



SAViNG

Sharing Positive Actions for
Valorisation of informal learniNG

Draft

Research of positive actions



Lifelong
Learning

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



Il documento è stato redatto dal gruppo di Officine Sviluppo e Ricerca (in particolare Orazio Giancola, Pierpaolo Letizia). I paragrafi 1.2 e 1.3 sono a cura del gruppo di Sistemi Formativi Confindustria (in particolare Ivana Russiello, Francesco Lembo)

Indice

Introduzione – Il dibattito sul LLL e le sue ricadute sulla pratica della validazione e della certificazione degli apprendimenti	2
1. Apprendimento, valutazione e certificazione: definizioni, quadro normativo ed esperienze	4
1.1 Osservazioni iniziali per la definizione dell'oggetto di studio	4
1.2 Quadro normativo europeo sulle politiche di validazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali	6
1.3 Quadro normativo nazionale sulle politiche di validazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali	9
1.4 Rassegna delle principali esperienze di validazione degli apprendimenti non formali ed informali in Italia	12
2. L'indagine sulle pratiche di validazione	18
2.1 Il disegno della ricerca: indicatori, campione e metodo d'analisi	18
2.2 Le caratteristiche dei progetti esaminati	20
2.3 Tratti distintivi delle buone pratiche	28
Un confronto con esperti e practitioners: i risultati del Focus Group metodologico	37
Conclusioni	39
Appendice: Scheda per l'esame delle pratiche di validazione/certificazione	41

Introduzione

Il dibattito sul LLL e le sue ricadute sulla pratica della validazione e della certificazione degli apprendimenti

Dal 1996 a oggi il panorama europeo è stato caratterizzato da un dibattito molto serrato e prolifico che ha portato alla produzione di una consistente quantità di indicazioni, suggerimenti, linee guida sulla direzione che sarebbe auspicabile intraprendere per favorire la crescita del capitale umano comunitario. Il consiglio di Lisbona (2000) da forma, in modo esplicito, all'intento di sviluppare una società avanzata basata sulla conoscenza (cap1, par1.2).

Ne deriva la definizione di quattro strategie di lungo termine per le politiche europee dell'istruzione e della formazione:

- * Rendere il Lifelong learning e la mobilità una realtà;
- * Migliorare la qualità e l'efficienza dei sistemi di istruzione e della formazione;
- * Promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva;
- * Valorizzare la creatività e l'innovazione, promuovendo l'imprenditorialità a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

In questo quadro il Lifelong Learning assume una funzione peculiare. Esso è inteso come insieme di valori e pratiche utili a favorire processi di apprendimento permanenti lungo tutta la vita del cittadino che ne favoriscano la crescita e ne migliorino le capacità di spostarsi nella Comunità e di adattarsi ai cambiamenti di un sistema socio economico sempre più dinamico. È implicito nel concetto di apprendimento un valore economico che non può prescindere dalla sua riconoscibilità su basi obiettive; tanto più in una prospettiva di mobilità, confronto e scambio all'interno della Comunità. Al concetto di apprendimento si associa, quindi, una problematica specifica relativa a come validarlo e certificarlo.

Ed è proprio intorno a tale problematica che negli ultimi quindici anni sono emerse le maggiori criticità nell'attuazione

dell'ambizioso programma comunitario. È evidente, infatti, come alla grande enfasi sul piano della programmazione non abbiano fatto seguito, a livello dei singoli stati, comportamenti chiari e focalizzati per produrre strategie effettive per garantire il raggiungimento di traguardi stabiliti, soprattutto in merito alla definizione di standard condivisi.

A fronte della promozione di uno standard centrale come il QEQ, i singoli stati stentano comunque ad adeguare i loro sistemi al fine di rendere facilmente convertibili le validazioni e le certificazioni nazionali. A ciò si aggiunga che un numero considerevole di stati, tra cui l'Italia, stanno incontrando difficoltà nel dotarsi di un sistema centrale condiviso e riconosciuto (istituzionalizzato) di validazione e certificazione degli standard. (Cap1, par1.2 e 1.3)

Al fine di avere una visione più chiara sulla percezione dell'importanza del tema della validazione degli apprendimenti non formali e informali a livello dei singoli stati membri, la Commissione europea avvia, tra il 1 Dicembre 2010 e il 9 Febbraio 2011, una consultazione pubblica¹.

Le opinioni espresse dagli attori coinvolti nella consultazione (un campione misto di enti, organizzazioni e individui dei diversi stati membri) confermano sostanzialmente l'assenza di un approccio globale coerente a vantaggio di una sovrabbondanza di schemi di validazione di livello nazionale, regionale e locale.

I rispondenti ritengono inoltre che lo sviluppo della validazione di questi apprendimenti sia frenato soprattutto dalla mancanza di consapevolezza e volontà di cambiare procedure stabilite e regolamenti. Si tratta dunque di una mancanza di fiducia nella validazione e della difficoltà, da parte delle istituzioni, di considerare l'apprendimento

¹public consultation concerning the promotion and validation of non-formal and informal learning

non formale e informale al medesimo livello di quello formale².

Anche sul tema della validazione degli apprendimenti, la Comunità risente delle forti specificità nazionali. Diverse culture e tradizioni didattico formative che hanno difficoltà ad abbandonare visioni e strategie.

Accanto ad un problema di carattere culturale e organizzativo, tuttavia, il tema della validazione e della certificazione degli apprendimenti risente sicuramente della complessità intrinseca ai concetti stessi di apprendimento e di validazione (e relative pratiche valutative necessarie a porre in essere una validazione)

Come vedremo nel dettaglio nel capitolo 1, paragrafo 1.1, la triplice articolazione degli apprendimenti in *formali*, *non formali* e *informali* comporta radicali differenze tanto nei criteri necessari per il loro trasferimento quanto in quelli per la loro validazione e successiva certificazione. Oltre a queste tre diverse modalità di manifestazione, il concetto di apprendimento è profondamente collegato anche a concetti quali conoscenze, abilità e competenze che sono a loro volta lontani da definizioni condivise. Soprattutto il concetto di competenza ha animato negli anni un dibattito molto complesso che ha prodotto una moltitudine di definizioni e di metodologie di valutazione. Non meno complesso è il panorama sui diversi metodi e tecniche di valutazione.

Questo duplice ordine di complessità è l'oggetto specifico dell'indagine desk promossa dal progetto SAVing (Cap2). A seguito di una prima fase di indagine di sfondo, durante la quale sono state portate in rassegna tanto i principali indirizzi comunitari e nazionali quanto le specifiche strategie messe in atto nel nostro paese, lo staff di ricerca ha individuato un insieme di indicatori per la classificazione delle esperienze di validazione degli apprendimenti non formali ed informali. Successivamente, la scheda di rilevazione costruita a partire da tali indicatori è stata utilizzata per analizzare 55 pratiche di validazione selezionate a partire da cataloghi

ufficiali delle buone pratiche valutative. Obiettivo di tale rilevazione era di individuare e caratterizzare le strategie di validazione e certificazione degli apprendimenti utilizzate al fine di individuare una tipologia che ci permettesse di formulare una serie di ipotesi su quelli che sono gli elementi caratterizzanti una buona pratica così come quegli elementi invarianti indipendentemente dal carattere generale delle strategie osservate (elementi probabilmente necessari a prescindere).

I risultati raggiunti (Conclusioni) da un lato confermano sostanzialmente quanto evidenziato da molta della letteratura esaminata (cui abbiamo accennato in questa introduzione e che esamineremo nel capitolo Scenari): la persistenza di un quadro caratterizzato da eterogeneità di strategie e metodi nonché un'eterogenea rilevanza dei quadri centrali (nazionali ed europei) di riferimento, necessari per riportare a sistema le diverse iniziative. Dall'altro, tuttavia, mettono in risalto la presenza di soluzioni dinamiche ed efficaci tra le esperienze osservate, le cui ricadute potrebbero effettivamente essere massimizzate se il sistema fosse dotato di standard di base chiari e condivisi. Ma più nello specifico i risultati mettono in evidenza alcuni tratti caratterizzanti le buone pratiche e consentono di formulare alcuni interrogativi che costituiscono una solida base di ipotesi da testare nella successiva, e conclusiva, fase di ricerca, attraverso l'uso dei focus group.



² European Commission, "Report on the EU-wide public consultation concerning the promotion and validation of non-formal and informal learning" http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/consult/vnfi/report_en.pdf

Apprendimento, valutazione e certificazione: definizioni, quadro normativo ed esperienze

Osservazioni iniziali per la definizione dell'oggetto di studio

Prima di affrontare il tema della valutazione degli apprendimenti è essenziale soffermarci sul concetto di apprendimento per mostrare: le caratteristiche che lo definiscono come oggetto specifico e quelle che ne determinano la tripartizione in formale, non formale e informale; le principali implicazioni che le caratteristiche dell'apprendimento (e l'apprendimento) hanno sui meccanismi che è possibile utilizzare per osservarlo, validarlo e, eventualmente, certificarlo.

L'apprendimento può essere considerato a tutti gli effetti come concetto tripartito costituito da tre elementi: conoscenze; abilità; competenze.

Nello specifico:

- * 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 DESECO, attualmente tradotto nell'indagine PIAAC.

In sistemi di valutazione di questo tipo la contestualizzazione dell'esperienza individuale è fondamentale per riconoscere le competenze effettivamente possedute.

Ragionare in termini di apprendimento sposta l'attenzione sull'output. Nella definizione UE dei diversi tipi di apprendimento, infatti, gli aggettivi "formale, non formale e informale" sono sempre rivolti all'esito di un percorso, appunto ad apprendimenti, non al percorso

stesso (es. l'istruzione o la formazione). Tale distinzione è tutt'altro che scontata considerata la frequenza con la quale il concetto di *learning* viene confuso con formazione o istruzione.

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 ad 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.

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 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.

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 Isced.

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 didattica/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.

Valutazione

Anche il concetto di valutazione ha molteplici significati che influiscono sul modo di valutare gli apprendimenti

Per inquadrare il problema può essere utile porsi due interrogativi:

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

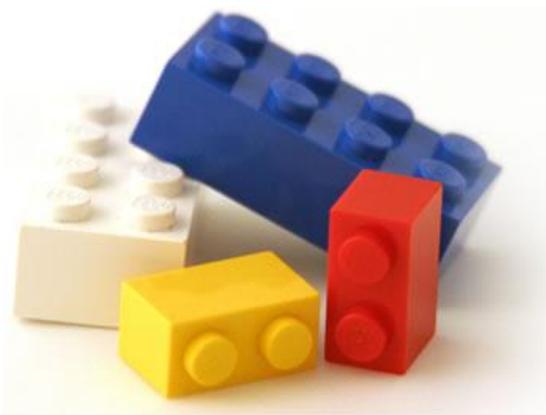
Se la valutazione riguarda gli apprendimenti posseduti da un soggetto per lo svolgimento di compiti di tipo lavorativo (es. apprendimento professionale), essa dovrebbe essere finalizzata alla loro *accountability* (riconoscibilità). A tale proposito la valutazione può essere associata a forme di certificazione. Ogni forma di certificazione si fonda su dati e richiede pertanto una *evidence based evaluation*.

Tuttavia il rapporto tra valutazione 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 variamente complessi e strutturati. In educazione, tale esigenza ha comportato la nascita di una vera e propria disciplina: la docimologia. La certificazione implica uno schema di valutazione condiviso rispetto a un ambito di competenza 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 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.

I prossimi tre paragrafi sono dedicati a una panoramica sulle principali iniziative che negli ultimi 15 anni sono state prese al fine di favorire lo sviluppo della cultura e della pratica

della validazione/certificazione. Documenti di indirizzo, dispositivi normativi e strumenti operativi si sono avvicendati in un processo di sviluppo ricco di stimoli, ma che non sempre ha prodotto delle traduzioni locali efficaci, vale a dire in grado di dar vita a sistemi di validazione/certificazione applicabili in modo sistematico e continuativo e fondati su standard condivisi, trasferibili in altri contesti e, più in generale, riconducibili a quadri di sintesi di livello nazionale e comunitario. Come vedremo, questa problematica è particolarmente radicata nel caso italiano.



Quadro normativo europeo sulle politiche di validazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali

Come già accennato nell'introduzione, il tema della validazione e certificazione degli apprendimenti non-formali e informali è profondamente radicato nel più ampio dibattito sul Lifelong Learning. In ambito Europeo sono quattro le tappe fondamentali che hanno segnato l'avanzamento del dibattito sia su un piano di indirizzo teorico sia tecnico operativo. Nello specifico:

* Consiglio Europeo di Lisbona 2000

I Paesi europei decidono insieme di puntare sullo sviluppo del sistema di istruzione e formazione, per accrescere il livello di competitività dell'Europa. Con Lisbona si apre una prospettiva di stretta cooperazione in materia di istruzione e formazione professionale (VET – Vocational education and training) fra gli Stati membri.

* Dichiarazione (Processo) di Copenhagen novembre 2002

Sviluppa la proposta di un Quadro unico europeo (European common framework) e sposta l'approccio di valutazione basato sui risultati dell'apprendimento, innovazioni funzionali al conseguimento di diversi obiettivi tra cui:

- incoraggiare la mobilità e l'apprendimento permanente attraverso la messa in trasparenza di qualifiche e competenze;
- migliorare la qualità dei sistemi di istruzione e formazione professionale;
- favorire l'accesso personalizzato di tutti i cittadini ai percorsi di istruzione e formazione superiori attraverso il riconoscimento e la validazione dell'apprendimento non formale e informale (non-formal, informal learning);
- definire un approccio comune per il trasferimento dei risultati dell'apprendimento da un sistema all'altro;
- definire un codice di riferimento comune per i sistemi di istruzione e formazione basato sui risultati dell'apprendimento.

* Comunicato di Bruges del 7/12/2010

Comunicato dei ministri europei per l'Istruzione e la formazione professionale, delle parti sociali europee e della Commissione europea, per esaminare l'approccio e le priorità strategiche del processo di Copenhagen per il periodo 2011-2020. Gli obiettivi definiti nel documento fanno riferimento al miglioramento della qualità e dell'efficienza dell'IFP e rafforzamento di attrattività e pertinenza dell'IFP – Approvato dalla Commissione europea nonché dalle seguenti parti sociali europee: ETUC, BUSINESSSEUROPE, UEAPME, CEEP

* Europa 2020 - Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva

Strategia per la crescita intelligente, sostenibile e solidale dell'Europa nel prossimo periodo – Obiettivi relativi all'istruzione prevedono:

- Riduzione dell'abbandono scolastico al di sotto del 10%

- Aumento del 40% dei 30/34enni con livello di istruzione universitaria

* *Istruzione e Formazione 2020 (ET2020)*

Conclusioni del Consiglio, del 12 maggio 2009, su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020) [Gazzetta ufficiale C 119 del 28.5.2009].

Il programma "Istruzione e formazione 2020" (ET 2020) è un quadro strategico aggiornato per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione volto ad affrontare i seguenti quattro obiettivi strategici:

- fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà: è necessario proseguire i lavori di attuazione delle strategie di apprendimento permanente, di sviluppo dei quadri nazionali delle qualifiche collegati al Quadro europeo delle qualifiche e di creazione di percorsi di apprendimento più flessibili. Occorre intensificare la mobilità e applicare i principi sanciti nella Carta europea di qualità per la mobilità;
- migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione: tutti i cittadini devono essere in grado di acquisire le competenze fondamentali; l'eccellenza e l'attrattiva dell'istruzione e della formazione devono essere sviluppate a tutti i livelli;
- promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva: le politiche d'istruzione e di formazione devono fare in modo che tutti i cittadini siano in grado di acquisire e sviluppare le loro competenze professionali e le competenze essenziali necessarie per favorire la propria occupabilità e l'approfondimento della loro formazione, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale. Lo svantaggio educativo dovrebbe essere affrontato fornendo un'istruzione della prima infanzia di qualità elevata e un'istruzione inclusiva;
- incoraggiare la creatività e l'innovazione, inclusa l'imprenditorialità, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione: occorre incoraggiare l'acquisizione di competenze trasversali da parte di tutti i cittadini e garantire il buon funzionamento del

triangolo della conoscenza (istruzione/ricerca/innovazione). Occorre promuovere i partenariati tra il mondo imprenditoriale e gli istituti di formazione, e incoraggiare comunità di insegnamento più ampie, comprendenti rappresentanti della società civile e altre parti interessate.

Strumenti comunitari per rafforzare il riconoscimento delle qualifiche e delle competenze

→ *EQF European Qualification Framework EQF Recommendation 2008*

L'EQF, in inglese European qualification framework, è un dispositivo di traduzione – una griglia di conversione e lettura – che consente di mettere in relazione e posizionare, in una struttura a otto livelli, i diversi titoli (qualifiche, diplomi, certificati ecc.) rilasciati nei Paesi membri; il confronto si basa sugli esiti dell'apprendimento. Si tratta di una meta-struttura rispetto alla quale, su base volontaria, gli Stati membri sono chiamati a rileggere i propri sistemi di istruzione e formazione, in modo tale che ci sia un collegamento tra i singoli sistemi nazionali di riferimento per i titoli e le qualifiche e il Quadro europeo EQF.

Tra gli strumenti per il raggiungimento dell'EQF sono compresi

→ *ECVET European Credit Transfer System for Vocational Education and Training - Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 - (2008/C 111/01)*

L'ECVET è un quadro metodologico comune che facilita l'accumulo e il trasferimento dei crediti di apprendimento da un sistema di certificazione all'altro. In pratica si tratta di un sistema in grado di attribuire dei crediti (credit points) alle qualifiche e/o alle sue componenti (units). Una unit è definita come la parte "più piccola" di un curriculum, di un percorso di istruzione e formazione, di una qualificazione e corrisponde ad una specifica combinazione di conoscenze, abilità e competenze. Ogni unit può essere di diversa ampiezza, secondo il sistema nazionale di istruzione e formazione di riferimento. A essa corrisponde uno specifico risultato, in termini di risultati attesi, a livello individuale. Un'unità è ancorata ad una

figura/profilo professionale a sua volta inserito in un determinato livello della struttura delle qualifiche.

I crediti sono attribuiti ai risultati di apprendimento raggiunti tenendo presente l'insieme delle conoscenze, delle abilità e delle competenze richieste per una qualifica o per un'unità. I requisiti per acquisire una qualifica o un'unità devono essere definiti dai competenti organismi a livello nazionale. Il sistema integrato europeo di trasferimento e accumulo dei crediti correla esplicitamente ai livelli dell'EQF le unità finalizzate alla capitalizzazione e all'accumulo dei crediti.

Il suo obiettivo è quello di favorire la mobilità transnazionale e l'accesso all'apprendimento durante l'intero arco della vita. Questo dispositivo non intende sostituire i sistemi nazionali di certificazione, bensì ottenere una migliore comparabilità e compatibilità fra tali sistemi. L'ECVET si applica a tutti i risultati ottenuti da una persona nelle varie filiere dell'istruzione e della formazione, successivamente trasferiti, riconosciuti e accumulati in vista dell'acquisizione di una qualifica.

→ *EUROPASS - Decisione 2241/2004/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio*

È il quadro unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze. Include diversi documenti utili per mettere in trasparenza, rendendole più leggibili, le proprie qualifiche e competenze. Europass però non consente la comparabilità fra i livelli, il suo sviluppo è quindi strettamente connesso all'istituzione dell'EQF. Include documenti per la registrazione di:

- * competenze personali (Europass curriculum vitae)
- * apprendimento delle lingue straniere (Europass passaporto delle lingue)
- * esperienze di mobilità (Europass mobilità)
- * titoli dell'istruzione superiore (Europass supplemento al diploma)
- * qualifiche della formazione professionale (Europass supplemento al certificato)

→ *EQAVET European Quality Assurance Reference Framework for VET*

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 – (2009/C 155/01)

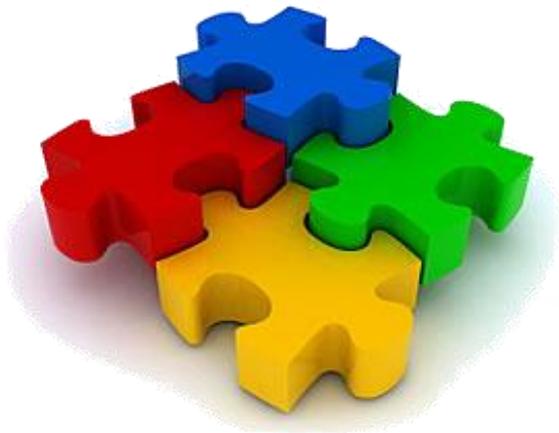
Istituisce un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'IFP utile per accrescere la trasparenza, la coerenza, gli sviluppi delle politiche di IFP degli Stati membri, in modo da promuovere la mobilità dei lavoratori e degli studenti, e la formazione permanente.

→ *NQF National Qualification Framework*

In Italia, ad oggi, non esiste un quadro delle qualifiche riconosciuto a livello regionale, ed è questo l'elemento critico su cui si fonda l'ipotesi di lavoro del progetto SAVING, ovvero analizzare, per una successiva condivisione con gli stakeholder interessati, i processi di validazione delle competenze non formali e informali realizzati a livello regionale. Sulla base di una analisi e condivisione dei processi attivati, il progetto intende individuare un percorso guidato (linee guida) e un insieme di strumenti (toolkit) utili a orientare le scelte degli stakeholder per attivare i processi di validazione delle competenze non formali e informali in linea con l'EQF.

→ *ESCO European classification/taxonomy of Skills/Competences qualifications and Occupations*

Progetto teso a creare una tassonomia multilingue condivisa che leghi le competenze e le abilità alle occupazioni, al fine di favorire l'incontro tra domanda e offerta di lavoro in diversi paesi europei.



Quadro normativo nazionale sulle politiche di validazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali

In Italia ancora manca un quadro unitario nella adozione delle disposizioni necessarie per lo sviluppo e istituzionalizzazione di un sistema nazionale di certificazione delle competenze acquisite attraverso l'apprendimento non formale e informale. Fino ad ora la formalizzazione e la realizzazione di sistemi istituzionali e dispositivi per la convalida dell'apprendimento non formale e informale è stata sviluppata completamente solo a livello di alcune regioni, che hanno adottato approcci diversi per l'attuazione di questi sistemi:

- * In alcuni casi, il processo di validazione è stato progettato organicamente ai percorsi di istruzione e formazione professionale (IFTS, EDA);
- * In altri casi, le amministrazioni regionali hanno progettato e realizzato sistemi di convalida per il riconoscimento dei crediti o titoli ufficiali (servizio civile nazionale, specifici settori industriali);
- * In alcuni casi i dispositivi di validazione sono stati attivati e resi operativi in tutti i settori del sistema regionale di formazione professionale

Lo scenario in cui si muovono le esperienze regionali fa riferimento ad un quadro normativo delineato da:

Il **Decreto Legislativo 276 del 10/09/2003** definisce e promuove il *“libretto formativo del cittadino: libretto personale del lavoratore definito, ai sensi dell'accordo Stato regioni del 18 febbraio 2000, di concerto tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, previa intesa con la Conferenza unificata Stato regioni e sentite le parti sociali, in cui vengono registrate le competenze acquisite durante la formazione in apprendistato, la formazione in contratto di inserimento, la formazione specialistica e la formazione continua svolta durante l'arco della vita lavorativa ed effettuata da soggetti accreditati dalle regioni, nonché le competenze acquisite in modo non formale e informale secondo gli indirizzi della Unione europea in materia di apprendimento permanente, purché è riconosciute e certificate”*. Il libretto formativo del cittadino è poi stato costruito con un format nazionale dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali di concerto con il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, con il **Decreto Interministeriale del 10/10/2005 sull'Approvazione del modello di libretto formativo del cittadino**.

Per quanto riguarda il sistema di istruzione superiore, il **Decreto Ministeriale 270/2004 del MIUR** stabilisce che *“le università possono riconoscere come crediti formativi universitari, secondo criteri predeterminati, le conoscenze e abilità professionali certificate ai sensi della normativa vigente in materia, nonché altre conoscenze e abilità maturate in attività formative di livello post-secondario alla cui progettazione e realizzazione l'università abbia concorso”*.

Nelle **Linee di Indirizzo “L'Università per l'apprendimento permanente” del 17/03/2007**, sviluppate da una commissione di esperti istituita in seno al MIUR, il governo si impegna a sostenere, tramite strumenti normativi e finanziamenti, le università affinché sviluppino *“vere e proprie strategie di apprendimento permanente, collegando la formazione universitaria con l'offerta e la*

certificazione della formazione professionale”, aggiungendo che “a questo fine occorre che esse configurino o contribuiscano a fondare Centri per l’apprendimento permanente della loro area di riferimento, sia in senso territoriale che tematico”.

Tra le più recenti iniziative di governo in tema di validazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali, troviamo:

Il libro bianco sul futuro del modello sociale del Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali (Maggio 2009), dove si indica con chiarezza che *“in primo luogo il lavoro deve essere considerato parte essenziale di tutto il percorso educativo di una persona”* e che *“in secondo luogo l’impresa, l’ambiente produttivo, appaiono il contesto più idoneo per lo sviluppo delle professionalità. La certificazione formale, infine, deve interessare la reale verifica delle conoscenze, delle competenze e delle esperienze di un lavoratore a prescindere dai corsi frequentati che possono al più costituire mezzo e non prova per l’acquisizione di esse”.*

L’Intesa Stato-Regioni del 05/02/2009 sul sistema di formazione professionale nazionale, che sviluppa un repertorio nazionale di profili professionali, stabilendo gli standard minimi di competenze tecniche. L’Intesa è stata poi ratificata con il **Recepimento dell’accordo in sede di Conferenza Stato-regioni e province autonome di Trento e Bolzano 5 febbraio 2009**, per la definizione delle condizioni e delle fasi relative alla messa a regime del sistema di secondo ciclo di istruzione e formazione professionale, che definisce 19 profili professionali, i cui standard minimi sono stabiliti a livello nazionale.

Il documento **Italia 2020 - Piano di azione per l’occupabilità dei giovani attraverso l’integrazione tra apprendimento e lavoro** (sottoscritto dal MIUR, dal Ministero della Gioventù e dal Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali il 23/09/2009), dove si esprimono le sei priorità del governo per il rilancio dell’occupazione giovanile:

* Facilitare la transizione dalla scuola al lavoro, focalizzando l’attenzione sulla

valutazione e la validazione delle competenze

- * Rilanciare l’istruzione tecnico-professionale
- * Rilanciare il contratto di apprendistato
- * Ripensare l’utilizzo dei tirocini formativi, promuovere le esperienze di lavoro nel corso degli studi, educare alla sicurezza sul lavoro, costruire sin dalla scuola e dalla università la tutela pensionistica
- * Ripensare il ruolo della formazione universitaria
- * Aprire i dottorati di ricerca al sistema produttivo e al mercato del lavoro

L’Intesa tra Governo, Regioni, Province Autonome e Parti Sociali **Linee guida per la formazione nel 2010** (sottoscritta il 17/02/2010). Nel documento, vengono ipotizzate le azioni che i sottoscrittori intendono realizzare congiuntamente per il 2010, tra le quali evidenziamo:

- * cabina di regia nazionale per una rilevazione tempestiva su base regionale e settoriale dei fabbisogni di competenze attraverso organizzazioni di categoria, consulenti del lavoro, agenzie del lavoro, enti bilaterali, ecc.
- * impiego diffuso del metodo di apprendimento “per competenze” in luogo di quello “per discipline separate” o “scolasticistico” e rivalutazione dell’istruzione formazione tecnico-professionale
- * accesso degli inoccupati a tirocini di inserimento, corsi di istruzione e formazione tecnico superiore (IFTS), contratti di apprendistato, privilegiando l’apprendimento nell’impresa
- * formazione degli adulti attraverso:
 - accordi di formazione-lavoro per rientro anticipato dei cassaintegrati
 - programmi di formazione nei luoghi produttivi di beni o servizi anche se inattivi o nei centri di formazione professionale ove garantiscono riproduzione di contesti produttivi nonché congrui periodi di tirocini presso l’impresa
 - impiego dei lavoratori inattivi quali tutori nell’ambito di attività formative tecnico-professionali
 - rilancio del contratto di inserimento per gli over 50;

- accreditamento su base regionale di “valutatori” indipendenti in grado di certificare le effettive competenze dei lavoratori comunque acquisite, in modo da rafforzare la trasparenza e la migliore informazione nel mercato del lavoro, da accrescere la capacità di offerta sul mercato del lavoro, da migliorare l’incontro tra domanda e offerta e da stimolare la ricerca delle più utili attività formative.



Rassegna delle principali esperienze di validazione degli apprendimenti non formali ed informali in Italia

L'ultimo aggiornamento dell'Inventario Europeo sulla validazione dell'apprendimento non formale ed informale (2010) presenta una classificazione di 32 Paesi europei in base al loro livello di avanzamento in tema di validazione degli apprendimenti non formali ed informali.

È importante notare che la classificazione fornisce solo una valutazione complessiva. In realtà, la situazione a livello nazionale è spesso complessa, in quanto sono presenti in diversi settori (ad esempio la formazione professionale, l'istruzione superiore, il settore privato, ecc.) all'interno dello stesso paese, gradi di progresso e di sviluppo differenti.

Accanto a questa classificazione del livello di sviluppo di ciascun paese, l'Inventario raggruppa i paesi in base ai diversi approcci/sistemi utilizzati per orientare il loro sviluppo di validazione dell'apprendimento non formale ed informale. Sulla base delle informazioni raccolte, i paesi possono essere suddivisi in due categorie principali: quelli con un sistema centralizzato di validazione; e quelli con iniziative progettuali locali. Nei paesi con un approccio centralizzato, la validazione è guidata da una legge nazionale, o da politiche specifiche, oppure da un quadro nazionale, o è basata su qualifiche che includono una componente di validazione o procedure di validazione per facilitare l'accesso all'istruzione formale e/o alla formazione o al lavoro. Nei paesi in cui sono importanti le iniziative locali, queste possono emergere in risposta ad un bisogno identificato per sostenere determinati gruppi specifici, oppure provenire dalla domanda dei datori di lavoro in un determinato settore. I progetti pilota incentrati sulla sperimentazione di una metodologia per un gruppo specifico, o provenienti da un piccolo numero di fornitori sono un'altra fonte di approcci meno centralizzati.

ALTO	MEDIUM-ALTO	MEDIUM-BASSO	BASSO
Finlandia, Francia, Paesi Bassi, Norvegia, Portogallo.	Danimarca, Germania, Romania, Spagna, Svezia, Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord, Scozia	Austria, Belgio, Rep. Ceca, Estonia, Islanda, Italia, Irlanda, Liechtenstein, Lituania, Slovacchia, Slovenia,	Bulgaria, Croazia, Cipro, Grecia, Ungheria, Lettonia, Malta, Polonia, Turchia.

Il caso dell'Italia: un sistema basato su iniziative locali e con un grado di sviluppo medio-basso

In Italia, anche se vi è accordo sulla importanza dei principi di validazione e i suoi obiettivi, vi è un ritardo nell'adozione delle disposizioni necessarie per lo sviluppo e l'istituzionalizzazione di un sistema nazionale di validazione e certificazione delle competenze acquisite attraverso l'apprendimento non formale e informale.

Gli ostacoli allo sviluppo della validazione includono:

- * Il valore formale e legale, delle qualifiche e dei diplomi ottenuti attraverso percorsi di istruzione e formazione;
- * La tradizionale debolezza della formazione a breve termine e l'istruzione e formazione degli adulti, che in Italia non è diffusa come in altri paesi europei;
- * L'assenza di un sistema Nazionale di Qualifiche esplicito e adeguatamente regolamentato, anche se ci sono sistemi di qualifica regionale;
- * La diversità delle istituzioni coinvolte in questa materia a livello nazionale, regionale e locale.

Secondo l'ultimo Inventario, l'Italia rientra fra i paesi con un grado di sviluppo della validazione degli apprendimenti non formali ed informali medio-basso. Tali paesi hanno stabilito sistemi di validazione in uno o più settori, ma non hanno sviluppato un quadro generale per tutti i tipi di apprendimento. Il nostro Paese, inoltre, si caratterizza per essere un paese in cui è prevalente un sistema di validazione e/o approccio basato su iniziative locali. Negli ultimi anni alcune Regioni hanno realizzato strumenti di validazione dell'apprendimento non formale ed informale adottando tre diversi approcci.

Sulla base delle caratteristiche di questi strumenti possiamo identificare:

- * regioni che hanno inteso includere nel loro sistema regionale delle qualifiche, in quanto apprendimento validato e certificato, le competenze acquisite in modo non formale ed informale affermando che sono un diritto individuale (ad esempio Emilia Romagna e Toscana);
- * regioni che hanno legato il processo di validazione e riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale al riconoscimento dei crediti per l'accesso alla formazione o all'istruzione (Valle D'Aosta, Lombardia, Marche, Umbria);
- * regioni che hanno inteso il processo di convalida come uno strumento per promuovere e valorizzare la professionalità degli individui di fronte l'integrazione e reinserimento nel mondo del lavoro (Veneto e Lombardia).

I finanziamenti per molti dei programmi di validazione sono quasi interamente derivati da risorse pubbliche e in gran parte dal Fondo sociale europeo (FSE) o dal Programma di apprendimento permanente (Equal e Leonardo da Vinci) della UE.

Alcune iniziative regionali finanziate con fondi UE

Emilia Romagna

Il sistema di qualificazione e certificazione del Emilia Romagna, si basa sul principio che "ogni persona ha diritto di ottenere il riconoscimento formale e una certificazione, ovunque le competenze siano state acquisite." La certificazione può essere assegnata a qualifiche e/o competenze acquisite dalle persone, sia in contesti formali (istruzione e formazione professionale) che in contesti non-formali/informali (lavoro, vita sociale e privata). Il sistema prevede la convalida e la certificazione delle competenze informali e non formalmente acquisita. Così, dal punto di vista regionale, il sistema di certificazione diventa un potente strumento per integrare istruzione, formazione professionale e mercato del lavoro. Il processo di certificazione e di validazione è basato tecnicamente sulla presenza di

"standard professionali di riferimento" (adottata nel Sistema di Qualificazione Regionale) organizzati in profili di qualificazione e Unità di Competenza. Al termine del processo di convalida il candidato può ottenere:

- * Un certificato di qualificazione (quando tutte le Unità di Competenza che compongono la Qualificazione vengono assegnati);
- * Un certificato di idoneità (si riferisce a una o più Unità di Competenza inclusi in una Qualificazione, ma non tutti);
- * Una "Carta di conoscenze e capacità" (quando solo una parte di una Unità di Competenza è stata completata).

I primi due certificati possono essere acquisiti solo dopo una sessione di valutazione formale. La "Carta delle conoscenze e delle capacità" può essere rilasciata dopo la raccolta e l'analisi di prove di abilità. La Certificazione del Sistema di Emilia Romagna è attualmente in fase di attuazione. Mentre in via di sviluppo sono i test di validazione del sistema che sono stati effettuati su un gruppo di operatori socio-assistenziale (OSA)³.

In via sperimentale, nel 2010 un sistema di accreditamento sarà introdotto a livello regionale, secondo gli standard nazionali dei "valutatori / certificatori", che sono in grado di riconoscere, valutare e certificare le competenze reali dei lavoratori ". Il sistema di accreditamento è parte integrante del **Sistema Regionale di Formalizzazione e certificazione delle competenze (SRFC)**, definito e adottato nel suo impianto complessivo nell'aprile 2006, con Delibera di G.R. n. 530/06. Tale sistema permette alle persone di richiedere il riconoscimento e la certificazione di competenze acquisite, non solo in esito a percorsi formativi, ma anche nell'ambito di contesti lavorativi, per conseguire un titolo professionale (Certificato di qualifica professionale e Certificato di competenze). Il SRFC si compone di un impianto metodologico che definisce:

- * il processo: unico per persone provenienti da un percorso formativo o da esperienza lavorativa; consente un accertamento

³ Ulteriori informazioni possono essere trovate al sito : http://www.regione.emiliaromagna.it/wcm/ERMES/Canali/istruzione/certificazione_delle_competenze.htm

tramite evidenze e un accertamento tramite esame;

- * l'oggetto della certificazione: le competenze 'comunque acquisite' dalle persone, in relazione agli standard professionali presenti nel repertorio del Sistema regionale delle Qualifiche;
- * i soggetti impegnati nell'attuazione: in prima applicazione, i 'soggetti accreditati' del sistema formativo, titolati per legge (L.R. 12/03) a svolgere questa funzione e investiti istituzionalmente del compito di produrre saperi professionali.

Per quanto riguarda l'attuazione del Sistema, sono stati pubblicati i primi elenchi dei tre ruoli professionali previsti per l'erogazione del servizio: il Responsabile della formalizzazione e certificazione delle competenze, l'Esperto di processi valutativi e l'Esperto di area professionale/qualifica.

I primi due rappresenteranno i ruoli interni agli enti di formazione autorizzati all'erogazione del servizio di formalizzazione e certificazione. Il Responsabile della formalizzazione e certificazione delle competenze sarà il riferimento procedurale e organizzativo per l'erogazione dell'intero processo mentre l'Esperto di processi valutativi il riferimento tecnico-metodologico. L'Esperto di area professionale/qualifica sarà invece lo specialista proveniente dal mondo del lavoro che partecipa all'accertamento tramite evidenze e all'accertamento tramite esame. Due Esperti d'Area Professionale/Qualifica e l'Esperto di processi valutativi costituiranno le nuove commissioni d'esame che certificheranno le competenze non solo in esito a percorsi di formazione, ma anche quelle acquisite attraverso l'esperienza lavorativa e personale. Un secondo importante strumento operante nella regione è il **Sistema Regionale delle Qualifiche (SRQ)**, un Repertorio di Figure - in costante aggiornamento - che rappresenta le competenze professionali che caratterizzano il sistema economico-produttivo emiliano - romagnolo. Il Repertorio di figure è il risultato di un'analisi approfondita del sistema professionale del territorio regionale realizzata con le parti sociali e con esperti del mondo del lavoro. Parallelamente all'individuazione del Repertorio, la Regione ha definito gli standard formativi a cui devono attenersi i percorsi di formazione al termine dei quali è previsto il

rilascio delle qualifiche che a tali figure fanno riferimento⁴.

Lombardia

Una delle pratiche di validazione più utilizzate è il riconoscimento dei crediti. In questo caso il processo di validazione delle competenze acquisite al di fuori del contesto formale è funzionale per il riconoscimento e l'accreditamento delle competenze specifiche nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale. Nella risoluzione n° 6274 del 21/12/2007, la regione Lombardia ha formalizzato il processo di validazione e riconoscimento dell'apprendimento non formale ed informale come crediti per accedere a programmi di istruzione e di formazione. In particolare, i fornitori di formazione professionale sono tenuti a riconoscere i crediti su presentazione di prove e documenti prodotti da parte di individui, quali:

- * Titoli (diplomi e le qualifiche professionali);
- * Rapporti scolastici;
- * Certificati provvisori di competenza rilasciato da istituti di istruzione e formazione agenzie;
- * Apprendimento pratico ed esperienza di lavoro in Italia o all'estero;
- * Valutazione positiva delle attività extrascolastiche;
- * Certificazione di studio di lingue straniere;
- * Le attività culturali o esperienze di lavoro nel settore del volontariato.

Se le prove prodotte vengono considerate insufficienti o incomplete, al soggetto può essere richiesto di sottoporsi a test di valutazione specifici. Istituti di istruzione e di formazione professionale sono responsabili per lo svolgimento e l'analisi delle prove di valutazione che determinano il peso e il valore dei crediti che possono essere riconosciuti fino ad un massimo del 50% del programma di formazione totale. La valutazione dei crediti va effettuata sulla base di criteri

⁴ Per ulteriori approfondimenti in merito a questi strumenti si rimanda ai seguenti siti web:
<http://www.emiliaromagnasapere.it/>
<http://www.emiliaromagnasapere.it/istruzione-e-formazione-approfondimenti/certificazione-delle-competenze>

preventivamente adottati secondo procedure di trasparenza e leggibilità delle acquisizioni, in relazione agli obiettivi formativi del tipo di percorso in cui la persona chiede di essere inserita, con l'indicazione della necessità dell'eventuale integrazione della preparazione posseduta, da effettuarsi tramite modalità didattico - formative o azioni di accompagnamento tese a far ottenere il successo formativo. Le Commissioni danno evidenza di tali elementi che consentono la tracciabilità del processo, rilasciando apposito *Attestato*, secondo il format del Modello C dell'Accordo 28 ottobre 2004. I soggetti responsabili dello svolgimento della valutazione sono tenuti a rispettare le indicazioni presenti nel **Quadro Regionale degli Standard Professionali (QRSP)**.

In particolare, il processo che, a partire dalla individuazione della/e competenza/e da certificare, conduce fino alla verifica circa il possesso della/e stessa/e, si articola in 5 differenti fasi: 1. *Presentazione della domanda*; 2. *Valutazione preliminare della domanda attraverso la verifica della documentazione e della sua coerenza con la/e competenza/e da certificare*; 3. *Costruzione e consegna del portfolio delle evidenze*; 4. *Assessment*; 5. *Rilascio della certificazione (in caso di esito positivo)*.

Per ciascuna competenza il sistema regionale descrive i relativi indicatori, ossia i requisiti minimi o parametri in virtù dei quali si può stabilire il possesso di una data competenza. Gli indicatori guidano pertanto nella stesura del documento descrittivo e nella costruzione delle prove. Gli indicatori devono essere costruiti in modo tale da permettere anche a coloro che al momento della richiesta della certificazione non lavorano, di dimostrare una o più competenze acquisite in momenti passati della loro vita professionale oppure maturate in contesti di apprendimento informali diversi da quelli di tipo lavorativo. Coerentemente, si parla di indicatori di "competenza" più che di indicatori di "performance" (che tecnicamente richiamano ai risultati conseguiti lungo processi di lavoro), in quanto essi sono riferiti direttamente alla competenza e sono individuati indipendentemente dal contesto di esercizio e di acquisizione della stessa. Inoltre, attraverso gli indicatori e le relative evidenze, le

competenze vengono collegate ai livelli del **Quadro europeo delle Qualifiche**.

Nello specifico, le dimensioni di analisi prese in considerazione per collegare la competenza ai livelli EQF sono le seguenti: Complessità del contesto/progetto/processo/attività; Tipologia di attività / problemi da affrontare (noti; specifici; astratti); Livello di autonomia; Presidio di cambiamenti (presenza; prevedibilità; imprevedibilità); Livello di responsabilità (attività personali; svolte da altri); Livello di consapevolezza; Tipologia / ampiezza di conoscenza (specialistico, "fattuale", teoretico)⁵.

Marche e Umbria

Un altro esempio di istituzionalizzazione della validazione dell'apprendimento non formale ed informale in relazione al riconoscimento dei crediti è il sistema della Regione Marche, come affermato nella risoluzione n° 966 del 12/07/08. Questa risoluzione ha formalizzato la possibilità per tutti i cittadini di chiedere il riconoscimento dell'apprendimento acquisito in esperienze di lavoro, così come in attività sociali e private ed il riconoscimento di segmenti di formazione o programmi di formazione professionale. Anche in Umbria attraverso il D.G.R. 1429 del 2007/03/09, il riconoscimento dei crediti relativi alle competenze acquisite in apprendimento formale, non formale e informale è stata formalizzata. Il processo di riconoscimento è stato effettuato dall'Amministrazione regionale, realizzato dalle amministrazioni provinciali e gestiti direttamente dagli enti di formazione accreditati. Il processo di riconoscimento avviene su richiesta del cittadino e, successivamente, viene effettuata l'analisi e la valutazione delle esperienze e delle competenze.

Nel caso della Regione Umbria la regolamentazione relativa al riconoscimento dei crediti è rintracciabile nella DGR n. 1429 del 03/09/2007. Il valore del credito formativo è definito dal soggetto che assume l'obbligazione di riconoscerlo nell'ambito dell'azione formativa di cui è attuatore, sulla base della valutazione degli apprendimenti del singolo individuo richiedente, svolta in

⁵ Per ulteriori approfondimenti circa tale procedura di riconoscimento delle competenze si rimanda al seguente sito web: <http://85.94.199.86/site>

conformità a quanto previsto dalla succitata deliberazione. Come tale, il valore del credito è limitato all'azione formativa per cui è richiesto, non essendo trasferibile ad altre azioni. Il procedimento di riconoscimento si articola ordinariamente nelle seguenti fasi, svolte complessivamente sotto la responsabilità metodologica di un operatore dotato delle specifiche competenze certificate di cui all'art. 15 della deliberazione: 1. *richiesta di riconoscimento da parte dell'individuo interessato*; 2. *messa in trasparenza degli apprendimenti dell'individuo*; 3. *valutazione degli apprendimenti dell'individuo, a fini di riconoscimento dei crediti richiesti*; 4. *riconoscimento dei crediti e redazione del progetto individualizzato*.

Il riconoscimento dei crediti è l'atto formale attraverso cui il processo di valutazione degli apprendimenti è riconosciuto conforme ai criteri procedurali e sostanziali stabiliti dalla deliberazione n. 1429/2007 e dalle altre norme applicabili, dando luogo ad effetti dotati di valore giuridico ed operativo per il richiedente ed il soggetto attuatore. Esso è svolto dalla Pubblica Amministrazione titolare della convenzione con il soggetto attuatore l'attività formativa, che – visti gli esiti della valutazione ed esaminata la proposta di credito da esso avanzata – autorizza ai fini amministrativi l'esercizio dei crediti riconosciuti, ferma restando la responsabilità dell'attuatore e del beneficiario circa il corretto esercizio pedagogico degli stessi.

Le attività di assistenza al richiedente il riconoscimento dei crediti, con particolare riferimento alla messa in trasparenza degli apprendimenti ed al supporto metodologico alla loro valutazione, vanno svolte da un operatore del sistema formativo dotato di specifiche competenze professionali certificate. La Regione definisce, nell'ambito del più generale sistema degli standard professionali, formativi e di certificazione, la natura delle competenze richieste, le modalità di loro formazione e certificazione⁶.

Alcuni progetti di validazione finanziati con fondi pubblici

⁶ Per ulteriori approfondimenti si rimanda al seguente sito web:
<http://www.istruzione.regione.umbria.it/Mediacenter/FE/CategoriaMedia.aspx?idc=29&explicit=SI>

Alcune esperienze significative di validazione dell'apprendimento non formale ed informale si possono trovare all'interno di programmi ed iniziative finanziate con risorse pubbliche.

Il progetto denominato la "Descrizione e Certificazione per Competenze e Famiglie professionali" ha coinvolto la maggior parte delle Regioni italiane e mirava a garantire agli studenti e ai lavoratori il diritto al riconoscimento di competenze e conoscenze acquisite in contesti non formali e informali di apprendimento.

Progetti finanziati dal Fondo sociale europeo e/o da risorse del programma di apprendimento permanente (Equal e Leonardo da Vinci)

Il progetto "Investire nelle persone" è volto a migliorare le competenze e conoscenze per i lavoratori di età superiore a 45 e le persone con disabilità attraverso la validazione dell'apprendimento non formale e informale.

Il progetto "FAIR" è un progetto per un nuovo riconoscimento delle competenze in modo informale e non formalmente sviluppato nel settore commercio equo e solidale che ha coinvolto le parti sociali e istituzioni pubbliche. Il progetto "VAI" mira a mettere a punto metodi e strumenti per il riconoscimento e la validazione delle competenze nelle PMI e ha coinvolto l'associazione dei datori di lavoro ed enti di formazione.

Il progetto "MAIEUTA" si basa sull'applicazione di metodi VPL sulla popolazione oltre i 40 anni con basso livello di professionalità nel settore del turismo e dell'ospitalità e coinvolge datori di lavoro interessati, sindacati ed enti di formazione. Il cuore del progetto è ovviamente l'applicazione delle attività di VPL, una metodologia nata in Olanda e recepita in Italia dal progetto EQUAL Investing In People realizzato dalla Provincia di Macerata. Il Modello VPL è nato per migliorare il **riconoscimento delle qualifiche e delle competenze** comunque e ovunque acquisite, formali e non formali, professionali e non professionali (vale a dire l'intero "Capitale Umano") ma **all'interno dei sistemi aziendali**. A conclusione di ogni stadio dei percorsi intrapresi, i partecipanti ricevono un documento di validazione spendibile nei sistemi formativi per il riconoscimento dei crediti, e nei mercati del lavoro per migliorare il loro potere negoziale.

Il progetto "Bus Transfer" è stato finanziato dal programma Leonardo da Vinci e ha riunito partner provenienti da Italia (capofila), Belgio e Portogallo. Lo scopo del progetto era di costruire un modello di validazione delle competenze non formali e informali per i giovani che lasciano la scuola secondaria. Il modello sviluppato si basa su un quadro di competenze e ha portato al conseguimento di un certificato di competenze. In Italia, lo scopo del progetto era quello di implementare lo strumento per le imprese da utilizzare per la loro selezione di nuovo personale. In questo modo, lo strumento è stato destinato a facilitare, soprattutto per i giovani, la trasparenza e il riconoscimento delle qualifiche e delle competenze come un modo per facilitare lo sviluppo personale, l'occupabilità e la partecipazione al mercato del lavoro.

Il progetto dal titolo "APPRENDISTATO DELLA FUNZIONE PUBBLICA - L'apprendimento non formale all'interno del volontariato e / o la sostituzione di servizio civile: lo sviluppo di un prototipo per promuovere l'occupabilità e l'integrazione nel mercato del lavoro". L'obiettivo del progetto era quello di valorizzare e riconoscere l'apprendimento non-formale e informale acquisito dai giovani attraverso esperienze europee di servizio civile volontario, al fine di rafforzare la loro occupabilità e sostenere la loro integrazione nel mercato del lavoro.

Validazione nel settore privato e il ruolo degli attori del settore privato

La situazione delle pratiche di validazione nel settore privato è difficile da valutare e descrivere. Ci sono varie aziende che hanno avviato iniziative o programmi di riconoscimento delle competenze per scopi specifici, come documentato da Perulli nel 2006 (Rapporto Isfol). Tuttavia queste esperienze sono poco confrontabili perché sono per lo più basate su modelli organizzativi e metodologie diversi e, soprattutto, non hanno mai portato alla certificazione formale o di convalida da un punto di vista istituzionale. Rappresentanti delle parti sociali sono stati coinvolti nel gruppo di lavoro che ha sviluppato il Libretto Formativo. La gamma di aziende che hanno introdotto la convalida o programmi di riconoscimento varia, così come la posizione geografica.

Iniziative che si concentrano su gruppi specifici

Diversi progetti innovativi co-finanziati negli ultimi anni hanno affrontato la questione della validazione per specifici gruppi.

Ad esempio:

- * Impatto, Fondo comunitario per l'integrazione di azione 2007, Euroqualità Torino. Il progetto mirava alla validazione delle esperienze e delle competenze degli immigrati⁷.
- * Talenti di cura, Programma Leonardo, Consorzio Anziani e Non Solo società cooperative. Questo progetto è incentrato sul riconoscimento e la validazione dell'apprendimento non formale e informale dei caregivers⁸.



⁷ Ulteriori informazioni possono essere trovate sul sito del progetto: <http://www.euroqualita.it/sviluppo.html>

⁸ Ulteriori informazioni possono essere trovate sul sito web del progetto: <http://www.caretalents.it/homepage>

L'indagine sulle pratiche di validazione

Il disegno della ricerca: indicatori, campione e metodo d'analisi

La prima fase di analisi documentale ha consentito al gruppo di ricerca di definire i concetti base necessari per formulare il quadro analitico di riferimento. Nello specifico:

- * L'apprendimento è inteso come esito di un iter più o meno formalizzato (dal sistema di istruzione alle esperienze individuali quotidiane)
- * L'apprendimento è legato a uno standard di arrivo (es. professionale o legato a specifici set di competenze)
- * La presenza di uno standard d'arrivo è necessaria a fini valutativi, e soprattutto certificatori;
- * L'applicazione uniforme dei meccanismi di certificazione necessita di un soggetto terzo istituzionalmente preposto a tale funzione;
- * I criteri di valutazione sono profondamente legati ai contesti d'uso: ad esempio, in ambito lavorativo la valutazione è funzionale alla riconoscibilità del "valore" del lavoratore (accountability)
- * Le certificazioni necessitano di meccanismi di verifica e riesame nel tempo (longitudinalizzazione della prassi valutativa)

Questi elementi hanno portato alla definizione di 5 dimensioni di analisi:

- Estensione della validazione
- Metodologia
- Beneficiari
- Istituzionalizzazione della pratica
- Rete di progetto

Ognuna di queste è stata articolata in una molteplicità di indicatori. Tra questi particolare rilievo è stato dato:

- * alla riconducibilità della validazione a criteri esterni (standard di certificazione)
- * alla presenza, nei sistemi di validazione osservati, di un'osservazione longitudinale dei destinatari degli apprendimenti
- * all'istituzionalizzazione della pratica di valutazione
- * alla correlabilità della strategia a standard nazionale e o europei.

Questo tipo di articolazione ci ha consentito di affrontare il carattere multidimensionale del processo di validazione garantendoci diversi punti d'osservazione dai quali inquadrare i progetti del Panel per poi giungere a definire degli indicatori che possano definire una buona pratica. Nello specifico gli indicatori sono raggruppati nelle seguenti aree: caratteristiche dell'oggetto di valutazione e portata generale della strategia (1 - estensione della validazione); caratteristiche specifiche dell'intervento valutativo/come è avvenuta la validazione (2 - metodologia); verso quali destinatari è stata orientata (3 - beneficiari); quale è stato il livello di autonomia dalla validazione al termine del progetto (4 - istituzionalizzazione della pratica); quali attori sono stati coinvolti nell'attuazione del progetto (5 - rete di progetto).

Per quanto riguarda l'estensione della validazione, essa è stata articolata in tre sotto dimensioni:

- * differenziazione orizzontale estensiva: quanto la validazione messa in opera nei progetti fosse orientata alla trasversalità delle competenze acquisite nelle sfere del non formale ed informale
- * Differenziazione orizzontale intensiva: quanto la validazione della/e competenza/e fosse orientata a gruppi di competenze specifiche

- * Dimensione della differenziazione verticale: quanto la validazione avvenisse nel progetto o ad opera di soggetti esterni e quanto fosse rivolta a certificare profili nel loro insieme o specifici livelli di competenza.

Riguardo all'analisi delle procedure tecniche previste dai progetti in esame, si è cercato di riprodurre un set di metodologie usate nella validazione/certificazione al fine di valutare quante e quali di esse fossero utilizzate nelle diverse esperienze di validazione/certificazione (cfr. punto 2 della scheda allegata) componenti il panel, partendo dall'ipotesi generale che una "buona pratica" debba includere metodologie articolate, finalizzate all'oggetto e che possano fornire una garanzia minima di replicabilità. Per completare questo quadro si è inoltre indagato se la certificazione fosse interna o esterna al progetto.

Ulteriore elemento di attenzione è stata poi la "targetizzazione" dei beneficiari (cfr. punto 3 della scheda allegata); l'idea sottesa a questa dimensione è che la tipologia di target potesse essere in qualche modo legata al contenuto delle procedure di valutazione/validazione ed alle metodologie utilizzate oltre che al tipo di competenza da validare/certificare.

Sul piano dell'istituzionalizzazione della pratica (cfr. punto 4 della scheda allegata), i progetti sono stati analizzati andando ad osservare se fossero previsti "indicatori di ricaduta per i beneficiari diretti (placement e/o formazione)", se fosse prevista "un'analisi di impatto a fine sperimentazione dello strumento", se vi fosse la possibilità di replicare nel tempo il sistema di validazione implementato.

Infine si è posta un'attenzione particolare alla rete di progetto (cfr. punto 5 della scheda allegata), poiché si è ipotizzato che i network progettuali fossero spesso misti e che il livello di eterogeneità della rete fosse in qualche modo correlabile al tipo di beneficiari (oltre che alla tipologia di ente proponente). L'analisi si è concentrata su un panel di 55 esperienze di valutazione delle quali, 45 sono state individuate nel Repertorio di pratiche di validazione delle competenze da esperienza (ISFOL), 10 attraverso l'attivazione di contatti diretti nel sistema associativo di Confindustria.

L'analisi dei progetti si è articolata in cinque fasi sequenziali e collegate tra loro. In una prima fase, partendo dalla scheda di rilevazione sopra citata, si è predisposto un database nel quale sono stati caricati i dati relativi a ciascun progetto analizzato; in tal modo si è ottenuta una matrice dati funzionale all'attuazione delle fasi successive. In una seconda fase, i dati relativi ai progetti sono stati analizzati secondo una logica esplorativa volta ad individuare, tramite analisi di distribuzioni monovariate, la ricorsività (e/o l'eterogeneità) entro le varie dimensioni analizzate. Questa fase ha portato ad una descrizione puntuale delle caratteristiche dei progetti analizzati ed ha permesso di formulare alcune ipotesi esplicative che hanno guidato le analisi successive. In una terza fase si è giunti ad un set di analisi multivariate (tramite ACP – Analisi in Componenti Principali) finalizzata a stimare le associazioni/correlazioni tra i diversi indicatori di partenza e a sintetizzarli in indici. Nella quarta fase, tramite analisi tipologica (basata sulla riduzione degli spazi di attributi) si è definita una classificazione dei progetti in base a due caratteristiche principali: la validità extracontestuale ed extraterritoriale della validazione ed il grado di profondità analitica della validazione (validazione per livelli, per profili). Infine tramite varie Anova (Analisi della varianza) si è giunti a stimare i fattori caratterizzanti la tipologia di pratiche definita nel passaggio precedente.



Le caratteristiche dei progetti esaminati

I 55 progetti inclusi nel panel, come vedremo dalle seguenti elaborazioni, si caratterizzano per un'elevata differenziazione interna su tutte le dimensioni in cui è articolata l'analisi. Il set di analisi di seguito presentate ha quindi una finalità illustrativa e descrittiva, propedeutica all'individuazione degli indicatori effettivamente discriminanti nell'individuazione di una buona pratica di certificazione. Con riguardo alla prima dimensione illustrata, la dimensione orizzontale estensiva, nel panel emerge come preponderante un approccio di validazione concentrato sul singolo settore e sue sotto articolazioni.

Nell'80,0% dei progetti esaminati le competenze validate sono competenze specifiche per settori e/o loro articolazioni. Soltanto il 16,4% dei progetti presenta una validazione di competenze trasversali e dunque spendibili in più settori. Tra i progetti analizzati, infatti, sono pressoché assenti (solo 9 su 55) i progetti orientati alla validazione di ampi ventagli di competenze trasversali mentre vi è una più netta (44 progetti su 55) focalizzazione verso competenze settoriali o sotto/settoriali. L'asse delle procedure di validazione pare quindi essere spostato verso competenze "in azione", legate a specifiche pratiche o contesti lavorativi, piuttosto che verso competenze trasversali riconducibili in senso lato al bagaglio esperienziale del soggetto.

Tabella 1 - Dimensione di differenziazione orizzontale estensiva

	Frequenza	Percentuale
No	44	80,0
Si	9	16,4
Dato non rilevabile	2	3,6
Totale	55	100,0

L'elevata concentrazione sul singolo settore ha probabilmente delle ricadute anche sul modo in cui sono osservate le competenze.

Il 63,6% dei progetti, infatti, presenta una pratica di validazione sintetica delle competenze. In altre parole la validazione è realizzata su un raggruppamento specifico di competenze (probabilmente riconducibile a specifici profili). Il 25,5% dei progetti, invece, presenta una validazione analitica delle competenze: la validazione è realizzata su ciascuna singola competenza. Quattro sono, infine, i progetti che presentano contemporaneamente sia una validazione delle competenze analitica che una validazione delle competenze sintetica.

Tabella 2 - Dimensione di differenziazione orizzontale intensiva

	Frequenza	Percentuale
No	14	25,5
Si	35	63,6
Dato non rilevabile	6	10,9
Totale	55	100,0

Tabella 3 - Validazione sia sintetica che analitica

	Frequenza	Percentuale
No	8	66,7
Si	4	33,3
Totale	12	100,0

Osservando, pertanto, la dimensione della differenziazione orizzontale nel suo complesso, possiamo notare che 35 sono i progetti che presentano una dimensione orizzontale intensiva (il 72,9% delle risposte), 9 sono quelli che presentano una dimensione orizzontale estensiva (il 22,5% delle risposte) e 4 sono i progetti che presentano entrambe le dimensioni (l'8,3% delle risposte).

Tabella 4 - Differenziazione orizzontale

	Risposte		Percentuale sui Casi
	N	Percentuale	
dim1	9	18,8%	22,5%
dim2	35	72,9%	87,5%
dim2 entrambe	4	8,3%	10,0%
Totale	48	100,0%	120,0%

E' cruciale notare che l'87,3% dei progetti (48 progetti su 55) presenta una validazione interna al progetto stesso; in sostanza i valutatori (e/o validatori-cetificatori) non sono "indipendenti" dal progetto stesso. Solo 4 progetti, invece, presentano una validazione esterna al progetto.

Tabella 5 - Validazione/certificazione interna

	Frequenza	Percentuale
No	4	7,3
Si	48	87,3
Dato non rilevabile	3	5,5
Totale	55	100,0

Al dato precedente si legano, inoltre, due elementi: il primo riguarda il fatto che il 47,3% dei progetti (26 progetti su 55) presenta un sistema di certificazione di profili; il secondo che il 43,6% dei progetti (24 progetti su 55) presenta un sistema di certificazione classificatoria per livelli di competenza.

Tabella 6 - Certificazione di profili

	Frequenza	Percentuale
No	17	30,9
Si	26	47,3
Dato non rilevabile	12	21,8
Totale	55	100,0

Tabella 7 - Certificazione di livelli

	Frequenza	Percentuale
No	20	36,4
Si	24	43,6
Dato non rilevabile	11	20,0
Totale	55	100,0

La dimensione specialistica della validazione delle competenze si lega quindi, a processi di validazione interna al progetto (potremmo dire una validazione "minima") piuttosto che a una validazione esterna o addirittura a una validazione di tipo high-stake che preveda la classificazione delle competenze per profili o per livelli e quindi una validazione basata su metodologie di valutazione "a grana fine", volte a fornire misurazioni molto rigorose e basate su tecniche di tipo scalare a differenza della valutazione low stake che è invece finalizzata a una valutazione più orientata ad individuare livelli di soglia minima di competenza.

Un altro aspetto cruciale nell'analisi delle pratiche di validazione è quello metodologico. Si è cercato di analizzare il set di metodologie usate nella validazione/certificazione ed, allo stesso tempo, verificare che la certificazione fosse interna o esterna al progetto. Le metodologie di riconoscimento delle competenze più diffuse nei progetti esaminati sono, le Prove e/o Assessment (il 30,7% delle risposte), la Ricostruzione esperienziale (il 27,7% delle risposte) di tipo qualitativo anziché che metodologie basate sul Giudizio di esperti (il 24,8% delle risposte) o su più raffinate misurazioni basate sul Testing. Questi dati, quindi, confermano quanto detto poco sopra in merito ad una prevalenza, tra i progetti esaminati, di una validazione interna (di tipo *low stake*).

Tabella 8 - Metodologie di riconoscimento e validazione delle competenze

	Risposte		Percentuale sui Casi
	N	Percentuale	
Autodichiarazione	8	7,9%	17,4%
Ricostruzione esperienziale	28	27,7%	60,9%
Testing	9	8,9%	19,6%
Prove/Assessment	31	30,7%	67,4%
Giudizio/esperti	25	24,8%	54,3%
Totale	101	100,0%	219,6%

Tra i beneficiari dei diversi progetti esaminati, quelli più ricorrenti sono gli “occupati” (il 27,8% delle risposte), i “giovani” (il 16,0% delle risposte) e i “disoccupati” (il 13,2% delle risposte); quelli meno ricorrenti sono gli “inattivi” (5,6% delle risposte) e i “disabili” (il 3,5% delle risposte).

Tabella 9 - Beneficiari

	Risposte		Percentuale sui Casi
	N	Percentuale	
Disoccupati	19	13,2%	35,8%
Giovani	23	16,0%	43,4%
Immigrati	16	11,1%	30,2%
Occupati	40	27,8%	75,5%
Donne	12	8,3%	22,6%
Inattivi	8	5,6%	15,1%
Over 40	9	6,3%	17,0%
Persone in transizione lavorativa	12	8,3%	22,6%
Disabili	5	3,5%	9,4%
Totale	144	100,0%	271,7%

La **caratterizzazione delle metodologie** utilizzate per validare le competenze dei soggetti fruitori/beneficiari coinvolti nei processi di validazione comporta poi che in 22 progetti su 55 (il 40,0%) vi sia una “**certificazione delle competenze**” e in solo 18 progetti la “certificazione” ottenuta sia utilizzabile da parte dei beneficiari/fruitori in contesti diversi da quello in cui è avvenuto il processo (**dimensione della validazione/utilizzabilità extracontestuale**). In 24 progetti, poi, la “certificazione” ottenuta è utilizzabile in aree geografiche diverse da quelle in cui è avvenuto il processo (**dimensione della validazione/utilizzabilità extraterritoriale**).

Tabella 10 - Rilascia una certificazione

	Frequenza	Percentuale
No	30	54,5
Si	22	40,0
Dato non rilevabile	3	5,5
Totale	55	100,0

Tabella 11 - Utilizzabilità extracontestuale della certificazione

	Frequenza	Percentuale
No	30	54,5
Si	18	32,7
Dato non rilevabile	7	12,7
Totale	55	100,0

Tabella 12 - Utilizzabilità extraterritoriale della certificazione

	Frequenza	Percentuale
No	25	45,5
Si	24	43,6
Dato non rilevabile	6	10,9
Totale	55	100,0

Il 76,4% dei progetti (42 su 55) non costituisce un “follow-up di iniziative precedenti”; mentre il 47,3% dei progetti (26 su 55) nasce in quanto “ispirato ad altri progetti/esperienze”. Nel caso di quest’ultima dimensione si rileva, altresì, la presenza di 24 progetti nati senza essere stati ispirati da altri progetti/esperienze.

Tabella 13 - Follow-up di iniziative precedenti

	Frequenza	Percentuale
No	42	76,4
Si	8	14,5
Dato non rilevabile	5	9,1
Totale	55	100,0

Tabella 14 - Ispirato ad altri progetti/esperienze

	Frequenza	Percentuale
No	24	43,6
Si	26	47,3
Dato non rilevabile	5	9,1
Totale	55	100,0

Per quanto concerne la dimensione relativa alla **riconoscibilità dello specifico sistema di validazione adottato**, si rileva che il 25,5% dei progetti (14 su 55) ha avuto il proprio sistema di validazione replicato nel tempo e il 16,4% dei progetti (9 su 55) ha avuto il sistema di validazione riconosciuto a livello di sistema. In fine, il 25,5% dei progetti (14 su 55) ha fatto registrare una “cumulabilità nel tempo dei risultati individuali”.

Tabella 15 - Il sistema di validazione è stato replicato nel tempo

	Frequenza	Percentuali
No	9	16,4
Si	14	25,5
Dato non rilevabile	32	58,2
Totale	55	100,0

Tabella 16 - Il sistema di validazione è definito e riconoscibile a livello di sistema

	Frequenza	Percentuali
No	13	23,6
Si	9	16,4
Dato non rilevabile	33	60,0
Totale	55	100,0

Tabella 17 - Cumulabilità nel tempo dei risultati individuali

	Frequenza	Percentuale
No	10	18,2
Si	14	25,5
Dato non rilevabile	31	56,4
Totale	55	100,0

Il 30,9% dei progetti (17 su 55) presentano sia “indicatori di ricaduta per i beneficiari diretti (placement e/o formazione)”, sia “un’analisi di impatto a fine sperimentazione dello strumento”.

Tabella 18 - Presenza di indicatori di ricaduta per i beneficiari diretti (placement e/o formazione)

	Frequenza	Percentuale
No	8	14,5
Si	17	30,9
Dato non rilevabile	30	54,5
Totale	55	100,0

Tabella 19 - Presenza di un’analisi di impatto a fine sperimentazione dello strumento

	Frequenza	Percentuale
No	8	14,5
Si	17	30,9
Dato non rilevabile	30	54,5
Totale	55	100,0

Complessivamente, dunque, considerando il totale delle risposte, possiamo rilevare come il 23,9% è rappresentato da quei progetti che presentano “indicatori di ricaduta per i beneficiari diretti (placement e/o formazione)” e da quelli che presentano “un’analisi di impatto a fine sperimentazione dello strumento”; il 19,7% è rappresentato dai progetti che hanno un “sistema di validazione che è stato replicato nel tempo” e dai progetti che presentano una “cumulabilità nel tempo dei risultati individuali”; infine il 12,7% rappresenta i progetti in cui “il sistema di validazione è definito e riconoscibile a livello di sistema”.

Tabella 20 - Dopo la validazione

	Risposte		Percentuale sui Casi
	N	Percentuale	
Il sistema di validazione è stato replicato nel tempo	14	19,7%	42,4%
Il sistema di validazione è definito e riconoscibile a livello di sistema	9	12,7%	27,3%
Cumulabilità nel tempo dei risultati individuali (misura potenziale evoluzione)	14	19,7%	42,4%
Presenza di indicatori di ricaduta per i beneficiari diretti (placement e/o formazione)	17	23,9%	51,5%
Presenza di un’analisi di impatto a fine sperimentazione dello strumento	17	23,9%	51,5%
Totale	71	100,0%	215,2%

Quando si passa, dunque, dallo screening/analisi delle competenze all'output dei progetti avviene uno slittamento semantico dalla "validazione" alla "certificazione"; questo dato, di non secondaria importanza, ci dice che in pratica la "certificazione" è ancorata a settori specifici sul piano "professionale" e "territoriale", perdendo molto della originaria dimensione di trasversalità propria del concetto di "validazione". E infatti i quadri teorici e tecnici a cui si rifanno molti progetti paiono essere riconducibili più a quelli sviluppati nei sistemi locali (regionali, provinciali) o nazionali che a sistemi europei (quali lo EQF o il suo "parente" vicino Europass).

E' poi però interessante che diversi tra i progetti analizzati siano riconducibili a quelli di altri paesi in cui le pratiche di certificazione/validazione sono più radicate (un caso su tutti è quello francese).

Il 36,4% dei progetti (20 su 55) ha un sistema di validazione che può essere riconducibile a sistemi europei (EQF o Europass). Il 52,7% dei progetti (29 su 55), invece, è riconducibile a sistemi di validazione presenti in altri paesi.

Tabella 21 - Riconducibilità sistemi europei

	Frequenza	Percentuale
No	26	47,3
Si	20	36,4
Dato non rilevabile	9	16,4
Totale	55	100,0

Tabella 22 - Riconducibilità altri paesi

	Frequenza	Percentuale
No	23	41,8
Si	29	52,7
Dato non rilevabile	3	5,5
Totale	55	100,0

Si rileva anche che il 25,5% dei progetti (14 su 55) ha un sistema di validazione riconducibile a sistemi nazionali di validazione; mentre il 49,1% dei progetti (27 su 55) presenta un sistema di validazione riconducibile a sistemi regionali.

Tabella 23 - Riconducibilità sistemi nazionali

	Frequenza	Percentuale
No	31	56,4
Si	14	25,5
Dato non rilevabile	10	18,2
Totale	55	100,0

Tabella 24 - Riconducibilità sistemi regionali

	Frequenza	Percentuale
No	21	38,2
Si	27	49,1
Dato non rilevabile	7	12,7
Totale	55	100,0

Analizzando quindi nel complesso, il totale delle risposte relative alla riconducibilità dei sistemi di validazione presenti nei progetti esaminati, rileviamo che il 32,2% delle risposte è rappresentato dai progetti che presentano un sistema di validazione "riconducibile ad altri paesi"; il 30,0% delle risposte rappresenta i progetti che hanno un sistema di validazione "riconducibile a sistemi regionali"; il 22,2% delle risposte rappresenta i progetti i cui sistemi di validazione sono "riconducibili a sistemi europei"

(ad esempio EQF o Europass) e infine il 15,6% delle risposte rappresenta quei progetti che hanno i sistemi di validazione “riconducibili a sistemi nazionali”.

Tabella 25 - Riconducibilità

	Risposte		Percentuale sui Casi
	N	Percentuale	
Riconducibilità sistemi europei	20	22,2%	46,5%
Riconducibilità altri paesi	29	32,2%	67,4%
Riconducibilità sistemi nazionali	14	15,6%	32,6%
Riconducibilità sistemi regionali	27	30,0%	62,8%
Totale	90	100,0%	209,3%

Un ultimo dato che emerge dalla nostra analisi, è che i **network progettuali** sono spesso misti e composti, oltre che dal soggetto proponente, da una media di 2-3 altri soggetti. Vi è però un’interessante polarizzazione tra i progetti con una rete di partnership di tipo aziendale/professionale (“aziende”, “associazioni professionali”, “parti sociali”) che sono generalmente rivolti a “Occupati” o a “Persone in transizione lavorativa” e i progetti con una rete di partnership caratterizzata dalla presenza di “Enti no profit” o “Centri per l’Impiego/Orientamento” maggiormente rivolti a beneficiari quali “Disoccupati”, “Giovani”, “Immigrati”, “Donne” e “Over 40”. Partner di progetto quali le “Agenzie formative/enti di formazione”, gli “Enti locali territoriali” o l’ “Università” invece sono trasversali alla suddetta polarizzazione.

Considerando complessivamente il totale delle risposte relative ai Network progettuali, possiamo constatare che le percentuali più elevate di risposte si trovano nei network progettuali denominati “Agenzie formative/enti di formazione” (il 18,9% delle risposte) e “Aziende” (il 17,6% delle risposte). Il network progettuale con la più bassa percentuale di risposte è quello delle “Parti sociali” (il 6,3% delle risposte).

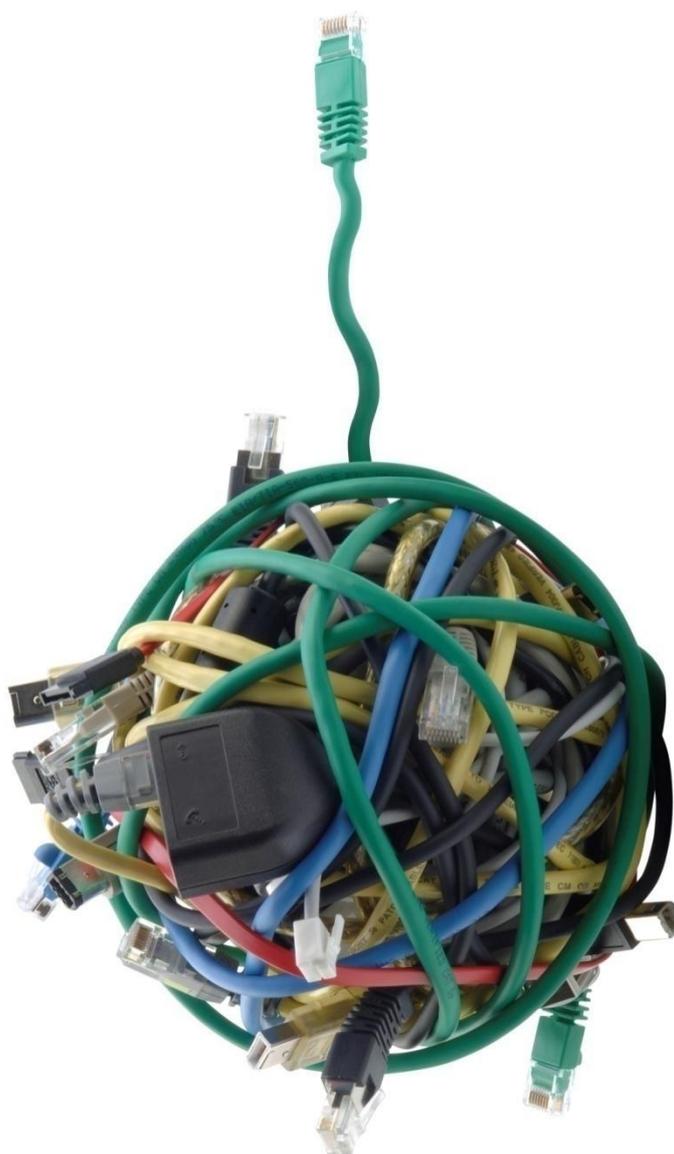
Tabella 26 - Network progettuale

	Risposte		Percentuale sui Casi
	N	Percentuale	
Aziende	28	17,6%	54,9%
Associazioni professionali	17	10,7%	33,3%
Università	22	13,8%	43,1%
Parti sociali	10	6,3%	19,6%
Agenzie formative/enti di formazione	30	18,9%	58,8%
Enti no profit	17	10,7%	33,3%
Centri per l’impiego o per l’orientamento	17	10,7%	33,3%
Enti locali territoriali	18	11,3%	35,3%
Totale	159	100,0%	311,8%

Le prime tre tipologie di finanziamento per numero di progetti finanziati sono: il “Programma Leonardo da Vinci” che ha finanziato 14 progetti su 55; il Fondo Sociale Europeo (FSE) che ha finanziato 13 progetti su 55; e il Programma quadro sull’Apprendimento che ha finanziato 8 progetti su 55.

Tabella 27 - Tipo di finanziamento

	Frequenza	Percentuale
Altra fonte	6	10,9
Fondi Nazionali	3	5,5
FSE	13	23,6
Grundtvig	1	1,8
L.236	2	3,6
Leonardo da Vinci	14	25,5
Più fonti di finanziamento	6	10,9
Programma quadro sull'Apprendimento permanente/sub	8	14,5
Trasversale	2	3,6
Totale	55	100



Tratti distintivi delle buone pratiche

Dopo aver illustrato, tramite un set di analisi monovariate, le principali caratteristiche dei progetti esaminati, si illustrano i principali risultati emersi dall'analisi multivariata. I set di risposte considerate sono quelle relative ai beneficiari dei progetti, alle metodologie di validazione/certificazione, al network progettuale ed infine alle dimensioni di istituzionalizzazione della pratica. L'analisi multivariata, ed in particolare l'analisi in componenti principali, ha la funzione di approfondire la conoscenza e sintetizzare le relazioni tra più variabili e quindi permettere una maggiore comprensione del fenomeno che si vuole studiare.

Come già visto nella tabella 9 le pratiche analizzate, e dunque i progetti, sono principalmente rivolti ad occupati, giovani e disoccupati. I progetti però spesso prevedono più di una tipologia di beneficiario. L'analisi in componenti principali ci permette dunque di vedere le relazioni tra tali tipologie e quindi quali tipi di beneficiari sono in genere presenti contemporaneamente nei progetti.

Tabella 28 - Analisi per componenti principali dei beneficiari. Varianza spiegata 62,1%

	1	2	3
Over 40	,877	,137	,020
Inattivi	,755	,029	-,155
Donne	,668	,304	,294
Disoccupati	,396	,693	,186
Giovani	,355	,366	-,671
Persone in transizione lavorativa	,240	,530	-,127
Immigrati	,176	,693	,175
Occupati	,174	,230	,739
Disabili	-,160	,801	-,061

Attraverso l'analisi vengono individuate tre dimensioni. Una prima dimensione, denominata "Esclusione sociale", in cui confluiscono le categorie "Over40", "Inattivi" e "Donne". Si tratta quindi di categorie fortemente svantaggiate che si trovano ai margini, quando non completamente fuori, dal mercato del lavoro. La seconda dimensione invece, "Inclusione/transizione", è rappresentata dai "Disoccupati", "Persone in transizione lavorativa", "Immigrati" e "Disabili" ossia categorie che pur essendo in una posizione di svantaggio sono maggiormente considerate da politiche di inclusione. Infine nella terza dimensione, "Mondo del lavoro", confluiscono "Giovani" e "Occupati". In particolare, dai dati emerge come esse, pur essendo nella stessa dimensione, si trovino in opposizione. Ciò significa che generalmente i progetti che individuano quali beneficiari i giovani non sono rivolti agli occupati e viceversa. Si può ipotizzare che i progetti rivolti agli occupati quindi vadano a certificare competenze sviluppate nell'esperienza lavorativa mentre quelle rivolte ai giovani certifichino competenze extra curricolari acquisite nel percorso di studi e/o nella fase di transizione tra il sistema educativo ed il mercato del lavoro.

Spostando l'attenzione dai beneficiari dei progetti alle metodologie utilizzate per validare le competenze, abbiamo già notato in precedenza (tabella 8) come prevalgano soprattutto le "prove/assessment". L'analisi in componenti principali ha permesso in questo caso di individuare due componenti.

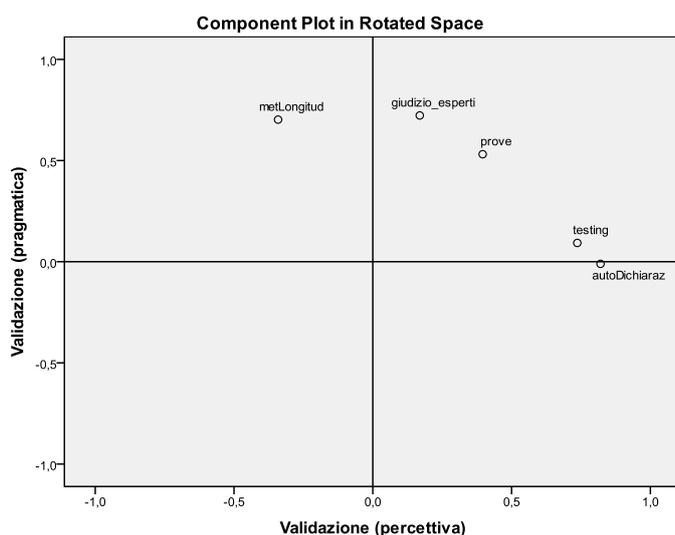
Tabella 29 - Analisi in componenti principali delle metodologie di validazione delle competenze. Varianza spiegata 56,5%

	Componenti	
	1	2
Autodichiarazione	,820	-,011
Testing	,737	,093
Giudizio/esperti	,169	,723
Ricostruzione Esperienziale	-,341	,702
Prove/assessment	,396	,531

Metodo di rotazione: Varimax

La prima componente denominata “Validazione Percettiva” vede insieme le metodologie “Autodichiarazione” e “Testing”, si tratta infatti di modalità di valutazione che prevedono una maggiore auto percezione delle competenze da parte del soggetto/beneficiario della validazione. La seconda componente è stata invece denominata “Validazione Pragmatica”. In essa convergono invece delle metodologie, quali il “Giudizio/esperti”, la “Ricostruzione esperienziale” (nella figura 1 denominata “met_longitud”) e le “Prove/assessment”, che prevedono al contrario un tipo di valutazione che è maggiormente pratica ed effettuata da un soggetto diverso rispetto al beneficiario della certificazione.

Figura 1 – Componenti principali - metodologie di validazione



Un ulteriore approfondimento dell’analisi ha riguardato i soggetti che compongono il network progettuale. Già nelle analisi monovariate (tabella 26) abbiamo visto come prevalgano le “agenzie formative/enti di formazione”, ma anche le “aziende”.

Tabella 30 - Analisi in componenti principali dei soggetti che compongono il network progettuale. Varianza spiegata 55,3%.

	1	2	3
Associazioni professionali	0,759	0,011	0,145
Parti sociali	0,755	-0,044	0,269
Enti locali territoriali	0,525	0,168	-0,311
Agenzie formative/enti di formazione	0,332	0,171	0,658
università	0,327	0,393	0,393
Centri per l'impiego o orientamento	0,278	0,705	-0,237
Presenza aziende	-0,043	-0,08	0,663
Enti no profit	-0,235	0,791	0,188

Con l'analisi in componenti principali sono state individuate due dimensioni. Si tratta innanzitutto di una prima componente denominata "Rappresentanze", in cui convergono le "associazioni professionali", le "parti sociali" e gli "enti locali" e quindi i rappresentanti delle categorie professionali, dei datori di lavoro e sindacati ed infine i comuni, le province e le regioni. Nella seconda invece, denominata "Sociale", e nella quale vengono sintetizzate le variabili "enti no profit" e "centri per l'impiego o orientamento", appare prevalere una visione di sostegno. Infine una terza dimensione, "Mondo del lavoro", in cui confluiscono le "aziende" e le "agenzie formative/enti di formazione". Tra i vari soggetti che fanno parte delle reti di progetto vi sono poi anche le "università". Come già visto tale tipologia di soggetti è stata coinvolta in circa il 43% dei progetti (tabella 26).

Attraverso questa analisi si nota che tale tipologia risulta trasversale rispetto alle tre componenti/dimensioni e che quindi le università sono presenti nelle reti progettuali indipendentemente dalla natura/tipologia degli altri soggetti coinvolti.

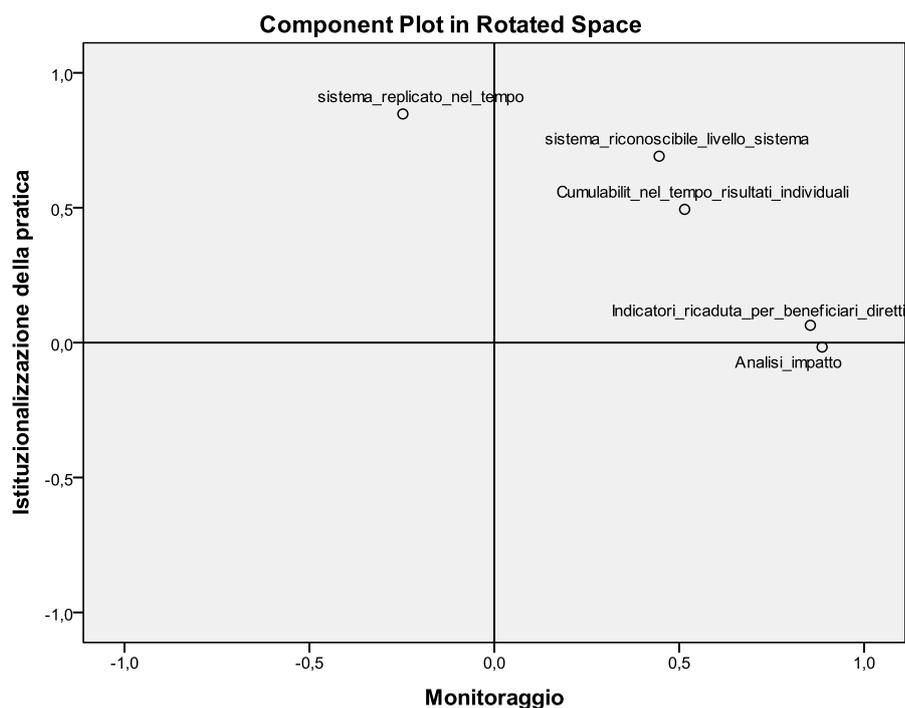
L'analisi in componenti principali è stata utilizzata anche per le variabili riguardanti le attività legate al "dopo validazione" ossia a tutte quelle attività che tendono a dare maggiore visibilità, concretezza e stabilizzazione alla pratica.

Tabella 31 - Analisi per componenti principali delle attività attuate dopo la validazione. Varianza spiegata 69,7%.

	Componenti	
	1	2
Presenza di un'analisi di impatto <i>ex post</i>	,886	-,016
Presenza di indicatori di ricaduta per i beneficiari diretti (placement e/o formazione)	,855	,064
Cumulabilità nel tempo dei risultati individuali (misura potenziale evoluzione)	,515	,494
Il sistema di validazione è stato replicato nel tempo	-,247	,848
Il sistema di validazione è definito e riconoscibile a livello di sistema	,446	,691

Le componenti estratte da questa analisi sono state due. La prima componente è stata definita "Monitoraggio" e racchiude al suo interno la "Presenza di un'analisi di impatto *ex post*", la "Presenza di indicatori di ricaduta per i beneficiari diretti (placement e/o formazione)" e la "Cumulabilità nel tempo dei risultati individuali" e quindi della misura della potenziale evoluzione. In tale dimensione dunque confluiscono tre attività che permettono di valutare gli effetti della pratica di validazione sia in termini di adeguatezza dello strumento sia in termini di effetti, e dunque ricaduta, della validazione, mentre la possibilità di accumulare nel tempo i risultati individuali permette di valutare le possibilità future di sviluppo dello strumento utilizzato per validare e delle possibilità degli individui di capitalizzare i risultati della validazione nel tempo. Nella seconda componente, denominata "Istituzionalizzazione della pratica", si trovano invece le variabili della replicazione nel tempo e della definizione e riconoscibilità a livello di sistema. In quest'ultima dimensione trova spazio il vero e proprio centro dell'istituzionalizzazione della pratica e quindi la possibilità che il sistema di validazione venga riconosciuto come tale a livello istituzionale e dunque al di fuori del suo contesto, e che venga poi replicato nel tempo e dunque diventi una prassi consolidata.

Figura 2 – Componenti principali – attività attuate dopo la validazione



Al fine di produrre una stima basata su misure soglia e/o caratteristiche tipologiche che definiscano una “buona pratica” sono stati costruiti due indici. Dopo aver analizzato la distribuzione dei diversi tipi di beneficiari, è stato costruito un indice per somma. La finalità di questo indice è quella di verificare l’estensione della platea di soggetti beneficiari (tipologia di soggetti coinvolti) per poter analizzare se una minore o maggiore estensione possa influire sulla qualità della pratica di validazione.

Tabella 32 - Distribuzione dell’indice di estensione della platea di soggetti beneficiari

	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulata
1,00	24	45,3	45,3
2,00	8	15,1	60,4
3,00	7	13,2	73,6
4,00	2	3,8	77,4
5,00	3	5,7	83
6,00	4	7,5	90,6
7,00	4	7,5	98,1
8,00	1	1,9	100
Totale	53	100	

Tale indice ha permesso innanzitutto di evidenziare come il 60% dei progetti sia indirizzato al massimo a due tipi di beneficiari e quindi si tratti soprattutto di progetti focalizzati rispetto ad un particolare target. Quest’analisi è stata approfondita con un’analisi in componenti principali. Anche per i soggetti appartenenti al network progettuale si è proceduto alla costruzione di un indice di somma con lo scopo di valutare l’estensione del network progettuale. I risultati hanno evidenziato come oltre il 62,7% di pratiche preveda al massimo l’inclusione di 3 tipi di soggetti nella rete di progetto. Anche in questo caso si è proceduto con un’analisi per componenti principali.

Tabella 33 - Distribuzione dell'indice di estensione del network di progetto

	Frequenza	Percentuale	Percentuale cumulata
1,00	9	17,6	17,6
2,00	13	25,5	43,1
3,00	10	19,6	62,7
4,00	9	17,6	80,4
5,00	6	11,8	92,2
6,00	1	2,0	94,1
7,00	2	3,9	98,0
8,00	1	2,0	100,0
Totale	51	100,0	

Ultima fase dell'analisi è l'individuazione di caratteristiche tipologiche che siano funzionali a definire una buona pratica.

Considerando la distribuzione congiunta delle due variabili riguardanti il tipo di certificazione di competenze rilasciato, si nota come il 25,5% dei progetti rilasci sia una certificazione di livelli che di profili.

Tabella 34 - Certificazione di livelli * certificazione di profili

		Profili		Totale
		No	Si	
Livelli	No	19	12	31
		34,5%	21,8%	56,4%
	Si	10	14	24
		18,2%	25,5%	43,6%
Totale		29	26	55
		52,7%	47,3%	100,0%

Attraverso poi l'analisi della distribuzione congiunta dei due tipi di utilizzabilità della certificazione ovvero extracontestuale ed extraterritoriale, è stato possibile costruire una tipologia di utilizzabilità. In particolare, si ha una "utilizzabilità interna" quando la certificazione può essere spesa solo all'interno del contesto in cui è stata prodotta, "utilizzabilità extracontestuale" quando la spendibilità può avvenire anche al di fuori del contesto specifico, ma sempre all'interno del territorio di produzione ed infine "utilizzabilità extracontestuale ed extraterritoriale" quando si ha la massima possibilità di utilizzazione indipendentemente dai confini del contesto e del territorio in cui è avvenuta la produzione.

Tabella 35 - Utilizzabilità extraterritoriale della certificazione

		Utilizzabilità extracontestuale della certificazione		Totale
		No	Si	
Utilizzabilità extraterritoriale della certificazione	No	31	0	31
		56,4%	,0%	56,4%
	Si	6	18	24
		10,9%	32,7%	43,6%
Totale		37	18	55
		67,3%	32,7%	100,0%

Osservando i progetti si nota come solo il 32,7% delle pratiche analizzate presenti quest'ultimo tipo di utilizzabilità, che dovrebbe essere considerato uno dei requisiti basilari per poter considerare una pratica come buona pratica.

Tabella 36 - Tipo di utilizzabilità

	Frequenza	Percentuale
Utilizzabilità interna	31	56,4
Utilizzabilità extracontestuale	6	10,9
Utilizzabilità extracontestuale ed extraterritoriale	18	32,7
Totale	55	100,0

Approfondendo l'analisi tramite la costruzione di una tipologia per spazio di attributi (tab.37) e considerando le distribuzioni congiunte del tipo di utilizzabilità e del tipo di certificazione (tab.38), si nota che la maggior parte dei progetti caratterizzati da utilizzabilità extracontestuale ed extraterritoriale portano anche ad un tipo di certificazione per livelli e profili, mentre la quota maggiore dei progetti che presentano una utilizzabilità interna al termine della validazione non conduce a nessuna certificazione.

Tabella 37 - Definizione dello spazio di attributi

		Tipo di certificazione			
		Nessuna certificazione	Certificazione per profili	Certificazione per livelli	Certificazione per livelli e profili
Tipo di utilizzabilità	Utilizzabilità interna		+	+	++
	Utilizzabilità extracontestuale	+	++	++	+++
	Utilizzabilità extracontestuale ed extraterritoriale	++	+++	+++	++++

Tabella 38 - Tipo di utilizzabilità * Tipo di certificazione

		Tipo di certificazione				Totale
		Nessuna certificazione	Certificazione per profili	Certificazione per livelli	Certificazione per livelli e profili	
Tipo di utilizzabilità	Utilizzabilità interna	14 25,5%	6 10,9%	8 14,5%	3 5,5%	31 56,4%
	Utilizzabilità extracontestuale	3 5,5%	0 0,0%	0 0,0%	3 5,5%	6 10,9%
	Utilizzabilità extracontestuale ed extraterritoriale	2 3,6%	6 10,9%	2 3,6%	8 14,5%	18 32,7%
Totale		19 34,5%	12 21,8%	10 18,2%	14 25,5%	55 100,0%

A partire dalla tipologia ora illustrata si è infine prodotta una nuova variabile di classificazione (tab.39).

Tabella 39 - Categorizzazione buone pratiche

	Frequenza	Percentuale	Percentuale Cumulata
Utilizzabilità interna e Nessuna certificazione	14	25,5	25,5
Utilizzabilità extracontestuale e Nessuna certificazione	3	5,5	30,9
Piena utilizzabilità e Nessuna certificazione	6	10,9	41,8
Utilizzabilità interna e Certificazione per profili	8	14,5	56,4
Utilizzabilità interna e Certificazione per livelli	3	5,5	61,8
Utilizzabilità interna e Certificazione per livelli e profili	2	3,6	65,5
Piena utilizzabilità e Certificazione per profili	6	10,9	76,4
Piena utilizzabilità e Certificazione per livelli	2	3,6	80
Utilizzabilità extracontestuale e Certificazione per livelli e profili	3	5,5	85,5
Piena utilizzabilità e Certificazione per livelli e profili	8	14,5	100
Totale	55	100	

Per portare a sintesi le informazioni illustrate nella sezione di analisi monovariata e poi sottoposte (e sintetizzate) all'analisi mutivariata (ACP), abbiamo sottoposto ad Anova (Analisi della Varianza) la variabile di classificazione con le Componenti principali estratte ed i due indici sintetici (vedi tab.32 e 33). Nei casi in cui nell'Anova i valori di eta quadro (ed il p value) sono risultati significativi (cioè le componenti e/o gli indici sono risultano associati alle categorie della tipologia), si è proceduto al confronto delle medie delle categorie sulle componenti di sintesi (si rinvia alle due tabelle di Anova, tab 40 e 41).

Tabella 40 - Anova su ACP (Metodologie)

Tipologia pratiche	Correlabilità	Monitoraggio	Istituzionalizzazione della pratica
Utilizzabilità interna e Nessuna certificazione	-,9308	-,4847	-,1602
Utilizzabilità extracontestuale e Nessuna certificazione	-,9503	-,4597	-1,737
Piena utilizzabilità e Nessuna certificazione	-,1434	-,3553	-,1273
Utilizzabilità interna e Certificazione per profili	-,3076	-,3229	-,1611
Utilizzabilità interna e Certificazione per livelli	-,1858	-,3795	-,1021
Utilizzabilità interna e Certificazione per livelli e profili	-,2149	,3365	-,1256
Piena utilizzabilità e Certificazione per profili	,1479	,1322	-,0864
Piena utilizzabilità e Certificazione per livelli	1,2763	,9023	1,1436
Utilizzabilità extracontestuale e Certificazione per livelli e profili	1,0895	1,1950	1,3752
Piena utilizzabilità e Certificazione per livelli e profili	1,6326	1,6642	1,4644

Dall'analisi, concordemente a quanto emerso nei precedenti step di elaborazione, risulta che a caratterizzare le tipologie sono i *metodi* e la *tipologia* degli strumenti di validazione e *l'istituzionalizzazione della pratica*. Contrariamente alle aspettative, gli indici relativi all'estensione del Network ed alla platea di beneficiari non sono significativamente associate alle tipologie di buone pratiche.

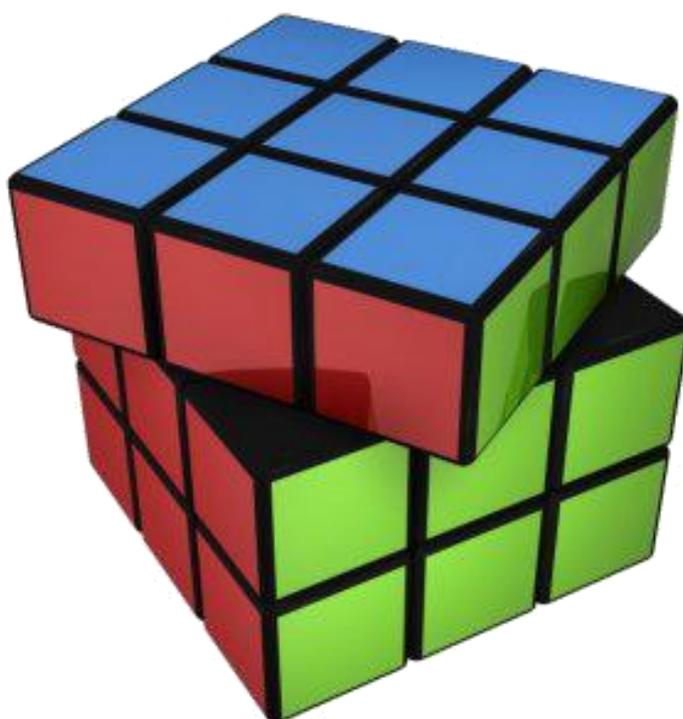
Partendo dal presupposto che il pluralismo metodologico e la cosiddetta "*cross-fertilization*" degli approcci teorici e tecnici possono costituire una risorsa fondamentale nell'affrontare problemi complessi quali quello della validazione degli apprendimenti, l'analisi condotta ha mostrato un'eccessiva difformità nelle strategie e metodologie alla base dei 55 progetti oggetto di studio.

Ciò che emerge è un mosaico di approcci e tecniche poco coerente al suo interno e spesso inefficace sul piano di un'applicazione pluri-contesto e ripetibile nel tempo. L'analisi multivariata, invece, mostra chiaramente come i progetti con i più efficaci impatti in termini di "trasportabilità" per il beneficiario della validazione e di "raffinatezza" della certificazione (sia essa per "profili" che per "livelli") siano quelli basati su metodologie rigorose (ed il meno possibile basate sull'auto percezione)

Tabella 41 - Anova su ACP (Tipologia di validazione)

Tipologia pratiche	Validazione (percettiva)	Validazione (pragmatica)
Utilizzabilità interna e Nessuna certificazione	0,1721	-0,4158
Utilizzabilità extracontestuale e Nessuna certificazione	0,1158	-0,3071
Piena utilizzabilità e Nessuna certificazione	0,2015	-0,2854
Utilizzabilità interna e Certificazione per profili	0,6286	-0,276
Utilizzabilità interna e Certificazione per livelli	-5163	-0,2823
Utilizzabilità interna e Certificazione per livelli e profili	-4105	-0,2299
Piena utilizzabilità e Certificazione per profili	-0,3874	1,2562
Piena utilizzabilità e Certificazione per livelli	-0,3649	1,5574
Utilizzabilità extracontestuale e Certificazione per livelli e profili	-0,0533	1,3554
Piena utilizzabilità e Certificazione per livelli e profili	-0,0192	1,895

In sostanza, quindi, i dati raccolti, trattati ed analizzati dimostrano quanto a definire un buon progetto non sia il "chi" dei progetti (il Network o la tipologia di beneficiari) ma piuttosto il "come" (gli aspetti metodologici, la loro controllabilità – potremmo parlare di accountability della certificazione/validazione – tramite indicatori di risultato, la pubblicità dei risultati e la replicabilità della metodologia).



Un confronto con esperti e *practitioners*: i risultati del Focus Group metodologico

Le principali evidenze emerse dall'analisi delle 55 pratiche, per ognuna delle cinque dimensioni indagate (cfr. par.2.1), sono state sottoposte a un esame di dettaglio attraverso il confronto con un gruppo di esperti della materia, coinvolti in un focus group.

Attraverso tale confronto è stata perseguita una duplice finalità: valutare la bontà dei risultati raggiunti e, allo stesso tempo, approfondirne la portata cercando di acquisire diverse sfumature interpretative non direttamente desumibili dall'esame dei progetti.

I partecipanti sono stati selezionati tra profili di carattere prevalentemente tecnico, operativi soprattutto nella progettazione e gestione di attività direttamente connesse al tema della validazione degli apprendimenti: interventi formativi, di disseminazione, di studio e ricerca.

A tutti gli effetti, il focus ha rappresentato il passo conclusivo dell'indagine desk. Ricordiamo che l'indagine desk aveva come finalità quella di ricostruire un quadro illustrativo delle principali caratteristiche che concorrono a definire una buona pratica in tema di validazione degli apprendimenti *non-formali* e *informali*. Nell'indagine, quindi, era centrale la riflessione su aspetti di carattere tecnico e metodologico. Dal focus, tuttavia, sono emerse molteplici connessioni con problematiche di carattere più generale, radicate nella sfera della programmazione stessa degli interventi di validazione/certificazione riguardanti, prevalentemente, la dimensione definitoria di molti dei concetti chiave utilizzati (dalla determinazione del *cosa* validare, indifferentemente etichettato in termini di conoscenze, abilità, competenze o apprendimenti, alla chiara attribuzione di senso ai due concetti stessi di validazione e certificazione, spesso utilizzati in modo interscambiabile).

Il confronto con gli esperti della materia e con i *practitioners* ci ha consentito di tematizzare in modo più accurato sia i risultati più espliciti sia questo tipo di problematiche permettendoci, in tal modo, di formulare delle ipotesi più solide per l'interpretazione delle buone pratiche. Il quadro d'ipotesi definitivo emerso dal primo focus sarà la base per la formulazione delle linee guida per la validazione degli apprendimenti non formali e informali, oggetto della successiva fase del progetto SAVing.

Per favorire un confronto su questi temi il Focus Group è stato articolato in 4 aree tematiche e relativi temi specifici, come indicati nella tabella:

Area 1 – lo stato dell'arte della validazione sulla base dei casi esaminati:

Tema 1.1 – la differenza tra validazione e certificazione

Tema 1.2 – la scarsa presenza di valutazioni d'impatto *ex-post* di medio lungo periodo sui beneficiari diretti

Area 2 – la validazione per *chi*?

Tema 2.1 – chi è il beneficiario finale della validazione e certificazione degli apprendimenti?

Tema 2.2 – l'importanza della validazione e della certificazione può cambiare in relazione alle categorie occupazionali di riferimento?

Area 3 – la validazione per *cosa*?

Tema 3.1 – Che ricadute possono produrre la validazione e la certificazione sui sistemi di matching tra domanda e offerta di lavoro

Tema 3.2 – in che modo gli apprendimenti validati e certificati possono essere valorizzati in un contesto di servizi o aziendale

Area 4 – la validazione *come*?

Tema 4.1 – Quali metodologie sono più efficaci per validare

Tema 4.2 – In Italia è possibile arrivare ad un sistema standard condiviso per la validazione degli apprendimenti?

Tema 4.3 – Quali dovrebbero essere i soggetti preposti ad implementare un sistema per la validazione degli apprendimenti

Dai discorsi degli esperti coinvolti nel focus, sono emergono alcune criticità alla base dei processi di validazione/certificazione che confermano e in parte ampliano i risultati raggiunti dall'esame delle cinquantacinque pratiche. È possibile aggregare tali criticità in tre macroaree:

Programmatica, politico/amministrativa

- * Proliferazione dei modelli e degli standard sul piano nazionale
- * Eccessiva autonomia delle regioni VS necessità di ascoltare i territori (specificità dei contesti)
- * Ritardo normativo e deficit d'implementazione: due aspetti concatenati in un circolo vizioso che può essere definito Spirale dell'inefficienza – si norma sovente in ritardo, ciò si traduce spesso in dispositivi che assumono un carattere emergenziale; questi intraprendono un iter attuativo disomogeneo sul territorio, in alcuni casi caratterizzato da ritardo estremo, in altri (spesso casi d'eccellenza) da interventi profondamente tarati su esigenze locali; di conseguenza, le traduzioni locali giocano un peso negativo sulle successive attività di normative generali, sempre più in difficoltà nel regolare un sistema estremamente frammentato

Teorico/metodologica

- * Persistenza di un oggetto della validazione eterogeneo: come si è più volte sottolineato, si fa spesso ricorso in modo indifferenziato a concetti quali conoscenze, abilità, apprendimenti, competenze
- * Scarsa consapevolezza di quali sono le caratteristiche minime da valutare a fini certificatori (nell'ipotesi di un sistema comunque caratterizzato da un'attenzione alle specificità locali e produttive è necessario un meccanismo di soglia che consenta di certificare, per i diversi profili, uno stock di competenze "di base" che possa però continuare ad essere declinabile sulla base delle esigenze dei diversi territori e/o sistemi produttivi)
- * Definizione di un'eventuale estensione del target della certificazione (è utile a qualsiasi categoria lavorativa o solamente ad alcune?)

Tecnica

- * Scarso ricorso a parametri di valutazione oggettivi
- * Carenza di strumentazione pratico/pragmatica esplicitamente dedicata alla validazione/certificazione

Di riflesso a tali criticità è stato possibile isolare, nei discorsi degli esperti, quattro punti ritenuti essenziali per definire una buona pratica di validazione/certificazione. Nello specifico:

- È indispensabile la presenza di un **soggetto esterno** che certifica sulla base di standard minimi condivisi.
- La buona pratica può/deve garantire **trasferibilità e adattabilità**.
- Una buona pratica di certificazione deve far capire chiaramente che **cosa certifica** (oggetto della certificazione) e **in quale contesto** le competenze certificate sono valide (campo della certificazione): longitudinalizzazione delle traiettorie di competenze individuali
- 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 implicare delle **prove pratiche**, in loco o che simulino una situazione lavorativa

Conclusioni

La molteplicità dei quadri concettuali che si sono susseguiti negli ultimi 15-20 anni e le differenti implementazioni nazionali e sub-nazionali (territoriali a vari livelli) hanno prodotto una sovrapposizione che ha generato frammentazione e scarso coordinamento tra le numerose iniziative (in larga maggioranza finanziate dall'Unione Europea).

Appare quindi evidente quanto sia difficile definire cosa si intenda per validazione degli apprendimenti non formali o informali e in cosa la validazione differisca – nelle pratiche – dalla certificazione. Mentre stabilire una definizione più o meno comune è stato un processo che si è sviluppato agevolmente nell'ambito dell'apprendimento formale, poiché legato ai sistemi di istruzione, che sono per loro natura basati su curricula e programmi, per il binomio validazione/certificazione non si è mai riusciti a giungere ad un quadro di sintesi che vada oltre le “buone intenzioni” dei policy makers o dei gruppi di lavoro UE.

La sovrapproduzione di linee guida senza una controparte “pragmatico/applicativa” ha generato il classico paradosso che i sociologi chiamo “overlapping” delle riforme (anche se in questo caso non si può ovviamente parlare di riforme): in pratica ogni documento, raccolta di linee guida etc. è stato rapidamente affiancato e raggiunto da un documento più recente.

Freno ulteriore all'affermarsi di un paradigma comune – o quantomeno ad una riduzione delle complessità – è poi costituito dai sistemi del lavoro nazionali (ma anche locali); quanto possa valere la certificazione di un apprendimento “x” nel contesto “y” piuttosto che “z” non è problema semplice da risolvere. Vi sono mercati del lavoro dove l'esperienza della certificazione si è sedimentata e mercati del lavoro fortemente “credenzialisti” (l'Italia ne rappresenta un ottimo esempio) nei quali il mercato del lavoro pare essere, nel migliore dei casi, “indifferente” rispetto alla logica della validazione/certificazione (se non per alcune specifiche e sporadiche eccezioni locali). Di sicuro la validazione/certificazione non pare aver assunto un ruolo minimamente centrale

nell'ottimizzare le strategie matching o nell'assecondare, implementandole, le



indicazioni UE relative all'empowerment del cittadino (e del lavoratore) in un mutato quadro in cui le politiche attive del lavoro per un verso, e le mutate esigenze della domanda di lavoro dall'altro, riconfigurano continuamente i fabbisogni occupazionali (ma anche quelli formativi).

La ricerca svolta sul panel qualificato di 55 esperienze italiane testimonia chiaramente questo stato di cose. Per un verso i processi di validazione/certificazione (teniamo affiancati i due termini perché nelle esperienze analizzate sono spesso stati usati in modo interscambiabile) raramente hanno risposto ai criteri della trasversalità, ma piuttosto sono risultati collegati a specifiche aree di competenza in specifici settori; per un altro verso la validazione/certificazione è interna ai progetti analizzati e solo raramente utilizzabile in una logica extra contestuale o anche extra territoriale. Ciò che è emerso è piuttosto un aggregato di approcci e tecniche poco coerenti rispetto ai quadri generali e spesso inefficace sul piano di un'applicazione pluri-contesto e ripetibile nel tempo. Questa evidenza è poi rafforzata dal fatto che numerosi progetti sono veri e propri “binari morti”, storie e pratiche che si sono disperse al termine del finanziamento comportante la chiusura del progetto.

L'analisi delle pratiche ha però permesso di individuare i punti di forza delle (poche, 8 su 55) pratiche "effettivamente buone"; esse sono caratterizzate da rigore nei metodi e, quindi, nelle relative strumentazioni tecniche utilizzate nel processo di validazione/certificazione; sono altresì in grado di garantire una sorta di accountability dei processi grazie alla presenza di indicatori di impatto a breve e medio termine, ed infine dalla pubblicità dei risultati e la replicabilità della metodologia.

Queste considerazioni devono spingere a riflettere oltre che sul "come" sul "cosa" si certifica; così come nel caso della validazione abbiamo ravvisato numerose sovrapposizioni con il termine di "certificazione, anche nel caso degli "apprendimenti" vi è una frequente sovrapposizione semantica con il termine di "competenze". Se l'esito del processo di validazione è di certificare che un individuo abbia le "caratteristiche" previste da un certo profilo (la suddetta certificazione per profili), possiamo altrettanto dire che quell'individuo ha le competenze tipiche di un certo profilo.

La questione di fondo resta la definizione del "profilo" (che è per sua natura contestuale ed idiosincratica, "situata" per usare un termine caro agli studiosi ed ai practitioners delle competenze); solo a quel punto è possibile procedere ad una determinazione "scalare" del grado di competenza.

Differentemente da questo processo logico, in diversi (molti) dei casi analizzati non emerge chiaramente "cosa" si certifica. Una buona pratica di validazione dovrebbe fare convivere queste due anime che potremmo definire come categoriali ("profili") e scalari ("livelli"). Resta infine un'ultima questione. Chi è il beneficiario della validazione/certificazione? E' l'individuo che vede riconosciute competenze e abilità acquisite in vari contesti (in un'ottica di apprendimenti *life long* e *life wide*)? E' il sistema produttivo che ha uno strumento in più per la selezione delle forza lavoro? E' il sistema di matching domanda – offerta che ne dovrebbe venire potenziato?

A queste domande si cercherà di dare risposta attraverso la prossima fase della ricerca che sarà costituita da tre focus group.



Scheda per l'esame delle pratiche di validazione/certificazione

Titolo progetto

1. Estensione della validazione

Differenziazione orizzontale estensiva

- le competenze validate sono trasversali e dunque si riferiscono e sono spendibili in più settori (1)
- le competenze validate sono specifiche per settori e/o loro articolazioni (0)

Dimensione di differenziazione orizzontale intensiva

- La validazione è riferita a un raggruppamento di competenze (1) [ad es. descrizione di un profilo professionale specifico quale il tornitore]. (validazione sintetica)
- La validazione è riferita a singole competenze (0) [es. saper gestire un foglio di calcolo] (Validazione analitica)

Dimensione di differenziazione "verticale"

- Il riconoscimento avviene all'interno al progetto 1,
- Il riconoscimento avviene all'esterno del progetto 0
- Vengono certificati dei profili? (se sì 1, se no 0)
- Vengono certificati dei livelli di competenza? (se sì 1, se no 0)

2. Quali metodologie vengono utilizzate per riconoscere e validare le competenze?

- Autodichiarazione (1 sì, 0 no)
- Metodologia longitudinale (1 sì, 0 no)
- Testing (1 sì, 0 no)
- Prove [Es. Assessment] (1 sì, 0 no)
- Giudizio di esperti (1 sì, 0 no)
- Altro

3. Quali sono i destinatari della certificazione/validazione?

- Disoccupati (1 sì, 0 no)
- Giovani (1 sì, 0 no)
- Immigrati (1 sì, 0 no)
- Occupati (1 sì, 0 no)
- Donne (1 sì, 0 no)
- Inattivi (1 sì, 0 no)
- Over 40 (1 sì, 0 no)
- Persone in transizione lavorativa (1 sì, 0 no)
- Disabili (1 sì, 0 no)

4. Istituzionalizzazione della pratica

(1 sì, 0 no, 8 dato non disponibile)

- Rilascia una certificazione riconosciuta da un ente esterno?
- La certificazione è utilizzabile al di fuori dell'ambito professionale per cui è stata rilasciata?
- La certificazione è utilizzabile in un territorio diverso da quello in cui è stata prodotta?
- La pratica analizzata costituisce il follow-up di precedenti iniziative? (es. si tratta di una seconda edizione?)

- Il progetto si è ispirato a progetti già realizzati in passato o ad esperienze precedenti? [es. esperienze condotte in altri ambiti o altri paesi, ecc.]
- Quale è stato il tipo di finanziamento del progetto? (indicare il programma o progetto)
- Il sistema di validazione è stato replicato nel tempo? [ad esempio è stato adottato in altri ambiti, vi è stata una seconda edizione del progetto, ecc.]
- E' riconosciuto a livello istituzionale?
- I risultati individuali sono cumulabili nel tempo? (presenza di una banca dati che consente il monitoraggio degli apprendimenti del soggetto nel tempo)
- Sono presenti degli indicatori di ricaduta per i beneficiari diretti [ad es. mobilità, placement e/o formazione]?
- È presente un'analisi di impatto al termine della sperimentazione dello strumento?
- È possibile ricondurre il tipo di classificazione e certificazione delle competenze a criteri previsti a livello europeo (EQF)?
- È possibile ricondurre il tipo di classificazione e certificazione delle competenze a criteri previsti da altri paesi?
- È possibile ricondurre il tipo di classificazione e certificazione delle competenze a criteri previsti da sistemi nazionali?
- È possibile ricondurre il tipo di classificazione e certificazione delle competenze a criteri previsti da sistemi regionali?

5. Quali sono gli attori che fanno parte della rete di progetto?

- Presenza aziende (1 sì, 0 no)
- Associazioni professionali (1 sì, 0 no)
- Università (1 sì, 0 no)
- Parti sociali (1 sì, 0 no)
- Agenzie formative/enti di formazione (1 sì, 0 no)
- Enti no profit (1 sì, 0 no)
- Centri per l'impiego e/o per l'orientamento (1 sì, 0 no)
- Enti locali territoriali [comuni, province, regioni] (1 sì, 0 no)
- Altro