

Progetto Monitoraggio 2017



Emilia-Romagna

Attività 3

Studi di caso



Soggetti attuatori

Massimo Marcuccio
Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G.M. Bertin"



Emilia-Romagna

Indice

1. Introduzione	2
Finalità e obiettivi dell'Attività 3	2
I casi progettuali presi in esame.....	3
Limiti del presente lavoro e indicazioni per l'interpretazione degli esiti	3
2. Elementi per supportare l'elaborazione di un modello del processo di rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi in contesto aziendale	6
Il processo di rilevazione e analisi dei fabbisogni nei documenti di Fondartigianato.....	6
Il processo di rilevazione e analisi dei fabbisogni presente nei documenti progettuali	8
La costruzione del <i>modello emergente</i> di processo di rilevazione e analisi dei fabbisogni presente nei documenti progettuali.....	9
Analisi della comprensibilità degli elementi del <i>modello emergente</i>	13
Gli elementi emergenti da alcuni modelli proposti nel dibattito scientifico	15
3. Elementi per supportare l'elaborazione di un modello di analisi delle relazioni tra i fabbisogni formativi e i Sistemi Regionali delle Qualifiche (SRQ) e della Formalizzazione e Certificazione (SRFC)	27
Il processo di "formalizzazione" degli esiti nell'Invito e nel formulario	27
Il processo di "formalizzazione" degli esiti presente nei documenti progettuali	28
Osservazioni e prospettive di lavoro.....	33
4. Alcune considerazioni conclusive	34

1. Introduzione

Finalità e obiettivi dell'Attività 3

Le Parti Sociali hanno individuato quale finalità dell'Attività 3 del Monitoraggio 2017 la *raccolta sperimentale di informazioni relative ai percorsi di formazione continua ed in particolare ai fabbisogni formativi dei lavoratori ed alle competenze acquisite attraverso casi aziendali*.

Gli *obiettivi generali* dell'Attività 3 del Progetto Monitoraggio 2017, alla luce della ridefinizione operativa delle linee guida definite dalle Parti Sociali, sono i seguenti:

- elaborare, a partire dall'*analisi documentale* di alcuni progetti operativi (documenti progettuali) (*cas*) approvati e finanziati da Fondartigianato al RTI FABER¹ e relativi a percorsi formativi già conclusi, *orientamenti* per la messa a punto di due "dispositivi" atti, rispettivamente, a:
 1. rilevare e analizzare i fabbisogni formativi delle aziende e dei lavoratori;
 2. dare evidenza del processo di formalizzazione/validazione delle competenze secondo quanto definito dal Sistema di Formalizzazione e Certificazione della Regione Emilia-Romagna (SRFC) nella DGR n. 739/2013 e in attuazione del Protocollo sottoscritto tra Fondartigianato e Regione Emilia-Romagna in data 8 luglio 2013.

Si precisa che le competenze che il servizio SRFC assume a riferimento sono quelle previste dal Sistema Regionale delle Qualifiche (DGR n. 936/04 e ss.mm.ii.).

Gli *obiettivi specifici* individuati per consentire il raggiungimento dell'obiettivo generale n. 1 sono i seguenti:

- 1.1. elaborare, mediante un'analisi della documentazione progettuale, un "modello emergente" del processo di rilevazione e analisi dei fabbisogni;
- 1.2. individuare il livello di coerenza interna del modello emergente;
- 1.3. individuare nella letteratura specifica di settore un modello del processo di rilevazione e analisi dei "fabbisogni formativi" che risponda al criterio di "adeguata rappresentazione della complessità";
- 1.4. individuare le analogie e le differenze tra il modello emergente e alcuni modelli individuati in letteratura;
- 1.5. elaborare - sulla base degli elementi emersi nelle fasi precedenti - un nuovo modello del processo di rilevazione e analisi dei fabbisogni da assumere come orientamento teorico nell'ambito del Comitato Paritetico dell'Articolazione regionale;
- 1.6. formulare - attraverso un processo inferenziale a partire dal nuovo modello - alcuni *orientamenti* per supportare i futuri proponenti nel processo di rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi nelle aziende.

Gli *obiettivi specifici* identificati per consentire il raggiungimento dell'obiettivo generale n. 2 sono i seguenti:

- 2.1 individuare, all'interno dei documenti progettuali, le sezioni in cui sono presenti riferimenti al SRQ;
- 2.2 costruire una tipologia dei *possibili usi* del SRQ nella fase di elaborazione di una proposta progettuale;
- 2.3 individuare il livello di dettaglio della relazione tra gli obiettivi di apprendimento del percorso e i vari elementi del SRQ: qualifica, unità di competenza, capacità, conoscenze;

¹ FABER, attraverso una RTI formalizzata, collabora nell'ambito di Fondartigianato. È composta dagli Enti di formazione ECIPAR ER, IAL ER, ENFAP ER, FORM.ART e dal centro di ricerca IRES Emilia-Romagna.

2.4 formulare - attraverso un processo inferenziale a partire dagli elementi raccolti - alcuni *orientamenti* per supportare i futuri proponenti nel processo di utilizzo del SRQ.

In sintesi, l'Attività 3 intende contribuire al raggiungimento degli obiettivi generali del Progetto Monitoraggio 2017 favorendo l'ulteriore sviluppo - a livello di sistema formativo territoriale integrato - della *competenza progettuale* dei soggetti coinvolti nelle attività di formazione continua, sviluppo che costituisce uno dei presupposti fondamentali affinché le attività di monitoraggio e valutazione possano essere agite in modo sempre più efficace ed efficiente e con una effettiva *funzione formativa*.

I casi progettuali presi in esame

E' stata presa in esame la documentazione relativa a 13 progetti operativi - che hanno coinvolto complessivamente *58 lavoratori* - afferenti a due *Progetti di Sviluppo* presentati per rispondere all'Invito 1 - 2016 - Linea 2 Progetti Quadro.

I documenti progettuali sono stati scelti utilizzando i seguenti criteri: a) almeno uno per territorio provinciale; b) almeno due per ciascuna Agenzia formativa del RTI FABER; c) esplicito riferimento al Protocollo sottoscritto tra Fondartigianato e Regione Emilia-Romagna, in data 08.07.2013; d) processo di riconoscimento formale delle competenze secondo il servizio SRFC almeno un partecipante.

Le caratteristiche fondamentali di tali percorsi progettuali sono state raccolte nella *Tabella 1*. Territorialmente i casi progettuali individuati sono così distribuiti (*Fig. 1*):

Limiti del presente lavoro e indicazioni per l'interpretazione degli esiti

Prima di addentrarsi nella lettura delle pagine seguenti è importante precisare alcuni elementi che possono aiutare a interpretare correttamente i risultati dell'attività di ricerca svolta.

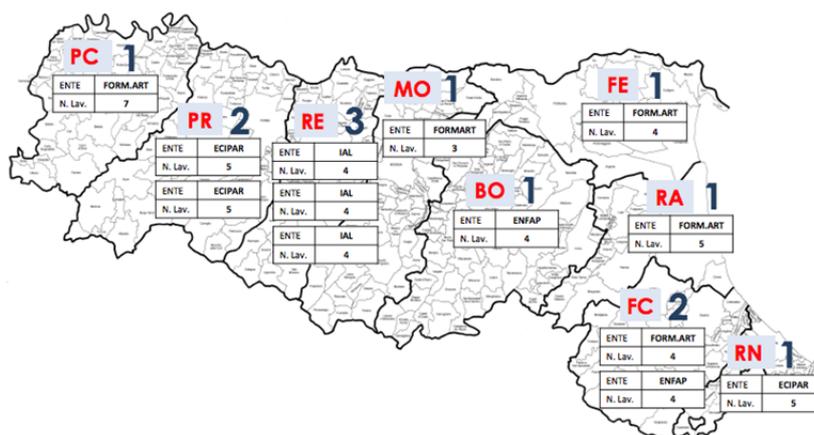
La base dati di partenza di tutte le riflessioni sono i 13 documenti progettuali messi a disposizione dal RTI FABER. Trattandosi di 13 documenti che costituiscono un *campione di giudizio* - ossia un insieme di documenti costruito sulla base di criteri espliciti *scelti ad hoc* per rispondere ai fini della ricerca - quanto viene qui affermato non è niente altro che l'esito di quanto emerge *solo e soltanto* da quei 13 documenti, peraltro *filtrato* dalla prospettiva di ricerca scelta. E quindi non può essere che riferito *solo e soltanto* a quei 13 documenti.

Questo significa che sarebbe logicamente indebito - e deontologicamente non corretto - estendere quanto affermato in questo rapporto a tutta l'attività e produzione di FABER e/o dei singoli soggetti che lo costituiscono. Questo implica - per esempio - che il modello emergente di rilevazione e analisi dei fabbisogni che sarà presentato e analizzato nelle pagine seguenti non è il "modello" *in assoluto* di FABER e/o il "modello" *in assoluto* di uno dei soggetti appartenenti a FABER. Si tratta solo del "modello" che abbiamo ricavato *a partire* (ecco perché viene detto *emergente*) dall'analisi di quei *sol*i documenti che - va qui ricordato - sono stati predisposti per rispondere a un determinato invito (Invito 1 - 2016), in un determinato momento temporale (luglio 2016 - aprile 2017) e in relazione a particolari vincoli dell'ente finanziatore (Linea 2 - Progetti Quadro). Il RTI FABER - e i singoli soggetti che lo compongono - possiedono e mettono in atto nelle loro *altre* attività/linee di finanziamento, infatti, un modello di rilevazione e analisi dei fabbisogni che va anche al di là di quanto scritto nei 13 documenti analizzati dovendo il RTI FABER adattarsi a una molteplicità di situazioni differenti, per ordini e gradi di complessità, rispetto a quelle presentate nei 13 documenti qui presi in esame.

Tabella 1 - Elementi identificativi dei documenti progettuali presi in esame

ENTE	PROGETTO DI SVILUPPO	CODICE PROGETTO	TITOLO PROGETTO	TERRITORIO	N. LAVORATORI COINVOLTI
ECIPAR	3491 - IN. FABER	32072	ECIPAR RN 1-INTRODUZIONE	RIMINI	5
ECIPAR	3490 - IN. FABER	34877	NUOVE CAPACITÀ OPERATIVE PER LA COMPETITIVITÀ	PR	5
ECIPAR	3490 - IN. FABER	34878	INNOVAZIONE ED OTTIMIZZAZIONE DEL SISTEMA ORGANIZZATIVO INTERNO ATTRAVERSO LA "GESTIONE DEL RISCHIO" SECONDO LA NORMA UNI ISO 31000:2010	PR	5
ENFAP	3490 - IN. FABER	35367	NEW MEDIA PER L'ORGANIZZAZIONE DI EVENTI SPORTIVI, RICREATIVI E CULTURALI	FC	4
ENFAP	3490 - IN. FABER	32065	INNOVAZIONE MECCANISMI GESTIONALI E ORGANIZZATIVI CONTROLLO QUALITÀ	BO	4
FORM.ART	3490 - IN. FABER	34029	I RUOLI DI RESPONSABILI DI SERVIZIO E STABILIMENTO NEL NUOVO ORGANIGRAMMA	PC	7
FORM.ART	3490 - IN. FABER	32057	LA PROGETTAZIONE MECCANICA	RA	5
FORM.ART	3490 - IN. FABER	33945	LA PROGETTAZIONE CON SOLIDWORKS	FC	4
FORM.ART	3490 - IN. FABER	33617	LA GESTIONE DEL SISTEMA QUALITÀ SECONDO LE NORME INTERNAZIONALI	FE	4
FORM.ART	1613 - FORMAZIONE & INNOVAZIONE	35897	FORMAZIONE & INNOVAZIONE: STRATEGIE PER IL FUTURO	MO	3
IAL	3490 - IN. FABER	34232	IMPLEMENTAZIONE DI UN SISTEMA DI GESTIONE AMBIENTALE ISO 14001	RE	4
IAL	3490 - IN. FABER	33174	PIANIFICAZIONE FINANZIARIA E RENDICONTO FINANZIARIO	RE	4
IAL	3490 - IN. FABER	33168	WEB MARKETING MANAGEMENT	RE	4

Figura 1 - Distribuzione geografica dei casi progettuali presi in esame



Inoltre, dal punto di vista metodologico, è stata fatta la scelta di estrapolare dal documento progettuale solo le parti specifiche relative ai due temi qui presi in esame - fabbisogni formativi e correlazione tra le competenze da sviluppare e le competenze previste dal Sistema regionale delle qualifiche - al fine di far emergere gli “impliciti” che, se nella lettura dell’intero testo non rendono difficile la comprensione del testo, quando si analizza un “estratto” testuale non sempre consentono al lettore di risalire facilmente a tutti gli aspetti del referente empirico a cui il testo fa riferimento. Una tale scelta metodologica nasce allo scopo di favorire lo sviluppo di una modalità di scrittura del documento progettuale che possa essere interpretata attenuando il più possibile i margini di incomprensione da parte di soggetti terzi in ambito di rilettura dei documenti progettuali.

In che modo quindi interpretare i risultati presentati in questa attività di ricerca? Che valore possono rivestire?

Trattandosi di un’attività che si inserisce in un *progetto di sviluppo* con intenzionalità pluriennale che si trova nella sua fase di prima attuazione, il lavoro qui presentato ha una esclusiva *funzione esplorativa* tesa, cioè, a gettare le basi per una più articolata riflessione e a supportare la progettazione delle ulteriori fasi.

A seguito della scelta di *de-contestualizzare* i testi analizzati, sarà inevitabile che emergano aspetti lasciati su un *piano implicito* e che quindi non possono e non devono essere interpretati come “lacune” ma solo come elementi da far emergere a livello esplicito per favorire una maggiore comprensibilità anche a una lettura decontestualizzata che può costituire una delle modalità di lettura del documento progettuale da parte di soggetti terzi.

I dati che qui presentiamo, quindi, vanno intesi come elementi utili a: 1) *alimentare il dibattito e la riflessione* su quelli che sono stati considerati alcuni snodi fondamentali dello sviluppo della qualità dell’attività delle Parti Sociali Regionali e del sistema della formazione continua emiliano-romagnolo; 2) *promuovere il continuo sviluppo delle competenze progettuali del territorio*; 3) *supportare le scelte* per un eventuale proseguo del progetto di monitoraggio e valutazione delle Parti Sociali Regionali.

2. Elementi per supportare l'elaborazione di un modello del processo di rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi in contesto aziendale

Il processo di rilevazione e analisi dei fabbisogni nei documenti di Fondartigianato

Al fine di contestualizzare quanto presente nei documenti progettuali presi in esame, è opportuno evidenziare - anche se sinteticamente - quali sono le richieste che provengono da Fondartigianato in relazione al tema dell'analisi dei fabbisogni formativi.

Nel *Regolamento generale degli Inviti* (edizione marzo 2016) i riferimenti al *processo* denominato «analisi» o «individuazione» dell'oggetto *denominato* «fabbisogni» o «bisogni» o «fabbisogni formativi» o «bisogni formativi» o «bisogni e aspettative» o «fabbisogno specifico» non trova una trattazione specifica a cui viene riservato uno spazio (paragrafo) specifico. Tuttavia ne viene sottolineata l'obbligatorietà (p. 6) e l'ammissibilità dei costi relativi alla sua realizzazione nel budget (p. 10) sia per il Progetto di formazione che per tutti gli altri strumenti. In coerenza con questo è stata predisposta la specifica sezione all'interno del formulario.

Nell'*Invito 1 - 2016 Realizzazione di attività di formazione continua* nella sezione relativa alla *Linea 2 Progetti Quadro*, è presente un duplice riferimento all'attività di rilevazione e analisi dei fabbisogni: a) il primo negli *Obiettivi*, laddove si afferma che la *Linea 2* intende «favorire risposte rapide ai fabbisogni formativi rilevati» (p. 11); 2) il secondo riferimento è nella griglia che raccoglie i criteri di valutazione, laddove si parla di «Caratteristiche degli strumenti da utilizzare per la rilevazione della domanda di formazione² nella predisposizione dei Progetti di Sviluppo» a cui viene attribuito un punteggio massimo di 10 (*ibidem*) su un totale massimo di 85 punti.

Va fatto emergere che nelle griglie di valutazione dei *Progetti di formazione* relativi alla *Linea 1 - Sostegno ai sistemi territoriali e settoriali di competenza e competitività* e nei *Progetti di formazione multiregionali* relativi alla *Linea 4 - Progetti Multiregionali* l'attività di rilevazione e analisi dei fabbisogni era valutata in relazione a due criteri - e non più a uno solo (*Tab. 2*).

Tabella 2 - Criteri di valutazione dell'attività di analisi dei bisogni nella Linea 1 e nella Linea 4

Linea progettuale	Criterio di valutazione	Punteggio massimo (su un punteggio totale di 85)
Linea 1	Caratteristiche degli strumenti utilizzati per la rilevazione della domanda di formazione e relativa coerenza descrittiva dei risultati	8
	Report di analisi della domanda di formazione: chiarezza nella descrizione delle esigenze/aspettative e dei requisiti di ingresso dei destinatari	9
Linea 4	Caratteristiche degli strumenti utilizzati per la rilevazione della domanda di formazione e coerente descrizione dei risultati di analisi sul contesto di riferimento	8
	Report di analisi della domanda di formazione: chiarezza nella descrizione delle esigenze/aspettative e dei requisiti di ingresso dei destinatari.	8

Nel *formulario*, tuttavia, esiste una specifica sezione denominata *Rilevazione e analisi dei fabbisogni* in cui non ci si limita a richiedere una descrizione degli «strumenti da utilizzare». Tale sezione, infatti, è articolata nelle seguenti cinque aree da compilare:

- bacino e territorio di riferimento

² È importante sottolineare come in questo caso sia utilizzata l'espressione linguistica «domanda di formazione» e non «bisogno formativo».

- caratteristiche dell'azienda
- descrizione del processo di rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi
- interlocutori aziendali coinvolti
- metodologia e strumenti utilizzati
- ambito professionale di riferimento.

Inoltre, sempre nel *formulario*, è presente una sezione denominata *Rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi - Ruoli* che racchiude gli esiti del processo descritto precedentemente articolati nelle seguenti parti per ciascun possibile tipo di ruolo preso in considerazione (ad es., impiegato amministrativo e tecnico; operaio qualificato):

- attività in essere
- attività previste
- competenze necessarie
- risultati e bisogni formativi emersi.

Ne emerge quindi una *non piena corrispondenza* tra quanto richiesto dal formulario e i criteri di valutazione presenti nell'Invito³. Nei criteri, infatti:

- si fa riferimento agli strumenti ma non alla *metodologia* così come avviene nel formulario;
- appare il concetto di *requisito in ingresso* mentre non è presente nel formulario.

A questo proposito sottolineiamo come non siano facilmente reperibili informazioni per rendere più comprensibile la *struttura logica* che lega i campi presenti nella sezione *Rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi - Ruoli*. Quali contenuti diversi, infatti, dovrebbero essere presenti nel campo "competenze necessarie" - sottinteso "necessarie a colmare il divario tra le "attività in essere" e le "attività previste" - rispetto a quelli da inserire nel campo "risultati e bisogni formativi emersi"?

Inoltre sottolineiamo che né nel *Regolamento generale degli Inviti* (edizione marzo 2016)) né nell'*Invito 1 - 2016*, né nel formulario veniva fatto un riferimento alla richiesta di esplicitare sia i *presupposti* teorico/concettuali che stanno alla base della elaborazione dell'impianto di analisi dei bisogni formativi, sia gli *aspetti processuali* di tale impianto, richiesta - quest'ultima - che appare invece nel formulario.

Infine ricordiamo che Fondartigianato, nel 2011, ha messo a disposizione delle aziende aderenti sul suo sito web⁴ - tra gli *Strumenti di presentazione* - un *Manuale di progettazione. Linee guida di supporto tecnico e metodologico* realizzato da RSO S.p.a di Milano⁵. Il Manuale è ancora oggi presente sul sito e scaricabile.

³ Va messo in evidenza il fenomeno della «circolazione parallela» ai documenti ufficiali - sia formale che informale - di molte informazioni utili a chiarire molti aspetti che nei documenti ufficiali restano «impliciti». Di tali flussi comunicativi non è possibile avere traccia se non attraverso le testimonianze di coloro che operano nell'ambito degli enti di formazione professionale e delle aziende.

⁴ Il Manuale può essere scaricato da questo URL:

<http://www.fondartigianato.it/flex/cm/pages/ServeAttachment.php/L/IT/D/4%252F9%252F1%252FD.7ec527cf993039c52b71/P/BLOB%3AID%3D1232/E/doc>

⁵ La società RSO è stata dichiarata fallita nel gennaio del 2012.

Il processo di rilevazione e analisi dei fabbisogni presente nei documenti progettuali

Dall'analisi dei 13 documenti progettuali presentati e approvati da Fondartigianato, emerge come il RTI FABER abbia deciso - in ragione della natura di "raggruppamento" - di presentare un *impianto comune* per la rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi.

Di seguito riportiamo il testo del documento progettuale che descrive l'impianto di rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi e inserito in tutti i documenti progettuali nella sezione *Rilevazione e analisi dei fabbisogni*. Abbiamo volutamente lasciato intatte le modificazioni grafiche (grassetto e colori diversi) utilizzate per evidenziare gli elementi che sono poi stati ripresi nelle analisi successive così che il lettore possa agevolmente individuarle.

Rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi

Bacino e territorio di riferimento [...]

Caratteristiche dell'azienda [...]

Descrizione del processo di rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi

La metodologia seguita nell'analisi dei fabbisogni si basa sull'integrazione di **due approcci osservativi** descritti di seguito.

RICOSTRUZIONE ESTERNA, **realizzata attraverso** intervista al management della impresa e **successiva** rielaborazione in back office delle informazioni acquisite, **finalizzata** alla costruzione di un **quadro razionale di riferimento**, articolato in:

- caratteristiche del sistema competitivo (variabili interagenti e loro dinamiche);
- caratteristiche del posizionamento dell'impresa all'interno del mercato locale;
- caratteristiche della strategia attuata dall'impresa;
- identificazione dei fattori chiave di successo;
- identificazione dei macro-processi chiave e loro successiva segmentazione in attività **su cui focalizzare** l'osservazione diretta sul campo;
- **prima definizione "razionale" dei processi**, sulla base delle caratteristiche organizzative e di sistema di competenze attese per ogni attività.

RICOSTRUZIONE DEI PROCESSI INTERNI, basata sull'**analisi dei comportamenti organizzativi reali attraverso** interviste alle **risorse umane** operanti nei processi/attività **sopra identificati**, **finalizzata** alla valutazione dell'adeguatezza dei sistemi di competenze e delle potenzialità di apprendimento **attraverso** un esame del funzionamento organizzativo, come livelli di performance reali e varianze, e un assessment delle risorse umane a livello individuale, in termini di portafoglio delle competenze possedute e caratteristiche di apprendimento (chek-list/assessment).

I **due approcci osservativi** hanno avuto la finalità di:

- definire lo stato del sistema delle competenze possedute (presenza, grado di diffusione e riproducibilità, fabbisogni);
- definire il potenziale di apprendimento dell'impresa, in ragione della necessità di riproduzione delle competenze in essere e dei **bisogni di loro innovazione**, a fronte della pressione del sistema competitivo.

Interlocutori aziendali coinvolti

Nella fase di analisi dei fabbisogni sono stati coinvolti alcuni interlocutori aziendali che hanno manifestato interesse all'iniziativa formativa, ma soprattutto sono stati in grado di **riportare i fabbisogni** sia dell'azienda di provenienza che dei lavoratori fornendo contributi esaustivi nella fase di progettazione.

Nel dettaglio, nella fase di analisi, sono stati **coinvolti**:

Attori socio-economici

- Titolare dell'azienda beneficiaria/referente aziendale per le attività formative.
 - Lavoratori coinvolti nell'attività formativa.
- Attori Sociali
- Referenti delle Parti Sociali.
- Referenti dei sistemi di conoscenza
- Esperti di contenuto.

Metodologia e strumenti utilizzati

La rilevazione dei fabbisogni formativi per la definizione del progetto **si inquadra in una rilevazione più complessa ed articolata eseguita**, in una logica di condivisione di metodi-tecniche-strumenti, **dal team di progettazione**, al fine di dare valore alle risorse del sistema, attraverso interventi di formazione continua diversificati rispetto alle esigenze dei ruoli coinvolti e finalizzati a definire, promuovere e monitorare un'offerta di servizi maggiormente orientati alle esigenze delle imprese e dei lavoratori.

L'attività di analisi delle competenze e dei fabbisogni di professionalità è stata **realizzata attraverso la modalità dell'intervista guidata condotta dal team di progettazione** sui seguenti ambiti:

- scenario socio-economico; - storia dell'azienda; - organizzazione dell'azienda; - tipologia di prodotti/servizi; - tecnologie e strumenti presenti in azienda; - fattori di competitività; - punti di forza e criticità dell'azienda; - investimenti che l'azienda ha effettuato od intende effettuare (in ambito tecnologico, organizzativo, di prodotto, di mercato, di contesto, ecc.); - fabbisogni di professionalità; - gap di competenze; - mappatura dei profili professionali; - ipotesi di soluzioni progettuali.

Lo **strumento utilizzato** è la GRIGLIA D'INTERVISTA PER LA RILEVAZIONE ED ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI, allegata al progetto operativo. Tale strumento composto da **due sezioni**, la prima finalizzata alla contestualizzazione dell'organizzazione rispetto al settore/territorio e alla raccolta delle caratteristiche generali dell'impresa; la seconda sezione mira a identificare i fabbisogni di competenza, a mappare i profili professionali individuando quelli per i quali è necessario lo sviluppo e il rafforzamento delle competenze.

Tale strumento **ha prodotto** come **output** la messa in evidenza dei suddetti **fabbisogni formativi**, funzionali alla progettazione del percorso formativo tarato sulle reali esigenze espresse dal sistema organizzativo e dei lavoratori.

La costruzione del *modello emergente* di processo di rilevazione e analisi dei fabbisogni presente nei documenti progettuali.

La costruzione del *modello emergente* del "fenomeno" denominato *rilevazione e analisi dei fabbisogni* è stata realizzata con un approccio di tipo "confermativo". È stato assunto cioè come punto di partenza l'individuazione di alcune *variabili* e *relazioni tra variabili* guidata da un *modello generale* - o di secondo livello - *di organizzazione* (nel nostro caso l'organizzazione di lavoro denominata "ente di formazione") che, in questa ricerca, abbiamo assunto come prospettiva interpretativa. In via provvisoria abbiamo definito l'*organizzazione* come un *sistema dinamico di processi di azioni e decisioni guidati da una razionalità intenzionale e limitata dei soggetti agenti*⁶.

⁶ Il riferimento alla *razionalità limitata* (Simon) implica che qualsiasi spiegazione circa i motivi di un'azione e delle scelte ad essa connesse è da intendersi come una *spiegazione condizionale* ossia legata alle condizioni presenti in quella specifica situazione; il riferimento alla *razionalità intenzionale* (Weber), invece, implica che si faccia riferimento alla *comprensione* del senso (orizzonte o visione di riferimento) verso cui è diretta l'intenzione dei soggetti agenti.

Assumendo una tale definizione, la *rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi* viene ricondotta nell'ambito di un *processo d'azione e decisioni* guidato dalle caratteristiche della situazione particolare e dalle intenzionalità dei soggetti agenti.

In questa cornice concettuale, il *primo elemento* del modello che emerge è costituito dalla presenza di due distinti processi - che nel testo del documento progettuale vengono denominati «approcci osservativi» - tra loro interagenti in relazione al “fenomeno” azienda: il processo denominato nel testo *rilevazione più complessa e articolata* - o «ricostruzione esterna» - e il processo denominato *rilevazione dei fabbisogni formativi* denominato anche «ricostruzione interna» oppure «osservazione diretta sul campo». Il secondo processo «si inquadra» nel primo in una «logica di condivisione di metodi-tecniche-strumenti».

Abbiamo visualizzato questo primo elemento del modello “emergente” mediante il seguente diagramma di Eulero-Ven in cui la relazione di «inquadramento» è stata raffigurata da un rapporto di inclusione tra gli insiemi - l'insieme della Rilevazione dei fabbisogni formativi è racchiuso dall'insieme Rilevazione più complessa e articolata - e la «logica di condivisione» dalla freccia bidirezionale (*Fig. 2*).

Figura 2 - I macro processi dell'attività di analisi dei bisogni formativi del modello “emergente”



Dei due processi interconnessi viene esplicitata nel testo del documento progettuale una *finalità*: «dare valore alle risorse del sistema, attraverso interventi di formazione continua diversificati rispetto alle esigenze dei ruoli coinvolti e finalizzati a definire, promuovere e monitorare un'offerta di servizi maggiormente orientati alle esigenze delle imprese e dei lavoratori». In questo modo il modello sottolinea l'esigenza di garantire la *rispondenza* della proposta formativa alla specifica realtà dell'azienda e dei lavoratori a cui è rivolta.

Il *secondo elemento* del modello che sembra emergere è l'*articolazione in momenti*⁷ dei due processi. Si tratta di un'articolazione in due momenti che noi assumiamo essere - poiché non è esplicitato nel testo del documento progettuale - la medesima per ciascun processo:

1. la *raccolta dei dati*;
2. la «successiva» *rielaborazione in back office* dei dati raccolti.

Al termine di ciascun momento è - implicitamente - previsto un *esito intermedio*; al termine di ciascun processo, invece, è previsto esplicitamente un *esito finale*:

⁷ Utilizziamo il termine *momento* e non *fase* per sottolineare il fatto che nel testo del documento progettuale non sembra emergere un particolare rapporto di sequenzialità rigorosa tra le diverse attività. Il momento può essere interpretato anche come un *sottoprocesso* o come un *insieme articolato di attività*.

1. al termine del processo di *Rilevazione più complessa e articolata* è previsto «un quadro razionale di riferimento»;
2. al termine del processo di *Rilevazione dei fabbisogni formativi* è prevista la «messa in evidenza dei fabbisogni formativi».

Va tenuto presente che in base ad alcuni elementi deittici - «su cui focalizzare» l'osservazione diretta sul campo; interviste alle risorse umane operanti nei processi/attività «sopra identificati» - è possibile ipotizzare che i due processi siano stati concepiti in modo sequenziale.

Abbiamo cercato di raffigurare tale elemento del modello nella *Figura 3* con una visualizzazione che assume una forma riconducibile a quella di un “diagramma di flusso”.

Figura 3 - I sottoprocessi dell'attività di analisi dei bisogni formativi del modello “emergente”



Il *terzo elemento* è la specificazione degli *aspetti* fondamentali che concorrono a costituire ciascuno dei due momenti (*sottoprocessi*) dei due macroprocessi sopra individuati: il *soggetto agente* (individuale e/o collettivo); lo *scopo/obiettivo* (intenzione); gli *strumenti e procedure* utilizzati; i *tempi* di realizzazione; l'*esito* (che abbiamo già evidenziato in precedenza).

In relazione al momento della *Raccolta dei dati* - che nel documento progettuale sembra configurarsi come un'attività di ricerca - è necessario precisare anche *altre due variabili* qualora si assumano come riferimento le indicazioni che provengono dalla letteratura sulla metodologia della ricerca empirica: 1) l'*unità di rilevazione*, ossia chi o che cosa costituisce la fonte dei dati che vengono raccolti (in sostanza a chi viene rivolta l'intervista e da cui, tramite l'intervista, otteniamo dei dati); 2) l'*oggetto dell'indagine*, ossia l'aspetto della realtà rispetto al quale intendiamo raccogliere i dati.

Abbiamo racchiuso tutte le variabili prese in esame - sia quelle esplicitamente espresse nel testo sia quelle implicite - nella *Figura 4* e nella *Figura 5* - in cui i due momenti (*sottoprocessi*) - la *raccolta dei dati* e la *rielaborazione in back office* - sono stati disposti su due colonne con una freccia che collega l'esito intermedio della *raccolta dei dati* all'avvio della *rielaborazione in back office*.

Circa l'*esito finale* del processo di *ricostruzione esterna* - ossia il *quadro razionale di riferimento* - elaborato sulla base delle caratteristiche organizzative e di sistema di competenze attese per ogni attività - viene precisato che esso sarà articolato nelle seguenti parti:

- «caratteristiche del sistema competitivo (variabili interagenti e loro dinamiche);
- caratteristiche del posizionamento dell'impresa all'interno del mercato locale;
- caratteristiche della strategia attuata dall'impresa;
- identificazione dei fattori chiave di successo;
- identificazione dei macro-processi chiave e loro successiva segmentazione in attività su cui focalizzare l'osservazione diretta sul campo;
- prima definizione “razionale” dei processi, sulla base delle caratteristiche organizzative e di sistema di competenze attese per ogni attività».

Figura 4 - Articolazione del processo di rilevazione più complessa e articolata (ricostruzione del contesto aziendale) del modello "emergente" (*)

<i>Momenti (sottoprocessi) Variabili processuali</i>	<i>Raccolta dei dati</i>	<i>Rielaborazione in back office</i>
Soggetto agente	Team di progettazione	<i>Team di progettazione *</i>
Scopo/obiettivo	Raccogliere dati <i>descrittivi validi e attendibili *</i>	<i>Elaborare una descrizione delle caratteristiche generali</i> - del contesto di riferimento dell'impresa (settore/territorio) - dei processi interni *
Strumenti e procedure	Griglia di intervista guidata (<i>prima sezione</i>)	<i>Analisi tematica delle trascrizioni *</i>
Unità di rilevazione	Management dell'azienda	
Oggetto di indagine (<i>unità di analisi</i>)	A. <i>esterno (dell'azienda)</i> (scenario socio-economico; sistema competitivo [variabili interagenti e loro dinamiche]; posizionamento dell'impresa all'interno del mercato locale; fattori chiave di successo) B. <i>processi interni (dell'azienda)</i> (storia; strategia; organizzazione; macro-processi chiave; segmentazione dei macro-processi in attività; tipologia di prodotti/servizi; tecnologie e strumenti presenti; fattori di competitività; punti di forza e criticità dell'azienda; investimenti che l'azienda ha effettuato od intende effettuare).	← <i>Identico</i>
Tempi	<i>Prima del processo di ricostruzione interna *</i>	<i>Prima del processo di ricostruzione interna *</i>
Esito (output)	<i>Trascrizioni delle dichiarazioni degli intervistati *</i>	<i>Quadro razionale di riferimento</i>

* In corsivo sono stati inseriti nella tabella gli aspetti che non sono direttamente ricavabili dal testo del documento progettuale.

Il fatto che in relazione all'ultimo elemento del quadro razionale si faccia riferimento a una «prima definizione» fa presupporre che esista anche una «seconda» definizione "razionale" dei processi. E questo sembra avvalorare l'ipotesi che il processo di *ricostruzione esterna* e quello di *ricostruzione interna* siano sequenziali.

Figura 5 - Articolazione del processo di rilevazione dei fabbisogni formativi (ricostruzione interna) del modello "emergente" (*)

<i>Momenti (sottoprocessi) Variabili processuali</i>	<i>Raccolta dei dati</i>	<i>Rielaborazione in back office</i>
Soggetto agente	Team di progettazione	<i>Team di progettazione *</i>
Scopo/obiettivo	Raccogliere dati <i>descrittivi validi e attendibili *</i>	Elaborare - una descrizione dei fabbisogni formativi - ipotesi di soluzioni progettuali
Strumenti e procedure	Griglia di intervista guidata (<i>seconda sezione</i>) Check-list (assessment)	<i>Analisi tematica delle trascrizioni *</i> <i>Analisi delle check-list *</i> Valutazione dell'adeguatezza
Unità di rilevazione	Risorse umane operanti nei processi/attività identificati	
Oggetto di indagine (<i>unità di analisi</i>)	<i>A. processi interni</i> (mappatura dei profili professionali; comportamenti organizzativi reali [livelli di performance]) <i>B. sistemi di competenze</i> (presenza, grado di diffusione, riproducibilità) <i>C. risorse umane a livello individuale</i> (portafoglio delle competenze possedute e caratteristiche di apprendimento); <i>D. fabbisogni formativi</i> (varianze; gap di competenze/competenze da sviluppare e rafforzare; fabbisogni di professionalità/di competenza) <i>E. potenzialità di apprendimento dell'organizzazione</i> <i>F. ipotesi di soluzioni progettuali.</i>	← <i>Identico</i>
Tempi	<i>Dopo il processo di ricostruzione esterna *</i>	<i>Dopo il processo di ricostruzione esterna *</i>
Esito (output)	<i>Trascrizioni delle dichiarazioni degli intervistati *</i> <i>Check-list compilate *</i>	- Descrizione dei fabbisogni formativi (Bisogni di innovazione delle competenze) - Ipotesi di soluzioni progettuali

* In corsivo sono stati inseriti nella tabella gli aspetti che non sono direttamente ricavabili dal testo del documento progettuale.

A proposito del dettaglio delle variabili processuali della *rilevazione dei fabbisogni formativi*, va precisato che nel testo del documento progettuale viene fatto un riferimento – entro una parentesi – a una *check-list*. È questo il motivo per cui è stata inserita tra gli strumenti e le procedure.

Analisi della comprensibilità degli elementi del *modello emergente*.

A questo punto della nostra riflessione, tenendo sempre ben presenti i limiti delle elaborazioni e considerazioni sopra esposte, così come esplicitati in precedenza, intendiamo sottolineare alcuni elementi che - se esplicitati - possono favorire una *maggiore comprensibilità* del testo che nel documento progettuale descrive il modello del processo di analisi dei fabbisogni formativi⁸.

Una prima area riguarda l'*uso della terminologia*:

- nel testo è presente talora il termine *analisi* e talaltra il termine *rilevazione*; in altri casi essi appaiono insieme. Il *formulario*, invece, sembra assumere come riferimento la distinzione tra questi due processi: *rilevazione* da un lato - e quindi tutto ciò che riguarda la raccolta dei dati - e l'*analisi* - e quindi tutto ciò che riguarda l'attività di rielaborazione dei dati;
- i *due principali processi* - detti anche «approcci osservativi» - sono etichettati in modo diverso lungo il corso del testo. Il primo processo è denominato nel seguente modo: a) rilevazione più complessa e articolata; b) ricostruzione esterna. Il secondo processo, invece, viene etichettato con le seguenti espressioni linguistiche: a) ricostruzione dei processi interni; b) osservazione diretta sul campo⁹; c) analisi delle competenze e dei fabbisogni di professionalità (o formativi);
- nel testo del documento appare l'espressione «rielaborazione in back office» che sembra essere utilizzata come sinonimo del termine *analisi* per differenziarla dal termine *rilevazione*.

Una seconda area riguarda i *soggetti*:

- nella descrizione del processo di analisi e rilevazione dei fabbisogni si è fatto un esplicito riferimento ai seguenti soggetti: il team di progetto a cui fa capo la conduzione di tutte le attività; il *management* dell'azienda e le *risorse umane* che nel processo complessivo costituiscono le unità di rilevazione, ossia i soggetti che forniscono le informazioni. Nella sezione del formulario intitolata *Interlocutori aziendali coinvolti* si fa riferimento esplicito *anche* ai seguenti soggetti: a) referenti delle Parti Sociali; b) esperti di contenuto. Nel documento non viene esplicitato il loro ruolo nel processo di analisi dei bisogni. Dai dati raccolti mediante un'intervista agli autori del testo, è emerso che per motivi di spazio nel formulario è stata fatta la scelta di tralasciare la descrizione del ruolo dettagliato di questi due soggetti dal momento che non erano coinvolti *in modo diretto* nel *processo specifico* di analisi dei bisogni ma solo in momenti preliminari e successivi per garantire la piena coerenza di tutto il processo progettuale. Infatti, le Parti Sociali vengono coinvolte nel momento della condivisione del verbale in cui verificano la coerenza fra il progetto operativo, il Progetto di Sviluppo e il Progetto Quadro; gli esperti di contenuto, invece, sono coinvolti nella declinazione della proposta progettuale e delle relative unità formative.

Una terza area riguarda i *tempi*:

- i riferimenti temporali, soprattutto quelli legati ai due processi fondamentali e ai singoli momenti all'interno dei singoli processi, sono in gran parte desumibili attraverso un processo di inferenza. Dal testo sembra emergere che l'intervista rivolta al management e quella rivolta ai lavoratori siano svolte in due momenti distinti anche se, in taluni casi - come emerge dall'intervista agli autori del testo - i due momenti si svolgono in modo concomitante.

Una quarta area riguarda gli *esiti dei processi*:

- nel testo del documento progettuale viene fatto riferimento a *ipotesi di soluzioni progettuali* quale oggetto di indagine delle interviste e che noi abbiamo fatto confluire tra gli *esiti* del processo dell'analisi e rilevazione dei fabbisogni. Gli autori del testo - durante un'intervista - hanno precisato che l'ipotesi progettuale è risultato del confronto fra il management, i lavoratori e il formatore-progettista, che sulla base dei bisogni, elabora la proposta da sottoporre all'azienda. Tale proposta potrà essere validata integralmente oppure rivista a seguito di input del committente. In quest'ultimo caso, il formatore-progettista dovrà verificare che le modifiche

⁸ Per rispondere ad alcuni interrogativi emersi in fase di interpretazione del testo, abbiamo fatto ricorso a un'intervista agli autori del testo. Le loro risposte sono state riportate in relazione a ciascun aspetto preso in esame nei capoversi successivi.

⁹ Va precisato che nell'ambito della metodologia della ricerca sociale, l'intervista viene considerata una procedura di raccolta dei dati rientrante nell'alveo delle procedure di *osservazione indiretta*. Solo l'osservazione mediante l'uso del senso della vista viene considerata una procedura di osservazione diretta.

richieste siano sostenibili e coerenti con gli ambiti del progetto di sviluppo e con le indicazioni dell'Invito e del Regolamento di riferimento. A questo proposito va inoltre sottolineato come potrebbe essere utile – per una maggiore leggibilità del documento e per una sua ulteriore valorizzazione – precisare in quale sezioni del formulario sono stati inseriti gli esiti del processo di analisi dei fabbisogni e sottolineare il processo di co-costruzione del percorso formativo.

Gli elementi emergenti da alcuni modelli proposti nel dibattito scientifico

Dopo la ricostruzione di un'*ipotesi di modello* del processo di analisi dei fabbisogni emergente dal testo dei documenti progettuali, passiamo a prendere in esame alcuni esempi di modelli di analisi dei fabbisogni proposti dalla letteratura internazionale e nazionale. Lo scopo è quello di individuare alcuni aspetti che – a fianco di quelli già emersi dall'analisi dei documenti progettuali effettuata nei paragrafi precedenti – possano supportare le Parti Sociali Regionali nel delineare alcuni *orientamenti* da rivolgere al sistema della formazione professionale per la messa a punto di un impianto di analisi dei fabbisogni.

I riferimenti che qui faremo riguardano diversi livelli di complessità del fenomeno che denominiamo provvisoriamente come «analisi dei fabbisogni formativi»¹⁰.

Le riflessioni vengono sviluppate a partire dai seguenti modelli teorici¹¹:

- il primo (Lipari 2010) è il “modello” proposto dal sociologo Domenico Lipari in continuità e sviluppo con quanto tematizzato – a partire dagli anni '70 – dal sociologo Bruno Maggi (1974, 1977, 1984, 1988, 1991) e dallo psicologo Gian Piero Quaglino (1979; 1981; 1985)¹²;
- il secondo modello (Van Tiem et al., 2012) è proposto da un gruppo di studiosi statunitensi – Darlene Van Tiem, James Lee Moseley e Joan C. Dessinger¹³ – che si collocano nel filone di studi che va sotto il nome di *human performance improvement*;
- il terzo modello (Mezzana et al., 2004) – denominato *Modello operativo di analisi dei fabbisogni formativi* (MOAFF) – è stato messo a punto da un gruppo di sociologi italiani – Daniele Mezzana, Marco Montefalcone e Giancarlo Quaranta – su incarico della Regione Lazio nell'ambito di un progetto finanziato con risorse del FSE.

Dal punto di vista metodologico, la presentazione dei modelli sopra elencati avverrà in modo sintetico e privilegiando gli aspetti che – a nostro avviso – sono di particolare rilevanza agli scopi del presente contributo¹⁴.

¹⁰ Nella lingua inglese sono utilizzate le espressioni *needs assessment* o *needs analysis*. Nella lingua francese, invece, per esprimere questo oggetto di indagine sono utilizzate le seguenti espressioni: *analyser les besoins de formation* o *identification des besoins de formation*. In italiano troviamo anche il termine bisogno oltre a quello di fabbisogno.

¹¹ Quella che qui presentiamo non è una rassegna sistematica di modelli di analisi dei fabbisogni. Si tratta solo di una selezione guidata da una “modello generale” che viene esplicitato attraverso la presentazione dei singoli aspetti che possono essere ritrovati in letteratura.

¹² Gian Piero Quaglino è stato professore ordinario di Psicologia della formazione presso l'Università di Torino.

¹³ *Darlene Van Tiem*, di formazione economica – PhD e MSA in Business – è attualmente membro a contratto part-time presso la Capella University di Minneapolis (Minnesota), un'università telematica statunitense. È professore emerito di progettazione educativa e miglioramento della performance (performance improvement) della University of Michigan a Dearborn. Ha lavorato per l'American Society for Training & Development (ASTD) e per l'International Society for Performance Improvement (ISPI). *James Lee Moseley* è professore associato emerito di progettazione e tecnologia dell'apprendimento presso il College of Education della Wayne State University del Michigan. Ha insegnato valutazione dei programmi e tecnologia della performance umana. *Joan C. Dessinger* è fondatore e consulente del *The Lake Group*, una società statunitense di consulenza specializzata nell'analisi, progettazione, sviluppo e valutazione di interventi per l'apprendimento e le performance sul luogo di lavoro.

¹⁴ Per una descrizione dettagliata dei diversi modelli si rimanda alla lettura diretta delle opere.

Il modello di analisi dei fabbisogni di Lipari: la contestualizzazione e differenziazione organizzativa

Il riferimento al modello di Lipari viene qui proposto perché offre un'esplicitazione di un aspetto importante relativo al processo di analisi dei fabbisogni, ma non solo: la *contestualizzazione e differenziazione organizzativa*. Lipari, infatti, propone di pensare tutte le «dimensioni» della *pratica* (o azione) *formativa* - vale a dire l'*analisi dei bisogni*, la *progettazione* e la *valutazione* - come dimensioni in stretta interconnessione con il tipo di organizzazione di lavoro in cui vengono messe in atto¹⁵.

Lipari sviluppa la sua riflessione utilizzando come impostazione del proprio discorso una *logica evolutiva* cioè considera l'organizzazione di lavoro come una realtà in evoluzione che è passata attraverso tre momenti (approcci) che si sono evoluti nel tempo.

Lipari, tuttavia, non prende in considerazione - non era questo l'intento del suo lavoro - il fatto che l'evoluzione nel tempo delle forme di organizzazione non significa che tutte le organizzazioni di lavoro siano attualmente configurate come l'ultimo approccio in termini temporali. Possiamo affermare che l'evoluzione è avvenuta a livello di riflessione teorica e - parallelamente - sul piano concreto in alcune aziende. Ma tale prospettiva evolutiva deve essere calata anche nella realtà delle singole realtà. Esiste - in termini tecnici - un'evoluzione organizzativa di tipo «filogenetica» - relativa all'insieme complessivo delle organizzazioni - e un'evoluzione «ontogenetica» ossia relativa a ciascuna singola azienda.

Lipari individua tre aree di «approcci» - denominati anche «prospettive paradigmatiche» - delle teorie e delle pratiche organizzative che caratterizzano ciascuno un momento dell'«evoluzione» degli studi sulle organizzazioni di lavoro:

- 1) l'approccio taylor-fordista o modernista;
- 2) gli approcci organicistico-sistemici o neo-modernisti;
- 3) le culture e gli approcci organizzativi postindustriali e postmodernisti.

Nell'approccio «modernista» il modello organizzativo dominante è quello taylorista dell'organizzazione che si basa su due principi fondamentali:

- il *one-best-way*: per ogni attività è possibile individuare un modo ottimale e unico di svolgerla;
- l'*homo oeconomicus*: ciò che spinge l'uomo al lavoro è la spinta a massimizzare il guadagno economico e le sue risposte sono condizionate solo da esso.

L'approccio «organicistico-sistemico» (neo-modernista) si differenzia dal precedente approccio in modo particolare per il riconoscimento della rilevanza di almeno due fattori nei contesti organizzativi:

- le dimensioni affettive, umane e relazionali;
- le relazioni tra organizzazione e ambiente funzionali alla sopravvivenza e sviluppo delle organizzazioni.

Nell'approccio «postindustriale e postmodernista» il modello organizzativo prevalente sembra, invece, essere contraddistinto dai seguenti fattori:

- propensione all'innovazione e capacità di attuarla;
- primato della qualità sulla quantità;
- centralità delle risorse umane;
- capacità di ascolto e di apprendimento.

In relazione a ciascuna di queste tre approcci, Lipari individua tre diversi modi di concepire e agire le tre dimensioni dell'azione formativa: l'analisi dei fabbisogni, la progettazione, la valutazione. Ne scaturisce una matrice a nove celle che, tuttavia, ricostruiamo di seguito solo in relazione al tema qui di interesse principale.

¹⁵ Lipari non sembra prendere in considerazione la situazione in cui la formazione sia realizzata da altre organizzazioni - gli enti di formazione, per esempio - con cui le imprese entrano in una relazione di «committenza/cliente».

I punti di riferimento generale che vengono assunti come criteri per la comparazione delle diverse azioni di analisi dei bisogni – che si richiamano come già anticipato alla tradizione di studi italiani di stampo sociologico (Maggi) e psicologico (Quaglino) – sono i seguenti:

- l'analisi dei bisogni «è irriducibilmente *legata a processi organizzativi* concreti;
- riguarda, in un contesto organizzativo dato, le *esigenze tanto degli individui quanto dell'organizzazione* [...];
- è un'*attività di ricerca* [...] orientata alla raccolta di dati e informazioni utili a costruire, in modo appropriato alla situazione d'intervento, un'azione formativa determinata» (Lipari, p. 21. Il corsivo è nostro).

Nella *Tabella 3* presentiamo una sintesi delle diverse concezioni della dimensione dell'*analisi dei bisogni* che viene differenziata in relazione alle tre diverse conformazioni che ha assunto un'organizzazione di lavoro.

Tabella 3 - Le concezioni dell'analisi dei bisogni in relazione agli approcci organizzativi

<i>Taylor-fordista o modernista</i>	<i>Organicistico-sistemico o neo-modernista</i>	<i>Postindustriale e postmodernista</i>
L'analisi dei bisogni si configura come una <i>job/skill analysis</i> : osservazione e registrazione delle posizioni lavorative in termini di compiti e descrizione delle corrispondenti capacità/abilità necessarie per svolgerli.	Le «domande» intese come <i>aspettative di prestazioni determinate</i> - da parte del «sistema» e degli individui - sono rivolte verso una <i>posizione organizzativa</i> concepita in termini di <i>ruolo</i> . Il concetto di <i>ruolo organizzativo</i> - «snodo concettuale e metodologico» - consente di concepire l'analisi dei bisogni come un'azione finalizzata a «esplorare e, successivamente, a ricomporre, in un quadro di appropriati equilibri tra esigenze costitutivamente non omogenee, i bisogni del sistema e quelli degli individui» (Lipari, 2010, p. 67).	La tendenza è ad andare « <i>oltre l'analisi dei bisogni</i> ». L'espressione gradualmente tende a dissolversi e l'attiva - orientata ad assumere come punto di riferimento la <i>nozione di competenza</i> - tende ad essere inglobata nell'ambito delle dimensioni dell'apprendimento organizzativo.

Nostra elaborazione su dati presenti in Lipari (2010).

L'utilità pratico-operativa di questo modello che collega l'analisi dei bisogni alla conformazione organizzativa risiede nell'invito a individuare - nel momento in cui si "osserva" la realtà aziendale - quale conformazione organizzativa l'azienda ha adottato poiché è possibile che - nel medesimo momento temporale - diverse aziende abbiano conformazioni organizzative diverse che si richiamino a uno dei tre approcci descritti da Lipari. Questo significa che il modello di Lipari - originariamente di tipo evolutivo (*approccio diacronico*) - può essere assunto come schema per l'"osservazione" della realtà *attuale* (*approccio sincronico*). Questo non tanto per operare un'analisi organizzativa, ma per avere chiavi di lettura per riuscire prima di tutto a delineare il contesto culturale di riferimento dell'impresa (referente aziendale e lavoratori).

Una possibile implicazione operativa di questa scelta metodologica potrebbe essere quella di introdurre un tale schema come strumento tecnico per garantire - in fase di analisi dei contesti organizzativi - la *flessibilità* dell'analisi dei bisogni di formazione.

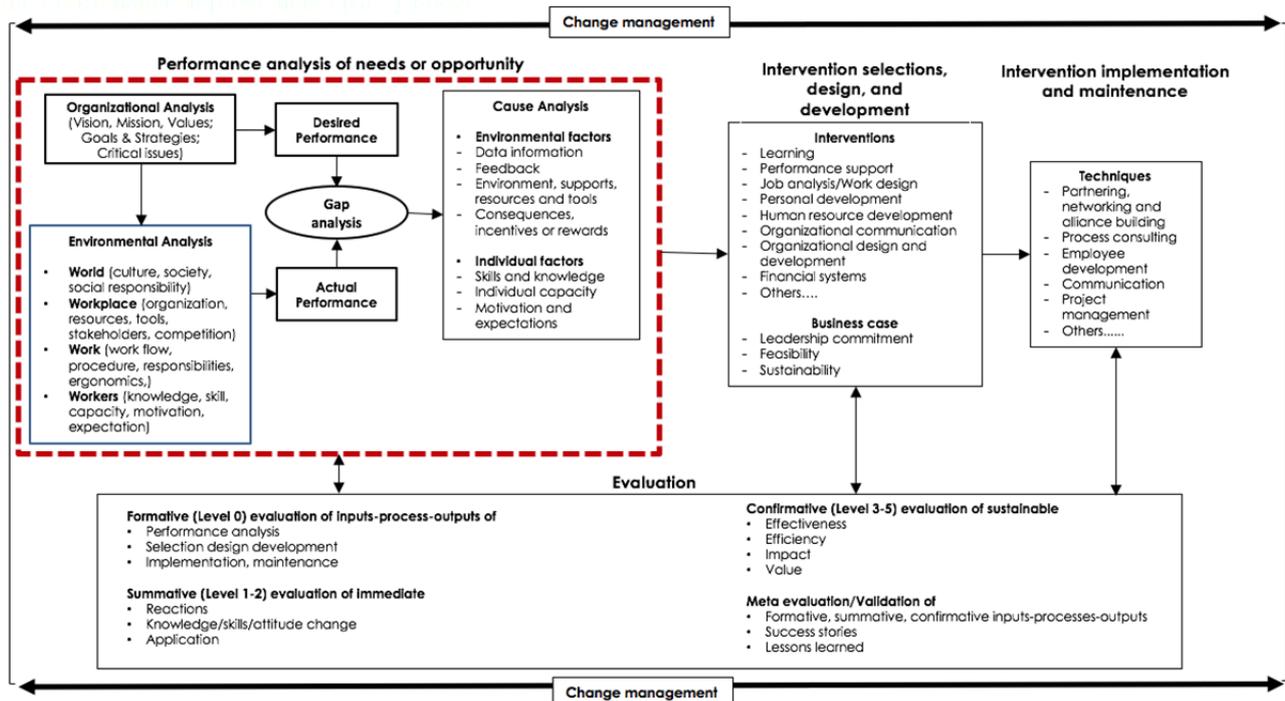
L'analisi dei bisogni secondo l'approccio "human performance improvement": la formazione come "scelta possibile" per rispondere a "bisogni" e "opportunità"

Nella *Figura 6* abbiamo riportato la raffigurazione del modello dello *Human Performance Improvement* messo a punto da Van Tiem *et al.* (2012, p. 43). Il modello - che si richiama in modo

eclettico a molteplici presupposti teorici - intende descrivere il *macroprocesso* che porta alla gestione del cambiamento delle prestazioni del soggetto (performance) sul luogo di lavoro.

Il modello è articolato in quattro aree tra loro interconnesse: 1) l'analisi dei bisogni e opportunità; 2) selezione, progettazione e sviluppo dell'intervento di sviluppo; 3) attuazione e accompagnamento dell'intervento; 4) valutazione.

Figura 6 - Il modello dello Human Performance Improvement (Van Tiem et al., 2012)



Fonte: Van Tiem et al., 2012, p. 43.

Il modello privilegia un approccio organizzativo e una *logica processuale* che sembrano lasciare sullo sfondo - al di là di alcune dichiarazioni presenti nel testo - la dimensione dell'interazione tra soggetti - individuali e organizzativi - e la dimensione spazio-temporale. Tuttavia, il modello mette a fuoco alcuni aspetti a nostro avviso rilevanti legati all'individuazione dei fattori che stanno alla base di nuove esigenze all'interno di un'organizzazione di lavoro. Infatti, in questo modello, l'*analisi dei bisogni* - a cui si affianca anche quella delle *opportunità* - non viene indirizzata immediatamente verso i bisogni o opportunità di tipo formativo ma mantiene lo sguardo osservativo sul fenomeno più ampio della prestazione (performance) del soggetto sul luogo di lavoro. Infatti gli autori tengono a precisare che esiste una differenza tra la «valutazione dei bisogni» (*needs assessment*) così come viene tradizionalmente intesa e «l'analisi del divario nella prestazione» (*performance gap analysis*):

- la *valutazione dei bisogni* «tende a focalizzarsi sulle conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti» e «sul passato e il presente»;
- l'*analisi del divario della prestazione*, «identifica ogni carenza o competenza (*proficiency*) che influenzi la prestazione umana» e «guarda anche al futuro (ivi, p. 157).

Il primo aspetto da mettere in rilievo riguarda il concetto fondamentale di *bisogno*. Nel modello il concetto di *bisogno* è affiancato a quello di *opportunità*¹⁶. Quest'ultimo concetto - sebbene sempre connesso a un processo di scoperta per *comparazione* tra una *situazione attuale* e una *situazione desiderata* che ha come esito l'individuazione di un *divario* - sembra maggiormente connesso non tanto a una "mancanza" o "carenza" - ossia a qualcosa che non esiste e che quindi crea un "problema" - ma anche a un "qualcosa" che invece esiste e che viene proiettato nel futuro: «Troppo spesso l'attenzione implicita del miglioramento delle prestazioni umane è il *problema delle prestazioni*. "In effetti, la tecnologia può e deve essere utilizzata *in modo proattivo* per affrontare nuove opportunità e rendere migliore ciò che è già buono" (Geis, 1986, p. 6). [...] I divari di prestazione dovrebbero essere visti come *opportunità di miglioramento delle prestazioni* in grado di offrire una possibilità di: a)

¹⁶ Lo spazio e la visibilità particolari del concetto di *opportunità* è stata data dagli autori soprattutto nell'edizione del 2012.

migliorare lo stato effettivo delle prestazioni quando non si rileva lo stato desiderato della prestazione; oppure di *b*) migliorare o intensificare lo stato effettivo delle prestazioni quando è uguale o supera lo stato di prestazione desiderato; in questo caso si può parlare di *innovazione*» (Van Tiem *et al.*, 2012, pp. 155-156. Il corsivo è nostro). Non casualmente nel testo si identifica quale scopo dell'analisi del divario della prestazione sia le carenze che le competenze presenti (*proficiency*).

Nel volume non viene ulteriormente sviluppato questo aspetto ma a noi sembra veramente rilevante poiché sembra accogliere quanto emerge anche in altri contesti culturali di ricerca. Per esempio, nell'area francofona, Chiadli *et al.* (2010, p. 49) parlano di un "bisogno" come di un qualcosa che è presente e che può assumere le forme di una «spinta consapevole» (*drive*) ossia può designare «tendenza, pulsione, interesse e - in senso comportamentista - coprire l'insieme delle disposizioni psicologiche per le quali un essere vivente è sensibile a uno stimolo e vi risponde [con un'azione]». E la medesima necessità di sottolineare la «presenza» rispetto alla «mancanza» spinge, nel contesto italiano, Maurizio Castagna (2010) a parlare di «esigenze» di formazione e non di fabbisogni.

Tuttavia, sempre in ambito francofono, già agli inizi degli anni '70, Jean Baudrillard (1972)¹⁷ aveva invitato a riflettere sul fatto che parlare di bisogno formativo come "carezza" rispetto al presente o come "aspirazione" rispetto al futuro, presuppone che il bisogno sia portato a livello di *consapevolezza* laddove il bisogno formativo, invece, rimane spesso in una dimensione *nascosta e tacita* all'interno della persona.

Nella *Figura 7* abbiamo riportato un dettaglio della raffigurazione presentata in precedenza - i cui testi sono stati tradotti in italiano - che focalizza l'attenzione sull'area dell'*analisi dei bisogni e dell'opportunità* connessi alla performance. Gli autori denominano questo processo come «*performance analysis*» e lo definiscono come il «processo attraverso il quale sono identificati i requisiti organizzativi della performance per poi essere comparati ai suoi obiettivi e alle capacità connesse (*capabilities*)» (*Ivi*, p. 123).

Attraverso una raccolta di dati relativi all'*ambiente* in cui si trova l'organizzazione di lavoro e all'*organizzazione stessa*, si giungono a definire *in modo esplicito* quattro distinti *oggetti*:

- la prestazione reale (attuale);
- la prestazione desiderata;
- il divario tra la prestazione reale e quella desiderata;
- le "cause" del divario.

Gli aspetti di particolare rilevanza a nostro avviso sono i seguenti:

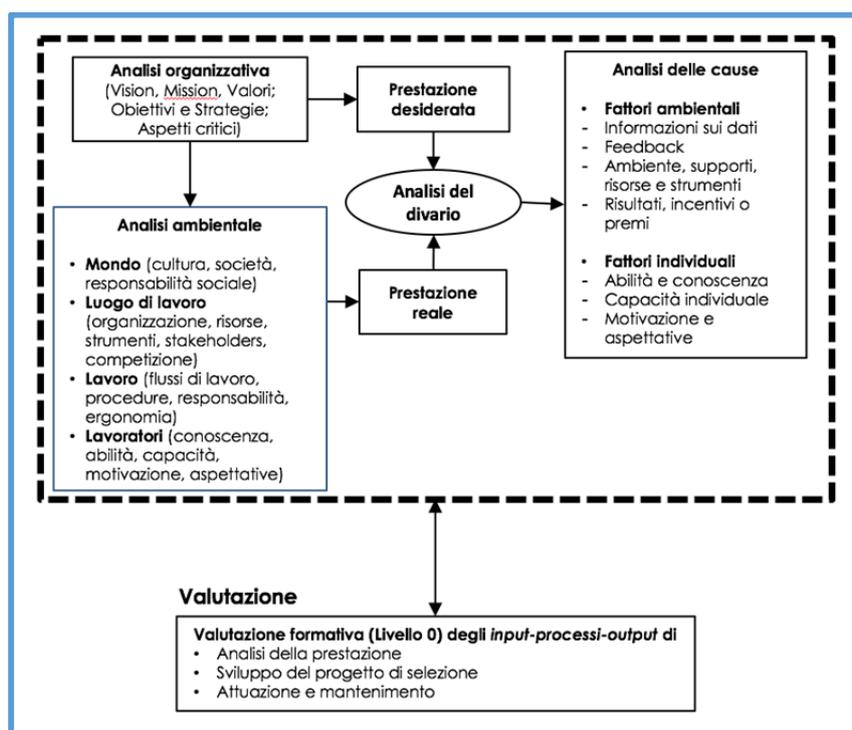
- il percorso che porta all'individuazione dell'intervento per il miglioramento nasce da un *processo di comparazione* tra due elementi che devono essere esplicitamente dichiarati: a) la prestazione desiderata (*obiettivo da raggiungere*) e b) la prestazione attuale;
- l'esito del processo di comparazione è l'individuazione di uno scarto (divario) che va anch'esso esplicitato;
- il processo prevede anche un momento di individuazione delle "cause" di tale divario. Tra le cause di questo divario vi possono essere sia fattori ambientali sia fattori individuali. E tra questi ultimi non vi sono solo quelli legati a conoscenze, capacità e abilità ma anche fattori di tipo affettivo quali la motivazione e le aspettative.

Da quest'ultimo aspetto, in particolare ne consegue che tra gli interventi da scegliere per favorire il processo di cambiamento migliorativo - infatti una *scelta*, relativa all'intervento da attuare, costituisce l'*output* del processo dell'analisi della performance - potrebbe non esserci un intervento formativo qualora l'analisi delle cause del divario mettesse in evidenza che i fattori causali non sono riconducibili ad aspetti connessi ai processi di sviluppo degli apprendimenti.

Infine sottolineiamo la presenza nel modello di un momento di *valutazione* che - a Livello 0 - riguarda il processo stesso (input-processi-output) dell'analisi della prestazione.

¹⁷ Jean Baudrillard (1929 -2007) è stato un filosofo e sociologo francese di formazione tedesca.

Figura 7 - Dettaglio del modello dello Human Performance Improvement (Van Tiem et al., 2012)



Fonte: Van Tiem et al., 2012, p. 43 (Nostra traduzione).

L'analisi dei bisogni secondo il MOAFF: il bisogno come rappresentazione costruita interattivamente

Il modello MOAFF (Mezzana et al., 2004) nasce nell'ambito di un progetto che ha previsto il coinvolgimento di un panel di esperti provenienti da diversi contesti: università, consulenza, istituzioni pubbliche, cooperative sociali, formazione professionale. Il contesto di riferimento è principalmente quello dell'«area dei soggetti a rischio di esclusione sociale (neolaureati, donne in rientro nel mercato del lavoro, immigrati qualificati, neo-piccoli imprenditori, ecc.)».

Il modello è stato strutturato in tre macroaree: a) presupposti e principi; b) strutture; c) dinamiche applicative ossia il processo di analisi.

Per quanto riguarda i *presupposti* e i *principi*, va soprattutto sottolineato che l'impostazione generale del modello è dichiaratamente di stampo sociologico e una delle peculiarità sta nel tentativo di «fornire una definizione sociologica [...] dei fabbisogni formativi in quanto realtà di tipo cognitivo (legate alle rappresentazioni degli attori circa i pericoli di esclusione sociale che li riguardano)» (ivi, p. 11).

L'interesse primo di questo modello, quindi, è quello di individuare un referente empirico «positivo» al termine linguistico *fabbisogno* inserendosi nel filone gli studi che intendono superare la logica del «gap» - ossia della mancanza, del divario, del «non essere» - nel definire il concetto di fabbisogno privilegiando una dimensione di «presenza»: «Ci si chiede, pertanto, se un fabbisogno formativo possa essere definito, non tanto come una semplice «mancanza» o come un gap in qualche modo statico, quanto piuttosto come un'entità **dinamica**, che include certamente un gap ma è più ampia di esso; un'entità dotata di una sua reale esistenza e consistenza di **natura sociale**» (Ivi, p. 21) [...] «un **fenomeno sociale «positivo»» (ivi, p. 22).**

Gli autori, guidati da questa intenzionalità e avendo come riferimento il contesto dell'esclusione sociale, giungono a proporre la seguente *definizione provvisoria* di fabbisogno formativo: «una **precisa**

area di rischio interiorizzata - quindi una *rappresentazione introiettata*, fatta di domande, aspettative, sogni, timori, esigenze, ecc. - e **sotto controllo intersoggettivo**» (*ivi*, p. 23).

In questo modo al termine “fabbisogno” viene attribuito come referente empirico una *realtà interna* del soggetto - una *rappresentazione* - che è «controllata» nell’ambito di una interazione con altri soggetti. Si tratta di una rappresentazione il cui *contenuto* è composto da vari elementi di tipo cognitivo e affettivo («domande, aspettative, sogni, timori, esigenze) che riguardano una *relazione* che il soggetto intrattiene con una specifica situazione contestuale («area di rischio») esterna al soggetto stesso.

A partire da questa definizione, vengo elaborate le **due «strutture»** del modello (Fig. 8):

- la prima è costituita da una *tassonomia* di aree di rischio e di relativi fabbisogni formativi;
- la secondo da due «approcci» - da intendersi come *modalità di interpretazione, gestione ed elaborazione dei dati* - attraverso i quali viene operato «il passaggio dall’individuazione dei rischi che riguardano gli individui ai loro fabbisogni formativi» (*ivi*, p. 31).

Figura 8 - Le due strutture del Modello operativo di analisi dei fabbisogni formativi (MOAFF)



Il primo elemento strutturale di questo modello è una *tassonomia* dei «tipi di rischi e conseguentemente, di fabbisogni formativi» che ha queste caratteristiche:

- è stata costruita *a priori* rispetto all’analisi che dovrà essere realizzata;
- è «fondata sull’esperienza e su un’ampia base empirica» che individuano «ricorrenze empiriche»;
- è «”aperta”» ossia composta da categorie che consentono di «cogliere fenomeni molto diversi tra loro e anche non previsti, secondo un’impostazione che non trascura l’uso delle teorie» (*ivi*, p. 32).

La *tassonomia* è costituita dalle seguenti aree di rischio:

- «- *conoscenza* (il confronto con la dimensione della conoscenza, a vari livelli);
- *realtà* (il contatto diretto con la realtà);
- *responsabilità* (l’esercizio di responsabilità e di spirito di iniziativa);
- *decisionalità* (il *decision-making* e il confronto con i dilemmi-chiave della vita personale e lavorativa);
- *linguaggi* (la padronanza di linguaggi che consentono di partecipare alle dinamiche comunicative, relazionali e operative dei diversi contesti professionali; i problemi cruciali della lingua);
- *capitale sociale* (la consapevolezza del ruolo che può avere una rete di relazioni fiduciarie; la sua eventuale creazione e la sua cura; il peso dei cosiddetti “legami deboli”);
- *organizzazione* (la comprensione e la gestione delle dinamiche organizzative);

- *identità professionale* (il rinnovamento e il rafforzamento dei saperi specializzati e delle relative pratiche);
- *esperienza lavorativa* (la pratica del lavoro);
- *politiche* (il confronto con gli effetti delle politiche di lotta all'esclusione sociale e della formazione e con eventuali paradossi da queste prodotti)» (*ivi*, pp. 33-34).

L'esigenza di costruire la tassonomia è legata al fatto che essendo in questione l'elaborazione di un modello di *processo di analisi* - vale a dire di un processo di raccolta di dati per *descrivere* una situazione - *funzionale alla predisposizione di un percorso formativo*, la scelta è stata quella di avere a disposizione una *griglia di "osservazione"* - per quanto a maglie larghe - della realtà da utilizzare come orientamento per la raccolta dei dati mediante una serie di strumenti.

Il *secondo elemento strutturale* del modello è costituito da due approcci - il *probabilismo* e l'*interazionismo* - che consentono di gestire il processo di raccolta ed elaborazione dei dati garantendo però il rispetto di alcuni principi che stanno alla base del modello: a) l'apertura alla realtà secondo un approccio fenomenologico; b) il rispetto della diversità dei soggetti; c) la *fattibilità* del processo che eviti impostazioni «troppo complesse» o «troppo semplicistiche».

La scelta di questi due approcci è stata fatta per evitare «due estremi opposti»: da un lato, il «*deduttivismo*, per cui i fabbisogni diventano una realtà esistente di per sé, in qualche modo già nota e che va soltanto «riconosciuta» nei soggetti»; dall'altro, il «*soggettivismo*, per cui si rischia di rendere i fabbisogni una realtà legata prevalentemente alle singole esperienze individuali, dunque scarsamente gestibile tramite strutture intersoggettive, quali, ad esempio, un corso» (*ivi et al.*, p. 32).

L'*approccio probabilistico* porta a considerare le aree di rischio presenti nella tassonomia come «campi di probabilità» (*ivi*, p. 34). Il soggetto incaricato di compiere l'analisi dei fabbisogni, cioè, dovrà mettere in relazione la tassonomia e la realtà dei soggetti attraverso un *processo logico di tipo abducente*: ogni area di rischio viene assunta come una *ipotesi* che dovrà essere sottoposta alla conferma o disconferma mediante la raccolta di dati empirici. In tal modo si potrà giungere, da un lato, a una ricostruzione dei fabbisogni e, nel contempo, favorire la loro comprensione da parte dei soggetti coinvolti nell'analisi.

L'*approccio "interazionista"* porta i soggetti coinvolti nel processo di analisi dei fabbisogni - ricercatori, formatori, utenti, committenti, decisori politici - a considerare le aree di rischio come «*contesti di significato* (socialmente riconosciuti e comprensibili)» (*ivi*, p. 14). Con tale espressione si intendono «situazioni nelle quali gli esseri umani interagiscono tra di loro, a condizione che si conformino a un sistema di significati e di valori e alle norme o regole sottostanti condivise» (*ivi*, p. 12). Così concepite, le aree di rischio sono lo strumento che consentono agli individui che *interagiscono* nel processo di analisi dei fabbisogni di comunicare e confrontarsi e - così facendo - produrre «proprie rappresentazioni, che sono legate a specifiche poste in gioco, che sono fatte di attese, timori, esigenze» (*ivi*, p. 35). In tal senso si può affermare che «le aree di rischio hanno un *senso intersoggettivo* [...] in un quadro «costruttivista»» (*ibidem*). Con queste affermazioni vien sottolineata la natura sociale, intersoggettivamente costruita, dei fabbisogni formativi. Gli autori del modello parlano a questo proposito anche di un processo di elaborazione¹⁸ dei fabbisogni formativi come di un «processo dialettico» connesso alle «rappresentazioni, alle motivazioni e alle opportunità degli attori coinvolti nella formazione» (*Ivi*, p. 20).

La scelta di adottare un approccio interazionista si trova in sintonia con quanto proposto, in contesto francofono, da Xavier Roegiers (2007)¹⁹ che propone di distinguere due modi di intendere il concetto di bisogno: da un lato una «*concezione oggettivista*» che vede i bisogni come «bisogni di funzionamento» dell'azienda e secondo la quale i bisogni dei soggetti sono «oggettivabili» da parte dei dirigenti aziendali o dai consulenti; dall'altro, una «*concezione costruttivista*» che prende in esame i «bisogni degli attori» negando l'esistenza di bisogni oggettivi o «bisogni reali». In questo contesto, i

¹⁸ Il termine *elaborazione* veicola il significato di costruzione laddove il termine *individuazione*, invece, sembra implicare una distinzione tra soggetto (che rileva) e l'oggetto (il bisogno posseduto dal soggetto).

¹⁹ Xavier Roegiers è professore al Dipartimento delle Scienze dell'educazione dell'Università cattolica di Lovanio.

bisogni sono una rappresentazione della realtà, sono «*bisogni espressi*» dagli attori coinvolti frutto di una costruzione che ciascun soggetto realizza nelle interazioni multiple con il proprio ambiente²⁰.

Circa il *processo di analisi* - la terza macroarea del modello - le «dinamiche» individuate sono le seguenti: *a)* identificazione delle aree di rischio dei potenziali beneficiari delle attività di formazione - «quanto più possibile precedente all'attività formativa» - utilizzando in modo particolare le «tematizzazioni» del committente» e le informazioni circa il contesto dei beneficiari; *b)* soggettivazione e intersoggettivazione dell'esistenza di determinati rischi (ovvero di «pericoli» resi noti e gestibili) e della definizione dei fabbisogni formativi da parte dei potenziali beneficiari; *c)* individuazione - in sede di progettazione - di specifici percorsi formativi legati ai vari tipi di fabbisogni (risposta alle domande di formazione emerse).

Osservazioni e prospettive di lavoro

A questo punto del percorso di riflessione, dopo l'analisi del modello emergente dai documenti progettuali e la breve presentazione di alcuni modelli di analisi dei fabbisogni formativi, una possibile scelta potrebbe essere quella di proporre un nuovo modello di analisi dei fabbisogni che tenga conto di tutti gli aspetti emersi in precedenza.

Una tale scelta, tuttavia, in questa sede è stata scartata in primo luogo perché non sembra rispondere a un criterio di *sussidiarietà*: alle Parti Sociali Regionali non compete proporre un impianto di analisi dei fabbisogni laddove esistono risorse e competenze nei soggetti di formazione (enti ed imprese). In secondo luogo, perché potrebbe alimentare un «tranello» logico che potremmo definire «*smania incrementale*»: l'ansia di proporre un modello di analisi dei fabbisogni «migliore» solo perché in esso sono stati «aggiunti» - ecco perché incrementale - tutti gli elementi sopra richiamati. In un tale tranello si potrebbe cadere perché guidati dalla convinzione - talvolta peraltro fondata - che agli occhi di chi valuta i progetti *più si scrive, più si è competenti*; più si fa «vetrina» di un impianto complesso e articolato più si dà l'impressione che l'impianto di analisi dei fabbisogni sia importante e rilevante²¹.

La scelta che è stata fatta, invece, è quella di proporre alcuni orientamenti operativi articolati in macro aree sotto forma di *interrogativi* affinché le domande possano essere assunte dagli esperti dei processi formativi del territorio per riprendere in esame i propri impianti di analisi dei fabbisogni allo scopo di effettuarne una rinnovata *autovalutazione*. Va sottolineato che tali interrogativi, in una qualche misura, possono essere tenuti in considerazione anche dalle Parti Sociali Regionali stesse nel momento in cui si appresteranno ad analizzare i fabbisogni formativi del territorio al fine di elaborare i futuri Piani formativi e Progetti Quadro.

Le aree di possibili interrogativi sono riportate di seguito:

Principi e presupposti (area teorica)

- i *presupposti teorici*: Quali sono i riferimenti teorici a cui richiama l'impianto?

²⁰ In questa prospettiva l'*analisi dei fabbisogni* viene in modo interattivo «costruita» linguisticamente dal progettista dell'ente di formazione, portatore di una propria cultura organizzativa e formativa; dall'imprenditore, che a sua volta è portatore di una propria cultura della formazione e dell'organizzazione; dai lavoratori, anch'essi in possesso di una cultura personale dell'organizzazione e della formazione. Dall'interazione tra diversi attori emergerà un'"analisi dei fabbisogni" che sarà il frutto di progressivi aggiustamenti e di una conclusiva «negoziante» culturale.

²¹ In ogni caso resta sempre il fatto che il «documento progettuale» è un testo che viene letto e interpretato da qualcuno. Quindi è opportuno chiedersi - al di là dei contenuti - quale «veste» testuale deve essere assunta dalla parte del formulario in cui viene descritto l'impianto di analisi dei fabbisogni. In questa direzione, può essere utile lavorare sui rimandi interni del testo tra le varie parti del formulario al fine di migliorare la coesione interna del documento. Inoltre va sottolineato l'importanza della competenza dei valutatori: anche questa è una variabile che va tenuta presente per riuscire a calibrare adeguatamente il testo del documento progettuale.

L'area del bisogno

- il *significato del concetto* di bisogno: Che cosa si intende con il termine “bisogno”? Qual è l'essenza del “bisogno”?
- il *portatore del bisogno*: Di chi è il bisogno rilevato? Dell'azienda? Del lavoratore? Del mondo economico?
- l'*interazione tra bisogni di soggetti diversi*: Quante persone e/o quali gruppi di soggetti condividono lo stesso bisogno? Gli attori coinvolti hanno bisogni che entrano “in conflitto”?
- la *“causa” del bisogno*: Da quale/i fattore/i è causato il bisogno?
- la *consapevolezza del bisogno*: Il soggetto portatore di bisogni è consapevole del bisogno che altri hanno individuato? Il bisogno è tacito?
- il *tipo di bisogno*: Il bisogno è di tipo formativo?

Impostazione complessiva

- la *flessibilità*: Sono previste forme (ad es., modularizzazione) che consentano un adeguamento ai contesti, alle diverse realtà delle aziende e dei lavoratori? Quali sono i criteri individuati per attivare forme di flessibilità (ad es., dimensioni dell'azienda, continuità di relazione tra azienda ed Agenzia Formativa)?
- la *fattibilità*: la attività previste sono realizzabili con le risorse a disposizione? I riferimenti teorici dell'impianto sono condivisi dai soggetti coinvolti?
- la *tempestività*: in quali tempi è possibile raccogliere i fabbisogni? I tempi sono funzionali alle altre attività progettuali?

Strumenti e procedure (area metodologica)

- il *piano di rilevazione*: Che tipo di indagine è stata avviata (ad es., “a tavolino”, documentale, indagine, integrata)?
- il *rilevatore del bisogno*: Chi raccoglie i dati relativi al bisogno?
- la *fonte di informazione*: Chi è che fornisce i dati relativi al bisogno? Qual è la fonte?
- i *tempi dell'analisi*: l'analisi dei bisogni in che momento avviene rispetto al percorso formativo (ad es., prima, durante, alla fine)?
- gli *oggetti* dell'analisi: quali sono le aree analizzate (ad es., azienda, contesto, imprenditore, lavoratori)? Quali sono gli oggetti indagati? Gli oggetti indagati sono funzionali a “ricostruire” la realtà dei fabbisogni?
- gli *strumenti di raccolta dei dati*: quali strumenti sono stati utilizzati per la raccolta dei dati? È stata utilizzata una “tassonomia” dei bisogni? È stata utilizzata una tipologia per individuare il posizionamento dell'azienda in relazione a specifici aspetti?
- le *procedure di analisi dei dati*: Chi ha analizzato i dati? Quali procedure sono state utilizzate? A quale “prodotto” ha condotto l'analisi dei dati?

3. Elementi per supportare l'elaborazione di un modello di analisi delle relazioni tra i fabbisogni formativi e i Sistemi Regionali delle Qualifiche (SRQ) e della Formalizzazione e Certificazione (SRFC)

La rilevanza del tema del *riconoscimento degli esiti*²² dei percorsi di formazione continua finanziati da Fondartigianato deriva dall'intento di raccogliere informazioni utili a comprendere in che misura siano state recepite e attuate le indicazioni contenute nell'Accordo di collaborazione operativa tra Regione Emilia-Romagna e Fondartigianato²³ firmato in data 8 luglio 2013.

Due sono gli aspetti fondamentali presenti in questo protocollo:

- il primo riguarda la *strutturazione e l'articolazione* - e di conseguenza la *progettazione* - dei percorsi di formazione continua. Infatti l'Accordo intende «promuovere un'offerta formativa di Fondo Artigianato Formazione (Fondartigianato) in Emilia-Romagna i cui contenuti siano riconducibili al Sistema Regionale delle Qualifiche e che l'offerta formativa sia organizzata per "Unità Formative" riconducibili a competenze formalizzabili, al fine di consegnare ai partecipanti un'opportunità per valorizzare l'esperienza formativa all'interno di un percorso individuale di crescita professionale» p. 3);
- il secondo riguarda il *riconoscimento formale degli esiti* di apprendimento dei percorsi di formazione continua dal momento che l'Accordo intende «promuovere la formalizzazione delle competenze nei progetti formazione continua finanziati dal Fondo interprofessionale e, a tale proposito, avviare delle sperimentazioni in percorsi condivisi in materia di formazione continua nei percorsi di apprendistato finanziati dal Fondo» (*ibidem*). Va sottolineato che a differenza del precedente comma dell'Accordo, in cui è stato fatto un esplicito riferimento al Sistema Regionale delle Qualifiche, qui non viene fatto un richiamo esplicito al *Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione (SRFC)* delle competenze sebbene citato espressamente nelle premesse dell'Accordo stesso.

All'interno di questa cornice istituzionale, il presente contributo intende individuare - nei testi dei documenti progettuali elencati nei paragrafi precedenti - se, in che misura e in che forma sono presenti riferimenti sia al Sistema Regionale delle Qualifiche (SRQ) sia al *Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione (SRFC)*. Questo allo scopo di far emergere scelte testuali e linguistiche che possano favorire, da un lato, la *visibilità* degli elementi trattati dal Protocollo; dall'altro, una *strutturazione logico-operativa* tale da favorirne l'implementazione.

Il processo di “formalizzazione” degli esiti nell'Invito e nel formulario

Nell'*Invito 1 - 2016 Realizzazione di attività di formazione continua* i riferimenti al processo che qui - nell'accezione più ampia e generale - denominiamo *riconoscimento degli esiti* in relazione alla *Linea 2 Progetti Quadro* sono esplicitamente due:

- il primo nella sezione *Finalità generali* (p. 4) laddove si afferma che una delle finalità dell'Invito è quella di «rendere disponibile un modello di dichiarazione delle competenze acquisite durante l'esperienza formativa e spendibile sul mercato del lavoro regionale e interregionale, con la finalità di sostenere percorsi di individuazione, validazione, certificazione delle competenze»;
- il secondo, nella griglia che contiene i criteri di valutazione dei Progetti di sviluppo (p. 12), laddove è presente il Criterio 2.5 *Competenze in esito: dichiarazione di competenze - validazione - certificazione* con un punteggio massimo di 10 (su un totale di 85). In una nota al criterio viene

²² Con tale espressione intendiamo racchiudere tutte le varie configurazioni che può assumere una qualsiasi forma di attestazione formale degli esiti di apprendimento (conoscenze, capacità, competenze) di un percorso di formazione.

²³ Il documento è scaricabile dal seguente link: http://formazionelavoro.regione.emilia-romagna.it/notizie/allegati_notizie/Accordo_collaborazione_fondartigianato.pdf/at_download/file/Accordo_collaborazione_fondartigianato.pdf

precisato che «il punteggio è attribuito in maniera proporzionale. Il massimo della premialità è assegnabile in presenza di certificazione». In calce alla denominazione del criterio è presente un rinvio al *Regolamento generale degli Inviti*²⁴. A questo proposito va segnalato che nel Regolamento del 2016 – così come in quello del 2017 – nella sezione Strumenti di gestione e rendicontazione è presente un modello di *Dichiarazione di competenze*.

Nel *formulario*, troviamo le seguenti sezioni in cui si fa riferimento esplicito al tema del riconoscimento degli esiti di apprendimento:

- nella sezione *Dati fisici del progetto* alla voce Formalizzazione; Certificazione;
- nella sezione *Budget finanziario del percorso* alla voce Realizzazione - Validazione/certificazione delle competenze;
- nella sezione *Aspetti Economici* alla voce Validazione/certificazione delle competenze;
- nella sezione *Gestione profili d'intervento* al paragrafo *Riconoscimento delle competenze*.

Il processo di “formalizzazione” degli esiti presente nei documenti progettuali

I riferimenti al Sistema Regionale delle Qualifiche (SRQ)

Dal momento che il riferimento al sistema del riconoscimento delle competenze nell'Accordo del 2013 era strettamente interconnesso con la progettazione degli interventi formativi secondo il Sistema Regionale delle Qualifiche (SRQ), abbiamo dapprima analizzato se e in quali sezioni del formulario – diverse da quella specifica denominata *Riconoscimento delle competenze* – fosse stato fatto un riferimento esplicito al SRQ²⁵. Nella *Tabella 4* abbiamo sintetizzato un primo esito *quantitativo* di tale analisi.

La visualizzazione grafica rende immediatamente evidente il fatto che non in tutti i progetti sono state effettuate le medesime scelte. Infatti:

- in 8 documenti su 13 esiste un riferimento – *seppur in modo differenziato* – al SRQ nelle sezioni (a, b, c, d) che in un qualche modo sono riconducibili all'area degli “esiti”;
- in 12 documenti il riferimento al SRQ viene fatto in una sezione (e) che fa riferimento all'area della “descrizione della situazione attuale”. Tuttavia, ad una lettura dei testi emerge che in 3 casi (n. 11, 12 e 13 – vedi sotto) vi è anche un riferimento alle attività in esito;
- in tutti i documenti, viene fatto un riferimento esplicito al SRQ nelle sezioni (f, g) in cui vengono descritte le caratteristiche degli aspetti gestionali generali (*innovatività e trasferibilità*) degli interventi.

²⁴ Il richiamo è all'edizione del marzo 2016 del Regolamento dal momento che i progetti che stiamo analizzando sono stati elaborati in risposta dell'Invito 1 del 2016 con scadenze a luglio 2016 e aprile 2017. Il Regolamento attualmente in vigore è stato aggiornato nell'ottobre 2017. Nel *Regolamento 2016* esiste una sezione denominata *La Dichiarazione di competenze* (p. 13) e una sezione *La Validazione e la Certificazione delle competenze* (p. 14). Altri riferimenti sono rintracciabili nelle sezioni: *Budget finanziario e costi ammissibili*, ove viene riconosciuto alla Validazione / certificazione delle competenze una quota del contributo (p. 10); *I Progetti Quadro*, dove si esplicita il vincolo di dichiarare eventuali costi per la validazione/certificazione delle competenze (p. 12); *Ammissibilità dei Progetti e degli altri strumenti di formazione*, ove si afferma che «Non saranno altresì sottoposte all'iter di valutazione, le Proposte formative voucher non professionalizzanti e non riconducibili a formalizzazioni, qualifiche, e/o sistemi di certificazione delle competenze» (p. 21).

²⁵ Va segnalato che nei documenti progettuali non sono presenti i riferimenti normativi relativi al Sistema Regionale delle Qualifiche (SRQ) e al Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione (SRFC).

Tabella 4 - La presenza del riferimento al Sistema regionale delle Qualifiche nei documenti progettuali

Sezione del formulario	Numero progetto												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
a. Rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi - <i>Ambito professionale di riferimento</i>				X							X	X	X
b. Rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi - Ruoli - <i>Attività previste</i>						X							
c. Rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi - Ruoli - <i>Competenze necessarie</i>						X		X	X	X			
d. Unità formativa - <i>Competenze in esito</i>						X			X	X			
e. Destinatari dell'intervento - <i>Breve descrizione del target del progetto formativo</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
f. Gestione profili di intervento - <i>Innovatività</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
g. Gestione profili di intervento - <i>Trasferibilità</i>	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Di seguito presentiamo gli stralci dei testi contenuti nelle *sezioni* dei documenti progettuali che abbiamo preso in esame in cui viene richiamato esplicitamente il *Sistema Regionale delle Qualifiche* (SRQ).

SEZIONE DEL FORMULARIO

Rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi - *Ambito professionale di riferimento*

N. progetto	Testo completo / Struttura base
4	Il percorso formativo fa riferimento all'ambito professionale del [...]. Si prevede inoltre la FORMALIZZAZIONE/VALIDAZIONE DELLE COMPETENZE per le Unità di Competenza 3 e 4 della qualifica di [...] del Sistema Regionale delle Qualifiche dell'Emilia Romagna.
11 - 12 - 13	Le persone coinvolte nell'attività formativa operano prioritariamente all'interno dei processi aziendali [...]; in relazione alle ipotesi progettuali e in riferimento al Sistema Regionale delle Qualifiche dell'Emilia Romagna (SRQ), potranno svolgere attività riconducibili alla qualifica di [...] (area professionale SRQ: [...]); secondo quanto definito dal SRQ della Regione Emilia-Romagna il [...] è in grado di [...]

SEZIONE DEL FORMULARIO

Rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi - Ruoli - *Attività previste*

N. progetto	Testo completo / Struttura base
6	Con prioritario riferimento alle [...] Unità di Competenza della qualifica SRQ di riferimento [...] le attività previste per i lavoratori al termine del percorso, saranno declinazioni e specificazioni dei punti sopra [...] in relazione a [...]

SEZIONE DEL FORMULARIO

Rilevazione e analisi dei fabbisogni formativi - Ruoli - *Competenze necessarie*

N. progetto	Testo completo / Struttura base
6 - 8 - 9	Conoscenze e capacità da formalizzare sulla base del Sistema Regionale delle Qualifiche dell'Emilia

- 10	Romagna: [...]; Qualifica di riferimento: [...]; UC di riferimento: [...]; Conoscenze di riferimento: [...] Capacità di riferimento: [...]
------	---

SEZIONE DEL FORMULARIO

Unità formativa - *Competenze in esito*

<i>N. progetto</i>	<i>Testo completo / Struttura base</i>
6 - 9 - 10	Conoscenze e capacità da formalizzare sulla base del Sistema Regionale delle Qualifiche dell'Emilia Romagna: [...]; Qualifica di riferimento: [...]; UC di riferimento: [...]; Conoscenze di riferimento: [...] Capacità di riferimento: [...]

SEZIONE DEL FORMULARIO

Destinatari dell'intervento - *Breve descrizione del target del progetto formativo*

<i>N. progetto</i>	<i>Testo completo / Struttura base</i>
1	I lavoratori [...] in riferimento al Sistema Regionale delle Qualifiche dell'Emilia Romagna, svolgono attività riconducibili alle qualifiche di [...]
2	I lavoratori, in riferimento al Sistema Regionale delle Qualifiche dell'Emilia Romagna, svolgono attività riconducibili ai profili professionali di [...]. (Si vedano le schede allegate delle qualifiche citate).
3	I [...] lavoratori, [...] in riferimento al Sistema Regionale delle Qualifiche dell'Emilia Romagna, svolgono attività riconducibili ai profili professionali di [...]
4	I lavoratori [...] operano all'interno del processo aziendale [...] in ambito [...] e pertanto, in riferimento al Sistema Regionale delle Qualifiche dell'Emilia Romagna, svolgono attività riconducibili alla qualifica di [...]
5	I lavoratori [...] operano all'interno del processo aziendale [...] e, in riferimento al Sistema Regionale delle Qualifiche dell'Emilia Romagna, svolgono attività riconducibili alla qualifica di [...].
6	I lavoratori [...] operano all'interno del processo aziendale di [...] e, in riferimento al Sistema Regionale delle Qualifiche dell'Emilia Romagna, svolgeranno attività riconducibili in modo diretto alla qualifica di [...] figura in grado di [...]
7	I lavoratori [...] in riferimento al Sistema Regionale delle Qualifiche dell'Emilia Romagna, svolgono attività riconducibili alla qualifica di [...]. Il [...] è in grado di [...].
8	I lavoratori [...] in riferimento al Sistema Regionale delle Qualifiche dell'Emilia Romagna, svolgono attività riconducibili alla qualifica di [...] è in grado di [...]
9	I lavoratori, coinvolti nell'attività formativa, operano nel comparto della [...]e, in riferimento al Sistema Regionale delle Qualifiche dell'Emilia Romagna, svolgono attività riconducibili alla qualifica di [...]: è in grado di [...]
11-12-13	Le persone coinvolte nell'attività formativa operano prioritariamente all'interno dei processi aziendali [...]; in riferimento al Sistema Regionale delle Qualifiche dell'Emilia Romagna (SRQ), potranno svolgere attività riconducibili alla qualifica di [...] (area professionale SRQ: [...]); secondo quanto definito dal SRQ della Regione Emilia-Romagna il [...] è in grado di [...]. Il SRQ della Regione Emilia-Romagna fa riferimento alle competenze (capacità e conoscenze) acquisite nel percorso formativo; combinando le diverse caratteristiche di capacità e conoscenze, è possibile ricostruire tipologie di competenze e classificare le figure professionali secondo livelli crescenti di complessità.

SEZIONE DEL FORMULARIO

Gestione profili di intervento - *Innovatività*

<i>N. progetto</i>	<i>Testo completo / Struttura base</i>
<i>Tutti</i>	- STRUTTURAZIONE IN UNITA' FORMATIVE RICONDUCIBILI AL SISTEMA REGIONALE DELLE QUALIFICHE DELLA REGIONE EMILIA ROMAGNA. Il riferimento delle Unità formative al Repertorio di competenza riconosciuto a livello regionale permetterà, ove richiesto, ai partecipanti di potersi vedere riconosciuti crediti anche al di fuori del presente percorso formativo e del finanziamento a cui è collegato.

SEZIONE DEL FORMULARIO

Gestione profili di intervento - *Trasferibilità*

<i>N. progetto</i>	<i>Testo completo / Struttura base</i>
<i>Tutti</i>	La trasferibilità della proposta formativa poggia sui diversi elementi significativi: [...] - progettazione per Unità di Competenza con riferimento specifico al Sistema Regionale delle Qualifiche dell'Emilia Romagna;

I riferimenti al Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle Competenze (SRFC)

Il secondo passaggio dell'attività di analisi documentale ha previsto l'individuazione - nei testi dei documenti progettuali - dei *riferimenti espliciti* al Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle Competenze insieme ai riferimenti al *riconoscimento delle competenze acquisite*. Ecco di seguito quanto è emerso (*Tab. 5*).

Tabella 5 - La presenza del riferimento al Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle Competenze (SRFC) o al riconoscimento delle competenze acquisite

<i>Sezione del formulario</i> \ <i>Numero progetto</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
a. Gestione profili di intervento - <i>Innovatività</i> (riferimento al SRFC)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
b. Gestione profili di intervento - <i>Trasferibilità</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
c. Gestione profili di intervento - <i>Riconoscimento delle competenze</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
d. (riferimento al SRFC)													

In tutti i documenti sono presenti i medesimi testi in tre sezioni:

- nelle sezioni a. e b. in cui vengono descritte le caratteristiche degli aspetti gestionali generali (*innovatività e trasferibilità*) degli interventi;
- nella sezione c. riservata in modo esplicito alla descrizione delle modalità per il riconoscimento delle competenze.

Questo avviene anche nei documenti progettuali in cui il riferimento al Sistema Regionale delle Qualifiche non è presente nelle sezioni che riguardano l'area degli esiti.

Di seguito presentiamo i testi presenti in *tutti i documenti progettuali*:

- nella sezione *Gestione profili di intervento - Innovatività*, è presente il seguente testo, nel quale viene fatto riferimento al Protocollo tra Fondartigianato e Regione Emilia-Romagna - in maniera indiretta - con il termine «accordo»:

«L'azione formativa presenta i seguenti aspetti innovativi: [...]

- CONSOLIDAMENTO delle attività di formalizzazione/validazione delle capacità e delle conoscenze, su un campione di lavoratori, in accordo con la Regione Emilia Romagna, secondo le procedure del Sistema Regionale di Formalizzazione e Certificazione delle Competenze (SRFC)».

- nella sezione *Gestione profili di intervento - Trasferibilità*, è presente il seguente testo, in cui si fa riferimento generale alla *riconoscibilità delle competenze acquisite* e a una *documentazione attestante*:

«La trasferibilità della proposta formativa poggia sui diversi elementi significativi:

- riconoscibilità delle competenze acquisite nel percorso formativo: al termine dell'intervento formativo i

lavoratori disporranno di documentazione attestante le competenze generali e specifiche, che potranno essere utilizzare sia all'interno che all'esterno dell'impresa di appartenenza».

- nella sezione *Gestione profili di intervento - Riconoscimento delle competenze*, è presente il seguente testo in cui troviamo due volte il riferimento esplicito - unico in tutti i documenti - al Protocollo sottoscritto tra Fondartigianato e Regione Emilia-Romagna, in data 08.07.2013:

In esito alla formazione, al/alla lavoratore/trice verrà rilasciata una **DICHIARAZIONE DI COMPETENZE** che, in virtù del riferimento dei contenuti formativi alle unità di competenza del profilo professionale specifico, consentirà di avviare il processo necessario per ottenere la formalizzazione delle competenze e successivamente, con l'acquisizione di ulteriori segmenti di competenza, la certificazione e l'ottenimento della qualifica.

Come da Protocollo sottoscritto tra Fondartigianato e Regione Emilia Romagna, in data 08.07.2013, potrà realizzata la **FORMALIZZAZIONE/VALIDAZIONE DELLE COMPETENZE** che prevede il rilascio della **SCHEDA CAPACITA' E CONOSCENZE**.

Il riconoscimento delle competenze avverrà attraverso un articolato processo che si connota in termini di:

A) RISORSE PROFESSIONALI

Si prevede la presenza delle seguenti risorse professionali, che opereranno in un'ottica integrata nell'ambito del percorso formativo:

IL RESPONSABILE DELLA FORMALIZZAZIONE E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE (RFC), abilitato dalla Regione Emilia-Romagna, rappresenta il riferimento procedurale ed organizzativo per l'erogazione dell'intero processo ed ha la responsabilità di assicurare il rispetto delle procedure previste, con attenzione alle esigenze e alle caratteristiche delle persone.

L'ESPERTO DEI PROCESSI VALUTATIVI (EPV), abilitato dalla Regione Emilia-Romagna, presiederà le diverse attività che connotano l'accertamento delle competenze e l'eventuale consulenza individuale richiesta dal singolo.

IL TUTOR è il punto di riferimento per la realizzazione ed il monitoraggio dell'attività formativa, gestendo in un'ottica di integrazione le risorse coinvolte.

IL DOCENTE, in quanto esperto di contenuto e di metodologie didattiche, rappresenta la risorsa con cui il tutor d'aula si interfaccia costantemente, al fine del raggiungimento degli obiettivi formativi.

B) FASI

PREDISPOSIZIONE DELLE PROVE DI VERIFICA DELL'APPRENDIMENTO

Il docente, in raccordo con l'esperto dei processi valutativi ed il tutor, predisporre:

- le prove di verifica dell'apprendimento;
- le relative griglie di valutazione.

SOMMINISTRAZIONE DELLE PROVE DI VERIFICA DELL'APPRENDIMENTO

Il docente, in raccordo con il tutor e/o il coordinatore, somministra le prove di verifica dell'apprendimento durante l'attività di aula o durante il Project work, registrandone gli esiti sulle griglie di valutazione appositamente predisposte.

RILASCIO ATTESTAZIONE FINALE

L'Esperto dei Processi Valutativi (EPV), sulla base delle griglie di valutazione compilate dal docente, predisporre la dichiarazione di competenza per ciascun lavoratore.

Nel caso di **FORMALIZZAZIONE/VALIDAZIONE DELLE COMPETENZE**, si precisa quanto segue:

- VERIFICA DELL'APPRENDIMENTO

L'Esperto dei processi valutativi, in raccordo con il tutor, predisporre il contesto per attivare un'osservazione strutturata in situazione, registrandone gli esiti su griglie di valutazione appositamente predisposte, il cui esito sarà riportato sul "Dossier delle evidenze" ed il "Documento di valutazione delle evidenze".

- RILASCIO ATTESTAZIONE FINALE

L'Esperto dei Processi Valutativi (EPV), sulla base delle griglie di valutazione compilate, rilascia la **SCHEDA CAPACITA' E CONOSCENZE**, come da Protocollo sottoscritto tra Fondartigianato e Regione Emilia Romagna, in data 08.07.2013.

Osservazioni e prospettive di lavoro

Dall'analisi dei documenti progettuali emerge che ai due contenuti fondamentali presenti nel Protocollo sottoscritto tra Fondartigianato e Regione Emilia-Romagna in data 8 luglio 2013 - SRQ e SRFC - sia stata data sostanzialmente *visibilità* e che ne sia stati recepiti i contenuti.

Tuttavia, in ragione di alcuni aspetti emersi durante l'analisi, è possibile individuare alcune piste di lavoro per le future progettazioni:

- interrogarsi circa la fattibilità "contenutistica" dell'uso del SRQ per la progettazione di percorsi formativi rivolti ad adulti già inseriti nel mondo del lavoro;
- verificare il livello di fattibilità tecnica di individuazione nell'ambito del SRQ delle competenze emerse dalle analisi dei fabbisogni in azienda. A questo proposito è stata elaborata una versione su un foglio di calcolo di una qualifica il cui format - per esempio - potrebbe essere sottoposto a verifica empirica in vista della costruzione di una banca dati informatizzata del SRQ;
- sviluppare l'analisi tematica trasversale dei documenti progettuali allo scopo di individuare aspetti che possono favorirne lo sviluppo della coesione e della coerenza testuale;
- sviluppare un più articolato sistema di richiami tra i documenti nazionali di Fondartigianato e quelli presenti nella realtà regionale. Per esempio, esplicitando i possibili collegamenti tra la *dichiarazione di competenza* - prevista nell'ambito della documentazione di Fondartigianato nazionale - e la *Scheda capacità e conoscenze* prevista dal SRFC della Regione Emilia-Romagna.

4. Alcune considerazioni conclusive

In questa sezione conclusiva del documento raccogliamo alcune *ipotesi di intervento* trasversali ai due ambiti qui presi in esame - analisi dei bisogni formativi e uso del SRQ - che sembrano poter rispondere ad alcune esigenze sottolineate nei paragrafi precedenti:

- il *format* per la stesura del Piano formativo potrebbe essere rivisto - risale infatti al 2004 - anche ipotizzando una differenziazione del format per la stesura sia dei Piani formativi settoriali sia dei Piani formativi territoriali;
- a supporto della stesura del/dei Piano/i formativo/i potrebbe essere elaborata una breve *guida metodologica* per la stesura che potrebbe assumere il “senso” di una esplicitazione ai soggetti portatori di interesse delle scelte valoriali, teoriche e metodologiche che stanno alla base della “progettazione” delle Parti sociali;
- il *format* per la stesura della *proposta progettuale* potrebbe essere rivisto e differenziato rispetto alle diverse Linee di finanziamento;
- anche a supporto della stesura della *proposta progettuale* potrebbe essere elaborata una breve *guida metodologica* che potrebbe assumere il “senso” - in questo caso - non solo di una esplicitazione ai soggetti portatori di interesse delle scelte valoriali, teoriche e metodologiche che stanno alla base della “progettazione” delle Parti sociali ma anche di supporto al miglioramento continuo della qualità dell’attività progettuale del sistema;
- in ragione della veste complessa che alcune dimensioni dell’attività progettuale stanno sempre più assumendo, potrebbe essere opportuno rivedere le voci e i pesi delle *griglie di valutazione*;
- le Parti Sociali potrebbero fornire *linee guida* relativamente all’analisi dei fabbisogni, sulla cui base, i singoli soggetti formativi possano rivedere/ricostruire i loro rispettivi impianti e strumenti;
- la complessità dei bisogni formativi che emerge da sempre più variegate situazioni aziendali e contestuali, suggerisce di riprendere in esame le *modalità formative* che possano dare ad essa una adeguata risposta.

Riferimenti bibliografici

- Baudrillard J. (1972). *Pour une critique de l'économie politique du signe*. Paris: Gallimard.
- Castagna, M. (2010). *L'analisi delle esigenze: dal fabbisogno all'intervento formativo. Principi, metodi e strumenti per il formatore*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiadli, A., Jebbah, H., & Ketele, D. (2010). L'analyse des besoins en formation pédagogique des enseignants du supérieur au Maroc: comparaison de plusieurs dispositifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 45-67.
- Geis, G.L. (1986). Human performance technology: An overview. In M. E. Smith. *Introduction to performance technology* (pp. 1-20). Washington, DC: National Society for Performance and Instruction.
- Lipari D. (2010). *Logiche di azione formativa nelle organizzazioni* (2^a ed.). Milano: Angelo Guerini e Associati.
- Maggi B. (1974). La formazione apparente: alcune ipotesi di ricerca. *Studi organizzativi*, 6/1, 89-103.
- Maggi B. (1977). *Organizzazione: teoria e metodo*. Milano: ISEDI.
- Maggi B. (1984). Il dibattito sulla formazione dal 1970 a oggi. In D. Boldizzoni (a cura di) (1984). *Oltre la formazione apparente* (pp. 47-59). Milano: Il Sole 24 Ore.
- Maggi B. (1988). *Formazione e organizzazione*. Roma: Ediesse.
- Maggi B. (1991). Le concezioni di formazione. Un quadro di confronto. In B. Maggi (a cura di) (1991). *La formazione: concezioni a confronto* (pp. 7-33). Milano: Etas Libri.
- Mezzana, D., Montefalcone, M., & Quaranta, G. (2004). *Modello Operativo di Analisi dei Fabbisogni Formativi (MOAFF)*. Roma: Laboratorio di Scienze della Cittadinanza.
- Quaglino G.P. (1979). *La valutazione dei risultati della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Quaglino G.P., Carrozzì G.P. (1981). *Il processo di formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Quaglino G.P. (1985). *Fare formazione*. Bologna: il Mulino.
- Roegiers, X. (2007). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Van Tiem, D., Moseley, J. L., & Dessinger, J. C. (2012). *Fundamentals of performance improvement: Optimizing results through people, process, and organizations*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.