropriata rispetto a determinati utenti della formazione.

Le linee guida focalizzano l'attenzione sulla fase di progettazione dei percorsi formativi, fase dalla quale dipende gran parte della buona riuscita di un corso e sui modelli di intervento (metodologie di insegnamento/apprendimento). Verranno comunque prese in considerazione anche le fasi della negoziazione preventiva, dell'erogazione e della valutazione del corso stesso, pro-

cessi che se non attuati con rigore potrebbero rendere vana anche la migliore progettazione.



Il percorso lineare proposto

Per i soli fini esplicativi si è deciso di proporre un itinerario quasi lineare al fine di sostenere una riflessione funzionale rispetto allo scopo che qui ci si prefigge, cioè proporre dei principi guida, nella consapevolezza, comunque, che questa scelta costituisce una forzatura in quanto la progettazione e la valutazione sono fasi che si alimentano reciprocamente determinando talvolta un rapporto di circolarità tra tutti gli elementi del processo.

La scelta della soluzione didattica più appropriata, e quindi del paradigma didattico da seguire, dei materiali da utilizzare, delle misure di sostegno da predisporre ed infine delle tecnologie da utilizzare, è la risultante di un attento e complesso processo di analisi. Con ciò si vuole sottolineare questo assunto: ciò che rende efficace ed efficiente un percorso formativo non è il ricorso a questo o a quel metodo, a questa o a quella tecnologia, ma è la rispondenza alle caratteristiche del contesto, alle caratteristiche degli utenti e alle caratteristiche dei contenuti proposti, unitamente ad una valutazione finale che accerta se e in quale misura si è raggiunto ciò che ci si era prefissi di raggiungere.

Il presente lavoro si rivolge a tutti coloro che, operando in organizzazioni ed istituzioni coinvolte nella formazione degli adulti, si trovano di fronte alla necessità di prendere decisioni progettuali e di assumere comportamenti coerenti durante l'azione, anche nei casi di azioni non convenzionali come quelle che fanno ricorso alle soluzioni della formazione a distanza.

3. IL CONTESTO E L'ORGANIZZAZIONE/ISTITUZIONE PROPONENTE

La formazione degli adulti è un'attività che riguarda da vicino le organizzazioni e le istituzioni che operano sia nel pubblico che nel privato. Si tratta, ad esempio, di formazione per il personale impiegato, per i quadri dirigenti, per gruppi di professionisti, ma anche di formazione per i cittadini, formazione per coloro che sono stati estromessi dal mondo del lavoro, ma anche di formazione per coloro che invece ne fanno parte e vogliono continuare a qualificarsi sia per facilitare processi di mobilità sia per incrementare la propria capacità di migliorare la propria posizione professionale (occupabilità).

Quando si progetta un percorso formativo bisogna partire dal contesto di riferimento. Il contesto è la risultante di diversi fattori: socio-culturali, politico-istituzionali ed economici. Un'organizzazione che intenda iniziare a progettare percorsi formativi dovrà prima di tutto analizzare il contesto sociale in cui opera, dovrà allargare il campo visuale, cercando di comprendere nella propria riflessione gli elementi sociali e politico-istituzionali che condizionano il sistema in cui si opera. Ci sono caratteristiche del territorio e della cultura in cui si è inseriti che necessariamente condizionano le scelte di politica formativa. Fattori sociali di contesto come, per esempio, la dispersione scolastica radicata nella popolazione o viceversa fenomeni di ricchezza culturale derivanti dalla presenza sul territorio di soggetti e risorse culturali particolarmente significativi non possono essere trascurati. La dimensione sociale è, o meglio dovrebbe essere, collegata alla dimensione politica, cioè dovrebbe essere punto di partenza per la programmazione delle politiche educative e formative. A tutto questo deve aggiungersi un'analisi attenta della dimensione economica del contesto di riferimento, dimensione che condiziona inevitabilmente il livello socio-culturale della popolazione.

Per l'analisi del contesto, specialmente quando riguarda gli aspetti demografici e del mercato del lavoro, è possibile ricorrere anche ad analisi già effettuate da altre organizzazioni e istituzioni o a banche dati esistenti, come per esempio quelle dell'Istat o dell'Isfol. Inoltre, è importante svolgere una ricognizione sull'offerta formativa, cioè sui corsi di formazione esistenti nel territorio di riferimento, partendo dall'offerta formativa delle università fino ai corsi per adulti erogati dagli Enti locali, dalla Regione e dalla Provincia.

AVVERTENZA. A questo proposito, in sede di progettazione dovrà essere data una particolare attenzione a tutte quelle opportunità/risorse presenti sul territorio che consentano di valorizzare le esperienze che puntano all'aumento e all'arricchimento, nei partecipanti adulti, dei processi di **socializzazione** (partecipazione ad attività di interazione sociale), se possibile in contesti lavorativi, e di **literacy** (competenze di base) sia nel campo linguistico e scientifico, sia in quello di accesso alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT). Le più

recenti indagini sulle competenze di base della popolazione adulta (IALS-SIALS e ALL) hanno denunciato la situazione di grave rischio di illetteratismo (mancanza di competenze di base in più settori, soprattutto linguistico e scientifico) a cui è esposta oltre la metà della popolazione. L'impoverimento delle competenze di base si manifesta innanzitutto nella fascia d'età 31-45 per accentuarsi nella fascia successiva di 46-60enni). Si ritiene pertanto di importanza strategica l'attenzione prioritaria a questi aspetti, anche perché il possesso delle competenze di base è ritenuto condizione indispensabile sia per l'accesso a livelli superiori di competenza (competenze tecnico-specialistiche) sia per l'accesso ai sistemi non convenzionali di formazione (formazione a distanza, *e-learning*) che a loro volta sono importanti strumenti di autoformazione. Bassi livelli nel possesso delle competenze di base determinano inevitabilmente un aumento del fenomeno del *digital divide* (divario digitale). Nonostante, anche nella letteratura di tipo organizzativo, i richiami alla conoscenza come fattore di innovazione e modernizzazione delle imprese siano crescenti negli ultimi 10 anni (Nonaka e Takeuchi 1995), di fatto il sistema delle imprese italiano fatica a considerarla come una risorsa che attraverso la forza lavoro può essere agente di innovazione. Il rischio di impoverimento delle competenze fin dai 31-45 anni ne costituisce un esempio.

3.1 Analisi della situazione di partenza

Esistono vincoli e condizioni che devono essere tenuti in considerazione durante tutto il processo di progettazione di un percorso formativo. Si possono considerare vincoli di contesto, vincoli relativi all'utenza e vincoli insiti nella soluzione didattica adottata. L'analisi della situazione di partenza serve proprio a stabilire le condizioni materiali in cui si opera.

Per l'analisi della situazione di partenza è necessario analizzare alcune variabili di contesto e chiedersi prima di tutto se è possibile intervenire su di esse. Per esempio, il tempo a disposizione potrebbe essere una variabile assegnata, cioè una variabile sulla quale non possiamo intervenire.

Molti progetti di formazione finanziati pubblicamente indicano a priori un tempo di realizzazione.

Una volta che si sono individuate le variabili e ci si è chiesti qual è il loro grado di modificazione è necessario misurarle cioè assegnare loro un valore (per esempio, il numero dei formatori, la durata dell'azione).

In questa fase, comunque, non è importante conoscere il numero esatto dei partecipanti ma è utile conoscerne almeno l'ordine di grandezza (questo dato è molto importante, per esempio, nella decisione relativa all'opportunità di utilizzare le tecniche e i mezzi della formazione a distanza).

Cominciamo perciò con l'individuare le domande che è necessario porsi all'inizio della progettazione di un percorso di formazione.

<i>Variabile</i>	<i>Domande guida</i>
Tempo	1. La variabile tempo è assegnata? 2. Se no, quanto tempo si ha a disposizione per svolgere la formazione?
Rilevanza istituzionale	3. Qual è il peso strategico riconosciuto dalle istituzioni all'iniziativa
Risorse	4. Di quante risorse umane e materiali disponiamo e qual è la motivazione intrinseca?
Budget	5. Quale è il budget disponibile?
Utenti	6. Quanti saranno gli utenti del servizio formativo?
Dispersione territoriale	7. Dove risiedono gli utenti? Qual è il grado di dispersione dell'utenza sul territorio?

Le prime domande riguardano in particolare il tempo, la rilevanza istituzionale, il *budget* a disposizione, il numero di utenti e la loro collocazione territoriale.

È chiaro che la variabile tempo condiziona necessariamente le scelte successive. Se abbiamo un mese di tempo a disposizione (e non possiamo cambiare questo valore) non possiamo certo pensare di fare un corso con un programma troppo esteso, né possiamo pensare di proporre i contenuti seguendo la metodologia della lezione frontale, per trenta giorni consecutivi. Per quanto riguarda la variabile istituzionale si intende qui mettere in evidenza il concreto interesse che le istituzioni pongono all'iniziativa di formazione. Condizione senza la quale, soprattutto per i lavoratori ancora collocati presso le organizzazioni, solo con fatica è possibile percepire la rilevanza dell'opportunità offerta. Spesso, infatti, i lavoratori sottovalutano le offerte di formazione perché già "sicuri" nel loro posto di lavoro, riservando a queste proposte poca disponibilità e poco impegno. Anche la variabile *budget* è importante. Se già dall'inizio sappiamo di non poter contare su alcuna risorsa economica dovremo comportarci di conseguenza, sfruttando per esempio delle risorse già esistenti (tutt'al più adattandole). Un *budget* limitato, per esempio, limita fortemente la possibilità di ricorrere alle soluzioni della FaD e dell'*e-learning*.

Altro elemento da considerare è il numero di utenti cui si rivolge la formazione. Avere a che fare con un gruppo di dieci persone è cosa diversa dal doversi rivolgere a cento o a mille persone. Ugualmente potremmo avere dieci persone dislocate su un territorio molto esteso, ognuna in un comune diverso, oppure cento persone che vivono nello stesso comune. È evidente che la dispersione territoriale influenza le scelte successive perché si dovrà pensare a se, come e quando far incontrare le persone oppure si potrà pensare di organizzare percorsi formativi basati sulle tecniche e i mezzi della formazione a distanza (classi virtuali, posta elettronica, forum, teleconferenze ecc.).

La dispersione territoriale è un indicatore importante ai fini della scelta di percorsi formativi a distanza. Se, per esempio, si dovesse organizzare un corso

di formazione per i dipendenti degli uffici postali di un'intera regione, la scelta di raccogliarli tutti nello stesso luogo e nello stesso periodo di tempo per coinvolgerli in una serie di attività formative in presenza (lezioni frontali, attività laboratoriali in aula ecc.) potrebbe rivelarsi molto costosa, sia in termini di risorse messe in campo dalla struttura formativa (docenti, strutture, mezzi ecc) sia in termini di risorse richieste ai partecipanti (tempo, spostamenti ecc.). Se invece l'impianto didattico prescelto prevedesse, per esempio, un incontro in presenza per presentare un percorso a distanza (materiali di studio, servizi di supporto a distanza ecc.), per socializzare e motivare i partecipanti e una serie di attività da svolgersi a distanza l'impiego di risorse, sia da parte della struttura sia da parte dei corsisti, potrebbe essere più efficiente e quindi più concentrato sulle esigenze specifiche dei partecipanti e sugli obiettivi della formazione.

3.2 Analisi dei bisogni dell'organizzazione/istituzione

Un'organizzazione/istituzione può decidere di progettare percorsi formativi per se stessa, cioè al proprio interno, o per l'esterno. In entrambi i casi è necessario separare i bisogni dell'organizzazione da quelli dell'utenza. Anche quando l'utenza coincide con i membri dell'istituzione si potranno avere bisogni diversi per le parti coinvolte.

L'analisi dei bisogni costituisce un passo importantissimo per qualunque progettazione formativa. Iniziamo col porre alcune domande guida.

<i>Domande guida</i>
<ol style="list-style-type: none">1. Perché l'organizzazione/istituzione vuole mettere in atto azioni di formazione?2. Quali bisogni organizzativi e politici si vogliono soddisfare?3. Che tipo di scambio si intende sostenere con i destinatari?

Ogni organizzazione/istituzione proponente è inserita in uno specifico contesto territoriale e sociale e presenta delle caratteristiche peculiari che ne determinano bisogni specifici. Le caratteristiche dell'organizzazione/istituzione non sono solo caratteristiche strutturali, organizzative (caratteristiche esplicite), possono essere anche caratteristiche implicite, che si creano in quanto più persone operano insieme con fini non solo collettivi ma anche individuali.

Pur esistendo una vasta letteratura sul tema (analisi organizzativa) non altrettanto ricca risulta essere la proposta di strumenti operativi da utilizzare. Analizzare i bisogni di un'organizzazione significa giungere a delineare un elenco di aspettative che l'organizzazione ha rispetto alla formazione. Per far ciò è necessario che i responsabili delle decisioni sulle politiche formative si riuniscano e si interrogino sui bisogni espliciti dell'organizzazione e

nello stesso tempo cerchino di rendere espliciti bisogni meno manifesti, ricorrendo anche a tecniche che aiutino la verbalizzazione dei concetti, come il *brainstorming* e i *focus group*. Nel caso di organizzazioni molto grandi si può pensare anche a strumenti strutturati di rilevazione, come i questionari, anche se questi possono limitare la qualità dell'espressione dei bisogni. Soprattutto nel caso delle offerte rivolte ad adulti è bene pensare a processi che non si esauriscano nella semplice attività di ascolto, ma che prevedano anche momenti di rielaborazione dei contenuti emersi e, ove possibile, vale la pena predisporre una vera e propria attività progettuale co-costruita e con-divisa. Questo aumenterebbe di molto la specificità dell'intervento e l'intesa con gli stessi destinatari.

4. I DESTINARI DELLA FORMAZIONE E I LORO BISOGNI SPECIFICI

L'analisi dei bisogni individuali è un passaggio imprescindibile della progettazione di percorsi formativi, soprattutto quando si opera con soggetti adulti. Sentirsi portatore di un bisogno rende il soggetto adulto in formazione consapevole del fatto che qualcuno metterà in atto delle azioni per aiutarlo a costruire una risposta al suo bisogno. In questo modo la formazione viene percepita come un processo che coinvolge non solo il contesto e gli scopi dell'organizzazione ma anche i singoli individui, i loro bisogni e le loro aspettative.

Solitamente i bisogni dell'organizzazione non coincidono perfettamente con i bisogni individuali dell'utenza. In questo caso sarà necessario mediare per far sì che tutti gli attori in gioco si sentano riconosciuti nei loro bisogni e vivano la formazione come scelta e non come costrizione. Troppo spesso si assiste, infatti, alla messa in opera di percorsi formativi ricchi sul piano contenutistico e metodologico, con impiego di risorse elevate, che però falliscono per mancanza di interesse nei partecipanti e/o per un livello di motivazione non adeguato.

I bisogni specifici della popolazione adulta degli *over 45* sono bisogni che possono essere raggruppati in diverse tipologie che in alcuni casi possono sommarsi o intersecarsi ulteriormente:

-
- bisogno di riqualificazione professionale nell'organizzazione;
 - bisogno di riqualificazione professionale presso un'altra organizzazione;
 - bisogno di riconfigurazione a causa di una uscita dalle organizzazioni;
 - bisogno di riconfigurazione per le donne che si accingono a rientrare nelle organizzazioni;
 - bisogno di riconfigurazione di persone migranti;
 - bisogno di gestire il proprio tempo libero;
 - bisogno di aggiornarsi professionalmente;
 - bisogno di valorizzare la propria condizione;
 - bisogno di ricostruzione di un progetto identitario professionale;
 - bisogno di ridefinizione della propria rappresentazione del mondo produttivo.
-

I bisogni sono direttamente collegati alle caratteristiche dell'utenza. Soggetti inseriti in contesti lavorativi, nei quali le competenze richieste mutano velocemente, possono aver bisogno di aggiornare il loro profilo professionale. Così, soggetti che per qualunque motivo siano stati estromessi dal lavoro potrebbero aver bisogno di riqualificarsi per poter tornare a competere sul mercato del lavoro. Ci sono anche coloro che non sono occupati e non intendono occuparsi ma sentono la necessità di organizzare il loro tempo valorizzando se stessi in attività formative. La valorizzazione rimanda ad un altro bisogno che è collegato al concetto di occupabilità. Indipendentemente dalla propria

posizione professionale un soggetto può avvertire il bisogno di accumulare conoscenze e competenze nuove e diverse utili alla costruzione di un profilo culturale e professionale più ricco e che in quanto tale potrebbe aprirgli in futuro la possibilità di cambiare la propria condizione lavorativa.

I processi sopra elencati possono trovare origine da bisogni del singolo, da bisogni dell'organizzazione o ancora da combinazioni degli uni e degli altri.

Questo richiede ai progettisti una approfondita ricerca sui contesti in cui si colloca l'offerta formativa e sui soggetti che per responsabilità politica o per competenze di conoscenza settoriale (organizzazioni di categoria) sono in grado di proporre delle visioni di sviluppo settoriale e di orientamento di politiche da attuare con le forze lavoro ma anche con le organizzazioni produttive.

4.1 L'analisi dei bisogni degli utenti

Raccogliere le esigenze di formazione specifiche di un numero considerevole di utenti è sicuramente diverso dal conoscere le esigenze di un piccolo gruppo di persone. Per questo le metodologie di raccolta di informazioni varieranno al variare del numero di utenti. Mentre per un piccolo gruppo è possibile svolgere interviste individuali o collettive, anche in profondità, per un grande gruppo di persone, magari residenti su un territorio molto vasto diventa più difficile ricorrere a tali strumenti.

Cominciamo col sottolineare le domande a cui vogliamo rispondere.

<i>Domande guida</i>
<ol style="list-style-type: none">1. Quali sono i bisogni specifici, dichiarati e latenti, dell'utenza della formazione?2. Quali sono i bisogni individuali espressi e taciti dei partecipanti?3. Qual è il grado di consapevolezza dell'utente rispetto ai suoi bisogni?4. Quali sono le aspettative dei partecipanti?5. In che modo i partecipanti credono di poter migliorare la loro condizione?

Per raccogliere le risposte a queste domande si possono usare diversi strumenti. Come abbiamo detto in precedenza alcuni di questi strumenti non sono adatti ad un pubblico molto esteso. Quando si ha a che fare con molte persone per superare i limiti spaziali e per facilitare le operazioni di analisi dei dati può essere utile ricorrere, ove ne esistano le condizioni, a strumenti strutturati, avvalendosi anche della tecnologia, come per esempio nel caso della posta elettronica o di questionari somministrati *on line*. Questo non vuol dire rinunciare alla qualità dell'informazione rispetto alla quantità e alla facilità di lettura e interpretazione dei dati. Per un'analisi che non voglia rinunciare ai benefici di interventi in profondità si potrà ricorrere ad entrambe le modalità (strumenti strutturati e strumenti semi strutturati e

non strutturati), predisponendo cioè strumenti strutturati per un numero elevato di utenti e strumenti meno strutturati e più approfonditi per un campione di essi (numero ristretto).

Tra gli strumenti si possono usare:

- interviste in profondità;
- interviste semistrutturate;
- *focus group*;
- questionari strutturati;
- griglie e altri strumenti strutturati di rilevazione;
- osservazione diretta;
- discussioni tematiche.

Se ci si rivolge ad un gruppo ristretto di persone e si dispone di una infrastruttura tecnologica dotata della funzionalità del *forum*, si potranno inserire discussioni specifiche, con messaggi stimolo mirati. In questo modo i partecipanti potranno inserire interventi che manifestino i loro bisogni formativi.

Se ci si rivolge ad un numero elevato di utenti e si decide di utilizzare un questionario strutturato sarà necessario anche predisporre modalità di elaborazione dei dati. Per velocizzare il processo, se sussistono le condizioni, si potrebbe utilizzare una metodologia a distanza, con un *software* in grado di elaborare i dati in tempo reale. Ogni utente potrebbe accedere al sistema *on line* e compilare il questionario indipendentemente dal posto in cui si trova ed ottenere anche i risultati complessivi dell'indagine.

Il tempo che viene dedicato alla fase di analisi dei bisogni è un tempo utile e necessario alla riuscita di qualunque percorso formativo. Si tratta di una fase delicata che ha bisogno di esperti per poter essere attuata. Si può dire che la rilevazione dei bisogni richiede essa stessa un'attenta progettazione a cui deve seguire una lettura seria dei dati rilevati. Oltre al ricorso ad esperti di settore le organizzazioni molto grandi potranno identificare dei referenti di area che fungano da portavoce dei bisogni formativi di gruppi di utenti.

Una tecnica specifica per l'analisi dei bisogni formativi degli utenti è il bilancio di competenze. Questa tecnica, di origine francese, cerca di integrare la formazione professionale e l'esperienza lavorativa del singolo. I risultati di questa attività possono facilitare l'incontro con il mercato del lavoro. Attraverso il bilancio di competenze l'individuo costruisce un proprio *portfolio* di competenze, acquisite non solo attraverso gli apprendimenti formali ma anche attraverso le esperienze di vita. Il bilancio di competenze si realizza attraverso la riflessione personale dei partecipanti e una serie di incontri di gruppo, moderati da un formatore, finalizzati alla socializzazione delle esperienze personali. Questa metodologia è utile soprattutto quando si ha a che fare con un pubblico adulto in quanto rende gli individui protagonisti attivi e responsabili del processo attraverso il

quale si definisce un quadro di competenze possedute e i bisogni di riqualificazione di tale quadro.

L'analisi e la ricostruzione delle proprie competenze non sono gli unici obiettivi di questa tecnica che mira anche a far sì che il soggetto prenda decisioni relativamente allo sviluppo della propria carriera lavorativa.

Il bilancio di competenze si articola in una serie di incontri durante i quali si alterna il lavoro individuale e il lavoro di gruppo. Si comincia con un incontro introduttivo di presentazione e accoglienza per poi passare agli incontri specifici sul bilancio. Il soggetto è invitato a ricostruire la sua esperienza biografica in termini di competenze acquisite in determinati luoghi e ambiti: la famiglia, la formazione, il lavoro, gli interessi personali. Successivamente si focalizza l'attenzione sulle competenze inconsapevoli, utilizzando il *role play* e schede di decodificazione. Dopo aver analizzato le competenze implicite ed esplicite possedute ed averle socializzate con gli altri membri del gruppo il soggetto arriva a organizzare un proprio *portfolio* di competenze e ad elaborare infine un progetto individuale di formazione per lo sviluppo delle risorse non ancora possedute.

I prodotti visibili del bilancio di competenze sono il *portfolio* di competenze, il progetto professionale nel quale trovano spazio le competenze possedute e quelle da acquisire e un documento di sintesi che contiene i punti fondamentali del percorso intrapreso per il bilancio di competenze.

La tecnica del bilancio di competenze consente al soggetto di recuperare competenze che riteneva di non possedere o che non utilizzava più. In questo senso si tratta di una tecnica che ha finalità formative e mira a sviluppare l'autostima nei partecipanti.

La tecnica, inoltre, per sua natura dovrebbe consentire la soddisfazione di due criteri importanti nella formazione dell'adulto: autonomia e disponibilità ad apprendere (Knowles, 1996). Essa consente all'utente maturo di svolgere un ruolo attivo nella determinazione dei propri bisogni formativi a partire da quelli che emergono come lacune nelle sue conoscenze; in aggiunta quest'ultima analisi favorisce una predisposizione favorevole ad apprendere, poiché fa aumentare nel lavoratore adulto la consapevolezza del suo bisogno di apprendere.

4.2 Caratteristiche e tipologia di utenti

I bisogni individuali dell'utenza sono collegati al tipo di utenza cui ci si rivolge. Nel caso degli *over 45* può trattarsi di persone già impiegate professionalmente, in maniera più o meno stabile, o di persone in cerca di occupazione. La tipologia di utente influenza non solo i bisogni relativi ma anche i passaggi successivi della progettazione e cioè la scelta degli obiettivi e della

soluzione didattica. Fa una certa differenza, dal punto di vista del profilo psicologico e della motivazione, formare un disoccupato o un occupato che cerca di migliorare la propria posizione. Per esempio, tra le persone prive di lavoro si possono distinguere diverse tipologie: donne che esprimono la volontà di rientrare nel mercato del lavoro, pensionati che sono alla ricerca di un ruolo sociale attivo, uomini che hanno perso un lavoro da molto tempo. Gli occupati, inoltre, possono esprimere una domanda di formazione per diversi motivi: per un semplice aggiornamento o potenziamento delle conoscenze e delle competenze all'interno del proprio ruolo, per prepararsi ad una ricollocazione professionale resa necessaria dalla crisi della propria posizione, per rendere più attraente il proprio profilo nella prospettiva di una nuova e migliore collocazione professionale, per passare da una posizione esecutiva ad una dirigenziale. D'altra parte, formare persone che hanno già un'occupazione significa considerare il fatto che l'utenza passa una parte della giornata sul posto di lavoro e deve quindi conciliare la formazione con i tempi di lavoro e le esigenze individuali, sociali e familiari. Conoscere il grado di impegno di ciascun individuo all'interno della propria organizzazione (ruolo, compiti, livello di autonomia ecc.) è fondamentale, per esempio, nelle scelte che riguardano i percorsi di formazione a distanza. Infatti, è frequente la tendenza da parte delle organizzazioni a indirizzare i propri dipendenti verso esperienze di FaD senza però considerare che la partecipazione a tali esperienze formative richiede comunque un tempo che tuttavia non può essere sottratto interamente al tempo di non-lavoro (tempo libero, famiglia ecc.). D'altra parte quando il livello di autonomia del partecipante è alto (per esempio, i quadri dirigenti) diventa molto difficile per i partecipanti sottrarre risorse temporali al lavoro e destinarlo alla formazione a distanza.

Oltre alla tipologia degli occupati e di quelli in cerca di occupazione troviamo gli utenti che richiedono formazione indipendentemente dal livello occupazionale, nell'ottica della formazione permanente.

Per capire da vicino cosa è necessario analizzare degli utenti vediamo a quali domande è necessario rispondere.

Domande guida

1. Chi sono gli utenti della formazione?
2. Qual è il loro livello di istruzione?
3. Qual è il loro livello di alfabetizzazione informatica?
4. Qual è la loro età?
5. Quali sono i loro interessi?
6. Hanno un'occupazione lavorativa? Se sì, quale?
7. Qual è il loro ruolo all'interno dell'organizzazione in cui sono occupati?
7. Qual è la finalizzazione professionale della formazione?
8. Qual è il loro livello di motivazione?
9. Quali relazioni intrattengono con il territorio, le organizzazioni e gli altri livelli organizzativi della propria organizzazione?

Conoscere le caratteristiche specifiche degli utenti serve a passare dal piano astratto dell'individuazione dei bisogni al piano concreto della definizione degli obiettivi. Mentre i bisogni formativi possono riguardare settori di popolazione anche più ampi di quelli che effettivamente fruiranno della formazione, l'analisi delle caratteristiche dell'utenza dovrà riguardare coloro che effettivamente verranno formati. È utile in questo senso distinguere tra utenza potenziale della formazione e utenza reale, nel primo caso siamo di fronte a categorie di utenti che, proprio perché potenziali non possono essere identificati e quindi descritti analiticamente, nel secondo caso si tratta invece di soggetti che sicuramente parteciperanno all'intervento formativo dei quali quindi sono note (o possono esserlo facilmente) le caratteristiche sociali e culturali.

Tra le informazioni da raccogliere ne troviamo due fondamentali: il livello di istruzione e quello di alfabetizzazione informatica. È evidente che un determinato livello di istruzione può costituire un prerequisito fondamentale per certe attività formative. Se per esempio vogliamo formare un gruppo di dirigenti di un'istituzione, il loro livello di istruzione condiziona non solo gli obiettivi e i contenuti scelti ma anche la soluzione didattica adottata. Così il livello di alfabetizzazione informatica risulta fondamentale perché serve a decidere il grado di integrazione delle strumentazioni tecnologiche nel percorso formativo (ed eventualmente la necessità di moduli preliminari di azzeramento). La mancanza o la scarsa alfabetizzazione informatica da parte dei destinatari dell'azione formativa non deve indurre il progettista a rinunciare alle opportunità della formazione a distanza, al contrario tale condizione deve diventare uno stimolo per il raggiungimento di un importante obiettivo trasversale, cioè l'acquisizione di competenze di base nell'uso delle TIC.

5. GLI OBIETTIVI E I CONTENUTI DELLA PROPOSTA FORMATIVA

5.1 *Gli obiettivi formativi*

Gli obiettivi di una proposta di formazione (obiettivi formativi) descrivono i comportamenti, le competenze, le conoscenze, che si vogliono promuovere e/o valorizzare nei soggetti partecipanti all'azione formativa stessa. Alcune delle domande che è necessario porsi in questa fase della progettazione formativa sono riportate nella tabella seguente.

<i>Domande guida</i>

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Qual è il patrimonio di esperienze sociali e lavorative dei partecipanti?2. Qual è il repertorio di competenze posseduto dai partecipanti? Essi ne sono consapevoli? Se sì, in quale misura?3. Cosa dovranno sapere, o saper fare, gli utenti della formazione, al termine del percorso di apprendimento? Si tratta di nuove competenze rispetto a quelle possedute? Che legame c'è tra le competenze attese e le competenze possedute?4. E' opportuno o necessario fare riferimento ad una specifica tassonomia per la formulazione degli obiettivi?5. La competenza che si vuole promuovere può essere suddivisa in sottocompetenze e in obiettivi intermedi di apprendimento?6. In quali condizioni pratiche, con riferimento ai contesti organizzativi e lavorativi, la competenza acquisita deve essere messa in atto?7. E' possibile descrivere la competenza che si vuole promuovere con tanta precisione da consentire ad un'altra persona di riconoscerla alla fine del percorso formativo?8. A quale contesto sociale e organizzativo fanno riferimento le competenze descritte dagli obiettivi?9. Quale tipo di contenuto è funzionale agli obiettivi prescelti (informativo, procedurale, narrativo, descrittivo, per problemi ecc.)?10. Come devono essere presentati i contenuti (supporti, canali, strategie comunicative)?11. Esistono risorse di contenuto disponibili per l'azione formativa? Se sì, possono essere adattate? In che modo? |
|---|

Gli obiettivi, secondo l'approccio classico, descrivono la prestazione che si vuole promuovere tra i destinatari (e che ci si aspetta che loro sviluppino) e per questo motivo devono essere formulati, nei limiti del possibile, in modo *preciso, inequivoco e misurabile*. Tutto ciò sapendo che ogni "offerta" formativa racchiude in se stessa potenzialità sempre in evoluzione dal punto di vista del destinatario che mentre si avvicina all'offerta stessa trasforma le sue aspettative e le sue rappresentazioni della stessa. In tal senso il modo migliore per presentare gli obiettivi è ricorrere a descrizioni di tipo operativo. Il termine "operativo" contiene in sé due caratteristiche: la comunicabilità, cioè il fatto che gli obiettivi siano espressi senza ambiguità, e la verificabilità, cioè che gli obiettivi descrivano operazioni che possano essere accertate e misurate. Per questo, per descrivere gli obiettivi, si usano i cosiddetti verbi operativi, verbi che indicano azioni.

Gli obiettivi devono essere formulati in funzione di coloro che apprendono e devono essere specifici, nel senso che devono esprimere operazioni con signifi-

cato univoco, che si manifestano come comportamenti osservabili. Inoltre nella formulazione degli obiettivi è consigliabile precisare le circostanze entro cui il comportamento in questione deve manifestarsi e devono essere precisati i criteri di accettabilità della prestazione, cioè il livello a partire dal quale si considera l'obiettivo raggiunto. Per esempio, se l'obiettivo è: "essere in grado sviluppare un progetto per la commercializzazione di un prodotto tipico locale", è bene precisare in quali condizioni tale prestazione ci si aspetta che venga manifestata, se individualmente o in gruppo, se con l'assistenza di un esperto oppure in completa autonomia ecc.; allo stesso modo occorre indicare il criterio che verrà usato per stabilire se la prestazione osservata è adeguata o meno, per esempio: "il progetto per la commercializzazione deve contenere l'analisi delle caratteristiche tipiche del prodotto comparate a quelle dei prodotti potenzialmente concorrenti, l'analisi del mercato, la definizione del prezzo, la descrizione analitica della campagna promozionale, il piano di monitoraggio ecc."

Le caratteristiche di un obiettivo efficace sono le seguenti (Mager, 1989):

Performance (prestazione)	Un obiettivo indica sempre quello che riteniamo un allievo debba essere in grado di fare.
Condizioni	Un obiettivo descrive sempre le condizioni (se ce n'è qualcuna) entro cui si prevede che la performance si realizzi.
Criterio	Se possibile, un obiettivo descrive il criterio di una performance accettabile specificando con quanta abilità l'allievo dovrà comportarsi per essere considerato idoneo.

Domande guida

- Che cosa dovrebbe essere in grado di fare l'allievo?
- In quali condizioni volete che l'allievo sia in grado di farlo?
- Come dovrà essere fatto?

5.2 Le tassonomie degli obiettivi

Per la definizione degli obiettivi ci si avvale spesso di tassonomie. Una tassonomia è una classificazione di oggetti che comporta un loro ordinamento gerarchico, cioè un principio di classificazione. Una tassonomia è esaustiva nel senso che riesce a comprendere al proprio interno tutti gli oggetti appartenenti ad una determinata classe ed inoltre è esclusiva nel senso che ogni oggetto viene classificato all'interno di una sola classe.

Un esempio di tassonomia di obiettivi educativi, tra le più conosciute, è quella sviluppata a partire dagli anni cinquanta del secolo scorso, nota con il nome di tassonomia di Bloom (dal nome dello studioso, B. S. Bloom, che coordinò il gruppo di lavoro che produsse la tassonomia degli obiettivi

dell'area cognitiva). Tale tassonomia utilizza due modi di classificazione degli obiettivi educativi: da una parte una classificazione per aree, tra le quali non c'è gerarchia, e dall'altra una classificazione per livelli, che vanno dal più semplice al più complesso. Le tre aree sono: l'area cognitiva, l'area affettiva e l'area psicomotoria. L'area cognitiva raggruppa gli obiettivi che descrivono i differenti modi di acquisizione delle conoscenze e delle abilità e i differenti modi di mettere in relazione tali acquisizioni e di utilizzarle; l'area affettiva raggruppa gli obiettivi relativi alla modalità con la quale l'individuo reagisce in rapporto al suo sviluppo, alle scelte, alle preferenze, alle attitudini e ai gusti; l'area psicomotoria, infine, raggruppa gli obiettivi che descrivono la padronanza del corpo e del movimento. È evidente che la tripartizione delle aree ha un valore soltanto pedagogico poiché ogni individuo, al di là delle circostanze, si sviluppa nello stesso tempo lungo le tre dimensioni: acquisisce e sviluppa conoscenze e abilità, manifesta la sua personalità attraverso gusti, preferenze e attitudini, padroneggia il suo corpo. Tuttavia, utilizzare una tassonomia di obiettivi come quella di Bloom è utile al fine di progettare al meglio un percorso formativo.

Scendendo più nel dettaglio, per quanto riguarda l'area cognitiva troviamo i seguenti livelli gerarchici nei quali è possibile classificare gli obiettivi cognitivi:

- conoscenza;
- comprensione;
- applicazione;
- analisi;
- sintesi;
- valutazione.

La definizione dei livelli tassonomici degli obiettivi è importante in quanto ogni tipologia di obiettivi richiede in via preferenziale determinate soluzioni sia a livello di strategia (quale processo comunicativo privilegiare) sia a livello metodologico (in che modo e con quali mezzi attivare il corsista su un determinato contenuto per conseguire un certo obiettivo). Per esempio, se l'azione formativa deve rispondere all'esigenza di aggiornare il personale sul contenuto di una nuova normativa, gli obiettivi faranno riferimento ai primi livelli della tassonomia: obiettivi di conoscenza e di comprensione (livelli 1 e 2), che consistono appunto nell'acquisizione di informazioni e nella loro integrazione all'interno delle conoscenze pregresse. In questo caso la scelta della strategia didattica si potrà facilmente orientare verso modalità, più o meno sofisticate di organizzazione dei contenuti informativi (per esempio, con o senza struttura ipertestuale, con un livello più o meno alto di commenti, esempi e illustrazioni), ma rimane pur sempre nel campo della trasmissione di informazioni (testi, grafici, tabelle, glossari ecc.). Se, invece, l'azione formativa è finalizzata alla riqualificazione del personale (per

esempio, passare da un ruolo ad un altro all'interno dello stesso contesto organizzativo o in un contesto organizzativo nuovo) gli obiettivi faranno riferimento ai livelli alti della tassonomia: obiettivi di applicazione, analisi, sintesi e valutazione (uno o più di essi). In questo caso la pura e semplice presentazione, per quanto sofisticata questa possa essere, di contenuti informativi non può bastare. Le capacità di applicazione, sintesi e valutazione si possono infatti sviluppare solo in contesti in cui il soggetto che apprende è fortemente sollecitato ad assumere una posizione attiva (esercitazioni, simulazioni, esperimenti, progetti, lavori di gruppo ecc.). Va da sé che più si sale nella tassonomia (dal livello di conoscenza fino a quello di valutazione), e cioè più complessi diventano gli apprendimenti, più ricca e complessa deve essere la proposta formativa e, quindi, la struttura dell'ambiente di apprendimento e della proposta di attività.

Una corretta formulazione degli obiettivi educativi costituisce dunque la base di partenza per la progettazione di qualsiasi intervento di apprendimento/insegnamento di cui si voglia valutare l'efficacia. Inoltre gli obiettivi, quando sono ben formulati, costituiscono un elemento di attivazione e di motivazione dell'utente dato che lo rendono consapevole del compito che deve affrontare e delle mete che deve raggiungere; di conseguenza l'utente può diventare protagonista attivo e non fruitore passivo del percorso formativo proposto.

L'obiettivo è un'asserzione che descrive il risultato piuttosto che il procedimento o il metodo dell'istruzione; in altre parole deve descrivere i risultati (ciò che l'utente deve dimostrare di sapere e/o saper fare alla fine del percorso) piuttosto che i mezzi per raggiungerli (ciò che fa il formatore per mettere in atto il suo insegnamento).

Si può precisare la natura degli obiettivi specificando quello che essi non sono e cioè:

- non sono descrizioni di quanto il docente ha intenzione di fare;
- non sono formulazioni dei processi di apprendimento che si intende mettere in moto;
- non sono infine indicazioni di contenuti o argomenti di studio.

Gli obiettivi costituiscono dunque la formulazione dei comportamenti che il discente, al termine di un determinato percorso, deve esibire quali risultato di un processo formativo, espressi in termini precisi, osservabili e misurabili.

Sia la precisione, che l'osservabilità e la misurabilità rispondono all'esigenza di poter verificare il raggiungimento dell'obiettivo e di giungere ad una valutazione oggettiva valida ed attendibile dei risultati conseguiti. Più è vaga e ambigua la descrizione dell'obiettivo-comportamento più sarà difficile valutarlo.

Lo sviluppo dell'insegnamento per obiettivi, centrato più sulle caratteristiche e i bisogni dell'utenza che sull'insegnante e i contenuti (il programma), si è avuto soprattutto nell'ambito della formazione professionale e del-

la formazione degli adulti. In effetti un approccio di questo tipo si presta a definire i livelli di qualificazione professionale in termini di comportamenti manifesti che sono così più facili da valutare e da certificare. L'insegnamento per obiettivi enfatizza i risultati attesi e la descrizione dei comportamenti osservabili, rende trasparente il processo di insegnamento facilitando la comunicazione tra gli attori coinvolti, e consente una valutazione più oggettiva, attraverso la definizione precisa della performance attesa e dei criteri di valutazione stessa.

Sempre nell'ambito dello stesso approccio progettuale "per obiettivi" si è definita una tecnica per identificare e descrivere gli obiettivi in stretto contatto con le prestazioni professionali che si vogliono sviluppare, l'analisi del compito (*task analysis*). L'analisi del compito, e quindi dell'abilità necessaria a svolgerlo, consiste nella scomposizione del compito (attività lavorativa) in fasi e sottoabilità. In questo modo si possono definire gli obiettivi intermedi che sono necessari al raggiungimento dell'obiettivo finale. Il compito, naturalmente, deve essere descritto in termini operativi.

È importante sottolineare, a questo proposito, che i partecipanti e lo staff organizzativo (docenti e tutor), nella fase del contratto formativo, discuteranno e concorderanno quali sono le finalità e gli obiettivi che si intendono perseguire con l'attività corsale e quindi promuoveranno un processo di condivisione anche rispetto alle caratteristiche dell'attività lavorativa di riferimento (analisi del compito e sottobiettivi). In taluni casi, quando le condizioni di contesto lo consentiranno, il gruppo dei partecipanti potrà essere coinvolto a partire dalla fase progettuale.

Sarà importante la condivisione delle finalità intese come *intenzioni generali* e degli obiettivi quali *tappe* attraverso le quali si conseguono le finalità dell'azione formativa.

La condivisione delle finalità è fondamentale perchè ci sia una motivazione reale e non solo apparente da parte del soggetto adulto.

Quanto più chiari e precisi sono gli obiettivi tanto più per il discente sarà possibile rendersi conto, durante il percorso e alla sua conclusione, degli apprendimenti realizzati e delle conoscenze acquisite. L'autopercezione dei risultati raggiunti costituisce sia un incentivo all'apprendimento sia un antidoto contro le forme di passivizzazione dell'utente adulto che delega al docente il processo di valutazione al termine del percorso. In questa prospettiva diventa fondamentale coinvolgere l'utente adulto sia nella definizione degli obiettivi di apprendimento sia nella realizzazione di processi di autovalutazione. Quest'ultima, d'altra parte, sarà tanto più realizzabile quanto più consapevole sarà il soggetto in formazione degli obiettivi dell'esperienza formativa che ha vissuto. È difficile, infatti, valutare il perseguimento di un obiettivo di cui non si ha contezza e della cui importanza non si è consapevoli.

AVVERTENZA. Questa impostazione progettuale “per obiettivi”, tuttavia, è stata più volte sottoposta a critica, soprattutto in quelle circostanze in cui la complessità del contesto di riferimento (soprattutto nelle condizioni di cambiamento e di trasformazione dei processi produttivi) e la sua elevata mutabilità non rendono possibile assumere come riferimento certo, per l’elaborazione degli obiettivi, dei compiti (attività lavorative) e delle procedure, ritenuti immutabili e definibili sin dall’inizio con precisione (tanto da poter essere misurati).

Questa riflessione critica nei confronti degli obiettivi intesi come mete predefinite e immutabili porta ad attribuire molta importanza, soprattutto nella formazione degli adulti, sia al coinvolgimento dei partecipanti anche nella fase progettuale (anche prima della cosiddetta fase del “contratto formativo”), in particolare nei processi di condivisione delle mete di apprendimento, degli obiettivi e delle strategie di apprendimento, sia all’attitudine e alla disponibilità di tutti, utenti e operatori della formazione, a ridefinire continuamente le mete e le strategie nel corso del processo. Inoltre, la critica all’approccio centrato sugli “obiettivi didattici”, accusati di semplificare eccessivamente la realtà (non tutto ciò che si apprende, infatti, può essere osservato e misurato, o quanto meno non sempre è possibile farlo con facilità), ha suggerito ai progettisti e agli operatori della formazione una maggiore cautela e una maggiore disponibilità a considerare la complessità come una risorsa della progettazione e dell’azione formativa. La partecipazione degli utenti adulti alla progettazione, o quanto meno al processo di condivisione delle mete e degli obiettivi a cui devono comunque pervenire nella fase iniziale del percorso di apprendimento, spostano l’attenzione dagli obiettivi e dalla loro descrizione analitica al significato che ciascuno dei partecipanti, sulla base del proprio patrimonio di esperienze, attribuisce alle mete di apprendimento e agli obiettivi stessi.

Piuttosto che concentrare l’attenzione su obiettivi che, pur precisi e non equivoci, non presentano tuttavia un apprezzabile radicamento nel contesto in cui operano i destinatari e nella loro storia personale, è preferibile ancorare la progettazione a problemi concreti e a saperi in situazione ricavati dal percorso esperienziale dei partecipanti.

5.3 I contenuti

Dalla definizione degli obiettivi e delle loro caratteristiche è possibile passare alla selezione dei contenuti. I contenuti rappresentano ciò che effettivamente e materialmente viene proposto agli utenti, in termini di informazioni, per sostenere il perseguimento degli obiettivi stessi. La scelta dei contenuti è un passo diverso dalla scelta riguardante la loro presentazione (su quale supporto, attraverso quale canale ecc.) anche se poi nella realtà

non è possibile distinguere nettamente questi diversi momenti della progettazione formativa.

Nella strutturazione dei contenuti da trattare e trasformare in oggetti di apprendimento si possono distinguere almeno quattro tipologie di contenuto:

- **Informativo:** insieme di informazioni che descrivono fatti, eventi, caratteristiche ecc (*cosa?*). Si può presentare nella forma di elenchi, liste, descrizioni, disposizioni, ricostruzioni ecc.
- **Procedurale:** in questo tipo di contenuto è costante il continuo riferimento allo svolgimento di un processo (*come?*). Si può presentare nella forma di manuali, guide, spiegazioni di come si risolve un determinato problema o si mette in atto una procedura.
- **Comportamentale:** simile al contenuto di tipo procedurale, si distingue per il fatto che un contenuto comportamentale implica più opzioni, più percorsi possibili. Rientrano in questa tipologia la descrizione e la trattazione delle modalità di negoziazione in determinati contesti e in presenza di determinate circostanze, oppure la descrizione delle diverse opzioni di interazione con singoli o con gruppi in contesti diversi. I giochi di ruolo e le simulazioni sono modalità efficaci per trasmettere contenuti di questo tipo.
- **Concettuale:** quando il contenuto è caratterizzato da una rete di concetti dai quali l'allievo può estrapolare soluzioni nuove e creative. Questo tipo di contenuto ha bisogno di essere sperimentato, provato in un contesto in cui l'allievo può esperire un alto livello di interazione con i suoi pari.

La relazione tra il tipo di contenuto e il tipo di obiettivo è di capitale importanza dal punto di vista progettuale. Infatti, un tipo di contenuto può essere più funzionale di un altro a sviluppare gli apprendimenti descritti dall'obiettivo. Se l'obiettivo è di conoscenza e comprensione (per esempio, conoscere il contenuto di una nuova legge) allora il contenuto di riferimento più adatto è quello di tipo informativo; se invece l'obiettivo è di tipo più complesso (per esempio, saper gestire in modo efficace e non conflittuale un gruppo di lavoro) allora il tipo di contenuto più adatto è quello comportamentale.

La scelta del contenuto, pertanto, dipende dall'obiettivo e in alcuni casi il contenuto è specificato nell'obiettivo stesso. Se, per esempio, ci si prefigge di raggiungere un obiettivo di comprensione di un testo specifico (per esempio, un articolo della Costituzione) allora si dovrebbe scegliere come testo di riferimento la Costituzione stessa, o una parte di essa, che funzionerà al tempo stesso da stimolo e da campo di esercitazione delle conoscenze/abilità da apprendere (il contenuto verrà presentato e commentato per favorirne la comprensione ma verrà anche usato per proporre una prova di comprensio-

ne del testo). Nei casi in cui nell'obiettivo non sia specificato chiaramente il contenuto questo verrà scelto comunque sulla base delle indicazioni fornite dall'obiettivo e sulla base delle caratteristiche degli utenti (se, per esempio, l'obiettivo è quello di comprendere un testo di tipo procedurale, come un manuale di istruzioni, allora la scelta del contenuto può essere libera purché possieda la caratteristica di essere un manuale di istruzioni). Inoltre, se si volesse organizzare un corso per un gruppo di adulti di livello culturale elevato, finalizzato a stimolare capacità basate sull'autonomia e la creatività, si potrebbe scegliere un contenuto anche molto destrutturato (problemi, casi ecc.) che richiede una buona capacità di interpretazione del testo; diversamente se il destinatario è un adulto con una scarsa capacità di comprensione del testo e l'obiettivo dell'azione formativa è quello di promuovere l'acquisizione di abilità strumentali di base, allora si selezionerà un contenuto organizzato con uno sviluppo graduale, con un linguaggio semplice, con molti esempi, molte illustrazioni, diagrammi ecc. e si favoriranno le proposte didattiche che leghe- ranno l'uso del testo ad attività sia pratiche sia socializzanti.

Bibliografia

R. F. Mager, *Gli obiettivi didattici*, Teramo, Giunti e Lisciani Editori, 1989.

6. PROCESSI DI APPRENDIMENTO E FORMAZIONE DEGLI ADULTI

Questa sezione delle linee guida considera due livelli tra loro complementari: il livello teorico presente nella letteratura specifica relativa all'apprendimento adulto e il livello delle pratiche che si realizzano nelle situazioni concrete. Il punto di riferimento teorico del percorso che viene qui sviluppato è costituito dalle elaborazioni di Knowles. La tabella seguente, che sintetizza la logica di una guida all'apprendimento degli adulti, presenta:

- ◆ le caratteristiche dei discenti adulti;
- ◆ le implicazioni per l'apprendimento dell'adulto;
- ◆ le implicazioni per i docenti

Caratteristiche dei discenti adulti	<i>Implicazioni per l'apprendimento degli adulti</i>	<i>Implicazioni per i docenti</i>
<p>Concetto di sé: il discente adulto si reputa in grado di essere autonomo e desidera che gli altri lo considerino allo stesso modo. In effetti, una definizione della maturità è la capacità di essere autonomi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un clima di sincerità e rispetto aiuta ad identificare quello che i discenti vogliono e hanno bisogno di apprendere. • Agli adulti fa piacere progettare e portare avanti i loro esercizi di apprendimento. • Gli adulti hanno bisogno di essere coinvolti nella valutazione dei loro progressi verso obiettivi che hanno scelto personalmente. 	<p>I docenti riconoscono che i partecipanti sono autonomi... e li trattano di conseguenza.</p> <p>Il docente (come colui che presenta dei contenuti), è un referente per l'apprendimento dei partecipanti più che un istruttore tradizionale; i presentatori sono, perciò, incoraggiati a "dire le cose come sono" e a sottolineare "come lo faccio io" piuttosto che dire ai partecipanti cosa dovrebbero fare.</p> <p>Il presentatore evita di "parlare con condiscendenza" a partecipanti abituati a prendere decisioni e pieni di iniziativa. Tenta invece di soddisfare i bisogni dei partecipanti.</p>
<p>Esperienza: gli adulti portano nella situazione di apprendimento il vissuto esperienziale di tutta la loro vita. I giovani tendono a considerare l'esperienza come qualcosa che è capitata loro, mentre per un adulto la sua esperienza è lui stesso. L'adulto si definisce secondo la sua esperienza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Si fa meno uso di tecniche di trasmissione dei contenuti, in favore delle tecniche basate sull'esperienza. • La scoperta di come apprendere dall'esperienza è la chiave per l'autorealizzazione. • Gli errori costituiscono delle opportunità per imparare. • Rifiutare il vissuto esperienziale dell'adulto equivale a respingere l'adulto stesso. 	<p>Poiché l'adulto è la sua esperienza, rifiutare l'esperienza del discente adulto equivale a rifiutarlo come persona.</p>

<p>Disponibilità ad apprendere: i compiti evolutivi degli adulti si spostano sempre più verso la competenza per i ruoli sociali e occupazionali e si allontanano dai compiti più fisici dell'infanzia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gli adulti hanno bisogno di opportunità d'identificare i requisiti di competenza per i loro ruoli occupazionali e sociali. • La disponibilità ad apprendere degli adulti e i momenti favorevoli all'insegnamento sono al loro massimo livello quando un'opportunità di apprendimento è coordinata con il riconoscimento di un bisogno di sapere. • Gli adulti possono identificare meglio la loro disponibilità ad apprendere e i momenti favorevoli all'insegnamento. 	<p>L'apprendimento si verifica aiutando i partecipanti ad identificare le lacune nelle loro conoscenze.</p> <p>Nessuna domanda è "stupida"; tutte le domande sono delle "opportunità" di apprendere.</p>
<p>Una prospettiva temporale centrata sui problemi: i giovani pensano all'istruzione come all'accumulo di conoscenze da utilizzare nel futuro. Gli adulti tendono a pensare all'apprendimento come a un modo per essere più efficienti nel risolvere i loro problemi attuali.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La formazione degli adulti deve essere centrata sui problemi più che orientata tecnicamente. • Scoprire che cosa i discenti hanno bisogno di apprendere ha più valore di uno sviluppo formale dei curricoli. • Gli adulti devono avere l'opportunità di applicare e mettere subito alla prova il loro apprendimento. 	<p>Durante il corso, l'accento principale cade sull'apprendimento degli studenti più che sull'insegnamento del docente.</p> <p>Generalmente coinvolgere gli adulti in cose quali problemi da risolvere, storie di casi e incidenti critici offre delle opportunità di apprendimento maggiori che "parlare" loro.</p>

M. Knowles, *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano, 1996, pag. 216, 217

6.1 *Apprendimento centrato sul soggetto che apprende*

Le teorie relative all'apprendimento adulto (Knowles, 1975) sottolineano che la formazione rivolta agli adulti deve essere centrata sul soggetto che apprende, e che chi insegna, docente, tutor, operatore di formazione professionale ecc., è una delle risorse tra le molte di cui l'adulto può profittare, e talvolta rifiutare, nel percorso di apprendimento; il docente, il tutor, l'operatore FP ecc. sono quindi dei facilitatori, delle risorse che si pongono in una condizione di *partenariato* con colui che apprende e che dovrà stipulare con questi una sorta di *contratto formale*.

BOX DI APPROFONDIMENTO

Carl Rogers propone le seguenti linee di condotta per un facilitatore di apprendimento: il facilitatore si occupa di predisporre l'atmosfera o il clima iniziale dell'esperienza di gruppo o di classe.

1. Il facilitatore aiuta a scegliere e a chiarire gli scopi degli individui nella classe e gli scopi più generali del gruppo.
2. Conta sul desiderio di ogni studente di realizzare gli scopi che hanno senso per lui come forza motivazionale sottesa ad un apprendimento significativo.
3. Si sforza di organizzare e di rendere facilmente disponibile la gamma più vasta possibile di risorse per l'apprendimento.
4. Si considera come una risorsa flessibile e utilizzabile dal gruppo.
5. Nel rispondere alle espressioni del gruppo costituito dalla classe, accetta sia i contenuti intellettuali che gli atteggiamenti emotivi, sforzandosi di dare ad ogni aspetto approssimativamente la stessa importanza che esso riveste per l'individuo o per il gruppo.
6. Una volta stabilito un clima di accettazione nella classe, il facilitatore è sempre più in grado di partecipare in prima persona all'apprendimento, di diventare un membro del gruppo, esprimendo le sue opinioni solo come un individuo fra gli altri.
7. Egli prende l'iniziativa di partecipare al gruppo – condividendo con gli altri i suoi sentimenti come i suoi pensieri – secondo modalità non di richiesta o imposizione, ma di condivisione personale, che gli studenti possono accettare o rifiutare.
8. Nel corso dell'esperienza d'aula, è continuamente attento alle manifestazioni che denotano sentimenti forti o profondi.
9. Nella sua funzione di facilitatore d'apprendimento, il leader si sforza di riconoscere ed accettare i propri limiti.

M. Knowles, *Quando l'adulto impara*; Franco Angeli, Milano, 1996, pag. 97

Le metodologie più indicate per le azioni formative rivolte agli adulti sono quelle che si ispirano all'apprendimento autodiretto, all'apprendimento autonomo, ai curricoli basati su problemi concreti e saperi in situazione, piuttosto che saperi disposti secondo statuti disciplinari.

L'apprendimento autonomo rappresenta la capacità di un soggetto di imparare in modo indipendente e di scegliere le modalità di apprendimento che di volta in volta gli appaiono più adeguate, anche in vista dei risultati che vuole conseguire. Questa modalità, studiata e praticata nella cultura educativa dei paesi del Nord America, valorizza i processi mentali intenzionali del sog-

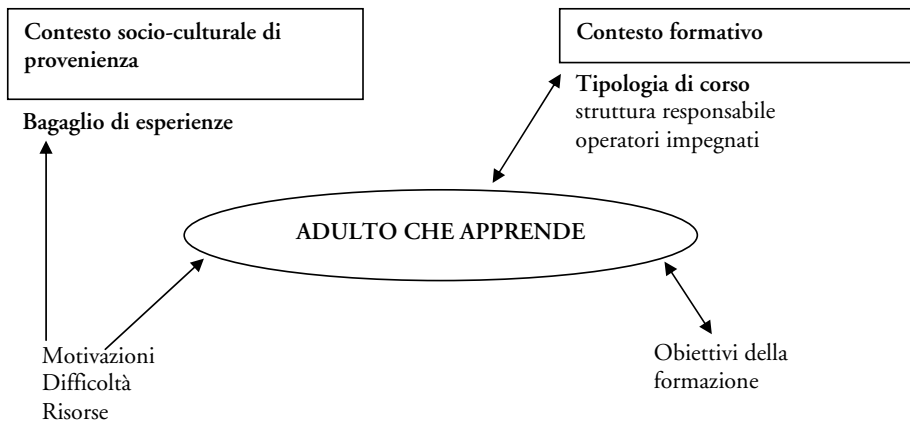
getto che apprende. Per alcuni studiosi (per esempio Knowles) diviene quasi sinonimo di *andragogia* e rappresenta il carattere distintivo delle pedagogie della responsabilità e della autonomia. In questo senso il concetto di apprendimento autonomo si avvicina a quello di autoformazione.

L'intervento formativo, quindi, deve favorire un'intenzionalità, deve essere finalizzato a promuovere e a sostenere l'apprendimento intenzionale e a contribuire al miglioramento della prestazione del corsista o del gruppo di corsisti in un momento dato; lo sviluppo può verificarsi anche in modo non programmato in condizioni non previste e non sempre controllabili. Sul piano metodologico è consigliabile rivolgere costantemente l'attenzione al fatto che nei processi di apprendimento degli adulti talvolta possono svilupparsi tendenze che seguono percorsi non lineari o addirittura casuali.

Il processo di apprendimento è un processo creativo che potrà condizionare la capacità e la volontà di apprendere del corsista in futuro, in relazione a contesti di formazione che chi progetta una particolare offerta di formazione non è in grado di prevedere, ma che potranno essere molto importanti per il corsista.

Per un ambiente di apprendimento efficace

Lo spazio, entro il quale si svolge l'attività formativa, la struttura dello spazio fisico in cui si realizza l'apprendimento, riveste un ruolo importante nella definizione della situazione in cui l'adulto viene inserito.



Questo modello mostra come un apprendimento efficace debba mettere al centro chi apprende, le sue esperienze, le sue aspettative e la sua volontà di apprendere:

- a) la struttura formativa non dovrà in nessun modo sovrapporsi al corsista adulto con obiettivi, competenze, modalità di funzionamento precostituite, ma dovrà adeguarsi alle necessità e alle caratteristiche del corsista adulto;

AVVERTENZA. Non è l'adulto che si deve adeguare all'offerta formativa, ma l'offerta formativa che deve farsi carico di rispondere nella forma più adeguata possibile alle esigenze e alle caratteristiche dell'adulto.

- b) il percorso formativo deve essere caratterizzato in senso dinamico e non statico. Gli operatori della formazione dovranno saper cogliere gli elementi di dinamicità o di staticità del percorso stesso, dovranno rispondere ad un bisogno dato, in questo momento, ma anche capace di innescare processi ed attivare elementi di novità, non tutti prevedibili, che potranno svilupparsi in futuro;
 - c) l'adulto dovrà essere coinvolto in tutte le fasi del percorso formativo e dovrà dividerne le responsabilità.
-

SITUAZIONE PROBLEMÁTICA

Il compito di condividere le situazioni di apprendimento da parte del corsista è un lavoro talora affidato ad uno specialista (tutor, psicologo ecc.); evidentemente una struttura di questo genere può pregiudicare il processo di valorizzazione del soggetto adulto, perché se da un lato si ispira ad un modello che ha al suo centro il corsista che apprende, dall'altro praticamente stabilisce un altro centro che è rappresentato dagli esperti, i quali pur ricevendo stimoli dal soggetto che apprende operano nel migliore dei casi degli aggiustamenti dall'esterno. La complessità del lavoro didattico con gli adulti, e forse anche con i giovani, dipende sempre più dal fatto che le situazioni di gruppo e di aula sono sempre ambigue e controverse. Infatti, se da un lato il gruppo è il miglior sostegno per la motivazione e gli apprendimenti orizzontali (peer to peer), dall'altro rappresenta anche il luogo dell'anonimato e della spersonalizzazione dell'adulto, soprattutto da un punto di vista professionale. Questi aspetti sono particolarmente centrali nelle attività formative e rappresentano il cuore della complessità del lavoro formativo con gli adulti.

BOX DI APPROFONDIMENTO

Il modello andragogico (Knowles, 1993) si basa, tra l'altro, sui seguenti presupposti:

- Bisogno di conoscere: gli adulti hanno necessità di sapere perché occorre apprendere una determinata cosa, prima di dedicarsi all'apprendimento stesso (prendere coscienza del "bisogno di conoscere").
- Concetto di sé del discente: gli adulti hanno un concetto di sé come persone responsabili delle loro decisioni, della loro vita.
- Esperienza del discente: gli adulti entrano in un'attività di formazione con un'esperienza che è maggiore di quella dei giovani, ma anche qualitativamente diversa; in molti casi le risorse di apprendimento più ricche risiedono nei discenti stessi, nella loro esperienza, nel loro modo di apprendere e dare senso al mondo.

- Disponibilità ad apprendere: è necessario lavorare su problemi contingenti, reali e vicini al “campo psicologico”.
- Orientamento verso l’apprendimento: in contrasto con l’orientamento centrato sulle materie, l’orientamento all’apprendimento degli adulti è centrato sulla vita reale. Gli adulti apprendono nuove conoscenze, capacità di comprensione, abilità, valori e atteggiamenti molto più efficacemente quando sono presentati nel contesto della loro applicazione alle situazioni della vita reale.
- Motivazione: benché gli adulti rispondano ad alcuni moventi esterni, le motivazioni più potenti sono le pressioni interne (il desiderio di una maggiore soddisfazione, l’autostima, il potenziamento dell’autoriflessione, la qualità della vita, la dimensione affettiva...).

Knowles, 1980	Pedagogia	Andragogia
Concetto di learner	Dipendenza. La società delega al docente modalità, tempi, contenuti dell’insegnamento.	Incremento di autonomia come processo. Il docente incoraggia e supporta questo processo. L’adulto ha bisogno di autodeterminazione.
Ruolo dell’esperienza del learner	L’esperienza del learner viene assunta come punto di partenza, le tecniche didattiche usate sono tecniche di trasmissione.	L’esperienza è una risorsa per il soggetto e per gli altri. Il soggetto impara di più dalla sua esperienza che da un apprendimento passivo. Le tecniche didattiche valorizzano i saperi esperienziali (laboratori, studi di caso, ecc.)
Disposizione ad apprendere	La forte pressione che la società esercita su bambini e adolescenti li rende disponibili ad apprendere quello che viene loro proposto. Curricoli standardizzati stabiliscono tappe e scadenze.	L’adulto apprende quando sente il bisogno di apprendere per assolvere ai compiti della vita reale. Il docente aiuta a scoprire il bisogno di apprendere.
Orientamento all’apprendimento	I bambini e i ragazzi vedono l’educazione come processo di acquisizioni successive di contenuti, che utilizzeranno in futuro.	L’adulto vede l’apprendimento come sviluppo personale per realizzare le sue potenzialità. Vuole applicare subito ciò che ha appreso.

M. Knowles, Quando l’adulto impara, Franco Angeli, Milano, 1996

Vega Scalera (a cura di) Ricerche nella e per la didattica Formazione in servizio e qualità dell’istruzione, Franco Angeli, Roma, 2000, pag. 92

6.2 Il docente, l’operatore di FP e il tutor come supporto all’apprendimento adulto

Come si possono realizzare i principi descritti in precedenza nelle situazioni concrete? Se è vero che esistono delle modificazioni nelle capacità di

apprendimento che dipendono dall'invecchiamento non è detto che queste significhino sempre una perdita di capacità di apprendimento.

Appare ingiustificato e negativo nello sviluppo di un percorso formativo per over 45 ipotizzare una valutazione media della perdita di potenziale apprenditivo, perché le variazioni e le differenze individuali possono essere molto diversificate; la progettazione quindi dovrà partire da una analisi precisa delle capacità di apprendimento di soggetti che potrebbero trovarsi sia in condizione di apprendere meglio di quanto non capitasse loro da giovani (ruolo dell'esperienza), sia molto meno, sia che, grazie a capacità rimaste sostanzialmente immutate, consentano di apprendere come è sempre avvenuto negli anni precedenti.

Un principio fondamentale da tener presente è che il successo è un significativo fattore di rinforzo nell'apprendimento degli adulti ed in particolare dei meno giovani.

La percezione di padroneggiare ciò che si deve apprendere è gratificante e l'apprezzamento di chi supporta l'apprendimento produce ulteriore apprendimento.

SITUAZIONE PROBLEMÁTICA

Nel contesto di un gruppo di apprendimento, in cui le velocità e le capacità dei singoli sono differenziate, il docente, il tutor, l'operatore FP, devono saper gestire questo tipo di situazione, infatti ciò che può essere gratificante per un membro del gruppo in formazione può essere elemento di depressione per un altro.

La gratificazione e il piacere che nasce da alcuni argomenti specifici produce apprendimento positivo, così come accade quando l'adulto usa tutto quello che ha acquisito dalla sua esperienza precedente per costruire nuovo sapere.

SITUAZIONE PROBLEMÁTICA

Cosa può impedire l'apprendimento in un adulto?

- *Il sapere precedente può entrare in conflitto con la necessità di nuove acquisizioni.*
 - *L'adulto può avere dei pregiudizi cristallizzati che gli impediscono di apprendere.*
 - *L'adulto può aver paura di sbagliare e quindi è estremamente ansioso rispetto all'apprendimento, questo può ostacolare nuove acquisizioni.*
-

6.3 Modalità di approccio alle caratteristiche dell'apprendimento adulto

Nell'attuale cultura dell'educazione degli adulti (EDA) alcuni principi fondamentali, almeno in via teorica, appaiono acquisiti, tanto da poter parlare di un "senso comune" dell'andragogia. Da questi principi è possibile ricavare

quattro categorie di “adulti in relazione all’apprendimento” che suggeriscono modalità di supporto:

- adulti che hanno bisogno di un sostanzioso appoggio e di continue istruzioni;
- adulti che hanno bisogno solo di istruzioni;
- adulti che in larga misura si autodirigono, non hanno bisogno di indicazioni, ma devono essere supportati;
- adulti che si autodirigono e hanno bisogno di un minimo supporto.

Molti adulti si aspettano di saper fare da soli e quindi vivono male l’atteggiamento di chi indica loro cosa devono fare; sono abituati a trovarsi in situazioni concrete in cui si danno da soli obiettivi e finalità.

SITUAZIONE PROBLEMATICA

Un setting di apprendimento formale, estraneo all’esperienza adulta, può portare l’adulto a sottostimare le sue abilità e produrre una caduta di autostima.

A differenza del bambino a scuola, gli adulti lavorano da soli secondo tempi autonomi, reagiscono a chi mette fretta, nello stesso tempo l’adulto vuole capire il senso di quello che fa immediatamente, non si dà prospettive di lungo termine.

Tuttavia alcuni adulti, soprattutto chi ha fatto poca scuola e se ne sente ancora deprivato, si aspetta di trovarsi in una situazione di scuola vera e propria ed è sospettoso di fronte a setting molto lontani da quelli della scuola tradizionale che per lui/lei è garanzia di affidabilità.

SITUAZIONE PROBLEMATICA

Come far accettare agli adulti le metodologie proprie dell’EDA?

In genere gli adulti si meravigliano e hanno difficoltà a fare lavori in gruppo, a parlare della loro esperienza e a trarre da tutto ciò motivo di apprendimento.

Alcuni di loro nel momento in cui scoprono di trovarsi in un ambiente diverso da quello scolastico tradizionale, che in realtà si aspettavano, reagiscono in modo ostile nei confronti dei docenti, come se questi ultimi li trascurassero e proponessero loro attività non sufficientemente serie ed affidabili.

Di conseguenza, nella stipula del contratto formale devono essere presentate in modo chiaro e motivato le metodologie che saranno adottate, proprio per evitare questi spiacevoli rifiuti. “L’adult learner deve imparare ad essere un adult learner”.

La ricerca andragogica è abbastanza avanzata ma è ancora difficile stabilire, osservando la pratica dei docenti esperti, che cosa nel loro comportamento professionale provenga dalla teoria e che cosa provenga da regole e da esperienze empiriche. Questo rinvio alla dimensione empirica dell’esperienza dei

diversi operatori è, tutto sommato, un fatto positivo. Infatti, nell'esperienza quotidiana è possibile, e da un certo punto di vista è necessario, fare continui aggiustamenti tra la realtà data, le scelte metodologiche e le opzioni teoriche.

Alcune conseguenze operative:

A) I metodi di insegnamento scelti in un programma dipendono anche dalle motivazioni che gli adulti hanno nei confronti dell'apprendimento. Un adulto impara perché:

- è attratto dalla qualifica che gli viene offerta,
- desidera acquisire nuove competenze,
- cerca stimoli intellettuali o tecnici,
- vuole acquisire nuove idee o cerca conferma alle vecchie.

Per l'apprendimento adulto è essenziale che il docente, il tutor, il facilitatore, l'operatore FP, conoscano le motivazioni che spingono l'adulto a partecipare all'azione formativa e appaiano entusiasti di ciò che insegnano.

B) Non bisogna parlare in pubblico di questioni che riguardano l'adulto, se questo non lo desidera o lo richiede esplicitamente. D'altra parte gli adulti, come chiunque altro, rispondono positivamente agli apprezzamenti e alle attenzioni.

C) Gli adulti desiderano confrontarsi, e di conseguenza impegnarsi, con obiettivi realistici, la loro motivazione cade se non si fanno progressi accertabili in tempi definiti.

D) Gli adulti vogliono attenzione individuale e una buona atmosfera di gruppo.

7. METODI DI INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO

È possibile raggruppare i metodi didattici cui si può fare riferimento nell'attuazione di percorsi formativi per adulti in tre macro-categorie.

1. Metodi espositivi

Il docente, il tutor, l'operatore di FP presentano i contenuti al gruppo di adulti in apprendimento. Questa presentazione può assumere diverse forme: piccola conferenza, in cui parla solo chi espone; discorso con il gruppo degli studenti, in cui si sollecitano momenti di interazione tra chi parla e il gruppo; brevi dimostrazioni (il docente presenta una situazione problematica, formula ipotesi di soluzione, accetta via via le soluzioni più convincenti fino alla soluzione del problema).

2. Metodi direttivi / istruttivi

Il docente organizza e struttura il programma nel suo complesso, in modo che l'adulto consegua un insieme di obiettivi predeterminati.

Queste metodologie hanno la loro applicazione pratica, prevalentemente, nei *metodi di discussione* che si realizzano attraverso compiti ed attività di gruppo, *brainstorming* (gruppo che discute un tema per libere associazioni di idee), pratiche di abilità nella fase di acquisizione, gruppi di bisbiglio (*buzz groups*: il gruppo che discute è diviso per sottogruppi di massimo tre persone, i sottogruppi sviluppano e discutono a bassa voce su di un argomento senza disturbare gli altri per poi riportare all'intero gruppo le argomentazioni trattate), sessioni dedicate a formulare domande e trovare insieme risposte, giochi di ruolo e visite o esperienze sul campo.

3. Metodi della scoperta

I partecipanti adulti seguono, o meglio eseguono, un processo di esplorazione intellettuale; in questo caso si utilizzano metodologie proprie dell'apprendimento auto-diretto (vedi appresso) ed anche giochi, simulazioni ecc.

Il criterio di scelta consiste nell'individuare il metodo che si adegua meglio alle caratteristiche del gruppo specifico degli studenti adulti e degli obiettivi che devono essere perseguiti.

Esempio di applicazione di un metodo.

In un percorso di formazione continua un metodo direttivo/istruttivo può apparire più adeguato del metodo basato sulla scoperta; quest'ultimo infatti si sviluppa in tempi piuttosto lunghi ed è efficace nella misura in cui lascia molta autonomia nello scegliere e seguire ipotesi. Spesso questo metodo può risultare meno efficace, mentre il primo, pur coinvolgendo il gruppo di studenti

nelle singole scelte che devono essere operate, delimita fin dall'inizio la struttura entro cui il gruppo dovrà svolgere il suo lavoro ed appare perciò "economicamente" più praticabile. Al contrario, in un intervento formativo rivolto alla popolazione più anziana, le metodologie esplorative risultano efficaci per accostare i partecipanti a contenuti nuovi, per far loro esercitare modalità di ragionamento finalizzato e rinforzare l'autostima attraverso la valorizzazione di quanto via via si acquisisce nelle singole tappe del percorso (vedi proposte formative rivolte alla terza età).

7.1 Gli strumenti

La lezione frontale

Malgrado la cattiva stampa di cui soffre questo strumento didattico, in genere è ancora uno degli strumenti più diffusi. È utile, quindi, evidenziare alcune delle pratiche che caratterizzano la lezione:

a) breve conferenza, b) presentazione, c) discorso/ indirizzo rivolto specificamente al gruppo ecc.

Questi sono i "veicoli" più in uso per sollecitare nel gruppo di adulti una reazione di interesse o di curiosità verso l'apprendimento.

Le modalità possono essere varie, soprattutto in relazione alla capacità di ricezione del gruppo cui sono rivolte:

- una conferenza che dura da mezz'ora a un'ora senza interruzione;
- un breve discorso che prevede molti interventi da parte del gruppo dei partecipanti;
- un dibattito guidato.

Il vantaggio che viene indicato da coloro che praticano la *conferenza* è che questa modalità consente di presentare un argomento sia a un gruppo ristretto, sia ad un gruppo ampio; si tratta di una soluzione "economica" (un solo operatore raggiunge un elevato numero di destinatari), tuttavia l'azione di stimolo all'apprendimento non risulta molto efficace e, comunque, dovrà essere rinforzata con altri interventi, soprattutto se i membri del gruppo non hanno la possibilità di entrare, anche attraverso richiami o interruzioni, sugli snodi essenziali del discorso.

La modalità *presentazione* che si sviluppa attraverso diapositive, discussioni, interruzioni ecc. è molto più produttiva ed efficace come modello di lavoro con un'aula (non più di 15 partecipanti). Risulta ugualmente stimolante la modalità che consiste nella presentazione di un *testo scritto* predisposto dal docente che gli studenti leggono e sul quale scrivono, prima della lezione, osservazioni, obiezioni e commenti, che vengono poi presentati durante la lezione. È evidente che questo tipo di strumento va calibrato rispetto alle motivazioni, alle competenze e alle abilità del gruppo di partecipanti.

La discussione

È la forma preferita da docenti e studenti adulti.

In alcune occasioni le discussioni sono guidate dal docente, in altre il docente è solo presente come testimone / consulente di coloro che discutono, in altre occasioni il gruppo preferisce discutere da solo per presentare poi al docente, in una successiva seduta, i risultati raggiunti.

Questi gruppi “senza tutor” sono preferiti da quella tipologia di partecipanti adulti che sentono che l’elemento più importante nel percorso di apprendimento che stanno compiendo non è tanto *cosa* imparano, ma *come* lo imparano.

La discussione di gruppo non serve solo a far circolare e produrre informazione condivisa, ma è anche strumento specifico di alcune pratiche quali quelle basate sul *problem solving*, nel lavoro di gruppo, nell’apprendimento per progetti, nell’apprendimento cooperativo (per esempio i circoli di studio), negli studi di caso.

L’apprendimento autodiretto

Entro il concetto più generale dell’auto-educazione, questo insieme di metodologie si sviluppa come pratiche di letture individuali, svolgimento di compiti e studi al di fuori dell’aula, nella tenuta di diari tematici.

AVVERTENZA. Immaginare nel contesto di interventi rivolti agli over 45 solo procedure di apprendimento autodiretto potrebbe apparire eccessivo, perché in questo caso l’intervento formativo si limiterebbe ad un riconoscimento a posteriori dell’apprendimento conseguito. Tuttavia chi progetta formazione per soggetti adulti deve essere in grado di segmentare il percorso formativo per inserire, quando necessario, momenti di pratiche di apprendimento autodiretto anche quantitativamente consistenti, le quali possono risultare essenziali per rinforzare la motivazione e l’autostima.

BOX DI APPROFONDIMENTO

Brookfield parla di apprendimento indipendente, che si realizza in un *setting* naturale, familiare alla vita quotidiana dell’adulto; l’apprendimento indipendente non ha bisogno di docenti o istituti accreditati.

È l’adulto stesso che si assume la responsabilità di organizzare il suo studio, di sostenere e mantenere la sua motivazione, di rinforzarla, di valutare i risultati e di disporre di tutto quello che serve al successo dello studio.

Le buone pratiche

Le buone pratiche sono “comportamenti”, adottati nella realizzazione delle attività corsuali, alcuni di questi comportamenti sono molto diffusi, in particolare quelli che permettono di adeguare il corso alle caratteristiche e alle

differenze individuali dei corsisti. La buona pratica è un'esperienza significativa che per efficacia dei risultati ottenuti, delle caratteristiche di qualità dimostrate e del contributo offerto alla soluzione di specifici problemi, può essere considerata trasferibile ad altri contesti. Una buona pratica nasce dall'analisi e dall'astrazione di esperienza accumulata e necessita di una costante verifica sempre centrata sull'esperienza. La buona pratica ha un ciclo di vita rispondente alle evoluzioni dei processi, delle tecnologie e dei prodotti/servizi che caratterizzano il sistema di riferimento. Inoltre una buona pratica, documentata e quando possibile misurata attraverso standard oggettivi, concorre ad instaurare un sistema di comunicazione e confronto professionale sulle soluzioni e sui modelli d'azione, assumendo per tanto un ruolo significativo nel processo di sviluppo dei domini disciplinari e culturali della comunità professionale di riferimento che, condividendola, la assume come guida per l'azione e proprio assunto valoriale.

Infatti, è necessario tener conto di quello che è lo stato effettivo delle conoscenze e degli atteggiamenti del soggetto adulto per motivarlo in fase di accesso al percorso formativo e per sostenerne la motivazione lungo il percorso.

AVVERTENZA. L'adulto in formazione non è solo un soggetto che ascolta, ma è attivamente protagonista del proprio processo di apprendimento.

- A questo principio si ispirano le buone pratiche presentate di seguito:
- l'apprendimento deve essere organizzato per segmenti, logici e "digeribili", comprensibili nelle singole articolazioni (questo principio deve essere rispettato anche in relazione all'apprendimento autodiretto);
 - il materiale proposto deve essere molto vario e proveniente da fonti esterne alla scuola normale, libri, giornali, cataloghi, fotocopie, ecc.; non esistono infatti testi standard esaustivi, il materiale deve essere prodotto caso per caso;
 - si forniscono modelli ed esemplificazioni (per esempio, presentare una persona impegnata nel settore cui si riferisce il segmento di apprendimento, che spiega cosa fa e aiuta a comprendere di cosa trattano i contenuti della formazione);
 - la partecipazione a eventi, visite, conferenze, mostre, eventi sociali arricchiscono il lavoro del percorso formativo; infatti molte delle cose che gli adulti devono apprendere sono comprese e colte meglio nel loro valore e significato in dimensione pubblica (questo è vero non solo per i percorsi di formazione continua, quando si ha occasione di vedere ciò che è stato appreso in via teorica realizzato nella pratica di lavoro e nelle organizzazioni, ma anche per i percorsi rivolti ai più anziani – per esempio l'articolazione dei programmi dell'UPTER prevedono una serie di attività integrative che prevedono visite guidate, viaggi, seminari ecc.);

-
- gli adulti hanno forti opinioni circa molti argomenti e non sono pronti a seguire ciecamente le opinioni degli altri, tuttavia durante lo studio possono emergere situazioni di forte insicurezza che talvolta spingono l'adulto ad evitare di affrontare le difficoltà con le proprie forze, e a delegare tale sforzo al docente, limitandosi ad un apprendimento passivo. Per evitare questo rischio l'apprendimento deve essere basato su indagini autonome, su momenti in cui l'adulto si spiega da solo il *come* e il *perché* di alcuni processi, per poi discuterne col docente;
 - metodi impositivi basati sulla trasmissione di informazioni non richieste, senza discussioni che riportino al senso di quello che si studia, non servono a stimolare l'apprendimento. La progettazione deve tener conto del fatto che l'adulto sviluppa sapere teorico quando questo si accorda all'esperienza posseduta;
 - alcuni adulti hanno sviluppato abilità di osservazione, capacità di analisi e di soluzione dei problemi, hanno molte esperienze di vita che devono essere esplicitate; si dovrà quindi creare ogni possibile situazione che consenta loro di confrontare quello che già conoscono con le cose nuove che vengono loro proposte e consentire una osservazione da molti punti di vista in modo da pervenire alla formulazione di opinioni personali;
 - il problema della stima di sé, forte o debole che sia, è centrale nell'attività di apprendimento adulto; le occasioni di discussione collettiva, piuttosto che la risposta a domande precise devono essere privilegiate, perché la discussione collettiva rinforza l'autostima di chi partecipa, senza mettere in luce eventuali difficoltà.

Tecnologie didattiche multimediali

Utilizzare più di un canale sensoriale, questa è l'opportunità offerta dalle nuove tecnologie: non solo udito, ma vista, tatto, movimento ecc.

Tutte le nuove tecnologie presentano possibilità notevoli per l'apprendimento. Di seguito se ne indicano alcune, quali i sistemi audio-video nei diversi formati, proiettori, epidiascopi (proiettori di materiale opaco, come per esempio pagine di libri), sistemi di apprendimento assistito da computer (CBT, *computer based training*), ambienti di apprendimento basati sull'uso delle reti telematiche (WBT, *web based training*), sono strumenti diffusi che possono supportare lo svolgimento della lezione. L'uso di video che presentano casi reali (soprattutto in campo professionale) o storie di vita, può aumentare la motivazione e favorire processi di identificazione da parte degli adulti e pertanto può risultare utile all'attivazione di una riflessione collettiva. In generale, tuttavia, occorre fare attenzione soprattutto a pianificare l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, perché uno strumento non adatto, troppo sofisticato, poco controllato dal docente, può far perdere l'obiettivo di apprendimento programmato, sia perché si perde tempo nell'at-

tivare gli strumenti sia perché nel caso di supporti molto nuovi, l'attenzione viene rivolta allo strumento più che all'argomento il cui apprendimento dovrebbe essere facilitato.

AVVERTENZA. Uno dei cambiamenti più significativi che si è registrato in questi ultimi anni nei contesti formativi è quello che riguarda il soggetto che usa le tecnologie: si è passati gradualmente da una situazione in cui le tecnologie erano usate prevalentemente dal docente, che le usava per potenziare e supportare il suo insegnamento, ad una situazione in cui è soprattutto l'allievo ad usare le tecnologie per facilitare e potenziare il suo apprendimento, anche fuori dai contesti formativi. Dunque, se la tecnologia è diretta soprattutto al soggetto che apprende, soprattutto se questi è un adulto, occorre accertarsi che tale soggetto sia perfettamente in grado prima di accedere e poi di gestire autonomamente tale tecnologia. Nel caso degli adulti in situazione di apprendimento è quindi importante assicurarsi che l'impiego delle tecnologie non li metta in una situazione di eccessiva passività o addirittura di frustrazione derivante dalle difficoltà connesse all'accesso alla tecnologia e al suo uso autonomo e consapevole. Infine, non bisogna dimenticare che gli adulti, soprattutto quelli con un'età più avanzata, sono coloro che hanno una familiarità più debole con le tecnologie.

Sistemi di apprendimento a distanza

Si tratta di un insieme di soluzioni metodologiche e tecnologiche che potenzialmente presentano grandi vantaggi per i processi di apprendimento degli adulti. Come è noto il soggetto adulto ha una limitata disponibilità di tempo, dovuta sostanzialmente ai suoi impegni lavorativi, familiari e sociali, di conseguenza la sua possibilità di partecipare ad occasioni formative risulta alquanto ridotta. Analogamente anche la sua mobilità nello spazio, per raggiungere per periodi più o meno lunghi la sede di formazione, è influenzata dalla sua condizione sociale e lavorativa caratterizzata da esigenze di stabilità. È facile comprendere, quindi, come queste limitazioni spazio-temporali, così tipiche del soggetto adulto, possano essere in gran parte superate grazie a proposte formative che consentono di non spostarsi e di usare il tempo in modo molto flessibile e personalizzato. Nei sistemi di formazione a distanza, infatti, il percorso di apprendimento è scandito secondo modalità e tempi decisi dal corsista che così potrà adattare i tempi e le forme dello studio ai tempi e alle forme della vita adulta. Tuttavia, questa possibilità di gestione autonoma del percorso di apprendimento deve corrispondere alla capacità di studio indipendente da parte dell'adulto. La compresenza di queste due condizioni, *autonomia e indipendenza*, non è affatto scontata.

AVVERTENZA. Proporre corsi a distanza a soggetti adulti che non posseggano la capacità di utilizzare le tecnologie dell'informazione e della comunicazione in modo autonomo e che non siano in grado di organizzarsi percorsi di apprendimento in modo fondamentalmente indipendente espone la proposta formativa ad un rischio molto alto di fallimento, un rischio da considerare attentamente in sede di progettazione formativa, soprattutto quando si analizzano le caratteristiche sociali e culturali dei destinatari. Il rischio connesso all'isolamento in cui si trovano in genere gli studenti a distanza, per esempio, è particolarmente insidioso per gli adulti over 45, i quali spesso nella realtà hanno fatto esperienza soprattutto di processi di esclusione e di emarginazione (quindi di isolamento). Per i percorsi di formazione a distanza rivolti a questa tipologia di partecipanti si pone quindi il problema di potenziare al massimo livello i sistemi di sostegno e di guida (tutor, *counsellor*, esperti, assistenza tecnica ecc.) e di creare sempre più frequenti e significative occasioni di socialità sia in presenza sia a distanza (incontri faccia a faccia, aule virtuali, gruppi di discussione, chat, seminari in presenza, lavori cooperativi ecc.).

Tecniche di Apprendimento Individuale

Le indicazioni che seguono non vogliono prefigurare la struttura organizzata di un percorso formativo, ma richiamano l'attenzione su aspetti dei processi di autoapprendimento che devono essere sempre e comunque favoriti e utilizzati.

Ogni apprendimento è individuale, chi insegna può solo supportare, orientare, consigliare, rimuovere ostacoli e reperire risorse. Esistono tecniche di apprendimento individualizzato che possono risultare particolarmente efficaci, alcune di esse vengono presentate di seguito.

Istruzione autodiretta

Sin dagli anni cinquanta del secolo scorso l'avvento dell'istruzione programmata ha permesso di definire con precisione modalità di approccio all'individualizzazione, sia in termini di tempistica sia di scelta di argomenti presenti e disposti in materiali comuni previsti per un pubblico vasto che può accedere al programma.

Le tipologie di percorsi sono varie:

- corsi programmati con tutor / o struttura che interagisce col corsista;
- l'adulto è sostenuto nel suo percorso attraverso ipertesti ed ipermedia che gli danno accesso a reti di informazione;
- il percorso è disegnato in modo che ogni utilizzatore abbia accesso a materiali definibili come:
 - a) adattabili agli interessi effettivi dell'adulto;
 - b) dettagliati o generali secondo i desideri dello studente;
 - c) supportati da informazioni che costruiscono background o prerequisiti eventualmente non posseduti in relazione all'argomento di interesse.

Questi percorsi auto-definiti sviluppano in particolare gli strumenti che permettono all'adulto di controllare l'informazione prodotta attraverso molteplici e diverse fonti.

SITUAZIONE PROBLEMÁTICA

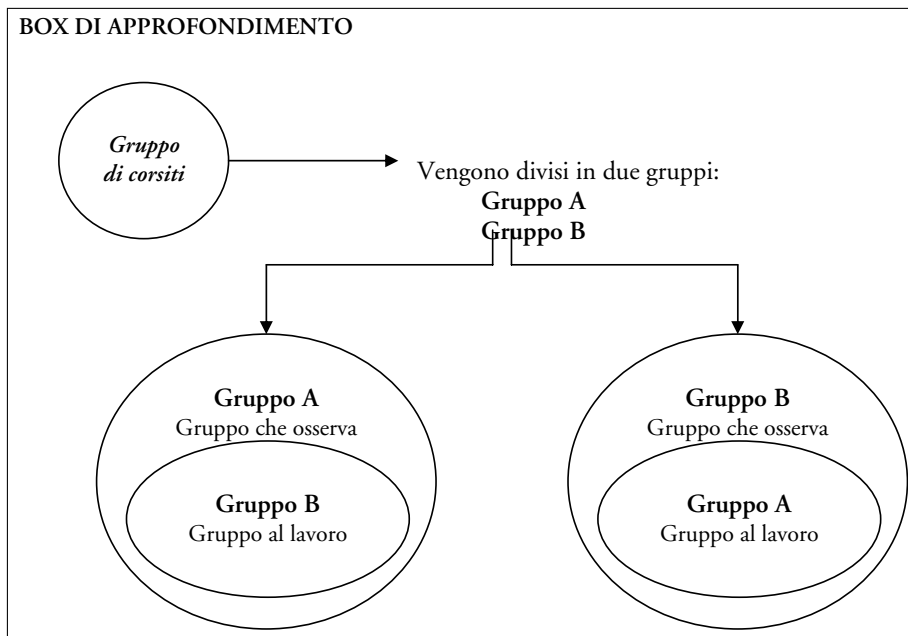
In genere i prodotti di tipo ipermediale, specialmente quelli sul web, appaiono piú in grado di fornire dati conoscitivi, risorse di apprendimento, insomma la "biblioteca" del sapere condiviso, piuttosto che fornire quell'opera di mediazione che è essenziale all'apprendimento in genere e a quello adulto in particolare; se per un verso si facilita l'accesso all'informazione, dall'altro non si arriva ad un vero supporto all'apprendimento; i sistemi di ipermedia dovrebbero essere sempre accompagnati da sistemi di tutoraggio conversazionale.

Gruppo di istruzione

Utilizza tecniche tradizionali ma le adatta a bisogni individuali osservati in situazione:

- a) studio indipendente, lavoro per progetti, piccoli gruppi in cui ciascuno lavora in modo autonomo e poi si incontra con gli altri componenti del gruppo. In questa modalità i gruppi sono pensati come somma di individui, questi tuttavia imparano a reagire in modo appropriato a chi sta loro di fronte nelle sessioni collettive, che possono essere sostenute attraverso attività di *role-playing*;
- b) apprendimento contrattato attraverso la negoziazione individuale docente / singolo discente e poi gruppo di discenti;

BOX DI APPROFONDIMENTO



-
- c) condivisione della responsabilità di insegnamento all'interno del gruppo con scambio di funzione attraverso azioni di *peer tutoring*, cioè un'azione di tutoraggio fatta da elementi del gruppo (*tutoring* tra pari).

7.2 Utilizzare le metodologie di apprendimento individualizzato: cosa, quando, chi decide e come

Cosa può essere utilmente individualizzato (e negoziato) in un percorso di apprendimento adulto?

Tempi di studio:	il passo dell'apprendimento di ciascuno (l'unità di tempo necessario a ciascuno per apprendere qualcosa).
Materiali e media:	lo studente può scegliere versioni alternative di lezioni attraverso media diversi.
Metodo di studio:	lo studente può ricevere lezioni alternative che differiscono nelle istruzioni e nei dettagli didattici.
Contenuti di studio:	gli studenti possono ricevere lezioni con contenuti alternativi sia come un vestito fatto tutto su misura, sia come un montaggio di pezzi, argomenti, esercizi che seguono interessi individuali.
Obiettivi di studio:	possono variare a seconda dei bisogni individuali.
Metodi di valutazione:	gli studenti ricevono compiti diversi sulla base di quanto e come hanno appreso.
Criteri di valutazione:	valutazione secondo standard predefiniti o livelli declinati secondo le richieste e le esigenze degli studenti stessi.

Quando e dove si può inserire un processo di individualizzazione?

A livello di corso:	lo studente sceglie di frequentare o no quel corso nel suo insieme.
A livello di unità di corso:	l'opzione, la scelta si esprime sugli obiettivi, sui metodi, sulle risorse, sulle abilità, sui bisogni dei partecipanti.
A livello di lezione:	sequenza /contenuto/insieme di pratiche.
A livello di esercitazioni individuali e <i>step</i> (questo si colloca all'interno di pratiche interattive di insegnamento/apprendimento).	

Chi decide il percorso individualizzato?

Gli studenti che scelgono corsi, attività, libri, materiali ecc.

I docenti che indicano obiettivi adeguati ai singoli, offrono materiali e strumenti.

Un sistema automatizzato che può avere al suo interno una struttura diagnostica che adatta le presentazioni e gli esercizi allo studente.

La combinazione di queste tre situazioni.

Come si adatta un sistema agli individui?

Lo stile ed il tipo di azione formativa, come i singoli materiali didattici, non si adattano spontaneamente alle caratteristiche degli utenti e del contesto, i percorsi e i materiali quindi non si individualizzano da soli, a questo devono provvedere il progettista, il tutor e il formatore i quali devono assumere un ruolo di mediazione rispetto agli utenti sia per quanto riguarda la gestione del percorso formativo sia per quanto riguarda il suo controllo. Da questo punto di vista può essere interessante considerare il caso delle piattaforme per la formazione *on line*. Come accade anche in altri settori dei servizi alla persona anche nelle piattaforme per la formazione *on line* esistono servizi di tutti i tipi e per tutte le caratteristiche. Tuttavia spesso si osserva che esse sono percepite, e in parte lo sono realmente, come eccessivamente rigide, più attente ai bisogni di chi amministra la formazione che a quelli degli utenti. Spesso gli utenti delle piattaforme hanno difficoltà ad accedere ad alcuni servizi ma, a differenza di quanto accade con i servizi tradizionali, non possono chiedere aiuto all'”ufficio accanto”. Tutte le piattaforme solitamente offrono assistenza e numeri di sostegno, ma raramente tali servizi risultano efficaci perché per molti utenti la richiesta di aiuto corrisponde alla constatazione, e alla esibizione, dei propri limiti nella capacità di affrontare il sistema informatico. A questo proposito sarebbe più corretto, da parte di chi progetta e gestisce il sistema *on line*, un atteggiamento che parta dalla consapevolezza che le difficoltà degli utenti di accedere al sistema costituiscono in realtà un limite progettuale e gestionale di chi offre il servizio.

7.3 Valutazione e accertamento

La valutazione deve essere pianificata contestualmente alla progettazione del corso.

Questo significa che ogni segmento del percorso deve prevedere azioni continue di accertamento e di monitoraggio del processo di insegnamento / apprendimento: sono oggetto della valutazione sia il processo di insegnamento/apprendimento (qualità ed efficienza delle risorse utilizzate) sia il prodotto di tale processo (risultati in termini di apprendimento/cambiamento dei partecipanti).

Nel corso del processo valutativo si deve trovare risposta alle seguenti domande:

<i>Domande guida</i>
- Sono stati chiaramente definiti gli obiettivi, i traguardi dell'azione formativa (in termini di prodotti e di processi) in modo tale da consentire una loro valutazione al termine del percorso?
- Sono stati predisposti strumenti e procedure adeguati ad accertare i risultati dell'azione formativa in termini di apprendimento dei partecipanti?
- Sono stati definiti i criteri in base ai quali esprimere un giudizio di adeguatezza degli apprendimenti conseguiti?
- Sono stati predisposti strumenti e procedure adeguati per monitorare e valutare il processo formativo (efficacia ed efficienza nell'uso delle risorse)?
- Sono stati definiti i criteri in base ai quali esprimere un giudizio di adeguatezza delle prestazioni del processo formativo (efficienza nell'uso delle risorse)?
- Sia per quanto riguarda i prodotti sia per quanto riguarda i processi esiste uno scarto tra i risultati ottenuti e quanto previsto dagli obiettivi prefissati (e dai relativi criteri)? Se tale scarto esiste qual è la sua entità?
- I partecipanti hanno raggiunto (o riconoscono di aver raggiunto) risultati apprezzabili?
- I partecipanti sono consapevoli di aver seguito proprie inclinazioni e coltivato proprie motivazioni?
- Sono state predisposte misure di correzione e di regolazione del processo in caso di esiti non positivi?
- Il docente sviluppa / ha sviluppato buone pratiche?
- I tempi relativi ai diversi segmenti del percorso sono stati rispettati?
- Le risorse sono state usate in modo conveniente?
- Il processo di interazione tra formatori e partecipanti è tenuto sotto controllo?
- Sono state previste occasioni di autovalutazione?
- Sono state previste occasioni di valutazione tra pari?
- Sono state previste forme di integrazione tra i dati provenienti dai momenti di etero, auto e valutazione tra pari?
- È stato considerato il <i>setting</i> organizzativo istituzionale in cui è avvenuto il processo?

La valutazione degli apprendimenti non deve apparire come una operazione fatta da un soggetto esterno che osserva in modo critico il corsista adulto; l'adulto ha bisogno di rendersi conto dei livelli raggiunti, delle difficoltà che ancora gli si presentano davanti, delle conoscenze e delle competenze che vuole ampliare e padroneggiare con più efficacia, delle opportunità che gli si offrono. Se la percezione di sé è un elemento essenziale nei processi di apprendimento questa di realizza come capacità di autovalutarsi. Quindi il coinvolgimento del soggetto adulto nei

processi di valutazione costituisce un elemento essenziale dei percorsi formativi in età adulta. Tale coinvolgimento implica un ruolo valutativo del partecipante adulto anche all'interno del gruppo, in esperienze di valutazione tra pari (*peer evaluation*). In sintesi, nei percorsi di educazione degli adulti il processo valutativo dovrebbe svilupparsi su tre assi (con una particolare enfasi sugli ultimi due): eterovalutazione, autovalutazione, valutazione tra pari.

SITUAZIONE PROBLEMÁTICA

Spesso quando si trova di fronte ad un docente competente e quando prova l'ansia di prestazione, l'adulto tende ad avere un atteggiamento di "affidamento" nei confronti del docente, non è in grado di sapere cosa sa fare se il docente non formula un giudizio di valutazione; questo atteggiamento è fortemente passivizzante, non stimola l'autoriflessione ma delega la valutazione del processo al docente: si tratta quindi di un atteggiamento passivo contrario ai principi dell'apprendimento centrato su colui che apprende.

Si parla molto, infatti, della necessità di coinvolgere l'adulto in prima persona nel processo di valutazione, ma l'adulto spesso resiste; andranno quindi previste strategie specifiche per render l'adulto partecipe dell'attività di valutazione.

Non si tratta di una strategia facile e di immediata applicazione; per esempio, quando si vuole valutare l'efficacia dell'azione formativa vanno evitate domande dirette, circa il ruolo del docente, perché in questo caso l'adulto che ha completato il corso è portato ad indicare solo aspetti positivi, mentre in genere funzionano meglio domande del tipo: "Cosa hai fatto con maggior piacere?", "Quali aspetti potrebbero essere migliorati?" ecc.

Risulta anche efficace la presentazione di un rapporto non nominativo che ripercorre tutte le attività, oppure un questionario, anch'esso anonimo, costruito per scale di gradimento.

Per esempio, chiedendo di indicare la risposta più adeguata a domande come questa:

Dal punto di vista professionale l'attività formativa è stata

molto utile	utile	poco utile	del tutto inutile

Risulta efficace anche la stesura di rapporti singoli, su aspetti specificamente concordati redatti da piccoli gruppi.

Infine sessioni finali di valutazione, alla conclusione di singoli segmenti del corso, possono esser utilizzate per introdurre modalità di lavoro non usuale (gruppi di bisbiglio, *brainstorming*, stesura di rapporti, formulazione di questionari, predisposizioni di griglie di valutazione ecc.).

8. MODELLI DI INTERVENTO

8.1 Metodologie di tipo partecipativo

- Circoli di studio
- Apprendimento cooperativo
- Apprendimento per contratto

8.1.1 Circoli di Studio e apprendimento cooperativo

Il circolo di studio è un'esperienza di apprendimento che si realizza e si articola in rapporto all'area socioculturale e territoriale di riferimento, rientra nei processi di apprendimento non formale; gli attori, ossia i partecipanti, sono i protagonisti della realizzazione della esperienza formativa a partire dalla formulazione dell'ipotesi (domanda di formazione) fino alla produzione del prodotto finale (apprendimento).

AVVERTENZA. Apprendere non è conoscere, non è solo sapere, ma è un "mettersi in grado di disporre" di strumenti, siano questi conoscenza, cognizioni o tecniche o capacità critiche. Apprendere non significa acquisire informazioni decodificate, ma costruire e/o decostruire personali strutture di conoscenza.

Il principio "apprendere ad apprendere", in un contesto di educazione degli adulti, implica modalità educative che vanno anche al di là del processo di riflessione sulle proprie attività mentali (metacognizione): non comporta solo una riflessione critica e una presa di coscienza del proprio processo di formazione e delle nuove esigenze che dall'autoriflessione scaturiscono, ma necessita di azioni, tecniche, metodologie, luoghi di attuazione.

In questo senso, non solo ogni situazione può diventare sede di apprendimento, ma il soggetto in formazione può assumere il ruolo di "gestore" della qualità dei propri apprendimenti, agendo sulle condizioni e sui contesti dell'apprendimento stesso.

Il Circolo di studio, all'interno della dimensione non formale dell'apprendimento, è un modello di formazione che risponde a queste esigenze.

Il Circolo nasce solo in presenza di due situazioni fondamentali:

- ◆ le persone che si costituiscono come gruppo determinando fisicamente l'esistenza del Circolo;
- ◆ l'argomento di interesse comune che dà l'avvio ad un percorso formativo autonomo ed autogestito.

Il Circolo non nasce per volontà e scelta esterna, ma per una forte motivazione interna che da individuale tende ad essere condivisa ed a farsi collettiva.

Nel Circolo di studio l'utenza esprime i propri bisogni di formazione e trova nel Circolo un supporto per la costruzione di saperi; i contenuti sono proposti e costruiti dai partecipanti grazie anche al supporto del tutor e all'eventuale intervento di esperti.

Il modello organizzativo propone un'articolazione riconducibile a tre momenti:

- induzione ed espressione della domanda, supporto alla presa di coscienza di interessi;
- incontro domanda e offerta;
- assistenza e monitoraggio dei Circoli di studio.

Le tre modalità organizzative evidenziano la necessità di un facilitatore/tutor, che svolge il ruolo di supporto, come in ogni processo di apprendimento adulto.

Obiettivi

- ◆ Offrire la possibilità di far esprimere la domanda di formazione.
- ◆ Coinvolgere il soggetto nella costruzione della risposta.
- ◆ Favorire e sostenere processi di induzione della domanda e quindi processi finalizzati all'acquisizione da parte del soggetto di capacità di autoriflessione, per portare a livello di consapevolezza i propri bisogni formativi per la soluzione di problemi inerenti il suo vissuto quotidiano, sia di natura personale che sociale e culturale.
- ◆ Offrire la possibilità di recuperare e valorizzare le conoscenze e le competenze pregresse dei componenti, acquisite nei diversi contesti formativi, formali, non formali o informali.
- ◆ Offrire la possibilità di riflettere sul ruolo che nei processi di apprendimento hanno le relazioni di cooperazione e di conflitto che le persone stabiliscono all'interno di una comunità, come quella dei gruppi di studio e non solo.

Metodologia di riferimento dei circoli di studio

La Ricerca-Azione Partecipativa (RAP) rappresenta una metodologia che risponde alle esigenze di realizzazione del Circolo di Studio in quanto è coerente col processo conoscitivo naturale, e quindi facilita lo sviluppo e libera il potenziale di produzione di saperi.

Di seguito si presentano le due diverse modalità di approccio alla costruzione di sapere sia tradizionale sia creativo-adulto e si descrive come si sviluppa la ricerca-azione partecipativa nel circolo di studio.

Comparazione tra approccio tradizionale e creativo

Creazione di saperi	
Approccio tradizionale	Approccio creativo
<i>Passivo</i> Il soggetto registra i saperi	<i>Attivo</i> Il soggetto elabora i saperi
<i>Direttivo</i> I saperi in gioco non appartengono al campo motivazionale e di esperienza dei soggetti	<i>Partecipativo</i> I saperi in gioco appartengono al campo motivazionale e di esperienze dei soggetti
<i>Trasmissivo, riproduttivo</i> Il soggetto riproduce saperi altrui	<i>Investigativo</i> Il soggetto matura saperi originali attraverso un processo di soluzione di situazioni problematiche che lo riguardano
<i>Non rappresentativo</i> Il soggetto impara ma non assimila in quanto è chiamato ad utilizzare poco o niente della esperienza che gli è familiare	<i>Rappresentativo</i> Il soggetto metabolizza i nuovi saperi in quanto si innestano su una rappresentazione della realtà che egli già possiede

Ricerca-Azione Partecipativa e Circoli di Studio

Ricerca Saperi disciplinari	Azione	Partecipazione Saperi dei soggetti
Contenuto (aggregazione dei contenuti proposti per aree tematiche)	Tutor e Circolo (il gruppo è protagonista: deve essere coinvolto nel processo)	Output (Output = saperi in uscita)
Argomento (individuazione dell'argomento all'interno del macrotema)	<i>Tutor e Circolo</i> (rinforzare la capacità di apprendimento del soggetto: obiettivo non è esaurire l'argomento, ma migliorare le conoscenze e fornire elementi per l'auto formazione)	Output Collegamento costante con i saperi dei soggetti che devono emergere e entrare in gioco
Problema (analisi dell'argomento e trasformazione in problema individuando una serie di domande)	Tutor e Circolo L'argomento/tema/ contenuto viene scelto a partire dalle domande dei partecipanti	Output Argomento/tema / contenuto come risposta
Analisi del problema (scomposizione del problema per enucleare gli elementi che diventeranno oggetto di ricerca)	<i>Tutor e Circolo</i> Nuove domande e ricerca di nuovi argomenti	Output Nuovo contenuto come risposta

Il gruppo

I partecipanti danno vita al Circolo, lo impostano, lo programmano, ne prevedono i risultati e i prodotti, scelgono le modalità di raggiungimento degli obiettivi previsti.

Ogni Circolo si differenzia dagli altri e assume una propria personalità in base:

- all'individuazione di tematiche e argomenti diversi,
- all'incontro di temperamenti, caratteri, intelligenze, motivazioni di cui i partecipanti sono portatori.

Il gruppo come struttura non nasce come tale, ma si realizza attraverso un processo articolato e continuo di collaborazione, di coinvolgimento e di cooperazione.

Il Circolo di studio si presenta come un gruppo il cui obiettivo emergente è l'approfondimento di una tematica, lo studio di un particolare argomento, il cui obiettivo più proprio, più o meno consapevole, è l'apprendimento individuale e collettivo.

Il gruppo che si costituisce come Circolo di Studio si presenta come soggetto nuovo, con bisogni originali e diversi da quelli dei singoli, alla cui soddisfazione tutti possono dare il proprio contributo, per cui soddisfare i bisogni del gruppo conferma il riconoscimento e il riconoscersi dei membri nel gruppo stesso.

Il cooperative learning

All'interno del Circolo di Studio si attivano processi di apprendimento cooperativo per rispondere alla volontà, che i membri hanno implicitamente espresso nella partecipazione al Circolo, di svolgere delle attività per la realizzazione di scopi condivisi dai partecipanti stessi, di porsi obiettivi comuni, di condividere gli interessi, di sintonizzare le risorse.

Il *cooperative learning* rappresenta uno stimolo:

- per lo sviluppo e il consolidamento di competenze relazionali e comunicative necessarie per la vita sociale e democratica;
- per lo sviluppo e il consolidamento di nuove conoscenze disciplinari.

Il *cooperative learning* costituisce un insieme di strategie e di tecniche orientate ad individuare le modalità idonee a lavorare nel gruppo e con i gruppi, che rientra nella tipologia dei metodi attivi di intervento educativo e fa riferimento ad un modello teorico che considera lo sviluppo della conoscenza dell'essere umano all'interno di specifici contesti sociali di apprendimento e di partecipazione.

Il Circolo di Studio che promuove la costruzione di un gruppo di apprendimento di qualità risponde a questi criteri:

- ◆ interdipendenza sociale positiva;
- ◆ interazione promozionale faccia a faccia;
- ◆ apprendimento dell'uso di competenze sociali per poter lavorare in gruppo;
- ◆ condivisione della revisione e controllo dell'attività svolta;
- ◆ valutazione e autovalutazione sia a livello individuale che di gruppo.

Come si realizza il Circolo di Studio (I)

Questo schema richiama una serie di esperienze che in Italia sono state realizzate in alcuni comuni della Toscana nell'ambito della attività previste dalla legge regionale sul diritto allo studio.

Piano organizzativo: indica il contesto dove si predispongono, in conformità e in relazione alle normative di riferimento, la progettazione, la gestione e la pianificazione delle azioni del percorso formativo.

Due sono gli organismi che intervengono a questo livello e che si pongono su un piano esterno di orientamento, supporto, controllo, gestione, monitoraggio e valutazione del Circolo.

- 1) *Comitato Tecnico Scientifico (CTS):* ha in mano la direzione complessiva del progetto, con incontri periodici segue e controlla le modalità di svolgimento delle diverse fasi del progetto occupandosi anche del monitoraggio di processo.
- 2) *Coordinamento:* gestisce il processo attraverso il coordinamento delle azioni, segue lo svolgimento dei Circoli fornendo assistenza anche metodologica in sintonia e nel rispetto delle indicazioni e delle linee di indirizzo del CTS.

Ogni progetto assume forme organizzative proprie coerentemente con i criteri indicati dai bandi regionali e provinciali e con le necessità territoriali di intervento.

Piano formativo: due sono le aree di intervento, quella relativa alla formazione degli operatori, quando non ci sono figure preparate nel territorio, e quella vera e propria attivata dai Circoli di Studio.

La formazione degli operatori rappresenta il primo passaggio necessario per il buon successo dell'esperienza del Circolo. La formazione dell'operatore accompagna tutto il periodo di svolgimento del progetto fino alla fase conclusiva e valutativa. Lavorare in ambienti di apprendimento *non formale*, in contesti non pienamente strutturati istituzionalmente, richiede di saper operare su molti livelli, ma essenzialmente richiede di attivare competenze comunicativo-relazionali.

La formazione dei partecipanti ai Circoli di Studio ha come obiettivo quello di favorire la costituzione del Circolo, la sua offerta formativa e il percorso di vita del Circolo. Il partecipante nell'esprimere la propria richiesta di adesione al progetto, propone anche i contenuti da trattare per la propria formazione. La consapevolezza di essere dentro un processo di autoformazione è la dimensione che i partecipanti acquisiscono e consolidano nell'arco di tempo in cui l'esperienza si realizza.

Piano operativo

Il Circolo può cominciare a essere pensato dopo che è stata espressa la domanda di formazione da parte dei cittadini.

La domanda può essere sollecitata attraverso varie modalità di intervento e di diffusione dell'informazione: locandine, annunci pubblicitari radiofonici o televisivi, annuncio sul web, seminari di lancio ecc.

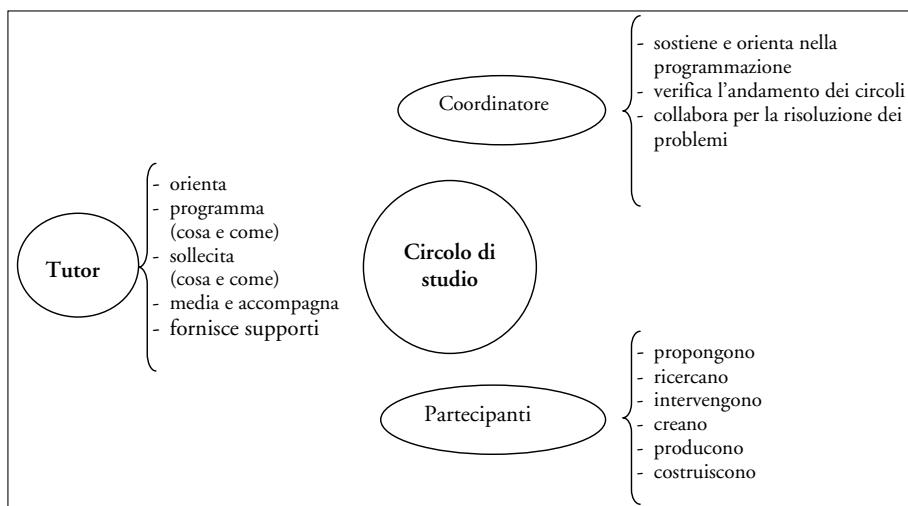
Sollecitare accuratamente la domanda significa raggiungere coloro che sono impossibilitati, per varie ragioni, ad usufruire di questa opportunità.

La scelta dei luoghi della sollecitazione della domanda è anche un momento che deve essere pensato e che dipende dalle finalità del Circolo e dalla scelta del target di riferimento.

La risposta del pubblico è importante per poter calibrare meglio le forme relazionali e comunicative, per confermare i tempi e gli spazi proposti, per comprendere come meglio realizzare una integrazione tra gli scopi di una educazione personale e gli scopi dello sviluppo locale/territoriale, del quale ogni persona ed ogni gruppo è parte creativa.

<p>Obiettivi formativi</p> <p><i>Obiettivi a breve termine</i></p>	<p>motivare all'autoformazione; valutare le aspettative di ognuno; attivare nel gruppo forme di autoprogettazione.</p>
<p><i>Obiettivi a medio termine</i></p>	<p>promuovere lo scambio di esperienze tra i partecipanti; promuovere ascolto reciproco e rielaborazione di esperienze; attivare l'interesse e la curiosità.</p>
<p><i>Obiettivi a lungo termine</i></p>	<p>far acquisire competenze di autoapprendimento; far acquisire la percezione degli obiettivi raggiunti anche in funzione del rafforzamento dell'autostima.</p>

Gli attori



I partecipanti

I partecipanti sono coloro che propongono il progetto di studio e definiscono i tempi e l'andamento del Circolo, scelgono l'indirizzo, la meta, in base alle loro aspettative, alle loro conoscenze e ai loro interessi. Ogni partecipante mette quindi in campo le sue motivazioni che trovano origine nella storia delle sue conoscenze, ma anche nei contenuti culturali e sociali ai quali sente di appartenere.

Il tutor

Il tutor è una figura interna al Circolo, ma sempre marginale rispetto al partecipante, deve possedere competenze specifiche che si riferiscono in modo particolare alle conoscenze relative agli aspetti comunicativi e relazionali integrate con le conoscenze relative alle modalità di apprendimento in età adulta in contesti non formali e in relazione alle realtà locali e culturali di riferimento.

Il tutor deve sapersi muovere nelle diverse azioni che gli competono:

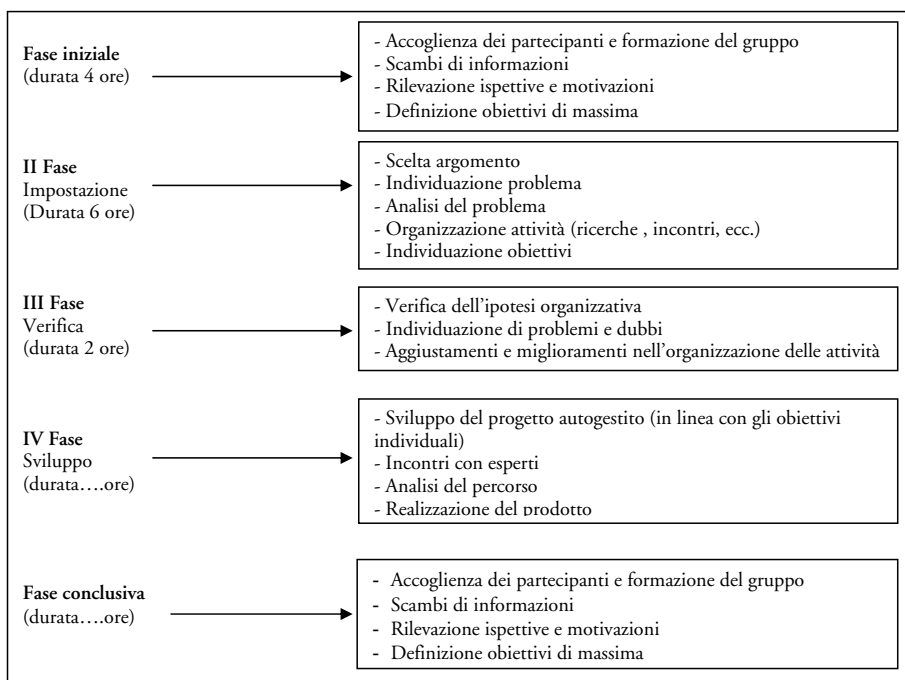
- ◆ orientare
- ◆ programmare
- ◆ supportare
- ◆ mediare

Orientare	Il tutor deve saper cogliere le modalità con cui i partecipanti cominciano a definire l'argomento che vogliono trattare, fase delicata in cui si determina la comprensione di ciò che il Circolo rappresenta e di conseguenza non deve essere confuso con un corso di formazione professionale.
Programmare	Cosa programmare è dato dai contenuti e dagli interessi dei partecipanti. Il tutor deve quindi aiutare a programmare le modalità con le quali può essere affrontato un problema, i tempi di ritrovo, le diverse procedure con le quali il gruppo decide di sviluppare e approfondire quel problema, le eventuali fonti o supporti che chiariscano cosa si va conoscendo e le persone esperte che possono venire ad arricchire e sostenere ciò che il gruppo ha deciso di affrontare. Per operare in questo senso il tutor deve creare degli strumenti di raccolta dati e di supporto come griglie, schemi o quadri concettuali, che rendono visibili e trasparenti i percorsi e le azioni.
Supportare	Il tutor deve far cogliere e comprendere la necessità di non continuare a perpetuare la logica della separazione dei saperi e di conseguenza della didattica della separazione, il tutor dovrà evitare che i contenuti che i partecipanti avranno scelto siano organizzati all'interno di una logica con valenza disciplinare.
Mediare	Il tutor è mediatore e accompagnatore dell'apprendimento. Il suo ruolo è quello di accompagnare gli apprendimenti, le modalità di autoapprendimento dei soggetti e le conoscenze che gli esperti mettono in campo. Il tutor deve facilitare anche l'esplicitazione e la condivisione di obiettivi e delle fasi di lavoro per una programmazione condivisa ed efficace.

Il coordinatore

Il coordinatore svolge un'attività di supporto e di aiuto esterno all'andamento del Circolo, questo significa principalmente rinforzare le conoscenze e le competenze professionali del tutor, anche di fronte a momenti di difficoltà o di stallo. Il coordi-

natore può svolgere una funzione di supporto nell'individuazione e nella costruzione della strumentazione didattica, nella ricerca degli esperti e nei riferimenti a tutta la parte riguardante la documentazione delle attività; alla fine dovrà redigere dei rapporti che forniranno i materiali per la rendicontazione dettagliata delle attività svolte nelle differenti esperienze. Il coordinatore, infine, è una figura cerniera tra il Comitato Tecnico Scientifico, o comunque la direzione del progetto, e gli operatori.



I tempi

Il Circolo di Studio può avere una durata di circa di trenta ore che dovranno essere distribuite in un periodo di tempo da concordare tra i partecipanti, il tutor dovrà poi calibrare e adattare le scelte fatte dal gruppo in base anche alle diverse esigenze organizzative.

Monitoraggio

La valutazione del progetto nella sua complessità viene realizzata attraverso il monitoraggio. Sono almeno tre le azioni principali che necessitano di essere monitorate:

1. il progetto nel suo complesso, dalla creazione del partenariato istituzionale, alla realizzazione della documentazione;
2. la formazione degli operatori;
3. i singoli Circoli di Studio;

Il monitoraggio viene concepito come una sequenza di azioni che accompagnano tutte le attività previste, tale approccio consente di entrare in una logica di controllo di sistema e di processo necessario in situazione di apprendimento non formale in cui sono indispensabili aggiustamenti continui.

Creazione del prodotto finale

La realizzazione dei prodotti finali consente a tutti i soggetti che sono coinvolti nell'esperienza formativa, i partecipanti, il gruppo operativo, il Comitato Tecnico Scientifico, di rendere visibile e valutare il lavoro svolto. La documentazione prodotta trova la sua ideale pubblicazione attraverso un sito web non solo con funzione di presentazione dell'esperienza dei Circoli, ma anche finalizzato alla creazione di una banca dati dalla quale operatori, esperti e formatori potranno individuare informazioni utili per la progettazione e lo sviluppo del proprio lavoro. La chiusura dei lavori e la presentazione diretta dei prodotti può essere formalizzata in un seminario conclusivo.

Bibliografia

S. Guetta, G. Del Gobbo, *I saperi dei circoli di studio*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa), 2005

Come si realizza il Circolo di Studio (II)

Questo schema richiama una serie di esperienze che in Svezia sono state realizzate in alcuni casi di formazione di lavoratori.

Il circolo di studio (detto anche circolo di ricerca) è costituito da uno o più docenti/ tutor e un gruppo (ristretto) di corsisti. Il processo che si realizza nel circolo consiste nel focalizzare un problema indicato da un sindacato, da un gruppo di lavoratori o di formatori sul lavoro.

Il circolo parte dal presupposto che vi sono alcune risorse di conoscenze e di saper fare che devono essere applicate in modo sistematico.

Primo principio. Il sapere e l'esperienza del sindacato deve essere messo a disposizione completa dei partecipanti

Secondo principio. Il mediatore tra contenuti di nuovo sapere e i partecipanti al circolo è il docente / tutor; in genere deve avere esperienza e conoscenza approfondita dell'argomento ovvero deve essere in grado di procurare la presenza di un esperto.

La metodologia, in presenza di grandi trasformazioni del lavoro, è alquanto diffusa in Svezia (più di 150 circoli di studio nel 1995).

Terzo principio che riassume i due sopra indicati: il circo di studio produce sapere nuovo perché è un "circolo di ricerca", in cui chi ha evidenziato un

problema, una difficoltà in un settore di lavoro, cerca di analizzare il problema e di trovare soluzioni nella interazione con chi è impegnato nel lavoro in quel settore, facendosi carico non solo dell'esperienza lavorativa, ma anche delle esperienze di vita di tutti.

Un caso: un circolo di studio / ricerca rivolto a un gruppo di donne delle pulizie di un ospedale.

In un ospedale di una piccola città posta al centro geografico della Svezia c'erano donne da 30 a 55 anni, di origine finnica, poste in una condizione lavorativa molto bassa. Il sindacato aveva cercato di migliorare la loro situazione e tuttavia, le donne, pur iscritte non partecipavano alla vita del sindacato.

Alle riunioni del circolo partecipa l'*ombudsmen* del sindacato e una ricercatrice competente nel campo dell'educazione degli adulti in veste di animatrice / tutor.

Il problema era costituito dalle frequenti malattie di queste donne che provocavano molte ore di assenza dal lavoro.

Prima fase: mappatura analitica del lavoro di queste donne. Le donne, senza saperlo, erano le vere esperte in materia; quando hanno preso consapevolezza di questo fatto hanno compiuto un passo in avanti molto significativo.

Seconda fase: analisi del disagio sul lavoro: il lavoro era peggiorato, era divenuto più pesante a seguito di un processo di riorganizzazione avvenuto qualche anno prima: aumentare l'area da pulire, ma meno volte al giorno. Le donne non erano state chiamate a discutere questo cambiamento imposto dall'Istituto di sanità.

Terza fase: studio delle tabelle orarie, richiesta di incontro col dirigente per discutere con lui questi aspetti, richiesta all'istituto di sanità della documentazione relativa alla riorganizzazione.

Quarta fase: tutti gli interpellati rispondono alla richiesta e l'Istituto di sanità manda molto materiale da analizzare

Quinta fase: emerge con chiarezza che nel calcolo dei tempi manca la considerazione di alcune azioni necessarie (vuotare i cestini e le pattumiere, spostarsi tra diversi edifici ecc.) Molti disagi fisici provengono da questa sottovalutazione.

Sesta fase: le donne fin dall'inizio della partecipazione al circolo erano consapevoli del loro disagio, volevano "stare meglio", ma non avevano alcuna conoscenza sicura.

Settima fase: viene chiamato un esperto di ergonomia industriale che, dal racconto del disagio fisico delle donne, costruisce con loro una mappa del disagio e la traduce in un linguaggio scientifico che permette di evidenziare non solo gli errori organizzativi, ma anche di proporre interventi correttivi.

Ottava fase: le donne costruiscono una proposta che le porta a calcolare da sole i carichi ed i tempi di lavoro, diventano così gradualmente capaci di

controllare il lavoro di pulizia ed il *budget* relativo (la malattia costa molto, si pone un problema di utilizzo delle risorse recuperate).

Nona fase: le donne chiedono inoltre che nel loro orario di lavoro si conteggi sia l'attività fisica (anche per prevenire malattie ecc.) sia le ore di educazione generale (contro il disagio psicologico), cioè chiedono di applicare la legge svedese che garantisce ai lavoratori 19 giorni di attività fisica o / e intellettuale ogni anno.

Decima fase: le richieste diventano oggetto di trattativa sindacale.

Bibliografia, G. Harnsten, *Choice or change: The lifelong learning process of a group cleaning women in AA.VV The biographical approach in European Adult Education*, Edition VHS, Wien 1995.

AVVERTENZA. Le due esperienze hanno lo stesso nome, i contesti e le finalità sono molto diversi, ma i principi organizzativi e teorici sono gli stessi:

- la conoscenza nasce dallo scambio di esperienze;
- le esperienze messe in comune creano conoscenza;
- non esiste apprendimento senza riconoscimento delle proprie potenzialità in un gruppo.

La metodologia dei circoli di studio, da queste due presentazioni, può apparire poco praticabile perché o troppo finalizzata (la svedese) o difficilmente riconducibile ad un obiettivo, ad un progetto preciso (quella italiana); chi è responsabile del percorso formativo potrà comunque prendere spunto da queste esperienze per costruire degli spazi di studio/ricerca autogestiti dai corsisti, che possono rappresentare elementi forti di accrescimento delle potenzialità di apprendimento.

8.1.2 Apprendimento per contratto

L'apprendimento per contratto permette di tenere conto dell'ampia gamma di elementi di retroterra, come i livelli d'istruzione, l'esperienza, gli interessi, le motivazioni e le capacità che caratterizzano molti gruppi di adulti, consentendo di mettere a punto progetti d'apprendimento su misura per i singoli individui (e per i sottogruppi):

- risolve il problema di far sentire al discente che gli obiettivi gli appartengono;
- permette di identificare un'ampia varietà di risorse in modo che discenti diversi possano rivolgersi a risorse diverse per apprendere le stesse cose;
- risolve il problema di fornire ad ogni discente una struttura visibile per sistematizzare il suo apprendimento;
- consente di fornire una procedura sistematica per coinvolgere responsabilmente il discente nella valutazione dei risultati dell'apprendimento.

I contratti di apprendimento forniscono un mezzo per negoziare una conciliazione tra i bisogni esterni e i bisogni e gli interessi interni del discente.

Nell'istruzione tradizionale l'attività d'apprendimento è strutturata dall'insegnante e dall'istituzione. Al discente viene detto in vista di quali obiettivi deve lavorare, le risorse che deve usare e come (e quando) usarle, infine come verrà valutato il raggiungimento di questi obiettivi. I contratti di apprendimento, al contrario, costituiscono un veicolo per rendere la progettazione delle esperienze di apprendimento un'impresa comune tra il discente e chi lo aiuta.

Come sviluppare un contratto di apprendimento

Diagnosticare i bisogni di apprendimento	Un bisogno di apprendimento è rappresentato dal divario esistente tra il punto in cui siete adesso e quello a cui volete arrivare rispetto a una particolare serie di competenze. Dopo aver costruito un modello di competenze, il compito successivo è quello di valutare il divario fra il punto in cui siete ora e dove dovrete essere secondo il modello rispetto ad ogni competenza.			
	Obiettivi d'apprendimento	Risorse e strategie per l'apprendimento	Prove del raggiungimento degli obiettivi	Criteri e mezzi per convalidare le prove
	Ognuno dei bisogni di apprendimento dovrebbe essere tradotto in un OBIETTIVO di apprendimento. Accertatevi che i vostri obiettivi descrivano ciò che <i>apprenderete</i> NON ciò che <i>farete</i> .	Descrivete come riproponete di muovervi nel raggiungere ogni obiettivo, identificate le risorse che prevedete di usare nella vostra esperienza sul campo e le strategie che impiegherete nell'utilizzarle.	Descrivete quali prove raccoglierete per indicare fino a che punto avete raggiunto ogni obiettivo.	Per ogni obiettivo specificate in base a quali criteri verranno giudicate le prove. Indicate i mezzi che vi proponete di usare per far giudicare le prove secondo questi criteri.
Rivedete il vostro contratto con dei consulenti				
<i>Portare avanti il contratto</i>	Non esitate a modificare il vostro contratto man mano che procedete.			
<i>Valutazione del vostro apprendimento</i>	Chiedere ai consulenti che avete usato di esaminare le vostre prove e i vostri dati di valutazione e di darvi il loro giudizio sulla loro adeguatezza.			

SITUAZIONE PROBLEMÁTICA

Il ruolo del consulente è essenziale, ma spesso genera problemi con il tutor / docente / formatore, perché diviene un riferimento forte per il corsista. La figura del consulente di fatto è utilizzabile soprattutto nel caso di soggetti molto informati e con idee molto chiare sui differenziali su cui intende lavorare, la sua funzione diventa invece problematica nel caso di domande generiche e di desiderio di riqualificazione professionale.

Bibliografia

M. Knowles, *Quando l'adulto impara*, Franco Angeli, Milano, 1996.

8.2 Metodologie della scoperta

- Casi di studio
- *Focus group*

8.2.1 I casi di studio

I casi di studio rientrano nella tipologia di metodi di formazione che possono essere classificati come “metodi attivi”: i discenti partecipano attivamente nelle diverse attività formative, vengono coinvolti direttamente nella costruzione, nell’analisi e nella riflessione riguardanti materiali ed esperienze strutturati appositamente dal formatore.

Il metodo attivo favorisce nel soggetto processi di riflessione e di analisi attraverso un’attività di *problem-solving* (analisi e soluzione di problemi) al fine di avviare processi di apprendimento significativo; attraverso i metodi attivi l’azione formativa farà leva prevalentemente sul potenziale conoscitivo dei soggetti, proponendo esercizi, sperimentazioni, attività di risoluzione di problemi, diversamente da quanto accade nei “metodi classici” in cui il docente, prevalentemente, trasmette conoscenze ad un altro soggetto.

Rispetto ai “metodi passivi” cambia l’obiettivo dell’intervento, che non è più centrato sul trasmettere nozioni, conoscenze e saperi, ma mira a lavorare su due piani:

- 1) da un lato sviluppa nuova conoscenza per associazione con le proprie esperienze preesistenti (i soggetti in apprendimento);
- 2) dall’altro richiede sia un approccio riflessivo sul metodo utilizzato dai soggetti in formazione per svolgere il lavoro loro assegnato, sia una rappresentazione del *setting* e delle scelte maturate dagli attori del caso riportato.

I casi di studio consistono nella descrizione dettagliata di una situazione reale. Con questo metodo si intendono sviluppare le *capacità analitiche* dei partecipanti necessarie per affrontare sistematicamente una situazione complessa di cui sono fornite tutte le indicazioni fondamentali. I discenti devono progettare e sperimentare una possibile soluzione o un possibile piano di azione; è quindi un metodo che propone la simulazione di una situazione reale in modo da poter sperimentare, in un ambiente protetto, una specifica attività, senza che questo comporti conseguenze reali, né sui soggetti, né sulla realtà.

La situazione da esaminare può anche riguardare un caso problematico, anche se l’obiettivo di questo metodo non è quello di risolvere un proble-

ma, bensì quello di imparare ad affrontare i problemi, ad individuarli e a posizzionarli.

Oltre allo sviluppo delle capacità analitiche, il metodo dei casi di studio presenta anche altri aspetti formativi, se viene utilizzato come tecnica di gruppo.

L'interazione tra i soggetti partecipanti:

- favorisce la conoscenza di altre persone, scoraggiando dall'emettere semplicistici giudizi nei loro confronti;
- permette di capire come uno stesso problema possa essere valutato in modo diverso da persone diverse;
- consente di abbattere facili generalizzazioni, utili soltanto come difese individuali;
- sensibilizza e forma alla interazione e alla discussione creando condizioni che facilitano una reciproca migliore comprensione;
- mette in evidenza le difficoltà che presenta il pensare ad un problema reale e il giungere ad una eventuale soluzione di gruppo.

Come preparare un caso di studio

- 1) *Scrivere l'obiettivo* che si intende perseguire attraverso l'azione formativa, esplicitando il più possibile le operazioni che i soggetti in apprendimento dovranno compiere.
- 2) *Preparare il materiale* sul quale i soggetti dovranno lavorare (il caso di studio prevede l'utilizzo di un resoconto scritto che illustri un evento problematico). Il "materiale" può essere selezionato prima dal formatore o può essere costruito direttamente nella prima fase dell'attività formativa.
- 3) *Definire come far lavorare il gruppo* (il numero massimo consigliato è di 20 persone, si suggerisce di dividere i soggetti partecipanti in sottogruppi di massimo 5 persone in base a diversi principi da scegliere in riferimento all'obiettivo formativo: casuale, professione, età, conoscenze possedute, altro).
- 4) *Presentare il caso*.
- 5) *Chiarire cosa dovranno fare* i soggetti e quindi *quale/i obiettivi dovranno perseguire* (si consiglia di scrivere le consegne su dei fogli da consegnare ai partecipanti o su di una lavagna).
- 6) Al termine del lavoro dei gruppi, questi dovranno *esporre* (attraverso un rappresentante) i prodotti finali, gli altri soggetti potranno/dovranno intervenire con domande, osservazioni e riflessioni solo al termine di ogni presentazione.
- 7) Il formatore avrà predisposto una serie di domande, da esporre al termine dell'incontro, per integrare la *restituzione finale* e per sollecitare ulteriori riflessioni.

RISPOSTE AD ALCUNE DOMANDE: perché/ a chi si rivolge/ dove si realizza.

Perché scegliere i casi di studio?	Per i vantaggi legati alla partecipazione attiva dei soggetti e all'estrema malleabilità dello strumento che può essere modulato in riferimento a diversi obiettivi e contesti. Si possono riscontrare però anche alcuni limiti. Infatti, perché il metodo risulti efficace, si dovrebbero cogliere gli interessi dei soggetti, e quindi, presentare un caso che sia vicino alle loro aspettative-motivazioni. Si ricorda inoltre che la variabile tempo non è da sottovalutare in quanto spesso si corre il rischio di lasciare troppo spazio all'analisi del caso, riducendo quello necessario al <i>debriefing</i> finale.
Aula di adulti o di giovani	Non esiste un vero problema inerente la possibilità di utilizzare la metodologia dello studio di casi in un'aula di adulti o giovani in quanto l'obiettivo principale è quello di ottenere un confronto, anche critico, senza per questo introdurre la componente competitiva. Ciò nonostante l'utilizzo di questo metodo può attivare processi comunicativi problematici, per il carattere a volte troppo coinvolgente del caso. Per tale motivo si rende necessaria una buona preparazione del formatore nel gestire il gruppo al fine di non incorrere in dinamiche che esulano dal lavoro effettivo di riflessione sul caso.
Dove utilizzare i casi di studio?	Non ci sono ambiti privilegiati dove poter utilizzare questo metodo. La letteratura offre ormai un ampio repertorio di esperienze formative centrate sull'attività di analisi dei casi in contesti organizzativi, sociali, educativi. È necessario solo ricordare che ogni intervento formativo presuppone un lavoro di riadattamento, se non di costruzione <i>ex novo</i> del materiale.

In Batini F., Capecchi G.; *Strumenti di partecipazione*, pag. 65

Bibliografia

Claudio Melacarne, "Studio di casi" in Batini e Capecchi (a cura di), *Strumenti di Partecipazione*, Erickson, Trento, 2005

F. Tessaro, *Processi e metodologie dell'insegnamento*, in www.univirtual.it

8.2.2 I Focus group

Il *focus group* viene considerato come un tipo particolare di intervista di gruppo o come una osservazione condotta su un gruppo di soggetti, in realtà si tratta sicuramente di una osservazione, ma il gruppo di soggetti scelto è inserito in un contesto di discussione.

Il *focus group* grazie alla presenza di un facilitatore, richiede al gruppo di sviluppare un dibattito intorno ad un argomento, raccogliendo con vari strumenti (registrazione audio e/o video, presenza di osservatori) tutti gli scambi e i contributi che intervengono ad animare lo svolgimento.

Il *focus group* è preferito ad altri strumenti quando la situazione richieda di raccogliere il maggior numero di informazioni (dati qualitativi) in un tempo relativamente breve, inoltre è al contempo uno strumento formativo e di rilevazione e informazione.

Il *focus group* consente di innescare dinamiche di gruppo e interazioni che consentono una maggiore spontaneità e collaborazione dei partecipanti.

Il *focus group* offre a tutti i soggetti una partecipazione reale senza distinzio-

ni, tutti hanno la stessa possibilità e lo stesso tempo a disposizione per esporre le proprie opinioni.

Come strutturare un *focus group*

- 1) È richiesta la presenza di uno o due facilitatori (o di un facilitatore e di uno o due osservatori).
 - 2) Il gruppo è composto da un minimo di 5 a un massimo di 15 partecipanti.
 - 3) La durata della sessione è di circa due ore.
 - 4) Si svolge generalmente in un ambiente “artificiale” (palestra, aula, sala riunioni), raramente in un ambiente “naturale” (strada, parco, bar, luogo di lavoro).
 - 5) Il gruppo, generalmente, si posiziona in circolo.
 - 6) Va rispettata la privacy dei partecipanti.
-

Il conduttore – facilitatore

Il conduttore può avere un ruolo direttivo o non direttivo, nel ruolo non direttivo si limita a fornire pochi spunti iniziali di discussione e, durante la discussione, interviene solo per stimolare i partecipanti a parlare e a discutere, quando questo non avviene; se il gruppo discute e si confronta costruttivamente sul tema oggetto del *focus group* la sua presenza si fa sempre meno “forte”.

Se il conduttore ha un ruolo direttivo, ricopre un ruolo di intervistatore vero e proprio, partecipa attivamente alla discussione, organizzandone lo sviluppo attraverso un elenco strutturato di temi da affrontare che proporrà gradualmente al gruppo.

In ogni caso il conduttore dovrà prestare attenzione alle dinamiche di gruppo che si creano, dovrà contribuire nel creare un clima di serenità e fiducia, dovrà avere senso dell’umorismo e avere la capacità di “scongelerare” situazioni di tensione o imbarazzo, manifesta un ascolto attivo, sa selezionare e ricorda i dati più importanti che sono emersi durante la discussione.

Un buon conduttore non dovrà parlare troppo, utilizzerà un linguaggio che sia chiaro per tutti i partecipanti, inviterà tutti i membri del gruppo ad utilizzare un linguaggio semplice e chiaro, non avrà l’urgenza né la necessità di affermare il proprio punto di vista né assumerà posizioni difensive, dovrà mantenere il controllo del gruppo senza monopolizzarlo, dovrà capire quando è il momento di intervenire nella discussione e quando, invece, è il caso di lasciarla fluire, se è il caso di sollecitare alcuni membri a una maggiore partecipazione e invitare altri a un maggior contenimento in modo da non generare conflitti nel gruppo.

Il conduttore avrà a disposizione una lista di temi, più o meno strutturati, questo consente di avere risposte aperte e di non investigare sulla situazione personale dei soggetti coinvolti, ma richiedere semplicemente la loro opinione rispetto al tema oggetto di analisi.

Il conduttore, solitamente, non è un esperto dell'argomento trattato: è un esperto del processo e deve quindi presidiare la composizione dell'orientamento del gruppo di fronte alle domande stimolo, mediando quando l'orientamento è viziato dai comportamenti di singoli componenti più che da un reale posizionamento del gruppo.

Gli osservatori

Gli osservatori hanno il compito di registrare (su supporto cartaceo, informatico o multimediale) tutti gli scambi e gli interventi, rivestono anche una funzione di richiamo e promemoria al conduttore qualora egli si lasci coinvolgere eccessivamente dalla discussione e venga meno al suo ruolo primario.

Le fasi operative

È possibile dividere il *focus group* in alcune fasi principali:

- *definizione del problema oggetto di ricerca o dell'obiettivo formativo (o di cambiamento sociale)*: viene definito l'oggetto di indagine e stabilito se è compatibile con l'utilizzo del *focus group*.
- *scelta dei partecipanti*: è molto importante che il gruppo sia omogeneo nella sua composizione, in modo che i partecipanti si sentano a proprio agio nel parlare di determinati argomenti. Nella scelta dei partecipanti è fondamentale che questi siano motivati, perché solo se i soggetti sono coinvolti in prima persona nel problema, il *focus group* manifesta appieno la sua efficacia come strumento di raccolta dati basato sulle dinamiche di gruppo.
- *scelta ed esplicitazione del numero di sessioni*
- *presentazione del focus group*: non occorre soffermarsi sui problemi tecnici e metodologici, anzi questo può costituire un ostacolo, è meglio avviare la discussione con naturalezza.
- *traccia*: per un *focus group* di due ore, il numero di domande ideale potrebbe essere di dodici (12), l'ordine dovrebbe seguire un percorso logico e procedere dal generale al particolare. È importante che le domande siano concrete e poste in maniera diretta e lineare, senza ambiguità e forme grammaticali tali da indurre i soggetti verso determinate risposte. La prassi migliore dopo aver costruito la scaletta è quella di sottoporla a un pre-test per verificare eventuali ambiguità, incoerenze, domande che suscitano fraintendimenti o articolate in maniera poco comprensibile, inadeguate o poco efficaci per stimolare la discussione.
- *elaborazione del materiale*: si raccoglie tutto il materiale e vengono interpretati i risultati.

Quando il *focus group* si configura come un vero e proprio strumento di partecipazione, ogni riunione deve effettuarsi con una dinamica piuttosto precisa, che corrisponde alle seguenti fasi:

-
- definizione dell'oggetto della riunione,
 - possibilità da parte di ogni partecipante di esporre la propria visione del problema oggetto dell'incontro,
 - raccolta di tutte le opinioni e visioni emerse, condivisione delle posizioni assunte e delle informazioni raccogliibili,
 - individuazione delle visioni che risultano maggiormente condivise,
 - possibilità da parte di tutti i partecipanti di proporre soluzioni,
 - ricerca dell'accordo sulla soluzione da adottare.

In questo contesto il facilitatore fa in modo che vi sia una turnazione nel parlare, a conclusione di ogni incontro redige un verbale, e all'inizio del successivo appuntamento, legge il verbale della riunione precedente in modo che, dopo una breve discussione (qualora non si concordi su alcuni punti ai quali è stata assegnata troppa o troppa poca importanza), lo stesso verbale di sintesi venga sottoscritto da tutti i partecipanti.

La qualità dello strumento

L'attendibilità dei dati viene verificata attraverso la ripetizione delle sessioni, mentre la qualità dell'intera ricerca può essere influenzata dai seguenti fattori:

- *chiarezza degli obiettivi*
- *ambiente appropriato*
- *risorse sufficienti* (ha bisogno di essere pensato, condotto e analizzato con calma)
- *partecipanti adeguati*
- *esperienza del conduttore*
- *domande efficaci* (non devono essere complesse, ma sempre tarate sulle competenze del gruppo e formulate in un linguaggio che il gruppo sia in grado di comprendere, non si devono riferire a fatti o eventi personali, ma a opinioni, convinzioni, informazioni dei soggetti rispetto all'oggetto d'indagine)
- *accurata elaborazione dei dati* (non esiste una tecnica più appropriata, ma diverse possibilità che varieranno a seconda degli obiettivi che ci si pone e alla tipologia e numerosità dei gruppi, al numero delle sessioni e al contenuto specifico di queste)
- *analisi sistematica e verificabile* (l'analisi deve seguire un metodo, esplicitare una tecnica, non è corretta pertanto un'analisi che non possa essere verificata, né un procedimento che non possa essere ripetuto e che non sia ispezionabile)
- *presentazione appropriata* (sia alla committenza che agli stessi partecipanti deve riferirsi ai criteri di chiarezza, trasparenza, esplicita origine dei dati e delle conclusioni)
- *rispetto dei partecipanti*

SITUAZIONE PROBLEMATICA

Spesso la scelta di procedere con la metodologia del focus group non risulta chiara ai corsisti, che non la riconoscono come una metodologia di conoscenza. I docenti/ tutor dovranno svolgere un lavoro preliminare di discussione perché la decisione sia veramente condivisa, onde evitare che i corsisti si “adagino” sulle scelte dei docenti/ tutor.

La domanda da porre è: cosa mi dice un gruppo di persone, coinvolte in un settore di attività, che io non possa ritrovare in una lezione, in un libro, in un modulo on line?

Quale è il valore aggiunto che viene da questa procedura?

Bibliografia

Federico Batini, “focus group” in Batini e Capecchi (a cura di), *Strumenti di Partecipazione*, Erickson, Trento, 2005

8.3 Creazione di spazi liberi per la produzione di saperi

8.3.1 Open Space Technology (OST)

L’OST trova la sua prima formulazione nella metà degli anni ottanta del secolo scorso con Harrison Owen, un esperto americano di scienza delle organizzazioni, il quale si accorse di quanto coloro che partecipavano alle sue conferenze apprezzassero il *coffee break* e di come, durante questa breve pausa, i soggetti formulassero analisi, critiche, riflessioni personali particolarmente accurate ed emozionanti. Da qui nacque l’idea di organizzare dei *setting* formativi nei quali le persone fossero impegnate liberamente a esporre, analizzare, risolvere problematiche di loro interesse in un ambiente “protetto”, il *setting* formativo appunto, e legittimato dagli stessi soggetti.

Nell’OST i soggetti possono autonomamente dirigere il proprio processo di formazione in base ai problemi per loro più significativi, richiamando così un’idea di apprendimento come processo “transazionale”, tra il soggetto e il suo ambiente, che si realizza quando si presenta una situazione “problematica” che richiede e suscita una “previsione operativa”, la quale, una volta passata “al vaglio dell’esperienza”, implementa la richiesta di una “specifica risposta” (Melacarne, 2005, p. 52).

L'OST è una metodologia di “apprendimento autodiretto”

Apprendimento autodiretto

Apprendimento diretto	Apprendimento autodiretto
L'apprendimento diretto dal docente si basa sull'assunto che il discente sia sostanzialmente caratterizzato da una personalità dipendente e che il docente stesso abbia la responsabilità di decidere cosa insegnargli e come insegnarglielo.	L'apprendimento autodiretto, al contrario, si basa sull'assunto che con la maturazione l'essere umano cresca nella capacità (e nel bisogno) di autodirigersi e che questa capacità vada coltivata in modo che si sviluppi il più presto possibile.
L'apprendimento diretto dal docente si basa sull'assunto che gli studenti siano motivati a imparare dalla prospettiva di ricompense e punizioni esterne.	L'apprendimento autodiretto, al contrario, si basa sull'assunto che i discenti siano motivati da fattori endogeni, come il bisogno di stima (specialmente di autostima), il desiderio di realizzazione, la voglia di crescere, la soddisfazione di raggiungere dei risultati, l'esigenza di acquisire delle conoscenze specifiche e la curiosità intellettuale.

Knowles, 2004, pag. 4.

Quando si utilizza l'OST

La tecnica dell'Open Space Technology è particolarmente adatta quando si desidera aprire un confronto su questioni complesse per cui non esiste una soluzione univoca. Secondo Owen le due caratteristiche fondamentali di questa tecnica sono la passione e la responsabilità: senza passione, nessuno è interessato al cambiamento, senza responsabilità, nulla viene fatto per promuoverlo. In un Open space tutti lavorano in modo aperto, semplice e diretto; ogni partecipante è libero di discutere ciò che ritiene più importante rispetto al tema dell'incontro, in questo modo l'OST promuove la passione, l'interesse e l'assunzione di responsabilità dei partecipanti rispetto alle proposte che si stanno discutendo, e li fa riflettere sull'utilità di adottare nuovi modi di cooperare e di organizzare il proprio lavoro nella vita di tutti i giorni.

Il campo di applicazione privilegiato dell'OST è costituito da: conferenze, seminari e *workshop*. Lavorare in uno “spazio aperto” significa poter esprimere all'interno di un gruppo le proprie esigenze e mettere in moto un processo conversazionale e narrativo con gli altri partecipanti, al fine di condividere le problematiche emergenti e studiarne una possibile soluzione. Gli incontri gestiti con l'OST non possono essere ricondotti ad un classico percorso formativo che si organizza intorno a programmazioni definite, ma sembrano configurarsi come un'occasione, autogestita ma organizzata, volta al potenziamento della creatività, dell'autostima, dell'acquisizione di strumenti concettuali di interpretazione della realtà (Varisco, 2002).

Come si svolge l'OST

In questa metodologia non ci sono dei veri e propri relatori, quando si decide di adottarla bisogna abbandonare l'idea che sia necessario attuare programmi predefiniti, o ricorrere a particolari espedienti organizzativi per raggiungere un determinato obiettivo. I partecipanti devono imparare a gestire autonomamente il tempo e lo spazio a loro disposizione con estrema libertà di azione.

Il tempo: generalmente gli incontri durano uno o due giorni e sono suddivisi in sessioni (che comprendono anche le pause) della durata di una ora o di un'ora e mezza.

Lo spazio: è necessario predisporre un'ampia sala (spazio comune) dove tutti i partecipanti possano disporsi in cerchio; solitamente una parte di questo spazio è destinato alle pause, all'interno di questo spazio sarà possibile quindi mangiare o bere un caffè durante tutto il corso della giornata; inoltre i gruppi di lavoro devono potersi riunire in salette facilmente accessibili a tutti e attrezzate con sedie e lavagne di carta.

Le fasi di un incontro possono essere schematizzate come segue:

1. i partecipanti, seduti in un ampio cerchio (l'unica posizione che permette a ciascuno di vedere chiunque), apprendono, durante la prima mezz'ora dell'incontro, come faranno per creare la propria conferenza;
2. chiunque intenda proporre un tema per il quale nutre interesse, si alza in piedi e lo annuncia al gruppo, e così facendo si assume la responsabilità di seguire la discussione e di scriverne il resoconto;
3. quando tutti quelli che si sono fatti avanti hanno proposto un tema, viene dato avvio alla sessione di lavoro;
4. i partecipanti si dividono in gruppi di lavoro per discutere il tema prescelto;
5. al termine di ogni sessione il responsabile di ogni gruppo redige un resoconto della discussione svolta.

I punti dal 3 al 5 di solito vengono ripetuti più volte nel corso del *workshop*.

Alla fine della giornata viene distribuito ai partecipanti un resoconto di tutte le discussioni svolte.

All'interno dell'OST viene predisposto un contesto in cui le buone maniere sono temporaneamente ribaltate: non è scortese spostarsi da un luogo all'altro, anche mentre qualcuno sta parlando, e non lo è allontanarsi da un gruppo di lavoro se ci si vuole intrattenere con qualcuno.

Ci sono due metafore che vengono evocate e incoraggiate nell'OST, il bombo e la farfalla: il bombo è rumoroso, si sposta da un luogo all'altro, e tende ad impollinare, fertilizzando i luoghi in cui si posa; la farfalla, anch'essa in continuo movimento, è silenziosa e gradevole, e crea degli spazi di distensione e di relax per gli altri partecipanti.

In sintesi, nell'OST gli unici responsabili di un evento noioso o poco stimolante sono i suoi stessi partecipanti, e questa consapevolezza, inspiegabilmente, rende i lavori più intensi, appassionati e produttivi. Incertezza, diversità, numerosità, possibili conflitti sono elementi che nell'OST sono da considerarsi favorevoli al lavoro perché stimolano creatività, energie e sinergie, motivazione: si crea ciò che si vuole sviluppare. I partecipanti devono essere stimolati anche nell'immaginario in modo da alimentare anche la dimensione evocativa ed immaginativa. Nessuno ha totalmente il controllo di ciò che sta succedendo, ma il risultato è di straordinaria creatività e responsabilizzazione.

Regole dell'attività

Ci sono solo quattro principi che guidano l'attività dell'Open Space Technology.

Il formatore-orientatore-educatore, all'inizio dell'incontro, spiega al gruppo le "regole dell'attività" che andrà a svolgere:

- chi partecipa è la persona: è necessario ricordare che il lavoro sarà sempre frutto del pensiero e della riflessione di una singola persona, anche se poi saranno gli altri a intervenire e ampliare la discussione;
- qualunque cosa succeda va bene: ogni partecipante è libero di intervenire con riflessioni, critiche, contributi personali, è legittimato ad abbandonare lo stesso *setting* nel momento in cui questo non risultasse più utile, interessante, emozionante;
- quando si inizia si inizia: formalmente non ci sono limiti temporali, saranno gli stessi soggetti a definire i tempi dell'attività, il modo e le condizioni;
- quando si finisce si finisce.

Alla base della tecnica dell'Open Space si trova la legge *dei due piedi*: "se ti accorgi che non stai né imparando né contribuendo alle attività, alzati e spostati in un luogo in cui puoi essere più produttivo". Gli unici confini che vengono posti sono quelli di inizio e fine lavori per ogni sessione dedicata alla proposta dei temi, che non deve superare un'ora e mezza.

Alcuni esempi di chi utilizza l'OST

Questa metodologia, secondo la "Scuola Superiore di facilitazione" di Firenze, è ormai utilizzata in molti paesi nel mondo.

In Italia l'OST, ad esempio, è stato utilizzato all'interno di un progetto denominato "Giovani e idee" svoltosi nel 2004 e promosso dalla Città di Torino e dall'Associazione Torino Internazionale. Il progetto era rivolto a tutti i giovani maggiorenni non oltre i 30 anni, che singolarmente o preferibilmente in gruppi volessero realizzare una loro idea in campo sociale, economico o culturale.

"In ogni fase del progetto il coinvolgimento dei giovani è stato ritenuto prioritario, e il loro contributo essenziale. Alla fine di giugno di quello

stesso anno al Basic Village si è tenuto un Open Space Technology della durata di due giorni durante il quale un primo progetto è stato presentato al mondo giovanile, con il proposito di raccogliere suggerimenti, impressioni e critiche. Solo dalla valutazione di queste ultime è nato poi il progetto definitivo. Inoltre, ai giovani è stato chiesto di esprimere le modalità preferite di comunicazione di un progetto che li riguarda così da vicino (www.torino-internazionale.org).

Spesso si utilizza la metodologia dell'OST all'interno di seminari in cui è importante che ci siano incontri e discussioni tra gruppi diversi, per poter meglio collaborare su uno stesso tema. Per esempio la Regione Lombardia nel 2001 organizzò un seminario aperto agli operatori del mondo giovanile utilizzando questa metodologia (www.rccr.cremona.it).

Un'ulteriore esperienza di OST è stata quella svoltasi in un quartiere di Bologna: i cittadini si sono riuniti per confrontarsi e proporre nuove idee e progetti da realizzare al fine di migliorare lo spazio in cui vivono (www.minguzzi.provincia.bologna.it).

Bibliografia

M.S. Knowles, "L'apprendimento autodiretto. Una guida per i discenti e per i docenti" in G. P. Quaglino (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell'età adulta*, Raffaello Cortina, Milano, 2004.

C. Melacarne, "Open Space Technology" in Batini e Capecchi (a cura di), *Strumenti di Partecipazione*, Erickson, Trento, 2005

B. M. Varisco, *Costruttivismo socio-educativo*, Carocci, Roma, 2002

8.4 Procedimenti metacognitivi e autoriflessivi

- Racconto autobiografico
- Metodo Feuerstein

8.4.1 Il racconto biografico

L'approccio biografico, inteso come atto comunicativo specifico, opera come strategia di avvicinamento alla propria esperienza e può essere considerato come strumento teso a promuovere il riconoscimento del patrimonio esperienziale posseduto dall'adulto; risulta particolarmente utile, ad esempio, nella fase di accoglienza prevista in un possibile iter formativo.

Il ritorno in formazione di un soggetto adulto corrisponde ad una ri-organizzazione, a un riorientamento, come se l'individuo operasse una correzione di direzione ed una diversa proiezione nello spazio sociale consueto. Elemento necessario per la costruzione di un efficace percorso di cambiamento è la messa in opera di procedure e di azioni, che permettano all'adulto di operare riconoscimenti e di riscoprire un valore di sé entro la nuova prospettiva di studio e di formazione.

Un'intervista finalizzata alla produzione di un racconto biografico deve focalizzare e rendere consapevole il processo complesso che accompagna ogni momento di auto-riflessione: il continuo passaggio dal *life meaning*, ossia l'attribuzione di senso, di significato al *life planning*, ossia capacità di progettare nuovi percorsi, sono le funzioni che dovranno riemergere nella fase di ripresa dello studio. Questo passaggio però non è mai definito, né unidirezionalmente orientato, ma è caratterizzato dai continui rimandi e dall'intreccio dei diversi piani in cui le esperienze si collocano e vengono riconosciute.

Rapporto formatore/corsista

La fase di accoglienza, momento in cui si struttura il racconto biografico, non deve apparire come momento di diagnosi in cui il formatore mette sotto osservazione il corsista per decidere la "terapia" di cui ha bisogno; l'accoglienza che rappresenta già una fase del percorso formativo si caratterizza per essere lo spazio/tempo in cui lo staff di formazione e i corsisti costruiscono il clima adatto ad accogliere le successive attività di lavoro. L'auto-osservazione è indispensabile al corsista per concentrare l'attenzione su di sé ma è utile anche al formatore che ha bisogno di familiarizzare con "questo" corsista.

Formatore

Nel momento in cui si avvia un processo che ha come obiettivo la produzione di un racconto biografico il formatore dovrà soffermarsi a riflettere su alcune domande:

1. Che cosa è la formazione dal punto di vista dei soggetti destinatari dell'azione formativa?
2. Qual è il processo attraverso il quale i soggetti coinvolti organizzano/riorganizzano i contenuti di conoscenza posseduti e potenziali e quali significati attribuiscono loro?
3. Cosa vuol dire riprogettarsi entro nuovi contesti evocati dal processo di formazione?
4. Come si riconoscono gli elementi di forza, le risorse su cui un soggetto può contare per sostenere il peso della ripresa di un percorso di formazione?
5. Come si opera per mettere una persona in grado di riconoscere gli interessi, i significati importanti della sua esperienza, in modo tale da poterli utilizzare come motivazioni nel nuovo percorso di apprendimento?

Corsista

Il racconto strutturato e trasmesso offrirà l'opportunità al corsista di leggere entro nuove situazioni, il patrimonio di saperi e di competenze personali e professionali possedute, non si tratta di registrare in forma statica un bilancio di competenze, ma di scoprire potenzialità nuove.



Il soggetto in formazione attraverso il racconto biografico stabilisce quali sono gli di strumenti di riconoscimento personale, sociale e istituzionale che gli appartengono e risponde ad alcune domande:

- Come apprendo?
- Perché apprendo?
- Quale significato assumono le nuove conoscenze?



Obiettivi

- Sollecitare il corsista a riflettere sui suoi bisogni formativi e sulle sue motivazioni, sulle sue aspettative, sulle sue conoscenze, sulle sue abilità e sulle sue modalità di apprendimento.
- Aiutare l'adulto a mettersi in una prospettiva di cambiamento evitando di accentuare il senso di lacerazione e di rottura che di solito accompagna il rientro in formazione.
- Mettere l'adulto in condizione di far valere, di fronte a se stesso e di fronte alle persone che interagiscono con lui, un patrimonio di saperi e di abilità potenziali che vorrà sviluppare in acquisizioni valutabili e spendibili.
- Favorire un riconoscimento di sé, o meglio una valorizzazione di sé entro il contesto e le finalità che, nel momento dato, una situazione formativa offre.

Come applicare in concreto questa metodologia

Strutturare l'azione in 5 fasi.

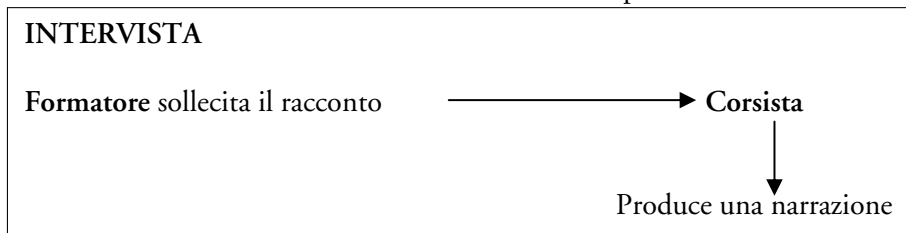
L'azione del raccontare comporta l'attribuzione di un ordine e di un senso e nello stesso tempo la capacità di mettere a fuoco momenti ed episodi per interrogarli e collocarli all'interno di contesti personali e interpersonali.

I punti nodali per ottenere un racconto biografico completo sono i seguenti:

- individuare quali sono le situazioni in cui emergono gli indizi che permettono di segnare transizioni e passaggi;
- ordinare gerarchicamente i contesti. La gerarchia può essere temporale o legata al valore che si attribuisce a quel contesto o ad altro;
- considerare il presente come contesto che interpreta e pre-determina il passato;
- riflettere su come le scelte fatte possono determinare il futuro e in quale relazione si pone con il presente.

Prima fase - La prima fase si realizza come discussione di gruppo. Il momento di riflessione collettiva è un passaggio che rende, nella fase successiva, meno artificioso il clima dell'intervista ed aiuta a superare il disagio che il corsista prova quando si deve esporre. Potersi identificare in una situazione comune, parlarne con persone che si trovano nella stessa condizione, allenta la tensione che l'intervista sicuramente comporta. In questa fase il formatore presenterà una serie di informazioni riguardanti tutto il gruppo come per esempio: età media, scolarità precedente, stato civile, formazione extrascolastica, esperienze significative di lavoro, informazioni che il formatore avrà raccolto e organizzato nella fase di iscrizione. La discussione che segue sarà guidata e porrà l'attenzione su: tempo dedicato alla formazione fino a quel momento, utilità/inutilità, per la vita normale, di quello che è stato appreso, ecc.

Seconda fase - La seconda fase è l'intervista vera e propria. Il formatore si presenta come interlocutore del corsista non come testimone passivo di un racconto.



Il formatore/intervistatore dovrà preparare l'intervista predisponendo una scheda personale del singolo corsista da intervistare, compilata sulla base delle informazioni raccolte nella fase precedente. Il colloquio viene guidato in modo discorsivo, l'intervistatore suggerisce una pista e lascia che l'intervistato risponda spontaneamente alle sollecitazioni o segua sviluppi di pensiero personale. Il colloquio si conclude quando i due interlocutori, dopo averne ripercorso brevemente le fasi, lo ritengono esauriente.

Terza fase - La terza fase consiste nella lettura e nell'interpretazione dell'intervista. Questo lavoro è disposto dal formatore che ha svolto l'intervista. L'intervistatore dovrà lavorare sulla trascrizione letterale dell'intervista e dovrà redigerne una sintesi; il testo sintetizzato dovrà contenere rimandi precisi e citazioni letterali e metterà in luce i seguenti aspetti:

1. il significato dell'esperienza scolastico/formativa e di lavoro pregressa;
2. le difficoltà;
3. il clima di apprendimento che il corsista auspica;
4. la chiarezza o la non chiarezza di obiettivi.

I successivi momenti dell'intervista seguiranno un ordine tematico. In questo modo l'intervistatore/interprete potrà, in ogni momento, rendere conto della sintesi che ha operato, delle modalità di raccolta delle risposte, dei raccordi e delle eventuali omissioni.

Quarta fase - Nella quarta fase l'intervistatore restituisce al corsista l'intervista, ossia presenta l'intervista sintetizzata e ordinata, chiede al corsista di indicare gli aspetti che gli sembrano importanti, quelli che appaiono trascurati nella sintesi, quindi chiede al corsista di riproporre gli aspetti indicati. Si concorda una seconda lettura del testo. I registri della comunicazione, che caratterizzano questo riconoscimento, sono molto complessi ed aprono piste di lavoro interessanti; in questo contesto sarà utile evidenziare alcuni fattori:

- gli interessi;
- le modalità e i tempi di lavoro;
- i crediti espliciti;
- i crediti impliciti.

Quinta fase - Nella fase conclusiva è previsto l'atto formale della lettura dell'intervista, il corsista riconosce i contenuti del suo "portafoglio" che utilizzerà per ottenere riconoscimenti personali, sociali, istituzionali.

Bibliografia

L. Albert, V. Gallina, M. Lichtner, *Tornare a scuola da grandi*, Franco Angeli, Milano, 1998

8.4.2 *Il metodo Feuerstein*

Pensare prima di agire

Alla base del metodo Feuerstein sta il concetto per cui il sistema cognitivo di un individuo è un sistema aperto nel senso che le sue capacità intellettive sono il risultato dell'interazione con l'ambiente sociale.

Il metodo Feuerstein nasce con lo scopo di valutare le capacità di apprendimento di un soggetto considerato svantaggiato come alternativa alla misurazione dei test intellettivi che, dal suo punto di vista, davano solo la misura di ciò che "un bambino ha già imparato" e non, quindi, delle sue potenzialità.

Secondo lo psicologo Feuerstein l'intelligenza è un processo e non un prodotto, che sottende capacità di modifica continua per il raggiungimento di livelli di adattamento sempre più complessi, che produce modalità di pensiero nuove e più flessibili.

L'apprendimento, quindi, incide sullo sviluppo cognitivo dell'individuo. Ma tra il "sapere" e "colui che impara", secondo Feuerstein, sta il mediatore. Il mediatore è colui che insegna a selezionare, classificare ed organizzare gli stimoli, è il facilitatore che permette di imparare a rendersi autonomi nell'apprendimento e a sviluppare la flessibilità del pensiero.

La mediazione passa attraverso i processi della comunicazione. Per un apprendimento efficace sono necessarie diverse condizioni, prima fra tutte è "l'intenzione educativa", cioè l'intervento operativo del formatore nella fase di concettualizzazione con lo scopo di potenziare l'apprendimento di "colui che apprende"; il mediatore insegna delle strategie metacognitive con cui è possibile definire in maniera autonoma strategie di *problem solving* e di acquisizione di nuovi apprendimenti.

Perché questa metodologia, utilizzata inizialmente con soggetti con problemi cognitivi connessi alla permanenza nei campi di concentramento e poi con bambini culturalmente deprivati, viene proposta tra le metodologie didattiche per la formazione degli over 45? Secondo Feuerstein le capacità intellettive di un individuo possono essere potenziate in qualsiasi fase della vita. Gli adulti che rientrano in contesti formativi possono aver bisogno di un

percorso di autoriflessione sulle proprie capacità di ragionamento che permetta loro di acquisire una maggiore flessibilità mentale necessaria a sviluppare nuove possibilità di apprendimento. In sostanza il metodo può essere utilizzato con tutti i soggetti, indipendentemente dalla loro età, che hanno bisogno di accrescere la propria disposizione all'apprendimento. Il potenziamento delle abilità cognitive dell'individuo può riguardare anche le persone che si trovano davanti a condizioni di vita e di lavoro più complesse, per esempio la necessità di confrontarsi con l'uso delle nuove tecnologie, a persone che si trovano nella necessità di modificare i propri modelli di pensiero apprendendo nuove strategie o nuovi modi per raccogliere informazioni che dovranno poi poter sfruttare. Nato nell'ambito dell'apprendimento con soggetti affetti da ritardo nello sviluppo e deprivazione culturale, oggi il metodo si rivolge ad una vasta gamma di contesti di apprendimento tra cui quelli di formazione degli adulti, in particolare il metodo viene utilizzato con soggetti adulti a bassa e media scolarità, ma anche nei programmi di riconversione industriale, per la qualificazione del personale, ivi inclusi i quadri dirigenti. Recentemente il metodo è stato applicato anche rispetto a due fasce d'età precedentemente non considerate: i bambini in età prescolare e gli anziani.

La metodologia Feuerstein

Gli strumenti utilizzati nella metodologia Feuerstein sono due, uno per valutare e uno per insegnare a pensare.

Per valutare:

- 1) il LPDA - Learning Potenzial Assessment Device (Piano di Valutazione del Potenziale di Apprendimento) serve per la valutazione delle capacità di apprendimento, dei livelli di modificabilità e dei bisogni di mediazione dell'individuo. Si struttura in tre fasi successive:
 - il *pre-test*, ovvero la fase di osservazione del comportamento per la registrazione delle strategie mentali messe in atto in una fase di attività spontanea (il mediatore sottopone all'individuo una prova per stabilire le abilità di base dell'individuo);
 - la *mediazione*, ovvero il lavoro sulla metacognizione relativa al compito eseguito (il mediatore fornisce al soggetto le informazioni necessarie per la risoluzione del compito);
 - il *post-test*, ovvero la fase di verifica dei cambiamenti indotti dalla mediazione (viene presentato un compito simile al precedente e si valuta in che modo l'intervento del mediatore ha modificato le capacità del soggetto di risolvere nuovi problemi).

Per insegnare a pensare:

- 2) il PAS - Programma di Arricchimento Strumentale (Instrumental Enrichment Program): serve per "insegnare non abilità specifiche o singole aree di

contenuto, ma lo stesso processo di apprendimento” (Feuerstein, 1980). Si tratta di un intervento di tipo metacognitivo per lo sviluppo di strategie di elaborazione dell’informazione, strategie di *planning* (capacità di pianificare le azioni orientate ad un fine) e strategie di *problem solving*, con lo scopo di promuovere la capacità di apprendimento autonomo dell’individuo.

Gli obiettivi che si propone di raggiungere sono:

- la correzione delle funzioni cognitive carenti;
- l’acquisizione di strumenti verbali e logici utili per esprimersi correttamente e per affrontare gli esercizi del PAS;
- la promozione di una motivazione intrinseca tramite la formazione di abitudini cognitive e comportamentali;
- l’*insight*, ovvero la capacità di riutilizzare principi e strategie apprese in nuove situazioni;
- la promozione di una motivazione per gli esercizi da affrontare;
- il miglioramento del senso di autoefficacia e di autostima dell’individuo.

Tutto il programma si compone di due parti: gli *strumenti* (costituiti da 14 gruppi di esercizi “carta e matita”) e la *metodologia* di utilizzo degli strumenti (un elaborato sistema di insegnamento basato sulle teorie della Modificabilità Cognitiva Strutturale e dell’Esperienza dell’Apprendimento Mediato).

Per l’applicazione del metodo Feuerstein è necessaria una formazione specifica che sviluppi le abilità personali e professionali dell’operatore. Tra le abilità personali si ritrovano:

- abilità comunicative;
- *problem solving* e *decision making*;
- gestione della collera e dello stress.

Per quanto riguarda le abilità professionali sono importanti:

- le abilità di osservazione,
- le abilità di programmazione;
- le abilità di verifica.

L’operatore dovrà anche avere un adeguato senso di autoefficacia e la capacità di modificarsi continuamente.

Nel caso specifico di insegnanti sono importanti anche le capacità espositive, la gestione dell’aula e le capacità di motivazione degli individui.

AVVERTENZA. Il metodo Feuerstein rappresenta un punto di riferimento teorico importante perché introduce il concetto di educabilità cognitiva e di accrescimento del potenziale intellettuale e situa con chiarezza la funzione del mediatore. La sua applicabilità pratica è tuttavia ostacolata dalla “compat-

tezza” delle procedure, che hanno una stringente coerenza, ma richiedono una professionalità specifica del formatore; tutto il materiale è coperto da *copyright* e i formatori che usano questa metodologia devono essere autorizzati ad usarla, previo corso di formazione.

Utilizzare in un percorso formativo questa risorsa significa attivare pratiche organizzative ed impegnare un *budget* specifico.

8.5 La valutazione dei livelli di partenza

La valutazione iniziale può costituire un elemento negativo, fortemente controproducente, perché l'adulto che torna a scuola associa la valutazione alla sua precedente esperienza scolastica. La valutazione iniziale può entrare in contraddizione con quel clima di accettazione e di incoraggiamento che si vuole costruire, come aspetto qualificante di un programma di ritorno degli adulti in formazione.

Come risolvere il problema?

Il problema è proprio questo: fare in modo che le conoscenze e le competenze che gli adulti hanno acquisito non restino fuori campo, al momento del ritorno a scuola, ma siano rilevate per quello che sono, esplicitate e quindi valorizzate.

Il modello di valutazione dei livelli di partenza si basa sulla evidenziazione di due differenze:

- tra prove in aula e compiti quotidiani;
- tra valutazione statica e valutazione dinamica.

Prove interattive

Per ogni soggetto, al di là della sua capacità di *performance* attuale, si può individuare un'”area di sviluppo prossimale”, costituita da ciò che al momento il soggetto può fare soltanto in una situazione interattiva, sotto la guida dell'insegnante/formatore, e che poi potrà, in una fase successiva, effettuare autonomamente. In questa prospettiva l'adulto può evolvere, al di là del livello cognitivo a cui si trova, grazie a una situazione interattiva, che configuri per lui una concreta potenzialità, un'area di sviluppo possibile.

Esercitazioni guidate Le prove di ingresso possono essere usate come esercitazioni guidate, sotto il controllo del docente / formatore per rilevare che cosa un soggetto, che da solo non saprebbe svolgere il compito assegnato, è in grado di fare in una situazione di interazione cognitiva.

Ad esempio, un quesito a scelta multipla, che propone alternative di risposta tutte “plausibili”, può essere affrontato in modo dialogico, portando il

corsista a considerare le varie alternative, sospendere il giudizio, argomentare sia il rifiuto che la scelta delle alternative.

Guida La guida del docente/formatore deve essere discreta ossia non si deve sovrapporre al lavoro mentale del corsista, che anzi sollecita la sua attività, mobilita le sue risorse. Le esercitazioni si trasformano in questo modo in situazioni controllate, che possono funzionare come momenti di valutazione dinamica.

Interazione cognitiva È possibile svolgere un compito cognitivo in una situazione interattiva, nella misura in cui:

- il compito stesso può essere suddiviso in operazioni distinte, che rappresentano passi da compiere per arrivare al risultato
- tali operazioni possono essere svolte da soggetti diversi.

La situazione interattiva si configura come rapporto dialogico tra corsista e insegnante rappresentando una ipotesi percorribile anche per poter stabilire un rapporto informale.

Fasi operative

1. Impegnare il soggetto in un compito presentato sotto forma di problema da risolvere.
2. Analizzare il processo di problem-solving che vogliamo attivare suddividendolo in singole operazioni da compiere:
 - rappresentazione del problema R
 - suddivisione in diversi aspetti o sottoproblemi D
 - elaborazione di ipotesi H
 - anticipazione di soluzioni A
 - ricerca di informazioni I
 - tentativi di soluzione T
 - effettuazione di passi in avanti P
 - monitoraggio dei passi effettuati M
 - il pervenire alla soluzione S
 - valutazione del processo V
3. Distinguere chiaramente ciò che fa il corsista e ciò che fa il docente/formatore (rapporto dialogico) attraverso la compilazione di una griglia:

Soggetto	Operazione effettuata	Tipologia

Esempio: un'operazione effettuata dal docente/formatore può consistere nel "richiamare l'attenzione su un aspetto del problema ancora non considerato", un'azione che può essere considerata del tipo D, con questo supporto il corsista potrà abbozzare un'ipotesi di soluzione (H), o fare un qualunque passo avanti verso la soluzione (P), e così via.

4. Il docente / formatore potrà:

- annotare un giudizio di qualità sui passi via via effettuati,
- osservare e registrare in modo dettagliato la situazione interattiva fino a realizzare un diario del suo andamento.

5. Al termine del percorso di valutazione occorre avere informazioni sul corsista in relazione a:

- ciò che è stato in grado di fare da solo;
- ciò che ha fatto in quanto sollecitato e aiutato;
- ciò che nonostante le sollecitazioni, non ha saputo effettuare.

L'ideale punto di vista di una valutazione iniziale che voglia essere dinamica nel senso indicato, è avere come oggetto non una singola prova ma una sequenza di questo tipo:

- un compito che il soggetto svolge individualmente, prima di essere inserito in una situazione dialogica, di interazione cognitiva;
- un compito analogo svolto come esercitazione guidata;
- un nuovo compito, dello stesso tipo, da svolgere individualmente.

La valutazione iniziale prenderebbe così in considerazione non una singola prova, o un set di prove, ma un processo, da cui emerga una modalità di sviluppo possibile.

Bibliografia

L. Albert, V. Gallina, M. Lichtner, *Tornare a scuola da grandi*, Franco Angeli, Milano, 1998

8.6 Laboratorio di apprendimento per gli adulti

Situazioni strutturate al fine di promuovere processi metacognitivi e di autoriflessione

Come realizzare in concreto situazioni capaci di rendere praticabili quei processi di autoriflessione / metacognizione che l'andragogia indica come essenziali per l'apprendimento adulto?

Si richiamano due definizioni:

- a) la metacognizione è l'analisi del proprio funzionamento intellettuale attraverso l'autoanalisi dei sistemi di trattamento della informazione che tutti

gli individui realizzano per imparare, ricordare, ricordarsi, risolvere problemi o svolgere attività;

- b) la metacognizione si riferisce alla conoscenza che si ha dei propri processi cognitivi, dei loro prodotti e di tutto quello che li riguarda; si riferisce anche alla valutazione attiva, alla regolazione e organizzazione dei processi in funzione dei quali si agisce per raggiungere uno scopo o un obiettivo concreto (J.Flavell, *Speculation about the nature and development of metacognition*, Hillsdale, 1987).

Traduciamo le definizioni in indicazioni per il lavoro di chi supporta l'apprendimento adulto:

- ogni persona che apprende ha un suo modo di apprendere;
- se l'individuo ha la possibilità di analizzare i propri processi di pensiero o quelli di altri al fine di identificare quelli più efficaci, potrà migliorare in modo significativo la sua attitudine a trattare l'informazione e a risolvere problemi;
- l'attività metacognitiva che comporta una spiegazione cosciente del processo di trattamento della informazione e quindi una verbalizzazione aumenta le *performances* di apprendimento (P. Boscolo, *Psicologia dell'apprendimento scolastico*, Utet, Torino 1997).

I nessi chiave sono —————> Individualità del processo di apprendimento
Analisi del processo di apprendimento
Spiegazione / verbalizzazione / comunicazione
della dinamica dell'apprendimento sperimentata

Il laboratorio è il luogo in cui si produce e si condivide l'attenzione allo sviluppo dei processi cognitivi, se ne acquisisce consapevolezza e si impara ad esprimerla con parole.

La condivisione avviene attraverso la sparizione dei ruoli. Il docente / il tutor/ il corsista / il responsabile del corso partecipano tutti al laboratorio per imparare, non ci sono distinzioni di ruolo tra chi apprende e chi insegna.

Progettazione del laboratorio di apprendimento

- 1) Il laboratorio è inserito in un contesto di apprendimento specifico [percorso di X, nel quadro di XX, numero di ore X].
- 2) Il laboratorio inserisce nel percorso di apprendimento una pausa di riflessione individuale e di gruppo sulle attività svolte, sulle cose apprese e sulle abilità in esse implicate (definire un numero di ore da dedicare al/ai laboratori di apprendimento, per esempio 4 ore, ogni due giorni).
- 3) Obiettivo del laboratorio è quello di ricercare il superamento di eventuali blocchi cognitivi, rinforzare la motivazione ad apprendere, confermare il

senso ed il valore di quello che si è appreso e come si è appreso, favorire il “confronto tra pari”.

Ogni laboratorio è collegato a precisi segmenti del percorso di apprendimento programmati in modo coordinato da docenti / tutor.

Ogni laboratorio è gestito da due corsisti, scelti dai colleghi.

Nella parte che segue si guida la progettazione del laboratorio attraverso l’indicazione delle azioni in cui è articolato.

Azione n. 1

A conclusione del segmento di percorso definito i docenti / tutor compilano questa tabella

<i>Elenco delle attività svolte</i>	<i>Risultati ottenuti</i>	<i>Difficoltà incontrate dai corsisti</i>	<i>Ipotesi sulle ragioni delle difficoltà</i>

La tabella, compilata prima di entrare nel laboratorio, viene consegnata ai due corsisti / gestori del laboratorio.

Azione n. 2

I corsisti entrano nel laboratorio e ricevono una scheda individuale da compilare.

La scheda contiene le seguenti domande:

SCHEDA INDIVIDUALE

1) Quali tra le attività (o contenuti) di studio del periodo svolto da X a X ti sono sembrate più interessanti?

2) Quali ti sono sembrate meno interessanti?

Perché?

3) Hai incontrato difficoltà.

Quali?

4) Quali argomenti vorresti riprendere, sviluppare e quali abbandonare?

Azione n. 3

I responsabili raccolgono le schede e compilano un tabellone con tutte le risposte dei corsisti.

I corsisti discutono quanto appare sul tabellone comune e ne condividono i contenuti (condividere non significa che sono tutti d'accordo su tutti i punti, ma che capiscono e sono in grado di rappresentare le proprie risposte e quelle dei colleghi).

Azione n. 4

I responsabili prendono la scheda dei docenti / tutor e la confrontano con quella dei corsisti.

Azione n. 5

Si apre una discussione sulle differenze riscontrabili tra tabella e scheda, ciascuno è chiamato ad esprimere le sue valutazioni e a proporre strategie e argomenti per risolvere le difficoltà emerse.

La metodologia dei laboratori di apprendimento rende evidente agli occhi dei protagonisti due snodi essenziali:

le difficoltà

in genere questo è il punto su cui il disaccordo tra corsisti e docenti è più evidente,

le motivazioni

il problema del rinforzo delle motivazioni *in itinere* è un problema cruciale in ogni attività di apprendimento adulto.

N.B.

Il laboratorio di apprendimento non è quindi riferito all'insieme dei processi che si attivano nell'apprendere, ma affronta quelli che meglio sono osservabili da parte dei singoli individui e comunicabili in un gruppo.

Questa tipologia di azione formativa è stata progettata e sperimentata nell'ambito di due progetti sperimentali quali ad esempio il Progetto CEDE-Fopri per il reinserimento di lavoratori in cassa integrazione (1992-1994) e il Progetto Aliforti Alternanza Lavoro Istruzione: formazione totalmente integrata - Ministero della Pubblica Istruzione e Fopri (1994-1996).

Bibliografia

V.Gallina, M.Lichtner, *L'educazione in età adulta*, F. Angeli, Milano 1996.

9. LE SOLUZIONI DIDATTICHE PER INTEGRARE FORMAZIONE IN PRESENZA E FORMAZIONE A DISTANZA

In coerenza con il modello *adhocratico* si può affermare che una soluzione didattica non è mai appropriata in senso generale ma lo è rispetto ad un contesto specifico e ad una situazione particolare di apprendimento. Proprio per questo non si può dire *a priori* che un corso in presenza sia migliore o peggiore di un corso a distanza o viceversa. Sempre più spesso assistiamo al nascere di corsi erogati in modalità integrata, cioè con parte del corso svolto in presenza e parte svolto a distanza. La contrapposizione tra formazione tradizionale (cioè in presenza, in aula) e formazione a distanza (cioè gestita interamente in condizione di separazione spazio-temporale tra soggetti che apprendono e docenti/organizzazione che eroga la formazione) può dirsi sostanzialmente superata, nel senso che non è più utile distinguere nettamente l'una dall'altra. La formazione, infatti, nell'organizzare la sua offerta può avvalersi in diversa misura delle opzioni metodologiche, delle strumentazioni tecnologiche, delle soluzioni organizzative effettivamente disponibili e tra queste vi possono essere soluzioni che integrano momenti di formazione in presenza con mo-



Elementi che concorrono alla selezione delle soluzioni didattiche

menti di formazione a distanza. Ciò che è necessario iniziare a fare, semmai, è riflettere su quali siano i criteri che portano a ricorrere, in modo più o meno consistente, alla formazione a distanza all'interno di un determinato percorso formativo. Tali criteri, ovviamente, sono legati alla natura delle variabili in gioco. Tra queste variabili sono particolarmente importanti quelle relative alle caratteristiche socio-cognitive dei destinatari e quelle relative al tipo di competenze che si vogliono sviluppare (obiettivi).

Dopo aver proceduto all'analisi delle variabili di contesto, di quelle relative all'organizzazione/istituzione e di quelle relative agli utenti, e dopo aver scelto gli obiettivi e i contenuti, è necessario concentrare l'attenzione sulla soluzione didattica da adottare. Si tratta di giungere a definire nel dettaglio gli aspetti che caratterizzano l'intervento formativo in termini operativi, dal paradigma didattico di riferimento fino alle tecnologie da utilizzare nell'erogazione del corso.

Nel momento in cui si assumono decisioni sulla soluzione didattica da adottare è necessario tenere in mente tutte le analisi svolte preliminarmente poiché ogni scelta dipenderà dal valore delle variabili già misurate.

I principali ambiti su cui si dovranno assumere decisioni sono: i paradigmi didattici, i materiali e le risorse, le misure di sostegno e le tecnologie. Naturalmente se per un verso la tensione progettuale obbliga ad una riflessione pianificatrice del processo formativo da attuare, dall'altro deve permanere continuamente una capacità di rivedere e cambiare i modelli assunti in funzione degli obiettivi e del "capitale umano" che ogni corso si trova ad amministrare. In ogni caso può essere utile, in sede progettuale, rispondere alle seguenti domande.

<i>Domande guida</i>
<ol style="list-style-type: none">1. Tenuto conto delle caratteristiche del contesto e di quelle dei destinatari qual è, tra quelle disponibili, la soluzione didattica più appropriata?2. A quale paradigma didattico è più utile fare riferimento?3. Quale stile comunicativo è più funzionale agli obiettivi e alle caratteristiche degli utenti?4. Come predisporre i materiali didattici? Su quale supporto?4. Quali tra le risorse già esistenti è opportuno selezionare ed eventualmente adattare?4. Quali misure di sostegno alla didattica è opportuno incentivare?5. Quali servizi di supporto all'apprendimento è necessario erogare?6. Quali sono i dispositivi tecnologici più funzionali ?

9.1 Paradigmi didattici

Una soluzione didattica si realizza attraverso il ricorso a metodologie specifiche che guidano il processo di insegnamento-apprendimento. I processi, le tecniche e gli approcci metodologici, comunque, si intersecano continuamente sia nella pratica di chi mette in atto le azioni formative, progettisti, docenti e tutor,

sia nella rappresentazione di chi è destinatario di tali azioni. Tradizionalmente nei corsi in presenza la lezione frontale è la modalità più diffusa, ma non mancano anche altre modalità come il lavoro a piccoli gruppi, l'approccio per *problem solving* e il *role play*. Quando invece si parla di corsi a distanza esistono diversi paradigmi didattici che possono essere assunti come riferimento. I principali sono: l'autoapprendimento, la classe virtuale e l'apprendimento collaborativo.

L'autoapprendimento è un paradigma che focalizza l'attenzione sull'individuo che apprende in condizione di indipendenza. Questo approccio favorisce l'individualizzazione della proposta di insegnamento e dà al soggetto la possibilità di gestire autonomamente i tempi e i modi della formazione. In questa prospettiva l'erogazione del corso ha lo scopo di fornire all'individuo il maggior numero di risorse possibili, che potranno essere fruite liberamente.

Un paradigma sostanzialmente diverso da quello dell'autoapprendimento è quello della classe virtuale. Si tratta di un modello che ripropone, a livello di spazi virtuali (comunicazione telematica), le principali funzioni didattiche e organizzative tipiche dei corsi in presenza (lezione, lavoro di gruppo, prove valutative, biblioteca ecc.). Tale modello, nella generalità dei casi, è centrato sulla figura del docente come trasmettitore di conoscenza e sul gruppo-classe come comunità che apprende. Il vantaggio della classe virtuale risiede nella possibilità di raggiungere un numero considerevole di utenti e nella possibilità che docenti molto esperti, che in condizioni normali non potrebbero raggiungere un numero così elevato di utenti, possano "fare lezione" a tutti, anche se con modalità diverse da quelle adottate in aula (per esempio, la lezione magistrale).

Infine, l'apprendimento collaborativo, cioè il terzo paradigma di riferimento, focalizza l'attenzione sul gruppo inteso come insieme di soggetti in grado di produrre e scambiare conoscenze e competenze. In questo paradigma l'apprendimento non si avvale di risorse specifiche come nel primo, o di modalità stabilite da un docente come nel secondo, ma si svolge grazie alla condivisione delle competenze possedute dai partecipanti. Per questa sua caratteristica l'apprendimento collaborativo può essere attuato soprattutto quando si ha a che fare con un gruppo di soggetti che operino nello stesso settore, che possiedano competenze elevate, in grado di arricchire gli altri membri del gruppo, che siano in grado di comunicare positivamente all'interno di un gruppo virtuale e che pertanto siano dotati di un buon livello di autonomia operativa.

I tre paradigmi didattici analizzati sebbene si riferiscano a corsi a distanza in realtà possono essere applicati a qualunque corso, indipendentemente dalla modalità di erogazione. Ciò che può essere fatto a distanza può essere fatto in presenza e viceversa. Se, per esempio, si ha a che fare con un gruppo di

dipendenti di una stessa azienda che hanno la possibilità di svolgere un corso in un determinato orario e ci sono gli spazi e le risorse per organizzare seminari con esperti di settore, allora si potrà scegliere di organizzare delle lezioni tradizionali, considerando il gruppo come una classe. Se invece abbiamo a che fare con un gruppo di ricercatori appartenenti a diversi enti, dislocati su un territorio vasto, che vogliono migliorare le loro competenze, si potrebbe pensare all'apprendimento collaborativo a distanza.

La scelta di un determinato paradigma didattico comporta necessariamente il ricorso a strumenti didattici diversi. Per esempio, per la classe virtuale e per l'apprendimento collaborativo sarà necessario prevedere il ricorso anche a strumenti di comunicazione sincrona, in altre parole a strumenti che permettano l'interazione diretta (nello stesso tempo) tra i partecipanti, come la *chat* e la videoconferenza. Nel caso dell'autoapprendimento, non essendo tale approccio caratterizzato da un elevato livello di supporto e di assistenza da parte di un soggetto esterno, sarà più funzionale il ricorso a strumenti di comunicazione asincroni (in differita) come l'accesso a materiali pubblicati su web, i forum liberi e, in alcuni casi, la posta elettronica.

Nella scelta del paradigma didattico di riferimento la prima distinzione da fare riguarda il tipo di apprendimento che si vuole promuovere. L'individuo può svolgere un corso in forma individuale, senza sentirsi parte di una comunità che apprende, oppure può far parte di un gruppo-classe. Le ragioni della scelta dell'una o dell'altra modalità dipendono dal contesto. Se ci trovassimo di fronte a soggetti altamente motivati, che non appartengono allo stesso settore lavorativo, che non hanno momenti destinati specificamente alla formazione e decidono di formarsi per progredire professionalmente, la modalità di apprendimento individuale sarebbe la scelta migliore. Se invece avessimo a che fare con un gruppo di utenti meno motivati, appartenenti allo stesso settore lavorativo, si potrebbe già pensare alla costituzione di un gruppo classe (reale o virtuale).

La distinzione tra i diversi paradigmi didattici non deve far pensare che essi non possano essere integrati in uno stesso percorso. Al contrario, un percorso formativo potrebbe comprendere una prima parte in autoapprendimento ed una seconda parte in classe (reale o virtuale) oppure una prima parte di apprendimento collaborativo ed una seconda in autoapprendimento. Tutte le decisioni sulla soluzione didattica da adottare devono adattarsi allo specifico contesto in cui si opera.

9.2 Materiali didattici e selezione delle risorse

Scegliere *cosa* proporre in un percorso formativo è cosa diversa dal decidere *come* proporlo. Per la scelta delle modalità di presentazione dei materiali didattici è importante ricordare che al centro del processo di

formazione c'è il soggetto che apprende, che deve essere aiutato e facilitato nel compito di apprendimento.

I materiali didattici devono inserirsi positivamente in un percorso che offra momenti di studio, momenti operativi di applicazione dei concetti appresi e momenti di verifica e valutazione. La predisposizione dei materiali didattici è una fase fondamentale per la riuscita di un percorso formativo specie quando tali materiali devono essere fruiti a distanza. Attualmente è ormai consolidato il concetto di *Learning Object*, cioè un materiale strutturato, articolato in sottoparti, che può essere riutilizzato successivamente e in percorsi formativi diversi (lezione, video, glossario, forum ecc.). La maggior parte dei materiali didattici presenti nei corsi *e-learning* hanno una struttura in moduli didattici, divisi in unità, che tengono conto dei tempi di attenzione degli utenti e dei tempi di apprendimento a video. In molti corsi comunque si predilige offrire ai partecipanti la possibilità di scaricare i materiali di studio da una piattaforma, che in questo modo vengono utilizzati come dispense o libri di testo. È evidente che se un materiale didattico presente *on line* ha la stessa strutturazione di un libro non ha senso obbligare l'utente alla fruizione a video. Si dovrebbero infatti considerare i costi di connessione alla rete che spesso sono a carico degli utenti. Le strumentazioni tecnologiche è bene che siano introdotte nel percorso formativo quando le loro caratteristiche comunicative ne giustificano l'impiego, in altre parole quando le peculiarità di queste tecnologie rappresentano un valore aggiunto rispetto alle caratteristiche degli altri strumenti tradizionali (cioè consentono di fare cose che è impossibile fare altrimenti). La multimedialità e l'interattività sono due caratteristiche che rappresentano sicuramente un valore aggiunto in molti percorsi formativi.

Nella predisposizione dei materiali didattici è necessario tenere in considerazione gli aspetti metodologici, di contenuto e tecnologici. Per quanto riguarda gli aspetti metodologici è importante che il materiale didattico riporti chiaramente l'indicazione degli obiettivi, del tempo di studio, della metodologia utilizzata e delle modalità valutative. Gli utenti adulti devono essere messi in grado di comprendere fin dall'inizio del percorso cosa e come dovranno apprendere, quali mezzi avranno a disposizione, di quanto tempo avranno bisogno e come potranno valutare i loro progressi. Anche per quanto riguarda gli aspetti di contenuto è importante che si utilizzi un linguaggio adeguato ai destinatari della proposta (cioè al loro livello di competenze linguistiche e logico-simboliche) e si strutturino gli argomenti in maniera organica in modo da facilitarne la comprensione. Inoltre i contenuti devono essere coerenti con gli obiettivi precedentemente dichiarati.

I materiali didattici possono essere presentati su supporto cartaceo o su supporto informatico. La scelta dipende sicuramente dai costi ma anche dalla metodologia utilizzata e dal livello di accessibilità alle tecnologie da parte degli utenti.

Un testo scritto consente un'unica modalità di lettura di tipo sequenziale (ma richiede semplici capacità di uso del mezzo, il libro, e di interpretazione e di organizzazione dell'informazione) mentre, per esempio, un ipertesto permette al soggetto di personalizzare la lettura (ma richiede una significativa capacità di uso del mezzo, un pc, e una notevole capacità di organizzare l'informazione disponibile). Gli aspetti tecnologici della predisposizione dei materiali didattici riguardano sia i materiali cartacei sia i materiali tecnologici come quelli su supporto audiovisivo o informatico. Si tratta di tenere conto della qualità grafica ed estetica dei materiali perché non solo siano comprensibili e leggibili ma anche stimolanti. Mettere a disposizione dei partecipanti il materiale didattico su un cd-rom, per esempio, presuppone che tutti gli utenti abbiano accesso continuo ad un lettore di cd-rom (o a Internet) e che abbiano familiarità con il sistema delle icone.

I materiali didattici possono essere predisposti in maniera funzionale allo scopo che ci si è prefissi ma è possibile anche ricorrere a risorse preesistenti. Oggi Internet offre la possibilità di fornire agli utenti di un corso numerose risorse che potrebbero affiancarsi ai materiali didattici opportunamente predisposti. Se prima si potevano fornire solo ricche bibliografie di riferimento oggi si possono fornire altrettanto ricche sitografie con la differenza che ogni utente può consultare le risorse quando vuole e senza effettuare spostamenti.

Le risorse didattiche disponibili su Internet sono in numero considerevole e per questo si rischia di disperdere le proprie energie se non si ha chiaro in mente cosa cercare. Le risorse disponibili sono di diversa natura sia in termini di contenuto che di strutturazione dello stesso. Si va dalle risorse informative, di cui la rete è veramente molto ricca, alle risorse contenutistiche specifiche, alle risorse accessorie, fino alle risorse didattiche vere e proprie (non altrettanto abbondanti e soprattutto non sempre accessibili gratuitamente). Man mano che si procede tra le diverse risorse aumenta la strutturazione del materiale e l'intenzionalità didattica. Così una risorsa informativa non ha carattere didattico di per sé ma può essere utilizzata come approfondimento. Una risorsa contenutistica specifica invece, come un articolo, una ricerca su un tema particolare, ha già un carattere più strutturato anche se l'intento è ancora divulgativo. Le risorse accessorie sono invece quelle parti che arricchiscono una risorsa didattica in senso stretto, come per esempio bibliografie, glossari, immagini. Queste risorse nascono con intento didattico anche se non hanno la strutturazione propria di un modulo o di una unità didattica. Infine, su Internet è possibile trovare risorse didattiche vere e proprie, cioè corsi, moduli e unità didattiche strutturate adeguatamente per scopi formativi.

Le risorse didattiche disponibili su Internet possiedono caratteristiche tali da poter essere utilizzate in modi e per scopi diversi, sia tenendo conto delle carat-

teristiche dei destinatari dell'azione formativa sia avendo presente il paradigma didattico assunto come riferimento. Così si può affermare che le risorse informative si prestano ad essere inserite maggiormente in percorsi in autoapprendimento, se il soggetto che apprende ha una buona autonomia nell'organizzazione del proprio percorso di studi; oppure se il soggetto non ha una buona capacità di studio indipendente le risorse di tipo informativo con una scarsa struttura didattica possono essere utilizzate a condizione che un'organizzazione didattica, o un tutor, assistano il soggetto che apprende a reperire, selezionare e riorganizzare le risorse all'interno di un percorso formativo. Le risorse di contenuto di tipo strutturato (moduli, unità didattiche ecc.) e quelle accessorie (bibliografie, glossari, approfondimenti, documenti di supporto ecc.) sono quelle di fatto più utilizzate nelle classi virtuali. Nelle proposte formative basate su attività di apprendimento collaborativo, in genere si preferisce offrire ai partecipanti, che hanno come obiettivo quello di costruire e condividere conoscenza, materiale non strutturato, riferito possibilmente ai contesti di vita e di lavoro, a partire dal quale sia possibile avviare il processo di costruzione e condivisione di significati. In questo caso i partecipanti devono avere una buona autonomia oppure devono essere supportati da personale che faciliti il processo costruttivo attivato nel gruppo. Non bisogna dimenticare, infatti, che i processi di lavoro cooperativo richiedono ai partecipanti una partecipazione molto attiva (capacità di analisi, capacità di fare e ricevere critiche e capacità di ascolto, capacità di prendere decisioni, capacità di sintesi ecc.), di conseguenza prima di prendere la decisione di riferirsi all'approccio dell'apprendimento collaborativo è necessario accertarsi che i partecipanti all'azione formativa abbiano un profilo cognitivo ed esperienziale compatibile con tale approccio. Infine, nei contesti di apprendimento dove si applica il modello della lezione frontale (dove quindi i contenuti sono trasmessi essenzialmente dal formatore), sia in presenza che in videoconferenza, i materiali didattici di tipo strutturato non sono indispensabili mentre possono risultare utili e possono arricchire l'intervento del docente risorse contenutistiche e informative per approfondimenti o personalizzazioni.

Le risorse utilizzabili per la realizzazione di percorsi formativi disponibili su Internet possono trovarsi su siti generici (materiali informativi) o su portali dedicati all'*e-learning* (materiali strutturati), ma anche in aree particolari come forum e chat di settore (materiali informativi e di supporto).

9.3 Misure di sostegno alla didattica

Le misure di sostegno alla didattica comprendono tutti quei servizi che sono aggiuntivi rispetto a quelli che tradizionalmente vengono proposti agli utenti (lezioni e materiali di studio).

Quando la formazione viene svolta in presenza si instaurano una serie di relazioni tra utenti e tra di essi e i docenti che sono funzionali alla riuscita del percorso stesso. Il confronto con gli altri, il *feed-back* continuo del docente, il personale presente nella struttura che ospita il corso, sono tutti elementi che contribuiscono a far sì che il partecipante non si senta solo, abbia una guida e non perda la motivazione ad apprendere.

L'elevato tasso di abbandono registrato in molti corsi di formazione a distanza ha posto molti interrogativi ai quali hanno tentato di rispondere molte ricerche che hanno focalizzato l'attenzione soprattutto sulla condizione specifica dello studente a distanza (la solitudine e lo studio indipendente) e sui servizi di sostegno di cui può (o non può) beneficiare.

In particolare la riflessione ha riguardato gli esiti dei corsi a distanza per adulti dove si è osservato che un numero consistente di partecipanti non riesce a seguire i ritmi di studio, a portare a termine i compiti assegnati, a rispettare in genere le scadenze previste dall'organizzazione formativa. In molti casi queste difficoltà si cumulano e alla fine portano l'adulto a decidere di abbandonare il corso. Gli impegni lavorativi, familiari e sociali dei partecipanti adulti contribuiscono in modo significativo a produrre questi risultati. Tuttavia, esistono anche altre difficoltà più legate al profilo psicologico del singolo partecipante, come quelle connesse alla capacità di organizzare e gestire in modo autonomo il proprio percorso di studi. In ogni caso, si è accertata la necessità di predisporre misure di sostegno che aiutino l'adulto a superare tali difficoltà, sia che queste siano legate al poco tempo a disposizione sia a scarsa capacità individuale di autogestione dell'apprendimento.

Le misure di sostegno alla didattica devono riguardare gli aspetti cognitivi, affettivi e gli aspetti organizzativi. Gli utenti devono essere aiutati a comprendere gli obiettivi e le fasi del loro apprendimento, devono essere sostenuti a livello motivazionale e devono ricevere supporto per la comprensione dell'organizzazione del corso e del sistema in cui questo è inserito. Per gli adulti over 45 va previsto un supporto non solo in termini cognitivi, ma anche emotivi/relazionali, infatti spesso si tratta di soggetti che si trovano nella condizione di apprendere in una fase critica della propria biografia (crisi di fiducia in se stessi, bassi livelli di motivazione, difficoltà ad individuare un percorso efficace, disabitudine allo studio ecc.).

Misure di sostegno adeguate devono essere presenti in tutte le fasi di erogazione di un corso. Già nella fase di iscrizione gli utenti devono ricevere il necessario supporto tecnico, così fino alla fase di conclusione del corso che può prevedere un esame finale.

Le misure di sostegno possono riguardare il percorso di apprendimento o gli aspetti tecnologici ad esso connessi, cioè il supporto tecnico necessario per risolvere problemi legati all'uso di strumentazioni tecnologiche. Il supporto tecnico non riguarda solo i corsi a distanza, infatti anche quando si svolge un

corso in presenza potrebbero utilizzarsi materiali informativi come *cd-rom*, la cui fruizione potrebbe comportare problemi per chi non è esperto nell'utilizzo del computer. La differenza tra un corso a distanza e un corso in presenza risiede nel fatto che le funzioni di supporto, comunque presenti, devono essere realizzate con strumenti diversi. Ma, come abbiamo visto, il supporto deve essere anche di tipo affettivo-relazionale, di sviluppo dell'autostima, di rassicurazione e di sostegno alla socialità (anche ricorrendo a forme di coinvolgimento in comunità reali e virtuali, o con incontri faccia-a-faccia con il formatore o con il tutor).

Nei percorsi a distanza le misure di sostegno alla didattica si realizzano attraverso il ricorso a personale specializzato e a strumentazioni tecnologiche. Una figura fondamentale per il sostegno alla didattica è il *tutor* di processo, cioè colui che segue l'utente passo passo nel suo percorso formativo e lo sostiene a livello motivazionale, animando anche le discussioni collettive. Accanto al *tutor*, importante è anche il *team* tecnico tra cui è presente anche colui che fornisce supporto tecnico. Per offrire misure di sostegno si può ricorrere ad un *call center*, a bacheche elettroniche, *e-mail*, *chat*, a forum, a elenchi di domande frequenti, a guide d'uso delle strumentazioni tecnologiche.

L'utilizzo di un *call center* rappresenta il ricorso ad un elemento mediatico a metà tra la presenza e la distanza che può fungere da elemento di rassicurazione per utenti maturi, in parte resistenti alla formazione a distanza. Di fatto si tratta di un centro di erogazione di servizi di assistenza telefonica (anche via web) all'interno del quale un certo numero di operatori opportunamente preparati sono in grado di seguire e assistere i corsisti prevalentemente sul piano organizzativo e metodologico e in alcuni casi anche su quello dei contenuti. In altri casi, soprattutto quando il numero degli utenti non giustifica l'allestimento di un centro di assistenza tipo *call center*, si può fare ricorso ad incontri faccia-a-faccia anche con i tutor; nella formazione integrata questo tipo di supporto è realizzabile negli incontri in presenza.

Considerata l'importanza del ruolo si rende necessaria una formazione iniziale *ad hoc* dei tutor, tuttavia un'azione di accompagnamento alla loro attività potrebbe essere utile anche durante tutto il corso. I tutor potrebbero avere uno specifico spazio nella piattaforma riservato al confronto con i pari (gli altri tutor) e ad esperienze di autoapprendimento e di apprendimento collaborativo.

A seconda dell'impostazione del corso si potrà prendere in considerazione la possibilità di utilizzare, oltre o al posto del tutor di processo, anche un tutor esperto sia di contenuti sia di metodologie comunicative e didattiche. Tuttavia, indipendentemente da questa scelta, alcune competenze importanti per un tutor riguardano:

- la capacità di mediazione;
- le competenze relazionali;

-
- la capacità di valorizzare l'esperienza dei singoli e di promuovere il coinvolgimento attivo dei partecipanti;
 - la conoscenza dei metodi e delle tecniche per organizzare lo studio, soprattutto quello a distanza;
 - la conoscenza delle procedure di valutazione.

Le misure di sostegno alla didattica possono variare le loro caratteristiche a seconda del paradigma didattico cui si è fatto riferimento in sede progettuale. Se, per esempio, una determinata soluzione didattica utilizza per alcune parti dell'azione formativa momenti in autoapprendimento sarà necessario proporre, prima e/o dopo, servizi di supporto finalizzati al mantenimento della motivazione. Questa, infatti, nel caso in cui l'utente sia impegnato in un periodo di studio indipendente e non abbia l'opportunità di partecipare ad un gruppo, potrebbe diminuire drasticamente. Nel caso in cui si sia scelto il sistema della classe virtuale dovranno essere messe in atto misure in grado di garantire la partecipazione di tutti alle discussioni collettive. Sono frequenti i casi di spazi discussione (forum) che rimangono desolatamente deserti perché non sono stati integrati nelle attività didattiche e opportunamente animati. Un mezzo didattico, per quanto innovativo tanto dal punto di vista tecnologico quanto da quello comunicativo, se non se ne dimostra praticamente l'utilità (integrandolo efficacemente con la didattica) e se non è adeguatamente gestito, serve a poco. Nel caso dell'apprendimento collaborativo potrebbe essere utile fornire un supporto esperto che aiuti a fare il punto della situazione su quanto fatto, infatti il rischio di perdere il filo del percorso in questi casi è molto alto.

Sebbene, nei fatti, le misure di sostegno intervengano nella fase di erogazione sarà opportuno definirle nel dettaglio sin dalla fase di progettazione perché l'esperienza ha dimostrato che soprattutto con utenti adulti la riuscita di un corso formativo dipende in larga parte proprio dalla qualità di queste misure.

9.4 Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione per la formazione a distanza.

La progettazione di un intervento formativo e la scelta della soluzione didattica più appropriata comportano l'analisi delle possibilità offerte dalla tecnologie. Questa riflessione riguarda la formazione in generale, sia quella in presenza sia quella a distanza.

AVVERTENZA. Nel caso degli utenti over 45, in considerazione di eventuali difficoltà connesse sia ad una scarsa accessibilità alle tecnologie sia alle scarse capacità di uso (e ad una certa riluttanza dei più anziani ad intraprendere percorsi di apprendimento delle nuove tecnologie), è opportuno verificare preliminarmente la praticabilità di tale soluzione.

Da quando sono nati i primi corsi a distanza le tecnologie si sono evolute molto rapidamente. Questo però non significa che si siano perse le potenzialità di quei *media* che hanno fatto la storia della formazione a distanza (posta, radio e televisione). Infatti, sebbene la rete sia ormai diffusa si possono verificare determinate condizioni, legate sia al contesto (zone isolate o condizioni specifiche) sia agli utenti (basso livello di accesso alle tecnologie e scarsa capacità di uso), che possono limitare fortemente l'uso delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione). In questi casi i servizi postali tradizionali potrebbero ancora costituire un valido sistema di erogazione di corsi a distanza. Specie oggi, che sono migliorati i tempi di ricezione della posta e che si sono ridotti i costi, questa metodologia potrebbe risultare di aiuto in circostanze specifiche. Certamente dovrebbero essere garantiti servizi di sostegno specifici, anche attraverso le rete telefonica e gli incontri in presenza.

AVVERTENZA. Fatte queste necessarie precisazioni, si raccomanda di approfittare delle circostanze offerte dalla progettazione di percorsi formativi rivolti ad adulti over 45 per proporre percorsi di avvicinamento e di alfabetizzazione della popolazione più anziana alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, poiché queste rappresentano un'importantissima opportunità per contrastare il fenomeno del *digital divide* (divario digitale, frattura tra le diverse generazioni relativamente alla capacità di accedere e usare le nuove tecnologie), che colpisce in modo particolare i soggetti meno giovani. Occorre sempre ricordare che il divario digitale rappresenta, a sua volta, una oggettiva limitazione anche delle opportunità di apprendimento (chi non ha familiarità con le TIC è escluso, o quanto meno fortemente penalizzato, nei confronti delle possibilità offerte dalla formazione a distanza) e, quindi, un'ulteriore causa di discriminazione nei confronti della popolazione over 45 e di esclusione sociale.

AVVERTENZA. Inoltre, gli ambienti di formazione a distanza si caratterizzano per una forte componente di studio autonomo e indipendente (in alcuni casi autoapprendimento) il quale, se in alcuni casi può presentarsi come un notevole svantaggio (in particolare per tutti quei soggetti che non possiedono capacità e attitudini all'autoregolazione e all'autodirezione del proprio lavoro), in altri casi (specialmente con gli adulti over 45) può invece offrire importanti stimoli per valorizzare la tendenza all'autonomia e alla responsabilizzazione così forte negli adulti. Ovviamente questa caratteristica dei sistemi di formazione a distanza (studio indipendente) deve essere opportunamente monitorata da personale in grado di esercitare una funzione di consulenza e sostegno ogni volta che ne venga fatta richiesta, per evitare che le condizioni di autonomia e di autodirezione si trasformino in isolamento e demotivazione. Il progettista, lungi dall'effettuare scelte estreme (per esempio, un percorso

interamente basato sull'apprendimento autodiretto), deve attuare anche in questo caso il principio di integrazione, cioè deve prevedere modalità di apprendimento diverse e complementari (momenti di attività in autodirezione e momenti di attività supportate e guidate).

Anche la televisione, il cui utilizzo a fini formativi in Italia non è stato particolarmente intenso, ma che in molti paesi ha spazi ormai consolidati, potrebbe essere un *medium* funzionale per raggiungere per esempio un'utenza molto estesa, come è quella di una regione. È evidente che l'uso di questa o quella tecnologia comporta dei costi che possono essere molto diversi tra loro. Tuttavia, il ricorso alla televisione come *medium* della formazione se da una parte consente di raggiungere un gran numero di utenti che hanno un accesso limitato alle tecnologie telematiche dall'altra non sembra rispondere alla necessità di incrementare le occasioni di socializzazione (di tipo attivo e non passivo come accadrebbe utilizzando la televisione) per la popolazione più anziana.

L'uso delle reti telematiche (web) per la formazione a distanza merita un discorso a parte. Le tecnologie di supporto alla didattica a distanza devono permettere una gestione efficace dei corsi, facilitandone la fruizione, senza un eccessivo dispendio di tempo, di energia e di denaro. La didattica a distanza diventa sostegno alla didattica in presenza solo se si basa su un sistema agevole, che non costituisce elemento di difficoltà. Per erogare un corso a distanza è necessario il supporto di una piattaforma telematica in grado di consentire: a) la gestione delle iscrizioni ad un corso, b) l'erogazione dei materiali didattici, c) la somministrazione di prove di verifica, d) l'assegnazione di crediti, e) la somministrazione di questionari, f) l'interazione a distanza tra utenti e tra utenti e tutori. La comunicazione viene assicurata da specifiche applicazioni software (moduli di posta, forum, bacheca ecc.) che consentono lo scambio di informazioni in tempo reale e la condivisione di risorse in rete.

Esistono ormai numerose piattaforme commerciali, che possono essere acquistate con formula a noleggio ed altre il cui utilizzo è gratuito (*open source*). Se si decide di utilizzare una piattaforma telematica di tipo commerciale sarà necessario prevedere e valutare:

- il costo di gestione della piattaforma legato sia alla complessità dei servizi attivati sia al numero di utenti;
- il costo e i tempi di addestramento di coloro che la gestiranno per conto dell'organizzazione di formazione;
- i costi, i tempi e le modalità di addestramento all'uso delle TIC dei partecipanti all'azione formativa (gli utenti adulti scarsamente o non alfabetizzati).

Ovviamente nel caso delle piattaforme *open source* non va considerata la prima delle voci elencate.

Nelle piattaforme, in genere, è presente un modulo per la registrazione degli utenti; un modulo per l'organizzazione e la distribuzione dei materiali didattici; un modulo per la gestione della classe virtuale; un modulo per la verifica e la valutazione dei risultati di apprendimento; moduli per la comunicazione sincrona e asincrona.

Un modulo non sempre presente, ma che assolve ad un'importante funzione, è quello relativo alla creazione del profilo dei partecipanti e cioè alla definizione delle competenze degli stessi, a partire dalle quali pianificare percorsi di formazione individualizzati. La valutazione delle competenze (soprattutto in ingresso) riveste un ruolo importante in modo particolare nei percorsi di formazione rivolti agli adulti perché consente, sulla base del livello di competenza accertato, di differenziare l'itinerario formativo (per livelli di abilità) proponendo a ciascuno materiale di studio e proposte di attività didattiche adeguati.

Uno strumento spesso presente nelle piattaforme è il cosiddetto "tracciamento", cioè la possibilità di registrare minuziosamente il percorso compiuto da ciascun utente all'interno della piattaforma (funzioni attivate, tempo trascorso nelle diverse attività ecc.). In genere questa funzione si utilizza per monitorare l'andamento dell'utente e verificare il suo impegno nelle diverse attività. Si tratta di una funzionalità sulla cui effettiva utilità non sempre c'è accordo. Infatti, il sistema registra l'ingresso, le attività e la durata della connessione ma, per esempio, non riesce ad accertare l'identità dell'utente, che il soggetto davanti alla macchina sia effettivamente l'utente in questione. Da questo punto di vista occorre notare che nella comunicazione telematica le prove valutative a distanza potrebbero essere svolte da soggetti diversi da quelli titolari dell'attività formativa, per questo motivo è ormai largamente condivisa la necessità di organizzare le prove di valutazione finali in presenza, con supervisione (quindi con la possibilità di identificare faccia-a-faccia e controllare gli utenti che partecipano alle prove di valutazione). Questa procedura diventa indispensabile quando i corsi prevedono il rilascio della certificazione delle competenze acquisite.

La presenza sul mercato di piattaforme altamente specializzate non deve far dimenticare che è possibile progettare e realizzare piattaforme e *software* per necessità specifiche. Quando i progettisti della formazione lavorano insieme a *team* di esperti informatici si realizzano soluzioni didattiche mirate e funzionali. Tutto ciò richiede però dei costi piuttosto elevati e per questo ormai solo nei centri di ricerca e in alcune università si continuano a produrre (o a personalizzare) piattaforme e *software* nuovi.

Quando si ha a che fare con un pubblico adulto, con particolari esigenze formative, è necessario prestare attenzione non solo alle funzionalità della piattaforma ma anche ad aspetti grafici e di razionalizzazione delle procedure. Quando i partecipanti ad un corso hanno un'età superiore ai 45 anni può accadere, infatti, che manchi o sia scarsa l'alfabetizzazione informatica. Inol-

tre, chi ha studiato sempre e solo sui libri di testo, e magari lo ha fatto molto tempo prima, può incontrare difficoltà a ristrutturare il proprio modo di apprendere a causa del fatto che deve consultare “elettronicamente” i materiali didattici, usando sistemi di comunicazione mediata (telematica) e linguaggi (icone e elementi grafici) diversi da quelli, più tradizionali, che ha utilizzato durante il periodo della sua scolarizzazione.

È per questi motivi che quando si sceglie una piattaforma telematica o una qualunque tecnologia si deve prestare attenzione anche agli aspetti di presentazione dei materiali (sistemi di interfaccia e di navigazione) e alla presenza di strumenti di supporto come l'*help desk*. Per chi si avvicina per la prima volta alle tecnologie per la formazione a distanza è importante trovarsi davanti a sistemi di interfaccia con l'utente semplici e chiari. Infatti, icone di non facile interpretazione, percorsi di non immediata comprensione, un numero eccessivo di opzioni di scelta e informazioni superflue possono rappresentare un fattore di demotivazione, un ostacolo che può addirittura portare alla scelta di interrompere l'esperienza formativa.

AVVERTENZA. Occorre ricordare che nei soggetti con bassi livelli di competenza linguistica (questo vale in particolare per la fascia d'età 55-65) la capacità di dominare sistemi simbolici complessi è piuttosto limitata.

La scelta delle tecnologie per la didattica deve seguire le decisioni assunte nella definizione di una specifica soluzione didattica in quanto si devono scegliere quelle tecnologie che sono funzionali allo scopo. Se, per esempio, si è deciso di erogare un corso con modalità integrata, utilizzando cioè gli incontri in presenza per il lavoro di gruppo e la rete per l'autoapprendimento, non sarà indispensabile munirsi di una piattaforma dotata di strumenti di comunicazione sincroni, potrebbero infatti essere sufficienti quelli asincroni (come forum e posta elettronica).

Si è parlato molto di piattaforme come pacchetti preconfezionati pronti all'uso ma oggi si fa strada un nuovo concetto di ambiente di apprendimento, quello che si realizza dall'integrazione di più elementi nati in contesti diversi. Gradualmente si stanno diffondendo *standard* internazionali che permettono l'integrazione di moduli informatici diversi.

Va detto che per la scelta delle tecnologie è importante fare ricorso alla consulenza di uno o più esperti che sappiano comprendere anche gli aspetti tecnici dei *software* impiegati. Un aspetto da non sottovalutare a livello tecnologico è la fruibilità del corso in rete da postazioni diverse, dislocate sul territorio. La riflessione dovrà riguardare l'*hardware* e il *software* compatibili con il sistema scelto. Anche in questo caso si dovranno facilitare gli utenti che non sempre sono esperti nell'installazione di nuovi *software*. A questo proposito può essere utile ricordare l'esperienza, purtroppo non felice, di piattaforme

telematiche per la formazione a distanza di operatori della formazione professionale (quindi di soggetti adulti) e dei relativi *courseware*, che per problemi tecnici spesso non potevano essere utilizzate dagli utenti neanche dalle postazioni autorizzate e gestite dagli enti di formazione partecipanti all'iniziativa.

9.5 Analisi di un caso concreto. La formazione mista all'Università di Trento

La Didattica in rete (*on line*) dell'Università di Trento si configura come una struttura amministrativa il cui ambito di attività è la formazione superiore (varie facoltà dell'Ateneo, Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario o SSIS e Master). La struttura è operativa dal 2001 e dall'anno di fondazione si assiste ad un andamento crescente del numero di corsi, di utenti e di docenti che collaborano. Dal 2001 al 2004 si è passati: da 20 a 150 corsi; da 1212 a 9997 studenti iscritti al portale; da 40 a 180 docenti.

La metodologia utilizzata per i corsi è quella mista (*blended*), infatti la didattica in rete si pone quale risorsa da affiancare alla didattica tradizionale. Il docente di un corso è affiancato da un progettista per l'articolazione del corso nelle sue parti in rete e sceglie i propri tutor.

In genere il rapporto tutor-studenti è di 1:20-25, il tutor è un esperto di contenuti ed è preventivamente formato prima dell'inizio del corso, sia rispetto alla piattaforma sia rispetto ai processi di apprendimento.

Struttura della piattaforma

Si accede alla piattaforma direttamente dal sito dell'Università e ogni utente può accedere al corso attraverso il proprio nome utente e una password comunicati dalla Didattica *on line* direttamente sulla propria casella di posta elettronica.

Con l'accesso al corso si hanno a disposizione numerosi strumenti per lo svolgimento dell'attività didattica a distanza: bacheca, syllabus, lezioni, calendario, risorse, portfolio, provette e forum.

La **bacheca** include tutte le comunicazioni del docente agli utenti del corso: appuntamenti, seminari, conferenze, bandi, variazioni orari, link e quant'altro il docente e/o il Laboratorio d'ateneo innovazione didattica desiderino far sapere.

Il **syllabus** è il biglietto da visita dell'insegnamento. Attraverso il syllabus lo studente ottiene quante più informazioni possibili relative al corso che seguirà.

Dalla sezione **lezioni** si accede al nucleo vero e proprio dell'insegnamento. Immediatamente lo studente potrà consultare l'elenco delle lezioni e scaricare sul proprio client i file eventualmente allegati.

Nel **calendario** si trova l'elenco delle date delle lezioni (sia *on line* sia in

aula) - idealmente corredate da una breve nota sul contenuto - delle date degli appelli d'esame e di altre comunicazioni (seminari, convegni, etc.) ritenute importanti per l'insegnamento.

La sezione **risorse** comprende indicazioni bibliografiche, webografiche, documenti originali di approfondimento ai temi delle lezioni in presenza (es. estratti di testi d'autore, stralci di articoli di giornali, ecc.), filmografia, domande tipo utili alla preparazione dell'esame, testi di esami già sostenuti, ecc.

Un altro strumento a disposizione degli studenti è il **portfolio** utile per l'inserimento di elaborati da parte di ciascuno studente.

L'area **provette** è funzionale alla creazione di una nuova provetta, alla gestione autonoma delle iscrizioni per gli utenti della classe entro i termini previsti, all'inserimento dei risultati.

La Didattica *on line*, con sistema random, divide in gruppi tutti gli studenti e pubblica *on line* gli elenchi degli iscritti. Gli studenti accedono al proprio **forum**, possono porre dubbi e domande al proprio tutor, hanno a disposizione un forum studenti in cui i messaggi scambiati tra studenti non sono visibili né al tutor né al docente. E' previsto un forum studenti-docente in cui gli studenti possono rivolgere domande direttamente al docente. Infine, un forum organizzazione dove poter esprimere problematiche legate all'utilizzo della piattaforma direttamente ai progettisti del corso.

Per quanto concerne l'attività di monitoraggio: un primo incontro tra progettisti e studenti ha il duplice scopo di:

- somministrare questionari utili per la conoscenza degli studenti ed effettuare un'analisi dei bisogni formativi;
- realizzare un'alfabetizzazione informatica.

E' generalmente previsto per i corsi più lunghi un nuovo incontro con i progettisti a metà corso per il rilevamento di eventuali critiche, in modo da poter effettuare delle variazioni in itinere in modo rispondente alle esigenze mostrate. Alla fine del corso è somministrato un questionario di soddisfazione e un nuovo scambio tra studenti e progettisti per poter raccogliere *feedback* rispetto allo svolgimento dell'intero corso.

Nel 2003, 41 studenti (insegnanti già abilitati) iscritti al corso delle 800 ore per il sostegno hanno scelto un corso opzionale di "Individuo e gruppi", la metodologia utilizzata per il corso è *blended*.

Gli studenti hanno condiviso il corso in presenza e a distanza con i colleghi della SSIS (più giovani) ma ad essi sono stati riservati forum specifici.

L'età media degli studenti delle 800 ore era di 37 anni. Con un'età minima di 23 anni e massima di 53 anni. Il numero di over 45 era pari a 4 e gli over 40 erano in 14. Gli studenti sono stati suddivisi in due gruppi ciascuno assegnato ad un tutor. Il corso era suddiviso in due moduli: A e B. Il primo modulo (A) era costituito da 5 lezioni frontali con attività a distanza tra una lezione

e l'altra. Il modulo B invece era costituito da 7 settimane di formazione a distanza; per continuità rispetto alle lezioni in presenza, la lezione *on line* veniva pubblicata ogni lunedì, ossia lo stesso giorno del corso frontale. Durante tutta la settimana l'attività proseguiva *on line*. Ogni giovedì nella sezione **assessment** veniva pubblicato un test di autovalutazione utile allo studente per verificare il proprio grado di apprendimento relativo agli argomenti specifici della settimana. Il risultato ottenuto dallo studente al test non era visualizzabile né dal docente né dal tutor. Il docente ed il tutor avevano a disposizione solo dati aggregati per prendere visione dell'andamento generale e delle domande più difficili per gli studenti.

L'elaborato da sviluppare, con l'attività *on line*, per ciascun gruppo era una progettazione specifica rivolta ad un bambino in difficoltà iscritto nella scuola in cui i partecipanti erano in servizio. Scelto "un caso" e approfonditane la conoscenza con il supporto del tutor si è proceduto alla suddivisione del grande gruppo in gruppi disciplinari così che ogni gruppo potesse ipotizzare delle attività in base alle risorse e limiti del ragazzo in esame. Tutti i lavori disciplinari sono poi confluiti in un elaborato unico del gruppo.

Titolo del corso:	Individuo e gruppi
Metodologia:	blended
Incontri in presenza:	5 (1-5), una volta a settimana, per un monte ore in presenza di 20 ore
Attività on line:	6 (6-12), una volta a settimana, per un monte ore in presenza di 20 ore
Durata del corso:	12 settimane
Incontri con staff DOL:	inizio e fine corso
Partecipanti:	41 studenti (età media 37 anni) 4 over 45, 14 over 40
Tutor:	2
Docente:	1
Progettista DOL:	1
Modalità di valutazione:	Prova scritta e valutazione dell'elaborato di gruppo

Al primo appello hanno sostenuto l'esame 38 studenti. La media dei voti degli studenti alla prova scritta è stata di 24,5 a cui si sono poi aggiunti i punteggi derivanti dal lavoro di gruppo che era stato valutato dalla docente (30). Solo 2 partecipanti non hanno superato l'esame scritto.

Rispetto ai colleghi della SSIS (più giovani) la discrepanza nei voti alla prova scritta è lieve poiché nel caso degli studenti SSIS il voto medio è 26.

Rispetto ai colleghi SSIS gli insegnanti delle 800 ore, soprattutto all'inizio, hanno incontrato più difficoltà a concepire la formazione a distanza come

efficace, ad un'esortazione della docente a prendere parte attiva ai forum un partecipante aveva replicato:

“Dopo aver letto le sue perplessità entro attivamente nel forum e giustifico la mia non partecipazione semplicemente per la non abitudine ad usare questo strumento. Questo non significa che non ho seguito il corso, o che non ho trovato interessanti spunti di riflessione per il mio lavoro. Semplicemente sono ancora legata ai “vecchi” sistemi di comunicazione. Con gli altri corsisti ci si incontra in aula e gli scambi non mancano. Credo si tratti solo di un’abitudine a cui non riesco facilmente ad aderire.”

Va sottolineato che gli studenti erano alla loro prima esperienza di formazione mista.

Da un confronto con gli stessi studenti emerge che le difficoltà riscontrate hanno riguardato principalmente:

- la necessità di avere esempi pratici che la docente poteva fornire loro attraverso la discussione di casi concreti;
- l'esistenza di limiti di tipo tecnologico perchè molti studenti provenienti soprattutto dal sud non possedevano le risorse tecnologiche necessarie e gli orari dei luoghi pubblici non miglioravano la situazione;
- difficoltà rispetto al compito di assumere un ruolo attivo nel loro percorso di formazione perchè ancora legati ad un processo tradizionale di formazione.

Gli elementi di forza dell'offerta formativa sono stati:

- la disponibilità di tutor che proponessero casi di cui poter discutere nei forum;
- l'animazione di discussioni: il tutor prima di dare risposte esaustive rimandava circolarmente ad una discussione di gruppo;
- la richiesta di esposizioni di casi reali dei discenti sui quali poter applicare un progetto di azione da parte di tutti i membri del corso;
- la creazione di stretti rimandi tra esperienza reale, dinamiche di gruppo nel forum stesso o in aula e concetti teorici delle lezioni a disposizione;
- la creazione di argomenti di discussioni che facessero nascere nel partecipante stesso il bisogno di approfondire determinati argomenti e richiedere dispense o altre risorse;
- la creazione di un network che si faceva promotore di eventi formativi riguardanti tematiche emerse durante le discussioni;
- lo sviluppo di abilità di apprendimento collaborativo;
- la socializzazione al di là della conoscenza diretta, i sottogruppi si sono poi riuniti spesso in incontri frontali;
- la simulazione *on line* di quello che è normalmente un consiglio di classe;
- la possibilità di confrontarsi su modi diversi di intendere la formazione tra colleghi così come accade nel contesto reale;
- il confronto sulle metodologie, la progettazione e la valutazione;

-
- il fatto di avere per tutor persone giovani ha consentito da parte degli insegnanti di individuare anche tra i loro allievi una persona che potesse ricoprire il ruolo di intermediario tra loro ed il gruppo classe e fungesse da facilitatore dei processi di apprendimento

Agli allievi è stato somministrato un differenziale semantico all'inizio e alla fine del corso.

Lo strumento è stato utilizzato per valutare come cambiava la valenza affettiva di alcuni stimoli: interesse, partecipazione, relazione, computer, lezione, didattica *on line*, didattica in aula.

Dall'applicazione dell'analisi fattoriale ai dati raccolti emerge che, tra l'inizio e la fine del corso, sono considerati con una valenza più positiva, i seguenti stimoli:

- interesse
- computer
- partecipazione
- didattica *on line*.

È rimasta invariata la valenza dello stimolo "lezione d'aula".

Hanno valenza più negativa alla fine del corso gli stimoli:

- lezione
- relazione.

La valenza più positiva del computer e della didattica *on line* alla fine del corso è probabilmente spiegabile alla luce di un analfabetismo informatico ove il PC può spaventare un'utenza non più giovane quale quella del corso. Probabilmente con l'esperienza di FAD (la prima per il nostro campione), sono state acquisite e/o consolidate delle competenze che hanno consentito una migliore rappresentazione (in termini di valenza più positiva) della FAD. La didattica *on line* all'inizio del corso era lo stimolo che aveva avuto la rappresentazione più negativa tra tutti gli stimoli, mentre alla fine del corso arriva quasi ad avere la stessa valenza della lezione d'aula (rimasta invariata). Lo stesso computer, anche da parte di chi ne poteva far uso, è stato rivalutato in una luce più favorevole poiché non più legato solo ad una rappresentazione di strumento ricreativo.

L'incremento del senso di partecipazione e di interesse si potrebbero spiegare come effetti positivi di un'attività *on line* in cui i gruppi consentono (ogni gruppo ha un suo forum) il confronto reciproco ed il contributo di ogni singolo per il raggiungimento della stesura di un elaborato.

Peggiora la valenza affettiva degli stimoli "lezione" e "relazione" probabilmente perché la relazione e la lezione in senso tradizionale alla fine del corso sono valutate più verso un polo negativo rispetto all'inizio, perché si acquista la consapevolezza che si possono avere relazioni e lezioni diverse dalle "tradizionali".

9.6 L'erogazione e la valutazione dei percorsi formativi

Alla fase di progettazione segue l'erogazione, cioè il momento in cui gli utenti iniziano a fruire dei contenuti del corso. In questa fase tutto ciò che è stato progettato viene attuato nel concreto.

È evidente che, poiché non tutto ciò che riguarda il processo di insegnamento/apprendimento può essere previsto, è necessario progettare e poi attivare dei processi di monitoraggio del percorso formativo allo scopo di rilevare sia eventi imprevisi sia elementi di criticità nello stesso momento in cui questi si manifestano (o almeno in loro prossimità) e poter così predisporre i necessari interventi di aggiustamento del percorso.

Il monitoraggio dovrà riguardare, oltre agli aspetti relativi ai progressi dei partecipanti in termini di apprendimento, anche gli aspetti organizzativi, gestionali e informatici dell'erogazione e potrà essere attuato non solo attraverso *software* dedicati, come quelli per il tracciamento, ma anche attraverso questionari rivolti agli utenti.

Per valorizzare il senso di autonomia così spiccato nei soggetti adulti è consigliabile prevedere un forte coinvolgimento dei partecipanti anche nella fase di monitoraggio. Tale coinvolgimento favorirà un aumento di consapevolezza sia rispetto alla complessità del processo nel suo complesso (e all'uso efficiente delle risorse) sia rispetto ai risultati conseguiti (e, rispetto a questi, ai punti di forza e di debolezza nel processo di apprendimento individuale).

A proposito di processi di valutazione è necessario distinguere tra valutazione *formativa* e valutazione *sommativa*. La valutazione formativa viene usata in itinere e serve alla gestione del corso, sia per quanto riguarda l'apprendimento dei partecipanti sia per quanto riguarda le attività organizzative e didattiche dei gestori del corso. La valutazione formativa aiuta tutti i soggetti coinvolti nell'azione formativa a capire come l'azione stessa procede, ad individuare eventuali situazioni critiche rispetto ai risultati attesi, ad acquisire informazioni utili a predisporre rapidi interventi di regolazione del processo. Pertanto, dopo ogni segmento significativo del percorso formativo è opportuno proporre ai partecipanti attività di riflessività sul processo a scopo valutativo. I dati che scaturiscono da questo tipo di valutazione possono dare informazioni preziose sui progressi registrati dai singoli partecipanti, e di conseguenza indicare le forme e i contenuti di interventi compensativi e di sostegno che permettano al partecipante che abbia manifestato una qualche forma di difficoltà a colmarla e a recuperare il ritmo del gruppo. Le prove di valutazione formativa, soprattutto se gestite stimolando l'attiva partecipazione dei corsisti, consentono all'adulto di avere sempre sotto controllo il proprio livello di partecipazione e di apprendimento, di essere consapevole del proprio processo di apprendimento, di avere le informazioni necessarie per orientare efficacemente la propria attenzione e la propria motivazione. In questo senso

la valutazione formativa può essere interpretata come una misura di sostegno per l'apprendimento e può esplicitarsi sottoforma di prove oggettive, che possono essere somministrate anche a distanza. Attualmente esistono *software* in grado di gestire la somministrazione (o autosomministrazione) di prove oggettive come i quesiti a scelta multipla, i brani a completamento, le prove a corrispondenze e i quesiti vero/falso. Esistono moduli informatici che consentono ai gestori di piattaforme telematiche per la formazione a distanza di inserire i quesiti, le risposte corrette, eventuali messaggi compensativi da inviare per e-mail agli utenti, e automatizzare la correzione delle prove. Altre attività possono essere proposte per la valutazione formativa, come per esempio elaborati scritti, saggi brevi, articoli, ecc. È evidente che questo tipo di attività richiede la correzione da parte di personale specializzato e quindi tempi e costi maggiori.

La valutazione sommativa, differentemente da quella formativa, avviene al termine del percorso formativo ed è complessiva rispetto agli apprendimenti, cioè accerta la capacità dei partecipanti di utilizzare in modo aggregato e integrato l'insieme delle competenze apprese. Lo scopo della valutazione sommativa è quello di esprimere un giudizio valutativo complessivo che spesso è alla base di una qualche forma di certificazione delle competenze.

Si è già accennato al fatto che se si svolge un corso in modalità integrata o a distanza le prove sommative dovrebbero essere svolte in presenza e questo per ovvi motivi di credibilità della prova valutativa (certezza dell'identità del soggetto valutato).

Le prove sommative, particolarmente necessarie quando è prevista la certificazione delle competenze acquisite, concorrono anche alla valutazione del percorso formativo stesso. La percentuale di successi e di insuccessi ma anche l'omogeneità o la disomogeneità del gruppo dei partecipanti rendono conto della qualità degli apprendimenti assunti in un corso. A questo proposito è necessario valutare anche la partecipazione complessiva al corso in termini di durata delle sessioni di lavoro, numero complessivo di accessi alla rete, *download* dei materiali, risorse consultate, livello di partecipazione degli utenti alle attività formative, come la produzione di materiali, di esercitazioni, ma anche partecipazione ad attività comunicative (per esempio numero di interventi nei forum di discussione), attività di lavoro cooperativo e prove di verifica effettuate.

A conclusione del corso è possibile attuare iniziative di valutazione (questionari, griglie, elaborati ed altro) per rilevare il grado di apprezzamento della proposta didattica. Occorre ricordare sempre che il cosiddetto "questionario di gradimento" considera alcuni oggetti della valutazione e non altri, in particolare accerta le reazioni dei partecipanti le quali costituiscono una componente importante del processo formativo e dei suoi risultati ma certamente non l'unica. Tra le altre componenti occorre considerare i cambiamenti a li-

vello cognitivo e comportamentale che si verificano nei partecipanti a seguito della loro partecipazione all'azione formativa e le ricadute che tali cambiamenti possono avere sui contesti organizzativi, lavorativi e sociali in cui sono inseriti (o saranno inseriti) i partecipanti.

AVVERTENZA. Anche per quanto riguarda la valutazione è assolutamente necessario considerare, in sede di progettazione, il ruolo attivo degli utenti over 45. L'impianto valutativo precedentemente descritto deve infatti essere adattato alla realtà specifica di una utenza che presenta caratteristiche peculiari, in particolare la tendenza all'autonomia e alla autodeterminazione. Per queste ragioni l'approccio tradizionale all'eterovalutazione (valutazione effettuata e controllata da un soggetto esterno, docente o tutor) deve essere ripensato alla luce della necessità di valorizzare adeguatamente la partecipazione dei corsisti e la loro consapevolezza dei processi in cui sono coinvolti e dei risultati ottenuti. E' opportuno prevedere modalità e tempi per attuare diverse forme valutative come l'autovalutazione (il soggetto adulto valuta e tiene sotto controllo i suoi progressi) e la valutazione tra pari (i partecipanti assumono un ruolo valutativo nei confronti dei colleghi). Ogni intervento formativo rivolto a soggetti adulti (a maggior ragione se over 45) dovrebbe essere caratterizzato da un apparato di valutazione di tipo "triangolare": eterovalutazione, autovalutazione e valutazione tra pari, e da una intensa circolazione e condivisione dei dati valutativi prodotti da ciascun vertice del triangolo.

10. VALORIZZARE E VALIDARE LE COMPETENZE ACQUISITE IN CONTESTI NON FORMALI E INFORMALI

Perché è importante questo tema?

Cambiamento e flessibilità sono diventati concetti chiave dell'esperienza comune. I mutamenti tecnologici e geopolitici, che continuamente agitano l'odierno mercato del lavoro, fanno in modo che siano ormai un'eccezione i lavoratori in grado di mantenere il medesimo posto per tutta la propria vita lavorativa. Un lavoratore che perda o lasci volontariamente il proprio posto di lavoro, però, deve essere messo in grado, per il bene proprio e della società, di trasferire il proprio sapere e le proprie esperienze in una diversa azienda, in un nuovo settore o, addirittura, in un altro paese. Dal punto di vista delle imprese è una questione di gestione razionale delle risorse umane, mentre per il singolo si tratta di veder riconosciute e valutate tutte le proprie conoscenze e capacità a prescindere dal luogo e dal modo in cui esse sono state acquisite. In altri termini, è oggi necessario che abilità e competenze siano modulabili e trasferibili.

A livello europeo, tale necessità è riconosciuta già da anni e il *lifelong learning* (apprendimento lungo tutto l'arco della vita) è stato individuato come la politica più efficace per «[...]sostenere la competitività a livello economico, l'occupazione e l'autorealizzazione dell'individuo»²⁵. L'UNESCO, inoltre, aveva in precedenza definito l'educazione degli adulti come «quell'insieme di processi (formali e non formali)²⁶ che consente alle persone [...] di sviluppare le proprie capacità, di arricchire il proprio bagaglio di conoscenze e di migliorare o di ri-orientare le proprie qualifiche e competenze tecniche e professionali al fine di soddisfare contemporaneamente i bisogni propri e della collettività»²⁷.

È evidente come, in una simile ottica, una strategia che miri a stimolare all'apprendimento destinatari adulti, ridefinendone allo stesso tempo il percorso professionale in vista di un reinserimento nel processo produttivo, non possa fare a meno di modularsi su bisogni e capacità preesistenti facendo leva su quel bagaglio, spesso ricco ma eterogeneo, di saperi e di abilità accumulati dall'individuo nel corso delle sue esperienze di studio, di vita e di lavoro e che, in modo sintetico, sono definite "competenze acquisite".

Ed è per questo motivo che il riconoscimento degli apprendimenti avvenuti in contesti non formali o informali²⁸ sta diventando l'aspetto chiave di tutte le politiche di educazione permanente: perché finché le competen-

²⁵ Commissione Europea, *Memorandum on Lifelong Learning*, Brussel, 2000.

²⁶ Per l'accezione di "formale", "non formale" ed "informale" all'interno di questo documento cfr. Nota 1.

²⁷ UNESCO, *Dichiarazione di Amburgo*, 1997.

²⁸ Si veda a questo proposito il "Glossario" in CEDEFOP, Op. Cit, 2000.

ze acquisite al di fuori del normale percorso educativo/formativo restano invisibili, o almeno scarsamente riconosciute, il *lifelong learning* resterà di difficile realizzazione.

AVVERTENZA. Le linee guida si concludono con un capitolo dedicato a questo tema con l'intenzione di sollecitare da una parte i decisori politici locali a considerare con molta attenzione, anche dal punto di vista legislativo e normativo, le problematiche connesse alla valorizzazione e al riconoscimento delle competenze acquisite dagli adulti nei contesti non formali e informali, e dall'altra gli operatori della formazione (progettisti, metodologi, formatori ecc.) a fondare le loro azioni sulla consapevolezza che gli adulti portano nelle esperienze formative un patrimonio di esperienze e di competenze che deve essere riconosciuto e valorizzato.

10.1 Competenze acquisite nei contesti non formali e informali

Sebbene in Italia si parli in genere di certificazione di competenze, il termine adottato da quasi tutti i paesi è *validation* ("validazione"). Il *Glossario* del CEDEFOP (*Making Learning Visible*, Tessalonica, CEDEFOP, 2000), definisce la *validazione* come «quel processo che identifica, valuta e riconosce un ampio ventaglio di conoscenze, saperi, abilità e competenze che gli individui sviluppano nel corso della vita e in differenti contesti, ad esempio, attraverso l'istruzione, il lavoro e le attività ricreative»

Sempre secondo il *Glossario* del CEDEFOP, *apprendimento formale* è «ogni apprendimento che avvenga in un contesto organizzato e strutturato (ad esempio una scuola, un centro di formazione o simili), che sia esplicitamente inteso come apprendimento (in termini di obiettivi, tempi, sostegno all'apprendimento)», inoltre l'*apprendimento formale* è «intenzionale per quanto riguarda il discente e generalmente porta ad un riconoscimento formale (diploma ecc.)». La stessa fonte definisce l'*apprendimento non formale* come «un apprendimento inserito nell'ambito di attività strutturate anche se non esplicitamente finalizzate all'apprendimento (in termini di obiettivi, tempi, sostegno all'apprendimento), intenzionale per quanto riguarda il discente e che generalmente non porta ad un riconoscimento formale (diploma ecc.)». Sempre secondo il "Glossario", invece, è *apprendimento informale* «quello che scaturisce da attività quotidiane in campo lavorativo, familiare o di altro tipo (ad es. volontariato), che non è strutturato e/o organizzato (in termini di obiettivi, tempi, sostegno all'apprendimento), che è quasi sempre non intenzionale per quanto riguarda il discente e generalmente non porta ad un riconoscimento formale (diploma ecc.)»

10.1.1 L'impegno in Europa

Se i primi passi, fatti al livello europeo, verso un sistema educativo trasparente, efficace e integrato hanno riguardato soprattutto il mutuo riconoscimento fra gli stati membri dei diversi titoli accademici e/o formali, l'impegno attuale va nella direzione della rimozione di qualsiasi ostacolo di carattere educativo o formativo alla mobilità dei cittadini lavoratori. L'obiettivo attuale è dunque quello di trovare sistemi affidabili e credibili per validare conoscenze e abilità acquisite che consentano ai lavoratori appartenenti ai paesi della Comunità Europea di spendere le proprie competenze in vari settori e in uno qualunque degli stati membri.

A partire dal 2000, infatti, con il summit di Lisbona, si è andata affermando l'idea della "valorizzazione degli apprendimenti". Tale idea è stata in seguito precisata dal *Memorandum* elaborato dalla Commissione Europea, fino a trovare la sua definitiva consacrazione nel *Communiqué*²⁹ del 2002 che rilevava il ruolo chiave giocato dalla messa in valore di tutte le competenze - vale a dire anche di quelle acquisite al di fuori dei percorsi educativi e/o formativi formalmente riconosciuti - nella costruzione di strategie per il *lifelong learning*. A seguito di tali prese di posizione, nella *Dichiarazione di Copenhagen*³⁰ i ministri dell'istruzione e del lavoro dei diversi stati membri dell'Unione Europea sono stati invitati ad elaborare un «insieme di principi comuni» per la certificazione delle competenze acquisite in ambiti non formali e informali.

Come primo passo, gli stati sono stati chiamati a scambiarsi informazioni sulle politiche adottate, sulle esperienze rilevanti e sulle pratiche innovative eventualmente adottate in modo da poter costruire un *European Inventory* degli approcci alla certificazione delle competenze acquisite dal quale, in seguito, ricavare quei principi comuni raccomandati dalla *Dichiarazione di Copenhagen*. Tali principi riguarderanno metodi, procedure e meccanismi di coordinamento fra enti, giacché questi si sono dimostrati essere i fattori più rilevanti per assicurare la coerenza e la trasparenza di qualsiasi eventuale sistema comune.

È stato dunque promosso dalla Commissione Europea, dal Cedefop e dagli Stati membri, lo *European Inventory* che sta attualmente terminando la raccolta di informazioni. Per ora è stato pubblicato un rapporto³¹ che copre Austria, Belgio, Danimarca, Finlandia, Francia, Germania, Gran Bretagna, Irlanda, Italia, Norvegia, Olanda, Portogallo e Svezia, mentre l'*European Training Foundation (ETF)* ha completato il quadro fornendo informazioni sintetiche su altri tredici paesi.

²⁹ Commissione Europea, *Communiqué, Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussel, 2002.

³⁰ *Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002 on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training*, Copenhagen, 2002.

³¹ Danielle Colardyn, Jens Bjornavold, a cura di, *A European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning*, Tessalonica, CEDEFOP, 2004.

Come ricordato nell'introduzione, le politiche nazionali per quanto riguarda la *validazione* delle competenze acquisite in contesti non formali o informali hanno differenti valenze, che vanno dall'autorealizzazione dell'individuo, all'incremento della produttività economica, al raggiungimento di obiettivi istituzionali. E se le finalità che attengono ai singoli, ovvero la possibilità di accedere ai gradi più alti dell'educazione o della formazione e di inserirsi o collocarsi meglio nel mercato del lavoro, sono le più sovente indagate ed enunciate nei documenti dei singoli stati, gli effetti di tali politiche sulla competitività e sull'incisività dei sistemi educativi non sono sicuramente da considerarsi secondari.

Quasi tutte le nazioni comprese nell'*Inventory* possiedono una propria politica riguardo alla *validazione delle conoscenze acquisite in contesti non formali o informali*, tuttavia non sempre tali politiche assumono la forma di leggi quadro con impatto nazionale, anzi, più spesso si esplicano sotto forma di accordi fra Enti pubblici e soggetti appartenenti alla "società civile". Inoltre, non tutti i paesi hanno raggiunto in tale ambito il medesimo grado di sviluppo. Per tali motivi, l'*Inventory* suddivide le nazioni in tre grandi categorie che così definisce.

1. Sperimentazione e incertezza
In questa categoria rientrano tutte quelle nazioni che, a vari livelli, stanno ponendo in essere esperienze di certificazione di competenze. Nazioni che hanno riconosciuto la necessità di iniziative in tal senso ma ancora non sono sicure di quanto e come tali esperienze possano consolidarsi in sistemi in grado di interagire con le strutture educative e formative già esistenti. Il Belgio, la Danimarca, la Svezia e l'Italia ³² sono tutte nazioni che corrispondono a questo profilo ³³ . Nella categoria sono incluse anche Austria e Germania che si stanno solo oggi affacciando al dibattito sul tema, giacché, per lungo tempo avevano ritenuto più che sufficienti sia i propri sistemi educativi sia i propri quadri istituzionali ³⁴ .
2. Creazione di sistemi nazionali
In questa categoria rientrano tutte quelle nazioni che hanno creato, o stanno creando, "sistemi nazionali" per la certificazione delle competenze su base istituzionale. Capofila di queste nazioni è senza dubbio la Francia, ma anche Irlanda, Norvegia, Portogallo, Spagna e Olanda si muovono nella medesima direzione.
3. Esistenza di sistemi permanenti di certificazione
In questa categoria rientrano tutte quelle nazioni che possiedono già da tempo un sistema permanente di certificazione, come, ad esempio la Finlandia e la Gran Bretagna. Il fatto di appartenere a quest'ultima categoria, però, non esime queste nazioni dall'impegnarsi a sviluppare ulteriormente e/o a rivedere alla luce di nuove esperienze i propri sistemi. La Finlandia, infatti, si sta in questo periodo impegnando a migliorare il proprio sistema, mentre, in Gran Bretagna, il ruolo che l' <i>Accreditation Prior Learning (APL)</i> riveste - o dovrebbe rivestire - nell'ambito del sistema educativo/formativo complessivamente inteso è attualmente oggetto di dibattito.

³² Si vedano, a questo proposito i singoli rapporti di queste nazioni all'interno di: Danielle Colardyn, Jens Bjornavold, a cura di, *A European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning*, Tessalonica, CEDEFOP, 2004.

³³ Secondo lo *European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning* «in tutte queste nazioni si osservano cambiamenti incoraggianti che vanno nella direzione del varo di politiche attive», Op. Cit. p. 72.

³⁴ Sebbene, infatti, esistano singole e limitate esperienze piuttosto interessanti, le resistenze istituzionali e soprattutto da parte dei rappresentanti di categorie professionali interessate sono ancora oggi molto forti.

La maggior parte dei paesi europei, in ogni modo, a prescindere dal grado di esperienza nel campo, sollecita ormai l'apertura di un ampio dibattito sul tema della validazione delle competenze acquisite, pone l'accento sulla necessità di uno scambio di esperienze fra paesi con tradizioni culturali e sistemi giuridici diversi e considera l'Inventory il primo passo in questa direzione. L'analisi fin qui compiuta delle politiche nazionali, delle innovazioni e delle esperienze in materia di certificazione delle competenze, infatti, indica vaste aree di convergenza fra i paesi europei, giacché nella maggior parte dei casi è possibile individuare un certo numero di strategie, di strumenti e di pratiche comuni.

10.1.2 Gli standard

Uno dei fattori che accomunano i paesi, ad esempio, è che le certificazioni si fondono generalmente su standard pre-esistenti. Tali standard possono avere carattere:

- ◆ occupazionale
- ◆ educativo/formativo
- ◆ valutativo

Tutti e tre gli aspetti sono importanti e strettamente interrelati; gli standard a carattere educativo/formativo, ad esempio, derivano in un certo senso dagli standard a carattere occupazionale, giacché definiscono i processi formativi necessari per mettere un soggetto in grado di svolgere una determinata attività lavorativa così com'è descritta negli standard a carattere occupazionale. L'esistenza di standard a carattere occupazionale e valutativo, in particolare, diventa cruciale quando a dover essere certificate sono le competenze acquisite al di fuori di un tradizionale percorso educativo. Nello specchio che segue, sono riportati in sintesi alcuni elementi essenziali per definire gli standard adottati dai principali paesi presi in considerazione dall'*Inventory*³⁵ in tema di titoli e qualifiche professionali.

Standard nazionali in tema di titoli e qualifiche professionali.

1. Austria	Un rigido "Sistema Nazionale di Qualifiche" detta gli standard sia per quel che riguarda i titoli accademici sia per quel che riguarda la formazione professionale ³⁶ .
2. Belgio	Esistono standard diversi per le diverse comunità (fiamminga e vallona). Allo stato attuale è in corso un dibattito sulla possibilità di sviluppare "punti di riferimento comuni" ³⁷ . L'ex norma europea sulla certificazione delle competenze degli individui EN 45013, ora norma internazionale ISO/IEC 17024, è usata dalle imprese e in alcuni settori limitati.

³⁵ Danielle Colardyn, Jens Bjornavold, a cura di, *A European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning*, Tessalonica, CEDEFOP, 2004.

³⁶ Il riferimento è al cosiddetto "sistema duale" la cui impronta caratterizza fortemente tutto il sistema dell'istruzione nei paesi di lingua e cultura tedesca.

³⁷ A questo proposito si veda Simon Roy, "Belgium", in Danielle Colardyn, Jens Bjornavold, a cura di, *A European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning*, Tessalonica, CEDEFOP, 2004.

3. Danimarca	L'istruzione e la formazione pubblica fanno riferimento, senza eccezioni, a provvedimenti emessi dal Ministero dell'Istruzione e dal Ministero del Lavoro. Gli standard sono definiti dal Ministero dell'Istruzione in collaborazione con le parti sociali.
4. Finlandia	Esistono standard che riguardano vari tipi di qualifiche, sempre e comunque definite sulla base di competenze. Tali qualifiche sono definite a livello locale da scuole, associazioni professionali ecc. e poi riviste e ratificate da un'apposita <i>Commissione Educativa Nazionale (OPH)</i> .
5. Francia	I Ministeri competenti (Istruzione, Lavoro ecc.) definiscono standard validi a livello nazionale. Tali standard riguardano tanto i titoli accademici quanto le qualifiche professionali. Ulteriori standard sono quelli forniti dal <i>Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois</i> ³⁸ (ROME) che costituiscono la base su cui le agenzie per l'impiego valutano gli aspiranti.
6. Germania	Come nel caso dell'Austria, esistono standard rigidamente definiti detti <i>profili</i> .
7. Gran Bretagna	Standard validi a livello nazionale sono definiti nei <i>National Occupational Standards</i> ³⁹ .
8. Irlanda	Gli standard validi a livello nazionale sono gli elementi chiave del <i>National Qualification Framework</i> ⁴⁰ varato nel 2003. Le competenze acquisite in vari contesti possono essere valutate in molti modi, a patto che esista una corrispondenza chiara e diretta con gli standard definiti e/o accettati dal <i>Further Education and Training Awards Council (FETAC)</i> ⁴¹ e dall' <i>Higher Education and Training Awards Council (HETAC)</i> ⁴² .
9. Italia	Un decreto del <i>Ministero del Lavoro</i> del 2001 stabilisce che, affinché si possano validare competenze in modo che siano spendibili nell'ambito della formazione professionale, occorre che siano prima stabiliti gli standard e i criteri di formazione. Allo stato attuale esistono soltanto iniziative locali e/o sperimentali ⁴³ .
10. Olanda	Standard validi a livello nazionale sono stabiliti dal <i>Centraal Organ van de Landelijke Opleidingsorganen van het Bedrijfsleven (COLO)</i> ⁴⁴ , un organismo autonomo che vede rappresentate tutte le parti in causa.
11. Norvegia	Ad oggi, gli standard sono quelli presentati dai curricula scolastici (che valgono per la validazione di competenze acquisite in contesti formali, non formali e informali). Il dibattito sulla creazione di standard diversi da quelli scolastici e sulla trasferibilità dei crediti formativi è intenso.
12. Portogallo	L'obiettivo primario delle politiche del settore è quello di colmare il "gap" educativo della popolazione. Il governo, pertanto, si è mosso nella direzione dell'assimilazione delle competenze acquisite al di fuori dei normali percorsi di studio ai titoli formali.
13. Svezia	Tutte le esperienze compiute nel campo della certificazione delle competenze si sono basate principalmente su standard definiti in base ai curricula della scuola secondaria superiore.

³⁸ *Repertorio Operativo delle Professioni e delle Occupazioni.*

³⁹ *Standard Occupazionali Nazionali.*

⁴⁰ *Quadro di Riferimento Nazionale per le Qualifiche.*

⁴¹ *Consiglio per i Titoli d'Istruzione Post-scolastica.*

⁴² *Consiglio per i Titoli d'Istruzione Superiore.*

⁴³ Per quanto riguarda l'Italia si veda il capitolo ad essa dedicato.

⁴⁴ *Organismo Centrale di coordinamento dei Centri Specializzati nella Formazione Professionale e nel Mercato del Lavoro.*

Come si vede, gli standard di riferimento possono essere decisi a livello istituzionale (Ministeri dell'Istruzione, del lavoro e simili, oppure essere definiti da altri enti, quali: albi professionali, associazioni di categoria, camere di commercio ecc.).

In Irlanda, ad esempio la valutazione e la validazione delle competenze acquisite portano ad una certificazione che s'innesta sugli standard nazionali definiti a livello governativo. Lo stesso si dica per l'Olanda (qualifica parziale o completa riconosciuta da una *Struttura Nazionale di Qualifica*) e per la Gran Bretagna, dove, nonostante i singoli istituti educativi e/o formativi godano di amplissima autonomia nella definizione dei curricula e dei requisiti di ammissione, tutto viene poi riportato all'*Access to Higher Education Scheme*⁴⁵. E tuttavia, come dimostra il caso svedese del programma "Gli immigrati come risorsa"⁴⁶, l'obbligo di riportare necessariamente le competenze acquisite in contesti non formali o informali certificate nell'alveo di un sistema educativo/formativo tradizionale, se da un lato costituisce una garanzia di trasparenza, dall'altro rischia di amputare, perché considerate irrilevanti, competenze importanti e "inedite".

10.1.3 I moduli

Altro fattore comune essenziale da prendere in considerazione è costituito dall'esistenza di sistemi educativi e/o formativi a carattere modulare. Si è notato, infatti, che, laddove la pratica della validazione delle competenze acquisite è più avanzata, in genere esiste un'organizzazione dell'apprendimento per "moduli" (talvolta identificati con i "crediti" o con le "unità didattiche") alla quale "agganciare", una volta che siano state certificate, le competenze acquisite altrove. In taluni paesi, però, l'idea della modularità stenta ancora ad imporsi, mentre in altri è considerata di per sé sufficiente affinché il singolo trovi la propria strada all'interno del sistema.

Va inoltre ricordato che i sistemi modulari, pur rimanendo tali, variano di paese in paese. Se, infatti, in Danimarca esiste un sistema complesso, articolato e dettagliatamente regolamentato, che prevede però una serie di tappe consultive obbligatorie nelle quali sono chiamate ad esprimere pareri varie parti (istituzionali e non), la legge quadro Norvegese o l'*Externenprüfung* tedesco⁴⁷ si schierano all'estremo opposto, lasciando assai poco "spazio di manovra". Nel mezzo, molte altre realtà europee. In Italia, ad esempio, l'accento è sul concetto di "trasferibilità dei crediti formativi", mentre in Belgio l'esistenza di moduli in comune fra più percorsi educativi e formativi è considerato condizione necessaria per un mutuo riconoscimento di competenze.

⁴⁵ *Sistema d'Accesso all'Istruzione Superiore*.

⁴⁶ Cfr. Danielle Colardyn, Jens Bjornavold, a cura di, *A European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning*, Tessalonica, CEDEFOP, 2004, p. 74.

⁴⁷ Letteralmente *Esame Esterno*.

Esempi di approccio modulare⁴⁸

1. Austria	L'attuale dinamicità dei settori produttivi spinge, per la prima volta, ad un interesse per l'adozione di sistemi formativi a carattere modulare.
2. Belgio	Esiste la possibilità di vedersi esentati da una o più annualità di studio sulla base di esperienze acquisite sul lavoro. Inoltre, di recente si sta sviluppando l'approccio per moduli in modo da poter migliorare il trasferimento di crediti fra sistemi differenti.
3. Danimarca	<p>In questo paese, le pratiche di organizzazione flessibile nell'ambito dell'istruzione e della formazione sono avanzate e ben consolidate. Esistono, infatti:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ la possibilità di "esenzione completa"; ▪ la possibilità di sostituire moduli; ▪ la possibilità di sostituire una singola materia o corso; <p>sulla base di competenze acquisite in un diverso percorso educativo/formativo formale oppure sulla base di esperienze lavorative specifiche formalmente riconosciute. Vi è un <i>catalogo per il trasferimento dei crediti</i> e il <i>piano d'azione per una migliore educazione</i> (2002) propone l'esenzione da parti del percorso educativo o formativo sulla base di competenze acquisite in ambito non formale⁴⁹.</p>
4. Finlandia	Moduli e qualifiche basate sulle competenze sono le due facce di un sistema piuttosto efficace e ben integrato. Gli studenti possono contare su piani di studio individualizzati che tengono conto delle esperienze di studio e di lavoro pregresse.
5. Francia	Con la prima legge francese sulla validazione delle competenze professionali (<i>Validation des Acquis Professionnels - VAP</i>), varata nel 1985 e ritoccata poi nel 1992, era possibile essere esentati da singoli corsi ma non ottenere una qualifica. A partire dal 2002, grazie alla legge sulla <i>modernisation sociale</i> (legge n.2002-73 del 17.1.2002), che prevede la validazione delle competenze acquisite attraverso l'esperienza (<i>Validation des Acquis de l'Expérience - VAE</i>) è possibile, invece, vedere accreditati interi moduli e cumulare crediti in vista di una qualifica finale.
6. Germania	I moduli non fanno tradizionalmente parte della cultura educativa/formativa tedesca. Recentemente, tuttavia, è cominciato un cammino di innovazione che vede il paese impegnato in vari progetti di ricerca sul tema dei <i>crediti formativi</i> .
7. Gran Bretagna	L'organizzazione modulare del sistema educativo/formativo è una realtà ben radicata. I crediti formativi sono assegnati con criteri molteplici (College, Università e altri istituti godono di larghissima autonomia) ma sono sempre e comunque modellati ad un <i>National Qualification Framework</i> e ad un <i>Higher Education Recognition Scheme</i> ⁵⁰ . L'uso dell' <i>Accreditation of Prior Learning (APL)</i> e dell' <i>Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL)</i> per "saltare" uno o più moduli all'interno di un percorso di studi post-secondario è assai diffuso.

8. Irlanda	Moduli e crediti formativi sono parte integrante del sistema. Qualsiasi competenza ottenuta non solo attraverso lo studio, ma anche attraverso il lavoro, il volontariato e persino attraverso attività ludiche può essere convertita in crediti.
9. Italia	<p>Come già accennato, la normativa vigente pone l'accento sui concetti di modularità e trasferibilità dei crediti formativi. Particolarmente importanti, a questo proposito sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ la legge di riforma della formazione professionale (53/2003), la quale, sottolineando l'importanza dell'apprendimento continuo, auspica la creazione di pratiche e strumenti istituzionali che consentano di valorizzare le esperienze del singolo; ▪ il decreto legislativo 276/2003, il quale, istituisce il <i>Libretto formativo del Cittadino</i>, un documento personalizzato con valore ufficiale che ha come obiettivo dichiarato quello di <i>registrare «[...] le competenze acquisite durante la formazione in apprendistato, la formazione in contratto d'inserimento, la formazione specialistica e la formazione continua svolta durante l'arco della vita lavorativa ed effettuata da soggetti accreditati dalle regioni, nonché le competenze acquisite in modo non formale e informale secondo gli indirizzi dell'Unione Europea in materia di apprendimento permanente, purché riconosciute e certificate.»</i>⁵¹
10. Olanda	Sono in corso progressi per quel che riguarda l'introduzione, nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale, di un'organizzazione di tipo modulare.
11. Norvegia	È possibile trasformare competenze acquisite in contesti e attraverso percorsi molteplici (formali, non formali e informali) in crediti spendibili in istituzioni educative, comprese Università, Politecnici e simili.
12. Svezia	I moduli sono parte integrante dei percorsi educativi e formativi formali. Le politiche riguardanti la validazione delle competenze vanno nella direzione dell' <i>esenzione</i> da singoli moduli e tendono più che altro ad assimilare, dove è possibile, gli apprendimenti acquisiti in contesti non formali o informali a quelli offerti dai moduli.

⁴⁸ I dati presentati nella tabella provengono da più fonti, la più importante delle quali è senz'altro il già menzionato Danielle Colardyn, Jens Bjornavold, a cura di, *A European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning*, Tesselonica, CEDEFOP, 2004.

⁴⁹ Cfr. Erwin Seyfried, "Denmark", in Danielle Colardyn, Jens Bjornavold, a cura di, *A European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning*, Tesselonica, CEDEFOP, 2004, pp. 3-5.

⁵⁰ *Sistema di Riconoscimento dell'Istruzione Superiore*.

⁵¹ Il testo di legge riguardante il libretto formativo è consultabile per intero sul sito: <http://www.europass-italia.it/NrpItalia/VET/certformazprof/librettoform.htm>

10.2 Valutazione e strategie di validazione

Standard e moduli sono elementi ricorrenti di quasi tutte le procedure per la validazione delle competenze, ma l'elemento cardine che non può in nessun caso mancare è, senza dubbio, quello di carattere valutativo.

Varie, e spesso in combinazione fra loro, sono le tecniche valutative che si utilizzano nell'ambito della validazione per arrivare a formulare un giudizio fondato riguardo alle competenze e alle abilità effettivamente in possesso del candidato. Lo sviluppo di procedure e di strumenti adeguati, diventa poi addirittura cruciale nel momento in cui ad essere oggetto di valutazione sono apprendimenti di carattere non formale o informale.

In generale, si può dire che, nelle strategie di validazione, esistono quasi sempre due momenti (dei quali il primo è quello più propriamente valutativo):

- ◆ la "raccolta di elementi di prova";
 - ◆ la documentazione.
-

10.2.1 Raccolta di elementi di prova

Le tecniche più usate per raccogliere elementi che comprovino l'avvenuta acquisizione di conoscenze, abilità o competenze sono cinque:

1. l'esame;
2. la dichiarazione;
3. l'osservazione;
4. la simulazione;
5. il ricavare elementi di prova da situazioni concrete.

Ciascuna di esse ha regole e obiettivi propri, tanto che spesso viene sfruttata la complementarità di più tecniche.

Con *l'esame*, il candidato è tenuto a rispondere, oralmente o per iscritto, ad una o più domande (chiuse o aperte) su un determinato contenuto che può far parte di una singola materia oppure essere per propria natura trasversale. Il valutatore, in questo caso, è generalmente un insegnante (non necessariamente responsabile della preparazione del candidato).

Sebbene l'esame, nelle sue varie forme che spaziano dal test, al tema, all'interrogazione, sia più frequentemente usato per valutare apprendimenti di carattere formale, si dà anche il caso di esami utilizzati per validare competenze acquisite attraverso percorsi eterodossi come, ad esempio, l'*Externenprüfung* tedesco.

Nella *dichiarazione*, il candidato è tenuto a sostenere, oralmente e per iscritto, che ciò che sa, o sa fare, corrisponde ad una o più parti di un determinato curriculum educativo o formativo per il quale intende ottenere crediti. Il giudizio finale spetta, in questo caso, ad una commissione. Questa tecnica è utilizzata per la validazione delle competenze in Olanda, in Norvegia e, soprattutto, in Francia.

Seguendo un rigoroso protocollo⁵², un valutatore “super partes” osserva il candidato in situazione e formula un giudizio riguardo alla corrispondenza delle sue competenze con quelle descritte in un determinato standard. Ad onta delle apparenze, l’osservazione non è affatto un metodo semplice e presuppone grande preparazione, esperienza e rigore da parte dell’osservatore. L’osservazione diretta delle competenze è usata, ad esempio, per il reclutamento degli insegnanti in Olanda nel caso l’aspirante insegnante non sia in possesso dell’equivalente della nostra laurea in scienze della formazione.

Nella *simulazione*, il candidato è posto in condizioni che presentino le medesime caratteristiche di una reale situazione lavorativa e deve dimostrare praticamente il possesso di determinate competenze. Per una simulazione corretta, efficace ed affidabile occorre una lunga preparazione preceduta da un’accurata “job analysis” che individui gli aspetti e le competenze chiave che intervengono nella situazione considerata. Il giudizio è spesso rimesso ad un valutatore “super partes”. Un test di simulazione è adottato, ad esempio, dalla francese *Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA)*⁵³ per valutare le competenze acquisite dagli studenti alla fine di un modulo.

L’ultima tecnica, infine, forse la più direttamente legata alla valutazione di competenze acquisite attraverso percorsi non formali e/o informali, si basa su una vera e propria collazione di elementi di prova tratti da situazioni concrete sulla falsariga di standard occupazionali accettati. Una forma di validazione basata sulla possibilità di ricavare elementi di prova da situazioni concrete è, ad esempio, quella presente nel progetto italiano denominato *Educazione Continua in Medicina (ECM)*⁵⁴. Il sistema consente agli operatori sanitari di vedersi riconosciuti fino a 150 crediti formativi sulla base del tempo e dell’impegno profuso nell’aggiornamento professionale. I crediti si ottengono prendendo parte a congressi, seminari, incontri, corsi d’aggiornamento e corsi di formazione a distanza riconosciuti da un’apposita Commissione Nazionale⁵⁵.

10.2.2 Documentazione

Una volta raccolti, gli elementi di prova devono essere documentati. Nel caso della validazione di competenze acquisite in contesti non formali e/o informali, le tecniche utilizzate per la documentazione sono essenzialmente tre:

1. il bilancio di competenze;
2. il portfolio;
3. la certificazione di competenze propriamente detta.

⁵² Spesso una griglia di osservazione.

⁵³ *Associazione nazionale per la Formazione Professionale degli adulti.*

⁵⁴ Si tratta di un progetto multidisciplinare per infermieri ed altri operatori di nefrologia, dialisi e trapianto istituito con i decreti legislativi 502 del 30/12/1992 e 229 del 19/06/1999.

⁵⁵ Per ulteriori informazioni vedi il sito: <http://www.ministerosalute.it/ecm/ecm.jsp>

Il *bilancio di competenze* è, in verità, più uno strumento per la guida e il “counselling” che non un vero strumento di validazione. Si tratta di supportare il candidato, all’interno di apposite strutture e con personale specializzato, in un processo di auto-consapevolezza delle proprie potenzialità e di auto-valutazione delle proprie conoscenze e abilità al fine di costruire un possibile percorso professionale. Ad “inventare” questa metodologia sono stati i francesi che nel 1991 hanno formalizzato per legge il *bilan de compétences*.

Il *portfolio* è senza dubbio il metodo di documentazione più diffuso. Esso rappresenta una sorta di sintesi delle esperienze umane, sociali e professionali di un individuo allo scopo di metterne in luce le competenze rilevanti. Esempi importanti di utilizzo del portfolio si hanno in Gran Bretagna e in Portogallo.

Per *certificazione di competenze* “tout court” s’intende, invece, un approccio basato su una preparazione indipendente, una valutazione effettuata da un esperto “super partes” e il coinvolgimento di attori terzi – enti, aziende, associazioni di categoria, ecc. – che sfocia in una certificazione valida di per sé e spendibile in diverse situazioni. Esempio classico di certificazione è la cosiddetta patente europea del computer (ECDL).

Allegato A

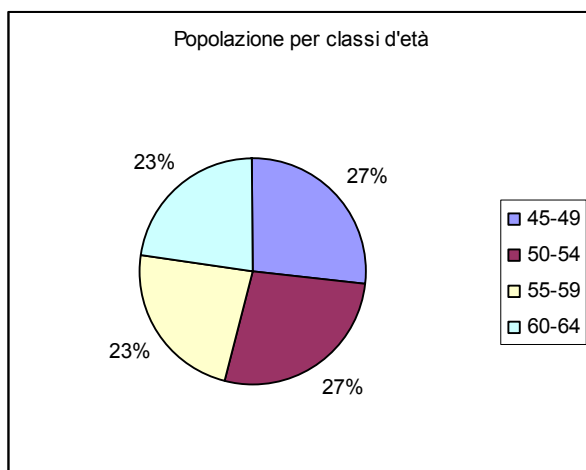
Gli over 45 della Provincia di Trento

Quando la popolazione di riferimento è costituita da un gruppo esteso di persone che risiedono nello stesso territorio è possibile analizzarne le caratteristiche ricorrendo ad analisi statistiche già esistenti, come quelle dei censimenti Istat.

I dati del censimento Istat 2001 possono essere analizzati per comprendere le caratteristiche della popolazione degli *over 45* della Provincia di Trento.

La popolazione degli *over 45* comprende tutti i soggetti che hanno dai 46 ai 65 anni d'età, compresi. Tuttavia attraverso il *data warehouse* dell'Istat, una banca dati accessibile da internet, è possibile conoscere soltanto il numero effettivo della popolazione compresa in tale fascia d'età, ma non è possibile incrociare questo dato con altre variabili. Infatti in questo ultimo caso il sistema presenta l'età in classi quinquennali (45-49; 50-54; 55-59; 60-64). Per questo motivo viene assunta come popolazione di riferimento quella che comprende i soggetti che hanno da 45 a 64 anni d'età.

La popolazione residente nella provincia di Trento, appartenente alla fascia d'età 45-64 anni è pari a 120.177 unità, cioè il 25,2% della popolazione complessiva. Di questi il 50,3% è costituito da maschi, il 49,7% da femmine. Entrando nel dettaglio delle classi d'età si nota che sono di più coloro che hanno un'età compresa tra i 45 e i 54 anni, rispetto a coloro che hanno un'età tra i 55 e i 64 anni.



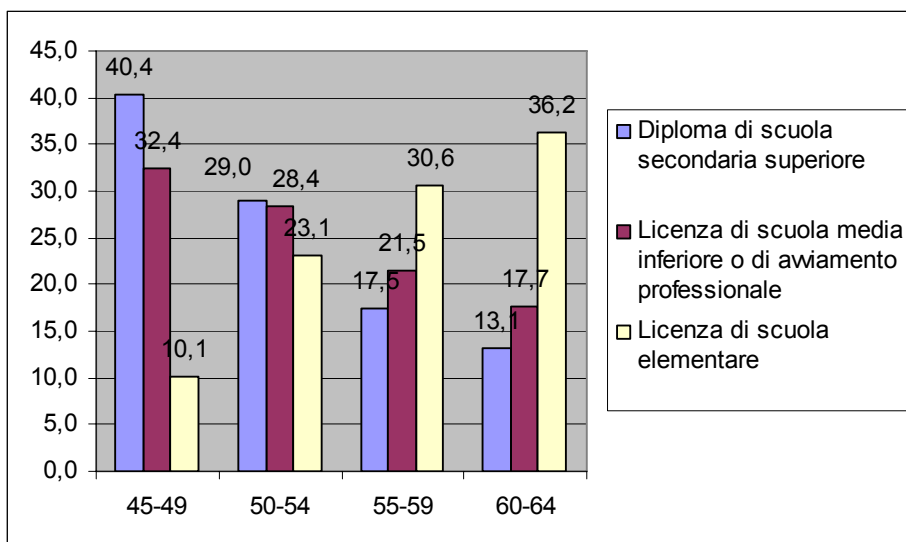
Popolazione per classi di età

Per quanto riguarda il titolo di studio colpisce l'alta percentuale di persone che, sempre nella fascia d'età 45-64, ha solo la licenza di scuola elementare (33,5%) o la licenza di scuola media (35,2%). La percentuale totale di diplomati è del 22,5%, mentre i laureati sono il 6,9%.

GRADO DI ISTRUZIONE								
Laurea	Diploma universitario o terziario di tipo non universitario	Diploma di scuola secondaria superiore			Licenza di scuola media inferiore o di avviamento professionale	Licenza di scuola elementare	Alfabeti privi di titolo di studio	Analfabeti
		Maturità liceali	Altri diplomi di maturità (corso 4-5 anni)	Diploma scolastico di qualifica				
8238	1377	2029	15535	9452	42326	40237	616	367
6,9%	1,1%	1,7%	12,9%	7,9%	35,2%	33,5%	0,5%	0,3%

Popolazione e titolo di istruzione

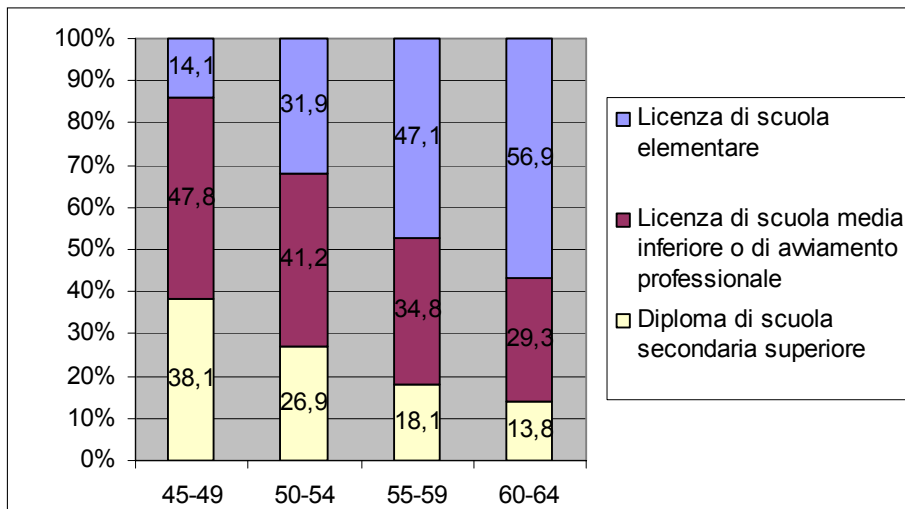
Analizzando i dati di coloro che possiedono il diploma di scuola secondaria superiore, la licenza di scuola media e di scuola elementare, rispetto alla classe di età, si nota che la maggioranza dei diplomati (40,4%) appartiene alla fascia d'età 45-49, mentre la maggior parte di coloro che hanno la licenza di scuola elementare (36,2%) appartiene alla classe d'età 60-64 anni.



Popolazione per classi di età e titoli di studio

Se analizziamo i dati tenendo in considerazione l'età dei soggetti si vede ancora di più che i più giovani hanno un grado di istruzione più elevato e che per le fasce d'età 55-59 anni e 60-64 anni, la percentuale di coloro che hanno

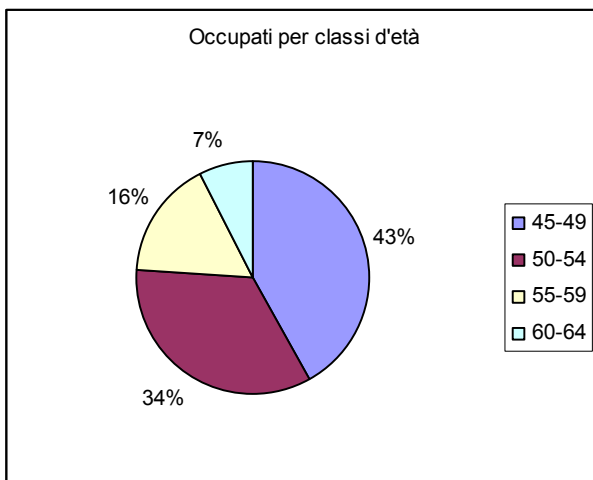
la licenza di scuola elementare è maggiore della percentuali di coloro che hanno la licenza di scuola media inferiore.



Popolazione per classi di età e titoli di studio

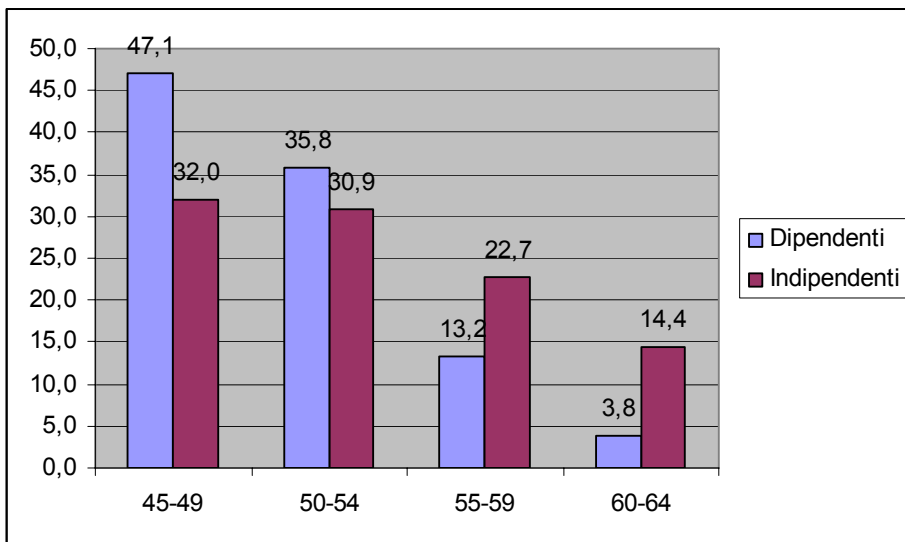
Per la popolazione residente, nella fascia d'età 45-64 anni, la popolazione appartenente alle forze lavoro è pari a circa il 50%.

La popolazione appartenente alla forza lavoro comprende gli occupati e coloro che sono momentaneamente senza lavoro. La maggior parte degli occupati appartiene alle fasce d'età più basse della popolazione considerata.



Occupati per classi d'età

Il 66,3% degli occupati ha una posizione professionale da dipendente, mentre il 33,7% è indipendente.



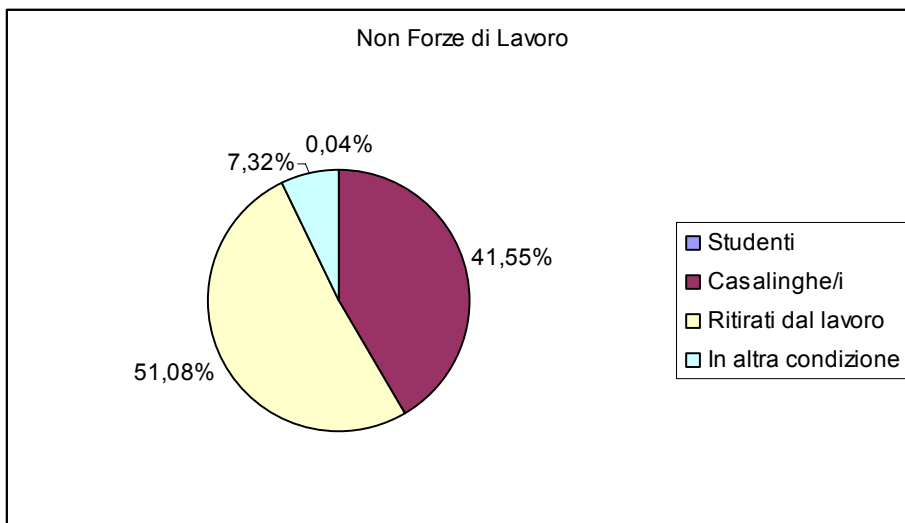
Fasce d'età e posizione professionale

Gli occupati svolgono la loro attività lavorativa prevalentemente nei settori dell'attività manifatturiera, del commercio all'ingrosso e al dettaglio.

SEZIONI DI ATTIVITÀ ECONOMICA		%
Agricoltura, caccia e silvicoltura	3960	6,7
Pesca, piscicoltura e servizi connessi	63	0,1
Estrazione di minerali	428	0,7
Attività manifatturiere	10332	17,4
Produzione e distribuzione di energia elettrica, gas e acqua	622	1,0
Costruzioni	5290	8,9
Commercio all'ingrosso e al dettaglio; riparazione di autoveicoli, motocicli e di beni personali e per la casa	8068	13,6
Alberghi e ristoranti	3937	6,6
Trasporti, magazzinaggio, e comunicazioni	2911	4,9
Intermediazione monetaria e finanziaria	1819	3,1
Attività immobiliari, noleggio, informatica, ricerca, altre attività professionali e imprenditoriali	2805	4,7
Pubblica amministrazione e difesa; assicurazione sociale obbligatoria	5296	8,9
Istruzione	5916	10,0
Sanità e altri servizi sociali	4993	8,4
Altri servizi pubblici, sociali e personali	2199	3,7
Servizi domestici presso famiglie e convivenze	623	1,1
Organizzazioni ed organismi extraterritoriali	17	0,0

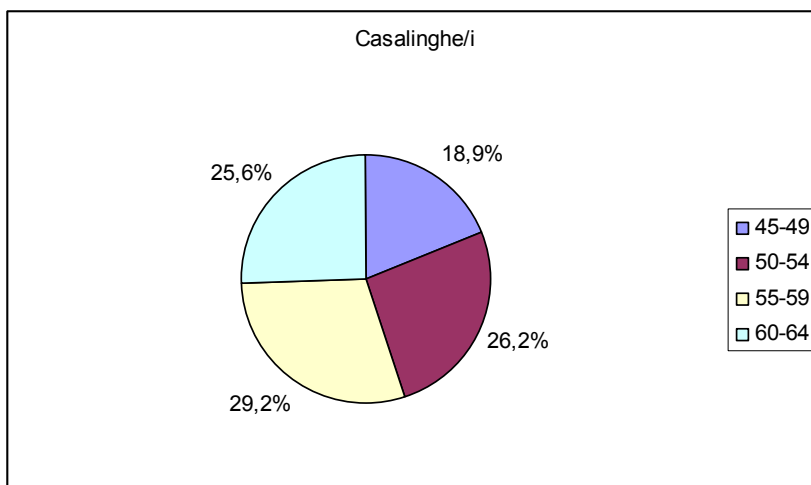
Attività economica degli occupati

Della popolazione non appartenente alla forza lavoro possiamo dire che si tratta per la maggior parte di casalinghe e di ritirati dal lavoro.

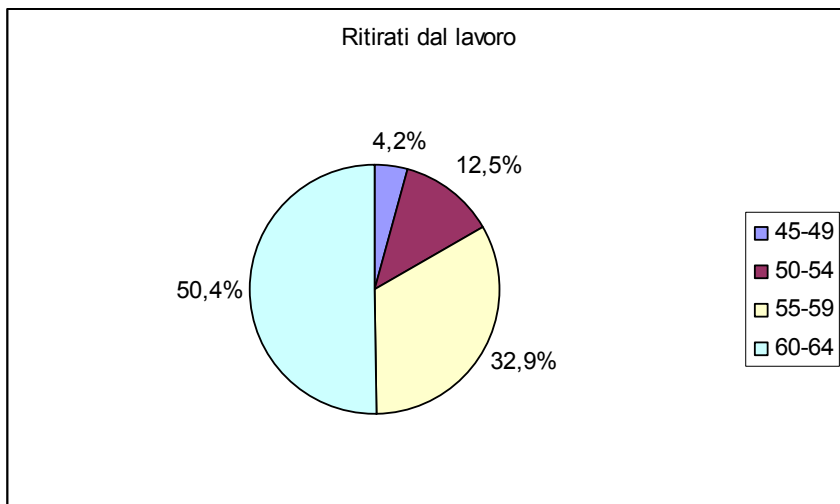


Condizione della popolazione non appartenente alla forza lavoro

Le casalinghe sono presenti maggiormente nella fascia d'età 55-59 anni, mentre coloro che si sono ritirati dal lavoro appartengono soprattutto alla fascia 60-64.



Casalinghe/i per fasce d'età



Ritirati dal lavoro per fasce d'età

Coloro che si sono ritirati dal lavoro prima dei 50 anni sono prevalentemente donne.

CLASSE D'ETÀ	Sesso		
	Maschi	Femmine	Totale
Meno di 50 anni	500	1309	1809
Da 50 a 64 anni	18140	11036	29176

Ritirati per genere e fascia d'età

Allegato B

Riflessione operativa sulla formazione per i lavoratori maturi

Introduzione

In questo breve percorso di riflessione sul target dei lavoratori over 45 tralasceremo le problematiche legate genericamente alla formazione degli adulti e alla differenza esistente tra essa e i principi dell'educazione, abbondantemente sviluppata e proposta in altra sede, per concentrarci sullo specifico della persona di più di 45 anni lavoratrice, osservandola e descrivendola all'interno della sua realtà quotidiana. Nel documento utilizzeremo la formula "lavoratore maturo" per indicare la fascia di lavoratori compresa tra i 45-50 anni e i 55-60 anni che costituisce l'area di interesse della nostra analisi, ma, consapevoli del fatto che anche all'interno di tale fascia d'età le condizioni sono ampiamente differenziate, verranno operate, dove necessarie, le opportune distinzioni. Tale riflessione sarà accompagnata dagli spunti di alcuni autori che hanno già proposto una lettura di particolari aspetti del medesimo fenomeno.

1. Il lavoratore maturo

Va innanzitutto rilevato come l'immagine del lavoratore maturo si basi su delle rappresentazioni spesso stereotipate o pregiudizievoli: il lavoratore maturo è generalmente pensato come "rigido", cioè preoccupato dal nuovo, restio al cambiamento, lento, se non addirittura refrattario, nell'apprendimento di cose nuove, poco motivato a tali attività proprio in ragione del fatto che si trova nella fase finale del proprio percorso lavorativo, dunque non più proiettato verso il proprio sviluppo. In qualche modo è possibile rintracciare le ragioni di tali rappresentazioni negli stessi presunti processi evolutivi che accompagnano le persone nel corso della vita, anche lavorativa; è innegabile infatti rilevare come al trascorrere degli anni si accompagnino alcuni "cambiamenti" sia sul versante cognitivo – fisiologico (lo stato generale di salute e la modifica progressiva del sistema sensoriale, delle abilità psicomotorie, delle capacità cognitive generali e specifiche come l'attenzione selettiva, la memoria episodica, tempi di reazione, rallentamento nell'apprendimento) (Park 2000), sia all'interno del contesto organizzativo con la modifica della performance, aiutata a livello organizzativo da una "disattenta" politica di sviluppo e formazione operata nei confronti dei lavoratori maturi, generatrice di demotivazione e di disimpegno nei lavoratori stessi, che a sua volta finisce per favorire sempre più il processo di obsolescenza delle competenze.

1.1 La ricerca

Coniugando gli aspetti cognitivi e organizzativi del fenomeno, possiamo intercettare alcuni filoni di ricerca che nello specifico hanno osservato il lavo-

ratore maturo sotto il profilo della prestazione lavorativa: possono essere citati alcuni lavori longitudinali e cross sectional di psicologia cognitiva sul peggioramento di alcune abilità quali la memoria, l'attenzione, a seguito dell'invecchiamento, volti allo studio delle prestazioni di persone mature in compiti che mobilitano proprio tali competenze e abilità cognitive (Laicardi e Pezzutti, 2000); ma ulteriormente possiamo citare ricerche di gerontologia industriale sulle prestazioni in contesti di lavoro naturali; senza tralasciare, infine, gli studi di psicologia del lavoro che si è interessata al lavoratore maturo e alla sua gestione, al suo ruolo e al suo peso all'interno del contesto organizzativo.

La psicologia cognitiva ha fornito interessanti indicazioni legate alle abilità cognitive ed al loro destino nel processo di invecchiamento delle persone: infatti con l'avanzare dell'età si mostra una tendenza al deterioramento dell'intelligenza fluida (comprensione dei nessi, individuazione delle relazioni, effettuare inferenze) e della gestione delle informazioni complesse, ma anche nei processi di problem solving e nel ragionamento logico (Warr, 2001). Le ricerche mostrano un prolungamento dei tempi di reazione, un decremento della capacità di attenzione e, nel caso di gestione di richieste complesse, multiple e in sovrapposizione si rileva anche un decremento nella prestazione della memoria di lavoro. Nel complesso si evidenzia come al processo di invecchiamento si accompagnino specifiche modifiche che possono avere una variabilità notevole nei loro effetti sulla performance delle persone mature. Si pensi infatti all'attenzione richiesta nell'esecuzione dei compiti, alla transizione verso compiti eseguiti in modo automatico ed alle differenti "declinazioni" dell'attenzione stessa (selettiva, divisa o sostenuta) necessarie per l'efficacia in compiti di natura differente; si pensi inoltre alla memoria e a come le persone mature rispondano se impegnate in compiti ad essa connessi (Laicardi e Pezzutti, 2000).

È necessario, però prestare attenzione alla natura stessa di queste ricerche che hanno posto l'accento sugli elementi cognitivi sottostanti alla prestazione, isolandoli dal contesto in cui la prestazione stessa ha luogo, non tenendo conto quindi della costellazione degli elementi che determinano grandemente l'esito della prestazione della persona all'interno dell'organizzazione. Infatti, i compiti proposti in queste ricerche, sono solitamente di natura astratta, non chiamando dunque in causa l'esperienza (expertise) del lavoratore maturo (Park, 1994; Warr, 1994), elemento cardine del suo agire quotidiano in contesto lavorativo, né mettono in gioco tutti gli elementi ambientali e di organizzazione del lavoro (il clima, il gruppo di lavoro, il supporto dei colleghi/superiori), che determinano la qualità della prestazione finale. Tutti questi elementi non ci consentono quindi di ritenere necessaria conseguenza del naturale deterioramento progressivo di alcune abilità cognitive, l'impoverimento della prestazione lavorativa (Warr, 1994, 2001).

Va segnalato, come comunque il declino nelle varie funzioni non sia uniforme, sia all'interno della coorte, sia nello stesso lavoratore, con un decadimento che può avere anche ampia variabilità tra una funzione e un'altra.

Salthouse (1994) evidenzia una differenza importante tra abilità cognitive e competenze cognitive dell'individuo: le prime si riferiscono ad un aspetto quantitativo misurabile tramite test di funzionamento; le seconde vengono interpretate in relazione al loro utilizzo per adattarsi a particolari situazioni della vita quotidiana. Sulla base di tale differenziazione, sembra ragionevole presumere che il lavoratore maturo possa trovarsi nella condizione di subire un naturale progressivo deterioramento del livello di efficienza delle proprie abilità cognitive, ma nel contempo di non subire un altrettanto naturale abbassamento del livello della performance.

A conferma di tale assunzione, è possibile infatti notare come la persona esperta in un ambito o in un'attività (solitamente più anziana), rispetto alla persona meno esperta, mostri una più ampia conoscenza di tipo dichiarativo (il *sapere che*) e di tipo procedurale (il *sapere come*), abbia tali conoscenze organizzate in modo migliore ed evidenzi connessioni più automatiche tra processi percettivi o mnemonici e le risposte di tipo procedurale, riesca ad essere maggiormente parsimoniosa nell'utilizzo delle risorse cognitive scegliendo strategie operative più efficaci. L'esperto è in grado di definire meglio lo spazio del problema focalizzandosi sugli elementi pregnanti e trascurando quelli marginali ed infine riesce meglio a valutare e controllare la propria prestazione, a rappresentarsi il proprio lavoro anticipando possibili problemi.

2. I processi compensatori nei lavoratori maturi

Se facciamo riferimento non ad abilità cognitive generiche, ma alle competenze specifiche di un compito, possiamo rilevare come il livello di prestazione non sia inversamente proporzionale all'aumentare dell'età: l'esperienza accumulata negli anni dal lavoratore maturo ha un effetto compensatorio rispetto al peggioramento della qualità della prestazione causata dal decremento delle abilità cognitive. L'attività compensatoria influisce quindi nella esperienza operativa stessa consentendo al lavoratore maturo, a seguito di una attività svolta continuativamente per molto tempo, di operare con una tale padronanza dei meccanismi da contrastare efficacemente il decadimento delle abilità cognitive.

Approfondendo tale concetto emergono ulteriori differenziazioni tra le caratteristiche della compensazione: si può avere, infatti, per i lavoratori più maturi ed esperti un effetto compensazione generato dal tipo di occupazione posseduta o ruolo svolto poiché vi è la tendenza, volontaria o per decisioni di management, ad occupare posizioni lavorative o ricoprire ruoli per i quali è richiesto un basso (o un sempre più basso) livello di risorse cognitive con compiti semplici, ripetitivi e familiari. È importante notare come tali compiti non esauriscano le risorse a disposizione del lavoratore consentendogli quindi un livello di performance comunque in linea con le richieste.

Altro effetto compensativo si può rintracciare nell'accresciuta possibilità, con l'aumentare dell'età e dell'esperienza, di poter contare sul valore aggiunto dato dalla migliorata capacità di trovare supporti funzionali esterni, offerti da assistenti e colleghi, nonché dalla pragmatica disponibilità a utilizzarli: si parla dunque non solo di abilità cognitive, ma anche di una capacità accresciuta con l'età di interazione funzionale con l'ambiente.

Sulla base di tali considerazioni, il lavoratore maturo sembra essere nella condizione di mantenere la prestazione lavorativa a livelli standard, o comunque in linea con le richieste definite dal proprio ruolo, grazie al bagaglio di competenze arricchite e consolidate nel corso della pratica, con l'accumulo dell'esperienza e con l'aggiornamento. La consapevolezza di ciò, in linea di principio, potrebbe produrre di riflesso degli effetti sulla strutturazione della personale rappresentazione da parte del lavoratore maturo, consentendogli di mantenere un ruolo attivo nel proprio contesto lavorativo, di consolidare e rinnovare continuamente una positiva immagine di sé come lavoratore efficiente, e di sentirsi motivato nell'impegno lavorativo. Naturalmente, in questo discorso, le competenze diventano centrali ed il loro aggiornamento attraverso attività di formazione diviene strategico per il "rafforzamento" sia dei lavoratori maturi, sia delle organizzazioni stesse che li occupano.

3. L'atteggiamento verso il lavoratore maturo

La riflessione precedentemente presentata si trova in controtendenza, però, con una certa "incuria organizzativa" nelle politiche formative dedicate ai lavoratori maturi, sia nel contesto nord americano, sia in quello europeo (Stern e Miklos, 1995), molto più incentrate sui giovani ed il loro ingresso nel mondo del lavoro piuttosto che sul rafforzamento per la permanenza competente dei lavoratori maturi. Sono molto limitati gli investimenti in aggiornamento professionale per i lavoratori maturi; la partecipazione ad interventi formativi per le persone tra i 45 e i 50 anni è più bassa di circa il 20% rispetto ai colleghi più giovani, e sembra che nelle organizzazioni si tenda a non investire più nell'aggiornamento professionale di chi ha superato i quaranta anni, ritenendo che non ne valga la pena (Iacci, 2005).

La prima e diretta ripercussione di tale tendenza è il pericoloso circolo vizioso che si incontra sovente nell'ambito della gestione di queste risorse mature: proprio a causa di tale marginalità nei processi di aggiornamento e formazione, i lavoratori anziani, come abbiamo già avuto modo di sottolineare, finiscono per essere posti in posizioni lavorative poco ricche e stimolanti e che richiedono loro un impegno sempre meno consistente, accentuando in tal modo, a causa del sotto utilizzo delle proprie competenze, anche gli effetti del declino cognitivo citato in precedenza.

Il lavoratore “impoverito” nella propria attività potrà facilmente sperimentare un abbassamento del proprio senso di auto efficacia, potrà perdere motivazione a crescere e a continuare il proprio percorso di sviluppo lavorativo e sarà sempre meno disponibile a mettersi in gioco nel processo di aggiornamento e formazione, accentuando di conseguenza anche le difficoltà eventuali nel processo di acquisizione di nuove competenze. In altre parole, l’organizzazione, tende a trascurare le risorse mature sottovalutandone le capacità di aggiornamento e di apprendimento, nella convinzione che non siano in grado di imparare cose nuove e il lavoratore maturo, dal canto suo, convinto di essere un “fuori mercato”, non si attiva finendo per escludersi autonomamente e spontaneamente.

Per il lavoratore maturo, scatta quindi un meccanismo di emarginazione dal mondo organizzativo e di esclusione da quello del lavoro: infatti, essendo visto in molte aziende sempre più come lavoratore senza futuro, si esita a formarlo perché tale azione avrebbe un rendimento limitato e si esita a promuoverlo perché è poco il tempo di lavoro restante. Sono una categoria “in attesa di pensione” (anche se in molti casi ancora lontana), e comunque l’organizzazione non vi fa affidamento. Sul lavoratore maturo si inizia a non investire più; al crescere della popolazione in età matura, non segue una crescita di attenzione organizzativa nei loro confronti, creando, in maniera complice, un compromesso tacito che vuole in cambio di un abbassamento del livello di performance richiesta, una bassa conflittualità.

Si palesa un approccio secondo l’idea del deficit (Lieberum, Hepper, Schuler, 2005), che vuole la prestazione del lavoratore maturo inferiore a quella dei più giovani: si tende a rimarcare gli aspetti negativi legati all’età (il deterioramento delle abilità cognitive e la riduzione delle capacità fisiche), ma si trascurano gli elementi positivi ad essa connessi, creando in tal modo una facile giustificazione alla loro esclusione dalle politiche di sviluppo interne all’azienda, o addirittura all’espulsione dall’azienda stessa.

C’è da segnalare anche l’effetto che le misure di flessibilità nella regolazione del mercato del lavoro, introdotte di recente e pensate per facilitare l’ingresso dei giovani in situazioni lavorative, hanno avuto in questa direzione. Esse facilitano l’ingresso in azienda ma non si interessano delle fasi successive, anzi, favoriscono un impietoso confronto con le formule di impiego del personale già inserito, che risultano talmente rigide da generare un perverso meccanismo per cui all’azienda conviene sostituire il personale maturo, la cui gestione è costosa e irrigidita, con personale giovane, gestibile più agilmente e a breve o medio termine. In tale direzione basti pensare alle formule di progressione retributiva legata agli scatti di anzianità (anche se si è già operato per il suo superamento) e non invece legati alla produttività. Paradossalmente, il lavoratore maturo è così tutelato (per la posizione ricoperta, qualifica, mansione, retribuzione acquisita) da trovare in essa la prima difficoltà, che rende difficile ogni cambiamento, sia interno all’azienda, sia esterno verso altre aziende e settori.

4. L'“etero ed auto emarginazione” nell'organizzazione

Come è chiaro il rischio di tale percorso di “etero ed auto emarginazione” è quello di “generare” dei lavoratori maturi caratterizzati da una dotazione di competenze non rispondenti alle possibili richieste dei futuri compiti. Naturalmente chi occupa posizioni di potere nelle organizzazioni, indipendentemente dall'età, ha maggiore accesso ad opportunità di aggiornamento ed ha più possibilità di controllo delle informazioni e delle risorse, mentre è il lavoratore maturo in posizioni di carriera deboli, a ridotta centralità organizzativa e progressivamente relegato in posizioni organizzative più periferiche, ad essere maggiormente coinvolto in questo processo di obsolescenza. Viene naturale pensare allora al ruolo chiave che in questo processo ricoprono le organizzazioni sia nella gestione delle carriere dei propri lavoratori, e in particolar modo quelli maturi, sia nel generare e favorire un clima positivo per le attività volte allo sviluppo delle competenze.

Per valorizzare i lavoratori maturi si dovrebbe operare un'azione di ringiovanimento dell'organizzazione, andando oltre la logica delle mansioni, degli scatti di anzianità, degli incentivi in termini di retribuzione fissa, per giungere invece ad un approccio più attento all'individualità e alle competenze effettive del singolo applicate nel contesto sociale organizzativo. Non più solo rigida operatività tecnica, ma sviluppo organizzativo attraverso il supporto all'efficacia della rete sociale e il rafforzamento del clima psicologico a supporto dell'operatività. Solo un'organizzazione flessibile e giovane nei processi, non nelle persone, può gestire la diversità dei suoi membri, valorizzarne le competenze distintive anche in termini di età.

Purtroppo la cultura organizzativa, come abbiamo visto, spesso mette in atto meccanismi che riducono nei lavoratori maturi i principali stimoli motivazionali e sottrae loro la possibilità di crescere, l'autostima, il ruolo fino ad arrivare a privarli del lavoro stesso.

In questo senso è quasi paradossale pensare che al crescere della complessità organizzativa dovrebbe conseguire una forte valorizzazione dell'esperienza e dell'apporto del sapere dei lavoratori maturi, mentre in realtà questi vengono addirittura penalizzati, ritenendoli inadeguati sia in termini qualitativi, sia in termini quantitativi; vengono spinti fuori precocemente dalle organizzazioni e finiscono per essere dipinti con i colori degli stereotipi che tendono a discriminarli e a svalutarli.

Le organizzazioni devono considerare il problema demografico come variabile fondamentale da monitorare e valutare nell'impostazione nelle politiche di gestione del personale, facendo un salto culturale anche nei confronti dei pregiudizi che accompagnano la risorsa matura, che la ritraggono con minore capacità di apprendimento e di adattamento all'innovazione, dunque perdente nel turbolento mondo organizzativo e di mercato. In tale salto culturale deve

essere attivo anche il lavoratore maturo che ha l'obbligo di formarsi continuamente e mantenersi sempre aggiornato, rendendosi maggiormente appetibile dal mercato del lavoro, non rinforzando indirettamente il pregiudizio con un atteggiamento passivo, sentendosi emarginato a priori e dunque non proattivo nell'anticipare le richieste di aggiornamento e di sviluppo professionale.

4.1 Quale clima organizzativo?

Elemento di notevole importanza è inoltre rappresentato dai messaggi più o meno espliciti che l'organizzazione emette, relativamente al processo formativo ed al relativo percorso di sviluppo dei propri lavoratori. Tali messaggi contribuiscono a creare un clima favorevole (o meno) per la formazione e lo sviluppo. Si può essere infatti in presenza di percorsi formativi di grande valore, ma essi avranno scarsa efficacia se non saranno supportati dall'organizzazione attraverso espliciti ed impliciti messaggi di approvazione e sostegno a tali attività di formazione, di crescita e di sviluppo individuale o attraverso chiare indicazioni aziendali sul valore posto nella formazione delle persone quale volano di sviluppo organizzativo, ponendo quindi tale azione in posizione centrale tra le politiche aziendali e non relegandola ai margini (non rinforzando in tal modo la motivazione individuale a prendervi parte). All'esplicitazione di tale messaggio e alla costruzione di un clima favorevole contribuisce anche la politica finanziaria dell'azienda: il semplice ammontare delle risorse economiche destinate alla formazione dà la misura di quanto l'organizzazione valuti lo sviluppo delle risorse umane, fornendo anche un termine di paragone per la valutazione individuale. In presenza di investimenti consistenti, strutturali e poco sacrificabili in caso di crisi, che comunicano un valore aziendale importante, anche le persone tenderanno ad attribuire maggior valore a tali attività. Il clima favorevole all'apprendimento attraverso la formazione è anche definito dal grado di "trasferibilità" degli apprendimenti auspicato, promosso, sostenuto da parte dell'organizzazione: quanto più risulta essere consistente tale spinta tanto migliore sarà la valutazione e la motivazione verso la formazione da parte delle persone.

Da non trascurare, infine, l'aspetto legato al sistema di incentivi/ricompense legate all'attività formativa: in organizzazioni in cui è chiara e ben definita l'importanza, in termini di aumenti retributivi, promozioni ed altri riconoscimenti, attribuita alla partecipazione ai programmi di sviluppo delle risorse, il clima sarà più favorevole all'apprendimento; in organizzazioni in cui non vi è un chiaro sistema o addirittura la formazione è intesa come ricompensa in sé, il clima non sarà molto favorevole per l'apprendimento. L'obsolescenza professionale è dunque frutto di un articolato processo che chiama in causa dimensioni personali, come le motivazioni, le aspettative e le aspirazioni in termini di carriera, il bagaglio di competenze possedute; dimensioni lavorative, come la complessità del lavoro che si è chiamati a svolgere; ma anche, e

forse soprattutto, dimensioni di origine organizzativa quali le strategie formative promosse, le politiche di gestione delle risorse umane, il clima favorevole all'aggiornamento e il supporto organizzativo.

4.2 Quali possibili spiegazioni?

Le scarsa attenzione allo sviluppo delle risorse mature cerca di trovare ragione in alcune considerazioni di carattere economico: le conoscenze, le capacità e le competenze, rappresentano gli elementi di valore della persona (il capitale umano) in grado di far crescere la sua occupabilità e la sua capacità produttiva; poiché esse sono da svilupparsi attraverso la formazione e l'acquisizione di esperienza, è necessario ragionare per questo investimento in capitale umano secondo gli stessi parametri di qualsiasi altro investimento di natura finanziaria, cioè in termini di remunerazione del capitale investito. In altre parole sia il lavoratore sia il datore di lavoro, prima di investire in formazione, vogliono capire quale sarà il valore aggiunto conseguibile, il primo in termini di miglioramento della propria posizione lavorativa (occupabilità) ed economica (crescita del salario); il secondo in termini di miglioramento della prestazione e dell'efficacia organizzativa. Secondo questa logica l'investimento in formazione sul lavoratore maturo non ha grande redditività né per il management, né per il lavoratore stesso. Per il management investire sulla formazione del lavoratore maturo significa scarso ritorno, cioè investire a breve termine sui pochi anni di lavoro che gli rimangono, e significa alti costi perché la formazione porta le persone lontane dal luogo di lavoro ed i lavoratori maturi sono quelli che producono di più e che costano di più. Analogo discorso può essere fatto dal lavoratore che non sarebbe portato ad investire il suo tempo in un'attività che, per i pochi anni di lavoro che gli restano, non cambierebbe sostanzialmente la propria situazione.

Eppure oggi sono presenti una serie di tendenze che sembrerebbero favorire un crescente ruolo nell'economia, nella società, nelle aziende di ogni tipo, delle persone mature. La soglia della vecchiaia si è spostata più avanti e dunque i lavoratori maturi (45-50 anni) hanno in prospettiva una vita lavorativa più allungata rispetto ai loro coetanei di 20-30 anni fa: il miglioramento in termini di qualità della salute, il progresso tecnologico, i miglioramenti in termini di riduzione dei carichi di lavoro fisico, la terziarizzazione dell'economia, sono tutti elementi che inducono risultati nelle prestazioni dei lavoratori maturi che eguagliano ampiamente quelle dei lavoratori più giovani, arricchendole però con tutto il *saper essere* di una professionalità sviluppata e consolidata con l'esperienza nel tempo. Vengono dunque rivalutati l'expertise, la sensibilità acquisita sul campo, la capacità di agire utilizzando anche risorse relazionali, intuitive o anche legate all'esperienza di vita: dunque il progredire

dell'età porta con sé sia i vantaggi associati all'esperienza (familiarità con i problemi, conoscenza del contesto, i "trucchi del mestiere"), sia un bagaglio sostanziale di competenze sociali e di relazione.

A sostegno di ciò quando si parla dei motivi per cui si fa ricorso all'assunzione di personale maturo (Combatti, 2004), vengono evidenziati alcuni elementi pregnanti, primo fra tutti la necessità di ottenere risultati in tempi brevi, perché il lavoratore maturo porta con sé l'esperienza, spesso specifica del settore o della funzione, "ha già visto come si fa e lo sa fare", sa da subito essere operativo, sa prospettare soluzioni e ottenere risultati. Secondariamente, oltre alle competenze tecniche specifiche, porta con sé un bagaglio ulteriore di competenze quali la capacità di dare la giusta priorità ai compiti, l'autonomia operativa, la capacità di trasmettere il proprio sapere e l'autorevolezza. In ultimo possiamo citare le capacità relazionali, come la capacità di comprendere le dinamiche interpersonali e gruppalì, la capacità di muoversi in tempi rapidi nell'azienda e in relazione alla sua gerarchia, la capacità di lavorare in gruppo e di negoziazione.

La visione prettamente economica sottostima, però le implicazioni psicosociali che possono concorrere: basti pensare come la scelta di impegno formativo di un lavoratore maturo non sia solo determinata dagli aspetti di motivazione di tipo strumentale (denaro o carriera), ma forse soprattutto da motivazioni intrinseche, più legate alla voglia di apprendere e di conoscere, al sostegno all'immagine di sé, come segnalato anche dal gran numero di iscritti in percorsi formativi non professionalizzanti o dell'università della terza età. Analogo discorso può essere fatto per l'organizzazione che potrebbe essere svincolata dal mero calcolo economico legato al singolo lavoratore maturo, ma mossa da altri fattori organizzativi quali il clima organizzativo volto al miglioramento continuo, ma soprattutto dall'affermarsi sempre con maggior vigore di pratiche sempre più incentrate sulle risorse umane e dunque volte a stimolare il senso di appartenenza, di cittadinanza organizzativa e di commitment.

Il consolidarsi degli stereotipi, a cui si fatto cenno inizialmente, costituisce invece una spiegazione alternativa all'approccio economico: essi condizionano le scelte del management nella definizione delle politiche di sviluppo dei propri dipendenti e delle loro competenze e sembra che determinino in qualche modo la scarsa partecipazione dei lavoratori più anziani alle iniziative formative. Esiste, infatti, anche per l'attività formativa, l'idea che i lavoratori maturi abbiano una carente propensione ad apprendere, che non siano motivati e che si impegnino poco. Rimane il fatto che il problema della formazione per il personale maturo è cruciale: senza aggiornamento e senza l'abitudine a farlo in maniera continua anche il lavoratore migliore in breve perderà la sua spendibilità nel mercato del lavoro.

Sicuramente è necessario constatare anche che gli stessi lavoratori anziani dichiarano di sentirsi in difficoltà di fronte a compiti difficili da apprendere, ma anche di nutrire atteggiamenti di scarsa fiducia e disillusione verso quelle

attività formative percepite come poco utili per l'apprendimento di competenze, meno efficaci per migliorare la prestazione di lavoro e meno vantaggiose per lo sviluppo di carriera.

Bibliografia

Belbin, E. & Belbin, R.M., 1972, *Problems in Adult Retraining*, Heinemann, London.

Combatti, G., 2004, La valorizzazione degli over 50, in *Direzione del personale*, numero della rivista AIDP, 3,

Iacci, P. 2005, a cura di, *Troppo vecchi a quarant'anni*, Il sole 24 ore, Milano.

Laicardi, C., Pezzutti, L., 2000, *Psicologia dell'invecchiamento e della longevità*, Il Mulino, Bologna.

Lieberum U.B., Heppe C., Schuler A., 2005, *An analysis of the career orientation and prospects of employees from various age groups within companies for the development of an age(ing)-oriented career management*, Helmut Schmidt University, Hambourg,

Park, D.C., 1994, Aging, cognition and work., *Human Performance*, 7, 181-205.

Park, D.C., 2000, The basic mechanism accounting for age related decline in cognitive function, in Park, D.C., e Schwarz, N., a cura di, *Cognitive aging: A primer* Philadelphia, Pa., Taylor & Francis.

Salthouse, T.A., 1994, *How many causes are there of aging related decrements in cognitive functioning?*, in "Developmental Review", 14, pp. 722-738.

Stern, H.L., Miklos, S.M., 1995, The Aging worker in a changing environment: organizational and individual issues, *Journal of Vocational Training*, 47, 248 – 268.

Warr, P., 1994, Age and employment, in Triandis, H.P., Dunnette M.D., Hough, L.M., a cura di, *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Consulting Psychology Press, Palo Alto, vol. 4, pp. 485 – 550.

Warr, P., 2001, Age and work behaviour: physical attributes, cognitive ability, knowledge, personality traits and motives, in Cooper, C.L., Robertson, I.T., a cura di, *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, John Wiley & Son, Chirchester, vol. 6, pp.1 – 36.

WORK PHASE 3

**Condizioni socio - istituzionali di contesto
per lo sviluppo della formazione a tutte le età**



*Gli over 45 nel territorio trentino:
un'analisi SWOT*

1. Nota introduttiva sull'analisi SWOT

Alla luce delle evidenze empiriche rilevate attraverso le indagini (di campo) realizzate dall'Ires nell'ambito del progetto AWARE, integrate dalle osservazioni dei diversi attori sociali emerse nel corso degli incontri del Gruppo di Consultazione Misto⁵⁶, è stato possibile definire una matrice/tabella SWOT per il territorio trentino.

L'analisi SWOT (*Strengths Weaknesses Opportunities Threats*) è una metodologia di analisi di tipo valutativo utilizzata per le analisi territoriali come strumento preliminare (preparatorio/iniziale) per la definizione delle *policies* del contesto locale in relazione ad una tematica, ad un fenomeno, progetto, programma e così via. Questa metodologia, che consente di realizzare un'analisi sistematica delle relazioni fra una tematica (fenomeno, programma, politica) e il contesto territoriale in cui si cala, può essere utilizzata *ex-ante*, *in itinere* o *ex post*. La scelta di utilizzare l'analisi Swot in una determinata fase piuttosto che in un'altra persegue diverse finalità di indagine: utilizzandola *ex ante* permette di migliorare l'integrazione/la collocazione della tematica nel contesto territoriale in cui si cala, utilizzandola *in itinere* consente di verificare se alla luce di eventuali cambiamenti avvenuti nel territorio, le linee di azione individuate rimangano pertinenti, infine, utilizzandola *ex-post* permette di contestualizzare i risultati finali dell'analisi.

I risultati dell'analisi SWOT vengono sistematizzati in una tabella strutturata in quattro parti che identificano i punti di forza, i punti di debolezza, le opportunità e i rischi rispetto ad un determinato fenomeno. I punti di forza e di debolezza riguardano l'analisi interna, specifica di un determinato contesto e pertanto sono modificabili alla luce della politica o dell'intervento proposto, le opportunità e i rischi invece non sono modificabili in quanto derivano dal contesto esterno.

Nel percorso di indagine la metodologia SWOT è stata utilizzata *ex-post* come strumento di verifica e sintesi dei risultati finali delle ricerche dell'Ires per il progetto AWARE. I contenuti specifici dell'analisi Swot realizzata nell'ambito del progetto AWARE hanno riguardato la tematica dei lavoratori anziani, focalizzando l'attenzione in particolare su diversi ambiti di analisi che sono stati oggetto di specifiche indagini e che hanno riguardato la *fragilizzazione occupazionale degli over 45* e l'*organizzazione del lavoro*. I risultati sono stati sistematizzati in una tabella SWOT (*infra*) nella quale sono stati evidenziati i punti di forza e di debolezza riscontrati nel setting socio-istituzionale

⁵⁶ Fanno parte del GCM oltre ai dirigenti e funzionari della PAT e ai ricercatori dell'Ires, i rappresentanti di: Associazione Industriali, Associazione Artigiani e Piccole Imprese, Unione Commercio, Turismo e Attività di Servizio, Camera di Commercio Industria Artigianato e Agricoltura, C.G.I.L., C.I.S.L., U.I.L..

trentino circa la tematica dei lavoratori maturi e le possibilità di sviluppo delle attività formative a loro rivolte.

I contenuti di questo report costituiranno inoltre la base di partenza per una successiva elaborazione dei risultati finalizzata all'analisi e alla verifica delle condizioni di esportabilità del progetto AWARE.

2. I lavoratori over 45 nel contesto trentino

Alla luce della ormai nota crisi della posizione di stabilità occupazionale del lavoro delle persone in età matura⁵⁷, in questa parte riportiamo i principali risultati delle indagini realizzate nel territorio della Provincia Autonoma di Trento sui lavoratori over 45⁵⁸.

Nel quadro del progetto AWARE, e dunque ai fini di predisporre azioni formative mirate ed efficaci nei confronti di questo tipo di manodopera nell'area trentina, la tematica dei lavoratori anziani è stata approfondita prevalentemente attraverso un'analisi delle cause di fragilizzazione occupazionale e dell'organizzazione del lavoro, focalizzando l'attenzione sul tema della formazione sia nella contrattazione sia all'interno di alcune aziende del territorio.

Sul piano metodologico sono state realizzate delle indagini di campo attraverso delle interviste in profondità a testimoni privilegiati e sono stati raccolti e analizzati i documenti di politica del lavoro locale e gli accordi aziendali, settoriali e nazionali, focalizzando l'attenzione sul tema della formazione dei lavoratori maturi e sull'esistenza di pratiche di ridisegno dell'organizzazione del lavoro, finalizzate a generare un'articolazione flessibile del lavoro in relazione ai lavoratori maturi⁵⁹.

Nel territorio trentino i *processi di fragilizzazione degli over 45* sono stati e rischiano di essere in futuro particolarmente traumatici sia nei settori caratterizzati da crisi di carattere generale (es. tessile e meccanico), sia nei settori caratterizzati da salti innovativi, siano questi tanto di carattere tec-

⁵⁷ Per approfondimenti sull'argomento cfr. fra gli altri: Carrera F., Mirabile M.L. "Lavoro e pensione. Diagnosi di un rapporto critico", Ediesse, Roma, 2003; Mirabile M.L et al. "Essere *Over*: età, lavoro e nuovi scenari di welfare", Quaderno SPINN, in corso di pubblicazione.

⁵⁸ Per informazioni di dettaglio rimandiamo alla lettura dei rapporti finali di ricerca: 1) La fragilizzazione occupazionale dei lavoratori over 45. Un'analisi localizzata delle cause nel territorio della Provincia di Trento, sett. 2005; 2) Le propensioni formative dei datori di lavoro e dei lavoratori *over 45* nella Provincia Autonoma di Trento. *Tre studi di caso aziendali*, sett. 2005; 3) L'organizzazione del lavoro e le relazioni negoziali d'impresa per lo sviluppo della partecipazione dei lavoratori maturi alle attività formative, aprile 2006.

⁵⁹ Nel complesso sono state realizzate circa quarantacinque interviste a testimoni privilegiati individuati tra gli attori socio-istituzionali locali (cfr. elenchi dei nominativi inseriti come allegati nei diversi rapporti di ricerca).

nologico quanto - soprattutto - di carattere organizzativo. In questi ambiti la discontinuità del modello occupazionale, da fordista a postfordista, incide sulla costante dei deficit di ordine formativo e di disattitudine diffusa alla formazione continua e alla riqualificazione rilevati, determinando una matrice di rischio ad elevata intensità. I processi di fragilizzazione non vanno più letti solo in termini di perdita di occupazione o di riduzione del salario, ma anche in una tendenza più generale alla precarizzazione e ad un aumento generalizzato dell'instabilità professionale. Le imprese esigono più autonomia, ma garantiscono meno sicurezza, mentre il compromesso "fordista" si fondava sulla subordinazione in cambio di una relativa stabilità del posto di lavoro. In quest'ottica, i processi in essere di ri-mercificazione del lavoro, intesi come momento di sintesi delle trasformazioni generali del ciclo produttivo e delle singole scelte d'impresa, indirettamente testimoniati dall'enfasi posta dalle moderne strategie del mercato del lavoro sull'"occupabilità" intesa come capacità di costante adeguamento del lavoro alle richieste del mercato e come salvaguardia contro i rischi derivanti dalla flessibilità, sono i principali agenti delle condizioni di progressiva fragilizzazione in cui versano alcuni gruppi di lavoratori, fra cui gli over 45.

Il fenomeno della fragilizzazione occupazionale degli over 45 è emerso dall'indagine come fortemente condizionato da un insieme di fattori che in ogni settore e per soggetti diversi conosce altrettanto varie articolazioni.

Tra i fattori strutturali l'attenzione va indubbiamente richiamata sulla crisi dei comparti labour intensive che, intrecciandosi con fattori soggettivi ricorrenti (lavoratori con bassa scolarizzazione, scarsa professionalità ed esperienze formative nulle) determinano ordini di difficoltà ascrivibili sia al quadro delle problematiche di reinserimento lavorativo, sia al quadro delle problematiche di adattamento alle innovazioni.

Il rapido dispiegarsi di *innovazioni tecnologiche* è avvenuto, o è in corso, sia nei comparti manifatturieri che nelle attività di servizio. Un dispiegarsi che entra in contraddizione con importanti elementi soggettivi di debolezza di lavoratori non sempre in condizioni di accogliere quest'ordine di trasformazioni, in particolare nella fase finale della vita lavorativa. E' questo il caso di come un elemento strutturale si combina con una difficoltà soggettiva producendo stalli culturali. Si possono altresì ascrivere al campo dei fattori strutturali anche le *trasformazioni organizzative*, che in particolare in alcuni servizi (credito e poste) mettono in crisi i lavoratori e le lavoratrici meno attrezzati ad affrontare l'impatto dei nuovi modelli organizzativi fino, in taluni casi, ad arrivare a determinare la loro espulsione dai luoghi di lavoro (turismo organizzato e catene di distribuzione commerciale).

All'interno di questo quadro la formazione assume una valenza sfaccettata. Premesso che la formazione non dovrebbe limitarsi ad essere "una tantum", ma dovrebbe viceversa rappresentare uno strumento previsto nel corso dell'in-

tera vita lavorativa, l'indagine ha evidenziato come nell'impatto delle diverse azioni formative rivolte agli over 45 giochi un ruolo centrale l'elemento legato alla soggettività del lavoratore stesso, che risulta condizionata dal tipo di mix preesistente fra scolarità e professionalità che talvolta determina gradi di resistenza al cambiamento.

All'interno di questo quadro di fondo e a partire quindi dai risultati emersi dalla ricerca sulle cause di fragilizzazione occupazionale, è stata realizzata, come già detto, una ricerca sull'*organizzazione del lavoro* il cui obiettivo generale era quello di verificare il grado di predisposizione del sistema lavorativo verso forme di organizzazione del lavoro in grado di generare spazi per il mantenimento e il rafforzamento dei lavoratori maturi nei luoghi di lavoro. Dalla precedente ricerca sulle cause della fragilizzazione occupazionale dei lavoratori over 45, sono state riprese le analisi di contesto e le dinamiche per effetto delle quali i lavoratori trentini over 45 si trovano in una condizione nuova rispetto al recente passato. Una condizione di particolare vulnerabilità di fronte alle trasformazioni in atto, dove sempre maggiore è il ruolo della conoscenza e del suo aggiornamento per fronteggiare il costante cambiamento e riassetto dei processi organizzativi delle imprese.

L'analisi dell'organizzazione del lavoro ha rivelato una complessità settoriale ed aziendale. A fronte dei processi strutturali che stanno cambiando il mondo del lavoro, si riscontra una certa rigidità individuale dei lavoratori maturi al cambiamento, dovuta sia ad esperienze scolastiche e di formazione di base negative sia ad un percorso lavorativo statico e rigido. Inoltre, le aziende hanno, negli anni recenti, innovato molto rispetto alla tecnologia e ai sistemi di gestione dove il personale è altamente qualificato e specializzato, ma per quanto riguarda l'organizzazione del lavoro sembra di cogliere una certa staticità rispetto alle mansioni operative e alla logica del lavoro che rimane la stessa del lavoro di linea con l'assegnazione di compiti definiti da poche e ripetitive attività. Risulta inoltre significativo che il fenomeno della flessibilità dell'organizzazione del lavoro per rispondere alla vulnerabilità dei lavoratori over 45 non è percepito come un fenomeno di particolare intensità e nemmeno viene inserito tra le priorità strategiche né da parte dei datori di lavoro né dal sindacato. Manca o è carente una politica aziendale che abbia come fulcro la gestione delle risorse umane al passo con le trasformazioni che investono la contemporaneità. Le posizioni dei rappresentanti degli imprenditori e dei rappresentanti dei lavoratori non sono sovrapponibili: in particolare il sindacato evidenzia come per i lavoratori sia individualmente giocoforza adeguarsi a un contesto in cui il paradigma della flessibilità diffusa sembra l'unico a definire le strategie aziendali mentre i primi sono artefici e propugnatori di tale pensiero. Resta il fatto che il sindacato non si propone un piano sistematico nel ridefinire le possibilità dell'organizzazione del lavoro verso una flessibilità delle mansioni, degli orari, degli spazi dedicati alla formazione. In questo i

vari attori sembrano convergere verso una posizione in *empasse* relativamente alle trasformazioni strutturali in atto.

Il tema della formazione dei lavoratori adulti ha costituito un focus specifico della ricerca sull'organizzazione del lavoro ed è stato approfondito attraverso un'*analisi della contrattazione*, da cui – in sintesi – emerge da una parte la vocazione alla concertazione tra gli attori socio-istituzionali locali, dall'altra l'attuale debolezza di esperienze pilota sulla formazione nella grande impresa. Questa tendenza è stata ulteriormente confermata dai tre studi di caso aziendali realizzati su “*le propensioni formative dei datori di lavoro e dei lavoratori over 45*”⁶⁰. L'aspetto più significativo emerso dai tre casi analizzati nella ricerca riguarda l'assenza di specifici corsi o percorsi formativi volti alla formazione dei lavoratori con più di 45 anni. I lavoratori maturi partecipano alle attività formative realizzate dall'azienda in base alla loro qualifica/figura professionale. Questo aspetto testimonia la scarsa, se non inesistente, propensione alla formazione dei lavoratori over 45 da parte del datore di lavoro. Tale atteggiamento si giustifica con il fatto che il lavoratore è considerato non tanto per la sua età, ma per la sua competenza e professionalità. La formazione è concepita e mirata, quindi, al miglioramento continuo delle competenze tecnico-professionali del lavoratore, indipendentemente dall'età anagrafica.

La formazione offerta è di tipo tecnico e pratico piuttosto che teorico-generale, con una netta predominanza dell'addestramento professionale sulla formazione *tout court*. Anche in questo frangente la qualifica professionale gioca un ruolo determinante: le qualifiche tecniche (operai) vengono prevalentemente formate tramite addestramento professionale, mentre le figure di concetto (impiegati, manager) alternano addestramento a formazione.

A fronte della scarsa propensione alla formazione del lavoratore maturo da parte del datore di lavoro, si constata parimenti una propensione formativa dei lavoratori over 45 non particolarmente accentuata. I lavoratori anziani, infatti, mostrano una scarsa propensione alla formazione per una serie di fattori, tra cui spiccano l'avvicinarsi dell'età della pensione e/o l'idea di possedere già la necessaria (e sufficiente) esperienza professionale, proprio in virtù dell'età.

Pur constatando che le attività formative pianificate e organizzate dalle aziende non escludono i lavoratori anziani, l'assenza di piani formativi *ad hoc* e le reticenze formative di questi lavoratori lasciano ampio margine alle decisioni di *policy* da adottare per tentare di colmare, anche nel breve periodo, questa lacuna.

⁶⁰ I casi considerati riguardano tre realtà imprenditoriali operanti nel territorio trentino in tre diversi settori produttivi. Sono state coinvolte due aziende, una del settore metalmeccanico (*Whirlpool SpA*) e l'altra del settore tessile (*Valman SpA*), ed il settore dell'artigianato (rappresentato dall'*Associazione Artigiani e Piccole Imprese della provincia di Trento*).

Gli over 45 nel territorio trentino: un'analisi SWOT a partire dalle indagini Ires

	punti di forza	punti di debolezza	opportunità	rischi
<p>Sistema socio-economico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - forza del sistema di welfare locale - buona dinamica occupazionale 	<ul style="list-style-type: none"> - forza del sistema di welfare locale - preferenza all'assunzione di personale giovane - maggior costo del lavoro degli over 45 - strutturazione dell'organizzazione del lavoro tarata su schemi rigidi e non permeabili alle necessità degli over 45 - debole riconoscimento nel sistema delle imprese del target 'lavoratore over 45', nell'impostazione delle attività formative. La formazione degli over 45 risente di una scarsa attenzione all'interno della pianificazione generale aziendale - debole presenza delle esperienze innovative sulla formazione degli over 45 anche nelle grandi aziende - scarsa presenza della formazione come oggetto di contrattazione settoriale ed aziendale 	<ul style="list-style-type: none"> - azione europea (e nazionale) di rafforzamento dell'occupazione matura - ruolo crescente delle politiche attive del lavoro e iniziale attenzione al target - sviluppo di politiche previdenziali finalizzate all'allungamento della vita lavorativa e sostegno delle forme di pensionamento graduale-part-time - crescita di ruolo del sistema del <i>lifelong learning</i> - disponibilità di risorse (tra cui i fondi comunitari e interprofessionali) per realizzare programmi formativi 	<ul style="list-style-type: none"> - processi di globalizzazione e concorrenza internazionale - processi di delocalizzazione - processi di innovazione tecnologica - processi di trasformazione organizzativa - politiche previdenziali di allungamento dell'età pensionabile, non adeguatamente accompagnate da misure finalizzate al miglioramento delle condizioni di lavoro e alla riqualificazione professionale - persistenza di un sistema di ammortizzatori sociali indirettamente concepito sulle maggiori età che consente di 'scaricare' i lavoratori anziani sul sistema di welfare - scarsa diffusione e sistematicità delle politiche attive del lavoro - debole implementazione della formazione continua nelle politiche nazionali - maggiore sviluppo di attività formative finalizzate alla riqualificazione e all'aggiornamento piuttosto che alla formazione continua - prevalente ricorso alla formazione del lavoro maturo in situazioni di crisi aziendali o di settore piuttosto che in fasi di normalità e sviluppo produttivo

	punti di forza	punti di debolezza	opportunità	rischi
Attori socio-istituzionali	<ul style="list-style-type: none"> - interesse e attenzione in aumento da parte degli attori socio-istituzionali per il fenomeno over 45 - generale vocazione alla concertazione tra gli attori socio-istituzionali locali - definizione di protocolli di intesa che sollecitano il ruolo della formazione 	<ul style="list-style-type: none"> - debole percezione del target over tra gli attori socio-istituzionali - divaricazione fra gli attori socio-istituzionali locali, fra strategie di lungo periodo e logica negoziale sulla formazione e dunque sugli over 45 	<ul style="list-style-type: none"> - azione europea, in particolare per l'attenzione data alla <i>governance</i> socio-economica-istituzionale territoriale 	<ul style="list-style-type: none"> - sostituzione intergenerazionale del lavoro
Lavoratori over 45	<ul style="list-style-type: none"> - forte incidenza attuale e di prospettiva nella composizione dell'occupazione locale - elevato livello di competenze/conoscenze professionali - elevato livello di affidabilità e identificazione negli obiettivi aziendali - in alcuni settori: utilizzo delle competenze implicite ed esplicite 	<ul style="list-style-type: none"> - bassi livelli di istruzione - conoscenze-competenze solo specifiche - resistenza inerziale al cambiamento - scarsa attitudine alla formazione - resistenza psicologica e pregiudizi verso la formazione 	<ul style="list-style-type: none"> - azione europea 	<ul style="list-style-type: none"> - pregiudizi legati all'età maggiore (sia da parte dei datori di lavoro che dei lavoratori) - immagine negativa della formazione da parte dei lavoratori, percepita come "anti-camera" della fuoriuscita dal lavoro

3. Per concludere

Richiamando in conclusione alcuni aspetti principali delle indagini fin qui esposte sul tema dei lavoratori anziani, ciò che emerge come caratteristica peculiare del contesto trentino è da una parte il crescente interesse manifestato dai diversi attori socio-istituzionali locali verso questo tema (elemento che è stato inserito tra i punti di forza nell'analisi Swot), dall'altra una ancora debole presenza di interventi, politiche, strumenti e misure finalizzate al contrasto dell'indebolimento della manodopera anziana attraverso attività formative (punti di debolezza).

Come emerge dall'analisi SWOT, la tematica dei lavoratori anziani risulta complessa e articolata e si colloca 'a cavallo' tra diversi ambiti delle politiche - del lavoro, della formazione, previdenziali ed economiche - e incrocia le trasformazioni in atto, in tutti i Paesi europei e non solo, sia rispetto ai cambiamenti demografici che rispetto ai cambiamenti del lavoro e più in generale dei sistemi di welfare. Questa complessità risulta ancora più evidente dalla lettura della tabella SWOT, in cui i punti di forza e i punti di debolezza, che costituiscono i fattori endogeni della metodologia Swot, così come le opportunità e i rischi (fattori esogenei) sfumano l'uno nell'altro. Esemplificando, la struttura 'forte' del sistema di welfare, sia nazionale che locale⁶², costituisce un elemento di forza o di opportunità per i lavoratori over 45 che comunque vedono tutelati i loro diritti, ma al contempo anche un punto di debolezza o di rischio in quanto incardina in un sistema rigido di politiche i lavoratori over 45 verso cui le politiche implementate sono sbilanciate su impostazioni passive e rigide. Un altro elemento che richiamiamo in conclusione è quello del ruolo centrale giocato dall'Unione Europea rispetto a questa tematica.

Rimandando alla lettura di dettaglio della tabella SWOT, di seguito, per concludere, vengono schematizzati i principali risultati delle indagini:

⁶¹ La Legge Provinciale 32/1990 relativa agli interventi provinciali per il ripristino e la valorizzazione ambientale sostiene ogni anno attorno agli 800 posti di lavoro per soggetti che appartengono alle cosiddette fasce deboli, tra cui i lavoratori in mobilità e le persone disoccupate. Grazie a questa legge (comunemente denominata 'progettone'), dal 1990 in Trentino i lavoratori "in esubero" (in pratica, gente che ha perso il lavoro e che, specie per l'età avanzata, si trova a quel punto in grande difficoltà), espulsi dai processi produttivi trovano una possibilità di integrazione sociale e di mantenimento della funzione produttiva. Tecnicamente il progetto è definito come "progetto speciale per l'occupazione attraverso la valorizzazione delle potenzialità turistiche ed ecologico-ambientali." I lavoratori "in esubero" vengono assunti a tempo indeterminato dalle cooperative di produzione - lavoro e destinati poi sul territorio provinciale, a lavori ed occupazioni legati ai parchi, alle piste ciclabili, ai musei, alle iniziative culturali. Questa è un'esperienza unica che ha saputo con gli anni consolidarsi, produrre effetti di lunga durata e ricadute sul tessuto sociale e fra la gente. Le aziende tendono a ricorrere a questo strumento con molta facilità chiedendo indirettamente che l'Ente Pubblico si faccia carico delle perdite delle imprese. Le negoziazioni vedono però crescere un impegno anche dei settori privati a collocare nel 'progettone' prevalentemente i lavoratori over 50, che quindi transitano verso la pensione.

-
- le cause di fragilizzazione degli over 45 costituiscono un effetto multivariato di fattori strutturali, quali crisi di settore, concorrenza internazionale, trasformazioni organizzative, trasformazioni tecnologiche; e fattori soggettivi quali livelli di scolarizzazione, attitudine al cambiamento, esperienze di formazione. La fragilizzazione nel lavoro degli over 45 sembra esprimersi principalmente nella correlazione fra il bagaglio di conoscenze formali e professionali e la capacità di reagire al nuovo, e dunque essere assolutamente più acuta laddove maggiori sono le trasformazioni tecnologiche, e soprattutto organizzative, e minori i livelli di qualificazione dei lavoratori.
 - l'organizzazione del lavoro, soprattutto nelle fabbriche è tendenzialmente rimasta la stessa negli ultimi 20 anni soprattutto guardando alle mansioni operaie di bassa qualificazione. Da qui la scarsa propensione a pensare a forme di flessibilità relative ai tempi, agli orari, ai carichi di lavoro e alla formazione rivolte agli over 45;
 - assenza di una politica aziendale che abbia come fulcro la gestione delle risorse umane. I datori di lavoro hanno un atteggiamento verso i lavoratori over 45 differente a seconda del tipo di competenze di cui sono portatori. Laddove occupano posizioni di coordinamento, controllo e gestione dei processi e delle risorse umane, i lavoratori sono valorizzati non solo in termini economici ma anche in stima e riconoscimento, anche perché il mercato ne è carente⁶². Dove invece occupano posizioni facilmente sostituibili, perché caratterizzate da un basso livello di competenze, sono i più penalizzati dalle ristrutturazioni e riammodernamenti industriali. I datori di lavoro tendono infatti a privilegiare l'assunzione di personale giovane, con contratti temporanei brevi (anche inferiori ai 3 mesi) il cui costo è di circa il 30% inferiore;
 - una divergenza nel sindacato tra strategia a lungo periodo e logica negoziale. Nonostante la significativa presenza, in termini di visione e di definizione degli obiettivi a medio-lungo termine, della riqualificazione dei lavoratori e l'introduzione di iniziative articolate attorno ai tempi e ai carichi di lavoro siano tra le priorità dell'agire politico, nelle agende negoziali i lavoratori over 45 costituiscono una priorità solo quando l'azienda dichiara la crisi e avvia la cassa integrazione straordinaria e la mobilità; in questi casi il tema dei lavoratori prossimi al pensionamento è al centro della negoziazione, relativamente al loro possibile reinserimento o all'accompagnamento alla pensione;
 - una consapevolezza diffusa tra gli attori che ci sono ammortizzatori locali che 'coprono le spalle' di fronte a situazioni di crisi conclamata, per cui i lavoratori dichiarati in esubero dalle aziende (spesso over 45) vengono inseriti in percorsi lavorativi finanziati dall'Ente Pubblico, il quale inoltre offre pacchetti di interventi individuali e collettivi di sostegno alla riqualificazione dei lavoratori in mobilità o disoccupati.

⁶² Si pensi in particolare a funzioni quadro nell'industria e a tutte le funzioni portatrici di *expertise* nell'artigianato e nell'edilizia.



Excmo. Ayuntamiento de Laredo

*Informe de resultados de paneles
de expertos y encuestas:
realidad laboral y formativa
de los mayores de 45 años
en la zona oriental de Cantabria.*

OBJETIVOS Y FINALIDAD DEL ANÁLISIS

OBJETIVOS DEL ANÁLISIS

Correspondiendo con el principal objetivo del proyecto **AWARE** de *aumentar la capacidad de encontrar empleo de los trabajadores de mayor edad proporcionándoles un mejor acceso a oportunidades de formación, así como hacerles conscientes de su potencial*, y en total concordancia con algunas de las cuestiones prioritarias que rigen la convocatoria en que éste se enmarca, *desarrollo de estrategias de gestión de la edad e inversión en recursos humanos a fin de aumentar la adaptabilidad y flexibilidad de los trabajadores de edad avanzada*, el presente análisis se plantea una serie de **objetivos generales** como son:

- ◆ Disponer de información de interés sobre la realidad laboral y formativa de las personas mayores de 45 años en la zona oriental de Cantabria.
- ◆ Detectar de un modo claro y concreto los recursos de empleo y formativos de la zona en relación a las personas mayores de 45 años.
- ◆ Completar el análisis estadístico y de otras fuentes secundarias, recogido en el estudio *“Análisis Demográfico, de Tendencias de Empleo y de la Oferta y Demanda de Actividades Formativas para Trabajadores/as de Mayor Edad de la Zona Oriental de Cantabria”*, con informaciones de carácter cualitativo y con opiniones de mayores de 45 años, empleadores de mayores de 45 años, responsables de centros de formación, administración pública, sindicatos, etc.
- ◆ Identificar y analizar la opinión de los agentes sociales con conocimiento a nivel local y con implicaciones con la realidad de los mayores de 45 años de esta zona de la región, sobre aspectos relacionados con el empleo y la formación de este colectivo.

Caracterizar al colectivo de mayores de 45 años de la zona oriental de Cantabria, así como sus peculiaridades con respecto al mercado laboral y sus problemáticas y dificultades con respecto a la formación.

Con el propio desarrollo del análisis y de sus procedimientos se trataron de alcanzar otros dos **objetivos** de carácter **complementario**. Estos son:

- ◆ Difundir y dar a conocer el proyecto **AWARE** y sus objetivos entre los agentes sociales de la zona y sensibilizar a estos sobre las características y peculiaridades de los mayores de 45 años en relación al mercado laboral y la formación.

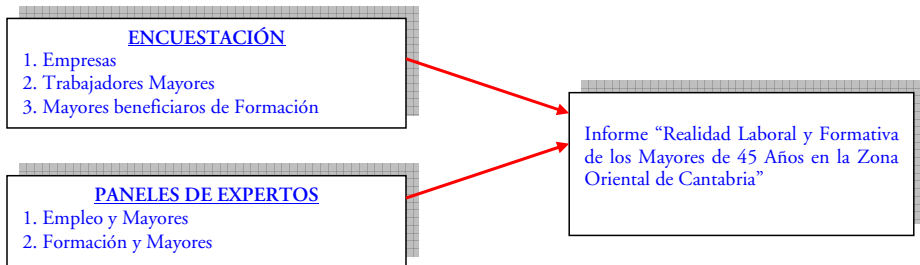
-
- ◆ Poner en contacto a agentes sociales cuyo ámbito de actuación se corresponde con el territorio en el que opera el proyecto (zona oriental de Cantabria) y cuyo campo de trabajo se relaciona o incluye o bien el empleo o bien la formación.

DISEÑO DEL PROCESO DE ANÁLISIS

Para llevar a cabo el análisis de la realidad laboral y formativa del colectivo de los mayores de 45 años de la zona y llegar a unos resultados que aportasen valor añadido al conocimiento ya existente, se precisaba la elaboración o diseño de un proceso de análisis específico.

Por **diseño del proceso de análisis** se entiende la *ordenación de los elementos o partes básicas (materiales y conceptuales) requeridas para la producción de los resultados de la investigación.*

El proceso de análisis seguido en esta investigación queda resumido en la siguiente figura y descrito a continuación.



En primer lugar se estableció como instrumento para la detección de las principales variables a considerar el análisis mediante encuestas dirigido a:

- una muestra de empresas de la zona;
- otra muestra de trabajadores de estas empresas;
- una muestra de personas mayores de 45 años beneficiarias de acciones formativas de la zona oriental de Cantabria. (se adjuntan los diferentes modelos de encuestas);
- Paneles de Expertos.

Tomando como base el conocimiento de la realidad de la población mayor de la zona surgido del estudio *“Análisis Demográfico, de Tendencias de Empleo y de la Oferta y Demanda de Actividades Formativas para Trabajadores/las de Mayor Edad de la Zona Oriental de Cantabria”* elaborado dentro del propio proyecto AWARE y considerando el saber hacer y el co-

nocimiento más cercano a la realidad local de una serie de agentes sociales operativos en el territorio a estudiar, se decidió la celebración de dos paneles de expertos. Uno de ellos abordaría las *Tendencias Laborales de los trabajadores y trabajadoras adultos de la zona oriental de Cantabria* y el otro la *Situación y Tendencias en la Formación de Trabajadores y Trabajadoras adultos*. (se adjunta el guión elaborado para los dos paneles de expertos)

- Análisis Valorativo de Resultados y Elaboración de Conclusiones.

Tras conocer los principales resultados emanados de las dos fases de análisis anteriormente descritas y en paralelo a su interpretación, valoración y plasmación en un informe final se procedió a la realización de un análisis valorativo en el que comparando los principales resultados se pudiera establecer de una serie de conclusiones y propuestas.

- ◆ **La muestra** en base a la cual se realizó la **investigación por encuesta** estaba compuesta por un número total de 125 casos/respuestas. De éstas:
 - 33 corresponden a las empresas seleccionadas;
 - 32 son de trabajadores/as;
 - 60 fueron completadas por beneficiarios/as de acciones de formación de la zona.
- ◆ Por otro lado la amplia participación de los diversos agentes sociales en los dos **paneles de expertos** da un carácter heterogéneo y una visión completa al tema objeto de investigación. En los paneles participaron un total de 28 agentes, entre los que se incluyen administración pública regional y local, sindicatos, diversos tipos de centros de formación, asociaciones, agrupaciones empresariales, etc.

Resultados del análisis de las encuestas realizadas:

Una vez obtenida una descripción de los principales rasgos que caracterizan la realidad laboral y la situación formativa existente en la zona oriental de Cantabria para los trabajadores y trabajadoras mayores de 45 años se puede pasar a destacar aquellos elementos de mayor interés para el análisis.

La composición del tejido empresarial de la zona afecta a muchos de los elementos de interés al objeto del presente estudio: *la realidad laboral y formativa de los mayores de 45 años*.

En cuanto **al tamaño:**

- ◆ Las empresas de la zona son en su mayoría de pequeño tamaño, considerando su número de trabajadores. Esto supone que no es común encontrar

empresas que dispongan de un departamento de recursos humanos, con lo que aspectos relacionados con la mejora de las condiciones laborales de los trabajadores mayores no suelen ser contemplados en su gestión diaria.

- ◆ A esto hay que añadir la circunstancia de que son las grandes corporaciones aquellas que tienen la capacidad de dar a sus empleados mayores esas condiciones específicas a su edad así como la opción de jubilarse de forma anticipada en unas buenas condiciones.

En cuanto al **sector de actividad**:

Se intuye que el interés de las empresas y plantillas de esta zona por la formación no es muy elevado. Los sectores de más importancia en la zona son por un lado el turismo-hostelería, las conservas y la construcción, coincidiendo con aquellos en los que la formación es percibida como menos necesaria, y por otro la industria del metal (componentes del automóvil).

El tamaño de las plantillas de las empresas es un factor que determina el hecho de que el porcentaje de empresas de la zona que ofrece a sus trabajadores algún tipo de jubilación anticipada o de reducción de cargas relacionadas con el trabajo sea bajo.

Si se consideran **las medidas que se suelen ofrecer a los trabajadores mayores para mejorar su situación y/o retenerles en el puesto de trabajo** nos encontramos que además de no ser una práctica común entre las empresas (sólo una de las empresas de la muestra dice ofrecerlas), estas son pocas (concretamente “*Adaptación de la jornada laboral*” e “*Incentivos al trabajo en equipos con diversidad de edades*”).

La **población activa de la zona oriental de Cantabria está compuesta** por un gran número de trabajadores en los grupos centrales de edad. Esto significa que en a mediano plazo las personas próximas a la edad de la jubilación irán incrementando progresivamente, con todo lo que esto supone para el funcionamiento interno de las empresas y para los sistemas de seguridad social (incremento de las jubilaciones, mayor gasto en pensiones, mayor tasa de dependencia, etc.).

Anticiparse de alguna manera a esta situación para así tener la capacidad de solventar posibles desajustes es una de las metas u objetivos que se persiguen con iniciativas y proyectos como AWARE.

Como dato a destacar está el que **la edad media de jubilación en las muestras estudiadas** es de 64 años aproximadamente (algo inferior en la

muestra de trabajadores y algo superior en la de empresas). Este dato nos está mostrando un rasgo específico de la zona oriental de Cantabria, como es el que los trabajadores de la zona se jubilan más tarde que el europeo medio (deja de trabajar a los 61 años) y que el español medio (a los 61,4 años).

Ante una posible futura situación en la que los sistemas sociales que sostienen a los jubilados entren en crisis, debido al masivo incremento de su número, ninguno de los trabajadores, beneficiarios de formación ni empresas consideran oportuno *incrementar la edad de jubilación*. Una de las actuaciones que sí se ha considerado oportuna llegados a ese caso es la *abolición de los sistemas de jubilación anticipada* algo acorde con las políticas propuestas a nivel comunitario.

Los **trabajadores que creen conveniente que las empresas retengan a trabajadores después de los 60 años** y que les permita seguir trabajando tras los 65 son un porcentaje del 19% de la muestra analizada. En el caso de las empresas ese porcentaje asciende al 29% y para los beneficiarios de la formación para adultos encuestados es del 31% de la muestra.

Se trata de porcentajes a tener en cuenta, y más en un contexto en el que la población activa presenta unos niveles de envejecimiento a tener en cuenta y en el que se está tratando de fomentar la prolongación de la vida activa de los trabajadores.

El nivel formativo detectado entre los trabajadores analizados en la muestra es bajo. Es común que sean aquellos que tienen un mayor nivel de formación los que accedan en mayor medida a acciones formativas y que tengan un mayor interés por su el aprendizaje continuo y el reciclaje profesional.

Por otra parte es coherente el nivel formativo detectado con el tipo de ocupaciones más comunes entre los individuos de las muestras de trabajadores y mayores beneficiarios de formación analizadas. La mayoría de estas ocupaciones no requiere un nivel de cualificación elevado. Con esto se entiende mejor por qué la formación no es una de las preocupaciones prioritarias ni de las empresas ni de los trabajadores de este territorio.

Dentro de las muestras estudiadas en esta investigación, la percepción sobre el tipo de trabajo requerido para el desempeño de las tareas inherentes a los puestos de trabajo difiere entre empresarios y sus empleados.

- Los primeros dan menos valor al trabajo mental empleado por sus plantillas para la ejecución de su trabajo.

-
- Los trabajadores consideran que el buen desempeño de sus tareas requiere tanto esfuerzo mental como físico.

En cuanto a **la formación para adultos disponible en la zona** se puede destacar que sus propios usuarios la consideran muy interesante y bastante útil.

Este colectivo de adultos beneficiarios de acciones formativas detecta una serie de obstáculos en cuanto a su participación en la formación disponible. Estas dificultades van en la línea de la accesibilidad (por horarios y distancias) y la escasa información de la que disponen.

Resultados del análisis de los paneles de expertos

Veamos si las opiniones y valoraciones de los expertos que trabajan en temas de empleo y formación en la zona coinciden o se contradicen con los elementos detectados a través de estos muestreos de empresas, trabajadores y beneficiarios de formación, llegando entre otras, a las siguientes *valoraciones*:

- En un sector de importancia en la zona, como es la construcción, los trabajadores con un nivel de cualificación alto o adecuado son los que actualmente están saliendo del mercado laboral por motivos de edad, y se está contratando a personas jóvenes sin cualificación. Con esto se está perdiendo el saber-hacer.
- Esa situación se repite para el caso de los trabajadores de muchos oficios: carpintería, fontanería, albañilería, cantería, etc. Aunque los jubilados y prejubilados de estos oficios pueden trabajar como monitores (compatible con pensiones) y transmitir su saber hacer, es difícil encontrar gente con interés en recibir este tipo de formación.
- En la zona apenas hay casos en los que se empleen los contratos de relevo (permiten a un trabajador de entre 60 y 65 años reducir su jornada a cambio de contratar a un joven para sustituirle, primero de forma parcial y definitivamente cuando llega la jubilación) y la figura del mentor es inexistente. Con esto se está perdiendo el saber hacer por parte de la gente joven.
- Hay gran rigidez en la Formación Ocupacional, un ejemplo de la rigidez de este sistema formativo es que en estos cursos no se puede formar a mujeres en baja maternal porque no se las considera trabajadoras.

-
- En nuestra comunidad autónoma todos los años se ha de devolver el presupuesto destinado a financiar las subvenciones a la formación continua. Esta circunstancia tampoco le es grata a la administración pública, por la carga burocrática que supone.

Para cerrar este bloque de análisis es conveniente destacar algunos aspectos.

- ◆ La mayoría de los agentes participantes en este panel de expertos sobre empleo de los mayores de 45 años de la zona oriental de Cantabria **presentan opiniones con muchas similitudes** en cuanto a su situación, tendencias, características, dificultades, etc. a pesar de tratarse de un grupo bastante heterogéneo en cuanto a su naturaleza (administración pública local y regional, sindicatos, agencias de desarrollo, tercer sector, universidad, agrupaciones empresariales y servicios públicos de empleo).

Quizás esta circunstancia derive del conocimiento real de la situación de este colectivo, a nivel del territorio que aquí nos ocupa, debido a su trabajo y contacto directo con ellos.

- ◆ **Se han detectado coincidencias entre elementos surgidos del análisis de los contenidos de los debates generados en los paneles y del análisis de las diversas muestras de empresas, trabajadores/as mayores y beneficiarios/as de formación**, como son la importancia de la movilidad, la escasez de información, el escaso interés por la formación de este colectivo, etc.
- ◆ Es de interés el hecho que **haya emergido en el debate la idea del trabajo en red y de la colaboración entre diferentes agentes sociales que operan en el territorio** dado que en el nuevo periodo de programación de la UE se otorga gran importancia a esta forma de trabajo.
- ◆ Señalar que entre los expertos participantes en esta sesión de debate surgió la **preocupación por la continuidad de iniciativas como AWARE y de sus productos**.

Para cerrar este apartado de **análisis de la situación de la formación** para mayores de 45 años en la zona oriental de Cantabria pasan a destacarse algunos elementos como:

- ◆ La sensación de descontento general de los agentes sociales con el sistema de Formación Profesional existente.
- ◆ Hay cierto desconocimiento entre los agentes sociales del territorio de qué

es lo que se está haciendo en cuanto a la formación de los mayores de 45 años. Este hecho provoca que no se oriente lo más adecuadamente posible a los mayores de la zona, que no se aprovechen plenamente todos los recursos disponibles, que se dupliquen actuaciones en materia de formación.

- ◆ La consideración de que el colectivo de los mayores de 45 no es tan diferente al resto de trabajadores en cuanto a su relación con el mercado laboral y la oferta de formación y reciclaje profesional. lo único que cambia sustancialmente es que su necesidad es de recualificación y adaptación de su amplio saber hacer a las condiciones cambiantes del mercado laboral.
- ◆ Se destaca el hecho de que en las valoraciones y opiniones surgidas en el debate, se ve claramente una diferencia de perspectiva entre la administración pública local y los sindicatos en cuanto a la formación profesional, su necesidad, sus ventajas, inconvenientes, fallos, etc.
- ◆ Un elemento de gran interés y central del tema que nos ocupa en este análisis es la detección de la necesidad de reactivar e impulsar el carácter de política de empleo de la Formación Profesional.
- ◆ Varios participantes en los paneles dan gran valor e importancia a la formación en el trabajo. Surge en varios momentos la idea de que la formación mixta, que combina formación teórica y práctica es la más adecuada y adaptable a los trabajadores mayores. Se propone una renovación y adaptación a la situación actual de la anterior filosofía de las Escuelas Taller.
- ◆ Se considera interesante que los trabajadores mayores que llevan muchos años trabajando en una profesión puedan obtener un título aunque no pasen por la formación (certificados de profesionalidad).
- ◆ **Acabamos el análisis con una propuesta de gran interés surgida en el panel en torno a un posible sistema de formación profesional** a articular. Esta consistiría en establecer una formación alternativa a la extinta FP1⁶³, como podrían ser ciclos formativos de grado medio a los que acceder mediante una prueba libre (con la prueba libre se facilita a los mayores, con responsabilidades familiares, laborales, etc., el tener un acceso a ella). Al tratarse de ciclos de gra-

⁶³ Los ámbitos **de FP1** que han funcionado en la zona muy bien (hasta que desapareció este modelo de formación) son: metal, sanitario, administrativo. Con las FP1 se obtenía el graduado en secundaria (enseñanzas comunes) y la formación profesional. En la educación para adultos funcionó bien la prueba libre (1 convocatoria anual) para obtener el título de FP ya no existe.

do medio es obligatorio el desarrollar unas prácticas, en las que tendrían cabida diferentes agentes sociales del territorio y se buscaría activamente la inserción laboral. Tras las prácticas se obtendría el título del sistema general de FP.

A esta propuesta se podría añadir la potenciación e imitación del sistema Mentor⁶⁴ para la formación de adultos. Sería interesante establecer becas para adultos (desplazamiento y matrícula) dado el coste elevado de un sistema como este⁶⁵.

En el caso de la zona que nos ocupa podría ser interesante **la formación profesional en las ramas sanitarias** con un añadido modular en geriatría. Como ventajas están el hecho de que las prácticas serían gratuitas y de que el coste para la administración es nulo.

- ◆ Lo que resulta claro es que la formación permanente para adultos ha de estructurarse de forma que el alumnado pueda crear sus propios itinerarios personalizados.

Durante el desarrollo este segundo panel de expertos emergió información sobre la próxima e inmediata transformación del actual sistema de Formación Profesional. Se tratará de una especie de fundición de los tres subsistemas existentes en el momento, *Formación Profesional* (reglada), *Formación Profesional Ocupacional* (dirigida a desempleados) y *Formación Profesional Continua* (destinada a trabajadores en activo). Se introducirán novedades, como que se compartirán desempleados-trabajadores entre los tres subsistemas, pero se mantendrán muchos de los aspectos mejorables destacados en la discusión generada en el panel de expertos (se mantienen cuotas, financiaciones, funcionamiento interno,...).

Gracias al conocimiento que se ha obtenido a lo largo del análisis de la información generada durante el desarrollo de la investigación por encuestación y la celebración de paneles de debate con expertos de la zona pueden establecer una serie de indicios acerca de la realidad y tendencias de los mayores de

⁶⁴ Formación no reglada específica para adulto. Es a distancia (Internet) y es de pago (no tiene establecidas unas becas por lo que no todo el mundo puede acceder). Sus alumnos tienen cierto nivel de cualificación y desean seguir formándose. Muchos tienen FP (básico y alguna especialidad) y acceden a otros módulos para completar y ampliar su formación y posibilidades de empleo. Es prioritario en el sistema Mentor la oferta amplia, variada y flexible. Es un sistema individualizado. Con 4 ó 5 alumnos un curso funciona todo el año/cursó académico.

⁶⁵ La formación de adultos es cara. Implica una infraestructura similar a la de la formación reglada en institutos y colegios (profesores, aulas,...).

45 años en la zona oriental de Cantabria y la visión sobre su problemática que los principales agentes sociales tienen de ella.

En primer lugar es interesante destacar cómo actualmente se está comprobando en la U.E. la escasa eficacia de los programas de jubilación para crear nuevos puestos de trabajo para los jóvenes. No se está produciendo un auténtico reemplazo porque los flujos de entrada y salida del mercado laboral no suelen darse en los mismos sectores, ocupaciones o empresas. Los programas de jubilación anticipada se han utilizado mucho en el sector de la industria, mientras que la contratación de recién llegados al mercado de trabajo se ha concentrado en el sector servicios y en empresas más pequeñas y de elevada componente tecnológica o de innovación. A escala macroeconómica, no existe por lo tanto razón alguna para pensar que quienes abandonan el mercado de trabajo dejan su sitio en él a los jóvenes que buscan su primer empleo.

Pero es que, además, se empieza a poner en evidencia que mediante la práctica sistemática de las jubilaciones anticipadas, las empresas se privan en muchas ocasiones de los conocimientos adquiridos, lo que dificulta la acogida de los jóvenes ya que se reduce la capacidad de enseñar y de ejercer tutela por parte de las empresas.

En Europa, las políticas de jubilación anticipada, generalmente introducidas por las autoridades públicas para contener el problema del desempleo juvenil, además de no conseguir sus objetivos, están suponiendo un considerable coste personal, social y estatal. Además, los efectos en las compañías no han sido los esperados: aparte del ahorro en salarios, se han visto privadas de la mano de obra más experimentada que tenían, trabajadores difícilmente reemplazables, al mismo tiempo que las organizaciones se han visto obligadas a realizar costosos procesos de selección.

Para los trabajadores mayores de 45 años, estas medidas han supuesto una discriminación al verse obligados a abandonar su carrera laboral, del mismo modo, este grupo de edad ocupa las estadísticas más elevadas en desempleados de larga duración. Así, cuando un trabajador mayor entra en situación de desempleo le resulta bastante más complejo volver a incorporarse al sistema laboral.

Consecuencia de todo esto es el impulso a las políticas dirigidas a prolongar la vida activa de los trabajadores que se vienen dando en los últimos tiempos y que irán cobrando más fuerza.

Una serie de actuaciones cuya implementación en el territorio estudiado se ve factible tras el análisis de la realidad laboral y formativa de los mayores de 45 años en la zona oriental de Cantabria son las siguientes:

Sería interesante tratar de realizar una puesta en común entre los distintos agentes sociales del territorio de sus recursos de empleo y formación que puedan tener la población mayor de 45 años como beneficiaria.

En los paneles de expertos surgió en varios momentos la idea de reforzar el trabajo en red entre los distintos municipios de la zona oriental de Cantabria, así como buscar la activa colaboración e implicación en esa red de trabajo del máximo de agentes sociales que operan en el territorio con el objetivo último de poner en común sus recursos y esfuerzos para mejorar la empleabilidad de los mayores de 45 años.

Para ello nos parece de gran interés establecer un órgano con cierto carácter estable que trate de coordinar intereses y de organizar funciones y papeles de los diferentes agentes en aras de la mejora de la situación de los mayores, como podría ser una mesa de concertación, con la participación en ella de todos los actores sociales interesados.

El establecimiento de un órgano como éste y el impulso del trabajo en red van en la línea de las políticas y formas de trabajo que se están dando en el territorio analizado, entre las cuales se quiere destacar el Plan de Concertación para la zona oriental de Cantabria, en el que esta mesa tiene cabida.

El propio proyecto AWARE es un inicio en esta dirección de colaboración, trabajo conjunto e implicación de agentes en el sentido de que diversas administraciones públicas locales han participado como entidades socias regionales del proyecto y que se han implicado a agentes como sindicatos, centros de formación, agrupaciones empresariales, universidad, etc. en el propio desarrollo del proyecto, con la invitación a las sesiones de debate y su activa colaboración en ellas.

- ◆ Se ha visto que las políticas públicas encaminadas a prolongar la actividad de los trabajadores son desconocidas por los propios trabajadores y por las empresas y otros agentes empleadores. Si a esto se añade el hecho que la información sobre recursos formativos y fomento del empleo no llega adecuadamente a los potenciales beneficiarios mayores de 45 años, surge una clara línea de acción sobre la que actuar.

Sería conveniente ordenar los recursos de empleo y formación para mayores de 45 años disponibles en la zona, para así mejorar la información sobre ella y poder emplearla y difundirla de modo más óptimo. Una posible herramienta a emplear para tal fin es la elaboración de una guía de recursos específicos para este colectivo, cuyos contenidos, formato, difusión, etc. podrían adaptarse a las políticas de empleo y formación de la zona.

Con esto se mejorarían y ampliarían los niveles de información sobre los recursos disponibles en el territorio, se evitaría la duplicidad de programas y se daría un mejor aprovechamiento a estos recursos, ampliando los conocimientos del personal técnico en empleo y formación que trabaja en la zona y mejorando así su capacidad de orientación y asesoramiento a estos mayores de 45 años.

- ◆ Una de las propuestas que surgen del análisis llevado a cabo es la consideración de que no sólo es necesaria la formación para los mayores de 45 años, sino que se cree conveniente la articulación de sistemas complementarios a la formación como son aquellos de orientación formativa y laboral, acompañamiento a la inserción y seguimiento. En la formación específica para adultos que incluyan aspectos como la motivación y adaptación, habilidades sociales, etc.).

En los dos estudios elaborados dentro el marco del proyecto AWARE se ha detectado el problema de la pérdida del saber hacer debido al envejecimiento de la mano de obra y su salida de la actividad. Las previsiones de jubilación pronostican que se perderán muchos puestos de trabajo en oficios. Si a esto se añade el interés de la personas mayores por la formación profesional con una finalidad útil y práctica de una manera inmediata, tiene cabida la propuesta de articular un sistema de formación para mayores, a modo de experiencia piloto, que guarde similitudes con la extinta Formación Profesional (como se ha señalada en la exposición de los resultados del segundo de los paneles de expertos).

Otro de los problemas que encuentran los mayores de 45 años de la zona, y que ha surgido en mayor medida en la investigación, es el relacionado con las distancias, el transporte y los desplazamientos tanto para acceder a la formación como al empleo.

Así, la zona oriental de Cantabria puede ser un territorio donde establecer una experiencia piloto de diseño y puesta en marcha de un sistema integral para la inserción de los mayores de 45 años, que incluya no sólo acciones formativas flexibles que consideren especificidades de la edad de sus beneficiarios, sino también orientación individualizada a la formación y el empleo, acompañamiento en la inserción laboral y seguimiento de estos usuarios, que articule un sistema de ayudas o becas de transporte para mejorar empleabilidad de los mayores de la zona oriental de Cantabria.

- ◆ Para llevar a cabo todas estas actuaciones (nuevos modos de formación profesional, trabajo en red, etc.) se considera necesaria una formación y capacitación específica para el personal técnico en formación y empleo

de la zona oriental de Cantabria que vaya a trabajar con el colectivo de personas mayores. En esta formación se podrían tratar aspectos específicos dirigidos de modo concreto a la población mayor (como pueden ser los relacionados con la resistencia al cambio, la motivación y el aumento de la autoestima de los mayores, etc.) y otros más genéricos relacionados con metodologías de trabajo.

- ◆ Una labor inexistente hasta el momento en la zona oriental de Cantabria y por la que existe cierta urgencia es la referida a la sensibilización a agentes sociales de las peculiaridades del colectivo que nos ocupa. Entre los agentes sociales de interés para la mejora de la situación laboral y formativa es de los mayores de 45 años se encuentran empresas y otros agentes empleadores, el personal técnico de empleo y formación, la propia administración pública, sindicatos, etc.

Por sensibilización se entiende algo más que una mera campaña de difusión de información. Se proponen actuaciones, a impulsar desde la mesa de concertación, dirigidas a mitigar los prejuicios sobre los trabajadores de más edad, a través de seminarios y/o talleres sobre la responsabilidad social que tienen empresas y sociedad para con este colectivo, etc.

Finalmente recordar que durante los dos paneles de expertos ha surgido, en varios momentos del debate, la opinión de que existe una clara necesidad de establecer un sistema ágil y eficaz que permita a los agentes sociales conocer la realidad del mercado laboral, detectar las necesidades formativas de las empresas y los intereses de formación de la población, para así anticiparse a posibles cambios y desajustes

ANEXO I

ENCUESTA A EMPRESAS SOBRE EL EMPLEO DE LOS Y LAS TRABAJADORES/AS MAYORES

INFORMACIÓN GENERAL SOBRE SU ORGANIZACIÓN

1. ¿En qué sector opera su organización? (Marque solamente una casilla)

- metal
- construcción
- conservero
- servicios

2. Aproximadamente, ¿Cuántas personas emplea su organización (a enero de-2005)?

	HOMBRES	MUJERES
Nº de trabajadores/as		

3. Indique el porcentaje aproximado de su plantilla laboral según la franja de edad: (Tenga en cuenta que son datos importantes para la encuesta).

___% menor de 35 años

___% entre 35 y 45 años

___% mayor de 45 años

4. ¿Cómo describiría el trabajo principal de su organización en general?

- requiere esfuerzo mental
- requiere esfuerzo físico
- requiere esfuerzo mental y físico
- ninguno de los dos

5. ¿Ofrece su organización la oportunidad de jubilarse anticipadamente?

- si, un plan de jubilación anticipada
- si, ofrece un plan de jubilación anticipada y un plan de jubilación flexible
- si, una combinación de jubilación anticipada y pensión anticipada
- no

MERCADO LABORAL Y TRABAJADORES MAYORES

6. El gobierno tiene una política para animar a los/as trabajadores/as mayores a permanecer en el puesto de trabajo. ¿Qué opina de la eficacia de esta política?

- es muy eficaz
- no es muy eficaz

- no es nada eficaz
- la desconozco

7. ¿Es deseable que su organización retenga a los y las trabajadores/as después de que cumplan 60 años y/o que les permita seguir trabajando tras los 65?

- es muy deseable
- es deseable
- es indiferente
- es poco deseable
- es muy poco deseable

8. Algunos expertos han avisado de una posible crisis en la financiación del plan de pensiones estatal (pensión pública). El Gobierno puede asegurar de diferentes formas el mantenimiento de ese nivel de las pensiones. Si pudiera escoger ¿cuál de las siguientes medidas preferiría? (Marque solamente una casilla)

incrementar la edad de jubilación	
aumentar el impuesto sobre la renta o de la seguridad social	
disminuir la prestación por desempleo	
abolir las prejubilaciones/ jubilaciones anticipadas	
relacionar prestaciones sociales con el número de hijos/as en una familia: más hijos/as, más ayudas	

9. ¿Toma su organización alguna medida para retener a los/as empleados/as mayores? En caso afirmativo, ¿cuáles son?

- no
- si, concretamente ...

- **Reducción de cargas de trabajo. (I)**
- **Medidas de reciclaje profesional (II)**

(I) Como por ejemplo (*marque aquellas medidas que su organización adopta*):

a. Jubilación Parcial	
b. Exención de trabajar horas extras para trabajadores/as mayores	
c. La posibilidad de días libres / vacaciones extra para trabajadores/as mayores	
d. Tareas más leves para trabajadores/as mayores	
e. La adaptación de la jornada laboral	
f. Reducción de tareas y salario (descenso de categoría)	
g. Excedencia (permiso sabático)	
h. Medidas ergonómicas	

(II) Como, por ejemplo. (*marque aquellas medidas que su organización adopta*):

i. Plan de formación para trabajadores/as mayores

j. Incentivar el trabajo en equipos con diversidad de edades
--

10. ¿A que edad se jubilan completamente la mayoría de los/las empleados/as de su organización? _____ años

Y FINALMENTE...

Y finalmente, nos gustaría pedirle unos datos personales.

11. ¿Cuál es su cargo dentro de la organización?

- Miembro del Consejo Directivo o director/a
- Propietario/a
- Gerente
- Jefe/a de Personal/ RR.HH
- Trabajador/a del Departamento de Personal
- Administrativo/a
- Otro, especificar _____ .

12. ¿Cuál es su nivel de formación?

- Primaria
- FP1/ Certificación Profesional (ESO)
- ESO
- FP2/ Formación Profesional de Grado Medio
- Bachillerato
- FP3/ Formación Profesional de Grado Superior
- Universitaria

13. ¿Cuántos años tiene?

_____ años.

14. ¿Es usted...?

- Varón
- Mujer

¡Muchas gracias por rellenar el cuestionario!

ENCUESTA A MAYORES DE 45 AÑOS BENEFICIARIOS/AS DE LA FORMACIÓN DE ADULTOS Y DE ACCIONES FORMATIVAS PARA DESEMPLEADOS

DETALLES SOBRE SU SITUACIÓN Y ALGUNOS DATOS PERSONALES

1. ¿En qué sector operaba la organización en la que Usted desarrolló la mayor parte de su vida laboral, y durante cuanto tiempo?

SECTOR	0 / 5 años	5 / 10 años	+ de 10 años
<input type="checkbox"/> metal			
<input type="checkbox"/> construcción			
<input type="checkbox"/> conservero			
<input type="checkbox"/> otro, (especificar) _____			

2. ¿Qué tipo de actividad desarrolla?

_____.

3 ¿Con qué edad empezó Usted a trabajar?

_____ años.

4 ¿A qué edad dejó Usted de trabajar?

_____ años.

5 ¿Cómo describiría el trabajo principal que desarrollaba Usted en su puesto de trabajo?

- requería esfuerzo mental
- requería esfuerzo físico
- requería esfuerzo mental y físico
- ninguno de los dos

6 ¿Cuál es el motivo o causa principal de su inactividad?

- despido
- finalización del contrato
- prejubilación
- jubilación parcial
- baja permanente
- exención (periodo sabático)
- otros, especificar _____.

7. ¿Cuál es su nivel de formación?

- Primaria
- FP1/ Certificación Profesional (ESO)
- ESO
- FP2/ Formación Profesional de Grado Medio
- Bachillerato
- FP3/ Formación Profesional de Grado Superior
- Universitaria

8. ¿Cuál es su edad?

_____ años.

9. ¿Es usted...?

- Varón
- Mujer

MERCADO LABORAL Y TRABAJADORES MAYORES

10. El gobierno tiene una política para animar a los/as trabajadores/as mayores a permanecer en el puesto de trabajo. ¿Qué opina de la eficacia de esta política?

- es muy eficaz
- no es muy eficaz
- no es nada eficaz
- la desconozco

11. ¿Considera Usted deseable que las organizaciones empleadoras reten- gan a los y las trabajadores/as después de que cumplan 60 años y/o que les permitan seguir trabajando tras los 65?

- es muy deseable
- es deseable
- es indiferente
- es poco deseable
- es muy poco deseable

12. Algunos expertos han avisado de una posible crisis en la financiación del plan de pensiones estatal (pensión pública). El Gobierno puede asegurar de diferentes maneras el mantenimiento de ese nivel de las pensiones. Si pudiera escoger, ¿cuál de las siguientes medidas preferiría?

(Marque solamente una casilla)

incrementar la edad de jubilación	
aumentar el impuesto sobre la renta o de la seguridad social	

disminuir la prestación por desempleo	
abolir las prejubilaciones/ jubilaciones anticipadas	
relacionar prestaciones sociales con el número de hijos/as en una familia: más hijos/as, más ayudas	

APRENDIZAJE Y SERVICIOS DE FORMACIÓN PARA ADULTOS

13. ¿Cuál considera Usted que ha sido la forma de aprendizaje que ha empleado para afrontar su trabajo a lo largo de su vida profesional? (*marque aquellas que considera que se ajustan a su situación*).

- A partir de la formación reglada inicial (estudios)
- Aprendizaje personal
- Ayuda de los compañeros en el proceso de aprendizaje
- Cursos de formación interna
- Cursos de formación externa
- Otros, especificar _____ .

14. ¿Actualmente está Usted asistiendo, o lo ha hecho recientemente, a formación específica para adultos?

- Sí (*Responder a las preguntas 15 -- 18*)
- No (*Responder a las preguntas 19 -21*)

15. En caso afirmativo, ¿qué tipo de formación está recibiendo?

- Formación Profesional Ocupacional
- Formación Básica (específica para adultos)
- Otra formación para adultos. . ¿Cual? _____ .
- Formación a distancia. (Aulas Mentor u otras).
- Otros, especificar _____ .

16. ¿Qué grado de interés le suscita esta acción formativa?, ¿Y de utilidad para su posible reincorporación al mercado laboral? (*marque con una X*)

	Interés	Utilidad
Muy Alto		
Alto		
Medio		
Bajo		
Muy bajo		

17. ¿Qué dificultades y obstáculos detecta para poder acceder a este tipo de formación? (Señalar 3)

1.
2.
3.

18. ¿Qué medidas o actuaciones podrían resolver esas dificultades? (Señalar 3)

1.
2.
3.

19. En caso de negativo, ¿cuáles son los motivos para que Usted no asista a este tipo de acciones formativas? (Señalar 3)

1.
2.
3.

20. ¿Qué dificultades y obstáculos detecta en cuanto para poder acceder a este tipo de formación? (Señalar 3)

1.
2.
3.

21. ¿Qué medidas o actuaciones podrían resolver esas dificultades? (Señalar 3)

1.
2.
3.

22. ¿Considera la oferta formativa para adultos adecuada a sus necesidades?

- Sí
 No

23. ¿En que aspectos se podría mejorar la oferta y demanda formativa para adultos?

(Señalar 3)

1.
2.
3.

¡Muchas gracias por rellenar el cuestionario!

**ENCUESTA A TRABAJADORES
SOBRE EL EMPLEO DE LOS Y LAS TRABAJADORES/AS MAYORES**

**INFORMACIÓN GENERAL SOBRE ORGANIZACIÓN Y ALGUNOS
DATOS PERSONALES**

1. ¿En qué sector opera su organización? (Marque solamente una casilla)

- metal
- construcción
- conservero
- servicios

2. ¿Qué tipo de actividad desarrolla?

3. ¿Cuántas personas emplea la organización en la que Usted trabaja (a enero de 2005)?

	HOMBRES	MUJERES
Nº de trabajadores/as		

4. ¿Cuál es su nivel de formación?

- Primaria
- FP1/ Certificación Profesional (ESO)
- ESO
- FP2/ Formación Profesional de Grado Medio
- Bachillerato
- FP3/ Formación Profesional de Grado Superior
- Universitaria

5 ¿Cuál es su edad?

_____ años.

6 ¿Es usted...?

- Varón
- Mujer

7¿Cómo describiría el trabajo principal que desarrolla en su organización?

- requiere esfuerzo mental.
- requiere esfuerzo físico.
- requiere esfuerzo mental y físico.
- ninguno de los dos.

- 8 ¿Le ofrece su organización la oportunidad de jubilarse anticipadamente?
- si, ofrece un plan de jubilación anticipada
 - si, ofrece un plan de jubilación anticipada y un plan de jubilación flexible
 - si, ofrece una combinación de jubilación anticipada y pensión anticipada
 - no
 - no sabe – no contesta.

MERCADO LABORAL Y TRABAJADORES MAYORES

8. El gobierno tiene una política para animar a los/as trabajadores/as mayores a permanecer en el puesto de trabajo. ¿Qué opina de la eficacia de esta política?

- es muy eficaz
- no es muy eficaz
- no es nada eficaz
- la desconozco

9. ¿Considera Usted deseable que su organización retenga a los y las trabajadores/as después de que cumplan 60 años y/o que les permita seguir trabajando tras los 65?

- es muy deseable
- es deseable
- es indiferente
- es poco deseable
- es muy poco deseable

10. Algunos expertos han avisado de una posible crisis en la financiación del plan de pensiones estatal (pensión pública). El Gobierno puede asegurar de diferentes formas el mantenimiento de ese nivel de pensiones. Si pudiera escoger, ¿Cuál de las siguientes medidas preferiría?

(Marque solamente una casilla)

incrementar la edad de jubilación	
aumentar el impuesto sobre la renta o de la seguridad social	
disminuir la prestación por desempleo	
abolir las prejubilaciones/ jubilaciones anticipadas	
relacionar prestaciones sociales con el número de hijos/as en una familia: más hijos/as, más ayudas	

11. ¿Toma su organización alguna medida para retener a los/as empleados/as mayores? En caso afirmativo, ¿cuáles son?

- no
- si, concretamente ...

- **Reducción de cargas de trabajo. (I)**
- **Medidas de reciclaje profesional (II)**

(I) Como por ejemplo (*marque aquellas medidas que su organización adopta*):

a. Jubilación Parcial	
b. Exención de trabajar horas extras para trabajadores/as mayores	
c. La posibilidad de días libres / vacaciones extra para trabajadores/as mayores	
d. Tareas más leves para trabajadores/as mayores	
e. La adaptación de la jornada laboral	
f. Reducción de tareas y salario (descenso de categoría)	
g. Excedencia (permiso sabático)	
h. Medidas ergonómicas	

(II) Como, por ejemplo. (*marque aquellas medidas que su organización adopta*):

i. Plan de formación para trabajadores/as mayores
j. Incentivar el trabajo en equipos con diversidad de edades

12. ¿A que edad se jubilan completamente la mayoría de sus compañeros/as?

_____ años

¡Muchas gracias por rellenar el cuestionario!

ANEXO II

GUIÓN CONTENIDOS PARA LOS PANELES DE EXPERTOS

<p>a) <i>Tendencias Laborales de los trabajadores y trabajadoras adultos de la zona oriental de Cantabria.</i></p>	<p><input type="checkbox"/> ¿Qué características tiene el trabajador/a adulto de la zona oriental? (cualificación, formación, edad, circunstancias personales/familiares, sector de actividad, ...)</p> <p>¿Se puede definir un “perfil” laboral de los trabajadores de más de 45 años de la zona Oriental?</p> <p><input type="checkbox"/> A la hora de encontrar empleo o de mejorar su cualificación. ¿Cuáles son sus dificultades, carencias y necesidades?</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Que factores (institucionales, económicos, socioculturales, etc.) de contexto de la zona Oriental inciden en esas circunstancias?</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Cuales son las medidas que deben ser abordadas para mejorar dicha situación? (desglosándolas en medidas desde el ámbito público y desde el ámbito de la empresa privada).</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Quiénes deben ponerlas en marcha? y ¿Cómo?</p> <p><input type="checkbox"/> La figura del prejubilado, ¿Tiene importancia en el mercado laboral de la zona oriental?, ¿Qué rasgos presenta? (sexo, edad, sector de actividad, grupo de ocupación, problemáticas específicas,...) ¿Qué nivel de conocimiento se tiene de esta figura en la zona?, ¿Son visibles los prejubilados o no se detectan en las estadísticas de mercado laboral?</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Existen medidas específicas destinadas a este colectivo?</p>
--	--

GUIÓN CONTENIDOS PARA LOS PANELES DE EXPERTOS

<p>b) <i>“Situación y tendencias en la Formación de trabajadores y trabajadoras adultos”.</i></p>	<p><input type="checkbox"/> La oferta formativa y los recursos para trabajadores adultos de la zona oriental de Cantabria:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Se adaptan a la demanda existente?- ¿Cubren las necesidades actuales del mercado laboral?- ¿Son de fácil acceso o presentan dificultades? <p><input type="checkbox"/> De no ser así, ¿Qué ámbitos, qué tipo de necesidades, qué carencias no son cubiertas?, ¿Qué obstáculos se detectan?</p> <p><input type="checkbox"/> ¿Quién esta invirtiendo en formación de trabajadores y trabajadoras de más edad en la zona Oriental? (Sindicatos, empresas, Ayuntamientos, Gobierno de Cantabria).</p>
---	--

WORK PHASE 4

Formazione

*Le azioni di formazione
dei formatori realizzate*

INDICE

1. ASPETTI TEORICI	396
2. I GRUPPI DI APPRENDIMENTO	398
3. I PROJECT WORK.....	400
4. STRUTTURA DEL PROJECT WORK.....	402
Allegato A: Un approccio integrato per migliorare le conoscenze e le competenze dei lavoratori maturi nel mercato del lavoro in cambiamento	406
Allegato B: La valorizzazione del lavoratore adulto nel contesto organizzativo	440

1. ASPETTI TEORICI

Per coinvolgere le persone adulte all'interno di un valido e proficuo percorso formativo si rivela condizione necessaria, anche se non sufficiente, la presenza di una forte motivazione intrinseca per ciascuno di loro. Fattore imprescindibile da considerare è infatti l'interesse verso l'acquisizione di conoscenze applicative (che possano cioè essere impiegate direttamente nel contesto che le ha richieste) e da un concetto di sé già formato, elementi che delineano l'adulto maturo evidentemente caratterizzato da un proprio stile cognitivo ed un bisogno di gestire attivamente e con maggiore autonomia il proprio percorso d'apprendimento (Knowles, 1984).

Il processo di apprendimento nella vita dell'uomo è una funzione presoché naturale: le persone imparano e si migliorano quando si impegnano genuinamente nelle proprie attività quotidiane.

Questa propensione all'apprendimento è destinata poi ad ottimizzarsi e virtualizzarsi nel momento in cui l'individuo accresce il suo senso di consapevolezza rispetto alle proprie modalità di sviluppo e apprendimento attraverso l'implementazione delle proprie competenze. L'intento di ogni azione diviene allora quello di migliorare tutte le tecniche e i comportamenti utilizzati per gestire un determinato dominio di competenza, aumentando la qualità e la quantità delle strategie di apprendimento che ha a disposizione, scegliendo la più efficace in relazione alla specificità del contesto e delle situazioni.

L'apprendimento "maturo", inteso quindi come un processo attivo nel corso del quale il soggetto conoscente opera l'elaborazione dei dati provenienti dalla realtà, è una articolata funzione cognitiva attraverso la quale l'individuo acquisisce nuove conoscenze integrandole con quelle presenti nei propri schemi, evitando in tal modo l'insorgenza di contraddizioni.

Ne consegue una visione dell'individuo come elaboratore attivo degli stimoli offerti dall'ambiente, che si basa sulle capacità di elaborazione e di utilizzo di conoscenze precedenti. Questa elaborazione genera una vera e propria trasformazione degli stimoli ambientali, al punto che uno stesso stimolo può essere sottoposto ad una molteplicità di elaborazioni diverse. In tal senso si rivela fortemente esplicativo il concetto di *deutero-learning* introdotto da Bateson (1972), "l'apprendere ad apprendere": è il processo che permette all'individuo di gestire consapevolmente il proprio apprendimento, attraverso i canali della cultura (linguaggio, arte, tecnologia) che mediano il flusso degli eventi in cui l'uomo è immerso come soggetto cognitivo. Le condizioni dell'apprendere ad apprendere, in sintesi, si verificano quando avvengono reali interazioni significative tra la sfera comportamentale dell'individuo e la sua abilità ad apprendere.

Gran parte dell'apprendimento in età adulta si sviluppa all'interno di situazioni sociali in cui si interagisce con altre persone, questo comporta l'implica-

zione di naturali meccanismi di integrazione ed adattamento, ossia modifiche comportamentali che sottendono l'apprendimento.

I gruppi di appartenenza influenzano profondamente l'apprendimento che sta alla base dello sviluppo formativo dei valori, degli atteggiamenti e delle opinioni. Infatti, è soprattutto durante le attività quotidiane, in gran parte esplicate nella sfera lavorativa, che le persone creano conoscenze nuove in risposta a situazioni che si rivelano, ai nostri giorni, sempre più complesse e problematiche. In questo modo si costruiscono strategie differenti per affrontare i problemi e risolverli e si escogitano modalità di lavoro innovative grazie a nuove interpretazioni delle pratiche esistenti.

In estrema sintesi, l'apprendimento è un processo attivo (in quanto l'individuo elabora le informazioni provenienti dall'esterno costruendosi una propria visione del mondo), situato, cioè contestualizzato nelle situazioni sociali all'interno delle quali viene attivato (si apprende continuamente durante il lavoro, si apprende sotto l'influenza e influenzando la cultura di appartenenza), esperienziale (perché avviene sulla base delle richieste del mondo esterno, in particolar modo di quello professionale) e basato sulla riflessione (ossia sottintendendo la dinamica della consapevolezza di sé, principio su cui si basa l'apprendere ad apprendere).

Questa concezione dell'individuo che apprende, non solo come attore responsabile del proprio apprendimento, ma anche come soggetto appartenente ad una specifica cultura e partecipe di un determinato sistema sociale, viene sostenuta dall'approccio costruttivista (Bruner, 1990). In questa ottica non esiste la conoscenza generale, intendendo la generalità come associata a rappresentazioni astratte e decontestualizzate, infatti, nessuna rappresentazione ha significato se non è riferita ad una situazione. Se si considera l'apprendimento come pratica sociale che si sviluppa all'interno di un sistema di interazioni interpersonali e collettive, allora può essere visto come inseparabile dalle pratiche sociali. Secondo questo punto di vista non si può separare il conoscere dall'agire e l'apprendere non è un processo meramente cognitivo e individuale, bensì un'attività sociale. Il costruttivismo, quindi, parte proprio dalla visione dell'apprendimento come contestualizzato all'interno di un sistema culturale, infatti ogni individuo partecipa alla costruzione intersoggettiva del mondo, ma anche a quella del proprio sé, attraverso un processo di simbolizzazione. La cultura è il prodotto condiviso di questo processo di costruzione, ed ogni individuo che si inserisce in un nuovo contesto culturale ne viene influenzato, ma nel contempo contribuisce alla creazione stessa della cultura, che viene modificata. In tal senso Weick (1995) afferma che l'apprendimento è processo di sensemaking, cioè costruzione di significato, che non è mai portato avanti in solitudine, visto che ogni cosa fatta interiormente è influenzata dagli altri, è quindi un processo sociale e non individuale.

Un supporto importante per il soggetto che apprende, risiede dunque nel rapporto di reciproco aiuto e feedback con i colleghi di formazione e, muovendosi in questa ottica, in ambito formativo si deve promuovere la nascita e l'affer-

marsi di una varietà di relazioni, come per esempio quella fra pari, meno vincolata da fattori quali dipendenza o influenza di ruoli troppo nettamente definiti, divenendo una relazione collaborativa, dinamica, creativa, la quale si basa sulla capacità delle persone di creare un ambiente aperto di apprendimento e andare oltre i legami dovuti al loro specifico ruolo. La relazione diventa opportunità di dialogo e assume le caratteristiche di interdipendenza tra i co-learners. I colleghi, co-lavoratori si monitorizzano a vicenda e ottengono reciproci feedback condividendo esperienze (di successo o insuccesso), identificandosi l'un l'altro e influenzandosi reciprocamente per uno sviluppo personale e professionale in termini di maggiore produttività e maggior apprendimento.

Nell'ambito di tale ragionamento acquista fondamentale importanza il concetto di expertise, in base al quale la risoluzione di un particolare problema necessita di uno specifico bagaglio di conoscenza, il cui utilizzo è influenzato dal grado di esperienza dell'individuo in un suo specifico campo d'azione. Gli studi sull'expertise vengono affiancati dalle nozioni di conoscenza dichiarativa e conoscenza procedurale (Anderson, 1989). Se la conoscenza dichiarativa consiste in conoscenze possedute ed è statica, la conoscenza procedurale riguarda l'uso e l'applicabilità delle nozioni apprese ed è quindi di tipo dinamico. Un aspetto fondamentale della conoscenza esperta è dato dalla pianificazione delle soluzioni, orientata alla scelta di operazioni cognitive adeguate al compito, agli scopi, ai contesti. Per acquisire expertise, non è sufficiente la memorizzazione delle informazioni trasmesse, cioè l'acquisizione di conoscenza dichiarativa, ma anche la capacità di generalizzarle e utilizzarle in una situazione specifica, cioè di acquisire conoscenza procedurale.

Come visto sopra, la psicologia culturale, sostenendo il concetto di apprendimento situato, cioè contestualizzato in specifiche situazioni, viene a supporto di un'immagine autonoma e autodeterminata dell'adulto nel suo percorso di formazione e di sviluppo personale e professionale continuo. Chiaramente, proprio perché si tratta di adulti, l'attenzione va agli elementi del contesto lavorativo, il focus quindi si concentra verso tutte le situazioni facilitatrici per l'apprendimento, come ad esempio i team di lavoro e di progetto.

Nei team di lavoro o di progetto, le persone possono trovare o riconoscere le proprie differenze e similitudini, aiutandosi reciprocamente ad imparare, lavorando sullo stesso argomento, discutendo sulle modalità nel portare avanti i compiti, dandosi reciproci feedback sulla performance e discutendo dei progressi compiuti.

2. I GRUPPI DI APPRENDIMENTO

La concezione di apprendimento inteso come pratica sociale e situata, esperienziale e basato sulla riflessione sta alla base dell'utilizzo del gruppo come

luogo privilegiato per la definizione delle attività finalizzate all'apprendimento che coinvolge ad esempio i gruppi di progetto sempre più ottimizzati all'interno dei contesti formativi e lavorativi.

Utilizzando la logica dei gruppi di apprendimento come metodologia formativa, si è consapevoli che la struttura stessa del gruppo costituisca elemento "facilitatore" di apprendimento, che combinato con l'applicazione di modalità comunicative miste sia in grado di generare uno scambio fruttuoso di conoscenze dando luogo all'integrazione delle stesse da parte di tutti i membri.

L'apprendimento dovrebbe quindi generarsi sia dal lavoro individuale che dal lavoro che il gruppo nel suo complesso svolge della definizione dei vari obiettivi posti, ma soprattutto dalla sempre più intensa collaborazione tra i partecipanti/membri. Tale situazione di gruppo offre dunque la possibilità di ricevere e dare continuamente agli altri membri nuovi spunti di riflessione, in quanto i diversi temi, connessi all'argomento generale, letti e interpretati alla luce delle differenti esperienze individuali, forniscono di continuo nuovi stimoli e nuove idee.

Non siamo però di fronte al semplice scambio di informazioni, perché nell'apprendimento collaborativo vi è un apprendimento individuale attraverso un processo di gruppo, cioè le persone acquisiscono conoscenze, abilità o atteggiamenti nuovi attraverso l'interazione con il gruppo (Kaye, 1992). Il lavoro di gruppo, nell'attività finalizzata a produrre un lavoro comune contrassegnato da un unico obiettivo di cui tutti i membri riconoscono l'importanza e la necessità, è in grado di generare apprendimento nel momento in cui i suoi membri non si limitano a trasmettere informazioni, ad acquisire o consumare le conoscenze, ma definiscono una cultura negoziale creando la conoscenza attraverso il confronto, la discussione e la riflessione con gli altri, rendendosi conto della vastità delle posizioni possibili. Come abbiamo già detto l'apprendimento è un'attività comunitaria, è il processo per il quale si perviene a condividere la cultura. Pensare all'apprendimento come attività comunitaria e alla cultura come collettiva significa per Bruner (1993) appropriarsi delle conoscenze in una comunità di persone che, attraverso il confronto e la partecipazione, condividono il senso di appartenenza alla cultura stessa.

Nel caso particolare dei gruppi di apprendimento l'obiettivo condiviso dai membri riguarda il proprio sviluppo di competenze e conoscenze. Le condizioni ottimali per raggiungere questo scopo sono la condivisione e l'integrazione dei saperi individuali: partecipando all'attività comune i soggetti interiorizzano i concetti, li fanno propri e ne considerano i diversi aspetti grazie al confronto con gli altri membri del gruppo che affrontano l'argomento da prospettive diverse. Inoltre grazie all'integrazione degli apporti individuali si realizza una ristrutturazione condivisa dei concetti: si produce conoscenza.

Il processo di trasformazione che coinvolge i gruppi di apprendimento non consiste nella trasformazione di risorse umane e materiali in un prodotto o in

un servizio, ma nella trasformazione di se stessi. Il gruppo è nel contempo uno strumento didattico e l'oggetto dell'intervento formativo.

Gli studi dimostrano che attraverso il gruppo si promuove il raggiungimento di livelli più elevati rispetto alle condizioni di apprendimento individuale e competitivo, indipendentemente dall'età dei soggetti, dall'area dei contenuti e dal tipo di compito assegnato (Johnson D., Maruyana, Johnson R., Nelson, Skon, 1981), travalicando il semplice trasferimento di conoscenza dall'insegnante/formatore a coloro che apprendono. Gli utenti dei learning-group partecipano attivamente, permettendo distribuzione di conoscenze con gli altri membri e collaborazione per svolgere il compito comune. I gruppi di apprendimento si basano infatti su una forte interdipendenza positiva tra i membri, condizione che porta questi a collaborare tra loro per integrare le proprie conoscenze individuali e sfruttare al meglio le potenzialità del gruppo (imparare ad imparare).

Per raggiungere questa condizione è fondamentale il ruolo del "facilitatore", che deve strutturare il compito in maniera adeguata, allestire i materiali necessari all'apprendimento e predisporre le attività per supportare e accompagnare i membri verso i comportamenti sociali richiesti per lavorare al meglio. In tal modo la partecipazione all'attività comune consente ai soggetti di interiorizzare i concetti, farli propri e considerarne i diversi aspetti grazie al confronto con gli altri membri del gruppo che affrontano l'argomento da prospettive diverse.

È infine importante sottolineare come per arrivare alle condizioni che maggiormente favoriscono lo sviluppo di competenze da parte dei membri (integrazione delle proprie conoscenze e collaborazione per svolgere il compito) sia importante che vi siano coesione e fiducia tra i membri, arrivandovi attraverso un percorso evolutivo.

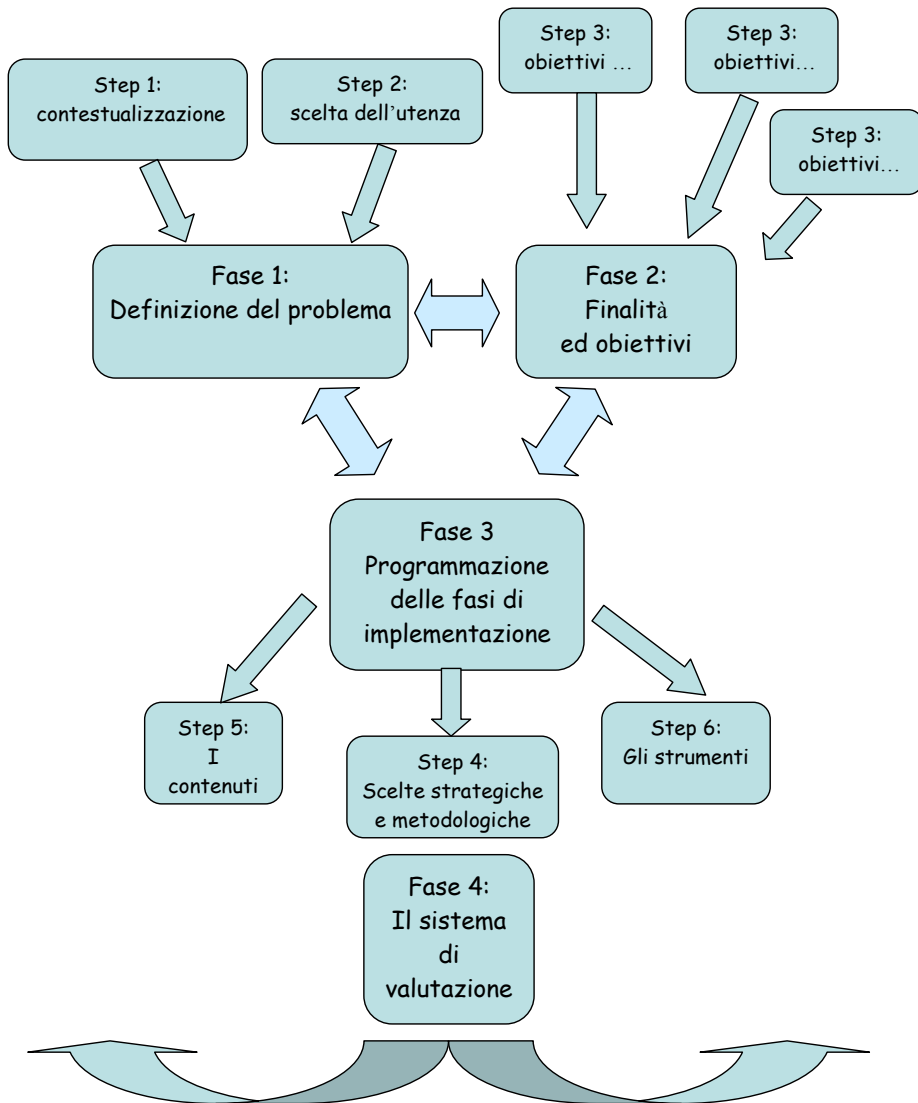
3. I PROJECT WORK

A partire da tali presupposti è stato progettato il lavoro di "Project Work (PW)" che ha rappresentato un'attività trasversale a tutte le fasi formative di questa fase progettuale (WP4). È stato progettato come lavoro collaborativo da svolgersi in piccolo gruppo con il supporto di un tutor facilitatore ed è stato l'obiettivo generale e finale dei percorsi dei gruppi di lavoro stessi e dei singoli che li hanno composti. Esso è stato pensato ed ha costituito il momento di contestualizzazione delle conoscenze, degli input e delle rielaborazioni emerse lungo tutto il percorso formativo, ed è stato sintesi delle riflessioni e del lavoro di condivisione che si sono sviluppate all'interno dei gruppi di lavoro. Ciascun project work è stato definito e si è sviluppato a partire dall'inizio della formazione, per concludersi al termine di tutte le attività con la valutazione.

I project work sono stati seguiti, in maniera prevalente, dalla figura dei tutor/facilitatori che hanno potuto gestire i tempi dei laboratori di coinvolgimento attivo previsti durante i diversi incontri seminariali (esercitazioni e lavori di gruppo), ma anche altri momenti extra stabiliti in gruppo, in base alle esigenze dal gruppo stesso. I project work sono stati affidati alla loro responsabilità, oltre che dei singoli membri dei gruppi stessi, ed hanno avuto il compito di supportare i gruppi nella stesura dei project, aiutarli nella ricerca di eventuale materiale necessario, stimolare la condivisione e riflessione intra e intergruppo, facilitare l'organizzazione sia in presenza che a distanza, condividere tra loro le attività svolte, sollecitare i docenti tematici sugli aspetti rilevanti dei project riguardante la propria area didattica, aiutarli nella redazione del diario di project. In questa attività si è voluto promuovere un processo di apprendimento incentrato sulla mobilitazione dell'esperienza individuale che, attraverso la riflessione condivisa in gruppo sugli spunti teorico applicativi riletti sulla base della propria esperienza, avesse una ricaduta diretta all'interno dell'esperienza finalizzata alla stesura del prodotto finale: il progetto formativo del project work. L'esperienza del formando ha acquisito un ruolo di primaria importanza, tentando di superare la logica unidirezionale che sottende la dicotomia 'insegnare e imparare'. Si è dunque voluto seguire un approccio induttivo che parte dall'esperienza specifica per arrivare ad una generalizzazione, chiamando in causa un ruolo maggiormente attivo di chi apprende, ed assumendo come figura di supporto non più il "docente" o il "formatore" che trasmette il sapere, bensì il "facilitatore" che facilita il processo di apprendimento ponendo domande, sfidando le idee, stimolando la riflessione e spiegando le dinamiche del processo di apprendimento (cioè insegnando come si apprende), mettendo a disposizione la propria conoscenza e supportando l'allievo nel proprio apprendimento che non è più specifico, ma coinvolge tutta la persona. I ruoli hanno quindi confini più fluidi e la relazione che si instaura è di tipo cooperativo e collaborativo, all'interno della quale entrambi partecipano nella creazione di significato. Il centro è stato quindi esteso dalla sola "disciplina" incorporando anche al processo stesso di apprendimento; non si è più voluto dare importanza solo al 'cosa' si impara, ma anche e soprattutto al 'come' si può apprendere. Il protagonista allora diventa colui che "prende", ovvero il partecipante, il membro del gruppo, che, acquisendo un ruolo attivo all'interno del processo, è capace di costruire il proprio apprendimento usufruendo delle risorse messe a disposizione dal facilitatore. Infatti l'adulto che apprende deve essere il fulcro, l'attore principale del processo; egli è un costruttore di senso e di significato e per questo motivo è risorsa del proprio e altrui apprendimento. Deve acquisire il controllo su 'cosa' e 'come' imparare, autonomia e autodirezione, condividendo così con il facilitatore la responsabilità e il controllo del processo in tutte le sue fasi.

4. STRUTTURA DEI PROJECT WORK

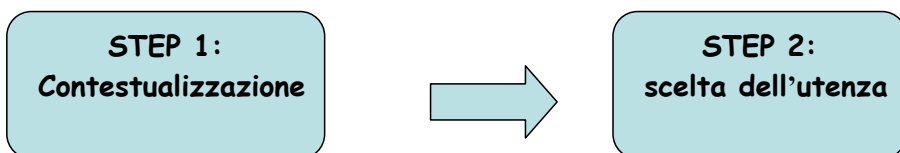
E' stato presentato ai partecipanti il presente schema e le indicazioni di seguito riportate rispetto alla struttura dei project work. Sono state previste diverse fasi ognuna caratterizzata da step intermedi.



FASE 1. DEFINIZIONE DEL PROBLEMA.

Questa prima fase del project work si riferisce ad una definizione chiara e condivisa da parte di tutto il gruppo dell'area di intervento, relativa ad un contesto specifico, oggetto di analisi. Gli **strumenti teorici** che i corsisti hanno avuto a disposizione sono stati i risultati e le riflessioni emerse nei seminari specificamente dedicati alla metodologia dell'analisi del contesto demografico e occupazionale e alla contestualizzazione economico socio istituzionale.

Gli **strumenti pratici ed operativi** sono derivati, invece, dalla riflessione di gruppo supportata dallo staff e dalla docenza. Gli elementi che sono emersi da questa prima fase hanno fatto riferimento ad un primo step di contestualizzazione dell'azione ipotizzata legata al successivo step di individuazione dell'utenza target dell'intervento stesso (step 2).



FASE 2. DETERMINAZIONE DEGLI OBIETTIVI DA RAGGIUNGERE CON L'ATTIVITÀ FORMATIVA RIVOLTA AL TARGET INDIVIDUATO.

Dopo aver individuato l'utenza sulla base dell'analisi del contesto, in questa Fase si è proceduto a delineare la finalità generale del percorso da ideare e la declinazione degli obiettivi formativi.

Gli **strumenti teorici** che i corsisti hanno avuto a disposizione sono stati i risultati e le riflessioni relative agli step precedenti e completati dagli approfondimenti relativi all'analisi del territorio sviluppata nell'esperienza del progetto "AWARE" (WP1, WP3).



Gli **strumenti pratici ed operativi** sono derivati dalla riflessione di gruppo supportata dallo staff e dalla docenza. Essi inoltre, sono stati organizzati in specifici spazi reali e virtuali ed è stata promossa l'attivazione individuale di percorsi di approfondimento su fonti documentali.

FASE 3. PROGRAMMAZIONE DELLE FASI DI IMPLEMENTAZIONE.

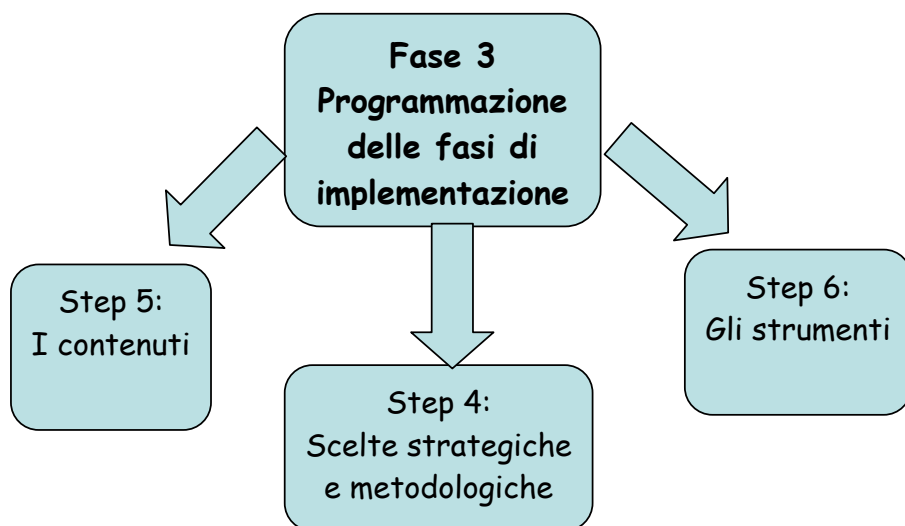
I corsisti, una volta analizzata l'area di intervento individuata in gruppo, in questo segmento del PW, si sono trovati ad affrontare l'attività di progettazione specifica per le iniziative di formazione ipotizzate in riferimento alle competenze implicite nelle finalità definite, al contesto operativo e ai bisogni di formazione ipotizzati per l'utenza individuata e la relativa realtà territoriale scelta.

Gli **strumenti teorici** che i corsisti hanno avuto a disposizione sono stati i contenuti dei seminari che hanno affrontato la tematica dell'apprendimento degli adulti e gli approfondimenti previsti ad essi collegati.

Gli **strumenti pratici ed operativi** sono derivati dalle linee guida per la progettazione di corsi per gli over 45, prodotte nella WP 2 e dalle riflessioni e rielaborazioni che i gruppi hanno operato su di esse dopo il seminario di presentazione.

Dati questi presupposti gli elementi chiave del lavoro sono stati:

- Identificare le possibili soluzioni metodologiche e valutarle in termini di efficacia rispetto a criteri quali l'impatto sull'organizzazione ed il rapporto costo benefici;
- Scegliere la soluzione o costruire una soluzione integrata che possa rispondere il più efficacemente possibile alla finalità e agli obiettivi specifici da raggiungere.

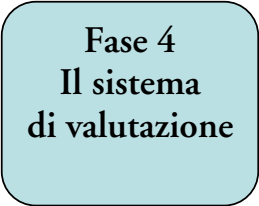


FASE 4. MONITORAGGIO E SISTEMA DI VALUTAZIONE

L'ultima fase nella costruzione individuale del project work è stata rappresentata dalla elaborazione del sistema di monitoraggio e valutazione dell'intero percorso ideato. Ogni percorso di formazione, infatti, ha la necessità di prevedere una costante rilevazione della sua efficacia.

Gli **strumenti teorici** che i corsisti hanno avuto a disposizione sono stati gli spunti proposti all'interno delle linee guida.

Gli **strumenti pratici ed operativi** sono stati l'esito dell'attivazione individuale di percorsi di approfondimento su fonti documentali e della riflessione di gruppo supportata dallo staff.



Fase 4
Il sistema
di valutazione

Di seguito vengono proposti i due lavori di Project Work maggiormente significativi, lievemente rivisitati dallo staff del Dipartimento di Scienze Cognitive e della Formazione, prodotti durante il percorso formatori al quale hanno partecipato alcuni rappresentanti (coordinatori, progettisti...) degli Enti di formazione accreditati in provincia di Trento.

Allegato A

Un approccio integrato per migliorare le conoscenze e le competenze dei lavoratori maturi nel mercato del lavoro in cambiamento

*PROJECT WORK PERCORSO FORMATORI
AREA AUTO IMPRENDITORIALITÀ (GRUPPO A)*

FASE 1 : DEFINIZIONE DEL PROBLEMA

STEP 1 - CONTESTUALIZZAZIONE

Nel delineare stato e tendenze dell'ambito lavoro, il Piano di Sviluppo Provinciale rimarca come "I principali indicatori del mercato del lavoro segnalano per la provincia di Trento una situazione, a ventunesimo secolo avviato, ancora favorevole: il tasso di occupazione della popolazione in età lavorativa si è attestato nel 2004 al 65,2% (6,7 punti percentuali in più rispetto al dato nazionale, un punto percentuale in meno rispetto al Nord-est), il tasso di disoccupazione al 3,2% (5 punti percentuali in meno rispetto all'Italia e 0,5 punti percentuali in meno rispetto al Nord-est). Tuttavia, dal 2000 in poi, si è assistito a livello provinciale ad una diminuzione del numero di occupati (-1,4% tra il 2000 e il 2003, contro un aumento del 6,7% tra il 1998 e il 2000) e un rallentamento della contrazione delle persone in cerca di lavoro (-15,5% tra il 2000 e il 2003, a fronte di un -21,1% tra il 1998 e il 2000).

Ad oggi, si può ritenere che la disoccupazione in Trentino abbia raggiunto livelli frizionali difficilmente comprimibili.

Rileva, tuttavia, una ancora limitata partecipazione femminile al mercato del lavoro provinciale che "si somma, inoltre, ad un ancor più basso tasso di occupazione dei soggetti anziani: nel 2003 il tasso di occupazione della popolazione tra i 55 e i 64 anni era pari al 28,0% in Trentino, al 29,0% nel Nord-est e al 30,3% in Italia. Un risultato molto basso, fortemente influenzato, anche qui, dall'appartenenza di genere: in provincia di Trento, erano occupati nel 2003 il 38,9% degli uomini 55-64 anni, contro il 16,9% delle donne della stessa classe d'età (le comparazioni con l'Italia e il Nord-est confermano distribuzioni per genere molto simili a quella provinciale). Non c'è, quindi, possibilità di dubbio sul fatto che il Trentino debba trovare i modi per trattenere al lavoro quote superiori di anziani di quanto oggi non faccia, così da avvicinare il tasso di occupazione almeno alla media UE-15, pari al 41,7%, se non al valore obiettivo del 50% previsto per il 2010 dal Consiglio Europeo di Lisbona. Questa

esigenza è tanto più sentita in Trentino perché le dinamiche demografiche non consentono la sostituzione delle attuali generazioni adulte da parte di quelle giovani e rischiano di rendere a breve insostenibili i costi per l'assistenza degli anziani.”

La crescita della partecipazione al mercato del lavoro della popolazione anziana è peraltro indicato come uno degli obiettivi prioritari di politica del lavoro. Si indica dunque che “al raggiungimento dell’obiettivo contribuiranno certamente le nuove norme in materia previdenziale. Per potenziare e anticipare questa crescita è tuttavia necessario adottare interventi ulteriori. In particolare, andranno innanzi tutto individuati strumenti volti a garantire la permanenza o il rientro dei lavoratori anziani nel lavoro, anche sostenendo le imprese con percentuali di forza lavoro anziana superiori alla media. In secondo luogo, deve essere mantenuta e probabilmente potenziata anche la politica di riservare alcuni lavori di interesse pubblico, finanziati dagli enti locali, a imprese che si impegnano ad occupare esclusivamente o prevalentemente la forza lavoro anziana che non è più in grado di rimanere o rientrare autonomamente nel mercato del lavoro.”

D'altra parte, nel delineare stato e tendenze dell'ambito dell'istruzione e della formazione, il PSP evidenzia che “Gli investimenti nel capitale umano costituiscono fattore strategico per lo sviluppo economico e sociale di una comunità. Una elevata qualità della formazione, oltre a garantire benefici ai singoli in termini di migliori opportunità di lavoro, di guadagno e di benessere diffuso, risulta elemento imprescindibile per il progresso complessivo di qualsiasi società. È indubbio che per far fronte alle dinamiche in continua evoluzione delle conoscenze, i processi educativi e formativi devono essere in grado, da un lato, di esprimere un'ottica unitaria, dall'altro, di offrire a tutte le persone elementi conoscitivi e competenze tali da renderle capaci di gestire consapevolmente il proprio futuro all'interno della comunità, attraverso l'individuazione di obiettivi e l'acquisizione di atteggiamenti e motivazioni tesi a stimolare l'apprendimento lungo il corso della vita.

Se questo è lo scenario di riferimento, la situazione della Provincia, anche grazie alle politiche adottate negli ultimi anni, presenta diversi punti di forza, anche se non sono da nascondere taluni aspetti di criticità.”

Sul piano delle politiche, conseguentemente, si afferma che “relativamente alla formazione nel corso della vita lavorativa (life long learning secondo l'accezione comunitaria), essa è resa necessaria dai rapidi cambiamenti delle abilità e delle competenze richieste dal mercato del lavoro e dall'esigenza di prolungare la durata della vita attiva. Una adeguata offerta di formazione nel corso dell'esistenza lavorativa contribuisce, quindi, a perseguire gli obiettivi di stabilità occupazionale e di innalzamento dei

tassi di occupazione. A tal fine, va considerata la possibilità di finanziare dei periodi sabbatici a occupati interessati a migliorare i loro livelli formativi. Si deve mirare, inoltre, a potenziare gli interventi di formazione professionale nelle loro diverse articolazioni, ma anche a impegnare maggiormente l'Università attraverso l'organizzazione di un'offerta formativa rivolta a studenti lavoratori, tramite i percorsi di laurea part time. Particolare attenzione dovrà essere inoltre dedicata agli interventi rivolti a quelle fasce a maggior rischio di obsolescenza delle qualifiche, soprattutto donne che rientrano al lavoro dopo un periodo di assenza e giovani che hanno abbandonato gli studi.”

L'analisi di contesto effettuata, quale primo step del project work, ha conservato come ambito di riferimento la dimensione provinciale, rispetto alla quale sono stati esaminati i dati disponibili più recenti, ad esito delle rilevazioni ed analisi effettuate appunto in ambito locale, senza tralasciare l'esame dei riferimenti al contesto nazionale ed internazionale

Sono stati dunque consultati e valutati, tra gli altri, per quanto qui di interesse, il “XX Rapporto sull'occupazione in Provincia di Trento” a cura dell'Osservatorio del mercato del lavoro dell'Agenzia del Lavoro e “Le previsioni occupazionali e i fabbisogni professionali per il 2005” – Progetto Excelsior, non omettendo di acquisire le preziose indicazioni offerte dagli studi prodotti nell'ambito del progetto AWARE nelle WP 1 e 3, nonché, rispetto al contesto nazionale, dall'indagine svolta nella scorsa legislatura dalla Commissione Lavoro e previdenza sociale del Senato (documento conclusivo approvato il 6 luglio 2005) sulla condizione dei lavoratori anziani – over 45 – in Italia, nelle cui conclusioni sono indicate le misure da adottare per rispondere alla difficile situazione rilevata. Il 5 giugno 2006 è stato peraltro ripresentato al Senato un disegno di legge “Norme per favorire il reinserimento dei lavoratori espulsi precocemente dal mondo del lavoro” che richiama le soluzioni indicate dall'indagine. (Legislatura 15° - Disegno di legge N. 567 SENATO DELLA REPUBBLICA d'iniziativa dei senatori ROILO, GALARDI, BATTAGLIA Giovanni, FONTANA, BODINI, CARLONI, DE SIMONE e BASSOLI COMUNICATO ALLA PRESIDENZA IL 5 GIUGNO 2006)

Preso atto che risulta da più parti condivisa la previsione che la futura struttura demografica della realtà trentina non sfuggirà ad una forte crescita delle classi d'età più avanzate, e dunque alla problematica, anche occupazionale, dei lavoratori maturi, di oltre 45 anni, si ritiene di concordare che pure nel territorio trentino i processi di fragilizzazione degli over 45 potranno essere, in futuro, di particolare rilevanza sia nei settori caratterizzati da crisi di carattere generale, sia nei settori caratterizzati da

alti tassi di innovazione, tanto di carattere tecnologico quanto di carattere organizzativo, anche a causa di una disattitudine diffusa alla formazione continua ed alla riqualificazione.

Tra i segmenti di popolazione Aged Workers over 45 (AW>45), l'attenzione in questo lavoro si è concentrata sulla condizione di rischio di coloro che occupano posizioni di medio-alto livello e che si è riscontrato, incontrino, con crescente frequenza il rischio di allontanamento dal lavoro.

Il tema dei fabbisogni – per la categoria citata, ed in generale per tutti gli AW>45 -, naturalmente conseguente alle evidenze di contesto sin qui riportate, ha impegnato il gruppo nell'individuazione di fonti che potessero fornire indicazioni specifiche. Ciò è apparso assai difficoltoso. Non si sono potuti esaminare infatti, i risultati di analisi di fabbisogno formativo rilevato con riferimento agli AW>45, bisogno probabilmente alquanto variegato all'interno di una ipotetica matrice quadridimensionale avente come variabili “contenuto di professionalità” vs. “contenuto di managerialità” vs. “anzianità nella posizione” vs. “età anagrafica”.

A maggior ragione più difficile, anzi forse soltanto stimabile, è stato considerato il grado di consapevolezza del bisogno di formazione degli stessi AW>45.

Per tale premessa, il gruppo ha ritenuto di procedere ad effettuare una ricognizione delle principali caratteristiche degli over 45 nella popolazione trentina attiva, che si è ritenuto non si discostino dalle caratteristiche più complessive (reddito disponibile, consumi etc.) rilevate dall'ISTAT e dallo stesso diffuse a dicembre 2005, nonché dai dati presentati a luglio 2006 dalla Fondazione Nord Est (NORD EST 2006 Rapporto sulla società e l'economia) con riferimento alla popolazione/famiglie dell'area geografica in questione, compendiando gli elementi tratti da tali fonti con elementi in possesso di ciascuna componente in ragione dei tratti, evincibili allo scopo, caratterizzanti l'utenza adulta delle attività da ciascuno esercitate.

- a) Pur con le differenze dovute al numero di componenti ed alla condizione professionale della persona di riferimento, i dati ISTAT sui consumi delle famiglie (2005) in Provincia di Trento, confermano la considerazione generale, che vede una ragguardevole spesa media mensile raffrontata alla media nazionale, con una scelta di consumo che vede prevalere il capitolo “abitazione”, ma anche, oltre che per alimentari, la spesa per trasporti e per l'acquisto di altri beni (pasti fuori casa, vacanze...). Con riferimento ad esempio ad una persona di circa 45 anni, che lavora, si può ritenere che la stessa abbia una famiglia, figli (in media uno) in età scolare, abitazione a garanzia di un mutuo-casa di 15-20 anni giunto a metà od oltre, due auto in famiglia, cellulare per tutti, qualche vacanza, sport amatoriale o con i figli nel fine settimana.

Tutto ciò in un quadro che, come riporta il “Rapporto sulla situazione economica e sociale del Trentino” (2005) citando la ricerca sulle condizioni di vita delle famiglie trentine, condotta nel corso del 2004 dal Servizio Statistica della P.A.T. e dall’Osservatorio permanente del sistema economico-sociale provinciale, “mostra che in Trentino le disparità economiche, che pure esistono, non sono affatto drammatiche e non stanno affatto mettendo in discussione i livelli di coesione sociale”.

La posizione sociale degli AW>45, infatti li vede ad esempio spesso soci di cooperativa/e (Cassa Rurale, Cooperativa di Consumo, Cooperativa Sociale, Cooperativa Edilizia, ...) ed impegnati nel Volontariato Sociale e nell’Associazionismo di genere diverso.

b) Sul piano della posizione rivestita nella professione, gli AW>45 di entrambi i sessi sono distribuiti nelle seguenti categorie:

1. Imprenditori, in maggior parte di piccole e piccolissime Imprese, dei Settori Primario, Secondario e Terziario.

2. Liberi Professionisti esercitanti professioni richiedenti l’iscrizione ad Albi regolati per legge: Avvocati, Notai, Medici, Farmacisti, Commercialisti, Ragionieri, Ingegneri, Architetti, Geometri, Periti Industriali, Promotori Finanziari, etc.

3. Amministratori e Procuratori di Società (di capitali o di persone), aventi ruoli operativi nelle varie possibili forme (es. gli Amministratori delegati). La tipologia comprende anche persone che sono contemporaneamente anche Dipendenti “di fascia alta” (Dirigenti, Quadri).

4. Lavoratori Autonomi, che lavorano più o meno continuativamente, a tempo pieno o parziale, come Ausiliari dell’Impresa, compresi i para-subordinati. Oltre agli Agenti di Commercio, ai Procacciatori e ad altre attività specificamente tecniche, comprendono l’intero vasto pianeta dei Consulenti (intesi come non esercitanti professioni riservate in esclusiva per legge e poggiate all’iscrizione ad Albi Professionali), che in taluni casi, per le prestazioni eseguite, paiono assimilabili anche a lavoratori dipendenti ed il cui posizionamento sarebbe dunque da ricompandersi tra quelli indicati nel successivo punto 7.

5. Lavoratori-Imprenditori facenti parte di Cooperative come Soci Lavoratori.

6. Coadiuvanti familiari dell’Imprenditore, cioè consorte e figli dell’Imprenditore che lavorano in azienda.

7. Lavoratori Dipendenti dei settori pubblico e privato. Li distingueremo ai nostri fini in base ai contenuti di competenza specialistica e competenza manageriale, caratteristiche che si riflettono sul li-

vello gerarchico della Posizione Organizzativa da essi ricoperta. Gli estremi sono il Dirigente apicale da un lato, e dall'altro l'operaio e l'impiegato aventi mansioni puramente esecutive e non qualificate. All'interno della categoria, segnaliamo i lavoratori (dipendenti, ma anche autonomi, vedasi punto 4) caratterizzati da significativi contenuti "professional", sia di Line che di Staff, sia impiegatizi che tecnici, che abbinano contenuti specialistici a mansioni e contenuti più o meno marcatamente manageriali (es. intermedi, capi, quadri, dirigenti) e quindi tendenzialmente "de-specializzati", qualunque sia il livello di rilevanza gerarchica della posizione nell'organigramma aziendale.

- c) La condizione reddituale di un $AW > 45$ beneficia di una progressione dovuta all'"anzianità" lavorativa e favorisce l'attitudine al risparmio. Un $AW > 45$ ha frequentemente già percorso (non necessariamente solo salendo) quasi tutti i gradini, compatibili con il/i ruolo/i ricoperto/i, nell'ambito dell'organigramma dell'azienda o delle aziende in cui lavora/ha lavorato, o della professione o attività esercitata.
- d) Il livello di istruzione medio degli $AW > 45$ è mediamente inferiore a quello delle generazioni successive. Questo vale sia in Italia che in Trentino, ove, peraltro, il livello di istruzione medio – seppure in un quadro evolutivo- dell'intera popolazione è inferiore alla media europea, così come inferiore è la coerenza tra gli studi effettuati e la posizione lavorativa occupata

Ad esito della ricognizione su effettuata con riguardo alle caratteristiche degli over 45, il processo di sviluppo della fase "di definizione del problema", ha successivamente evidenziato l'esigenza, da parte del gruppo, di accompagnare l'analisi della documentazione disponibile, ad un più stretto rapporto e confronto con Soggetti istituzionalmente deputati e/o coinvolti in ambito provinciale nella definizione delle strategie politiche, delle normative e degli strumenti attuativi delle stesse che abbiano a riguardo, tra l'altro il segmento degli Aged Workers over 45, anche al fine di acquisire elementi, ritenuti necessari per procedere alla conferma più ampiamente motivata della scelta definitiva dell'utenza a cui destinare l'azione ipotizzata nell'ambito della fase medesima e, non certo in subordine, per verificare preliminarmente le caratteristiche dell'ipotesi stessa per una sua effettiva fattibilità nel rispetto o addirittura in complementarietà con quanto oggi rappresenta l'offerta che taluni dei Soggetti in parola istituzionalmente definiscono e gestiscono.

Tale esigenza ha trovato riscontro nel corso di un incontro/confronto, concesso dal dott Luigi Pitton, Direttore Area Iniziative Formative dell' Agenzia del Lavoro, durante il quale sono stati raccolti:

- contributi aggiornati in termini di dati ed informazioni raccolti e gestiti dall'Agenzia del Lavoro con particolare riferimento alle caratteristiche dei lavoratori in mobilità appartenenti alle classi di età oltre 45 anni,
- dati ed analisi più complessive sulle dinamiche del Mercato del Lavoro locale,
- informazioni ed orientamenti relativi all'eventuale offerta di iniziative formative da parte di AdL nei confronti del target specifico.

Esiti incontro

Dati

Evidenziazione di una non attuale rilevanza significativa dei dati acquisibili ai Centri per l'impiego, relativamente ai dati generali di assunzione ed alle caratteristiche soggettive degli over 45.

Rilevanza ed affidabilità dei dati riguardanti quella parte di disoccupati iscritti alla lista di mobilità nazionale, aggiornata al 31.12.2005, che indicano un totale di 2423 unità delle quali 1051 over 45.

Per un crescente interesse del gruppo progressivamente emerso nel corso della fase di analisi di contesto, si sottolinea che 33 appartengono alla categoria dei dirigenti/professioni elevate e 316 alla categoria tecnici/intermedi (tra questi gli over 45 sono 25 nella prima categoria e 146 nella seconda).

Nel complesso, 494 dei dichiaranti è in possesso di un titolo di Scuola Media Superiore e 62 di laurea (tra questi gli over 45 sono 157 nella prima categoria e 15 della seconda).

	Campione	Professione		Titolo di studio	
		Dirigenti/ professioni elevate	Tecnici/ intermedi	Scuola media superiore	Laurea
Over 45	43%	76%	46%	32%	24%
Under 45	57%	24%	54%	68%	76%
	100%	100%	100%	100%	100%

I lavoratori in mobilità hanno a disposizione i servizi dei centri per l'impiego. Attualmente, nell'ambito di quanto normativamente previsto per la conservazione dei requisiti di iscrizione alle liste di mobilità, risultano occupati (e sospesi per maternità) oltre 900 soggetti. Il 33,8% sono over 45: 148 di questi appartengono alla fascia di età 45-49 e 158 sono nella fascia over 50.

Considerazioni di contesto

La "ricircuitazione" delle risorse in questione è tanto più elevata e tempestiva quanto più siano attive una solida rete di relazioni e, soprattutto, siano

possedute competenze aggiornate. La condizione di coloro i quali appaiono obsoleti per le attuali esigenze del mercato del lavoro, determina spesso un atteggiamento di sfuggevolezza e talora fa insorgere situazioni di vera e propria crisi personale.

La formazione continua è sicuramente un elemento chiave rispetto ad un approccio c.d. preventivo in relazione ai rischi di fragilizzazione degli over 45.

Con particolare riguardo alle posizioni medio alte – che proprio nel corso dell’incontro si sono confermate essere i destinatari prescelti dal gruppo di lavoro (cfr step 2) – si condivide la considerazione di come il management rappresenti una delle chiavi competitive strategiche dell’azienda. Tali figure non “debbono” invecchiare. Ne deriverebbe un costo sociale molto elevato.

I soggetti interessati risultano d’altra parte favoriti dal back-ground posseduto, a differenza di coloro che, in possesso di bassa scolarizzazione, sono spesso condizionati negativamente nell’accesso alla riqualificazione, proprio da insuccessi nel proprio percorso formativo.

Offerta formativa

Una estesa illustrazione di quanto l’Agenzia del Lavoro (AdL) ha sviluppato per l’Apprendistato, in termini di definizione delle attività delle singole figure professionali identificate e relativa offerta formativa (29 figure già completate ed altre 32 in fase di definizione) raccolta in catalogo, ha condotto alla conclusione di poter ravvisare una effettiva potenzialità di integrazione, nella logica del catalogo, delle attività/percorsi personalizzati che il gruppo di lavoro ritiene di poter definire in risposta ai fabbisogni degli over 45 che rivestono, in qualità di lavoratori dipendenti o autonomi, posizioni intermedie o elevate che necessitino di aggiornamento per garantirne la auspicabile costante occupabilità in relazione ai mutamenti delle esigenze del mercato del lavoro.

Alcune ultime indicazioni inducono a sottolineare come l’identificazione del tessuto economico locale sia connotato, in tutti i settori, da una maggioranza di medio – piccole imprese, la cui struttura direzionale e gestionale in molti casi tende ad ottimizzare energie e risorse a fianco dell’imprenditore, stimola creatività, responsabilizzazione e flessibilità in risposta a problemi nuovi ed immediati nell’area dei processi gestionali e di controllo. Per tale ragione si richiedono figure professionali in possesso di basi professionali articolate e flessibili, che racchiudano tutte le competenze a ciò necessarie.

Dal Rapporto di ricerca “Il Management made in Italy” pubblicato a fine 2004 da Fondirigenti, che ha indagato gli skill imprenditoriali e manageriali come fattore di spinta delle performance competitive, emergono quali punti

di forza del management italiano la polivalenza dei ruoli manageriali, unita ad una forte focalizzazione sulle specificità aziendali, una buona flessibilità organizzativa e buone capacità relazionali. I punti di debolezza risiedono, invece, nelle limitate capacità tecnico-professionali in aree specifiche quali finanza, logistica e risorse umane, cui si aggiungono alcune difficoltà nell'applicazione delle nuove tecnologie.

Rispetto al tema della formazione, questa viene ritenuta strategica per competere.

Per quanto evidenziato, e ad esito dell'incontro con AdL, le proposte di azioni di formazione professionale che di seguito si evidenzieranno con riferimento ai destinatari prescelti, cercheranno di rispondere alle esigenze manifestate dalle imprese ed ai bisogni dei destinatari individuati, con l'obiettivo di dare forte valore aggiunto a posizioni a dimensione trasversale, garantire lo sviluppo di professionalità complesse ed interfunzionali, perseguendo l'integrazione operativa delle diverse competenze specialistiche per attivare "professionalità di processo".

Le caratteristiche di tali professionalità divengono peraltro elementi di grande importanza per la mobilità del lavoro, considerata sia dal punto di vista di nuove opportunità per il lavoratore, sia da quello di una sua maggiore tutela reale in presenza di crisi occupazionali ed in situazione di contesto normativo dove, come è noto, sempre più verranno di fatto a ridursi le tutele formali. In tali circostanze acquisirà sempre maggior peso la professionalità spendibile, concepita come corredo non solo di conoscenze e di competenze operative specifiche, ma anche di altre qualità, come appunto la capacità di reinserimento in nuovi e diversi contesti aziendali, la propensione alla gestione flessibile, la promozione e la gestione di efficaci relazioni sociali, la capacità di recepire ed interpretare attivamente e con slancio soluzioni innovative nell'ambito del proprio ruolo. Ciò presuppone lo sviluppo e l'arricchimento di modelli culturali di tipo logico e metodologico atti a definire sistemi di comportamento coerenti con l'ambiente aziendale di riferimento.

STEP 2 – SCELTA DELL'UTENZA

Sulla base del contesto sommariamente descritto nello Step 1 – Contestualizzazione, si ritiene utile sintetizzare che un progetto di formazione rivolto agli AW>45 può risultare molto produttivo se rivolto a persone la cui "professione" (o attività lavorativa) è già caratterizzata da contenuti di specializzazione e/o managerialità non trascurabili, a condizione che il po-

tenziamento delle professionalità, specializzazioni e managerialità già possedute, o la loro creazione, abbia come fondamentale caratteristica quella di essere tassativamente di tipo EVOLUTIVO rispetto al “punto di partenza” o, più appropriatamente, rispetto alla “carriera” dell’interessato (si veda in proposito, di F. Fraccaroli – G. Sarchielli, Ed. CLUEB, “E’ tempo di lavoro?”, Capitoli 5 e 6).

Usciti da scuola o dall’Università a 16, a 19, a 24-27 anni, inseriti più o meno stabilmente in ruoli significativi nel Mondo del Lavoro e nella società civile, la “fascia medio-alta” degli AW>45 sopra descritta si trova nelle condizioni peggiori possibili rispetto ad eventuali ipotesi di (ri-)formazione che puntassero a dotarli di competenze basilariamente e profondamente diverse da quelle già acquisite (a scuola o nel lavoro) e in azienda. Perderebbero (valido o meno che sia) il know-how che posseggono, interrogandosi sul perché li si induce ad abbandonarlo; perderebbero quasi completamente il sistema di valori ai quali essi si sono fino ad allora appoggiati (v. come sopra, di Fraccaroli-Sarchielli, “E’ tempo di lavoro?”, Cap. 5-6); si sentirebbero inevitabilmente dei “rifiuti da riciclare” e perderebbero completamente la fiducia in se stessi, con quel che ne consegue sul piano psicologico. Una Formazione “ex novo” verso professionalità “NON-EVOLUTIVE” rispetto al bagaglio di partenza dell’interessato appartenente alla “fascia medio-alta” degli AW>45 deve dunque essere considerata, a nostro avviso, una strada completamente sbarrata e profondamente errata.

La strada opposta, ovvero quella del potenziamento verso professionalità “EVOLUTIVE” rispetto al bagaglio di partenza dell’interessato appartenente alla “fascia medio-alta” degli AW>45, è percorribile e presenta vantaggi notevoli su tutto il fronte di osservazione: obiettivi e contenuti di livello molto più elevato, mantenimento di gran parte del “sistema di valori” di riferimento e/o suo arricchimento con nuovi valori positivi socialmente riconosciuti, dunque anche minor discontinuità “sociale”, sostegno motivazionale evidente e diffuso. Emblematico riferimento delle nostre riflessioni, è il lavoro di Francesco Marcaletti, del Dip. Sociologia dell’Università Cattolica del Sacro Cuore *“Lavoratori maturi e autoimprenditorialità. Primi appunti per una riflessione sull’accompagnamento degli over 45 alla creazione d’impresa”*.

Il piano di riscontro dell’efficacia delle ipotesi appena espresse sarà costituito, come si evidenzierà, dalla misura dell’effettiva “fruibilità” del know-how “evoluto” da parte degli interlocutori ai quali il potenziamento prospettato degli interessati va a rivolgersi: l’azienda di provenienza, aziende del medesimo settore, aziende di settori compatibili, aziende in ristrutturazione, nuove attività d’impresa. Tale misurazione presenta indubbe difficoltà, a partire dalla parte solo “potenziale” e/o ad innesco ritardato della ipotizza-

ta fruibilità. Anche se è doveroso fermarsi ad un classico “ai posteri l’ardua sentenza”, siamo convintamente ottimisti.

Ciò premesso e considerato, **il Target** verso il quale viene strutturato il nostro Project Work è così costituito:

- ◆ Imprenditori di piccole e piccolissime Imprese, dei Settori Primario, Secondario e Terziario.
- ◆ Lavoratori Autonomi aventi contenuti professionali di effettiva specializzazione, i quali lavorino più o meno continuativamente, a tempo pieno o parziale, come Ausiliari dell’Impresa, compresi i para-subordinati. Oltre agli Agenti di Commercio, ai Procacciatori e ad altre attività specificamente tecniche, comprendono l’intero vasto pianeta dei Consulenti (intesi come non esercitanti professioni riservate in esclusiva per legge e poggiate all’iscrizione ad Albi Professionali).
- ◆ Lavoratori-Imprenditori facenti parte di Cooperative come Soci Lavoratori, purché in posizioni dai contenuti professionali di effettiva specializzazione e/o contenuti manageriali.
- ◆ Coadiuvanti familiari dell’Imprenditore, cioè consorte e figli dell’Imprenditore che lavorano in azienda, purché in posizioni aventi contenuti professionali di effettiva specializzazione e/o contenuti manageriali.
- ◆ Lavoratori Dipendenti di ogni Settore pubblico e privato dell’Economia, caratterizzati da significativi contenuti “professional”, sia di Line che di Staff, sia impiegatizi che tecnici, contenuti specialistici congiunti a mansioni e contenuti più o meno marcatamente manageriali (es. capetti, capi, quadri, dirigenti) e quindi “de-specializzanti”, qualunque sia il livello di rilevanza gerarchica della Posizione nell’Organigramma aziendale, ad eccezione dei Dirigenti di vertice.

Non rientrano invece nel Target del Project Work:

- ◆ Imprenditori di aziende di dimensioni grandi, medie e medio-piccole;
- ◆ Liberi Professionisti esercitanti professioni richiedenti l’iscrizione ad Albi regolati per legge: Avvocati, Notai, Medici, Farmacisti, Commercialisti, Ragionieri, Ingegneri, Architetti, Geometri, Periti Industriali, Promotori Finanziari, ecc.
- ◆ Amministratori, Dirigenti e Procuratori di Società (di capitali o di persone), aventi ruoli operativi di vertice nelle varie possibili forme (compresi gli Amministratori delegati).
- ◆ Coadiuvanti familiari dell’Imprenditore, cioè consorte e figli dell’Imprenditore che pur lavorando in azienda non vi coprono posizioni aventi contenuti professionali e/o manageriali.
- ◆ La parte meramente esecutiva o poco qualificata degli Impiegati, degli Operai e dei Lavoratori Autonomi.

FASE 2 : FINALITA' ED OBIETTIVI

L'intervento formativo proposto ha come fine ultimo quello di **allungare la vita lavorativa dei lavoratori "anziani"** appartenenti alla fascia medio-alta della popolazione attraverso un potenziamento del know-how individuale, a partire dal bagaglio di conoscenze del singolo, che lo renda in grado di:

- a) allontanare significativamente nel tempo il rischio di marginalizzazione o di esclusione dal Mercato del Lavoro, incrementando il proprio "valore aggiunto" potenziale in modo coerente e quindi fruibile dall'Azienda di appartenenza;
- b) aumentare la propria ricollocabilità in aziende diverse da quella di provenienza, riducendo la durata degli eventuali periodi di disoccupazione o sottoccupazione;
- c) avviare un'attività di consulenza specialistica (lavoro autonomo) a favore dell'azienda di provenienza e/o di altre aziende esistenti;
- d) applicare il proprio know-how come consulente per la nascita e/o l'entrata a regime di nuove attività d'impresa su mandato di imprenditori e/o investitori terzi, eventualmente anche assumendo ruoli di responsabilità di settore o di vertice e/o quote della proprietà.

Come si evince da quanto sopra riportato, le finalità del percorso formativo coinvolgono la sfera individuale, ma non solo.

Garantire ai lavoratori AW>45 la possibilità di potenziare la propria professionalità a partire dal background di conoscenze/esperienze personale, infatti, ha risvolti sia **sociali** che **economici**:

- ◆ da un punto di vista **sociale**, consente a coloro che sono stati espulsi dal mondo del lavoro di re-introdursi a pieno titolo senza perdere il proprio "sistema di valori" di riferimento, anzi, consentendone probabilmente un arricchimento con nuovi valori positivi socialmente riconosciuti, favorendo dunque anche continuità "sociale" e sostegno motivazionale diffuso;
- ◆ da un punto di vista **economico** l'azienda di provenienza, aziende del medesimo settore, aziende di settori compatibili, possono avere a disposizione capitale umano più professionale e competente e, allo stesso modo, viene favorita la creazione di nuove attività d'impresa.

Poste le finalità generali del percorso formativo, gli obiettivi specifici vanno considerati in relazione:

1. alla tipologia di utenza, che risulta essere variegata per professionalità specialistiche e/o manageriali acquisite, per background di esperienze e per ruoli ricoperti;
2. alla modularità del percorso formativo, è infatti impensabile, vista l'eterogeneità dell'utenza, ipotizzare un percorso unico, verrà invece sviluppata una formazione modularizzata alternata da interventi individuali (vedi Step 4 – Scelte strategiche e metodologiche);

Gli obiettivi quindi, verranno di seguito descritti in relazione alle fasi omogenee di sviluppo del percorso formativo, mentre gli obiettivi dei singoli moduli verranno specificati nella parte relativa ai contenuti.

FASE	FINALITA'	OBIETTIVI
1	Accoglienza/informazione	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Rendere i possibili partecipanti consapevoli delle necessità di formazione e ri-qualificazione ◆ Rendere chiare ai partecipanti le modalità di svolgimento del percorso formativo, sottolineandone la modularità ◆ Fornire tutte le informazioni relative a ciascuna fase del percorso ed a ciascun modulo frequentabile ◆ Raccogliere i dati personali e le preferenze iniziali
2	Consulenza orientativa	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Rendere i partecipanti in grado di comprendere le reali necessità in relazione alle competenze in entrata ◆ Far emergere le problematiche inerenti la vita lavorativa e professionale del singolo ◆ Rendere i partecipanti consapevoli delle possibilità presenti sul mercato ◆ Definire il percorso formativo adatto alle necessità individuali
3	Counseling	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Favorire una maggiore consapevolezza del proprio know-how e del suo valore, anche in rapporto alla struttura di quei segmenti del sistema economico trentino direttamente o potenzialmente interessanti ◆ Determinare consapevolmente il fabbisogno individuale emergente di formazione, e per porsi in condizioni di determinare dinamicamente ed autonomamente i propri percorsi futuri di formazione continua in un mercato in costante evoluzione
4	Erogazione contenuti specialistici	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Trasmettere e sperimentare la capacità di "lettura ed interpretazione" della Struttura Organizzativa aziendale ◆ Conoscere le Logiche, Metodi e Strumenti di Organizzazione Aziendale nel quadro di un Approccio Sistemico allo Sviluppo Organizzativo ◆ Potenziare le competenze indispensabili per un'efficace lettura del Mercato del Lavoro ◆ Arricchire il know-how specialistico individuale e la padronanza di strumenti di produttività individuale

5	Supporto alla formazione	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Riconoscere e valorizzare le risorse personali ◆ Valorizzare i risultati ottenuti ed i progressi effettuati durante l'attività formativa ◆ Definire i nuovi obiettivi raggiungibili ◆ Stesura, verifica ed implementazione del portfolio di competenze.
6	Ricerca attiva del lavoro	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Rendere in grado i partecipanti di diventare imprenditori di se stessi ◆ Incrementare ed implementare conoscenze relative alle possibilità anche in relazione alla nuova professionalità acquisita tramite il percorso formativo

FASE 3 : PROGRAMMAZIONE DELLE FASI DI IMPLEMENTAZIONE

STEP 4 – SCELTE STRATEGICHE E METODOLOGICHE

L'eterogeneità dell'utenza, diversa per condizioni socio-economiche, culturali (religione, paese di provenienza, lingua, ...), d'istruzione/formazione, occupazionali, di ruolo e di settore produttivo nell'ambito professionale, di condizione di salute, di genere e non ultimo di età, inoltre la diversa percezione di sé dei destinatari e le rispettive possibilità di sviluppo nella situazione di appartenenza o di reinserimento, non permettono la definizione di un intervento unico o, quantomeno, riconducibile ad un impianto generale lineare, direttamente conseguente ad una lettura dei fabbisogni socio-economici di un territorio anche se limitato.

L'esperienza dei partecipanti alla presente azione, le ricerche presentate dai vari relatori e le analisi condotte dal Fondo Sociale Europeo hanno evidenziato la mancanza di un sistema formativo che accomuni i vari casi e che permetta di trarre dei modelli operativi, utili alla definizione della formazione professionale specifica per gli over 45, la parte numericamente e produttivamente più significativa della popolazione.

Tutte queste condizioni sovrapposte al deterioramento progressivo delle abilità cognitive, all'aumento del rischio di obsolescenza professionale (Cfr. A. Battistelli in Seminario 1) o alla crisi del ruolo lavorativo, alla difficoltà di riorganizzare le energie cognitive, emotive e strategiche, moltiplicano i vincoli generando situazioni singolari, ovvero casi da affrontare con metodi *ad hoc*.

La scelta è pertanto quella dell'approccio ad hoc presentato nel terzo seminario (Cfr. prof. Cecconi e dott.ssa Scalise "Principi guida per la formazione degli adulti over 45"), secondo il quale non è possibile formulare un progetto valido a priori, ma è possibile, in base allo studio delle variabili e del loro valore (quantitativo e/o qualitativo), definire delle ipotesi di formazione coerenti con gli obiettivi generali e pertanto personalizzate.

La definizione di metodologie non è pertanto da intendersi nel senso specifico d'individuazione di metodologie didattiche, ma di strategie di approccio che mettano al centro l'individuo e il riconoscimento dei suoi limiti e dei suoi valori per avviare un processo di *lifelong learning*.

Nell'ottica del miglioramento continuo, secondo un processo fluido, capace di accettare le sfide del cambiamento e di supportare le persone nel perfezionamento della propria professionalità (o nel mutamento del percorso di carriera), ciascun individuo deve essere accompagnato all'acquisizione di un metodo personale di fronteggiamento, costruito attraverso il rafforzamento di competenze relazionali, trasversali e professionali, ma anche di empowerment.

La formazione per gli over 45 segnalati è quindi un processo di rinforzamento costruito con la partecipazione dei singoli utenti nella misurazione dei vincoli oggettivi e delle potenzialità di ciascuno, e nella conseguente definizione del piano formativo (assimilabile al recente piano di studi universitario). Ciascun corsista, assistito da un counselor potrà scegliere il numero ed il tipo di moduli necessari al raggiungimento dei personali obiettivi, secondo la sequenza di fasi proposta dall'intervento in oggetto. Durante la frequenza l'utente sarà aiutato nel rafforzare la motivazione e la partecipazione alle dinamiche del gruppo, infine sarà accompagnato verso lo sviluppo di strumenti utili all'autoimprenditorialità.

Lo schema di seguito esposto s'incentra sulla modularizzazione della formazione, organizzata in fasi omogenee per obiettivi e sequenza temporale. Difatti, oltre alla denominazione delle medesime fasi e l'ordinamento secondo la successione di svolgimento, propone la definizione dei soggetti formatori, le metodologie didattiche specifiche e i sistemi di valutazione dei risultati.

Anche il sistema di valutazione è inteso come momento strategico, in quanto non solo dovrà garantire l'immediata percezione dell'efficacia di ogni azione da parte degli utenti (Cfr. prof. Cecconi e dott.ssa Scalise "Principi guida per la formazione degli adulti over 45"), ma anche il costante monitoraggio da parte degli stessi formatori, per permettere il miglioramento in itinere dell'azione, l'analisi sistematica delle varie esperienze, lo studio di eventuali dinamiche e processi, infine la realizzazione di una banca dati aggiornata.

L'intervento si delinea come un sistema integrato d'informazione, formazione, supporto e orientamento, declinabile nella forma di rete di servizi, ma anche di approccio metodologico per enti specifici (per esempio per l'Agenzia del Lavoro) che si occupino di formazione continua/permanente agli adulti. Tale approccio per la complessità dell'articolazione, la spiccata personalizzazione e il coinvolgimento dell'utenza nella fase di programmazione del piano di formazione, nonché per l'incidenza dei costi organizzativi

e di attuazione necessita di un costante coordinamento e ritaratura delle progettazione esecutiva di ciascuna fase e modulo. Pertanto, oltre all'attenta e quanto mai strategica selezione dei formatori, si dovrà costituire un "comitato di progettazione" continuamente attivo e trasversale ai formatori impegnati nelle varie fasi.

Il comitato di progettazione si dovrà occupare dei rapporti con le Parti Sociali e le imprese, dovrà monitorare i fabbisogni del territorio e le tendenze che interessano il segmento di utenza individuato; dovrà validare i percorsi formativi, l'individuazione dei formatori, e le valutazioni dei processi di apprendimento e di erogazione dei servizi; inoltre dovrà promuovere e pubblicizzare l'iniziativa, mediare i rapporti tra tutte le parti (formatori, non formatori, utenti e fornitori), ottimizzare e coordinare i tempi, le strutture e gli strumenti per migliorare l'efficacia dell'intervento, l'efficienza dei collaboratori, la sicurezza e i costi.

N.B. lo schema seguente presenta alcune eccezioni per quanto concerne la sequenza delle fasi e la numerazione:

() = fase suggerita/facoltativa*

4a - 4b = la fase 4 è articolata in azioni formative e di supporto di supporto parallele	fase	formatori	indiv./ gruppo	Obiettivi	metodi/strumenti	valutazione
1	accoglienza/informazione	<ul style="list-style-type: none"> - operatori di sportello; - operatori di sportello informativo; - esperti per la valutazione dei risultati 	indiv.	<ul style="list-style-type: none"> - raccolta dati; - fornire informazioni; - iscrizioni; - appuntamenti con counselor; - trasmissione di calendari dei vari interventi; - raccolta segnalazioni; - controllo dei dati e archiviazione; - predisposizione dei dati per il comitato di progetto 	<ul style="list-style-type: none"> - interviste; - questionari e formulari cartacei, informatizzati e on-line; - presentazioni offerte; - call center; - sito web; - raccolta patti formativi e revisioni; - individuazione buone pratiche 	<ul style="list-style-type: none"> - questionari di gradimento; - questionari di autovalutazione; - numero di adesioni ai moduli e numero di iscrizioni; - numero di iscritti; - numero di formati; - accessi web
2	consulenza orientativa	- counselor	indiv.	<ul style="list-style-type: none"> - valutazione del bisogno d'aiuto (analisi dei vincoli oggettivi dell'utente e del livello di empowerment) connesso alla vita formativa e lavorativa; - valutazione delle competenze in entrata; - definizione delle priorità; - definizione del percorso formativo (scelta dei moduli, della loro sequenza, dei tempi, dell'opzione per attività suggerite) 	<ul style="list-style-type: none"> - interviste; - colloquio esplorativo; - ascolto attivo; - riformulazione dei contenuti per ridefinire in positivo, contestualizzare, amplificare i concetti, analisi transazionale; - comunicazione non verbale; - somministrazione di test 	<ul style="list-style-type: none"> - questionari di gradimento; - questionari di autovalutazione; - frequenza; - valutazione della partecipazione a cura dei formatori
3(*)	counseling	<ul style="list-style-type: none"> - psicologo esperto in counseling orientativo; - psicologo con percorso post-laurea in counseling orientativo 	indiv.	<ul style="list-style-type: none"> - individuazione dei fattori di disagio, orientamento verso cure o pratiche adeguate; - pianificazione di un percorso riabilitativo integrato agli obiettivi dell'intervento (piano formativo); - gestione dello stress 	<ul style="list-style-type: none"> - ascolto attivo; - tecniche di psicoterapia; - metodi di consulenza orientativa; - eventuale rinvio a strutture specifiche; - somministrazione di test 	<ul style="list-style-type: none"> - questionari di gradimento; - questionari di autovalutazione; - frequenza; - proseguimento del percorso formativo

4a - 4b = la fase 4 è articolata in azioni formative e di supporto parallele	fase	formatori	indiv./ gruppo	Obiettivi	metodi/strumenti	valutazione
4a	erogazione	<ul style="list-style-type: none"> - docenti; - esperti; - professionisti; - tutor; - coordinatori; - teletutoring; - mediatore culturale 	gruppo	<ul style="list-style-type: none"> - rafforzamento, aggiornamento o acquisizione di competenze relazionali; - rafforzamento, aggiornamento o acquisizione di competenze trasversali; - rafforzamento, aggiornamento o acquisizione di competenze tecniche; - rafforzamento, aggiornamento o acquisizione di competenze organizzative; - teledidattica e telelavoro 	<ul style="list-style-type: none"> - patto formativo; - metodi espositivi (lezioni frontali); - presentazioni/conferenze alter-nate a piccoli dibattiti, brevi dimostrazioni di soluzioni di casi pratici, problem-solving); - metodi direttivi/istruttivi (brainstorming, task analysis, giochi di ruolo, affiancamento...); - metodi di scoperta (business game, simulazioni d'impresa, gruppo d'istruzione, peer education, buone pratiche, tecnologie didattiche multimediali, TIC per l'apprendimento a distanza con metodi di autoapprendimento, classe virtuale e apprendimento collaborativo); - strumenti informatici sincroni e asincroni; - materiali didattici cartacei; - materiali didattici multimediali 	<ul style="list-style-type: none"> - frequenza; - valutazioni sul conseguimento degli obiettivi didattici (tramite verifiche) e sulla partecipazione a cura dei formatori o dei teletutoring; - questionari di gradimento; - questionari di autovalutazione; - tenuta del patto formativo; - certificazioni, abilitazioni e patentini specifici, conseguiti in base alla frequenza e alla valutazione positiva, previsti per alcuni percorsi (ECDL, PET, KET, primo soccorso,...); - feed-back

	fase	formatori	indiv./ gruppo	Obiettivi	metodi/strumenti	valutazione
4a - 4b = la fase 4 è articolata in azioni formative e di supporto parallele				<ul style="list-style-type: none"> - autoriconoscimento e valorizzazione dell'insieme di risorse personali; - recupero motivazionale (valorizzazione dei progressi e dei risultati, valorizzazione del miglioramento degli esiti nelle situazioni di collaborazione); - definizione di nuovi obiettivi e della relativa tempistica; - gestione dello stress 	<ul style="list-style-type: none"> - colloquio esplorativo; - brainstorming; - giochi di ruoli; - analisi e dibattito sui questionari di gradimento e di autovalutazione; - discussione sugli effetti del trasferimento e della ricaduta del proprio percorso nell'ambiente lavorativo/relazionale; - pensiero laterale; - metodo Feuerstein (LPDA e PAS); - laboratorio di apprendimento 	<ul style="list-style-type: none"> - questionari di gradimento; - questionari di autovalutazione; - valutazione sulla partecipazione a cura dei formatori; - frequenza
4b	supporto formativo	- counselor; - tutor	gruppo		<ul style="list-style-type: none"> - esposizione della sintesi degli elementi conoscitivi emersi nello svolgimento; - sottolineatura di eventuali dissonanze; - raccolta di documentazione attraverso banche dati; - aggiornamento e scrittura del bilancio delle competenze in forma di portfolio (in alternativa aggiornamento di portfolio precedente); - materiale didattico ed esempi 	<ul style="list-style-type: none"> - questionari di autovalutazione; - valutazioni da cura dei formatori; - frequenza; - certificazione/accreditamento delle competenze, presso enti competenti
5	portfolio	- counselor	indiv./ gruppo	<ul style="list-style-type: none"> - stesura e verifica del portfolio; - implementazione di portfolio 		

<p>4a - 4b = la fase 4 è articolata in azioni formative e di supporto parallele</p>	<p>fase</p>	<p>formatori</p>	<p>indiv./ gruppo</p>	<p>Obiettivi</p>	<p>metodi/strumenti</p>	<p>valutazione</p>
<p>6*</p>	<p>ricerca attiva del lavoro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - counselor; - esperti nella selezione del personale; - esperti del lavoro 	<p>gruppo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - preparazione della campagna di marketing; - informazione su norme che riguardano il lavoratore e le tipologie contratto/incarico di lavoro 	<ul style="list-style-type: none"> - guida alla stesura del curriculum; - simulazione di colloqui; - analisi e assistenza per la realizzazione di inserzioni, di auto-candidature,...; - assistenza durante l'attivazione sul campo tramite colloqui e simulazioni; - materiale didattico ed esempi 	<ul style="list-style-type: none"> - questionari di autovalutazione; - valutazioni dei formatori; - frequenza; - valutazioni sulle quantità di inserimenti, reinserimenti e riqualificazioni professionali a breve-medio termine, coerenti con i percorsi formativi

STEP 5 – I CONTENUTI

Lo schema seguente, per quanto descritto precedentemente, ha il solo scopo descrittivo delle fasi e dei moduli e non rappresenta l'esatto ordine cronologico di realizzazione degli stessi. Il calendario del corso, in particolar modo per ciò che riguarda l'erogazione dei contenuti specialistici, è suscettibile di variazioni a seconda delle necessità di apprendimento del singolo. Considerando la complessità del progetto in relazione agli obiettivi da raggiungere, tenendo presente che sarà indispensabile consolidare l'acquisizione delle conoscenze relative agli argomenti trattati prima di procedere all'elaborazione/applicazione delle stesse, nel percorso saranno previsti dei momenti d'interruzione dell'attività per consentire ai partecipanti di riallinearsi usufruendo di eventuali interventi aggiuntivi.

Si vuole inoltre ricordare che, precedentemente all'avvio dell'attività formativa vera e propria sarà attivata la fase di **Accoglienza/Informazione**, non quantificabile in termini temporali. In questa fase preliminare, infatti, a ciascuna persona interessata verranno fornite le informazioni necessarie per l'eventuale partecipazione al percorso (modalità di accesso alla formazione; tempi, contenuti e luoghi della formazione stessa).

Segue una schematica rappresentazione della strutturazione dei moduli per i quali si riporta una versione ridotta a scopo di sintesi e si rimanda alla lettura integrale del progetto per una visione più completa delle aree di competenza e dei relativi contenuti individuati dal gruppo di progetto.

Fase 1 ORIENTAMENTO E COUNSELING		
Modulo	Ore	Contenuti
1. Consulenza Orientativa	4	Attraverso un'analisi del reale bisogno formativo della persona, in relazione alla vita lavorativa e successivamente ad un'analisi delle competenze in entrata, verrà definito nello specifico il percorso formativo individuale. (scelta dei moduli a contenuto specifico)
2. Counseling	4	I contenuti di questo modulo, svolto a livello individuale, verteranno sull'individuazione dei fattori di disagio, al fine di poter pianificare un percorso "riabilitativo" integrato agli obiettivi della formazione e gestire le situazioni di stress

Fase 2 EROGAZIONE DI CONTENUTI SPECIALISTICI		
Modulo	Ore	Contenuti
3. Strumenti di Produttività Individuale (Hardware e Software)	40	<p>L'insegnamento intende presentare i fondamenti dell'informatica con lo scopo di fornire conoscenze e i strumenti per permettere una corretta valutazione delle possibilità applicative degli elaboratori elettronici. Ci si propone inoltre di fare acquisire competenze nell'uso degli elaboratori attraverso l'impiego di strumenti informatici. L'insegnamento sarà articolato in due parti, organizzate in unità teoriche e in attività progettuali di laboratorio. Nella prima parte saranno illustrati i fondamenti dell'informatica da un punto di vista di un utilizzatore delle tecnologie informatiche, e nella seconda parte saranno illustrati i principali strumenti software di produttività personale. Gli argomenti affrontati durante la prima parte dell'insegnamento saranno: i principi teorici dell'elaborazione, la struttura di un elaboratore, l'architettura di un PC, il software di base e i sistemi operativi, Internet e una introduzione al linguaggio HTML.</p> <p>Gli argomenti affrontati durante la seconda parte dell'insegnamento saranno: uso del computer a livello individuale e realizzazione di documenti elettronici strutturati (testi, fogli di calcolo, presentazioni) con strumenti di produttività personale. A questo proposito verranno messe a disposizione delle esercitazioni pratiche in autoapprendimento nel Laboratorio di Informatica su strumenti di produttività individuale e su nozioni base per la navigazione e la ricerca di informazioni via Web, secondo quanto previsto nel syllabo della Patente Europea del Computer (ECDL).</p>
4. Utilizzi di Internet ed E-Mail per Professional, Manager e Consulenti	20	<p><i>E-mail</i> Email - L'email privata - Lo standard ASCII - l'email come cartolina - Lo scambio di email tra server - Email e riservatezza - La riservatezza dell'email e i rapporti con i clienti - La spedizione non voluta dell'email causa virus L'email in chiaro o crittografata - Firma elettronica - firma scannerizzata - Algoritmo di crittografia - Firmare - nascondere il contenuto di un documento - Crittografia simmetrica - Crittografia asimmetrica: chiave privata e chiave pubblica - Come diffondere le chiavi pubbliche Certificatori - gestione - sospensione - revoca chiavi Crittografare l'email in pratica - Gli intermediari in internet nelle patologie dei rapporti - Normativa italiana e di fonte europea in materia di firma digitale - Il valore dell'email crittografata anche con pgp tra privati - Il pgp - software gratuito di crittografia - L'email 'pubblica' L'email pubblica in antagonismo all'email privata - L'email per fini aziendali, nella comunicazione con clienti e fornitori - Le normative applicabili - Statuto dei lavoratori - Controllo del datore - Segretezza - La qualificazione giuridica nella pratica: quale regime giuridiche verterà applicato dal magistrato ? - La scelta del contesto - Mailing list e Newsletter: due cose diverse Regime giuridico applicabile nelle newsletter - Le cache dei motori di ricerca - Gli archivi dei giornali - la pubblicazione di sentenze di condanna - Mailing list: Netiquette - Flame - L'autoregolamentazione tecnica come strumento di gestione del buon andamento della rete I newsgroups - Soluzioni tecniche e diverso regime applicabile - Gli archivi on line di messaggi</p>

<p>5. Organizzazione Aziendale</p>	<p>24</p>	<p>Attraverso questo modulo si intende fornire ai partecipanti una serie di competenze/conoscenze necessarie per immergersi-re-immersersi nel mercato del lavoro così come si presenta oggi.</p> <p>Per questo motivo verranno trattati i seguenti argomenti relativi all'organizzazione aziendale:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Le organizzazioni come sistemi ◆ Le logiche e le variabili organizzative ◆ Configurazione organizzativa ◆ Le cinque componenti base di un'organizzazione ◆ Le dimensioni della progettazione organizzativa ◆ Strategia, progettazione organizzativa ed efficacia ◆ Il ruolo del top management nell'indirizzo strategico, nella progettazione e nel conseguimento dei risultati ◆ Il fine organizzativo ◆ Importanza degli obiettivi ◆ Strategie organizzative e progettazione organizzativa ◆ Come le strategie influiscono sui fattori contingenti ◆ Progettazione organizzativa ◆ Struttura organizzativa ◆ Efficacia organizzativa ◆ L'organigramma aziendale ◆ L'ambiente esterno ◆ I rapporti tra le organizzazioni ◆ Network collaborativo ◆ Cambiamenti nelle caratteristiche delle relazioni interorganizzative ◆ Learning Organization ◆ Competizione globale ◆ Turbolenza organizzativa ◆ E-commerce ◆ Ruolo del Knowledge Management ◆ Condivisione delle informazioni nelle organizzazioni e tra le organizzazioni. ◆ Nuove tecniche di produzione/distribuzione ◆ Nuove figure professionali (ad es es: chief information officer, chief knowledge officer, direttore del knowledge management, chief learning officer) ◆ Attenzione all'etica e alla responsabilità sociale ◆ Gestire la conoscenza ◆ Adozione di codici etici e di autodisciplina ◆ Politiche e strutture che incentivano un comportamento etico ◆ Azioni di volontariato
------------------------------------	-----------	---

<p>6. Elementi del nuovo Diritto Societario e di Diritto Fallimentare; responsabilità penali e civili di Amministratori, Dirigenti, Capi e Preposti, Procuratori, Sindaci e Revisori dei conti</p>	<p>14</p>	<p>Il Decreto Legislativo 17 gennaio 2003, n. 6 [e successive modificazioni e integrazioni] ha introdotto numerose novità che toccano i principali momenti della vita delle società, tra cui: costituzione, gestione, modificazioni dell'atto costitutivo, trasferimento dei titoli partecipativi, operazioni straordinarie, recesso dalla partecipazione sociale. L'ampiezza dell'autonomia statutaria sancita dal codice civile conduce alla coesistenza di aziende che si presentano al soggetto finanziatore con caratteristiche organizzative, contrattuali e finanziarie nuove e diversificate.</p> <p>LA DISCIPLINA DELLA S.P.A. - 4 ore</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ La costituzione della S.p.A. e disciplina della S.p.A. con unico socio ◆ La disciplina e le caratteristiche di azioni e di altri strumenti finanziari ◆ Le obbligazioni e i patrimoni destinati ◆ Le caratteristiche principali dei modelli di amministrazione e controllo ◆ La disciplina del recesso e delle operazioni sul capitale <p>LA DISCIPLINA DI S.R.L. E COOPERATIVE - 2 ore</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ La disciplina dell'atto costitutivo e delle sue modificazioni ◆ La gestione societaria e i controlli ◆ Le norme sui poteri dei soci e degli amministratori ◆ Il recesso del socio ◆ Le caratteristiche dei titoli partecipativi e degli strumenti finanziari <p>LE DISPOSIZIONI COMUNI - 2 ore</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ La disciplina dello scioglimento e della conseguente fase di liquidazione ◆ La disciplina delle operazioni di trasformazione, fusione e scissione ◆ La disciplina dei gruppi societari <p>LA NUOVA DISCIPLINA DELLE RESPONSABILITÀ NELLE SOCIETÀ DI CAPITALI – 4 ore</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ La responsabilità degli amministratori di S.p.A. ◆ L'azione sociale di responsabilità promossa dalla minoranza ◆ La responsabilità degli amministratori di S.r.l. ◆ La responsabilità per direzione e coordinamento nei "Gruppi" societari ◆ La responsabilità del socio non amministratore nelle S.r.l. <p>NUOVO DIRITTO SOCIETARIO E PROSPETTIVE DI RIFORMA DELLA LEGGE FALLIMENTARE – 2 ore</p>
--	-----------	--

<p>7. Elementi di Diritto del Lavoro, nuove forme contrattuali del rapporto di lavoro</p>	<p>16</p>	<p>Il decreto legislativo 276/2003, conosciuto come legge Biagi, ha introdotto importanti cambiamenti nel diritto del lavoro, volti ad aumentare la flessibilità del mercato ed a ridurre la disoccupazione. In particolare sono previsti nuovi tipi di contratto per favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro e aumentare così l'occupazione. Il modulo in oggetto vuole fare chiarezza su tali nuove forme contrattuali, tra le quali:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Job on call (lavoro a chiamata o intermittente) ◆ Job sharing (lavoro ripartito) ◆ Staff leasing (lavoro in affitto o somministrazione a tempo indeterminato) ◆ Il Lavoro Accessorio ◆ Il Contratto di inserimento ◆ Apprendistato ◆ Contratto di Formazione professionale ◆ Tempo determinato ◆ Lavoro Interinale ◆ Part Time ◆ Collaborazioni ◆ Lavoro a domicilio ◆ Stage/Tirocinio <p>Oltre a fornire una serie di conoscenze professionalmente spendibili, attraverso questo modulo sarà possibile per i partecipanti conoscere le forme contrattuali che potrebbero essere maggiormente vantaggiose (per loro stessi o per l'azienda) per un possibile inserimento in azienda.</p>
---	-----------	--

<p>8. Aspetti giuridici dell'attività di amministrazione rapporto impresa – consulente</p>	<p>20</p>	<p>GESTIONE DELLE RELAZIONI DI CONSULENZA – 2 ore Ormai è sempre più importante riuscire a fornire un servizio di qualità soddisfacendo, se non addirittura superando, le aspettative dei clienti e dei committenti. A tal fine bisogna avviare un monitoraggio continuo per verificare le percezioni dei clienti sulla qualità della performance, individuare le eventuali cause delle carenze di quest'ultimo e attuare le iniziative adeguate per migliorarlo, in forte autonomia, spesso contando sulla propria discrezionalità. Il modulo si propone di sostenere:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ il riconoscimento del concetto di “cliente” e di “committente”, con tutte le sovrapposizioni, le distanze fittizie e reali, le ibridazioni implicite; ◆ la lettura del funzionamento di qualsiasi “organizzazione”, in relazione alla soddisfazione dei suoi clienti. <p>CONTRATTI DI LAVORO E TRATTATIVE CONTRATTUALI – 6 ore Sempre più gli imprenditori, e le aziende in generale, sono chiamati a fronteggiare le dinamiche della flessibilità, sia interne, sia esterne al contesto organizzativo. Le modalità di utilizzo delle forme contrattuali, ma anche e soprattutto la tutela del lavoratore viene messa al centro delle scelte della relazione tra azienda e lavoratore. Comprendere le specificità e le politiche aziendali, nonché territoriali, i diversi contratti utilizzabili e in generale la disciplina del mercato del lavoro diviene una responsabilità sempre più forte nella dimensione gestionale dell'azienda. Sono dimensioni di approfondimento del modulo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ le fonti del diritto del lavoro interne, internazionali e comunitarie; ◆ l'autonomia, la subordinazione e la parasubordinazione; ◆ la riforma Biagi e i nuovi contratti; ◆ le procedure di assunzione; la formazione del contratto di lavoro; i requisiti di forma; ◆ la retribuzione e previdenza integrativa; ◆ la cessazione del rapporto: licenziamenti individuali e collettivi, dimissioni; ◆ la contrattazione collettiva: origini e tipologia; ◆ contratto collettivo aziendale e rapporti fra i contratti collettivi di diverso livello; ◆ il rapporto tra la contrattazione collettiva e la legge. <p>AMMINISTRAZIONE SOCIETARIA – 12 ore Occuparsi di consulenza d'impresa implica fare i conti con la dimensione strategico-operativa dell'azienda, preoccupandosi di sviluppare azioni che nascano dalla valutazione di specifiche condizioni aziendali, di specifiche risorse e assetti economico-finanziari-societari. Ai fini dell'efficacia consulenziale il modulo si propone di toccare le seguenti aree tematiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ le società di persone, le società di capitali, le società cooperative; ◆ i contratti commerciali, i contratti bancari, il contratto di assicurazione; ◆ la gestione dell'impresa: struttura e competenze dell'organo amministrativo, funzionamento dell'organo assembleare; ◆ il controllo amministrativo e contabile; ◆ le nozioni di bilancio; ◆ gli aspetti e adempimenti fiscali della gestione d'impresa; ◆ la crisi dell'impresa: la gestione della crisi e le procedure concorsuali, il fallimento e la liquidazione, la liquidazione coatta-amministrativa, la gestione extragiudiziale della crisi
--	-----------	--

<p>11. I Flussi finanziari e la gestione finanziaria</p>	<p>32</p>	<p>Introduzione alla gestione finanziaria Processo di gestione finanziaria Vantaggi della gestione finanziaria Visibilità dei costi Pianificazione ed ottimizzazione Recupero dei costi Rapporti con altri processi Contabilità dei costi Valutazione degli investimenti La nozione di “flusso”, “fonte”, “impiego” e “liquidità” La costruzione del prospetto delle “fonti” e degli “impieghi” Le rettifiche da apportare ai valori grezzi (contabili, nominali, compensativi) per far emergere i flussi finanziari effettivi L'analisi dei flussi finanziari Confronto fra flussi di reddito/finanziari ottenibili dalla combinazione produttiva e il costo degli investimenti Opportunità di investimento e di riallocazione delle risorse presenti sul mercato Analisi dei flussi finanziari complessivi: ◆ flusso finanziario operativo ◆ flusso gestione degli investimenti ◆ flusso gestione dei finanziamenti entità e quantità delle risorse finanziarie generate e qualità dei flussi prodotte Il valore di una strategia di risanamento Gli strumenti operativi: Il rendiconto finanziario Il Rendiconto finanziario in base alle indicazioni espresse dai principi contabili nazionali ed internazionali (IAS 7) La costruzione dei rendiconti finanziari Rendiconto finanziario a struttura scalare nella modalità diretta: ◆ flussi finanziari della gestione operativa ◆ flusso finanziario della gestione di investimenti non operativi ◆ flusso finanziario della gestione finanziaria ◆ flusso finanziario della gestione straordinaria ◆ flusso finanziario della gestione tributaria ◆ variazione netta delle disponibilità liquide ed equivalenti ◆ disponibilità liquide ed equivalenti all'inizio dell'esercizio ◆ disponibilità liquide ed equivalenti alla fine dell'esercizio Le entrate e le uscite monetarie: ◆ area operativa ◆ investimenti ◆ area extra operativa ◆ area finanziaria ◆ patrimonio netto Basilea 2</p>
--	-----------	---

12. Controllo di gestione	24	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Cos'è il controllo di gestione: la sua funzione e la sua utilità in un'impresa ◆ Il Processo di pianificazione e controllo aziendale: come vengono trattate le informazioni per supportare le decisioni ◆ La pianificazione strategica, il controllo direzionale e il controllo operativo: tre processi che, se correttamente integrati, garantiscono il successo del controllo in azienda ◆ La Relazione tra processi di pianificazione e controllo e struttura organizzativa: l'importanza della funzione amministrativa ◆ Cos'è e come funziona la circolarità del processo di P&C ◆ Come conciliare il controllo di Gestione e le esigenze organizzative ◆ Cos'è e come funziona il modello di Amigoni: una corretta metodologia di applicazione ◆ L'articolazione del sistema: un esempio pratico per un'applicazione corretta ◆ I Sistemi di pianificazione e controllo della gestione: come si attuano e quali sono i risultati ◆ Il Sistema di budget: cos'è, come si applica e quale deve essere il suo ruolo in azienda ◆ I tre stadi di sviluppo di una cultura di budget ◆ Le funzioni e le parti del budget aziendale ◆ Le Fasi fondamentali di formulazione del budget: uno schema logico su come operare ◆ Quali sono le cause di variazioni tra programma e risultato effettivo ◆ Perché e a cosa serve conoscere i costi ◆ Come classificare correttamente i costi ◆ Come identificare e calcolare correttamente i Costi fissi e i costi variabili ◆ Come calcolare il Break-even point: l'importanza di conoscere il volume minimo di vendita per creare profitto ◆ Come identificare e calcolare correttamente i Costi diretti e i costi indiretti ◆ Come identificare e calcolare correttamente i Costi specifici e i costi comuni ◆ Configurare i costi specifici e i costi comuni in funzione di differenti oggetti di calcolo ◆ Cos'è e come funziona la contabilità analitica: l'importanza di conoscere i costi per destinazione ◆ Il flusso logico: l'orientamento ai Centri di Costo ◆ Il centro di costo: cos'è e a cosa serve ◆ Aspetti organizzativi e tecniche di misurazione dei centri di costo ◆ Come calcolare il costo di prodotto ◆ Il Direct costing o metodo del costo variabile ◆ Il Direct costing evoluto o metodo del costo specifico ◆ Il full costing o metodo del costo pieno ◆ Il full costing a base multipla ◆ Il full costing secondo criteri commerciali ◆ L'importanza di conoscere le diverse metodologie di calcolo dei costi di prodotto e adottare la più pertinente alla propria realtà aziendale ◆ La struttura degli oggetti di calcolo: capire cosa si vuol misurare ◆ Il sistema di Co.An.: le fasi funzionali necessarie ad una corretta gestione dei costi per destinazione ◆ La Fase 1: l'Allocazione ◆ La Fase 2: il Ribaltamento ◆ La Fase 3: l'Imputazione ◆ Le componenti di reddito specifiche di ogni oggetto: l'importanza di una loro corretta valorizzazione ◆ Il Conto Economico azienda ◆ I Conti economici per oggetti di calcolo: la conseguente possibilità di sapere dove si crea reddito in azienda e dove invece lo si distrugge. ◆ Il sistema di reporting: cos'è, che scopi ha e come si raggiungono gli obiettivi ◆ I Principi base del sistema di reporting, utili ad un efficace ed efficiente sistema di raccolta delle informazioni ◆ Caratteristiche e Livelli di un sistema di reporting ◆ Esempi di report
---------------------------	----	--

<p>13. Project Management</p>	<p>24</p>	<p>Definizione di progetto Il PianoDi Progetto. I parametri di progetto</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Qualità ◆ Costo ◆ Tempi ◆ Rischi <p>Gli step del progetto I processi di gestione di un progetto Il Management Il Project management Gli stakeholder del progetto Organizzazione per “funzioni” e per “progetti” La tecnica del “Project management”</p> <p>Le azioni di base del ProjectManagement:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ la pianificazione, ◆ la direzione, ◆ il controllo. <p>Le aree del Project management:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Campo d’azione (scope) ◆ Tempi (time) ◆ Costi (cost) ◆ Qualità (quality) ◆ Risorse umane (human resource) ◆ Comunicazioni (communication) ◆ Rischi (risk) ◆ Approvvigionamento (procurement) ◆ Integrazione (integration) <p>I processi di gestione del progetto:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ processi di avvio; ◆ processi di pianificazione; ◆ processi di esecuzione; ◆ processi di controllo; ◆ processi di chiusura. <p>Esercitazioni pratiche Gestione delle situazioni multi-progetto.</p>
-------------------------------	-----------	---

Fase 2 SUPPORTO IN FORMAZIONE		
Modulo	Ore	Contenuti
15. Supporto in formazione	16	Tale modulo, svolto in gruppo, verrà attivato per coloro che, durante le fasi formative di apprendimento di conoscenze specialistiche (Fase 2) necessitano di un ulteriore supporto al fine di: <ul style="list-style-type: none"> ◆ Riconoscere e valorizzare le risorse personali; ◆ Valorizzare i risultati ottenuti ed i progressi effettuati durante l'attività formativa; ◆ Definire i nuovi obiettivi raggiungibili; Sarà, inoltre, possibile stilare, verificare ed implementare ,alla luce delle nuove conoscenze/competenze acquisite, il porfoglio di competenze individuale.
16. Porfoglio	4	Questo modulo, parallelo all'attività formativa di acquisizione delle conoscenze specialistiche, potrà essere svolto sia individualmente (preferibile) sia in piccoli gruppi omogenei e consentirà di stilare, verificare ed implementare ,alla luce delle nuove conoscenze/competenze acquisite, il porfoglio di competenze individuale.

Fase 3. RICERCA ATTIVA DEL LAVORO		
Modulo	Ore	Contenuti
17. Ricerca attiva del lavoro	12	Il modulo svolto in gruppo è previsto al termine delle attività formative vere e proprie al fine di: <ul style="list-style-type: none"> ◆ guidare alla stesura del curriculum; ◆ simulare dei colloqui ◆ fornire analisi e assistenza per la realizzazione di inserzioni, di auto-candidature Verranno quindi implementati gli strumenti per l'autoimprenditorialità preparando la campagna di marketing individuale. Inoltre, per chi non avesse svolto il modulo relativo verranno date tutte le informazioni inerenti le norme che riguardano il lavoratore e le tipologie contratto/incarico di lavoro

STEP 6 – GLI STRUMENTI

La definizione di strumenti per l'attuazione d'interventi dedicati a over 45, ovvero di metodologie didattiche in senso stretto, afferisce ad un vasto panorama di sperimentazioni e teorizzazioni dell'apprendimento che sostanzialmente non esclude nessuna soluzione e non privilegia modelli specifici per gli adulti.

Ciò che guida il progettista e il formatore nell'individuazione delle possibili metodologie è il confronto e la valutazione costante delle implicazioni per l'apprendimento degli adulti e delle implicazioni per i docenti, con le caratteristiche dei discenti in merito al concetto di sé, all'esperienza, alla disponibilità ad apprendere e alla prospettiva temporale centrata sui problemi (Cfr. M. Knolwes, "Quando l'adulto impara", Franco Angeli, Milano, 1996, pag. 216, 217).

La maturità dei soggetti si esprime, infatti, nella capacità di essere autonomi, di definirsi attraverso le proprie esperienze di vita e di lavoro e attraverso i ruoli in esse assunti, per cui ogni apprendimento non viene proiettato nel futuro, ma deve essere immediatamente spendibile nella soluzione di problemi contingenti.

Questa percezione di sé e della propria evoluzione non può scontrarsi con modalità di funzionamento precostituite e applicazioni metodologiche costrittive e rigide, bensì deve sviluppare l'intenzionalità dell'apprendimento come momento di miglioramento delle performance, in un processo di sviluppo non sempre previsto e controllato, ma pur sempre condiviso con l'utente-adulto ed estremamente concreto.

L'eventuale perdita della capacità di apprendimento per gli over 45 può essere rafforzato dalla gratificazione che suscita la percezione di padroneggiare ciò che si deve apprendere e l'apprezzamento di chi supporta l'apprendimento. Il ruolo dei docenti, degli esperti, dei tutor, dei counselor, ecc. si carica, pertanto, della valenza di sostegno/strumento dell'apprendimento adulto, richiedendo un'attenta selezione dei formatori non solo in base a titoli o competenze tecniche, ma anche in base ad abilità comunicative e capacità di relazione e all'età in funzione del tipo di utenza.

Il formatore per calibrare l'uso di strumenti didattici e realizzare un proficuo setting di apprendimento deve:

- conoscere le motivazioni che spingono i discenti ad iscriversi all'intervento,
- manifestare il proprio apprezzamento per situazioni positive evitando riferimenti in pubblico a situazioni specifiche dei discenti,
- evidenziare il raggiungimento di risultati reali,
- manifestare attenzione per ciascun individuo e promuovere un clima sereno e di collaborazione all'interno del gruppo.

Con riferimento all'indicazione di metodologie e strumenti operativi, previsti per le varie fasi del presente intervento, fornita nello schema dello step 4, si forniscono alcuni ragguagli e raccomandazioni per l'uso:

- per le lezioni frontali (presentazioni, brevi conferenze, discorsi, dibattiti guidati) si dovrà porre attenzione alla definizione iniziale degli obiettivi dell'intervento, alla durata, favorendo l'attenzione e l'apprendimento mediante le interruzioni, il coinvolgimento con riferimenti e richiami dei partecipanti, l'ausilio di materiali didattici che interagiscono con i vari livelli percettivi e sensoriali e si prestano ad integrazioni in itinere;
- la discussione che si presenta come un veicolo privilegiato di confronto non deve essere utilizzata solo come strumento di condivisione e circolazione di informazioni, ma come avvio di processi di apprendimento cooperativo per progetti, studio di casi, lavori di gruppo,...

-
- valorizzare le iniziative e i risultati di processi di apprendimento autodiretto (svolgimento di compiti extra-corsuali, costruzione di diari di bordo, o approfondimenti svolti fuori dall'ambiente formativo) per rafforzare l'autostima e la motivazione;
 - favorire l'analisi e l'astrazione delle esperienze come un momento di verifica, di costruzione di un orizzonte di riferimento per la costruzione e la valutazione di altre esperienze, ovvero la definizione della "buone pratiche", utili al sostegno della motivazione, purché non generate da imposizioni e accompagnate dal confronto con le esperienze dei vari partecipanti;
 - l'utilizzo di tecnologie multimediali, così come l'impiego di tecnologie informatiche, deve essere controllato dal formatore per evitare le inutili perdite di tempo, lo spostamento dell'attenzione dai soggetti in formazione agli oggetti strumentali, favorendo l'utilizzo diretto dei discenti, senza metterli in difficoltà con strumenti che non sono di loro abituale utilizzo e che potrebbero generare situazioni di frustrazione e passività.

Le strumentazioni tecnologiche devono essere usate quando le specifiche potenzialità rappresentano un valore aggiunto (per esempio materiali con un'elevata valenza estetica e grafica non solo migliorano la leggibilità, ma stimolano l'attenzione e l'apprendimento)

FASE 4: IL SISTEMA DI VALUTAZIONE

STEP 7 - MODALITÀ DI VERIFICA E VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

Il sistema di verifica e valutazione sviluppato ed implementato in questa tipologia di attività formativa si regge sulla convinzione che verificare e valutare non sia solo accertare il profitto individuale del corsista e classificare il suo apprendimento, ma anche conoscere, per modificare, il processo di insegnamento/apprendimento degli obiettivi formativi prefissati. La valutazione del processo formativo si articola in fasi:

- Valutazione iniziale;
- Valutazione formativa modulare;
- Valutazione finale;
- Valutazione occupazionale.

Valutazione iniziale

Per il presente intervento è possibile prevedere, temporalmente prima dell'inizio del corso, la somministrazione ai partecipanti di una verifica "**ex ante**".

Tale verifica, composta da una prova strutturata, da un test psicoattitudinale e da un colloquio individuale, permetterà di chiarire i fabbisogni formativi dei partecipanti e di valutarne il livello in entrata. I risultati ottenuti in questa fase verranno elaborati con l'obiettivo di individuare le strategie didattiche più idonee per l'azione formativa e di creare un gruppo il più possibile omogeneo per conoscenze possedute. In questa fase verrà, inoltre, predisposta una scheda di autodescrizione guidata che favorirà la raccolta dei bisogni dei corsisti e quindi dei loro "desiderata".

Valutazione formativa modulare

Questa fondamentale fase tende a cogliere "**in itinere**" i livelli di apprendimento dei singoli, in relazione ai singoli moduli frequentati, a controllare l'efficacia delle procedure seguite e delle metodologie utilizzate, a verificare il raggiungimento degli obiettivi formativi prefissati, ad impostare attività di recupero e di sostegno (eventuale codocenza) delle situazioni di problematicità ed a valorizzare, con attività di approfondimento, le eccellenze. Strumenti necessari per tale verifica sono:

- le prove di autovalutazione, che si prefiggono di monitorare il processo di apprendimento attraverso verifiche strutturate e semistrutturate. In tale modo ciascun corsista, in ogni momento, può conoscere i criteri ed i risultati della valutazione delle singole prove, potendo essere informato sul risultato degli obiettivi raggiunti o meno e sulle attività da svolgere per colmare le lacune;
- le esercitazioni di modulo, costantemente monitorate dal Docente, sono spesso caratterizzate da verifiche non strutturate (saggio breve, riassunto, analisi testuale, esercizi o eventuali prove orali o colloqui);
- le verifiche finali di modulo, strutturate come le prove di autovalutazione;
- la griglia osservativa del Docente, che registra quantitativamente e qualitativamente la partecipazione e la frequenza di ogni corsista.

Valutazione finale

Alla fine del presente intervento formativo ai partecipanti verrà somministrata una verifica "**ex post**" con lo scopo di:

- Valutare l'efficacia dell'intervento rispetto agli obiettivi iniziali (conoscenze e competenze acquisite);
- Determinare l'efficacia rispetto alle finalità dell'intervento;
- Cogliere l'impatto dell'intervento nel contesto in cui è stato realizzato;
- Valutare l'idoneità o meno di ogni partecipante;
- Verificare l'efficienza, anche in considerazione dell'investimento finanziario e delle risorse umane (rapporto costi/benefici).

Tale verifica, che permette di valutare il prodotto complessivo dell'apprendimento ed il relativo livello di efficacia, è caratterizzata da una prova scritta (strutturata e semistrutturata) e da un colloquio orale.

Valutazioni sugli esiti occupazionali

Essendo l'obiettivo principale del presente percorso formativo quello di favorire il reinserimento professionale dei partecipanti, si ritiene di fondamentale importanza effettuare valutazioni sugli esiti occupazionali degli ex-corsisti.

A tre mesi dal termine del periodo di reinserimento monitorato verranno realizzate quindi interviste telefoniche strutturate al fine di valutare congiuntamente gli esiti del percorso formativo e delle attività di supporto in termini di inserimento professionale e sua coerenza con gli obiettivi del piano personale di ciascuno.

Allegato B

La valorizzazione del lavoratore adulto nel contesto organizzativo

*PROJECT WORK PERCORSO FORMATORI
AREA ORGANIZZATIVA (GRUPPO B)*

FASE 1 : DEFINIZIONE DEL PROBLEMA

STEP 1 - CONTESTUALIZZAZIONE

Il contesto di riferimento dell'azione è rappresentato dalla condizione socio-lavorativa degli *over 45* nel mercato del lavoro trentino. Dapprima cercheremo di offrire uno *sguardo d'insieme*, successivamente ci soffermeremo sui *dati specifici del mercato del lavoro*.

In **termini generali** si può affermare – con riferimento alle fonti statistiche tradizionali (ISTAT, Rilevazione delle forze di lavoro, Agenzia del Lavoro di Trento) – che gli *over 45* rappresentano un *segmento di popolazione decisamente consistente* e che tale gruppo di lavoratori manifesta una composizione per titolo di studio in cui i *bassi livelli di scolarità* prevalgono nettamente. E' altresì interessante osservare come *gli over 45 rientrano a pieno titolo nell'area dell'inoccupazione*: tra i gruppi sociali individuati per sesso, età e livello di scolarità che soffrono tassi di disoccupazione specifici superiori alla media provinciale vi sono, insieme ai giovani, buona parte degli *over 45*. Si tratta di gruppi con licenza media che non permette l'accesso all'università e, soprattutto, a bassa scolarità. Considerando l'area del lavoro dipendente, emerge come, aggregando l'insieme dei comparti d'attività afferenti all'area dei servizi, questa risulti quella di gran lunga più rilevante in termini di occupazione complessiva degli *over 45* nel territorio trentino. La pubblica amministrazione e l'istruzione sono i due settori in cui tale segmento di lavoratori è maggiormente presente. L'occupazione dipendente degli *over 45* è dunque per lo più occupazione permanente, anche se non manca una quota di dipendenti temporanei. Le condizioni di lavoro temporaneo sono tuttavia maggiormente diffuse, in termini di incidenza sull'occupazione complessiva, nei settori agricolo, alberghiero e della ristorazione, nel commercio e nelle costruzioni. Infine, considerando l'area delle eccedenze di lavoro (volume di lavoratori collocati in mobilità), emerge una chiara prevalenza di lavoratori di età superiore ai 45 anni a bassa scolarità prevalentemente espulsi dall'occupazione manifatturiera.

Ancora, il quadro delle principali variabili di contesto dell'economia e della società trentina che influiscono sulla situazione dei lavoratori *over*

45 è assimilabile nei suoi tratti generali a quello di una società sviluppata entrata ormai nella sua fase post-industriale di sviluppo, in una fase cioè dove sta crescendo senza tregua il livello della concorrenza internazionale, dove stanno progressivamente cadendo le barriere protezionistiche, nazionali e locali, che a lungo hanno difeso situazioni di semirendita, dove sempre più conterà il ruolo della conoscenza, dell'informazione, cioè della capacità di aggiornare questa conoscenza, della flessibilità e capacità di adattamento di fronte alle mutazioni, spesso rapide, dell'economia globale. Tutto ciò sta avendo e continuerà ad avere conseguenze rilevanti sui lavoratori over 45. *Si può facilmente prevedere che in generale nei prossimi anni si determinerà tra i lavoratori over 45 un andamento a forbice, un vero e proprio dualismo, tra: coloro che possiedono preparazione ed esperienza spendibili sul mercato del lavoro, che utilizzano i moderni strumenti informatici e le lingue straniere, che hanno assimilato e fatta propria la cultura della flessibilità; coloro che sono privi di queste risorse e capacità e dunque in forte rischio di espulsione dal mercato del lavoro o di declassamento (formale e/o di fatto) nel tipo di occupazione e nelle mansioni svolte.* Il divario è quindi tra coloro che nonostante le maggiori rivendicazioni salariali e di qualità del lavoro possiedono una produttività che li rende competitivi con le generazioni più giovani, grazie alla maggior esperienza, capacità di sintesi e capacità relazionale, e coloro che non sanno, e spesso non vogliono, uscire da schemi ed abitudini obsolete.

I **dati specifici del mercato del lavoro** vengono presentati in termini evolutivi.

In generale, osservando l'evoluzione dei principali indicatori tra il 1993 e il 2003 (tavola seguente) emergono le seguenti tendenze di fondo:

- nel periodo considerato il livello di attività dell'intero gruppo in età 45-64 anni è aumentato, così come quello di occupazione; in calo, invece, risulta il livello di disoccupazione;
- tali tendenze conseguono esclusivamente alle dinamiche sperimentate dalla componente femminile over-45 dato che per quella maschile si contrae, oltre al tasso di disoccupazione, sia il livello di attività che quello di occupazione.

	Tasso di attività	Tasso di occupazione	Tasso di disoccupazione
Maschi			
45 - 49 anni	3,3	4,1	-0,9
50 - 54 anni	4,9	4,5	0,3
55 - 64 anni	-2,8	-2,3	-0,9
45-64 anni	-0,8	-0,4	-0,5

Femmine			
45 - 49 anni	21,5	20,5	-0,3
50 - 54 anni	9,0	8,9	-0,3
55 - 64 anni	5,4	5,5	-2,7
45-64 anni	10,6	10,4	-0,9
Maschi e femmine			
45 - 49 anni	11,9	12,1	-0,6
50 - 54 anni	7,2	7,0	-0,4
55 - 64 anni	2,4	2,7	-0,4
45-64 anni	5,6	5,7	-0,5

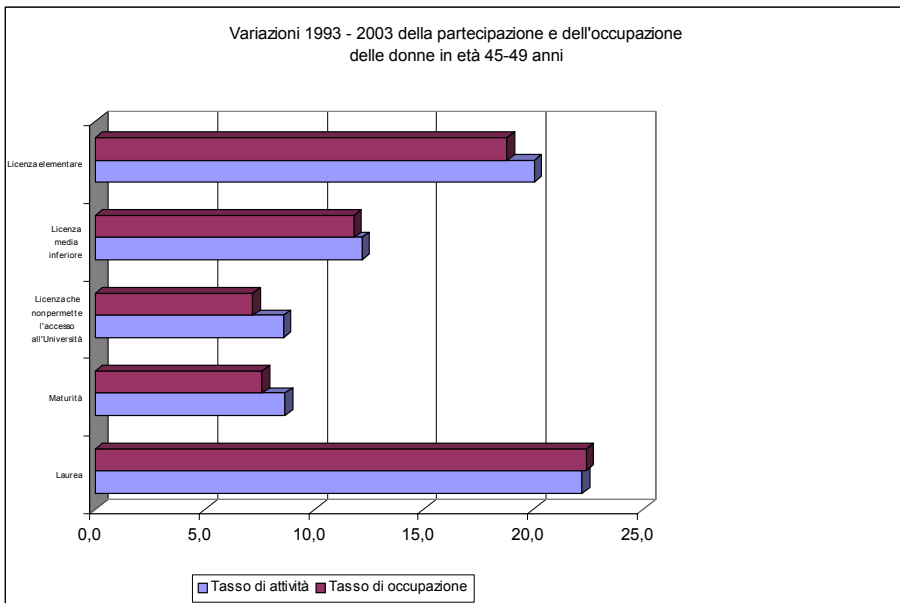
Distinguendo tra i tre differenti gruppi di età degli over-45 emerge un quadro che non presenta difformità nel segno delle variazioni rilevate in generale quanto piuttosto nell'ampiezza delle stesse. Nello specifico:

- ◆ la crescita dei livelli di attività risulta significativa per coloro che hanno un'età compresa tra i 45 ed i 49 anni (circa 12 punti percentuali in complesso, e oltre 21 punti per la componente femminile) mentre, anche se presente, si ridimensiona drasticamente per le successive classi di età;
- ◆ lo stesso si può dire anche in riferimento ai tassi di occupazione che sperimentano variazioni positive per tutte e tre le classi di età ma in progressivo e forte ridimensionamento tra la classe 45-49 anni e le due successive;
- ◆ in riferimento al livello di inoccupazione le variazioni rilevate sono per tutti i gruppi di over-45 negative e sostanzialmente della stessa ampiezza.

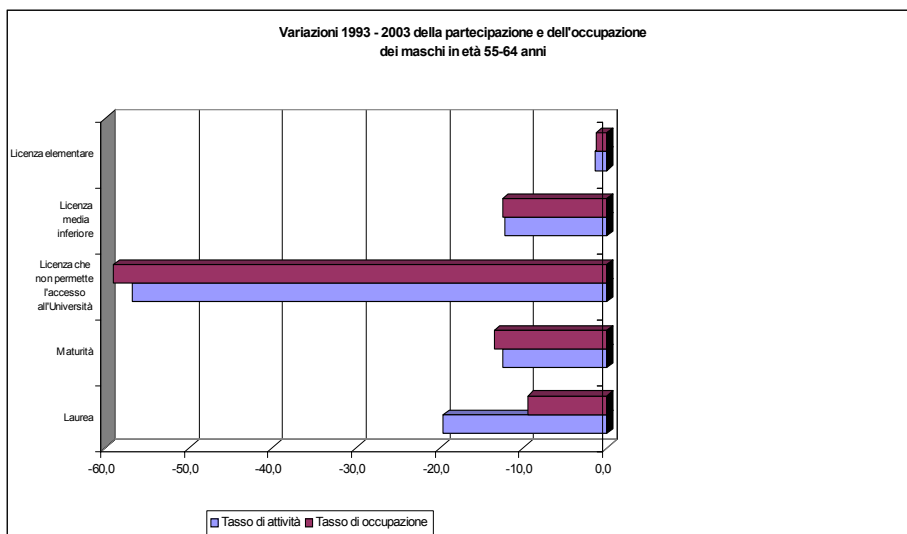
Considerando, invece, distintamente le due componenti di genere, il quadro delle variazioni registrate presenta difformità rispetto a quanto appena visto:

- ◆ per i maschi, a fronte dell'aumento dei livelli di attività e di occupazione per coloro che hanno un'età compresa tra i 45 ed i 54 anni, si rileva una contrazione di tutti e tre gli indicatori per classe di età 55-64 anni; inoltre, tale componente della popolazione attiva over 45 anni si caratterizza per la presenza di un lieve aumento del livello di inoccupazione per la classe di età 50-54 anni;
- ◆ per le femmine, l'ampiezza della crescita rilevata nei livelli di attività e di occupazione è, oltre che consistente per le donne in età 45-49 anni, maggiore di quella sperimentata da tutte le classi di età della fascia over 45 anni della componente maschile.

Da questa sintetica e generale fotografia emerge dunque chiaramente come tra le due componenti sia soprattutto quella maschile che mostra nel tempo una tendenza strutturale al ritiro anticipato dal mercato del lavoro che risulta particolarmente marcata dopo il compimento dei 55 anni. Per le donne over 45 anni da sottolineare come la loro maggior permanenza nella vita attiva si accompagni alla progressiva presenza di opportunità di lavoro che, a livello generale, risultano in grado di compensare e bilanciare l'aumentato volume di offerta; di qui, il ridimensionamento dei livelli di in occupazione pur in presenza di una maggiore partecipazione alla vita attiva. E' inoltre importante osservare (figura seguente) come il significativo rialzo dei livelli di attività e di occupazione femminili in corrispondenza della classe di età 45-49 anni consegua al mutato comportamento delle donne indipendentemente dal livello di istruzione: la crescita di donne attive nel periodo considerato presenta un'ampiezza che per le laureate è solo di qualche punto percentuale superiore a quello delle donne in possesso della sola licenza elementare.



Per la componente maschile che ha manifestato nel periodo considerato una contrazione dei livelli di attività e di occupazione (classe di età 55-64 anni), le tendenze rilevate riguardano, indipendentemente dalla scolarità, tutti i lavoratori anche se più marcato risulta (figura seguente) il ritiro dal mercato del lavoro di coloro che sono in possesso di qualifiche professionali e/o diplomi di istruzione secondaria di durata quadriennale.



Infine, considerando le dinamiche della disoccupazione per livello di scolarità, oltre che per genere e classi di età qui considerate, si osserva come la crescita maggiore della percentuale di inoccupati sulla popolazione attiva ha riguardato, tra il 1993 e il 2003, soprattutto:

- le donne in età 55-64 anni con licenza elementare (+10 punti percentuali);
- le donne laureate in età 50-54 anni (+9 punti percentuali);
- i maschi e le femmine con licenza che non permette l'accesso all'università in età 50-54 anni (+5 punti percentuali);
- i maschi con licenza di scuola media inferiore e/o con diploma in età 50-64 anni che mostrano incrementi variabili tra l'1 e i 2 punti percentuali a seconda dell'età.

STEP 2 – SCELTA DELL'UTENZA

La definizione specifica dell'utenza target dell'intervento viene effettuata sotto due profili: *quantitativo* e *qualitativo*.

Sotto il profilo *quantitativo* si tengono ancora in considerazione le analisi del mercato del lavoro di cui al punto precedente: in particolare si propone la *fotografia delle posizioni di svantaggio nel mercato del lavoro che i lavoratori over 45 anni possono occupare a seconda del genere, dell'età, del livello di scolarità*; i "gruppi sociali" di inoccupati così definiti permettono infatti di disporre di una serie di profili dei lavoratori in situazione di disagio occupazionale.

Nella tavola che segue tali profili sono riportati in ordine decrescente: nei primi posti della graduatoria trovano posto quelli caratterizzati dal livello di inoccupazione più elevato, negli ultimi posti si collocano invece quelli che si caratterizzano per una combinazione di tratti connotativi della persona più favorevoli in termini di performance occupazionali. Il confronto tra i “profili 1993” e i “profili 2003” consente di individuare quei *gruppi sociali* per i quali si è determinato un miglioramento oppure un peggioramento dello status occupazionale.

GENERE	ETÀ	LIVELLO DI SCOLARITÀ	TDS 1993	TDS 2003	Var. 93-03
Femmina	55 - 64 anni	Licenza elementare	0,0	10,3	10,3
Femmina	50 - 54 anni	Laurea/ Diploma universitario	0,0	9,0	9,0
Maschio	55 - 64 anni	Licenza che non permette l'accesso all'università	0,0	5,3	5,3
Femmina	50 - 54 anni	Licenza che non permette l'accesso all'università	0,0	4,9	4,9
Femmina	45 - 49 anni	Licenza che non permette l'accesso all'università	0,0	2,3	2,3
Maschio	50 - 54 anni	Licenza media inferiore	0,0	2,2	2,2
Maschio	55 - 64 anni	Maturità	0,0	2,1	2,1
Maschio	45 - 49 anni	Licenza che non permette l'accesso all'università	0,0	1,6	1,6
Femmina	45 - 49 anni	Maturità	0,0	1,5	1,5
Maschio	45 - 49 anni	Laurea/ Diploma universitario	0,0	1,3	1,3
Maschio	55 - 64 anni	Licenza media inferiore	0,0	1,1	1,1
Maschio	50 - 54 anni	Licenza elementare	2,3	2,6	0,3
Femmina	45 - 49 anni	Licenza elementare	5,3	5,6	0,3
Maschio	55 - 64 anni	Laurea/ Diploma universitario	0,0	0,0	0,0
Femmina	55 - 64 anni	Laurea/ Diploma universitario	0,0	0,0	0,0
Femmina	55 - 64 anni	Maturità	0,0	0,0	0,0
Maschio	50 - 54 anni	Laurea/ Diploma universitario	0,0	0,0	0,0
Maschio	50 - 54 anni	Maturità	0,0	0,0	0,0
Maschio	50 - 54 anni	Licenza che non permette l'accesso all'università	0,0	0,0	0,0
Femmina	50 - 54 anni	Maturità	0,0	0,0	0,0
Maschio	45 - 49 anni	Maturità	0,0	0,0	0,0
Femmina	45 - 49 anni	Laurea/ Diploma universitario	0,0	0,0	0,0
Maschio	55 - 64 anni	Licenza elementare	4,2	4,0	-0,2

Maschio	45 - 49 anni	Licenza media inferiore	2,3	2,0	-0,3
Femmina	45 - 49 anni	Licenza media inferiore	4,3	4,0	-0,3
Femmina	50 - 54 anni	Licenza media inferiore	7,7	4,3	-3,4
Maschio	45 - 49 anni	Licenza elementare	4,1	0,0	-4,1
Femmina	50 - 54 anni	Licenza elementare	4,3	0,0	-4,3
Femmina	55 - 64 anni	Licenza media inferiore	10,0	0,0	-10,0
Femmina	55 - 64 anni	Licenza che non permette l'accesso all'università	50,0	4,7	-45,3
TDS = tasso di disoccupazione specifico					

Nella tavola sono riportati 30 profili, dei quali 9 identificano gruppi di lavoratori over 45 in condizione non di disagio occupazionale né nel 1993 né nel 2003; per 8 profili, invece, si rileva una situazione di disagio in contenimento nel periodo considerato. Sono dunque 13 i profili che presentano livelli di inoccupazione crescenti nel decennio: di questi sono solo due le tipologie di profilo (maschio, 50-54 anni, licenza elementare; femmina, 45-49 anni, licenza elementare) presenti nell'area del disagio occupazionale sia nel 1993 sia nel 2003 e che, di conseguenza, connotano tale area come "situazione strutturale"; 11 sono, invece, i profili di disagio presenti nel 2003 e non nel 1993. Tra questi, prevalgono nettamente le donne in età 50-64 anni oppure con licenza di scuola media inferiore e/o elementare oppure in possesso di diploma secondario quadriennale e/o di qualifica professionale; presente anche nei primi posti della graduatoria il gruppo delle laureate in età 50-54 anni.

Ad integrazione della dimensione *quantitativa* si riportano indicazioni di ordine *qualitativo*.

Il progetto si rivolge ai lavoratori già inseriti nel processo lavorativo, con elevata esperienza lavorativa e saperi professionali non necessariamente formalizzati, che nelle organizzazioni debbono sovente affrontare attività routinarie nei confronti delle quali l'investimento di capacità e di energie risulta essere sottodimensionato rispetto alle potenzialità individuali. Trattasi quindi di *lavoratori che non si sentono generalmente stimolati o valorizzati dalle mansioni loro affidate e per i quali è necessario recuperare il senso del loro lavoro, la motivazione e l'autostima*. Riteniamo che queste caratteristiche siano maggiormente riscontrabili tra i *lavoratori che hanno superato i 50 anni* e per i quali è dunque più critica la permanenza nel mercato del lavoro; su tale target pesano *processi di fragilizzazione/disagio occupazionale, livelli di istruzione/formazione non elevati, pregiudizi e tendenziale age-discrimination* e dunque un futuro di incertezza e di instabilità.

In altri termini quel nucleo di lavoratori che danno – o potenzialmente possono dar luogo – a quelle categorie di svantaggio in precedenza enunciate.

*Il lavoratore over 50 da una parte sembra esprimere l'esigenza di **ridefinire la sua collocazione all'interno del processo produttivo**, dall'altra mostra il bisogno di **realizzare una sorta di "bilancio" della propria esperienza**, delle competenze acquisite e di costituire una memoria storica da trasmettere ad altri. In tale ottica il lavoratore può divenire **interprete e divulgatore di competenze e saperi all'interno della sua organizzazione** facilitando così il riuso delle conoscenze. La conoscenza della memoria storica è un elemento che favorisce il senso di identità e della propria collocazione all'interno di un percorso che trascende il proprio vissuto personale e che contribuisce a creare una cultura di appartenenza.*

In ogni caso trattasi di un target molto eterogeneo rispetto alla variabile consapevolezza della propria esperienza e competenze: vi sono persone che hanno poca consapevolezza delle proprie potenzialità e persone in cui questa consapevolezza è maggiore. Aiutare entrambe le tipologie di persone a focalizzare maggiormente le proprie competenze consente comunque di conferire valore aggiunto alle prestazioni lavorative e anche alla qualità della vita lavorativa di questi lavoratori.

Il progetto formativo potrebbe in ogni caso essere proposto anche a persone più giovani (over 45) per le motivazioni di seguito declinate:

- 1) il progetto mira a trasformare modelli culturali organizzativo-aziendali e sostanzialmente economico-sociali. I tempi di tali cambiamenti risultano piuttosto lunghi, ragion per cui appare opportuno se non necessario coinvolgere persone che effettivamente all'interno delle aziende e del sistema economico hanno un orizzonte temporale più lungo per introdurre e diventare interpreti di tale cambiamento.
- 2) Un'azione rivolta esclusivamente ad un gruppo di persone molto vicine alla pensione potrebbe essere, anche se può sembrare paradossale, una forma sottile di age-discrimination.

FASE 2 : FINALITA' ED OBIETTIVI

A tale livello si possono declinare ***finalità generali e di sistema*** nonché ***obiettivi specifici sotto il profilo formativo.***

In termini di ***finalità generali*** va ribadita la collocazione dell'intervento nell'ambito del Progetto AWARE - *Ageing Workers Awareness to Recuperate*

Employability, che mira a sviluppare un approccio integrato per migliorare le conoscenze e le competenze dei lavoratori anziani nel mercato del lavoro in cambiamento.

Con riferimento all'ipotesi di lavoro acquistano particolare rilievo i seguenti elementi:

- ◆ Sviluppare una serie di metodi formativi mirati specificamente al gruppo target del progetto
- ◆ Contribuire al miglioramento dei tassi di attività della popolazione anziana
- ◆ Stimolare lo scambio di buone pratiche nel campo di attività formative
- ◆ Disseminare e moltiplicare gli output del progetto.

Il contributo di innovazione e di sperimentazione si estrinseca nella **finalità di sistema**: considerato che la valorizzazione delle competenze dovrebbe incidere su un diverso apprezzamento da parte della società nel suo complesso e del management aziendale del capitale costituito dai lavoratori adulti, *l'obiettivo principe del presente progetto è quello di trattenerne il lavoratore adulto nel mercato del lavoro con la sua esperienza ed il suo talento aiutandolo nella costruzione di una percezione positiva di un patrimonio di conoscenze da trasmettere.*

In particolare si possono riconoscere i seguenti obiettivi per i *partecipanti*:

1. Riconoscere e valorizzare la professionalità e formalizzare le competenze
2. Incrementare la capacità di muoversi con autonomia nell'organizzazione
3. Sostenere il lavoratore nel processo di cambiamento continuo facendolo sentire esperto e quindi protagonista dei processi aziendali
4. Ampliare la motivazione alla trasmissione delle competenze favorendo una percezione positiva del patrimonio di conoscenze
5. Rendere partecipe della costruzione del capitale di conoscenza, della sua realtà imprenditoriale e locale: sviluppare nel lavoratore adulto le competenze utili al trasferimento di valori e saperi professionali nei confronti dei nuovi assunti e stagisti
6. Sviluppare una maggiore conoscenza della memoria storica dell'azienda ed il senso di appartenenza ad essa; il senso di appartenenza, la soddisfazione per il proprio lavoro, il senso della memoria storica dell'azienda sono tutti elementi che concorrono a definire un coinvolgimento nella comunicazione del proprio sapere
7. Coinvolgimento nella comprensione dei fenomeni dell'economia globalizzata
8. Consentire una maggiore soddisfazione intrinseca legata alla prestazione professionale
9. Ampliare le competenze del lavoratore con competenze trasversali, in particolare potenziare le capacità comunicative e relazionali.

Sul fronte delle *motivazione aziendale* alla riqualificazione del lavoratore si intravedono più ordini di benefici:

-
1. avere al proprio interno persone più motivate maggiore produttività
 2. attivare processi fluidi di trasmissione delle competenze per i nuovi assunti
 3. fruire di procedure di selezione efficaci attraverso stage ben organizzati e presidiati
 4. migliorare i processi di formazione interna
 5. partecipare al rafforzamento del sistema locale inteso come aggregazione di soggetti di ambito diverso
 6. godere di un'immagine esterna più favorevole grazie al collegamento con enti scolastici e formativi ed al più forte senso di appartenenza espresso dai lavoratori.

Per quanto concerne **il profilo formativo** si intende garantire ai partecipanti l'acquisizione di un bagaglio di consapevolezza e competenza che permette di "agire" diversi ruoli organizzativi, così come di seguito descritti.

Il Tutor aziendale

In questa definizione ritroviamo il lavoratore over 45 come figura chiave e di interfaccia tra il mondo della scuola ed il mondo organizzativo; l'accoglienza e la socializzazione dei ragazzi al mondo del lavoro passa attraverso la competenza e l'esperienza di lavoratori esperti, con il duplice obiettivo di facilitare l'apprendimento esperienziale - che sta alla base degli obiettivi di stage - nonché di riportare all'azienda una lettura ad ampio raggio dei sistemi territoriali con i quali si interfaccia ed entra in relazione.

Il Formatore aziendale

Nel contesto della formazione aziendale si tratta di vedere il lavoratore over 45 valorizzato nella propria esperienza, impegnato in attività di formazione ove mette a disposizione e trasmette le sue capacità ed il suo saper fare a persone più giovani, assunte più di recente nelle organizzazioni.

Il depositario della memoria organizzativa

Il focus è rappresentato dall'aspetto culturale, che potenzialmente si incarna nei lavoratori di vecchia data che hanno svolto la loro carriera all'interno della stessa organizzazione o comunque di uno stesso settore; il lavoratore adulto in questo caso è elemento di connessione tra i cicli innovativi e l'azienda, con il ruolo di trasmissione della memoria tecnologica e dei processi dell'organizzazione.

In questo caso si attiva un doppio circolo virtuoso, in cui valorizziamo il lavoratore davvero per ciò che ha in più - grazie ai suoi numerosi anni di lavoro - e dall'altra parte valorizziamo l'organizzazione con i suoi sforzi, le sue conquiste e tutti gli elementi legati al suo evolversi e trasformarsi

adattandosi ai tempi, grazie alla capacità di analisi e razionalizzazione (che può essere adeguatamente alimentata da chi conosce e sa fare il proprio mestiere).

La possibilità, per i lavoratori adulti, di “agire” diversi ruoli organizzativi può quindi prevenire alcune derive, quali

- ◆ la resistenza ai cambiamenti, conseguenti alle innovazioni sia sul piano tecnologico sia organizzativo;
- ◆ la generale demotivazione ed il frequente status di insoddisfazione nei riguardi del lavoro, che si ripercuotono negativamente sia nello svolgimento delle attività assegnate sia nella partecipazione alla vita aziendale.

Da ultimo si rileva che la possibile correlazione positiva fra lo sviluppo del ruolo dei lavoratori adulti e il rinnovamento delle risorse umane operanti nelle aziende - attraverso l'inserimento (in stage e non) e la formazione - di lavoratori giovani alle prime esperienze professionali può porre le basi per un positivo “patto generazionale” e costruire “comunità” di lavoro positive e stimolanti.

FASE 3 : PROGRAMMAZIONE DELLE FASI DI IMPLEMENTAZIONE

STEP 4 – SCELTE STRATEGICHE E METODOLOGICHE

STEP 5 – I CONTENUTI

STEP 6 – GLI STRUMENTI

In considerazione delle finalità generali dell'ipotesi di lavoro, nonché della valenza assunta dall'attività formativa, la quale si configura in termini di laboratorio mirata a

- ◆ valorizzare la persona in un contesto di comunità positiva
- ◆ ricostruire il percorso della persona in formazione svolto all'interno della propria azienda
- ◆ rafforzare la motivazione alla permanenza in azienda
- ◆ sensibilizzare alla corresponsabilità del ruolo professionale sia nei confronti dell'azienda che nei confronti del territorio
- ◆ garantire la memoria organizzativa
- ◆ formare nel partecipante le competenze di tutor/formatore
- ◆ permettere la definizione di un patto generazionale
viene ipotizzato lo schema di lavoro di seguito descritto.

Fase 1: presentazione da parte dell'azienda del progetto ai suoi dipendenti per creare condivisione

- Fase 2: prima parte del laboratorio formativo
- Fase 3: seconda parte del laboratorio formativo
- Fase 4: feed-back dei risultati e valutazione
- Fase 5: presentazione in ambito locale dell'azione sperimentale

Flusso operativo e fasi di lavoro



Le fasi sono monitorate da un Comitato di Pilotaggio a composizione congiunta (rappresentanti dell'organizzazione e dei lavoratori, referenti dei sistemi locali della formazione e del lavoro).

La previsione delle Fasi 1 (Presentazione da parte dell'azienda del progetto ai suoi dipendenti per creare condivisione) e 4 (Feed-back dei risultati e valutazione) deriva dal presupposto che la formazione deve passare da una logica di soddisfacimento dei *bisogni* (di esigenze da “colmare”, di superamento di gap di conoscenze e abilità per obsolescenza, cambiamenti o adattamenti) ad una logica di *mete*, di *progetti* di sviluppo di competenze per il miglioramento delle prestazioni e dell'efficienza dell'organizzazione.

Da questo punto di vista “non esistono” bisogni del lavoratore e bisogni dell'organizzazione ma esistono *mete e progetti* di sviluppo derivanti dall'interazione degli obiettivi e delle richieste dell'organizzazione con gli obiettivi e le aspettative del lavoratore. Da questa interazione può derivare la delinea-zione delle mete capaci di realizzare l'evoluzione del sistema delle competenze necessarie alla qualità del lavoro e all'eccellenza organizzativa.

La previsione della Fase 5 (Presentazione in ambito locale dell'azione sperimentale) risponde alla necessità di creare le condizioni per una demoltiplicazione dell'esperienza.

Articolazione del Laboratorio Formativo (fasi 2 e 3)

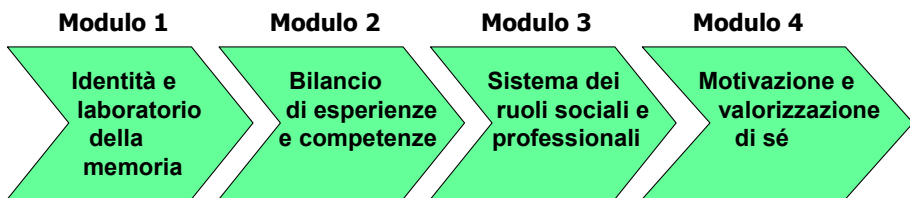
In termini generali è opportuno premettere che – sotto il profilo metodologico – risulta fondamentale individuare le strategie didattiche e comunicative più idonee da adottare nel percorso di formazione.

Con ciò si vuole sottolineare questo assunto: ciò che rende efficace ed efficiente un percorso formativo non è il ricorso a questo o a quel metodo, a questa o a quella tecnologia, ma è la rispondenza alle caratteristiche del contesto, alle caratteristiche degli utenti e alle caratteristiche dei contenuti proposti, unitamente ad una valutazione finale che accerta se e in quale misura si è raggiunto ciò che ci si era prefissi di raggiungere.

L'apprendimento è centrato sul "soggetto che apprende", pertanto l'offerta formativa deve farsi carico di rispondere nella forma più adeguata alle esigenze, agli stili cognitivi e alle caratteristiche dell'adulto.

Le metodologie adeguate saranno quelle dell'apprendimento autodiretto, dell'apprendimento autonomo, individualizzato e di tipo partecipativo.

FASE 2 Memoria organizzativa e identità professionale



Modulo 1: Identità e laboratorio della memoria

Obiettivi

Il modulo intende garantire le conoscenze e le competenze minime per la ricostruzione dell'identità aziendale, secondo un approccio integrato di certificazione e trasmissione dei processi organizzativi; la finalità ultima è quella di produrre guide informative ed operative da utilizzare come supporti didattici ad uso aziendale; si intende pertanto:

- ◆ Garantire la conoscenza dei principali strumenti di analisi organizzativa e dei processi
- ◆ Ricostruire la storia aziendale ed organizzativa
- ◆ Ricostruire le storie professionali
- ◆ Definire la memoria tecnologica ed organizzativa attraverso gli strumenti di analisi
- ◆ Tradurre la medesima in materiali e metodi per la trasmissione

Contenuti

- Ricostruzione della storia organizzativa
- L'evoluzione tecnologica ed organizzativa
- La definizione di processi e attività aziendali
- Il ciclo dei processi e la catena fornitore-cliente
- Le metodologie per l'analisi e la razionalizzazione dei processi

-
- Il rapporto tra processi, attività e competenze
 - Le competenze, i ruoli e le storie professionali
 - L'elaborazione di strumenti e sussidi ad uso didattico

Metodologie

La ricostruzione della storia e dell'identità della struttura organizzativa avverrà attraverso strumenti diversi:

- Procedimenti metacognitivi ed autoriflessivi: autobiografia (utilizzo di tecniche narrative per l'esplorazione del vissuto) eventualmente stimolata da giochi e simulazioni. In questa fase si ritiene opportuno prevedere anche momenti individualizzati per i soggetti che trovano maggiori difficoltà nella lettura della propria storia in azienda.
- Lavoro di gruppo: metodi della scoperta integrazione/sistematizzazione delle esperienze individuali attraverso un processo creativo, concertato con il gruppo in formazione, quale: teatro d'impresa, libro d'azienda o progettazione di un prodotto multimediale
- Lezione frontale (fase convergente di rappresentazione organica della storia aziendale)

Durata

16 ore in gruppo

Modulo 2: Bilancio di esperienze e competenze

Obiettivi

Per valorizzare le competenze del lavoratore anziano si ritiene fondamentale coinvolgere il lavoratore nella lettura critica e nella valutazione del suo percorso professionale, delle sue conoscenze e competenze acquisite, stimolarlo ad apprendere dalla sua stessa esperienza, valorizzando anche errori e momenti critici che può aver attraversato; si intende pertanto:

- ◆ Ricostruire la storia professionale attraverso un percorso autobiografico, ponendo anche attenzione agli intrecci con la storia di vita personale
- ◆ Sostenere i partecipanti nel reperimento di elementi della loro vita, fattori della loro personalità, dei loro atteggiamenti e delle loro scelte che possano essere analizzati, spiegati, rivissuti ed utilizzati come fonti di importanti apprendimenti.

Contenuti

- La storia professionale – 1 (somministrazione schede anagrafiche sulla storia professionale)
- La storia professionale – 2 (confronto sui modelli e le tipologie di competenza professionale)

-
- La storia professionale – 3 (riflessione individuale sulla storia professionale e le competenze)
 - Le risorse psico sociali – 1 (somministrazione schede autobiografiche sulle attività extra professionali)
 - Le risorse psico sociali – 2 (analisi delle risorse psico-sociali)
 - Le risorse psico sociali – 3 (rilettura dei dati emersi)

Metodologie

Incontri individuali con un esperto di bilancio di competenze che coinvolge il lavoratore nella lettura critica e nella valutazione del suo percorso professionale e personale in termini di competenze acquisite e spendibili; è possibile realizzare gli incontri individuali anche durante lo svolgimento degli altri moduli.

Durata

8 ore individuali.

Modulo 3: Sistema dei ruoli sociali e professionali

Obiettivi

Il modulo intende:

- ◆ Sensibilizzare i partecipanti in merito ai concetti di sistemi e reti locali, in una logica di integrazione e di sviluppo
- ◆ Far acquisire ai partecipanti un senso di appartenenza ad un sistema territoriale più ampio della sola azienda (azienda e comunità non sono sistemi isolati ma si devono integrare)

Contenuti

- Il concetto di “sistema locale territoriale”
- Il paradigma della territorialità attiva
- Reti locali e ruoli sociali
- La doppia cittadinanza
- Il sistema economico e del lavoro
- Il sistema dell’istruzione e della formazione
- Testimonianze di attori privilegiati del territorio

Metodologie

- Breve lezione frontale sulla definizione dei ruoli e sul sistema di responsabilità e corresponsabilità professionali e sociali
- Metodo cooperativo
- Simulazioni, analisi di casi, giochi di ruolo, tecniche creative per rafforzare il senso di appartenenza al sistema territoriale.

Durata

8 ore in gruppo

Modulo 4: Motivazione e valorizzazione di sé

Obiettivi

Il modulo intende agevolare la conoscenza del sé e del proprio modo di relazionarsi, quale fondamento per

- ◆ Supportare l'evoluzione personale in un'ottica di empowerment
- ◆ Far assumere consapevolezza e attivare risorse personali preesistenti
- ◆ Far acquisire nuove competenze a livello cognitivo e operativo (sapere e saper fare) e a livello psicologico (saper essere) che favoriscano l'assunzione di ruolo e la promozione del sé professionale

Contenuti

- Ruolo e livelli di responsabilità di ruolo: le competenze trasversali di ordine sociale e metodologico
- La capacità di gestire il ruolo professionale: l'approccio autodiagnostico con l'Analisi Transazionale
- La consapevolezza di sé e la gestione delle relazioni come strumento utile alla competenza di successo
- La capacità di comportamento negoziale nella gestione delle relazioni complesse
- Collaborazione e integrazione: il concetto di "interdipendenza positiva" nel lavorare con gli altri

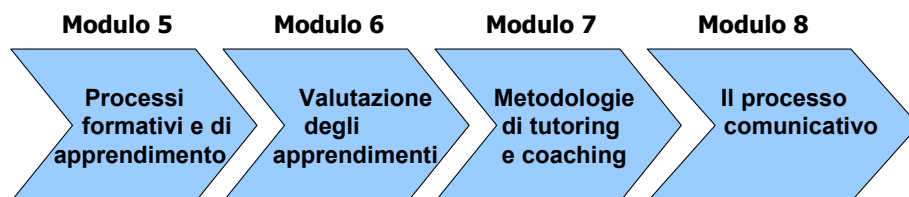
Metodologie

- Breve lezione frontale sulle dinamiche relazionali e comunicative
- Analisi transazionale
- Simulazioni, analisi di casi, giochi di ruolo, tecniche creative

Durata

8 ore in gruppo

FASE 3 Formazione formatori



Modulo 5: Processi formativi e di apprendimento

Obiettivi

Il modulo intende garantire il set di conoscenze e competenze minimo per la gestione – in coerenza con il ruolo professionale – dei processi formativi e di apprendimento; in termini specifici si tratterà di:

- ◆ Conoscere il processo della formazione
- ◆ Saper individuare obiettivi formativi
- ◆ Analizzare le diverse strategie di apprendimento
- ◆ Individuare i differenti strumenti a supporto della didattica

Contenuti

- Il concetto di formazione e la definizione del patto formativo
- L'individuazione degli obiettivi formativi da raggiungere
- Apprendimento e cambiamento
- Strategie di apprendimento (Riconoscere il ruolo dell'esperienza passata
- Valorizzare le differenze individuali - Partire dai problemi e da situazioni reali - Favorire motivazioni intrinseche)
- Elementi di didattica

Metodologie

- Lezione frontale sull'apprendimento
- Esercitazioni, simulazioni, role-playing.

Durata

8 ore in gruppo

Modulo 6: Valutazione degli apprendimenti

Obiettivi

Il modulo intende integrare la sezione precedente sui processi formativi garantendo una conoscenza essenziale del processo di valutazione degli apprendimenti; in termini specifici si tratterà di:

- ◆ Conoscere il processo valutativo nel suo complesso (ambiti – attori – strumenti)
- ◆ Favorire la padronanza delle tecniche essenziali, anche con riferimento ai meccanismi di riconoscimento.

Contenuti

- L'ambito e l'oggetto della valutazione
- I soggetti responsabili e le fasi della valutazione
- Gli strumenti da utilizzare nel processo valutativo
- Certificazione delle competenze e libretto formativo

Metodologie

- Lezione frontale sugli approcci valutativi
- Esercitazioni, simulazioni, analisi di casi.

Durata

4 ore in gruppo

Modulo 7: Metodologie di tutoring e coaching

Obiettivi

Il modulo intende approfondire i concetti di tutoring e coaching con riferimento ai possibili ruoli sottesi nei contesti organizzativi e della formazione; in termini specifici si tratterà di:

- ◆ Conoscere i diversi profili del ruolo di tutor
- ◆ Saper collocare la funzione del tutor del processo formativo
- ◆ Conoscere il concetto di coaching e le possibilità di utilizzo nel contesto organizzativo

Contenuti

- Il profilo del tutor come facilitatore dell'apprendimento
- Il profilo del tutor come formatore
- Il profilo del tutor come moderatore/animatore nei processi organizzativi
- Approcci innovativi all'organizzazione dell'apprendimento: il coaching per lo sviluppo dell'organizzazione e del personale

Metodologie

- Lezione frontale sulle tecniche di tutoring e coaching
- Esercitazioni, simulazioni, analisi di casi, giochi di ruolo, incident.

Durata

8 ore in gruppo

Modulo 8: Il processo comunicativo

Obiettivi

Il modulo intende:

- ◆ Fornire ai partecipanti le nozioni di base sulle teorie della comunicazioni e gli strumenti concettuali per comprendere il processo della comunicazione
- ◆ Migliorare la capacità di operare interagendo con gli altri e rapportandosi alle reciproche esperienze

Contenuti

- Il processo comunicativo
- Comunicazione ad una e a due vie
- La comunicazione non verbale
- Capacità di ascolto e di spiegazione
- Il funzionamento de/gruppo e le condizioni di efficacia
- Le tecniche di gestione dell'aula

Metodologie

- Lezione frontale sui processi comunicativi e la comunicazione efficace
- Lavori di gruppo, esercitazioni, simulazioni, analisi di casi, giochi di ruolo

Durata

8 ore in gruppo

FASE 4: IL SISTEMA DI VALUTAZIONE

STEP 7 - MODALITÀ DI VERIFICA E VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI

Il sistema di valutazione è stato pensato come uno strumento utile a dare un giudizio di valore del progetto così da consentire di apprezzare e misurare i seguenti aspetti in relazione alla funzionalità del progetto:

- la qualità e l'efficacia dell'offerta formativa
- le prestazioni dei partecipanti
- l'efficacia degli insegnamenti
- la ricaduta del progetto.

Seguendo quanto proposto nel documento realizzato a cura dell'Istituto Mario Boella "linee guida per la formazione degli adulti over 45", per far sì che la valutazione non appaia come una operazione fatta da un soggetto esterno che osserva in modo critico il corsista adulto, che deve invece essere coinvolto attivamente nei processi di valutazione e autovalutazione, si cercherà di proporre un sistema valutativo di tipo triangolare ovvero sviluppato sui tre assi:

- ◆ eterovalutazione (valutazione effettuata e controllata da un soggetto esterno, docente o tutor)
- ◆ autovalutazione (il soggetto adulto valuta e tiene sotto controllo i suoi progressi)
- ◆ valutazione tra pari (i partecipanti assumono un ruolo valutativo nei confronti dei colleghi) con una forte *condivisione* dei dati valutativi prodotti.

Una valutazione che stimola la partecipazione attiva dei corsisti, consente infatti all'adulto di essere sempre *consapevole del proprio processo di apprendimento* e di avere le informazioni necessarie per orientare efficacemente la propria attenzione e la propria motivazione.

Queste le principali fasi del sistema di valutazione:

1. Patto formativo con l'azienda e condivisione degli obiettivi
2. Patto formativo con i partecipanti
3. Valutazione degli esiti cognitivi (da parte di docenti e partecipanti)
4. Valutazioni di soddisfazione (da parte di docenti, partecipanti e azienda)
5. Scheda di processo (da parte di tutor)
6. Valutazione di alcuni dati quantitativi sulla bontà /efficacia del progetto
7. Valutazione ex post sulla ricaduta del progetto

Patto formativo con l'azienda e condivisione degli obiettivi

Questo momento è una delle fasi più delicate e importanti dell'intero apparato di Valutazione, poiché il progetto ha *una finalità di sistema* in quanto la valorizzazione delle competenze del lavoratore over 50 dovrebbe avere delle ricadute positive all'interno dell'organizzazione e del contesto sociale ed economico in cui è inserita.

E' finalizzato alla definizione e chiarificazione da parte del *Comitato di Pilotaggio* degli obiettivi e dei risultati attesi al termine del percorso al quale potranno partecipare over 50 su segnalazione dell'azienda stessa e su autocandidatura negoziata con il Comitato di Pilotaggio e l'azienda. Questa fase esplicita all'azienda gli obiettivi che si intendono realizzare. Qualora tali obiettivi e risultati siano incoerenti rispetto a quelli prospettati dall'azienda sarà necessario chiarire le finalità del percorso e eventualmente ridefinire tali obiettivi in base a ciò che si può realisticamente perseguire in una logica di coinvolgimento dell'azienda stessa nella formazione dell'over 50, e in una logica di valutazione continua della coerenza tra il percorso proposto e le esigenze dell'azienda.

Il Patto formativo con l'azienda è utile ai fini della valutazione del progetto stesso per:

- valutare se le aspettative e gli obiettivi attesi dall'azienda sono realmente perseguibili, e nel caso non lo fossero, rivederli sulla base di ciò che concretamente si può realizzare
- valutare se il percorso di valorizzazione dell'over 50 è per l'azienda la risposta più adeguata alle sue esigenze.

Al termine di questa fase di valutazione si prevede la produzione di un documento che espliciti gli obiettivi perseguiti dall'azienda al termine del progetto e condivisi dal singolo partecipante.

Patto Formativo con i partecipanti

E' la fase d'apertura del percorso formativo, consente di far emergere le aspettative, di definirne la possibile attuazione, di esplicitare il sistema delle responsabilità individuali, di definire gli obiettivi del percorso; ha come obiettivo quello di realizzare un clima di gruppo che permetta la creazione di un'identità condivisa pur nell'eterogeneità dei ruoli e delle funzioni.

Già all'interno di questa fase, in un momento di scambio e di confronto tra gli obiettivi del percorso di valorizzazione e le aspettative e i desideri dei partecipanti è possibile, attraverso un'attenta diagnosi di eventuali proposte e criticità emerse, avviare il processo di valutazione che si sostanzia in particolare nella ridefinizione continua in itinere di obiettivi, pratiche, modalità di intervento.

Per strutturare questa prima fase potranno essere predisposte schede di osservazione all'interno delle quali il Tutor potrà indicare i contributi emersi dai partecipanti e le soluzioni proposte dall'Ente organizzatore.

Si potranno utilizzare metodi attivi d'aula quali "*L'avvocato del diavolo e l'avvocato dell'angelo*" che permetteranno l'emergere di attese esplicite ed implicite, la condivisione di dubbi e difficoltà, la corresponsabilità dei ruoli all'interno del percorso.

Il patto formativo si potrà strutturare nei seguenti momenti:

- ◆ Presentazione struttura del corso (Obiettivi, contenuti, metodologia, programma operativo, risorse disponibili, presentazione staff e partecipanti)
- ◆ Team – building: costituzione del gruppo
- ◆ Presentazione delle risorse – staff (Comitato di Pilotaggio, tutor, referenti aziendali, project leader)
- ◆ Definizione delle aspettative e criticità nei confronti del percorso
- ◆ Valorizzazione dei punti di forza del percorso

Valutazione degli esiti cognitivi

Il processo di verifica dei risultati di apprendimento si fonda per la maggior parte sul monitoraggio continuo e sull'osservazione sul campo dei soggetti. Tale procedura è derivata dalla convinzione che le abilità trasversali, competenze traguardo forti del corso, emergano soprattutto in un contesto dinamico di gruppo o di classe e si esplichino e consolidino in processi iterativi.

Oggetto di valutazione per le due fasi dei Laboratori formativi saranno:

FASE 2:

- capacità di sistematizzare le conoscenze storiche di riconoscere i ruoli e inserirli e rappresentarli in un quadro d'insieme
- consapevolezza delle proprie competenze e capacità di schematizzarle per renderle trasferibili

FASE 3

- acquisizione di strumenti e di metodologie per il trasferimento di conoscenze e competenze
- capacità di mediazione, gestione di un piccolo gruppo, capacità relazionali e comunicative

Di seguito verranno descritti gli **strumenti** utilizzati per il processo di valutazione degli esiti cognitivi nelle

- schede di valutazione compilate a cura dei docenti in relazione al raggiungimento delle competenze/capacità obiettivo del progetto. Tali schede riassumeranno in maniera sintetica i risultati ricavati da prove e osservazioni decise dai singoli docenti
- schede di osservazione compilate dal Tutor sui role playing realizzati nel percorso
- autovalutazione del partecipante mediante l'utilizzo di un diario di bordo e schede strutturate
- Project work produzione di un modello di scheda di analisi delle competenze in ingresso e identificare le competenze in uscita che dovrebbe avere il neo-assunto (per monitorare l'acquisizione di competenze del neo – assunto)
- certificazione finale (“libretto formativo”)

Il sistema di valutazione proposto prevede il coinvolgimento attivo dei partecipanti anche nella costruzione di griglie di valutazione.

Approfondimenti su alcuni strumenti

Autovalutazione attraverso il Diario di bordo:

Redazione da parte del corsista di un report sintetico sul vissuto emotivo dell'esperienza utilizzando agenda, schede settimanali, quaderno....) per tenere sotto controllo i propri progressi.

La prospettiva narrativa

“La formazione, intesa quale dimensione inerente processi di crescita ed evoluzione professionale degli individui...risulta attraversata da dinamiche narrative”⁶⁶. La dimensione autobiografica è assunta quale prospettiva metodologica che implica nel corso di tutto l'intervento formativo processi di riflessione e elaborazione sulle esperienze e situazioni attivate, per ricreare eventi e costruire nuovi significati attraverso i quali i soggetti danno vita a eventi dotati di senso per loro (sensemaking⁶⁷).

⁶⁶ A cura di C.Kaneklin, G.Scaratti *Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento professionale e organizzativo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1998, p.X.

⁶⁷ Weick, K.E., *Senso e significato nelle organizzazioni*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995

L'attribuire senso a ciò che si fa attraverso la narrazione permette al soggetto di acquisire piena consapevolezza e pieno coinvolgimento nelle proprie azioni, e attraverso un costante processo di identificazione delle proprie azioni in rapporto alle conoscenze e ai saperi attivati durante il corso sviluppano autentica comprensione. Le pratiche narrative si declinano in continue sollecitazioni da parte del tutor e del coordinatore circa il redigere report delle attività svolte in aula, inoltre si chiederà ai partecipanti di realizzare su supporto cartaceo o in forma grafica utilizzando power point, la descrizione delle proprie attività sottolineando gli aspetti tecnici e quelli comunicativi e relazionali.

Presentazione grafica e socializzazione dei risultati del project work

L'editing di un elaborato finale, su supporto cartaceo, su lucido o in power point, consentirà infine la socializzazione dei risultati ottenuti dal project work, permetterà la condivisione delle esperienze tra i partecipanti, in modo da costituire una "comunità di pratiche" e di saperi che potrà essere alimentata successivamente attraverso una rete di comunicazione e scambio . A livello individuale la "prospettiva narrativa" che esige la stesura di questo elaborato condurrà il partecipante ad una "riflessione ricorrente sulle proprie pratiche e sui presupposti che le fondano e le sostengono";⁶⁸ questo ragionamento "genera metacognizione e quindi apprendimento e sviluppo/miglioramento"⁶⁹

Valutazione di soddisfazione

Il processo formativo è monitorato costantemente nel sistema di coerenze con gli elementi fondamentali del progetto: obiettivi, contenuti, metodologie, risorse da impiegare, modalità di misurazione degli apprendimenti e del grado di soddisfazione degli attori del processo. Il monitoraggio si concreta nella valutazione della soddisfazione e degli esiti cognitivi, in itinere e alla conclusione del corso, e con una fase finale e complessiva di autovalutazione.

Il sistematico monitoraggio del grado di soddisfazione dei beneficiari e dei soggetti impegnati nella azione formativa è finalizzato ad un continuo miglioramento del servizio erogato. Ciò permette di individuare tempestivamente le eventuali criticità/non conformità agli standard prefissati, e di adottare le più appropriate azioni correttive.

In particolare saranno oggetto di rilevazione: il livello di soddisfazione; la valutazione di tale livello; gli eventuali abbandoni e le cause che li hanno motivati.

⁶⁸ Professionalità, Rivista di cultura, esperienze e innovazione per la formazione al lavoro. Anno XXIV – Maggio – Giugno 2004, Ed La Scuola, pag. 10

⁶⁹ Ibidem.

I soggetti a cui verranno somministrati i questionari di valutazione, saranno i beneficiari diretti del servizio, cioè i partecipanti alle attività formative e i soggetti impegnati nell'erogazione del servizio.

Il responsabile della procedura sarà il coordinatore del progetto. Il suo compito sarà quello di controllare tempestivamente, attraverso i risultati statistici della valutazione del grado di soddisfazione, redatti dal tutor d'aula, l'emergere di eventuali criticità, sorte durante l'offerta formativa. Egli dovrà analizzarne le cause e tramite una relazione, contenente anche le opportune soluzioni, riferire al direttore; a quest'ultimo spetterà il compito di assumere le decisioni in merito.

La valutazione sarà eseguita in itinere ed alla fine del corso.

Le dimensioni valutate dai partecipanti, con un giudizio su una scala numerica da 1 a 6 riguarderanno:

- contenuti didattici
- docenti
- metodologia
- organizzazione
- apprendimenti
- soddisfazione complessiva

La scheda di valutazione per i docenti sarà simile a quella dei partecipanti con l'aggiunta però di alcune domande riguardanti:

- il grado di svolgimento del programma previsto
- il livello di partecipazione e di soddisfazione del gruppo-classe

La valutazione della soddisfazione da parte dell'azienda potrà avvenire a corso concluso, una volta che la persona formata accompagnerà un giovane nell'inserimento in azienda: una sorta di valutazione d'impatto ex-post. Questa valutazione stimolerà inoltre una restituzione diretta e un riconoscimento di competenze da parte dei responsabili aziendali nei confronti della persona formata.

Scheda di processo

Una scheda di processo compilata a cura del tutor permetterà la valutazione sull'andamento del corso circa:

- corrispondenza tra i contenuti formativi ipotizzati e quelli effettivi e motivazione degli eventuali scostamenti
- grado di interesse/partecipazione da parte dei corsisti
- aspetti positivi e criticità del corso;
- principali questioni poste dai docenti e dai corsisti al tutor;
- indicazioni utili per eventuali future riedizioni del corso

Valutazione di alcuni dati quantitativi sulla bontà/efficacia del progetto

Per comprendere la funzionalità del progetto è necessario raccogliere alcuni dati oggettivi, esterni, non derivanti da giudizi e opinioni, che potrebbero essere:

- verifica della realizzazione del bilancio di competenze, in termini di numero di bilanci portati a termine
- percentuale di frequenza al corso in relazione ai “formati”

Valutazione ex post sulla ricaduta del progetto

Tale dimensione fa riferimento alla demoltiplicazione dell’esperienza una volta ultimata la diffusione del primo intervento pilota.

L'ESPERIENZA FINLANDESE



Finnish Institute of
Occupational Health

*Promotion and maintenance
of work ability (PMWA) -
a concept for prolongation
of work career in Finland*

Adult education in Finland

PROMOTION AND MAINTENANCE OF WORK ABILITY (PMWA) - A CONCEPT FOR PROLONGATION OF WORK CAREER IN FINLAND

Background, innovations and goals

In Finland, the definition of the promotion and maintenance of work ability (PMWA) was included in the collective agreement between employers' associations and trade unions in 1989. Also the duties of the occupational health services (OHS) regarding the PMWA were outlined. In 1991, the PMWA was included into the Finnish Occupational Health Service Act and as the employer's obligation. The PMWA was defined as:

“Workplace activities aiming at maintaining the ability to work include all measures that the employer and the employees as well as the co-operative organisations at the workplace make in a united effort to promote and support the ability to work and to enhance the functional capacity of all persons active in working life throughout their working careers”

The Ministry of Social Affairs and Health delegated the further development of the concept and activities to the Finnish Institute of Occupational Health (FIOH). A department, the Work Ability Centre was established in 1994 to co-ordinate and to develop activities regarding the PMWA.

The development of the content of the Promotion and Maintenance of Work Ability was based mainly on the 11-year follow-up studies of the municipal employees over 45 years of age. In this study a new, positive framework from work disability to work ability was created. Work ability was defined as a balance between human resources and work. Thus, all important characteristics of work (work tasks, demands, organisation, environment, work community, etc.) were included under the concept of work ability. Other innovations were gained from the factors affecting work ability positively and negatively with age. A method to assess work ability was also available (Work Ability Index). The new concept of work ability collected several factors together and set a clear, measurable target for different actions. The follow-up studies indicated also that in about 60% of blue and white-collar employees work ability remained on a good level during ageing, but among 30% it decreased significantly. Therefore, promotion of poor and moderate work ability is needed as well as the maintenance of good work ability (1).

Comprehensive concept of promotion and maintenance of work ability (PMWA)

The concept of work ability and practice of the PMWA means a widening of the earlier approach influencing employees' health determinants. The interactions between the human resources (health, competence, attitudes) and

work dimensions create the work ability. The PMWA also increases the collaboration between OHS specialists and representatives of the enterprise and organisation. There are four key elements in work ability and the PMWA paradigm:

1. *Health and Functional Capacities* – the basis of work ability is health and physical, mental and social capacity of an individual in terms of the functions he or she can perform. The PMWA uses here the health promotion concepts and takes measures to make work demands fit better the individual's health and functional status.
2. *Competence* - this new element of the Finnish PMWA concept was adopted in 1997 - 1998. It refers to individual training and education, professional and social skills, which enable people to undertake their work and to manage in the social context of their work place. The concept of life long learning, and the age-adjusted training methods are used in the PMWA. Work itself can be an important platform for learning.
3. *Attitudes and values* - an individual's personal resources are influenced by his or her values and attitudes, motivation and job satisfaction. Feed-back from ones health condition and competence, from work as well as the information from outside the working life affects his or her attitudes and values. The results of the PMWA give positive signals and new possibilities and motives to people to cope with the working life.
4. *Work* - refers both to work environment, work content and demands, work community and organisation as well as management and leadership. The variety of dimensions of work is the largest part of the work ability, and realizes its importance in the PMWA. The PMWA focuses its targets to *adjustments in work environment*, and to *adjustments in psychosocial environment*.

Adjustments in work environment include ergonomics, physical and chemical environment as well as safety aspects. In addition to the prevention of environmental risks, redesign of work, adjustments of workload, developing new work methods and work-rest schedules are important targets. Also new work time arrangements and flexible solutions belong to the measures.

Adjustments of psychosocial environment emphasise the role of organisation development (OD), human resource management and development (HRM). Special attention will be paid to age management, which involves altering the attitudes of supervisors as well as giving new tools to them to manage with

the needs and possibilities of different age groups. The utilisation of work community as a resource of social support for workers is also important. A participatory approach to develop the work organisation and environment will be strengthened in the PMWA.

Also the micro-and macro-environment affects work ability. Work ability is not isolated from family matters and, therefore, the balance between working life and family life has got increasing attention.

During the life course from 20 to 65 years of age, both the human resources and work life parameters of an individual change significantly. Therefore, maintaining a balance between human resources and work require a continuous, dynamic process to be undertaken. Good resources do not transform into good work ability unless the content of work, work community and work environment provide proper conditions. Respectively, a well operating work community cannot fully compensate for weakened resources.

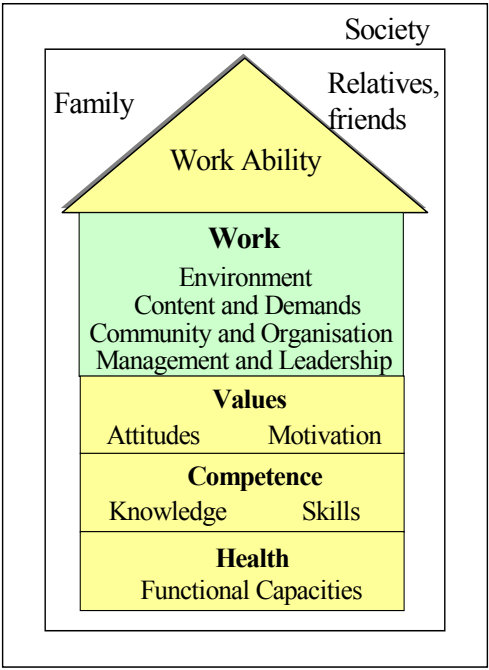


Figure 1. Determinants of the Promotion and Maintenance of Work ability

One of the most important structures in the implementation of the PMWA procedures in enterprises and organisations has been the joint working group, called “PMWA Collaboration Group”, where OHS and OH&S professionals

work together and manage the PMWA activities jointly with the representatives of the employer and employees (1).

Work ability and employability

Work ability creates the basis for the employability and the PMWA can be seen as the basic process to guarantee the employment of people. Employability can be improved with different support and service systems, work and social benefit legislation and changes in values and attitudes in the society. Therefore, the individuals, enterprises and the society have a shared responsibility in employment. New co-operation between the partners and other co-operative organisations has been tested with good results in Finnish national programmes.

Acceptance of PMWA

The model for the PMWA is a product of the long-term development of occupational health in Finland. The development of occupational health strategies from health care (treating ill people) at plant level has now been transformed to a comprehensive strategy to support work ability. The PMWA was an important background concept in the preparation of the Luxembourg Declaration in 1997, which defined the Workplace Health Promotion to be generally recognised throughout the European Union.

There are many reasons for the rapid acceptance of this new approach in Finland. The collective agreement, evidence-based information from our research, and high social challenges of the demographic changes created a good platform for the PMWA. During 1997 - 2003 a lot of research results, materials, methods, consultations for good practices, countrywide training campaigns, guidelines, quality criteria, self - assessment procedures and follow-up tools to support the awareness rising, to increase the quality and coverage of the PMWA activities and to increase the number of actors in the PMWA in enterprises and organisations are produced.

Occupational health specialists have in the Finnish model and working life a crucial role in the initiation and in the sustainable functioning of the PMWA. Thus, lot of emphasis has been put to support the prerequisites and educational resources of the OHS personnel regarding PMWA. Special emphasis has also been in the development of the PMWA for small-scale industries.(2, 3)

The social innovation of the PMWA has reached a wide political acceptance and it has got the status of a steering factor in the occupational health policy in Finland.

MWA Barometer

The national Barometer of Maintenance of Work Ability (MWA barometer) was planned to collect information on the prevalence, resources, content, implementation and benefits of (MWA) activities, which gained wide popularity at work places in the 1990s. The barometer is one of the three surveillance tools of FIOH.

According to the barometer, the Finnish PMWA concept is well known in ca. 90% of the workplaces. An exception is the micro - enterprises (< 10 employees). At the moment, more than 80% of Finnish workers work in enterprises, which apply the PMWA strategy. About 80% of the management believe that investments in the PMWA are profitable and they are also willing to continue and increase the investments. Furthermore, over 80% of managers and workers find this strategy beneficial in terms of health and work ability of personnel(4).

The PMWA has developed to one of the core functions of the Occupational Health Services

During the last 10 years in Finland, the OHS has been seen more often as a resource for workers and the enterprises. FIOH has trained hundreds of OHS professionals to work in collaboration with safety engineers, designers and planners. Many OHS teams include psychologists and ergonomics has become an essential part of multidisciplinary teamwork in OHS.

Furthermore, the co-operation between OHS professionals and personnel managers, the decision makers in the enterprise and representatives of employees is quite crucial and it is seen as a prerequisite for the effective changes in the work environment. Thus, the OHS consists more often of activities, which influence the structures and development processes in the enterprise or in organizations.

A recent questionnaire on the PMWA in occupational health services, enterprises, the labour market parties and authorities noted a shift in emphasis from individual health promotion, monitoring and rehabilitation towards a many-faceted broad-scope approach. The new perspective of the PMWA could be described as an integrated model, where the PMWA processes become an integral part of organisational strategy planning and management and human resource development.

The role of the OHS is widening from that of an initiator and priority setter to a supporter, adviser and evaluator of the PMWA and other workplace health promotion (WHP) activities carried out in an organisation. At the

same time the need to enhance the skills of the OHS personnel has increased concerning e.g. OD, psychosocial factors and group dynamics.

The PMWA projects, where OHS have had a central role, have been successful when assessed with result indicators. A large-scale PMWA project carried out in a steel company showed a reduction in retirement costs. In a recent study of state employees, prevention and rehabilitation proved to be effective in preventing early retirement due to disability among civil servants. The results of these and some earlier pilot studies demonstrate that poor or moderate work ability can be improved, while good work ability can be maintained.

In addition, cost-benefit analysis of some of these pilots has indicated that the financial investments made in the PMWA programmes may be returned with a rather short pay-back period. The Finnish SME programme (OHS for small and medium size enterprises) estimated that the PMWA activities would increase turnover by a maximum of about 6%, half of it from a reduction in sickness absence and half from increased productivity. Factors associated with the improved productivity were the ability to carry out duties (mental and physical resources and motivation) and the PMWA measures (especially on team and organisational function). Moreover, there is also evidence that life satisfaction has significantly improved among individuals who have participated in a PMWA programme.

Aging and work ability in focus

Finland has one of the oldest working populations in Europe due to the large baby boom generations from 1945-1950. On the other hand, Finland has had one of the highest rates in early retirement and work disability among older workers. Also the difference in educational level between generations is remarkable. The employment rate of workers aged 55+ years have a great impact on national dependency ratio, which is getting less favourable in the future also due to the small size of younger generations. Therefore, the increase in the employment rate of older generations has been one of the key targets to solve the economical and social concerns in the Finnish society. This situation has been a great challenge and simultaneously, a justification for a nation wide PMWA strategy.

FIOH has a long tradition in research of ageing workers, which has been recognised also in the European union. Evidence-based concepts, good experiences in enterprises and good results have lead to growing number of requests to share the knowledge with other member states. Therefore, the experts of FIOH have a large network in aging and work and they participate in the planning of the age strategies for the European Union (5).

In Finland, follow-up studies of municipal employees clarified the factors that affect work ability. The results showed, in general, that the work ability of ageing workers was related to the adjustments in physical and psychosocial work environment, and to health, functional capacities and competences of older workers. Both the productivity and well being were related to work ability. The effects of the PMWA were also seen after the retirement in the quality of the 3rd age.(6,7,8,9)

Information materials and training

Many case reports, guidebooks and booklets, handbooks and review articles have been compiled, edited, and published by FIOH. More than 10 manuals and guidelines have been published e.g. “Good Work Ability”, “Good Practice - Cases”, “Methods and tools for PMWA”. Topics cover all elements of the PMWA and issues, such as aging, SMEs, and certain industrial branches.

FIOH has organised or contributed to hundreds of training courses, development processes in industries and seminars during the last ten years regarding various research results, methods and practices in the domain of the MWA.

Tools and toolboxes

Tools for the need assessment of the PMWA (e.g., “10-Step Evaluation Scheme” in “Train Key” - project, “PMWA-Step” - rapid self-assessment check-matrix) have been developed, published and disseminated widely to large and small-scale enterprises. Barometers, indicators (“Work Ability Index”) and check lists have been produced. Work Ability Index is widely used. It is translated into 15 languages.(10)

Additionally, specific methods and tools have been developed, such as, “Työyhteisötalkoot” (“Team Bee”), “Change Management Method” and other participative processes for the organisational development, where employers, employees and OHS professionals are jointly involved.

Finnish National Programme on Ageing Workers

After FinnAge-Respect for the ageing, 1990-1996 programme a Finnish National Programme on Ageing Workers (FNPAW) from 1998-2002 was established by the government. The aim of the FNPAW was to improve the status and the working life of ageing workers as well as to re-employ older, unemployed worker. During the programme a network was established to support the processes in enterprises, to develop the Age Management-concept for supervisors, and to give training and education for them. One of the key actions needed was the improvement of the supervisory work. About

800 managers, supervisors and foremen participated in the Age Management training courses.(11, 12)

List of references

- (1) Tuomi K, Ilmarinen J, Martikainen R et al.: Aging, work, life-style and work ability among Finnish municipal workers in 1981-1992. *Scand J Work Environ Health* 23 (1997): suppl 1, 58-65.
- (2) Ylikoski M, Rantanen, J: *The development of modern work organisations: a challenge to occupational safety and health. In Wirtschaftsverlag NW (Ed): The future of working conditions: Tb / Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 102: 289-297, Bremerhaven, 2000.*
- (3) Huuskonen M, Koskinen K, Bergström M, et al. *Working capacity as a success factor in a small enterprise and in society. In: Bergström M et al. (eds). Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 10. Helsinki, 1997:209-220.*
- (4) Peltomäki P, Viluksela M, Hiltunen M-L et al., *Tyky-barometri. Työkykyä ylläpitävä ja edistävä toiminta suomalaisilla työpaikoilla vuonna 2001. Työterveyslaitos, Sosiaali- ja terveysministeriö. Helsinki 2002.*
- (5) Ilmarinen J. *Ageing workers in the European Union –Status and promotion of work ability, employability and employment. FIOH, Ministry of Social Affairs and Health, Ministry of Labour, Helsinki 1999.*
- (6) Sallinen M, Härmä M et. al. *Sleep-wake rhythm in an irregular shift system. J Sleep Res 2003;12:103-112.*
- (7) Kivimäki, M.et al.(2002). *Work stress and risk of cardiovascular mortality: Prospective cohort study of industrial employees. British Medical Journal [BMJ], 325, 857-860.*
- (8) Kivimäki,et al. (2000). *Factors underlying the effect of organisational downsizing on health of employees: A longitudinal cohort study. British Medical Journal [BMJ], 320, 971-975*
- (9) Tuomi K, Huuhtanen P, Nykyri E, Ilmarinen J. *Promotion of work ability, the quality of work and retirement. Occup:Med.Vol 51 No. 5, 318-324, 2001.*
- (10) Tuomi K, Ilmarinen J et. al. *Work Ability Index. Occupational health Care 19. Second revised edition. Finnish Institute of Occupational Health, Helsinki 1998.*

(11) *FinnAge - Respect for the ageing: Action programme to promote health, work ability and well-being of ageing workers in 1990 - 1996. FIOH, People and Work, Res. Rep. 26 (1999) 74- 79, Helsinki.*

(12) *The many faces of the National Programme on Ageing Workers 1998-2002, concluding report. Helsinki.2002.149 pp. (Publications of the Ministry of Social Affairs and Health)*

ADULT EDUCATION IN FINLAND

A person's wish to learn is internal.

Adult Education in Finland: General Information

In Finland, the adult education policy provides a wide range of study opportunities for the adult population.

Today the annual number of participants in adult education and training is 1.7 million, i.e. half of the working-aged population. Although this is a very high figure in international terms, the Ministry of Education aims to raise this to 60% by 2008.

In the future, the challenges in adult education will be how to respond to the constant ageing of population and to growing multiculturalism, how to motivate adults to study, how to improve learning-to-learn skills among poorly educated and trained people, and especially how to ensure equity and equality.

According to the Ministry of Education, the aim of adult education is:

- ◆ to enhance the knowledge and skills of the adult population,
 - ◆ to increase educational opportunities for groups that are under-represented in adult learning, and to promote equality and active citizenship.
- (Ministry of Education: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/?lang=en 28.11.2006)

Adult education has become an important part of the Finnish education policy, particularly during the last twenty years. The education level of older generations is lower than that of the younger generations, thus there is a clear need for supplementary and further education. When the post-war baby boom generation retires from the labour market over the next few years, there is likely to be even more need for adult education.

Finnish people are keen to take part in adult education by international comparison; in 2000, about a million people, on their own initiative, took part in adult education arranged by one of over 1,000 educational institutions or universities and polytechnics providing such courses. The teaching provided totalled about 10 million hours.

Adult education is arranged for instance at universities, polytechnics, vocational schools, vocational adult education centres, folk high schools, adult education centres and summer universities. The type of study offered includes teaching for basic qualifications, open access to studies which are part of degree programmes, training for competence-based tests (e.g. language tests and vocational qualifications), apprenticeship training, and additional and supplementary training in support of vocational skills. It may also include studies on civic skills, social studies or the student's special interests. Adult education which leads to a qualification is free of charge. Most

other types of training are subject to at least a partial fee, but there are also free courses on offer as well as courses at free-market prices. The Ministry of Education provides funding for adult education and is responsible for its development.

Most adult education students study alongside their work. New options for independent study and distance learning are constantly being developed in order to make it easier for people to work and study at the same time. Information technology brings constant advances in distance learning.

(Finnish National Board of Education: Structures of Education, Vocational Training, and Adult Education, Systems in Europe, Finland 2003)

Participation in Adult Education: Statistics

Statistics Finland conducted surveys on participation in adult education in Finland in 1980, 1990, 1995, 2000 and 2006. The results from the 2006 survey will be published in 2007.

In the 2000 survey, the rate of participation in adult education and training by persons aged 18-64 was 54%. This means that within the last 20 years, the rate has almost doubled, and that since 1995 it has risen by about 6%.

Women were more active in this respect than men, and their activity did not decline with age in the same way. The peak participation rate for women occurred in the 35-54 age range, and for men at 25-34 years. Participation was highest in urban areas.

Participation in adult education and training was closely dependent on the level of educational attainment, in that the higher the level of education a person had, the greater was the likelihood of participation in adult education and training. Analysis in terms of socio-economic groups similarly showed that those in higher positions at work participate in adult education and training the most. This was more pronounced among men. (Statistics Finland: "Participation in adult education and training in Finland. Adult Education Survey 2000)

Personnel Training

One of the most common forms of adult education is vocational training organized by the employer at the workplace. Participation in adult education and training connected with one's work or occupation was nevertheless much more common, involving practically 50% of the labour force during the year 2000. (Statistics Finland: Participation in adult education and training in Finland. Adult Education Survey 2000)

The majority of those who had taken part in adult education and training for their work or occupation had received support from their employer, i.e. this could be regarded as employer-sponsored training. This means that the employer has paid for the training or for example compensated the time spent on education with money or free time. Personnel training involved 56% of employees in 2000, with participation again being affected by the person's socio-economic group and basic education, and also by the size of the enterprise at which he/she worked. The larger the company, the greater was the proportion of its employees who received employer-sponsored training. (Statistics Finland 2000) The participation in personnel training has increased by 10% since 1990, and 4% since 1995. However, participation among the oldest employees has slightly decreased after 1995, especially in the oldest group aged 55-64. (Ilmarinen 2006: Towards a longer worklife!)

The number of days of employer-sponsored training per employee rose markedly between 1995 and 2000, from five to almost seven days. The most active participants in in-service training were persons aged 25-54, those with tertiary level qualifications, upper-level salaried employees and employees working in enterprises employing at least 200 persons. (Statistics Finland: Participation in adult education and training in Finland. Adult Education Survey 2000)

KESTO Action Programme 2004 - 2007

Towards a sustainable work career development

The KESTO programme encourages Finns to work longer. The programme which is organized by the Finnish Institute of Occupational Health, tries to provide solutions for promoting health and functional capacity at work, making work more attractive and preventing social exclusion. The programme will be implemented in two stages during 2004 - 2007.

Proactive workplace

Some studies of Virtanen (2005), Ylöstalo (2005) and Antila (2006) have shown that proactive workplaces share certain main features. People feel that they have the opportunity to influence the design of their own work, and there is a sense of "ownership" at work - regardless of a socioeconomic status. People have confidence in personnel working at the same place. Social capital is strong, and people help each other and are willing to work together. Everybody can use his/her own skills and competence. A proactive workplace is innovative. The employer has good reputation and satisfied customers.

Year 2007

The study of KESTO gathers and analyses research data on work life. It pre-

pares recommendations and implementation proposals in accordance with the priorities indicated by the research data. The study will be published in 2007.

The main purpose of KESTO programme is to increase dialogue at workplace. People are encouraged to start discussion at workplace on flexible work time solutions, competence at work, health promotion for maintaining the ability to work and diversity management at work. There will be a campaign for work organizations to promote the effective implementation of the KESTO. (Finnish Institution of Occupational Health: Kesto Action Programme)

The Noste Programme

In 2003, the Ministry of Education launched a programme for raising the level of education and training among the adult population in Finland in cooperation with the Ministry of Labour and social partners.

The aim of this programme is to improve poorly trained adults' career prospects and satisfaction at work, to relieve the labour shortages due to the exit of the large post-war age groups from the labour market, and to raise the employment rate.

The education and training offered within the scope of the Noste Programme are mainly intended for working adults aged between 30-59 who have no post-compulsory qualifications. Through the Noste Programme, competence-based qualifications of three levels- vocational qualifications, further qualifications or specialist qualifications, can be accomplished in all branches of study. It is also possible to attain parts of a qualification. A certificate related to skills in information technology called the 'computer driving licence' can also be attained without cost.

The Noste Programme has reached its halfway point. The objectives set regarding the amount of students were not met as well as had been predicted. Approximately 16 000 students had begun their studies by the end of November 2006. For the previous two years the annual level of Noste students was over 5,000.

Three quarters of Noste Programme students are aged 40 or over and more than one third are over 50. Of those over 50 years of age, 66% chose information technology as a subject for their study, while 64% of students under 50 aimed for a vocational qualification.

Information technology has been of interest for 43% of all Noste students. Next in order of preference were technology and transport, social services & health and tourism, catering and domestic services.

As of autumn 2006, 8 500 qualifications and qualification modules have been completed. Of these qualifications 57% were 'computer driving licence' qualifications.

Upgrading skills increases work ability – qualifications strengthen professional identity

A characteristic of adult education is that studies are practice-orientated and work supportive. Adult education mainly takes place alongside work in the student's own working environment. The Noste Programme is planned in a customer-orientated way, i.e. the training is organized in the student's own workplace and is worker-orientated instead of being traditionally centered on an educational institution.

According to research carried out on the Noste Programme, older workers have found new inspiration for their work and are keen to share their skills with younger workers.

The employers whose employees have taken part in the programme have recognized the opportunities offered by the Noste Programme, and have found that their workforce is now more professionally capable and committed to its work as a result of attaining a qualification.

Noste has sparked new policies

Educational institutions have had to develop new operating methods to reach the customers at which the Noste Programme is aimed. The most efficient method has been a multi-channelled combination of various methods, which have included getting out into the workplace, face-to-face discussions, and also traditional advertising. Competence pilots trained by the Central Organisation of Finnish Trade Unions (SAK) have also contributed to these so-called outreach activities.

The Noste Programme has created the possibility not only for unparalleled co-operation, but also for centralized information, counselling and guidance connected to adult education with the help of educational institution networks in many regions and provinces.

The Noste Programme has reinforced the working life-orientated co-operation of many educational institutions. The needs and views of workplaces are taken into account when selecting the content, timing and implementation of training. Many of the educational institutions taking part in the Programme have also been developing supporting methods for adult learning.

A total of 30 million euros was set aside for the Noste Programme in the 2006 state budget. With this sum the objective is 9 300 new Noste students. The Programme continues until the end of 2009. (The Noste programme brochure 2006)

Training for the Third Age

According to the survey carried out in 2000 by Statistics Finland, about 12% of the population aged 65-79 participated in adult education. The respondents had participated in adult education during the last year, with no difference between the men and women.

The majority had attended courses at adult education centres or institutes connected with their own hobbies or interests. The most popular subjects were fine and applied arts and physical education. The most serious barriers to participation in this age group were health, age problems, and lack of interest.

The University of the Third Age was founded in 1985. Its aim is to introduce latest research findings to older people and offer them opportunities for independent academic studies without formal qualifications. It is a meeting point for scientific knowledge and life experience. Activities are provided in nine universities in Finland. Over 17 000 students study in the University of the Third Age each year, 80% of whom are women, and the number of students is constantly growing. The activities are funded by the Ministry of Education, co-operative partners and student fees.

One of the focal points of this activity is openness; every senior citizen who is interested in studying is welcome to study, regardless of their educational background. The second is life-long learning - people have the right, ability and will to learn throughout their lives. The last is the university. Activities are organized by the university and the teachers are university teachers and other experts: the University of the Third Age thus offers academic education. Studying is also important for its own sake and the curricula are planned together with the students. Forms of studies are multidisciplinary lecture series, seminars, IT classes, distant learning, research, publishing, and excursions. (University of the Third Age brochure 2006)

List of references

- Antila J. *Työn mielekkyydestä ja mielettömyydestä. Työpoliittinen tutkimus 405. Helsinki 2006.*
- *Finnish Institution of Occupational Health: Kesto Action Programme www.ttl.fi*
- *Finnish National Board of Education: Structures of Education, Vocational Training, and Adult Education, Systems in Europe, Finland 2003.*

-
- Ilmarinen: *Towards a longer worklife! Ageing and the quality of worklife in the European Union*. Finnish Institute of Occupational Health, 2006.
 - Ministry of Education: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/aikuiskoulutus_ja_vapaa_sivistystyoe/?lang=en 28.11.2006)
 - *The Noste Programme brochure 2006*, <http://www.noste-ohjelma.fi> 27.11.2006
 - *Statistics Finland: Participation in adult education and training in Finland. Adult Education Survey 2000*.
 - *University of the Third Age brochure 2006*, <http://www.avoin.helsinki.fi/english/uta.asp> 28.11.2006
 - Virtanen P. *Houkutteleva työyhteisö*. Edita. Helsinki, 2005.
 - Ylöstalo P. *Työn uudet organisointitavat. Käyttö ja käytön esteet yksityisellä ja julkisella sektorilla. Tykes raportteja 39*, Helsinki, 2005.

Realizzato e stampato dalla tipografia Nuove Arti Grafiche^{sc},
nel mese di febbraio 2007