

CEDEFOP

Nr. 7 gennaio – aprile 1996/I

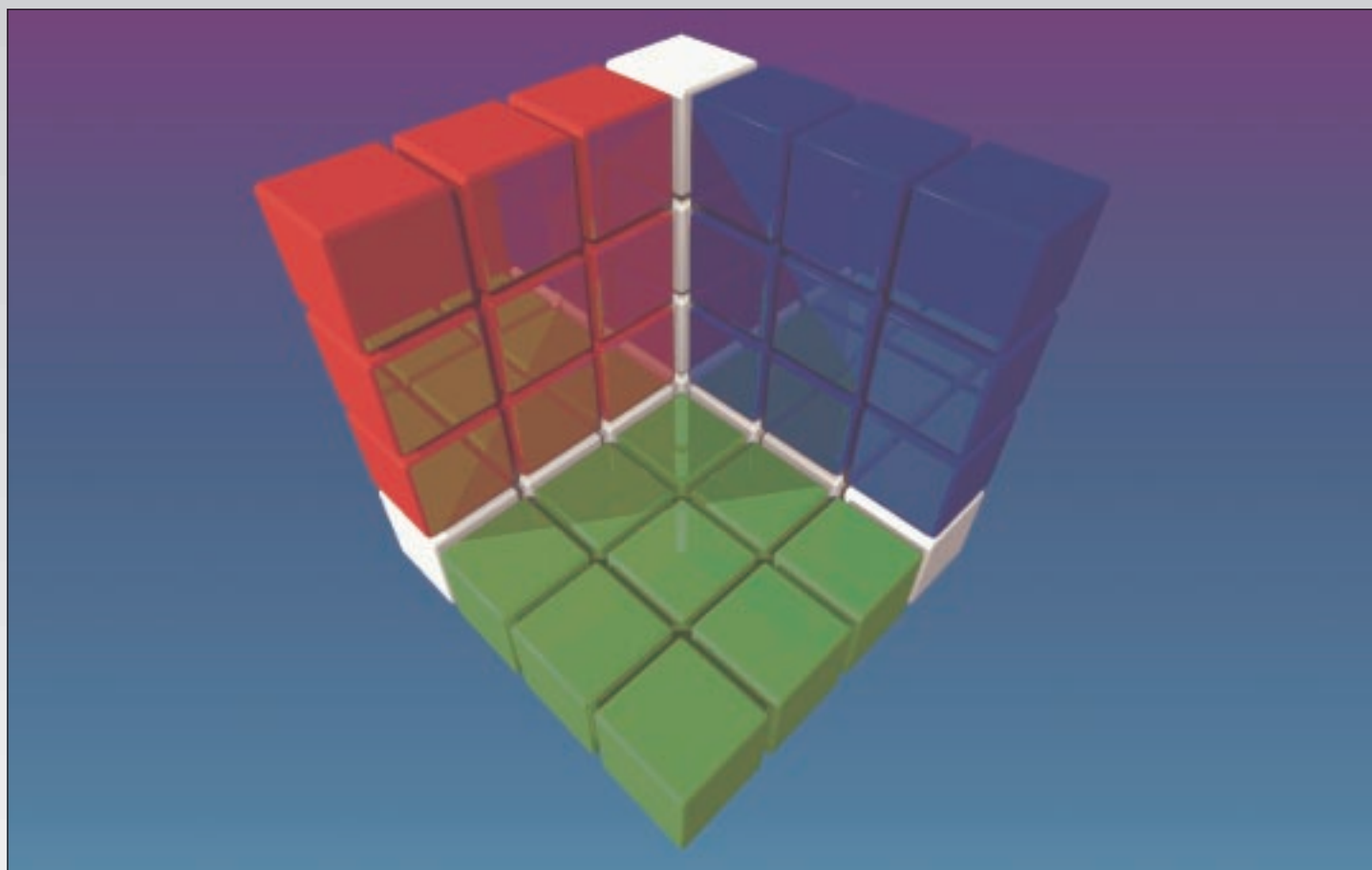
ISSN 0378-5076

FORMAZIONE PROFESSIONALE

R I V I S T A E U R O P E A



Innovazioni pedagogiche





CEDEFOP
*Centro europeo
 per lo sviluppo
 della formazione
 professionale*

**Marinou Antipa 12
 GR - 57001 Salonicco**

**Tel.: 30-31+490 111
 Fax: 30-31+490 102**

Il CEDEFOP è un organismo comunitario istituito con decisione del Consiglio dei Ministri dell'Unione europea (Regolamento CEE n. 337/75 del Consiglio del 10 febbraio 1975). È gestito da un Consiglio d'Amministrazione quadripartito, nel quale sono rappresentati le associazioni dei datori di lavoro, le organizzazioni dei lavoratori, i governi nazionali e la Commissione europea.

In base all'art. 2 del suddetto regolamento, il CEDEFOP "ha il compito di fornire il suo contributo alla Commissione per favorire, a livello comunitario, la promozione e lo sviluppo della formazione professionale e della formazione continua."

Attraverso la sua attività scientifica e tecnica, il CEDEFOP è chiamato a produrre elementi di conoscenza pertinenti, rigorosi finalizzati alla prospettiva comunitaria per trattare le tematiche previste dal programma di lavoro fissato dal Consiglio d'Amministrazione.

Il programma, approvato dal Consiglio di Amministrazione d'accordo con la Commissione, verte attualmente su due grandi assi:

- evoluzione delle qualifiche
- evoluzione dei sistemi di formazione.

Allo scopo di realizzare tale programma, il CEDEFOP si avvale di diversi strumenti d'azione:

- studi ed analisi
- diffusione d'informazioni (con diverse forme e mezzi)
- creazione di opportunità di scambi e trasferimenti.

Responsabile di redazione: Fernanda Oliveira Reis

Comitato di redazione:

Presidente:

Jean François Germe

Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Francia

Matéo Alaluf

Tina Bertzeletou

Keith Drake

Julio Sánchez Fierro

Gunnar Eliasson

Paolo Garonna

Eduardo Marçal Grilo

Alain d'Iribarne

Università libera di Bruxelles (ULB), Belgio
 CEDEFOP

Università di Manchester, Gran Bretagna
 Asociación de Mutuas de Trabajo, Spagna
 The Royal Institute of Technology (KTH), Svezia
 Istituto nazionale di statistica (ISTAT), Italia
 Fundação Calouste Gulbenkian, Portogallo
 Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST-CNRS), Francia

Bernd Möhlmann

Fernanda Oliveira Reis

Arndt Sorge

Enrique Retuerto de la Torre

Reinhard Zedler

CEDEFOP

CEDEFOP

Università Humboldt di Berlino, Germania

CEDEFOP

Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Germania

Rappresentante del Consiglio di amministrazione:

Anne-Françoise Theunissen

Confederazione dei Sindacati Cristiani del Belgio (CSC), Belgio

Responsabili:

Johan van Rens, Direttore
 Stavros Stavrou, Direttore aggiunto

I contributi sono pervenuti entro il 1.3.1996

Redazione tecnica, coordinamento:
 Bernd Möhlmann, Barbara de Souza

Riproduzione autorizzata, salvo a fini commerciali, con citazione della fonte.

Responsabile della traduzione:
 Giancarlo Caronello

N. di catalogo:
 HX-AA-96-001-IT-C

Layout: Zühlke Scholz & Partner
 Werbeagentur GmbH, Berlino

Printed in
 the Federal Republic of Germany, 1998

Produzione tecnica DTP:
 Axel Hunstock, Berlino

La pubblicazione esce tre volte all'anno in danese, greco, tedesco, inglese, spagnolo, francese, italiano, olandese e portoghese

I pareri espressi dagli autori non riflettono necessariamente la posizione del CEDEFOP. La Rivista europea della formazione professionale dà la parola agli attori per presentare analisi e punti di vista diversi - e talvolta contraddittori -, sperando così di contribuire al dibattito critico, essenziale per il futuro della formazione professionale a livello europeo.

Invito a contribuire

Il comitato di redazione incoraggia l'invio spontaneo di articoli. Le proposte verranno esaminate dal comitato che si riserva il diritto di decidere in merito all'eventuale pubblicazione e che informerà gli autori sulla decisione presa. Le

proposte (da cinque a dieci pagine, trenta linee per pagina, sessanta caratteri per riga) devono essere trasmesse alla redazione della rivista. I manoscritti non verranno restituiti agli autori.



Innovazioni pedagogiche

L'evoluzione delle funzioni della formazione

Formazione professionale continua negli Stati Membri dell'Unione Europea 3

Joachim Münch

I risultati di uno studio del progetto FORCE di cui riferisce l'articolo provano che la formazione professionale continua è un campo d'azione estremamente dinamico e differenziato della politica della formazione professionale in tutti gli Stati membri dell'Unione europea.

Insegnamento aperto

Il buon uso della formazione aperta e flessibile: risultati di recenti studi di caso britannici 8

Danny Beeton, Allan Duguid

Siamo pervenuti alla conclusione che la FAF è sovente un approccio efficace e vantaggioso dell'apprendistato e potrebbe essere ampiamente adottata dalle organizzazioni impegnate nell'istruzione e nella formazione.

Un'ampia riserva tecnologica equivale ad un'ampia gamma di opzioni formative? L'esperienza del progetto TeleScopia 13

Betty Collis

Il desiderio di strutturare in termini estremamente flessibili i corsi di apprendistato si scontra con notevoli ostacoli, nonostante sia disponibile un'ampia gamma di tecnologie moderne.

Modularizzazione.

Aspetti del dibattito in Germania e nel Regno Unito

Il dibattito sui moduli di formazione nella Repubblica Federale di Germania 22

Reinhard Zedler

L'organizzazione modulare della formazione professionale iniziale e continua. Studio comparato dei sistemi di formazione del Regno Unito e della Repubblica Federale di Germania 25

Hans Dieter Hammer

Il sistema britannico di formazione modulare contiene un enorme potenziale per l'Europa: potrebbe trarne vari stimoli il sistema tedesco di formazione continua generale e professionale (post-secondaria) nonché i percorsi formativi accessibili a quanti svolgono un'attività lavorativa non remunerata.

I moduli nella formazione professionale 32

Ulrich Wiegand

Moduli, qualifiche parziali, unità di formazione o addirittura la modularizzazione della formazione professionale: si tratta di soluzioni proposte con sempre maggior frequenza.



Modularizzazione e riforma delle qualifiche nel Regno Unito: alcuni dati 35

Sue Otter

È stata proposta, ma raramente attuata la possibilità di elaborare nuovi programmi che rispondano ai bisogni di un numero sempre più grande di studenti e siano in grado di prepararli all'inserimento nell'agitato mercato del lavoro degli anni novanta.

Sviluppo delle competenze e organizzazione del lavoro

Configurazione organizzativa e formazione on-the-job: loro rapporto nell'industria produttrice di software 40

Dick Barton

Il vostro settore contribuisce a creare il proprio deficit di competenze?

Un modello di valutazione delle competenze d'azione

Esercizi programmati: uno strumento di valutazione della "competenza professionale d'azione" 46

Franz Blum, Anne Hensgen, Carmen Kloft, Ulla Maichle

Un catalogo rappresentativo e normativo d'azioni professionali specifiche rappresenterebbe una base di classifica delle situazioni professionali in funzione delle diverse ed eventuali forme di valutazione.

Formazione dei formatori: lo sviluppo della cooperazione nell'ambito delle équipes pedagogiche.

Qualifica pedagogica e sviluppo della cooperazione: una metodologia per la formazione continua del personale della formazione professionale 51

Dietrich Harke, Regina Nanninga

La valutazione del progetto pilota "Qualifica" dimostra che quest'azione di formazione continua comune di lunga durata rivolta ai formatori, agli insegnanti e ai sociopedagoghi ha permesso di sviluppare le competenze pedagogiche e la cooperazione tra i partecipanti.

Alcuni sviluppi recenti: la Danimarca ed il Portogallo

L'innovazione pedagogica nella formazione professionale danese 57

Søren P. Nielsen

"(...) la caratteristica della tradizione nordica in particolare è che l'innovazione pedagogica viene realizzata in ampia misura e nell'ambito delle istituzioni grazie ai lavori FoU sul piano locale (...)"

Nuove tendenze della formazione professionale: due esempi d'innovazione in Portogallo 65

Maria Teresa Ambrósio

Come e a chi far pervenire le conoscenze esistenti sui metodi innovatori di formazione?

Da leggere

Lecture scelte 73



Formazione professionale continua negli Stati membri dell'Unione Europea

Funzioni molteplici e problemi specifici

A causa dei mutamenti sempre più rapidi in campo economico, sociale e tecnologico cresce in tutti gli Stati membri della UE la coscienza dell'importanza strategica della formazione professionale continua. Obiettivo del programma Force era soprattutto „garantire in ambito comunitario un influsso positivo sulla qualità e sull'offerta di formazione continua incrementando i finanziamenti a favore della formazione continua aziendale e offrendo più ampie possibilità di partecipazione alle misure formative per i dipendenti“. Comune a tutti gli Stati membri è il fatto che nell'ambito della formazione professionale continua il tasso di incremento concernente il numero dei partecipanti e gli investimenti finanziari è particolarmente alto. Al contempo completamente diversa è la maniera di intendere e di definire cosa sia o cosa dovrebbe essere la formazione professionale continua. Non senza ragione il programma Force ha formulato il concetto di formazione professionale continua con una definizione molto ampia: „qualsiasi misura formativa alla quale un dipendente della Comunità Europea partecipi nel corso della propria vita“.

Definizione della formazione professionale continua

L'ambito limitato di un articolo di rivista non permette di illustrare nel dettaglio la molteplicità di definizioni attribuibili al concetto di formazione professionale continua. Ad alcune peculiarità si dovrà tuttavia fare esplicito riferimento. In Spagna, ad esempio, la formazione professionale

continua viene definita come un'opportunità per migliorare o adeguare delle abilità, conoscenze o qualifiche e concerne solamente i dipendenti i cui corsi di perfezionamento vengono integralmente o parzialmente finanziati dai datori di lavoro. Se questa definizione appare alquanto restrittiva per quanto concerne i partecipanti ai corsi di perfezionamento, è d'altra parte abbastanza estensiva relativamente alle forme di formazione professionale continua. Essa comprende anche la formazione professionale di base che, diversamente, in altri Stati membri (ad es. in Belgio e nei Paesi Bassi) non viene considerata parte della formazione professionale continua. In Danimarca ci troviamo dinanzi ad un concetto di formazione continua assai ampio, che comprende non solo il perfezionamento, bensì anche la formazione generale.

Il rapporto tra formazione professionale di base e formazione continua si presenta parimenti notevolmente differenziato all'interno della UE. Ciò è dovuto principalmente all'ordinamento ed al livello della formazione professionale di base nei singoli Stati membri. Ad esempio in Germania, Danimarca e Lussemburgo si può tracciare una netta linea di demarcazione tra formazione di base e formazione continua, poiché in tali Paesi la formazione professionale di base è essenzialmente formazione giovanile e la maggior parte dei giovani riceve una formazione professionale di base. Ne consegue pertanto che, ad esempio in Germania, la formazione continua ha inizio al termine della formazione di base e dopo l'ingresso nel mercato del lavoro. Alquanto diversa è la



Joachim Münch

Membro del Dipartimento scienze sociali ed economiche dell'Università di Kaiserslautern. I suoi

temi di insegnamento e di ricerca concernono soprattutto lo sviluppo delle risorse umane e l'analisi comparativa internazionale in ambito di formazione professionale.

Il presente articolo si basa sul rapporto europeo che è stato redatto sulla base di rapporti nazionali nell'ambito di Leonardo subentrato nel frattempo al programma Force. I rapporti nazionali descrivono lo stato attuale della formazione professionale continua nei singoli Stati membri ed esaminano le misure che sono state adottate al loro interno per l'attuazione della serie di linee guida comuni (Art. 5 del Decreto del Consiglio della UE del 29 maggio 1990).

L'autore si pone l'obiettivo di limitare ad alcuni ambiti, problemi e proposte di soluzione la (quasi incredibile) complessità e varietà delle misure di formazione professionale continua all'interno degli Stati membri dell'Unione Europea.



In tutti gli Stati membri la formazione continua adempie, generalmente, alle seguenti funzioni:

- ***funzione di adeguamento***
- ***funzione innovativa***
- ***funzione di affermazione professionale***
- ***funzione di recupero***
- ***funzione curativa***
- ***funzione preventiva***

„Il carattere preventivo della formazione professionale continua si può garantire nella maniera migliore facendo sì che questa comprenda le componenti essenziali delle qualifiche determinanti“.

situazione ad esempio in Portogallo ed in Grecia. In tali Paesi solo un numero relativamente ristretto di giovani consegue una formazione professionale di base e perciò la formazione professionale di base degli adulti viene considerata parte integrante del sistema di perfezionamento professionale. Di non minor conto sono le differenti relazioni e le flessibili zone di transizione della formazione continua verso il sistema di perfezionamento generale. In Danimarca, un paese con una lunga tradizione nel settore della formazione degli adulti, il sistema di perfezionamento generale è parte della formazione professionale continua, mentre in altri Stati membri (ad esempio Lussemburgo, Irlanda, Portogallo) la formazione continua si riferisce strettamente a determinate condizioni professionali. Pur nella molteplicità ed „elasticità“ delle possibili definizioni di formazione professionale continua è essenziale che questa, in qualsiasi forma venga concepita, possa offrire soluzioni il più possibile rapide, pragmatiche e specifiche per problemi occupazionali e del mercato del lavoro.

Funzioni della formazione professionale continua

Prima di illustrare diverse soluzioni o approcci, occorre considerare, secondo un'analisi più sistematica, quali funzioni nel dettaglio adempie, ovvero permette di adempiere, la formazione professionale continua. Tali funzioni sono emerse, generalmente, in tutti i rapporti dei vari Stati membri, e sono:

- la funzione di adeguamento
- la funzione innovativa
- la funzione di affermazione professionale
- la funzione di recupero
- la funzione curativa
- la funzione preventiva

Fra tutte queste funzioni la funzione di adeguamento è senza dubbio di primaria importanza in tutti gli Stati membri ed in tutte le aziende. Con la crescente dinamizzazione della società, dell'economia e della tecnologia, le misure formative di adeguamento (come espressione della funzione di adeguamento) registrano il più elevato tasso di incremento.

Anche la funzione di affermazione professionale viene citata nella maggior parte dei rapporti nazionali seppur con definizioni alquanto diverse: „ampliamento del sistema di qualifiche“ (Belgio e Lussemburgo), „miglioramento del curriculum“ (Francia), „misure di perfezionamento complementari“ (Danimarca), „perfezionamento finalizzato all'affermazione professionale“ (Germania), „perfezionamento finalizzato al miglioramento della carriera“ (Irlanda), „miglioramento della posizione professionale“ (Portogallo). Nell'ambito della mobilità sociale, tipica della moderna società industriale e dei processi di affermazione professionale ad essa collegati, la formazione professionale ha in certo qual modo una funzione incentivante.

La funzione innovativa non appare invece citata altrettanto frequentemente nei rapporti degli Stati membri. Evidentemente non si è ancora ovunque presa coscienza dei nuovi rapporti che si profilano fra lo sviluppo dell'organizzazione e quello delle risorse umane all'interno delle aziende. La formazione continua, come componente essenziale dello sviluppo delle risorse umane, sta assumendo in misura crescente una funzione preventiva, e non più solamente una funzione di adeguamento o di reazione, in rapporto allo sviluppo organizzativo. In altre parole essa presenta un carattere innovativo in relazione all'organizzazione del lavoro e dei processi lavorativi.

La funzione di recupero e la funzione curativa della formazione continua, entrambe importanti all'interno della politica del mercato del lavoro, sono espressione e risultato di un preoccupante deficit nella politica della formazione professionale concernente la formazione di base dei giovani. La funzione di recupero e quella curativa della formazione continua rivestono pertanto una particolare importanza in quei Paesi (ad es. Grecia, Italia, Portogallo, ma anche Regno Unito) nei quali solo un numero relativamente limitato di giovani accede alla vita attiva in possesso di una formazione professionale di base.

L'esempio dei nuovi Länder della Repubblica Federale Tedesca, nei quali in seguito alla riunificazione è emersa una nuova esigenza di formazione continua, ha mostrato come non sia facile adempiere ad una funzione preventiva nell'am-



bito della formazione professionale. Per garantire tale funzione occorre che la formazione professionale continua comprenda le componenti essenziali delle qualifiche determinanti.

Internazionalizzazione della formazione professionale continua

L'Unione Europea è costituita da un insieme di stati indipendenti con una propria cultura ed una propria lingua; in ogni settore crescono quindi le opportunità e le necessità di una internazionalizzazione anche nell'ambito della formazione di base e continua. Nonostante i programmi della Task Force Risorse Umane - Erasmus, Comett, Lingua, Tempus, Force, Petra e Eurotecnet - abbiano indubbiamente fornito un contributo alla internazionalizzazione ed abbiano dato l'avvio a processi formativi a livello transnazionale, l'offerta di formazione professionale con caratteristiche internazionali e obiettivi europei è tuttavia ancora ridotta. Ciò vale soprattutto per i grandi Stati membri della UE. Negli Stati membri più piccoli (ad es. Danimarca, Comunità fiamminga, Lussemburgo), al contrario, la componente internazionale è già più accentuata. Il Lussemburgo, grazie alla sua situazione geoeconomica, offre un pregnante esempio nell'ambito della formazione professionale continua a livello transnazionale. Un terzo dei partecipanti a corsi di formazione continua in Lussemburgo non sono lussemburghesi. Numerosi lussemburghesi, grazie al plurilinguismo (lussemburghese, tedesco, francese ed inglese) radicato nel sistema formativo, usufruiscono di corsi offerti da Paesi limitrofi o di corsi a distanza offerti da altri Paesi. Per quanto concerne la maggior parte degli Stati membri, gli scambi e la cooperazione vengono ostacolati, almeno in parte, dalle barriere linguistiche.

Aumento delle spese per la formazione continua

Si è già accennato che, parallelamente alla crescita di importanza della formazione continua, sono aumentate notevolmente, durante l'ultimo decennio, anche le spese

ad essa relative. Ad esempio in Belgio (Comunità fiamminga) le spese per la formazione continua stanziate dall'Ufficio del lavoro VTAB sono aumentate, dal 1987, del 65 per cento. In Portogallo, dal 1989 al 1990, le spese per la formazione continua sono raddoppiate ed in Grecia le spese stimate per il biennio 1988-90 si sono addirittura quadruplicate. Al contempo bisogna comunque considerare che proprio in questi due Paesi sussiste una domanda ancora elevata di formazione di recupero. Anche in altri Stati membri, tuttavia, le spese per la formazione continua, sia da parte delle imprese sia da parte dei governi ed altre istituzioni pubbliche, sono considerevolmente aumentate, come ad esempio riferiscono i rapporti nazionali della Germania, Francia e Paesi Bassi.

Mentre nella maggior parte dei Paesi europei i corsi di formazione finalizzati al mercato del lavoro vengono finanziati dallo Stato in maniera prevalente o parziale (ad es. con il contributo dei dipendenti e dei datori di lavoro), in tutti gli Stati membri la formazione continua dei collaboratori viene finanziata solitamente dalle aziende stesse. Ciò vale tuttavia per le attività formative di adeguamento da queste promosse e nelle quali consiste la maggior parte della formazione in azienda. In alcuni Stati membri le aziende sono tenute per legge ad erogare fondi minimi per la formazione continua dei propri collaboratori. In Francia, ad esempio, le aziende, in base ad una legge del 1971, a partire dal 1993 devono destinare l'1,5 per cento del salario/stipendio (inizialmente lo 0,8%) alla formazione continua. In Grecia esiste dal 1988 una regolamentazione simile, secondo la quale almeno lo 0,2 per cento del salario/stipendio deve essere destinato alla formazione continua. Questa quota percentuale è stata aumentata dello 0,45 per cento in base ad un accordo nazionale. Tale accordo non è tuttavia ancora giuridicamente vincolante.

Ruolo delle aziende e delle università

Le aziende, a prescindere dalle differenze peculiari, hanno in (quasi) tutti gli Stati della Comunità, un ruolo importante nel-

„Per quanto concerne la maggioranza degli Stati membri, lo scambio e la cooperazione vengono in parte ostacolati dalle barriere linguistiche“

Le spese per la formazione continua sono „(...) aumentate notevolmente nel corso dell'ultimo decennio (...)“

„Le aziende, a prescindere dalle differenze peculiari hanno, in (quasi) tutti gli Stati membri della Comunità, un ruolo molto importante nell'offerta (e nell'attuazione) di corsi di formazione professionale.“



l'offerta (e attuazione) di misure di formazione continua. Altrettanto non può dirsi per la Danimarca. Una lunga tradizione nella formazione degli adulti ha fatto sì che in tale paese dal 1960 si sia sviluppato un sistema di formazione continua, comprendente la formazione professionale, fortemente istituzionalizzato e nel quale lo Stato è coinvolto (anche finanziariamente) in misura maggiore rispetto a ciò che si verifica nella maggior parte degli altri Stati della UE. Ciò dipende anche dal fatto che in Danimarca l'offerta di formazione professionale da parte di privati, a paragone con gli altri Stati membri, è più limitata.

Quando ci si interroga relativamente al ruolo delle università riguardo alla formazione continua, bisogna rivolgere lo sguardo soprattutto al Regno Unito ed alla Francia. Il principio della Open University ha avuto nel Regno Unito uno sviluppo tale che nel 1990 si sono iscritti alle università un numero maggiore di lavoratori adulti (complessivamente 237 000) rispetto a quello dei „normali“ giovani studenti (232 000). Anche in Francia le istituzioni universitarie hanno un ruolo sempre più importante nell'offerta di formazione professionale. Nel 1991 più di 300 000 sono stati i partecipanti a corsi di formazione presso le università.

soprattutto di colmare le lacune nella formazione di base, per garantire in tal modo una fruttuosa partecipazione alle misure formative.

In particolare in Germania le numerose sperimentazioni promosse a partire dal 1984 dal Ministero per l'Istruzione e la Scienza (ora Ministero per l'Istruzione, Scienza, Ricerca e Tecnologia) per favorire la qualificazione professionale di adulti privi di diploma di formazione professionale hanno mostrato che misure di supporto e di assistenza influiscono positivamente sul tasso di successo delle attività di formazione continua. In alcuni casi l'orientamento e l'assistenza vengono garantiti fino alla domanda di impiego e al reintegro nel processo produttivo (Belgio, Danimarca). In Francia si ritiene particolarmente importante consentire a coloro che sono privi di qualifica o con esperienza acquisita sul posto di lavoro il tardivo conseguimento di diplomi e attestati. Un ruolo importante hanno a tal riguardo i cosiddetti GRETA (Groupements d'Etablissements). Si tratta di una organizzazione di istituti di formazione che offrono opportunità formative su misura per impiegati nel servizio pubblico e disoccupati. Particolare attenzione merita il Job Switching System (sistema di scambio del posto di lavoro), applicato in Danimarca: un'impresa che fa partecipare un collaboratore ad una attività di formazione riceve un determinato contributo se, durante l'assenza del collaboratore, assume un disoccupato che lo sostituisca. Inoltre il disoccupato può venir preparato a svolgere le proprie funzioni in azienda grazie a misure formative finanziate dallo Stato nell'ambito del cosiddetto sistema AMU.

Non solo i disoccupati e coloro che sono privi di qualifica o che hanno acquisito esperienza sul posto di lavoro, ma anche le donne rappresentano una categoria oggetto di speciali strategie politiche in ambito di formazione professionale. In tutti gli Stati membri dell'Unione Europea la presenza femminile è ridotta non solo nel sistema occupazionale, bensì anche nell'ambito della formazione continua. Le cause sono molteplici; in particolare è tuttavia il doppio ruolo di lavoratrici e madri che spesso non permette alle donne di partecipare a corsi di formazione intensivi e di lunga durata. In tutti gli Stati

In considerazione dell'alto tasso di disoccupazione nella UE „(...) il reinserimento dei disoccupati (di lungo periodo) nel mondo del lavoro ha una notevole priorità nella politica della formazione professionale di tutti gli Stati membri“.

Problemi particolari e tentativi di soluzione

In considerazione dell'elevato numero di disoccupati nell'Unione Europea (più di 19 milioni) risulta assolutamente prioritario nella politica della formazione professionale di tutti gli Stati membri il reinserimento dei disoccupati di lungo periodo nel processo produttivo. A tal proposito bisogna ricordare che chi ha un basso livello di qualifica o è privo di qualifica rischia maggiormente la disoccupazione, ed incontra più difficoltà a reinserirsi nel mondo del lavoro. Determinati programmi nell'ambito di progetti nazionali di formazione professionale e di occupazione (ad esempio in Spagna e Portogallo) cercano di tenerne conto. Altri programmi (ad esempio in Belgio, Danimarca, Francia, Paesi Bassi e in Germania) si propongono non solo di conferire le qualifiche professionali mancanti, bensì



membri, nel frattempo, sono state intraprese iniziative, da una parte per migliorare l'offerta di formazione continua per le donne, dall'altra per consentire la loro partecipazione alle misure formative. Tali iniziative prevedono in primo luogo:

- la creazione di istituzioni formative e offerte di formazione continua apposite per le donne
- incentivi finanziari per le aziende che offrono alle donne opportunità formative per professioni a carattere specialistico, tipicamente maschili
- incentivi finanziari per coloro che offrono programmi di formazione continua adeguati alle particolari condizioni ed esigenze delle donne
- la creazione di un centro di orientamento e formazione professionale per le donne
- l'attuazione di misure di supporto alle attività formative, quali orari favorevoli per le donne, servizio di sorveglianza per i bambini ecc.
- l'attuazione di misure speciali per le donne che si reinseriscono nella vita professionale (riattivazione professionale)

Sintesi

I risultati dell'indagine relativa ad un Progetto Force qui riportati delineano la formazione continua come un campo d'azione estremamente dinamico e differenziato della politica in ambito di formazione professionale all'interno degli Stati membri dell'Unione Europea. Le offerte di formazione professionale continua rappresentano per i cittadini dell'Unione Europea che ne usufruiscono un'importante premessa per le loro opportunità professionali e sociali. Per le aziende costituiscono una componente essenziale per lo sviluppo delle risorse umane, e quindi una premessa basilare per la loro produttività e concorrenzialità. In tal modo la formazione professionale continua costituisce un fattore da non sottovalutare per lo sviluppo economico dell'Europa in generale. Essa è contrassegnata, ancor più che altri settori dell'istruzione, da caratteristiche e peculiarità nazionali. Ne consegue pertanto una grande varietà di soluzioni possibili per i problemi che concernono i vari Stati membri e gli obiettivi della formazione continua.

Riferimenti bibliografici

Brandsma, J., Kessler, E., Münch, J.: Berufliche Weiterbildung in Europa - Stand und Perspektiven, Bielefeld 1995

Lista dei rapporti nazionali pubblicati

Belgio, Comunità fiamminga:
Heene/Geers/Van de Poele/Oosterlinck/Delanghe/Eylenbosch: 1993; V.D.A.-B. - Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding; Lemonnierlaan 131, B-1000 Bruxelles. VDAB WD D/1994/5535/85.

Danimarca:

Nielsen: 1995. SEL, Kopenhagen; ACIU, Arbejds-markedets Center for Internationale Uddannelsesaktiviteter. ISBN 87-90021-08-8

Germania:

Alt/Sauer/Tillmann: 1994, BIBB - Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlino e Bonn. ISBN 3-7639-0513-8

Spagna:

Durán López, Alcaide Castro, González Rendón, Flórez Saborido: 1994, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid. ISBN 84-7434-849-8.

Francia:

Aventur, Brochier, Fleuret, Charraud, Simula: 1994, CEREQ - Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications, 10, place de la Joliette, F-13002 Marsiglia.

Irlanda:

Casey: 1994, TECHNOSKILLS LTD, 62 Kenilwerth Square, IRL-Dublino 6.

Lussemburgo:

Lenert: 1993, Ministère de l'Education Nationale, 29 rue Aldringen, L-2926 Lussemburgo.

Paesi Bassi:

Visser/Westerhuis: 1993, CIBB - Centrum Innovatie Beroepsopleiding, Bedrijfsleven, s'Hertogenbosch. ISBN 90-5463-044-2.



Danny Beeton

Consigliere di gestione presso la società di gestione Ernst & Young di Londra. Ha condotto numerosi studi sulla politica dello Stato nell'ambito del mercato del lavoro.



Allan Duguid

Membro della società di gestione Ernst & Young e direttore dei servizi che operano per le istituzioni pubbliche in Gran Bretagna. È specializzato nell'analisi della politica, nello studio dell'organizzazione e del livello di incidenza.



Il buon uso della formazione aperta e flessibile: risultati di recenti studi di caso britannici

Introduzione

Lo studio su cui si fonda il presente articolo è stato realizzato dalla società di gestione Ernst & Young Management Consultants per il Ministero britannico dell'Occupazione nel 1994/95. Lo studio è stato condotto sulla base di un'analisi dei dati finanziari e commerciali disponibili e su interviste dei quadri direttivi. Questi materiali hanno dato luogo a studi di caso sull'utilizzo della formazione flessibile ed aperta fatto da tre comitati aziendali di formazione (CAF) e sulla sua recezione da parte dei centri incaricati di gestire i corsi. Sul piano tecnico i CAF sono società private che operano in base a contratti stipulati col governo centrale ed offrono, mediante una rete di subappalti, dei servizi generali relativi alle seguenti aree di intervento:

- formazione per i giovani ed i disoccupati più anziani, volta a favorirne l'accesso a nuove qualifiche e a forme di occupazione;
- sostegno allo sviluppo e alla competitività delle piccole imprese di recente costituzione o già esistenti;
- promozione dei raccordi esistenti tra la formazione e l'impresa onde migliorarne il livello di reciproco, potenziale sostegno.

In pratica le attività dei CAF sono generalmente finanziate dal governo centrale che utilizza apposite sovvenzioni della Commissione Europea e da fondi autonomi.

Le persone che hanno seguito i corsi relativi a perlomeno tre programmi di formazione flessibile ed aperta lanciati dai

CAF provengono in genere dagli stessi gruppi di utenti dei programmi tradizionali: la sola differenza è costituita da un'ulteriore percentuale di partecipanti (5-10%) provenienti da gruppi di disoccupati di lunga durata e da donne alla ricerca di una reintegrazione nel mercato del lavoro.

La relazione di sintesi del progetto contiene una guida per i CAF che abbiano optato a favore della formazione flessibile ed aperta, utilizzabile peraltro anche da parte di altre organizzazioni attive nel settore della formazione. Il rapporto di Danny Beeton - dal titolo: "The cost-effectiveness of open and flexible learning for TECs" ("Il rapporto costi-benefici dell'istruzione aperta e flessibile per i CAF") - è stato pubblicato negli annali di ricerca del Ministero dell'occupazione (nr. 53 del giugno 1995).

Per quanto concerne le finalità perseguite dallo studio, la formazione aperta e flessibile (FAF) è stata definita nei seguenti termini:

- la FAF comprende anzitutto le metodologie pedagogiche tradizionali che utilizzano, ad esempio, programmi su supporto a stampa e materiali audiovisivi, corsi o testi brevi di carattere pratico: queste metodologie vengono utilizzate nella misura in cui offrano ai partecipanti la possibilità di una "immersione totale"; essa comprende poi l'utilizzo di nuove metodologie, come quelle basate sulle nuove tecnologie di apprendimento (valorizzazione di CD-Rom e tecniche video-interattive). Data la relativa mancanza di flessibilità, l'insegnamento di tipo magistrale e la pedagogia "esperienziale" rappresentano i metodi meno adatti per promuovere la FAF.

Questo articolo riferisce su uno studio effettuato nel 1994/95 dalla società di gestione Ernst & Young per conto del Ministero britannico dell'Occupazione. Lo studio comprende una rassegna delle esperienze fatte da tre comitati aziendali di formazione rappresentativi nel settore della formazione aperta e flessibile (FAF) a sostegno dei programmi convenzionali di formazione.

Lo studio ha valutato la relazione costi/benefici della FAF per i comitati aziendali di formazione (CAF) in termini di riduzione dei costi unitari, incremento dell'efficacia dell'accesso all'occupazione ed alle qualifiche e miglioramento dell'infrastruttura locale di apprendimento.

Lo studio conclude che la FAF ha permesso di risparmiare sui costi unitari in misura pari al 10-50%, nonché di ampliare e di integrare la rete locale dei centri di formazione.

(1) Disponibile presso:
Research Strategy Branch
Department for Education and Employment
Moorfoot
Sheffield S1 4PQ
Tel (0)114 259 3932



□ La combinazione delle diverse metodologie è determinata dall'insieme dei bisogni, delle preferenze e delle caratteristiche di colui che partecipa alla singola misura di formazione.

□ Gli utenti delle misure di formazione sono occupati sul posto di lavoro prescelto, effettuano le sequenze di lavoro nell'ordine che ritengono opportuno ed utilizzano le risorse ed i metodi che sembrano loro più utili.

□ Gli utenti stipulano un "contratto" in cui vengono definiti gli obiettivi, i contenuti e le prestazioni della misura di formazione.

Nell'ambito della FAF è pertanto escluso il corso tradizionale, chiuso e tenuto in un'aula.

Il presente articolo prenderà dettagliatamente in esame i seguenti elementi:

□ i potenziali vantaggi della FAF,

□ le circostanze in cui la FAF può costituire un'alternativa particolarmente vantaggiosa ai metodi di insegnamento abituali,

□ le circostanze in cui la FAF non ha grandi probabilità di incidere positivamente sul rapporto costi/benefici,

□ le azioni richieste per concretizzare il potenziale della FAF anche per utenti ed obiettivi cui non sia rapportata in termini ottimali,

□ le nostre conclusioni sul valore e l'utilità della FAF in termini pedagogici e le forme di un suo impiego razionale.

I potenziali vantaggi della FAF

Abbiamo constatato che le organizzazioni che hanno lanciato programmi di FAF ne hanno tratto dei vantaggi per le seguenti ragioni:

□ i costi sono stati ridotti,

□ i risultati perseguiti sono migliori,

□ l'infrastruttura locale di apprendimento è stata potenziata.

Si è potuto constatare che la FAF ha ridotto i costi unitari di istruzione e formazione. Il rapporto sullo studio condotto cita i seguenti esempi.

□ Sono stati ridotti i costi in relazione al singolo allievo, nonostante siano aumentati quelli relativi al personale, dato il supplemento di ore. Lo studio di caso pone in evidenza la riduzione dei costi (tre la 130 e le 740 sterline) per singolo partecipante al corso: ciò vale anche per il bilancio relativo al primo anno di corso, in cui vengono registrati anche i costi della preparazione. Queste riduzioni del volume di spesa sono pari al 12-51% del costo di un programma tradizionale di formazione, calcolato in riferimento al singolo partecipante.

□ Sono stati ridotti i costi in riferimento al singolo posto di lavoro: ciò è avvenuto soprattutto qualora i partecipanti al corso abbiano ottenuto un posto di lavoro a tempo pieno o parziale e siano stati quindi recuperati da una situazione di effettiva o potenziale disoccupazione. Sono state effettuate in tal modo riduzioni di costi pari ad un volume di 280-6650 sterline per posto di lavoro (per una percentuale pari al 6-80%) utilizzando programmi FAF piuttosto che programmi tradizionali.

□ Sono stati ridotti i costi in rapporto ai "risultati positivi" perseguiti (accesso ad un posto di lavoro, attività indipendente o formazione continua). Una delle organizzazioni oggetto dello studio ha operato una riduzione dei costi relativi al singolo risultato perseguito per un volume pari a 5.117 sterline (60%), calcolato mediante raffronto tra FAF e metodi tradizionali di apprendimento.

□ Sono stati ridotti i costi relativi alle singole qualifiche perseguite. Le organizzazioni oggetto di studio hanno constatato che per gli utenti dei corsi FAF il costo delle qualifiche professionali è stato inferiore a quello dei corsi tradizionali di apprendimento per un volume pari a 500-3000 sterline.

□ Sono stati ridotti i costi relativi alle attività di orientamento e collocamento destinate ai disoccupati: i corsi FAF hanno garantito loro migliori opportunità di occupazione.

Ricapitolando abbiamo rilevato che:

- la FAF sembra aver ridotto i costi per utente del 10-50% nel primo anno, nonostante i costi affrontati per lo sviluppo dell'infrastruttura locale;

- è stata migliorata l'efficacia nella misura in cui un numero maggiore di partecipanti è entrato in possesso di qualifiche e/o ha trovato lavoro. Dunque il costo a qualifica (per le qualifiche generalmente perseguite dai partecipanti in questione) si è ridotto di 500-3.000 sterline, mentre quello relativo al singolo posto di lavoro si è abbassato dal 5% al 30% rispetto ai metodi di apprendimento tradizionali;

- la FAF ha migliorato l'infrastruttura locale di apprendimento; ha ampliato la rete degli erogatori di formazione e li ha incoraggiati a partecipare all'elaborazione di nuovi materiali e programmi didattici, a raggiungere nuove categorie di persone, ad attivare nuovi flussi di finanziamento, a specializzarsi in argomenti in cui erano particolarmente preparati e a mettere in comune materiali, orientamento, sostegno e consulenza.



In seguito a quanto riferito, si può affermare che la riduzione dei costi è aumentata a partire dalla fine del primo anno di corso: l'investimento iniziale di avvio del programma è stato compensato dall'incremento del numero dei partecipanti; ciò ha consentito un ammortizzamento globale dei costi di gestione del singolo programma FAF.

Il nostro studio ha dimostrato che la FAF può incrementare il livello di efficacia dell'istruzione e della formazione in vari modi.

□ La FAF consente di raggiungere in modo più efficace i gruppi di utenti prioritari, soprattutto i disoccupati di lunga durata e le donne alla ricerca di una reintegrazione nel mercato del lavoro. Una delle organizzazioni analizzate, ad esempio, segnala che il 47% degli utenti FAF era disoccupato da oltre dodici anni, mentre questa percentuale toccava il 41% nei corsi tradizionali.

□ La FAF consente un tasso di abbandono più basso. Un'organizzazione, ad esempio, ha registrato tra gli utenti FAF un tasso di abbandono pari solo al 5,5%. Un'altra ha registrato un tasso di abbandono di utenti FAF pari al 10%, mentre quello relativo ai programmi di apprendimento tradizionali era del 38,5%. È probabile che la riduzione di tale tasso sia dovuta all'ampia gamma di opzioni garantita agli utenti FAF, nonché al periodo di riflessione previsto dalla corrispettiva misura FAF e al conseguente impegno dell'utente.

□ La FAF consente un migliore accesso al posto di lavoro, al lavoro indipendente o alla formazione continua. Nell'ambito delle organizzazioni osservate il 57% degli utenti FAF ha ottenuto un posto di lavoro, mentre questa percentuale era pari al 20% per gli utenti iscritti a programmi tradizionali di formazione.

□ La FAF favorisce una percentuale più elevata di utenti che perseguono una qualifica.

Abbiamo constatato che la gamma di opzioni FAF ha favorito lo sviluppo dell'infrastruttura locale di apprendimento in vari modi.

□ La FAF ha aiutato i responsabili della gestione finanziaria dei progetti di istruzione e di formazione nonché i locali datori di lavoro ad operare delle opzioni tradottesi poi in una migliore offerta ed in risultati migliori sul lungo periodo. Essi sono stati infatti motivati a partecipare all'elaborazione di nuovi materiali pedagogici e a documentazioni di nuovo tipo, a definire in termini più adeguati il gruppo di riferimento e ad individuare nuovi flussi di finanziamento. I centri di formazione possono essere più facilmente coinvolti nelle attività di corso perché la FAF crea nuove forme di raccordo tra gli organismi locali di finanziamento e di coordinamento: la FAF permette di trasferire una parte sostanziale dell'attività amministrativa nelle stesse mani dell'utente, alleviando pertanto l'onere di lavoro del centro di formazione.

□ La FAF ha incoraggiato gli utenti di misure di formazione a darsi obiettivi maggiormente qualificanti, soprattutto quelli di accentuare il senso individuale di responsabilità e di facilitare un accesso flessibile alla formazione.

□ La FAF ha ampliato a livello locale le prospettive di una formazione volta a ridurre la disoccupazione, ad incrementare i redditi e a perseguire gli obiettivi di istruzione e formazione definiti a livello nazionale.

□ La FAF ha favorito la sinergia di interventi dei centri di formazione consentendo loro una comune valorizzazione del know-how e dei materiali, una specializzazione nei rispettivi settori di intervento ed un più facile accesso ai flussi di finanziamento locale dell'istruzione e della formazione, sì da poter fruire di un'ampia gamma di opzioni e della conseguente riduzione del rapporto costi-benefici.

Non abbiamo rilevato alcun elemento che potesse lasciar supporre un effetto negativo da parte dei programmi FAF, o perlomeno uno scadimento del loro livello di redditività rispetto a quello dei corsi tradizionali. Si tratta d'altronde di un rilevamento prevedibile, dato soprattutto l'incremento del tasso di partecipazione registrato a favore delle misure FAF.



Le situazioni più idonee all'attuazione di programmi FAF

Abbiamo concluso che la FAF presentava un massimo di vantaggi nel miglioramento del rapporto costi-benefici per le seguenti ragioni:

□ la FAF ha favorito soprattutto i disoccupati che non sarebbero stati altrimenti in grado di seguire un programma di formazione di massa e la manodopera occupata desiderosa di aggiornare il proprio livello di qualifica al di fuori dell'orario di lavoro o di fruire di possibilità di formazione altrimenti non garantite dall'azienda. Il lavoratore autonomo apprezza la FAF poiché può usufruire di corsi al di fuori del proprio posto di lavoro e senza subire perdite finanziarie.

□ Utenti privilegiati delle misure FAF sono coloro che desiderano seguire corsi di preparazione tali da consentire una rapida risposta ad un'eventuale offerta di lavoro, coloro che intendono seguire solo determinati moduli in attesa di orientarsi verso una qualifica professionale completa, o coloro che vogliono perseguire una qualifica di livello medio o superiore. La manodopera priva di qualifica apprezza la FAF poiché vi coglie una rapida via di accesso alla formazione.

□ Situazioni favorevoli alla FAF si danno qualora esista già un'infrastruttura di questo tipo, cioè un centro di formazione apposito.

Situazioni in cui la formazione aperta e flessibile è meno adatta

In base alle conclusioni tratte nel nostro studio, possiamo affermare che la FAF non può essere adeguatamente valorizzata nelle seguenti circostanze:

□ un ricorso alla FAF non è consigliabile qualora gli utenti abbiano avuto particolari difficoltà a seguire brevi corsi di formazione e che pertanto possano avere un migliore sostegno nei corsi di formazione a metodologia tradizionale.

□ Un'analoga situazione si dà qualora gli utenti perseguano l'obiettivo di una qualifica di basso livello, qualora essi siano disoccupati privi di una lunga esperienza lavorativa precedente o che intendano seguire degli studi intensivi per poter cambiare orientamento professionale.

□ La FAF non può essere utilizzata qualora manchino le strutture richieste. Abbiamo rilevato che i costi relativi alla realizzazione di infrastrutture FAF in assenza di omologhe strutture locali possono toccare un volume pari a 18.000 sterline, cioè a 120 sterline per utente. I comitati aziendali CAF che hanno partecipato allo studio hanno dichiarato che questi costi erano raffrontabili con quelli necessari all'avvio dei programmi di formazione tradizionale, pur diminuendo poi rapidamente in seguito alla fase iniziale (i programmi studiati erano troppo recenti per permettere di seguire questa curva di ammortamento dei costi in un periodo adeguato).

Vanno poi rilevati alcuni particolari problemi per quanto concerne i flussi di finanziamento dei programmi FAF. Quando, ad esempio, i finanziamenti siano condizionati del perseguimento di determinati risultati, sussiste un rischio di fallimento dei programmi FAF: in questo caso gli utenti, invece di lanciarsi in un processo globale di qualifica, optano a favore di una qualifica perseguita attraverso fasi successive di preparazione. I centri di formazione hanno in effetti delle difficoltà ad accedere ai finanziamenti quando questi ultimi siano finalizzati ad un ristretto numero di settimane di corso: è difficile infatti provare all'ente erogatore il numero di ore di corso seguite in tal caso dal singolo partecipante.

I meccanismi di realizzazione dei programmi FAF sono soprattutto due: la realizzazione diretta mediante un determinato centro di formazione oppure i "crediti di formazione" che consentano ai clienti di scegliere in forma autonoma il centro di formazione preferito. Entrambi gli approcci hanno provato di essere efficaci.

Per una formazione aperta, flessibile ed efficace

Dagli studi di caso condotti possiamo trarre la seguente conclusione: i centri di for-



“In genere il grado di sostegno apportato dagli imprenditori locali agli utenti è più importante ai fini del successo del programma FAF di quanto non possano esserlo la qualità o la natura dei materiali o delle infrastrutture (...)”

Bibliografia

T. Crowley-Bainton, “Evaluation of Open Learning Credits Pilot Programme: Summary Report”, Policy Studies Institute, gennaio 1995.

D. Beeton, “The Cost-Effectiveness of Open and Flexible Learning for TECs”, Ernst & Young, giugno 1995.

H. Temple, “Cost-Effectiveness of Open Learning for Small Firms: A Study of First Experiences of Open Learning”, Hilary Temple Associates, ottobre 1995.

J. Calder e W. Newton, “A Study of National Vocational Achievement Through Open and Flexible Learning”, Institute of Education Technology, The Open University, ottobre 1995.

J. Calder et al., “Learning Effectiveness of Open and Flexible Learning in Vocational Education”, Institute of Educational Technology, Open University, agosto 1995.

A. McCollum e J. Calder, “Learning Effectiveness of Open and Flexible Learning in Vocational Education: A Literature Review and Annotated Bibliography”, agosto 1995.

mazione che desiderano trarre il massimo vantaggio dai programmi FAF dovrebbero riflettere sui seguenti aspetti:

□ la FAF consente di armonizzare i seguenti tre fattori formativi: (i) l'assortimento dei materiali, (ii) l'esperienza pratica e (iii) il sostegno di un formatore. In che proporzione debba essere definita la presenza del singolo elemento dipende dalla natura del corso previsto. Un semplice programma di formazione aperta, ad esempio, può rivelarsi vantaggioso per i quadri, mentre la formazione articolata su moduli più pesanti dovrà essere impostata soprattutto sull'esperienza pratica (sempre che possa essere strutturata in modo flessibile).

□ Se è vero che la valutazione e l'orientamento dovrebbero qualificare ogni programma FAF, è vero anche che la FAF non comporta particolari costi aggiuntivi (es. costi di spostamento, di soggiorno o di custodia dei bambini) poiché per definizione consente agli utenti di studiare nei locali e nelle circostanze di propria scelta.

□ Per ragioni finanziarie l'elemento pratico dei programmi FAF non può essere totalmente flessibile. Non sarebbe pertanto realistico immaginare una formazione “aperta e flessibile” in senso assoluto.

□ Onde migliorare il livello di efficacia e di partecipazione, la FAF dovrebbe essere offerta nell'ambito di un servizio o di un insieme che comprenda anche elementi tradizionali di apprendimento.

□ L'efficacia dei programmi FAF aumenta considerevolmente qualora l'azienda nomini un direttore in grado di gestire con fermezza il programma, di destare l'interesse dei locali datori di lavoro e di accattivarsi la fiducia dell'utente motivandolo ad apprendere.

□ I centri di formazione continua avranno delle possibilità di successo con la FAF a condizione di disporre di un luogo di

formazione polivalente, accessibile agli utenti. Il fatto che numerosi utenti abbiano bisogno di un certo controllo e di una certa presenza fa sì che la formazione a distanza rischi di rivelarsi come il metodo meno adatto per rispondere ai loro bisogni.

□ I programmi FAF non dovrebbero aver bisogno di pubblicità o di promozione: gli studi di caso provano che gli utenti vengono comunque attratti dai programmi in un numero sufficiente.

Conclusioni

La FAF è un metodo valido ed assodato che favorisce l'apprendimento: potrebbe quindi essere ampiamente adottato dai centri di istruzione e di formazione. Gli studi di caso condotti nel Regno Unito provano che numerosi utenti (anche se non tutti) potrebbero accedere ai programmi FAF risparmiando sulla spesa ed ottenendo risultati migliori: lo sviluppo di questi programmi potrebbe pertanto consentire un notevole miglioramento delle locali infrastrutture di istruzione e di formazione.

La FAF potrebbe quindi essere meglio definita come un'opzione da offrire parallelamente ai corsi tradizionali, integrata da apposita attività di orientamento e di valutazione dell'utente e finalizzata alle forme di apprendimento maggiormente appropriate. Un direttore di programma dinamico può effettivamente contribuire a stimolare l'interesse degli utenti. Il sostegno dei datori di lavoro ed il finanziamento da parte di enti locali sono condizioni determinanti nel garantire il successo globale di programmi FAF realizzati in appositi centri di formazione. In genere il grado di sostegno apportato dagli imprenditori locali agli utenti è più importante ai fini del successo del programma FAF di quanto non possano esserlo la qualità o la natura dei materiali o delle infrastrutture (ad esempio, i computer messi a disposizione degli utenti).



Un'ampia riserva tecnologica equivale ad un'ampia gamma di opzioni formative? L'esperienza del progetto TeleScopia

Il progetto TeleScopia

TeleScopia è un progetto realizzato nel corso di un anno (dicembre 1994 - dicembre 1995) e sostenuto dalle Direzioni Generali XII, XIII e XXII della Commissione delle Comunità Europee. Il termine TeleScopia è l'acronimo di "Trans-European-Learning-System-for Cross-border-Open-and Interactive-Applications" (sistema di apprendimento trans-europeo per le applicazioni transfrontaliere aperte ed interattive). Il progetto è stato diretto dalla "Deutsche Telekom" ed ha perseguito l'obiettivo generale di sviluppare ulteriormente la creazione di un mercato comune della formazione in Europa, facendo intervenire gli operatori della Telekom, i fornitori dei corsi, le università e le agenzie private di formazione. Un elemento importante di questa iniziativa è costituito dall'offerta di una "piattaforma tecnica flessibile" ad un gruppo di fornitori di corsi con lo scopo di studiare le loro esperienze, di adattare i corsi esistenti in funzione di una loro diffusione mediante canali selezionati e di distribuire i corsi stessi tra gli insegnanti dei centri di formazione professionale attivi in Europa. Questa piattaforma tecnica ha permesso ai fornitori dei corsi di selezionare diverse combinazioni di tecnologie di distribuzione.

□ Sono state individuate anzitutto le trasmissioni televisive, la diffusione via satellite in Francia ed in Germania, rese interattive mediante un allacciamento ISDN tra antenne a distanza che ha consentito di cogliere e di recepire le reazioni dei partecipanti ai corsi.

□ È stato utilizzato poi un sistema di videoconferenza su ISDN in grado di collegare conferenze tenute in centri attrezzati allo scopo e di rendere accessibile anche per l'insegnamento personale la conferenza privata.

□ Sono stati elaborati infine strumenti di trasmissione dei dati mediante corriere elettronico (e-mail), di conferenza su computer e di accesso allo spazio World Wide Web mediante Internet.

I distributori dei corsi hanno potuto utilizzare inoltre le tecnologie correnti - videoregistratori e lettori-video, computer, fax e telefono.

Il progetto si è strutturato attorno ai contributi di tre gruppi: i fornitori di infrastrutture tecniche (Deutsche Telekom, Francom/SNE e TechNet Finland), sei fornitori di corsi (Berlitz e IWB in Germania, UETP-Macedonia in Grecia, UETP-EEE in Finlandia, nonché la Sept/Arte e ENIC in Francia) ed un gruppo di ricerca formato da cinque membri (l'Università di Twente nei Paesi Bassi, la CTA in Germania, la UETP-EEE e il TechNet in Finlandia, il Consorzio Nettuno in Italia). Ciascun membro del gruppo di ricerca ha lavorato con uno o due fornitori di corsi per relazionare sugli studi di caso condotti nell'ambito del progetto: il singolo membro ha detenuto inoltre la responsabilità di uno o due temi di ricerca definiti in modo tale consentire l'elaborazione dei materiali di base forniti dai vari studi di caso. L'Università di Twente ha avuto la responsabilità del coordinamento generale e della gestione del progetto per le



Betty Collis

Docente all'Università di Twente (Paesi Bassi), ha lavorato a vari progetti, sia nell'America del Nord che in Europa, sulle applicazioni innovative delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione nell'ambito dell'istruzione e della formazione.

Il progetto TeleScopia ha comportato la realizzazione di una piattaforma flessibile di distribuzione di teleinsegnamento a livello europeo. Il presente articolo descrive brevemente i sei corsi tenuti nel quadro del progetto, il tipo di adattamento realizzato dagli organizzatori nell'utilizzo di una serie di tecnologie per la gestione dei corsi, nonché alcuni risultati chiave derivanti dalle innovazioni pedagogiche promosse dal progetto. Viene posto in discussione, in particolare, il postulato che una maggiore riserva di tecnologie comporti una più ampia gamma di opzioni per il soggetto di apprendimento. Nel quadro di TeleScopia i corsi hanno acquistato maggior peso innovativo grazie ad un uso più ampio di tecnologie: ciò ha però indotto una gamma relativamente ridotta di opzioni per il partecipante ai corsi. L'esperienza di TeleScopia evoca pertanto una serie di considerazioni sull'insegnamento "flessibile" nell'offerta dei corsi a livello transeuropeo.

Nota: l'articolo si basa sul rapporto finale di ricerca del progetto TeleScopia, "Issues Relating to Trans-European Course Delivery and Implementation Strategies", (Köhler & Collis, Ed., 1995). Tutti i documenti su TeleScopia, a cui si fa riferimento nell'articolo, sono disponibili presso: Sig. I. Dremeau, Deutsche Telekom AG, Generaldirektion, Friedrich-Ebert-Allee 140, D-53113 Bonn, Germania. L'autrice ha guidato il gruppo di ricerca sul progetto.



Tabella 1
TeleScopia, ricercatori, fornitori di corsi e temi di ricerca

Ricercatori del gruppo di ricerca TeleScopia	Temi di ricerca concernenti tutti i corsi	Corsi di TeleScopia, oggetti degli studi di caso suddivisi per gruppo di ricerca.	Fornitori di corsi TeleScopia
Università di Twente, Paesi Bassi.	Flessibilità dell'insegnamento e opzioni nella fase di ricezione del corso. - Costi	Inglese commerciale I, inglese commerciale II, inglese tecnico di base, inglese tecnico per il settore delle telecomunicazioni.	Berlitz, Germania.
TechNet, Finlandia.	Questioni attinenti l'organizzazione.	Introduzione alle reti.	ENIC, Francia.
CTA, Germania.	Cooperazione dei partecipanti ai corsi.	Controllo finanziario.	IWB, Germania.
Consorzio Nettuno, Italia.	I problemi delle "lingue multiple". Tecnologie e metodi pedagogici.	(a) Gestione dell'innovazione. (b) Apprendimento del greco come lingua straniera.	(a) La Sept / Arte, Francia. (b) UETP-Macedonia, Grecia
UETP-EEE, Finlandia.	Animazione dei corsi.	Gestione dell'ambiente.	UETP-EEE, Finlandia.

"Come interviene la tecnologia per incrementare la flessibilità dei corsi? (...) che ne è dei costi?"

questioni attinenti la ricerca. La Tabella 1 mostra le relazioni bilaterali esistenti tra i membri del gruppo di ricerca ed i fornitori di corsi nel quadro del progetto nonché i diversi temi di ricerca su cui hanno lavorato i membri del gruppo.

La flessibilità, un elemento chiave della ricerca

Che cos'è un obiettivo di ricerca efficace in un progetto transnazionale volto a valorizzare determinati aspetti dell'istruzione a distanza realizzata su basi telematiche o sul teleinsegnamento? Per loro propria natura, questi progetti di teleistruzione valorizzano sovente nuove tecnologie accessibili ad un gran numero di partecipanti nonché un'organizzazione complessa, dovuta al numero delle parti interessate - fornitori di corsi, centri di formazione dei vari paesi, operatori della telecomunicazione e specialisti della formazione. Sin dall'avvio del progetto il gruppo di ricerca ha deciso di non valutare i corsi di TeleScopia ed i fornitori di corsi, ma di promuovere studi di caso che consentissero di individuare elementi di

risposta ad interrogativi generali, importanti per i programmatori e i realizzatori di strumenti pedagogici in ambito europeo. La metodologia di ricerca scelta per il progetto non si è basata sulla valutazione, ma sulla "riflessione collettiva" coinvolgente i partecipanti al progetto (Collis e Vingerhoets, 1995).

Ogni riflessione deve però darsi uno scopo. I ricercatori di TeleScopia hanno deciso di cogliere l'occasione di questo progetto per studiare più attentamente un postulato piuttosto diffuso, cioè la convinzione che la tecnologia possa consentire una maggiore flessibilità alla formazione e fornire una gamma più ampia di opzioni ai partecipanti ai corsi soprattutto per quanto concerne il periodo, la modalità d'attuazione, il contenuto ed il luogo della formazione in oggetto. Questo postulato poi ha davvero un riscontro nella pratica? Se i fornitori di corsi hanno accesso ad una serie di tecnologie moderne, la gamma delle opzioni offerte agli utenti sarà più ampia di quella proposta sinora dalle tecnologie e dai metodi di prestazione tradizionali? (Collis, Vingerhoets e Moonen, 1995). Quali sono le opzioni che i fornitori di corsi decidono di



fare o di rifiutare? Quali sono le opzioni difficili da realizzare nonostante tutte le tecnologie disponibili?

Per analizzare la relazione esistente tra l'affermarsi delle tecnologie e l'incremento della flessibilità della formazione i ricercatori del progetto TeleScopia hanno deciso di centrare direttamente i propri lavori sulla questione seguente: quali sono in effetti le implicazioni di un'offerta di "corsi più flessibili"? Come interviene la tecnologia per incrementare la flessibilità dei corsi? Se i produttori di corsi hanno accesso ad una vasta gamma di tecnologie saranno di riflesso in grado di offrire corsi più flessibili ai loro potenziali utenti? In particolare che ne è della "flessibilità pedagogica"? Una solida piattaforma tecnica, ben ancorata su un progetto quadro, è in grado di far sviluppare l'innovazione pedagogica? Ed infine, che ne è dei costi? Tutte le idee che circolano in materia di flessibilità e di innovazione pedagogica non costano forse troppo ai fini di una applicazione generalizzata? A partire da questa riflessione centrata sul tema della flessibilità sono state formulate tre questioni fondamentali.

1. Quali sono le dimensioni più importanti per quanto concerne il passaggio dalla formazione fissa ad una formazione flessibile a livello europeo?

2. Oltre a queste dimensioni chiave, quali sono i fattori connessi ai formatori, alle agenzie di formazione, ai partecipanti ai corsi, ai loro datori di lavoro, alle tecnologie, al metodo pedagogico, ai materiali didattici, alla cultura, alle questioni sociali e giuridiche che esercitano un influsso decisivo nel frenare o nel favorire la transizione dall'insegnamento fisso a quello flessibile?

3. In che modo i diversi contributi della telematica - in particolare, quelli indicati da metafore come "aula virtuale", "contatti estesi", "gruppo di apprendimento in collaborazione" - possono meglio contribuire al passaggio dall'insegnamento fisso a quello flessibile?

Raccolta dei dati

Per rispondere a questi tre interrogativi fondamentali i membri del gruppo di ricerca hanno lavorato in stretta collabora-

zione con i fornitori di corsi per la durata dell'intero progetto, hanno raccolto idee ed opinioni non solo avvalendosi di appositi questionari e di strumenti analoghi, ma anche mediante interviste e discussioni informali. Nell'ambito dei corsi di TeleScopia sono stati ripetutamente distribuiti vari questionari tra i partecipanti del corso. Sono state inoltre utilizzate interviste ed altre forme di raccolta dei dati per conoscere le opinioni dei formatori locali che partecipavano all'animazione dei corsi a distanza. Sono stati studiati materiali prodotti dai partecipanti ai corsi nonché le trascrizioni dei loro dibattiti. In tal modo è stato possibile raccogliere una nutrita serie di dati (si vedano in proposito gli studi di caso nei rapporti pubblicati rispettivamente da Collis, 1995, e Köhler, 1995). La relazione finale attinente la sezione ricerca del progetto contiene un'analisi completa dei dati (cfr. Köhler e Collis, 1995).

Come riassumere le costanti emerse da tutte queste forme di interazione? Alcune delle conclusioni vengono presentate qui di seguito. Si tratta soprattutto delle idee concernenti i tre interrogativi centrali ed emergenti con una certa costanza durante l'intero progetto, in concomitanza con gli elementi di sintesi forniti progressivamente dalle diverse fonti di analisi consultate.

Quali sono le dimensioni più importanti per la formazione professionale nel passaggio dall'insegnamento fisso a quello flessibile?

Anziututto, che cosa è avvenuto nei corsi TeleScopia nella fase successiva all'offerta di una gamma di tecnologie ai partecipanti ai corsi stessi? È stata conservata la varietà pedagogica? Ove si tenga presente l'esperienza di un corso e si valuti la quantità di tempo che il partecipante ha consacrato in proporzione a ciascuna delle sette categorie di attività d'insegnamento, si potrà individuare nella Tabella 2 l'affermarsi di un profilo generale dei cambiamenti pedagogici emergenti dai corsi TeleScopia.

Nonostante i cambiamenti apportati, i corsi di TeleScopia hanno effettivamente conservato la struttura del corso. Non si è affatto intrapreso il tentativo di rinunciare al metodo del corso inteso come

"(...) i corsi di TeleScopia hanno effettivamente conservato la struttura del corso. Non si è affatto intrapreso il tentativo (...) di orientarsi verso l'offerta di moduli pedagogici specifici di un insegnamento "just-in-time" sul luogo di lavoro (...)"

"(...) la flessibilità pedagogica non è stata acquisita come elemento tipico dei corsi."



Tabella 2

Cambiamenti nei profili dei corsi TeleScopia basati su una valutazione del tempo trascorso dal partecipante, su ciascuna delle sette attività pedagogiche e sulle tecnologie che hanno determinato i maggiori cambiamenti

Attività pedagogiche e grado di cambiamento connesso alla tecnologia.	Berlitz	ENIC	IWB	La Sept/Arte	UETP-Macedonia	UETP-EEE
1. L'istruttore presenta il materiale della lezione nel corso di un intervento apposito o di una lezione.	Nessun cambiamento: manca la presentazione da parte dell'istruttore.	Cambiamento: corso faccia a faccia integrato da quello video-interattivo via ISDN.	Nessun cambiamento: manca la presentazione dell'istruttore.	Nessun cambiamento	Nessun cambiamento: manca la presentazione dell'istruttore.	Nessun cambiamento: manca la presentazione dell'istruttore.
2. Contatti faccia a faccia individuali tra il partecipante e l'istruttore (diversi dai rilievi fatti sull'attuazione).	Cambiamento: continuo, mediante posta elettronica.	Cambiamento: continuo, per posta elettronica e telefono.	Cambiamento: intenso, durante la distribuzione degli esercizi (via ISDN e teleconferenza).	Nessun cambiamento	Nessun cambiamento.	Cambiamento possibile: messaggi per posta elettronica attraverso un'antenna Web.
3. Discussioni di gruppo tra i partecipanti.	Cambiamento: valorizzate a diversi livelli da alcuni partecipanti mediante teleconferenza.	Cambiamento possibile: effettuabile durante sessioni faccia a faccia tra gruppi e formatori locali.	Nessun cambiamento.	Cambiamento: la discussione diviene il centro delle sessioni videointerattive.	Nessun cambiamento.	Cambiamento: permanente, mediante le funzionalità dell'informazione di gruppo attraverso l'antenna Web e, meno di frequente, durante le sessioni video-interattive.
4. Presa di responsabilità autoeducativa mediante lettura od interazione con materiali pedagogici.	Alcuni cambiamenti: apparentemente integrati negli esercizi pedagogici (si veda oltre).	Nessun cambiamento: i materiali di testo, le videocassette di presentazione delle lezioni sono disponibili per proseguire lo studio.	Nessun cambiamento: materiali di testo.	Cambiamento: traduzione di testi e di videocassette.	Cambiamento: traduzione di testi mediante utilizzo di programmi televisivi (disponibili su cassetta).	Cambiamento: testi accessibili attraverso il Web, ivi compresi i materiali non elaborati dall'istruttore ma accessibili attraverso vie esterne al Web.
5. Lavoro individuale su esercizi o dissertazioni.	Notevole cambiamento: gli esercizi vengono resi e commentati mediante teleconferenza.	Nessun cambiamento: esercizi su supporto cartaceo.	Profondo cambiamento: numerosi esercizi vengono effettuati per mezzo di apposito software messo a disposizione dei partecipanti.	Nessun cambiamento.	Cambiamento limitato: esercizi trasmessi via fax.	Nessun cambiamento.
6. Lavoro di gruppo (su progetto o compito).	Nessun cambiamento.	Nessun cambiamento.	Nessun cambiamento.	Cambiamento: esteso lavoro di gruppo nella preparazione delle sessioni video-interattive.	Nessun cambiamento.	Cambiamento: importante, nell'ambito delle sessioni videointerattive.
7. Esami o sedute di valutazione (diverse dai compiti assegnati).	Nessun cambiamento	?	Nessun cambiamento.	?	Nessun cambiamento.	Nessun cambiamento.



unità specifica di insegnamento, né di orientarsi verso l'offerta di moduli pedagogici specifici di un insegnamento "just-in-time" sul luogo di lavoro, che viene peraltro sempre più raccomandato come approccio di formazione continua per tutto l'arco della vita, inteso in particolare come sussidio alla formazione aziendale (si veda, ad esempio, il contributo di Barker al dibattito che ebbe luogo nel 1995 sui sistemi di sostegno del lavoratore). I corsi di TeleScopia sono rimasti dei corsi strutturati dal formatore e vissuti dai partecipanti appunto in termini di corso. Il legame intercorrente tra questi corsi e l'insegnamento tradizionale "faccia a faccia" è stato probabilmente più accentuato nei corsi tenuti dall'ENIC e dalla Sept/Arte, mentre il raccordo più intenso con i corsi tradizionali di formazione a distanza è stato registrato probabilmente nei corsi tenuti dalla Berlitz, dall'UETP-Macedonia e dall'IWB (dove si è ricorsi peraltro ad interfacce pedagogici individuali). Il corso dell'UETP-EEE ha presentato la struttura di carattere maggiormente innovativo. Confrontati con i cambiamenti incorporati nei vari corsi, i partecipanti non avevano altra scelta che adattarvisi.

Nonostante che lo stimolo destato dalla gamma di tecnologie offerte e dal progetto in quanto tale abbia consentito di caratterizzare i corsi di TeleScopia come innovatori in vari sensi, resta il fatto che la flessibilità pedagogica non è stata acquisita come elemento tipico dei corsi.

Sia i partecipanti che i fornitori di corsi ed i formatori continuano ad accentuare l'importanza della flessibilità. Sulla base dei dati emersi dalle nostre interviste, dai nostri questionari e da una riflessione sulle varie dimensioni della formazione flessibile di maggior rilievo sul piano teorico (si veda l'analisi di 26 di queste dimensioni condotta, in base alla letteratura disponibile, da Collis, Vingerhoets e Moonen, 1995) sono state individuate sette dimensioni che sembrano porsi come fattori determinanti nello sviluppo della flessibilità dei partecipanti ai corsi. Poniamo in evidenza che con l'espressione "sviluppo della flessibilità" si intende l'offerta della scelta, fatta prima e durante la partecipazione ai corsi, tra le diverse opzioni inerenti ad una singola dimensione. La Tabella 3 illustra le sette dimensioni che i partecipanti al progetto TeleScopia

Tabella 3

Aspetti della partecipazione ai corsi per i quali sarebbe utile proporre al partecipante una gamma di opzioni

Situazione attuale (insegnamento fisso)
Il fornitore di corsi decide preliminarmente alcune caratteristiche del corso offerto.

1. Il fornitore dei corsi determina l'approccio dell'organizzazione sociale del corso sia sotto forma di classe o di gruppo ("aula a distanza"), sia mediante orientamento individuale (del tipo "formazione per corrispondenza").

2. Il fornitore dei corsi determina la selezione dei contenuti, la loro ripartizione in sequenze e le attività pedagogiche.

3. Il fornitore dei corsi definisce l'insieme dei materiali pedagogici forniti dal corso.

4. Il fornitore dei corsi definisce il/i metodo/i principale/i che consente/ono al partecipante l'interattività nell'ambito del corso.

5. Il fornitore dei corsi decide la piattaforma tecnica del corso.

6. Il fornitore dei corsi decide il regime linguistico del corso.

7. Il fornitore dei corsi decide se il corso debba essere seguito totalmente a distanza o se debba invece comprendere una sezione a distanza ed una di presenza.

Situazione auspicabile in futuro (insegnamento maggiormente flessibile).
Opzioni che dovrebbero essere garantite ai partecipanti al corso.

1. Offrire una scelta:
 (a) il partecipante preferisce far parte di un gruppo, desidera una partecipazione collettiva al corso?
 (b) oppure preferisce lavorare individualmente, senza aver l'impressione di avere dei "compagni di classe"?

2. Offrire una scelta:
 (a) Il partecipante preferisce che il fornitore dei corsi definisca il contenuto, le sequenze e le attività pedagogiche?
 (b) oppure preferisce scegliere autonomamente il contenuto, le sequenze e le attività pedagogiche?

3. Offrire una scelta: le opzioni comprendono il software, i sussidi distribuiti mediante il Web, sussidi di video-biblioteca, banche dati multimedia.

4. Offrire una scelta: (a) il partecipante preferisce un'interazione in tempo reale da persona a persona? (b) Il partecipante preferisce un'interazione umana sotto forma scritta, asincronica, si da poter aver del tempo per riflettere sui commenti ricevuti e rispondere quando desideri farlo? (c) Il partecipante preferisce un'interazione cognitiva con un programma informatico debitamente realizzato o con altri materiali pedagogici alternativi alla comunicazione direttamente interpersonale?

5. Offrire al partecipante una scelta tra tre grandi piattaforme (o una combinazione delle tre): (a) una piattaforma a domicilio con televisore, telefono, registratore e video ed eventualmente con micro-computer; (b) una piattaforma di rete informatica con accesso alla posta elettronica, eventualmente attraverso teleconferenza e World Wide Web via Internet; (c) una piattaforma video-interattiva, eventualmente via ISDN o ATM che consenta una comunicazione audio-video-interattiva e, a determinate condizioni, una partecipazione in comune alle esercitazioni.

6. Offrire al partecipante la scelta della lingua da utilizzare per quanto concerne: (a) i materiali didattici, (b) la comunicazione asincronica, (c) l'interazione video in tempo reale oppure l'interazione audio, (d) i contatti faccia a faccia.

7. Offrire al partecipante la scelta: (a) desidera seguire il corso a distanza per tutta la durata del medesimo? (b) oppure desidera abbinare a sezioni a distanza ed a parti autodidattiche alcune sessioni faccia a faccia?



Tabella 4
Fattori che limitano la gamma di opzioni del partecipante ai corsi

Principali ostacoli alla flessibilità del partecipante

Principali cause degli ostacoli

La flessibilità del partecipante non è gestibile...

- I formatori (istruttori) non possono garantire una presentazione specifica di corsi individualizzati per ragioni di tempo e per i limiti posti dall'attività cognitiva, soprattutto quando cresce il numero dei partecipanti.
 - I fornitori di corsi non hanno né il tempo, né i mezzi per far fronte in anticipo ai cambiamenti inerenti alle varie opzioni del partecipante e di garantire al contempo la coerenza e la qualità del corso.

La flessibilità del partecipante non è accettabile ...

- L'agenzia di certificazione che controlla il corso non può gestire un numero eccessivo di cambiamenti senza compromettere la caratteristica riconosciuta del corso.
 - La cultura a cui appartiene il partecipante non è orientata verso la libera scelta fatta dall'allievo, ma invece tende a responsabilizzare il fornitore del corso su tutte le decisioni pedagogiche preliminari.

La flessibilità del partecipante non è economicamente fattibile ...

- Ogni combinazione di opzioni può comportare una certa "ridefinizione" del corso; le economie di scala sono poco probabili. Il fatto di consentire al partecipante numerose scelte comporta alcune conseguenze sul piano tecnico e sull'organigramma di un costo ben superiore a quello consentito al singolo fornitore di corsi.

La flessibilità del partecipante non è realistica...

- La flessibilità del partecipante può comportare un approccio immaginativo e creativo nella ridefinizione del corso tale da non poter essere gestito da numerosi fornitori di corsi (tra cui gli innovatori non sono davvero la maggioranza).
 - Alcune combinazioni di opzioni non sono raffrontabili per la loro stessa natura (se un partecipante preferisce studiare secondo il proprio ritmo, scegliere autonomamente il contenuto del corso e la relativa sequenza, è inconcepibile che possa lavorare in tempo reale durante la videoconferenza interattiva con i compagni di classe; se un partecipante sceglie di lavorare nella propria lingua e se questa lingua non è nota agli altri partecipanti, non può ovviamente chiedere che sia privilegiato l'aspetto dell'interazione umana in tempi reali od in modo asincronico).

tempo reale; questa scelta non è stata però recepita nella programmazione generale del corso. È probabile che l'assenza da una sequenza sia stata considerata come elemento da ritenere comunque come parte del corso.

Sono state rilevate peraltro alcune eccezioni. Alcuni partecipanti si sono visti offrire determinate opzioni speciali nel quadro dei corsi di TeleScopia. Si tratta in particolare dei seguenti casi:

□ nel corso della IWB i partecipanti hanno potuto negoziare con i formatori la scelta delle attività di apprendimento.

□ Nel corso dell'UETP-Macedonia hanno potuto scegliere il mezzo di comunicazione (telecopia, telefono o teleconferenza) ed il metodo di ricezione dei programmi video creati per il corso (per satellite o per videocassetta inviata per posta).

□ Nel corso dell'UETP-EEE i partecipanti hanno potuto scegliere tra diversi materiali pedagogici complementari collegandosi ad un'antenna WWW e, sia pure in forma limitata, tra le sequenze di temi sempre disponibili per Web.

□ Nel programma di La Sept/Arte e dell'UETP-Macedonia hanno potuto scegliere tra le tre lingue in cui erano disponibili i materiali didattici su supporto cartaceo e (nel caso di La Sept/Arte) anche tra diversi materiali video.

□ Nei corsi dell'UETP-EEE i partecipanti hanno potuto lavorare con i loro formatori locali nella lingua materna.

La forma di flessibilità offerta alla maggior parte dei partecipanti ai corsi di TeleScopia si è riferita soprattutto all'orario (giornaliero o fine-settimanale) da seguire nella trasmissione delle risposte. Nella maggior parte dei corsi i partecipanti hanno avuto la scelta del momento in cui trasmettere una risposta asincrona o una domanda per posta elettronica, per teleconferenza o durante le esercitazioni di gruppo o per telecopia. Ciò è stato possibile soprattutto quando si è fatto ricorso alla piattaforma variabile 2 del Computer Networks; una possibilità analoga è stata fornita dall'uso della telecopia (però in un solo corso). La flessibilità nel

"(...) con l'espressione "sviluppo della flessibilità" si intende l'offerta della scelta, fatta prima e durante la partecipazione ai corsi, tra le diverse opzioni inerenti ad una singola dimensione."

hanno ritenuto essere particolarmente importanti per la programmazione in futuro di una formazione maggiormente flessibile, nonché la scelta delle opzioni connesse alle prospettive che possono maggiormente interessare il singolo partecipante ai corsi.

È interessante notare che, escluse alcune eccezioni, i corsi di TeleScopia non hanno offerto queste scelte ai partecipanti. Ogni corso di TeleScopia è stato configurato dal fornitore secondo caratteristiche e dimensioni compatibili. Il partecipante ha avuto tuttavia la possibilità di non assistere a determinate sequenze di un corso, come ad esempio le sessioni video in



tempo è stata tuttavia condizionata da alcune limitazioni di base, soprattutto per quanto concerne la velocità di attuazione o di interruzione delle sequenze definite dai fornitori del corso.

Sin dall'avvio del progetto TeleScopia tutti i corsi hanno offerto un margine di flessibilità geografica al partecipante: un elevato livello di flessibilità è stato registrato nell'ambito del corso tenuto dall'UETP-Macedonia oppure nella scelta dei luoghi specifici consentita nel corso tenuto da La Sept/Arte. I corsi comprendenti una componente video-interattiva hanno limitato la scelta del luogo di partecipazione, perlomeno durante il periodo delle video-attività. I partecipanti erano costretti, in tal caso, a rendersi sul luogo in cui erano stati installati gli impianti tecnici necessari per la video-interazione (ed alla esercitazioni di gruppo): ciò si è verificato nei corsi tenuti dalla Berlitz, dall'ENIC, dall'URTP-EEE, da La Sept/Arte e dall'IWB.

Le sequenze videointerattive e la partecipazione alle esercitazioni hanno tuttavia occupato una parte di ampiezza variabile all'interno dei singoli corsi, andando da una debole integrazione dei contenuti registrata nei corsi della Berlitz sino ad una forma centralizzata dei corsi magistrali tenuti dall'ENIC.

I corsi offerti da TeleScopia hanno lasciato al partecipante solo un margine relativamente ristretto di scelta e di opzioni partecipative al corso: si tratta tuttavia di una circostanza che non può essere addebitata in termini negativi ai fornitori dei corsi che hanno partecipato al progetto. La partecipazione a TeleScopia ha richiesto loro in effetti una capacità di reazione rapida sin dall'avvio del progetto annuale: ciò spiega la ridotta disponibilità di tempo per ridefinire la struttura di corsi che pur consentivano al partecipante delle effettive opzioni di fondo. Solo nel caso del corso dell'UETP-EEE si è trattato di un corso completamente "nuovo", elaborato per TeleScopia, pur essendo basato su un'esperienza previa durante la quale l'elaborazione dei materiali fondamentali del corso era già stata conclusa ed in cui era già stata presa - prima di partecipare a TeleScopia - la decisione di adottare la piattaforma Web. Uno dei vantaggi principali del Web considerato come piattaforma di distribuzione consiste nel-

Tabella 5
Relazione tra le opzioni della piattaforma tecnica e le opzioni pedagogiche

Piattaforma tecnica	Offerta di un'ampia gamma di opzioni per sentirsi integrato/a in un gruppo / in una classe	Offerta di un'ampia gamma di possibili contatti personali con l'insegnante / il formatore	Offerta di un'ampia gamma di possibilità di partecipazione alle attività pedagogiche di collaborazione	Offerta di un'ampia gamma di opzioni relative ai contenuti ed alle esperienze innovative del corso
Piattaforma a domicilio: televisore, video-registratore, telefono.	*P ?	P?	P -	P+
Piattaforma di reti informatiche: accesso al CMC ed al WWW.	P?	P+	P?	P+
Piattaforma video-interattiva.	P+	P ?	P -	P?

Legenda: per "P+" si intende un buon potenziale di buoni risultati, consolidato da un'esperienza pratica (sia nell'ambito del progetto TeleScopia che altrove). Una "P?" significa che il potenziale è presente, ma che alcuni ostacoli sostanziali ne condizionano l'attuazione pratica. Come si è già detto, questi ostacoli sono soprattutto di natura finanziaria e umana. Una "P-" indica un debole potenziale di combinazioni tra le piattaforme tecnologiche e gli obiettivi pedagogici: di fatto sarebbe semplicemente troppo costoso e troppo difficile realizzare la singola combinazione nella pratica.

la naturale flessibilità che consente al partecipante di leggere e di interagire grazie all'iperconnettibilità del Web stesso.

In mancanza di una piattaforma performante come il Web e di un corso elaborato ad hoc - in cui siano state recepite preliminarmente le scelte del partecipante - sembra sia pertanto estremamente difficile integrare delle scelte ulteriori. Al quesito se un supporto tecnologico possa consentire un apprendimento più flessibile sembra quindi si possa rispondere che ciò è possibile solo a determinate condizioni ed entro determinati limiti. Cercheremo di motivare qui di seguito le ragioni di tale affermazione.

Per quanto concerne i fattori di successo/insuccesso come i formatori, i centri di formazione, i partecipanti, i datori di lavoro dei partecipanti, le tecnologie, la programmazione pedagogica, i materiali pedagogici, i costi, la cultura, gli aspetti sociali e giuridici, quali solo i fattori che svolgono un ruolo determinante nel frenare o nel-

"(...) ogni tipo di piattaforma tecnologica può essere considerato come particolarmente utile per determinate forme di flessibilità ed inutile per altre (...)"



Lo sviluppare il processo di transizione dalla formazione fissa a quella flessibile?

I limiti di tempo hanno rappresentato un notevole ostacolo nella configurazione dei corsi tenuti nel quadro di TeleScopia con l'obiettivo di offrire ai partecipanti una gamma di opzioni, in particolare per quanto concerne le sette modalità definite nella Tabella 3. In numerosi casi non è stato semplicemente possibile far gestire in forma conviviale una gamma di opzioni da parte del partecipante; è forse necessario riconfigurare completamente i corsi o addirittura elaborarli in termini completamente nuovi, finalizzati al perseguimento di quest'obiettivo. Un corso tenuto in modo tale che i partecipanti possano incontrarsi faccia a faccia e che renda al contempo possibili delle videoconferenze - del tipo, ad esempio, di quello organizzato dall'ENIC - non può essere reso accessibile ad un partecipante che chieda un approccio individuale ed al contempo intenda scegliere autonomamente il contenuto e le sequenze nella propria lingua (diversa dal francese) e che abbia peraltro accesso ad una sola "pagina d'accoglienza" tecnologica.

Quali sono i fattori che hanno limitato la gamma di opzioni in un corso, malgrado l'insieme di tecnologie messe a disposizione? L'esperienza fatta nel progetto TeleScopia ed in esperimenti più ampi ci induce ad individuare questi limiti nelle restrizioni di bilancio e di organigramma. Questi fattori limitativi hanno svolto un ruolo determinante nell'attuazione del progetto TeleScopia e sono esposti nella Tabella 4.

Il desiderio di garantire ai partecipanti ai corsi un massimo di flessibilità si scontra sovente con limiti insormontabili, nonostante la disponibilità dei supporti tecnologici. Si tratta di limiti non nuovi; è pertanto necessario opporsi alla convinzione tuttora vigente che una "piattaforma tecnica flessibile" possa superare limiti inerenti alla struttura dell'organigramma e ad un tipo di organizzazione che non favorisca la flessibilità.

In che modo i diversi sussidi telematici, in particolare quelli definiti da metafore del tipo "aula virtuale" e

"gruppo di apprendimento in collaborazione", possono contribuire allo sviluppo della transizione dall'insegnamento fisso a quello flessibile?

Nel confrontare il partecipante ad un corso con un'ampia gamma di opzioni di frequenza gli si chiede forse qualcosa di impossibile. L'analisi condotta da TeleScopia pone tuttavia in evidenza alcune possibilità effettivamente agibili ed in grado di consentire, perlomeno nell'ambito dei corsi seguiti, un più ampio margine di flessibilità. Se un fornitore di corsi non può offrire un'ampia gamma di opzioni, può perlomeno tentare di individuarne alcune. Il fornitore di corsi dovrà peraltro esprimersi in termini più prudenti nell'offrire forme di apprendimento flessibile, cercando di individuare con maggior chiarezza le componenti effettivamente flessibili del corso proposto, anche tenendo conto delle varie tecnologie. La Tabella 5 riferisce un insieme di osservazioni ricorrenti durante l'attuazione di TeleScopia appunto perché il progetto intende indicare la potenziale relazione esistente tra le tecnologie disponibili e determinate forme di flessibilità dei corsi. Secondo il parere espresso dai fornitori di corsi, dai partecipanti, dagli animatori e dai ricercatori che hanno partecipato al progetto, ogni tipo di piattaforma tecnologica può essere considerato come particolarmente utile per determinate forme di flessibilità ed inutile per altre (si veda in merito la Tabella 5).

Altre constatazioni

Dopo un anno di intensa partecipazione al progetto TeleScopia, i ricercatori associati hanno raccolto un considerevole insieme di osservazioni e di impressioni, non solo a partire dalla singola analisi settoriale, ma anche grazie agli altri partecipanti al progetto, come i fornitori dei corsi e gli utenti dei corsi. Alcune di queste conclusioni traspasano dalla compilazione dei dati forniti, dai questionari e dalle relazioni di sintesi. Alcune di queste osservazioni costituiscono appositi excursus, emergenti peraltro dallo scambio di opinioni private o collettive tra membri del progetto. Nel concludere la presente relazione riportiamo nove impressioni raccolte. Per ragioni di spazio, non è possibile commentare nel presente



articolo queste idee: si rimanda pertanto alla relazione di sintesi relativa al progetto TeleScopia (Köhler e Collis, 1995).

1. *Le soluzioni devono essere individuate dallo stesso partecipante ai corsi e non dal fornitore e dal "supporto tecnologico".*

2. *Strutturare l'uso della rete o delle piattaforme tecniche videointerattive come forma integrativa del valore della comunicazione durante il corso sembra più facile che presentarlo come sussidio volto ad ampliare l'accesso alle risorse multimediali e ad altri materiali pedagogici.*

3. *L'interattività non dovrebbe essere automaticamente associata alla "parola".*

4. *Il problema del multilinguismo è un aspetto decisivo nel tele-insegnamento transeuropeo.*

5. *La questione dei costi va tenuta presente in termini realistici: i costi relativi al rapporto partecipante-ora di contatto sono generalmente uguali a quelli relativi alla piattaforma tecnica.*

6. *La quantità (ad esempio un incremento delle disponibilità tecnologiche o degli spazi di interazione e di comunicazione) non migliora necessariamente la qualità.*

7. *Le soluzioni tecniche devono essere affidabili e ben calibrate, affinché i partecipanti possano disporre delle competenze necessarie al loro utilizzo.*

8. *Va evitata la sperimentazione con partecipanti effettivamente motivati.*

9. *È opportuno cercare strumenti di valutazione più adeguati e dimostrarne poi l'effettiva efficacia.*

Riferimenti bibliografici

Barker, P. (ed.) (1995). Special Issue on Electronic Performance Support Systems. *Innovations in Education and Training International*, 32 (1).

Rapporti di TeleScopia:

Collis, B. (ed.) (1995). *The TeleScopia courses: Experiences with the adaptation process for trans-European tele-learning*. TeleScopia Deliverable UT/DL1001/WP3.3. Bonn, Germania: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Collis, B., & Vingerhoets, J. (1995). *Evaluating trans-national tele-learning demonstrator projects: Design and methodology*. TeleScopia Deliverable UT/DL1001/WP1.3. Bonn, Germania: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Collis, B., Vingerhoets, J., & Moonen, J. (1995). *Flexibility as a key construct in European training: The TeleScopia Project*. TeleScopia Deliverable UT/DL1001/WP1.2a. Bonn, Germania: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Köhler, H. (ed.) (1995). *Experiences with course delivery using trans-European tele-learning*. TeleScopia Deliverable UT/DL1001/WP3.4. Bonn, Germania: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.

Köhler, H., & Collis, B. (ed.) (1995). *Issues relating to trans-European course delivery and implementation strategies: The final research report of the TeleScopia Project*. TeleScopia Deliverable CTA/DL1001/WP1.6. Bonn, Germania: Deutsche Telekom AG, Generaldirektion.



Il dibattito sui moduli di formazione nella Repubblica Federale di Germania

Negli ultimi tempi in Germania l'utilizzo dei moduli e l'organizzazione modulare della formazione professionale sono divenuti oggetto di un ampio dibattito. Sempre più di frequente il significato di questi termini non viene però chiaramente compreso. In un documento pubblicato nel 1995 i principali organismi di categoria dell'economia tedesca, rappresentati nel Consiglio dell'Economia Tedesca per la Formazione professionale, hanno spiegato che il concetto di modulo può essere utilizzato in vari contesti, cioè in riferimento alla pedagogia ed alla metodologia, alla formazione continua e professionale, alla formazione integrativa ed a quella prevista per determinati gruppi di utenti. I dibattiti suscitati nella Repubblica Federale dall'utilizzo dei moduli nella formazione professionale consentono di puntualizzare soprattutto due aspetti della problematica: l'organizzazione modulare della formazione professionale pratica e la discussione politica relativa all'utilizzo dei moduli nella formazione professionale.

2. I moduli nella definizione dei programmi di formazione: i moduli possono essere utilizzati come strumenti pedagogici e metodologici sia per la definizione che per l'articolazione di programmi complessi di formazione. Nel 1995, ad esempio, il servizio responsabile della formazione aziendale della Mannesmann ha sviluppato un sistema pedagogico di qualificazione modulare per l'insegnamento delle tecniche di manutenzione. In quest'occasione il modello di manutenzione destinato a ricreare per simulazione alcuni processi di simulazione completi è stato concepito sotto forma di unità modulari.

L'utilizzo dei moduli

1. I moduli nella formazione professionale continua: da molto tempo la formazione professionale continua utilizza i moduli. Essi costituiscono delle unità di qualifiche complete che possono essere sancite da esami e da certificati. La REFA (un'associazione federale che effettua degli studi sul lavoro) ha presentato, ad esempio, un programma di formazione modulare destinato alla formazione continua. Ciascun modulo corrisponde ad una breve unità di apprendimento autonoma, dedicata ad un tema. Questi moduli posseggono una struttura uniforme e comprendono alcune condizioni di accesso, obiettivi di formazione e programmi di apprendimento chiaramente definiti. L'idea-guida di questo programma modulare è quella di consentire un utilizzo flessibile dei moduli d'apprendimento e di riflesso un'organizzazione più flessibile della formazione aziendale e generale. La Camera dell'artigianato di Treviri è ricorsa alla formula modulare per organizzare i propri programmi di insegnamento delle lingue straniere. Ha attuato un modulo di insegnamento del francese di una durata di sedici ore destinato ai quadri inferiori.

Vanno ricordate inoltre le iniziative, ispirate allo stesso principio, realizzate dall'industria grafica per sviluppare ed integrare i programmi di formazione professionale esistenti ricorrendo ad un sistema di unità capitalizzabili. Questo sistema consente al frequentatore del corso una scelta tra diversi moduli. Composta di un numero minimo di unità fondamentali di apprendimento, la formazione del tipo proposto viene accettata come integrativa ai fini dell'esame tenuto dalla Camera di commercio.

3. I moduli di integrazione della qualifica: per completare determinati programmi di formazione iniziale e continua è possibile seguire corsi di lingua straniera. Se coloro che li frequentano sono, ad esempio, già iscritti ad un corso di formazione commerciale, possono far convalidare le loro conoscenze della lingua straniera durante gli esami di fine corso organizzati dalle diverse camere dell'industria e del commercio ottenendo il riconoscimento a titolo di "complemento di qualifica in lingue straniere per apprendisti di un corso di formazione commerciale". Alcune camere del commercio e dell'industria hanno organizzato, ad esempio, esami di formazione continua in lingue straniere per la manodopera che segue corsi di formazione aziendale.



4. I moduli di qualifica destinati a determinati gruppi di utenti: la riqualificazione di giovani adulti privi di una formazione professionale iniziale si effettua, in parallelo alla formazione aziendale, mediante ricorso alla formazione modulare. Da qualche tempo la modularizzazione è anche prevista come una possibilità di riqualificazione professionale di giovani con debole livello di qualifica. Numerosi sono gli esperti in pedagogia del lavoro che consigliano di ricorrere a questa formula.

I diversi esempi di utilizzo dei moduli presentati sinora si basano su esperienze pratiche. È generalmente acquisita l'importanza dell'utilizzo di determinati aspetti pedagogici e metodologici, dello sviluppo di programmi di formazione continua o complementare e della definizione di offerte di formazione destinate a determinati gruppi di utenti. Diverso è invece il livello di accettazione del ricorso a moduli di formazione professionale.

Il sistema dei moduli nella politica dell'istruzione del Regno Unito

Alcuni programmi di formazione professionale sovvenzionati dall'Unione europea ed i sistemi di formazione di alcuni Stati membri, in particolare il programma previsto dalla cosiddetta "qualifica professionale nazionale" (NVQ) attuato nel Regno Unito, hanno aperto il dibattito politico sull'utilizzo dei moduli di formazione professionale. Il Regno Unito ha sviluppato nel corso degli ultimi anni un sistema di qualifica per moduli a partire dal programma NVQ. Nell'ambito di questo sistema modulare un determinato numero di unità nazionali consentono di acquisire un livello di formazione corrispondente alla qualifica richiesta da settori di applicazione specifici, ad esempio dall'installazione di comandi a programma numerico. In Germania il sistema NVQ viene descritto appunto in questi termini. Gli specialisti del sistema di formazione britannico fanno tuttavia presente, per quanto concerne questo sistema modulare, che è necessario stabilire una differenza tra la teoria e la realtà pratica. Numerosi sono coloro che credono che il sistema NVQ permetta al frequentatore del sin-

golo corso di scegliere tra diversi moduli. Tuttavia questa scelta non si dà sul piano pratico. Il sistema NVQ si pone quindi soprattutto come un quadro giuridico all'interno del quale viene codificato il contenuto delle formazioni.

I moduli non costituiscono un'alternativa al concetto di professione

Nella Repubblica Federale di Germania lo sviluppo dei moduli di formazione professionale avrebbe significato la trasmissione di elementi di qualifica: ciò avrebbe comportato la progressiva destrutturazione del sistema di qualificazione professionale. Una ristrutturazione globale di questo tipo è stata però respinta per ragioni politiche. Ciò significa che gli specialisti della formazione professionale attivi nell'ambito degli organismi di categoria che rappresentano i datori di lavoro, i sindacati e il Governo federale rigettano all'unanimità il principio di un sistema di qualifica modulare per i corsi di formazione previsti dal sistema vigente di formazione professionale. Le motivazioni addotte dagli organismi che rappresentano le parti sociali sono diverse da quelle addotte dal Governo federale. Gli ambienti economici si oppongono ad una modularizzazione della formazione professionale perché, a loro avviso, essa comporterebbe una progressiva eliminazione delle professioni ed un'affermazione, in alternativa, di un imprevedibile numero di qualifiche specifiche.

I principali organismi rappresentativi delle parti sociali hanno riassunto il proprio punto di vista sui "moduli nella formazione professionale" nei seguenti termini: "Il concetto di professione rappresenta un pilastro importante del sistema di formazione: è un concetto che non può essere sostituito in modo adeguato da un approccio modulare. Il concetto di professione consente di garantire che la formazione rappresenti molto di più di un semplice accumulo di elementi di qualifica. La definizione di regole di formazione valide a livello federale, uniformi, trasparenti e determinate in accordo con il mondo aziendale consente di fornire ai giovani una formazione professionale completa in grado di favorirne l'inserimento nella vita



attiva, la flessibilità tra diverse professioni e la mobilità nell'ambito dell'azienda e del rispettivo settore di occupazione".

Ulteriore sviluppo

Se è vero che le parti sociali rifiutano una modularizzazione della formazione professionale, è pur anche vero che essi auspicano al contempo un rafforzato utilizzo dei vantaggi offerti da un'organizzazione modulare della formazione professionale. I moduli consentono in effetti di sviluppare una maggiore flessibilità, di far fronte in modo più adeguato alle nuove esigenze professionali e di recepire più attentamente le esigenze individuali nonché i bisogni e le capacità delle aziende, ad esempio qualora si tratti di organiz-

zare misure di formazione di un particolare livello. Di fatto gli organismi di categoria delle parti sociali tedesche e i rappresentanti nel Consiglio dell'economia tedesca per la formazione professionale chiedono che venga sviluppata la modularizzazione delle componenti complementari della qualifica - ma che ciò avvenga nell'ambito del vigente sistema di formazione professionale. Per quanto concerne poi la riqualificazione e la riconversione professionale degli adulti, è opportuno ricorrere alla modularizzazione come metodo privilegiato di qualificazione. L'organizzazione modulare della formazione potrebbe, in tal senso, rappresentare un mezzo adeguato per migliorare le opportunità di integrazione professionale dei giovani in situazione di svantaggio sul piano cognitivo o generale.

Reinhard Zedler

Istituto dell'Economia tedesca, Colonia

Bibliografia

Bildungskommission NRW (éd.): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft, Neuwied 1995

Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (ed.): Module in der beruflichen Bildung, Standpunkt der Wirtschaft, Bonn 1995

Mannesmann Rexroth Pneumatik GmbH (ed.): Modulares, didaktisches Qualifizierungssystem, Hannover 1995

REFA-Bundesverband (ed.): Modulkonzept der REFA-Aus- und Weiterbildung, Darmstadt 1995

Helmut Pütz: Integration der Schwächen = Stärke des dualen Systems. Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen - Neue Strukturen und Konzeptionen, Berlino 1993.



L'organizzazione modulare della formazione professionale iniziale e continua

Studio comparato dei sistemi di formazione del Regno Unito e della Repubblica Federale di Germania

In un'epoca in cui le società europee, desiderose di affermare sempre più la nozione di "cittadino responsabile", degerarchizzano le proprie strutture e preparano in tal modo nuove forme organizzative per la produzione di beni e di servizi (una tendenza documentata da espressioni del tipo: produzione in flussi tesi, gestione della qualità totale, strategie di attivazione di reti, deregolamentazione, ecc., nonché da nuove metodologie di controllo della qualità, di gestione del caos, di nuova mancanza di trasparenza, di organizzazione globale del pensiero, ecc.), l'interesse individuale sembra essere stimolato da forme di insegnamento e di apprendimento più flessibili.

L'attuale sistema di insegnamento e di apprendimento eroga una formazione d'indirizzo generale. Nel garantire l'insegnamento di un gran numero di discipline, questo sistema consente a colui che apprende di stabilire un legame individuale e soggettivo tra le diverse materie che gli sono proposte e di creare inoltre delle sinergie operando, ad esempio, una scelta diversificata di materie. Il sistema di indirizzo generale acquista in tale contesto una notevole complessità.

La transizione da una formazione di indirizzo generale sancita da un diploma universalmente riconosciuto verso un sistema - relativamente meno complesso - di formazione modulare può avvenire in

modo relativamente indolore qualora si diano le condizioni seguenti:

□ il numero di materie che sono (o dovrebbero essere) proposte ed eventualmente convalidate è più ristretto.

□ Le materie possono essere seguite in funzione di indirizzi specialistici (la somma dei certificati convalidati forma allora il diploma d'insieme).

□ Lo studio della singola materia viene distribuito nel tempo ed eventualmente collocato a diversi livelli (l'addizione di tutti i livelli e, eventualmente, di tutti i segmenti in cui si articola il singolo insegnamento, viene poi sancita da un certificato unico corrispondente, in ragione della somma di livelli e segmenti, al diploma d'insieme).

□ Ogni livello o segmento di qualifica viene suddiviso in numerose unità nazionali (moduli), non strutturate peraltro in sequenze obbligatorie (ad esempio in ordine cronologico), ma articolate secondo l'ordine più adatto a garantire il perseguimento di un determinato livello o segmento di qualifica. La somma di tutti questi livelli o segmenti forma un certificato; un determinato numero di certificati prelude poi al diploma d'insieme. È a questo livello che la pedagogia tradizionale non è più in grado di svolgere il proprio ruolo. Deve allora cedere il posto a



Hans Dieter Hammer

Direttore dell'attività di studio del Westfalen-Kolleg di Dortmund e del Rahel Varnhagen

Kolleg di Hagen, istituti che preparano all'accesso universitario adulti inseriti nella vita attiva o comunque dotati di esperienza professionale.

Un sistema di formazione basato sul diritto all'istruzione sbocca in un sistema di formazione generale. Un sistema di formazione che privilegia le iniziative personali sbocca in un sistema di formazione modulare. Di conseguenza la formazione modulare e l'apprendimento (o la formazione) generale derivano essenzialmente dal sistema di valori inerente alla società che opta in loro favore. Questi due modi di vedere possono però arricchirsi reciprocamente, perlomeno nel settore della formazione post-secondaria (istruzione superiore, formazione professionale superiore e formazione professionale continua); ciò vale anche per il riconoscimento di attività non produttive e soprattutto per i giovani delle fasce di età immediatamente inferiori o superiori ai diciotto anni nella situazione di inserimento nella vita attiva (inserimento che rappresenta un obbligo sociale per tutti gli Stati membri, impegnati a vincere la disoccupazione giovanile).



“Il sistema di formazione del Regno Unito (...) adotta una strategia di individualizzazione più marcata (...), mentre il sistema tedesco sottolinea di preferenza la componente prevista dalla normativa vigente per il perseguimento di una qualifica.”

“Nel sistema tedesco tutto è (...) regolamentato, iscritto in un'apposita normativa e definito secondo principi costituzionali in modo tale da consentire eventualmente un ricorso in tribunale.”

formule personalizzate di insegnamento e di apprendimento, utilizzando ad esempio le esperienze fatte nell'ambito della pedagogia dell'istruzione programmata.

Come prova questo tipo di formazione articolata secondo vari livelli, la questione che si pone è dunque quella di sapere che cosa sia un modulo - interrogativo che comporta d'altronde diverse risposte. Definisco il modulo come l'unità più piccola di (auto)formazione e, eventualmente, di (auto)istruzione in cui il discente può articolare la forma ed il contenuto della singola materia o del singolo indirizzo di specializzazione. Questo tipo di definizione dei moduli consente di meglio rispondere alle esigenze di flessibilità dell'insegnamento o dell'apprendimento. Questa metodologia consente inoltre all'individuo di accedere a nuove formule di insegnamento - ed ai rischi corrispettivi. La dinamica creata dalla definizione e dall'attuazione della strategia e degli obiettivi individuali di formazione e di certificazione (nell'ottica di un sistema modulare di sequenze) possiede infatti una certa analogia con i giochi informatici. Il successo e lo scacco, il piacere e la frustrazione (sino alla realizzazione di obiettivi parziali e modulari nel quadro di una data sequenza di formazione, definita liberamente in termini modulari e pratici e tale da non comportare talvolta alcuna prova scritta) sono opportunità che possono coesistere: un successo può verificarsi immediatamente dopo un'esperienza mancata e grazie ad un adeguato impegno. Il lavoro svolto si rivela essere gratificante!

Anche se la motivazione è meno forte, questa formula incita comunque a lavorare, come avviene nella favola dei fratelli Grimm al piccolo Hans ricolmo di fortuna. In altri termini, l'individuo offre il proprio valore di scambio onde ottenere un valore d'uso provvisoriamente superiore.

I due modi di pensare ora descritti coesistono oggi nella società europea. Il sistema di formazione del Regno Unito (definito d'ora in poi come sistema britannico) adotta una strategia di individualizzazione più marcata (lo sforzo è gratificante - basta volere), mentre il sistema tedesco sottolinea di preferenza la componente prevista dalla normativa vigente per il perseguimento di una qualifica. In

tal senso è la legge che garantisce all'individuo l'accesso ad una rete di relazioni - e la società deve rispettare questa legge rispondendo in maniera differenziata alle esigenze del singolo individuo.

Collocata a questo livello di riflessione e nei termini proposti, la metodologia modulare in che misura può essere recepita nell'ambito del sistema di formazione tedesco? Desidererei raffrontare, a tal proposito, determinati aspetti caratteristici dei sistemi di formazione britannico e tedesco. Ho raccolto pertanto alcune esperienze fatte nell'ambito di un programma di scambio promosso dall'Unione Europea ed ho cercato di valorizzare le fonti bibliografiche esistenti ed alcuni contatti con operatori di settore.

L'ingresso nel sistema di apprendistato al termine dell'istruzione scolastica primaria (a partire dai dieci/dodici anni) sino al termine della “formazione di base” corrispettiva alla fase finale dell'istruzione dell'obbligo (sedici anni) **si effettua in Gran Bretagna in seguito al perseguimento del “General Certificate of Secondary School” (GCSE)**, mentre si effettua **in Germania in seguito al perseguimento del diploma relativo alla “Sekundarstufe I”** (= primo livello secondario).

In entrambi i paesi la scolarità è obbligatoria sino ai sedici anni. In Gran Bretagna quest'obbligo non sussiste più a partire dal compimento del sedicesimo anno, a prescindere dal fatto che il diploma sia stato perseguito o no; in Germania, invece, la scolarità è una regola obbligatoria per tutti (cui si ottempera nell'ambito dei diversi percorsi di formazione professionale), vincolante sino al compimento del diciottesimo anno: ciò proroga di riflesso la validità dei requisiti e degli obblighi sanciti dalla legge, in conformità al principio che l'allievo deve ottenere il diploma relativo all'istruzione dell'obbligo. È solo in seguito, a partire dal diciannovesimo anno d'età, che in Germania comincia la fase della formazione continua, mentre in Gran Bretagna essa inizia sin dall'uscita del sistema scolastico, cioè a sedici anni.

L'attuazione dell'istruzione dell'obbligo sino alla conclusione della “formazione di base” è piuttosto diversa nei due pae-



si. Il sistema inglese si organizza attorno ad un modello nazionale di controllo delle conoscenze, corrispondente agli esami regolamentati in Germania a livello federale ("Zentralprüfungen"). Tutti gli allievi di una stessa classe d'età sono valutati a sette, undici e quattordici anni; in termini apparentemente non vincolati ai risultati degli esami e secondo uno schema di differenziazione interna, questa valutazione è tuttavia determinante nel definire l'orientamento degli allievi sino agli esami finali (GCSe) a sedici anni. Nessun regolamento prevede la possibilità di un nuovo orientamento o della ripetizione di un corso. D'altra parte, nel sistema tedesco l'allievo è guidato con tutti i suoi compagni di classe all'interno dei diversi indirizzi di corso: il ciclo breve a carattere pratico successivo alla scuola primaria (Hauptschule), la scuola secondaria d'indirizzo professionalizzante (Realschule), il ginnasio-liceo di durata novennale (Gymnasium) e la scuola secondaria integrante i livelli primario e secondario (Gesamtschule). Nel sistema tedesco tutto è dunque regolamentato, iscritto in un'apposita normativa e definito secondo principi costituzionali in modo tale consentire eventualmente un ricorso in tribunale. Ciò vale sia per l'accesso ai diversi indirizzi dell'istruzione secondaria connessa alla "formazione di base", sia per il passaggio da un indirizzo all'altro nonché per la valutazione delle conoscenze, per le associazioni degli allievi e dei genitori, per le modalità di recupero, per i diplomi ed i certificati, ecc. Quest'obbligo si iscrive nel rispetto dei diritti legali di cui gode il singolo, mentre in Gran Bretagna questa prospettiva legalistica è completamente assente (non esiste, ad esempio, alcun obbligo di ripetere una classe).

In Germania, in conformità alla linea di pensiero espressa da W. von Humboldt, la scuola ha l'obbligo di garantire un'istruzione generale nell'ambito della "formazione di base" che prelude alla "prima maturità" (sedici anni); vige in tal senso una separazione netta tra la scuola ed il mondo dell'economia e dell'industria: la scolarità degli allievi viene interrotta solo per brevi periodi di praticantato destinati all'orientamento professionale. Nel Regno Unito invece non è raro che certi giovani, usciti dalla scuola, si inseriscano nelle aziende locali ottenendo sia un'occupazio-

zione che una formazione orientata ad esigenze professionali specifiche.

Indipendentemente da quest'ultimo tipo di formazione finalizzata ad uno specifico posto di lavoro, i due sistemi nazionali si differenziano anche in termini di qualità e di contenuto delle materie e delle discipline insegnate al livello secondario della formazione di base. Nel corso degli ultimi sei anni di questa "formazione di base", preludenti al diploma conclusivo del ciclo secondario, in Germania gli allievi ricevono un insegnamento piuttosto diversificato: vengono insegnate dodici materie tratte da nove discipline (con sette materie complementari autorizzate per il singolo anno di corso); in Gran Bretagna invece gli allievi hanno l'obbligo di seguire l'insegnamento relativamente approfondito di nove materie (ed una complementare) sino all'esame nazionale di fine-studi (GCSe) in cui viene valutata anche la conoscenza di una lingua straniera, il cui studio non supera però il biennio. Nelle scuole tedesche, per contro, viene insegnata perlomeno una lingua straniera per sei anni (nel liceo le lingue straniere insegnate sono tre), cioè sino al diploma di maturità. In Gran Bretagna per superare l'esame finale di fine-studi (GCSe) previsto a sedici anni è sufficiente aver superato le prove in una sola materia con il voto minimo di 1 (su un punteggio che va dall'1 al 7). Per adire all'istruzione superiore (il cosiddetto "A-Level") viene richiesto il certificato relativo al superamento di cinque prove nel GCSe. Nel sistema tedesco la legge prevede che gli insegnanti accordino il voto "sufficiente" (il più basso di quattro disponibili) per l'insieme delle materie insegnate nell'indirizzo di corso.

Questo raffronto, per quanto semplificato, prova chiaramente che nel Regno Unito la scuola, gli indirizzi di corso e gli insegnanti orientano gli allievi secondo una prospettiva modulare (basata sul rilascio di attestati relativi a materie specifiche) con tutte le conseguenze che ciò comporta per la funzione dell'insegnante e la sua formazione (insegnante principale, insegnante incaricato dell'orientamento degli allievi, diplomati in gestione aziendale per i corsi di apprendistato), mentre nel sistema tedesco gli insegnanti guidano l'insieme degli allievi verso lo stesso diploma generale; i voti ottenuti

"In Germania, (...) vige in tal senso una separazione netta tra la scuola ed il mondo dell'economia e dell'industria. (...) Nel Regno Unito (...) non è raro che certi giovani, usciti dalla scuola, si inseriscano nelle aziende locali (...)"

"(...) in Germania gli allievi ricevono un insegnamento piuttosto diversificato; (...) in Gran Bretagna (...) gli allievi hanno l'obbligo di seguire l'insegnamento relativamente approfondito (...) sino all'esame nazionale di fine-studi (...)"

"(...) nel Regno Unito la scuola, gli indirizzi di corso e gli insegnanti orientano gli allievi secondo una prospettiva modulare (...) mentre nel sistema tedesco gli insegnanti guidano l'insieme degli allievi verso lo stesso diploma generale (...)"



“Il sistema britannico è piuttosto flessibile, non è regolato da alcun diritto, nemmeno per quanto riguarda l'accesso all'istruzione superiore.”

hanno conseguenze giuridiche ben definite per adire all'istruzione secondaria. Sia l'indirizzo liceale che quello professionale sono però ispirati al modello di un'istruzione generale. Ciò comporta di riflesso una diversità di etica e di formazione dell'insegnante.

La formazione secondaria generale e professionale e la transizione dalla scuola alla professione al termine della formazione di base

Si tratta di categorie non recepite dal sistema britannico, nel quale la formazione continua può essere avviata a partire

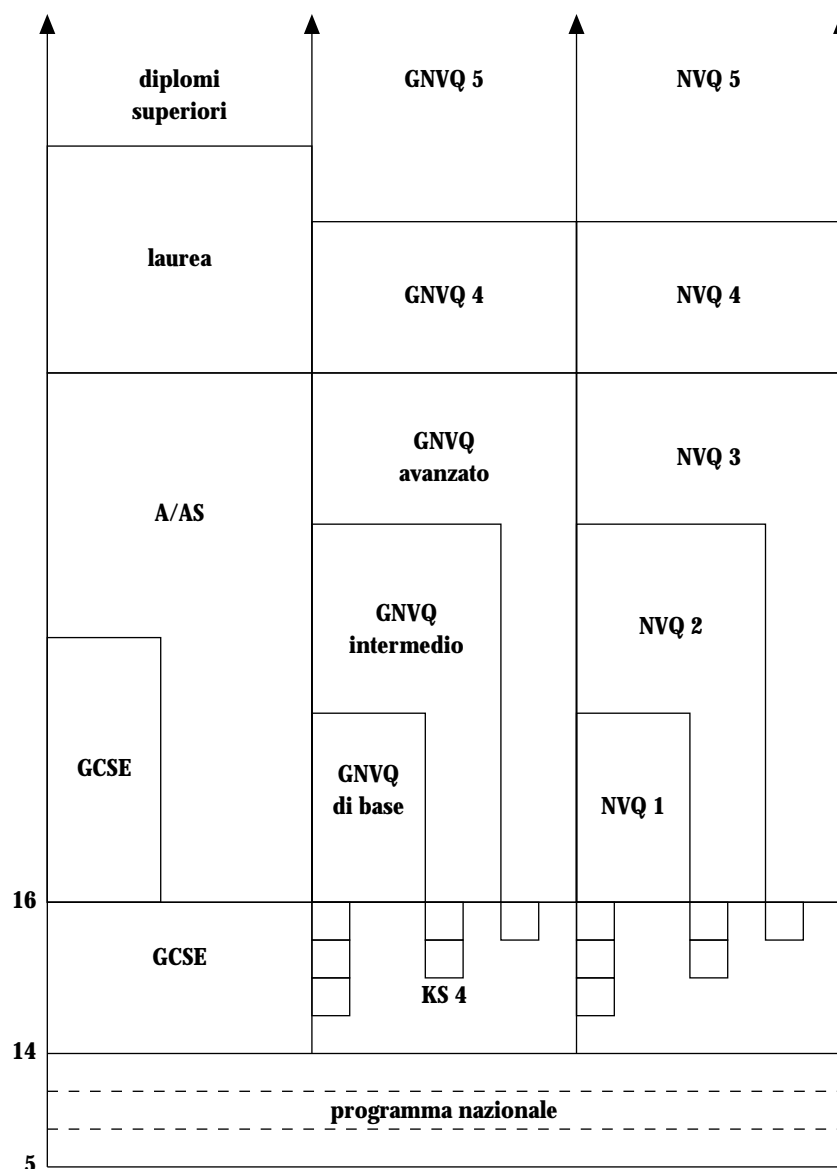
dalla conclusione dell'istruzione dell'obbligo (sedici anni). È a questo livello che i giovani scelgono i diversi indirizzi di formazione in ragione del numero di attestati (e del livello di votazione) perseguiti in occasione dell'esame finale (GCSE) (si veda in merito la tabella 1 sul sistema britannico di qualifica NCVQ).

□ *La formazione secondaria superiore (due anni) in un istituto scolastico:* consiste nello studio approfondito di due o tre materie (comprendente 18/24 ore settimanali): queste materie corrispondono alle sezioni di indirizzo della scuola tedesca; al termine dei due anni, modulabili talvolta per semestre, si può ottenere lo “A-Level”. Quest'ultimo consente poi l'accesso ai corrispettivi indirizzi di studio di livello universitario ed eventualmente ad una formazione professionale di livello superiore.

□ *La formazione professionale generale (GNVQ = General National Vocational Qualification) dei primi tre livelli impartita nelle scuole (formazione di una durata di circa due anni):* si tratta di una formazione professionale generale approfondita che propone quattordici diversi indirizzi di struttura modulare. Il perseguimento della GNVQ al livello tre corrisponde a due “A-Level” e consente di adire ai corrispettivi corsi superiori di specializzazione ed eventualmente ad una formazione professionale di livello superiore.

□ *La qualifica aziendale della manodopera e di quanti esercitano un'attività lavorativa non remunerata ed eventualmente la qualifica a tempo pieno nella scuola (NVQ= National Vocational Qualification - livelli 1-3):* questo schema consente di perseguire elementi di qualifica modulare ai livelli indicati, nell'ordine e secondo il ritmo stabiliti dalla scelta del singolo, nell'azienda od a scuola. La somma di tutti i moduli perseguibili al singolo livello e finalizzati ad una determinata attività professionale o su un posto di lavoro consentono di ottenere il certificato di fine studi. Il numero delle attività lavorative svolte e di altre attività finalizzate al perseguimento del certificato non è limitato. Ai fini dell'esercizio della professione non è condizionato dal perseguimento di un diploma. Non è necessario superare un esame scritto per accedere ad una qualifica: è sufficiente la

Tabella 1
Quadro nazionale di qualifica NCVQ



Fonte: GNVQ Information Note, NCVQ, Londra, 1993.



pratica. Il perseguimento della NVQ di livello 3 consente di accedere all'istruzione superiore o ad una formazione professionale di livello superiore.

Per quanto concerne i tre tipi o indirizzi di formazione citati va tenuto presente che:

□ le prove relative alle singole materie possono essere superate a prescindere dai limiti di età e dai tentativi previ;

□ i certificati ottenuti nell'ambito dei corsi preudenti allo "A-Level", alla GNVQ ed alla NVQ - anche qualora le prove corrispondenti siano state superate solo in parte - possono essere combinati per rispondere a determinate esigenze professionali.

Il sistema britannico è piuttosto flessibile, non è regolato da alcun diritto, nemmeno per quanto riguarda l'accesso all'istruzione superiore. Gli istituti di istruzione superiore definiscono le modalità di accettazione con una libertà analoga a quella dei datori di lavoro. Il singolo individuo, d'altra parte, si rivolge al datore di lavoro di sua scelta, esattamente come si orienta verso l'istituto di istruzione superiore di sua scelta. In Gran Bretagna non esiste cioè la struttura tradizionale e settoriale delle associazioni e delle camere rilevabile in Germania, dove tali enti godono di una propria legittimità storica, sono riconosciuti dal diritto pubblico, dotati di una regolamentazione che ne vincola l'appartenenza e la registrazione ed, infine, condizionati da una normativa e da determinati diritti ed obblighi definiti in base alla netta distinzione tra il settore pubblico e quello privato. Nell'ambito del dibattito sulla parità di opportunità è comprensibile quindi che in Gran Bretagna sia stata affidata al Consiglio Nazionale delle Qualifiche Professionali (NCVQ) a partire dal 1986 il compito di raccogliere, classificare e gerarchizzare tutti i certificati e gli attestati relativi alla conclusione degli studi secondo criteri di equanimità. La gerarchizzazione delle qualifiche (professionali) si opera a cinque livelli progressivi, in conformità alla struttura stabilita per i livelli di formazione e all'articolo 2, paragrafo 2 della Decisione 85/368/CEE: il singolo livello è costituito dalla somma dei moduli da perseguire secondo criteri definiti, senza che vengano peraltro specificate le condizioni di accesso o i titoli. Ciò spiega perché

la Carta Sociale dell'Unione Europea non è stata recepita dal Regno Unito: si veda in merito il paragrafo 15 sul diritto alla formazione professionale iniziale. Certo, anche in Gran Bretagna esiste un tipo di formazione professionale analoga a quella prevista dal sistema duale: è però destinata unicamente ai giovani in particolare situazione di svantaggio.

Nel sistema tedesco, invece, l'accesso di diritto alla formazione esprime in forma tangibile il principio della parità di opportunità, considerata come diritto individuale. È su questa base, e in ragione dei risultati perseguiti al termine della formazione di base, che viene definito l'insieme degli indirizzi dell'istruzione secondaria generale e della formazione professionale di livello specialistico a cui possa aver accesso il giovane in età postscolare e comunque a partire dal sedicesimo anno d'età.

□ *I diversi indirizzi dell'istruzione secondaria superiore (dai due ai tre anni) consentono l'accesso all'istruzione superiore generale e professionale: ognuno di questi indirizzi comprende l'insegnamento di otto materie, di cui sei connesse alla formazione di base e due ad una formazione specifica, per una durata media complessiva di 31 - 35 ore settimanali. La somma dei voti ottenuti al termine dei semestri ed agli esami finali consente di ottenere la maturità superiore di indirizzo generale o specifico.*

□ *Gli indirizzi di formazione professionale generale (due o tre anni) consentono di ottenere diplomi di fine studio (maturità superiore speciale) e di accedere all'istruzione superiore: questo indirizzo propone, a seconda dei livelli e delle diverse formule, dei programmi professionali generali - a tempo parziale od a tempo pieno - che prevedono l'insegnamento di circa otto materie (tra cui una lingua straniera); la formula a tempo pieno corrisponde a circa trentacinque ore settimanali.*

□ *La formazione professionale nell'ambito del sistema duale: si tratta di un corso di formazione che associa alla formazione professionale aziendale l'istruzione scolastica professionale; questo tipo di formazione consente di accedere agli istituti di perfezionamento superiore e comprende l'insegnamento di circa sei materie (l'insegnamento di una lingua straniera).*

In Germania "gli indirizzi scolastici e professionali sono fundamentalmente distinti (...) Vi sono attualmente tentativi di realizzare un sistema modulare per l'insegnamento delle lingue (...) e per alcuni indirizzi professionali della formazione continua".



“(...) in Germania gli oneri relativi alla formazione secondaria di indirizzo generale e professionale vengono sostenuti dalla società, cui spetta l’obbligo di fare il possibile affinché ogni giovane possa ottenere un posto di formazione e di lavoro ed integrarsi nel processo produttivo.”

ra è sperimentale, la durata media settimanale è di dodici ore). Le aziende che gestiscono attività di formazione sono approvate dallo Stato e preparano all’esercizio di circa trecentosettanta professioni regolamentate (dato attualizzato) mediante esami teorici e pratici di fine studio sostenuti davanti alle camere professionali autorizzate dallo Stato.

In Germania la normativa relativa alla formazione secondaria generale e professionale prevede che tutti i certificati e i titoli relativi alla conclusione dei corsi siano accessibili anche ai non dipendenti di una determinata azienda e che non vi siano limiti di età. Gli indirizzi scolastici e professionali sono fondamentalmente distinti e non possono essere facilmente raffrontati. Vi sono attualmente tentativi di realizzare un sistema modulare per l’insegnamento delle lingue (con possibilità di certificazione del livello di conoscenza all’inizio ed alla fine del corso) e per alcuni indirizzi professionali della formazione continua. È attualmente allo studio un sistema modulare articolato secondo unità di istruzione e di materie applicabile nella fase di esame al termine del periodo di formazione professionale aziendale. Tutti i tipi di formazione citati presentano i seguenti aspetti professionalizzanti:

- i certificati ed attestati ottenuti durante la formazione generale o professionale di livello secondario seguita nei diversi indirizzi consentono, in linea di massima, di abbreviare di un anno il periodo di frequenza della formazione nell’ambito del sistema duale. Ciò vale anche per coloro che si presentino all’esame di maturità dopo aver seguito un corso di formazione professionale.
- I certificati che consentono l’accesso all’istruzione universitaria permettono anche l’accesso ai livelli superiori della specializzazione professionale.
- Vengono riconosciuti ai fini dei diritti pensionistici non solo il periodo trascorso nella formazione professionale, ma anche il tempo investito per il conseguimento durante questo periodo di diplomi d’una istruzione prelude a quella universitaria.
- Il giovane che abbia perseguito una qualifica professionale e che cerchi un

posto di lavoro è sottoposto all’apposita normativa “ut si”, cioè gode dei diritti propri del disoccupato, appunto come se nel periodo di formazione avesse esercitato un’attività lavorativa. Il riconoscimento di periodi di corso non omologati all’attività lavorativa si riduce in tal modo a pochi casi. Si sta cercando comunque di chiarire anche questo problema, tanto più che si tratta di soggetti comunque indirizzati verso una tipologia di esami esterni.

Ciò significa che in Germania gli oneri relativi alla formazione secondaria di indirizzo generale e professionale vengono sostenuti dalla società, cui spetta l’obbligo di fare il possibile affinché ogni giovane possa ottenere un posto di formazione e di lavoro ed integrarsi nel processo produttivo.

La formazione postsecondaria: formazione nell’istruzione superiore, formazione professionale superiore, formazione continua generale e professionale.

Nei due Stati membri considerati è possibile accedere al sistema di formazione postsecondaria a partire dal diciottesimo/diciannovesimo anno di età. Nel Regno Unito si tratta di programmi d’istruzione superiore (preludenti al diploma di Bachelor, Master, ecc.), di formazione professionale generale superiore (preludenti ai livelli 4 e 5 della GNVQ) nonché di perfezionamento aziendale certificato dai livelli 4 e 5 della NVQ. L’organizzazione modulare di questi livelli di formazione nonché la regolamentazione individuale del tipo di accesso (parità di opportunità) sono ancora allo studio. Vi sono inoltre alcuni corsi per adulti che consentono l’accesso all’istruzione superiore e che sono organizzati secondo il sistema modulare ed in funzione degli indirizzi di studio: sono di breve durata e comportano un numero ristretto di ore settimanali di frequenza.

In Germania invece si dà in quest’ambito una gamma di opzioni: soprattutto per quanto concerne l’accesso della popolazione attiva agli studi di livello superiore d’indirizzo generale o specificamente professionale, il sistema di formazione è regolamentato da precise direttive. Il riconoscimento del diritto di parità di op-



portunità per tutti - sia per i quadri intermedi che per i tecnici - può essere reclamato sino dall'accesso all'istruzione superiore (livello 3 della Decisione CEE 85/368). A mio avviso, il riconoscimento del sistema GNVQ/NVQ come omologo allo "A-Level" - a prescindere dalle ragioni adottate in Gran Bretagna - è stato recepito, in ragione delle qualifiche corrispettive del sistema britannico, dalla Direttiva comunitaria 92/51/CEE limitatamente ai livelli 3 e 4 (cfr. allegato D). Non si dovrebbe però attribuire eccessiva importanza a questo punto.

In Germania è tuttavia necessario definire una normativa che regolamenti il riconoscimento statale delle qualifiche di perfezionamento professionale, anche al di là del livello della maturità.

Conclusioni

Per concludere, si può affermare quanto segue: la struttura modulare del sistema

di formazione riflette un ordine sociale, profondamente ancorato in una tradizione di tipo liberale, che attribuisce al singolo capacità comuni si ad un'ampia maggioranza, ma tali da non costituire tema di un'apposita regolamentazione. Il che equivale a una pacifica neutralizzazione o rimozione. Da questo punto di vista, il sistema britannico della formazione modulare contiene in effetti un ricco potenziale europeo, da cui la Germania potrebbe apprendere soprattutto per quanto concerne il settore postsecondario della formazione di indirizzo generale e professionale, la formazione professionale continua e la formazione extra-aziendale. Basta tener presenti le iniziative recepite dagli attuali progetti di legge sulla formazione e sull'istruzione. Come però prova la forte discrepanza tra il tasso di disoccupazione giovanile in Germania ed in Gran Bretagna, si può affermare che la formazione modulare non è ancora in grado di consentire un armonico passaggio dalla scuola alla vita attiva.

Bibliografia

U. Lauterbach: Internationales Handbuch der Berufsbildung; Nomos-Verlag 1995

Eurydice e CEDEFOP: Strutture der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Mitgliedsstaaten der EG; Bruxelles 1990

Eurydice: Die Bildung im Elementar- und Primarbereich in der EU; Bruxelles 1994

Eurydice: Die Bekämpfung des Schulversagens - eine Herausforderung an ein vereinigtes Europa; Bruxelles 1994

R. Hrbek: Europäische Bildungspolitik und die Anforderungen an das Subsidiaritätsprinzip; Nomos-Verlag 1994

Ministro del lavoro del Regno Unito: Berufsbildung in Großbritannien - Übersicht (deutsch); Londra 1994

Scritti, prospetti e materiali della NCVQ fino al 1994; Londra

D. Handley: Vocational Qualifications in England, Wales and Northern Ireland; NCVQ Londra 1994

A. Smithers: All Our Futures - Britain's Education Revolution; Channel 4 Publication 1993; ISBN 1851440844

E. Clarke, Th. Lange, R. Shackleton, S. Walsh: Die politische Ökonomie der Berufsbildung in Großbritannien und Deutschland; Zeitschrift für Pädagogik 40/1994, pp. 373-388

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland - Dossier für das Bildungsinformationsgesetz in der EG; Bonn 1993

W. D. Grünert: Das deutsche System der Berufsausbildung - Geschichte, Organisation, Perspektive; Nomos-Verlag 1993

W. Schlawke: Wer mehr weiß, kann mehr leisten - Das duale System der beruflichen Bildung sichert den Standort Deutschland; AUXILIUM - Beiträge zur Jugendbildung (4)(1995) pp. 6-8

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Berufsbildungsbericht 1994; Bonn 1994

Bereinigte amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen (BASS) 1995/1996; Verlag Ritterbach 1995

H. D. Hammer: Hochschulzugang in Deutschland - Entwicklung, Struktur, Perspektiven - mit besonderer Darstellung des Zweiten Bildungswegs in der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung; Hans-Böckler-Stiftung Düsseldorf 1994, ISBN 3-928204-16-5

OECD: Education in OECD-Countries, Parigi 1993

G. Igl: Rechtsfragen des freiwilligen sozialen Engagements - Rahmenbedingungen und Handlungsbedarf - Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Familie und Senioren (BMFuS); Schriftenreihe des BMFuS, Vol. 26, Bonn 1994



Ulrich Wiegand

Lavora dall'ottobre 1991 presso l'Associazione federale degli Organismi di categoria dei Datori di lavoro tedeschi (Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände) a Colonia.



I moduli nella formazione professionale

Nel trattare

- delle strategie in grado di migliorare l'attrattiva, l'efficacia e la flessibilità della formazione professionale,
- la dimensione europea da imprimere alla formazione professionale,
- la correlazione tra i sistemi nazionali di formazione ed i processi di sviluppo in atto in Europa (art. 137 del Trattato di Maastricht)

i moduli, le qualifiche parziali, le unità di formazione o addirittura la modularizzazione della formazione professionale rappresentano soluzioni proposte con sempre maggior frequenza. Il dibattito non è però del tutto differenziato. In Germania si teme che il sistema duale possa essere posto in crisi dai moduli articolati a livello europeo: la correlazione tra la prospettiva europea e la prospettiva nazionale non viene sufficientemente tenuta in considerazione, sì che non vengono nemmeno avvertite le ripercussioni indirette della crescente opzione a favore delle formule modulari avvertibile nell'ambito dei vari sistemi di formazione professionale in Europa. Le definizioni esistenti (ad esempio, quella fornita dalla Decisione del Consiglio 85/368/ CEE del 16 luglio 1985 relativa alla corrispondenza delle qualifiche di formazione professionale negli Stati membri della Comunità Europea) pregiudicano sin d'ora le future strutture a livello comunitario. In questo contesto si iscrive la presa di posizione dell'autore.

Forme di modularizzazione in Europa

a) Forme universali di modularizzazione riferentisi all'insieme del sistema nazionale.

Possano essere adottati come esempi il Portogallo e la Spagna che nel processo di attuazione dei rispettivi sistemi nazionali di formazione professionale (iniziale e continua) elaborano delle formule modulari.

b) Moduli specifici di determinati corsi o settori.

Misure particolari destinate a particolari gruppi di utenti, ad esempio ai giovani disoccupati.

c) Moduli isolati.

Esempio: modulo in grado di esistere al di fuori del contesto di un sistema nazionale di formazione.

Esempi: moduli transnazionali.

Prendendo come punto di riferimento il sistema tedesco di formazione professionale, si può affermare che i moduli presentano le seguenti caratteristiche:

□ i moduli sono estremamente numerosi: la punta massima viene registrata nella Scozia, dove 2700 moduli sono funzionali ad undici aree professionali.

□ I moduli presentano un elevato tasso di revisione: sempre nella Scozia vengono rivisti annualmente trecento moduli.

□ I moduli sono caratterizzati da una mediocre trasparenza dei contenuti e dei criteri di qualifica.

□ Debole è il controllo di qualità dei moduli.

Prospettiva europea

Per certi Stati membri i moduli rappresentano un primo passo essenziale verso l'attuazione di un sistema nazionale di formazione professionale o di una strategia di sviluppo di questo sistema.

Si intende per "modulo" un elemento di qualifica o un insieme circoscritto di qualifiche, controllabile e di breve durata.

La nozione di modulo porta chiaramente l'impronta del sistema britannico di formazione. Tra il sistema di formazione di uno Stato membro e quello di un altro possono esistere nette differenze. Un aspetto importante è costituito dall'articolazione dei moduli: formazione iniziale, formazione continua o entrambe.

"Per certi Stati membri i moduli rappresentano un primo passo essenziale verso l'attuazione di un sistema nazionale di formazione professionale o di una strategia di sviluppo di questo sistema."



□ La struttura dei moduli presenta una certa fluidità in riferimento alla qualifica globale.

□ Di regola l'applicazione dei moduli non prevede, contrariamente a quanto avviene nel sistema tedesco di formazione, determinati criteri di idoneità dei centri o del personale di formazione.

□ Gli esami al termine del modulo non rappresentano la regola. Gli attestati vengono rilasciati anche in funzione di una valutazione progressiva.

□ I moduli garantiscono parti di una qualifica, non una attitudine complessiva all'esercizio competente della professione, perlomeno nel significato attribuito in Germania al termine.

Va registrato come positivo il processo di sviluppo e di consolidamento della formazione professionale in atto negli Stati membri dell'Unione Europea. La creazione di strutture modulari potrebbe in effetti accelerare tale tendenza.

Va tenuto presente tuttavia che questo processo evolutivo rimane tuttora, in conformità all'articolo 127 del Trattato di Maastricht, un ambito di competenza dei singoli Stati membri. I moduli sviluppati nell'ambito dei programmi o delle iniziative promosse dall'Unione Europea sono destinati a rimanere privi, anche in futuro, di cogenza normativa. Il loro riconoscimento ed in particolare la loro applicazione rientra in effetti nelle competenze degli enti statali che regolano la politica di settore. La Commissione delle Comunità Europee deve pertanto limitarsi ad operare nell'ambito della sua competenza di sussidiarietà.

Il livello tedesco

La formazione professionale erogata nell'ambito del sistema duale persegue l'obiettivo di far acquisire al singolo una capacità professionale ed un'attitudine all'apprendimento per tutto l'arco della vita. È un principio destinato a rimanere la chiave di volta della formazione della popolazione attiva in Germania.

Uno degli essenziali fondamenti del sistema di formazione è la nozione di pro-

fessione. Una professione è qualcosa di più che la semplice somma di un certo numero di qualifiche parziali valorizzabili. La formazione persegue l'obiettivo di maturare un'attitudine all'esercizio della professione - ciò implica la necessaria esperienza professionale. La nozione di professione deve quindi mantenere tutta la propria importanza. Essa garantisce quindi che la formazione sia qualcosa di più che la semplice giustapposizione di qualifiche parziali: il giovane riceve una qualifica professionale globale, in grado di garantirgli un'attitudine ed una flessibilità professionali; ciò è possibile perché la sua formazione viene regolata da un'apposita normativa, applicabile a livello federale, definita in termini trasparenti e accettabili dal mondo aziendale.

Il sistema duale come elemento fondamentale, basato sulla nozione di professione, consente il perseguimento di una qualifica sancita da un apposito diploma e prevista dall'esercizio di una professione riconosciuta. Il datore di lavoro è in grado di individuare quindi il livello di competenza minimo garantito dalla qualifica. I moduli non sono in grado di garantire questa trasparenza. I datori di lavoro non potranno mai avere la certezza che le qualifiche corrispettive corrispondano alle qualifiche di cui abbisogna l'azienda.

Qualora i moduli sostituissero la nozione di professione intesa come base della formazione continua, ne pagherebbero le spese sia i datori di lavoro che la manodopera: la conseguenza sarebbe infatti quella di una costante pressione all'adattamento delle qualifiche perseguite. La formazione professionale trasmette un'ampia qualifica di base che contribuisce a garantire un elevato livello di mobilità e di flessibilità nell'ambito dell'impresa e sul mercato del lavoro.

La legge sulla formazione professionale consente di formare i giovani d'età inferiore ai diciotto anni solo in funzione di professioni riconosciute. Una modularizzazione che comporti elementi o insiemi di qualifica ben delimitati, controllabili e di breve durata è quindi esclusa a priori per questo gruppo perlopiù per ragioni giuridiche. D'altra parte non vi sono ancora le condizioni per applicare la struttura modulare come metodo pedagogico

“I moduli garantiscono parti di una qualifica, non una attitudine complessiva all'esercizio competente della professione, perlomeno nel significato attribuito in Germania al termine.”

“Uno degli essenziali fondamentali del sistema di formazione è la nozione di professione. Una professione è qualcosa di più che la semplice somma di un certo numero di qualifiche parziali valorizzabili.”

“(…) consente il perseguimento di una qualifica sancita da un apposito diploma e prevista dall'esercizio di una professione riconosciuta. (...) I moduli non sono in grado di garantire questa trasparenza.”



“Per quanto riguarda poi i giovani in situazione di drop-out o di handicap e che non siano in grado di perseguire una qualifica finalizzata ad una professione riconosciuta, le formule modulari possono rappresentare una opportunità per meglio inserirsi nella vita professionale.”

per trasmettere determinati contenuti nell'ambito dei percorsi di qualifica finalizzati ad una professione riconosciuta.

Il sistema duale consente un'ampia differenziazione della formazione in funzione delle capacità di prestazione e di rendimento dei giovani. Esso prevede pertanto offerte complementari di formazione (ad esempio corsi di lingua in conformità all'articolo 44 della legge sulla formazione professionale) che, pur essendo facoltative, sono tuttavia riconosciute e consentono ai giovani di realizzare le proprie capacità e di sentirsi ulteriormente motivati. La formazione professionale di tipo duale acquista pertanto d'attrattiva. Questo tipo di qualifiche complementari consente peraltro di reagire con rapidità ad uno specifico bisogno di qualifica da parte dell'azienda.

Per quanto riguarda poi i giovani in situazione di drop-out o di handicap e che non siano in grado di perseguire una qualifica finalizzata ad una professione riconosciuta, le formule modulari possono rappresentare una opportunità per meglio inserirsi nella vita professionale.

Nell'ambito della formazione professionale degli adulti l'elaborazione e l'utilizzo di moduli rappresentano un aspetto positivo. Esiste già tutta una serie di qualifiche brevi e riconosciute, soprattutto per quanto concerne la formazione finalizzata alla promozione professionale. Queste qualifiche costituiscono, al termine della formazione iniziale, un'importante offerta di formazione che dovrà essere sviluppata in avvenire in funzione dei bisogni delle aziende. Le disposizioni di legge in vigore sono sufficienti a tal fine.



Modularizzazione e riforma delle qualifiche nel Regno Unito: alcuni dati

La modularizzazione

Nel Regno Unito l'attuazione di programmi di istruzione basati su moduli o su unità didattiche si è affermata parallelamente alla crescita consistente del numero di iscritti a tempo pieno a corsi di istruzione superiore oppure a corsi di istruzione universitaria, in seguito all'assorbimento accademico degli ex "Polytechnics". Numerose università hanno ritenuto che la modularizzazione fosse uno strumento idoneo a perseguire una maggiore flessibilità grazie alla combinazione di diverse materie di studio: esse hanno promosso forme di studio a tempo parziale o misto (=corsi tradizionali ed unità modulari) per venire incontro ai numerosi nuovi iscritti. "Modularizzare" è divenuta una delle principali sfide alla formazione alla fine degli anni ottanta e agli inizi degli anni novanta: la letteratura e la convegnistica di questi anni testimoniano del profondo cambiamento e delle turbolenze indotte da tale orientamento. Quali sono però stati i risultati? La possibilità di realizzare nuovi programmi rispondenti ai bisogni di un numero più ampio di studenti e di prepararli all'agitato mercato del lavoro degli anni novanta è stata sì proposta, ma mai messa a profitto.

Ci si può chiedere in che misura l'obiettivo di una maggiore flessibilità sia stato di fatto raggiunto anche per la maggioranza. Vi sono numerose strutture e regolamentazioni che scoraggiano la scelta e lasciano i contenuti e le strutture dei percorsi formativi nello stato in cui si trovavano prima della riforma. Per quanto concerne lo sviluppo delle competenze connesse all'occupazione - ad esempio, lo spirito di intraprendenza, l'autoaffermazione o il lavoro in rete - si è rimasti al

livello della dichiarazione di intenti. Nell'insieme dei curricula del ciclo secondario resta cronicamente insufficiente lo spazio dedicato alle lingue straniere ed all'informatica. In tutti questi settori la modularizzazione potrebbe aver prodotto dei programmi migliori; ciò non si è tuttavia verificato.

Le qualifiche professionali

Le "qualifiche professionali nazionali" (NVQ) e le corrispettive qualifiche riconosciute nella Scozia (SVQ) sono state definite nel corso degli ultimi otto anni, in seguito alla pubblicazione a cura della Commissione per la Manodopera (MSC) del libro bianco "A new Training Initiative" ("Una nuova iniziativa per la formazione") ed alla revisione delle qualifiche professionali (MSC/Ministero per l'istruzione e la scienza - 1986). Il messaggio principale di queste pubblicazioni è stato quello di affermare che la formazione e l'istruzione professionale non avevano più presa sulla realtà del mondo del lavoro e non rispondevano più ai bisogni del nuovo mercato del lavoro dell'epoca postindustriale. L'istruzione superiore non è sfuggita a questa critica, chiaramente riassunta dal titolo di un articolo pubblicato dal giornale "The Independent" nel novembre del 1993: "Sono forse intelligenti, ma sanno lavorare?".

Le nuove qualifiche professionali si distinguono radicalmente da quelle che le hanno precedute. Ve ne sono di due tipi.

La "qualifica professionale nazionale" (NVQ) è una qualifica basata sull'esperienza lavorativa e composta di unità sviluppate a partire dalla pratica professionale. Una NVQ descrive le norme di rendimento delle attività professionali piut-



Sue Otter

Svolge attualmente attività di consulente in proprio. È consigliere per l'istruzione superiore della "Sector Skills

Partnership Division" del Ministero dell'Istruzione e del Lavoro; lavora sullo sviluppo delle qualifiche professionali nazionali di livello superiore.

Nel corso degli ultimi anni nel Regno Unito la natura e la struttura delle qualifiche delle persone di età superiore ai sedici anni hanno conosciuto una trasformazione radicale. Numerosi indirizzi di corso tradizionali dell'istruzione secondaria sono stati modularizzati e riorganizzati in semestri piuttosto che in anni scolastici. A questa dinamica si contrappone un sistema completamente nuovo di qualifiche professionali, fortemente sostenuto dal governo, che offre dei percorsi di formazione alternativi, orientati verso il mondo del lavoro e l'istruzione superiore. Mai vi sono date premesse così valide come quelle odierne per realizzare un sistema flessibile di qualifiche rispondenti ai bisogni dei giovani e degli adulti, in grado di apportare un sostegno importante a coloro che si inseriscono e si affermano nel mercato del lavoro. Il presente articolo descrive questi aspetti delle riforme in atto.

"Ci si può chiedere in che misura l'obiettivo di una maggiore flessibilità sia stato di fatto raggiunto anche per la maggioranza."



“La “qualifica professionale nazionale” (NVQ) è una qualifica basata sull’esperienza lavorativa e composta di unità sviluppate a partire dalla pratica professionale.”

“Le GNVQ integrano in modo utile il sistema di qualifica NVQ. Forniscono infatti una qualifica iniziale fortemente legata all’esperienza lavorativa e garantiscono un potenziale di forme di collegamento con gli studi universitari superiore a quello consentito dalle NVQ basate interamente sull’esperienza professionale.”

tosto che fissare un programma di formazione. La valutazione è basata sul lavoro e sull’osservazione del candidato sul posto di lavoro. La stretta relazione con l’attività lavorativa è stata stabilita e controllata da istanze definite “Lead Bodies”, cioè da gruppi di imprenditori che rappresentano diversi settori responsabili dell’elaborazione e dell’attuazione delle qualifiche nel rispettivo settore.

Le NVQ interessano tutte le persone nel corso dell’attività lavorativa, dai giovani all’inizio di carriera sino ai quadri direttivi. In realtà il sistema NVQ rappresenta - o potrebbe aspirare a rappresentare - una struttura basata sulla realtà professionale finalizzata a promuovere la formazione per tutto l’arco della vita.

La “qualifica professionale nazionale generale” (GNVQ o nella Scozia GSVQ) rappresenta il secondo tipo di qualifica realizzato nel 1992. Le GNVQ presentano una struttura modulare comprendente delle unità obbligatorie e delle competenze centrali definite a livello nazionale, nonché delle unità opzionali. Sono pertanto simili ai vari curricula formativi di tipo modulare. Le GNVQ forniscono una vasta formazione professionale di base e sono previste come parte integrante di un’istruzione a tempo pieno con una debole presenza sul posto di lavoro. La “advanced GNVQ” è particolarmente importante nell’istruzione secondaria superiore poiché è strutturata in modo tale da corrispondere agli “A levels”. L’eventuale sviluppo delle GNVQ a livelli più elevati è stato oggetto di consultazione tra gli enti erogatori delle qualifiche (NCVQ) e le istanze preposte all’istruzione superiore: si tratta di un settore che potrebbe avere un importante sviluppo.

Le GNVQ integrano in modo utile il sistema di qualifica NVQ. Forniscono infatti una qualifica iniziale fortemente legata all’esperienza lavorativa e garantiscono un potenziale di forme di collegamento con gli studi universitari superiore a quello consentito dalle NVQ basate interamente sull’esperienza professionale. Le GNVQ hanno avuto un notevole successo: secondo l’UCAS (il servizio di ammissione all’università ed ai corsi di istruzione superiore) il 40% delle persone che seguono un corso di istruzione successivo alla scuola dell’obbligo frequentano un pro-

gramma GNVQ, mentre un terzo degli iscritti ad un corso di istruzione superiore ha seguito il programma.

La valutazione

La valutazione delle nuove qualifiche è basata su un insieme di criteri e mira semplicemente a distinguere un candidato competente da uno che non lo sia ancora. La valutazione non dà luogo ad una notazione o ad una classifica, poiché il candidato viene o promosso o bocciato. I principi che regolano la valutazione delle NVQ/SVQ sono dettagliatamente descritti nelle apposite guide (1995) e sono stati recentemente rivisti nell’ambito del rapporto presentato dal comitato Beaumont (1995). La valutazione comporta due elementi importanti:

□ il candidato deve anzitutto provare la propria capacità di rispondere ai requisiti previsti dalle unità del livello di qualifica. Deve pertanto svolgere un ruolo attivo nella valutazione ed apportare elementi di prova al responsabile della valutazione. Quest’ultima si riferisce sia al rendimento sul posto di lavoro, sia ad attività simulate (progetti e compiti), nonché ad elementi supplementari di conoscenza e comprensione. La valutazione può avvenire sotto forma di interrogazione orale o di prove scritte (redazione e testi a scelta multipla).

□ Il responsabile della valutazione deve poi disporre di elementi che consentano di stabilire se il candidato è in grado di mantenere la stessa competenza anche in futuro. Il candidato deve dar prova della propria competenza in ambienti diversi ed in più occasioni.

La portata e la specificità degli elementi richiesti per dimostrare la competenza sono aspetti importanti delle norme di valutazione. Esiste infatti un massimale entro cui vengono definiti successo ed insuccesso: si riferisce però ad un’ampia gamma di prove e prevede che vengano attentamente raccolte e documentate le indicazioni relative a ciascun elemento. Questa metodologia non incoraggia forse necessariamente l’approfondimento e pertanto la motivazione a raggiungere migliori livelli di riuscita; in effetti la va-



lutazione dipende dalla qualità della formazione ricevuta e dall'aiuto ottenuto nel corso di qualifica.

Le realtà

Gli obiettivi dell'istruzione superiore e della qualifica professionale sono piuttosto differenziati

Le NVQ e le GNVQ dovrebbero consentire la qualifica di una manodopera "più facilmente adattabile, più motivata e più produttiva" (A new training initiative, 1981). Non intendono ovviamente rivestire per la cultura generale e lo sviluppo personale la stessa importanza dell'istruzione superiore.

L'obiettivo del Consiglio Nazionale delle Qualifiche Professionali (NCVQ) è semplicemente quello di "incoraggiare l'attuazione di un'istruzione e di una formazione professionale più consistenti e di una qualità più elevata grazie a qualifiche che rispondano ai bisogni reali del mercato del lavoro e preparino a rispondere ai cambiamenti in atto nel settore tecnologico, nel mercato e nell'occupazione contribuendo a migliorare i risultati economici del paese". ("Guide to National Vocational Qualifications NCVQ", 1991).

Gli obiettivi dell'istruzione superiore sono più complessi. Atkins ed altri (1993) ne propongono quattro:

- un'esperienza educativa generale,
- una preparazione alla creazione del sapere,
- una preparazione professionale specifica,
- una preparazione alla vita attiva in genere.

Accoglienza del nuovo sistema delle qualifiche professionali ed avanzamento nell'ambito del sistema

La struttura delle NVQ rappresenta un sistema che consente alla manodopera di qualificarsi nel corso dell'attività lavorativa. Le qualifiche si iscrivono in un ambito (National Vocational Qualifications Framework) che definisce per i datori di lavoro e per le persone in formazione i moduli di qualifica ed i livelli di forma-

zione. Un lavoratore, ad esempio, può specializzarsi in un determinato ruolo professionale e perfezionare la propria qualifica per divenire un quadro. Questo sistema consente di ampliare l'ambito delle proprie competenze o di acquisirne delle nuove in nuovi settori di qualifica o di sviluppo.

L'accoglienza riservata al sistema è stata piuttosto diversificata. Alcuni settori dell'occupazione, ad esempio il commercio in dettaglio, l'hanno ben accolta ed utilizzata. Altri settori hanno mostrato una certa diffidenza di fronte al cambiamento ed hanno continuato a conservare le vecchie qualifiche, a cui erano assuefatti. La fiducia nel nuovo sistema di qualifica si sviluppa solo lentamente.

Alcuni problemi vengono posti dalla modalità di inserimento della manodopera nella struttura delle NVQ. È certo che quanti frequentano i corsi perfezionano le proprie conoscenze, ma che sono frustrati dal sistema di valutazione; di conseguenza si registrano una certa reticenza nel sistema di valutazione ed una difformità tra la struttura della qualifica e la corrispettiva esperienza lavorativa. È evidente che nel corso di qualifica NVQ il candidato deve essere sostenuto in tutte le fasi di preparazione. Sono state pertanto promosse alcune centinaia di NVQ comprendenti una serie differenziata di unità accessibili ai diversi livelli di formazione. La possibilità di scelta è estremamente vasta; quest'ampia gamma può in effetti mettere in imbarazzo adulti abituati ad un sistema di qualificazione formale e strutturato, caratterizzato da una minore gamma di opzioni.

La valutazione

Nella pratica la valutazione è difficile e complicata. È una situazione dovuta in parte alla mancanza d'esperienza dei responsabili della valutazione ed in parte ad un'atteggiamento diffidente nei confronti dei parametri di qualità, tale da indurre i valutatori ad un'eccessiva prudenza: ciò ha comportato una situazione di grave difficoltà per i candidati. Questa diffidenza si riferisce soprattutto alle norme di valutazione ed alla possibilità di raffronto nazionale; non si può escludere, di conseguenza, una rigida standardizzazione delle norme di valutazione.

"Alcuni settori dell'occupazione, (...) l'hanno ben accolta ed utilizzata. Altri settori hanno mostrato una certa diffidenza di fronte al cambiamento ed hanno continuato a conservare le vecchie qualifiche, a cui erano assuefatti."

"Il costo della valutazione è oggetto di un'altra serie di critiche rivolte al sistema NVQ ed ha indubbiamente contribuito a frenare l'accoglienza di tale sistema in determinati settori."



“Una consistente riserva nei confronti del sistema delle NVQ si riferisce al rischio che certificare la capacità di fare significati ignorare la capacità di comprendere, cioè le competenze cognitive critiche preludenti all'azione. (...) attualmente le NVQ prevedono tutte una verifica specifica delle conoscenze richieste.”

“Uno degli elementi che ha maggiormente colpito nel corso dell'ultimo decennio è la mancanza di collaborazione, di cooperazione e di comprensione rilevabile nei vari settori dell'istruzione superiore e della formazione professionale impegnati in un processo di riforma.”

Numerose critiche fatte alla metodologia di valutazione delle NVQ riflettono la diversità dei paradigmi inerenti ai sistemi NVQ/SVQ nonché al sistema di istruzione britannico in genere. Il primo tipo di critiche è animato dall'intenzione di promuovere una manodopera che disponga di qualifiche finalizzate ad un determinato posto di lavoro: la valutazione tende in effetti a sancire una competenza piuttosto che a classificare i candidati secondo una graduatoria di merito. Altri sistemi di qualifica possono perseguire obiettivi diversi e valutare il rendimento dei candidati con altri mezzi.

Il costo della valutazione è oggetto di un'altra serie di critiche rivolte al sistema NVQ ed ha indubbiamente contribuito a frenare l'accoglienza di tale sistema in determinati settori. È evidente, ad esempio, che alcune imprese ritengono che le norme su cui si basano le NVQ rappresentino dei criteri validi per un programma aziendale di formazione e di sviluppo, pur ritenendo esorbitanti i costi e i limiti posti dal sistema di valutazione.

L'assenza dei programmi

Numerose qualifiche si basano su un programma che descrive lo svolgimento della formazione: i contenuti, le modalità didattiche, la durata dei corsi, i criteri di valutazione e talvolta le qualifiche di cui devono disporre i partecipanti al programma di formazione. Il sistema NVQ muove da un'impostazione diversa poiché si basa su un livello di rendimento valutato alla fine della misura formativa, non durante i corsi o programmi di formazione. Le NVQ forniscono una descrizione dei livelli di rendimento relativi alla singola qualifica, lasciando invece al fornitore della misura di formazione il compito di stabilire le modalità di apprendimento. Non perseguono quindi l'obiettivo di andare oltre per principio ai tradizionali contenuti dei corsi di formazione ed alle relative metodologie didattiche: danno per acquisite la pluralità degli approcci didattici, la diversità dei ritmi di apprendimento e la molteplicità dei luoghi di formazione. L'esistenza di determinate norme non impedisce ai fornitori di formazione di realizzare un programma che consenta di soddisfare i bisogni degli iscritti ai corsi; ciò significa unicamente che i diversi fornitori si rivolgono a pubblici diversi

utilizzando diverse modalità d'uso della formazione e realizzando pertanto diversi programmi.

La competenza come paradigma delle qualifiche professionali.

Una consistente riserva nei confronti del sistema delle NVQ si riferisce al rischio che certificare la capacità di fare significati ignorare la capacità di comprendere, cioè le competenze cognitive critiche preludenti all'azione. In effetti questo problema si poneva per le prime qualifiche definite; attualmente le NVQ prevedono tutte una verifica specifica delle conoscenze richieste. Un altro problema è dovuto al fatto che le NVQ sono basate su norme di competenza professionale definite da istanze comprendenti anche i rappresentanti dei datori di lavoro. Nell'ambito del sistema di istruzione venne pertanto mossa la comprensibile critica che le NVQ fossero finalizzate ai bisogni degli imprenditori piuttosto che a quelli più generali del mercato del lavoro.

Di fatto la metodologia utilizzata per definire le qualifiche professionali ha conosciuto un notevole successo ed ha permesso di creare un consenso delle parti interessate sulla precisazione dei ruoli professionali nei vari settori del mercato del lavoro. Per numerosi esperti questa metodologia costituisce uno strumento di sviluppo che consente di valorizzare l'esperienza di gruppi d'utenti ampi e diversificati, dotati di un comune obiettivo, ma avvicinati in passato con diverse modalità di contatto. Le disposizioni adottate per promuovere le NVQ rappresentano un nuovo mezzo di definire le qualifiche, tale da catalizzare un ampio consenso. I rappresentanti del settore dell'istruzione hanno svolto un ruolo sempre più attivo in questo processo di sviluppo, soprattutto per quanto concerne la realizzazione delle strutture di formazione necessarie per sostenere la manodopera occupata.

La collaborazione

Uno degli elementi che ha maggiormente colpito nel corso dell'ultimo decennio è la mancanza di collaborazione, di cooperazione e di comprensione rilevabile nei vari settori dell'istruzione superiore e della formazione professionale impegnati in un processo di riforma. È stata notevolmen-



te valorizzata pertanto la possibilità di sviluppare nuovi programmi di formazione e di studio contestualmente all'incremento del personale occupato nell'istruzione postobbligatoria. In questo settore la parola chiave è la collaborazione. Si è ancora in tempo per creare un raccordo

tra il sistema delle norme di qualifica professionale concordato a livello nazionale e le strutture di formazione promosse nell'ambito dell'istruzione superiore per consentire a tutti la possibilità di accedere ad una formazione effettivamente valida.

Riferimenti bibliografici

A New Training Initiative. Manpower Services Commission. 1981

Review of Vocational Qualifications in England and Wales. Manpower Services Commission/Department for Education and Science 1986

Practical Progression Matching Advanced GNVQs to HE Programmes. University and Colleges Admission Service (1995) (disponibile da: UCAS,

Fulton House, Jessop Avenue, Cheltenham, Gloucester, GL50 3SH.

NVQ Criteria and Guidance. NCVQ (1995) - disponibile da: NCVQ, 222 Euston Road, Londra NW1 2BZ.

Assessment Issues in Higher Education. Atkins, M., Beattie, J., Dockrell, W.B., Employment Department (1993) disponibile da: DfEE, N4, Moorfoot, Sheffield, S1 4PQ.



Dick Barton

Consulente autonomo per lo sviluppo di responsabili e organizzazioni. Dal 1990 lavora nel campo dello sviluppo delle risorse umane; in precedenza, per 7 anni ha operato nel settore dell'industria del software in qualità di programmatore, capo progetto e responsabile del personale.



Configurazione organizzativa e formazione on-the-job: loro rapporto nell'industria produttrice di software

L'articolo esamina l'ipotesi che a volte il deficit di competenze nell'industria si crei configurando l'organizzazione in modo da limitare le opportunità per lo sviluppo delle competenze. L'esempio è fornito dall'industria del software, nella quale le competenze richieste cambiano velocemente e sono frequenti i deficit di competenze. Vengono analizzati sia sei progetti per la produzione di software sia libri e corsi sulla gestione di progetti e sul mercato del lavoro per addetti al software. Alcuni progetti offrono scarsissime opportunità di sviluppo di nuove competenze e lo sviluppo delle competenze non è tenuto in alta considerazione dal management; altri sono configurati in maniera diversa e permettono ai lavoratori di sviluppare una vasta gamma di competenze. In conclusione, questa importante industria può contribuire a creare il deficit di competenze a causa dell'ignoranza circa il loro sviluppo e del controllo politico sulla loro acquisizione.

L'articolo tratta il rapporto tra la suddivisione del lavoro in organizzazioni e lo sviluppo delle competenze on-the-job. Un punto di partenza naturale consisterebbe nel definire le competenze, ma proprio a tale riguardo è in corso da tempo un dibattito. Sebbene non esista alcuna definizione concordata, è possibile raggruppare le diverse prospettive di competenze che vengono acquisite. Diciamo che, in linea di massima, vi sono tre prospettive: micro, macro e politica.

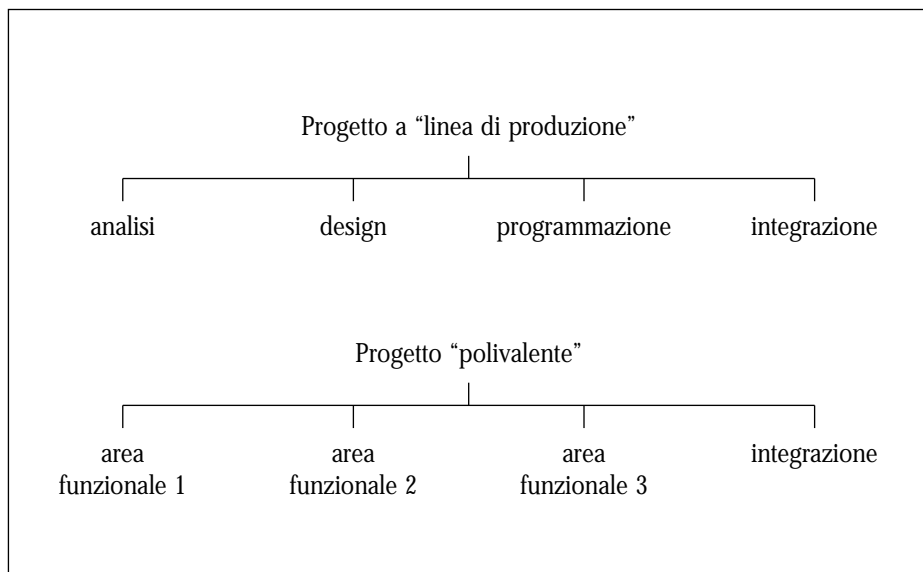
La microprospettiva si basa sull'idea che le competenze possono essere analizzate in singole azioni o attività. Tale prospettiva è ampiamente accettata in Gran Bretagna e sostiene idee che vanno dallo studio di tempo e moto alle competenze e alle NVQ (qualifiche professionali nazionali).¹ Il vantaggio da essa offerto è che la formazione può essere mirata ad azioni individuate che possono essere riconosciute e convalidate. I possibili aspetti negativi consistono nel fatto che il processo può diventare farraginoso, risultando burocratico e non flessibile; talvolta viene posta maggiore enfasi sulla valutazione delle competenze che sul loro sviluppo e ciò può impedire alle persone di comprendere le altre competenze esistenti.

Il presente articolo parte da una prospettiva alternativa delle competenze: quella macro, che non si occupa tanto di che cosa faccia un lavoratore qualificato quanto del problema più generale di come una persona possa sviluppare competenze in senso ampio. In tale categoria s'inseriscono sia l'iniziativa britannica "Investors in People" sia la maggior parte dello sforzo aziendale su valutazione, insegnamento, tutoraggio, modelli di comando e forma-

zione generale - *ma nessuno di questi elementi risulta di grande utilità a meno che il formando abbia un posto di lavoro che gli consenta di applicare le competenze da apprendere. Se il lavoro è configurato in maniera adeguata, l'addestramento favorirà lo sviluppo delle competenze. Se invece la configurazione del lavoro restringe l'utilizzo delle competenze, i corsi di formazione, l'insegnamento, la valutazione, ecc. non serviranno a rendere il discente competente per quanto riguarda le competenze oggetto della limitazione.*

Quest'ottica rappresenta il punto di partenza dell'articolo. La prospettiva politica delle competenze sarà illustrata alla fine. Il problema è: i posti di lavoro sono configurati in modo che le persone possano sviluppare una vasta gamma di competenze, mantenendo il loro interesse per il lavoro e rendendole più flessibili e utilizzabili, o sono configurati in modo da limitare le opportunità di sviluppo delle competenze, creando mancanza di flessibilità e contribuendo al deficit di competenze? Si tratta di un problema che coinvolge tutti i settori industriali.

L'autore ha scelto l'industria produttrice di software, data la sua esperienza al riguardo. Si tratta di un'industria che lamenta deficit a livello di competenze e, data la velocità di evoluzione della tecnologia, vi è un limite per quanto concerne quanto ci si aspetta dai sistemi educativi nazionali. Nella presente ricerca sono stati esaminati 6 progetti di software avvalendosi dell'esperienza personale e di interviste con responsabili e addetti al progetto, individuati mediante contatti professionali e personali. I progetti coinvolgevano da 5 a più di 100 persone, si incentravano su diverse aree, compresi la



difesa e il governo, ed erano dislocati in varie zone dell'Inghilterra. Si è cercata la prova che il lavoro fosse suddiviso tra il personale in modo da consentire lo sviluppo di una gamma di competenze e si è verificato se ciò costituisse un problema per il responsabile di progetto.

Sono stati esaminati i testi e i corsi di formazione per i responsabili di progetto, accertando se essi affrontavano il tema della configurazione del lavoro ai fini dello sviluppo del personale. Sono state intervistate alcune agenzie di collocamento per discutere il loro punto di vista sui profili di competenze all'interno del mercato del lavoro inerente all'informatica.

Due configurazioni alternative di progetto

Ci sono molti modi di organizzare un progetto di software. Le alternative sono illustrate nello specchio in alto. Il progetto a "linea di produzione" è strutturato in base alle fasi del processo di sviluppo del software: effettuazione dell'analisi del sistema richiesto, invio dei risultati ai designer, che passano il loro progetto ai programmatori che compilano il software. Le ultime fasi comprendono il software stesso e i relativi test.

L'alternativa è rappresentata dal progetto "polivalente", in cui i lavoratori si dedicano ad una parte funzionale del sistema, eseguono tutte le fasi di sviluppo relative a quella parte e in tal modo sviluppano l'intera gamma di competenze relative al

software. Lo studio ha cercato d'individuare la struttura presente nella realtà pratica.

Progetto 1: piccoli sistemi avionici

Il progetto esamina software messo a punto da un partner italiano e convertito per il cliente inglese. Sembra inevitabile che, quando il lavoro passa da un gruppo ad un altro, il secondo gruppo si lamenti del lavoro effettuato dal primo. Ciò è avvenuto anche in questo caso, anche se gli italiani hanno avuto delle ottime idee: non hanno organizzato il progetto in base alle fasi del ciclo di sviluppo. Invece di designare gli addetti "analisti", "designer" o "programmatori", li hanno denominati "tecnici" e hanno lavorato su tutti gli aspetti del processo, portando una parte di lavoro fino al completamento. L'équipe britannica ha seguito questo esempio e i suoi tecnici hanno sviluppato l'intera gamma di competenze legate allo sviluppo del software.

Questo è un tipo frequente di organizzazione nel caso di progetti di piccole dimensioni, dato che non vi è lo spazio per separare i gruppi che lavorano a diverse fasi dello sviluppo del software. Ciò dimostra che permettere alle persone di lavorare a tutte le fasi, utilizzando tutte le competenze, è un sistema valido.

Progetto 2: medio sistema di governo

Nello stadio iniziale del progetto, gli analisti hanno predisposto un'analisi del sistema richiesto. I designer hanno quindi elaborato una configurazione dettagliata

"Il problema è: i posti di lavoro sono configurati in modo che le persone possano sviluppare una vasta gamma di competenze (...) o sono configurati in modo da limitare le opportunità di sviluppo delle competenze, creando mancanza di flessibilità e contribuendo al deficit di competenze?"

"(...) permettere alle persone di lavorare a tutte le fasi, utilizzando tutte le competenze, è un sistema valido."

1) Nota del curatore:

Le **National Vocational Qualifications (NVQ)** hanno posto il sigillo a parametri di rendimento fissati per determinate professioni. Essendo basate sul lavoro, le NVQ, disponibili a 5 livelli all'interno di un ampio sistema nazionale, sono destinate a dare libero accesso alla valutazione e a facilitare la formazione permanente per i lavoratori occupati.



“A prescindere dalle poche possibilità di sviluppo delle competenze, questa struttura a “linea di produzione” contravviene alla maggior parte delle norme per una corretta configurazione del lavoro (...).”

del sistema, ma con il tempo l'idea di quanto doveva fare il sistema è mutata a tal punto che detta configurazione è stata in gran parte ignorata. Gli analisti e i designer hanno abbandonato il progetto e i programmatori si sono dedicati a compilare programmi partendo dalle specificazioni e a verificare che funzionassero. Successivamente tali programmi sono stati messi da parte. Poi un nuovo responsabile costituì una nuova équipe che tentò di integrare i programmi, ma, sebbene separatamente questi funzionassero, non si riuscì a farli funzionare come sistema. Per metterli a posto è stato speso ulteriore tempo e denaro, a volte ripartendo quasi da zero.

Poiché nessuno lavorava ad un certo aspetto del sistema per più di una fase del ciclo di vita, mancava la “padronanza” del sistema. Poiché gli analisti e i designer se ne erano andati, non era possibile porre domande sul loro lavoro e, quasi inevitabilmente in un progetto a “linea di produzione”, in loro assenza sono stati rimproverati per molti dei problemi esistenti. Nessuno ha avuto grandi opportunità di apprendere qualcosa di più di una ristretta gamma di competenze relative al software.

Progetto 3: medio sistema commerciale

I 40-50 addetti al progetto sono stati organizzati in una classica struttura a “linea di produzione” basata sul controllo; il lavoro tecnico era suddiviso in modo da limitare la gamma di competenze da usare per lo sviluppo del software. C'era una scarsa rotazione del lavoro e la responsabile di progetto non era certa che cosa rispondere alla domanda circa la maniera in cui il personale sviluppa le competenze.

La responsabile di progetto ha scelto questo tipo di struttura in quanto da lei già utilizzato in precedenti progetti. Non era stata presa in considerazione alcuna alternativa. Lo sviluppo delle carriere appare possibile solo quando il progetto viene ultimato e parte un nuovo progetto: un capo équipe era stato programmatore nel precedente progetto condotto dalla responsabile.

A prescindere dalle poche possibilità di sviluppo delle competenze, questa struttura a “linea di produzione” contravviene

alla maggior parte delle norme per una corretta configurazione del lavoro: scarsa varietà, poca responsabilità o autonomia, modesta caratura e significato della mansione. La teoria della configurazione del lavoro suggerisce che questo tipo di progetto dovrebbe avere problemi di morale e impegno. Ciò è stato confermato da un responsabile assistenziale operante in loco.

Progetto 4: grande sistema di governo

Si tratta di un sistema di enorme complessità a causa della sua età e della sua applicazione, contraddistinta da molti settori, ciascuno con le sue regole, disposizioni, leggi e norme da osservare. Ciò premesso, sembrerebbe opportuno organizzare il progetto sulla base delle diverse parti funzionali. Tuttavia, la suddivisione iniziale del progetto era tra le équipes preposte ai sistemi, che effettuavano l'analisi e il design, il gruppo di programmazione, che si occupava dell'implementazione, e i gruppi di distribuzione, che integravano tutti i mutamenti e li diffondevano due volte all'anno. Una seconda suddivisione all'interno dei sistemi e della programmazione rifletteva l'organizzazione naturale del sistema.

In tal modo si ha una nuova struttura a linea di produzione. Le opportunità per lo sviluppo delle competenze erano ristrette. Invece, gli operatori sono diventati esperti nel trattare un aspetto limitato di una parte del sistema. Ciò ha portato a preoccupazioni circa l'utilizzabilità e a grandi problemi con le consegne quando gli addetti si trasferivano.

Progetto 5: grandi sistemi avionici

Una versione iniziale del sistema è stata sviluppata utilizzando una struttura di progetto a linea di produzione. È stato comunicato all'autore che a quell'epoca si ebbero numerose difficoltà. Quando si trattò di mettere a punto la versione più avanzata del sistema, si decise di produrla in fasi. Ci si organizzò pertanto su questa base.

Durante lo studio del progetto, la prima fase era stata consegnata al cliente. L'analisi del sistema era stata effettuata da un'équipe preposta a specificare le richieste e successivamente passata ad un'équi-



pe per un design di "alto livello" che elaborò una configurazione generale del software. La centralizzazione di queste fasi di lavoro in singole équipes garanti che, una volta integrate, le diverse fasi del sistema funzionassero.

Le configurazioni di alto livello vennero trasmesse ad équipes addette all'implementazione che lavoravano ad una certa fase del sistema, predisponendo il design particolareggiato, l'applicazione e i primi test, che, anche se non costituiscono l'intera gamma di competenze del ciclo vitale, rappresentano una gamma ben più ampia di quella disponibile nella maggior parte dei progetti esaminati.

I test sul software completato sono stati condotti da un'équipe a sé stante, come è avvenuto nel caso del piccolo sistema avionico, per cui i test sono stati effettuati indipendentemente dallo sviluppo del sistema.

Un'altra differenza tra questo progetto e i tre precedenti è data dall'atteggiamento del responsabile di progetto, che riusciva a vedere potenziali problemi con lo sviluppo delle competenze, i rimproveri e la motivazione legati all'aspetto a "linea di produzione" della struttura. Egli ha affermato che lo sviluppo delle competenze viene ottenuto mediante la rotazione dei posti di lavoro e che molti componenti dello staff stavano sviluppando le competenze per guidare un'équipe di appaltatori, che effettua la maggior parte del lavoro d'implementazione.

Progetto 6: grande sistema marittimo

Questo sistema è sempre stato concepito per essere consegnato come serie di fasi di crescente funzionalità, ma all'inizio è stato organizzato come linea di produzione. Un gruppo ha curato l'analisi del sistema ed ha trasmesso i risultati ad équipes di realizzatori che si sono occupati del design e della compilazione del software.

Non sorprende che si sia aperta una profonda frattura tra analisti e realizzatori. Il progetto si è diviso e la comunicazione è venuta a mancare.

Successivamente un nuovo responsabile ha eliminato le cause strutturali di con-

flitto all'interno del progetto, elaborando un codice di gestione e riorganizzando il progetto per attribuirgli una combinazione di controllo e padronanza. La divisione primaria della struttura era per le consegne a fasi, che sono quelle fornibili al cliente. All'interno di ogni équipe di distribuzione il lavoro era diviso in aree funzionali, per cui gli addetti potevano acquisire padronanza della propria parte del sistema dall'analisi fino al primo test.

Il grande sistema marittimo non è esente da problemi e si registra una certa insoddisfazione da parte degli operatori. Tuttavia, le consegne in fasi vengono fornite al cliente e utilizzate e il personale che cura il progetto può sviluppare una gamma molto più ampia di competenze rispetto ai colleghi degli altri progetti in esame. La polivalenza è possibile nell'industria produttrice di software.

Letteratura

Il mondo accademico dispone di materiale su alcuni dei rapporti tra deficit di competenze, strutturazione organizzativa, configurazione del posto di lavoro, motivazione e sviluppo delle competenze. Non esiste materiale su un'industria come quella del software. L'impatto della scelta fondamentale e pratica tra una struttura con posti di lavoro caratterizzati da una ristretta gamma di competenze o posti di lavoro che ampliano il processo per assicurare maggiori competenze e identificazione con il prodotto non viene sottolineato malgrado si applichi a molti tipi di lavoro.

Non ci si può attendere che dirigenti superimpegnati possano studiare la letteratura accademica, ma alcuni possono cercare consulenza scritta. Sono state compiute delle ricerche presso la biblioteca congiunta di British Computer Society e Institution of Electrical Engineers per trovare opere sulla gestione di progetti. La maggior parte erano di contenuto tecnico, mentre la maggior parte della restante documentazione dedicava soltanto un capitolo o due all'aspetto umano dei progetti. In essi si tendeva a supporre l'esistenza di una demarcazione tra analisti e programmatori e si identificava lo sviluppo delle competenze con corsi di formazione. Sono stati rilevati esempi di modelli di percorsi

"La polivalenza è possibile nell'industria produttrice di software."

"Anche se i responsabili del progetto relativo al software frequentano la biblioteca o seguono un corso di formazione, è improbabile che siano indotti a considerare l'impatto che il modo in cui strutturano le loro organizzazioni avrà sullo sviluppo delle competenze."



“Una possibilità consiste nel fatto che i progetti sono strutturati in modo da permettere solo una gamma limitata di competenze al fine di proteggere i monopoli di competenze regolando così il mercato del lavoro a beneficio di coloro che ricoprono uno status più elevato.”

“(...) i deficit di competenze nell'industria inglese del software sono dovuti in parte alla sua configurazione organizzativa.”

di carriera che formalizzavano il lento sviluppo delle competenze attraverso una serie di titoli di lavoro, creando un effetto di apprendimento a tempo.

Dell'intera biblioteca, un solo libro esaminava le alternative di una struttura a linea di produzione e di una struttura polivalente, ma senza fornire alcun commento circa le ripercussioni sullo sviluppo delle competenze. Solamente un'opera (Softky, 1983) si pronunciava a favore della formazione on-the-job per ampliare le competenze del personale.

Corsi di formazione nella gestione di progetti inerenti al software

Dopo alcune ricerche, sono state individuate 10 organizzazioni britanniche che erogano formazione per la gestione di progetti per l'industria produttrice di software, 5 delle quali non forniscono alcunché in relazione allo sviluppo delle competenze del personale, alle strutture organizzative o alla configurazione del posto di lavoro. Due aziende insegnano tecniche per lo sviluppo di competenze quali l'addestramento sul lavoro, un'altra esamina le opzioni per la strutturazione organizzativa e una quarta cura entrambi gli aspetti, senza però collegarli tra loro. Soltanto un dispensatore di formazione (Learning Tree) analizza i tipi di struttura del progetto a linea di produzione e polivalente e il loro impatto sullo sviluppo delle competenze.

Anche se i responsabili del progetto relativo al software frequentano la biblioteca o seguono un corso di formazione, è improbabile che siano indotti a considerare l'impatto che il modo in cui strutturano le loro organizzazioni avrà sullo sviluppo delle competenze.

Il punto di vista degli operatori del reclutamento in merito al mercato del lavoro

La maggior parte del reclutamento degli addetti al software avviene mediante

agenzie, per cui i loro operatori apparivano le persone più indicate per discutere sul mercato del lavoro e chiarire se questo predilige gli specialisti o le persone polivalenti. Sei agenti sono stati suggeriti da addetti al reclutamento per i 6 progetti in esame; essi hanno fornito un quadro variegato della situazione dal quale possono essere tratte alcune conclusioni di carattere generale. In primo luogo, il mercato del lavoro risente fortemente dell'influenza dello specialista delle fasi del ciclo vitale. Gli agenti che hanno parlato di polivalenza si riferivano semplicemente a programmatori in grado di utilizzare diversi linguaggi informatici. In secondo luogo, l'unico elemento importante nel mercato del lavoro relativo al software è rappresentato dal numero di anni d'esperienza più il tipo di qualifica per giovani diplomati. In terzo luogo, secondo molti agenti i clienti chiedono che i candidati possiedano già tutte le competenze richieste dal loro lavoro - c'è una scarsa volontà di fornire formazione.

Conclusioni

Il presente studio non prova che i problemi dell'industria del software siano dovuti alla configurazione dei progetti, ma suggerisce che i deficit di competenze (più l'insoddisfazione del personale e i conflitti tra gruppi) siano collegati alle strutture dell'organizzazione in cui operano gli addetti al software. Lo stesso effetto si potrebbe avere in qualsiasi tipo d'industria o di azienda. Ci sono alcuni segnali che le cose stanno migliorando: ecco allora il corso, il libro o il progetto che promuove una struttura diversa che permette la polivalenza.

La struttura a linea di produzione può essere apparsa adeguata ai primordi dell'industria del software, quando le applicazioni e il software erano semplici; ora la struttura polivalente è più funzionale, dato che comporta maggiore motivazione e impegno per il prodotto finale e un'industria del software più produttiva nel futuro. L'apparente costo dello sviluppo di tecnici dotati di ampie competenze sarà compensato da minore frustrazione, noia e numero di insuccessi a livello di progetti. Che cosa spinge un responsabile di progetto a scegliere una struttura a linea di produzione invece di una strut-



tura polivalente? Le ragioni sono molteplici.

In primo luogo, l'ignoranza. Se i progetti sono stati tradizionalmente organizzati quali linee di produzione e se i libri e i corsi non affrontano i problemi che ciò causa, il responsabile superimpegnato non penserà ad alternative.

In secondo luogo, la struttura a linea di produzione con la sua divisione del lavoro in piccole fasi visibili sembra più facile da controllare. La struttura polivalente, dove la padronanza delle funzioni dei sistemi è delegata a tecnici, appare rischiosa. Quale parte di ciò che Hirschhorn (1988) individua come la tendenza a sfuggire al rischio reale associato al lavoro, i responsabili di progetto possono essere più attratti dal mondo opprimente, ma controllabile, della linea di produzione.

La mia motivazione finale per l'uso continuato del modello a linea di produzione mi rimanda all'ultima prospettiva di competenza; all'inizio dell'articolo ho spiegato la prospettiva micro e quella macro; rimane quella politica, nella quale la com-

petenza è considerata come un elemento di valore. Le persone in possesso di tale elemento importante vogliono conservare il suo valore che, se divenisse comune, andrebbe perso. Perciò le persone che possiedono una competenza che comporta un compenso, uno status o un lavoro migliore faranno il possibile per disciplinare l'ammissione di altri nella loro categoria. Una possibilità consiste nel fatto che i progetti sono strutturati in modo da permettere solo una gamma limitata di competenze al fine di proteggere i monopoli di competenze regolando così il mercato del lavoro a beneficio di coloro che ricoprono uno status più elevato.

Probabilmente la verità è rappresentata da una combinazione di tali ragioni. A prescindere dalla causa, lo studio suggerisce che i deficit di competenze nell'industria inglese del software sono dovuti in parte alla sua configurazione organizzativa. Ciò potrebbe valere per altre industrie e altri paesi - pensate ai posti di lavoro che conoscete: sono destinati a permettere lo sviluppo di una vasta gamma di competenze o solo una gamma limitata? La vostra industria contribuisce a creare il proprio deficit di competenze?

Bibliografia

Hirschhorn, L. (1988) *The Workplace Within*, Boston: MIT Press.

Softky, S. (1983) *The ABCs of Developing Software*, San Francisco, The ABC Press.



Franz Blum

Collaboratore scientifico dell' "Institut für Test- und Begabungsforschung".



Anne Hensgen

Collaboratrice scientifica dell' "Institut für Bildungsforschung".



Carmen Kloft

Collaboratrice scientifica dell' "Institut für Bildungsforschung".



Ulla Maichle

Collaboratrice scientifica dell' "Institut für Test- und Begabungsforschung" ed dell' "Institut für Bildungsforschung".



"L'obiettivo del progetto è stato quello di sviluppare un programma d'elaborazione di prove d'esame tali da consentire una valutazione di determinati aspetti della competenza professionale di azione."

Esercizi programmati: uno strumento di valutazione della "competenza professionale d'azione"

Grazie alla riorganizzazione di numerose professioni regolamentate, la "competenza professionale d'azione" è divenuta un termine chiave della formazione professionale. Le nuove esigenze professionali richiedono tuttavia nuove forme di esame. Per quanto concerne la creazione dei nuovi regolamenti di formazione e dei programmi quadro dell'istruzione, uno dei maggiori problemi è costituito dalla definizione del metodo di valutazione delle nuove qualifiche. Il progetto di ricerca "Valutazione della competenza professionale d'azione negli esami delle Camere di commercio e dell'industria", avviato dalla società incaricata della formazione continua nella DIHT (Associazione della Camere di commercio e dell'industria tedesche), dovrebbe fornire un contributo in materia. Al progetto sono stati associati, oltre che l'Istituto per la ricerca sulla formazione, anche formatori, istruttori ed esperti di didattica. Il progetto è stato seguito da un comitato consultivo in cui erano rappresentati, oltre che l'Istituto federale citato, diversi ministeri ed alcune camere o sindacati. Sostenuto dalla Fondazione Otto Wolff von Amerongen, il progetto ha preso inizio nel giugno 1993 ed è durato per un anno e mezzo.

L'obiettivo del progetto è stato quello di sviluppare un programma d'elaborazione di prove d'esame tali da consentire una valutazione di determinati aspetti della competenza professionale di azione. Durante la prima parte del progetto - già conclusa - si è cercato di definire in che misura questo obiettivo potesse essere perseguito grazie agli esercizi programmati. Il programma è stato tuttavia definito in termini piuttosto generali, si da non poter essere identificato con alcun indirizzo spe-

cifico del sistema di istruzione o con determinate forme di esami o di esercizi.

Un programma destinato a valutare le competenze professionali di azione

L'espressione "competenza professionale d'azione" può essere definita e, se necessario, descritta in modi piuttosto diversi; non esiste tuttavia sinora una definizione universalmente valida o riconosciuta come tale. Nell'ottica dell'obiettivo perseguito dal progetto, è parso quindi indispensabile classificare le diverse accezioni di questo termine e sistematizzarle onde avere una base di valutazione dell'espressione "competenza d'azione". La consultazione della letteratura in materia ci ha consentito di individuare due metodologie di definizione e di valutazione della competenza d'azione, cioè:

- una **metodologia orientata verso l'azione** e
- una **metodologia analitica**.

La metodologia orientata verso l'azione si concentra sul termine "azione". Punto centrale è l'**azione considerata come processo**. Attribuisce una notevole importanza alla constatazione che un'azione non si risolve in una semplice "esecuzione". Questa metodologia muove dalle "azioni complete" che comprendono anche le fasi dell'autoinformazione, della programmazione, della decisione e del controllo del risultato. Consente di effettuare una prima valutazione di determinati aspetti della competenza professionale d'azione: nell'ambito di un esame determinato vengono simulate azioni ti-



piche, il più possibile complete e vicine alle condizioni pratiche; ciò vale anche per le prove scritte.

La metodologia analitica si concentra sull'aspetto della "competenza d'azione" intesa nel senso precedentemente esposto. Ad essere poste in primo piano non sono pertanto le azioni considerate in se stesse, ma le **condizioni richieste per effettuare un'azione professionale in maniera competente**: conoscenze specialistiche, capacità pratiche e qualifiche chiave. Questo secondo approccio consente di valutare in maniera diversa determinati aspetti della competenza professionale d'azione: le prove d'esame vengono definite in modo tale da poter valutare in termini mirati le diverse competenze specifiche di una professione.

Le due metodologie forniscono una spiegazione del concetto di "competenza d'azione" da due punti di vista diversi; ciascuna apre delle diverse possibilità di valutazione delle competenze professionali di azione. L'apporto analitico, volto a valutare separatamente il singolo elemento della qualifica, corrisponde soprattutto al tipo di esami tradizionali; non risolve tuttavia il problema di sapere se il candidato sia in grado di integrare le proprie qualifiche nell'esecuzione di un compito affidatogli.

Il punto centrale del progetto è costituito dall'approccio orientato verso la vita pratica. Nell'attuazione di questa finalità sono stati scelti due tipi di professione: **impiegato di commercio e meccanico industriale** (indirizzo: tecnico aziendale). Sono stati creati prototipi di esercizi che rappresentano azioni caratteristiche di queste professioni. Le qualifiche chiave ritenute importanti, come ad esempio la capacità di trarre delle conclusioni, di pianificare e di coordinare o di risolvere dei problemi sono state integrate nelle prove di esame orientate verso l'azione.

In che cosa consiste una prova d'esame programmata e orientata verso l'azione?

Questa prova inizia con la descrizione di una situazione professionale concreta e

comprende un compito caratteristico della professione. Per un meccanico industriale (indirizzo: tecnico aziendale) la prova potrebbe ad esempio essere definita nei seguenti termini:

"Lei riceve una chiamata telefonica dalla sala torni. La camicia della testa motrice del tornio n. 4 funziona piuttosto male. La leva a mano non può essere attivata con la forza normale. Deve riattivare il funzionamento della testa motrice."

"Dalla sala torni le vengono consegnati i seguenti documenti:

- una descrizione generale con l'elenco dei pezzi,
- la tabella di individuazione delle diffezioni,
- altri documenti (vengono elencati i documenti corrispondenti)."

Poiché l'esecuzione di questi compiti si svolge in varie tappe, una prova orientata verso l'azione ed eventualmente una descrizione della prova stessa comprendono sempre diversi interrogativi volti a descrivere determinati segmenti - o addirittura l'insieme dello svolgimento dell'azione o del compito da eseguire. Le risposte vanno formulate secondo il modello di risposta multipla, di ridistribuzione o riclassificazione dei dati.

Nello svolgimento dell'esercizio il candidato deve in particolare provare le seguenti capacità:

- comprendere il compito da svolgere,
- analizzare i documenti forniti in funzione dell'obiettivo stabilito,
- definire le fasi del lavoro,
- coordinare le diverse esigenze,
- valutare il proprio piano d'azione,
- controllare i risultati ed identificare gli errori,
- identificare le possibilità di miglioramento ed eventualmente le misure di prevenzione.

In conformità a questa metodologia sono stati creati gruppi di lavoro volti ad elaborare proposte di prove per ciascuna professione. Queste prove si riferiscono ad un'ampia gamma di azioni caratteristiche della professione di impiegato commerciale o di meccanico industriale: organizzazione di un viaggio di affari o di una riunione, partecipazione alla selezione

"Il punto centrale del progetto è costituito dall'approccio orientato verso la vita pratica."

"Questa prova inizia con la descrizione di una situazione professionale concreta e comprende un compito caratteristico della professione."



“È a questo livello che le caratteristiche di questo nuovo tipo di prova acquistano un preciso significato: la descrizione di una sola situazione e di un solo compito, seguita da diverse questioni relative allo svolgimento di questo compito.”

ne di un nuovo collaboratore, montaggio di una frizione a disco, analisi dei guasti nella misurazione della velocità, ecc.: si tratta di semplici esempi scelti tra le numerose situazioni di lavoro riprodotte negli esercizi programmati. Questi ultimi sono stati analizzati in maniera empirica su circa trecentosessanta candidati d'esame provenienti dalle varie regioni della Repubblica Federale di Germania.

Alcuni risultati incoraggianti

Le nuove prove d'esame sono state giudicate in termini positivi dai candidati: sono state descritte come interessanti ed orientate alla situazione pratica; i partecipanti hanno dichiarato di averle effettuate con piacere: un apprezzamento che non è certo comune per una prova d'esame. Contrariamente alle perplessità espresse all'inizio del progetto ed in conformità alle valutazioni date dagli stessi candidati, le prove orientate verso l'azione pratica - volte a valutare soprattutto le capacità di programmazione, di coordinamento e di soluzione dei problemi - non si sono rivelate più difficili degli esercizi che non comportano queste esigenze specifiche.

La preoccupazione di alcuni autori delle prove che la loro esecuzione prendesse troppo tempo è stata sventata dai risultati perseguiti: nel caso dei candidati alla qualifica di agente di commercio il tempo necessario per rispondere al singolo quesito non ha superato di molto quello impiegato per le prove tradizionali: è stato anzi inferiore per i candidati alla qualifica di meccanico industriale. È a questo livello che le caratteristiche di questo nuovo tipo di prova acquistano un preciso significato: la descrizione di una sola situazione e di un solo compito, seguita da diverse questioni relative allo svolgimento di questo compito.

Il grado di difficoltà degli esercizi - soprattutto per quanto concerne i candidati alla qualifica di impiegato commerciale - era ancora troppo elevato. Per poter trarre le opportune conclusioni, è però necessario tener presente che i candidati erano confrontati con un tipo di esercizi completamente nuovo, a cui non erano

stati adeguatamente preparati dalla loro precedente formazione.

Nel frattempo sono stati conseguiti i primi risultati per ottenere la convalida dei nuovi esercizi: si è potuta constatare una stretta relazione tra il livello di esperienza pratico acquisito dagli apprendisti nello svolgimento di determinati compiti ed il successo conseguito nell'esecuzione d'esercizi di azione nel rispettivo settore di attività.

Quali sono le possibilità di utilizzo offerte da questa nuova metodologia?

Per quanto concerne le professioni di impiegato commerciale e di meccanico industriale (indirizzo: tecnico aziendale) è stato realizzato un insieme di esercizi-tipo orientati verso l'azione, contenenti rilevanti elementi (sia pur non rappresentativi) di situazioni di lavoro relative ad entrambe le professioni.

Il singolo esercizio orientato verso l'azione possiede un filo conduttore che permette al candidato di definire l'organizzazione del proprio lavoro e di dargli una serie di indicazioni e suggerimenti.

Nel corso dell'attuazione del progetto ha acquistato consistenza la consapevolezza che persino gli esaminatori ben preparati devono impegnarsi attivamente in questo tipo di esercizio e ripetere costantemente le prove per poter sfruttare le possibilità offerte da questo tipo di esame. In base alle esperienze fatte, è stato pertanto sviluppato un programma di formazione che prevede degli esercizi pratici nell'ambito di appositi laboratori.

È stata creata una base onde valutare per iscritto gli aspetti principali della competenza professionale d'azione. Il programma non è connesso ad esercizi programmati: è stato varato nel frattempo un secondo progetto volto ad elaborare esercizi orientati verso l'azione, ma caratterizzati da risposte libere (i cosiddetti esercizi convenzionali).

Questo programma non è finalizzato ad una determinata professione. Pur essendo stato sperimentato a partire da una pro-



fessione commerciale e da una tecnico-industriale, è tuttavia aperto ed applicabile nell'ambito di tutte le professioni regolamentate: nel frattempo i modelli degli esercizi sono stati applicati alla professione di tecnico elettronico specializzato in tecnica industriale nel settore energetico.

Il programma offre un nuovo approccio per la classificazione delle prove di esame: ciò è importante, ad esempio, ai fini di una costituzione di banche dati. Le classificazioni in funzione dei criteri formali, del livello di difficoltà o del livello di complessità (presumibile) possono essere ora integrate mediante il ricorso a criteri "orientati verso l'azione". Ciò consentirà, ad esempio, di verificare se il testo di una prova contiene gli elementi più importanti di un'azione completa.

L'idea di base, di analizzare sistematicamente gli elementi di un'azione professionale sotto forma di quesiti, può essere utilizzata nel controllo delle conoscenze fatto durante i corsi di formazione o in occasione degli esami di formazione continua, soprattutto qualora l'obiettivo perseguito sia quello di promuovere le competenze professionali d'azione.

È opportuno rilevare, infine, che l'interesse per questo progetto di ricerca non consiste unicamente nei "prodotti" che ha permesso di elaborare, ma anche nelle nuove conoscenze che ha consentito di acquisire nell'utilizzo di una metodologia di lavoro. Si tratta di una metodologia definita a partire dalla diagnostica psicologica e dalla psicologia dell'organizzazione applicate ai settori della formazione professionale e degli esami e utilizzate con successo. Va rilevato soprattutto che è stata l'analisi delle esigenze a consentire una definizione ed una analisi idealtipiche delle azioni professionali, nonché una identificazione di determinate qualifiche chiave, "tradotte" poi in situazioni concretamente osservabili.

Quale funzione devono occupare questi nuovi esercizi negli esami di fine corso?

L'utilizzo di questi esercizi è attualmente limitato agli esami scritti orientati verso

l'esecuzione di compiti completi ed integrabili senza difficoltà. Per quanto concerne la formazione dell'impiegato commerciale, questo tipo di esercizi si applica alle seguenti materie: organizzazione dell'attività d'ufficio, contabilità e scienze sociali ed economiche. Per quanto riguarda invece gli apprendisti di meccanica industriale, questi esercizi sono utilizzati per la programmazione del lavoro e la tecnologia; gli esercizi programmati orientati all'azione andrebbero poi valorizzati nell'insegnamento delle scienze economiche e sociali: l'obiettivo degli insegnamenti non è infatti quello di fornire determinate conoscenze, ma di analizzare concrete situazioni di lavoro all'interno dell'azienda e di rispondere a quesiti di attualità (ad esempio nell'ambito del diritto del lavoro o degli accordi salariali).

Nella definizione delle future prove di esame sarà opportuno individuare gli aspetti delle capacità professionali di azione ed i tipi di esercizi più opportuni, cioè quelli caratterizzati da maggiore precisione ed economicità. È importante identificare con realismo i vantaggi e gli svantaggi della singola prova di esame e di fare un raffronto. Il vantaggio principale dell'esame pratico - cioè la garanzia che il candidato sia in grado di provare la propria capacità anche nell'esercizio dell'attività lavorativa - è indissociabile da un inconveniente che non può essere sottaciuto: l'esame pratico comporta necessariamente maggior tempo ed un impiego maggiore di personale e materiale - va dunque ristretto ad un numero limitato di azioni professionali. In ragione dei rispettivi controlli teorici, questa restrizione comporta una limitata capacità di persuasione del procedimento: data l'ampia gamma di azioni professionali, in che misura è possibile dedurre le diverse competenze professionali d'azione del singolo a partire da due o tre "saggi" effettuati in situazione professionale?

Presentazione degli obiettivi: un catalogo obbligatorio delle azioni professionali specifiche

Un catalogo rappresentativo e normativo delle azioni professionali specifiche po-

"Il programma offre un nuovo approccio per la classificazione delle prove di esame (...)"

"L'utilizzo di questi esercizi è attualmente limitato agli esami scritti orientati verso l'esecuzione di compiti completi ed integrabili senza difficoltà."



“(...) data l’ampia gamma di azioni professionali, in che misura è possibile dedurre le diverse competenze professionali d’azione del singolo a partire da due o tre “saggi” effettuati in situazione professionale?”

trebbe costituire una base di classifica delle situazioni professionali in funzione delle diverse modalità di valutazione: la capacità di eseguire azioni “indispensabili” all’esercizio di una professione (ad esempio la manutenzione degli impianti qualora si tratti di un meccanico industriale) potrebbe essere provata nell’ambito di un esame pratico integrato. Altre azioni caratteristiche di una professione potrebbero essere verificate nell’ambito di una prova scritta: organizzata sotto forma programmata o convenzionale, essa dovrebbe essere preliminarmente definita in funzione dell’obiettivo di esame ed

eventualmente delle condizioni di organizzazione pratica. Un esame scritto è valido soprattutto in riferimento a situazioni concrete che non siano riproducibili nell’ambito di un esame pratico: si tratta di situazioni di lavoro che si svolgono su una durata relativamente lunga o che necessitano di documenti, di macchine o di impianti non disponibili nel corso dell’esame. La loro valutazione sotto forma di esame scritto amplierebbe la gamma delle situazioni di lavoro trattate nel corso di un esame - un elemento che qualificherebbe ulteriormente la consistenza dell’intero procedimento di prova.



Qualifica pedagogica e sviluppo della cooperazione: una metodologia per la formazione continua del personale della formazione professionale

Le nuove sfide con cui debbono confrontarsi numerose professioni a causa dei cambiamenti tecnici, economici e sociali comportano delle nuove esigenze anche nell'ambito della formazione dei formatori. Sempre più richieste sono le competenze sociali o le qualifiche chiave: spirito di gruppo ed attitudine alla collaborazione, responsabilità ed autonomia.

Il presente articolo presenta i risultati di un progetto pilota di formazione pedagogica e psicologica dei formatori che operano al di fuori dell'azienda ed, in particolare, nell'ambito di azioni di formazione destinate a persone in situazione di svantaggio, disoccupati di lunga durata o persone con una bassa qualifica. Questo personale dipende da strutture di formazione continua impegnate in azioni di perfezionamento o di riciclaggio di gruppi in situazione di svantaggio, oppure in programmi di formazione di base ed extra-aziendale per giovani marginalizzati.

Motivazione e metodologia del progetto pilota

La formazione continua comune organizzata da questi centri si rivolge soprattutto a tre gruppi di utenti: ai formatori che insegnino materie pratiche, agli istruttori incaricati di insegnamenti teorici ed ai sociopedagoghi che si occupino essenzialmente dell'assistenza ai partecipanti ai corsi di formazione.

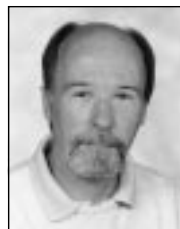
Un corso di formazione continua in situazione di lavoro è stato invece organizzato due volte, nel 1992 e nel 1995: attuato in un periodo di quattordici mesi, il corso ha compreso sei seminari ripartiti in 192 ore nel primo caso ed otto seminari ripartiti in 168 ore nel secondo caso. La metodologia adottata è stata caratterizzata dalle seguenti innovazioni:

□ questo tipo di formazione continua si è riferito a tre gruppi professionali distinti, la cui cooperazione è particolarmente rilevante per il successo della formazione professionale. Questi tre gruppi operano sovente in modo autonomo, senza concertazione oppure senza reciproco sostegno o lavoro di équipe. L'idea centrale è stata quindi quella di apprendere insieme gli uni dagli altri per avviare una pratica comune.

□ Questa formazione continua si è estesa per un lungo periodo onde consentire un'autentica evoluzione delle attitudini, dei comportamenti e della personalità dei partecipanti.

□ I partecipanti hanno scelto liberamente i progetti di istruzione o di orientamento: ciò ha consentito loro di tradurre direttamente nella realtà professionale quotidiana ciò che avevano appreso in gruppo.

Gli obiettivi della formazione continua rispondevano a questa metodologia: lo sviluppo della cooperazione tra i formatori, l'approfondimento della competenza pedagogica e professionale nonché il miglio-



Dietrich Harke

Collaboratore scientifico e responsabile di progetto presso l'Istituto Federale per

la Formazione Professionale di Berlino (Divisione processi di apprendimento) e responsabile del controllo del progetto pilota.



Regina Nanninga

Collaboratrice della Fondazione "Formazione Professionale" di Amburgo, responsabile

del controllo del progetto pilota sperimentale.

La valutazione del progetto pilota "Qualifica" prova come una formazione continua comune di lunga durata dei formatori, degli istruttori e dei sociopedagoghi consenta di sviluppare le competenze pedagogiche e la cooperazione. L'articolo presenta la metodologia seguita nel progetto ed i risultati di questa formazione continua pedagogica e psicologica.



“Il progetto pilota ha dovuto tenere conto delle particolarità dei tre gruppi professionali interessati. (...) L'elemento comune a tutti e tre si è rivelato essere la mancanza d'esperienza di lavoro con persone “svantaggiate sul piano scolastico” o non abituate ad interagire con altri operatori.”

Il progetto di formazione continua è stato sviluppato a partire da diversi elementi:

- *il lavoro su temi,*
- *il lavoro su progetti,*
- *il lavoro in gruppo professionale,*
- *il controllo della pratica.*

ramento della qualità delle azioni di formazione, soprattutto di quella seguita da un gruppo di utenti precedentemente privi di esperienza d'apprendimento.

Il progetto pilota è stato realizzato dalla Fondazione “Formazione Professionale”, una struttura di formazione continua pubblica riconosciuta dal governo regionale della città di Amburgo. Alle due prime fasi del progetto hanno partecipato quarantotto persone, provenienti da diversi centri di formazione (cinque nel primo caso, sei nel secondo). Questi centri avevano inviato delle équipes composte in genere da membri provenienti dai tre gruppi indicati. Un comitato scientifico ha seguito lo svolgimento del progetto.

L'assistenza scientifica del progetto è stata garantita dall'Istituto Federale per la Formazione Professionale (BIBB). Tutti i partecipanti hanno avuto un colloquio con il gruppo di sostegno e con i responsabili di gruppo, sia all'inizio che alla fine del progetto. I rappresentanti dell'Istituto federale hanno partecipato ai seminari in qualità di osservatori e sono intervenuti in diverse occasioni su elementi importanti del progetto pilota.

Le particolarità dei gruppi professionali e le loro relazioni

Il progetto pilota ha dovuto tenere conto delle particolarità dei tre gruppi professionali interessati. Sia in occasione del questionario iniziale che durante i corsi di formazione continua sono state chiaramente poste in evidenza le situazioni di partenza, le modalità di lavoro e i diversi orientamenti dei tre gruppi. L'elemento comune a tutti e tre si è rivelato essere la mancanza d'esperienza di lavoro con persone “svantaggiate sul piano scolastico” o non abituate ad interagire con altri operatori.

I partecipanti al progetto avevano in effetti svolto in precedenza attività destinate a ragazzi o adolescenti nell'ambito della scuola o della formazione professionale. Non tutti avevano completato la propria formazione pedagogica. I formatori e gli istruttori erano preparati a formare dei giovani in situazione di “normalità”; gli

operatori della formazione continua non disponevano in genere di conoscenze particolari in materia di pedagogia degli adulti. I sociopedagoghi disponevano di una formazione basata essenzialmente sul modello dell'assistenza sociale ed avevano dovuto acquisire delle competenze complementari per poter operare nell'ambito della formazione continua.

I tre gruppi professionali si sono ripartiti il lavoro secondo il settore di competenza: l'insegnamento, la formazione pratica e l'assistenza sociopedagogica. I diversi contenuti ed obiettivi del loro lavoro e la mancanza di scambi hanno condizionato la loro reciproca percezione, inducendo a perpetuare talvolta pregiudizi e stereotipi. Gli insegnanti sono stati in tal senso qualificati talvolta come “chiaccheroni”; l'apporto dei sociopedagoghi non è stato sempre apprezzato come importante. I diversi livelli retributivi (maggiori per gli insegnanti e minori per formatori) ed i diversi orari di lavoro dei tre gruppi hanno suscitato un certo malcontento. Questi temi sono stati discussi nell'ambito dei vari gruppi ed in comune: ciò ha comportato una certa chiarificazione, una valutazione più realistica ed un graduale ravvicinamento.

Gli elementi del progetto e la loro realizzazione

Il progetto di formazione continua è stato sviluppato a partire da diversi elementi realizzati in modi diversi nelle due fasi.

□ Il lavoro su temi

Citiamo per esempio: le qualifiche chiave, l'orientamento pedagogico e l'anima-zione dei gruppi”. Questi temi sono stati discussi in assemblea plenaria ed in piccoli gruppi di lavoro misti a composizione variabile.

□ Il lavoro su progetti

Si trattava di programmare con colleghi del proprio gruppo - quindi in équipes - un progetto di apprendistato o di orientamento, di realizzarlo in pratica e di valutarlo.

□ Il lavoro in gruppo professionale

Nei tre gruppi professionali i temi generali sono stati anzitutto esaminati sotto una specifica angolatura e poi dibattuti in ri-



ferimento all'identità professionale del proprio gruppo ed in rapporto agli altri gruppi.

Il controllo della pratica

Quest'assistenza è stata apportata sotto forma di valutazione dei singoli casi: ha contribuito a valutare i problemi che si ponevano nella pratica concreta ed ha ampliato il campo d'azione dei partecipanti.

La valutazione della prima fase di attuazione del progetto di formazione continua ha fornito alcune indicazioni preziose soprattutto sull'importanza e sul ruolo dei diversi elementi del progetto: a tutti questi elementi - ivi comprese la riflessione sul progetto e la valutazione dei casi previsti all'origine come attività complementari - è stata attribuita una precisa collocazione nello svolgimento del seminario e nel calendario delle riunioni. Sempre maggiore importanza ha acquistato il lavoro sul progetto, caratterizzato da un'intensa collaborazione nella singola équipe e da un diretto trasferimento di nozioni teoriche nella pratica: ciò ha indotto ad organizzare i seminari della seconda fase del progetto in tre grandi blocchi (cfr. Tabella 1).

La promozione della cooperazione - le strutture ed i processi utili

L'obiettivo principale del progetto è stato quello di promuovere la collaborazione tra i membri dei tre gruppi professionali. Nell'attività quotidiana manca sovente il tempo per riflettere in comune sull'attività pedagogica. Queste fasi di riflessione

sono state recuperate nel corso del progetto.

Diverse strutture e decisioni pedagogiche sono servite in un primo tempo ad incoraggiare l'accettazione, la comunicazione e la cooperazione tra i tre gruppi. Sono state valorizzate varie situazioni per sviluppare esercizi di comunicazione e per simulare momenti di scambio volti a promuovere la fiducia in se stessi. Le diverse attitudini hanno potuto esprimersi nell'ambito del lavoro comune ai tre gruppi: l'organizzazione parzialmente aperta del seminario ha fornito spazio sufficiente per favorire una soluzione dei conflitti.

Nella seconda fase di realizzazione del progetto sono stati aggiunti esercizi di comunicazione e sono state sostenute delle discussioni in gruppi più ampi sotto la guida di un animatore e con l'attivazione di diversi ruoli. Altri elementi del seminario sono stati i riferimenti ai "fattori perturbanti del lavoro di gruppo". Nei gruppi professionali è stata sviluppata una riflessione sull'immagine del gruppo e sulle sue relazioni con gli altri gruppi.

L'elemento centrale che ha costituito il parametro di valutazione del livello di cooperazione era costituito dalla programmazione, dall'attuazione e dalla valutazione di un progetto di apprendistato o di orientamento nell'équipe della singola istituzione di provenienza dei partecipanti: in tal caso è intervenuto il rispettivo responsabile di quest'azione di perfezionamento. Il lavoro su un progetto particolare ha generalmente comportato una conclusione positiva, nonostante i vari problemi e conflitti: i partecipanti hanno imparato a comprendersi meglio, ad articolare la propria posizione pedagogica

"Nell'attività quotidiana manca sovente il tempo per riflettere in comune sull'attività pedagogica."

"Diverse strutture e decisioni pedagogiche sono servite (...) ad incoraggiare l'accettazione, la comunicazione e la cooperazione tra i tre gruppi."

"(...) i partecipanti hanno imparato a comprendersi meglio, ad articolare la propria posizione pedagogica apprendendo gli uni dagli altri e ad utilizzare insieme le rispettive competenze."

Tabella 1

I tre blocchi del progetto pilota "Qualifica"
(seconda fase di attuazione)

Lavoro su temi

svolto in riunioni plenarie comprendenti i tre gruppi ed in piccole unità di composizione variabile

Lavoro su progetti

in gruppi comprendenti i rappresentanti delle tre categorie professionali della singola istituzione di provenienza

Lavoro in gruppi professionali

nell'ambito dei tre gruppi



“L’esperienza positiva della cooperazione nella formazione continua potè essere trasferita in maniera solo parziale nel vissuto della vita quotidiana: troppo ristretti erano infatti i tempi a disposizione. I partecipanti provenienti dalla stessa istituzione sono stati riuniti in questa azione di formazione continua, sovente però non si sono dimostrati in grado di poter collaborare nella attività quotidiana perché assegnati a diverse unità organizzative o a diverse équipes di lavoro.”

apprendendo gli uni dagli altri e ad utilizzare insieme le rispettive competenze. Le difficoltà incontrate si sono riferite soprattutto alle diversità degli stili di lavoro, al modo di comunicare ed alle condizioni di attuazione del progetto nelle diverse istituzioni.

Gli aspetti che hanno favorito o ostacolato la cooperazione sono stati esaminati nell’ambito di un questionario e rapportati a tre grandi ambiti di riferimento (cfr. Tabella 2).

La quasi totalità dei partecipanti alla seconda fase di realizzazione del progetto ha espresso il desiderio di poter lavorare in futuro sulla base dei progetti di formazione. L’esperienza positiva della cooperazione nella formazione continua ha potuto essere trasferita in maniera solo parziale nel vissuto della vita quotidiana: troppo ristretti erano infatti i tempi a disposizione. I partecipanti provenienti dalla stessa istituzione sono stati riuniti in questa azione di formazione continua, sovente però non si sono dimostrati in grado di poter collaborare nella attività quotidiana perché assegnati a diverse unità organizzative o a diverse équipes di lavoro. Ciononostante, numerosi partecipanti hanno sviluppato una maggiore disponibilità a collaborare anche con esponenti di altri gruppi professionali.

L’approfondimento delle competenze pedagogiche

I formatori devono approfondire le proprie competenze pedagogiche, se non altro a causa delle trasformazioni cui va incontro il ruolo dell’educatore: oltre alla trasmissione di determinati saperi, un ruolo sempre più importante viene occupato dall’assistenza e dall’orientamento nonché dalle attività volte a motivare, incoraggiare ed assistere le persone prive di una esperienza di apprendimento.

Nell’ambito del progetto pilota ciò è stato recepito all’interno dei vari temi trattati: si è parlato in tal senso di “situazioni di avvio e conclusione di misure formative, soluzione di problemi e conflitti, qualifiche chiave, orientamento all’apprendimento e problemi di apprendimento, animazione di gruppo, analisi dei processi di gruppo”.

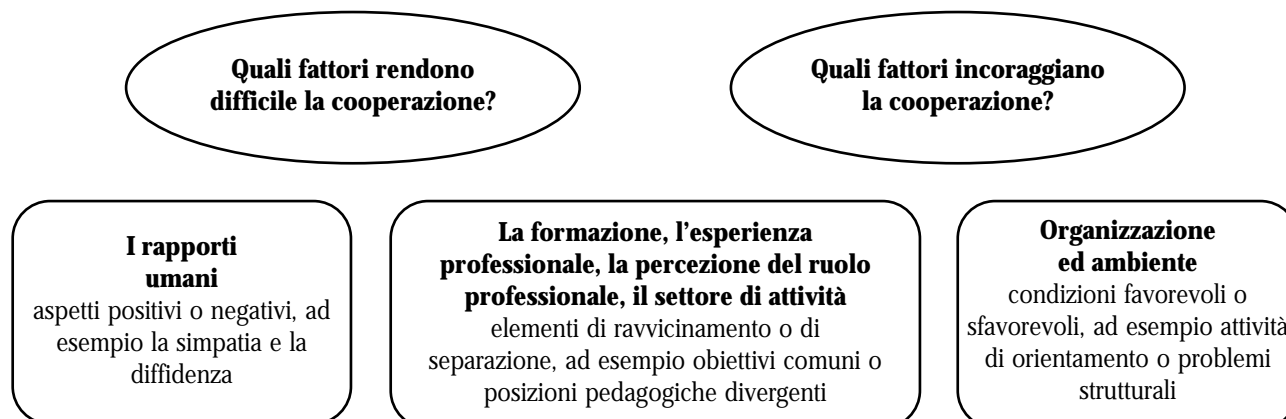
I settori considerati come prioritari dai partecipanti al termine delle due fasi del progetto sono stati i seguenti:

1. il gruppo, la dinamica di gruppo ed i ruoli nel singolo gruppo,
2. la cooperazione con i colleghi, il lavoro in gruppo e la gestione dei conflitti.

La qualificazione ha seguito un modello di pedagogia pluridimensionale: i parte-

Tabella 2

La cooperazione : problemi e fattori di influsso





cipanti hanno utilizzato una vasta gamma di metodi e di forme di lavoro e di relazioni, soprattutto quelle utilizzabili nella realtà quotidiana della loro vita professionale. Sono stati ad esempio utilizzati il metodo basato sul metapiano, i giochi di ruolo, la discussione del caso, la tecnica del feed-back, la pittura e il collage, l'esercizio di comunicazione e di cooperazione, la respirazione e il rilassamento. Nel corso di ciascun seminario sono state utilizzate forme di lavoro diverse a seconda delle varie fasi di attuazione del progetto: assemblea plenaria, lavoro all'interno dei tre gruppi professionali, lavoro nell'ambito dell'équipe proveniente dalla singola istituzione di appartenenza, piccoli gruppi a composizione variabile, lavoro a due o individuale.

I partecipanti hanno accolto positivamente questa diversità di metodi; un notevole successo ha registrato la metodologia basata sulla discussione di caso. Nel corso della valutazione finale i partecipanti si sono espressi in termini diversi sulle diverse forme di lavoro. Durante la prima fase di realizzazione del progetto i rappresentanti delle tre categorie professionali hanno dato la preferenza al lavoro di gruppo, mentre nella seconda fase questa metodologia ha soddisfatto solo i sociopedagoghi. Gli insegnanti hanno ritenuto determinante il lavoro su temi, mentre i formatori hanno dato la preferenza al lavoro su determinati progetti.

I criteri stabiliti per la valutazione dei metodi e delle forme di lavoro adottate erano costituiti dal grado di accettazione, dall'impatto sulla formazione continua e dalla valorizzazione nella pratica quotidiana. I partecipanti a questi corsi di formazione continua utilizzano oggi nel loro

lavoro soprattutto i metodi del metapiano, del feed-back, delle brevi riunioni di inizio e fine di progetto. Al termine della sessione la maggior parte dei partecipanti aveva utilizzato più metodi. Lo stesso vale per le forme di lavoro o di interazione scoperte nel corso di formazione continua, nel lavoro di gruppo e nell'attività in partenariato. È un risultato positivo, soprattutto ove si tenga conto della frequente ricorrenza nella formazione continua di metodologie basate sul formatore o sull'insegnante.

Questa formazione continua ha avuto un influsso positivo sulla qualità di lavoro del formatore: i partecipanti hanno ripreso per la loro pratica quotidiana numerose idee che hanno consentito loro di meglio integrare la formazione in laboratorio, l'istruzione teorica e l'assistenza socio-pedagogica.

Prospettive

Le istituzioni e le persone che hanno desiderato approfittare dell'esperienza di questo progetto pilota per la formazione continua ed il perfezionamento dei formatori dispongono ora di diversi materiali utilizzabili indipendentemente dalla forma di organizzazione prescelta, in modo flessibile e tenendo conto delle restrizioni di bilancio e d'organigramma che pesano così spesso sulla formazione continua. Oltre alla stesura della relazione finale è prevista l'elaborazione di modelli di progetti e di documenti scritti, ad esempio un elenco dei problemi-tipo, che possano valere da base delle azioni di formazione continua. Un supporto video dovrebbe consentire l'utilizzo di questa metodologia di formazione continua in équipe da parte di altre istituzioni.

“Questa formazione continua ha avuto un influsso positivo sulla qualità di lavoro del formatore: i partecipanti hanno ripreso per la loro pratica quotidiana numerose idee che hanno consentito loro di meglio integrare la formazione in laboratorio, l'istruzione teorica e l'assistenza socio-pedagogica.”

**Informazioni / Documentazione:**

Sig.ra Christiane Briegleb
C.P. 261847
D- 20508 Amburgo
Tel: 040 - 211 12 187
Fax: 040 - 211 12 123

oppure

Sig. Dietrich Harke
Bundesinstitut für Berufsbildung
Fehrbelliner Platz 3
D - 10707 Berlino
Tel: 030 - 86 83 - 2375
Fax: 030 - 86 43 - 2604

Riferimenti bibliografici

Braun, P., Freibichler, H. e Harke, D.: Fallorientierte Fortbildungsmaterialien zu Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener. Sonderveröffentlichung, Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlino e Bonn 1989

Bunk, G.: Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. In: Rivista Europea Formazione Professionale, No. 1/1994, pp. 9-15

Harke, D.: Lehrende lernen - Lernprozesse in der Fortbildung von Weiterbildungspersonal. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (ed.): Lernen heute - Fragen für morgen. Zur Lernforschung in der Berufsbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berichte zur beruflichen Bildung, Vol. 168. Berlino e Bonn 1994, pp. 87-102

Harke, D. e Volk-von Bialy, H. (Hrsg.): Modellversuch "Lernberatung" - Fortbildung von Lehrpersonal in der beruflichen Erwachsenenbildung, 4 Vol. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlino e Bonn, 1991

Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (ed.): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung, 5. ed. rielab., Bonn 1992

Stiftung Berufliche Bildung und Bundesinstitut für Berufsbildung (ed.): Gemeinsam lernen - ge-

meinsam arbeiten. Erste Ergebnisse aus dem Modellversuch Qualifizierung von pädagogischem Personal in der beruflichen Bildung. Amburgo, Agosto 1993

Stiftung Berufliche Bildung und Bundesinstitut für Berufsbildung (ed.): Teamorientierte Langzeitfortbildung - Rückblicke und Perspektiven. Ergebnisse aus dem 1. Durchgang des Modellversuchs Qualifizierung von pädagogischem Personal in der beruflichen Bildung. Amburgo, Aprile 1994

Stiftung Berufliche Bildung und Bundesinstitut für Berufsbildung (ed.): MVQ - Teamorientierte Personalfortbildung. Abschlußbericht des Modellversuchs Qualifizierung, Amburgo, 1995

Tietgens, H. et al: Aufgaben und Probleme der Evaluation in der Erwachsenenbildung, Deutscher Volkshochschul-Verband e.V., Bonn 1986

Will, H., Winteler, A. e Krapp, A. (ed.): Evaluation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Konzepte und Strategien. Sauer, Heidelberg 1987

Wottawa; H. und Thierau, H.: Lehrbuch Evaluation. Huber, Berna etc. 1990



L'innovazione pedagogica nella formazione professionale danese



Søren P. Nielsen

Capo progetto e ricercatore, Corso di formazione di pedagogia professionale per

insegnanti (DEL),
Copenaghen

Il presente articolo ha l'ambizione di illustrare il quadro e i metodi seguiti nel processo di innovazione pedagogica della formazione professionale in Danimarca. In primo piano è la capacità d'innovazione pedagogica, in particolare l'infrastruttura creata per stimolare la dinamica pedagogica. Tale precisazione significa che nel quadro del presente articolo non si prenderanno in esame esempi concreti di progetti innovativi.

La presentazione procederà come segue: in primo luogo si offre un'ampia introduzione alla particolare tradizione nordica della ricerca pedagogica e del lavoro di sviluppo; in secondo luogo si passano in rassegna le strutture di base e il funzionamento del sistema danese della formazione professionale; infine si prende in esame in che modo e in che misura il modello danese d'innovazione pedagogica produce innovazione e sviluppo nel sistema della formazione. Nel frattempo si forniranno alcune valutazioni approfondite del funzionamento del sistema danese della formazione professionale.

Origini della pedagogia professionale nel Nord

In un contesto nordico il concetto di pedagogia professionale comprende sia più ampie problematiche di formazione professionale che problematiche pedagogiche e la formazione degli insegnanti. Si tratta quindi di un concetto molto ampio.

Nella tradizione nordica la cosiddetta attività pedagogica di "FoU" (R&S) svolge un ruolo determinante per lo sviluppo della formazione professionale. Ma che cosa vuol dire "FoU"? Il concetto di FoU può assumere due significati: 1) "Forsk-

ning, forsøg og udvikling" (ricerca, sperimentazione e sviluppo), e 2) "Forsøg og udvikling" (sperimentazione e sviluppo). Tale distinzione tra ricerca e FoU - e complessivamente, tra ricerca scientifica, ricerca applicata e FoU - è importante, non per ultimo ai fini di un confronto tra paesi europei e paesi nordici. Essa va certamente vista alla luce del fatto che nei restanti paesi dell'Europa occidentale la ricerca sulla formazione professionale costituisce un campo di ricerca autonomo, con propri istituti e cattedre universitari nonché dottorati e dottorati di ricerca.

Non è così nei paesi nordici, in cui le istituzioni parauniversitarie per la formazione degli istruttori professionali hanno goduto, in linea generale, di un proprio campo d'azione, senza confini precisi tra ricerca e attività di sperimentazione e sviluppo. Ma questa distinzione non va certo esente da problemi e, nell'insieme, in tutti i paesi nordici si avverte un forte bisogno di un'autentica ricerca sulla formazione professionale. Nel frattempo si sono manifestati anche conflitti e problemi di delimitazione tra "linee di ricerca"/ricercatori universitari e "linee di sviluppo"/istruttori professionali rispetto ai grandi progetti scientifici di sviluppo e valutazione.

Va tuttavia sottolineato nuovamente che è una caratteristica propria alla tradizione danese realizzare al massimo l'innovazione pedagogica per mezzo dell'attività di "FoU" a livello di istituzioni locali, contrariamente ad altri paesi europei in cui l'approccio scientifico svolge un ruolo nettamente superiore.^{1) 2)}

Il sistema danese della formazione professionale (EUD) può essere definito una testa di ponte culturale tra i sistemi europei di apprendistato duale e i modelli dei

Il presente articolo ha l'ambizione di illustrare il quadro e i metodi seguiti nel processo di innovazione pedagogica della formazione professionale danese. In primo piano è la capacità d'innovazione pedagogica, in particolare l'infrastruttura creata a sostegno di un nuovo dinamismo.

La presentazione procederà come segue: in primo luogo si offre un'ampia introduzione alla particolare tradizione nordica della ricerca pedagogica e del lavoro di sviluppo; in secondo luogo si passano in rassegna le strutture di base e il funzionamento del sistema danese della formazione professionale, confrontandolo con il sistema duale tedesco e col sistema svedese incentrato sulla scuola; in terzo luogo, si procede ad una valutazione critica della strategia d'innovazione danese quale strumento di sviluppo della formazione professionale. Alla fine dell'articolo si aggiungeranno alcune osservazioni critiche formulate dal rapporto degli esperti dell'OCSE del 1994.

1) Per una panoramica del settore della FoU nordica e delle sue istituzioni centrali, si veda: Nielsen, Søren P., *Kortlægning af nordiske yrkespædagogiske FoU-miljøer* (Mappa degli ambienti di FoU sulla pedagogia del lavoro nel Nord), TemaNord 1994: 659, Nordisk Ministerråd. In tale mappa predominano le "linee di sviluppo".



“In un contesto nordico il concetto di pedagogia professionale comprende sia più ampie problematiche di formazione professionale che problematiche pedagogiche e la formazione degli insegnanti. Si tratta quindi di un concetto molto ampio.”

“Nella tradizione nordica la cosiddetta attività pedagogica “FoU” assolve ad un ruolo determinante per lo sviluppo della formazione professionale.”

“Il sistema danese della formazione professionale (EUD) può essere definito una testa di ponte culturale tra i sistemi europei di apprendistato duale e i modelli dei paesi nordici incentrati sulla scuola.”

“L’interazione scuola-azienda, l’apprendimento nella vita lavorativa e il ruolo delle parti sociali nella formazione professionale sono pertanto in Danimarca campi d’azione fondamentali dell’opera di innovazione pedagogica della formazione professionale.”

2) Una mappa analoga, basata sull’accesso alla ricerca scientifica delle istituzioni è stata realizzata da Kämäräinen, Pekka, *Identification of Cooperation Potentials in Vocational Education and Training Research in the Nordic Countries*, CEDEFOP, 1995.

3) Ma questa non è soltanto un’esperienza danese, si veda: Mallet, L.: *Vocational Education and Training. Research Structures and Community Orientation*, CEDEFOP, 1994.

paesi nordici incentrati sulla scuola. Questo sistema rappresenta un’evoluzione del principio dell’apprendistato, con una componente maggiore di insegnamento teorico nel sistema danese EUD (più giorni di scuola) rispetto alla formazione professionale tedesca e, viceversa, molto più addestramento pratico rispetto, ad esempio, al sistema svedese. In Svezia, con la nuova riforma della scuola secondaria, è stato prolungato l’addestramento pratico. Tuttavia, in questo paese la “arbetsplatsförlagda utbildningen” (formazione professionale per minori svantaggiati) non è un praticantato, in quanto le aziende si assumono il compito della formazione e il controllo del programma scolastico è subordinato ad una logica di formazione. In tal modo le aziende svedesi mettono a disposizione, sul posto di lavoro, istruttori qualificati.

In Svezia la parte della formazione professionale svolta sul posto di lavoro è sensibilmente più esigua che non in altri paesi, anche nordici: il 15% della durata della formazione a fronte del 60-75% della Danimarca. In molti paesi la formazione degli apprendisti si svolge in un unico posto di lavoro. In siffatti sistemi duali gli allievi-apprendisti ricevono tutta la loro formazione professionale nello stesso posto di lavoro, per cui essi partecipano alla produzione, secondo una logica produttiva, ed acquisiscono conoscenze e competenze approfondite atte a soddisfare i requisiti realmente richiesti dall’azienda e dall’ambiente sociale, non però una vera e propria visione circa lo sviluppo futuro del settore.

A tale carenza tenta di ovviare la parte scolastica della formazione in alternanza danese. Se tra i sistemi di formazione professionale dei paesi nordici esistono grandi differenze strutturali, vi sono però anche molte analogie oggettive. Lennart Nilsson, docente di didattica del lavoro alla Scuola superiore di Akershus, Oslo, ha perorato la ricerca di un autentico modello nordico d’istruzione professionale, comune ai cinque paesi nordici, che comprenda tre parti: a) una parte pratica: tecnica del lavoro; b) una parte di teoria professionale: teoria specifica; e, c) una parte generale: cultura generale. Le tre parti concorrono, su base di parità, alla formazione del profilo professionale che è l’obiettivo di qualificazione

dell’istruzione professionale. La difficoltà consiste tuttavia nel mettere a punto una pedagogia che consenta ai vari elementi di ricomporsi in un insieme unitario. In Danimarca da tempo si tenta fattivamente, secondo Lennart Nilsson, di porre in essere un’istruzione tecnico-professionale ad orientamento unitario, che comprenda, dal punto di vista dell’allievo, un’integrazione, sul piano dei contenuti, tra la parte pratica, la parte teorica specifica e la parte generale nel modello nordico.

A partire dal 1991 il sistema danese EUD è stato notevolmente decentrato. La formazione professionale di base è organizzata come formazione in alternanza, con il succedersi cioè di frequenza scolastica e lavoro in azienda. Per mezzo della cosiddetta autogestione professionale, le parti sociali svolgono un ruolo determinante nello sviluppo della formazione del lavoratore.

In tal modo il campo d’azione della FoU si sposta dunque dai progetti pedagogici ai più vasti progetti del campo scolastico. L’interazione scuola-azienda, l’apprendimento nella vita lavorativa e il ruolo delle parti sociali nella formazione professionale sono pertanto in Danimarca campi d’azione fondamentali dell’opera di innovazione pedagogica della formazione professionale. In Danimarca esiste un unico istituto di formazione per gli istruttori professionali, il DEL (Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse). Questo non è organizzato alla stregua di un istituto superiore di formazione dotato di un proprio diritto di ricerca, bensì ha creato un proprio dipartimento di ricerca, attivo nel campo dei contratti. Le numerose attività di FoU del DEL in materia di pedagogia professionale beneficiano tuttavia del contributo dei fondi pubblici mediante l’approvazione della legge finanziaria annua.

In Danimarca si pensa che il vasto campo di ricerca interessato dalla formazione professionale e dal mercato del lavoro, non può essere coperto da una sola istituzione. Il DEL ha pertanto creato con altri istituti superiori di formazione, specializzati in settori diversi, una rete per affrontare e risolvere insieme le grandi questioni.³⁾



Il sistema della formazione professionale in Danimarca

Due sono i principali tipi di formazione professionale esistenti in Danimarca in virtù della legislazione introdotta dal Ministero della pubblica istruzione e, rispettivamente, dal Ministero del lavoro. Il Ministero della pubblica istruzione è responsabile del normale sistema di formazione professionale per i giovani (e dal 1992 anche per gli adulti); tale sistema è organizzato sotto forma di apprendistato duale. La formazione professionale è impartita in 58 istituti tecnici e 50 istituti commerciali, che offrono anche una formazione professionale di livello ginnasiale dalla durata di tre anni. I corsi di perfezionamento sono offerti principalmente a norma della legge del 1993 sulla "Formazione aperta".

E' infatti sorprendente constatare che la Danimarca si discosta dagli altri paesi nordici per quanto riguarda la collocazione della formazione professionale nella configurazione complessiva della formazione giovanile. Mentre i restanti paesi nordici hanno realizzato, ad alto livello organizzativo, una scuola dell'obbligo dalla durata di 12 anni - "den videregæendescole" (scuola secondaria) in Norvegia, "gymnasieskolan" in Svezia, studi combinati in Finlandia con caratteri di personalizzazione e flessibilizzazione crescenti nell'ambito delle normali strutture di formazione esistenti - è significativo che nel sistema danese si introduca in misura crescente la differenziazione delle formazioni. Grazie ad una serie di nuove iniziative legislative di flessibilizzazione assunte negli anni '90 e denominate "Brobygning" (costruzione di ponti), "Formazione per tutti" ecc., gli allievi possono scegliere da un catalogo di forme e tradizioni scolastiche diverse, combinando una molteplicità di possibilità, e graduando notevolmente la durata della formazione.

Riassumendo, si può affermare che il sistema danese della formazione giovanile s'ispira costantemente a due tradizioni principali: quella della scuola latina sotto forma di un moderno ginnasio triennale facoltativo e quella dell'apprendistato sotto forma di un sistema di formazione

professionale basato sul principio dell'alternanza (sistema duale). A ciò si aggiunge tutto un fiorire di "Scuole libere", che offrono, anch'esse, un insegnamento professionale. In Danimarca esiste la tradizione di uno spiccato pluralismo del sistema di formazione, basata sulla tradizione *grundtvighiana* della "Scuola libera". Ciò vuol dire che agli utenti è garantita la libera scelta e che i meccanismi di mercato regolano l'allocatione delle risorse pubbliche in funzione del livello di gradimento dell'istruzione da parte degli allievi.

Per motivi storici la formazione di operai qualificati e l'aggiornamento di operai specializzati e tecnici sono di competenza del Ministero del lavoro (sistema AMU). Obiettivo dei corsi AMU è quello di mantenere, sviluppare e migliorare le qualifiche della forza lavoro mediante l'offerta di corsi che rispondano ai bisogni del momento delle aziende, degli individui e della società. Un gran numero di corsi brevi, specialistici e modulari sono offerti dai 24 centri AMU, le cui attività sono dirette dal Comitato nazionale del mercato del lavoro (AMS).

Caratteristico è il fatto che le parti sociali svolgono un ruolo straordinario nella gestione e nello sviluppo dei due sistemi. In appresso si illustrerà principalmente la struttura del sistema di formazione professionale.⁴⁾

La dinamica dell'innovazione nella formazione professionale

Con la riforma della formazione professionale del 1991 si è venuto a dinamizzare il potenziale d'innovazione per lo sviluppo strutturale, contenutistico e pedagogico. Ciò è dovuto in particolare a tre elementi della riforma dell'EUD: la decentrazione e il più massiccio intervento sul mercato, la gestione comune e la priorità dell'azione pedagogica di FoU nell'interazione tra le unità decentrate (scuole professionali) e il livello centrale.

Nell'ambito delle grandi riforme nel settore della formazione professionale, nel 1991 è stata introdotta **la gestione del-**

"In Danimarca esiste la tradizione di uno spiccato pluralismo del sistema di formazione, basato sulla tradizione grundtvighiana della "Scuola libera". Ciò vuol dire che agli utenti è garantita la libera scelta e che i meccanismi di mercato regolano l'allocatione delle risorse pubbliche in funzione del livello di gradimento dell'istruzione da parte degli allievi."

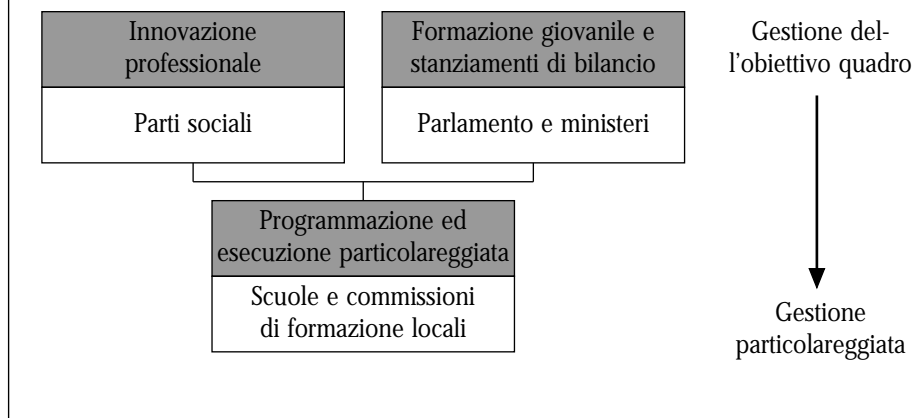
"Con la riforma della formazione professionale del 1991 si è venuto a dinamizzare il potenziale d'innovazione per lo sviluppo strutturale, contenutistico e pedagogico."

(...) "nel 1991 è stata introdotta la gestione dell'obiettivo-quadro, sia nel settore della formazione che in quello economico-amministrativo."

4) Per una descrizione particolareggiata dell'intero sistema di formazione professionale e del mercato del lavoro in Danimarca, si veda: Nielsen, Søren P., *Erhvervsuddannelsessystemet i Danmark* (Il sistema della formazione professionale danese), monografia CEDEFOP, 1995 e Nielsen, Søren P., *Erhvervsrettet efteruddannelse i Danmark* (Riqualificazione professionale in Danimarca), FORCE Art. 11.2 rapport, ACIU, 1995.



Figura 1
Sistema gestionale di istruzione e formazione professionale



“L’obiettivo era quello di riuscire ad infondere creatività e dinamismo a livello locale, al fine di garantire una più rapida innovazione della formazione, migliori possibilità di adattamento agli allievi oltre che un’elevata produttività.”

“L’attività di sviluppo pedagogico a livello locale diviene in tal modo un obbligo per le scuole, che sono costrette a farsi carico dell’innovazione pedagogica (...)”

“La commissione professionale paritetica (...) è l’anello di trasmissione tra l’individuazione di nuovi bisogni di qualificazione e la risposta del sistema di formazione.”

L’obiettivo-quadro, sia nel settore della formazione che in quello economico-amministrativo. Ciò ha determinato notevoli cambiamenti nella ripartizione delle responsabilità e delle competenze tra gli attori del sistema. Il principio della gestione dell’obiettivo-quadro fa sì che a livello locale l’adeguamento flessibile e l’innovazione della formazione secondo i bisogni settoriali e locali si combinino con l’ottimizzazione dell’impiego di risorse nelle singole scuole.

La direzione centrale si limita all’obiettivo e al quadro dei programmi nei principali settori generali. L’obiettivo era quello di riuscire ad infondere creatività e dinamismo a livello locale, al fine di garantire una più rapida innovazione della formazione, migliori possibilità di adattamento agli allievi oltre che un’elevata produttività. Il rinnovamento e l’innovazione pedagogica sono, pertanto, parte integrante dell’obiettivo del sistema di formazione, per il quale è indispensabile non limitare il raggio d’azione della creatività e del dinamismo a livello locale ponendo alle scuole nuovi requisiti emananti dal centro.

Un secondo elemento strutturale, essenziale per garantire l’innovazione della formazione è il più grande ruolo assegnato alle **parti sociali** a tutti i livelli del sistema. A livello centrale gli organi che fissano l’obiettivo e il quadro sono le parti sociali, che sono responsabili dell’innovazione settoriale e della parte pratica della formazione ma che esercitano altre-

si un’influenza ancora più importante sulla parte scolastica della formazione.

Il nuovo sistema di gestione prevede che ogni scuola deve effettuare in permanenza una “traduzione” e una trasposizione delle norme superiori, fissate a livello centrale, relative all’insegnamento in esse impartito. L’attività di sviluppo pedagogico a livello locale diviene in tal modo un obbligo per le scuole, che sono costrette a farsi carico dell’innovazione pedagogica. Da un lato esse sono responsabili della normale “attività di traduzione”: dai comunicati concernenti la formazione ai programmi d’insegnamento, dall’altro, a causa della concorrenza di mercato, esse desiderano assumere un proprio profilo per attirare la clientela. Il decentramento della responsabilità in materia d’innovazione pedagogica a favore della scuola è stato incoraggiato anche dai cambiamenti intervenuti nell’autogestione professionale.

La **commissione professionale** paritetica è responsabile a livello nazionale dell’innovazione di determinate formazioni. Oggi è relativamente facile istituire nuove formazioni professionali o apportare modifiche a quelle esistenti. La commissione professionale è l’anello di trasmissione tra l’individuazione di nuovi bisogni di qualificazione e la risposta del sistema di formazione. La procedura è molto pragmatica e in Danimarca non è sempre scontato che la programmazione della formazione si fondi su analisi di qualifica socio-industriale. La maggior parte delle commissioni professionali (e delle commissioni di aggiornamento) sosterrà tuttavia che esse, in pratica, non svolgono che analisi delle qualifiche. Il normale metodo di lavoro consiste, una volta individuato un bisogno di cambiamento, nel formare un gruppo TF (tecnico-settoriale) col compito di formulare il profilo professionale che dovrà essere coperto dalla formazione. Tali gruppi progettuali TF comprenderanno normalmente rappresentanti della direzione e dei dipendenti delle aziende più rappresentative. Spesso vi partecipano esperti esterni. In tale processo svolgono un ruolo importante le aziende e gli insegnanti. La fase successiva è la formulazione di cosiddetti progetti TP (tecnico-pedagogici), in cui la descrizione dei profili professionali contenuta nelle direttive ministeriali



viene trasformata e plasmata in termini di formazione. Il ministero codificherà quindi la formazione mediante la notifica alle scuole di un comunicato recante l'obiettivo-quadro della formazione.

La pianificazione particolareggiata e l'esecuzione avvengono a livello di scuola. All'organizzazione dettagliata dell'insegnamento partecipa la commissione consultiva locale per la formazione. Il compito principale della commissione locale per la formazione è quello di assistere le scuole nell'attività di programmazione e di innovazione dell'insegnamento nonché di contribuire a rafforzare i contatti tra la scuola e il mercato del lavoro locale. Infatti, per ogni scuola è istituita una o più commissioni di formazione locale che, di concerto, dovranno coprire i corsi di formazione offerti dalla scuola. In seno ad ogni commissione la maggioranza sarà costituita dai rappresentanti delle organizzazioni che detengono un seggio nella commissione professionale in questione.

Questa caratteristica si riscontra anche nel settore di formazione AMU, in cui la gestione dei contenuti e dell'offerta dei corsi sono interamente a carico delle parti sociali, contrariamente a quanto avviene solitamente in ambito europeo. Tutto ciò si svolge in un sistema allargato, dotato di un consiglio e di una commissione, entrambi composti, su base paritetica, di rappresentanti delle due parti: un consiglio superiore di formazione, un gran numero di commissioni di aggiornamento per i vari comparti e - nei singoli centri AMU - gli uffici di direzione e le commissioni di formazione locali. Come nel sistema EUD, esso comporta a livello strutturale un contatto molto stretto con le aziende, cosa che consente un adeguamento ai bisogni e alle esigenze di queste ultime.

Con il passaggio alla gestione dell'obiettivo quadro è cresciuta nettamente la capacità del sistema danese di assicurare una formazione per nuove funzioni professionali nella vita quotidiana e di trasformare la constatazione di un bisogno di cambiamento in un insegnamento pratico, sul piano dei programmi e della pedagogia. Tale capacità è stata sistematicamente supportata anche dalla **grande quantità di attività di ricerca e sviluppo pedagogico**, che negli ultimi anni ha contri-

buito alla transizione da una pedagogia regolata fin nei dettagli e incentrata sull'acquisizione di competenze ad una pedagogia mirata allo sviluppo di nuove forme di apprendimento finalizzate al modo di risolvere i problemi, organizzare il lavoro, esercitare un controllo sul proprio lavoro ecc.

L'azione sistematica di FoU è diretta, a livello centrale, da due strumenti in particolare. Con l'approvazione della **Legge sulla formazione professionale (1991)** e l'aggiunta dell'**art. 67**, è stata garantita l'erogazione annua, mediante la legge finanziaria, di uno stanziamento a favore **"dell'attività di analisi e di prognosi nonché di ricerca e sviluppo relativa alla formazione prevista dalla legge"**.

Le scuole (e la commissione professionale) possono ricercare, a livello locale, i mezzi necessari per l'attività di sviluppo pedagogico. Di questa facoltà si avvalgono in misura crescente molte scuole. Il Dipartimento delle scuole professionali (ESA) trasmette ogni anno alle scuole un elenco dei settori d'azione con l'indicazione delle procedure e dei criteri. Una grande importanza è annessa alla trasferibilità dei progetti. La programmazione dell'insegnamento locale deve per contro essere finanziata dalle scuole stesse.

Sovvenzioni possono essere richieste per progetti miranti a:

- individuare il bisogno di cambiamento nella struttura e nei programmi di formazione mediante le attività di analisi e di prognosi o simili,
- sviluppare l'insegnamento nelle scuole professionali,
- programmare, valutare ed elaborare relazioni sulla sperimentazione, fra cui la sperimentazione prevista dalle disposizioni dell'apposita legge.⁵⁾

Nel 1995 il programma FoU disponeva di un bilancio di 50 milioni di Dkr. da investire quanto più possibile nella qualità e nella redditività dei progetti approvati, il cui contenuto dovrà essere utile, fornire impulsi e stimolare concretamente la formazione professionale. La gestione del programma e le procedure di pubblicità si avvalgono del supporto di materiale illustrativo e di bibliografie dell'ESA.⁶⁾ Il

"Il compito principale della commissione locale per la formazione è quello di assistere le scuole nell'attività di programmazione e di innovazione dell'insegnamento nonché di contribuire a rafforzare i contatti tra la scuola e il mercato del lavoro locale."

"L'azione sistematica di FoU è diretta, a livello centrale, da due strumenti in particolare (...) "l'attività di analisi e di prognosi nonché di ricerca e sviluppo relativa alla formazione prevista dalla legge (sulla formazione professionale) e dal programma di sperimentazione (...)"

"I progetti locali di sviluppo quali componenti di una strategia di innovazione pedagogica rivestono un'importanza capitale nei paesi nordici - così come in Danimarca."

5) Ministero della pubblica istruzione, Dipartimento delle scuole professionali, *FoU-programmet 1995* (Programma FoU 1994), Dicembre 1994.

6) *Vejledning for projektgrupper* (Istruzioni per gruppi di progettazione), Dipartimento delle scuole professionali, 1994. *Vejledning om rapporter og publicering i FoU-programmet* (Istruzioni per i rapporti e la pubblicità nel programma FoU), Dipartimento delle scuole professionali, 1994. *Bibliografi over publicerede FoU-projekter*, (Bibliografia dei progetti FoU pubblicati), 2° edizione ampliata, Dipartimento delle scuole professionali, 1995.



“Schematicamente, se vogliamo capire in che modo si svolge il processo, possiamo prendere spunto da due modelli principali: un modello di trasmissione e un modello di apprendimento.”

“Il modello danese d’innovazione della pedagogia professionale (...) sta puntando decisamente su un siffatto modello d’apprendimento per lo sviluppo pedagogico o, più precisamente, è in procinto di riscoprire le radici della sua tradizione storica.”

7) Christensen, A. A. et al., *Eleverne som medarbejdere på egne læreprocesser* (Allievi quali collaboratori nei propri processi di apprendimento), Ministero della pubblica istruzione, ESA, 1994.

8) Per un’approfondita introduzione all’apprendimento della responsabilità e ai nuovi processi di apprendimento nella formazione professionale degli anni ‘90, sul piano teorico e pratico, sulla base, tra l’altro, del progetto norvegese AFEL e del progetto austriaco PEEL, si veda anche: *Læreprocesser i 90’erne - Ansvar for egen læring?* (Processi di apprendimento negli anni ‘90 - Responsabilità per la propria istruzione?), Atti della conferenza, SEL, giugno 1995.

programma ha una portata molto vasta. Ogni anno vengono realizzati circa 200 progetti.

Il secondo strumento è il **Programma di sperimentazione**, la cui base giuridica risiede nell’ **art. 68 della Legge sulla formazione professionale (1991)**, che offre la possibilità di sperimentazione con deroghe rispetto alla legge EUD e che indica il quadro della sperimentazione nell’insegnamento. Nel 1995 sono stati stanziati in questo settore 30 milioni di Dkr. per le attività di sperimentazione locale, mentre il Dipartimento delle scuole professionali ha pubblicato un programma relativo a settori particolari d’intervento. La sperimentazione pedagogica dovrà vertere sull’istruzione effettiva degli allievi. Il programma in questione si articola in due settori principali:

- lo sviluppo di vie di accesso al sistema della formazione professionale;
- lo sviluppo di strutture di formazione professionale e di singoli corsi di formazione.

I due programmi consentono un investimento puntuale e sistematico nell’innovazione pedagogica tramite l’attività di sperimentazione e sviluppo in un’interazione decentrata, basata sulla scuola, con il livello centrale.

L’attività di sperimentazione e sviluppo motore dell’innovazione pedagogica?

I progetti locali di sviluppo, quali componenti di una strategia di innovazione pedagogica, rivestono un’importanza capitale nei paesi nordici - così come in Danimarca. Questo paese ha alle spalle una lunga tradizione filosofica, secondo cui la responsabilità dello sviluppo dei programmi e della pedagogia deve basarsi quanto più possibile sulla massima libertà per le scuole e gli insegnanti, col sostegno di mezzi pubblici e senza una gestione rigida. Benchè la formazione professionale in forma istituzionalizzata sia più vecchia della tradizione *grundtvighiana*, non vi è però dubbio che anche la formazione professionale sia a tutt’oggi influenzata dalla “parola vivente” e dalla tradizione delle “Università popola-

ri”, tant’è che una parte delle scuole tecniche si sono chiamate nel corso del tempo “scuole superiori dell’artigianato”.

Molti segnali indicano che in quanto strategia di cambiamento la FoU acquisterà un ruolo più importante nello sviluppo della formazione professionale danese. Tale modello comporta tuttavia opportunità e problemi al tempo stesso. Occorre distinguere tra gli stessi progetti di sviluppo e la successiva fase di trasmissione. Inoltre, in che modo si garantisce la pubblicità dei risultati dei progetti, affinché altri possano trarne un insegnamento?

La diffusione delle esperienze fatte con i progetti di sviluppo rappresenta un processo molto più complesso di quanto non si pensi di primo acchito. Questo non si effettua automaticamente, non segue una linea retta, bensì è piuttosto indiretto.

Un interessante esempio a tale proposito è il lavoro teorico e sperimentale sull’apprendimento della responsabilità del norvegese Ivar Bjørgen, che pur avendo avuto un impatto relativamente debole in Norvegia, ha trovato invece una grande eco in Danimarca.^{7) 8)} Tuttavia, sulla base delle positive esperienze danesi in fatto di apprendimento della responsabilità nella formazione professionale, si intende ora realizzare un progetto nordico di FoU nel quadro del Consiglio Nordico e con la partecipazione particolarmente attiva di pedagoghi del lavoro norvegesi!

Schematicamente, se vogliamo capire in che modo si svolge il processo, possiamo prendere spunto da due modelli principali: un modello di trasmissione e un modello di apprendimento.

Il modello di trasmissione consiste nel fatto che a livello centrale si emette un dato messaggio, collaudato da una sperimentazione assistita e da modelli sicuri e i cui risultati troveranno un’applicazione dopo il periodo di sperimentazione. Un esempio a tale riguardo è forse il principio, conosciuto in Germania, dei “Modellversuche” (sperimentazioni modello) accompagnati da una “Begleitforschung” (ricerca di accompagnamento). Il problema di questa forma di sperimentazione è che non offre particolari possibilità di adeguamento a livello



locale, e che siffatti processi di riforma richiedono tempi relativamente lunghi. Inoltre, spesso si incontrano anche resistenze da parte dei partecipanti.

Il modello di apprendimento intende far sì che i progetti di sviluppo si prefiggano in primo luogo l'acquisizione di esperienze in materia di nuove soluzioni e forme di lavoro. Se da un lato è necessaria, ovviamente, un'intesa circa il bisogno di cambiamento, dall'altro deve esservi anche una disponibilità alle varie soluzioni prospettate nell'ambito dei quadri superiori. Spesso l'apprendimento verterà più sul procedimento che sulla soluzione concreta, e sarà il più delle volte selettivo. Una diffusione efficace potrà essere garantita mediante la creazione di reti di contatto tra sperimentatori e altri ambienti potenzialmente interessati. Siffatte reti devono consentire lo scambio di esperienze tra livelli locali e centrale. La cosa più importante è tuttavia il contatto diretto tra ambienti locali sul piano locale.

Una caratteristica delle necessità di sviluppo della formazione professionale è che ci troviamo confrontati in misura crescente con problemi per i quali nessuno conosce una chiara risposta. Rispetto a questo tipo di problemi, la diffusione di soluzioni standard preconfezionate può rivelarsi fallimentare, in quanto richiede tempo, durante il quale le soluzioni vengono facilmente obliterate. Una strategia basata su un modello di apprendimento sarà probabilmente più idonea a garantire l'innovazione continua e lo sviluppo di nuove soluzioni, adeguate al piano locale, per problemi che non trovano attualmente una giusta risposta.

Il modello danese d'innovazione della pedagogia professionale, più sopra descritto, sta puntando decisamente su un siffatto modello d'apprendimento per lo sviluppo pedagogico o, più precisamente, è in procinto di riscoprire le radici della sua tradizione storica.

Sistema di formazione professionale e mercato del lavoro

La qualità del sistema di formazione professionale è proporzionale alla sua capacità di qualificare i giovani - e in misura

crescente gli adulti - a trovare un'occupazione corrispondente, a specializzarsi o ad inserirsi per tutta la vita in un processo continuo di apprendimento nella vita lavorativa e nella formazione.

Una valutazione della qualità del sistema di formazione professionale danese quanto ai risultati sarà naturalmente diversa a seconda dell'obiettivo. Ciò nondimeno, il tasso di disoccupazione giovanile potrà essere considerato, in linea di massima, il migliore indicatore di qualità del sistema di formazione. La Danimarca è caratterizzata da un tasso di disoccupazione generale relativamente elevato per l'insieme della popolazione, mentre il tasso di disoccupazione giovanile non è molto superiore a quello generale. Nella maggior parte degli altri Stati dell'UE il tasso di disoccupazione giovanile è notevolmente superiore al tasso di disoccupazione generale.

Per spiegare la posizione relativamente buona di cui godono i giovani in Danimarca, Germania e Austria, si fa riferimento il più delle volte al tipo di formazione professionale vigente in questi paesi, consistente in un apprendistato con un'alta componente di processi di apprendimento riferiti al posto di lavoro. Si ritiene che questa possa migliorare la posizione dei giovani sul mercato del lavoro in molti modi:

- uno stretto rapporto tra scuola e mondo del lavoro trasmette ai giovani un'idea più realistica delle esigenze del mondo del lavoro;
- una contiguità di azione e l'interazione scuola-azienda accrescono la motivazione dei giovani anche verso l'apprendimento delle materie teoriche e generali della formazione professionale;
- con l'apprendistato i giovani e i datori di lavoro stabiliscono un contatto reciproco che favorirà una futura assunzione;
- l'istruzione impartita alternativamente nella scuola e nell'azienda permette ai giovani di essere iniziati direttamente alla nuova vita lavorativa: essi hanno l'opportunità di azionare nuove macchine e nuove tecnologie ed acquisiscono una conoscenza pratica dei nuovi concetti di produzione.

“La Danimarca è caratterizzata da un tasso di disoccupazione generale relativamente elevato per l'insieme della popolazione, mentre il tasso di disoccupazione giovanile non è molto superiore al livello generale.”



Nel 1994 l'OCSE ha analizzato e valutato la formazione giovanile danese. Nel rapporto degli esaminatori del 28 febbraio 1994, intitolato *Review of Youth Education Policy in Denmark* si legge:

“L'istruzione dei giovani in Danimarca è ben organizzata e ben impartita. Essa permette a molti giovani di acquisire le qualifiche richieste dal mercato ed un'istruzione soddisfacente. Essa è ben differenziata per poter coprire molti e variegati bisogni, persegue misure e servizi a carattere generale ed offre una vasta gamma di opportunità a molte persone.”

Mentre l'analisi dell'OCSE tesse le lodi della formazione professionale danese in generale, alcune riserve permangono circa i principi di gestione che informano il sistema. Il Ministero della pubblica istruzione è strutturato in molti dipartimenti e non esiste una sola autorità che detiene il pieno controllo di una qualche parte del sistema di formazione giovanile. La libertà che dovrebbe derivare alla formazione professionale dalla gestione dell'obiettivo-quadro non è reale.

Nonostante le decisioni di instaurare un sistema decentrato:

- in cui il sistema centrale dovrebbe limitarsi a fissare l'obiettivo e il quadro,
- in cui si stabilisca un rapporto diretto tra numero di allievi, settimane di lezioni e finanziamento attraverso il sistema del “tassometro”,

- in cui si crei una concorrenza diretta tra le istituzioni,
- e in cui viga la libera scelta per gli “utenti”,

le esperienze dimostrano che le scuole non hanno ottenuto l'autonomia sufficiente per stabilire liberamente le priorità di spesa e organizzare l'insegnamento. Sia il Ministero delle finanze che il Ministero della pubblica istruzione hanno riscontrato difficoltà nel soddisfare le esigenze derivanti dalla deregolamentazione.

In particolare il Ministero della pubblica istruzione non è riuscito ad astenersi del tutto, sul versante dell'*input*, dalla tradizionale gestione particolareggiata combinata con le vecchie procedure e forme di azione. Il motivo è probabilmente che il ministero non ha messo a punto nuove forme di gestione che consentano di applicare, quale parametro di qualità per valutare l'efficacia del sistema, indicatori basati sui risultati e gli effetti.

Nell'estate 1995 il Ministero della pubblica istruzione ha formulato un piano d'azione per la qualità, in cui si enunciano una serie di criteri ed indicatori di qualità connessi sia con i procedimenti che con i risultati. Sarebbe interessante osservare l'impatto di tale progetto di qualità in vista di un'ulteriore decentrazione del sistema.



Nuove tendenze della formazione professionale: due esempi d'innovazione in Portogallo

Un nuovo contesto europeo

Attualmente in tutti i paesi che partecipano alle reti mondiali di relazioni economiche e tecnologiche si assiste a una profonda trasformazione economica, sociale e culturale. Tale mutamento ci costringe a ripensare politiche e sistemi d'azione in molti campi dell'attività umana e, in particolare, in quello dell'istruzione e formazione professionale.

L'occupazione è una preoccupazione centrale in tutti i paesi europei. La modernizzazione dei settori produttivi è indispensabile per far fronte alle nuove sfide della concorrenza e della crescita economica derivanti dalla mondializzazione dell'economia, dal carattere globalizzante della società dell'informazione e dalla nascita di una nuova civiltà fortemente strutturata nello sviluppo delle conoscenze scientifiche e tecnologiche.

In una prospettiva di dinamizzazione delle strategie adeguate al progresso scientifico ed economico e alla modernizzazione organizzativa, la formazione delle risorse umane già inserite nella vita attiva o di giovani che si preparano ad entrare nel mondo del lavoro diviene oggi più essenziale e prioritaria rispetto ai decenni precedenti. Anche nella prospettiva del riequilibrio delle strutture e politiche occupazionali e delle trasformazioni necessarie per i nuovi ordini di coesione sociale imposti dalla disoccupazione, aumenta l'urgenza di nuovi programmi e orientamenti delle politiche di formazione specifiche per determinate categorie sociali.

D'altro canto, il campo d'intervento nella formazione professionale si estende ab-

bracciando tutti gli individui per tutta la vita. Alle modalità con cui sono oggi strutturati i sistemi di formazione, con maggiore o minore sviluppo e qualità in tutti i paesi - formazione iniziale nella scuola o sul posto di lavoro, formazione continua, formazione orientata per determinati gruppi sociali, formazione aziendale - si contrappone ora un nuovo quadro di riferimento: la formazione per tutti e per tutto l'arco della vita, vale a dire che la formazione professionale ha cessato di essere concepita come tappa (o tappe successive) di acquisizione di conoscenze, capacità tecniche e competenze specifiche per l'esercizio di determinate funzioni, per acquistare una nuova dimensione: quella di un processo continuo di sviluppo professionale di ciascun individuo, al fine di consentirgli di rispondere alle diverse situazioni professionali che dovrà affrontare nel corso della vita attiva, in questa società in continuo mutamento.

La risposta della formazione professionale a queste nuove sfide e alle esigenze derivanti dal modello di crescita, concorrenza e occupazione del progetto europeo non è solo una questione di quantità o di qualità in accordo con criteri definiti da obiettivi stabiliti per un precedente contesto socio-economico e culturale.

Negli ultimi anni in tutti i paesi europei si sono registrate molte esperienze innovatrici nel campo delle attività di formazione professionale con particolare enfasi per quelle che sono appoggiate da iniziative comunitarie a livello sia di programmi speciali (1) sia di istituzioni come il CEDEFOP. Altre esperienze derivano dalle riforme dei sistemi educati-



Maria Teresa Ambrósio

Docente dell'Universidade Nova di Lisbona.

Responsabile del dipartimento di

Scienze dell'Educazione - FCT (Facoltà di Scienze e Tecnologia)

La formazione professionale è essenziale nell'ambito delle attuali strategie di sviluppo economico e sociale e, in particolare, nel contesto del progetto europeo. Lo sforzo e l'investimento richiesto in questo campo a tutti gli Stati membri dell'Unione Europea e a tutte le parti sociali hanno come presupposto base il rafforzamento dell'innovazione in tutti i settori della formazione professionale e il riesame di concetti, obiettivi e pratiche alla luce delle nuove relazioni tra formazione e occupazione, istruzione e formazione, qualifiche e competenze, informazione e apprendimento. L'articolo intende presentare un quadro problematico e referenziale di alcune linee attuali d'innovazione nel campo della formazione professionale e della formazione in senso ampio, e illustrare pratiche innovative partendo da due "progetti" in atto in Portogallo.

(1) I progetti transnazionali Comett, Force, Petra, Eurotecnet, Lingua rappresentano uno sforzo notevole, continuato dal programma Leonardo, di appoggio all'innovazione, nonché di creazione di reti che potranno supportare la sua diffusione in tutti i settori della formazione professionale.



***“La diversità delle situazioni settoriali, regionali, nazionali e la perturbazione del settore occupazionale rendono inadeguate proposte globali o di modelli tipo.*”**

“La formazione professionale supera la sua funzione essenziale, ossia la sua relazione diretta con l'occupazione mediante la capacità dell'offerta di qualifiche professionali per quanto esse siano ampie e specialistiche.”

(2) Studi realizzati e divulgati dal CEDEFOP negli ultimi anni e che costituiscono una base di lavoro indispensabile per conoscere la situazione della formazione professionale in Europa; in particolare, mi riferisco ai progetti su scala europea sulla formazione dei formatori, sulla qualità della formazione professionale, sulla guida comparativa di sistemi di formazione, ultimati nel 1995, ai quali abbiamo partecipato.

vi scolastici e dei sistemi di formazione, dalle modifiche delle politiche occupazionali e di formazione professionale che i paesi sono stati costretti a realizzare per adeguare gli sforzi e gli investimenti in questi settori alle esigenze e al fabbisogno nazionale di qualificazione professionale. In tal senso possiamo affermare che gli studi di analisi comparativa delle politiche, dell'organizzazione dei sistemi, della qualità della formazione (2) condotti a livello europeo rivelano un'attuale instabilità derivata da mutamenti di orientamento e di strutture tradizionalmente consolidate in molti paesi. Anche lo sviluppo della formazione continua, più rivolta alla manodopera adulta, evidenzia errori, carenze, incongruenze nei modelli formativi e scarso adattamento perché ancora orientata verso un'organizzazione del lavoro già superata o in via di sparizione.

Urge riflettere in modo critico su queste esperienze innovatrici e lanciare un appello al coinvolgimento di tutti gli attori interessati. Il grande investimento a livello di materiale, di intelligenza, di volontà darà i frutti desiderati dal punto di vista economico, sociale e personale se gli obiettivi perseguiti saranno chiari, flessibili e coerenti con la dinamica e le strategie di sviluppo degli stati, delle regioni, dei settori produttivi e delle aziende, a prescindere dalla loro dimensione.

Nuovi obiettivi e tendenze

Convergenza dinamica tra domanda e offerta di qualifiche professionali

L'evoluzione dei processi e dell'organizzazione del lavoro in campo socio-economico, a prescindere dal comparto e compreso il settore terziario, avviene con maggiore celerità, anche se in tutti i paesi si può tracciare un quadro in cui convivono fianco a fianco istituzioni e imprese ai più disparati livelli di modernizzazione. Però il modello tayloristico sia per ragioni di concorrenza sia per motivi sociali e culturali tende rapidamente a essere sostituito dai modelli sociotecnico e socioprodotivo. L'evoluzione che si registra con il sostegno e l'impiego delle nuove tecnologie implica e presuppone anche nuove forme di organizzazione del

lavoro, di gestione delle risorse umane e nuovi profili professionali.

La tanto auspicata flessibilità nella formazione di individui capaci di comprendere, adattarsi e rispondere con spirito d'iniziativa a questa evoluzione si traduce nei metodi di valutazione delle qualifiche professionali e delle esigenze di formazione. La risposta alle domande: chi formare? per che cosa? come? sulla quale si basavano il modello tradizionale della formazione professionale e l'offerta di corsi e azioni da parte di scuole e centri non ha più contorni precisi e normativi e lascia spazio a linee fluide di orientamento, a nuovi concetti, a nuovi quadri di equilibrio tra domanda e offerta di qualifiche professionali, alla cui luce devono essere riviste e valutate le pratiche di formazione professionale.

La diversità delle situazioni settoriali, regionali, nazionali e la perturbazione del settore occupazionale rendono inadeguate proposte globali o di modelli tipo. La formazione professionale supera la sua funzione essenziale, ossia la sua relazione diretta con l'occupazione mediante la capacità dell'offerta di qualifiche professionali per quanto esse siano ampie e specialistiche.

La difficoltà di definire quadri di previsione normalizzata del fabbisogno di qualifiche professionali che orientino l'offerta di qualificazione verso la formazione spinge a cercare schemi di “convergenza dinamica” tra le qualifiche offerte dai sistemi di formazione e le qualifiche richieste nelle situazioni concrete di lavoro. Uno dei nuovi obiettivi della formazione consiste non solo nel rispondere adeguatamente a una determinata struttura occupazionale, bensì nel riflettere una flessibilità che consenta a coloro che hanno acquisito o hanno la possibilità di acquisire un ampio ventaglio di qualifiche e competenze di plasmare l'organizzazione del lavoro, permettendone così l'ammmodernamento. Questa convergenza dinamica oggi richiesta non tralascia l'esigenza di studi su domanda e offerta di qualifiche. Intanto esse serviranno soprattutto per gli enti mediatori (come i Centri di Orientamento Professionale e di Consulenza) che assumono un ruolo importante nell'inquadramento dei programmi di formazione professionale.



Una nuova concezione antropocentrica della formazione

Oggi, di fronte alle sfide e ai vincoli dell'evoluzione della società, la formazione è l'acquisizione individuale di una capacità permanente di evoluzione e di sviluppo personale nelle sue dimensioni sociali e professionali attraverso il rinnovamento delle conoscenze scientifiche e tecniche, la valorizzazione di saperi ed esperienze, la formazione di competenze cognitive, comprensione della realtà e rapporti sociali.

La formazione non è per tutti solo una tappa forte, scolastica, istituzionale od organizzata, di apprendimento, di acquisizione di conoscenze fondamentali e tecniche e di competenze di diverso tipo, ma un processo continuo, fondato su importanti momenti di riorganizzazione personale e di equilibrio, che sostiene un progetto di realizzazione personale. Attualmente una forte concezione antropocentrica della formazione lancia una sfida ai sistemi educativi e di formazione professionale.

In questo senso istruzione e formazione hanno smesso di essere concepite come percorsi sequenziali o paralleli per trasformarsi, in termini di organizzazione sociale, in offerte interattive e convergenti tese a supportare i processi e i percorsi formativi di ciascun individuo, fondati su una piattaforma solida e ampia di cultura generale e di sviluppo delle attitudini cognitive personali e sociali di base.

A prescindere dalla risposta delle varie istituzioni e degli Stati membri dell'UE a questa nuova concezione di formazione e ai suoi obiettivi nel mondo di oggi, sono necessari un profondo rinnovamento e un'innovazione dei contenuti e delle pratiche formative.

Finora il modello paradigmatico, in base al quale si procedeva alla valutazione comparativa dei sistemi di formazione in Europa, era soprattutto di tipo organizzativo. Dovremo porre maggiore enfasi sul modello pedagogico o, in altri termini, alle "strategie di mobilitazione" degli individui, della loro effettiva capacità d'intraprendere quali soggetti attivi della propria formazione, in qualsiasi momento o in determinati periodi della vita, un cam-

mino di apprendimento continuo in una società prevalentemente "cognitiva".

Innovazione nelle pratiche di formazione

L'investimento realizzato nel campo della formazione professionale si traduce in innumerevoli esperienze innovatrici in tutte le aree e, in particolare, in quelle dei modelli pedagogici e delle didattiche professionali, dei curricula e delle risorse, per utilizzare concetti simili a quelli definiti nel campo dell'istruzione scolastica. Una vasta bibliografia che presenta risultati soprattutto di ricerca empirica o di esperienze pilota costituisce oggi non solo un riferimento teorico per l'intervento, ma anche una base scientifica di ciò che in alcune strutture accademiche viene chiamato Scienze della formazione in contrapposizione alle Scienze dell'educazione.

Le reti di cooperazione europea in questo settore hanno anche contribuito a diffondere l'innovazione e a promuovere un altro quadro mentale di riorganizzazione delle azioni di formazione dirette sia ai giovani sia agli adulti in situazione di lavoro o di non-disoccupazione.

Una sistematizzazione di queste linee innovatrici ci spinge a evidenziare quelle che vertono sui seguenti temi:

- nuove concezioni e modelli di formazione iniziale e di apprendistato per giovani;
- nuove concezioni e modelli di formazione per adulti;
- valorizzazione delle conoscenze e competenze;
- formazione inserita nella gestione e nella strategia istituzionale.

- Nella formazione professionale, soprattutto iniziale e giovanile, sono ancora molto forti il modello e il paradigma scolastico. Nella maggior parte dei paesi l'inserimento delle azioni di formazione di questo tipo all'interno del sistema scolastico o in centri con corsi formali e il ricorso a professori/formatori preparati

“La formazione è fondamentale (...) un processo continuo, fondato su importanti momenti di riorganizzazione personale e di equilibrio, che sostiene un progetto di realizzazione personale.”



“Nella formazione professionale, soprattutto iniziale e giovanile, sono ancora molto forti il modello e il paradigma scolastico.”

per la scuola tradizionale contribuiscono alla permanenza di modelli di organizzazione curricolare e pratiche pedagogiche scolastiche. Negli ultimi anni sono visibili gli effetti delle riforme realizzate in vari paesi, che, anche se con sistemi eterogenei, hanno introdotto la Pedagogia attraverso l'alternanza o l'Alternanza Integrativa in sostituzione dei tradizionali periodi di stage: l'apprendimento di conoscenze scientifiche di base attraverso lo sviluppo curricolare modulare, le didattiche professionali per l'acquisizione di competenze tecniche, la valutazione dell'allievo in relazione ad un progetto professionale che dimostri le sue capacità cognitive, d'iniziativa per risolvere problemi, ecc.

D'altro canto, l'obiettivo di rendere flessibile la formazione offrendo altre tappe successive induce a cercare di aumentare, all'interno del piano di studi o dell'organizzazione delle vite scolastica, le opportunità di allargamento della formazione generale degli allievi ad altri settori culturali oltre a quello della cultura tecnica e professionale. Metodi d'insegnamento attivo, che riflettono e pongono in questione le pratiche professionali, che aiutano l'allievo a prospettare un progetto personale e professionale con l'informazione e l'appoggio del mondo del lavoro, che considerano le conoscenze teoriche e pratiche e le competenze nel ventaglio degli elementi di valutazione, rappresentano oggi fatti acquisiti che si traducono in nuovi modelli e migliorano l'immagine sociale dei corsi di formazione professionale o di apprendistato per i giovani.

Sembra che il problema principale per la diffusione di questo settore d'innovazione sia costituito dalla scarsa preparazione di molti professori/formatori o la distanza tra scuole e imprese e l'assenza in alcuni paesi di effettiva cooperazione tra attori della formazione e datori di lavoro.

Ancora oggi risaltano i molti problemi (disoccupazione, emarginazione, fallimenti, varie dipendenze) ai quali deve far fronte il gruppo dei giovani in età di formazione professionale o apprendistato e che bloccano le aspettative e la mobilitazione della motivazione presupposta dai nuovi modelli incentrati sull'individuo/formando.

• L'istruzione e formazione degli adulti è attualmente un'area in cui si assiste ad una notevole evoluzione delle conoscenze e delle pratiche. Negli ultimi decenni i contributi di alcune correnti della psicologia dello sviluppo, la visione antropocentrica dell'apprendimento e della costruzione delle identità professionali e sociali, le correnti di pensiero postmoderne di valorizzazione degli attori sociali e della persona hanno offerto conoscenze, spesso risultanti da esperienze d'innovazione nell'azione, delle quali hanno beneficiato i programmi di formazione degli adulti. I concetti e le pratiche che si basano su processi di autoformazione, formazione mediante l'esperienza, autovalutazione e riconoscimento di conoscenze e competenze, metodi biografici e storie di vita, formazione attraverso la costruzione di conoscenze fanno parte di un corpo teorico/pratico che apre nuovi orizzonti alla formazione continua degli adulti in conformità con le sue caratteristiche sociali e personali e rende possibile concepire la Società di oggi come una Società di formazione.

Anche in questo caso sembra che uno dei grandi problemi sia costituito dalla preparazione delle équipes di formatori con funzioni differenziate per sostenere percorsi di formazione tanto diversificati a livello di obiettivi, motivazioni e strategie di gruppo o individuali.

• Un'area significativa d'innovazione in Europa che offre innumerevoli possibilità è quella della formazione in situazione di lavoro intimamente associata a strategie istituzionali di trasformazione organizzativa e di gestione delle risorse umane. Alcuni esempi sono rappresentati dalle esperienze di imprese qualificanti o di formazione integrata in progetti di sviluppo e iniziative regionali.

Più di recente i modelli di formazione con il supporto delle nuove tecnologie dell'informazione offrono alla ricerca un vasto campo di esperienze con risultati significativi, che però sollevano nuovi interrogativi; ciò soprattutto perché in molti casi non sono concepiti per essere utilizzati in un contesto di relazioni interpersonali.



Due progetti innovativi in Portogallo

In questo capitolo descriveremo due progetti pilota, uno relativo ad un istituto professionale e l'altro ad un'azienda qualificante, che concretizzano l'importanza delle linee innovatrici sopra illustrate.

Progetto di un Istituto professionale

L'Istituto professionale dell'istruzione per lo sviluppo (EPED) è un ente di iniziativa privata e di pubblica utilità che nasce da un progetto concepito dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione della facoltà di Scienze e Tecnologia dell'Universidade Nova di Lisbona; il progetto si è sviluppato nell'ambito del programma PETRA e riguardava la formazione professionale dei giovani nel campo della gestione dell'ambiente e delle risorse naturali. Tale progetto si prefigge quale obiettivo la ricerca e la costruzione del profilo professionale di un tecnico di livello 3, polivalente, creativo, autonomo, capace di adattarsi al mutamento e idoneo a far parte di gruppi di lavoro nel settore della gestione dell'ambiente.

A tale fine si sono ricercate parti che permettessero di armonizzare gli obiettivi della formazione e le necessità del mercato del lavoro in un'area nuova e in fase di sviluppo. E' in tale contesto che UNINOVA, in qualità di gestore dei programmi comunitari della facoltà di Scienze e Tecnologia, l'Institut Nacional do Ambiente - attuale Instituto de Promoção Ambiental - al quale competeva lo sviluppo delle strategie di informazione e di formazione volte ad attuare le politiche in materia ambientale, il comune di Almada e il comune di Lisbona si sono associati dando vita all'EPED.

Il piano di formazione è stato così costruito interfacciando i progetti di sviluppo personale, sociale e professionale del futuro tecnico con le esigenze del mercato del lavoro.

Il coinvolgimento dei vari attori nell'elaborazione del programma di formazione è ritenuto un indicatore di qualità, dato che permette una dinamica di formazione personale e professionale integrata in un processo più ampio di sviluppo sociale.

Il modello di sviluppo curricolare adottato si basa sulla struttura modulare e sul lavoro di progetto nel quale il formando stabilisce contatti con il contesto di lavoro realizzando stages in aziende o strutture ufficiali delle diverse aree specializzate nella tutela ambientale o effettuando visite programmate e sequenziali in modo da poter comprendere e partecipare alle diverse fasi del processo in esame in un'ottica di alternanza integrativa.

Nell'ambito del piano di formazione/integrazione nel mondo del lavoro, l'Istituto ha creato una struttura - che comprende formatori, consulenti esterni e formandi - che funziona come un'impresa di servizi nel campo ambientale. In tal modo si fanno conoscere al mercato del lavoro le competenze dei nuovi tecnici e si fa sì che i formandi siano in contatto permanente con la molteplicità dei progetti che vengono elaborati nel settore ambientale.

Attualmente il ventaglio di formazioni offerte dall'Istituto va al di là dei corsi iniziali di gestione dell'ambiente e di geriatria, abbracciando aree ritenute complementari nella composizione dei gruppi di lavoro, come l'animazione socio-culturale, l'informatica e l'amministrazione.

La maggiore innovazione presente in questo progetto pilota è data dall'intervento - tanto nella creazione che nella gestione amministrativa e pedagogica - di un partenariato socio-economico di forte contenuto locale; ciò garantisce l'articolazione della formazione con le esigenze e gli interessi della comunità promotrice.

E' ora in fase di sviluppo un Osservatorio dell'inserimento nella vita attiva, che si avvale, fra l'altro, dei seguenti indicatori di qualità:

- adattabilità delle risorse umane,
- qualità delle risorse materiali,
- organizzazione e gestione della formazione,
- valutazione,
- grado di soddisfazione dei formandi,
- facilità di adeguamento dei formandi al posto di lavoro,
- facilità di ottenimento di posti per stages,
- grado di possibilità d'inserimento.

“Il progetto si prefigge quale obiettivo la ricerca e la costruzione del profilo professionale di un tecnico di livello III (...) nel settore della gestione dell'ambiente.”

“La maggiore innovazione presente in questo progetto pilota è data dall'intervento (...) di un partenariato socio-economico di forte contenuto locale.”

3) Nota del curatore: livello 3 - formazione che dà accesso a tale livello: scuola dell'obbligo e/o formazione professionale e formazione tecnica supplementare o formazione tecnica scolastica o altro, di grado secondario. Detta formazione implica più conoscenze teoriche del livello 2. L'attività consta principalmente di lavoro tecnico che può essere eseguito in maniera autonoma e/o comportare responsabilità manageriali e di ordinamento.
Fonte: Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee, L199/59 del 31 luglio 1985.



“L’impresa ha elaborato un modello di formazione continua per adulti basato su percorsi di formazione personalizzati che integrano conoscenze ed esperienze acquisite da ciascun lavoratore/attore.”

Progetto di un’azienda qualificante

La **Transportes Luis Simoes** è una media impresa portoghese di trasporto merci, con la maggior parte della clientela nella penisola iberica.

Con una cultura orientata verso il soddisfacimento del cliente, dal 1988 sviluppa in maniera sistematica progetti di formazione continua destinati ai propri dipendenti. Il grande investimento nella formazione per una migliore qualificazione delle risorse umane è ritenuto una componente strategica di sviluppo e di competitività dell’azienda.

Il supporto di tutto il lavoro per lo sviluppo della qualità del servizio dell’impresa si incentra in momenti di formazione formale o informale realizzati all’interno dell’azienda con un’elevata partecipazione di tutti i dipendenti.

La qualità della formazione nel contesto aziendale si prefigge obiettivi che vanno al di là di un migliore esercizio professionale riflesso solo nel luogo di lavoro. Con l’introduzione di un nuovo modello organizzativo si può esigere un sempre maggiore protagonismo del fattore umano, il che presuppone la sua motivazione ed adesione ai progetti ai quali partecipa.

In tal senso, uno degli obiettivi prioritari della formazione in questa azienda, oltre ad una migliore esecuzione del lavoro, consiste nel contributo della formazione ai fini della realizzazione personale e professionale dei diversi attori (lavoratori, capi, amministratori) e della migliore adesione di tutti ai valori e alla cultura aziendali.

L’impresa ha elaborato un modello di formazione continua per adulti basato su percorsi di formazione personalizzati che integrano conoscenze ed esperienze acquisite da ciascun lavoratore/attore.

L’innovazione di questo progetto consiste soprattutto nello sviluppo di un modello di formazione adeguata all’impresa e all’individuo. La dinamica della formazione fa continuo appello alla partecipazione dei vari attori in modo da favorire una *cultura dell’apprendimento* caratteristica dell’impresa qualificante, in cui il

progetto personale e professionale si intreccia con il progetto aziendale.

L’impresa utilizza una serie di indicatori della qualità del servizio offerto, che vengono raccolti ed elaborati mensilmente. Da tale analisi nascono spesso gruppi di lavoro per la risoluzione di problemi, il che agevola l’applicazione delle soluzioni.

Ecco alcuni esempi di indicatori:

- n° di reclami da parte di clienti
- n° di azioni correttive attuate
- n° di incidenti ai vettori
- n° di incidenti con la merce
- n° di avarie
- n° di ritardi
- n° di documenti interessati.

- Dall’analisi delle ragioni che motivano il livello raggiunto da tali indicatori vengono messi a punto altri indicatori di obiettivi della formazione, non di carattere quantitativo ma qualitativo, che evidenziano le correzioni da apportare al modello di formazione, in particolare per quanto concerne la formazione di competenze quali:
 - rapporti con i colleghi
 - capacità di comunicazione
 - partecipazione alla soluzione di problemi
 - spirito di collaborazione
 - impegno nell’individuazione di difformità
 - proposte d’intervento per migliorare la qualità del servizio.

Altri indicatori che contraddistinguono in qualche modo il clima sociale dell’azienda, quali l’assenteismo, i congedi per malattia, la rotazione del personale, le azioni disciplinari permettono di incrociare queste informazioni con quelle sopra descritte.

Formazione dei formatori: diffusione dell’innovazione

Con il presente articolo non si ha la pretesa di analizzare esaustivamente le varie linee di innovazione nel campo della formazione professionale o della formazione in senso ampio.



Intendiamo illustrare brevemente la complessa problematica che la promozione dell'innovazione in questo campo implica e richiamare l'attenzione su nuove concezioni, obiettivi e tendenze attuali della formazione. Il miglioramento quotidiano dei contenuti, delle pratiche, dell'organizzazione, della formazione dei formatori è un'esigenza immediata. Promuovere l'innovazione non è solo una responsabilità politica o il risultato di interessi economici, ma è anche l'appello ad una mobilitazione di tutti i cittadini per la costruzione democratica di una nuova società.

Il dialogo e la cooperazione tra gli attori maggiormente responsabili o coinvolti nell'azione nel settore della formazione e i ricercatori di varie aree della conoscenza potranno garantire di mantenere questa dinamica d'innovazione.

La bibliografia a fine articolo è significativa della situazione attuale delle conoscenze e delle pratiche più innovatrici nel campo della formazione professionale. Come diffonderla?

Forse il problema più complesso è rappresentato dalla preparazione di "attori della formazione" accanto a ciascuno dei soggetti-formandi contraddistinti da una grande eterogeneità d'età, di gruppo sociale di appartenenza e di situazione di lavoro.

Sorgono molte domande difficili, come quelle seguenti.

Quella di formatore sarà una professione come quella del professore, del "mentore" della formazione tecnica o specializzata o una professione più vicina a quella del "tutore" o del "compagnon"? Professione o "mestiere"?

Sarà possibile e utile tracciare "profili" di formatori per istituti professionali, per piccole e medie imprese o multinazionali, per gruppi di giovani svantaggiati, adulti disoccupati di lunga durata? Che tipo di "corsi", seminari o altre attività condurranno ad una valida preparazione di questi "formatori"? Come e dove si potrà far arrivare le conoscenze esistenti in materia di processi di formazione innovatori? Il formatore non sarà forse una persona che prende coscienza del proprio percor-

so di formazione, riflette, apprende, ricerca, per poi sostenere e orientare, facendo ricorso a vari specialisti, altre persone in una diversa situazione? Come certificare questo tipo di "formatore"?

La formazione di formatori attraverso master europei, avvalendosi di équipes accademiche o che lavorano e ricercano sul campo, non è una proposta nuova, ma si è rivelata di difficile concretizzazione. E' un cammino da seguire perché eleva status ed esperienza formativa e permetterà di diffondere conoscenze ed esperienze di qualità, contribuendo ad un maggior rafforzamento delle politiche europee.

Vi sono ad ogni modo alcuni settori che costituiscono ancora dei grandi "buchineri" ed esigono l'appoggio di programmi di ricerca di scala e di qualità. Vogliamo sottolineare, a titolo esemplificativo, quello relativo alla definizione e alla delimitazione delle conoscenze scientifiche chiave da includere nei curricula dell'insegnamento di scienza e tecnologia che devono essere trasmesse perché siano apprese da tutti ad un livello base e generale o, successivamente, in centri di formazione, in modo da agevolare lo sviluppo di competenze cognitive e tecnologiche. I risultati delle ricerche in questo campo non ci sembrano ancora sufficienti per fissare in base ad essi strategie e orientamenti generalizzati per riforme di piani di studio.

La questione dell'acquisizione e dello sviluppo delle "competenze" socioprofessionali e personali (relative ad esempio alla costruzione delle identità e all'affermazione della personalità) costituisce una problematica di grande attualità alla quale la "tecnicità formativa" non può fornire una risposta adeguata.

I campi d'innovazione sono completamente aperti e soprattutto la Commissione Europea investe nella loro dinamizzazione. Sarà necessario trarre beneficio dai risultati positivi dei programmi europei, in particolare Socrates, Leonardo, progetti e reti europee di ricerca (TSER), e dai lavori in corso presso il CEDEFOP per rendere patente, nel contesto europeo, lo sforzo in atto non solo per migliorare la qualità di quanto già esiste, ma per innovare.

"Forse il problema più complesso è rappresentato dalla preparazione di "attori della formazione" accanto a ciascuno dei soggetti-formandi contraddistinti da una grande eterogeneità d'età, di gruppo sociale di appartenenza e di situazione di lavoro."

**Bibliografia**

Vengono citate solo alcune pubblicazioni che affrontano i temi trattati nell'articolo.

Carré, P.; Pearn, M. (1992) - *L'acteur de la formation - L'autoformation dans l'entreprise* - Parigi, Ed. Entente

Chartier, D.; Lerbet, G. (1993) - *La formation par production de savoir* - Parigi, Ed. Harmattan

Courois, B.; Pineau, G. (1991) - *La formation expérientelle des adultes* - Parigi, La documentation française

Dejan, Jacques (1991) - *Analyse des pratiques d'éducation et formation* - Parigi, Ed. Harmattan

Honoré, B. (1992) - *Vers l'oeuvre de formation - l'ouverture à l'existence* - Parigi, Ed. Harmattan

Josso, C. (1990) - *Les formateurs d'adultes et leur formation* - Università di Ginevra, Cahier de S.S. Education, n° 58

Lange, Jean-Marie (1993) - *Autoformation et développement personnel* - Chronique Sociale

Pearn, M.; Carré, P. (1991) - *Developing People's Ability to Learn* - Inter University Press

Riviste

"Le Développement des compétences - Analyse du travail et didactique professionnelle", Education Permanente n° 123, 1995

Europa - Internazionale

Informazioni, studi e ricerche comparate

Structures of the educational and initial training systems in the European Union

The European Information Network in the European Community (EURYDICE)
Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP)
Lussemburgo, Ufficio per le pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 1995, 458 pagg.
ISBN 92-826-9319-8 (en)
DE, EN, FR

Il presente volume aggiorna l'edizione del 1991 e fornisce informazioni sull'amministrazione e la struttura a tutti i livelli dell'istruzione e formazione iniziale nei 15 Stati membri dell'UE, in Islanda e in Norvegia. Il primo capitolo contiene brevi informazioni su: paese interessato, principi base relativi ai sistemi d'istruzione e formazione, ripartizione delle competenze, amministrazione, controlli, finanziamento, istruzione privata ed enti certificatori. I capitoli successivi presentano istruzione prescolastica, primaria, secondaria (generale, tecnica e professionale) e superiore e formazione iniziale, compresi apprendistato e altri tipi di formazione professionale di base, nonché curriculum, valutazione, docenti e statistiche per ciascun livello. La descrizione segue uno stesso modello per tutti i paesi; ciò facilita il raffronto tra i sistemi, anche se vengono riflesse le peculiarità nazionali. Il documento è disponibile su server Internet della Commissione Europea, codice di accesso EURO-PA: <http://www.cec.lu>:

Teachers and trainers in vocational training, volume 1: Germany, Spain, France and the United Kingdom

Cordova, P.; Gerad, F.; Melis, A.; et al.
Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP)
Lussemburgo, Ufficio per le pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 1995, 190 pagg.

ISBN 92-827-4081-1
EN

L'opera mira a descrivere e, ove possibile, comparare l'attuale situazione dello sviluppo professionale dei docenti e la loro formazione iniziale e continua, esaminando i formatori e docenti impegnati nella formazione iniziale. L'opera riveste interesse per questi operatori perché le informazioni fornite mirano a promuovere la loro mobilità all'interno sia dell'UE sia dei singoli paesi. Invece gli enti formatori la troveranno utile per individuare potenziali partner per progetti di ricerca e sviluppo. Da ultimo, i responsabili politici di questo settore troveranno una presentazione sistematica delle informazioni sugli operatori coinvolti nella formazione iniziale in altri paesi. Le informazioni sono offerte nel contesto del sistema di formazione di ciascuno stato, dei diversi settori e opzioni, nonché dell'interesse pubblico.

The coherence of compulsory education, initial and continuing training and adult education in countries of the European Economic Area: comparative analysis

Guildford Educational Services
Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP)
Berlino, CEDEFOP, 1995, 52 pagg.
(CEDEFOP Panorama n° 60)
EN
CEDEFOP, P.O.Box 27 (Finikas),
GR-55102 Salonico

Nel 1994 il CEDEFOP ha commissionato rapporti su 12 paesi dell'area economica europea, in cui vengono descritte misure per migliorare la coesione tra istruzione obbligatoria, formazione iniziale, continua e degli adulti. Il presente rapporto è il risultato di un'analisi comparativa del contenuto dei 12 rapporti nazionali. Il termine formazione lungo tutto l'arco della vita viene utilizzato per abbracciare tutte le fasce d'età a partire dalla scuola dell'obbligo. Vengono riconosciuti tre tipi di continuità: interna, relativa all'opportunità di avanzamento e trasferimento al-

Letture scelte

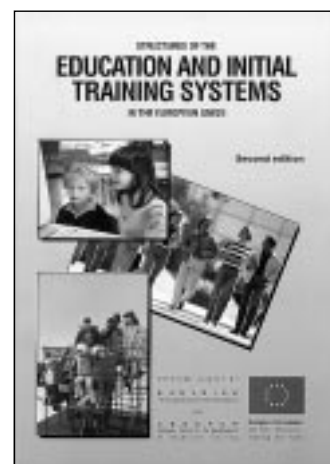
La presente sezione è stata preparata da

Martina

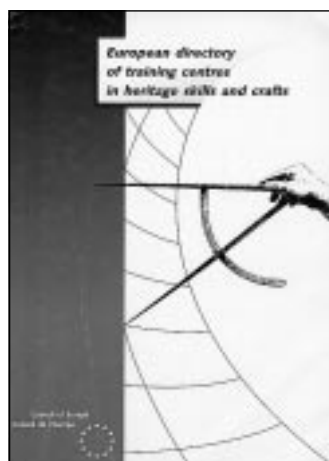
Ní Cheallaigh,

e dal Servizio di documentazione con l'aiuto dei membri delle reti di documentazione nazionali (cfr. l'ultima pagina).

La sezione presenta le più importanti pubblicazioni recenti sugli sviluppi nella formazione e nelle qualifiche a livello internazionale ed europeo. Pur privilegiando le opere comparative, elenca anche studi nazionali condotti quale parte di programmi internazionali ed europei, analisi dell'impatto dell'azione comunitaria sugli Stati membri e studi nazionali visti da una prospettiva esterna. La sezione "Stati membri" elenca una selezione di importanti pubblicazioni nazionali.



CEDEFOP



l'interno del sistema educativo; esterna, collegata alla possibilità di un facile passaggio tra istruzione, formazione e lavoro; complessa, che assomiglia a quella esterna, ma concerne anche le persone non occupate o iscritte come disoccupate, ad esempio donne che cercano un reinserimento.

Apprenticeship in the EU member states: a comparison

NíCheallaigh, M.

Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP)

Lussemburgo, Ufficio per le pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 1995, 97 pagg.

(Documento CEDEFOP)

ISBN 92-827-4265-2 (en)

EN, ES, FR

La pubblicazione descrive e raffronta le caratteristiche dei sistemi di apprendistato nei 12 Stati membri del 1994, evidenziando analogie e differenze tra paesi ed eventuali tendenze e trasformazioni. Partendo dal contratto di apprendistato, vengono esaminate condizioni di accesso, durata, certificazione, qualifiche e finanziamento, nonché i diversi enti coinvolti nella gestione dell'apprendistato, i due principali erogatori della formazione (azienda e istituto/centro di formazione) e le varie componenti da essi offerte - formazione teorica, esperienza lavorativa ed istruzione generale. Nella sezione statistica vengono analizzati i dati relativi ai partecipanti all'apprendistato nel periodo 1980-1993 e la gamma di professioni interessate; vengono fornite stime dell'importanza relativa dell'apprendistato quale percorso formativo e del tasso di successo degli apprendisti sul mercato del lavoro; viene inoltre esaminata la partecipazione femminile all'apprendistato. Vengono introdotti alcuni aspetti di rilievo, tra cui la modularizzazione e l'impatto dei programmi internazionali e dell'UE. La sezione finale affronta i risultati negli Stati membri alla luce delle precedenti critiche.

Identification and accreditation of skills and knowledge acquired through life and work experience: comparative report of practice in France and in the United Kingdom

Perker, H.; Ward, C.

Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP)

Berlino, CEDEFOP, 1995, 63 pagg.

(CEDEFOP Panorama n° 44)

EN/FR - misto

CEDEFOP, P.O.Box 27 (Finikas),

GR-55102 Salonico

Vista la crescente attenzione rivolta al fabbisogno di formazione degli adulti, è stato riconosciuto che i metodi tradizionali di valutazione e certificazione delle competenze non sono adatti per i nuovi utenti della formazione. L'innalzamento dei livelli di qualificazione richiesta, il passaggio da una forza lavoro non qualificata e i mutamenti dell'organizzazione rappresentano alcuni fattori che hanno portato a questa situazione. Sono state individuate procedure per consentire di identificare le competenze e le conoscenze acquisite durante la vita e il lavoro. La pubblicazione compara le pratiche in uso in Francia e nel Regno Unito, compreso il bilancio delle competenze in Francia e la certificazione della formazione precedente nel Regno Unito.

European directory of training centres in heritage skills and crafts

Consiglio d'Europa

Strasburgo, Consiglio d'Europa, 1995, 310 pagg.

EN, FR

Council of Europe Publishing, Consiglio d'Europa, F-67075 Strasburgo Cedex

Nel 1987 il Consiglio d'Europa lanciò la rete europea di competenze e mestieri, uno dei cui obiettivi consiste nel vigilare sugli enti europei che offrono una formazione nel campo. Il repertorio è il risultato di un'inchiesta condotta mediante le risposte ad un questionario ricevute nel 1993. Abbraccia 23 paesi e più di 190 strutture, compresi centri di formazione iniziale e continua, istruzione secondaria, superiore e post-laurea. La prima edizione non è né selettiva né esaustiva; contiene semplicemente i dati empirici raccolti. I centri sono elencati per paese, con una descrizione standard che ne illustra l'attività, le strutture, i gruppi di destinazione, ecc. Segue una panoramica del sistema generale di formazione e qualificazione per ciascun paese. L'opera è completata da indici alfabetici per paese, campo d'attività e centri di formazione.



Training for occupational flexibility. Outcome of ILO case-studies from enterprises and institutions in Germany, Sweden, Switzerland and the United Kingdom

Chrosciel, E.; Plumbridge, W.
Ufficio Internazionale del Lavoro (UIL)
Ginevra, UIL, 1995, 20 pagg.
ISBN 92-2-109981-4
EN, FR

Il Dipartimento Gestione dei sistemi di formazione professionale dell'UIL ha condotto uno studio in Germania, Svezia, Svizzera e Regno Unito per esaminare l'esperienza delle principali aziende ed enti formatori nell'organizzare e realizzare la formazione tesa alla flessibilità occupazionale. I 4 studi di caso considerati nella ricerca riflettono uno sforzo chiaro, razionale e deliberato per configurare curricula per la flessibilità occupazionale. Le 4 configurazioni comprendono elementi essenziali di un'ampia formazione iniziale in competenze base che garantiscono un frequente aggiornamento, perfezionamento e riqualificazione; esse forniscono adeguate commistioni di competenze specializzate, informazioni tecniche e teoria applicata e rivolgono l'attenzione ai settori cognitivi, incentrandosi sulle qualifiche chiave richieste per svolgere il lavoro in maniera autonoma e innovativa sia singolarmente sia in gruppo.

The role of technical and vocational education in the Swedish education system

Friberg, N.; Carnstam, B.; Henry, L.
International Project on Technical and Vocational Education (UNEVOC)
Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (UNESCO)
Berlino, UNEVOC Implementation Unit, 1995, 31 pagg.
EN
*UNEVOC Implementation Unit,
c/o BIBB,
Fehrbelliner Platz 3,
D-10707 Berlino*

Il progetto UNEVOC mira a contribuire allo sviluppo e al miglioramento dell'istruzione tecnica e professionale nei paesi membri dell'UNESCO. A seguito di consultazioni con esperti di diverse regioni del mondo per individuare alcuni fattori

che determinano il ruolo e lo status della formazione tecnica e professionale, sono stati avviati alcuni studi di caso sull'impatto di tali fattori all'interno dei sistemi nazionali d'istruzione. Lo studio sulla Svezia riferisce in merito alla transizione nel sistema educativo dovuta all'introduzione di un'importante riforma scolastica tesa a migliorare lo status della formazione professionale e a promuovere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

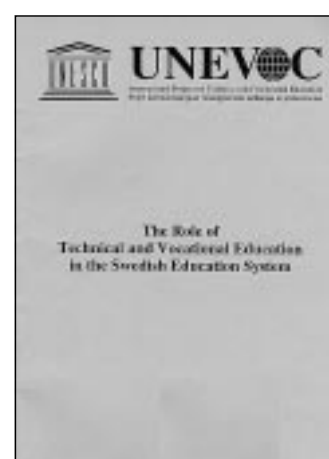
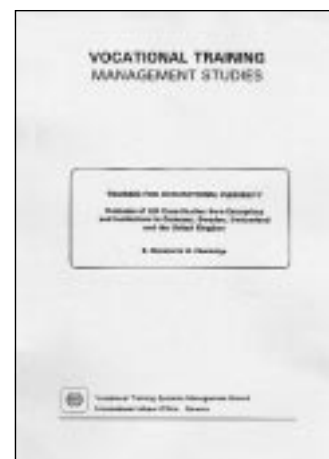
The role of technical and vocational education in the education system of the Russian Federation

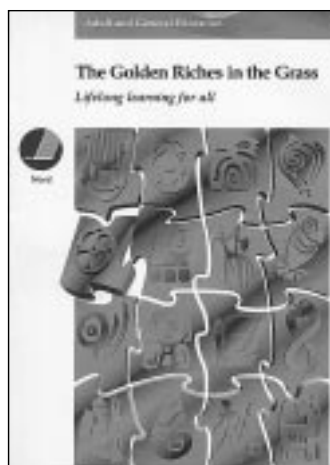
Smirnov, I.; Solomakhin, D.; Sedykh, E.
International Project on Technical and Vocational Education (UNEVOC)
Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura (UNESCO)
Berlino, UNEVOC Implementation Unit, 1995, 20 pagg.
EN
*UNEVOC Implementation Unit,
c/o BIBB,
Fehrbelliner Platz 3,
D-10707 Berlino*

Il progetto UNEVOC mira a contribuire allo sviluppo e al miglioramento dell'istruzione tecnica e professionale nei paesi membri dell'UNESCO. A seguito di consultazioni con esperti di diverse regioni del mondo per individuare alcuni fattori che determinano il ruolo e lo status della formazione tecnica e professionale, sono stati avviati alcuni studi di caso sull'impatto di tali fattori all'interno dei sistemi nazionali d'istruzione. Lo studio sulla Russia analizza il processo di sviluppo delle riforme nell'istruzione professionale e il suo adattamento all'economia di mercato. In questa collana è stato edito anche un opuscolo sull'"adeguamento dei curricula professionali per impiegati amministrativi del settore industriale dalla Germania alla Federazione Russa".

The Golden Riches in the Grass. Lifelong learning for all

Consiglio Nordico dei Ministri
Copenaghen, Consiglio Nordico dei Ministri, 1995, 120 pagg.
ISBN 92-9120-715-2
ISSN 0903-7004
DA, EN, SV





Si tratta del rapporto finale di un incontro sui futuri requisiti a livello di qualifiche. La capacità di apprendere ad apprendere rappresenta il requisito fondamentale per la crescita economica e lo sviluppo personale. La società dell'informazione e la nuova ondata d'integrazione globale pongono notevoli esigenze in termini di conoscenze nuove ed aggiornate - apprendimento lungo tutto l'arco della vita per tutti. Nell'affrontare questa sfida si possono ottenere risultati di rilievo basando l'approccio sulla formazione degli adulti e sulla tradizione nordica di processi di apprendimento democratici e guidati dai partecipanti. Tuttavia, per realizzare gli obiettivi perseguiti, è necessario sviluppare e rinnovare la tradizione. Il futuro offre lusinghiere opportunità, ma pone anche il rischio di problemi sociali ed ecologici. L'apprendimento lungo tutto l'arco della vita deve raggiungere una fusione di visione e percezione, conoscenza su temi specifici e saggezza, comprensione e sensibilità, capacità di agire e fiducia in sé, progresso e cautela.

The German Dual System: A Model for Europe?

Géhin, J.P.; Méhaut, P.

in: Industrielle Beziehungen - Zeitschrift für Arbeit, Organisation und Management n° 2(1), Rainer Hampp Verlag, 1995, pagg. 64-81

ISSN 0943-2779

EN

La forza e la flessibilità del sistema duale vengono solitamente spiegate in base al consenso ottenuto nel sistema tedesco delle relazioni industriali. Molti studi attribuiscono il successo economico, in particolare nel campo delle esportazioni, alla qualità della formazione professionale su cui si fonda tale sistema (Steedman e Wagner 1990). Pertanto ci si attende che ciò richiami l'attenzione soprattutto nei paesi europei in cui il sistema scolastico sembra in crisi. L'articolo, basato su un raffronto con la Francia, cerca di dare una lettura più ampia e dinamica del sistema duale tedesco e di includere la formazione continua; in esso si sostiene che si è registrato un aumento delle tensioni interne che potrebbe modificare radicalmente il sistema a livello di insegnamento, organizzazione del lavoro e gestione della manodopera all'interno dell'azien-

da e si esaminano i mutamenti in atto nel modello francese, che affronta in altro modo una struttura più occupazionale per il mercato del lavoro.

Le système dual passe à l'Est

Giraud, O.

in: Formation emploi (Parigi) n° 50, aprile-giugno 1995, pagg. 89-103

ISSN 0759-6340

FR

L'articolo esamina il cambiamento della formazione professionale nella Germania orientale sulla scorta di un bacino occupazionale e di un vecchio complesso siderurgico, privatizzato di recente. L'autore analizza innanzitutto il funzionamento della formazione professionale all'epoca della RDT sia nell'impresa dominante della regione sia sul circostante mercato del lavoro; studia quindi le funzioni della formazione professionale nell'ambito di un'economia di tipo sovietico. Dopo la riunificazione, l'introduzione del sistema duale colloca la formazione professionale in una dinamica di mercato, di cui l'autore osserva gli effetti.

Managing vocational education and training in Central and Eastern European countries: report of a programme on the training of researchers in the management of vocational education and training

Caillods, F.; Bertrand, O.; Atchoarena, D. International Institute of Educational Planning (IIEP)

Parigi, 1995, 360 pagg.

(IIEP research and studies programme)

IIEP, 7-9 rue Eugène-Delacroix,

F-75116 Parigi

Tutti i paesi dell'Europa centrale e orientale hanno avviato riforme della struttura, organizzazione e gestione dei sistemi d'istruzione e formazione professionale. Sono state adottate alcune iniziative a livello centrale e locale. Esaminare i mutamenti in atto nel processo di gestione, analizzare le attuali condizioni degli enti formatori e valutare l'impatto di alcune misure prese è essenziale per i responsabili politici e gli amministratori educativi. Ecco un obiettivo del programma realizzato dall'IIEP con il sostegno della Commissione Europea (DG XII), rivolto ai ricercatori dei PECO nel campo della ge-



stione dei sistemi d'istruzione e formazione professionale, che contribuisce a promuovere le capacità nazionali di ricerca nell'area. Un altro obiettivo consiste nel creare una rete di ricercatori per favorire lo scambio d'informazioni sulle esperienze dei diversi paesi. La pubblicazione è il risultato di un workshop tenuto a Parigi il 19-21 dicembre 1994, che evidenzia i principali esiti della ricerca e presenta 4 rapporti nazionali che illustrano i cambiamenti in atto in Ungheria, Polonia, Lituania ed Estonia.

Lifelong education in selected industrialized countries

Atchoarena, D.

International Institute of Educational Planning (IIEP)

Parigi, UNESCO, 1995, 231 pagg.

EN

International Institute of Educational Planning,

7-9 rue Eugène-Delacroix,

F-75116 Parigi

I capitoli di questa pubblicazione che interessa 4 paesi europei (Francia, Germania, Svezia e Regno Unito), Giappone, USA ed ex-Unione Sovietica illustrano alcuni dei recenti mutamenti che coinvolgono la formazione lungo tutto l'arco della vita nei paesi industrializzati. In tale contesto, viene rivolta particolare attenzione a temi quali l'evoluzione del concetto di formazione permanente, l'organizzazione della formazione nell'industria, la riforma dell'istruzione superiore, la ridefinizione dei sistemi di valutazione e certificazione e delle strategie locali in materia di formazione lungo tutto l'arco della vita. Ci si augura che tali contributi riconoscano i progressi graduali verso una società dell'apprendimento.

Comparaison européenne des dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes. Stratégies des acteurs, production des normes, genèse des dispositifs. Actes du colloque international de l'IRES 21, 22, 23 e 24 novembre 1994, Paris

Lefresne, F.; Boudier, A.; Kraiss, B.; et al.

In: *Revue de l'IRES (Noisy-le-Grand)* n° 17, inverno 1995, 206 pagg.

ISSN 1145-1378

FR

Risultati dei lavori della prima fase di un programma di ricerca condotto dall'Institut de Recherches Economiques et Sociales (IRES) con il sostegno della Delegazione interministeriale per l'inserimento dei giovani (DIJ) e del Centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ). Alla presentazione della tematica è allegata una sintesi di 6 rapporti nazionali, che individua tendenze trasversali e specificità nazionali dovute all'eredità storica e al quadro istituzionale di ciascun paese. Seguono un'analisi statistica della situazione dei giovani in Europa e alcuni rapporti su: strategia degli attori, produzione di norme e genesi legislativa in Germania, Spagna, Francia, Svezia e Regno Unito.

Training for employment in Western Europe and the United States

Shackleton, J.R.

Aldershot, Edward Elgar, 1995, 266 pagg.

ISBN 1-8527-8863-1

EN

L'opera comprende un'analisi economica della formazione e la collega ai vari sistemi in vigore in Germania, Francia, USA e Regno Unito. Vengono discussi alcuni temi e problemi comuni quali il rapporto tra istruzione e formazione, il ruolo della formazione continua, della riqualificazione dei disoccupati e la posizione delle categorie svantaggiate sul mercato del lavoro. Un tema centrale è rappresentato dalle diverse politiche attuate dai governi.

Training levies in four countries

Senker, P.

Engineering Training authority (EnTra)

Stockport, EnTra, 1995, 45 pagg.

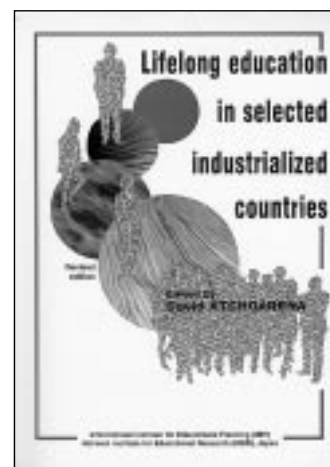
EN

EnTra Publications,

P.O. Box 75, Stockport,

UK-Cheshire, SK4 1PH

Il documento presenta le due facce del dibattito sui contributi per la formazione e lancia un appello affinché i datori di lavoro siano maggiormente coinvolti. Viene descritto l'effetto prodotto da tali contributi in Australia, Gran Bretagna, Francia e Singapore. L'autore sostiene che in Gran Bretagna questi contributi potrebbero promuovere un apprendistato moderno e incoraggiare la formazione polivalente.





International study of vocational education and training in the Federal Republic of Germany, France, Japan, Singapore and the United States

Felstead, A.; Ashton, D.; Green, F.; Sung, J.
Centre for Labour Market Studies (CLMS)
Leicester, CLMS, 1995, 248 pagg.
ISBN 1-86027-000-X

EN

*CLMS, University of Leicester,
103 Princess Road East,
UK-Leicester LE1 7LA*

La ricerca condotta dal punto di vista britannico dimostra la validità dei risultati raggiunti nel Regno Unito nel campo dell'istruzione e formazione professionale e comprende una sintesi del sistema d'istruzione e formazione professionale, informazioni sui livelli di qualificazione della forza lavoro e un quadro aggiornato del tasso di partecipazione all'istruzione generale e alla formazione professionale in ciascun paese.

Education et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie

Jobert, A.; Marry, C.; Tanguy, L.
Parigi, Armand Colin, 1995, 398 pagg.
ISBN 2-200-21570-3

FR

L'opera raccoglie le comunicazioni presentate durante l'incontro conclusivo di uno studio finanziato dalla Francia sulla situazione della ricerca nel settore dell'istruzione e del lavoro in Germania, Gran Bretagna e Italia. Oltre ad operatori francesi, l'indagine ha mobilitato specialisti dei 3 paesi sopra citati. Dopo un'introduzione in cui vengono esposti i dati istituzionali e le politiche che caratterizzano il settore, alcuni testi presentano le principali correnti di ricerca nei 3 Stati.

I vari autori percorrono la catena che va dal sistema educativo all'occupazione passando per la formazione professionale e il mercato del lavoro.

Formación de trabajadores cualificados y técnicos en España y en la Unión Europea

In: *Profesiones y Empresas* (Madrid)
n° 2, 1995, pagg. 3-51

ES

*Profesiones y Empresas; Gran Vía 38
E-28013 Madrid*

L'articolo sintetizza vari lavori sull'istruzione professionale editi in questa rivista tecnica nell'UE, nonché illustra il suo rapporto e il raffronto con i livelli della formazione professionale previsti dalla Legge di riordino generale del sistema educativo, in particolare i profili professionali di livello 2 dell'UE, comparandoli con le caratteristiche dei profili professionali dei vari livelli. L'articolo offre inoltre un'analisi comparata dei sistemi e dei processi di qualificazione in vigore negli Stati membri, presentando i responsabili legali di: istituzione e applicazione dei titoli di formazione professionale, contenuto e valutazione, condizioni, procedure, percorsi di formazione e modalità di accesso alle qualifiche, certificazione, ecc. Descrive pure le classi di certificazione dei livelli 2, 3 e 4 nell'UE, le autorità competenti e l'organizzazione degli esami nei 12 Stati membri ed enumera le professioni (in 18 settori) che corrispondono al livello 2 di formazione dell'UE. L'articolo termina con un lavoro in cui si illustrano le linee di diversificazione che si registrano rispetto ad altri modelli di apprendimento esistenti nell'Unione Europea.

The survival of apprenticeship training: a British, American, Australian comparison

Gospel, H.

in: *British Journal of Industrial Relations*
(Bradford) 32(4), 1994, pagg. 505-522

ISSN 007-1080

EN

L'articolo esamina il diverso sviluppo della formazione in apprendistato in tre paesi anglofoni: negli USA è scomparsa rapidamente nella maggior parte dei settori; in Gran Bretagna è rimasta intatta fino al secondo dopoguerra; è sopravvissuta abbastanza bene in Australia fino al giorno d'oggi. Vengono esaminate le ragioni del declino e della sopravvivenza e viene proposta una spiegazione in termini d'interazione tra supporto istituzionale e capacità ed esigenza degli imprenditori di sostenere il sistema.

Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschlands im Vergleich. Übereinstimmungen und Besonderheiten in den Beziehungen zwischen den Bildungs- und





Beschäftigungssystemen zweier Kernländer der EU

Rothe, G.

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit Norimberga, IAB, 1995, 478 pagg.

(Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, n° 190)

ISSN 0173-6574

DE

L'opera intendeva comparare in modo sistematico e completo le comunanze e le analogie, ma anche le differenze dei sistemi di formazione professionale in vigore in Francia e in Germania. In un'Europa sempre più unita, che apre ai propri cittadini possibilità occupazionali anche al di là delle frontiere nazionali, simili approfonditi raffronti bilaterali acquistano sempre maggiore importanza. La pubblicazione tratta temi centrali quali: competenze per orientamento professionale, formazione e lavoro; vie d'accesso alla formazione iniziale e alla vita attiva; qualifiche nel sistema di formazione e occupazione; formazione continua e corsi di formazione in alternanza. Ogni tema è suddiviso in diversi capitoli. Per i singoli settori sono presentati: esposizione del problema, illustrazione della situazione e raffronti. I risultati sono riassunti e integrati da informazioni statistiche di base e da una chiave di comparazione dei sistemi professionali. L'opera si rivolge a consulenti e a persone in cerca di consulenza, a ricercatori e ad attori politici. L'accesso a singoli contenuti è agevolato da un ampio glossario e da un indice, che consentono di prendere rapidamente visione della formazione professionale e continua nei due paesi. In allegato sono inoltre spiegati abbreviazioni e termini, è fornita una griglia di domande per l'elaborazione dati e sono presentati in maniera chiara dati strutturali sulla formazione professionale in Francia e in Germania.

Formation et performance économique

Buechtemann, C.; Soloff, D.; Verdier, E.; et al.

in: Formation emploi (Parigi) n° 50, aprile-giugno 1995, pagg. 5-66

ISSN 0759-6340

FR

L'articolo propone alcuni studi presentati in occasione della conferenza internazio-

nale di Santa Barbara (USA) del 1993 dedicata al tema: investimenti a favore delle risorse umane e risultati economici. Il primo testo è una sintesi del convegno; il secondo analizza le politiche di formazione e il mercato del lavoro in Francia negli anni '80; il terzo valuta le riforme di carattere liberale che hanno interessato il sistema educativo e formativo della Gran Bretagna negli ultimi 15 anni.

Esperienze di formazione aperta e a distanza

Marconato, G.

in: Professionalità (Brescia) 26, 1995, pagg. 38-42, pagg. 55-59

ISSN 0392-2790

IT

Editrice la Scuola, via Luigi Cadorna 11, I-25186 Brescia

A tutt'oggi in Italia la formazione aperta e a distanza è poco conosciuta e ancor meno utilizzata. Le esperienze pilota non hanno introdotto innovazioni e cambiamenti stabili nei sistemi di formazione; non viene tuttora attribuita dignità ufficiale alle modalità di formazione che non sono inserite in un "calendario dei corsi" o un "registro delle presenze". Invece in Gran Bretagna, culla dell'open learning, l'offerta di formazione è valutata in base non alla conformità alle norme burocratiche, ma alla capacità di soddisfare la domanda di formazione, di creare effettive opportunità per tutti, di evidenziare ed accrescere la professionalità. L'articolo presenta inoltre 4 esperienze italiane di formazione a distanza: il progetto IFOL FAD, il progetto M.O.L.E. della regione Piemonte, la Rete Fortel di Trainet e la Scuola Radio Elettra.

Learning linked to work: the place of transfer and transferable skills in work-based learning: case studies in Italy, the Netherlands and the United Kingdom

Erlicher, L.; Moerkamp, T.; Sommerlad, E. Amsterdam, Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch, SCO, 1995, 164 pagg.

ISBN 90-6813-450-7

EN

Si tratta di una ricerca comune su attività ed esperienze di 3 istituti dei Paesi Bassi,





Italia e Gran Bretagna. Oggetto dello studio è l'apprendimento sul posto di lavoro quale modello di scambio. I ricercatori erano soprattutto interessati alle esperienze dei partecipanti ai corsi. L'apprendimento sul posto di lavoro può venir suddiviso in 3 elementi: apprendimento attraverso il lavoro, formazione on-the-job e possibilità di studio; formazione off-the-job.

Unione Europea: politiche, programmi, attori

Decisione n. 2493/95/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 23 ottobre 1995 che proclama il 1996 "Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita"

Commissione Europea

in: Gazzetta ufficiale delle Comunità Europee (Lussemburgo), L 256, 26.10.1995, pagg. 45-48

ISSN 0378-6978 (en)

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

La decisione rappresenta il seguito al Libro bianco sulla crescita, la competitività e l'occupazione e prevede azioni tese a: a) sensibilizzare circa l'importanza della formazione lungo tutto l'arco della vita quale fattore chiave per la crescita occupazionale; b) promuovere la cooperazione fra gli istituti d'istruzione e di formazione e gli ambienti economici, in particolare le PMI; c) sviluppare la dimensione europea dell'istruzione e formazione; d) ribadire l'importanza d'istruzione e formazione per la realizzazione di pari opportunità per uomini e donne.

Die Kompetenzen der Europäischen Gemeinschaft für den Bereich der Bildungspolitik

Cudius, S.

Francoforte sul Meno, Peter Lang GmbH, 1995, 214 pagg.

(Europäische Hochschulschriften, Reihe II, Rechtswissenschaft, Band 1772)

ISBN 3-631-48431-3

ISSN 0531-7312

DE

Nella tesi discussa presso l'Università Johann Wolfgang Goethe di Francoforte

sul Meno, l'autore presenta i risultati di un'ampia ricerca sul ruolo della CE nel campo della politica educativa. Ad un'esauriente esposizione della problematica e degli obiettivi dello studio fa seguito, in 5 capitoli, l'illustrazione delle risultanze. Nel primo capitolo viene presentata la politica educativa della Comunità in base all'art. 128 del Trattato che istituisce la CEE; nel secondo vengono analizzate le competenze della Comunità in conformità del Trattato di Maastricht; nel terzo viene esaminato l'impatto dell'art. 7, 48 e 49 del Trattato CEE; nel quarto vengono studiate le competenze della Comunità ai sensi dell'art. 235; nel quinto viene affrontata la giurisprudenza della Corte di Giustizia europea. La pubblicazione contiene, oltre a numerose note, un'esauriente bibliografia.

L'Europe et la formation professionnelle des jeunes: transférer les acquis de PETRA dans LEONARDO et EMPLOI/ YOUTHSTART

Parigi, Racine Editions, 1995, 229 pagg.

ISBN 2-84108-006-4

FR

In sede di attuazione di LEONARDO e delle nuove iniziative comunitarie, come si può caratterizzare un progetto transnazionale? Quali strumenti-guida sono necessari per condurlo? Qual è il suo valore aggiunto? Dopo 7 anni dedicati allo sviluppo della formazione professionale giovanile in Europa, a preparare il futuro partendo dalle esperienze del passato, questi sono gli obiettivi dello studio realizzato da RACINE con la partecipazione attiva dei progetti PETRA sotto l'egida della Delegazione alla formazione professionale.

Berufliche Weiterbildung in Europa: Stand und Perspektiven

Brandsma, J.; Kessler, F.; Münch, J.

Bielefeld, Bertelsmann Verlag, 1995, 96 pagg.

(FORCE: Formazione continua in Europa)

ISBN 3-7639-0034-9

DE

Il programma FORCE volto a promuovere la formazione continua nell'UE obbliga gli Stati membri a stilare regolarmente rapporti sulle misure adottate per realizzare il qua-



dro comune del programma. Il presente lavoro è stato compilato sulla base dei rapporti nazionali. In 6 capitoli viene descritta la situazione della formazione continua in Europa: 1) formazione continua: concetti, definizioni e componenti; 2) sistemi di finanziamento; 3) enti erogatori e personale; 4) accesso e partecipazione; 5) programmazione e certificazione; 6) prospettive. Gli allegati forniscono informazioni sulle condizioni quadro del programma FORCE. Il testo offre un quadro comparato dello stato attuale della formazione continua negli Stati membri dell'UE.

Van FORCE naar de toekomst. Een perspectief op LEONARDO en ADAPT

Nationale Coördinatie-Instantie van FORCE voor de Vlaamse Gemeenschap Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB), Commissione Europea

Bruxelles, VDAB, 1995, 70 pagg.

NL

VDAB, boulevard de l'Empereur 11, B-1000 Bruxelles

Rapporto dell'incontro conclusivo "Da FORCE al futuro", organizzato dall'agenzia FORCE per le Fiandre, in cui sono stati analizzati la validità dei progetti FORCE, le sinergie promosse e il modo di potenziare la cooperazione transnazionale attraverso altri programmi d'azione europei, ed è stata rivolta l'attenzione agli aspetti statistici e alle possibilità di commercializzare e divulgare quanto prodotto dai progetti.

I programmi di formazione per la collaborazione europea

Scurati, C.; Bocca, G.; Segre, R.; et al.

Centro di ricerca per la formazione permanente - Università Cattolica del Sacro Cuore (Ce.Ri.Fo.P.)

Professionalità (Brescia) n° 26, 1995, pagg. I-XII (43-54)

ISSN 0392-2790

IT

L'opera presenta il materiale di un incontro di studio sui programmi di formazione per la collaborazione europea, tenuto a Milano nell'autunno 1994; contiene: 1) una riflessione sulla formazione professionale in Italia in una dimensione europea; 2) una messa in prospettiva alla luce delle direttive

emanate dalla Commissione Europea; 3) un'analisi di alcune esperienze realizzate nell'ambito del programma FORCE. Per coordinare le politiche di formazione nazionali e, in maniera più generale, per promuovere la crescita di una nuova teoria della formazione, è necessario istituire un Forum permanente di studio ed elaborazione, che consentirà a specialisti e operatori di riflettere liberamente sulla formazione, vista come valorizzazione della dimensione umana del lavoro.

Projecto transnacional de investigação no âmbito EUROTECNET - Flexibilidade, o novo paradigma da produção e as respostas flexíveis da formação numa organização

Fernandes, A.; Salgado, C.M.; Almeida Silva, J.; et al.

Nadu EUROTECNET Portugal

Caldas da Rainha, Nadu EUROTECNET Portugal, 1995, 258 pagg.

PT

CENCAL, rua Luis Caldas-Apartado 39, P-2500 Caldas da Rainha

Il libro è il frutto di un progetto transnazionale di ricerca condotto dai Nadu di Portogallo e Spagna, dal BAT EUROTECNET e da vari progetti di Portogallo, Spagna, Francia e Belgio. Per concettualizzare la nozione di flessibilità, quest'ultima viene esaminata da diversi punti di vista attraverso 4 testi: 1) Flessibilità nell'impresa; 2) Tecnologia di produzione moderna; 3) Analisi segnaletica della formazione in tecnologie avanzate per le PMI - settore produzione attrezzature elettromeccaniche; 4) Formare e analizzare, processo intermedio in un'organizzazione qualificante.

Europäische Wege in der Berufsbildung: Ergebnisse und Perspektiven des PETRA-Programms in Deutschland. Konferenz im Logenhaus Berlin, 3./4. November 1994

Der Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie

Bonn, Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie,

1995, 96 pagg.

DE

Der Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Referat Öffentlichkeitsarbeit, D-53170 Bonn



L'opuscolo riporta gli interventi del convegno internazionale "Percorsi europei della formazione professionale - Risultati e prospettive del Programma PETRA". Oltre ad un bilancio dei singoli campi d'azione con la presentazione di progetti esemplari condotti nell'ambito del programma, vengono illustrati i risultati dei 5 workshop in cui si è articolato il convegno, incentrati sui seguenti temi: scambio di formandi; formazione e stages per promuovere la capacità europea individuale e le qualifiche professionali; nuovi concetti, metodi e contenuti per la preparazione e la formazione professionali nel contesto europeo; sviluppo di una dimensione europea della formazione professionale; creazione e potenziamento di cooperazioni - gestione transnazionale.

l'ambito della formazione e impatto socioeconomico della formazione dei formatori. In tale contesto, sono stati analizzati il ruolo del formatore quale promotore dello sviluppo della comunità, le competenze richieste per accedere all'istruzione e i vantaggi legati alla formazione intraorganizzativa.

Media assisted language learning in adult (basic) education: under construction

van den Brand, I.

Amersfoort, SVE, 1995, 77 pagg.

ISBN 90-5003-194-3

EN

Il testo esamina le opportunità d'insegnamento linguistico supportato dai media nella formazione degli adulti; contiene descrizioni di progetti e prodotti presentati durante il convegno europeo di due giorni organizzato dalla SVE nel gennaio 1995 e fornisce un quadro delle attese per il prossimo futuro. Vengono analizzati: insegnamento a distanza, sviluppo di materiale di lettura informatizzato e contesto flessibile di apprendimento.

Second conference of the European Chambers of Commerce and Industry on transnational training co-operation activities of the Chambers of Commerce and Industry, Barcelona, 21st to 23rd June 1995

Ollier, B.

Associazione delle Camere per il Commercio e l'Industria Europea (EUROCHAMBRES)

Bruxelles, EUROCHAMBRES, 1995, p.v.

versione multilingue

EUROCHAMBRES,

rue Archimede 5,

box 4,

B-1040 Bruxelles

La conferenza, cui hanno preso parte 15 dei 31 paesi membri di EUROCHAMBRES, ha offerto un'opportunità per scambiare informazioni, riferire in merito alle esperienze di attività transnazionali e alla partecipazione a programmi di formazione comunitari. Sono stati illustrati i risultati di un'inchiesta sulle attività transnazionali di cooperazione delle Camere per il Commercio e l'Industria, disponibili in un documento separato (B. Ollier/S. Pane-

Women employees' training needs in Wales, Catalonia, Dublin and Thessaloniki

Rees, T.

Università di Bristol

Cardiff, Gateway Europe, Welsh Development Agency, 1995, s.p.

EN

Gateway Europe, Welsh Development Agency, Pearl House, Greyfriars Road, UK-Cardiff, CF1 3XX

Il rapporto esamina iniziative condotte da datori di lavoro e ricerche sulle donne occupate e sintetizza i risultati del progetto comunitario FORCE AXIA.

Insights and challenges from the Community Initiatives. Training of trainers conference

Department of Enterprise and Employment

Dublino, Department of Enterprise and Employment, 1995, 90 pagg.

EN

Department of Enterprise and Employment, Davitt House, 65A Adelaide Road, IRL-Dublino 2

Il convegno organizzato dal Ministero dell'Industria e dell'Occupazione intendeva contribuire agli sviluppi e al dibattito in corso nel campo della formazione dei formatori all'interno del contesto nazionale ed europeo. Sono stati esaminati 3 settori: ruolo in cambiamento e sviluppo dei formatori, risposta ai mutamenti nel-





bianco). Sono stati organizzati workshop sulla cooperazione transfrontaliera tra Camere all'interno dell'Unione europea e con paesi non aderenti. L'ultimo workshop ha dibattuto il ruolo delle Camere nello sviluppo della formazione professionale in Europa. Sono stati concordati modelli comuni per la formazione degli imprenditori e del personale delle Camere.

A practical guide to transnational partnership

European network on Women's Training (IRIS)

Bruxelles, IRIS, 1995, 40 pagg.
EN, FR
IRIS Association,
21 rue de la Tourelle,
B-1040 Bruxelles

Nel 1992 IRIS ha pubblicato la prima guida sulle cooperazioni nella formazione; questa versione aggiornata presenta agli enti formatori e agli interessati all'istituzione di progetti transnazionali un'indicazione di quanto consente il funzionamento di una cooperazione, basandosi su recenti studi di caso e offrendo una panoramica delle attuali opportunità di finanziamento da parte dell'UE.

Stati membri

A Vocational education and training in the apprenticeship system in Austria

Ministero dell'Economia

Vienna, Ministero dell'Economia, 1995, 40 pagg.

EN

Ministero dell'Economia, Stubenring 1,
A-1011 Vienna

L'opuscolo esamina il sistema d'apprendistato e i vantaggi della formazione aziendale on-the-job integrata dalla formazione professionale in istituti part-time; fornisce esaurienti informazioni su: normative dell'apprendistato; accordo sulla formazione; aziende e istituti scolastici part-time quali dispensatori di formazione; formatori, competenze a livello locale, provinciale e federale; professionisti oggetto di apprendistato e continua trasformazione delle professioni; finanziamento e quadro statistico.

B Het Vlaams onderwijs in de kijker/een internationaal perspectief

de Groof, J.; van Haver, T.

Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs

Bruxelles, Departement Onderwijs, 1995, 164 pagg.

ISBN 90-403-0046-1

NL

Nella pubblicazione, alla quale hanno collaborato autori provenienti da diverse università fiamminghe, viene descritta l'utilità degli indicatori dell'insegnamento nelle Fiandre (quali indicatori relativi al finanziamento, alla qualità, al numero di allievi e docenti, ecc.) e successivamente si cerca di offrire una base concreta per sviluppare una politica migliore in materia di insegnamento, tra l'altro attraverso la ricerca scientifica e le analisi statistiche. La pubblicazione ha anche una dimensione internazionale, dato che nasce da un'analisi del sistema educativo fiammingo curata dall'OCSE.

D Fragen und Antworten zum Dualen System der deutschen Berufsausbildung

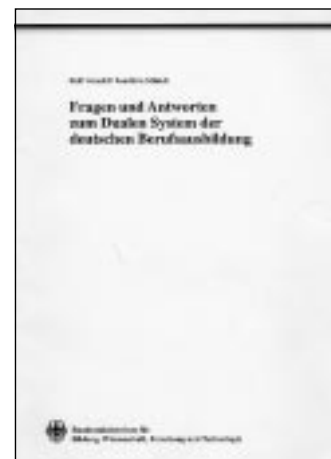
Arnold, R.; Münch, J.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie
Bonn, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 1995, 138 pagg.

DE

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Referat Öffentlichkeitsarbeit, D-53170 Bonn

Da anni il sistema duale tedesco è oggetto di grande attenzione da parte degli operatori della formazione stranieri. In particolare, dal cambiamento politico ne-





gli stati dell'ex Ostblock si è allargata la cerchia di coloro che chiedono aiuto per costruire e riformare il proprio sistema di formazione professionale. Numerosi specialisti stranieri desiderano conoscere "in loco" il sistema duale; nel corso delle visite certe domande si ripetono di frequente. L'opuscolo raccoglie tali domande in 16 capitoli e cerca di darvi una risposta. La gamma dei quesiti spazia dall'evoluzione storica, dai principi di politica educativa e da una considerazione sulla situazione generale della formazione giovanile, a temi inerenti al finanziamento, alle basi giuridiche, al personale, alle metodologie e ai siti formativi, per toccare aspetti internazionali del sistema duale nella Repubblica Federale di Germania. La presentazione dei singoli capitoli segue 120 domande che abbracciano l'intera problematica del complesso sistema formativo. La pubblicazione si conclude con la spiegazione dei termini utilizzati e con l'indicazione di alcuni testi e film su videocassetta.

Was leisten Modellversuche?

Bähr, Z.; Holy, H.
 Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
 Bonn, BIBB, 1995, 641 pagg.
 (Innovationen in der Berufsbildung)
 ISBN 3-930809-08-7
 DE
 IFA-Verlag GmbH, Erlenweg 6,
 D-53227 Bonn

Da 20 anni il BIBB cura l'assistenza tecnica a progetti pilota che, in cooperazione con numerosi partner, tra cui aziende, intendono contribuire all'acquisizione di conoscenze e all'innovazione nel campo della formazione professionale. In occasione dei 20 anni dalla fondazione, nel 1994 è stato organizzato a Magdeburgo un convegno di due giorni. Il volume raccoglie i contributi, presentati in 8 workshop, che forniscono uno spaccato significativo delle problematiche dei progetti pilota, affrontando temi di grande attualità della ricerca in materia di formazione professionale. Un punto centrale era costituito da argomenti direttamente legati ai processi di apprendimento: 1) apprendimento decentrato; 2) cooperazione dei siti formativi; 3) apprendimento orientato su testi guida; 4) apprendimento multimediale nella formazione professionale. Ulteriori temi erano rappresentati da:

2) dimensione internazionale dei progetti pilota; 7) autoqualificazione dei formatori; 8) tutela ambientale nella formazione professionale.

DK Dansk økonomi Forår 1995. Konjunkturudvikling. Instrumenter mod strukturledighed. Uddannelse. Økonomi og natur

Det Økonomiske Råd: Formandskabet
 Copenaghen, Det Økonomiske Råd:
 Formandskabet, 1995, 172 pagg.

DA

*Det Økonomiske Råd, Adelgade 13,
 DK-1304 Copenaghen K*

Il rapporto del Consiglio economico danese analizza alcuni aspetti economici dell'istruzione e formazione. Un tema centrale è se il ritorno economico appare soddisfacente per quanto riguarda gli investimenti a favore dell'istruzione. Le stime del ritorno economico dei diversi tipi d'istruzione evidenziano che in genere esso è positivo ed oscilla tra il 2 e il 15%, calcolato come differenza tra beneficio e costo dell'istruzione. Il ritorno economico degli investimenti a favore della formazione è nettamente positivo, dato che la formazione è relativamente poco costosa. Il ritorno economico dell'istruzione risente dell'età in cui l'allievo inizia a seguirla, in quanto un rinvio comporta un periodo più breve con un reddito maggiore. Si raccomanda che l'impegno principale della politica educativa tenda a far sì che i giovani ricevano un'istruzione che li qualifichi per il lavoro, in particolare attraverso la partecipazione ai normali corsi di formazione professionale per i giovani.

F Les Métiers de la formation

Gérard, F.

Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente
 (Centre INFFO)

Parigi, Centre INFFO, 1995, 133 pagg.

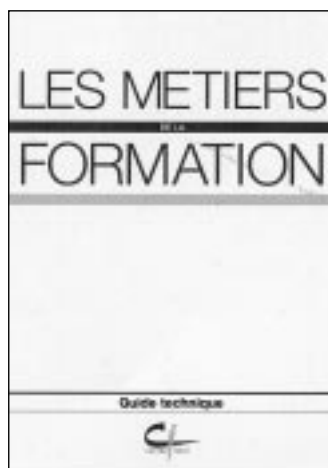
ISSN 0242-259X

FR

Les métiers de la formation: de nouvelles compétences à tisser

Gérard, F.; Gaultier-Moulin, P.

in: *Actualité de la formation permanente* (Paris-la-Défense) n° 137, luglio-agosto





1995, pagg. 41-126
ISSN 0397-331X
FR

Destinata agli operatori e a coloro che intendono esercitare un'attività di formazione, l'opera raccoglie informazioni finora sparse: dati generali sulla formazione continua in Francia, attività e funzione della formazione, status del formatore, qualità, offerta di formazione per formatori. Il documento è completato da una bibliografia e da un elenco di indirizzi utili. Nella rivista "Actualité de la formation permanente", l'autore illustra le nuove competenze nelle professioni legate alla formazione partendo da diverse testimonianze di aziende ed enti formatori pubblici o privati rivolti a diverse utenze.

GR Evolution of technical and vocational education-training. Evaluation of the structure and operation of the Institutes for Vocational Training (IEK)

Biniaris, A.

Atene, Panepistimio Athinon, Paidagogiko Tmima D.E., 1995, 507 pagg.

GR

Athanasios Biniaris, 19, Nikou Xylouri Street, GR-15773 Zografou

Questa tesi valuta la struttura e l'attività dell'Istituto per la formazione professionale IEK, sul quale vigila l'organizzazione per l'istruzione e la formazione professionale OEEK. L'IEK fornisce formazione iniziale al di fuori del sistema educativo. Il testo comprende un excursus storico dell'evoluzione dell'istruzione tecnico-professionale, le riforme attuate tra il 1950 e il 1985, gli aspetti del rapporto tra istruzione ed economia e presenta il sistema nazionale di formazione professionale (ESEEK). L'autore propone la programmazione della formazione in relazione alle esigenze del mercato del lavoro e la certificazione delle qualifiche dei formandi.

IRL Enterprise-related training and state policy in Ireland. The training support scheme

O'Connell, P.; Lyons, M.

Economic and Social Research Institute (ESRI)

Dublino, ESRI/Policy Research Series, 25,

1995, 104 pagg.
ISBN 0-7070-0160-9
EN

Lo studio esamina l'impatto della formazione in Irlanda e cerca di valutare il deficit di competenze della forza lavoro locale, concludendo che il paese presenta carenze a livello di qualifiche e competenze e a livello di formazione rispetto alle principali nazioni industrializzate. Inoltre lo studio valuta l'impatto del programma statale di supporto della formazione (TSS), avviato nel 1990 per promuovere la formazione nelle PMI mediante la concessione di sovvenzioni e realizzato dal FAS. Comparando il livello di formazione tra aziende sostenute e non sostenute dal TSS, lo studio ha rilevato una maggiore formazione nelle imprese che usufruiscono del TSS, in particolare nelle piccole aziende (con meno di 20 dipendenti), mentre l'effetto era marginale nelle grandi imprese dove veniva concesso un sussidio per la formazione che avrebbe dovuto essere seguita senza l'aiuto dello Stato.

Training and development in Ireland

Garavan, T.; Costine, P.; Heraty, N.

Irish Institute for Training and Development

Dublino, Oak Tree Press, 1995, 725 pagg.

ISBN 1-872953-88-9

EN

L'opera offre un'ampia panoramica della formazione e dello sviluppo nel contesto irlandese, esaminando in particolare natura, ruolo e attività di formazione e sviluppo, temi di apprendimento e configurazione della formazione, quadro istituzionale della formazione e dello sviluppo, problemi politici a livello nazionale e tendenze e sviluppi attuali.

NL Internationalizing the curriculum in higher education: experiences in the Netherlands

Bremer, L.; van der Wende, M.

L'Aia, Nuffic, 1995, 136 pagg.

ISBN 90-5464-016-2

EN

Il Centre for Educational Research and Innovation (CERI), facente parte dell'OC-





SE, ha lanciato nel novembre 1993 il progetto "Istruzione superiore in una nuova cornice internazionale". Su incarico del Ministero dell'Istruzione, Cultura e Scienze, il Nuffic ha condotto, nell'ambito di questo progetto, uno studio sull'internazionalizzazione dei piani di studio nei Paesi Bassi. Dopo un'esposizione metodologica della ricerca, viene presentata una panoramica degli indirizzi internazionali di studio nelle università. Successivamente vengono esaminati 5 studi approfonditi; l'opera è completata da conclusioni e raccomandazioni.

Ontwerp landelijk overzicht volwasseneducatie 1996 - 1999

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen

Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1995, 138 pagg.

NL

Il principale obiettivo di questa panoramica consiste nel fornire informazioni sui fondi che secondo le previsioni lo Stato metterà a disposizione per il periodo in esame per i sottosettori all'interno della formazione degli adulti. Inoltre il documento presenta i principali orientamenti politici e le conseguenti misure e gli sviluppi nel campo della formazione degli adulti.

P Diagnóstico de necessidades de formação de gestão geral

Lavadinho, J.

MundiServiços - Companhia Portuguesa de Serviços e Gestão, Lda.

Lisbona, MundiServiços, 1994, 49 pagg.

ISBN 972-96573-0-0

PT

La MundiServiços - Companhia Portuguesa de Serviços e Gestão, Lda. - ha sviluppato un progetto di "Creazione di una metodologia di diagnosi del fabbisogno

di formazione alla gestione generale", considerando la crescente importanza che la formazione continua assume nello sviluppo delle PMI e le carenze esistenti a livello di formazione alla gestione e di tecniche di diagnosi delle necessità di formazione in questo campo. Il progetto intende non solo provvedere alla formazione di tecnici in questo campo e nell'area della gestione, ma anche produrre una serie di sussidi che, in maniera integrata, possano costituire un supporto per l'azione nel settore. Sono stati pertanto predisposti una videocassetta, un questionario di diagnosi e il relativo dischetto per l'elaborazione dati e il presente documento che rappresenta solo un aiuto alla riflessione per realizzare una procedura di diagnosi delle esigenze di formazione nei vari campi della formazione.

UK Policies and Programmes for Employment in the UK

Department for Education and Employment (DFEE)

Sheffield, DFEE, 1995, 21 pagg.

DE, EN, ES, FR

Department of Education and Employment, Moorfoot, UK-Sheffield S1 4PQ

L'opuscolo riassume obiettivi, risultati e progetti del governo del Regno Unito nel campo occupazionale. Un elemento chiave di politica e programmi è costituito dalla promozione degli investimenti a favore della formazione professionale. Le priorità sono date da una prolungata partecipazione all'istruzione, dallo sviluppo della formazione professionale per i giovani e dalla promozione dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Nell'opuscolo è anche descritta la politica tesa ad aumentare l'intensità occupazionale della crescita, a migliorare l'efficacia della politica in materia di mercato del lavoro e a rafforzare gli aiuti alle categorie particolarmente colpite dalla disoccupazione.





Membri della rete documentaria del CEDEFOP

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)
CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)
Mr. Jean-Pierre Grandjean
Bd. de l'Empereur 11
B-1000 BRUXELLES
Tel. 322+506 04 62/60
Fax. 322+506 04 28

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)
ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsleiding)
Mr. Frederic Geers
Mr. Philip de Smet
Keizerlaan 11
B-1000 BRUSSEL
Tel. : 322+506 04 58/63
Fax : 322+506 04 28

DK

DEL (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers - Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse)
Mr. Søren Nielsen
Ms. Merete Heins
Rigensgade 13
DK-1316 KOBENHAVN K
Tel. 4533+14 41 14 ext. 317/301
Fax. 4533+14 42 14

D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Mr. Bernd Christopher
Referat K4
Fehrbelliner Platz 3
D-10702 BERLIN
Tel. 4930+8643-2230 (B. Christopher)
Fax. 4930+8643-2607

GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)
M. Epameinondas Marias
Ms. Alexandra Sideri
1, Ilioupoleos Street
17236 Ymittos
GR-ATHENS
Tel. 301+92 50 593
Fax. 301+92 54 484

E

INEM (Instituto Nacional de Empleo) Ministerio de Trabajo y Seguridad Social
Mr. Isaias Largo Marqués
Ms. Maria Luz de las Cuevas
Condesa de Venadito, 9
E-28027 MADRID
Tel. 341+585 95 82/585 95 80
Fax. 341+377 58 81/377 58 87

FIN

OPH (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen/National Board of Education)
Mr. Matti Kyrö ; Ms. Leena Walls ;
Ms. Arja Mannila
P.O.Box 380
FIN-00531 HELSINKI
Tel. 3580+77 47 72 43 (L. Walls)
Fax. 3580+77 47 78 69

F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)
Mr. Patrick Kessel
Ms. Christine Merlié
Ms. Danielle Joulieu
Tour Europe Cedex 07
F-92049 PARIS la Défense
Tel. 331+41 25 22 22
Fax. 331+477 374 20

IRL

FAS - The Training and Employment Authority
Mr. Roger Fox
Ms. Margaret Carey
P.O. Box 456
27-33, Upper Baggot Street
IRL-DUBLIN 4
Tel. 3531+668 57 77
Fax. 3531+668 26 91

I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)
Mr. Alfredo Tamborlini
Mr. Colombo Conti
Via Morgagni 33
I-00161 ROMA
Tel. 396+44 59 01
Fax. 396+44 25 16 09

L

Chambre des métiers
du G.-D. de Luxembourg
Mr. Ted Mathgen
2, Circuit de la Foire internationale
B.P. 1604 (Kirchberg)
L-1016 LUXEMBOURG
Tel. 352+42 67 671
Fax. 352+42 67 87

NL

CIBB (Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven)
Ms. Gerry Spronk
Ms. Ingrid de Jonge
Pettelaarpark 1
Postbus 1585
NL-5200 BP's-HERTOGENBOSCH
Tel. 3173+680 08 00
Fax. 3173+612 34 25



Organizzazioni associate

A

Institut für Bildungsforschung der
Wirtschaft (ibw)
Ms. Monika Elsik
c/o abf-Austria
Rainergasse 38
A-1050 WIEN
Tel. : 431+545 16 71-26
Fax : 431+545 16 71-22

EU

Commission européenne
Direction générale XXII/B/3
(Education, Formation et Jeunesse)
Mr. Charters d'Azevedo
B7, 04/67
Rue de la Loi, 200
B-1049 BRUXELLES
Tel. : 322+238 30 11
Fax : 322+295 57 23

ICE

Research Liaison Office
Dr. Árnason
University of Iceland
Technology Court
Dunhaga 5
Iceland - 107 REYKJAVIK
Tel. : 354+5254900
Fax : 354+5254905

P

SICT (Servicio de Informação Científica
e Técnica)
Mr. Isaías Largo Marquês
Ms. Fatima Hora
Praça de Londres, 2-1° Andar
P.1091 LISBOA Codex
Tel. 3511+849 66 28
Fax. 3511+80 61 71

B

EURYDICE (The Education Information
network in the EC, Le réseau d'informa-
tion sur l'éducation dans le CE)
Ms. Luce Pepin
15, rue d'Arlon
B-1050 BRUXELLES
Tel. : 322+238 30 11
Fax : 322+230 65 62

N

NCU Leonardo Norge
Mr. Halfdan Farstad
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen
N-0131 OSLO
Tel. : 4722+865000
Fax. 4722+201802

S

The Swedish EU Programme Office for
Education, Training and Competence
Development (SEP)
Mr. Jonas Erkman
Box 7785
S-10396 STOCKHOLM
Tel. : 468+453 72 17
Fax : 468+453 72 01

CH

ILO (International Labour Office)
BIT (Bureau International du Travail)
Ms. Jalesh Berset
4, route des Morillons
CH-1211 GENEVE 22
Tel. : 4122+799 69 55
Fax : 4122+799 76 50

UK

IPD (Institute of Personnel and
Development)
Mr. Doug Gummery
Ms. Barbara Salmon
IPD House
35 Camp Road
UK-LONDON SW19 4UX
Tel. 44181+971 90 00 (D. Gummery)
Fax. 44181+263 33 33

UK

Department of Education and
Employment
Ms. Julia Reid
Moorfoot
UK-SHEFFIELD S1 4PQ
Tel. : 44114+275 32 75
Fax : 44114+59 35 64

Pensare ed agire al di sopra delle frontiere: leggere in termini europei.

Si garantisce una copia personale: si abboni ad una rivista europea

A partire dal 1994 la rivista »Formazione Professionale« viene pubblicata 3 volte all'anno in 9 lingue (DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT). Un abbonamento annuale comprende tutti i numeri della rivista »Formazione Professionale« apparsi nel singolo anno (da gennaio a dicembre);

L'abbonamento si intende automaticamente rinnovato di un anno qualora non venga annullato entro il 30 novembre.

La rivista »Formazione Professionale« viene distribuita dall'Ufficio delle Pubblicazioni Ufficiali della UE, Lussemburgo. La fattura viene inviata dall'Ufficio nazionale di distribuzione delle pubblicazioni UE.

Il prezzo dell'abbonamento non comprende l'IVA. Si prega di pagare solo dopo aver ricevuto la fattura.

Abbonamento annuo (IVA escl.): ECU 15; Lit 31.000
numero singolo (IVA escl.): ECU 7; Lit 14.500



Innovazioni pedagogiche

L'evoluzione delle funzioni della formazione

Formazione professionale continua negli Stati Membri dell'Unione Europea **Joachim Münch**

Insegnamento aperto

Il buon uso della formazione aperta e flessibile: risultati di recenti studi di caso britannici
Danny Beeton, Allan Duguid

Un'ampia riserva tecnologica equivale ad un'ampia gamma di opzioni formative? L'esperienza del progetto TeleScopia **Betty Collis**

Modularizzazione. Aspetti del dibattito in Germania e nel Regno Unito

Il dibattito sui moduli di formazione nella Repubblica Federale di Germania **Reinhard Zedler**

L'organizzazione modulare della formazione professionale iniziale e continua
Hans Dieter Hammer

I moduli nella formazione professionale
Ulrich Wiegand

Modularizzazione e riforma delle qualifiche nel Regno Unito: alcuni dati
Sue Otter

Sviluppo delle competenze e organizzazione del lavoro

Configurazione organizzativa e formazione on-the-job: loro rapporto nell'industria produttrice di software
Dick Barton

Un modello di valutazione delle competenze d'azione

Esercizi programmati: uno strumento di valutazione della "competenza professionale d'azione"
F. Blum, A. Hensgen, C. Kloft, U. Maichle

Formazione dei formatori: lo sviluppo della cooperazione nell'ambito delle équipes pedagogiche

Qualifica pedagogica e sviluppo della cooperazione: una metodologia per la formazione continua del personale della formazione professionale
Dietrich Harke, Regina Nanninga

Alcuni sviluppi recenti: la Danimarca ed il Portogallo

L'innovazione pedagogica nella formazione professionale danese
Søren P. Nielsen

Nuove tendenze della formazione professionale: due esempi d'innovazione in Portogallo
Maria Teresa Ambrósio

CEDEFOP