

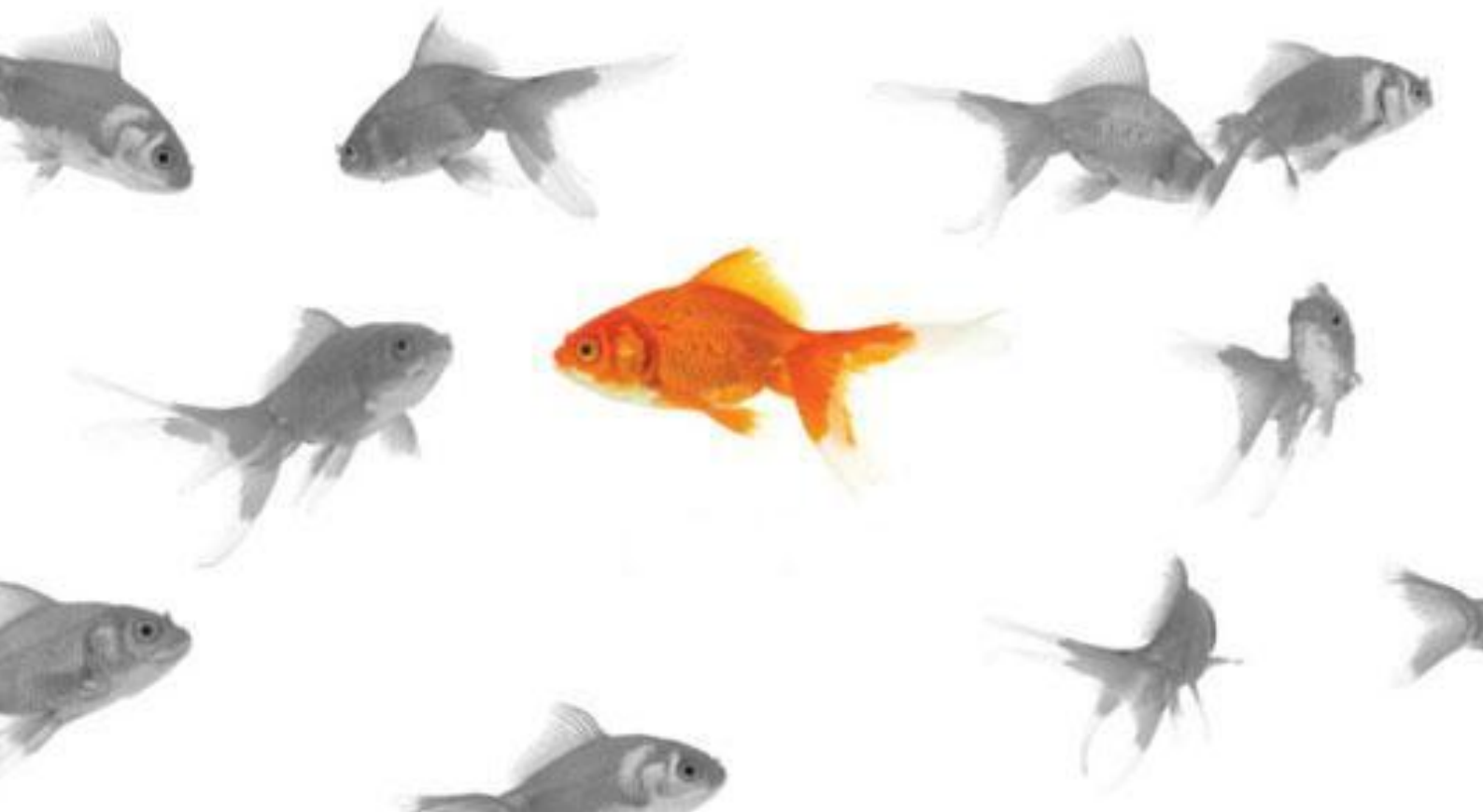


SAViNG

Sharing Positive Actions for
Valorisation of informal learniNG

Linee guida

per una certificazione delle competenze efficace e
sostenibile



521423-LLP-1-2011-1-IT-KA1-KA1ECETA2

SAVing – Sharing Positive Action for Valorisation of informal è un progetto finanziato con il sostegno della Commissione Europea. Questo documento riflette solo le opinioni degli autori, e la Commissione Europea non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni contenute



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI DELLA
Tuscia

Questa pubblicazione è il frutto di attività di ricerca documentale e di ascolto attivo degli stakeholder cominciate a Febbraio 2012 e concluse a Febbraio 2013. Autori dei testi sono: Raffaele Saccà, Pierpaolo Letizia e Orazio Giancola ([Officine Ricerca e Sviluppo](#)); Ivana Russiello e Francesco Lembo ([Sistemi Formativi Confindustria](#)); Alessandro Sorrentino, Massimo Romanelli e Stefano Poponi ([Università della Tuscia](#)).

Un sentito ringraziamento, in ordine sparso e con il rammarico di tralasciare probabilmente qualcuno, va a tutti coloro che hanno contribuito all'elaborazione dei contenuti di questa pubblicazione e alla raccolta delle informazioni sui casi presentati, e in particolare:

a Maria Maddalena Novelli, Gianna Nicoletti e Silvia Tavazzani dell'[Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio](#), che con costanza lavorano perché l'istruzione scolastica incida realmente sul futuro professionale dei giovani;

alle Associazioni del Sistema Confindustria, i nodi di raccolta delle voci del sistema produttivo, che hanno ospitato i laboratori territoriali: Stefano Miotto, Vincenzo Ciccarello e Gabriella Bettiol per [Confindustria Veneto SIAV](#); Chiara Manfreda e Davide Ballabio per [Assolombarda](#); Lorenzo Ricci per [Confindustria Firenze](#); Nicola Calzolaro e Marcella Anzolin per [Confindustria Salerno](#); Walter Contento e Donatella Gaudiuso per [Confindustria Bari e Barletta-Andria-Trani](#); Antonio Capone, Giovanni Mascagni e Simone Giusti per [Confindustria Grosseto](#);

ai referenti delle Regioni, degli enti locali e dell'ISFOL che ci hanno incoraggiato e sostenuto nel percorso di ricerca: Elisabetta Perulli, Giuseppa Montalbano e il [Gruppo di Ricerca validazione e certificazione dell'apprendimento e delle competenze ISFOL](#); Fabrizia Monti e Paola Armaroli del [Servizio Formazione Professionale Regione Emilia Romagna](#); Pier Angelo Turri e Laura Doddis della [Direzione Lavoro Regione Veneto](#); Gianni Biagi, [Direzione Formazione e Orientamento Regione Toscana](#); Claudia Claudi, [Ufficio Accreditamento e Orientamento Regione Puglia](#); Antonello Rodriguez, [Assessorato Istruzione, formazione e lavoro Regione Lombardia](#); Maria Elena Vittori, [AFOL Milano](#); Pasquale D'Acunzi, [Agenzia per il Lavoro e l'Istruzione Regione Campania](#);

a Giancarlo Tanucci, Giorgio Federici e Luigia Melillo della [Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente](#), voci attente e sostenitrici di un reale sistema integrato di alternanza università/lavoro;

a Piergiorgio Reggio, Elena Righetti e Vito Belladonna dell'[Istituto Italiano di Valutazione](#), tenaci e attivi sostenitori del diritto al riconoscimento delle competenze;

alle altre voci autorevoli che ci hanno accompagnato nei focus group e nei meetings "Improve Learning Opportunities": Vito Carnimeo ([SPEGEA S.c.ar.l. - Scuola di Management](#)); Daniela Tebaldi e Andrea Melchiorri ([Confindustria - Area Lavoro e Welfare](#)); Adriano De Vita ([ItaliaLavoro](#)); Ornella Malandrino ([Università degli Studi di Salerno](#)); Cristina Camporini ([Politecnico del Commercio](#)); Leonardo Evangelista ([ESAV](#)); Piero Lucisano ([Consorzio SOUL – Sistema Orientamento Università Lavoro, Università degli Studi La Sapienza](#)); Fulvio Pellegrini ([Università degli Studi di Tor Vergata](#)); Gino Roncaglia, Barbara Aquilani e Antonio Fini ([Università della Tuscia](#));

ai rappresentanti degli enti bilaterali, che ci hanno aiutato a definire una mappa dei sistemi di validazione e certificazione delle competenze: Amarildo Arzuffi ([Fondimpresa](#)); Bruno Scazzocchio ([Fondirigenti](#)); Giovanna De Lucia e Tiziana Baracchi ([Fondartigianato](#));

a Fabrizio Dacrema e Patrizia Dandolo ([CGIL Formazione e Ricerca](#)), a Salvatore Gaeta ([UIL Salerno](#)) e a Michele Marella ([CISL Puglia](#)), da sempre impegnati per reale un innalzamento dei livelli di istruzione

e di formazione dei cittadini;

ad Alessio Pontillo, Fabrizio Lella (che ora è impegnato in altre strutture) e a tutto lo staff di **Portafuturo - centro per il lavoro l'orientamento e la formazione della Provincia di Roma** per il sostegno nella realizzazione degli incontri romani;

ai rappresentanti delle imprese e degli enti di formazione che hanno partecipato ai focus group ed ai workshop, e che ci hanno aiutato a mantenere il dibattito ancorato alle reali esigenze del mercato del lavoro: Emanuele Rossini (**Ruffino srl**); Matteo Barontini (**Società Aeroporto di Firenze**); Stefano Alini (**Radici Group**); Annibale Baldari (**Eli Lilly and Company**); Francesco Mazzilli e Tiziana Ramunni (**GE OIL & GAS Nuova Pignone**); Francesco Basile (**BOSCH Tecnologie Diesel e Sistemi Frenanti S.p.A.**); Marina Lalli (**Terme di Margherita di Savoia srl**); Mariana Bianco (**Torrefazione Caffè Creme**); Luigi Barberini (**Studiodelta srl**); Francesco Arbore (**Birra Peroni - SABMiller plc**); Domenico Lorusso (**Banca Popolare di Puglia e Basilicata**); Gennaro Lodato (**Conserve Annalisa spa**); Angela Vitiello (**PForm**); Mario Vitolo (**S. & T. Service- Virvelle**); Patrizia Volino (**Silgan White Cap**); Richard Udall (**British School Bari**); Silvia Fragola (**CEFRIEL**); Leonardo Bitetto (**Johnson Controls**);

all'**AIDP Toscana** e in particolare a Carlo Stroschia per la partecipazione attiva a diversi momenti di dibattito.

Un ringraziamento speciale, poi, va a Salvatore Garbellano (**Politecnico di Torino**), acuto osservatore e penna capace di dare sintesi alle posizioni dei diversi attori del sistema istruzione/formazione/lavoro.



Quest'opera è rilasciata sotto i termini della licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 3.0 Unported. Tutti i materiali sono riutilizzabili citando sempre come fonte: "Progetto Saving – Sharing positive Actions for Valorisation of Informal learnING", e indicando il riferimento al sito <http://network.sfc.it/saving>

Sommario

Perché promuovere la certificazione delle competenze, oggi, in Italia.....	2
Come sono state prodotte le Linee Guida: la ricerca di SAVing.....	7
Validazione e certificazione degli apprendimenti: principi comuni e modelli di riferimento.....	11
Alcune precisazioni sul dibattito terminologico.....	14
Una definizione chiara dell’oggetto della validazione/certificazione.....	17
Alcune criticità riscontrate in Italia	18
Toolkit 1.1 Descrizione dei diversi tipi di output che possono essere previsti da un sistema di certificazione.....	19
Fare riferimento a uno standard riconosciuto a livello istituzionale.....	21
Alcune criticità riscontrate in Italia	22
Toolkit 1.2 Standard di riferimento.....	25
Prevedere metodologie di classificazione categoriale (“campo” di competenza) e scalare (“livelli” di competenza).....	26
Alcune criticità riscontrate in Italia:	27
Toolkit 2.1 Alcune strategie e tecniche di classificazione e misurazione degli apprendimenti.....	28
Caratterizzazione del network di progetto.....	34
Alcune criticità riscontrate in Italia:	34
Toolkit 2.2 Presentazione di alcune tecniche per la segmentazione del partenariato.....	35
Definizione socio professionale dei beneficiari.....	37
Alcune criticità riscontrate in Italia:	38
Toolkit 2.3 Tecniche di valutazione ex ante per l’individuazione dei beneficiari (target)	39
Analisi di impatto - accountability della certificazione/validazione	40
Alcune criticità riscontrate in Italia	40
Toolkit-3.1 Analisi di impatto.....	41



Perché promuovere la certificazione delle competenze, oggi, in Italia

In Europa ci sono 80 milioni di adulti con bassi livelli di qualifiche e competenze, a fronte di proiezioni CEDEFOP che stimano come nel 2020 almeno il 35% delle professioni saranno accessibili solamente con qualifiche di livello superiore. Lo sviluppo e la diffusione dei processi di certificazione delle competenze contribuisce a recuperare lo skill mismatch: dove viene riconosciuto un profondo gap tra domanda e offerta di competenze, si può intervenire con percorsi formativi più mirati a soddisfare i bisogni delle imprese.

In Italia, l'accresciuta aspettativa di vita e gli effetti della Riforma del Lavoro e del Sistema Pensionistico contribuiscono a determinare un evidente problema di sottoutilizzo dei lavoratori anziani, a rischio di espulsione dal mercato del lavoro. La certificazione delle competenze è sicuramente uno strumento per migliorare l'occupabilità degli over 50, e può in questo senso migliorare la flessibilità del mercato del lavoro e la sicurezza sociale.

La certificazione delle competenze rende trasparenti tutti gli apprendimenti, le abilità e le conoscenze sviluppate dall'individuo in qualsiasi contesto, e sollecitate negli ambienti di lavoro. Fa una fotografia del capitale conoscitivo di persone e organizzazioni, e consente in questo modo di orientare verso i percorsi professionali e formativi più adeguati.

Certificare le competenze può migliorare l'occupabilità e la mobilità di individui e imprese..

perché permette di condividere alcuni standard di contenuto/prestazione tra istruzione, formazione e lavoro, e favorisce la mobilità tra questi sistemi;

perché consente di riconoscere e mettere in trasparenza le competenze acquisite con l'esperienza

..a condizione che..

il progetto SAVing ha previsto una importante fase di ascolto attivo dei principali stakeholder: abbiamo sottoposto i risultati di un'indagine sulle caratteristiche dei processi di validazione/certificazione (condotta a partire da un campione di 55 buone pratiche) ad un campione significativo rappresentato dalle parti direttamente interessate (imprese; enti di formazione; rappresentanze datoriali e sindacali; università; centri per l'orientamento; centri per l'impiego; servizi di formazione professionale delle Regioni). Inoltre abbiamo realizzato 6 incontri in tutta Italia (Bari; Salerno; Roma; Firenze; Milano; Venezia) per consultare e raccogliere le proposte degli stakeholder.

Il percorso di SAVing ha portato ad identificare 5 dimensioni potenzialmente critiche nei processi di validazione/certificazione delle competenze, e sulla base di queste proporre alcuni riferimenti utili per affrontarle con maggiori probabilità di successo.

a) Definire chiaramente l'oggetto della certificazione

In quali competenze si traduce l'esperienza? Tanto più è definito l'oggetto della certificazione (competenza; profilo professionale; set di competenze; abilità che compongono una competenza), tanto più la certificazione sarà trasferibile e quindi appetibile sul mercato del lavoro. Per certificare gli apprendimenti esperienziali c'è quindi bisogno di "scomporli" in:

- **Abilità**

Le abilità concernono l'essere in grado di utilizzare specifici strumenti operativi sia che si tratti di abilità operative in senso stretto (ad es. "uso di strumenti di officina"), sia che

si tratti di abilità relazionali (ad es. “applicare tecniche di ascolto attivo”) o di abilità cognitive (“applicare tecniche diagnostiche”);

- *Conoscenze*

Le conoscenze denotano prevalentemente l'avvenuta acquisizione/memorizzazione di un contenuto (fatti, concetti, regole, teorie, ecc);

- *Competenze*

Le competenze sono identificate a partire da un'analisi del processo di lavoro, nelle sue principali articolazioni per aree di attività, definite in rapporto ai risultati (prodotti o servizi). Le competenze descrivono la “professionalità” del soggetto, esprimendo un punto di vista diverso (anche se non separato) da quello dell'organizzazione o della specializzazione del lavoro;

- *Profili professionali*

Il profilo professionale rappresenta una descrizione del lavoro, connessa e riferita alla dimensione organizzativa e declinata in termini di competenze possedute dal soggetto.

b) **Fare ricorso a standard di riferimento riconosciuti a livello istituzionale**

Quando i processi di certificazione delle competenze fanno riferimento a quadri di riferimento formalizzati e riconosciuti sul piano istituzionale, si hanno ricadute positive su tutto il sistema:

- Creando un linguaggio comune tra domanda di lavoro (sistema produttivo) e offerta di competenze (sistema istruzione/formazione);
- Le certificazioni diventano spendibili in contesti più ampi, facilitando così la mobilità di persone e processi produttivi a più livelli:
 - a) A livello regionale, se si fa riferimento ad un Quadro Regionale degli Standard Professionali (QRSP);
 - b) A livello nazionale manca ancora un repertorio condiviso, ma il D. Lgs. 13/2013 ne prevede la costruzione entro 18 mesi a partire da marzo 2013;
 - c) A livello europeo, utilizzando i parametri forniti dall'EQF (Quadro europeo delle qualifiche) e dall'ECVET (Sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale)

c) **Attivare le partnership più adeguate**

Il network di enti che concorrono alle varie fasi del processo di certificazione delle competenze non può rispondere semplicemente ad una necessità contingente, ma deve avere essere caratterizzato da: trasparenza, di equità, efficacia ed adeguatezza sul piano tecnico. In linea di massima più alto è il grado di coinvolgimento attivo e in partenariato di soggetti pubblici e privati, più alte sono le possibilità di successo di un processo di certificazione. Altre caratteristiche che concorrono a determinare gli effetti positivi di un processo di certificazione sono:

- il coinvolgimento di enti pubblici locali, che può garantire un più solido e duraturo impatto dei processi sul territorio;
- il coinvolgimento delle parti sociali (datoriali e sindacali), che sono necessarie per l'analisi dei fabbisogni di competenze dei settori produttivi e che garantiscono una diffusione capillare dei risultati
- il coinvolgimento di università, che possono offrire un contributo metodologico a procedure, metodi e strumenti di riconoscimento delle competenze

d) **Definire quali sono i beneficiari della certificazione**

Una buona pratica di certificazione delle competenze non deve solo essere rigorosa e trasparente, ma anche coerente con le esigenze specifiche dei destinatari.

- Se a richiedere la certificazione sono individui disoccupati o in mobilità, il processo dovrà concentrarsi nel ricostruire gli apprendimenti e le competenze maturati sul luogo di lavoro;
- Per i giovani inoccupati, la certificazione testimonierà come le competenze acquisite in contesti formali (scolastici/formativi) si sono specializzate/sviluppate attraverso altre esperienze;
- Per i migranti, invece, si dovrà fare attenzione alle difficoltà di conversione dei titoli di studio e alle difficoltà linguistiche mentre si approccia un test pratico;
- Per i soggetti diversamente abili, bisognerà fare ricorso a metodi di valutazione differenti che tengano conto delle caratteristiche di ognuno



e) **Verificare il reale impatto dei processi**

Una buona pratica di certificazione deve prevedere alcuni strumenti che consentano di rilevare nel tempo (almeno a medio termine) il reale impatto sui beneficiari, considerando questi secondo diversi livelli

- *I Livello: gli individui*
Che impatto ha avuto la certificazione delle competenze sul percorso professionale dei lavoratori? Ha migliorato la loro mobilità, occupabilità o inquadramento professionale?
- *II Livello: le organizzazioni*
Che benefici hanno avuto i processi di certificazione sulle imprese dove operano i lavoratori? È migliorata la produttività? Si sono sviluppati modelli di knowledge management più efficienti? Conoscere le competenze delle risorse umane ha consentito di programmare una formazione più efficiente e mirata?
- *III Livello: il mercato del lavoro*
I processi di certificazione influiscono sui meccanismi di regolazione del mercato del lavoro? Quanto hanno concorso ad equilibrare i flussi e la mobilità di un settore produttivo?

Agire su queste priorità richiede necessariamente riconoscere alcuni prerequisiti del processo di integrazione “apprendimento e lavoro”, ovvero:

- **riconoscere la capacità formativa dell'impresa**, luogo per eccellenza dell'apprendimento non formale e informale che può essere validato, riconosciuto e divenire oggetto di certificazione, consentendo all'individuo di vedersi riconosciute parti di programma di formazione che potrà completare in vista dell'ottenimento di una certificazione o una qualificazione riconosciuta;
- **riconoscere l'urgenza di applicare un learning out come based approach** nei percorsi di formazione scolastica, universitaria e continua, dove ciò che conta è quello che una persona dimostra di sapere, di comprendere e di saper fare alla fine di un processo di apprendimento (outcome based approach) in contrapposizione alla più “tradizionale” progettazione basata sui contenuti, sul programma, sulla tipologia, sulla durata, sui luoghi e sugli stili di apprendimento (input based approach). Nella valutazione e certificazione dell'apprendimento, non è tanto centrale l'iter formativo quanto la

rispondenza a specifici standard minimi di competenza d'arrivo, che possano permettere il riconoscimento dell'apprendimento.

- **Riconoscere la capacità di apprendere competenze in contesti non formali e informali dell'individuo** e la sua consapevolezza ad intraprendere percorsi strutturati di adeguamento delle competenze: questo consente di dotare le persone delle qualifiche necessarie per le professioni di oggi e domani partendo da ciò che già sanno, sanno fare e/o hanno imparato a fare nei percorsi lavorativi.

Se si accettano questi prerequisiti, si può parlare di certificazione e del suo divenire sistema di lettura, misurazione, valutazione delle competenze in un'ottica di sviluppo della persona e dell'organizzazione in cui la persona è inserita.

In questo quadro, SAVING ha mosso i suoi passi per sviluppare una proposta in grado di rispondere ai seguenti obiettivi:

- a) **rafforzare i risultati raggiunti** nell'ambito di iniziative volte a validare e certificare competenze apprese in contesti non formali e informali, attraverso:
 - l'analisi desk, che ha condotto all'elaborazione di una mappa normativa, in continuo aggiornamento per tutta la durata del progetto, e ad una prima definizione delle priorità di intervento del sistema di certificazione a livello europeo e nazionale;
 - l'analisi di buone pratiche per la ricognizione dei fattori di successo. A tal fine sono state analizzate 55 buone pratiche, di cui 45 provenienti dal repertorio ISFOL delle buone pratiche, altre 10 sono state selezionate e scelte tra le attività portate avanti dal Sistema Confindustria e dalle scuole di formazione ad esso associate);
 - il confronto e il dialogo aperto con esperti del sistema della certificazione, attraverso incontri e interviste rivolte ad un panel di esperti della formazione e dei processi di valutazione, al fine di sostenere l'analisi della fattibilità dei processi di certificazione e individuare possibili interventi migliorativi.
- b) **Identificare un modello d'eccellenza della certificazione**, sulla base delle evidenze emerse dall'analisi delle buone pratiche e dall'ascolto attivo degli stakeholder della certificazione. Sono stati realizzati a tal fine quattro focus group con target specifici, ovvero referenti aziendali per il settore delle risorse umane, esperti della formazione e della validazione delle competenze, referenti delle parti sociali impegnati nei settori della formazione e responsabili dei servizi provinciali di matching domanda e offerta di lavoro. Molte le domande emerse nel corso dei focus group, che abbiamo provato a sintetizzare tramite SWOT analysis evidenziando forze e debolezze, opportunità e minacce percepite rispetto al tema della certificazione. Occorre peraltro considerare il notevole impulso alla definizione del processo di certificazione nazionale, sviluppatosi con interesse crescente nel corso dell'ultimo anno e parallelamente al divenire delle attività di SAVING: elaborato nel 2010, il progetto SAVING è stato avviato a marzo 2012, momento in cui il dibattito sul tema della certificazione a livello nazionale era ancora al di là del divenire un'azione concreta, normata e riconosciuta. Nel corso dell'anno, molte le tappe che hanno segnato un'evoluzione senza precedenti sul tema: l'Accordo in sede di Conferenza Stato Regioni del 19 aprile 2012, la riforma del Lavoro (L. 92 del 28 giugno 2012), l'Accordo in sede di Conferenza Stato Regioni del 20 dicembre 2012, la raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale del 20 dicembre 2012 hanno contribuito a delineare i contenuti del d. lgs. 13 del 16 gennaio 2013, ultima tappa di un impegno che vorrebbe vedere finalmente anche in Italia agire il sistema di riconoscimento e certificazione delle competenze.
- c) **Incoraggiare il dibattito e il confronto tra gli stakeholder del sistema di certificazione** per condividere le procedure, identificare strumenti e percorsi di validazione e certificazione che

siano in grado di rispondere alle esigenze dei beneficiari: individuo e contesto in cui agisce, tra cui anche l'impresa. L'occasione del dibattito è stata identificata nei "meeting ILO - Improve Learning Opportunities", occasioni di presentazione dei risultati intermedi di progetto e definizione condivisa degli output previsti, ovvero le Linee Guida e i Toolkit. Complessivamente sono stati realizzati 6 meeting in contesti territoriali con differente grado di definizione del sistema regionale di certificazione e il dibattito ha consentito di misurare le evidenze del progetto con le emergenze degli stakeholder intervenuti, al fine di trovare una giusta integrazione di vincoli e opportunità del sistema di certificazione.

- d) **Incoraggiare sinergie tra sistemi regionali pubblici di certificazione e sistemi interni all'impresa**, per facilitare il dialogo e l'allineamento tra domanda e offerta di competenze, attraverso accordi, ipotesi di cantieri dedicati al tema della certificazione e ulteriori sviluppi di iniziative.



Come sono state prodotte le Linee Guida: la ricerca di SAVing

Queste linee guida sono uno strumento d'orientamento e supporto operativo per quanti siano interessati a programmare e/o valutare sistemi di validazione e certificazione degli apprendimenti.

Elaborate a conclusione di un progetto di ricerca e ascolto attivo dei principali stakeholder interessati, le linee guida descrivono in modo accurato alcuni aspetti di base che entrano in gioco nella programmazione e nella realizzazione dei processi di validazione/certificazione.

Le linee guida sono il prodotto diretto dell'indagine sulle buone pratiche di validazione/certificazione condotta nell'ambito del progetto SAVing. Nell'impostare questa indagine siamo stati mossi soprattutto da una domanda: quando una pratica di validazione/certificazione può essere considerata una buona pratica? Per orientarci nelle molteplici sfumature interpretative che potevano essere suscitate da questa domanda, abbiamo quindi fatto ricorso alla letteratura di settore e alla produzione normativa per isolare un insieme di dimensioni utili, in primo luogo, a descrivere una pratica di validazione/certificazione e, successivamente, a fornire dei parametri attraverso cui valutarne l'efficacia.

Da questa prima fase d'indagine è emersa la struttura di base del nostro strumento di osservazione: un questionario di rilevazione per l'analisi di 5 macro dimensioni e dei relativi indicatori¹.

Ogni dimensione d'analisi ci ha consentito di rispondere a interrogativi specifici sul modo in cui può articolarsi un processo di validazione/certificazione:

Dimensioni	Interrogativo
Estensione della validazione	Le competenze validate sono trasferibili a più settori? La validazione si riferisce a singole competenze o a raggruppamenti?
Metodologia	Quali procedure e metodologie vengono utilizzate per validare gli apprendimenti?
Network di implementazione	Quali organizzazioni sono state coinvolte nel processo di validazione/certificazione?
Beneficiari	Chi ha beneficiato della validazione/certificazione? Quali categorie sociali?
Istituzionalizzazione della pratica	Gli apprendimenti validati/certificati sono riconosciuti sul piano istituzionale? La certificazione è utilizzabile in altri ambiti professionali e/o territoriali?

Il questionario è stato quindi utilizzato per esaminare processi di validazione/certificazione prodotti in diversi contesti organizzativi, sia pubblici sia privati sia del terzo settore, su una tipologia di beneficiari eterogenea e su un'ampia varietà di apprendimenti. Complessivamente sono state esaminate 55 pratiche.

Questo esame ha portato alla luce diversi modi di validare/certificare, che assumono forme e modalità differenti in relazione al tipo di oggetti della validazione/certificazione così come alle caratteristiche

¹ Per un esame dello strumento si rinvia al rapporto di ricerca disponibile online <http://network.sfc.it/saving/>



delle organizzazioni titolari del processo. Indipendentemente dalle molteplici sfumature riscontrate nell'oggetto di studio (descritte nel rapporto di ricerca cui rinviamo), l'esame delle pratiche di validazione/certificazione ha consentito di isolare alcune problematiche ricorrenti che hanno dato risalto ad aspetti che hanno un impatto significativo sulla qualità di un processo di validazione/certificazione.

Per ognuna di queste problematiche (illustrate nella seguente tabella) è stato possibile individuare, a specchio, una serie di contenuti informativi che rappresentano gli elementi di base quali con cui avviare una riflessione sulla struttura che avrebbero potuto assumere le linee guida.

I fondamentali di una buona pratica di validazione/certificazione	Punti d'attenzione per la stesura delle linee guida
Definire in modo chiaro l'oggetto da validare/certificare nonché un criterio per la sua classificazione	Ricognizione sui principali approcci proposti a livello istituzionale (es. EQF, standard regionali, Bilateralità) per definire l'oggetto della validazione.
Prevedere output basati su aspetti di ordine categoriale ("campo" di competenza) e scalare ("livelli" di competenza)	Ricognizione delle metodologie di assessment, testing e valutazione, con rimando alla letteratura di tipo istituzionale (OECD) e tecnica
Analisi di impatto – accountability della certificazione/validazione	Descrizione dei principali indicatori di risultato e considerazioni su tecniche di disseminazione e mainstreaming
Verificare la possibilità di far riferimento a uno standard riconosciuto a livello istituzionale	Descrizione dei eventuali procedure e quadri di riferimento formalizzati a livello centrale o locale (es. standard Regionali)
Caratterizzazione socio professionale dei beneficiari	Strumenti di mappatura dell'utenza e di targeting
Caratterizzazione del network	Strumenti e strategie di policy legacy

Osservando trasversalmente questi contenuti, quindi per ogni riga, è stato possibile individuare dei criteri per aggregarli. Ognuno di essi, infatti, risponde prevalentemente a specifiche esigenze e fasi del processo di validazione/certificazione. Comparando, quindi, i diversi contenuti è stato possibile individuare 3 macro dimensioni di analisi: **esiti**, **processo** e **impatti**.

La dimensione **Esiti** concorre a definire quegli aspetti che rispondono alla domanda: *che cosa valutiamo/certifichiamo?* In particolar modo, essa mostra due necessità di un qualsiasi sistema di validazione/certificazione: prevedere criteri rigorosi per definire l'oggetto della validazione/certificazione e verificare la presenza di un eventuale standard riconosciuto a livello istituzionale.

La dimensione **processo** racchiude quegli aspetti che rispondono alla domanda: *come validiamo/certifichiamo?*. A tal fine, è importante prevedere il ricorso a un ampio ed eterogeneo insieme di metodologie e comporre in modo accurato il network di attori che possono concorrere alla realizzazione del processo di validazione/certificazione.

Infine la dimensione degli **impatti** racchiude quegli accorgimenti necessari per monitorare e valutare l'efficacia della certificazione per i beneficiari, misurandola nel tempo. Essa risponde alla domanda: *come è possibile valutare gli impatti della certificazione?* Si tratta, principalmente, della necessità di dotare il sistema di validazione/certificazione di quegli strumenti che consentono di osservare l'evoluzione dell'iter professionale dei beneficiari per un adeguato lasso di tempo dopo il conseguimento della certificazione al fine di verificare quanto questa abbia influito su tale percorso.

In definitiva, l'individuazione di queste tre macro dimensioni è l'esito di un percorso a ritroso rispetto a quello che ha guidato la prima fase dell'indagine, sin qui descritta: all'inizio siamo partiti dalle dimensioni per arrivare agli indicatori necessari alla rilevazione delle informazioni; una volta in possesso delle informazioni raccolte in ogni lavoro esaminato, abbiamo potuto definire i temi che, aggregati in nuove dimensioni, rappresentano i centri tematici intorno ai quali si strutturano le sezioni delle linee guida. In questa tabella è sintetizzata la struttura delle linee guida, illustrate nel dettaglio nel capitolo 2 di questo testo.

Dimensione	Elementi costitutivi	"Attrezzi" del Tool Kit
D1 - Esiti	d.1.1 - Una definizione chiara dell'oggetto della validazione/certificazione	d.1.1 - Descrizione dei diversi tipi di output che possono essere previsti da un sistema di certificazione. Focus su il concetto di Learning Outcome
	d.1.2 - Verificare la possibilità di far riferimento a uno standard riconosciuto a livello istituzionale	d.1.2 - Riferimenti istituzionali e criteri operativi per impostare una validazione riconducibile agli standard europei
D2 - Processo	d.2.1 - Prevedere metodologie di classificazione categoriale ("campo" di competenza) e scalare ("livelli" di competenza)	D2.1 - Descrizione di strategie e tecniche di classificazione e misurazione degli apprendimenti
	d2.2 - Caratterizzazione del network di progetto	d2.2 - Presentazione di alcune tecniche per la segmentazione del partenariato (interno ed esterno)
	d2.3 - Definizione socio professionale dei beneficiari	d2.3 - Tecniche di valutazione ex-ante per la <i>targhettizzazione</i> dei beneficiari.
D3 - Impatti	d3.1 - Analisi di impatto - accountability della certificazione/validazione	d3.1 - Tecniche di valutazione ex- degli impatti sui beneficiari rispetto ad alcune dimensioni chiave: mobilità professionale (intera ed extra aziendale); incrementi di reddito; accresciute competenze; ecc.

Come è possibile osservare in questo schema, le linee guida dedicano molto spazio alla descrizione di accorgimenti tecnico metodologici. La maggior parte delle esperienze di validazione/certificazione esaminate nella fase di ricerca, infatti, si sono dimostrate particolarmente carenti proprio sotto questo aspetto. Le debolezze di questi processi si estendono dalla definizione dell'oggetto della validazione/certificazione (apprendimenti?, conoscenze? competenze? e, in quest'ultimo caso, che

cosa si intende per competenza, e come si descrive?) fino ai criteri di valutazione degli impatti. In risposta a queste difficoltà le Linee Guida offrono indicazioni di taglio teorico volte a guidare il lettore nell'esame di alcuni elementi ritenuti essenziali per l'attuazione di un processo di validazione/certificazione. A loro completamento, invece, i toolkit offrono informazioni e strumenti operativi per aiutare il lettore ad intervenire e risolvere eventuali problemi connessi agli elementi indicati nelle linee guida..

Oltre ad indicare *cosa è necessario fare e come è possibile farlo*, le Linee Guida propongono anche degli approfondimenti critici sulle principali difficoltà che è possibile incontrare in fase di implementazione di un sistema di validazione/certificazione: si tratta di piccole sezioni che illustrano, per ogni punto delle linee guida, i fattori, prevalentemente di carattere contestuale, che possono rendere critica la validazione e, soprattutto, la certificazione degli apprendimenti. Riteniamo che proprio questo aspetto sia uno degli elementi caratterizzanti del nostro lavoro.

Le Linee Guida di SAVing non sono solamente uno strumento di guida per quanti siano coinvolti nella valutazione o progettazione di sistemi di validazione/certificazione, ma costituiscono anche una fonte di riflessione e dibattito formulata nella consapevolezza che il dinamismo e la complessità che caratterizzano una qualsiasi pratica sociale complessa non possono risolversi in una serie di soluzioni eccessivamente standardizzate.



Validazione e certificazione degli apprendimenti: principi comuni e modelli di riferimento

I principi comuni europei

Pur non creando obblighi per gli stati membri, il Consiglio dell'Unione Europea ha definito un set di *principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale ed informale*². Le conclusioni del Consiglio individuano nel *singolo discente* il cardine attorno a cui devono articolarsi i sistemi nazionali di validazione, che devono quindi mirare a obiettivi di accresciuta *integrazione sociale e occupabilità*. Il Consiglio UE pur riconoscendo che la fase di individuazione degli apprendimenti *coinvolge tutte le parti interessate nonché gli individui*, osserva che la fase di convalida spesso riguarda *solo le autorità competenti conformemente alla legislazione nazionale*.

I principi comuni europei, così come descritti nella proposta del 2004, identificano una griglia di criteri minimi incentrati su *fiducia, credibilità, legittimità, doveri delle parti interessate e rispetto dei diritti dell'individuo*:

- I sistemi di convalida delle competenze devono offrire pari opportunità di accesso e di trattamento, e in linea di principio devono essere di decisione facoltativa dell'individuo;
- Le parti interessate (fornitori e autorità competenti nell'ambito dell'istruzione e della formazione formale, parti sociali sul posto di lavoro e organizzazioni non governative nella società civile) devono definire reciproche responsabilità e competenze, procedure di garanzia della qualità, servizi di orientamento, consulenza e informazione;
- Gli standard qualitativi delle procedure e delle professionalità coinvolte devono garantire l'equità e la trasparenza dei sistemi di validazione e certificazione;
- I sistemi nazionali, per essere credibili e legittimi, devono garantire la partecipazione equilibrata delle parti interessate pertinenti.

La costruzione di un modello di riferimento

Nel 2009, dopo un articolato processo di ascolto attivo delle parti interessate degli stati membri, il CEDEFOP pubblica le Linee Guida per la validazione degli apprendimenti non formali e informali³. Per valorizzare la *riconoscibilità* e la *credibilità* della validazione degli apprendimenti, le Linee Guida suggeriscono che questa utilizzi *procedure autonome* e dialoganti con l'educazione formale, e che entrambi i sistemi condividano degli *standard valutativi comuni*.

Sulla base di un'analisi delle esperienze degli stati membri e attraverso l'ascolto dei maggiori stakeholder di 25 paesi, il CEDEFOP definisce inoltre un set di indicatori che caratterizzano le migliori pratiche di validazione degli apprendimenti, e gli elementi di eventuale insuccesso:

²9175/04 EDUC 101 SOC 220, *Progetto di conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri riuniti in sede di Consiglio relative ai principi comuni europei concernenti l'individuazione e la convalida dell'apprendimento non formale ed informale*, Segretariato generale del Consiglio, 18 Maggio 2004

³ European Centre for the Development of Vocational Training, *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009

Fattori che possono determinare il successo di una pratica	Fattori che possono determinare l'insuccesso di una pratica
+ coinvolgimento attivo e in partenariato di soggetti pubblici e privati, per facilitare la consultazione e il coinvolgimento delle parti interessate	- mancanza di collaborazione tra stakeholder e parti interessate
+ individuazione e attribuzione di risorse umane e finanziarie adeguate	- le risorse disponibili non sono sufficienti a soddisfare e a sostenere la domanda di percorsi di validazione
+ adeguati servizi di formazione e orientamento per il personale coinvolto nei processi di validazione e per i policy makers	- formazione insufficiente per il personale coinvolto nei processi di validazione
+ ricorso a standard di riferimento chiari, trasferibili e largamente condivisi per gli esiti della validazione	- percezione diffusa che le procedure per la validazione dell'apprendimento non formale e informale siano lunghe e complesse
+ sviluppo di metodologie formative basate sulla definizione di learning outcomes e competenze da acquisire	- scarso accesso alle informazioni riguardo le procedure di validazione, livelli di fiducia nelle tradizioni e la cultura di convalida dell'apprendimento formale troppo alti rispetto all'ostilità nei confronti di qualifiche non tradizionali
+ adeguatezza dei sistemi di controllo della qualità dei processi e delle professionalità coinvolte	- grande varietà di metodologie che possono ostacolare una valutazione affidabile e mancanza di un quadro giuridico per i processi di validazione
+ confronto con altri stakeholder e condivisione delle esperienze	- paura dei datori di lavoro delle richieste di aumento salariale da parte dei lavoratori che hanno ottenuto una certificazione; riluttanza del settore privato nel condividere le proprie esperienze/politiche

I numerosi studi, analisi, linee guida riferite alle pratiche di certificazione delle competenze e realizzati in ambito europeo e nazionale, consentono di identificare diverse procedure diversamente centrate sull'approccio sistemico al tema degli apprendimenti: in alcuni casi le esperienze focalizzano l'asse di intervento sulla strategia ampiamente condivisa tra parti sociali e sistema della formazione e del lavoro (es. Regione Emilia Romagna), in altri casi privilegiano la dimensione di diritto di apprendimento dell'individuo in un'ottica di lifelong e lifewide learning e di spendibilità sul contesto europeo (es. Regione Toscana).

Gli standard minimi stabiliti dal D. Lgs. 13/2013

Ad oggi la sintesi dei processi attivati, anche considerando gli ambiti esperienziali europei, ha portato a identificare standard minimi di processo che l'ente pubblico, titolare della procedura, deve assicurare come definito nel D. Lgs. 13/2013. Ogni processo di certificazione delle competenze deve prevedere un intervento di **orientamento** rivolto ai destinatari dei servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, prevedendo misure personalizzate di informazione e orientamento.

Le fasi minime richieste per definire un processo di certificazione delle competenze sono sinteticamente riportate nella tabella seguente.

STANDARD MINIMI DI PROCESSO PER LA CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE		
	Finalità	Strumenti
Identificazione	Individuare e mettere in trasparenza le competenze della persona riconducibili a una o più qualificazioni	Per gli apprendimenti formali, si tratta di certificati, attestati e qualsiasi documento rilasciato da enti accreditati da cui siano evidenti gli <i>outcome dei processi</i> di apprendimento. In caso di apprendimenti non formali e informali, questa fase implica un supporto alla persona nell'analisi e documentazione dell'esperienza di apprendimento e nel correlarne gli esiti a una o più qualificazioni.
Valutazione	Accertare il possesso delle competenze riconducibili a una o più qualificazioni	Nel caso di apprendimenti non formali e informali questa fase implica l'adozione di specifiche metodologie valutative e di riscontri e prove idonei a comprovare le competenze effettivamente possedute
Attestazione	Rilasciare documenti di validazione o certificati, standardizzati ai sensi del d. lgs. 13/2013, che documentano le competenze individuate e validate o certificate riconducibili a una o più qualificazioni	L'attestazione, come specificato nell'art. 6 del d. lgs. 13/2013, deve prevedere per ciascuna competenza acquisita il riferimento al repertorio e alla qualificazione di riferimento, nonché l'indicazione di corrispondenza rispetto al Quadro Europeo delle Qualificazioni (EQF). Dove applicabile, è anche necessaria la referenziazione ai codici di riferimento delle attività economiche (ATECO) e alla nomenclatura e classificazione delle unità professionali (CP ISTAT)



Alcune precisazioni sul dibattito terminologico

Una riflessione sui meccanismi alla base dei processi di validazione/certificazione degli apprendimenti non ignorare può prescindere dalla consapevolezza della complessità dei concetti di valutazione e apprendimento. Questi due concetti identificano, rispettivamente, l'oggetto della validazione (gli apprendimenti) e gli approcci necessari per stabilire se e in che misura esso è posseduto dal soggetto interessato alla certificazione (la valutazione).

Questo paragrafo vuole offrire degli spunti di riflessione su questi due temi, ampiamente affrontati della ricerca di SAVING, cui rinviamo per un approfondimento. I contenuti illustrati non hanno pertanto un carattere esaustivo, ma intendono sensibilizzare il lettore alla complessità degli argomenti trattati fornendogli le informazioni di base necessarie per capire il modo in cui questi concetti sono stati utilizzati nel nostro lavoro.

Apprendimento

Come già accennato nel precedente paragrafo, il dibattito europeo su validazione e certificazione è specificamente incentrato sul concetto di apprendimento proposto nelle tre dimensioni: formale, non formale e informale.

Nella definizione UE dei diversi tipi di apprendimento, gli aggettivi “formale e non formale” qualificano il *learning/apprendimento* e non il processo (formazione). La “formalità” è data dal riconoscimento (certificazione) dell'output del processo e non dai luoghi e dagli ambienti di apprendimento.

Ragionare in termini di apprendimento sposta l'attenzione sull'output. Il focus è quindi su *che cosa* un individuo *sa* e *sa fare* al termine di un percorso; oppure, in termini proiettivi, su ciò che un individuo *dovrebbe sapere* e *saper fare*. In un'ottica di apprendimento non solo *life long* ma anche *life wide*, l'apprendimento non è necessariamente connesso a uno specifico iter formativo, ma, in senso lato, è connesso con la capacità (competenza) di eseguire una particolare attività.

In questo senso, la definizione di standard per valutare ed eventualmente certificare gli apprendimenti assume un carattere profondamente negoziale chiamando in causa diversi attori del sistema: istituzioni, rappresentanze delle imprese/lavoratori, specialisti della formazione.

Al contrario, ragionare in termini di formazione può essere fuorviante. La formazione (intesa come rapporto asimmetrico – tra docente e discente oppure esperto e neofita – in cui vi sono dei contenuti prestabiliti) orienta il discorso sul processo e sul contesto in cui sono messe in atto le pratiche necessarie a favorire l'apprendimento. In alcuni casi, attenendoci alla definizione di apprendimento non formale adottata dalla UE, anche pratiche altamente formalizzate possono produrre degli apprendimenti etichettati come non formali. Ad esempio, lo studio delle lingue presso un'istituzione quale il British Council, benché improntato a una didattica e a un'organizzazione generale dell'offerta formativa altamente formalizzate, produrrà un apprendimento non formale poiché non riconducibile a un titolo di studio.

L'apprendimento formale

Schematizzando, l'apprendimento formale è quanto derivato dalle esperienze dell'individuo nel sistema dell'istruzione, certificato attraverso un titolo di studio ufficialmente riconosciuto sul piano istituzionale. Il principale sistema di classificazione dei titoli di studio (come approssimazione dell'apprendimento formale) è il sistema ISCED⁴.

⁴ Per una descrizione del sistema ISCED, vedi http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm

Apprendimento non formale

Esso definisce quanto sviluppato a seguito di un'esperienza formativa (output), più o meno formalizzata sul piano didattico processuale, ma non riconducibile nella cornice del sistema dell'istruzione. Se per il livello di istruzione si può ricorrere ad ISCED, per buona parte degli apprendimenti non formali si può fare riferimento a strumenti di classificazione quali il Quadro Europeo delle Qualifiche o i sistemi nazionali e regionali di qualifica (es. operatore socio sanitario, ecc.).

All'apprendimento non formale può quindi corrispondere una certificazione, non ascrivibile ad un titolo di studio formale, rilasciata dall'ente formatore o da enti terzi.

Come nell'apprendimento formale, anche in quello non formale la finalità didattico/formativa è esplicita e c'è consapevolezza da parte sia del soggetto erogatore sia del discente.

La non formalità dell'apprendimento, quindi, non è data dal processo, ma dal carattere della "credenziale" (certificazione formale o meno) entro cui è ricondotto il tipo di output.

Apprendimento informale

È la forma dai contorni più indefiniti e quindi più difficilmente osservabile e certificabile. Manca di un'esplicita direzionalità (nel processo) e intenzionalità da parte dei soggetti coinvolti. Può prodursi in qualsiasi luogo e fase della vita di un individuo ed è caratterizzato da quanto egli apprende nei diversi contesti relazionali in cui si trova a svolgere le proprie attività quotidiane. In tal senso, può esserci apprendimento informale anche in quei contesti esplicitamente costruiti per veicolare (stimolare) apprendimenti formali e non formali.

Pertanto l'apprendimento informale non è caratterizzato da tempi definiti, luoghi delimitati, e processi esplicitamente costruiti con finalità formative.

Le definizioni di apprendimento sono molteplici. Orientativamente esso può essere considerato come un concetto tripartito, composto da conoscenze, abilità e competenze:

- Conoscenze (dimensione cognitiva) = sapere qualche cosa
- Abilità = saper fare qualche cosa
- Competenza = principio organizzatore che sintetizza conoscenze e abilità in relazione alle specifiche esigenze di un determinato contesto. La competenza guida l'azione.

La competenza è la componente più critica nell'ambito del processo di classificazione, validazione e certificazione degli apprendimenti proprio a causa del suo carattere di principio organizzatore contestuale.

Un sistema di classificazione delle competenze totalmente indipendente dai percorsi curricolari è stato il DESECO⁵, attualmente tradotto nell'indagine PIAAC⁶.

tipo Per valutare apprendimenti acquisiti in contesti di questo tipo, la contestualizzazione dell'esperienza individuale è fondamentale per riconoscere le competenze effettivamente possedute.

Valutazione

Anche il concetto di valutazione ha molteplici significati che influiscono sul modo di valutare, e successivamente validare/certificare, gli apprendimenti. Per inquadrare il problema può essere utile porsi due interrogativi:

- Valutare *per cosa*?
- Valutare *che cosa*?

Se la valutazione riguarda gli apprendimenti posseduti da un soggetto per lo svolgimento di compiti di tipo lavorativo (es. apprendimento professionale), essa dovrebbe essere finalizzata alla loro

⁵ Per una descrizione del sistema DESECO, vedi <http://www.deseco.admin.ch/>

⁶ Per una descrizione del sistema PIAAC, vedi <http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Eurolavoro/SezioneOperatori/ProgrammiComunitari/OcsePiaac/>

accountability (riconoscibilità). A tale proposito la valutazione può essere associata a forme di certificazione. Ogni forma di certificazione si fonda su dati e richiede pertanto una *evidence based evaluation*.

Tuttavia il rapporto tra valutazione, validazione e certificazione non è per nulla scontato. La valutazione implica il ricorso a standard e scale di misura. Queste scale e questi standard possono essere più o meno complessi e strutturati. Nelle scienze dell'educazione, tale esigenza ha comportato la nascita di una vera e propria disciplina: la docimologia. La certificazione, invece, implica uno schema di valutazione condiviso rispetto a un ambito di apprendimenti definito. Ciò nonostante, esiste una diffusa tendenza ad applicare gli schemi classici della valutazione a sfere di attività professionali nelle quali non sono stati ancora definiti standard di base condivisi (e che spesso sono ancora a uno stadio pre-classificatorio). Indipendentemente dalla complessità sottostante a tale processo, questa necessità comporta comunque uno spostamento dell'attenzione dalla valutazione di processo alla valutazione di risultato; non semplicemente di un iter formativo, ma del suo output: in questo caso specifico, di uno standard professionale d'arrivo. Pertanto lo standard professionale d'arrivo può essere il punto di convergenza delle tre tipologie d'apprendimento.

Nella valutazione dell'apprendimento non formale ed informale non è tanto centrale l'iter formativo quanto la rispondenza a specifici standard minimi di competenza d'arrivo che possano permettere il riconoscimento a posteriori dell'iter d'apprendimento nella sua triplice classificazione. Come vedremo nel dettaglio nelle sezioni critiche delle linee guida più direttamente legate alla dimensione tecnica del riconoscimento degli apprendimenti, la definizione di questi "standard minimi" è uno degli aspetti più complessi nella realizzazione di un sistema di validazione/certificazione. In essa, infatti, convergono non solo istanze tecniche e valoriali. Quest'ultime sono legate al *che cosa* è rilevante per le diverse parti coinvolte nella definizione degli standard minimi professionali, tematica sulla quale inevitabilmente sono chiamati in causa una pluralità di stakeholder.



Una definizione chiara dell'oggetto della validazione/certificazione

Affinché si produca un virtuoso effetto “a cascata” in un processo di creazione e implementazione di uno strumento di validazione/certificazione è necessaria una chiarezza concettuale degli obiettivi del dispositivo ovvero una definizione focalizzata dell'oggetto, sia esso una competenza, un set di competenze, o il possesso di specifiche abilità per il riconoscimento di una qualifica.

Per progettare e realizzare un qualsiasi strumento metodologicamente valido, e soprattutto efficace rispetto allo scopo, è necessaria una definizione focalizzata dell'oggetto della validazione, della quale siano chiari i contenuti ed i confini. Eliminando infatti le ambiguità semantiche viene semplificato il compito di trasformazione operativa, cosicché tale definizione può svolgere un ruolo di guida costante nel flusso progettazione/sperimentazione/validazione ed infine diffusione dello strumento.

Attenersi alla definizione di apprendimento non formale o informale adottata dalla UE è un passaggio necessario ma non sufficiente affinché si arrivi a certificazioni valide sul piano tecnico-metodologico e sostanziale. Una definizione chiara ha quindi sia il vantaggio strategico e operativo di guidare la progettazione e l'implementazione del dispositivo di validazione/certificazione, sia la fondamentale funzione di guidare l'intero processo in modo metodologicamente corretto e potenzialmente coerente con le metodologie e i quadri di riferimento formalizzati (a vari livelli), prefigurandone il buon esito.

In sostanza, in una buona pratica di certificazione deve essere chiaro:

- che cosa si certifica, ovvero l'oggetto della certificazione;
- come avviene la certificazione;
- in quale contesto le competenze o le conoscenze certificate sono valide, ovvero il campo della certificazione.

Nel tentativo di validare e certificare un oggetto quale ad esempio una conoscenza, esplicita o implicita che sia e ovunque essa sia stata acquisita, i principali sistemi tendono a orientarsi verso due macro approcci, nonostante la varietà delle tecniche possibili: ricondurre quella specifica conoscenza a una classe di oggetti “noti” (per esempio una determinata qualifica professionale), oppure cercare di misurarla in modo da stabilire sia la sua presenza o assenza, sia il grado in cui è posseduta dalla persona interessata alla validazione/certificazione.

Un oggetto di validazione/certificazione ben formulato rende più facile gestire la complessità dei due piani entro i quali solitamente avviene il processo: quello *categoriale* e quello *scalare*. Più in generale è corretto dire che il piano della categorizzazione definisce quale sia il “campo” della validazione/certificazione, mentre quello scalare ricerca la (eventuale) misurabilità in termini di livelli o punteggi. Possiamo dire che il piano della categorizzazione è riscontrabile prevalentemente in tutti quei dispositivi/sistemi di validazione/certificazione rivolti ai profili professionali: tali profili si configurano come ambienti al cui interno sono presenti *saperi*, rispetto ai quali si producono insiemi di apprendimenti. In questa ottica quindi, quando si parla di validare/certificare le competenze/abilità di un lavoratore si sta affermando che egli possiede le tessere necessarie a comporre il mosaico rappresentato dal profilo professionale in oggetto. Il piano scalare ha invece a che fare con la misurazione di quanto la persona possiede una determinata caratteristica, nel nostro esempio una conoscenza.

Poiché l'apprendimento è comunemente concepito come l'esito di un iter più o meno formalizzato (dal sistema di istruzione alle esperienze individuali nei contesti di lavoro e/o di vita quotidiana) affinché esso sia non solo riconoscibile ma anche certificabile, deve essere necessariamente legato a uno

standard minimo di possesso di un'abilità/competenza in modo che sia possibile "categorizzarla" o, nel caso migliore, misurarla riconducendone il possesso a differenti livelli (come ad esempio nelle definizioni fornite dall'OECD-PISA⁷ o dall'OECD PIAAC rispetto a varie aree di competenze, specificate in differenti abilità).

Come è intuibile i due piani, quello della "classificazione" e quello della misurazione, sono interconnessi tra loro: la certificazione di un profilo, infatti, deve passare attraverso l'individuazione (o il riconoscimento) del livello minimo di determinate abilità e competenze posseduto dalla persona. Tuttavia tale collegamento tra livello minimo e riconoscimento non è affatto scontato; come sarà mostrato più nel dettaglio nei paragrafi 1.2 e 2.1 delle linee guida e nei relativi toolkit, i sistemi di validazione/certificazione rivolti ai profili professionali, anche se dispongono di una descrizione molto accurata dei loro elementi costitutivi, poco ci dicono sui livelli minimi necessari per affermare che una persona li possieda: tale operazione può essere infatti attuata unicamente disponendo di criteri di classificazione (ed eventualmente di misurazione) delle abilità/competenze, criteri che non possono prescindere da una puntuale descrizione dell'oggetto del processo.



Definire l'oggetto da validare/certificare nel modo il più possibile chiaro e univoco ha un impatto anche sulla costruzione della partnership (vedi d.2.2), sulla fruibilità del progetto (d.2.3) e sulla valutazione dei risultati (d.3.1). Non da ultimo, rappresenta un passaggio fondamentale ai fini dell'usabilità e utilità per i diversi beneficiari: per individuali gli individui, perché così possono conoscere quale sarà l'esito del processo; per le aziende o gli enti che potranno comprendere chiaramente cosa è stato validato/certificato (e auspicabilmente "come"); infine per il sistema di matching domanda-offerta di lavoro, perché contribuirebbe alla creazione e all'uso di un linguaggio comune, base per ogni processo comunicativo efficace.

Alcune criticità riscontrate in Italia:

Chiedersi che cosa validare/certificare potrebbe sembrare una domanda banale e scontata. Ciò nonostante l'analisi delle esperienze di validazione/certificazione da noi condotta nell'ambito del progetto SAVing ha mostrato come queste siano caratterizzate da un'elevata eterogeneità degli oggetti di certificazione, o quantomeno da un elevato livello di ambiguità.

A nostro avviso il problema dell'eterogeneità può essere considerato secondo due prospettive, che potremmo definire: dell'inadeguatezza e dell'incoerenza.

Come abbiamo già ampiamente illustrato, tutto il dibattito sul riconoscimento, la validazione e la certificazione (e in generale la strategia complessiva che racchiude il Quadro e gli strumenti quali ECVET e Epass) è improntato ad una logica learning out come based (basata sugli esiti degli apprendimenti). La prospettiva dell'incoerenza include tutti quei casi in cui gli oggetti della validazione sono stati formulati in modo diverso da un *esito dell'apprendimento*. L'inadeguatezza, invece, include quei casi che, nonostante la loro coerenza con la logica outcome based, hanno prodotto oggetti della validazione non direttamente riconducibili a qualifiche o, più in generale, a unità di apprendimento comunque riconducibili a qualifiche.

⁷ Vedi il portale dell'OECD sul sistema PISA, su <http://www.oecd.org/pisa/>

Toolkit 1.1

Descrizione dei diversi tipi di output che possono essere previsti da un sistema di certificazione

Il concetto di learning outcome, riferimento chiave nella definizione di un sistema di validazione e certificazione degli apprendimenti, siano essi formali, non formali o informali (vedi cap1. Par 1.3), è tutt'oggi caratterizzato da una pluralità di definizioni.

Non è scopo di questo documento esaminare le diverse sfumature ancora presenti nel definire i learning outcomes e i loro elementi costitutivi (soprattutto il concetto di competenze continua ad animare accesi confronti sul piano accademico ed istituzionale). Per lo scopo del nostro lavoro si è ritenuto utile far riferimento alla definizione utilizzata nel Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF – Europea Qualification Framework) trattandosi dello schema di riferimento cui tutti gli stati membri sono invitati a far convergere i propri sistemi di classificazione nazionali.

L'EQF mira a collegare i diversi sistemi delle qualifiche dei paesi UE con la finalità di creare un modello di classificazione che consenta di aumentare la trasparenza nella definizione delle qualifiche, con l'esplicito obiettivo di favorire la mobilità del lavoro nei Paesi dell'Unione e favorire la diffusione di un sistema di Lifelong learning più efficace. L'EQF rappresenta quindi lo strumento di riferimento promosso dall'unione per classificare le qualifiche professionali e, in parte, per "misurare" il livello al quale una persona possiede i requisiti previsti dal profilo professionale interessato. Tali requisiti sono descritti, appunto, in termini di apprendimenti.

Il Quadro è strutturato su otto livelli di specializzazione che vanno da un livello di base (Livello 1) sino ad arrivare al livello più avanzato (Livello 8). Ciascun livello è definito sulla base dei cd. "risultati dell'apprendimento, ossia sulla base delle conoscenze, competenze ed abilità (D.1.2 - Tabella 2).

Nella logica del Quadro questi tre elementi costitutivi dell'apprendimento sono così descritti:

Le "Conoscenze" rappresentano il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Il Quadro Europeo delle Qualifiche le identifica come teoriche e/o pratiche.

Le "Abilità" identificano le capacità di un soggetto di applicare le conoscenze e di utilizzare il proprio know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel Quadro Europeo delle Qualifiche le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) e pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).

Le "Competenze" indicano la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel Quadro Europeo delle Qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

La descrizione dello standard professionale, quindi, consente di identificare ciò che una persona deve sapere e saper fare per portare a termine i compiti che sono propri di una figura professionale. E' importante rilevare quanto si tratti di un'operazione molto complessa poiché le caratteristiche specifiche di un profilo professionale possono variare in modo consistente in base al contesto lavorativo specifico in cui si trova ad operare. Da qui la necessità di individuare le caratteristiche minime dei profili professionali; potremmo dire, le dotazioni minime necessarie al lavoratore per avviarsi nella pratica di un determinato profilo.

Queste possono essere tradotte in termini di apprendimenti e orientare i diversi attori che possono essere coinvolti nel percorso di crescita professionale: scuola, università, enti di formazione, imprese e lavoratori.

È importante ribadire che i risultati dell'apprendimento (learning outcomes) possono essere generati in diversi ambiti, da diversi percorsi e in funzione di una molteplicità di scopi. Ciò ha delle conseguenze sia sul modo in cui possono essere descritti sia sulla funzione che gli può essere attribuita.

La tabella seguente fornisce una descrizione dettagliata dei singoli risultati ottenibili.

Standard professionali	Indipendentemente dai criteri con cui sono prodotti, gli standard professionali descrivono le caratteristiche essenziali che dovrebbe possedere una figura professionale per l'attuazione delle sue funzioni. Tali caratteristiche sono solitamente espresse in termini di conoscenze, abilità e competenze, e pertanto sono descrivibili come learning outcomes. I criteri specifici di descrizione di questi tre concetti possono variare; in questo lavoro rinviamo a quelli utilizzati nel Quadro Europeo delle Qualifiche, precedentemente illustrati, trattandosi di uno standard cui gli stati membri dovrebbero tendere. Funzione chiave della qualifica espressa in termini di learning outcomes è di favorire la convergenza tra istruzione, formazione e le richieste di lavoro da parte del mercato. Gli standard professionali possono offrire una descrizione di base dei risultati di apprendimento per la formazione e l'apprendimento sul luogo di lavoro e individuare le competenze che potranno essere tradotte in risultati di apprendimento.
Curricula e programmi di formazione	I risultati dell'apprendimento possono definire obiettivi generali o specifici di un programma di apprendimento e servono a definire le aspettative di ogni attività di apprendimento o modulo di formazione.
Criteri di valutazione / specificazioni	Definiscono gli strumenti e le tecniche utilizzate per la determinazione della misura in cui l'apprendimento è stato raggiunto. Servono a definire ciò che deve essere valutato ed allo stesso tempo garantire che i risultati di apprendimento siano soddisfatti.
Descrittori delle qualifiche	La qualifica rappresenta un risultato formale di una valutazione e di un processo di validazione che è rilasciato quando l'ente competente stabilisce che un individuo ha raggiunto i risultati di apprendimento entro un termine standard (Raccomandazioni EQF). I descrittori delle qualifiche servono a definire le aspettative complessive di una persona in possesso del titolo, per informare i datori di lavoro al momento dell'assunzione di una persona con una determinata qualifica, per informare gli studenti nella fase di orientamento (la scelta di un percorso) e di conseguenza anche al essere utilizzato dal personale di guida, per gestire le qualifiche sistema (per esempio, identificare le aree in cui le qualifiche sono mancanti).
Quadri Nazionali delle qualifiche	I risultati di apprendimento svolgono un ruolo importante nella creazione ed articolazione del quadro nazionale delle qualifiche. Il loro ruolo principale è quello di fornire dei descrittori per definire i livelli di apprendimento e classificarli in funzione delle diverse tipologie di qualifiche e livelli.

Fare riferimento a uno standard riconosciuto a livello istituzionale

L'ancoraggio del contenuto e delle procedure (vedi d.1.1) a quadri di riferimento formalizzati e allo stesso tempo riconosciuti sul piano istituzionale è uno degli aspetti chiave, ma anche più critici, alla base di un sistema di validazione/certificazione degli apprendimenti. Esso può fornire un fondamentale valore aggiunto ad un dispositivo di validazione/certificazione in quanto può contribuire all'empowerment e all'occupabilità dei beneficiari del processo, fornendo loro un vantaggio competitivo che può derivare dalla riconoscibilità degli apprendimenti certificati anche al di fuori del loro specifico contesto lavorativo e territoriale. Una buona pratica di validazione/certificazione necessita infatti di una riconoscibilità/identificabilità a vari livelli (locale/regionale, nazionale, internazionale). La riconoscibilità delle abilità/competenze certificate dovrebbe quindi favorire l'occupabilità del beneficiario del servizio di validazione/certificazione, anche al di fuori del contesto professionale specifico e a distanza di tempo dal rilascio della certificazione: solo in questo modo una certificazione potrà incidere positivamente sull'occupabilità della persona certificata, sulla sua mobilità professionale intra e inter aziendale e territoriale.

Quindi, per quanto la definizione di standard per valutare ed, eventualmente, certificare gli apprendimenti assuma un carattere profondamente negoziale e spesso *situato* - chiamando in causa diversi attori del sistema spesso su base settoriale o locale (istituzioni a vario livello, rappresentanze delle imprese/lavoratori, specialisti della formazione, enti di diverso tipo) - una buona pratica deve garantire trasferibilità e adattabilità agli standard nazionali e o europei.

E' ovvio che per molti ambiti di competenza o professionali questo è ancora difficile, ma – anche alla luce dello screening svolto nell'ambito di SAVing – questa pare la strada principale per ridurre l'attuale situazione di frammentazione e di scarsa utilizzabilità (e quindi di insufficienti ricadute positive per i diversi beneficiari) dei molti progetti/strumenti di certificazione/validazione.

L'ancoraggio del contenuto e delle procedure a quadri di riferimento formalizzati, inoltre, può avere positive ricadute a livello di sistema: per un verso produce un linguaggio comune, quindi, un potenziale terreno di incontro tra domanda ed offerta di lavoro, per un altro – anche se in un senso dinamico e non definitivo – impatta positivamente sulla definizione negoziale di un sistema comune non eccessivamente differenziato tra settori e aree geografiche.

Al fine di assicurare un processo caratterizzato dall'equità, dalla trasparenza e dall'accountability esterna è necessario stabilire standard minimi il più possibile condivisi e riferibili ai quadri normativi nazionali ed internazionali esistenti. Come illustrato precedentemente, la valutazione finalizzata alla certificazione implica il ricorso a standard e scale di misura; queste scale e questi standard possono essere variamente complessi e strutturati. La certificazione implica uno schema di valutazione condiviso rispetto a un ambito di competenza definito. Nella valutazione dell'apprendimento non sono centrali i percorsi formativi, quanto piuttosto la rispondenza degli esiti di tali percorsi a specifici standard minimi di competenza che possano permettere il riconoscimento valido sul piano del metodo.

La definizione di standard di riferimento, tuttavia, è spesso affiancata a un altro aspetto centrale e complesso da gestire: la presenza di un soggetto terzo. La "terzietà" (o comunque una riconoscibilità esterna) dell'ente certificatore potrebbe difatti in misura significativa legittimare il processo all'esterno e di fronte ad altri soggetti istituzionali e non. L'indipendenza (è da intendersi in tal senso la "terzietà" o il riconoscimento esterno) dell'ente certificatore, quale che esso sia, rispetto al soggetto richiedente, come potrebbe essere nei casi di un ente di formazione o di un'azienda, è indicatore indiretto di trasparenza del processo, di legittimazione del processo stesso nonché di imparzialità nel giudizio

emesso. Ovviamente il vincolo della “terzietà” si ricollega strettamente alla possibilità di far riferimento a uno standard riconosciuto a livello istituzionale, regolato chiaramente e nel quale i soggetti deputati a certificare/valutare siano indicati con precisione a livello istituzionale.

La ricerca svolta nell’ambito del progetto SAVING rivela la generale assenza di uno standard riconosciuto a livello istituzionale e, laddove questo sia presente a livello regionale, la sua non uniforme applicazione/implementazione nei progetti. L’eccesso di eterogeneità in una fase sperimentale su base locale, settoriale o di sistema è prevedibile; il problema sorge quando tale eterogeneità persiste, finendo con il compromettere la possibilità di produrre un sistema con un grado di integrazione minimo sia sul piano lessicale (semantico) che sul piano metodologico (sostanziale).

Alcune criticità riscontrate in Italia:

La mancanza di uno standard riconosciuto a livello istituzionale viene testimoniata dalle differenze riscontrate a livello regionale. Secondo quanto emerso dall’analisi delle esperienze di validazione delle competenze pubblicata nel 2011 dall’Isfol⁸, le regioni italiane possono essere distinte in diversi gruppi in base alla fase di sviluppo del processo di validazione nella quale si trovano. Nello specifico vengono individuate tre fasi:

- nella prima non vi è ancora una formalizzazione ed una normativa. In tale fase la validazione viene effettuata all’interno di contesti specifici che possono essere progetti, programmi, tipologie o filiere formative;
- nella seconda vi è una strategia già formalizzata o normata all’interno di un sistema regionale di validazione e certificazione delle competenze, ma tale strategia non è ancora stata attivata;
- nella terza fase, oltre ad essere stata formalizzata e normata una strategia all’interno del sistema regionale di validazione e certificazione, sono già state effettuate delle sperimentazioni.

Secondo le analisi effettuate dall’Isfol solo 6 regioni si trovano in una fase maggiormente avanzata, nella quale sono già state fatte esperienze concrete di sperimentazione.⁹



8 Perulli E. (a cura di) (2011), “Validazione delle competenze da esperienza: approcci e pratiche in Italia e in Europa”, ISFOL, http://isfoloa.isfol.it/bitstream/123456789/214/8/Perulli_Linee%20guida%20processo%20validazione%20competenze.pdf

9 Per i dettagli sulle diverse regioni rimandiamo alla lettura del testo pubblicato dall’Isfol.

Fasi	Regioni
Fase 1: strategia non formalizzata e/o normata. Validazione applicata in contesti specifici.	Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Friuli Venezia Giulia, Molise, Provincia Autonoma di Bolzano, Provincia Autonoma di Trento, Puglia, Sardegna, Sicilia.
Fase 2: strategia formalizzata e/o normata all'interno di un sistema regionale ma non ancora implementata.	Lazio, Liguria, Marche, Veneto.
Fase 3: strategia formalizzata e/o normata all'interno di un sistema regionale e sperimentata.	Emilia Romagna, Lombardia, Piemonte, Toscana, Umbria, Regione Autonoma della Valle d'Aosta.

(N.B. Il quadro delle Regioni che stanno normando il processo di certificazione è in continua evoluzione)

Rispetto a quanto evidenziato dall'Isfol, sono stati fatti nel frattempo alcuni passi avanti. Recentemente ad esempio, la Regione Veneto ha pubblicato le proprie "Linee guida per la validazione di competenze acquisite in contesti non formali ed informali"¹⁰. Tale regione, nell'attesa di uno standard professionale nazionale che possa rendere spendibile e riconoscibile un certificato di competenze acquisite in contesti non formali ed informali, ha deciso di adottare un proprio repertorio professionale e di intraprendere un processo di validazione che coinvolga una commissione, incaricata di svolgere una valutazione imparziale. Al termine del processo, la regione prevede il rilascio al soggetto di un dossier individuale di competenze che potrà portare in futuro, in presenza di standard professionali nazionali, ad una successiva certificazione.

A livello nazionale invece, la riforma del quadro giuridico di regolazione del mercato del lavoro ha affrontato il tema della validazione delle competenze apportando però ulteriori fattori di criticità. Dall'analisi effettuata da Bertagna, Casano e Tiraboschi¹¹, viene evidenziato come, secondo il disegno di legge (c.d. Riforma Fornero), l'individuazione e la validazione delle competenze derivanti da apprendimenti di tipo non formale ed informale debbano essere compresi tra i servizi effettuati a partire dalla richiesta del soggetto interessato, in quanto preliminari rispetto ad una eventuale successiva certificazione pubblica. Tale servizio, al fine di garantire le pari opportunità, deve rispettare alcune caratteristiche quali: l'omogeneità, il fondamento su riscontri e prove, il rispetto sia delle scelte che dei diritti individuali. Nel testo vengono inoltre individuati anche i soggetti preposti all'erogazione del servizio: soggetti competenti istituzionalmente in materia di istruzione, formazione e lavoro, imprese e loro rappresentanze, Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura. I criteri direttivi individuati nel testo risultano però ancora generici individuando quali principi ispiratori la semplicità, la trasparenza, la rispondenza a sistemi di garanzia della qualità, le pari opportunità. Lo stesso vale per i contenuti e le caratteristiche del servizio che risultano piuttosto sommari dal momento che si parla di garantire un servizio omogeneo sulla base di riscontri e prove rispetto alla cui natura però non vengono date indicazioni. Viene inoltre solo accennata la necessità della

¹⁰ Testo consultabile sul sito: http://www.regione.veneto.it/c/document_library/get_file?uuid=7cf0e606-197c-4173-82c4-0589bf235380&groupId=60642

¹¹ Bertagna G., Casano L., Tiraboschi M., "Apprendimento permanente e certificazione delle competenze", p.399, in Diritto del Mercato del lavoro, testo consultabile all'indirizzo: http://www.edaforum.it/uploads/mod_news/attachs/18379bertagna_casano_.pdf

comparabilità delle competenze certificate a livello nazionale. Un'ulteriore criticità viene ravvisata dagli autori nella possibilità di lasciare al cittadino/lavoratore l'onere del pagamento dei costi dell'individuazione, validazione e certificazione degli apprendimenti. Tale ipotesi è nettamente in contrasto con i principi delle pari opportunità. Vi è inoltre il rischio che il nuovo sistema previsto dalla riforma risulti lontano dal mercato del lavoro poiché non tarato sui sistemi di classificazione e inquadramento professionale dei contratti collettivi.

La legge, infatti, prevede la raccolta in repertori codificati a livello nazionale o regionale e il loro successivo raggruppamento all'interno di un repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione delle qualifiche professionali, degli standard delle qualifiche e competenze certificabili.



In Italia è ancora assente un sistema nazionale degli standard di validazione e certificazione degli apprendimenti. Attualmente, in ciascuna filiera formativa (apprendistato, Istruzione e Formazione Tecnico Superiore, obbligo formativo, formazione professionale, formazione continua, educazione degli adulti) esistono (o sono in via di definizione) differenti standard, con metodologie e con stati di avanzamento significativamente diversificati¹². Nelle pagine che seguono, offriamo una panoramica dei principali standard cui i processi di certificazione degli apprendimenti informali e non formali fanno riferimento sul territorio nazionale:

Libretto Formativo del cittadino

Il Libretto Formativo del Cittadino, istituito con Decreto Interministeriale MIUR-MLPS del 10/10/2005, è un raccoglitore di informazioni aggregate ed evolutive sulle competenze dell'individuo, e propone un format omogeneo a livello nazionale e trasversale ai diversi sistemi di governance dell'istruzione e della formazione. Il Libretto Formativo è un documento istituzionale nazionale, e viene gestito e rilasciato a cura delle Regioni e Province Autonome che. Nel Libretto confluiscono informazioni sulle competenze già certificate, e vengono documentati gli apprendimenti non formali e informali per valorizzarli e predisporre le condizioni di una loro successiva certificazione.

Standard della certificazione delle competenze comunque acquisite in apprendistato:

L'accordo raggiunto nella Conferenza Stato Regioni del 19/04/2012, recepito con Decreto Interministeriale MIUR-MLPS del 29/09/2012¹³, definisce il quadro di principi, definizioni, orientamenti metodologici e standard minimi del sistema nazionale di certificazione delle competenze acquisite in apprendistato. Il Decreto Interministeriale non stabilisce un modello di riferimento unico per la certificazione delle competenze, ma attribuisce un ruolo di governance dei processi agli enti pubblici (Stato, Regioni, Province autonome) che si inseriscono in un sistema fondato su standard minimi di servizio omogenei su tutto il territorio nazionale. Nei percorsi d'apprendistato, può essere oggetto di certificazione una singola competenza o un aggregato di competenze, purché siano riferibili ad una figura o profilo professionale già riconosciuta in un repertorio regionale o nazionale. Da questa affermazione deriva che:

- è necessario che le figure/profili professionali cui si fa riferimento siano già stati articolati in termini di competenze standardizzate;
- è necessario disporre di uno standard di riferimento previsto in repertori codificati a livello nazionale o regionale per la certificazione delle competenze;
- gli standard di riferimento devono prevedere una definizione dei profili professionali articolata in competenze di base e competenze tecnico professionali.

Per facilitare la leggibilità reciproca tra repertori regionali di competenze, il Decreto stabilisce alcuni descrittori fondamentali, incentrati su:

- Descrizione/denominazione, che deve prevedere almeno una definizione di: *oggetto* della competenza, *ambito* di applicazione, descrizione della *figura/profilo* professionale cui fa riferimento;
- Definizione delle competenze articolata in *elementi minimi* di competenza e *abilità/capacità/conoscenze*;
- Definizione del *processo lavorativo* o *area di attività* che richiedono quel tipo di competenze certificate;
- Classificazione delle competenze in base all'attività economica (*referenziazione ATECO*¹⁴) e alla classificazione professionale (*referenziazione NUP*¹⁵).

Le certificazioni delle competenze comunque acquisite durante i percorsi di apprendistato sono registrabili esclusivamente sul *Libretto Formativo del Cittadino*, anche se Regioni e Province Autonome possono integrare, a loro discrezione, questo dispositivo con ulteriori elementi conoscitivi.

¹² Il testo integrale del Decreto Interministeriale è disponibile sul sito di Tecnostruttura, <http://www.tecnostruttura.it/cms/file/DOCUMENTI/2229/Decreto-interministeriale--26-sett-2012---recepimento-accordo-certificazione-19-aprile-2012.pdf>

¹³ Per un approfondimento sulla classificazione delle attività economiche ATECO dell'Istat, vedi <http://www.istat.it/it/archivio/17888>

¹⁴ Per un approfondimento sulla classificazione professionale NUP dell'Istat, vedi <http://www.istat.it/it/archivio/18132>

Prevedere metodologie di classificazione categoriale (“campo” di competenza) e scalare (“livelli” di competenza)

L'uso di tecniche che producano output categoriali (per esempio "certificato/non certificato") o metrici (livello di possesso di una o più competenze/abilità) produce un vantaggio sia per il beneficiario del processo, in termini di una forma di riconoscimento a fini curricolari e di mobilità lavorativa (di inserimento, di mobilità intra o inter settoriale, di miglioramento/ potenziamento di carriera) sia per i diversi stakeholder del sistema occupazionale: laddove il beneficiario sia un'azienda, ad esempio, il ricorso a una certificazione metrica o categoriale può facilitare i processi di assessment interno (gestione del personale) o la stima degli asset intangibili (competenze "invisibili" ma produttive per l'azienda). Laddove si consideri un sistema di matching tra domanda e offerta di lavoro o la ricerca di specifiche figure professionali, l'effetto aggregato della presenza di misure chiare e precise produce un impatto positivo in termini di efficacia, di velocità e di equità del sistema stesso.

Sul piano metodologico la cosiddetta *cross-fertilization* (ibridazione) degli approcci teorici e tecnici può costituire una risorsa fondamentale nell'affrontare problemi complessi, quali la validazione degli apprendimenti. In tal senso, non è definibile come buona pratica di certificazione un modello che sia basato unicamente su resoconti biografici, sul gradimento e sulla ricostruzione a posteriori dell'esperienza: la validazione/certificazione deve infatti implicare delle prove pratiche, in loco o che simulino una situazione lavorativa. È altresì importante, per ottenere il più efficace impatto in termini di "trasportabilità" per il beneficiario della validazione e di "raffinatezza" della certificazione, che vengano utilizzate metodologie rigorose basate il meno possibile sull'auto-percezione. Una misurazione *test-based*, o che utilizzi punteggi multipli rispetto ad un prodotto, può produrre non tanto un indicatore di presenza/assenza di una competenza ma piuttosto un *continuum* ideale sul quale sono individuabili differenti livelli di padronanza, consentendo allo stesso tempo di identificare un punto al di sotto del quale il livello di competenza può essere considerato inadeguato o insufficiente ("soglia minima" di competenza).

Poiché ogni valutazione di competenza non può (e non deve) essere ritenuta come una prova oggettiva (anche i sistemi di assessment internazionali più affidabili, come nel caso dei già citati test PISA o PIAAC, producono misurazioni puntuali definite *plausible values* ovvero misure plausibili), l'utilizzo di un sistema che ibridi metodologie pratico/applicative differenti (testing, prove esperienziali/simulazioni) permette uno screening migliore ai fini di una buona certificazione.

In tal senso è auspicabile una ibridazione metodologica in grado di portare ad un risultato che sia il più possibile rispondente alle abilità/competenze oggetto della validazione/certificazione stessa.

Tali metodologie saranno poi sicuramente integrabili con il bagaglio individuale (curriculum vitae, lettere di referenza, dossier esperienziali etc.) e con l'auto-percezione ai fini di una valorizzazione globale ed integrata del beneficiario della certificazione.



Ovviamente, nell'ipotesi di un sistema caratterizzato da un'attenzione alle specificità locali e produttive, ma anche alla valorizzazione delle risorse esperienziali maturate dagli individui, è necessario stabilire una soglia minima di abilità/competenze "di base" in uno specifico ambito, che possa però continuare ad essere declinabile flessibilmente sulla base delle esigenze dei diversi territori e/o sistemi produttivi.

Alcune criticità riscontrate in Italia:

Le regioni italiane hanno sviluppato diversi approcci alla validazione delle competenze. Ad esempio nel caso dell'Emilia Romagna la certificazione delle competenze rappresenta sia un diritto individuale che un diritto sociale. In qualità di diritto individuale il processo di certificazione ha inizio solo su richiesta dell'individuo, mentre in qualità di diritto sociale deve essere reso accessibile al maggior numero di persone, e tale accesso deve essere garantito per tutto l'arco della vita. L'Emilia Romagna possiede un proprio Sistema Regionale delle Qualifiche composto da più di 100 qualifiche per un totale di 38 aree professionali. La descrizione delle figure professionali viene effettuata attraverso l'utilizzo di standard professionali che individuano le competenze basilari necessarie a svolgere le attività richieste dalla figura. Per la descrizione delle figure ci si avvale di una scheda suddivisa in 3 sezioni. La prima descrive in modo sintetico la qualifica e indica l'area professionale e i profili ad essa collegati. La seconda riporta gli standard professionali, le unità di competenza e le conoscenze e capacità del profilo/qualifica. La terza infine racchiude le informazioni attinenti alla valutazione vera e propria e quindi l'oggetto di osservazione, gli indicatori di risultato e le modalità con le quali avverrà la valutazione. Ad ogni figura corrisponde un numero delimitato di unità di competenza. La valutazione termina con la produzione di un "Documento di valutazione delle evidenze". Solo se le competenze in esso contenute vengono considerate sufficienti si accede all'esame vero e proprio che consiste in una prova pratica di simulazione lavorativa e un colloquio. Modalità, tempi e oggetto dell'esame vengono stabiliti da una apposita Commissione. In base all'esito dell'esame sono rilasciati un "Certificato di qualifica professionale" o un "Certificato di competenze" (se vengono accertate singole UC o, nel caso di non superamento dell'esame ma possesso di singole componenti di competenze, di una "Scheda Capacità e Conoscenze").

Anche la regione Toscana ha riscritto il Repertorio delle Figure Professionali basandosi su standard di professionalità sono stati coinvolgendo anche attori istituzionali e rappresentanti del mondo produttivo e sociale. I due concetti centrali per gli standard professionali sono quelli di Figura Professionale (intesa in modo piuttosto esteso) e Area di Attività (un insieme di attività specifiche, omogenee ed integrate finalizzate alla produzione di un risultato) che possono essere identificate all'interno di un processo. Ciascuna Area di Attività (ADA) corrisponde in modo univoco ad una Unità di Competenze che rappresenta le competenze e le capacità che servono per compiere le attività comprese nell'ADA. Vengono individuati anche standard minimi di competenze che servono all'individuo per produrre le prestazioni che una determinata Figura richiede. All'interno del territorio Toscano sono state compiute alcune sperimentazioni dell'iter di validazione delle competenze non formali ed informali. Anche in questo caso la validazione parte da una richiesta del soggetto intervistato e viene realizzata attraverso l'esame della documentazione presentata, seguita da un eventuale colloquio. In seguito a ciò il soggetto riceve una scheda personale di validazione, una volta ottenuta la quale è possibile frequentare un corso di formazione "formale" per acquisire le competenze mancanti e necessarie per ottenere la qualifica, oppure fare richiesta per sostenere l'esame che certifichi le competenze validate, esame che comprende almeno una prova pratica di simulazione.

Nel processo di certificazione delle competenze, la misurazione degli apprendimenti coincide con la fase di assessment del profilo di competenze dell'individuo¹: attribuire un riconoscimento, rendere visibili e trasparenti le competenze comunque e ovunque apprese dall'individuo richiede, una volta definito e riconosciuto lo standard di riferimento, la misurazione/valutazione dello scostamento tra competenze maturate dall'individuo e competenze descritte nello standard, così da valutare la correlazione tra i due riferimenti (eventuale gap o allineamento tra competenze del singolo e competenze definite nello standard) e prevedere eventuali percorsi di empowerment dell'individuo per il raggiungimento e il consolidamento degli standard professionali prescelti.

La prima fase dei processi di valutazione delle competenze riguarda la raccolta delle evidenze, dove per evidenze si intendono tutti gli elementi che aiutano a testimoniare competenze, conoscenze e abilità sviluppate dal candidato. Il metodo di raccolta organizzata delle informazioni, dati e prove documentali coincide con gli strumenti di Portfolio che, nella loro forma strutturata, possono essere ricondotti a due principali tipologie:

- L'*Europass*, sistema approvato con Decisione n.2241/2004/CE, include cinque strumenti utili a dare evidenza e raccogliere informazioni in modo standardizzato rispetto ai percorsi formativi compiuti, alle esperienze lavorative capitalizzate nel tempo e nei diversi paesi europei. Alcuni strumenti, come il CV e il Passaporto delle Lingue Europee, sono autodichiarazioni, non hanno dunque alcun valore legale ma assolvono ad una funzione di carattere informativo sulle competenze, conoscenze e abilità acquisite. Gli altri tre strumenti, ovvero il Supplemento del Certificato Europass, il Supplemento del Diploma Europass ed Europass Mobilità, richiedono la compilazione e il rilascio da parte di organismi competenti. In Italia è il Centro Nazionale Europass (NEC) che rilascia il documento (<http://europass.isfol.it>).
- Il *libretto formativo*: già previsto dall'Accordo Stato-Regioni del 18 febbraio 2000 e dal D.M. MLPS 174/2001, ripreso dalla L. 30/2003, dal decreto 276/03, dalla L.92/2012 che lo individua quale dispositivo per la registrazione delle competenze certificate dell'individuo. L'utilizzo è ancora in fase sperimentale e le Regioni in cui è attualmente utilizzato sono Valle d'Aosta, Emilia-Romagna, Toscana, Lazio, Molise, Sicilia, Veneto, Sardegna, Piemonte, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Trento, Bolzano e Liguria, oltre alle province autonome di Trento e Bolzano. Il libretto formativo riporta i diversi attestati (descrizioni, dichiarazioni, titoli, certificati e ulteriori processi di validazione dell'esperienza). Un esempio di libretto formativo compilato è consultabile sul documento reso disponibile on line al seguente indirizzo: <http://librettocompetenze.isfol.it/materiali/Libretto.pdf>
- Accanto a questa tipologia di documenti per la raccolta delle evidenze, è possibile prevedere anche altro tipo di materiale: esistono per esempio sistemi di *portfolio digitali* che utilizzano combinazioni di diversi tipi di strumenti (audio, video, fotografie; in alcuni casi questo tipo di strumento tende ad alterare la centralità e l'autenticità delle competenze che si intende portare in evidenza). Anche le tecniche di *storytelling* possono contribuire a restituire profili di competenze autodichiarati. I processi narrativi sono particolarmente adeguati per l'emersione delle competenze implicite, per una funzione meta – cognitiva, ovvero di riflessione sulle azioni intraprese.

In molti casi, le evidenze raccolte non sono esaustive al fine di riconoscere il livello di competenze raggiunto.

Per questo il passaggio successivo del processo di certificazione, rispetto alla raccolta delle evidenze, prevede l'utilizzo di tecniche specifiche di misurazione degli apprendimenti, per valutare l'effettiva corrispondenza tra l'intensità delle competenze possedute e la gradualità delle competenze descritte nello standard di riferimento.

Outcome della raccolta delle evidenze è dunque l'individuazione delle competenze e di quelle che potremo chiamare "zone grigie", ovvero di non corrispondenza diretta tra evidenze e competenze, su cui è necessario intervenire con strumenti ad hoc per approfondire le competenze oggetto di valutazione.

Anche per il sistema imprenditoriale la raccolta delle evidenze, sia essa veicolata con CV o con Libretto formativo, risulta essere insufficiente per la validazione delle competenze. Nel corso degli incontri previsti in SAVING e dedicati a recepire le indicazioni da parte del settore imprenditoriale, è emerso come anche in fase di recruiting gli strumenti di portfolio coprono un'importante funzione di orientamento alla selezione, ma necessitano di opportuni approfondimenti per valutare la corrispondenza tra competenza acquisita dal singolo e capacità di utilizzo, nel contesto specifico, della competenza in oggetto.

Quali strumenti utilizzare per quale valutazione? La misurazione degli apprendimenti richiama un'ampia gamma di metodologie e strumenti di valutazione che variano sulla base di differenti criteri. Nell'impossibilità di definire l'optimum assoluto tra questi strumenti, è opportuno segnalare:

alcuni criteri basilari che guidano la costruzione e l'identificazione degli strumenti di valutazione, come riportato nelle Linee Guida europee per la validazione degli apprendimenti informali e non formali, fanno riferimento a: *appropriatezza* dello strumento rispetto a cosa si intende validare, *replicabilità* dell'utilizzo dello strumento, *equità* nel senso di assenza di pregiudizi nella progettazione e utilizzo dello strumento, *adeguatezza* dello strumento a cogliere l'ampiezza e la profondità di apprendimento del candidato, *idoneità* dello strumento allo scopo della valutazione.

Se si considera l'oggetto della valutazione, è possibile distinguere le tecniche e gli strumenti di misurazione più adeguati per le competenze: di tipo cognitivo (sono richiamati strumenti in grado di restituire il livello di conoscenze raggiunto per cui si includono prove argomentative, colloqui, interviste...); di tipo tecnico professionale (per valutare l'applicazione delle conoscenze nei processi concreti si predilige il ricorso a prove pratiche, esperienze simulate, esercitazioni, analisi di casi...); trasversali (per osservare la capacità di utilizzare strumenti concettuali per organizzare le conoscenze acquisite si prediligono le tecniche di osservazione o di simulazione di performance...).

Nella tabella a seguire viene proposta una selezione di strumenti disponibili e, per ciascuno di essi, indicata una potenziale priorità d'uso, al fine di combinare appropriatamente i differenti strumenti in relazione a ciò che si intende effettivamente misurare.

Tipo di strumento	Conoscenze	Capacità/Abilità	Comportamenti
Test (questionari a risposte chiuse/aperte)	X	X	
Check list		X	X
Interviste, Colloqui	X	X	
Prove argomentative	X	X	X
Osservazione		X	X
Prove pratiche, esperienze simulate, esercitazioni	X	X	X
analisi di casi	X	X	X

Nel caso di apprendimenti sviluppati in contesti non formali e informali, si predilige l'uso di una combinazione di differenti strumenti al fine di assicurare la maggiore flessibilità del processo di validazione. Tale processo dovrà riuscire a cogliere le declinazioni individuali di competenze, conoscenze e abilità apprese e ricondurle, seguendo percorsi trasparenti e replicabili di validazione, allo standard di riferimento. Progettare un framework di valutazione consentirà di combinare l'oggetto della valutazione, come definito nello standard di riferimento, con azioni e strumenti della valutazione. Nella seguente tabella, facendo riferimento al repertorio delle qualifiche professionali della Regione Lombardia, esemplifichiamo la logica di un framework di valutazione.

Tipo di competenze	Standard di riferimento (es. QRSP Regione Lombardia cod.20.15 Operatore di magazzino della logistica e della spedizione)	Oggetto della validazione	Strumenti e tecniche per la valutazione
Tecnico Professionali	Effettuare le operazioni di stoccaggio, imballaggio e movimentazione merci	Conoscenze: Tipologie di merci e specifiche di stoccaggio e movimentazione	Test (questionario a risposta chiusa)
		Abilità: Applicare tecniche di riconoscimento di merci pericolose	Colloquio

Metodologie di valutazione: una panoramica

La classificazione degli strumenti di valutazione utilizzata dal Cedefop prevede l'utilizzo dei seguenti elementi:

- Discussione: offre al candidato la possibilità di dimostrare la profondità di conoscenze e le competenze comunicative;
- Metodi dichiarativi: basati sull'identificazione degli individui e sulla registrazione delle loro competenze, per verificare l'auto-valutazione;
- Interviste: utilizzate per chiarire le questioni sollevate nelle esperienze passate "documentate"
- Osservazione: l'estrazione di elementi comprovanti la competenza di un individuo, mentre sono in svolgimento le attività quotidiane di lavoro;
- Metodo del portfolio: utilizza un mix di metodi e strumenti impiegati in fasi consecutive per la produzione di una serie coerente di documenti o di campioni di lavoro che mostra le abilità di un individuo e le competenze in modi diversi.

La valutazione, in funzione degli obiettivi definiti e della complessità della professionalità richiesta, può essere effettuata tenendo conto di un set articolato di metodi:

Metodo	Obiettivi	Esempi
<i>Analisi dei documenti</i> (analisi della storia)	Verificare il bagaglio professionale della persona	Analisi dei documenti attestanti: - Il livello di istruzione; - La formazione; - L'attività lavorativa; - L'esperienza pratica acquisita
<i>Intervista</i> (analisi della persona)	<i>Valutare:</i> Caratteristiche personali; Capacità di comunicare Informazioni presentate; Conoscenze; Ulteriori informazioni sulle motivazioni	Interviste dirette Interviste telefoniche Interviste ai superiori, ai colleghi, ai collaboratori Referenze
Osservazioni (risultati durante il lavoro)	<i>Valutare:</i> - Le caratteristiche Personali - L'applicazione di abilità conoscenze	- Role playing - Verifica con il superiore - Verifica della prestazioni sul lavoro
Analisi dei lavori eseguiti (risultati ex-post)	L'analisi di lavori già eseguiti viene utilizzata quando non è possibile o è troppo costoso effettuare il metodo dell'osservazione	Esame dei rapporti, discussi e valutati con colleghi e clienti Rapporti discussi e valutati con la persona

Test e prove pratiche

I test di valutazione delle professionalità rappresentano un possibile strumento per misurare il livello di conoscenze e competenze specifiche di un individuo, acquisite in un contesto formale, non formale ed informale, hanno un carattere estremamente versatile ed un limitato costo. In generale, una prova è fissata in modo che i candidati possano rispondere oralmente o per iscritto alle domande preimpostate. Le prove orali possono essere utilizzate per verificare la comprensione di questioni complesse, mentre le prove scritte possono utilizzare un formato a scelta multipla, vero o falso, ed essere considerate come lo strumento più adatto per costruire un database ed elaborare velocemente le soluzioni. Come elementi di prova pratica, possono essere utilizzati dei saggi per verificare la qualità e gli standard di scrittura, la capacità di sviluppare un ragionamento coerente, per confermare la misura, la comprensione e la trasferibilità delle conoscenze e per valutare con spirito critico i casi proposti. I test saggio, pur essendo più facili da preparare, vedono un'applicazione limitata ad un campione ristretto sia di soggetti che di contenuti. Le prove diventano "esami" quando il test viene applicato ampiamente e la qualità processi di controllo che regolano la gestione delle domande del test e la valutazione delle risposte vengono controllate. La qualità delle prove riguarda l'affidabilità, la validità, l'autenticità e la sufficienza degli aspetti da indagare. Gli ultimi due punti sono importanti per la convalida dell'apprendimento non formale ed informale. Uno sviluppo più recente del campo di valutazione e convalida dei processi di apprendimento non formale o informale è rappresentato dall'uso di valutazioni controllate, dove la valutazione viene effettuata in condizioni in cui l'uso di prove è limitato ad alcuni moduli predefiniti, definiti accettabili. Le prove pratiche (devono consentire di evidenziare l'acquisizione delle competenze acquisite in ambito non formale ed informale e potranno essere orientate a sviluppare dei casi specifici o la risoluzione di problematiche aziendali ed hanno la funzione di rendere maggiormente trasferibile e riproducibile quanto appreso teoricamente in ambiente non formale ed informale. Il grado di difficoltà di test e prove pratiche si può riferire ai seguenti livelli:

Metodo	Obiettivi	Esempi
Test (risultati ex-ante)	Valutare le caratteristiche personali, le abilità e la loro applicazione	Esami scritti e orali Test
Informazioni di ritorno (analisi delle conseguenze)	Le informazioni di ritorno (positive o negative) sono utilizzate per fornire informazioni su come è stata percepita la prestazione della persona	Ricerche Questionari Referenze Testimonianze Relazioni
Prova pratica	Valutare le abilità tecniche e di problem solving connesse alla soluzioni di problemi o all'espletamento di attività pratiche	Dimostrazione pratica sul campo



Un esempio di classificazione dei livelli di competenza: l'indagine internazionale PISA

L'indagine ha come obiettivo principale quello di valutare la misura in cui gli studenti che si approssimano alla fine della scuola dell'obbligo abbiano acquisito alcune conoscenze e abilità ritenute essenziali per una consapevole partecipazione nella società. Le conoscenze e le abilità valutate sono riferite a tre ambiti disciplinari, lettura, matematica e scienze. PISA 2009 valuta le competenze in lettura in modo particolarmente comprensivo e rigoroso. Nella valutazione sono incluse, infatti, non soltanto le abilità più strettamente legate alla lettura da un punto di vista cognitivo, ma anche i fattori motivazionali e comportamentali che influiscono sulle modalità di affrontare le attività di lettura da parte degli studenti e le strategie metacognitive che essi impiegano per leggere e comprendere un testo. I livelli di competenza che definiscono il sistema PISA sono articolati in modo da comunicare con gli otto livelli dell'European Qualification Framework: la valutazione PISA, infatti, non comprende un ultimo livello, che corrisponde alle certificazioni emesse dalle università. Le prove PISA mirano a valutare la capacità degli studenti quindicenni di usare le loro conoscenze e abilità per affrontare efficacemente sfide e problemi della vita reale.

Risultati degli studenti nelle differenti aree della lettura	
Risultati degli studenti nelle differenti sottoscale relative agli aspetti (o processi) della literacy in lettura	Accedere alle informazioni e individuarle
	Integrare e interpretare
	Riflettere e valutare
Formato dei testi	Testi continui e Testi non continui

Per ogni sottoscala di lettura lo studio individua sette livelli di competenza. Le tabelle che seguono ripropongono a titolo esemplificativo i livelli individuati per l'area "Accedere alle informazioni e individuarle" e per l'area relativa al formato dei "Testi continui". Per una consultazione dell'intero documento si rimanda al sito:

http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf

Descrizione sintetica dei sette livelli di competenza sulla sottoscala di lettura "Accedere alle informazioni e individuarle"

Livello	Competenze necessarie a risolvere i compiti proposti e caratteristiche dei compiti stessi
1b	Localizza una informazione esplicitamente dichiarata in una posizione evidente all'interno di un testo semplice, tramite appaiamento letterale o sinonimico, senza nessuna informazione concorrente. Può fare semplici collegamenti fra informazioni adiacenti.
1a	Localizza una o più informazioni indipendenti ed esplicitamente dichiarate che soddisfano un singolo criterio, tramite appaiamento letterale o sinonimico. L'informazione da individuare può non essere evidente nel testo ma ci sono poche o nessuna informazione concorrente.
2	Localizza una o più informazioni, ciascuna delle quali può dover soddisfare criteri multipli. Si orienta fra informazioni fra loro contrapposte.
3	Localizza diverse informazioni, ciascuna delle quali può dover soddisfare criteri multipli. Combina informazioni all'interno di un testo. Si orienta fra informazioni fra loro contrapposte.
4	Localizza informazioni multiple e implicite, ciascuna delle quali può dover soddisfare criteri multipli, in un testo caratterizzato da contesto o forma non familiari. Combina informazioni verbali e grafiche. Deduce quali informazioni siano pertinenti rispetto al compito da svolgere.
5	Localizza e combina informazioni multiple e profondamente implicite, alcune delle quali potrebbero trovarsi al di fuori del corpo principale del testo. Deduce quali informazioni siano pertinenti rispetto al compito da svolgere, senza farsi confondere da informazioni fra loro contrapposte molto plausibili e fortemente distraenti.
6	Combina informazioni multiple e indipendenti, da differenti parti di un testo misto, in una sequenza precisa e accurata, lavorando in un contesto non familiare.

Descrizione sintetica dei sette livelli di competenza sulla sottoscala di lettura "Testi continui"

Livello	Competenze necessarie a risolvere i compiti proposti e caratteristiche dei compiti stessi
1b	Riconosce informazioni in testi brevi e sintatticamente semplici caratterizzati da un contesto e da una struttura familiare e che includono concetti rinforzati da figure o da suggerimenti verbali ripetuti.
1a	Utilizza ridondanze, intestazioni di paragrafo o convenzioni grafiche comuni per identificare l'idea chiave del testo, o per localizzare informazioni espresse in modo esplicito all'interno di una breve sezione di testo.
2	Segue connessioni logiche e linguistiche all'interno di un paragrafo al fine di individuare o interpretare informazioni; o sintetizza informazioni attraverso testi o parti di un testo al fine di inferire l'intenzione dell'autore.
3	Utilizza, laddove presenti, strutture testuali convenzionali e segue connessioni logiche implicite o esplicite, come relazioni di causa-effetto, attraverso frasi o paragrafi al fine di localizzare, interpretare o valutare informazioni.
4	Segue collegamenti linguistici o tematici attraverso diversi paragrafi, spesso in assenza di chiari marcatori del discorso, al fine di localizzare, interpretare o valutare informazioni implicite.
5	Gestisce testi nei quali la struttura del discorso non è ovvia o chiaramente indicata, al fine di individuare la relazione di parti specifiche del testo con il tema o l'intenzione implicite.
6	Gestisce testi singoli o multipli che possono essere lunghi, densi o riferirsi a significati altamente astratti e implicite. Collega informazioni contenute nei testi a concetti multipli, complessi o contro intuitivi.



Caratterizzazione del network di progetto

Pur tenendo presente che a definire una buona pratica di validazione/certificazione non è il "chi" dei progetti (la tipologia di beneficiari) ma piuttosto il "come" (gli aspetti metodologici, la loro controllabilità tramite indicatori di risultato, la pubblicità dei risultati e la replicabilità della metodologia), il network di progetto deve essere costruito in modo funzionale e coerente rispetto al tipo di apprendimento/competenza da validare/certificare. Il network deve quindi tenere in conto il tipo di beneficiario ai fini di assicurare una ricaduta ottimale.

Un network ben tarato permette una agevole implementazione degli strumenti di validazione/certificazione, una verificabilità immediata della loro tenuta e coerenza interna, della verificabilità in termini di impatti potenziali o a breve termine. La presenza all'interno del network di soggetti qualificati e rappresentativi delle diverse componenti sociali, garantisce il pluralismo degli stakeholder e quindi dei differenti interessi da loro rappresentati.

Per altri versi, il network va tarato finemente in base all'oggetto della validazione/certificazione: se si valutano abilità/competenze specifiche di un determinato campo professionale, il processo di validazione/certificazione deve includere soggetti accreditati e rappresentativi del settore stesso. Allo stesso tempo la presenza di enti "terzi" (cfr. d.1.2) è funzionale a garantire la trasparenza e la legittimazione del processo stesso e l'imparzialità del giudizio. Infine la presenza di enti/organismi di tipo tecnico è funzionale ad una implementazione corretta e sostenibile sul piano tecnico metodologico dello strumento e dei risultati.

In tal senso, il network di progetto non può essere un semplice aggregato di enti e soggetti che si uniscono opportunisticamente in occasione di un finanziamento o di un bando, ma deve avere una ratio di trasparenza, equità, efficacia e adeguatezza sul piano tecnico. La ricaduta positiva di un buon aggregato di progetto è quindi duplice, in quanto determina sia il buon funzionamento del dispositivo, sia un ritorno positivo in termini di ricadute per i diversi beneficiari: gli individui (in termini di occupabilità, inserimento-reinserimento nel mercato del lavoro, mobilità intra ed inter-settoriale), le aziende (in termini di immagine, di facilitazione delle attività di recruiting, di knowledge management), del territorio e del sistema di matching tra domanda e offerta di lavoro.

Alcune criticità riscontrate in Italia:

Nel lavoro di valutazione effettuato dall'Isfol, e riferito ai progetti riguardanti la validazione degli apprendimenti non formali ed informali realizzati nell'ambito del Programma Leonardo da Vinci, emerge come negli ultimi anni sia aumentato il coinvolgimento nel network di progetto di alcuni attori quali ad esempio le università (che svolgono un ruolo strategico grazie al contributo scientifico e metodologico che apportano nella sperimentazione e trasferimento delle procedure, dei metodi e degli strumenti di riconoscimento delle competenze) e le amministrazioni pubbliche (sia in qualità di beneficiari che di partner). In particolare, la presenza di quest'ultime all'interno del network garantirebbe un maggiore impatto dei risultati del progetto. Un elemento di criticità viene, invece, rintracciato nella scarsa partecipazione di parti sociali e associazioni di categoria. Un loro maggiore coinvolgimento potrebbe portare sia ad un'analisi dei fabbisogni settoriali del riconoscimento di competenze acquisite in modo non formale ed informale, sia ad una più capillare diffusione dei risultati, grazie all'estensione delle reti di cui tali organismi sono dotati.

L'efficacia del processo di certificazione delle competenze poggia su di una sintesi di interessi del singolo e del sistema in cui opera (produttivo, sociale). La necessità di raggiungere questa sintesi configura le multi-stakeholder partnership come modalità più efficienti per il governo dei processi¹⁵.

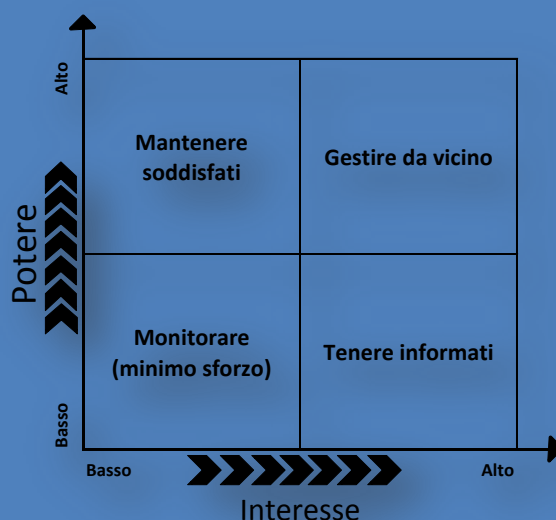
La stakeholder analysis può venire incontro al complesso compito di individuare i ruoli chiave tra le parti interessate, al fine di ampliare il consenso e rendere evidenti i vantaggi reciproci dei risultati della certificazione.

Primo step della stakeholder analysis coincide con l'individuazione delle categorie di portatori d'interessi. Nel caso della certificazione delle competenze le parti rilevanti, e i loro ruoli, possono essere così distinte:

1. Individuo: beneficiario principale dei processi di certificazione.
2. Sistema produttivo (imprese, esperti, etc.): il sistema produttivo definisce il lato della domanda di competenze, e hanno un ruolo preminente nel migliorare il match tra competenze in uscita dai percorsi formativi formali e quelle richieste dal mercato del lavoro.
3. Sistema della formazione e orientamento al lavoro (agenzie formative, pubbliche e private, enti locali, agenzie di intermediazione domanda e offerta di lavoro, pubbliche e private, enti bilaterali, esperti, etc.): sviluppano i processi di analisi del fabbisogno di competenze, i percorsi di apprendimento in contesti formali, i processi di validazione delle competenze apprese in contesti non formali e informali, l'intermediazione tra domanda e offerta di competenze.
4. Sistema di governance (Regioni, Parti Sociali tra cui associazioni professionali, datori di lavoro e rappresentanti dei lavoratori, sindacato, ecc) attraverso la mediazione dei rispettivi interessi, hanno un ruolo di regolamentazione del sistema formativo e di inserimento nel mercato del lavoro a livello nazionale, regionale e locale.

Il secondo step della stakeholder analysis prevede di assegnare una priorità di coinvolgimento ai soggetti individuati. La tecnica del Power/Interest Grid consente di identificare ruolo, funzione e potenziale coinvolgimento nel processo di certificazione e contribuisce a definire la tipologia di azione attesa e sviluppata da ogni componente il network.

La griglia riportata descrive i principali approcci da rivolgere ai diversi stakeholder rispetto alla loro influenza (Power) e attenzione (Interest) al processo.



¹⁵ Sull'argomento, vedi il *Manual for Monitoring and Evaluating Education Partnerships* dell'UNESCO, International Institute for Educational Planning www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2009/Mariott-Goyder_Partnership.pdf

Nell'ambito dei processi di certificazione delle competenze, intervengono ulteriori caratteristiche utili all'identificazione degli attori e delle relazioni più funzionali alla realizzazione del processo. L'analisi delle buone pratiche, realizzata nell'ambito del progetto SAVing, ha consentito di individuare le caratteristiche salienti e, per ciascuna di esse, una possibile articolazione modulare. La combinazione tra caratteristiche e modalità può dare origine ad un network a geometria variabile, rispondente alla funzionalità del processo.

NETWORK: IDENTIFICAZIONE DEGLI STAKEHOLDER	
CARATTERISTICHE	MODALITÀ
Committenza (chi rappresenta l'interesse principale del processo di certificazione?)	Individui; imprese; Parti Sociali, sistema di Governance dei processi di validazione/certificazione (Enti locali e Assessorati competenti in materia di lavoro e formazione)
Obiettivo (a cosa mira prioritariamente il processo di certificazione delle competenze?)	Aggiornamento professionale, sostegno alla mobilità lavorativa, miglioramento dell'occupabilità, rafforzamento della reputazione aziendale, ...
Estensione del network (quale estensione deve avere il network per raggiungere gli obiettivi prefissi?)	Locale, regionale, nazionale, europea, internazionale, appartenente allo stesso settore produttivo o intersettoriale
Stabilità (quali stakeholder possono garantire il tipo di impegno richiesto?)	Tempo limitato o impegno a lungo termine o struttura permanente
Volontarietà (con quali stakeholder c'è una più diretta convergenza di intenti? la normativa impone di coinvolgere alcuni stakeholder?)	Individuazione di partner per una associazione spontanea o relazioni imposte
Controllo (c'è bisogno di attribuire un ruolo di controllo e/o preminenza tra gli stakeholder oppure è prevista dalla normativa una gerarchia formale?)	Modalità di gestione del partenariato verticali o orizzontali
Visibilità e estensione della cooperazione (in quali forme è utile che si costituisca il partenariato?)	Istituzionalizzazione del partenariato a più livelli o definizione di un area di lavoro comune (attraverso protocolli di intesa, associazioni temporanee,..) o ricorso a servizi consulenziali
Sostenibilità (chi garantisce la sostenibilità economica delle attività?)	Finanziamenti pubblici; finanziamenti misti pubblico-privati; iniziative finanziate dagli individui e/o dai datori di lavoro



Definizione socio professionale dei beneficiari

Le procedure e il riferimento a standard stabiliti vanno commisurati tanto al tipo di apprendimento/competenza (d.1.1) oggetto della procedura quanto alle caratteristiche socio-demografiche e occupazionali dei beneficiari. Il servizio/procedura di validazione/certificazione deve quindi essere rigoroso, ma anche coerente con le esigenze specifiche dei destinatari rilevate tramite valutazione ex-ante e dichiarate in fase di progettazione del servizio. A beneficiare di tale servizio possono, infatti, essere destinatari dalle caratteristiche socio-demografiche, esperienziali e professionali molto diverse. Tale diversità comporta sia delle differenze nella pratica stessa della validazione, e dunque a livello di costruzione delle metodologie e della natura degli apprendimenti/competenze da validare; sia differenze rispetto ai bisogni di validazione da parte dei soggetti, e dunque allo scopo e ai bisogni individuali e di sistema legati alla validazione/certificazione. Validare, ad esempio, gli apprendimenti/competenze di un soggetto immigrato comporta una maggiore attenzione alla comprensione linguistica, da parte del beneficiario, delle prove utilizzate per la validazione, o anche una maggiore attenzione nella ricostruzione del curriculum e delle esperienze formative dovuta, ad esempio, alle possibili difficoltà di conversione del titolo di studio. Nel caso di soggetti disabili, può essere necessario avvalersi, invece, di ausili o costruire prove differenti che tengano conto dei diversi tipi di disabilità. Per i giovani inoccupati, e dunque in cerca di una prima occupazione, la validazione acquisisce una valenza di punto di congiunzione tra la formazione (e dunque le abilità/competenze apprese in contesti formali) ed il mercato del lavoro. In questo caso la validazione/certificazione avverrà prevalentemente per testimoniare la specializzazione rispetto a competenze richieste in ambito lavorativo ma generalmente acquisite in contesti maggiormente formalizzati (ad esempio competenze linguistiche o informatiche). La richiesta di validazione proveniente da soggetti disoccupati o occupati parte, invece, generalmente dalla necessità di ricostruire l'esperienza maturata nell'ambito lavorativo e quindi gli apprendimenti/competenze acquisiti nello svolgimento delle proprie mansioni. Questo tipo di ricostruzione richiede uno sforzo e un'attenzione maggiori rispetto a quello richiesto per competenze acquisite in modo formale, dovendo dare conto della complessità del percorso lavorativo individuale. Nel caso dei soggetti disoccupati la necessità della certificazione è dettata dalla volontà/necessità di dimostrare di possedere determinate abilità/competenze necessarie per essere inseriti in un particolare contesto lavorativo, mentre per gli occupati potrebbe nascere dal bisogno di riqualificazione o di supporto nell'avanzamento o nella mobilità di carriera. Il ricorso alla validazione/certificazione delle competenze da parte delle donne in condizione non professionale ha, invece, spesso lo scopo di facilitare il reinserimento nel mercato del lavoro dopo un periodo di assenza in seguito ad esempio ad esigenze di cura da parte di familiari (figli, genitori, ecc.).

Pur partendo dal livello individuale, inoltre, una buona pratica di validazione/certificazione dovrebbe simultaneamente tener conto contemporaneamente delle ricadute per i diversi beneficiari:

- l'individuo che vede riconosciute competenze e abilità acquisite in vari contesti (in un'ottica di apprendimenti life long e life wide);
- il sistema produttivo che ha uno strumento in più per la selezione della forza lavoro;
- il sistema di matching domanda – offerta che ne dovrebbe essere potenziato.

Alcune criticità riscontrate in Italia:

Le analisi effettuate nell'ambito del progetto SAVing su 55 pratiche di validazione hanno evidenziato come tali procedure siano rivolte soprattutto ad alcuni tipi di beneficiari quali gli "Occupati", i "Giovani" ed i "Disoccupati". In particolare, è emerso come spesso le pratiche siano dedicate contemporaneamente a più tipologie di beneficiari, con una prevalenza dei progetti destinati ad un massimo di due tipologie. L'analisi in componenti principali, realizzata sui diversi beneficiari, ha permesso di individuare tre dimensioni, denominate rispettivamente: esclusione sociale, inclusione/transizione, mondo del lavoro. Nell'esclusione sociale confluiscono le categorie di beneficiari degli "Over40", "Inattivi" e "Donne". Si tratta di categorie che, trovandosi spesso ai margini del mondo del lavoro, risultano fortemente svantaggiate. Nella dimensione inclusione/transizione confluiscono le categorie dei "Disoccupati", "Persone in transizione lavorativa", "Immigrati", "Disabili", tipologie di beneficiari che pur essendo in una posizione di svantaggio, risultano però maggiormente considerati dalle politiche di inclusione. Nella terza dimensione, mondo del lavoro, infine, vengono compresi, anche se in posizione contrapposta, i "Giovani" e gli "Occupati". Rispetto a quest'ultima dimensione è stato ipotizzato come le due categorie certifichino esperienze maturate in contesti differenti: nel caso dei giovani si tratterebbe, infatti, di competenze acquisite durante il percorso di studio (ma di natura extra-curriculare) o nella fase di transizione tra il sistema educativo ed il mercato del lavoro; nel caso degli "Occupati", invece, di competenze maturate grazie all'esperienza lavorativa quotidiana.

Queste differenze riscontrate nelle diverse tipologie, nelle dimensioni/categorie di beneficiari e nei luoghi di maturazione delle competenze dimostrano come sia necessaria una particolare attenzione nell'individuazione di quelle che sono le esigenze dei diversi target e di un servizio di validazione che tenga conto di tali differenze e che sia estremamente rigoroso.

Sicuramente una buona pratica di validazione/certificazione rappresenta un vantaggio per il sistema produttivo che può servirsi di quanto validato/certificato per poter selezionare in modo più efficace la forza lavoro. Già dalle tipologie di beneficiari coinvolte contemporaneamente nelle diverse pratiche, si nota un'attenzione al mercato del lavoro. Le dimensioni/categorie individuate rivelano, infatti, una certa uniformità interna rispetto all'occupabilità/posizione nel mercato del lavoro dei destinatari, ma una buona pratica di validazione/certificazione può facilitare il sistema stesso di incontro tra domanda e offerta di lavoro.



Toolkit 2.3

Tecniche di valutazione ex ante per l'individuazione dei beneficiari

Il diritto dell'individuo di accedere a sistemi di certificazione, ribadito dalla normativa sul tema di più recente emanazione¹, può non essere sufficiente per innescare un fenomeno che abbia un reale e significativo impatto sul sistema di matching e sul mercato del lavoro e riuscire a sostenere in modo sistemico bisogni individuali e collettivi (di potenziamento del settore produttivo, di rafforzamento del sistema di formazione), superando la frammentarietà dei dispositivi di validazione di competenze.

Le categorie più esposte al rischio di esclusione dal mercato del lavoro sono quelle che generalmente hanno sia i maggiori potenziali vantaggi dall'intraprendere percorsi di certificazione delle competenze sia quelli che hanno minore consapevolezza della potenzialità di tali percorsi.

La ricerca condotta nell'ambito del progetto SAVing evidenzia come i processi di certificazione che raggiungono un reale impatto siano quelli attivati a valle di una ricognizione e di un'attività di match tra le necessità di individui e del settore produttivo in cui questi operano. La definizione del target, infatti, contribuisce a delineare con precisione l'obiettivo della certificazione e, dunque, a orientarne le azioni (scelte delle tecniche di valutazione, interazioni tra stakeholder, valorizzazione degli esiti della certificazione).

Il primo passaggio per la definizione del target avviene attraverso l'identificazione dei diversi risultati che è possibile raggiungere in relazione al fabbisogno del target stesso, riconoscendo tre distinti livelli di necessità:

I LIVELLO	esprime il fabbisogno del lavoratore in termini di acquisizione o riconoscimento di competenze
II LIVELLO	esprime l'impatto dell'acquisizione o riconoscimento di competenze del singolo sulle organizzazioni (e sui processi) in cui opera
III LIVELLO	esprime l'integrazione degli esiti del processo di certificazione con le strutture e le funzioni che regolano il mercato del lavoro

Una volta realizzata un'analisi dei fabbisogni di formazione e certificazione delle competenze a partire dai tre livelli di necessità, è importante stabilire le caratteristiche del gruppo target per la progettazione di un'adeguata strategia di validazione e certificazione.

Le principali caratteristiche dei gruppi target di primo livello che devono essere prese in considerazione durante la programmazione dei processi di certificazione, sono:

- livello e ampiezza dell'esperienza lavorativa;
- precedenti esperienze di istruzione formale;
- profilo di competenze e abilità;
- livello di alfabetizzazione linguistica e matematica;
- età e stile di apprendimento;
- bisogni/esigenze particolari;
- motivazione all'apprendimento

Una volta definito il target, occorre assicurarsi che questo sia definito secondo categorie significative rispetto all'obiettivo della certificazione (es. disoccupati di lunga durata, lavoratori espulsi dal mercato del lavoro, donne in rientro nel mercato del lavoro dopo una lunga assenza – al fine di potenziare la spendibilità del profilo professionale e migliorare le opportunità di impiego; giovani in uscita dai percorsi di formazione formale - al fine di accreditare all'interno di percorsi di istruzione e formazione le competenze raggiunte e orientare le successive scelte di formazione).

¹⁶Decreto Legislativo n. 13/2013 (G.U. n. 39 del 15 febbraio 2013) che - in attuazione dell'articolo 4, commi 58 e 68, della Legge Fornero (L. n. 92/2012) - disciplina l'attività di individuazione, validazione e certificazione delle competenze acquisite dalla persona in contesti non formali e informali, ossia durante la sua storia di vita, di studio e di lavoro

Analisi di impatto - accountability della certificazione/validazione

Mentre la validazione/certificazione di una competenza o di un apprendimento, può essere considerata l'output a breve termine di un processo di validazione/certificazione, è solo tramite un'analisi ex post (a distanza temporale variabile) che si possono stimare gli effetti e quindi gli outcomes del processo di validazione/certificazione progettato ed implementato.

Una buona pratica di validazione/certificazione dovrebbe garantire la valutabilità del processo grazie alla presenza di indicatori di impatto a breve e medio termine, la pubblicità dei risultati e la replicabilità della metodologia.

Ai fini della replicabilità, del miglioramento continuo e anche dell'accountability esterna dell'intero processo (anche in linea con quanto illustrato al punto d.1.2) la valutazione degli outcomes si configura come strumento di fondamentale importanza per valutare il buon esito del progetto/processo di valutazione/certificazione nel suo complesso.

Nell'atto di definizione di una procedura di valutazione ex post degli impatti della certificazione/validazione di competenze è opportuno tenere ben presente qual è l'obiettivo ovvero la finalità del processo di validazione stesso. È fondamentale però, a nostro avviso, che tale attenzione sia posta non solo nel momento in cui si sceglie come valutare gli impatti, ma anche a partire dalla fase di progettazione dell'intera procedura di certificazione. Sarebbe quindi necessario sia nella progettazione del processo di certificazione sia nella definizione di obiettivi e finalità tenere conto di come rilevare gli impatti¹⁷ nella fase di valutazione ex post.

Alcune criticità riscontrate in Italia:

La quasi totalità dei progetti analizzati in SAVing non prevede un'analisi di impatto a distanza di tempo finalizzata a stimare le ricadute effettive di un processo potenzialmente lungo e oneroso come quello di certificazione e validazione. Le esperienze di validazione e certificazione fatte fino ad ora nel nostro paese hanno guardato principalmente a quelli che sono gli impatti a livello organizzativo e territoriale delle procedure di riconoscimento e certificazione degli apprendimenti. Minore è stata invece l'attenzione finora posta sugli impatti a livello individuale e professionale sugli individui che possiedono le competenze validate/certificate. Anche quando tali effetti vengono presi in considerazione, i termini del discorso rimangono spesso ad un livello generico, facendo riferimento ai possibili impatti positivi sull'occupabilità, sulla carriera, sulla mobilità professionale e geografica, sull'apprendimento in generale e sull'impatto sociale che il riconoscimento delle proprie esperienze ha per i soggetti.

Tra i progetti e le pratiche di validazione analizzati appare al contrario maggiormente diffusa la pubblicità dei risultati, che ha portato le metodologie di validazione sviluppate ad essere riutilizzate all'interno dello stesso contesto e di contesti simili, o adattate e poi impiegate in altri contesti. Un esempio concreto può essere rappresentato dal progetto TRASFOBUILDING¹⁸, realizzato nell'ambito del programma Leonardo da Vinci, che ha valorizzato gli output del progetto CO.GI.TO. e i risultati di un progetto realizzato da Fondimpresa (finalizzato alla descrizione delle competenze ottenute in seguito ad un percorso formale) con lo scopo di creare un sistema unitario di valutazione delle competenze acquisite in contesti non formali per il settore edile. Un ulteriore esempio è rappresentato dal progetto TIPEIL¹⁹ (Transfer of an Innovative Portfolio to Evaluate Informal Learning) che parte dai risultati conseguiti dai progetti IN.TRA ed EGEIS.

¹⁷ Questi principi vengono descritti ed approfonditi nell'approccio definito Logical Framework Approach (LFA). Per maggiori informazioni visitare la pagina <http://www.evropa.gov.rs/evropa/ShowDocument.aspx?Type=Home&Id=525>

¹⁸ Vedi il sito di progetto <http://www.trasfobuilding.org/>

¹⁹ Il portfolio realizzato dal consorzio del progetto TIPEIL è disponibile sul sito <http://it.tipeil.eu/home.asp>

Se dunque non mancano gli esempi di replicabilità appare necessario però uno sviluppo del discorso sugli indicatori di impatto sia per il breve che il medio termine. Approfondire l'analisi degli impatti permetterebbe infatti di valutare in modo più efficace gli esiti del processo di valutazione/certificazione e quindi di individuare e riutilizzare le metodologie maggiormente efficaci, al di là delle singole realtà progettuali.



Toolkit-3.1

Analisi di impatto

Fra le varie tecniche di valutazione ex post che si possono adottare c'è sicuramente il panel²⁰. Un esempio di valutazione ex post sono i Rapporti annuali Almalaurea sulla condizione lavorativa dei laureati²¹. Questi rapporti analizzano la condizione lavorativa di un campione di laureati a distanza di un certo numero di anni dal conseguimento del titolo universitario. Lo scopo dell'indagine è quello di raccogliere attraverso un questionario/intervista strutturato in dimensioni²² il maggior numero possibile di informazioni sull'impatto della laurea in termini di occupazione, reddito e competenze nel mercato del lavoro.

Un secondo esempio di valutazione ex post è quello proposto da A. Vergani nel paper intitolato *“Un'esperienza di valutazione differita (ex-post) di alcuni percorsi di formazione in ingresso: indicazioni e riscontri per l'utilizzo continuativo di dispositivi analitici a supporto della programmazione, pianificazione e progettazione”*²³. In questo lavoro l'autore riporta i risultati di un progetto di valutazione promosso da una Provincia lombarda nel corso del 1995 e del 1996 intenzionata ad analizzare l'efficacia dei propri corsi di formazione professionale. L'intervento di valutazione segue un approccio metodologico che viene definito partecipativo, coerente con il metodo dello studio di caso, e alla ricerca di una compatibilità tra un approccio guidato dagli obiettivi e finalità formative dichiarate (dai vari corsi di formazione) e uno aperto ai riscontri e alle indicazioni emergenti dall'analisi delle situazioni e dei contesti concreti. Lo strumento di valutazione adottato è una *Scheda per la rilevazione dell'utilizzo professionale delle competenze acquisite in sede formativa* utilizzata per effettuare la rilevazione dei dati e delle informazioni necessarie a ricostruire l'intreccio esistente tra formazione e lavoro svolto, tramite intervista diretta degli ex-allievi occupati e dei loro datori di lavoro (o referenti lavorativi diretti).

Un terzo esempio di valutazione ex post è quello rappresentato dal *“Modello e strumenti di valutazione e monitoraggio dei corsi RIPAM”*²⁴. Questo progetto ha previsto la realizzazione di due questionari che sono stati utilizzati per la valutazione dell'efficacia dell'intervento realizzato nelle prime due fasi di attuazione del progetto. L'indagine si è rivolta: ai vincitori di Ripam 1 e 2 che al momento dell'avvio della rilevazione (novembre 1998) risultavano in servizio presso le amministrazioni aderenti o che si erano trasferiti/inseriti in altre amministrazioni pubbliche, centrali o periferiche; e alle 89 amministrazioni aderenti che hanno immesso personale selezionato e formato nell'ambito delle prime due edizioni del progetto. Lo scopo di questi strumenti era *«quello di raccogliere, nel caso degli ex allievi, giudizi circa l'efficacia dei percorsi formativi per l'inserimento sul lavoro e di verificare, inoltre, le modalità dell'inserimento e i livelli di soddisfazione anche in rapporto alle future aspirazioni»*.

20 Insieme di persone o famiglie utilizzato in un'indagine campionaria.

21 <http://www.almalaurea.it/universita/occupazione>

22 Collettivo indagato, Formazione post-laurea, Condizione occupazionale, Ingresso nel mercato del lavoro, Caratteristiche dell'attuale lavoro, Caratteristiche dell'azienda, Guadagno, Utilizzo e richiesta della laurea nell'attuale lavoro, Efficacia della laurea e soddisfazione per l'attuale lavoro, Ricerca del lavoro.

23 <http://www.valutazioneitaliana.it/riv/rivista99/vergani.pdf>

24 “Il progetto Ripam, avviato nel 1994 dal Foromez con la collaborazione delle Associazioni delle autonomie locali e d'intesa con il Dipartimento della Funzione Pubblica, il Ministero dell'Interno e il Ministero del Tesoro, ha l'obiettivo di contribuire al miglioramento della qualità del personale degli enti locali attraverso la selezione, la formazione e l'immissione di nuovi quadri tecnici ed amministrativi, laureati e diplomati, reclutati attraverso procedure di corso-concorso”.

http://biblioteca.foromez.it/webif/media/StrumentiFormez_2.pdf

professionali e ai percorsi di carriera; verificare il gradimento delle amministrazioni riceventi e acquisire indicazioni e giudizi circa i risultati della partecipazione al progetto rispetto alle attese iniziali²⁵».

Un ulteriore esempio è quello presentato nel documento *“La valutazione degli esiti degli interventi formativi (corsi di eccellenza) realizzati nell’ambito del Programma Empowerment della Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione”*²⁶. Il documento presenta inizialmente un confronto tra i due principali modelli di valutazione degli impatti della formazione in letteratura: il modello dell’*“Evaluation training”* (la valutazione riguarda il raggiungimento degli obiettivi), e il modello dell’*“Effectiveness training”* (la valutazione dell’efficacia dell’intervento stesso). Nella seconda parte del documento vengono descritti i risultati di una ricerca nella quale vengono studiati i cinque Corsi di Eccellenza realizzati nell’ambito del programma Empowerment dalla Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione (SSPA). Tale ricerca si caratterizza per l’adozione di un metodo di valutazione sistemico, che utilizza cioè sia variabili relative alla valutazione del risultato della formazione (evaluation training) sia variabili relative all’efficacia della formazione (effectiveness training).

Ulteriori riflessioni sul tema possono essere condotte sulla base del testo di G. Capaldo *“Alcune riflessioni sulla valutazione ex post”*²⁷.



25 Allegato 3 pag. 133 in Bevilacqua N., Casuale M. R., (a cura di) (2001), *Modello e strumenti di valutazione e monitoraggio dei corsi RIPAM, STRUMENTI FORMEZ*, Stampa Xpress srl, Roma

26 Cannavacciuolo L., Capaldo G., Santarsiero C., a cura di (2010), *La valutazione degli esiti degli interventi formativi (corsi di eccellenza) realizzati nell’ambito del Programma Empowerment della Scuola Superiore della Pubblica Amministrazione*, <http://portaledellaformazione.sspa.it/wp-content/uploads/2012/04/reportricerca.pdf>

27 Capaldo G., 2008, *Alcune riflessioni sulla valutazione ex post*, <http://portaledellaformazione.sspa.it/wp-content/uploads/2012/04/valutazioneexpost.pdf>