

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in
SCIENZE DELLA FORMAZIONE CONTINUA



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Tesi di Laurea Magistrale

FORMARE AL BILANCIO DI COMPETENZE

Valutazione delle ricadute nelle pratiche professionali degli OML
dei Servizi al Lavoro di Cisl del Veneto

Relatrice:

Prof./ Prof.ssa Maria Chiara Pacquola

Correlatrice aziendale:

Dott.ssa Elisa Ponzio (Cisl Veneto)

Laureanda: Martina Piccolo

Matricola: 2023360

Anno Accademico 2021-2022

*“La conoscenza di sé stessi è il fondamento di tutte le virtù,
così come l’ignoranza di sé stessi è l’origine di tutti i vizi”
(Étienne-François de Vernage).*

INDICE

INTRODUZIONE	8
Contesto svolgimento tesi	10
Scopo e motivi per cui il lavoro è stato intrapreso	10
Presentazione dell'elaborato	11

PARTE PRIMA - CONTESTO E FONDAMENTI TEORICI

Cenni teorici: il Bilancio di Competenze, la formazione rispetto al percorso, la valutazione dell'efficacia e l'osservazione

CAPITOLO I: RICOSTRUZIONE STORICA DEL FENOMENO	12
1.1 Le origini e le evoluzioni del Bilancio di Competenze	12
1.2 Il contesto italiano: attualità del dispositivo.....	19
1.3 Il Bdc: la sperimentazione Analisi del caso Isfol	26
CAPITOLO II: FORMARE AL BILANCIO DI COMPETENZE	28
2.1 Autori e approcci nel tempo	28
2.2 Condurre un Bilancio di Competenze: fasi, strumenti e competenze dei professionisti.....	32
2.2.1 Le fasi del Bilancio	35
2.2.2 Gli strumenti e i metodi applicativi.....	44
2.2.3 Il progetto di sviluppo e il piano d'azione.....	47
2.3 Il Bilancio per il reinserimento lavorativo: i mercato del lavoro e le politiche attive.....	51
2.3.1 Orientare la particolare categoria dei disoccupati: la diversità di target	54
2.3.1.1 Attuale normativa GOL e riferimento a Bdc	56
2.3.2 Formare un operatore del mercato del lavoro (OML) all'uso del Bdc.....	60
2.4 Valutazione delle condizioni per l'efficacia di un intervento formativo sul Bdc a operatori del mercato del lavoro	65
2.4.1 La valutazione della formazione e dei suoi impatti: il modello di Kirkpatrick	70
2.4.2 Critiche al modello di Kirkpatrick	73

PARTE SECONDA - LA RICERCA

Lo studio del caso CISL Servizi al Lavoro e la valutazione delle ricadute sugli OML rispetto all'intervento formativo relativo al Bilancio di Competenze

CAPITOLO III: LA RICERCA E IL CASO DI CISL SERVIZI AL LAVORO	76
3.1 Nota Introduttiva	76
3.2 Presentazione del contesto di studio.....	77
3.2.1 Presentazione del contesto di CISL	77
3.2.2 Il percorso formativo: la richiesta di committenza	78
3.3.2.1 I partecipanti al percorso formativo	80
3.2.3 Il percorso formativo proposto agli OML.....	82
3.3 Domande di ricerca, obiettivi e ipotesi.....	92
3.4 Gli strumenti e le metodologie utilizzate per la valutazione formativa: una panoramica	97
3.4.1 Questionari.....	98
3.4.2 Interviste	101
3.4.3 Osservazione.....	103
3.5 Un appunto sui metodi sviluppati e la costruzione dello strumento d'indagine	107
3.5.1 Una specifica sulle fasi della ricerca osservativa.....	108
3.5.2 Una specifica sulle fasi dell'intervista semi strutturata	110
3.6 Le procedure di predisposizione per la valutazione delle ricadute	111
3.6.1 Applicazione del modello teorico all'analisi degli strumenti predisposti per la valutazione	113
3.6.2 Griglia di raccordo progettata: osservazione e intervista.....	116
CAPITOLO IV: PRESENTAZIONE CASO DI STUDIO E ANALISI DEI RISULTATI CONSEGUITI	121
4.1 Ripresa delle dimensioni oggetto di indagine	121
4.2 I risultati sulla trasferibilità delle dimensioni d'indagine.....	124
4.2.1 Trasferibilità del dispositivo	126

4.2.2 Trasferibilità del metodo.....	131
4.2.3 Trasferibilità dell'approccio	136
4.2.4 Trasferibilità degli strumenti	142
4.3 Le ricadute nella pratica professionale e a livello organizzativo	153
4.3.1 Le ricadute sulla pratica soggettiva ed organizzativa nell'esperienza di OML VI...	153
4.3.2 Impedimenti emergenti nel corso dell'intervista semi-strutturata	157
4.4 Riflessioni sui risultati emersi	160
CONCLUSIONI.....	165
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	170
RIFERIMENTI NORMATIVI.....	179
SITOGRAFIA	180
APPENDICE:	181
Allegato A: Questionario di ingresso OML e Competenze 2/3	181
Allegato B: Questionario conoscenze di fine percorso	185
Allegato C: Questionario soddisfazione di fine percorso.....	186
Allegato D: Questionario di <i>follow up</i> sulla trasferibilità	188
Allegato E: Intervista semi strutturata – Modello OML Cisl.....	190
 RINGRAZIAMENTI	 191

INDICE FIGURE

<i>Fig.1: Utilizzo degli strumenti nell'arco di tempo 2020-2022</i>	107
<i>Fig.2: Trasferimenti effettivi sul lavoro al periodo Settembre-Ottobre 2022</i>	151
<i>Fig.3: Maggiori impedimenti all'applicazione totale dell'intervento di BdC</i>	159

INDICE TABELLE

<i>Tabella 1: Conoscenze pregresse e da acquisire durante la formazione proposta</i>	81
<i>Tabella 2: Attestazione risultati di apprendimenti acquisiti</i>	87
<i>Tabella 3: Partecipanti secondo i diversi momenti esplorativi</i>	93
<i>Tabella 4: Griglia di raccordo - Soddisfazione</i>	113
<i>Tabella 5: Griglia di raccordo – Apprendimenti</i>	114
<i>Tabella 6: Griglia di raccordo - Impatti</i>	115
<i>Tabella 7: Griglia di raccordo tra dimensioni valutative e i metodi di osservazione partecipante e di intervista semi strutturata</i>	116
<i>Tabella 8: Trasferibilità dispositivo – questionario di follow up</i>	126
<i>Tabella 9: Trasferibilità dispositivo – intervista semi strutturata</i>	128
<i>Tabella 10: Raccordo risultati circa il trasferimento del dispositivo</i>	130
<i>Tabella 11: Trasferibilità metodo – questionario di follow up</i>	131
<i>Tabella 13: Caso di studio osservato in affiancamento a OML VI</i>	133
<i>Tabella 14: Trasferibilità metodo – intervista semi strutturata</i>	134
<i>Tabella 15: Raccordo risultati circa il trasferimento del metodo</i>	136
<i>Tabella 16: Trasferibilità approccio – questionario di follow up</i>	137
<i>Tabella 17: Caso di studio osservato n°2 in affiancamento a OML VI</i>	138
<i>Tabella 18: Trasferibilità approccio – intervista semi strutturata</i>	140
<i>Tabella 19: Raccordo risultati circa il trasferimento dell'approccio</i>	142
<i>Tabella 20: Trasferibilità strumenti – questionario di follow up</i>	142
<i>Tabella 21: Trasferibilità strumenti – intervista semi strutturata</i>	148
<i>Tabella 22: Raccordo risultati circa il trasferimento degli strumenti</i>	150
<i>Tabella 23: Maggiori impedimenti al trasferimento – Intervista semi strutturata</i>	158

INTRODUZIONE

Sempre più attuale da diversi momenti storici è la necessità urgente di rispondere prontamente alle priorità degli individui in termini di autogestione, di sviluppo di strategie d'azione efficaci e, soprattutto, di autoregolamentazione adeguata e coerente con i propri bisogni. Essenziali per operare e vivere in una società che cambia e in cui è sempre più difficile trovare un punto di riferimento esterno visibile e stabile, si ritiene opportuno supportare tali bisogni con un accompagnamento volto alla progettualità e all'orientamento, avvicinando la persona alla propria sfera di aspirazioni, desideri e sogni. Nell'ambito della formazione per adulti, è opportuno introdursi in una logica di competenza, coniugata a quella di occupabilità. L'idea di fondo è rappresentata dall'esplicitazione dell'approccio ottimale, in linea con i bisogni specifici dei soggetti, per assumere una dimensione progettuale e trasversale nelle prospettive dei percorsi professionali sul lavoro e per il lavoro. In questo senso, si vuole intendere la duplice prospettiva rispetto allo sviluppo delle capacità progettuali (*darsi obiettivi, fare scelte, costruire scale di priorità, saper gestire il tempo, saper investire le competenze, ecc.*) in relazione all'assunzione del progetto quale prodotto e obiettivo specifico conclusivo di svariati approcci orientativi (*ad esempio, l'effettiva attuazione di un percorso di Bilancio di Competenze*). Entrando nel profondo dell'elaborato, nella logica di Serreri (2006), il Bilancio di Competenze si configura, tra i diversi metodi di orientamento formativo per adulti, come uno strumento incentrato sulla ricostruzione della biografia personale, formativa e professionale, grazie a cui le esperienze passate vengono recuperate e riviste secondo una chiave di lettura che mira alla ricostruzione delle competenze possedute e trasferibili in contesti futuri; contornata da un'intrinseca valenza aggiuntiva legata all'*empowerment*, le principali considerazioni da effettuare rispetto allo strumento sono interconnesse all'attività di autoanalisi e di coscientizzazione della propria autoefficacia. Ogni Bilancio si conclude con un progetto svolto secondo procedure e strumenti calibrati sulla "singolarità" del tracciato biografico e sulle caratteristiche personali del beneficiario; verranno trattati gli elementi fondamentali, i passaggi circostanti e le forti valenze di "senso" derivanti dall'intreccio tra il progetto di vita e il progetto professionale, nei confronti di diverse tipologie di target di riferimento. Un punto focale è rappresentato dalla formazione del Bilancio di Competenze e, in questo contesto, verranno presentato percorso, metodologia, utilizzi, obiettivi e una serie di fattori che rafforzano il concetto di accettazione, esplicitazione e trasferibilità delle competenze. Tali esperienze ricche di saperi, secondo le Linee Guida del Cedefop, si distinguono relativamente in apprendimenti intenzionali dal punto di vista del discente, erogati in contesti strutturati (*es.: università o di formazione o sul lavoro*); apprendimenti non strutturati e non intenzionali risultanti dalle attività

della vita quotidiana legate al lavoro, alla famiglia o al tempo libero; in ultimo, quegli apprendimenti erogati nell'ambito di attività programmate, come le organizzazioni lavorative, in cui si sviluppano conoscenze, abilità, competenze principalmente attraverso apprendimenti basati sulle relazioni e sulle pratiche professionali, ma anche su attività formative di aggiornamento e riqualificazione progettate *ad hoc*. Nel contesto originario, la legge riconosceva a questo dispositivo una valenza per lo più di “*potenziamento professionale*” piuttosto che un significato orientativo relativo ad una consulenza. Lo strumento in questione nasce come dispositivo di identificazione delle competenze nei diversi contesti lavorativi, con lo scopo di impiegare in modo più opportuno le risorse e le conoscenze acquisite dalla persona nell'ambiente professionale che, seppur principale protagonista delle decisioni e del proprio progetto, viene costantemente seguito e accompagnato da un *tutor* o da un consulente di orientamento (Buccolo, 2006). Con il supporto di tale figura professionale, l'utente è in grado così di ottenere un'opportunità progettuale e di intraprendere un iter attento di rilettura e valorizzazione di tutti gli step della vita ricchi di apprendimenti e di competenze maturate lungo le esperienze di qualsiasi natura con lo scopo di direzionarsi in modo ragionato verso la costruzione del proprio ruolo professionale (Bastone, 2021). La finalità a cui è destinato il Bilancio è quella di garantire e/o formulare le corrette fondamenta per risultare un mezzo di concreta utilità a disposizione del lavoratore, in modo da migliorare o riconsiderare la propria condizione, diventando, in questo modo, una proprietà personale ed esclusiva dei singoli soggetti; in questo senso, gli stessi individui possono usufruire dello strumento in ogni occasione per la quale occorre negoziare eventuali nuove posizioni, cambiamenti di ruolo e trasformazioni professionali (Messia, 2015). Per le aziende è uno strumento determinante nell'adeguamento e gestione dei ruoli e delle funzioni, al fine di ottimizzare le risorse umane; d'altro canto, per i soggetti che, in generale, ne giovano, il bilancio assume un ruolo decisivo nel garantire uno sviluppo di carriera adeguato alle loro esigenze e ai loro interessi (Serranò, Petruccelli, Verrastro, 2013). In linea di principio, guardando a come si è sviluppato in origine il dispositivo, i singoli lavoratori hanno, dunque, la possibilità di richiedere gratuitamente rapporti sulle competenze per facilitare lo sviluppo della carriera, promuovere l'iniziativa e il coinvolgimento in reti formative, provando coerentemente a “*fare il punto*” sul proprio percorso, certificando quali abilità e competenze sono state effettivamente acquisite durante la sua carriera; sono altresì le stesse organizzazioni a proporre percorsi per la gestione delle risorse o l'avvio di programmi di formazione, considerando la volontarietà dei partecipanti, in linea quindi con i bisogni relativi alla realizzazione di pratiche incentivanti (Buccolo, 2006).

Contesto svolgimento tesi

Il presente elaborato si configura come un tentativo di approfondire le dinamiche del processo di definizione dell'intervento di Bilancio di Competenze e valutare la formazione del metodo Bilancio all'interno del percorso proposto agli operatori del mercato del lavoro di Cisl Veneto, utilizzando, quale possibile chiave di lettura, accenni teorici, metodologici, e rappresentativi per una conduzione efficace del tema. Il contesto in cui viene strutturato l'elaborato si trova all'interno della realtà sindacale di Cisl Servizi al Lavoro, all'interno della quale, a seguito di un periodo di osservazione in forma asincrona e uno di osservazione sul campo della durata di due mesi, è stato possibile raccogliere le informazioni necessarie circa lo strumento, la sua attuazione nelle pratiche reali di lavoro, la sua modalità di adattamento e gli esiti che impattano maggiormente i destinatari e le pratiche professionali della vita quotidiana di lavoro.

Scopo e motivi per cui il lavoro è stato intrapreso

In questa tesi viene posta la necessità di comprendere i meccanismi con i quali gli operatori del mercato del lavoro hanno appreso i contenuti formativi da trasferire nelle pratiche professionali e di come, in seguito alla formazione specifica del Bilancio di competenze e attraverso quanto appreso, essi siano riusciti a fronteggiare gli impedimenti maggiori in una realtà che si interfaccia con destinatari fragili, più delle volte disoccupati. In tal senso, la ricerca si focalizza non soltanto su ciò che rappresenta il percorso di Bilancio a livello storico, teorico ed evolutivo, bensì tende a favorire un approccio in prospettiva di una valutazione sulle ricadute che la formazione rispetto al Bilancio ha avuto nelle vite professionali dei partecipanti e di comprendere, altresì, come queste modifiche vengano allargate, adeguate e ri-implementate nelle logiche di lavoro, nella *relazione* con l'utente, nel rapporto di fiducia necessario e nello svolgimento di un modo unificato e *condiviso* di operare nel ruolo. Alla base di questo elaborato vi è la decisione di resocontare l'esperienza di osservazione partecipante portata avanti durante il periodo di tirocinio presso l'ente ospitante di Cisl Vicenza, intesa come fonte di rilevante supporto al tema centrale dell'elaborato. Il Bilancio di Competenze ha suscitato in me un immediato interesse per le sue caratteristiche particolarmente in linea con i concetti emergenti di "*formazione continua*", con una modalità flessibile di attuazione ed incentivante un approccio esperienziale. Trovo interessante il suo *focus* volto al raggiungimento di maggior consapevolezza di sé, di espressione delle proprie doti, di evidenza del proprio potenziale. Ha sollevato in me un forte interesse anche la prospettiva del *tempo*, in virtù del quale lo stesso metodo si avvale per la ricostruzione di tappe e storie *passate*, impostate nel *presente* per l'individuazione di un *futuro* più chiaro.

Presentazione dell'elaborato

L'elaborato si articola in *tre capitoli*: nella parte introduttiva, rispettivamente *Capitolo Primo* e *Capitolo Secondo*, verrà redatto un quadro evolutivo e generale delle maggiori peculiarità le quali definiscono il Bilancio di Competenze e la formazione del metodo. Nello specifico, nel *Capitolo Primo* viene descritta la ricostruzione storica del fenomeno, dalle sue origini ed evoluzioni, alle diffusioni in diversi contesti, fornendo una definizione precisa sugli utilizzi che il percorso assume in Francia e in Italia, delineando le differenze e gli aspetti in comune, le distinzioni gradualmente emerse nel corso del tempo e la precisazione circa la sperimentazione fornita da Isfol. Nel *Capitolo Secondo*, verrà svolta una ricostruzione pedagogica, all'interno della quale verranno presentati gli autori e approcci che si sono susseguiti nel tempo, a livello pedagogico e multidisciplinare; in questo spazio, oltre alle peculiarità del Bilancio, quali le fasi, gli strumenti, i soggetti coinvolti, assume un ruolo dedicato il tema della *formazione*, nello specifico dello studio del metodo di Bilancio. Vista la disciplina prescelta e il caso di ricerca, il focus verte sulla valutazione dell'efficacia di un Bilancio e sulle condizioni che lo rendono attuabile nel contesto esaminato. In ultima analisi, la seconda parte prevede l'esamina accurata della ricerca, all'interno di cui verrà svolta una valutazione *ex post* relativa agli effetti dell'intervento formativo sul Bilancio di Competenze svolto a diversi operatori del mercato del lavoro nel contesto sindacale della Regione Veneto. Nello specifico del *Capitolo Terzo*, verrà presentato il disegno di ricerca e il contesto nel quale è stato possibile lo svolgimento della presente ricerca. All'interno di questa sezione, si è deciso di individuare l'elemento fondamentale relativo alla realtà esaminata di Servi al lavoro di Cisl Vicenza e ad aspetti di analisi e definizione dell'area di ricerca quali, la popolazione di riferimento, il campione, gli obiettivi, i metodi utilizzati. Nel *Capitolo Quarto*, in ultimo, lo scopo è quello di presentare una revisione completa, attinente a riflessioni, esiti, osservazioni sul Bilancio di Competenze implementato nell'ambito del reinserimento lavorativo, a fronte di un cambiamento di carriera, al perdurare di un periodo di disoccupazione, per affrontare queste delicate fasi di transizione professionale con consapevolezza ed efficacia. In questa sezione verranno esaltati gli esiti conseguiti dall'analisi degli strumenti utilizzati per la valutazione dell'impatto e riflessioni specifiche e critiche su tali ricadute.

PARTE PRIMA - CONTESTO E FONDAMENTI TEORICI

Cenni teorici: il Bilancio di Competenze, la formazione rispetto al percorso, la valutazione dell'efficacia e l'osservazione

CAPITOLO I: RICOSTRUZIONE STORICA DEL FENOMENO

1.1 Le origini e le evoluzioni del Bilancio di Competenze; 1.2 Il contesto italiano: percorso ed attualità del dispositivo; 1.3 Sperimentazione dei suoi utilizzi: analisi del caso Isfol.

Il Bilancio favorisce un percorso di riflessione sull'esperienza dell'individuo in proiezione futura, rilasciando un'intrinseca valenza formativa che consente al soggetto la presa in carico del suo percorso futuro (Serreri, 2010). Sotto questo aspetto, il Bilancio permette di mettere insieme la complessità nel saper "apprendere a cambiare", "apprendere ad apprendere", "apprendere da sé", elementi dai quali far discendere la sua valenza pedagogica nel "risvegliare" nell'individuo la comprensione della sua persona e delle competenze personali. All'interno della presente sezione, il Capitolo 1 e il Capitolo 2 porranno il focus sul Bilancio di Competenze e sul "formare" al Bilancio di competenze in un'ottica di riorganizzazione evolutiva e pedagogica di questi elementi. In questa cornice, verranno presentati, in primo luogo, gli elementi fondanti il Bilancio in termini di storia e di progresso nel tempo, passando per i suoi maggiori utilizzi nel contesto nazionale rispetto al paese europeo che vi ha trovato maggiore sviluppo e, in ultimo, individuando la sua sperimentazione nell'ambito del caso Isfol (2008); successivamente, saranno descritti i fattori che forniranno una ricostruzione pedagogica del fenomeno, nei termini degli approcci utilizzati maggiormente e della formazione necessaria per l'implementazione, con uno sguardo, nel dettaglio, alla formazione degli operatori del mercato del lavoro, alla varietà di target destinatari a cui sottoporre il dispositivo e, conseguentemente, ad una sezione dedicata alla valutazione dell'efficacia di un intervento formativo supportata da riferimenti teorici ritenuti di sostegno per l'elaborato.

1.1 Le origini e le evoluzioni del Bilancio di Competenze

Il metodo di Bilancio di Competenze è nato in Canada ma si estende e diffonde nel contesto europeo principalmente in Francia, successivamente ad approvazione di legge nel 1991 (*Legge n. 91/1405 del 31 dicembre*), focalizzando l'attenzione sul fissare obiettivi, strumenti legislativi e regolamentazioni su quando e come eseguire il percorso di bilancio proposto (Isfol, 2008).

La legge risulta significativa in quanto definisce l'equilibrio delle competenze come un diritto di ogni lavoratore e chiarisce le condizioni grazie alle quali possono beneficiare del congedo

straordinario. Avanzando con ordine, dall'origine allo stato attuale, nel periodo successivo la Seconda Guerra Mondiale in Canada, si presenta un momento storico in cui si sviluppa una forte esigenza nei contesti professionali e personali, in termini di riconoscimento delle competenze possedute dal singolo e nel relativo trasferimento da un contesto professionale ad un altro. In Europa, il luogo dove il Bilancio di Competenze trova maggiore diffusione è la Francia, in cui si sviluppa e accresce in breve tempo una rivoluzionaria metodologia e genere di consulenza professionale riservate alle aree aziendali per lo più dedicate ai dipendenti ed al supporto costante della loro carriera professionale (Serranò, Petruccelli, Verrastro, 2013).

Questa divulgazione così vigorosa dello strumento di Bilancio come sostegno alla promozione della professione e del miglioramento personale risulta essere una conseguenza dei cambiamenti tecnologici, economici e sociali che hanno inciso sul contesto francese, a maggior ragione intorno agli anni '70. Proprio in quello stesso periodo storico, l'esigenza primaria necessitava di una strutturazione di percorsi di carriera individualizzati, con lo scopo ultimo non solo di una più corretta gestione delle trasformazioni, bensì di una più efficace ottimizzazione in termini di occupabilità e senso di agentività degli individui.

Il percorso che ha portato all'affermazione dell'applicazione e l'effettivo utilizzo del Bilancio di Competenze può essere riassunto citando diversi scenari storici, tappe fondamentali che hanno segnato da subito l'importanza di una formazione continua degli individui. Nello specifico, un primo momento da ricordare che, segnatamente, incide sul percorso di sviluppo dello strumento è rappresentato dalla Legge di Delors del 1971¹, la quale ha riconosciuto il diritto individuale alla formazione. Viene promossa in un momento in cui, a causa della crisi economica, l'impegno delle organizzazioni rispetto al valore della "formazione delle risorse umane" era drasticamente decrementato. Proprio quest'ultima Legge rappresenta un punto di riferimento per la ripartenza, essendo stata capace di intervenire per dare la possibilità ai soggetti di frequentare corsi di formazione durante l'orario lavorativo degli stessi e, al contempo, esigere dalle organizzazioni l'incarico imposto al fine di contribuire al

¹ La crisi economica che attraversa l'Europa e che, con la crescente disoccupazione, produce enormi problemi sociali, tra cui contestazione e rivolte, crea uno sconcerto generale e, fra le molte conseguenze di questo clima, viene evidenziata la situazione di grande disorientamento generatasi nel mondo dell'educazione e la relativa riflessione qualitativa rispetto alla formazione. Emerge uno smarrimento legittimo, dato dall'enorme necessità di offrire nuove opportunità e di ripensare alla qualità di sviluppo ed equità della distribuzione educativo – formativa. In questi termini, occorre pensare seriamente al futuro dell'educazione, misurandosi con uno scenario economico-sociale alternativo a quello attuale, coerente con i grandi cambiamenti in atto nel mondo. Durante questa svolta temporale, la prospettiva è di estendere a tutti il diritto di "imparare ad essere" che, mediante l'educazione, rende i soggetti i veri protagonisti dei propri progetti di vita, in un'ottica di riqualificazione nel mondo e nel mercato delle professioni. In questa prospettiva si inserisce Delors (nel *Libro Bianco*) che presenta, nella sua logica di fondo, il tentativo di pensare a ciò che occorre fare per poter compiutamente realizzare, nel futuro, un nuovo modello di società.

finanziamento formativo. Tale legge rappresenta, di fatto, il testo fondamentale della formazione professionale francese (Buccolo, 2006). La reale attuazione contestualizzata a questa riflessione è stata effettuata, a partire dagli anni '80, nel rispetto di temi come il riconoscimento e la validazione delle conquiste dell'esperienza professionale degli individui. Di fatto, una successiva tappa che marca un ulteriore momento storico significativo per lo strumento, risulta nel 1986, con le attività di predisposizione, implementazione, messa a punto ed effettiva realizzazione dello strumento, nel contesto francese, preposte dai *Centres Interinstitutionnels de Bilan de Compétences* (CIBS). Questi ultimi sono istituti rete, riconosciuti dallo Stato e dalle parti sociali, che contribuiscono alla valutazione delle competenze e grazie ai quali vengono promosse attività per l'orientamento professionale permanente, percorsi sulla sicurezza e sulla gestione ottimizzata della carriera lavorativa. Regolatori dello strumento di Bilancio, tali organismi ne definiscono la struttura metodologica favorendo, in tal senso, la creazione di finalità specifiche, deontologia, risultati, impostazione temporale, condizioni, responsabilità ed obblighi (Caruso et al. 2008; Vinci et al., 2008). L'esamina, in questo senso, nei CIBS ha permesso di rimarcare l'importanza del bilancio come strumento di *empowerment* personale e rafforzamento professionale che, secondo Buccolo (2006), consente alle persone di “conservare le tracce delle competenze effettivamente possedute e favorire una valutazione puntuale al fine di operare una loro migliore distribuzione all'interno dei processi produttivi”. Il 1986 è dunque una data considerata, da diversi attori sociali, come una fase significativa nell'evoluzione di alcune pratiche sociali, trattandosi dell'attuazione sperimentale, da parte della Delegazione per la Formazione Professionale, dei primi Centri Interistituzionali di Valutazione delle Competenze. In questo senso, viene definito come segue: “*le azioni che consentono di effettuare una valutazione delle competenze [...] hanno lo scopo di consentire ai lavoratori di analizzare le proprie competenze professionali e personali, nonché le proprie attitudini e motivazioni al fine di definire un progetto professionale e, se necessario, un progetto formativo*” (Aubret, 1996). Tra il 1986 e il 1989, un susseguirsi di costanti attuative e di atti normativi ne continuano, gradualmente, a precisare le linee guida, gli standard di riferimento, i parametri di funzionamento, gli scopi e le pratiche di funzionamento, conferendo così un carattere sempre più ordinato agli interventi di Bilancio di Competenze. Percorsi, altresì, che tengono in giusta considerazione, d'altra parte, la pressante richiesta di formazione e di qualificazione professionale proveniente tanto dal mondo del lavoro quanto dai lavoratori stessi (Ruffini, Sarchielli, 2003). La fase successiva rappresenta un ulteriore step dello sviluppo del Bilancio di Competenze da tenere in considerazione. Dal 1991, sempre per quanto concerne il contesto francese, il percorso di Bilancio assume progressivamente una sua rilevante posizione

tra gli strumenti considerati adeguati ad incentivare una valutazione accurata delle competenze dei lavoratori, data oltretutto dall'integrazione ulteriore per la quale lo strumento viene incluso all'interno dei servizi di orientamento riconosciuti dalla legislazione (*legge n. 91-1405 del 31 dicembre 1991*). Dopo la rettifica di legalizzazione del 1991, il successivo decreto del 1992 ha reso chiaro gli step necessari per la corretta messa in atto e promozione dello strumento di Bilancio, il quale incoraggiava la definizione di tre fasi distinte: uno step preliminare, un successivo passo verso la ricerca e un'ultima area di restituzione finale atta al rafforzamento (Serreri, 2010). Tale schematizzazione era focalizzata a rendere le metodologie il più realisticamente trasferibili ed applicabili possibile, con lo scopo, pertanto, di concretizzare un portafoglio di competenze del soggetto e di facilitarne l'inserimento e/o il reinserimento nel mercato del lavoro. (Caiafa, 2009). In questo senso, è stato reso chiaro il quadro operativo grazie a cui è possibile adottare l'intervento nel dettaglio della sua normativa di riferimento (Selvatici, 1999); quest'ultima considera finalità, tempistiche del percorso, diritti del beneficiario, doveri delle parti terze e degli organismi che erogano il servizio, le realizzazioni finali, le condizioni rispetto alla metodologia ed alla deontologia del dispositivo (Lemoine, 2002). Momento cruciale in ordine cronologico risulta però, nel 2000, la messa a punto del documento ufficiale relativo al "Memorandum sull'Istruzione e la formazione permanente²" (MIUR, Decreto Ministeriale n.139) del Consiglio Europeo di Lisbona che segna una delle tappe fondamentali per l'effettivo e definitivo ingresso dell'Europa nella società della conoscenza, ribadendo il concetto in base al quale l'educazione e la formazione devono accompagnare l'individuo lungo tutta la durata del percorso di vita (Di Francesco, 2002). A partire da questi anni, il dispositivo di bilancio si è, progressivamente, imposto come percorso necessario in un contesto di lavoro in cambiamento, all'interno del quale i soggetti non sono più in grado di far riferimento ad un genere di orientamento professionale come all'inizio del percorso di lavoro. Tale applicativo diventa così una pratica sociale integrata alle esigenze della formazione professionale e, in quanto bilancio, rappresenta da un lato un mezzo indispensabile per definire esattamente le competenze ed elaborare progetti e azioni e, dall'altro, un'area sicura nella quale riflettere sulla

² Il **Memorandum** è il documento di lavoro elaborato dalla Commissione delle Comunità europee a Lisbona nel marzo 2000. Questo documento è costituito da cinque capitoli che definiscono l'importanza, nella società della conoscenza, del *lifelong learning* e delle direttive per promuovere tale apprendimento, corredati da due allegati contenenti "Esempi di buone prassi nel campo dell'istruzione" e "Il quadro per la determinazione di indicatori e parametri per la formazione permanente". Il vertice di Lisbona dal quale è scaturito questo documento rappresenta una tappa decisiva per l'orientamento della politica e dell'azione dell'Unione Europea. Secondo il Consiglio la transizione ad una economia e una società basate sulla conoscenza deve essere accompagnata da un orientamento verso l'istruzione e la formazione permanente. L'obiettivo del Memorandum consiste nel dare avvio ad un dibattito su scala europea, su una strategia globale di attuazione dell'istruzione e della formazione permanente, sia a livello individuale che istituzionale. Tutti gli Stati membri devono partecipare e contribuire alla diffusione e alla realizzazione di politiche che permettano a ciascun individuo di apprendere durante l'intero arco della propria vita.

propria persona, sulle proprie esperienze e sulla propria professione, in virtù di uno scambio strutturato e di un supporto costante (Di Fabio, 2009). Poco alla volta, il bilancio prende una forma d'intervento, non diagnostica e non osservativa (Lemoine, 2002), il cui obiettivo è accrescere la consapevolezza della persona, con particolare riferimento alla sfera vocazionale (Soresi, Nota, 2000), impostando la consulenza in modo da attivare la persona a facilitare la costruzione indipendente del proprio cammino professionale e del riconoscimento concreto delle proprie competenze (Di Fabio, 2002). Il percorso di Bilancio di Competenze prende ispirazione da principi culturali legati per lo più a due dimensioni: in primo luogo, esso fa riferimento all'apprendimento dall'esperienza e dalla formazione continua; in secondo luogo, considera focali i cardini per il riconoscimento e la reale attestazione delle competenze. Tali fattori risultano importanti quanto complessi da analizzare, poiché proprio l'agire all'interno del "*proprio contesto di vita*", che sia personale o professionale, implica difficoltà e fatica nel mobilitarsi attorno ad un'adeguata analisi del sé, del proprio pensare, congruentemente a ciò che è l'interpretazione della società, delle continue trasformazioni dei processi (Labriola, 2014). In ottica cronologica, in seguito a diverse precisazioni relative all'intervento attuativo del decreto legge 92-1075 del 1992, invece, il principio ispiratore del dispositivo fa riferimento alla funzione integrativa e non singolare della valutazione, in quanto non rappresenta l'unico scopo di progetto, bensì una base solida di elaborazione di tale piano, permettendo la libera espressione di sé e favorendo, così, la consapevolezza delle possibili distanze tra il sé e le potenzialità reali (Di Fabio, 2009). Seguendo quest'ultima considerazione, è opportuno delineare la chiarezza dell'intervento nel contesto francese: il Bilancio di Competenze si è, fin dai primi anni della sua origine, inserito all'interno dei servizi di sostegno inerenti alla formazione e l'orientamento professionali e, altresì, connesso a prestazioni che facilitassero le trasformazioni organizzative e i cambiamenti delle performance individuali all'interno delle aziende (Lemoine, 2002). Da un lato, tale sistema, porta alla messa in atto di prestazioni basate, in primo luogo, sulla formazione professionale continua in una logica di servizio erogato a favore di soggetti già inseriti in una realtà lavorativa e, in secondo luogo, sull'orientamento specialistico professionale adoperandosi di cercare un'occupazione a coloro che momentaneamente si ritrovano al di fuori del mercato del lavoro (Di Fabio, 2009). Di fatto, risultato dell'Accordo Nazionale Interprofessionale (1991, *ripreso nel* 1992), il dispositivo di Bilancio praticato sul territorio francese è definito come un "*diritto individuale dei lavoratori*" (Bresciani, 2015) in base a cui i lavoratori, gratuitamente e tramite permessi orari retribuiti, possono usufruire di un percorso di consulenza circa il proprio bilancio di competenze, al fine di rispondere alle necessità relative al riconoscimento delle competenze acquisite, alla

progettazione di un piano di sviluppo, alla pianificazione compatibile a situazioni di cambiamenti professionali o trasformazioni di carriera, transizioni lavorative e ristrutturazioni organizzative interne. (Caruso, Vinci, 2008). Secondo Serreri (2000), questo approccio “*individuo-centrico*” traccia momenti importanti della persona in termini di automotivazione e riconoscimento, in quanto vede una crescita ed un avanzamento personale e professionale nei processi di responsabilizzazione e sviluppo proposti. Per riassumere, l’evoluzione del bilancio è scandita da tre momenti storici fondamentali (Torre, 2005):

- Il riconoscimento ai lavoratori del diritto individuale alla formazione attraverso la messa a punto della Legge del 1971 di Delors circa la formazione professionale. La presente legge, relativa alla formazione professionale continua, ha così attivato il processo di una formazione dei lavoratori, al fine di rispondere ai bisogni di formazione, per lo più brevi, delle aziende. In questo senso, l’obiettivo dell’adattamento al cambiamento passa attraverso la responsabilità da parte delle organizzazioni di finanziare la formazione professionale continua (Malizia, Tonini, 2007). Le aziende possono così ottemperare a quest’obbligo sia gestendo la formazione dei propri dipendenti nell’ambito del piano di formazione concordato con i rappresentanti del personale, sia versando ad un apposito organismo la somma corrispettiva affinché venga impiegata in misure di formazione a favore delle organizzazioni.
- L’esamina sistemica della pratica di bilancio dei Centri Interistituzionali di Bilancio di Competenze e le relative sperimentazioni promosse dalle parti sociali. Il 1986 è dunque una tappa significativa, in virtù della quale nascono i cosiddetti precursori dei centri di bilancio attualmente presenti in Francia. Vengono creati così i Centri Interdisciplinari di Bilancio delle Competenze (CIBC), per favorire la mobilità sociale, per la ricerca e la sperimentazione del modello di BdC, in un’ottica di aiuto per i lavoratori (impiegati o disoccupati) a fare il “bilancio” dei loro apprendimenti e delle loro acquisizioni nelle varie esperienze lavorative, formative ed extra professionali (Antonicelli, 2003).
- L’attuazione della Legge sulla formazione professionale come diritto riconosciuto formalmente nel 1991 e, in virtù della quale, entrambe le parti in gioco – persone ed organizzazioni nello specifico – erano in grado di beneficiare di tale prestazione e, più nello specifico, i lavoratori, durante la vita professionale, erano i soli a decidere di partecipare ad azioni circa il Bilancio, indipendentemente dalle iniziative realizzate internamente alla loro organizzazione (Selvatici, 1997).

In quest’ottica, le tre fasi fissano dei paletti che fungono da garanzia ai diretti interessati in questione promuovendo percorsi di mediazione atti al riconoscimento individuale e

all'inserimento sociale. In questo senso, il bilancio di competenze, così come viene configurato nel contesto francese, si identifica sì, come autorizzazione concessa al lavoratore a perseguire il proprio sviluppo professionale, a migliorare la propria condizione lavorativa, rimanendo proprietà della persona che decide di intraprendere il percorso. In generale, l'attività di bilancio è volontaria e può essere realizzata solo ed esclusivamente su volontà e consenso del soggetto, anche se questa dovesse essere richiesta da altri (Selvatici, 1999). Da quanto emerso, è possibile validare lo strumento di Bilancio di Competenze come percorso formalizzato negli anni '90 in Francia, nella fattispecie considerato un insieme di azioni che consentono ai lavoratori di analizzare le loro competenze personali e professionali in vista della definizione di un progetto professionale e/o formativo (Zaggia, 2021) mantenendo una base molto salda in riferimento alla *lifelong education*, in una logica secondo Girotti (2006) riferita non tanto al "completamento circostanziato" della personalità individuale, bensì al compito permanente della persona. Ciò che non può essere ignorato è l'aspetto della continuità, all'interno della quale non è più possibile "racchiudersi in percorsi formativi o istruttivi specifici", quanto come essere nella formazione, inteso come processo di apprendimento sia a fini occupazionali, sia personali e sociali, collegandosi ad altri obiettivi fondamentali, quali, l'occupabilità, l'adattabilità e la cittadinanza attiva (Tore, 2012). Da questo momento in avanti, lo strumento si è diffuso poi in tutta Europa, in differenti contesti professionali ed organizzativi, con il supporto di pratiche e l'accompagnamento a tipologie di destinatari anche particolarmente distanti tra loro in termini di esigenze, interessi ed aspirazioni. Nelle pratiche prettamente esecutive, al giorno d'oggi, non si riscontrano particolari trasformazioni metodologiche ma, gradualmente, si fanno strada integrazioni legate all'approccio ed alla persona che decide di riqualificarsi che, sempre di più, si mostrano inclusive di significato e ricche di continui aggiornamenti. Entrando nello specifico di tale contesto, si ha pertanto la premura di considerare anche quegli eventuali cambiamenti ideologici, legati alla natura organizzativa del fenomeno. Nel dettaglio, nuove idee gestionali stanno sempre più emergendo e, specificamente, tentano di introdurre nuovi modi di organizzare i processi, gli attori e le relazioni poste in essere; in tal senso, questa ideologie mirano, ad esempio, ad un più ampio coinvolgimento di professionisti, gruppi di esperti provenienti da diverse estrazioni formative, affinché possa rappresentare da un lato un valore aggiunto a disposizione del pubblico, dall'altro permettere una collaborazione più efficace ed interattiva (Aubret, 1996).

1.2 Il contesto italiano: percorso ed attualità del dispositivo

Alla luce di come è stato predisposto ed è accresciuto nei diversi contesti, in Italia, il sistema di formazione professionale non si è sviluppato come per nel contesto francese originario. Ogni situazione, difatti, porta con sé le proprie caratteristiche culturali, economiche, politiche e sociali, da cui derivano e si strutturano anche i metodi di orientamento e formazione adottati. A partire dal background sviluppato in Francia, il Bilancio di Competenze ha iniziato a consolidarsi a partire dagli anni '90 anche nel territorio italiano, stabilendosi come mezzo dotato di una grande valenza sociale, indispensabile per rafforzare l'occupabilità e per promuovere una più adeguata pratica di orientamento o *career counseling* rivolta a ampi target di soggetti: uomini da reinserire sul mercato del lavoro, soggetti occupati, persone con disabilità, ma ancora dirigenti, disoccupati, lavoratori in esubero alla ricerca di ricollocazione, formatori, consulenti di orientamento, operatori dei servizi per il lavoro, studenti universitari, studenti-lavoratori, dirigenti, persone in cerca di occupazione o in mobilità professionale-occupazionale, donne in reinserimento lavorativo, persone in situazione di particolare vulnerabilità sociale (Zaggia, 2021). Un dettaglio a valenza tutta italiana è, di fatto, quello relativo all'eterogeneità menzionata (Giusti, 2015), sia per quanto riguarda le strutture che erogano il servizio di Bilancio di Competenze, sia per coloro che rappresentano la categoria dei beneficiari che attingono al dispositivo stesso: si tratta, difatti, di lavoratori a rischio di esclusione dal mercato del lavoro, disoccupati e inoccupati, ma anche giovani studenti, universitari o neolaureati. Viene inoltre registrata una particolare cura nella formulazione di percorsi rivolti a persone con particolari svantaggi a livello fisico/cognitivo, o coloro appartenenti alle fasce deboli, attraverso soprattutto l'adattamento della metodologia agli interessi contestuali. Coerentemente a questa logica, nel nostro Paese non è però tutt'ora presente una regolamentazione di legge che definisca inequivocabilmente il concetto di Bilancio di Competenze e la relativa pratica di attuazione nei contesti più disparati, che siano di generi organizzativi o scolastici (Serranò, Petruccelli, Verrastro, 2013), seppur, a maggior ragione negli ultimi anni, si è via via sempre più attenti e puntuali verso le necessità personali legate all'esamina delle competenze individuali acquisite ed i relativi servizi miranti l'orientamento alla carriera professionale.

In Italia, esso rappresenta un ottimo mezzo di attenzione e di sperimentazione da parte di soggetti diversi, soprattutto in ragion delle crescenti complessità inerenti al mercato del lavoro circa la situazione occupazionale, la crescente necessità di introdurre misure di politica attiva del lavoro e, in ultimo, tutto ciò che concerne il quadro della mobilitazione rispetto alla progettualità personale, in una prospettiva di apprendimento durante tutta la vita.

Gradualmente, a seconda delle implicazioni di contesto e situazioni locali, si sono sviluppate nel nostro Paese esperienze di bilancio di competenze programmate, gestite ed implementate da enti diversi (*strutture di orientamento pubbliche e private; centri pubblici per l'impiego e agenzie private per il lavoro; società di consulenza; università; agenzie formative; associazioni; ecc.*) e, allo stesso modo, rivolte ad un target di utenza pressoché variegata.

In Italia si può iniziare a parlare di pratiche di bilancio di competenze grazie all'attività dell'Associazione francese “*Retravailler*”³, riprendendo il concetto dei centri istituiti originariamente in Francia negli anni '70 dalla sociologa Evelyne Sullero per facilitare il rientro delle donne nel mercato del lavoro. Nel 1982 era già stato creato un organismo di coordinamento nazionale con sede a Parigi. Questi ultimi rappresentavano un punto di riferimento su tutto il territorio, in quanto sparsi in tutto il Paese fino alla creazione effettiva dell'Associazione Nazionale dei *Retravailler*. Ispirandosi a tale metodologia, alla fine del 1996 nasce a Milano il primo centro italiano fondato da donne che desideravano tornare sul mercato del lavoro (Serranò, Petruccelli, Verrastro, 2013). Considerando la mancanza di un riferimento istituzionale o di un semplice quadro regolamentato, il via a queste sperimentazioni assume un significato rilevante, a maggior ragione se si considera la loro implementazione sottoforma di prova, in una situazione di precarietà. Tale risoluzione in un'ottica di definizione di una teoria di supporto, di pratiche attuative ed azioni relative alle politiche di orientamento e formazione continua per adulti. Si inizia a diffondere l'idea di una corretta promozione ed implementazione di tale strumento per il perseguimento di fini orientativi e di consulenza, ma anche di rendicontazione dell'intero processo attraverso cui raggiungere le esigenze anticipatamente delineate dai beneficiari dello stesso. In questo senso, difatti, la scelta di accostare i due termini chiave definisce il processo di intervento con gran forza evocativa; se da un lato, il termine “*Bilancio*” permette di avere chiaro risultato globale ossia un'immagine della situazione finanziaria che i dirigenti utilizzano per favorire lo sviluppo dell'azienda stessa, come una perfetta rappresentazione riassuntiva dell'inventario e della contabilità di un'azienda, dall'altro la nozione di “*Competenza*” puntualizza un dettaglio intrinseco di un individuo legato ad una

³ Nel nostro territorio, la mission principale di questi centri risultava quella di sostenere gradualmente ed aiutare le donne che desiderano ricominciare a lavorare. I destinatari erano anche tutti coloro che, per diverse ragioni, avevano perso un posto di lavoro, a qualsiasi età, oppure che faticavano per la ricerca di una prima occupazione dopo i percorsi accademici. I consulenti, in questo senso, operavano per incrementare un grado maggiore di motivazione nei soggetti, i quali dovevano scoprire e riscoprire quelli che erano i talenti posseduti e rivalutati a fini professionali per le esperienze effettivamente effettuate. Il compito era quello di indirizzare ed orientare verso l'occupabilità e la riadattabilità, tenendo presente che il mercato del lavoro mutava continuamente. In tal senso, i centri permettono la partecipazione a corsi di riorientamento al lavoro, orientamento formativo e scolastico, analisi del bilancio delle competenze, tecnica di ricerca del lavoro (come redigere il curriculum vitae, come presentarsi a un colloquio), analisi del mercato del lavoro locale, orientamento al lavoro dipendente o alla creazione di un'impresa autonoma.

performance nelle esperienze ricche di apprendimento del suo percorso di vita personale e professionale quale si vive abitualmente (Manno, 2016). Sempre a partire dal 1996, in Emilia – Romagna viene condotto un esperimento presso un centro di orientamento al fine di sperimentare la metodologia del Bilancio e il servizio in sé (Selvatici, 1999). Più nello specifico, la fase sperimentale rispetto alla metodologia poneva l'attenzione sulla possibile trasferibilità nella realtà italiana del modello sviluppato in francese. In questo senso, si è stati capaci di sottolineare gli obiettivi del modello, definendo quelle che sono le peculiarità metodiche che lo differenziano da altri strumenti per l'orientamento. È stato possibile riflettere su un *set* di supporti e sul tipo di prodotti per i quali l'intervento assumesse significato. In ultimo, è risultato rilevante ai fini di un'esamina di riferimento circa il concetto di competenza (Selvatici, 1999). Inoltre, al fine di mettere alla prova il servizio di Bilancio, l'azione primaria si è quindi proposta di individuare: la tipologia di destinatari di un bilancio di competenze e il possibile ruolo dell'organizzazione, l'eventuale rete da costruire con le altre strutture di servizi collaborando, pertanto, con i CPI⁴, Sindacati ecc., la definizione del ruolo delle parti sociali, delle risorse umane, strumentali, finanziarie necessarie per attivare un servizio e, in ultimo, i tratti distintivi di professionalità degli operatori.

Negli anni a seguire, nello specifico si parla del 2003, grazie al decreto n. 276 della Riforma Biagi, pur non facendo esplicito riferimento al bilancio di competenze, inizia a farsi strada sempre di più il determinante concetto di competenza, promuovendo l'importanza del Libretto formativo del cittadino, con l'obiettivo di sviluppare un sistema efficace e coerente e prestando particolare attenzione ai soggetti più vulnerabili facenti parte del mercato del lavoro e raccogliendo le necessarie informazioni, dati adeguati e valide attestazioni circa le esperienze a valenza educativa, formativa, professionale ed extraprofessionale.

Nel 2005, viene costituita una Federazione Europea dei Centri di Bilancio e di Orientamento Professionale (FECBOP), che vede la messa a punto, da parte di Isfol, di una "Carta Qualità"⁵ in grado di redigere linee guida e regole comuni in un'ottica metodologica, promuovendo un'azione tecnica ed operativa condivisa in tutta la rete (Isfol, 2008). L'attività di Isfol, esplicita nel dettaglio nelle successive pagine di questo elaborato, è considerata, ad oggi, una tappa fondamentale per una sorta di istituzionalizzazione dello strumento e del metodo di Bilancio,

⁴ I Centri per l'Impiego (<https://www.anpal.gov.it>) sono strutture pubbliche coordinate dalle Regioni o dalle Province autonome grazie a cui risulta possibile l'attuazione e lo sviluppo favorevole di politiche attive orientate all'aumento dell'occupazione professionale (Rossotti, L., & Fasano, A. 2018).

⁵ Secondo il documento tecnico redatto da Isfol, 2008, a C.Q predispone un protocollo condiviso, approvato e riconosciuto a livello europeo, che consente di delineare diritti e doveri delle parti chiamate in causa. Contribuisce, altresì, ad arricchire il confronto sulla qualità del servizio in Europa.

anche sul piano di una sua definizione più chiara a livello normativo, che tutt'ora si continua a sollecitare e che, nel nostro paese, non ha ancora visto possibilità d'esistere. Di fatto, sono presenti solo alcuni tentativi indirizzati all'occupabilità e all'orientamento professionale, ma ancora distanti dalla sistematicità del Bilancio; tra queste azioni, è bene ricordare la Direttiva sulla formazione e valorizzazione del personale delle Pubbliche Amministrazioni (L. 31 dicembre 2001), che ha prodotto concretamente l'applicazione del Bilancio nell'ambito della formazione della PA, un decreto attuativo (D. Lgs. n. 276 del 10 settembre 2003) della cosiddetta "*Legge Biagi*" (L. 30 del 14 febbraio 2003) che riformava il mondo del lavoro, nel quale il Bilancio di Competenze compare nella descrizione del contratto di apprendistato e della sua durata in funzione alle qualifiche e ai piani formativi da conseguire, precedentemente menzionata. È evidente che per certi versi, il confronto tra panorama francese e quello italiano darebbe un risultato disallineato anche se, alcuni elementi sembrano guidati nella giusta direzione. La domanda di questo servizio è in continua crescita e, fin dai primi anni, si è visto come sia aumentata notevolmente, sia da parte della sfera di inoccupati in ingresso, sia da parte di coloro che, per molteplici ragioni interne ed esterne alle sfere organizzative e personali, devono forzatamente trovare un modo per poter rientrare nel mondo del lavoro o trovare altresì nuove strategie per ricostruire la propria carriera. In questa prospettiva, viene così a disporsi "*un processo complesso costituito da una serie di azioni di analisi e ricostruzione delle esperienze socio-professionali, realizzate nel contesto delle competenze e dei comportamenti propri di un individuo*" (Ruffini, Sarchielli, 2005). D'altra parte, negli ultimi anni, è di fatto aumentata l'esigenza della resa "oggettiva" di questo intervento, al fine di poter contare su un'analisi strutturata e chiara delle abilità che un individuo possiede e garantire che i propri contributi alla ricostruzione di queste abilità siano pienamente utilizzati e valorizzati (Di Francesco, 2004). A livello culturale, l'affermazione delle teorie delle competenze favorisce anche un focus su forme di analisi delle stesse, che giustamente enfatizzano i contributi che il soggetto può fornire al riguardo, in cui il ruolo delle competenze considera dimensioni che non si limitano a descrivere, bensì ad implementare e sviluppare la capacità dell'individuo di raggiungere uno scopo di per sé è cruciale. Pertanto, queste "condizioni", a partire dalla seconda metà degli anni '90, hanno sviluppato sperimentazioni legate alla creazione di percorsi di "valutazione delle competenze". Fin dalle sue origini, la messa in pratica dell'esperienza di accompagnamento è sempre stata vista come un iter grazie a cui agire attraverso l'utilizzo di uno strumento professionalmente orientativo della politica positiva del lavoro, basato sulla

logica dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, in un'ottica dunque di *lifelong learning*⁶. Oltre a ciò, rappresenta un mezzo definito atto a sostenere gli individui nei loro percorsi personali e professionali – compresi l'inserimento e il reinserimento lavorativo, maggior ragione nel contesto italiano – e lo sviluppo della carriera, così come la formazione relativa alle diverse fasi della transizione lavorativa (Isfol, 2008). In questo senso, la figura che accompagna, tramite sé stesso, fornisce l'opportunità al beneficiario di regolare le azioni, di vedere nuovi orizzonti, nuove modalità di approccio comportamentale, fornendo un supporto costante e feedback indicativi che, in altro modo, l'utente non riuscirebbe a formulare in autonomia e sviluppando il proprio potenziale in toto (Manno, 2016). Le azioni orientative per tali utenti sono necessarie allo scopo di fornire un continuo supporto ed attivare un processo di autoregolazione che ancora non si ha acquisito. In questo contesto, si è in grado di sviluppare un percorso di accrescimento delle *capabilities*⁷, muovendosi efficacemente nel campo professionale, ma anche nella ricerca attiva (*ad es. per mantenere il lavoro si è soliti partecipare a formazioni oppure corsi di aggiornamento*). In tale ottica, l'utente ha l'occasione di attivarsi continuamente e progressivamente, apprezzandosi per affrontare situazioni critiche o diverse dall'abitudinario. Come si denota, il concetto di occupabilità differisce dall'originario francese: se da un lato, l'esperienza francese, attraverso tale metodologia (Ferrieux, 2000), cerca di perseguire scopi di sostegno alle persone e sviluppo della carriera o transizioni lavorative, dall'altro lato, la pratica nel territorio italiano mostra un'elevata attenzione per lo strumento in relazione a percorsi di inserimento e reinserimento sul mercato professionale, come politica attiva per la ricerca del lavoro. Dalla situazione francese l'Italia trae però alcuni spunti; il territorio pecca nella non considerazione ad un riferimento attuale o una regolamentazione ufficiale: un primo elemento a comun denominatore con il contesto francese riguarda il coinvolgimento delle parti sociali e delle istituzioni pubbliche preposte ai servizi per l'impiego nella definizione delle strategie e degli indirizzi del servizio, nel caso italiano i

⁶ L'apprendimento permanente inteso nella fattispecie della continuità cronologica dovrebbe coprire l'intera gamma di modalità dell'apprendimento formale e non solo del non formale e informale. Tra gli obiettivi: la cittadinanza attiva, l'autorealizzazione e l'inclusione sociale, nonché gli aspetti legati all'occupazione. I principi che presidono all'apprendimento permanente e che ne orientano la concreta attuazione, valorizzano la centralità del discente, l'importanza delle pari opportunità e la qualità e pertinenza delle opportunità di apprendimento (*Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, 2000).

⁷ Secondo la Nussbaum (2005), una *capability* è costituita dalla connessione tra opportunità esterne, in termini di disponibilità di risorse economiche e di diritti e capacità interne. Il possesso di tali capacità permette di usare opportunità esterne adeguate per realizzare un'espansione delle libertà sostanziali degli individui, e quindi della possibilità di concepire e attuare propri autonomi progetti di vita. La *capability* si trova a monte, non è legata ad una situazione precisa nella vita, ma è centrata sul soggetto che ha una capacità determinata che si porta nell'arco della vita, durante la quale, nel presentarsi situazioni diverse, riesce a trasformarla in azioni concrete. Secondo Sen (1999), la capacitazione porta la persona ad essere un agente, capace di portare avanti il cambiamento e realizzare obiettivi che hanno valore per sé, connessi con il proprio benessere.

soggetti pubblici sono i titolari delle competenze in materia di impiego, orientamento e formazione; inoltre, un ulteriore aspetto da tenere in considerazione si riferisce alla remunerazione del lavoratore che usufruisce del servizio e che costituisce un incentivo a rimanere all'interno del servizio ed a portare a termine il proprio progetto di sviluppo professionale. Nel corso degli anni, la continuità dello strumento ha richiesto sempre più maggior attenzione e adattamento ai costanti cambiamenti contestuali. Il Bilancio di Competenze è, per l'appunto, visto come uno strumento per rispondere alle esigenze del mercato del lavoro odierno, in continuo cambiamento e contornato da richieste costanti di flessibilità e specializzazione. Si tratta di una procedura per orientarsi nelle occupazioni precarie ed instabili (Tempestini, 2014), che richiedono alle persone maggiore definizione del proprio percorso professionale. In Italia tali prospettive e attività di valorizzazione del sé interiore, sono fra l'altro previste anche dal d.lgs. 13/2013:

La Repubblica, nell'ambito delle politiche pubbliche di istruzione, formazione, lavoro, competitività, cittadinanza attiva e del welfare, promuove l'apprendimento permanente quale diritto della persona e assicura a tutti pari opportunità di riconoscimento e valorizzazione delle competenze comunque acquisite in accordo con le attitudini e le scelte individuali e in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale. Al fine di promuovere la crescita e la valorizzazione del patrimonio culturale e professionale acquisito dalla persona nella sua storia di vita, di studio e di lavoro, garantendone il riconoscimento, la trasparenza e la spendibilità, il presente decreto legislativo definisce le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e gli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze (Gazzetta Ufficiale, 2013).

In generale, in Italia le esperienze di Bilancio compiute negli ultimi anni si distinguono essenzialmente in distinte aree di intervento (Serreri, 2010): per l'orientamento e la formazione professionale; per il rafforzamento della occupabilità (Grimaldi, 2015); per l'*empowerment* in fase di inserimento o reinserimento lavorativo. Il tratto prevalente che emerge da questi contesti di applicazione è l'inclinazione a utilizzare il Bilancio come metodo di intervento rivolto all'orientamento e la formazione professionali, mirando al potenziamento dell'occupabilità, intesa da Alberici come occasione di accrescimento delle possibilità dell'individuo (2010). Nel quadro delle politiche attive inerenti al lavoro, una particolare attenzione e priorità si collocano sempre di più ad una serie di disposizioni e metodologie rivolte alla promozione di servizi specialistici di orientamento, imperniate all'incoraggiamento e potenziamento delle risorse umane, nel tentativo di favorire un terreno comune fra i bisogni delle persone e le esigenze delle organizzazioni. Il percorso di Bilancio si inserisce nell'ambito di una progettazione integrata, formulata in modo combinato con gli incentivi, la formazione e gli strumenti di raccordo tra domanda e offerta di lavoro. Al giorno d'oggi, si può dunque fare riferimento al bilancio di

competenze come ad uno strumento, ormai riconosciuto in tutto il nostro Paese, utilizzato al fine di sostenere la crescita professionale dei lavoratori. In quest'ottica, le ragioni della buona riuscita che lo strumento ha riscosso in tutti gli anni a venire rispetto al suo sviluppo, hanno avuto maggiori implicazioni sia nell'area dell'orientamento nei servizi per il lavoro, sia nel sistema di istruzione e formazione professionale/università, sia nelle stesse organizzazioni nelle quali è stato scelto come oggetto di sperimentazione e diffusione (Bresciani, 2011). In Italia, però, non si può parlare di un modello unico implementato *ad hoc* per situazioni specifiche in quanto, seppur sempre aperto a miglioramenti e interpretazioni, il Bilancio è stato gradualmente assunto come un riferimento guidato da una valenza formativa ed orientativa, poi adeguato alle continue ma diverse circostanze di contesto che si manifestavano (Serreri, 2010). Attualmente, l'orientamento può rappresentare uno strumento cardine di associazione fra istruzione, formazione e lavoro, favorendo un punto di incontro tra le esigenze dell'individuo (motivazioni, competenze) e le opportunità esterne date dall'offerta formativa e del mercato del lavoro. Tale pensiero viene rimarcato dal fondamentalismo per cui il processo di orientamento possa risultare più come una sfida al cambiamento sociale, grazie a cui viene "appreso ad apprendere e a diventare"; secondo quest'ottica, vengono ripresi i concetti esposti nella logica dei "4 pilastri di J. Delors" (2001), in base ai quali il soggetto non si limita più all'acquisizione d'informazioni (imparare a *conoscere*), o alla loro implementazione (imparare a *fare*), ma si richiede un grado di comprensione approfondito, ponendo le attenzioni sul confronto, il dialogo (imparare a *vivere insieme*⁸), agendo con autonomia e capacità di giudizio (imparare ad *essere*). In quest'ottica, i modelli di orientamento per gli adulti, allo scopo di favorire un cambiamento o riconversione professionale, rappresentano un fine primario nei contesti organizzativo-professionali, in quanto fondamentali per essere capaci di tener conto di una più efficace e continua evoluzione del lavoro (Selvatici, D'Angelo, 1999). Di conseguenza, pur trovandosi in presenza di un contesto organizzativo e normativo molto distante dal modello francese, il Bilancio di Competenze rappresenta una pratica di notevole successo in Italia, in particolare tra le figure professionali e le reti di servizi che maggiormente si occupano di formazione, educazione continua, occupabilità, consulenze e preparazione professionale (Pietripaoli, 2010).

⁸ La Commissione Europea ha evidenziato uno dei quattro pilastri dichiarati: *imparare a vivere insieme*, sviluppando una comprensione degli altri e della loro storia, delle loro tradizioni e dei loro valori spirituali, e creando su questa base un nuovo spirito che, guidato dal riconoscimento della nostra crescente interdipendenza e da una comune analisi dei rischi e delle sfide del futuro, potrà indurre gli uomini ad attuare progetti comuni o ad affrontare gli inevitabili conflitti in maniera intelligente e pacifica. Nel coltivare effettivamente l'idea del tipo di educazione che creerebbe e rafforzerebbe questo nuovo spirito, la Commissione non ha trascurato gli altri tre pilastri dell'educazione, che forniscono, per così dire, le basi per imparare a vivere insieme (Delors, J., 1997, Rapporto *all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo.*)

1.3 Sperimentazione dei suoi utilizzi: analisi del caso Isfol

Lo scenario italiano appare caratterizzato dall'assenza di regolamentazioni e normative. Questa condizione influenza gli approcci metodologici e identifica una forte disomogeneità nella stessa realizzazione della pratica di Bilancio. Nel definire il nuovo modello di valutazione delle competenze, si è ritenuto pertinente considerare standard di riferimento riconosciuti a livello internazionale, tenendo presente la partnership dell'Italia nella Federazione Europea dei Centri di Bilancio e di Orientamento Professionale (FECBOP⁹). Tali specifiche della "Carta Europea della Qualità del Bilancio di Competenze"¹⁰ delineano regole comuni circa la metodologia e l'etica da perseverare. In seguito a un lavoro di messa a punto e sperimentazione sul territorio nazionale di un percorso "BI. Dicomp" dell'ISFOL¹¹, si ha stabilito il principale riferimento metodologico, usato conseguentemente come traccia guida per ripercorrere le verifiche delle esperienze e le sperimentazioni delle pratiche professionali inerenti allo scenario del modello di Bilancio, adattato poi a differenti realtà. ISFOL, Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, è un ente nazionale di ricerca che opera nel campo della formazione, del lavoro e delle politiche sociali, con la finalità di favorire la crescita dell'occupazione, il miglioramento delle RU, l'inclusione sociale e lo sviluppo locale, promuovendo attività di studio, ricerca, sperimentazione, documentazione e valutazione, fornendo, altresì ausilio tecnico – scientifico allo Stato, alle Regioni e agli Enti locali. Il *Documento tecnico sul Bilancio di Competenze* (Isfol, 2008) prova a definire parametri, indicatori e linee guida per armonizzare e conciliare gli eventuali interventi di bilancio nel contesto italiano. Il documento segnalato dall'Area Politiche per l'Orientamento si focalizza sul conseguimento di una definizione condivisa della pratica che solleciti un processo di sistematizzazione dell'attuale frammentarietà di azioni, pratiche, servizi e professionisti,

⁹ La Federazione Europea Centri di Bilancio e di Orientamento Professionale (FECBOP) riunisce organismi che intervengono nei settori dell'orientamento professionale, della consulenza di carriera, della valorizzazione delle competenze acquisite e nella pratica del Bilancio di competenze.

¹⁰ I membri di FECBOP hanno redatto e predisposto una Carta Qualità articolata in dieci criteri, i quali verificano l'effettiva corrispondenza delle attività di Bilancio nel rispetto di parametri condivisi, per la corretta promozione delle attività, della scientificità ed efficacia dell'intervento. I 10 criteri si dividono in: *la finalità del bilancio, il beneficiario, la fase di accoglienza e di informazione che precede la realizzazione del bilancio, le fasi distinte ciascuna delle quali comprende almeno un colloquio individuale, la fase conclusiva del bilancio e la relativa redazione di un documento di sintesi consegnato al beneficiario al termine, il riconoscimento e la validazione delle competenze acquisite, la garanzia di un approccio plurale, la professionalizzazione dei consiglieri di bilancio, il quadro attento inerente alla ricerca e sviluppo, relativo alle innovazioni ed, infine, il monitoraggio post bilancio, un controllo dell'attività e dei risultati attesi* (traduzione a cura di Cecchin, 2005) riferimento: www.cibc.net e [Microsoft Word - Carta Qualità Europea Bilancio Competenze.doc \(unifg.it\)](#).

¹¹ Sottoposto alla vigilanza del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, dal 1979 fa parte degli enti di notevole rilievo (D.P.C.M. 25 ottobre 1979) e nel 1999 viene riconfermato ente dotato di indipendenza di giudizio e di autonomia scientifica, metodologica, organizzativa, amministrativa e contabile (D.Lgs 29 ottobre 1999, n. 419).

valorizzando, inoltre, le esperienze messe in campo da più parti e a diversi livelli. Il documento tecnico è stato pensato per incentivare un approccio rivolto all'orientamento, in stretto raccordo con le politiche formative e professionali. Si evidenziano la promozione della riflessione, il riconoscimento e la consapevolezza di sé, delle competenze acquisite nel corso della vita, sulla base di progetti formativi e professionali definiti dal beneficiario con il supporto continuo del consulente. In tal senso, si è così giunti alla predisposizione di un piano unico in cui cogliere a fattori comuni gli scopi finali, gli aspetti salienti, il processo di erogazione ed i relativi strumenti del percorso. Nel Bilancio sperimentato sono stati individuati distinti strumenti e metodi a supporto delle attività, specifiche per la fase di implementazione del progetto, così come per l'area di formalizzazione degli esiti finali relativi al processo. È emersa la pressione a continuare l'operato di ricerca in un'ottica uniforme, cercando di pervenire alla formulazione di standard condivisi che possano instaurare la base comune ai diversi interventi e favorire il passaggio dalla sperimentazione al servizio. Lo scopo è promuovere un processo di omogeneizzazione delle pratiche e, segnatamente, definire contenuti e regole d'intervento sia teorico-culturali sia tecnico-professionali, nel rispetto dei criteri di adattamento dello strumento proposto per il servizio specifico e nei riguardi delle esigenze e peculiarità del territorio. Tali standard minimi possono essere alterati in base alle esigenze contestuali e le richieste necessarie per realizzare le attività, ma trattano la materia in un quadro condiviso, concentrato su:

- *La trasparenza delle competenze e il riconoscimento delle qualifiche professionali delle competenze*: a partire dal 2004, a livello europeo vengono forniti adeguati strumenti per la comparabilità e la trasparenza delle competenze tra cui, gli EQF (Quadro Europeo delle Qualifiche), gli ECVET (Sistema europeo di trasferimento e di accumulo dei crediti), gli EQAVET (Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale) e, in ultimo, EUROPASS (per la trasparenza dei titoli, delle evidenze e delle qualifiche) (Forleo, 2015);
- *La qualità dell'insegnamento della formazione professionale*: con la finalità di favorire l'impegno e lo sviluppo di competenze degli individui in formazione nei luoghi di formazione, quali l'azienda formatrice e la scuola professionale.

Isfol, attraverso la proposta sperimentale su piano nazionale del 2005, ha così dato avvio non solo al processo di ricodifica e ricognizione della letteratura afferente allo strumento di Bilancio di Competenze, ma è stato promotore di analisi sulle *best practices*, individuando le dimensioni con maggiori necessità di sostegno nella progettazione del percorso (Grimaldi, Montalbano, Rossi, 2006). In questo senso, tale attuazione è risultata un ottimo punto di partenza al fine di “collaudare” nella realtà dei fatti l'operatività e la realizzabilità del percorso di Bilancio di Competenze in Italia.

CAPITOLO II: FORMARE AL BILANCIO DI COMPETENZE

2.1 Autori e approcci nel tempo; 2.2 La formazione e lo strumento di Bilancio di Competenze; 2.3 Cosa significa formare e la specifica formazione del Bilancio; 2.4 Valutazione dell'efficacia di un intervento formativo e le condizioni che rendono possibile la sua promozione del BdC a operatori del mercato del lavoro.

2.1 Autori e approcci nel tempo

Nella pratica attuativa, secondo Lemoine (2002), il Bilancio di Competenze si accosta notevolmente ai percorsi di orientamento formativo (*ad es. nei percorsi scolastici di indirizzamento*) e professionale (*ad es. in relazione alla carriera, a cambiamenti organizzativi, reinserimento nel mercato del lavoro ecc.*). Seguendo tale ottica però, occorre definire con maggiore precisione le condizioni in cui il Bilancio esprime al meglio la sua funzione. Anzitutto, come menzionato, la natura prestabilita dai percorsi di Bilancio di Competenze si accosta in modo particolare all'*orientamento formativo* (Lemoine, 2002) per il quale vengono pensati ed implementati sistemi di azioni in grado di focalizzare l'attenzione su dimensioni personali ed essenziali dell'individuo, così come capaci di aprire nuovi percorsi di apprendimento e di formazione, di far emergere e valorizzare le decisioni di progetto, di fornire strumenti di lettura utili a "*interpretare, comprendere e problematizzare la realtà culturale e sociale, rispondendo al perenne bisogno di crescita e di sviluppo che caratterizza e accompagna l'individuo umano qualunque sia la sua età e la sua condizione*" (Mura, 2018). L'orientamento conferma il suo lato formativo poiché il focus cardine mira all'educare verso una scelta ed una progettualità precise, evidenziando l'evoluzione ed il far percepire alle persone la propria individualità (Domenici, 1995) compresa la collocazione del proprio progetto di vita in uno scenario sociale variabile.

La sua valenza orientativa risulta specifica e coerente nelle fasi di transizione più significative, ossia quei passaggi di vita legati ai cambiamenti, ad esempio, l'inizio dell'università, l'ingresso all'interno del mondo del lavoro, ma anche a trasformazioni personali rilevanti. Si evidenzia pertanto, l'intreccio del Bilancio riconducibile all'orientamento in un'ottica di ricostruzione della propria persona, esplorazione delle proprie risorse e processo di consapevolezza del proprio sviluppo vocazionali (Di Fabio 2005).

Non si tratta solamente di trasmettere contenuti necessari per auto valutare e progettare strade alternative in quanto, la sfida attuale, in una società liquida, di continue trasformazioni, è quella di attrezzare gli individui di una valigia di strumenti di orientamento e di adattamento adeguati al contesto (Bastone, 2021). Cambia, in questo senso, la prospettiva delle strategie da attuare in

vista di una formazione per la vita, che sottolinei l'importanza degli individui, come soggetti che producono nuovi significati all'esperienza, a maggior ragione a ciò che concerne l'*apprendere ad apprendere* e quindi alla relazione tra biografie ed esperienze formative. In questo senso il Bilancio e l'orientamento formativo trovano punti in comune circa la necessità dei partecipanti a sviluppare, acquisire, implementare competenze di tipo auto valutativo, considerate efficaci per affrontare il cambiamento, le richieste del futuro e per gestire con successo le possibilità di realizzazione (Di Rienzo, Serreri, 2015). Secondo tale logica, l'esigenza di investire su modelli di orientamento per gli adulti, proposti per incentivare una riconversione professionale, sembra essere un elemento essenziale se si tiene conto dell'evoluzione continua del lavoro (Selvatici, 1999). Conformemente ai metodi di orientamento, il Bilancio differisce, però, in prospettiva di:

1. una più chiara *identificazione* delle potenzialità da impiegare nella realizzazione di un progetto di inserimento sociale e professionale;
2. una solida *acquisizione* di capacità di attivazione, intese come facoltà di esplorare le proprie risorse, di stabilire i punti di forza e di debolezza, di operare, scegliere e decidere in modo autonomo (Di Rienzo, Serreri, 2015);
3. uno *sviluppo* rafforzato, rispetto a sé e al mercato del lavoro per reggere situazioni di transizione e per investire/reinvestire sulla propria progettualità futura;
4. la *costruzione di un progetto di sviluppo professionale* che consenta di far emergere capacità di programmare nel futuro sfruttando le occasioni disponibili in ambito formativo e professionale (Di Rienzo, Serreri, 2015);
5. una *centralità* del soggetto nella costruzione e valorizzazione del proprio modo di accedere alle conoscenze, abilità, competenze e della scelta, completamente indipendente della propria gestione di tale patrimonio, necessario non solo in un'ottica di pianificazione preventiva di un quadro d'azione futuro, ma anche nel perseguimento della piena realizzazione di sé e rafforzamento della motivazione e delle potenzialità personali.

Secondo un'attenta valutazione di Levy-Leboyer (1993), l'intervento di Bilancio e i percorsi di orientamento formativo possono dunque risultare interrelati e distinti allo stesso tempo, tra cui si ritrovano la struttura del percorso, la connessione con altri servizi per il lavoro e la sua finalità diagnostica, distante dall'approccio del bilancio (Di Fabio, 2005). In questa logica, è utile considerare diversi approcci:

- **Approccio relazionale:** la premessa di base di questo approccio è che la consapevolezza delle proprie risorse sia fondamentale per la gestione ottimale del proprio profilo di vita;

la persona deve essere aiutata ad accettarsi per quello che è e il professionista del bilancio non può sostituirsi nel processo decisionale. Lo strumento di base è il colloquio non direttivo che può essere integrato da momenti di gruppo con l'obiettivo di rendere la persona coinvolta e maggiormente consapevole rispetto alle proprie capacità e risorse. Il rischio di questo approccio è che si tratti di una sorta di terapia breve con un fine principalmente legato al counseling;

- **Approccio differenziale:** ancorato alla psicologia differenziale, si tratta di un approccio che sottolinea la necessità di una misurazione precisa delle caratteristiche individuali. In questo caso gli strumenti utilizzati devono essere quantificati e possono essere test strutturati o questionari. Il vantaggio di questi ultimi è che forniscono informazioni valide ed affidabili su diversi aspetti del soggetto preso in carico. Sebbene le informazioni fornite da questi strumenti possano dare un utile contributo, non è però possibile trovare un equilibrio aperto alla questione del rapporto che invece richiede l'intervento di Bilancio in relazione alle caratteristiche misurate dai test professionali;
- **Approccio esperto:** le competenze sono trattate come un sistema organizzato di conoscenze, abilità, procedure tipiche e metodi di ragionamento associati a un compito o a una situazione lavorativa. Esse risultano legate a specifiche attività, hanno una natura trasversale e possono essere distribuite su più attività; sono viste come informazioni che talvolta indicano implicitamente che il soggetto è in grado di affrontare una particolare questione. L'intervento di un esperto esterno può aiutare il soggetto a ricostruire il processo attraverso la verbalizzazione e il riconoscimento del proprio modo di funzionamento e a capire, altresì, quali competenze di base sono necessarie e quali ostacolano lo sviluppo delle competenze appropriate attraverso determinati comportamenti;
- **Approccio dell'immagine di sé:** nonché l'ottenimento del cliente di dati ed informazioni che possono confermare o modificare l'immagine che lo stesso ha di sé, enfatizzando l'aspetto motivazionale. L'azione di bilancio verte sulla necessità di far esplicitare tale lato profondamente soggettivo.

Quando si parla di Bilancio di Competenze, questo non deve essere confuso, inoltre, con le *pratiche cliniche*. Sebbene ogni soggetto sia considerato *ad hoc*, attraverso una pratica personalizzata, con un'attenzione precisa e focalizzata ad un interesse mirato come potrebbe presentarsi in un'analisi clinica, l'intervento di Bilancio differisce dai percorsi di natura terapeutica in quanto non possiede valenza diagnostica e non mira a considerare il soggetto sotto la sfera della cura psicologica. Anche se alcuni tecnicismi possono sovrapporsi – modalità

di ascolto, approccio attivo rivolto alla persona, approfondimento del colloquio e della riflessione soggettiva – la pratica di bilancio non pone le sue fondamenta sull'accudire o il guarire, bensì sull'orientarla, valorizzarla e comprenderla nella sua evoluzione e nella sua progettualità (Lemoine, 2002). Per costruire un ulteriore spazio al fine di non confondere i dispositivi, si ritiene opportuno rimandare al concetto di *career counseling*. Il *Career counseling* non sostituisce alcun intervento di orientamento professionale in quanto differisce nei livelli di interventi per la carriera e le transizioni professionali. Nello specifico, non si può parlare di distanza totale con l'orientamento professionale e il Bilancio di Competenze, poiché dalla prospettiva oggettiva delle differenze individuali, considera gli utenti come soggetti che richiedono un aiuto nella realizzazione di un'adeguata combinazione circa le occupazioni in cui sono impiegate persone simili a loro, e dunque riscontra particolari elementi presenti nella tradizionale visione del Bilancio. Seppur sia bene non confondere le due tecniche, il *career counseling* trova ispirazione dalla prospettiva progettuale di costruzione del Sé, considerando i clienti come protagonisti di storie autobiografiche, i quali possono essere sostenuti a riflettere sui temi di vita su cui costruire i propri percorsi professionali (Savickas, 2014). Da un punto di vista metodologico esso è centrato sulla relazione utente-operatore. La finalità primaria è rappresentata dall'incentivo e il potenziamento del fattore legato alla consapevolezza personale tramite metodologie miranti l'ascolto e la valorizzazione della sfera più soggettiva della competenza. Il Bilancio può, in un qualche modo, risultare un percorso verso la coscienza basata sull'immagine di sé, contribuendo altresì ad attivare un panorama differente su quella che è il ritratto posseduto dalla persona, su sé stesso come protagonista della storia formativa, in grado di cogliere le opportunità contestuali e di sfruttare il momento per entrare in azione, impegnarsi vigorosamente nell'intervento specifico (Bandura, 1997). Il Bilancio di Competenze ha, analogamente, un ruolo di tipo orientativo, atto a divulgare le competenze adeguate allo scopo di sviluppare gradualmente una mentalità critica, valida e costruttiva, intesa a saper progettare, decidere e operare decisioni conformi e gratificanti.

Il fattore più interconnesso con la sfera orientativa è coerente nella maggior parte delle tappe in cui si presentano transizioni rilevanti per la persona, nelle fasi collegate, ad esempio, alle grandi trasformazioni personali come l'ingresso nel mercato del lavoro da persona inoccupata oppure all'università, ecc. Secondo tale logica, nella società della conoscenza, la competenza strategica costituisce un costrutto emergente che riguarda – come menzionato da Alberici – “una disposizione fondamentale, flessibile e adattiva, legata alle capacità individuali di riconoscersi (darsi un valore), di attribuire significato, di orientarsi (collocarsi nel tempo, nello spazio), di scegliere (responsabilità), di comunicare (partecipazione), di progettare (agency,

risoluzione di problemi/innovazione)”; conformemente a quanto di sopra riportato, è opportuno tenere in considerazione quelle caratteristiche specifiche del sapere e dell’agire, legate per lo più alla loro operatività ed applicabilità, in virtù delle quali è possibile implementarle, migliorarle, accrescerle, distinguendo così il profilo personale e professionale nei differenti quadri formativi, sociali e professionali (Alberici, 2004). Nel rielaborare e riprogettare la propria storia, vi è quindi il coinvolgimento di tale “*competenza strategica*” (Alberici, 2009); raccontandosi, i soggetti hanno la possibilità di chiarire a loro stessi le motivazioni del proprio esistere, gli obiettivi e le ambizioni più nascoste, mettendosi nei panni della guida principale, sempre più sensibile delle proprie risorse. Il percorso di Bilancio non è altro che una progettazione adatto ad una ri-costruzione del progetto formativo personale, favorendo, inoltre, la dimensione del dialogo nei processi riflessivi e “*trans-formativi*” legati alle biografie di vita (Mezirow, 2003).

2.2 Condurre un Bilancio di Competenze: fasi, strumenti e competenze dei professionisti

*“Le azioni di bilancio di competenze permettono ai lavoratori di analizzare le proprie competenze professionali e personali, così come le proprie attitudini e motivazioni, allo scopo di determinare un progetto professionale e, se necessario, un progetto di formazione”.*¹²

Secondo il testo di riferimento relativo alla legge 91-1405 del 31/12/1991, il percorso relativo al Bilancio di Competenze è un processo di autoanalisi grazie al quale l’utente interessato ha l’opportunità di definire, valutare e fare il punto sulle proprie competenze¹³ e, partendo dalla loro definizione e profonda conoscenza, predisporre un progetto professionale (Lemoine, 2002) per il conseguimento degli obiettivi personali e professionali. La pratica di tale dispositivo permette di porre in evidenza il soggetto focalizzando l’intervento completamente su di lui e sull’importanza di raggiungere un livello di consapevolezza adeguato, al fine di gestire autonomamente e responsabilmente il proprio percorso di vita personale e professionale (Di Fabio, 2002). In tale visione, la base di partenza da cui un tradizionale percorso di *assessment*, di validazione o di certificazione delle competenze abitualmente prende forma, è valorizzata e potenziata da uno strumento strutturato e sistematico relativo alla consulenza di carriera professionale, arricchito da interazioni che mirano all’*empowerment* dell’individuo (Bresciani,

¹² Il testo di riferimento è la legge 91-1405 del 31/12/1991

¹³ Secondo G. Le Boterf (2009) è un insieme riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti (risorse) mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato. Di fatto, è possibile affermare che la competenza non è altro che una qualità specifica dell’individuo, in base alla quale si è in grado di diverse risorse, al fine di gestire o affrontare in maniera efficace le diverse situazioni in contesti dati.

2015). Si tratta di un percorso che si pone diversi scopi tra cui, di notevole rilevanza, un aiuto all'identificazione, ricostruzione e valorizzazione delle esperienze durante la vita dei soggetti che decidono di lavorare con il bilancio, allo scopo ultimo di riconoscere e auto valutare l'identità e la trasferibilità delle competenze e risorse acquisite nel tempo. All'interno del percorso di Bilancio di Competenze si definiscono tre livelli di approfondimento (Di Fabio, 2002): si inizia dalla costituzione e percezione dei fatti, partendo dalla traduzione delle esperienze in competenze. In questo modo, si richiede al soggetto di ordinare il suo tracciato di vita (personale, formativo, professionale) partendo da fatti precisi e inconfutabili che hanno contrassegnato la sua esistenza. L'esplicitazione che si ha sugli eventi e sulle esperienze, a livello di percezione e ripercorso a ritroso, consente alla persona di dare una forma alla sua identità, in particolare professionale. Proseguendo con la traduzione delle esperienze in competenze, si raggiunge un livello descrittivo ed identificatorio circa le qualità e le potenzialità comuni e presenti nella persona in ciascuna di esse. In questo modo è certo l'emergere di abilità, di conoscenze e di competenze che il soggetto ha messo in atto ed implementato nel corso degli anni per realizzare tali esperienze. Su questa scia, il dispositivo assume carattere operativo, ponendo finalità tecniche: si delineano, pertanto, piste di progetto, piani di azione e portfolio di competenze, grazie ai quali la persona, attraverso la somministrazione di strumenti di autovalutazione, autobiografici e certificativi, ha l'opportunità di formulare un percorso reale di sé e della propria carriera, identificando obiettivi di lavoro, desideri ed aspirazioni professionali, confrontarsi con la fattibilità di questi ultimi, ma ancora, ha scopi relativi al chiarire le risorse disponibili e scegliere quali attuare o migliorare quelle che mancano. In questo senso, viene così promossa una prospettiva valorizzante l'inserimento della persona nel contesto, facilitando il soggetto affinché risulti informato e totalmente conscio delle proprie qualità, così che possano consolidarsi e radicarsi nel rispetto della realtà circostante, al fine di elaborare un piano che risulti il più valido e praticabile possibile (Di Fabio, 2004). Nel fornire un sostegno durante la validazione critica tra passato, presente e futuro professionale e personale, viene facilitata la libera espressione circa le preferenze ed aspirazioni del soggetto e, conseguentemente, incentivata la creazione di un piano che funga da "negoziazione" tra l'ideale e il reale (Di Fabio, 2005), ossia tra le possibilità dell'individuo e quelle fornite dal contesto specifico. Seguendo tale criterio il soggetto diventa attivo, potenziato e motivato nel fronteggiare i cambiamenti, nel capire e risolvere i problemi complessi che i contesti di vita, inevitabilmente in costante trasformazione, gli mettono di fronte. È in tale visione che il soggetto si vede propositivo, nella stessa misura in cui prende maggior confidenza con sé stesso (Selvatici, 1999). Il percorso di Bilancio è essenzialmente auto-valutativo, ma viene

accompagnato dal “supporto di un consulente”, ovvero da una seconda parte che aiuta il soggetto attraverso domande, osservazioni, dubbi condivisi e accompagna il cliente verso la definizione di un piano d’azione, in una logica di progettualità e consapevolezza futura. Il ruolo del consulente dei percorsi di Bilancio di Competenze, orientativi e di consulenza, è innanzitutto quello di facilitatore dell’apprendimento, essenzialmente come delineato dai principi dell’Andragogia¹⁴ (Bastone, 2021), in virtù della quale l’attenzione alla cura nella relazione deve necessariamente presentarsi come cardine fondante, con lo scopo di accogliere il beneficiario nel suo vissuto specifico e di restituirgli un’immagine valida, capace di inglobare il bagaglio acquisito nel corso delle esperienze di vita; il ruolo del consulente professionista richiede l’esplorazione continua ma anche il supporto all’individuo nell’espressione del contesto, spesso incerto e instabile (Bastone, 2021). In quanto «*sforzo organizzato e prolungato, finalizzato ad assistere gli adulti nell’apprendimento, con delle modalità che esaltino la loro capacità di operare come discenti autodiretti*» (Mezirow, 1991), la relazione tra le parti deve, inoltre, focalizzarsi sull’idea secondo cui apprendere voglia dire sostanzialmente attribuire significato ai dati della percezione e della conoscenza. In questo senso, l’individuo, attraverso il suo percorso di ricostruzione, consapevolezza e responsabilizzazione, si avvicina a nuove prospettive di significato, date per lo più dalle sue esperienze e apprendimenti acquisiti nel tempo, sviluppando un *processo trasformativo*. Ne consegue che ogni percorso di orientamento rappresenta un’azione che mobilita ed investe risorse verso il cambiamento professionale del soggetto, definendosi come un tragitto verso la trasformazione che incide sul sistema di rappresentazioni della persona stessa e sulla sua definizione degli obiettivi. Tramite i percorsi di orientamento, si ha l’opportunità di riflettere, di comprendere e di escogitare concretamente soluzioni definite (Di Rienzo, Serreri, 2015). In questo contesto il consulente, figura al servizio del beneficiario, non influenza o valuta il cliente, bensì lo guida nella creazione di un’interazione fiduciosa, aperta all’ascolto ed alla rassicurazione, proponendo un orientamento per l’analisi approfondita della situazione inerente

¹⁴ Il termine *Andragogia*, originariamente formulato nel 1833 da Alexander Kapp, un insegnante tedesco, si riferisce alla disciplina che studia il processo di formazione degli adulti o la scienza dell’educazione degli adulti (Nottingham Andragogia Group, 1983), ma fu Malcolm Knowles a sviluppare il paradigma di Andragogia come lo conosciamo oggi. Knowles definisce Andragogia come “l’arte e la scienza di aiutare gli adulti ad apprendere” (Knowles, 1980) e utilizza questo termine per costruire un modello generale al fine di offrire un “quadro per pensare a cosa e a come gli adulti apprendono”, in contrasto con l’approccio pedagogico, utile per giovani o bambini (Knowles, Holton & Swanson 2005). In virtù di quanto menzionato da Knowles, le caratteristiche dell’apprendimento degli adulti sono diverse da quelle identificate tradizionalmente per gli studenti giovani, perché gli adulti sono auto-diretti e si aspettano di potersi assumere la responsabilità delle decisioni che li riguardano; aspetto questo che dovrebbe essere accolto nei programmi educativi per adulti. Si tratta di un genere educativo centrato sui problemi piuttosto che orientato ai contenuti, in quanto gli adulti sono più interessati ad argomenti che hanno un’immediata rilevanza per il loro lavoro o la vita personale. Essi hanno bisogno di essere coinvolti nella pianificazione e nella valutazione della propria formazione (Knowles, 2014).

alla vita personale e professionale (Lemoine, 2002). In tal senso, durante il percorso si instaura un approccio per lo più interattivo, tra consulente e cliente, in base al quale il consulente professionista si avvicina alla persona in modo non direttivo, ma aperto completamente ad un ascolto profondo ed attento, in grado, altresì, di supportare l'altra parte nella definizione, espressione e sviluppo dei pensieri, ricordi, immagini, o episodi spesso difficili da concretizzare nella ricostruzione. D'altro canto, la relazione interattiva non implica un aiuto totale da parte della figura esterna poiché, l'efficacia e la buona riuscita dell'intervento, è influenzata per lo più dalla partecipazione e al coinvolgimento percepito da parte del cliente, nella ricerca di una maggiore comprensione di sé, delle potenzialità e delle occasioni da cogliere nel contesto. Affinché il ruolo del consulente non venga confuso con un esaminatore oppure un semplice osservatore, è necessario entrare nella prospettiva di un percorso, spesso associato ad altri metodi di orientamento, assai intricato. La progettazione e l'implementazione di un percorso di Bilancio di Competenze rappresentano, quindi, operazioni articolate e, in situazioni ottimali, prevedono la presenza di consulenti con una formazione specifica nell'orientamento e formazione professionale, nelle dinamiche lavorative ed organizzative e nel settore del sociale. Generalmente la formazione del Bilancio di Competenze è svolta a psicologi, pedagogisti, esperti in comunicazione ed organizzazione aziendale, coach, sociologi e figure di *counseling* ed orientamento con formazione specifica aggiuntiva (Caruso, Vinci, 2008). Nel contesto della formazione di Bilancio, oltre all'apprendimento di tecniche e l'acquisizione di teorie di supporto, gli operatori che fungono da consulenti lavorano su sé stessi e sui propri quadri di riferimento, in base a cui decidono di arricchirsi di nuove conoscenze ed azioni formative, oltre che delle pratiche per acquisire esperienza nelle relazioni di cura, attenzione alla persona, al suo *empowerment* e via dicendo. La sfera che richiede maggior consapevolezza è proprio quella che riguarda la gestione del rapporto di fiducia e confronto con la persona presa in carico, poiché richiede *skill* di base quali l'ascolto, la sintesi, l'intervento positivo e la decisionalità (Caruso, Vinci, 2008).

2.2.1 Le fasi del Bilancio

Il processo di Bilancio acquisisce utilità nel momento in cui si includono le tappe considerate rilevanti per il buon perseguimento del percorso, nonché: l'implementazione di un momento iniziale di accoglienza e raccolta di informazioni sul percorso; una fase di esplorazione ed elaborazione delle informazioni sulla persona, dando attenzione al soggetto e, dunque, attivando un'indagine supportata da un costante aiuto *ad hoc* – costruito sulla persona; e una

tappa finale di restituzione, grazie alla quale viene sintetizzato un profilo rispetto alle riflessioni, rilevazioni di contesto e valutazioni di fattibilità che porta all'effettiva costruzione del progetto professionale (Di Fabio, 2009). Si termina l'intervento con successivi controlli di monitoraggio circa l'andamento e la verifica dell'appropriazione. Il percorso del Bilancio di Competenze è caratterizzato, pertanto, dalle tre fasi fondamentali menzionate, articolate di norma da un minimo di 16 ore a massimo 24, realizzato in almeno due mesi (Isfol, 2008). Nello specifico, vengono analizzate di seguito i diversi stadi che costruiscono l'iter di Bilancio:

1. **Fase preliminare:** durante questo primo momento viene formalizzato il bisogno del servizio di orientamento e la domanda inerente al Bilancio, prestabilendo così un contatto iniziale tra il cliente e il consulente. In altre parole, durante questa fase si intraprendono attività con lo scopo di identificare la natura del problema e le diverse esigenze legate al soggetto, fornendo i dati e le informazioni necessarie sul servizio proposto, così come sugli obiettivi per cui opera tale percorso o i metodi/strumenti a cui si fa solitamente ricorso, invitando in questo modo il cliente ad avere un primo avvicinamento con le informazioni dell'intervento specifico (Lemoine, 2002). In tal senso, la necessità di predisporre un primo allacciamento tra le diverse parti coinvolte è connessa alla finalità di analizzare, attraverso per lo più a strumenti quali i colloqui, la natura degli interessi in gioco, al fine di rilevare la congruenza tra l'intervento, le attese e i bisogni della persona. In seguito ad aver appurato la motivazione autentica alla realizzazione del percorso, si stipula il c.d. "*patto di adesione*" dove vengono esplicitati obiettivi, modalità, tempi dell'intervento e viene sottolineata la riservatezza dei dati (Bresciani, 2015); il genere di contratto stipulato sancisce il coinvolgimento reciproco in fase orientativa, per cui il cliente manifesta di aver capito appieno gli scopi che l'iter si propone di conseguire e il grado di impegno (richiesto) da impiegare, il rispetto delle tempistiche, delle i tempi, degli approcci e le modalità di adempimento e, contestualmente, a portare avanti con puntualità le azioni auspiccate e previste; dall'altro lato, anche la figura del consulente si pone in un'ottica di reciproca costanza, dichiarando di aver spiegato il tipo di lavoro previsto, l'iter nei suoi tempi e modi di svolgimento, nel rispetto della riservatezza delle informazioni fornite dalla persona. È evidente che tale momento contrattuale permette di fissare la decisione da parte del cliente concretizzandola in un processo reale e modificabile in corso d'opera. Per concludere con la prima fase è, dunque, bene ricordare che si tratta di un momento preparatorio, durante il quale viene ritenuto opportuno, altresì, stabilire un clima favorevole per la buona riuscita degli incontri e così del progetto (Swanson, 2013), incentrando tutte le attività sulla presentazione e l'accoglienza alla persona che ha scelto di aderire al percorso (Selvatici, 1999). In sintesi, nel

corso della prima fase del percorso di Bilancio di Competenze risulta strettamente doveroso (Lemoine, 2002):

- *Accogliere ed informare* il cliente sul percorso, gli obiettivi, la procedura, i metodi ecc. perché la scelta di rispettare l'intervento sia pensata, intenzionale e desiderata;
- *Creare* un clima fiducioso e collaborativo, di impegno reciproco e costanza nell'arco dell'intervento. Questa fase, oltre a saper fornire le giuste informazioni preliminari, deve saper raggruppare momenti in cui poter precisare le giuste garanzie rispetto alla privacy, alla segretezza dei dati, ecc.;
- *Verificare* il bisogno e la domanda, nell'ottica di comprendere le reali necessità del cliente, le aspettative rispetto al percorso se quest'ultimo ne è a conoscenza chiara, il tipo di coinvolgimento, la preparazione necessaria, cercando, altresì, di far emergere entrambi i ruoli partecipativi.

2. Fase di investigazione: in un secondo momento vengono predisposte, gradualmente, diverse azioni inerenti ad attività di ricostruzione, indagine e validazione delle competenze possedute o da acquisire, attraverso la riesamina del tracciato di vita del cliente. Questa fase permette al soggetto di individuare gli aspetti che hanno azionato il percorso di apprendimento e trasformazione del proprio *io narrante* (Demetrio, 1996), definendo quelli che sono i propri valori, i propri obiettivi, i propri desideri e valutando il livello delle proprie conoscenze generali e professionali, le qualità attitudinali, i valori professionali. In questo senso, si ragiona in una logica per la quale, tenendo in considerazione anche la diversità di target che sceglie il percorso (Lemoine, 2002), vengono ordinati diversi punti di vita personale e professionali e, collegati fra loro da esperienze ricche di apprendimento, di successi, di eventi critici e di quelle competenze acquisite, vengono poi interconnessi allo scopo di definire tracciati di opportunità circa un'evoluzione professionale futura (Selvatici, 1999). Questa fase rappresenta il momento più operativo e pragmatico del percorso di Bilancio, in quanto centrata sul recupero, l'esplorazione, la valorizzazione e la rielaborazione, in termini di trasferibilità delle competenze acquisite nelle esperienze, con l'obiettivo di costruire un progetto di sviluppo lavorativo coerente con gli interessi, le competenze, i valori e le scelte di vita della persona e aderente, altresì, al contesto di riferimento (Biagioli, 2004). Di frequente, la valutazione effettiva del percorso personale e professionale permette già di ottenere un'indagine complessiva sulla quale iniziare a strutturare l'orientamento e la consulenza. Un aspetto rilevante in questa tappa è certamente l'approccio metodico e puntuale da parte del cliente rispetto alle azioni e alle operazioni che compongono la metodica di questo secondo momento

di processo (Selvatici, 1999). Nello specifico, il cliente non si può permettere di rimanere nell'attesa di ricevere gli esiti previsti, bensì è necessaria una sua partecipazione proattiva alla ricerca ed allo sviluppo degli obiettivi precedentemente stabiliti in fase contrattuale. In tal senso, tramite la costanza e l'impegno necessario, è possibile raggiungere un determinato grado di appropriazione e rielaborazione degli elementi validati attraverso il cliente stesso. La presente fase d'indagine rappresenta essenzialmente il cuore pulsante dell'intervento di Bilancio di Competenze poiché consente all'individuo di attivarsi e di partecipare responsabilmente, condizione imprescindibile all'esito positivo del processo (Di Fabio, 2005). Nel perseguire la sua finalità primaria di dotarsi di maggior consapevolezza e "*capacità imprenditive*" (Boffo, Palumbo, 2018), il soggetto percorre i suoi personali cambiamenti, la sua evoluzione di vita e le aspirazioni che prevede nel suo futuro. In questo senso, "*l'Io Narrante*" risulta centrale e ciò che emerge, risultante rilevante poi in fase successiva, è il grado di azione in termini di acquisizioni, nonché l'agire con competenza (Le Boterf, 2004). Nello specifico, in linea con quanto delineato da Colapietro e De Carlo (2011), dalla parte del cliente, si tratta di "*osservare e riflettere lo scorrere della vita è già di per sé un'esperienza auto formativa*", apprendendo dall'esperienza stessa, dalla narrazione stessa e dalla relativa ricostruzione, o meglio ri-formazione: ogni persona, in questo senso, possiede un archivio di ricordi all'interno di cui risiedono gli elementi di riferimento per la narrazione del sé. Secondo Bruner (2002) la narrazione esprime "*un desiderio, un ordine, un'esortazione, oppure un evento contingente, ipotetico o previsto*" e sollevare dalla propria vita passata tutta una serie di ricordi, esperienze ed eventi che incentivano un recupero più rapido ma altrettanto valido del proprio percorso e, mattone dopo mattone, coerentemente, favoriscono una solida connessione tra il passato e il presente nel rispetto di quella che risulta, in quel momento, la dimensione futura e delle relative opportunità prossime. Resocontare il proprio tracciato, raccontandolo, costituisce non solo un momento cruciale, bensì un dispositivo innovativo nell'ambito dei processi di apprendimento, poiché porta l'individuo al centro del suo specifico percorso di riconoscimento delle competenze fondate ed ampliate nei diversi contesti formali, non formali e informali (Reggio & Righetti, 2013) e nel tempo delle esperienze passate. In questo senso il soggetto è, in prima persona, colui o colei in grado di esperire gli apprendimenti effettivamente realizzati e sviluppati, imparando a riflettere, approfondire e comunicare in termini narrativi e a documentare il proprio iter continuativo, cogliendo l'occasione di ricostruire il "vero" vissuto, di mettere ordine e di prendere coscienza di quei trascorsi che spesso hanno luogo senza acquisirne di comprensione (Mortari, 2003). In questo specifico momento, si tratta quindi di ripristinare una sorta di "*memoria autobiografica*" in grado non

solo di far emergere vissuti, ricordi, memorie bensì di attribuire loro sensi e significati aggiuntivi nella sistemazione del racconto, delineando tempi e spazi chiari, distinti ed integrati (Garramone, Lipari, Genzano, 2017), presentandosi in questo modo come un processo narrativo di connessione tra il sé come individui e il contesto circostante (Freda, & Perna, 2006). Nel contesto di un intervento di Bilancio, tale operazione autobiografica può fare affidamento a strumenti quali schede, griglie, schemi, specificati con maggior dettaglio nei *paragrafi 2.2.2*. Il Bilancio di Competenze, in questo senso, cerca di far emergere elementi sull'immagine che si possiede sulla propria persona, contribuendo ad attivare prospettive nuove e diverse sulla rappresentazione che l'individuo dispone di sé stesso, come protagonista della sua storia formativa, come soggetto in grado di agire attivamente e *trans-formativamente* (Bandura, 1999) nel contesto in cui si colloca. Secondo Bruner (1997) questo genere di memoria costituisce un modo in cui un individuo è capace di “trasmettere il passato”, al di fuori del patrimonio genetico e l'insieme di conoscenze simboliche processuali acquisite fino a quel momento. È grazie a questo momento che da un lato, il cliente ha l'opportunità di “*dare ordine al caos dentro di sé*” (Demetrio, 1996) nel ri – pensare, ri – progettare la propria strada di vita con trasparenza ed accortezza tra ciò che, coerentemente, collega passato, presente e richieste future. Risulta, altresì, all'interno di questo momento che, tramite l'autobiografia, la persona è in grado di costruire una rappresentazione del sé, in base ad una percezione del sé, effetto di ciò che costituisce per il soggetto la propria immagine nel percorso della sua vita (De Carlo, 2011); dall'altro capo, il consulente è, così, in grado di raccogliere, recuperare, valorizzare e rielaborare le esperienze ricche di apprendimenti, in termini di trasferibilità delle competenze acquisite, allo scopo di costruire un primo piano lavorativo coerente con gli interessi, competenze, valori e scelte di vita della persona e aderente al contesto di appartenenza. A partire da questa lettura, da parte del consulente e nel rispetto delle risorse di cui la persona dispone, il tipo di accompagnamento all'inserimento lavorativo o alla comprensione del percorso personale deve necessariamente incrociarsi con quelle che sono le esigenze richieste dal mercato del lavoro, anche attraverso il ricorso ad alcuni strumenti di politica attiva del lavoro; solo tramite l'analisi della fattibilità (Biagioli, 2004), portata avanti dal consulente professionista, sarà possibile capire la realizzabilità, l'efficienza e l'adeguatezza del piano progettato, poiché è proprio il concetto di fattibilità che integra aspetti che possono aiutare una migliore espressione dell'idea progettuale, forzandola ad una maggior solidità, dando “corpo” rispetto a ciò che fino a quel momento è stato solo ipotizzato o immaginato. Ecco perché è importante che il consulente dia prova di comprendere l'immaginario anche in una prospettiva realistica: nelle pratiche di consulenza, viene richiesta un'adeguata

preparazione alla “progettualità” (Serreri, 2006), in virtù delle proiezioni che, anche non intenzionalmente, il cliente pone sulle sue traiettorie di vita. Il genere di assistenza e supporto fornito dal professionista non costituisce la ricerca attiva di una soluzione immediata bensì di strumenti utili, metodi affidabili ed alternative eventuali che risultino praticabili, realizzabili e gratificanti per il cliente, reso oramai responsabile ed autonomo delle proprie decisioni (Lemoine, 2002). Occorre porre l’accento sulle ambizioni, sì, ma tenere in considerazione le valutazioni di ciò che risulta più o meno possibile attuare, su cosa sia preferibile, cosa sia meglio per l’altro e per la sua condizione professionale, mai attivandosi empaticamente al posto del cliente ma proponendo sempre valide alternative per un percorso più opportuno, utile e percepito come efficace (Contesini, 2002). L’attenzione è, pertanto, focalizzata sulla persona ma è, altrettanto, centrata e mirata; durante un intervento di Bilancio, deve sempre essere presente un forte bisogno di riconnettersi ai motivi per cui si è intrapreso. Compito, maggior ragione, del consulente è proprio riferito al cercare di limitare sempre l’investigazione ad aspetti utili a fini progettuali, al fine di evitare considerazioni generali, personali e fuorvianti per la messa a punto di un piano d’azione professionale (Lemoine, 2002). Oltre ad essere un adeguato intervento di tipo educativo e formativo, il racconto della propria persona, delle proprie esperienze di vita, evidenzia anche il suo potere “*curativo*”; in tal senso, si tratta di una perfetta possibilità in cui stabilire momenti di approfondimento e di riflessione, in un’ottica di maggior attenzione di sé, laddove la dimensione cognitiva si mescola ad elementi emozionali, motivazionali (Formenti, 1998). In questa fase specifica, grazie all’utilizzo di diversi strumenti, approcci, schede orientative, risulta possibili sviluppare numerosi momenti di potenziamento dei ricordi e dei desideri più profondi dell’individuo. Rivivere momenti di vita al fine di comprendere meglio la propria essenza e le proprie aspirazioni rappresenta un istante sia di piacere sia di sofferenza, in cui emergono i desideri più profondi e gli obiettivi di vita (Restiglian, 2020), così come le paure e i limiti posti nell’arco della vita. In quanto esperienza, il raccontarsi, il ricostruirsi costituisce, dunque, una tappa fondamentale anche nella logica spazio – tempo: come già anticipato, la ricerca del ricordo, l’esplicitazione dell’esperienza, la definizione dell’apprendimento specifico delineano situazioni di un passato necessario a definire ciò che si è nel presente, al fine di una comprensione del futuro migliore (Demetrio, 1996). In questo contesto, la formazione diventa autobiografica e utile per l’apprendimento, generando così momenti nei quali sperimentarsi, uscire dalla *comfort zone*¹⁵,

¹⁵ Definita dalla psicologia comportamentale, si tratta secondo Alasdair A. K. White (2009) della ‘Teoria della comfort zone’ secondo cui esiste “*la condizione mentale in cui la persona agisce in uno stato di assenza di ansietà, con un livello di prestazioni costante e senza percepire un senso di rischio*” (Bodini, 2020, consultato il 5/09/22 da: La Comfort zone da prospettive diverse | LinkedIn).

ampliare le prospettive e, facendo questo, essere costantemente aiutato e sostenuto da una figura professionista esterna, in grado dunque di prestare uno sguardo su chi si è davvero da un altro punto di vista, pur sempre consapevole del tracciato di vita presentato (Formenti, 2006). In sostanza, durante la seconda fase vengono attuate diverse azioni (Lemoine, 2002) secondo le quali svolgere una verifica generale su:

- L'analisi autobiografica e del sentiero di vita, necessaria per procurarsi una prima base operativa dalla quale far emergere connessioni, integrazioni, punti isolati, criticità, limiti, forze, conseguimento di saperi, competenze più frequenti, ecc.;
- L'esamina e la convalida rispetto alle acquisizioni ottenute durante le esperienze maturate (personali, professionali, extraprofessionali) e delle motivazioni nell'arco della vita. In questa fase, è importante sottoporre gli strumenti non in una logica valutativa o giudiziosa, bensì in un'ottica di raccolta dati e informazioni individuali grazie alle quali sarà possibile costruire un portafoglio delle competenze emerse maggiormente, delle conoscenze, abilità e qualità più caratteristiche e significative e degli interessi più forti relativi alla persona e gli eventi che ha scelto di riportare;
- La ricostruzione delle dimensioni personali e professionali con lo scopo di saper informare sulle esigenze di contesto e comprendere la coerenza tra l'atteso e il fattibile. Nello specifico, è fondamentale essere preparati circa le specifiche delle diverse professioni, al fine di poter realizzare nel concreto azioni coerenti ed in linea non solo ai desideri del cliente ma anche a ciò che viene richiesto e atteso all'interno del mercato del lavoro in costante cambiamento.

3. **Fase conclusiva:** durante la fase finale dell'intervento di Bilancio di Competenze, è presente un momento di sintesi e restituzione che, in sostanza, permette al soggetto di recuperare i prodotti e i risultati relativi alle tappe svolte in precedenza, prevedere i fattori che agevolano oppure danneggiano una più effettiva implementazione del progetto di sviluppo professionale e, in ultimo, redigere un piano d'azione capace di introdurre i mezzi adeguati, le azioni opportune e le diverse fasi di attività da realizzare, allo scopo ultimo di perseguire gli obiettivi previsti (Selvatici, 1999). Durante lo svolgimento delle attività generalmente relative a questa fase, il consulente professionista mette a punto un documento di sintesi che viene poi discusso con il cliente del percorso di Bilancio, al fine di reperire le osservazioni o gli eventuali aggiustamenti (Buccolo, 2006). Rappresenta un passaggio importante per l'intervento, in modo particolare per la figura del cliente, al quale verrà consegnato per un uso libero e personale. Come anticipato, questa fase costituisce un importante traguardo, non soltanto per la

realizzazione di prodotti in termini di piste di sviluppo alternative e sfruttabili nel mercato del lavoro, bensì per una loro fattibilità. La presa di coscienza circa la coerenza fra aspettative e realtà è un tassello importante ed è per tale ragione che è sempre necessario prevedere azioni volte alla ricerca di informazioni e dati sul contesto socio-lavorativo, così come alla definizione di obiettivi chiari di sviluppo e volti al cambiamento; questa convalida finale risulta costruttiva per entrambe le parti: dal lato cliente, la restituzione delle informazioni durante il percorso e la revisione di tutto il dossier che lo ha composto rappresenta un momento per connettere ciò che è nuovo, gli aspetti acquisiti e le nuove esperienze a ciò che già possedeva, alle sue aspettative, ai risultati attesi, a quanto conosceva di sé; dall'altro lato, il consulente professionista ha l'occasione di confrontarsi con il cliente, di renderlo partecipe nell'integrazione delle informazioni o ipotetiche rivisitazioni (Lemoine, 2002). Essenzialmente la terza fase viene inquadrata secondo le seguenti specifiche:

- Verifica delle fasi precedenti, ossia rivedere il dossier e esaminare nel concreto le informazioni che, secondo il consulente, risultano più importanti ai fini del progetto. Nella partecipazione di entrambe le parti, questo momento di restituzione è fondamentale poiché permette integrazioni aggiuntive, modifiche, cambiamenti di prospettive, variazioni rispetto a ciò che era l'atteso;
- Redazione di un documento di sintesi che si riferisca, nello specifico, a tutto ciò che emerge in fase di bilancio, sia all'insieme di competenze possedute dal beneficiario e quelle da migliorare e promuovere, sia alla messa a punto del progetto professionale e il relativo piano d'azione. In questa tappa, il consulente professionista rappresenta un riferimento notevole nel supporto continuo e nell'espressione chiara dei fattori più rilevanti da formalizzare. La sintesi, destinata esclusivamente al cliente, può inoltre costituire un oggetto vantaggioso nell'immagine e nella considerazione che il cliente possiede sulla sua persona, anche a distanza di tempo. Ciò porta ad un'attenzione più accurata nella scelta delle parole, nella decisione del consulente di comprendere a fondo la storia di vita e nella messa in atto adeguata del documento;
- Elaborazione di un piano d'azione per il futuro, nonché uno degli scopi principali del Bilancio di Competenze. In quest'ultima parte dell'intervento, è fondamentale l'ancoraggio con il contesto reale oltre che con le potenzialità e le competenze acquisite o migliorabili del cliente. È necessario prender coscienza della fattibilità del piano e precisare quelli che sono i contenuti principali. Tale progetto può attivarsi tramite percorsi di formazione, interventi per la ricerca del lavoro oppure orientamento professionale.

La durata di un percorso di Bilancio di Competenze può variare in virtù del genere di esigenze e motivazioni che spingono il cliente a voler perseguire differenti obiettivi. Alle tre fasi menzionate, ne può seguire una quarta *fase di accompagnamento*: a distanza di tempo, dai 6 agli 8 mesi circa, tale fase (*durata tra le 16 e 24 ore stabilite dalla legge*), detta di **follow up**, acquisisce una duplice valenza: in primo luogo, la verifica dei risultati rispetto al percorso a distanza di tempo e, in più, la rilevazione rispetto la coerenza tra le azioni concordate nella fase conclusiva del percorso di bilancio e le attività realizzate (Gallo, Boerchi, 2004). Al termine del percorso di bilancio delle competenze il consulente orientativo dovrebbe accertare che la persona abbia tutte le informazioni e i suggerimenti necessari per utilizzare al meglio i risultati del proprio bilancio nel suo futuro percorso di ricerca di impiego, di mobilità e di eventuale accesso alla formazione. Se ritenuto opportuno, i servizi competenti possono proporre un servizio complementare al Bilancio che consiste in un vero e proprio accompagnamento e monitoraggio del beneficiario, ovvero suggerire il supporto di un altro organismo, ad esempio un'Agenzia Formativa, che possa rendersi partner operativo della realizzazione degli obiettivi professionali e formativi emersi nel percorso del beneficiario (Cesarano, 2016). I servizi competenti possono mettere in atto percorsi e rendere disponibili i mezzi necessari al fine di poter valutare l'impatto e i risultati del percorso di bilancio delle competenze. A questo proposito, il consulente orientativo coinvolto nel processo segue una procedura di valutazione delle azioni poste in essere a seguito del percorso di bilancio delle competenze facendo riferimento a criteri quantitativi e qualitativi osservabili quali, ad esempio tecniche sottoforma di interviste strutturate di controllo, o ancora tramite questionario, che consentono dunque la standardizzazione della rilevazione e la successiva confrontabilità per la valutazione degli scostamenti tra i risultati attesi e conseguiti dalle azioni precedentemente pianificate. La fase in oggetto rappresenta un incontro di riflessione dalla conclusione del percorso, nella quale si cerca di capire se le azioni intraprese abbiano effettivamente permesso o meno alla persona ciò che si era previsto dal piano d'azione, sia in un'ottica formativo – professionale, sia in una logica di servizio da migliorare. Tale momento di esamina può richiedere anche una rimessa a punto del progetto, aggiornato a quelle che risultano essere le possibilità ricorrenti (Alby, Mora, 2004). In genere, il primo momento è dedicato alla riflessione sull'esperienza generale del percorso di Bilancio con l'obiettivo di raccogliere alcune opinioni e valutazioni sul percorso svolto. In un secondo momento, ci si propone di approfondire nel dettaglio lo stato di realizzabilità e trasferibilità del progetto di sviluppo tracciato nel corso della fase conclusiva del Bilancio, provando, se possibile, di annotare i principali risultati raggiunti e presentare eventuali complessità maggiormente riscontrate (Selvatici, 1999). Certamente, attivare un

momento di riflessione post progettuale dà l'opportunità, inoltre, di creare in senso generale, situazioni specifiche, pur sempre a distanza di un arco temporale prestabilito, in grado di sondare ipotetici cambiamenti nella percezione del clima lavorativo, delle proprie azioni professionali, da parte dei beneficiari dell'intervento di bilancio. Di frequente, si reputa importante un momento di condivisione reciproca di eventuali riscontri finalizzata anche a registrare concrete ricadute sul proprio operato, determinate dall'intervento stesso o ancora comprendere a fondo gli effetti che, secondo il parere dei soggetti coinvolti nel percorso, si sono, direttamente o indirettamente, ricondotti facilmente al percorso di Bilancio di Competenze (Lemoine, 2002).

Perché l'intervento formativo non si fermi al solo momento "d'aula", è necessario predisporre tale momento di controllo e monitoraggio che non definisca il termine ultimo del corso, bensì il punto di partenza di un processo di sviluppo delle competenze e di nuove pratiche lavorative. In sintesi, affinché il momento dedicato all'incontro di follow up assuma un significato effettivo e concreto, è necessario che le azioni impostate siano finalizzate a:

1. Verificare la comprensione e l'integrazione tra l'appreso e il reale e contestualizzare nel lavoro ciò che è stato discusso nella teoria;
2. Fornire approfondimenti aggiuntivi e suggerimenti ulteriori, anche tramite simulazioni di casi reali;
3. Controllare gli effetti e le ricadute risultati raggiunti nelle pratiche di lavoro.

2.2.2 Gli strumenti e i metodi applicativi

La metodologia che caratterizza il Bilancio di Competenze è segnata da una forte personalizzazione, grazie alla quale viene, di fatto, costruito un progetto "ad personam", a partire dalla situazione professionale, dai bisogni e dagli obiettivi che ogni persona desidera perseguire (Serreri, 2002). Per essere efficace, il Bilancio richiede una forte messa in gioco della persona e, dall'altro capo del percorso, il consulente professionista ha il compito di accompagnarla e guidarla lungo tutto il processo orientativo (Buccolo, 2006). Si tratta pertanto di un dispositivo di orientamento isolato fortemente sul singolo, anche se si possono prevedere diversi momenti e azioni contraddistinte da attività in team, durante le quali il colloquio viene usato come strumento di gestione del processo (Lemoine, 2002). La metodologia del Bilancio delle Competenze incoraggia, pertanto, all'implementazione di un approccio all'approccio verso l'individualizzazione dell'intervento in una sfera che richiama molto l'approccio del counseling personalizzato; in questo senso, si parla di un percorso che prevede l'utilizzo di

strumenti etero ed auto valutativi, con lo scopo di raccogliere informazioni utili e necessarie per completare il quadro generico delle competenze più personali e professionali del lavoratore (Serreri, 2006).

Questa esamina viene condotta attraverso l'utilizzo di:

- *Colloqui;*
- *Strumenti di supporto alla conoscenza di sé;*
- *Osservazione sistematica;*
- *Analisi tematica della storia professionale;*
- *Dizionari di competenza;*
- *Test di competenze professionali specifiche;*
- *Multiassessment;*
- *Team-work.*

Lo strumento che più di ogni altro prevale come fondamentale è certamente il *colloquio* (Buccolo, 2006), il quale viene generalmente supportato da semplici strumenti di autovalutazione e da schede che facilitano la ricostruzione delle esperienze personali e professionali che gradualmente hanno tracciato significati e valori per la persona in esame. Essenzialmente, si tratta di implementare momenti di narrazione e dialogo circa le esperienze all'interno delle quali riscontrare maggior apprendimento, competenza e valore e nei quali identificare motivazioni, interessi e sogni presenti frequentemente. I colloqui possono essere integrati da *sessioni di gruppo*, in molti casi vengono anche utilizzati strumenti per la conoscenza di sé, come possono essere anche i test attitudinali. Per l'analisi delle competenze professionali specifiche vengono utilizzati delle schede di descrizione delle attività e dei ruoli ricoperti, così come delle relative competenze esercitate; rilevanti risultano i momenti di osservazione (Monnier, 2008) in situazione nei quali la persona esegue compiti specifici e reali di lavoro. Il colloquio rappresenta un sistema molto efficace se si desidera conoscere il beneficiario senza la preoccupazione di divagare in una consulenza prettamente psicologica, poiché assume come riferimento da considerare quelli che sono i requisiti fondanti dell'intero rapporto tra cliente e consulente nell'intervento di Bilancio, promuovendo sì una riflessione ma comunque guidata e direzionata verso gli obiettivi primari (Selvatici, 1999). Le attività previste nel Bilancio in cui è richiesto il coinvolgimento del beneficiario assumono importanza nel momento in cui i colloqui, quali forme di interazione, possono coinvolgere profondamente l'intervistato, il quale, proprio da essi, può partire per scoprire aspetti inediti di sé, per ridefinire la propria identità, per ripensare la propria vita; a maggior ragione nei momenti iniziali in cui le

fasi di prima accoglienza e conoscenza evidenziano una grande importanza, il colloquio risulta centrale se strutturato e mirato in funzione della ricerca di base e dell'investigazione graduale (Lemoine, 2002); di natura differente, ma grande sostegno per i primi, sono i *laboratori*, quali spazi altamente esperienziali in cui è possibile apprendere specifiche tecniche utili sia ad arricchire il proprio bagaglio di competenze professionali, sia a promuovere una maggiore comprensione di ciò che si sta affrontando. Non si tratta di una forma confrontabile direttamente con i percorsi di orientamento di gruppo o lavori in team in quanto vengono riprese argomentazioni e proposte tematiche relative al mercato del lavoro, alla conoscenza delle figure professionali, le relative competenze e via dicendo; non si possono ridurre, infatti, alla messa a punto di formazione esperienziale, *role playing* ecc. (Selvatici, 1999). Generalmente, gli strumenti scelti incoraggiano la ricognizione soggettiva delle competenze (Cortese, 2015) attraverso la riorganizzazione delle esperienze in una logica in cui gli spezzati autobiografici vengono messi alla luce come un processo di riformulazione dell'esperienza stessa, grazie a cui l'individuo comprende la direzione di ciò che ha fatto e tutt'ora fa (Capo, Navarra, 2016). All'interno del percorso formativo di Bilancio, in un primo momento, i soggetti sono invitati a formulare un tracciato di sé, recuperando frammenti di vita per dare loro *matericità* (Bruner, 2002). Successivamente, viene proposto un momento di condivisione, consentendo sempre l'ascolto per il rispetto della storia specifica. Nell'atto del narrare di sé stessi, infatti, si ci si allontana in un certo senso dalla propria persona, come se si stesse riflettendo sul tracciato di vita altrui; nello specifico, si parla di un meccanismo di apprendimento instaurato da Demetrio (1995) come "bilocazione cognitiva", nonché "*la capacità di scoprirsi dotati della possibilità di dividersi senza perdersi, abitare il presente e contemporaneamente il passato o il futuro; di riscoprirsi attraverso l'immagine di un altro da sé*". L'obiettivo di supportare i soggetti nella presentazione del proprio tracciato personale fa riferimento soprattutto ai diversi contesti: formali, non formali e informali (Serbati, 2011). Gli strumenti di approfondimento risultano funzionali per l'attivazione di una ricognizione e riflessione soggettiva maggiormente critica e definita, a maggior ragione circa all'intercettazione delle aspettative e delle aspirazioni della persona, oltre che delle esperienze formative, personali e professionali. In questo senso, i soggetti sono invitati a condividere tessere della loro storia, attraverso schede, strumenti di supporto tramite icone, disegni, narrazioni di ogni genere. Il percorso di Bilancio e la relativa messa a punto di strumenti, si conclude con la chiara identificazione delle eventuali possibilità di evoluzione professionale e l'ipotetica definizione di un progetto professionale, l'elaborazione del documento di sintesi (*Portfolio delle Competenze*) e, ancora, l'attivazione da parte del soggetto beneficiario per l'effettiva realizzazione di tale progetto.

2.2.3 Il progetto di sviluppo e il piano d'azione

L'intervento di Bilancio di Competenze termina con la predisposizione di diversi documenti che costituiscono i prodotti definiti, segnatamente, dal *documento di sintesi o documento rispetto al profilo* (Selvatici, 1999), con lo scopo di completare e descrivere logicamente le circostanze del Bilancio, le competenze emerse e le risorse della persona, i punti di forza e di debolezza, elementi su cui lavorare per migliorare, proprio come i fattori già acquisiti da trasferire; inoltre, viene elaborato il *progetto professionale* che raccoglie le informazioni circa gli obiettivi di sviluppo professionale e/o formativo pronunciati dal soggetto; infine, la redazione del documento inerente al *portfolio di competenze*, in base al quale viene designato l'insieme di tutte le competenze acquisite dall'individuo e le potenzialità sviluppate nel corso della sua personale storia professionale (Serbati, 2013). Si tratta, nello specifico, di un "porta documenti" all'interno del quale vengono unite le differenti prove di attività svolte dal soggetto nel corso della propria vita, permettendo così:

- di *sviluppare* un resoconto valutativo delle esperienze e delle competenze emerse;
- di *descrivere* i frutti del proprio lavoro;
- di *presentare* in modo originale i propri successi professionali.

Il *portfolio* permette di eseguire un'attenta selezione e raccolta di ciò che si ritiene più significativo circa i prodotti del proprio tracciato di vita personale, professionale ed extraprofessionale (Ruffini & Porzio, 2004). Dagli anni '80 il *portfolio* viene promosso come un valido mezzo di valutazione (Wiggings, 1990) nella sfera educativa e formativa, in base alle quali viene così definita come una raccolta sistematica delle attività più rilevanti e scelte dalla persona stessa che li ha prodotti, seguendo obiettivi, mezzi e criteri standard e condivisi, e dando, altresì, esplicita giustificazione delle proprie decisioni. La realizzazione del *portfolio* definisce una serie di momenti di notevole significatività nei quali, oltre alla raccolta e collezione dei documenti/prove, viene svolta poi un'attenta riflessione sui di essi e sul processo (Restiglian, Serbati, Maniero, 2020), in modo particolare sull'apprendimento stesso scaturito dalla costruzione del portfolio stesso e, infine, un successivo passaggio legato alla progettazione degli scopi formativi e professionali. In questo modo è la persona stessa a divenire maggiormente conscia dei saperi acquisiti nel corso del tempo ed è, pertanto, capace di mostrare le evidenze del proprio progresso e decidere consapevolmente in modo autonomo e responsabile cosa inserire a livello di contenuti ed apprendimenti (Zaggia, 2022). Secondo tale logica, il soggetto svolge una profonda riflessione sulla propria persona ed è tale riflessione l'elemento peculiare di questo strumento in grado di distinguerlo da altri strumenti di certificazione, in quanto il fine ultime non è solo sui risultati ma anche sui processi di

apprendimento (Gredler, 1995). Viene promossa così una combinazione data da una sorta di autovalutazione da parte della persona che prende le decisioni dovute e una co – valutazione, da chi assume il ruolo di accompagnatore e supporter all’azione formativa (Galliani, 2019). In campo personale, è vantaggioso nei termini in cui è in grado di contribuire al riconoscimento della propria persona secondo i valori, gli interessi, le ambizioni e alla definizione di un’identità chiara circa i propri bisogni di sviluppo personale o professionale. Si tratta di riformulare tutto ciò che emerso in obiettivi chiari e realistici, capaci di portare maggior validità alla sfera soggettiva e profonda della persona che ha scelto di intraprendere il percorso. Sul piano professionale, il *portfolio* favorisce e sostiene la persona nel mostrare e dimostrare le competenze possedute ed acquisite nel tempo, che sia il fine di un primo inserimento lavorativo, di una transizione da un contesto professionale a un altro, di un avanzamento di carriera specifico, di un reinserimento dopo vari anni di disoccupazione, di una semplice iscrizione per poter frequentare un corso di formazione, e così via dicendo in base agli obiettivi previsti dall’intervento e dal rapporto cliente – consulente. Guardando, invece, il quadro generale, mirante per lo più alla sfera istituzionale e, pertanto, ad uno sviluppo futuro secondo le normative europee e nazionali in tema di certificazione delle competenze (IlSole24Ore, 2021), il *portfolio* costituisce una valida ed attendibile base di partenza per l’avvio di un percorso di validazione e certificazione delle competenze acquisite in contesti formali, informali e non formali. In generale, il *portfolio* è uno strumento che può e deve essere aggiornato anche in seguito al percorso di Bilancio, non è obbligatorio compilarlo in tutte le sue parti, può essere compilato nell’ordine preferito e, proprio sull’onda di queste peculiarità, risulta essere uno strumento perfettamente modulabile, in virtù del quale possono essere estratte e presentate unicamente le sezioni o gli strumenti utili per gli obiettivi che ci si è posti. Risulta necessaria una nota circa la definizione chiara dei termini; è importante non confondere la terminologia dei diversi documenti: in questo senso, grazie alle linee guida del 5/01/2021, il *portfolio* viene adeguatamente denominato ed accettato come «*dossier delle evidenze*», nonché documento redatto dal soggetto ma pur sempre supportato ed accompagnato per la messa in trasparenza delle competenze, per la ricostruzione validata delle esperienze possedute, per la codifica delle qualità e potenzialità acquisite da esse e, in ultimo, per la composizione del Dossier e Documento di trasparenza¹⁶ (Perulli, 2016). In definitiva, è evidente che, proprio in una fase

¹⁶ Il Dossier delle Evidenze, o finora menzionato come *Portfolio*, viene formalizzato attraverso il Documento di trasparenza - nonché attestazione contenente almeno: esperienze dichiarate; evidenze a supporto; competenze potenzialmente acquisite o riferimenti all’Atlante del Lavoro (*Area di attività o Risultati attesi*). All’interno delle linee guida nazionali, vengono dall’altro canto esplicitate tre funzioni codificate a presidio delle diverse fasi dei servizi di individuazione e validazione e di certificazione dell’apprendimento non formale e informale.

così conclusiva, una delle principali finalità del metodo di Bilancio è costituita dal ripensare la propria storia di vita (Labriola, 2007) allo scopo di fornire una direzione concreta verso la realizzazione di progetti e sviluppo di nuove azioni. L'elaborazione, nello specifico, del piano finale, consente, così come nel breve anche nel medio – lungo periodo, di osservare gli *step* graduali che hanno portato o meno alla trasformazione richiesta, pur sempre coerente con ciò che è rappresentato dal contesto circostante. In tal senso, a maggior ragione nel momento finale di redazione degli ultimi documenti di percorso, è opportuno costruire i progetti basandosi sempre secondo standard congruenti al piano ideale e al piano reale, mediato dunque dalle opportunità legate alla persona ed alle occasioni connesse all'ambiente esterno (Labriola, A. G. 2014). Si ritiene, inoltre, opportuno esprimere una ulteriore nota di chiarimento circa la stretta connessione fra *portfolio* e Bilancio di Competenze. I due differiscono per i seguenti motivi:

- **Finalità**; se nel Bilancio l'esperienza viene analizzata al fine di evincere le competenze possedute dalla persona in vista della loro capitalizzazione in un progetto personale professionale. Nel processo di convalida del *portfolio*, invece, l'esperienza viene analizzata per poter poi confrontare gli apprendimenti acquisiti attraverso di essa e quelli richiesti dalla qualifica ambita, al fine del loro riconoscimento formale. È, quindi, fondamentale dar prova anche materiale dei propri risultati di apprendimento, recuperando le tracce di quanto realizzato, utilizzando ad esempio, come abbiamo visto, lo strumento del *portfolio* (opzionale nel bilancio), che viene poi valutato da una terza parte per la certificazione degli apprendimenti.
- **Luoghi** dove vengono erogati: il Bilancio viene svolto in strutture pubbliche e/o private che svolgono interventi di formazione, orientamento e/o re/inserimento professionale (*organismi di formazione e di orientamento, servizi e agenzie per il lavoro, centri per l'impiego, istituzioni scolastiche e università, ecc.*); la costruzione del *portfolio* è effettuata da enti pubblici e/o privati titolati, nonché autorizzati o accreditati dall'ente pubblico titolare, quali il Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca; il Ministero del lavoro e delle politiche sociali; il Ministero dello sviluppo economico; le regioni e le province autonome di Trento e Bolzano. Lo scopo è l'erogazione di servizi di definizione, validazione e certificazione delle competenze, all'interno dei quali non si ritrova una équipe di Bilancio, bensì l'addetto al

Durante la fase di identificazione, l'addetto all' "accompagnamento e supporto all'individuazione e messa in trasparenza delle competenze" tramite uno o più colloqui individuali applica le opportune metodologie ponendo il focus su diversi momenti quali la ricostruzione reale delle esperienze, la precodificazione delle competenze, con riferimento alle qualificazioni di interesse per la validazione, l'accompagnamento nella composizione di un dossier delle evidenze e di un "Documento di trasparenza", la messa in atto di ogni tipo di informazione necessaria ed utile alle fasi successive, ivi incluse eventuali indicazioni per le prassi valutative (Serbanti, 2013).

supporto all'individuazione e alla messa in trasparenza delle competenze, l'addetto alla cura degli aspetti metodologici per la valutazione delle competenze e, infine, l'addetto alla realizzazione di prove di valutazione tecnica settoriale delle competenze.

Da una diversa prospettiva è, invece, possibile trovare tracce comuni e condivise tra i due metodi. Punto di complementarità fra convalida tramite *portfolio* e Bilancio di Competenze è data dal fatto che quest'ultimo apporta al soggetto un descrittivo valido e completo delle competenze possedute, supporto importante per favorire e sostenere la motivazione nell'intraprendere la convalida del *portfolio*; esso può sfociare, di fatto, in un progetto personale e professionale che prevede al suo interno la convalida formale degli apprendimenti esplicitati e formalizzati e, dunque, la presa di coscienza dei saperi acquisiti con un riconoscimento di qualificazioni in veste formale, allo scopo ultimo di migliorare l'occupabilità e riconvertirsi professionalmente (Zaggia, 2009). A comun denominatore fra *portfolio* e Bilancio, risiede inoltre una similitudine di metodo data dal fatto che nel Bilancio di Competenze, così come nel processo di convalida tramite *portfolio*, la messa a punto, così come lo sviluppo effettivo del Dossier e del processo di accompagnamento avviene attraverso l'analisi della propria esperienza consentendo al soggetto di formarsi attraverso il dialogo e il confronto con il consulente. Il candidato di fatto si impegna a selezionare le competenze e posizzarle rispetto al proprio livello di padronanza, sviluppando così, non solo un senso di autonomia, responsabilizzazione e consapevolezza maggiori, bensì nuovi e differenti apprendimenti nel corso delle attività di analisi, circa un più elevato gradi di riflessione e di ristrutturazione condotte nel tentativo di riappropriarsi dei diversi saperi. In altri termini, sia nell'intervento di Bilancio di Competenze sia nel processo convalida tramite *portfolio*, avvengono simultaneamente numerose condizioni specifiche che portano da un lato all'esamina delle proprie esperienze e dei diversi saperi in esse acquisiti, mobilitati e utilizzati e, contestualmente vengono attivati processi non intenzionali di miglioramento e potenziamento delle competenze, favorendone ed accrescendone di nuove. Nei processi legati alla costruzione ed alla validazione del *portfolio* (Zaggia, 2021) e nei percorsi di Bilancio di Competenze, dunque, *“l'esperienza diviene formatrice perché attraverso lo sguardo proprio e altrui sul passato, sul presente e sul futuro, la persona rende esplicito il suo saper agire, consapevole il suo voler agire e realistico il suo poter agire”*.

2.3 Il Bilancio per il reinserimento lavorativo: i mercato del lavoro e le politiche attive

Per comprendere adeguatamente cosa significhi formare al Bilancio di Competenze, promuovere con successo una consulenza professionale ed accompagnare gli utenti con successo al reinserimento lavorativo, si ritiene opportuno delineare quelle che risultano essere le peculiarità principali e i confini dell'attuale mondo del lavoro, seppur in costante trasformazione. All'inizio del XXI secolo, le società hanno sperimentato una disconnessione rispetto alle precedenti forme di lavoro e di occupazione. I progressi tecnologici, innovativi informativi e la conseguente apertura dei mercati mondiali, effetto del fenomeno della globalizzazione, stanno ridefinendo le forme del lavoro e trasformando gli stili di vita delle persone. Il lavoro temporaneo e part-time risulta essere via via sempre più diffuso (Carboni, 2016). La rivoluzione digitale richiede di diventare più leggere, strategiche e veloci nel rispondere alle condizioni del mercato. In questo contesto, ossia lavorare nell'economia globale post-moderna, viene richiesto di frequente l'adattamento rapido a cambiamenti negli impieghi occupazionali. Ciò che più supporta e accompagna le persone lavoratrici rappresentano punti di incertezza ed ansia per le ripetute transizioni da un impiego all'altro. Si parla proprio del "lavoratore insicuro" (Savickas, 2014), categoria che include i lavoratori interinali, a progetto, a chiamata, a tempo determinato, freelance, part-time, esterni, atipici, consulenti e autonomi. Queste tipologie di ruoli professionali non offrono i vantaggi di un'occupazione convenzionale, elementi significativi come può essere la sicurezza sul posto di lavoro, l'assicurazione sanitaria e la previdenza sociale, ormai divenuti per lo più nei problematici (Barbieri 2005). Questo genere di occupazione, non per forza connessa ad una singola organizzazione, non svolge comunque lo stesso impiego per abbastanza tempo e i percorsi consolidati, così come i ruoli tradizionali stanno gradualmente scomparendo. Anziché impostare le fondamenta per una vita stabile e sicura basata principalmente su un impiego certo, la maggior parte degli individui deve attualmente mantenere un'occupabilità flessibile attraverso l'apprendimento *lifelong* o "apprendimento per vivere". I lavoratori devono gestire il proprio *iter* professionale identificando le possibilità disponibili in un ambiente in continuo e costante mutamento (Savickas, 2014). Il mercato del lavoro attuale rappresenta un cardine significativo sia per l'impatto sociale sia per il tipo di prodotto che si scambia, in quanto determina la quantità di lavoro ceduto dalle famiglie, nonché l'offerta di lavoro, ed utilizzato dalle imprese, ossia la domanda di lavoro (Gravino, 2021). Il modello di mercato preso in considerazione nel presente contributo si contraddistingue per la presenza esclusiva di operatori privati che forniscono i servizi per l'impiego. Attraverso l'attuale normativa in materia di mercato del lavoro, il legislatore italiano reputa rilevante la ricerca di un modello di mercato del lavoro efficiente, sia

nel breve che nel lungo periodo, individuando come efficace l'introduzione di intermediari quali operatori che si collocano tra le agenzie di lavoro privato e i servizi all'impiego pubblici. In questo modo, emergono così alcuni interrogativi e diverse considerazioni, soprattutto in merito allo spazio operativo destinato a nuovi soggetti, i quali possono essere in grado di fornire un'adeguata costruzione di un efficiente mercato del lavoro (Torelli, 2003). In tutto questo, la promozione dell'occupazione assume un ruolo delicato tra gli aspetti funzionali circa le politiche del lavoro, a maggior ragione nella corrente società, nella quale è opportuno attivarsi con elevata incisività nel definire azioni e misure volte a sviluppare positivamente l'inserimento professionale, così come a potenziare la domanda professionale (De Vincenzi, 2018). Con "politiche del lavoro", s'intende riferirsi a quel sistema di azioni garanti indirizzate alla tutela dell'interesse collettivo e all'occupazione, agendo al fine di favorire gruppi con particolare difficoltà quali i disoccupati, gli occupati a rischio di perdita involontaria del proprio lavoro o persone inattive che intendono entrare nel mercato del lavoro e sono in qualche misura svantaggiate. Allo scopo di conseguire questi fini prefissati, si ritiene opportunamente evidente la distinzione delle politiche del lavoro delineate rispettivamente in "politiche attive" del lavoro e "politiche passive" del lavoro (Mercanti, 2016). Le politiche attive del lavoro definiscono misure, attività e particolari interventi atti a facilitare l'ingressi dei soggetti sul mercato del lavoro oppure al loro reinserimento professionale. Tali azioni evidenziano specifici obiettivi tra i quali spicca l'incremento dei tassi di attività e di occupazione (Vitale, 2001). In altre parole, queste politiche vengono definite attive poiché, se da una prospettiva mirano ad attivare l'individuo in cerca di lavoro, rispetto ad un'altra visione implicano, altresì, una mobilitazione ed una applicazione concreta della persona stessa (Mercanti, 2016); di fatto, le politiche attive del lavoro prevedono l'implementazione di diverse iniziative che incrementano il grado di attrattività, in termini di occupabilità del lavoratore nei confronti della domanda di lavoro (Gualmini, 2011). Le finalità fondanti le politiche di lavoro attive rappresentano precisi passaggi rilevanti (Mercanti, 2016): si tratta di un complesso di interventi miranti ad accrescere in maniera produttiva l'incontro tra domanda ed offerta, così come migliorare la qualità dell'offerta per intervenire sulla transizione scuola-lavoro-formazione e ancora, riformare gli ammortizzatori sociali e gli incentivi all'occupazione. Si focalizzano, inoltre, sull'incremento della partecipazione delle donne al mercato del lavoro e, in ultimo, di programmare e gestire efficacemente l'immigrazione nel rapporto di domanda – offerta di lavoro. Di contro, si ritrovano le "politiche passive", in virtù delle quali, invece, le diverse azioni e misure di intervento sono rivolte a coloro che hanno perso una posizione di lavoro (Corazza, 2013), offrendo tipi di garanzie di supporto continuo al reddito ed accompagnamento al lavoratore, il

quale perde l'occupazione (Alaimo, 2012). In generale, si tratta di considerare situazioni di mantenimento o garanzia del reddito contro il rischio di disoccupazione, piuttosto che di sospensione temporanea della professione, nonché di erogare specifiche prestazioni monetarie a soggetti disoccupati attraverso un sistema di "ammortizzatori sociali" (Renga, 2012). Con quest'ultimo termine si vuole raccogliere tutta quella serie di tecniche e strumenti di tutela del reddito delle persone disoccupate. Le politiche passive, in termini generali, si articolano su tre pilastri (Mercanti, 2016):

- *"assicurativo"*, grazie a cui le azioni e gli interventi risultano per mezzo di un'indennità di disoccupazione, anche conosciuto come un risarcimento e sono erogate per una durata definita e, precedentemente, programmata;
- *"assistenziale dedicato"*, in termini per i quali la garanzia preveda la concessione autorizzata di sussidi di disoccupazione (oppure, definite come donazioni), sulla base di requisiti standard di reddito. Questa tipologia di politica si fonda attivamente nel momento specifico in cui vi è l'impossibilità di accesso al primo punto;
- *"assistenziale generale"*, quindi non specificatamente rivolto ai lavoratori, in base alla quale le prestazioni offrono, in base a stringenti requisiti di reddito e patrimonio, un "reddito minimo garantito" a chi si trova in condizioni di indigenza e deprivazione economica.

In linea di massima, le politiche del lavoro non sono altro che un sottoinsieme determinato delle politiche sociali e, pertanto, di interventi atti a delineare norme regolamentate per una più equa distribuzione societaria di risorse e opportunità, nonché alla promozione di benessere e qualità della vita con lo scopo di ridurre o comunque limitare gli effetti sociali prodotti da altre politiche (Vitale, 2001). Si ritiene opportuno individuare la dottrina attuale per la quale emerge una diversa concezione sul tema esaminato. In questo senso, le politiche attive dovrebbero essere prese in considerazione secondo una logica di vera attivazione (Vesan, 2014), sostenendo pertanto le capacità e le competenze non di disoccupati o inoccupati, bensì anche dei lavoratori, delle imprese e soprattutto delle amministrazioni preposte all'implementazione delle politiche stesse (Rettore, 1999). In questo modo, s'intende porre il focus sul fatto che non sempre dall'inclusione nel mercato del lavoro consegue un aumento delle capacità e delle competenze, bensì può anche tramutarsi in un processo di dequalificazione e obsolescenza professionale.

D'altro canto poi, le politiche di sostegno al reddito (Corazza, 2013) non necessariamente rientrano nell'ambito delle politiche passive e, anzi, possono ben configurarsi come azioni di promozione per lo sviluppo di maggiore autonomia e autoregolazione per la progettualità

individuale e, come tali, sono non contrapposte ma essenziali alle misure di attivazione, se giustamente implementate.

In questo contesto, il Bilancio di Competenze identifica il potenziale personale e professionale da investire nello sviluppo e nella realizzazione di progetti della persona per l'integrazione sociale e professionale (Lemoine, 2002).

Il Bilancio di Competenze rappresenta, proprio per tali motivazioni, una politica attiva per il lavoro, intervento attualmente preventivo per la salvaguardia delle risorse (Salomone, 2016) e una valida opportunità per l'individuo di ricostruirsi e ritrovarsi (Di Fabio, 2009).

Il percorso, di fatto, viene identificato come un modello teorico dell'auto-attenzione facilitata da terzi (Lemoine, 2002) che, all'interno della sfera circa l'orientamento formativo, pone l'accento sulla continuità del processo e sulla consapevolezza del soggetto, in particolar modo in relazione all'ambito professionale (Di Fabio, 2005). A fronte di queste analisi, le azioni strategiche incluse all'interno del sistema delle politiche attive del lavoro e della formazione prevedono altresì, l'utilizzo del metodo di Bilancio di Competenze come mezzo valido e possibile per un intervento educativo mirato, in grado di valorizzare ed accrescere le qualità del soggetto nei diversi contesti di vita. Tali affermazioni risultano possibili nell'esamina concreta della sfera più profonda dello stesso metodo, il quale inclusivo di finalità estremamente educative; si denota dalla volontà di sostenere gli individui nella ricerca e convalida di un progetto tendente al cambiamento, l'analisi approfondita delle proprie potenzialità, favorire la riflessione, l'analisi mirata e misurata e via dicendo (Labriola, 2014).

2.3.1 Orientare la particolare categoria dei disoccupati: la diversità di target

Diversi sono i riferimenti circa il percorso di Bilancio nelle sue finalità per cui viene attuato a figure occupate per "fare il punto sulla carriera" (Buccolo, 2006), validare un progetto professionale, provvedere alla manutenzione della propria carriera professionale, cambiare professione, gestire situazioni di cambiamento (ristrutturazioni aziendali, mobilità, ecc.); ma ancora rilevante il ruolo delle imprese, la cui finalità rappresenta il miglioramento nella gestione delle risorse umane, anticipando e fronteggiando le variazioni costanti di mercato, favorendo altresì la mobilità e l'adattamento a nuovi posti/ruoli, così come progettare e valutare la formazione ad hoc per i propri piani di sviluppo. Secondo una diversa prospettiva ed in linea con l'obiettivo del presente elaborato, è bene però analizzare una dimensione, non secondaria, che il percorso di Bilancio di Competenze abbraccia fortemente, a maggior ragione nei contesti professionali del nostro paese. Nello specifico, è opportuno analizzare la domanda di interventi

di Bilancio svolti principalmente per coloro che si ritrovano in cerca di lavoro, in mobilità, persone non ancora occupate (Lemoine, 2002) o ancora in cerca di ottimizzare la ricerca d'impiego valorizzando le competenze disponibili (autocandidature), compensando i punti di svantaggio, attraverso, ad esempio, eventuali percorsi formativi realizzati *ad hoc*. Entrando più nel dettaglio, si parla di una serie di percorsi che, tramite il Bilancio, incentivano la valorizzazione delle risorse personali, dei saperi professionali acquisiti nel tempo, rafforzando la sfera dell'occupabilità in vista della nuova ricerca lavorativa. In generale, nei percorsi in cui il focus è la rioccupazione di soggetti disoccupati, le finalità si distinguono per essere interconnesse alla sfera dell'*empowerment*, nella misura in cui si è capaci di saper valorizzare tutte quelle dimensioni tacite e, talvolta, banalizzate, sviluppate in ogni ambito della vita; inoltre, un collegamento fondante risulta l'autopromozione del soggetto in diversi contesti, nella prospettiva di rendersi occupabili tramite attività formative mirate, anche grazie all'acquisizione di competenze sempre spendibili, trasferibili poiché, a maggior ragione per quanto riguarda la disoccupazione di lunga durata, è importante focalizzarsi sull'aggiornamento e sulla formazione continua. La strategia dell'occupabilità mira, di fatto, ad avere un forte impatto sulle criticità e complessità di un'eventuale perdita del lavoro mediante azioni e strumenti, sia nella dimensione dell'orientamento e la consulenza di carriera, sia in una logica di accrescimento delle occasioni di formazione continua e lavoro (Grimaldi, 2015).

In linea di massima, un percorso di Bilancio centrato per soggetti con maggior svantaggi sociali, pone l'attenzione su obiettivi di progetto (Lemoine, 2002) quali:

- Accoglienza, in cui viene verificata l'entità del bisogno, la natura degli obiettivi di percorso, l'esplorazione dell'esperienza vissuta e, infine, l'elaborazione di una pista progettuale personalizzata da seguire durante l'intervento;
- Ricostruzione del vissuto professionale, tra cui l'esplicitazione degli effetti circa la perdita del lavoro precedente e la rimessa a punto dell'intera storia professionale;
- Riformulazione delle acquisizioni, grazie ai quali ripercorrere tutte le forme di esperienze, sia personali, sia professionali, sia extraprofessionali, in tutti i generi di contesti (formali, informali, non formali);
- Valorizzazione della trasferibilità delle risorse, in base a cui vengono identificate le qualità, le ambizioni, gli interessi ma anche tutte le competenze comuni a tutte le esperienze e i saperi acquisiti, entrambi da poter trasferire in esperienze di lavoro prossime.
- Analisi opportunità di sviluppo e reinserimento professionale, pertanto investigazione circa le opportunità e ricerca continua delle posizioni più affini e realistiche;
- Esplicitazione definitiva del progetto e costruzione del piano d'azione;

- Accompagnamento alla realizzazione effettiva, nonché la validazione ed attivazione del progetto e, infine, della pratica delle strategie nell'ipotesi di attuazione di piste alternative.

Il percorso può presentarsi in colloqui individuali, incontri di gruppo, laboratori esperienziali, e può variare in virtù delle necessità e degli interessi del cliente da un minimo di 22 ore ad un massimo di 33 ore (Lemoine, 2002), sviluppato in un arco temporale che può arrivare a circa 6 mesi di lavoro. Molto più frequentemente, quindi, il Bilancio di Competenze risulta implementato come strumento di supporto alla ricollocazione professionale per i soggetti disoccupati e rientra pertanto tra le pratiche destinate alle politiche attive per il lavoro, ossia un sistema specifico e strutturato di azioni ed iniziative di riqualificazione messe in campo dalle istituzioni per accrescere il reinserimento nel mercato professionale e di carriera, così come nel ciclo produttivo di lavoratori che hanno perso la propria occupazione (Bastone, 2021). È importante specificare, però, che esistono comunque scostamenti notevoli dalla realtà che, seppur fornendo un grande sostegno all'orientamento, rendono il Bilancio non interamente attuabile. Nello specifico, diversi sono i progetti e le attività inerenti all'area delle politiche attive (*es. orientamento individuale e in gruppo hanno una durata dalle 2 alle 4 ore, i progetti di outplacement si aggirano intorno le 10/12 ore, ecc.*) che risentono una variazione, rendendo il dato del tempo a disposizione per l'utente un limite che, messo a confronto con la teoria tradizionale di Bilancio, porta di fatto a riconsiderare ciò che compone il percorso, nei suoi scopi, negli strumenti da utilizzare.

2.3.1.1 Attuale normativa GOL e riferimento a Bdc

Nel tentativo di centrare le sfide rispetto alla transizione digitale, i cambiamenti innovativi e le variazioni date dalla sostenibilità ambientale – si è ritenuto necessario, nell'odierna società, assumersi la responsabilità di sviluppare, ancora e sempre di più, una formazione continua e permanente delle persone e dei lavoratori, accanto ad un *reskilling* professionale mirato, in grado di intercettare le mutazioni del mercato del lavoro, conseguenti anche alle differenti ondate di crisi attuali (Bozzao, 2022). La visione ideale risulta quella di anettere le politiche passive in combinazione con le politiche attive del lavoro, al fine di transitare più velocemente al ricollocamento una volta acquisite nuove competenze. Sostenere le transizioni occupazionali attraverso azioni integrate volte a sviluppare nuove competenze risulta essere al centro del Piano nazionale di Ripresa e Resilienza, al cui interno si inserisce anche il Programma GOL

(Robasto, 2022). Nell'ambito della Missione 5, Componente 1, del PNRR¹⁷ si inserisce, la sezione del Piano dedicata alle politiche del lavoro e, nello specifico, il Programma GOL¹⁸, Garanzia di Occupabilità dei Lavoratori, di un orizzonte temporale quinquennale 2021-2025, ovvero un sistema di presa in carico dei disoccupati, o di coloro in transizione occupazionale e di erogazione di servizi specifici personalizzati; si tratta inoltre di un complesso istituito per il rafforzamento dei Centri per l'Impiego (CPI), e per il potenziamento della formazione. Si tratta di una riforma nell'ambito delle politiche attive che prevede l'introduzione di un programma per le nuove competenze, il potenziamento dei centri per l'impiego nonché il sistema duale. In seguito ad iniziative varate dal Governo, il piano ideato per la Garanzia di Occupabilità dei Lavoratori si sviluppa e si ritiene necessario allo scopo di sostenere la ripresa economica dopo la crisi dovuta alle conseguenze pandemiche. Centrale risulta, dunque, la formazione professionale e la riqualificazione per l'ottenimento concreto di competenze necessarie per una risposta tangibile, ma soprattutto efficace a quei fabbisogni formativi più rappresentativi della persona (Valente, 2021). In questo frangente, piano delle competenze si focalizza su figure beneficiarie quali:

- Lavoratori fragili o vulnerabili: giovani *NEET*¹⁹ (meno di 30 anni), donne in condizioni di svantaggio, persone con disabilità, lavoratori maturi (55 anni e oltre);

¹⁷ Il piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) è il documento che il governo italiano ha predisposto per illustrare alla commissione europea come il nostro paese intende investire i fondi che arriveranno nell'ambito del programma *Next Generation Eu*. Il documento, recentemente approvato dalla Commissione, descrive quali progetti l'Italia intende realizzare grazie ai fondi comunitari. Il piano delinea inoltre come tali risorse saranno gestite e presenta anche un calendario di riforme collegate finalizzate in parte all'attuazione del piano e in parte alla modernizzazione del paese. Il piano è stato realizzato seguendo le linee guida emanate dalla commissione europea e si articola su tre assi principali: digitalizzazione e innovazione, transizione ecologica e inclusione sociale. Il PNRR raggruppa i progetti di investimento in 16 componenti, a loro volta raggruppate in 6 missioni:

1. *Digitalizzazione, innovazione, competitività, cultura e turismo;*
2. *Rivoluzione verde e transizione ecologica;*
3. *Infrastrutture per una mobilità sostenibile;*
4. *Istruzione e ricerca;*
5. *Coesione e inclusione;*
6. *Salute.*

Nello specifico della missione 5, si delineano interventi per le infrastrutture sociali, famiglie, comunità terzo settore, interventi speciali per la coesione territoriale e, in ultimo ma specifico per il presente contributo, interventi per le politiche relative al lavoro. PNRR (*mise.gov.it*) Piano nazionale di ripresa e resilienza, *Ministero dello Sviluppo Economico* (MISE).

¹⁸ Gol è attuato dalle Regioni e Province autonome sulla base dei Piani regionali (Par) approvati da ANPAL. La sua attuazione è connessa al Piano di potenziamento dei centri per l'impiego e al Piano nazionale nuove competenze. ANPAL svolge un ruolo di coordinamento di Gol, di cui è titolare il Ministero del lavoro e monitora il programma e vigila sull'attuazione degli interventi da parte delle Regioni. In più, presiede il Comitato direttivo di Gol, cabina di regia del programma, che riunisce il livello centrale e quello regionale.

¹⁹ I NEET, (Bynner, J., & Parsons, S. 2002), sono giovani che non studiano, non hanno un lavoro e non sono impegnati in percorsi formativi. L'acronimo *Not [engaged] in Education, Employment or Training* compare per la prima volta in uno studio della *Social Exclusion Unit*, un dipartimento del governo del Regno Unito preoccupato che questi e queste giovani si ritrovassero in una condizione di totale esclusione. Secondo ISTAT, i giovani NEET in Italia, vanno da una fascia d'età tra i 15 e 29 anni e rappresentano circa il 23,1% della popolazione (2021).

- Disoccupati senza sostegno al reddito: disoccupati da almeno sei mesi, altri lavoratori con minori opportunità occupazionali (giovani e donne, anche non in condizioni di fragilità), lavoratori autonomi che cessano l'attività o con redditi molto bassi;
- Lavoratori con redditi molto bassi (i cosiddetti *working poor*): il cui reddito da lavoro dipendente o autonomo sia inferiore alla soglia dell'incapienza secondo la disciplina fiscale;
- Beneficiari di ammortizzatori sociali in costanza di rapporto di lavoro: le specifiche categorie di lavoratori saranno individuate nell'ambito della prossima riforma degli ammortizzatori sociali; a legislazione vigente, si tratta dei lavoratori per i quali cioè sia prevista una riduzione superiore al 50 per cento dell'orario di lavoro, calcolato in un periodo di dodici mesi;
- Beneficiari di ammortizzatori sociali in assenza di rapporto di lavoro: disoccupati percettori di NASPI;
- Beneficiari di sostegno al reddito di natura assistenziale: percettori del Reddito di cittadinanza.

L'istituzione e l'attivazione del GOL è, inoltre, affiancato dall'applicazione del Piano nazionale per le nuove competenze (PNC), documento strategico atto al potenziamento delle politiche per l'apprendimento permanente, per permettere alla fascia adulta di popolazione di colmare i vuoti di competenze di base e qualificazioni da recuperare, mirando a decrementare le asimmetrie e le discrepanze tra le competenze possedute e quelle richieste dal mercato del lavoro. Lo scopo è quello di *«riorganizzare la formazione dei lavoratori in transizione e disoccupati, mediante il rafforzamento del sistema della formazione professionale e la definizione di livelli essenziali di qualità per le attività di upskilling e reskilling»* (Governo Italiano, 2021). Le finalità principali del programma GOL rappresentano il cardine centrale del piano di ripresa e vengono delineati secondo le seguenti:

- Centralità dei livelli essenziali delle prestazioni: superare l'eterogeneità delle prestazioni e dei servizi garantiti nei territori.
- Prossimità dei servizi: indirizzare gli investimenti sia verso l'offerta di servizi digitali, anche sfruttando l'esperienza maturata con la pandemia, sia in direzione di una presenza fisica con la diffusione capillare dei CPI;
- Integrazione con le politiche attive regionali: evitare il più possibile canali separati di intervento poiché le sovrapposizioni tra strumenti con le medesime finalità producono solo inefficienze;

- Integrazione con le politiche della formazione: superare la separazione tra politiche della formazione e politiche attive del lavoro, con la personalizzazione degli interventi e formazione dedicata sulla base dei fabbisogni rilevati;
- Rete territoriale dei servizi: integrare tra loro i servizi territoriali; servizi di conciliazione per promuovere l'offerta di lavoro femminile; per i lavoratori meno qualificati, intervenire sulle competenze di base, oltre che sulla formazione professionale; realizzare una programmazione integrata tra i servizi sociali e quelli sanitari, nel caso di persone con disabilità o altre fragilità;
- Cooperazione tra sistema pubblico e privato: va resa strutturale la cooperazione tra i servizi pubblici e agenzie per il lavoro, soggetti accreditati per la formazione, altri soggetti riconosciuti dalle Regioni, incluso il privato sociale;
- Personalizzazione degli interventi: differenziare gli interventi a seconda dell'età, del livello di competenze, della complessità del bisogno, delle esigenze di conciliazione, del contesto del mercato del lavoro di riferimento, dei fabbisogni espressi dalle imprese, delle concrete opportunità occupazionali;
- Coinvolgimento delle imprese e del territorio: coinvolgere gli operatori economici locali affinché i CPI possano divenire punto di riferimento nell'intermediazione tra domanda e offerta di lavoro territoriale, con la stipula di veri e propri «patti territoriali» per fornire strumenti formativi dedicati e condizionati all'assunzione;
- Rafforzamento di capacità analitiche: sviluppo strumenti analitici per la conoscenza dei sistemi locali del lavoro e la previsione dei nuovi fabbisogni di competenze richiesti;
- Innovazione, sperimentazione, valutazione: sviluppo di progetti innovativi e sperimentali, scale-up di quelli che si dimostrano efficaci, valutazione rigorosa delle politiche basata su evidenze;
- Programmazione orientata ai risultati: milestone e target sono la regola non solo per il finanziamento nazionale da parte della UE, ma anche per quello delle Regioni in sede di attuazione;
- Sistema informativo e monitoraggio capillare: accelerazione e completamento della realizzazione del Sistema informativo unitario del lavoro, osservazione capillare e in tempo reale dell'attuazione a livello di singolo centro per l'impiego.

I percorsi proposti all'interno del programma GOL (Forlivesi, 2021) vanno dal *reinserimento lavorativo*, per coloro più vicini al mercato del lavoro, servizi di orientamento e intermediazione per l'accompagnamento al lavoro; *all'aggiornamento (upskilling)*, per lavoratori più lontani dal

mercato, ma comunque con competenze spendibili, interventi formativi richiesti prevalentemente di breve durata e dal contenuto professionalizzante; alla *riqualificazione (reskilling)*, per lavoratori lontani dal mercato e competenze non adeguate ai fabbisogni richiesti, formazione professionalizzante più approfondita, generalmente caratterizzata da un innalzamento del livello di qualificazione/EQF rispetto al livello di istruzione; all'aspetto del *lavoro e dell'inclusione*, nei casi di bisogni complessi, cioè in presenza di ostacoli e barriere che vanno oltre la dimensione lavorativa, oltre ai servizi precedenti si prevede l'attivazione della rete dei servizi territoriali (a seconda dei casi, educativi, sociali, socio-sanitari, di conciliazione) come già avviene per il Reddito di cittadinanza (e prima per il REI); in ultimo, alla *ricollocazione collettiva*, ossia la valutazione delle chance occupazionali sulla base della specifica situazione aziendale di crisi, della professionalità dei lavoratori coinvolti e del contesto territoriale di riferimento per individuare soluzioni idonee all'insieme dei lavoratori stessi (Anpal, <https://www.anpal.gov.it/>). Le Regioni operano dunque per il perseguimento degli obiettivi previsti, creando lavoro e fornendo nuovi e differenti servizi per le persone e per i lavoratori, in virtù della coerenza necessaria con le competenze in linea con i nostri tempi, segnati dal ricorso sempre più marcato alle nuove tecnologie e al digitale. L'applicazione concreta del programma GOL, dunque, cerca di essere attivata nelle sue intere procedure in modo armonico lungo tutto il territorio nazionale e, per accedervi, risulta necessario rivolgersi ai Centri per l'Impiego. Si tratta di una riforma che mira a contribuire al miglioramento del benessere, della qualità e della competitività del Paese, piuttosto che la resistenza sociale, a difendere i lavoratori e la capacità produttiva del territorio nazionale (ClicLavoro, 2022).

2.3.2 Formare un operatore del mercato del lavoro (OML) all'uso del BdC

La formazione, oramai sempre più fulcro di numerose attività organizzative negli ultimi anni (Avallone, 1994), rappresenta “*l'insieme dei criteri che regolano i processi dello sviluppo e l'adeguamento delle competenze professionali e manageriali degli operatori aziendali e dei loro comportamenti, garantendo e accrescendo la necessaria coerenza tra il modello di management e le esigenze impresse dall'ambiente/mercato di riferimento*” (Paneforte, 1999); si parla di un processo che comprende attività programmate e verificabili finalizzate a favorire l'apprendimento di conoscenze e competenze degli individui e creare le condizioni per facilitare l'apprendimento, affrontando le difficoltà ad esso necessariamente connesse. Secondo Kolb (1984) in seguito a ricerche sul processo di apprendimento fondato sull'esperienza,

appoggiandosi alle teorie di John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget, tale sistema formativo viene definito come un "*processo in cui imparare per tutta la vita e per questo non ha senso dire che si è imparato tutto ciò che c'è da imparare o che il nostro apprendimento è completato. È una spirale che non è mai conclusa.*". Nel processo di formazione, il successo di un valido ed efficace intervento formativo dipende, indubbiamente, dalla disponibilità di un formatore che possieda, oltre alle conoscenze teoriche e tecniche, anche una buona padronanza della struttura e di quella che rappresenta la cultura dell'organizzazione ospitante (Paneforte, 1999). Un ulteriore passaggio doveroso è la predisposizione degli obiettivi, e dunque le ragioni fondanti sul "*che cosa*", "*come*" e "*perché*" si desidera perseguire determinati fini formativi. Fissati gli scopi, individuati i partecipanti e gli operatori della formazione, si procede alla fase della progettazione grazie alla quale si definisce il contenuto specifico di cosa verrà trattato, in che modo farlo, quando e dove realizzare l'intervento. La fase finale riguarda l'analisi rivolta all'esplorazione ed alla valutazione di ciò che si è effettivamente raggiunto (Tacconi, 2010). Al giorno d'oggi, dunque, sempre di più, sia a livello formativo personale che professionale, si sente la necessità di introdurre il Bilancio di Competenze nel mondo del lavoro, delle risorse umane e dell'orientamento. Esso, infatti, è diventato uno strumento indispensabile in un percorso di consulenza orientativa individuale, in quanto consente, come già analizzato, alla persona di *fare il punto* sulla propria persona e sulla propria situazione professionale (Bresciani, 2015). Affinché assuma significato, è opportuno saper divulgare la giusta formazione allo strumento, considerando le risorse e le variabili che si aggirano attorno al mercato professionale odierno. La pratica del Bilancio di Competenze è, come appurato, un intervento di consulenza, orientamento ed accompagnamento, che si distingue per il focus posto sulla ricostruzione delle esperienze, delle competenze, delle risorse di un soggetto e, conseguentemente, sulla costruzione di un progetto di sviluppo professionale e personale (Contesini, 2002).

Formare affinché questi elementi vengano promossi in modo efficace e, perché il Bilancio di Competenze assuma un valore concreto nel percorso degli individui, significa anche implementare una serie di attività e utilizzare certi strumenti in grado di generare nell'utenza una più elevata conoscenza di sé, una maggiore consapevolezza del proprio tracciato di vita passata, presente e futura e, infine, un auto apprendimento, fornito dal processo stesso in continuità. Si tratta, pertanto, di impostare una formazione di tipo liquido, capace di fornire metodi applicativi da un lato e aspetti valoriali dall'altro (Serreri, Alberici, 2002). Intervenire a livello formativo per la promozione di un corretto utilizzo ed una valida implementazione del Bilancio di Competenze non concerne solamente la strutturazione di un percorso ogni volta personalizzato in fasi specifiche quali, ad esempio, progettazione, esplorazione, formazione

effettiva, valutazione e monitoraggio, bensì di una definizione chiara sulle azioni da portare avanti in rapporto ai discenti con i quali ci si interfaccia e si interagisce consapevolmente (Tacconi, 2010). Nello specifico, è bene delineare che la formazione risulta un tassello assai adeguato da un lato, per comprendere il livello di base da cui partire per la promozione del percorso stesso e, dunque, per la visione d'insieme necessaria per il raggiungimento degli obiettivi formativi programmati anticipatamente e, dall'altro, per saper analizzare in criticamente e in modo costruttivo il proprio progetto lineare, stimolare la riflessione sul proprio vissuto, passato, presente e futuro, (ri) definendo quelle che sono le competenze possedute e accrescendo, altresì, quelle potenzialità trasversali quali la *self efficacy*, il *decision making* e il *locus of control* individuale (Verrastro, 2015).

Durante attività o proposte formative, si ritiene doveroso promuovere azioni che mirino all'acquisizione di capacità nel *saper* riutilizzare quanto appreso e sperimentato nel contesto specifico, superando quindi il semplice ottenimento di conoscenze e abilità (*dichiarative/procedurali*) bensì “rimettendo in gioco tali acquisizioni” in contesti esperienziali nuovi e più complessi, poiché vulnerabili nella realtà; in questo senso, è possibile ri-attivare quelle forze motivazionali, quei registri emotivi e quelle capacità sociali che ne consentono e ne sostengono la trasferibilità (Loiodice, 2008). Da questa prospettiva, la formazione diventa essa stessa un'esperienza (Zaggia, 2009) ricca di apprendimenti, capaci di essere riprodotti, rimodellati, riadattati e stravolti nell'applicazione delle proprie professioni (Marconato, 2008). Nel contesto specifico, si evidenziano le peculiarità più rilevanti circa gli interventi formativi rivolti alla figura professionale dell'operatore del mercato del lavoro, che, oltre a supportare l'utente nel suo percorso orientativo, gestisce ed incoraggia contatti con le organizzazioni e i datori di lavoro, allo scopo di segnalare CV e *vacancy*; inoltre, la posizione richiede di gestire le banche dati per ricercare offerte di lavoro idonee, presidiando le fasi di rilevazione ed incontro tra i candidati resisi disponibili/occupabili ed i luoghi di lavoro, fino all'ottenimento effettivo e alla registrazione del riscontro ultimo sugli esiti del servizio erogato; assiste, poi, gli utenti di qualsiasi target in cerca di occupazione nella messa a punto di un proprio progetto professionale, sostenendo tali individui nelle fasi di: *individuazione dei punti di forza e di debolezza personali, redazione del CV e, in ultimo, assistenza nella decisione relativa alle opportunità formative più utili alla crescita personale piuttosto che professionale* (Enac Veneto, Rivista, 2022). Perché sia realizzabile ed attuabile intervenire sul piano professionale come operatore del mercato del lavoro, è necessario essere accreditati presso la Regione di appartenenza. Un punto su cui è necessario porre attenzione per valutare l'efficacia di un intervento formativo al Bilancio agli OML risulta la correttezza del percorso che si propone con

ciò che si presenta nella realtà del mercato del lavoro, e dunque la chiara definizione e coerenza della formazione che si vuole promuovere. La figura professionale dell'OML richiede un insieme di competenze legate all'interazione creativa e continua tra le parti, e quindi, alla fiducia reciproca, all'ascolto attivo, all'accompagnamento e alla definizione *ad hoc* di un metodo per sviluppare un'analisi chiara della situazione, nel rispetto sia delle competenze possedute dall'utente preso in carico sia delle possibilità reali nell'ambito professionale.

In questo senso, risulta fondamentale basare la formazione agli OML specializzati in una logica di aggiornamento professionale continuo, nonché la possibilità di valorizzare le competenze possedute e acquisite, anche attraverso la strutturazione di un piano di formazione fondato su una reale analisi dei fabbisogni formativi (Isfol, 2012). Un aspetto significativo, affinché venga promossa una valida formazione al Bilancio di Competenze per i soggetti specifici degli operatori del mercato del lavoro, è la definizione delle azioni rispetto alla tipologia di discente che si ha di fronte. Segnatamente, si ritiene sempre opportuno stabilire le attività formative, che siano completamente nuove, di rafforzamento o di aggiornamento, in rapporto alle specifiche peculiarità dei soggetti partecipanti e dei soggetti che abitualmente si prendono in carico.

È importante capire il livello di padronanza e di competenze, dunque se l'operatore è esperto in attività di accompagnamento e orientamento professionale, se possiede già una conoscenza sugli strumenti, se vi è la necessità di una sperimentazione laboratoriale, se è in grado di comprendere quali sono i momenti lavorativi di una persona in cui proporre un Bilancio, in quali scegliere piuttosto un percorso differente, e via dicendo. In tal senso, si è capaci di dare una definizione più chiara su come strutturare la formazione, pensando direttamente ai bisogni e agli obiettivi primari (Verrastro, 2015). In generale, intervenire sulla formazione di operatori, dovrebbe non solo evidenziare l'importanza di una corretta promozione dell'*empowerment* dei soggetti e dei contesti di vita, ma anche operare cosicché non si dimentichi l'emancipazione dell'altro, agendo in un'ottica di favorire la soggettività autonomia e dialogante dei soggetti che si sta assistendo (Moliterni, 2017). In questo senso, i partecipanti alla formazione sono sollecitati sotto la prospettiva secondo cui si rivela necessario, inteso sostanzialmente in senso deweyano, *entrare in connessione tramite un dialogo tra teoria e pratica scandito dai passi dell'indagine che trasforma sia la realtà oggetto di riflessione sia il soggetto che riflette, accrescendo le sue conoscenze e capacità, insomma come un intreccio tra "riflessione" e riflessività", tra "saper fare" e "saper essere"* (Savio, 2016).

La formazione rivolta agli OML deve, pertanto, considerare la "liquidità" (Bellantonio, 2017) della figura professionale, la quale deve pur sempre garantire e rispettare le mansioni richieste. Nello specifico, si tratta di una posizione ricoperta da individui in grado di gestire dei colloqui,

elaborare piani di sviluppo professionale in linea con le competenze pregresse e da acquisire attraverso la formazione da parte dell'utente, ma ancora, monitorare gli obiettivi e accompagnare il cliente nei percorsi di inserimento e/o reinserimento lavorativo e gestire i rapporti con le aziende interessate alle figure. Secondo questa prospettiva, la formazione sul Bilancio mette in luce da un lato, quegli elementi più tecnici, volti al raggiungimento delle esigenze primarie degli utenti e delle categorie fragili, così come, dall'altro lato, approcci alla pratica professionale atti al perseguimento dell'autodeterminazione soggettiva e della presa di coscienza sul proprio vissuto. In altre parole, formare gli operatori del mercato del lavoro richiede di porre particolare attenzione alla progettazione e proposta di un percorso proposto in veste di un'opportunità per i professionisti partecipanti: se da un lato, la formazione può giovare loro per uno sviluppo professionale nei riguardi degli stessi operatori e delle loro pratiche professionali, attivando così un processo riflessivo di ripensamento metodologico delle proprie esperienze lavorative ed operative della vita di tutti i giorni, e dunque una maggiore strutturazione della professionalità e padronanza nella conduzione dei servizi offerti, ad esempio, di orientamento; dall'altro lato, può beneficiare, nello specifico dell'apprendimento dell'intervento di Bilancio di Competenze, nei termini finali di una rielaborazione consapevole del proprio ruolo professionale e della capacità di ripensare criticamente la propria impostazione teorico – metodologico – operativa di quale contenuto trasferire sul lavoro, di quale strumento possa rendersi più fattibile per un utente e quale meno, ecc.

In tal senso, si tratta di fornire un quadro generale agli OML per render loro sensibili e prendere coscienza nel *saper e poter* estrarre dal dispositivo presentato durante una formazione ciò che si reputa più funzionante per la propria prestazione e, altresì, per rispondere validamente ai bisogni primari dei soggetti presi in carico, affinché siano orientati adeguatamente, nonostante le complessità nel favorire un pensiero riflessivo e intenzionale sulla propria progettualità. Conseguentemente, la formazione a operatori del mercato del lavoro, nello specifico sulla tematica del Bilancio, adotta così una duplice incidenza: in primo luogo, l'importanza di fornire supporti pratici, da adattare ed attivare nella quotidianità professionale; in secondo luogo, il rafforzamento dell'approccio relazionale tra le parti, proponendo la promozione potenziata dell'autodeterminazione e lo sviluppo autonomo da parte del soggetto che l'operatore prevede di prendere in carico.

2.4 Valutazione delle condizioni per l'efficacia di un intervento formativo sul BdC a operatori del mercato del lavoro

L'efficacia della formazione si ottiene trasferendo sul posto di lavoro quanto appreso durante la formazione e utilizzando le conoscenze e le competenze in modo coerente con gli obiettivi dell'organizzazione. In questo senso, la formazione è strategicamente importante per accrescere il potenziale delle organizzazioni imprenditoriali, garantendo la loro competitività e quindi la loro adattabilità ai cambiamenti tecnologici e organizzativi (Loi, 2004). La misurazione dell'efficacia della formazione si è rivelata uno strumento importante non solo per migliorare le conoscenze e le competenze dei dipendenti, ma anche per aumentarne il coinvolgimento e la fidelizzazione. Misurare l'efficacia dei programmi di formazione precedenti può anche aiutare a identificare i problemi e a pianificare programmi di formazione più efficaci. Perché la formazione possa via via essere sempre più aggiornata e migliorata e, per valutarne la sua efficacia, rimane necessario l'integrazione di un sistema di attività indispensabile ai fini di una corretta misurazione. Azioni efficaci sono ad esempio, valutare la qualità percepita del corso, al fine d'individuare eventuali aree di criticità e problematicità da fare oggetto di riprogettazione per la successiva edizione; si tratta, inoltre, di comprendere un'altra dimensione, ossia l'esplorazione o l'incremento di conoscenze e competenze nei diversi ambiti della professionalità, così da identificare possibili aree tematiche da approfondire ulteriormente; infine, un ruolo fondante viene assunto dal chiarimento e dalla rilevazione dei bisogni essenziali in riferimento ai soggetti partecipanti, al fine di verificare, ed eventualmente ricalibrare, gli obiettivi formativi in riferimento alle urgenze sperimentate nel contesto (Garibolbi, 2021). Per queste motivazioni, a maggior ragione per quanto riguarda la situazione attuale all'interno dei luoghi di lavoro, l'efficacia degli interventi formativi e la relativa misurazione valutativa rappresentano un fulcro importante per determinare poi l'incidenza delle strategie da attuare e il buon funzionamento delle attività professionali. L'obiettivo in questo senso non è quello di fornire un semplice riscontro, ma di individuare le lacune nelle conoscenze e nelle competenze degli individui che non hanno ancora preso piede, con lo scopo di migliorare la qualità dell'insegnamento, non solo dell'apprendimento (Vertecchi, 1976). Esistono diversi metodi, più o meno attendibili e validi per misurare l'efficacia di un intervento formativo mirante al miglioramento delle pratiche professionali. Un esempio, ritenuto il più noto e diffuso, è il modello di valutazione di Kirkpatrick: negli anni '50, Donald Kirkpatrick dell'Università del Wisconsin sviluppò il cosiddetto "modello di valutazione di Kirkpatrick", con lo scopo ultimo di dare una misurazione valida e concreta rispetto all'efficacia delle pratiche formative e dei processi di apprendimento. Rappresenta uno dei metodi di maggior successo per misurare

l'efficacia dei programmi di formazione nei luoghi di lavoro, ma non è l'unico (Dewi, Kartowagiran, 2018). Così come il modello valutativo appena menzionato, non mancano di esistere altre, numerose e differenti tecniche e/o modalità di misurazione dell'efficacia di un intervento formativo e, per il presente contributo, si è ritenuto opportuno porre l'accento su un secondo modello di analisi. Secondo la logica Stame (1998), infatti, elaborata in virtù di una cronologia precisa che riconduce lo sviluppo della valutazione al modo in cui si risponde alle domande poste dall'evoluzione del *welfare state* (Stame, 2014), la valutazione risulta efficace in base a tre approcci che seguono rispettivamente tre grandi periodi storici:

- Dalla metà degli anni '60 a metà dei '70, insieme ai grandi programmi di sperimentazioni sociali nascono l'approccio "positivista-sperimentale" e quello "pragmatista", in base ai quali si incomincia a preoccuparsi soprattutto della capacità della valutazione di dimostrare l'impatto dei programmi, o la loro validità, tramite una metodologia appropriata; si ritiene opportuno valutare se l'intervento effettuato ha raggiunto gli obiettivi andando a vedere i risultati, esaminando, quindi, lo scarto tra ciò che si era prefissato e ciò che si è effettivamente raggiunto. È un modello razionalista per cui la valutazione avviene *ex - ante*, senza conoscere quindi i partecipanti. Essendo il focus solo sugli obiettivi, questo potrebbe risultare un neo in quanto gli stessi partecipanti potrebbero non essere allineati con questi fini, rischiando di non tenere conto dei loro bisogni e della realtà vulnerabile (Palumbo, 2001).
- Dalla metà degli anni '70 a circa metà degli '80, si fa molta più attenzione al processo di implementazione e alle influenze legate al contesto. In questo periodo l'approccio "positivista-sperimentale" si rinnova, e nasce quello "costruttivista", in base al quale sono le persone che vivono il progetto che stabiliscono cosa ha successo o cosa ha avuto insuccesso, rispetto al loro gradimento o soddisfazione, quindi sono gli stessi partecipanti a definirlo e fare da pilota; essendo il focus sul processo, il rischio è l'autoreferenzialità, cioè che sia un'idea prettamente legata al soggetto e che non rispetta effettivamente gli obiettivi esterni (Palumbo, 2001).
- Dalla metà degli anni '80 in poi, iniziano a svilupparsi nuovi programmi e diverse misure legate ad un "pluralismo della valutazione", ponendo così molta attenzione sulla qualità e sull'uso delle valutazioni da parte di *stakeholders* oltre che i beneficiari. In questo caso, si hanno degli standard prefissati a livello ministeriale, dunque un progetto può andare bene o male se si raggiungono o meno quei determinati standard, rispettando quindi procedure specifiche. In tal senso, valutare significa confrontare ciò che avviene con dei requisiti di qualità, dunque il focus resta costante sulle procedure. I partecipanti sono considerati come attori, si sa già chi fa che cosa e le parti sono già prestabilite. In questa specifica prospettiva, il rischio è quello della standardizzazione, ottenendo tutti interventi simili che non guardano al bisogno del singolo,

degli obiettivi o alle idee innovative, in quanto il fatto essenzialmente importante rimane il saper rispondere agli standard prefissati (Palumbo, 2001).

In base a quest'ultimo concetto, allo stesso modo, si ritiene importante evidenziare come, concetti di competenza e formazione siano strettamente correlati poiché entrambi rappresentano un grado di significatività in campo valutativo e all'interno dei contesti organizzativi. Secondo la logica centrata sul sistema dell'*One Best Way* (Taylor, 1911), la formazione è finalizzata a trasferire le competenze e migliorare i comportamenti dei soggetti in relazione al processo sistemico. Tali competenze sono viste come predeterminate in modo da fungere come garanzia di una *performance* ottimale attuate secondo l'unica miglior modalità per agire nel contesto. È facile evincere il livello di complessità circa il processo valutativo e relativo ad una rilevazione validata delle competenze. Certamente, un singolo strumento ideato per la misurazione valutativa contribuisce alla formulazione di un giudizio di competenza ed eventualmente anche all'indicazione del livello conseguito, ma "nessuno strumento da solo può condurre ad una conclusione sufficientemente fondata e plausibile" (Pellerey, 2004). Identificare le guide di supporto teorico, affinché un intervento formativo assuma un significato di efficacia, è necessario, oltre a dare importanza ai bisogni in relazione agli obiettivi preposti, avvalorare quella che è la dimensione delle competenze acquisibili e trasferibili in un momento formativo. Nel comprendere l'efficacia di un Bilancio e della formazione rispetto a tale percorso è importante comprendere il significato che avvalorare e può rendere efficace un percorso di Bilancio, nonché l'entità del concetto di *Competenza*. Si è analizzato di frequente, nel presente elaborato, soprattutto sotto il profilo teorico e definitorio come un "*insieme di riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato*" (Le Boterf, 1990). In questo senso, quest'ultima definizione permette l'ufficializzazione del concetto in virtù della quale esiste una "comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale". In generale, sempre nella visione di Le Boterf (2000), le competenze possono considerarsi come la risultante di tre principali elementi costitutivi: il *saper agire*, che suppone di saper combinare e attivare delle risorse pertinenti (conoscenze, saper fare, organizzazione...); il *voler agire*, che si riferisce alla motivazione ed all'impegno personale del soggetto; il *poter agire*, che rinvia all'esistenza di un contesto, di una organizzazione del lavoro, delle condizioni sociali che rendono possibili e legittime, per l'individuo, l'assunzione di responsabilità e l'accezione del rischio. Secondo il "Modello ISFOL" delle competenze (Gallo, 2004) è possibile distinguere in competenze di

base, ossia quell'insieme di conoscenze/abilità/risorse personali non specifiche di un contenuto lavorativo, ma repute importanti per la preparazione professionale generale della persona (*proprietà di linguaggio, matematica, inglese, informatica, ecc.*); competenze trasversali, nonché il sistema di conoscenze/abilità/risorse personali utili ai fini di un comportamento lavorativo e organizzativo efficace (*doti comunicative, problem solving, ecc.*); competenze tecnico-professionali, ossia ogni genere che richiama le conoscenze/abilità/risorse personali specifiche di un contenuto professionale determinato. Secondo la Raccomandazione del Consiglio d'Europa, del 22 maggio 2018, vengono delineate le c.d. competenze chiave come necessarie per cui è possibile attivare un apprendimento di tipo permanente, in *“risposta ai cambiamenti intervenuti nella società e nell'economia, sulla base delle discussioni sul futuro del lavoro e in seguito alla consultazione pubblica sulla revisione della raccomandazione del 2006”*. La competenza così intesa ha un significato che abbraccia saperi necessari per lavorare quanto per operare nell'attuale *“società della conoscenza”*, in quanto soggetti attivi, capaci di agire, come individui autonomi e consapevoli. Nel Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli – o EQF – le “competenze” sono la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia. In linea con quest'ultimo intervento, è possibile prendere in considerazione il pertinente quadro di riferimento europeo considerando le competenze come punto di riferimento per aumentare il livello di padronanza delle competenze di base (alfabetiche, matematiche e digitali), le competenze personali e sociali, le linguistiche, le STEM e le digitali, incoraggiare la competenza imprenditoriale, la creatività e lo spirito di iniziativa, rafforzare la consapevolezza dei valori comuni, dunque le competenze in merito di cittadinanza, enunciati nell'articolo 2 del trattato sull'Unione Europea e nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea²⁰. Così come le competenze, la formazione e, dunque, anche chi opera per promuovere la formazione, assume un ruolo sempre più significativo. Nella medesima raccomandazione del Consiglio d'Europa si fa cenno al ruolo per il quale *“lo sviluppo delle competenze chiave, la loro convalida e l'erogazione di istruzione, formazione e apprendimento orientati alle competenze dovrebbero essere promossi dalla definizione di buone pratiche per sostenere il*

²⁰ Secondo il Consiglio Europeo le competenze chiave per l'apprendimento permanente sono utili “per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva”.

Queste *skill* si sviluppano in una prospettiva di apprendimento permanente, continuo per tutto l'arco della vita, dalla prima infanzia a tutta la vita adulta, mediante l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti. Il Quadro di Riferimento racchiuso nella Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 delinea otto tipi di competenze chiave.

*personale didattico nella sua attività e migliorarne il livello, per aggiornare i metodi e gli strumenti di valutazione e convalida e per introdurre forme nuove e innovative di insegnamento e apprendimento*²¹. Ciò pone l'accento sulla considerazione dei processi di formazione e orientamento volti alla crescita personale da molteplici prospettive, a maggior ragione facendo riferimenti a concetti di autodeterminazione e responsabilizzazione, dunque legate alla visione più educativa, in quanto la sfera professionale sebbene centrale non risulterà esclusiva. Affinché tali pratiche vengano proposte all'interno di percorsi ed interventi per l'orientamento professionale e la formazione, è opportuno che gli OML si attivino sul piano interdisciplinare, cercando dunque di cogliere, sì, gli elementi di contenuto utili a strutturare un percorso di Bilancio per gli utenti, ma altresì, la promozione di un approccio formativo in grado di combinare mix di conoscenze, competenze e *capabilities* atte al raggiungimento di un intervento efficace e duraturo. Perché un professionista sappia muoversi correttamente all'interno dell'orientamento e del mercato del lavoro e sappia risultare, dunque, di supporto per i beneficiari del Bilancio, è necessaria un'integrazione tra ciò che viene considerato il *background* generale (*apprendimenti di base e competenze tecniche nell'ambito del mercato del lavoro, conoscenza della realtà locale, delle professioni e dei portali principali, ecc.*) e ciò che fa riferimento alla sfera degli approcci valoriali (*es.: senso di agentività, occupabilità ecc.*). Nel primo caso, occorre sia presente un'ampia conoscenza rispetto alla realtà sociale locale, al fine non soltanto di ottenere un'accessibile comprensione globale del contesto economico e sociale territoriale, bensì analisi aggiuntive circa le dinamiche locali, dunque tutto il contesto rispetto alla rete e alle partnership. Tale concetto può essere interpretato secondo la mappatura e la reale comprensione delle dinamiche sociali. Si ritiene, di fatto, opportuno possedere un'adeguata preparazione rispetto al mondo del mercato del lavoro, pertanto circa la natura intrinseca delle occupazioni professionali, piuttosto che le informazioni sui diritti del lavoro, la formazione su modalità di vita lavorativa ibride e innovative, l'adesione dei lavoratori agli obiettivi del lavoro, piuttosto che agli strumenti di ricerca attiva. In questo caso, le competenze da sviluppare si riferiscono ad un raggruppamento ben definito di conoscenze, sia generiche, sia dettagliate. Si tratta, per l'appunto, di incrementare tutti quei saperi di base (Pellerey, 2006) e concetti basati sull'esperienza a contesti mutevoli e specifici (*es.: rispetto della domanda di lavoro coerente con il mercato*). Nel secondo aspetto emergono, invece, una serie di competenze orientate alla relazione con l'utente che beneficia del percorso: in questo senso, la formazione di un OML assume significato nel momento in cui viene svolto un lavoro con lo

²¹ Allegato (10) RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

scopo di apprendere a “tirar fuori” le insicurezze dell’utente e, in una fase successiva attraverso gli strumenti, comprendere come delineare piste progettuali. Gli elementi chiave sono principalmente a due livelli:

1. in primo luogo, è necessario riportare la persona ad una dimensione educativa che, fondamentalmente ha “lasciato tra i banchi a scuola” e che potrebbe aver vissuto positivamente oppure no, vivendo la fase valutativa come un giudizio non sull’apprendimento, ma sulla persona;
2. in secondo luogo, è fondamentale accompagnare gli OML a comprendere il bisogno di un disoccupato di essere riportato al suo potere (*empowerment*), ossia accompagnare e attivare la percezione del soggetto su di sé e sul suo tracciato di vita, intervenendo sul metodo e sul racconto autobiografico (Damiano, 2006): l’agentività viene declinata nell’importanza che il consulente dà all’io narrante, cioè alla persona presa in carico che conosce profondamente il suo percorso esperienziale. Accompagnare l’io narrante significa spostare il consulente da valutatrice a figura accompagnatrice nell’esplicitazione, in una logica del “*tirar fuori accompagnando nel racconto*”, in quanto, a partire dall’ascolto e dalla messa in parola dei racconti reali dell’utente, diventa possibile iniziare un percorso di riorganizzazione di esperienze, risorse, decisioni e capacità, talvolta tacite e mai emerse (Mortari, 2003).

2.4.1 La valutazione della formazione e dei suoi impatti: il modello di Kirkpatrick

Generalmente, al termine “*valutazione*” viene di frequente associato il concetto di “*qualità*”. In realtà, l’azione valutativa non può bloccarsi alla sua semplice funzione atta a “rendicontare il profitto dei soggetti prescelti” bensì abbracciare il concetto di verifica dell’efficacia per assolvere la funzione formativa e dare trasparenza ai processi che si sviluppano all’interno di uno specifico contesto. L’interesse verso l’aspetto più valutativo offre così una visione più ampia che, nel fungere da garante per la trasparenza e il controllo dell’azione, si pone in un’ottica di miglioramento e, talvolta, cambiamento. In genere, il processo di valutazione rispetto agli interventi educativi e formativi prevede 5 momenti distinti (Trincherò, 2002):

- La rilevazione della situazione iniziale, l’analisi dei bisogni e delle risorse. Si raccolgono le informazioni relative al contesto in cui si opererà, le ricerche messe in atto sono perlopiù esplorative in questa fase.

- La definizione di una situazione attesa, ossia di obiettivi possibili ed empiricamente rilevabili. Si stabiliscono le azioni formative e gli esiti di queste azioni. Gli obiettivi devono essere definiti operativamente (tramite parametri, comportamenti, opinioni).
- La definizione delle strategie di intervento formativo, la strategia dovrà prevedere momenti di verifica intermedia in modo che il feedback informativo ottenuto possa modificare il corso della strategia stessa.
- La messa in atto dell'intervento formativo, la descrizione e l'analisi dei processi, occorre un'osservazione sistematica di ciò che accade nei contesti in cui si svolge il processo, occorre la rilevazione dei dati, in modo da creare un database utili per ricostruire l'evoluzione dei processi nel loro insieme.
- La **rilevazione della situazione esito dell'intervento formativo** (situazione osservata), condotta tramite interviste, osservazione, questionari, mediante test di conoscenze e abilità, osservazione di attività di problem solving. Si devono valutare gli obiettivi finali e i sotto obiettivi; la prima è una valutazione di prodotto (verifica finale), la seconda è una valutazione di processo (messa in atto per ottenere feedback e informazioni utili).
- Il confronto delle discrepanze tra situazione attesa e situazione osservata, l'interpretazione e la decisione (scelta di prosecuzione con quella strategia o apporto di interventi correttivi). Questa è la fase della verifica, del confronto tra obiettivi e risultati raggiunti. Questa fase prevede l'interpretazione dell'evidenza empirica raccolta in base agli obiettivi da raggiungere.

Nell'ambito della rilevazione degli esiti e della situazione osservata, in termini di impatti formativi, la valutazione si fa spazio, rispetto alla sua efficacia, in maniera continuativa, per l'intero processo. Perché assuma significato la ragion d'essere di salvaguardare la coerenza fra i piani formativi e le strategie atte al raggiungimento degli obiettivi, è cruciale valutare l'apprendimento in termini di evoluzione avvenuta nelle *conoscenze*, nelle *competenze* trasferibili e nelle *performance* dei soggetti. La valutazione delle ricadute del percorso formativo nella quotidianità di lavoro all'interno di un dato contesto professionale, rappresenta un fattore spesso trascurato o considerato solo marginalmente. Dal momento in cui si sta valutando un intervento formativo nel corso di un lasso di tempo ampio è importante considerare l'analisi della formazione parte integrante del percorso formativo stesso. Nello specifico, si vuole sollevare l'ipotesi di una valutazione che oltrepassi il livello di gradimento e l'acquisizione di apprendimento contenutistici, piuttosto che lo sviluppo personale (i quali rimangono comunque elementi primari in fase esplorativa) e che riesca, altresì, a verificare quanto la formazione ha effettivamente indirizzato e inciso sui percorsi futuri; di una

valutazione in grado di sviluppare una crescita professionale di chi è stato coinvolto, nonché sulle peculiarità del lavoro svolto, sulle decisioni che vengono prese nella quotidianità e sulle modalità rispetto alla prestazione e ai risultati attesi. Tali considerazioni portano a ricercare modelli di riferimento che definiscano descrizioni ed interpretazioni circa il ruolo centrale della formazione sul Bilancio di Competenze e non soltanto sullo strumento stesso. In questo paragrafo si è scelto di presentare il modello di Kirkpatrick, ad un livello puramente teorico; si è deciso di trattare il modello come riferimento per il Capitolo III. Nello specifico, il collegamento teorico che, segnatamente, viene preso in considerazione per un'analisi adeguata, è il modello di Kirkpatrick, nonché un piano gerarchico di valutazione dell'efficacia di un percorso formativo introdotto nel 1959, e poi revisionato, proprio da Donald Kirkpatrick. Il modello valutativo delinea specifiche definizioni per ciascuno dei quattro livelli di cui si compone, seppur mutate in seguito a stesure nel tempo dovute a critiche, modifiche ed evoluzioni del processo di formazione:

1. **Valutazione rispetto alla soddisfazione**, ossia la misura rispetto al coinvolgimento e la reazione dei partecipanti all'intervento proposto, grazie a cui si cerca di comprendere se la formazione sia stata o meno apprezzata. Tale valutazione misura quindi il livello di gradimento e la qualità percepita dei soggetti rispetto ad un percorso progettato, assunto come positivo, coinvolgente e pertinente al lavoro. Ciò rappresenta un punto focale e utile a rafforzare il senso della formazione in funzione degli esiti raggiunti.
2. **Valutazione rispetto agli apprendimenti**, misura il grado in cui i partecipanti acquisiscono le conoscenze, le abilità, la predisposizione, la fiducia e l'impegno previsti in base alla loro partecipazione alla formazione ed è basata sul monitoraggio ed esame del conseguimento degli obiettivi di apprendimento, sia in termini di consolidamento di conoscenze e capacità, sia in termini di potenziamento e rafforzamento delle conoscenze pregresse. Evidenza, quindi, gli esiti di apprendimento e le realizzazioni effettivamente concretizzate nelle pratiche di lavoro.
3. **Valutazione rispetto ai comportamenti**, è la misurazione alla base del cambiamento nella performance professionale successiva alla formazione. La valutazione fornisce un risultato del grado in cui i partecipanti applicano ciò che hanno appreso durante la formazione quando sono di nuovo al lavoro, trattandosi pertanto di un livello in cui è necessario analizzare se i soggetti hanno utilizzato ciò che è stato appreso e come, ossia il grado di applicazione nella realtà dei saperi conseguiti.

4. *Valutazione rispetto ai risultati e agli impatti sull'organizzazione* è il grado in cui si ottengono esiti mirati come risultato della formazione, ossia l'analisi degli effetti in termini di miglioramento delle prestazioni lavorative, individuali e di gruppo, così come dei prodotti realizzati nel contesto. In tal senso, questa tipologia di valutazione si pone nelle condizioni di studiare se l'uso di quanto appreso ha avuto un impatto sull'organizzazione, in termini di efficacia ed economicità. Oltre a questo, gli effetti di un intervento formativo si possono rinvenire anche nel miglioramento delle modalità di lavoro di gruppi di persone, nuove procedure, con evidenti ricadute sulla pratica professionale ed una codifica di una unica metodologia di lavoro come fonte di profondo senso identitario.

Il primo e il secondo livello del modello di Kirkpatrick permettono di delineare chiare informazioni relative alla funzionalità della formazione, fornendo dati utili principalmente con lo scopo di misurare la qualità dei programmi progettati e proposti. I livelli tre e quattro consentono, invece, di raccogliere dati relativi all'efficacia ed all'efficienza degli interventi formativi pianificati ed implementati, in quanto segnalano se i risultati prodotti sono stati coerenti ed in linea con quanto atteso.

2.4.2 Critiche al modello di Kirkpatrick

Il modello di Kirkpatrick ha, certamente, riscosso un notevole successo, ma presenta alcuni limiti non trascurabili in quanto da un lato, colloca la valutazione al termine processo, frenando le funzioni di controllo e dall'altro, realizza solo parzialmente la causalità gerarchica tra gli obiettivi e i risultati del processo formativo. Oltre ai risultati della formazione, un progetto formativo è caratterizzato dalla presenza di una serie di fattori in relazione tra loro e quindi da una possibile diversità di obiettivi, esperienze, livelli di motivazione, di istruzione che influenzano il risultato finale. A partire da questo, teorie e approcci distanti dal modello di K., mettono in importante discussione quest'ultima impostazione metodologica. A partire dagli anni '80, si è sviluppato un approccio che considera il mondo della valutazione come una struttura meccanica e controllabile, detta "sistemica" (Pisanu, 2010) secondo cui la formazione è un *sistema sociale* ed è composta da un insieme di elementi e di funzioni in *relazione reciproca* tra loro. La valutazione, in questo senso, si configura come un processo in continua definizione, all'interno del quale anche colui che osserva e valuta esercita un ruolo fondamentale perché include il sistema con cui lui stesso costruisce il suo punto di vista e i suoi valori. In questa prospettiva, il ruolo della valutazione non è solo quello di controllare il

processo bensì di svilupparlo, di rinforzare le dinamiche piuttosto che stabilire un controllo su di esse (Boccabella, 2015) e pertanto disporre i risultati in virtù di una sequenza ragionata e ordinata, nella quale la ricaduta di un certo evento rappresenta la causa del fenomeno successivo, delineando, in questo modo, i risultati finali. Conseguentemente, l'azione formativa esaminata provoca nei soggetti delle reazioni più o meno di soddisfazione, dalle quali dipende il livello di apprendimento che a sua volta produce modificazioni nel comportamento degli stessi sulle pratiche di lavoro, impattandolo profondamente; queste ultime variazioni degli approcci operativi si traducono in conseguenze ed impatti sul corretto funzionamento dell'organizzazione. La rilevazione risulta stratificata e, essenzialmente, caratterizzata da un ampio e complesso insieme di livelli, strettamente interconnessi fra loro. Tali strati segnalano una crescente difficoltà, in quanto connessi l'uno all'altro da un collegamento di 'causa-effetto-causa' (Salmieri, L., & Letizia, P., 2016). Perché assumano significato, i passaggi relativi alla valutazione su livelli debbono necessariamente compiersi tutti per produrre l'esito atteso e predeterminato (Turra, 2011). In tale ottica, la valutazione non dovrebbe ridursi all'esplorazione superficiale dell'intervento, bensì estendere il raggio d'analisi all'intera rete di relazioni che costituisce l'iniziativa nella situazione concreta. Talvolta, gli interventi valutativi rimangono quasi esclusivamente ancorati alla valutazione del gradimento e meno frequentemente, sono in grado di includere l'analisi approfondita degli impatti nelle pratiche di lavoro e nella globalità organizzativa nel corso del tempo (Lipari, 2006). Nel caso specifico, si tratta di verificare nel dettaglio il piano di intervento (*analisi dei bisogni*), le modalità di erogazione, l'efficacia ed efficienza dell'intervento, la ricaduta in termini di incidenza contestuale e la verifica della replicabilità alla luce dei risultati raggiunti (Turra, 2011). La valutazione della formazione si collega perfettamente al processo di progettazione dell'intervento, quindi al processo di erogazione e, infine, al processo di verifica dei risultati. Nel caso in esame, il fulcro che fa avanzare lo studio di ricerca è la comprensione di quali – e se ci sono stati – impatti nel momento post formazione ci siano stati (sia nel *breve* sia nel *lungo periodo*) e se è stato possibile trasferire i saperi acquisiti; non si tratta, dunque, di fermarsi alla verifica ipotetica della coerenza tra obiettivi ed azioni e tra obiettivi e metodi formativi. Prendendo in esame il modello di Kirkpatrick, le prospettive di azione appaiono unidimensionali e trascurano quella che può rivelarsi una pluralità di interesse ed esigenze potenzialmente conflittuali che i soggetti coinvolti possono avere in merito alla formazione e alla sua valutazione (Guerci, Bartezzaghi, 2010). La valutazione richiede la presa in causa di sottoinsiemi più ampi, che siano in grado di definire chiaramente professionalità coinvolte, approcci disciplinari, schemi flessibili e multidimensionali, esplorando nuove piste di

riflessione ed interattività. In questo senso, il passaggio da svolgere è duplice e multistrato: il processo di analisi rispetto all'intervento formativo pone l'attenzione su una profonda comprensione e risoluzione rispetto al valore aggiunto che il processo stesso ha portato in virtù di risultati raggiunti e competenze; d'altro canto, si assume che la validazione delle ricadute sui contesti e sui comportamenti dei partecipanti sia un tipo di valutazione che lo stesso intervento formativo genera all'interno delle relazioni di lavoro, il che certifica il grado di incidenza che gli esiti della formazione hanno sulle diverse trasformazioni delle pratiche (Salmieri, L., & Letizia, P., 2016). Inoltre, la valutazione richiede una motivazione profonda, durante il processo, verso un coinvolgimento dei soggetti a riflettere sulle loro azioni. La valutazione tradizionalmente legata all'approccio "obiettivi-risultati" si trova in difficoltà di fronte ad esperienze di apprendimento (Diotallevi, 2000) in cui obiettivi non sono stati esplicitati preventivamente e non ci sia stata una effettiva riflessione del caso. Le problematiche delineate costituiscono ostacoli a una più valida applicazione del modello. Tuttavia, la consapevolezza delle criticità del modello diventa condizione necessaria per effettuare nuove possibilità di integrazione con approcci più sistemici. Inoltre, come sostiene Pulichino (2007), il problema del declino dell'uso nel passaggio ai livelli superiori potrebbe avere radici più profonde nella natura e nella struttura stesse dei quattro livelli, rimandando a questioni critiche connesse ai presupposti più o meno esplicitamente associati al modello di Kirkpatrick (Rosa, 2018). La presente sezione non ha inteso mettere in dubbio il valore e l'utilità del modello proposto da Kirkpatrick per la valutazione della formazione. Piuttosto, si è cercato di ricostruire alcune rilevanti aree di complessità di cui è importante avere consapevolezza. Sulla base della disamina effettuata, è possibile affermare che alcune rilevanti problematiche emergono sia relativamente al modo in cui il *framework* dei quattro livelli viene utilizzato nella pratica, sia in riferimento agli assunti sottostanti. In conclusione, a livello di ricerca e di pratica valutativa, si offrono particolari riflessioni sul caso e sulle possibili implicazioni derivanti dall'analisi proposta: le questioni indagate e le argomentazioni richiamate comportano, di fatto, possibili piste di azione per un'implementazione consapevole e critica del modello, nonché per la valutazione della formazione e le possibili prospettive di sviluppo o approfondimento per la ricerca in esame. Si ritiene, pertanto, opportuno sperimentare l'oggetto di ricerca seguendo la logica alla base del modello, pur sempre considerando le relative criticità che potrebbero condurre all'apertura di eventuali scenari futuri.

PARTE SECONDA - LA RICERCA

Lo studio del caso CISL Servizi al Lavoro e la valutazione delle ricadute sugli OML rispetto all'intervento formativo relativo al Bilancio di Competenze

CAPITOLO III: IL CASO DI CISL SERVIZI AL LAVORO E LA VALUTAZIONE DELLE RICADUTE NELLE PRATICHE PROFESSIONALI

3.1 Nota Introduttiva; 3.2 Presentazione del contesto; 3.3 Domande di ricerca, obiettivi, ipotesi di ricerca e campione di riferimento; 3.4 Panoramica sugli strumenti per la valutazione formativa; 3.5 Metodologia e presentazione sintetica degli strumenti; 3.6 Le procedure di predisposizione per la valutazione delle ricadute.

3.1 Nota introduttiva

Lo studio sul mercato del lavoro e la complessità di attivarsi nella pratica lavorativa con le diverse categorie di utenti presi in carico si è rivelato oggetto di studio interessante per l'analisi di ricerca proposta in questa tesi. Come menzionato nei capitoli precedenti, la formazione di un operatore del mercato del lavoro risulta efficace se centrale per il ruolo e per il miglioramento professionale e, altresì, se focalizzato in una logica di aggiornamento professionale continuo, nonché la possibilità di valorizzare le competenze possedute e acquisite degli utenti di cui si è responsabili. La logica di questa seconda parte si basa sullo studio del caso di ricerca fondante la presente tesi. Nello specifico, in questo Capitolo 3, si passa in rassegna il disegno di ricerca e la presentazione di contesto grazie al quale è stato possibile esaminare gli obiettivi primari di studio ed analizzare gli effetti maggiori sul lavoro. Inizialmente, verranno dedicati diversi paragrafi preliminari destinati ad una più definita comprensione del contesto nel quale si opera e seguiranno paragrafi spesi per l'elaborazione dei componenti necessari al disegno di ricerca, con uno sguardo più approfondito agli strumenti e alla metodologia analizzata e progettata. Nei prossimi paragrafi verranno delineati, quindi, il contesto di riferimento, gli obiettivi e le ipotesi che hanno guidato le indagini, la metodologia promossa, le unità partecipanti di campionamento specifiche e le fasi che sono state intraprese, allo scopo di garantire e portare a termine la convalida dei dati ottenuti e ad una loro interpretazione, che apra a nuovi orizzonti di indagine. I contenuti di questo elaborato di ricerca hanno cercato di definire gli effetti e le ricadute che la formazione al Bilancio ha avuto nelle pratiche professionali degli OML, con riguardo sia allo sviluppo professionale dei soggetti e quindi ad una maggiore strutturazione della professionalità, sia alla consapevolezza ed acquisizione di una padronanza delle risorse apprese

per riadattarle a progetti professionali relativi ad una utenza fragile. La ricerca ha quindi cercato di mettere in luce, attraverso la raccolta di informazioni e l'analisi delle principali ricadute sul lavoro, ciò che gli OML hanno ritenuto maggiormente utile, evidenziando i maggiori *trasferimenti* degli apprendimenti acquisiti durante il percorso nella realtà nella quale operano quotidianamente (immutati e/o adattati) e quali *vincoli* che hanno reso difficile l'applicazione dei contenuti dell'intervento formativo proposto. La fase iniziale di questa ricerca ha previsto lo studio e l'esamina della letteratura di riferimento a livello teorico, degli strumenti di ricerca e i relativi punti di forza e debolezza, descritti nei capitoli 1 e 2. È seguita una fase esplorativa di raccolta e comprensione del percorso formativo condotto agli OML di Cisl Veneto nel periodo Marzo – Giugno 2022 e dei risultati emersi dall'impianto di valutazione previsto dal percorso formativo stesso.

3.2 Presentazione del contesto di studio

3.2.1 Presentazione del contesto di CISL

Cisl (*Confederazione Italiana Sindacati Lavoratori*) è un sindacato nato per tutelare le persone che vivono del proprio lavoro. Sono 4,3 milioni i soci iscritti a livello nazionale tra lavoratori dipendenti privati e pubblici, lavoratori atipici, coltivatori diretti, pensionati e disoccupati. L'obiettivo principale è da sempre accompagnare e promuovere la persona nel suo lavoro e nella comunità in cui vive, contrattando e decidendo, in rappresentanza dei lavoratori, insieme alle controparti (datori di lavoro) le regole, i diritti e i doveri di chi lavora. Cisl organizza anche un sistema di servizi che danno assistenza alle persone in vari aspetti della loro vita: legale, tramite l'Ufficio sindacale, fiscale con il CAF, previdenziale attraverso i patronati; e ancora supporto nella ricerca del lavoro con i servizi al lavoro, tutela dei consumatori con Adiconsum, degli inquilini con il servizio casa ecc. (www.cislveneto.it). In Veneto Cisl è presente a livello regionale come Unione Sindacale Regionale (USR) ed in cinque Unioni sindacali territoriali (UST): Belluno-Treviso, Padova-Rovigo, Venezia, Verona e Vicenza. In ciascuna delle sedi provinciali ha scelto di essere a fianco delle persone e di accompagnarle nelle fasi più critiche della loro vita professionale: quando cercano di (re)inserirsi nel lavoro o quando perdono un'occupazione ed hanno la necessità di ricollocarsi. A questo fine, dal 2009 ha promosso, servizi per il lavoro accreditati dalla Regione Veneto con operatori qualificati (Operatori del Mercato del Lavoro OML) che offrono consulenza e assistenza individuale o di gruppo a chi, per la prima volta, si affaccia al mondo del lavoro, a lavoratori e lavoratrici che cercano un nuovo impiego, a disoccupati

e inoccupati e a lavoratori in cassa integrazione che intendono trovare nuove opportunità. Tramite l'erogazione politiche attive gli operatori offrono, in modo particolare alle persone che nel mercato del lavoro hanno una posizione fragile e precaria e a coloro che ne sono esclusi, servizi di informazione, orientamento professionale (affiancamento per la definizione del proprio progetto professionale attraverso analisi di competenze, aspettative e opportunità offerte dal mercato del lavoro), formazione e supporto nella ricerca attiva di un impiego.

3.2.2 Il percorso formativo: la richiesta di committenza

Il presente elaborato si prefigge lo scopo di approfondire e valutare i principali aspetti dell'intervento formativo sul Bilancio di Competenze diretto a operatori del mercato del lavoro di Cisl Veneto, ai quali è stato affidato il compito di prendere in carico, attraverso le politiche attive proposte e finanziate a livello regionale, disoccupati ed inoccupati per condurli verso un nuovo impiego. Il progetto proposto nasce dal bisogno emerso da parte degli operatori del mercato del lavoro, nonché partecipanti del corso "*Corso bilancio 4.0 - competenze e strumenti per l'orientamento specialistico individuale e di gruppo*", sulla base del quale acquisire o aggiornare gli apprendimenti relativi all'utilizzo del Bilancio nel corso delle pratiche professionali come OML. La presente ricerca persegue il fine di integrare la valutazione prevista a fine percorso formativo con una fase ulteriore di analisi, allo scopo di comprendere le ricadute che tale formazione ha avuto in termini di sviluppo professionale e miglioramento delle pratiche lavorative di questi ultimi. Perché quest'analisi assuma valore e sia completa, è necessario porre l'attenzione sulle trasformazioni nelle pratiche e le principali conseguenze sul lavoro a distanza di tempo dall'intervento, al fine di comprenderne gli effetti in un arco temporale non solo breve. Nello specifico, l'intervento consisteva nella sperimentazione personale in un gruppo di un percorso di Bilancio di Competenze e diverse modalità di orientamento specialistico, al fine di comprendere il metodo attraverso l'esperienza e l'acquisizione di strumenti utili per l'implementazione. L'intervento formativo è stato pensato come un percorso di "Formazione-Azione": a monte è stato progettato un dispositivo di Bilancio multimodale, ossia un percorso di orientamento proposto con un'alternanza tra accompagnamento individuale e di gruppo, sezioni dedicate alla teoria, laboratori esperienziali. Una volta sperimentato, gli OML avrebbero potuto ripensare a questo dispositivo e adattarlo alle esigenze dei diversi destinatari presi in carico. Per poter condurre un Bilancio, è stato considerato necessario sviluppare negli OML la capacità di comprendere ed esplicitare le conoscenze più tacite, perseguendo così un approccio esperto, secondo il modello di Levy-

Leboyer (1993) (si veda paragrafo 2.1). Infatti, i destinatari degli OML, presentano una particolare difficoltà a mettere in parola il processo di apprendimento per svolgere un determinato compito e a diventare sempre più produttivi nel corso del tempo e dell'esperienza maturata. Lo scopo è stato, quindi, focalizzare gli elementi che portano a ciò che i destinatari *sanno e possono fare*. Durante l'intervento formativo ci si è dunque concentrati su come un consulente o un operatore possa accompagnare il cliente in un percorso di definizione e riconoscimento delle risorse implicite, per poter poi pensare a come trasferirle da situazioni pregresse a situazioni completamente nuove, in una logica di progettualità. Accanto alla funzione educativa degli elementi proposti nel percorso, viene promossa con altrettanta importanza anche la competenza di indagine e analisi esplorativa dell'accompagnatore: al fine di approfondire la storia dell'interlocutore, occorre provare a scoprire le ombre percepite, laddove può esserci un giacimento di saperi e risorse che la persona stessa non è in grado di sottolineare. In aggiunta, una delle finalità che più ha spinto la richiesta dell'intervento formativo era dedicare tempi e spazi comuni tra/per gli OML: il percorso, di fatto, si pone il fine di permettere un incontro e l'opportunità di sviluppare un patrimonio metodologico condiviso. Viene, dunque, incentivata la ricerca di un modo unificato e codificato di lavorare in un'ottica collaborativa e comune a tutti i soggetti coinvolti durante gli incontri. In tal senso, si parla di una necessità di sviluppare un repertorio condiviso (Wenger, 2006) di approcci e modalità, potenziando un senso di comunità di pratica²² più intensificato e incrementando, così, lo sviluppo professionale del gruppo di lavoro. Secondo questa logica, i diversi saperi si intersecano in un processo che trasforma il comportamento delle persone e struttura l'identità delle stesse a partire dalle esperienze e dal significato che attribuiscono al proprio *fare* all'interno del contesto sociale di riferimento; l'apprendimento funge così da risultato di uno scambio di obiettivi tra il soggetto e il contesto (Bruner, 1972) e di conoscenze o abilità socialmente riconosciute.

²² Le CoP si basano sull'idea che l'apprendimento è un processo principalmente socio – esperienziale e consiste nel negoziare nuovi significati all'interno di una comunità caratterizzata da una forte interazione. Wenger (1998) ne sottolinea tre caratteristiche cruciali, tra cui il dominio, la comunità, le pratiche. Una comunità di pratica ha una identità condivisa intorno a un dominio di interesse e nel perseguirlo, i membri si impegnano in attività congiunte, collaborando e condividendo informazioni, sono in grado di costruire relazioni che consentono di imparare gli uni dagli altri.

3.2.2.1 I partecipanti al percorso formativo

La popolazione d'indagine è composta da 16 operatori del mercato del lavoro, operanti nella rete dell'unione sindacale territoriale che ricopre le Cisl di ciascuna provincia veneta. In generale, l'analisi delle unità si può dividere in step temporali, partendo dalla prima visione asincrona della formazione, nella quale in 16 partecipanti hanno avuto l'occasione di mettere in pratica i contenuti del corso e sviluppare gli apprendimenti richiesti; una successiva raccolta di informazioni ha visto, via via sempre più gradualmente, ridursi il n° delle unità sulle quali esaminare le ricadute. Gli operatori del mercato del lavoro (OML) che hanno partecipato alla formazione e coinvolti nella ricerca operano entro i Servizi al Lavoro Accreditati (dalla Regione Veneto) afferenti a Cisl del Veneto; i Servizi al Lavoro, come anticipato nel paragrafo 3.2.1, sono presenti in cinque territori corrispondenti alle 5 unioni territoriali. Nello specifico, i 16 partecipanti alla formazione risultano:

- 4 OML Cisl Belluno-Treviso (OML BT)
- 2 OML Cisl Padova-Rovigo (OML PR)
- 1 OML Cisl Venezia (OML VE)
- 2 OML Cisl Verona (OML VR)
- 6 OML Cisl Vicenza (VI)
- 1 OML Cisl Veneto (Responsabile Politiche Attive)

I partecipanti al corso presentano caratteristiche generali simili. Per questa ricerca si ritiene opportuno evidenziare la natura anagrafica (i partecipanti al corso sono 12 donne e 4 uomini di età compresa 29-55), con un titolo d'istruzione pari ad un'alta formazione (Titolo d'Istruzione secondaria, Lauree e superiore, di specializzazione e Master) e peculiarità significative a livello di esperienza professionale: dai dati in ingresso, i partecipanti al corso sono OML in virtù di responsabili servizi al lavoro e Politiche Attive, referenti di sportello e back office delle attività di formazione e monitoraggio finanziamenti e consulenti di orientamento. Gli OML partecipanti al percorso proposto nel periodo Gennaio-Marzo 2021, operano con un *target* di riferimento di adulti (uomini e donne) disoccupati (in Naspi, stranieri, con svantaggio fisico, sociale o economico, a rischio disoccupazione, Cassa Integrazione Guadagni CIG), giovani (in transizione, NEET). In relazione anche alla realtà contestuale ed esperienziale di ciascuno, gli OML partecipanti iniziano il percorso con conoscenze pregresse sull'argomento (rilevabile nel questionario in ingresso, allegato A), piuttosto che con esperienze pratiche quotidiane, evidenziando di aver lavorato con alcuni strumenti o tecniche previste o ancora sperimentato il percorso. I questionari in ingresso aiutano a far luce su quanto risulta già in uso in ogni pratica

professionale, dunque alle abilità ed esperienze pregresse al Bilancio, e *quanto* ma anche che *cosa*, invece, si desidera acquisire:

<p>CONOSCENZA DEL TEMA DEL CORSO ORIENTAMENTO SPECIALISTICO E BILANCIO DI COMPETENZE</p> <p><i>Indicare:</i></p> <p><i>1- ne ho sentito parlare da colleghi;</i></p> <p><i>2: ho letto del materiale in proposito;</i></p> <p><i>3: ho visto un collega praticarlo;</i></p> <p><i>4: lavoro con questi strumenti/metodologie;</i></p> <p><i>5: ho sperimentato su di me un percorso di orientamento /bilancio</i></p>	<p>Risposta 5: 25%</p> <p>Risposta 4: 62,5%</p> <p>Risposta 1 e 2: 25% totali</p>
---	---

<p>Quali attività si vuole approfondire durante il corso CISL?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ottenere strumenti utili per fare emergere le competenze trasversali e le competenze acquisiti in contesti non formali e informali e per progettare percorsi complessi (di più lunga durata, più approfonditi). ▪ Acquisire strumenti pratici per la lettura delle esperienze e per la costruzione del progetto di sviluppo professionale per le attività individuali /esercitazioni di gruppo. ▪ Approfondire strumenti da poter somministrare e attività pratiche da poter sottoporre alle persone che incontro ▪ Acquisire metodologia e struttura, per ottenere una migliore gestione del tempo, un approfondimento informativo, la costruzione di strumenti efficaci e avere padronanza della materia
--

Tabella 1 Conoscenze pregresse e da acquisire durante la formazione proposta

In un secondo momento esplorativo, nella fase di somministrazione dell'intervista semi strutturata, gli attori coinvolti sui quali è stata analizzata la ricaduta sul lavoro, tramite follow up, osservazione ed intervista, sono diminuiti a cinque. Si tratta, nel dettaglio, di un campione caratterizzato da:

- 1 OML *Cisl Belluno-Treviso* (*follow up* a distanza di un anno e durante la somministrazione dell'intervista semi-strutturata);
- 1 OML *Cisl Padova-Rovigo* (*follow up* a distanza di un anno e durante la somministrazione dell'intervista semi-strutturata);
- 1 OML *Cisl Venezia* (*follow up* a distanza di un anno e durante la somministrazione dell'intervista semi-strutturata);
- 1 OML *Cisl Verona* (*follow up* a distanza di un anno e durante la somministrazione dell'intervista semi-strutturata);
- 1 OML *Cisl Vicenza* (*follow up* a distanza di un anno, osservazione partecipante e durante la somministrazione dell'intervista semi-strutturata).

3.2.3 *Il percorso formativo proposto agli OML*

Nell'ambito della **progettazione ed erogazione dell'intervento formativo** relativo al Bilancio di Competenze, il percorso è stato avviato e realizzato nel periodo Gennaio-Marzo 2021 (28 ore totali), con un successivo incontro di *follow up* a Gennaio 2022.

Obiettivi dell'intervento formativo

Il percorso prevedeva, congruentemente con la richiesta della committenza, di acquisire le competenze relative al Bilancio di Competenze, tali a situarlo in base alle esigenze organizzative, valoriali, operative delle pratiche di lavoro condotte dagli operatori dell'ente. A tale scopo, il percorso progettato doveva rispondere ai seguenti **requisiti**:

1. Approccio congruente con i valori CISL

Nel promuovere la tutela e la rappresentazione del nuovo mondo del lavoro - un mondo che cambia in fretta e chiede un approccio adeguato - e i nuovi lavoratori, CISL si pone l'obiettivo di offrire un sistema integrato di servizi di qualità, capace di rinnovarsi in base ai diversi bisogni delle persone, per continuare a essere un punto di riferimento per il territorio, promuovendo sempre i principi di libertà, giustizia, partecipazione, responsabilità e autonomia degli individui. Alla base del sistema valoriale di CISL vi è la persona e il suo pieno sviluppo nella vita sociale e lavorativa. In quest'ottica l'orientamento e la formazione continua per l'aggiornamento e la riqualificazione professionale sono leve imprescindibili. Il percorso di Bilancio si rivela uno strumento utile a promuovere, dunque, l'agentività e l'autorealizzazione della persona senza la necessità di sostituirsi nel compito orientativo, a condurla in un percorso di auto sintonizzazione (Di Fabio, 2014). L'obiettivo è ricostruire quelle che sono le biografie frammentate, tramite un percorso di accompagnamento che, oltre a riconoscere "*punti e ponti di continuità*" e quindi promuovendo la consapevolezza di sé stessi, cerca di sviluppare le *capabilities* e riconosce le risorse, così come le fragilità della persona, per aumentare l'occupabilità (in termini di apprendimenti, competenze, contenuti da sviluppare ecc..). È stato fondamentale costruire un percorso che porti le persone ad acquisire consapevolezza delle proprie risorse, apprese nelle diverse esperienze di vita formali, informali e non formali. In questo modo, esse, rafforzando la propria autostima e *locus of control* e valorizzando "*ciò che funziona*", si attivano e diventano "padrone" del proprio percorso di occupabilità. Nel percorso viene promosso il ruolo che funge da accompagnatore come una figura che orienta l'azione della persona, trasmettendo nuove modalità di vedere le cose, fornendo *feedback* e indicazioni con un approccio educativo ed entro una relazione di fiducia che fanno crescere la motivazione al cambiamento. Tali azioni orientative, importanti in ogni transizione, sono ancor più necessarie per i soggetti più fragili e

vulnerabili che hanno necessità di supporto per attivare un processo di autoregolazione che da soli non sarebbero in grado di fare. Seguendo questa logica, la formazione deve orientare il consulente di orientamento a rispondere alla Mission CISL, ossia mettere in parole e aiutare la figura del disoccupato ad esplicitare, rendere visibili le competenze, fare leva sul cambiamento, affrontare l'intero processo di accompagnamento insieme, condividendo la fatica e costruendo così un rapporto di fiducia che è alla base di un'organizzazione sindacale.

2. Dispositivo formativo multimodale

Il dispositivo è stato pensato e progettato anticipatamente in una formula ibrida, non soltanto con la finalità di acquisire conoscenze in modo unidimensionale. Si tratta, di fatto, di un percorso formativo teorico – esperienziale in cui è necessaria la primaria attivazione da parte degli OML partecipanti nella fase di esplorazione delle risorse e sperimentazione degli stessi contenuti, con il fine di riformularlo per i destinatari a cui condurremo il percorso. Quest'ultimo, in un'ottica di orientamento, si pone il focus di riproporre tale dispositivo (o adattato in base alle necessità degli OML) con un'adeguata e validata alternanza tra accompagnamento individuale e di gruppo, con pillole teoriche e laboratoriali, *counselling*, lavori individuali e in collaborazione con il consulente. In questo senso, si sviluppa un tempo in cui l'utente sta “dentro e fuori dal dispositivo”, ossia momenti in cui è la persona stessa a muoversi per operare in autonomia, riflettere sul proprio percorso, attivarsi e poi rientrare in contatto con il consulente, discutere del progetto e considerare piani futuri. Seguendo tale logica, il presente elaborato è volto alla valutazione specifica dell'impatto che tale approccio, teorico – esperienziale, ha avuto in termini di ricadute pratiche e nello svolgimento dei servizi di accompagnamento che gli OML promuovono agli utenti con maggiori svantaggi sociali e fisici.

3. Metodo e processo di analisi

Il metodo di lavoro va dalla ricostruzione delle esperienze ricche di apprendimento, all'identificazione degli apprendimenti e competenze, alla definizione di un progetto di sviluppo professionale e all'identificazione di risorse esterne per la ricerca attiva del lavoro o di una formazione. Il processo di bilancio avviene tramite un accompagnamento lungo un processo di ricostruzione di apprendimenti e di trasferimento degli stessi verso nuove dimensioni e situazioni desiderate dalla persona. Seguendo tale logica, la presente valutazione mira ad essere la più specifica possibile circa la definizione delle ricadute più evidenti in virtù del metodo proposto, il quale, nella maggior parte dei casi dei risultati a lungo periodo, si è

rivelato frammentato o adattato alle situazioni contestuali ed ai bisogni primari degli utenti presi in carico.

4. Strumenti per il BDC e orientamento specialistico

La cassetta degli attrezzi, ossia gli strumenti utilizzati nel percorso, identificano non solo i contenuti proposti e le schede di utilizzo, ma anche una possibile cronologia d'implementazione di un valido percorso di Bilancio. Nel contesto in esame, si sono sperimentati e sono stati provati strumenti utili per:

- *rappresentare* (traiettorie di vita e piste di progetto);
- *esplicitare* (identificare le risorse in termini di conoscenze, abilità e competenze e distinguere, soprattutto nel mondo del lavoro, tra il Compito Prescritto e il Compito Effettivo²³);
- *riconoscersi* (che permettono di riconoscere ciò che si possiede in termini di risorse a fronte di una comparazione futura con realtà territoriali complesse, come i repertori, descrittori EQF²⁴, Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni);
- *scegliere* (dal bilancio al progetto);
- *pianificare e monitorare* (piste di azione e ricerca attiva).

Secondo quest'ottica, la presente analisi mira alla comprensione logica degli effetti sugli OML e sul loro utilizzo ed implementazione della cassetta degli attrezzi, così come proposta durante l'intervento formativo. Nel rispetto di questa quattro macro dimensioni, nonché risultati attesi dal percorso formativo proposto, verranno esplicitate approfonditamente le ricadute pratiche e gli effetti negli OML, nelle fasi successive di questo elaborato.

Organizzazione del percorso

²³ L'analisi del lavoro si pone su 5 livelli ben distinti in cui si ritrovano: il compito prescritto, ossia quello che deve essere fatto e come deve essere fatto sono prestabiliti dall'organizzazione che regola il lavoro (es.: mansionario, job description); il compito ridefinito, ossia "ciò che dicono che fare", dunque l'interpretazione che il management mette in parole trasformandolo in base alle esperienze vissute e come è considerato meglio fare; il compito effettivo, ossia ciò che si fa concretamente ed è la zona dove si ritrova la competenza, all'interno di questo scarto tra quello che si deve fare, quello che le persone dicono di fare e quello che si fa sul serio; l'attività reale, ossia come si esegue; e, in ultimo, il reale dell'attività, vale a dire ciò che non si fa, ciò che si cerca di fare senza riuscire, gli errori, ciò che si sarebbe voluto fare o potuto fare, ciò che si fa per non fare, ciò che è da fare, da rifare, si va facendo senza averlo voluto fare.

²⁴ L'EQF è un quadro basato sui risultati dell'apprendimento articolato su 8 livelli per tutti i tipi di qualificazioni, che funge da strumento di "traduzione" tra i diversi quadri nazionali delle qualificazioni. Tale quadro contribuisce a migliorare la trasparenza, la comparabilità e la portabilità delle qualificazioni delle persone e consente di confrontare le qualifiche di paesi e istituzioni diversi. L'EQF comprende tutti i tipi e tutti i livelli di qualificazioni e l'uso dei risultati dell'apprendimento rende chiaro ciò che una persona sa, capisce ed è in grado di fare. Il livello aumenta in funzione della competenza, il livello 1 è il più basso e l'8 il più alto. Cosa ancora più importante, l'EQF è strettamente collegato ai quadri nazionali delle qualificazioni, in questo modo può fornire una mappa completa di tutti i tipi e livelli di qualifiche in Europa, che sono sempre più accessibili attraverso le banche dati sulle qualificazioni.

Il percorso formativo proposto viene progettato *ex ante* secondo una logica lineare, organizzato in una serie di incontri, collegati fra loro con la metafora del treno dei “*vagoni-guida*”. Il percorso – corso formativo è stato pensato e proposto secondo una formula ibrida, nonché una combinazione fra teoria, esperienza, pratica di laboratorio e acquisizione/sperimentazione di tecniche. Nello specifico, vengono pianificate le seguenti fasi:

- Identificazione ed analisi delle **esperienze ricche di apprendimento** a partire dagli eventi nell’arco della vita degli utenti;
- Da tali apprendimenti, viene svolto un approfondimento e una definizione chiara delle competenze. In tal senso, si instaura una riflessione sui **saperi trasferibili**, quelli già trasferiti e se questi possono essere competenze;
- Il passaggio successivo rappresenta un salto dalla dimensione del passato fino all’ottica del futuro: da questo vagone è necessario capire se l’aspirazione o il desiderio possano essere realizzabili. In questo caso, si iniziano a progettare diverse piste di sviluppo, ed emerge inevitabilmente la capacità immaginativa dell’utente, così come la capacità dell’operatore di comprendere la **sostenibilità di un progetto**;
- In ultimo l’implementazione di una fase finale, in cui impostare la progettazione di un **piano d’azione** e ricerca attiva del lavoro.

I vagoni risultano collegati fra loro e connessi da una linea di sviluppo utile da seguire quando si parte da un bacino di esperienze vissute dalla persona per poi andare gradualmente, con una serie di passi e passaggi, a costruire un piano d’azione efficace per trovare lavoro. Il percorso di fatto è stato organizzato in 4 vagoni, che corrispondono agli incontri e che assumono la formula mista di sopra menzionata. Ogni incontro pone l’attenzione su temi specifici, quali:

- i. Analisi esperienze: l’importanza delle transizioni, il concetto di occupabilità e il senso di agentività;
- ii. Autostima, autoefficacia e locus of control: l’importanza delle *capabilities* e il *lifelong learning*.
- iii. Focalizzazione sulle traiettorie e individuazione esperienze: apprendimenti e disapprendimenti;
- iv. La complessità del lavoro (i livelli e la differenza tra prescritto ed effettivo, EQF);
- v. Mappatura e piste di progetto: capire le competenze possedute, comprendere la realizzabilità del desiderio e del progetto, analizzare i profili (“*portare gli utenti dall’ideale al reale*”);
- vi. Importanza delle evidenze per dare consistenza al progetto e conoscenza del network (*impostazione di un CV, la distinzione e la comprensione dei livelli di*

contatti nella ricerca attiva di lavoro) per la costruzione di un piano d'azione efficace;

- vii. Feedback e risultati percorso: rilettura del corso in funzione dei requisiti valoriali, nonché dell'approccio all'occupabilità coerente con i valori CISL, dispositivo formativo multimodale, metodo di lavoro del BdC e, infine, una cassetta degli attrezzi con relativi strumenti e orientamento specialistico

Finalità del percorso

Il percorso formativo svolto agli OML di CISL Servizi al Lavoro, di fatto, è stato progettato coerentemente agli obiettivi proposti dall'Atlante delle Qualificazioni per il ruolo specifico di operatore del mercato del lavoro locale – Repertorio Veneto, nel quale si evidenziano la **Competenza 2**, nonché “*Gestire colloqui per individuare le risorse personali e professionali del cittadino, utente del servizio, spendibili nel mercato del lavoro*”; la **Competenza 3**, ossia “*Elaborare con il cittadino un piano professionale verificandone la fattibilità*”, assieme a quelle che risultano essere le ADA di riferimento per la posizione esaminata, tra cui: *Consulenza orientativa e bilancio delle competenze* ADA.18.01.09; *Supporto all'accompagnamento alle transizioni e all'inserimento lavorativo* ADA. 18.01.10; *Supporto all'individuazione e alla messa in trasparenza delle competenze* ADA. 18.01.17.

Dall'incrocio di questi ultimi, si ritiene opportuno enfatizzare i c.d. risultati attesi (RA):

Competenza	Conoscenze	Abilità
<p>COMPETENZA 2</p> <p>Gestire colloqui per individuare le risorse personali e professionali del cittadino, utente del servizio, spendibili nel mercato del lavoro</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tecniche per la conduzione di colloqui 2. Metodi di identificazione delle competenze 3. Criteri per l'individuazione delle competenze strategiche 4. Modalità di descrizione delle competenze 5. Caratteristiche della domanda di competenze del mercato del lavoro 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adottare tecniche di conduzione di colloqui 2. Analizzare la storia professionale e formativa della persona 3. Identificare le competenze strategiche utili all'occupabilità dell'utente 4. Identificare tipologie di lavoro coerenti con le risorse professionali e personali della persona 5. Correlare le competenze individuate con le competenze richieste dal mercato del lavoro 6. Correlare le competenze descritte con le classificazioni delle professioni nazionali e internazionali in vigore 7. Individuare nel Repertorio Regionale dei profili professionali le competenze corrispondenti a quelle acquisite
<p>COMPETENZA 3</p> <p>Elaborare con il cittadino un piano professionale verificandone la fattibilità</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tecniche per la conduzione di colloqui 2. Tecniche di problem solving 3. Tecniche per la definizione di un piano professionale 4. Caratteristiche della domanda di competenze del mercato del lavoro 5. Caratteristiche delle professioni e dei contesti lavorativi 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizzare tecniche di conduzione di colloqui 2. Tradurre competenze, caratteristiche e aspirazioni personali in obiettivi professionali 3. Supportare l'utente nella costruzione del piano professionale 4. Individuare aree di criticità e possibili soluzioni 5. Tradurre le scelte effettuate dall'utente in un piano professionale fattibile 6. Identificare le aree di competenza che richiedono di essere rafforzate in relazione al progetto professionale individuato

Tab. 2. Attestazione risultati di apprendimento acquisiti

L'intervento formativo vuole enfatizzare la sfera dell'*empowerment* della persona in quanto, in questo senso, viene ripensato il modo di impostare la formazione. L'esperienza è progettata in modo da focalizzare l'attenzione sull'accompagnamento alla capacità di muoversi efficacemente ed autonomamente nel campo della ricerca del lavoro, attraversando tutte le

transizioni ed esperienze per ridefinire e “*riportare la persona al suo potere*”. Compito dei consulenti è, proprio, cercare di portare gli utenti “*dall’ideale al reale*”, fornendo un supporto all’accompagnamento graduale, sia per diventare un riferimento nell’attivazione autonoma di sé, sia per non perdere quegli utenti con particolari esigenze personali e professionali. A tal riguardo, si tratta di un accompagnamento che, specificamente, contempla non solo i contenuti, ma anche il coinvolgimento funzionale nella consulenza, nella ricerca attiva, nella presa in contatto con le aziende, nello sviluppo delle soft skills, ecc. Durante la formazione, vengono promosse azioni orientative che hanno maggiori necessità di orientamento e continuo supporto, al fine di attivare un processo di autoregolazione che ancora non si ha raggiunto, favorendo così lo sviluppo di *capabilities*²⁵, per muoversi efficacemente nel mondo del lavoro. Approfondendo tale passaggio, il percorso pone l’attenzione nei riguardi delle *capabilities*, a maggior ragione circa il concetto di occupabilità. Durante i percorsi di orientamento e Bilancio gli aspetti da considerare riguardano, da un lato, “*l’apprendere ad apprendere*”, dall’altro “*l’ampliamento degli apprendimenti*”:

- Nel primo caso, nel momento in cui l’accompagnatore fornisce una scheda o insegna un metodo, egli sta intervenendo anche su una capacità, in quanto l’utente impara, agendo sulle condizioni che possono migliorare i suoi personali modi di apprendere. Appurato come modificare il modo di pensare nei diversi contesti di lavoro e quali condizioni ottimizzano la capacità di apprendere, è opportuno “*imparare a disapprendere*”, poiché i modi in cui si ha imparato possono rivelarsi scorretti o non sufficienti. Attraverso la riflessione del consulente, si sviluppano meta - competenze che aiutano la persona a ripensare il proprio sé, a modificare apprendimenti e significati già acquisiti dalle esperienze precedenti.
- Nel secondo caso, si parla di ampliamento degli apprendimenti in merito ai colloqui con l’utente. Il confronto e l’incontro diventano fondamentali per focalizzare la persona in tutti gli ambiti e lungo il percorso di vita (*lavoro, formazione, fuori azienda, gruppi sociali*), nonché considerarla per ciascuna delle attività e dei saperi acquisiti nel processo, che siano essi formali informali o non formali.

²⁵ Secondo la Nussbaum (2005), una *capability* è costituita dalla connessione tra opportunità esterne, in termini di disponibilità di risorse economiche e di diritti e capacità interne. Il possesso di tali capacità permette di usare opportunità esterne adeguate a realizzare un’espansione delle libertà sostanziali degli individui, e quindi della possibilità di concepire e attuare propri autonomi progetti di vita. La *capability* si trova a monte, non è legata ad una situazione precisa nella vita, ma è centrata sul soggetto che ha una capacità determinata che si porta nell’arco della vita, durante la quale si presentano situazioni e contesti diversi, in cui riesce occorre usarla e trasformala in azioni. Secondo Sen (1999), la capacitazione porta la persona ad essere un agente, capace di portare avanti il cambiamento e realizzare obiettivi che hanno valore per sé, connessi con il proprio benessere.

Durante l’intervento formativo si fa spesso riferimento alla necessità di promuovere un approccio valoriale che riesca a favorire lo sviluppo della persona e la sua autonomia nell’agire. Questo aspetto emerge anche nei feedback valutativi all’interno delle interviste svolte a distanza di tempo;

In questo senso, un principio promotore nell'intervento formativo risulta l'attenzione verso quei "bacini di vita" differenti dal mondo professionale, perché solo sollevando tutti gli aspetti che coprono il resto al di fuori del lavoro, si scoprono risorse ed apprendimenti ricchi e completi; è giusto esplicitare, però, che talvolta si rivelano più complessi da ricercare in quanto acquisiti, sviluppati e posseduti dagli utenti inconsapevolmente. Come anticipato, l'intervento si focalizza su una serie di "Vagoni" atti ad incentivare comportamenti specifici per il riconoscimento e l'esplicitazione delle esperienze e delle competenze, l'impiego di un ascolto attivo, l'immaginazione di piste di progetto possibili e la costruzione di un piano d'azione.

Il percorso formativo: le specifiche

Il percorso progettato è stato presentato secondo le seguenti attività:

la **prima attività** promuove un approccio di identificazione di tutte le esperienze ricche di apprendimenti, a partire da tutti gli eventi che durante il corso della vita, si ha vissuto. Si tratta di un passaggio da una forma indistinta di un intero trascorso di vita ad una forma più chiara delle esperienze che si ritengono maggiormente significative. Il primo passaggio, quindi, si basa sulla riflessione delle transizioni: l'esigenza di avvicinamento e la massima comprensione nei confronti dell'utente rappresentano un momento per abbracciare le evoluzioni e la continua costruzione di sé. In questo frangente, l'avvio del percorso avviene tramite l'uso di una prima scheda, chiamata "*Traiettorie di Vita*", all'interno della quale vengono delineate tutte le esperienze ricche di apprendimento della persona (*sfera professionale, formativa, personale ecc.*) che l'hanno orientata e portata a dove si trova nell'istante in cui viene svolta la consulenza orientativa. In questo contesto, è opportuno che il consulente sappia far emergere i seguenti fattori:

1. Realizzazione di un disegno riguardante il *percorso di vita*, svolto sia a casa sia in fase di colloquio;
2. Definizione di un momento in cui far emergere e lasciar raccontare l'*io narrante*, dunque quali emozioni, quali focus di attrazione, quali parole specifiche;
3. Definizione di un momento di *riformulazione e restituzione*, in cui chiarire cosa è rimasto impresso, valorizzare la persona e il suo percorso e, in ultimo, fornire una primissima ricostruzione di senso;
4. Richiesta di un *feedback* rispetto alla riformulazione e una successiva negoziazione dei significati: le correzioni e le precisazioni rappresentano fondamentali punti di ripartenza.

In questo primo approccio all'intervento, il *patto* è quello di "*farsi portare*" nella ridefinizione del perimetro di vita considerato e nella realizzazione di un artefatto o tracciato, anche

sottoforma di disegno, su cui costruire piste alternative d'azione insieme. Si tratta di una fase delicata in cui il focus è la costruzione di “*Ponti*” di apprendimenti e competenze tra le diverse esperienze di vita. Ogni situazione può, di fatto, risultare come momento critico, di successo o fallimento, e da tale momento si possono estrarre quelle competenze comuni e ripetute tra gli eventi. Se all'inizio del progetto, il consulente cerca una via “diagnostica”, di raccolta informazioni sui desideri e mettendo in relazione i differenti punti di vita (*livello di congruenza tra le risorse abbozzate sul passato e le aspettative immaginate*), il successivo passaggio verte sulla dimensione della “*fermezza*”: in questo senso, la formazione cerca di orientare gli OML a porre dei limiti e mettere in evidenza le capacità focalizzate.

Durante la **seconda attività vagone**, si cerca di comprendere che cosa siano effettivamente gli apprendimenti emergenti, sganciandosi quindi dall'idea dell'esperienza e avvicinandosi maggiormente ai saperi trasferibili o già trasferiti, e se questi ultimi possono essere denominati come competenza. Una volta definito il quadro iniziale delle traiettorie, è necessario mappare le esperienze collegate da un senso logico e cronologico in cui gli stessi eventi si connettono. In questa tappa, occorre considerare una particolare esperienza ricca di apprendimento dalla quale far emergere situazioni lavorative, evidenziando così i *saperi*, le *conoscenze*, le *abilità*, le *competenze* e costruire collegamenti tra altre esperienze. Questa ricostruzione permette al consulente di vedere quegli aspetti taciti e nascosti, spesso impercettibili o, semplicemente, banalizzati.

Il successivo snodo prevede un'articolazione fra la dimensione del passato e quella futura, in un'ottica dunque di progettualità. La **terza attività**, di fatto, prevede la comprensione della trasferibilità e desiderabilità degli apprendimenti e delle competenze, in virtù della coerenza tra un desiderio o un'aspirazione e ciò che è effettivamente una pista di progetto concreta. È, quindi, necessario comprendere se l'utente possieda le competenze adatte e coerenti per un certo profilo professionale; attivarsi per il momento di verifica sulla copertura totale o in parte della professione rappresenta un momento focale da parte dell'operatore. In tale ottica, il portale che più ha sostenuto quest'ultima articolazione risulta *l'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni*²⁶. La coerenza ad un profilo professionale è determinante e accertabile per mezzo di diversi criteri: un primo elemento si riferisce alla *trasferibilità* della padronanza nel saper raggiungere un risultato atteso, mobilizzando risorse interne ed esterne ad una classe di situazioni che vanno da momenti di routine a situazioni critiche ed imprevedibili; segue il

²⁶ L'Atlante Lavoro è lo strumento che favorisce l'esplorazione delle esperienze professionali, formative e di vita delle persone a supporto dei processi di orientamento nell'ambito dei servizi per l'occupabilità e l'apprendimento permanente.

criterio dell'*autonomia* nel raggiungere con destrezza risultati attesi; conclude l'elemento della *verbalizzazione e concettualizzazione*, più nello specifico nel saper esplicitare e spiegare il lavoro, se si è in grado di trasmettere e insegnare, fare esempi e mettersi nei panni degli altri per verificare la comprensione.

La **quarta attività** si basa, essenzialmente, sul capire la sostenibilità del progetto che si intende perseguire. Tale momento prevede un'analisi duplice: da un lato, il riconoscimento delle competenze confrontandole con ciò che viene riconosciuto e percepito in un certo territorio, e in questo, l'utilizzo efficace di strumenti come gli standard professionali; dall'altro, se nel territorio questo profilo è richiesto e atteso. Il passaggio quindi indaga quale orizzonte immaginario risiede nelle aspirazioni e desideri della persona. Avendo analizzato il concetto di *competenza*²⁷ e, identificato la possibilità che questa possa essere trasferita (o trasferibile) e concettualizzata, vengono definiti così percorsi ipotetici, traducibili all'interno della scheda "*Piste di Sviluppo*". Nello specifico, si comprende ed interviene nel supportare la persona, contenendo alternative professionali troppo difficili oppure valutando la fattibilità di queste. Dopo aver ricostruito la mappa delle esperienze significative, l'utente ha iniziato ad approfondire saperi e competenze e, da queste, prevedere il possesso di competenze necessarie nelle proiezioni future.

La **quinta e sesta attività** corrispondono alle fasi conclusive, le quali si traducono dal progetto al piano d'azione: dopo aver ricostruito una mappa delle esperienze significative, occorre conoscere le offerte sul territorio e proporre esperienze congruenti e contestuali. Durante l'intervento viene frequentemente ribadito l'aspetto dell'informazione, allo scopo di sostenere le persone ad informarsi e ad individuare i profili desiderati, accompagnandole a scegliere con ragionevolezza verso un'ottica, gradualmente sempre più evidente, di autodeterminazione e responsabilità del proprio progetto di vita. Nel momento in cui convergono tutte le energie verso un percorso preciso, si necessita di capire cosa abbandonare a livello di attività, cosa invece conservare o cambiare, quali attività imparare per sviluppare ciò che manca, effettuando così una valutazione sulla fattibilità. Infine, attraverso un'indagine di profilo sulle *skill* richieste e incrociando le variabili dell'Atlante, è possibile ragionare in termini di mansioni e competenze dettagliate. In questo senso vengono evidenziati risultati attesi, attività previste ed evidenze da possedere. Durante l'ultimo incontro formativo, precedentemente ad una prova di simulazione,

²⁷ Secondo G. Le Boterf (2009) è un insieme riconosciuto e provato, delle rappresentazioni, conoscenze, capacità e comportamenti (risorse) mobilizzati e combinati in maniera pertinente in un contesto dato. Di fatto, è possibile affermare che la competenza non è altro che una qualità specifica dell'individuo, in base alla quale si è in grado di diverse risorse, al fine di gestire o affrontare in maniera efficace le diverse situazioni in contesti dati.

vengono esplicitati i risultati attesi dal corso – percorso proposto agli operatori del mercato del lavoro, nonché gli obiettivi prestabiliti dall'intervento proposto.

3.3 Domande di ricerca, obiettivi e ipotesi

A partire dalle considerazioni menzionate in precedenza, di seguito, sono state formulate le domande di ricerca che, nel dettaglio, riprendono gli obiettivi della formazione, andando a verificare le ricadute del percorso nelle pratiche professionali degli OML. Le quattro dimensioni di indagine considerate sono quindi:

- *Cosa hanno appreso e come hanno trasferito gli OML rispetto al modello multimodale e le attività?*
- *Cosa hanno appreso e come hanno trasferito gli OML rispetto al metodo di Bilancio? E cosa degli strumenti proposti?*
- *Cosa hanno appreso e come hanno trasferito l'approccio valoriale?*
- *A distanza di tempo e rispetto al ruolo, come ha impattato la formazione sulle pratiche di orientamento e reinserimento lavorativo condotte dagli operatori CISL?*

In linea con quanto espresso, nel dettaglio dell'esamina, i punti esplorativi di interessamento da approfondire riguardano:

- Il **grado di applicabilità** concreta e il livello di *adattabilità* degli apprendimenti acquisiti all'interno del reale contesto lavorativo in costante cambiamento, dunque comprendere se le quattro tipologie di risultati di apprendimento attesi (acquisire un approccio, il dispositivo, il metodo e gli strumenti) possano essere applicati efficacemente all'interno dei contesti di lavoro e dei target di utenza di CISL;
- L'eventuale **trasformazione delle pratiche** di lavoro, nell'utilizzo degli strumenti e negli approcci nuovi al proprio operato a distanza di tempo dall'intervento formativo. In questo senso, comprendere se questo percorso, o questa sequenza di vagoni così com'è stata appresa, potrà essere trasferita al contesto dei disoccupati. Nello specifico, occorre comprendere quanto è fattibile l'uso di tale metodo e se è possibile utilizzare parzialmente ciò che si è appreso, ad esempio singoli vagoni o binomi di vagoni, o ancora lasciare l'approccio immutato.

In virtù delle due considerazioni, l'*ipotesi* di base di questa indagine si focalizza sul presupposto per cui l'intervento formativo del Bilancio di Competenze proposto abbia avuto o meno, impatti significativi sulle pratiche degli OML partecipanti e, dunque, sull'approccio adottato in base alla diversa utenza che vi si presenta. L'*obiettivo* di ricerca è valutare l'intervento formativo del Bilancio di Competenze diretto a professionisti del mercato del lavoro (*unità di analisi*), al fine

di comprendere quanto i risultati attesi risultino trasferibili e realmente praticabili nel lavoro di un OML all'interno di un'organizzazione territoriale sindacale. Costruita tale definizione operativa, è necessario individuare il *campione di riferimento*, ossia un insieme ristretto di soggetti su cui verrà condotta la rilevazione (Trincherò, 2002). Nel caso di questa ricerca, si fa riferimento a condizioni che consentono di trasferire i risultati della ricerca ad altri contesti. Per esigenze legate al contesto Cisl, è stato adottato un tipo di campionamento non probabilistico: la scelta, quindi, è stata fortemente condizionata dalla disponibilità dei soggetti ad essere osservati e valutati nel periodo successivo all'intervento formativo proposto, nonché dalle disponibilità materiali a mia disposizione e dai vincoli temporali dettati dalla durata del percorso di osservazione partecipante e riconnessione/costruzione degli strumenti utili ai fini della ricerca. Tali vincoli hanno fortemente influenzato la valutazione della presente esamina, in quanto l'analisi si è via via ristretta a solo su un gruppo di OML partecipanti. Si è pensato, pertanto, di riassumere in Tabella 3, i soggetti che hanno partecipato al percorso formativo proposto durante l'intervento del periodo di Gennaio – Marzo 2021 e via via, gli OML che hanno preso parte agli strumenti e metodi per la raccolta dati e l'analisi delle ricadute sul lavoro.

PARTECIPANTI	Percorso formativo (Gennaio-Marzo 2021)	Follow Up (Gennaio 2022)	Osservazione partecipante (Aprile-Giugno 2022)	Intervista semi strutturata (Settembre-Novembre 2022)
4 OML <i>Cisl Belluno-Treviso</i> (OML BT)	4/4	1/4	0/4	1/4
2 OML <i>Cisl Padova-Rovigo</i> (OML PR)	2/2	2/2	0/2	1/2
1 OML <i>Cisl Venezia</i> (OML VE)	1/1	1/1	0/1	1/1
2 OML <i>Cisl Verona</i> (OML VR)	2/2	1/2	0/2	1/2
6 OML <i>Cisl Vicenza</i> (VI)	6/6	1/6	1/6	1/6
1 OML <i>Cisl Veneto</i> (VEN) Resp.PA	1/1	0/1	0/1	0/1
TOTALE OML	16 partecipanti sul totale di 16 hanno presa parte al percorso del	6 OML sul totale di 16, hanno preso parte al	1 partecipant e su 16 è stata osservata	5 OML su 16 partecipanti totali si sono rese

	Bilancio di competenze	questionario di follow up sulla trasferibilità del Bilancio	durante il tirocinio	disponibili ad una ultima intervista
--	------------------------	---	----------------------	--------------------------------------

Tab. 3 Partecipanti secondo i diversi momenti esplorativi

Dalla Tabella 3 si evidenzia una partecipazione totale nella fase iniziale di proposta dell'intervento formativo ed un graduale restringimento dei soggetti su cui effettuare la valutazione di ricerca sulle ricadute professionali. Per semplificare, si è pensato di raggruppare gli OML per ciascuna sede Cisl e filtrare coloro che hanno, via via, effettivamente, preso parte al relativo strumento di analisi (*esempio*: 4 OML di Cisl Belluno-Treviso hanno partecipato alla formazione, ma solo 1 di questi soggetti ha svolto Follow UP e Intervista semi strutturata).

Nello specifico, il campione dei soggetti coinvolti nell'intervento formativo partiva da un'unità di campionamento di 16 soggetti, mentre per quanto riguarda l'analisi delle ricadute vengono distinti due gruppi di soggetti: durante l'osservazione partecipante è stato possibile valutare le ricadute su due OML (*Cisl Vicenza*); durante la somministrazione dell'intervista semi strutturata creata *ad hoc*, sono state analizzate le OML di *Cisl Padova-Rovigo*, *Cisl Venezia*, *Cisl Verona*, *Cisl Vicenza* e *Cisl Treviso-Belluno*. Nel definire l'oggetto di studio e la popolazione, il presente documento farà fede a ciò che emerso dai 16 partecipanti del "percorso – corso" di Bilancio di Competenze proposto agli inizi dell'anno 2020; a solo sei di questi partecipanti sono state somministrate le interviste delle studentesse universitarie a distanza di un anno dal percorso; due delle OML coinvolte hanno permesso la rilevazione a distanza di un anno e mezzo tramite tecnica osservativa; in ultimo, cinque OML a cui è stata somministrata l'intervista semi strutturata a distanza di oltre anno e mezzo, con lo scopo di ottenere una più completa visione delle ricadute principali di lungo periodo. Tenendo presente l'ambito formativo sul piano professionale come area di base, la valutazione di quest'ultimo mette le sue radici su quattro dimensioni di indagine, coerenti con gli obiettivi del percorso formativo:

- ***Dispositivo***,
- ***Metodo***,
- ***Strumenti*** e
- ***Aspetto Valoriale***,

analizzati, complessivamente, attraverso il modello di valutazione di Kirkpatrick scelto segnatamente per la sua coerenza con la presente ricerca (si veda paragrafo 2.4.1). Gli elementi che consentono di individuare i dati più significativi ed affini alle dimensioni scelte sono gli *indicatori*, misure sintetiche espresse in forma quantitativa, e i *descrittori*, panoramiche qualitative delle performance o comportamenti rappresentativi (Trincherò, 2002). Le dimensioni prese in esame, essendo dei concetti ampi, sono state scomposte in *sottodimensioni* di indagine per poter essere facilmente interconnesse alle *domande* e, pertanto, evidentemente individuabili. Durante l'ultima analisi, la valutazione è stata condotta su 5 OML (si veda 3.2.2.1), alle quali è stata somministrata l'intervista semi strutturata, progettata in seguito all'esamina degli strumenti proposti durante il percorso e successivamente all'osservazione partecipante. Tale procedura ha permesso è stata progettata allo scopo di evidenziare, in modo graduale nei diversi stadi temporali, le ricadute maggiori sia in termini di impedimenti, sia in termini di trasferimenti effettivi. In generale, la valutazione implementata è di tipo *ex post*, con lo scopo di verificare le realizzazioni, i risultati e gli impatti, prefissandosi l'onere di includere eventuali scostamenti dalla formazione alla realtà e differenze di contesto percepite dai soggetti coinvolti. Nella fase di valutazione, vengono infatti distinti termini quali *output*, che assume il senso di "realizzazione", nonché di ciò che è stato ottenuto in termini di trasformazione diretta dell'*input* previsto nel programma; l'*outcome*, riferito ai risultati, per riferirsi agli effetti immediati dell'azione sui destinatari e, infine, le ricadute, ossia le conseguenze che porta con sé il percorso proposto su destinatari non direttamente beneficiari (Palumbo, 2001). In linea con il percorso considerato, la valutazione *ex post* è l'insieme di attività analitiche ed interpretative volte ad esprimere un giudizio di valore sui risultati raggiunti da un intervento sulla base di un precedente progetto, comparandoli con i risultati attesi e prefissati (*obiettivi specifici predichiarati*) (Bezzi, 2002). Il tipo di valutazione relativa al presente elaborato di ricerca risulta di tipo esplorativo.

Nella fase di ***progettazione ed erogazione della valutazione***, è necessario individuare coerentemente i propositi e i desideri dichiarati. In quest'ottica, si considera che la valutazione risulta situata, nonché basata principalmente sul contesto di riferimento, pertanto inerente ai soggetti, agli scopi, ai criteri e ai metodi che richiedono maggiore attenzione nell'avvicinarsi ad aspettative e visioni dei soggetti rispetto a temi e obiettivi della formazione (Scaratti, 2015). Impostare il processo valutativo non implica un giudizio, quanto l'azione ad avvicinarsi ai reali cambiamenti che avvengono negli assetti organizzativi e relazionali; la valutazione porta inevitabilmente a far emergere connessioni, a maggior ragione le più tacite. L'azione della formazione può rischiare, altresì, di risultare sganciata dalle esigenze primarie dei partecipanti

professionisti, non essendo in grado di produrre gli apprendimenti nel momento stesso in cui il contesto lo richiede (Boldizzoni, Gagliardi, 1984; Maggi, 1974). In tal senso, viene lasciato ai singoli il compito di trasferire nel contesto di lavoro quanto appreso in quello formativo esperienziale; questo perché, talvolta, la formazione risulta incapace di incidere nei processi reali di lavoro, in quanto disancorata dalle condizioni di contesto necessarie per trasferire nella prassi lavorativa le competenze apprese durante le iniziative formative. In questa prospettiva si evidenzia in modo particolare la presente ricerca che, con le indagini e le valutazioni, si prefigge lo scopo di monitorare le ricadute sul lavoro e sui soggetti esaminati, al fine di evitare il rischio di un distacco dalla formazione alla realtà, appena menzionato. Conseguentemente, oltre che gli elementi di contesto, la valutazione della formazione deve tenere in considerazione anche i diversi archi temporali in cui è stato condotto il processo di indagine e di analisi di questo elaborato di ricerca. In termini generali, durante il ciclo di vita di un programma formativo, è possibile che valutazioni di tipo intermedio assumano una significativa rilevanza in termini di soddisfazione e andamento processuale. Si parla, nello specifico di valutazioni *in itinere* se l'attività che affianca il programma dà informazioni continue su ciò che accade e non si limita ad una semplice raccolta dati ma valuta l'andamento. Vengono poi effettuate valutazioni *intermedie* durante la richiesta di un feedback in un momento specifico più o meno a medio termine. In ultimo, un ruolo notevolmente rilevante è assunto dalle valutazioni effettuate *a termine* dell'intervento formativo, nell'immediata conclusione oppure a distanza di tempo (Andreani, Turri, Zaggia, 2017). L'aspetto temporale è rilevante in questo contesto, perché spiega come l'intervento formativo sia riuscito ad avere ricadute mutevoli nel corso del tempo, durante le pratiche quotidiane, nelle applicazioni effettive del lavoro e nelle esperienze dall'immediata conclusione ai momenti di diversa somministrazione dei successivi strumenti di valutazione. Questo concetto è perché la dimensione tempo contribuisce l'evidenziare esiti e reazioni diverse, in base a quanto e se è stato effettivamente provato lo strumento, se utilizzato in parte, se attuato il dispositivo ma con utenza specifica, ecc. Per riuscire ad inglobare questi concetti e mettere in relazione incrociata i risultati attesi dall'intervento, con i mezzi di analisi e ogni strumento di rilevazione, si è deciso di utilizzare come supporto teorico, un modello valutativo di riferimento. Come anticipato, al fine di compiere un'adeguata analisi del percorso formativo e una valutazione corretta degli esiti, si è scelto il *modello di Kirkpatrick* (1969) come configurazione di riferimento teorico – metodologica, tra le più conosciute ed utilizzate nel campo della valutazione della formazione continua. Nel dettaglio, il modello di Kirkpatrick consente di definire quattro categorie di analisi (si veda 3.2), ponendo l'attenzione sull'analisi

di questioni controverse come quelle concernenti le relazioni tra i livelli e il *transfer* dell'apprendimento nel contesto professionale.

3.4 *Gli strumenti e metodologie utilizzate per la valutazione formativa: una panoramica*

Il cuore del presente lavoro di ricerca è suddivisibile in tre fasi:

1. Analisi dei risultati emersi con gli strumenti di valutazione previsti dal percorso, corrispondente al periodo Gennaio 2022 – Giugno 2022.
2. Osservazione partecipante durante il periodo di tirocinio in Cisl Vicenza, corrispondente al periodo Aprile – Giugno 2022.
3. Fase d'indagine, corrispondente all'analisi delle ricadute degli apprendimenti acquisiti nelle pratiche di lavoro a distanza di un anno e mezzo dall'intervento formativo proposto, corrispondente al periodo Giugno - Settembre 2022.

In primo luogo, il rilevamento delle diverse metodologie e strumenti di raccolta dati ed informazioni, ha richiesto un'attenzione rilevante per evidenziare i punti generali in comune con ciascun metodo scelto. In questo modo, è stato possibile cogliere le macro categorie presenti ed analizzabili. In un secondo momento, è stato necessario filtrare le numerose informazioni presenti, stabilendo in modo intenzionale un criterio teorico di riferimento che potesse supportare una corretta attendibilità delle stesse (*ad esempio categorizzando i dati ricavati nelle dimensioni di indagine secondo i livelli di Kirkpatrick, o ancora, ricercando le domande connesse agli elementi esaminati*). Secondo Lipari (2009), la valutazione così concepita prevede l'impegno e la partecipazione di una pluralità di soggetti, ognuno con il suo peculiare apporto alla logica e alle finalità della valutazione stessa, connessa al proprio contesto di riferimento. Valutare l'efficacia di un intervento formativo è dunque un'operazione pensata non solo per dare evidenza dei risultati, ma anche per dare senso al percorso e restituire ai partecipanti coinvolti le motivazioni e gli obiettivi del loro *commitment*. Sulla base di queste riflessioni, nel presente elaborato di ricerca, vengono delineati ed enfatizzati *set* di strumenti preventivamente progettati e costruiti appositamente per rilevare quanto la formazione incida significativamente sui comportamenti professionali (*obiettivo 3 del modello di Kirkpatrick*) e quindi indirizzare la valutazione a considerare tutti quegli aspetti che hanno una funzione sulla capacità dei soggetti di avvalersi dell'"appreso" e, a maggior ragione, sulla capacità dell'organizzazione di riconoscere e valorizzare questi stessi apprendimenti e messe in pratica. In termini generali, la sua finalità è volta ad osservare, analizzare e interpretare aspetti significativi della formazione che riguardano i partecipanti diretti, coinvolti nell'intervento

formativo. Stabiliti i partecipanti sui cui la presente ricerca intende focalizzare la valutazione degli effetti, è necessario impostare la conduzione dello studio, individuando quelle che sono le migliori tecniche di rilevazione dei dati, che prevedono l'utilizzo di appositi strumenti volti a rilevare i fattori precedentemente definiti (Trincherò, 2002). Nello specifico, è importante delineare una strategia di ricerca interpretativa nella quale predisporre tecniche pensate per fornire dati allo scopo di originare variabili da inserire nella successiva griglia di valutazione. Obiettivo di questa sezione è mettere a disposizione una sintesi sulla fase più operativa circa l'attività di raccolta dati basata, essenzialmente, sull'implementazione di tecniche e strumenti investigativi. In linea di principio, nel caso di questa valutazione di ricerca, le tecniche di rilevazione delle informazioni e dei dati sono strumenti di varia natura, tra cui diversi *Questionari*, *Interviste* ed *Osservazioni*, ciascuno dei quali capace di prendere in considerazione archi temporali diversi e distanti dalla conclusione dell'intervento formativo proposto. Nei paragrafi successivi verrà, quindi, presentato un approfondimento teorico e metodologico degli strumenti (analizzati poi in fase esplorativa) per la messa a punto di una griglia valutativa di raccordo, che ha permesso una lettura più fidata delle ricadute di breve e medio – lungo periodo sui soggetti partecipanti, in relazione all'incrocio tra strumenti e dimensioni indagate.

3.4.1 *Questionari*

Il questionario è una delle tecniche di rilevazione dei dati più utilizzata nelle scienze umane. Secondo Emiliani (1998), il questionario è “*un protocollo di raccolta dati che prevede la stesura scritta di domande chiuse e/o aperte seguite da una griglia di codifica su cui registrare la risposta*”. Tale insieme risulta prefissato di domande poste ai partecipanti nello stesso modo e nel medesimo ordine e, grazie alla peculiare rapidità, è possibile ottenere facilmente informazioni precise su un dato tema (Caselli, 2005). Una corretta logica di costruzione dello strumento incomincia dalla precisazione dello scopo o del tema su cui si desidera centrare il questionario e, solo in fase successiva, è necessario definire le variabili rilevanti, nonché i dati personali principali dell'intervistato; segue l'esigenza di svolgere uno studio teorico e/o studio esplorativo sui soggetti a cui il questionario è destinato per raccogliere informazioni qualitative sulla realtà sotto esame; si conclude, in tal senso, con la formulazione delle domande. È necessario definire uno o più quesiti aperti/chiusi (*item*) sulla base di ogni indicatore, selezionato precedentemente; inoltre, perché abbia valore, occorre definire l'ordine dei quesiti, la strutturazione del questionario in sezioni e predisporre le modalità di presentazione del questionario, ovvero scegliere in che modo somministrarlo (direttamente, per posta,

telefonicamente, ecc.). Per finire, chiude l'iter generale la somministrazione pilota o il *pretest* del questionario, su un gruppo ristretto di soggetti simili ai soggetti della ricerca (Trincherò, 2002). Tra i *vantaggi* di tale strumento, nel complesso, si presentano la minima difficoltà nella somministrazione, la distribuzione rapida anche per campioni ampi e, in ultimo, la codifica e l'analisi veloce dei risultati, poiché ci si può avvalere di programmi di elaborazione statistica che consentono di trattare in tempi brevi dati relativi anche a numerose unità e campioni di analisi. Uno degli *svantaggi* più evidenti è che è uno strumento di rilevazione che raramente è in grado di cogliere aspetti e sfumature del problema su cui si sta effettuando l'analisi. Entrando nel profondo, se il questionario, ad esempio, è somministrato direttamente, o "*faccia a faccia*", l'intervistato può chiedere chiarimenti in caso di difficoltà e l'aiuto risulta immediato; d'altro canto, un deficit in questo genere di somministrazione è l'ampliamento delle tempistiche e, in più, la possibilità di influenzare il soggetto con il supporto dato dal fornire spiegazioni e dettagli (Caselli, 2005). Secondo una diversa prospettiva metodologica, se il questionario risulta invece *autocompilato*, non si presenterà nessun tipo di influenza e dipendenza nella compilazione dovuta alla gestione del tempo; analogamente si presentano altrettanti vincoli dovuti da impossibilità per il rispondente di chiedere chiarimenti, se in *differita*, e ridotte possibilità di ottenere dati aggiuntivi circa i rispondenti se la restituzione risulta *immediata* (Caselli, 2005). Perché lo strumento sia efficace e, in altrettanto modo anche il contenuto dei quesiti, è necessario limitare alcuni difetti delle domande chiuse prevedendo, se possibile, delle modalità di risposta "*non so*", se si ritiene che non tutti gli intervistati possano rispondere a quella domanda, oppure includendo la voce "*altro*", per arginare la possibilità che i soggetti si ritrovino di fronte ad una risposta in cui non riescono a rivedersi (Trincherò, 2002). L'ideale all'interno di uno strumento risulterebbe, sicuramente, porre quesiti rilevanti, adeguati e coerenti per i termini essenziali della ricerca, così come per il rispondente. Durante il percorso formativo, i questionari utilizzati nel dettaglio sono:

4. *Questionario in ingresso*: nello specifico si tratta di un documento compilato preventivamente e in entrata rispetto al percorso, grazie a cui identificare il livello di apprendimenti di base da cui partire e sui quali operare per una evoluzione positiva. Nel dettaglio, si vuole conoscere il grado di acquisizione dei saperi e delle esperienze coerentemente agli obiettivi proposti dall'Atlante delle Qualificazioni per il ruolo specifico di operatore del mercato del lavoro locale – Repertorio Veneto (si veda Allegato A).
- *Questionario conoscenze a fine percorso formativo*: per quanto riguarda la sfera degli apprendimenti, lo strumento è risultato utile allo scopo di verificare ed osservare l'effettiva comprensione da parte dei soggetti partecipanti circa i contenuti proposti dal corso, nello

specifico del caso teorico ed applicativo. Il questionario rappresenta uno strumento attendibile per la corretta acquisizione dei saperi e focalizza l'attenzione sull'aspetto valoriale che la formazione ha lasciato, dunque, la rilevanza rispetto all'elemento dell'occupabilità. Il tipo di valutazione è una verifica che si effettua al termine di un processo di formazione ed esprime il giudizio sia sui risultati dell'apprendimento sia sull'efficacia del processo di insegnamento. In questo senso, si parla anche di una funzione mirante la conferma o la revisione della progettazione iniziale. Il genere di questionario in esame si presenta composto da domande a scelta multipla. L'uso di tale strumento di verifica finale porta all'ottenimento di un'attestazione in grado di validare e certificare i saperi acquisiti congruentemente alle Competenze che il ruolo da OML richiede all'interno dell'Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni secondo INAPP (si veda Allegato B).

- *Questionario di soddisfazione di fine percorso, predisposto dall'ente finanziatore (il fondo interprofessionale)*: somministrato per individuare e valutare la qualità della formazione con riferimento all'utilità percepita, il grado di applicabilità, la difficoltà dei contenuti e della sperimentazione. Partendo dai bisogni e dalla domanda, esso rappresenta una modalità facile per raccogliere dati relativi ai soggetti partecipanti circa la loro esperienza formativa e il gradimento connesso ad essa. Il questionario è utile per comprendere quali siano i reali punti di forza e di debolezza dell'offerta, al fine di conseguire sempre un punto di partenza da cui migliorarsi in modo costante e ottenere risultati notevolmente sempre più significativi. Nello specifico del caso formativo esaminato, si tratta di un questionario di gradimento fornito in forma mista, tramite la messa a punto di quesiti quali – quantitativi. La possibilità di fornire commenti personali e valutazioni aggiuntive, dà allo strumento maggior supporto e guida verso un livello di miglioramento maggiore (si veda Allegato C).
- *Questionario di follow up*: a distanza di un anno dal termine della realizzazione del progetto, si è ritenuto opportuno procedere ad una ulteriore verifica, per raccogliere, a medio termine, ulteriori elementi valutativi sui quali fondare le decisioni future, riguardo alle modalità di sviluppo dell'iniziativa. Tale tecnica di rilevazione, in questo caso, è stata efficace per osservare ed analizzare i risultati raggiunti e valutare l'intervento in base a cosa i partecipanti hanno ritenuto maggiormente significativo del percorso in termini di apprendimento e di impatto sulle loro pratiche attribuibile al percorso stesso. A distanza di tempo, questo tipo di questionario analizza, inoltre, il livello di *trasferibilità* dei risultati attesi dall'intervento nelle pratiche reali. Viene richiesto, di fatto, di esplicitare come e cosa si è messo in pratica, in termini di valori, di dispositivo, di metodo e di strumenti,

concretamente nella realtà lavorativa e nel rispetto delle reali esigenze dei disoccupati (si veda Allegato D).

Di conseguenza, la presente ricerca è partita dai dati emersi da questi strumenti per mettere in evidenza le dimensioni investigative assunte e i requisiti sui quali condurre l'esamina incrociata, al fine di tradurre gli effetti sul lavoro e sulle pratiche professionali degli OML a distanza di tempo dalla formazione.

3.4.2 Interviste

L'intervista è una *conversazione tra un intervistatore che la inizia e la conduce proponendo una serie di domande più o meno specifiche sui temi della ricerca e uno o più intervistati che si ritiene siano nelle condizioni di fornire le risposte* (Milani, Pegoraro, 2011). Rappresenta una situazione di interazione tra due o più soggetti che consente all'intervistatore di conoscere il punto di vista di altri individui sull'oggetto della propria ricerca. Lo strumento investigativo dell'intervista consente di porre il focus sul partecipante in un'ottica che enfatizza la *componente esperienziale*. In quanto scambio, i soggetti, tra cui un esperto – nonché l'intervistatore – e l'intervistato, si pongono nella relazione in modalità partecipativa. Da un lato, l'intervistatore prova, ponendo quesiti più o meno rigidamente prefissati, di raccogliere dati ed informazioni utili di un soggetto (l'intervistato o gli intervistati) su un particolare tema (Trincherò, 2002); dall'altro, è sempre presente un'attività *stimolo-risposta*, ossia un incentivo per sollecitare un *feedback* da parte dell'intervistato. L'intervista può coinvolgere più individui: si parla in questo caso di intervista di gruppo, se uno o più intervistatori pongono domande a più soggetti e tutti possono rispondere, o intervista in gruppo, se uno o più intervistatori pongono domande ad un soggetto all'interno di un gruppo ma solo il soggetto intervistato risponde alle domande. Le interviste di gruppo possono essere effettuate con tecniche più complesse quali i *focus group*, il *brainstorming*, la *tecnica del gruppo nominale*, la *tecnica Delphi* (Trincherò, 2002). In questo contesto, l'intervistatore, oltre che non assumere atteggiamento giudizioso, si impegna ad esplicitare lo scopo dell'intervista e chiarisce l'argomento, chiedendo inoltre il permesso per garantire la privacy di tutte le informazioni; in questo senso, interviene in modo chiaro e usa un linguaggio adeguato ai rispondenti. Compito dell'esperto è anche quello di evitare di mettere a disagio con argomenti sconosciuti o socialmente non accettabili e di non rispettare con pazienza i silenzi (Milani, 2011). Diversi ricercatori forniscono delle linee guida per la conduzione dell'intervista che possono essere

utilizzate per pianificare la struttura del lavoro (Corbetta, 1999; Kanizsa, 1993) in quanto lo strumento può assumere distinte modalità tra cui (Trincherò, 2002):

- *Intervista non strutturata*: caratterizzata da un'ampia panoramica di un dato argomento. L'intervistatore può aver pensato ad alcune domande o temi adiacenti, ma non prepara nessun documento in anticipo da usare come aiuto nella realizzazione dell'intervista;
- *Intervista semi-strutturata*: le interviste semi-strutturate sono governate da una guida all'intervista, che funge da struttura. L'intervistatore può farvi riferimento per contribuire alla discussione con l'intervistato e garantire che la conversazione vada nella direzione desiderata e definita dal progetto, combinando la rigidità dovuta dagli argomenti trattati e la flessibilità nello scambio;
- *Intervista strutturata*: guidata da un insieme rigido e predefinito di domande alle quali gli intervistatori devono limitarsi. Il fine è quello di raccogliere un numero massimo di *feedback* standardizzati.

In generale, tra i *vantaggi* dello strumento si ritrova il fatto che non vi è l'eventualità che il soggetto interpreti in modo errato le domande o che si trovi in imbarazzo perché non comprende quanto gli viene richiesto; inoltre, nel caso di una risposta non attinente, il ricercatore può riformulare la domanda. Il vantaggio maggiore rispetto al questionario consiste nel fatto che l'intervista non registra la stessa alta percentuale di mancati recapiti da parte dei soggetti contattati, di conseguenza, i dati raccolti godono di maggiore validità. analisi approfondita grazie ad un tempo di conversazione più lungo e meno distorsioni. Il lato negativo, se comparato ad esempio con il questionario, è relativo al maggior tempo necessario in fase di somministrazione, dunque più complesso da organizzare, così come da interpretare. In più, la presenza stessa dell'intervistatore potrebbe rivelarsi limitante, in quanto a causa di comportamenti, anche non intenzionali, di soggezione o accondiscendenza verso l'esperto o il tema proposto, i soggetti intervistati tendono a fornire riscontri neutri, talvolta diminuendo la rappresentatività (Ziggiotto, 2019).

Le informazioni circa le ricadute di medio e lungo periodo, in questa ricerca, vengono analizzate attraverso la somministrazione di *un'intervista semi strutturata a distanza di più di 1 anno e mezzo*: il metodo d'indagine adottato è riconducibile agli stessi scopi esplorativi e descrittivi della ricerca: le ragioni che motivano la preferenza verso tale approccio sono legate all'esigenza di cogliere, a partire da un confronto tra i *feedback* degli OML, le informazioni di un contesto d'esperienza complesso e mutevole. Tale argomentazione richiede attenzione ed accortezza, a maggior ragione nell'elaborazione di procedure standardizzate, ma al contempo finalizzate a fornire commenti personali e sensazioni reali rispetto al perimetro d'azione. L'intervista è stata

progetta *ex post*, nel corso della fase investigativa, una volta analizzati tutte le tecniche precedenti. La struttura si compone di 10 quesiti, indirizzando l'esamina sui temi di ricerca (si veda Allegato E); essa verrà approfondita nel paragrafo 3.5.2. L'intervista semi strutturata è stata utile per far emergere le pratiche di trasferimento del Bilancio di Competenze nel quotidiano del lavoro e il loro impatto sul lavoro degli operatori, oggetto di questa indagine.

3.4.3 Osservazione

In generale l'osservazione è descrivibile come *un processo costituito da azioni di prelievo e strutturazione la cui principale funzione è quella di raccogliere dati scientificamente validi ed informazioni utili sull'oggetto di studio preso in considerazione*, al fine di presentare una rete di significati che risponda alle finalità poste dalla ricerca in essere (Tessaro, 2002). La decisione in base a cui racimolare i dati prescelti, successivamente categorizzati, è dunque regolata in conformità all'ipotesi di ricerca e, quindi, agli scopi di indagine. L'osservazione viene trattata in riferimento a due varianti: come un *metodo*, considerando l'accezione di ricerca osservativa, o come una *tecnica*, assumendo la funzione di metodologia. L'osservazione si differenzia dalla semplice visione di una data realtà educativa per il suo carattere sistematico, intenzionale e finalizzato. Essa è una rilevazione sistematica per esaminare determinati dati sui comportamenti di uno o più soggetti in contesti definiti. Serve, inoltre, per dare significato a opinioni, atteggiamenti, dinamiche relazionali e ai fattori culturali che hanno condotto il singolo o il gruppo a tali comportamenti (Semi, 2010). I dati raccolti sono legati ad un certo contesto spazio-temporale, inseriti in un preciso ambiente sociale e da esso inscindibili. I comportamenti rilevanti vengono utilizzati come indicatori dei fattori latenti sottostanti, costituiti da opinioni, atteggiamenti e abilità.

A seconda del ruolo assunto dall'osservatore si parla di osservazione *partecipante*, dunque attiva in cui soggetto osservante e osservato interagiscono insieme, o *non partecipante*, in cui l'osservatore è esterno alla realtà studiata, anche se utilizza gli stessi strumenti dell'osservatore partecipante (Mantovani, 1995). Concretamente l'osservazione consente ai soggetti di registrare (Trincherò, 2002):

- i. i comportamenti verbali e non verbali;
- ii. le situazioni tipo e gli eventi-chiave.;
- iii. i dettagli che caratterizzano le diverse situazioni;
- iv. le strutture e funzioni che operano nel gruppo; le linee di tendenza generali;
- v. l'aspetto statico e dinamico delle situazioni;
- vi. le relazioni e le successioni temporali.

Attraverso la ricerca osservativa, la finalità risulta lo studio del fenomeno o l'azione esattamente come tale si presenta nella realtà, fornendone una descrizione ampia, completa e cercando di coglierne le significatività, anche se spesso influenzabile dalla sfera più soggettiva del ricercatore. Di fatto, viene frequentemente contrapposta al metodo sperimentale: secondo Visalberghi (1978) la differenza sostanziale tra ricerca osservativa e sperimentale si presenta nel rapporto tra ricercatore rispetto alle variabili indipendenti; nel primo caso si tratta di effettuare una semplice descrizione del fenomeno che non lascia presupporre nessun tipo di intervento, nel secondo caso invece è prevista un'alterazione dello stato delle variabili e presuppone un ruolo attivo del ricercatore stesso. La differenza principale tra osservazione e sperimentazione sta esattamente nel rapporto tra il ricercatore e le diverse variabili indipendenti. Se da un lato, viene effettuata una semplice descrizione del fenomeno e non è previsto alcun intervento, dall'altro lato si cerca una variazione a fronte dell'evento, un genere di cambiamento nello stato della variabile, trasformazione che, per la maggior parte dei casi, si è in grado di identificare tramite la somministrazione di test specifici, materiali strutturati e non (Vertecchi, 1978). In aggiunta, nel mondo della ricerca sperimentale, ciò che più differisce dall'esperienza di ricerca osservativa è la posizione ricoperta dal soggetto principale: il ricercatore si presenta attraverso una posizione attenta, attiva e partecipativa. In quanto elemento essenziale in tutte le fasi progettuali, sia in un primo momento, a definire i problemi e le ipotesi, sia nella fase centrale in cui è utile a controllare e monitorare i processi, sia al termine di un progetto perché potrebbe essere utilizzata per verificarne gli esiti (Losito & Pozzo, 2005), l'osservazione si rivela un momento fondante di un progetto di ricerca. Inoltre, l'osservazione si pone come metodologia estremamente flessibile, adattabile e dinamica poiché può essere ripetuta nel tempo e trasversalmente in diversi contesti, mostrando pertanto di essere accorta nei dettagli, cogliendo anche le informazioni più specifiche e i cambiamenti eventuali. Il rapporto tra osservazione e sperimentazione non si costituisce interamente in modo oppositivo. Seppur con distinzioni definite, esse si situano su di un *continuum* che parte da un'osservazione libera alla manipolazione delle variabili. Un percorso, dunque, che va da osservazioni occasionali ma quotidiane nelle quali si cerca di cogliere sul campo un sistema generale di informazioni, senza vincoli alcuni. Passando per un'osservazione deliberata, si comincia a prestare maggior attenzione su un dettaglio specifico, raggiungendo così l'osservazione intenzionale o sistematica, in base a cui è possibile selezionare ciò che si desidera osservare e si direziona l'azione verso regole strutturate e ben precisate *ex ante*, consentendo così un controllo maggiore ed una elevata validità (Olmetti, 2009). In questo senso, l'osservazione strutturata e sistematica consente un più elevato livello di attendibilità, proprio grazie all'implementazione intenzionale

di strumenti specifici in grado di sostenere e direzionare una più valida e corretta raccolta delle informazioni e la relativa analisi dei dati (Camioni & Simion, 1990), orientando così l'azione futura e le decisioni da intraprendere. Il ruolo di osservatore – ricercatore risulta significativo quanto la decisione di intenzionalità rispetto al fenomeno osservato: in questo senso, occorre conseguire un grado di consapevolezza nei confronti dei vincoli strutturali imposti necessariamente ed insiti in un processo osservativo, quali filtri che possono condurre alla selezione di alcuni stimoli, talvolta del tutto soggettivi, piuttosto che altri. Per tale ragione, è necessario comprendere ed acquisire conoscenze specifiche circa le diverse modalità grazie a cui l'osservazione viene svolta e compiuta efficacemente, adeguatamente predisposta assieme all'uso corretto dei relativi strumenti investigativi. Secondo Amplatz (1999) lo sviluppo di un metodo strutturato e l'obiettività del soggetto che osserva sono elementi notevolmente rilevanti poiché possono ridurre i rischi che comporta ampiamente la soggettività, dando al momento di osservazione un metodo in grado di produrre una conoscenza valida ed affidabile. In questo modo, l'osservazione sistematica, ovvero quella più formale, risulta il punto base di contatto tra ciò che si conosce dell'evento, fenomeno o azione valutata e l'opportunità di modificare e sviluppare nuove azioni su di essa e, dunque, impostare una modalità di ricerca sempre più vicina ad un processo rigoroso ed attendibile. Lo stesso momento di osservazione di un fenomeno preciso, se rapportato con la sperimentazione propriamente detta, presenta numerosi punti di distacco, ad esempio nella sua forma classica l'osservazione non prevede l'intervento sull'oggetto di studio bensì, come più volte menzionato, una pura descrizione e raccolta di ciò che si presenta concretamente e una successiva analisi di come esso si presenta in natura (Amplatz, 1999). Esistono anche modalità d'osservazione in cui l'osservatore interviene nella situazione studiata, provocando dei cambiamenti. In generale, però, l'osservazione mira a cogliere le informazioni nel contesto naturale, come esse si presentano; pertanto assume principalmente funzioni descrittive del fenomeno preso in esame, mira alla sua comprensione, con finalità primariamente valutative o formative. Nel presente elaborato di ricerca, l'*osservazione partecipante* è stata svolta ad un anno e mezzo dalla formazione all'interno di una delle sedi Cisl Veneto (Cisl Vicenza) della durata di due mesi, con frequenza bisettimanale e seguita da due tutor aziendali, la dott.ssa Elpidia Ponzio e la dott.ssa Carmen Russo, entrambe OML in Servizi al Lavoro di Cisl Vicenza. Nell'esperienza esaminata, lo studio e l'osservazione si sono protratte, nello specifico, da Aprile 2022 a Giugno 2022 all'interno del Servizio accreditato al Lavoro di CISL Vicenza. Tale momento si è rivelato un punto centrale per l'elaborazione della valutazione di ricerca. È stato possibile raccogliere dati ed informazioni in merito ai *comportamenti* degli operatori che hanno partecipato alla formazione, così come agli

impatti sulle pratiche di lavoro, la gestione degli apprendimenti e le modalità di interazione ai servizi. Nell'osservazione partecipante relativa al presente progetto di tesi, la raccolta è avvenuta attraverso la codificazione scritta, mediante la descrizione "carta e penna" direttamente dall'osservatore, per svolgere la prima fase esplorativo-qualitativa (Lumbelli, 2006) nella quale evidenziare i comportamenti rilevanti ai fini dell'indagine. Nel caso specifico, l'osservazione partecipante è stata strutturata primariamente secondo un diario di lavoro, il quale ha previsto un grado di strutturazione intermedio delle informazioni, delle annotazioni di comportamenti ed eventi, commenti ed interpretazioni alla luce delle esperienze (Trincherò, 2002). Nello specifico di quest'ultima, si ha optato per una tecnica di osservazione strutturata, il cui scopo è definito a priori e viene attivata su un campione di soggetti ben delimitato. L'osservazione svolta sul campo è intesa come la *rilevazione svolta nel contesto reale e quotidiano*, nel quale i comportamenti si producono spontaneamente (Semi, 2010). Essa si presenta con forte intenzionalità, in quanto mirata, poiché lo sguardo dell'osservatore è guidato da obiettivi specifici e da una prospettiva teorica a cui fa riferimento; queste sue caratteristiche la distinguono dal semplice "guardare" (Mantovani, 1998) rispetto ad un "guardare" in modo strutturato a ciò che si considera come significativo per un dato scopo. Con il termine osservazione si fa riferimento, necessariamente, al metodo di ricerca e alla tecnica di ricerca. Nel primo caso si pone il focus sullo studio del fenomeno così come si presenta nel suo contesto reale, fornendone una descrizione completa per coglierne il significato intrinseco (Visalberghi, 1978). Nel secondo caso, si fa riferimento ad un insieme di procedure e strumenti necessari alla rilevazione di dati validi ed attendibili, con differenti livelli di strutturazione e atti a descrivere e comprendere una data situazione, spiegare la modificazione di alcuni fattori sulla base di altri ecc. (Trincherò, 2002). Nello specifico, la procedura si è basata sulla messa a punto di un sistema che consente la classificazione dei comportamenti e degli eventi, discriminati per l'appunto secondo un sistema categoriale fondato maggiormente su ***Impatti e Comportamenti***. Il periodo di osservazione, nel dettaglio di questa ricerca, ha comportato l'esamina di un oggetto di analisi con duplice valenza, riconducibili agli effetti (in termini di *trasferimenti* ed *impedimenti*) su: (1) pratica professionale e (2) sui destinatari del Bilancio presi in carico dall'OML osservato. Nel caso specifico, non si è presentata l'opportunità di osservare un vero e proprio percorso di Bilancio di Competenze, ad esempio attraverso una consulenza individuale, indirizzata dettagliatamente all'istaurazione di un orientamento sul Bilancio, ma è stato possibile osservare le attività professionali, riconducibili ai progetti di politica attiva e orientamento, assieme ai relativi utilizzi degli strumenti che, in ogni caso, riportano alla logica dell'intervento di Bilancio.

Le fasi della valutazione

Allo scopo di ottenere una visione più chiara, completa e definita del tempo di utilizzo ed analisi degli strumenti appena menzionati, si è ritenuto opportuno avvalersi graficamente di un diagramma al solo scopo di visualizzare le tecniche considerate in modo ottimale, nel corso dei mesi che intercorrono dalla fine immediata del percorso alla somministrazione odierna. Si ritrova quanto espresso nella *Fig. 1*:

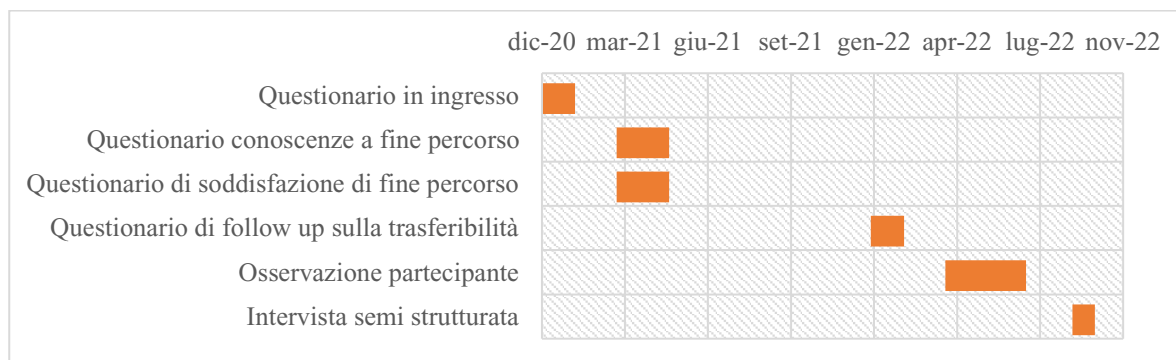


Fig.1 – Strumenti per l'analisi delle ricadute sulle pratiche professionali in seguito alla formazione

3.5 Un appunto sui metodi sviluppati e la costruzione dello strumento d'indagine

Per perseguire obiettivi concreti e specifici, la ricerca deve selezionare accuratamente degli indicatori attinenti e mirati. Una domanda, quindi, viene selezionata perché indicatrice di un concetto, mirante dunque alla validità, e posta in quel modo perché così si ritiene possa meglio rilevare ciò che deve, quindi attendibile (Palumbo, 2006). In quanto il fenomeno da indagare risulta complesso ed ampio di numerosi elementi che lo compongono, occorre procedere dall'astrazione concettuale verso indicatori più realistici, concreti e prossimi all'esperienza effettiva. Secondo Palumbo (2010), all'interno del processo di ricerca, è opportuno iniziare da una concettualizzazione tematica per evidenziare così una chiara costruzione delle domande di ricerca da cui si decide di partire; in questo senso, per il presente elaborato, si è deciso di procedere utilizzando il metodo della ricerca valutativa, che si muove, a partire dall'oggetto da valutare, attraversando successive scomposizioni dei concetti fondamentali in dimensioni, sottodimensioni e indicatori. Nella pratica, i principi rilevanti o categorie di indagine utili a scopi di studio e di ricerca, risultano precisati e tradotti in aspetti mirati, come variabili più specifiche scelte appositamente per essere puntuali al tema.

3.5.1 Una specifica sulle fasi della ricerca osservativa

“Osservare vuol dire acquisire la capacità di vedere un insieme, un tutto unitario ... vuol dire ricercare l'intero e non la parte” – M. Balconi

La scelta di utilizzare tali metodologie, appartenenti e derivanti da approcci diversi, nasce dalla convinzione che la problematica educativa è di per sé rappresentativa di una complessa interazione di molteplici fattori, di natura diversa ed in costante cambiamento. Proprio per questa sua peculiarità, implicante una complessità nel definire, controllare, osservare e misurare i molteplici aspetti che in essa interagiscono, necessita di essere studiata ed analizzata da più prospettive, tramite metodologie che permettano di coglierne la sua ricchezza senza rischiare di ridurne la portata. In questo contesto, è bene effettuare una specifica sull'arco temporale non solo per quanto riguarda la valutazione efficace rispetto alle ricadute graduali sugli OML, bensì sulle diverse situazioni osservative implementate e svolte con differente cadenza e differente intenzionalità.

Nel caso specifico, lo studio osservativo che riguarda questa ricerca ha avuto tre momenti distinti:

1. un primo momento di analisi e lettura di videoregistrazioni circa l'intero processo formativo;
2. un secondo momento di partecipazione all'incontro di *follow up* a distanza di un anno dalla conclusione del percorso;
3. un ultimo momento di *osservazione partecipante*, avvenuta durante l'esperienza di *internship* all'interno di CISL Vicenza Servizi e la successiva somministrazione dell'intervista semi strutturata.

Affinché questa tesi di ricerca assuma significato, si è deciso di esplicitare tali momenti che hanno portato a maggior consapevolezza sulle attese e gli esiti, ma si ritiene opportuno considerare la terza osservazione come fase principale e maggiormente significativa di osservazione partecipante. Le prime osservazioni non sono state scelte come rilevanti ai fini di ricerca in quanto considerate preparatorie per affrontare uno studio più organizzato. Analizzando separatamente emergono:

→ *La prima osservazione: analisi dei video per la formazione degli OML*

Nella prima osservazione sono stati rilevati diversi fattori tra cui aspetti di contesto, motivazioni e bisogno dell'intervento formativo, elementi teorici e momenti laboratoriali ed esperienziali, secondo dunque un modello dispositivo programmato anticipatamente. Si è trattato di un'osservazione che, in prima battuta, risultava blanda e generica, formulata liberamente anche

nella raccolta delle informazioni, trascritte informalmente, effettuata senza l'ausilio di strumenti strutturati e focalizzata esclusivamente sulle macro categorie e sugli elementi che si volevano descrivere. L'analisi delle registrazioni video circa il percorso formativo, nello specifico, ha consentito di fornire un quadro generale di supporto da cui iniziare a costruire le domande di ricerca e gli obiettivi delle esperienze successive. Si è trattato del momento osservativo per il quale si è dedicato maggior tempo, anche in funzione della complessità e della ricchezza circa i contenuti, i *feedback* e gli approcci al metodo (di insegnamento e di apprendimento).

– *La seconda osservazione: incontro di Follow up*

Durante l'incontro di *follow up*, è stato possibile condurre la seconda osservazione partecipata in presenza online. Nel caso specifico, è stata raccolta in modo diretto una serie di dati ed informazioni integrate dall'esperienza effettiva e concreta delle pratiche di lavoro anche in base agli utilizzi (o non utilizzi) del Bilancio di Competenze acquisito in corso di formazione, con l'evidenza di ciascun elemento trattato, riferito all'implementazione di una pratica rispetto al Dispositivo, un approccio diverso che seguisse l'aspetto Valoriale ecc. È stato un momento fondamentale di prima raccolta sulle evidenze e sugli effetti che la formazione ha avuto in termini di ricadute personali e professionali e sul tipo di esperienze svolte in seguito all'intervento. Per questo tipo di tesi sperimentale si è ritenuto opportuno considerare il questionario fornito nel momento di *follow up* a distanza di un anno e non l'osservazione completa dell'incontro, in quanto utile solo ai fini conoscitivi di base del tema di ricerca.

– *La terza osservazione: osservazione partecipante in fase di tirocinio formativo*

Nella terza osservazione è stato ritenuto interessante trascrivere il comportamento dell'OML di riferimento, ovvero ciò che esso esprimeva per mezzo di atteggiamenti professionali, parole utilizzate, strumenti implementati, scelte professionali e rapporto con l'utenza, in quanto oggetto di analisi per ulteriori ricadute sul campo. Si è deciso di raccogliere i dati in forma libera, senza l'utilizzo di intervalli temporali prestabiliti, bensì ogni qual volta vi si presentasse una consulenza, un incontro di orientamento, una formazione ecc. Come esplicitato nei paragrafi precedenti, il tipo di osservazione specifica ha permesso una raccolta di informazioni e dati molto ampia e mirata a quelle che erano le esigenze di ricerca.

3.5.2 Una specifica sulle fasi dell'intervista semi strutturata

Gli operatori del mercato del lavoro nel caso specifico sono quindi stati identificati dalla Dott.ssa Elisa Ponzio, responsabile Politiche del lavoro Cisl Veneto, ed è stato chiesto loro la disponibilità a partecipare alle interviste. La struttura dello strumento ha seguito una forma statica per ciascun operatore, sviluppata in anticipo secondo una guida scritta di supporto. Lo strumento è stato creato in seguito all'analisi, alla lettura ed all'esplorazione delle tecniche di ricerca precedenti e, grazie a quest'ultimi, è stato fattibile comprendere le voci e le informazioni necessarie da ricercare al fine di rendere l'operato più completo anche rispetto all'arco di tempo più distante dall'intervento formativo. Lo strumento è stato anticipatamente condiviso ai partecipanti per permettere loro di chiarire le proprie idee sul tema e liberare eventuali dubbi. I quesiti delineati all'interno dell'intervista semi strutturata sono stati presentati sotto forma di domande aperte, ma la struttura, a maggior ragione in fase di colloquio, si è presentata libera ed aperta ad ipotetici adattamenti legati alla conversazione generata. Le interviste hanno avuto luogo nel periodo di tempo *Settembre – Ottobre 2022* e sono state sintetizzate, così come analizzate, nel periodo subito successivo, al fine di consentire una visione immediata e disponibile degli esiti più recenti e discussi maggiormente. I quesiti considerati (Allegato E) hanno posto un focus notevole sui trasferimenti effettivamente attivati e sugli impedimenti che, complessivamente, si sono rivelati limitanti nella pratica concreta del Bilancio nella vita lavorativa di tutti i giorni. Nello specifico, l'intervista si è centrata sulla praticabilità dei risultati attesi proposti in fase formativa (*Metodo, Dispositivo Multimodale, Strumenti e Approccio Valoriale*) rispetto all'esperienza professionale e considerando un tempo che, in ogni caso, considera uno scarto maggiore rispetto a tutte le precedenti tecniche analizzate, in quanto distante quasi due anni dalla formazione iniziale (Gennaio 2021). Gli incontri hanno seguito una cadenza temporale piuttosto regolare, ogni colloquio è rimasto nello specifico tra i 45 e i 60 minuti e le risposte hanno trovato riscontro per ogni partecipante in modo completo. L'aggiunta di casi reali e di esempi di vita lavorativa ha permesso di osservare concretamente gli utilizzi e le ricadute sulle pratiche professionali, così come la complessità dei meccanismi vincolanti il contesto in esame (*per l'analisi esiti conseguiti si veda paragrafo 4.2*).

3.6 Le procedure di predisposizione per la valutazione delle ricadute

Nel presente paragrafo verranno esplicitati segnatamente i passaggi che hanno costituito le procedure delle seguenti azioni:

- 1) La messa a punto di una tabella in grado di riorganizzare i contenuti e le dimensioni indagate dagli *strumenti somministrati*, agganciandoli da un lato ai quattro livelli del modello di Kirkpatrick, dall'altro alle dimensioni su cui investigare con la presente ricerca;
- 2) La costruzione di uno strumento e della relativa griglia valutativa di correlazione tra dimensioni di indagine e strumenti, pensati e sviluppati *ad hoc* per completare la valutazione dell'impatto del BdC sulle pratiche degli operatori, condotta a distanza di un anno e mezzo e cuore del presente elaborato.

La costruzione della griglia di raccordo fra dimensioni d'indagine assunte e strumenti valutativi

In seguito ad un'attenta analisi della letteratura, rispetto alle più influenti teorie di riferimento rispetto alla valutazione degli interventi formativi (Stame et al., 2001; Tyler et al., 1942; Kirkpatrick, 1969), si ritiene opportuno costruire una griglia di valutazione, con l'intenzione, da un lato, di comprendere il contenuto da valutare, così come conoscere i criteri sui quali basarsi; dall'altro, allo scopo di controllare i progressi (eventuali) del fenomeno relativo alla ricerca. Un momento di strutturazione iniziale ha consentito l'elaborazione di un elenco informale come oggetto primario dello strumento. La fase successiva si è basata sul recupero del materiale raccolto nei mesi precedenti durante la fase di indagine e, successivamente, sulla combinazione ragionata ai riferimenti teorici e le fonti della letteratura presi in considerazione all'inizio del processo. Tale fase ha permesso un raggruppamento delle informazioni raccolte sul campo necessarie per il perseguimento degli obiettivi di ricerca, ma anche delle fonti e degli esempi che contribuivano ad esplorare ogni punto di partenza della griglia di valutazione, e quindi le dimensioni dell'indagine da valutare. Una volta ordinato le informazioni utili, è stato necessario unire gli argomenti comuni, ripetuti tra i diversi partecipanti e per i diversi strumenti esaminati e, nella fase finale di controllo, è stato opportuno decidere per le tipologie di dimensioni e sottodimensioni a cui sottoporre le domande relative a ciascuna materia indagata. Nel caso in esame, come più volte menzionato, l'oggetto della valutazione riguarda le ricadute del percorso di Bilancio sugli OML, in relazione alla logica teorica di riferimento del modello di Kirkpatrick (1969). Le dimensioni di Kirkpatrick analizzate sono gli *Apprendimenti*, la *Soddisfazione*, i *Comportamenti* e gli *Impatti* in una duplice logica:

- di *valutazione* dei metodi e degli strumenti predisposti anticipatamente (questionari e interviste studentesche), di forte sostegno per l'esamina dell'oggetto di ricerca. Nelle tabelle vengono rappresentate le connessioni fra contenuti proposti dal corso (risultati attesi dalla proposta formativa, nonché approccio, dispositivo, metodo e strumenti) e le macro dimensioni relative al *modello di Kirkpatrick* (si vedano *Tabella 4, Tabella 5 e Tabella 6 di seguito illustrate*). Anche in questo caso la scelta degli indicatori e dei descrittori di indagine è stata sviluppata a posteriori: gli *item* descrivono in modo ambivalente più di una situazione e fanno facilmente riferimento a una selezione di strumenti osservativi già validati, così come ai questionari e le interviste di sopra menzionate. Essi sono il primo prodotto di deduzioni e suggestioni derivanti dalle numerose osservazioni effettuate sul campo. È opportuno specificare che tutti gli elementi della griglia sono stati analizzati e modificati gradualmente, nel corso delle varie sessioni di osservazione, con l'obiettivo di ottenere degli strumenti da utilizzare per la messa in pratica a distanza di tempo o per consentire così una più affidabile sperimentazione;
- di *progettazione* della metodologia adottata nella fase successiva dell'indagine durante l'osservazione partecipante e l'intervista semi strutturata (Luglio/Agosto 2022 per quanto riguarda la prima; Settembre-Novembre 2022 circa la seconda), inerente all'osservazione partecipante e l'intervista semi strutturata svolte, entrambe, a distanza di circa un anno e mezzo dalla fine del percorso formativo iniziale. Per ciascuna di queste dimensioni, si sono individuate alcune sottodimensioni, per le quali si sono poi focalizzati alcuni aspetti più specifici da indagare, da cui trarre le domande dell'intervista. La lista completa di dimensioni, sottodimensioni, aspetti da indagare e conseguenti domande d'indagine è riportata nella *Tabella 7*.

3.6.1 Applicazione del modello teorico all'analisi degli strumenti predisposti per la valutazione

L'attività di rilevamento relativa al primo livello ha avuto luogo al termine del corso di formazione base. All'interno della prima parte, sono riportati gli indicatori di riferimento per quanto riguarda la valutazione associata al livello "Soddisfazione" unitamente alle modalità per il loro rilevamento, segnatamente, per l'agentività, il dispositivo, il metodo e gli strumenti proposti. In questo caso, come riportato in Tabella 4, il livello di gradimento è stato analizzato tramite questionari di soddisfazione a fine corso ed interviste.

		Categorie Contenuti percorso			
KIRKPATRI CK	FONTI E STRUM. DI RILEVAZIONE	Aspetto valoriale	Dispositivo	Metodo	Strumenti
SODDISFAZIONE	Questionario di soddisfazione di fine percorso	<i>Non rilevabile</i>	(i) Gradimento generale rispetto al dispositivo proposto <i>(Complessivamente, quanto si ritiene soddisfatto/a di come si è svolto il corso?)</i> (i) Livello di coinvolgimento percepito durante la formazione <i>(In che misura ti sei sentito coinvolto?)</i>	(i) Livello di gradimento rispetto alle attese <i>(In che misura ritieni di aver raggiunto i risultati di apprendimento attesi?)</i> (d) Qualità dei contenuti metodici proposti <i>(In generale ti ritieni interessato agli argomenti dell'insegnamento?)</i>	(d) Coerenza tra strumenti proposti ed effettivi <i>(All'inizio delle lezioni gli obiettivi e i contenuti sono stati presentati in modo chiaro?)</i>

Tab. 4 Griglia di raccordo - Soddisfazione

Nella fase successiva, circa i contenuti formativi, la valutazione degli apprendimenti si è basata principalmente sul questionario delle conoscenze somministrato a fine percorso formativo e le interviste; per quanto riguarda l'intervista semi strutturata somministrata a distanza di un anno e mezzo dall'intervento, è importante specificare che, essendo parte di una progettazione "da zero" riferita quindi ad una valutazione differente, si ritiene adeguato distinguere le due esaminate per una comprensione maggiore (si veda Tabella 6). In generale, quando si fa riferimento al questionario degli apprendimenti acquisiti e, pertanto, all'attestazione finale delle conoscenze da parte degli OML partecipanti,

si considerano quei risultati di apprendimento relativi alle Competenze 2 e 3 (si veda paragrafo 3.2.3) della qualificazione operatore del mercato del lavoro locale – Regione Veneto²⁸. Nello specifico della macro categoria, nella Tabella 5, sono riportati gli indicatori presi a riferimento per la valutazione associata agli “**Apprendimenti**” unitamente alle modalità categoriche per il rilevamento:

		Categorie Contenuti percorso			
KIRKPA TRICK	FONTI E STRUM. DI RILEVAZIONE	Aspetto valoriale	Dispositivo	Metodo	Strumenti
APPRENDIMENTI	Questionario apprendimenti di fine percorso formativo	(i) Livello di acquisizione dei saperi rispetto al concetto di occupabilità (<i>Cosa si intende per occupabilità? La capacità di apprendere ad apprendere, in un progetto di occupabilità?</i>) (d) Adeguatezza delle competenze trasferibili a lavoro per i diversi target (<i>Quali tra questi apprendimenti permettono di svolgere al meglio il tuo lavoro/ruolo in CISL?</i>)	<i>Non rilevabile</i>	<i>Non rilevabile</i>	(i) Grado di conoscenze acquisite rispetto agli strumenti proposti (<i>a cosa serve la scheda dei verbi d'azione? Cosa si intende per Atlante delle qualificazioni? Quale distinzione fra ciò che si deve fare e ciò che bisogna fare? Distinzione fra apprendimento e competenza?</i>)

Tab.5 Griglia di raccordo - Apprendimenti

²⁸ Si tratta rispettivamente di C.2 riferito alla competenza nella gestione di colloqui per individuare le risorse personali e professionali del cittadino, utente del servizio, spendibili nel mercato del lavoro; e di C.3 in riferimento all'elaborazione con il cittadino un piano professionale verificandone la fattibilità.

Il terzo livello si riferisce alla capacità dei partecipanti di mettere in pratica le conoscenze acquisite. Tale fase è stata finalizzata a creare le migliori condizioni per la messa in pratica di performance migliori e adattate in una logica coerente all'organizzazione e rispettosa di ogni tipo di esigenza presente. Tale valutazione si fonda, principalmente, sulle osservazioni svolte durante il percorso di tirocinio e sul questionario di valutazione somministrato in forma mista a distanza di un anno e mezzo dalla formazione. Essendo totalmente registrata da osservazioni ed intervista semi strutturata e non avendo raccolto dati da altri strumenti, la sezione dedicata ai “**Comportamenti**” troverà un riscontro direttamente nella griglia valutativa progettata e costruita per questa tesi di ricerca. In Tabella 5 sono riportati gli indicatori e i descrittori relativi alla categoria per la cui valutazione viene associata unitamente alle metodologie di sopra menzionate. In ultima analisi, il livello in cui vengono analizzati le ricadute effettive sull'organizzazione, di fatto, necessiterebbe di un supporto valutativo che permetta di includere nel processo la fase per la quale il sistema è stato integrato perfettamente ed è stabile. Nel caso specifico, la valutazione è basata sulla somministrazione di un questionario relativo alla trasferibilità dei risultati sulle pratiche lavorative (strumento di follow up a distanza di un anno), un'intervista semi strutturata, in ultimo, sulle osservazioni svolte durante il percorso di tirocinio (un anno e mezzo dalla formazione). In Tabella 6 e 7 vengono riportate le informazioni descrittive e indicative circa i principali “**Impatti**”:

		Categorie Contenuti percorso			
KIRKP ATRIC K	FONTI E STRUM. DI RILEVAZIONE	Aspetto valoriale	Dispositivo	Metodo	Strumenti
IMPATTI	Follow up	(d) Trasferibilità dell'approccio valoriale <i>(Quanto ritieni trasferibile l'approccio nelle tue pratiche di lavoro?)</i>	(d) Trasferibilità del dispositivo <i>(Quanto ritieni trasferibile il dispositivo proposto nelle tue pratiche di lavoro?)</i>	(d) Trasferibilità del metodo <i>(Quanto ritieni trasferibile il metodo nelle tue pratiche di lavoro?)</i>	(d) Trasferibilità degli strumenti <i>(Quanto ritieni trasferibile gli strumenti nelle tue pratiche di lavoro?)</i>

Tab.6 Griglia di raccordo - Impatti

3.6.2 Griglia di raccordo progettata: osservazione e intervista

Dimensioni di indagine	Sottodimensioni di indagine	Indicatori (i) / Descrittori (d)	Fonti e strumenti di rilevazione	Domande
1. Apprendimenti	1.1 Strumenti	1.1.1 (d) Utilità dei saperi sviluppati rispetto alle tecniche proposte	1.1.1 Intervista semi strutturata	1.2.1 <i>Quali conoscenze sviluppate durante il corso sono risultate utili per la somministrazione degli strumenti?</i>
2. Comportamenti	2.1 Aspetto valoriale 2.2. Dispositivo	2.1.1 (d) Trasferibilità approccio alla realtà professionale 2.1.2 (d) Effettiva attuazione secondo l'approccio valoriale proposto 2.1.3 (d) Adeguatezza dei comportamenti attuati in linea con l'aspetto valoriale 2.2.1 (d) Adeguatezza dispositivo nella realtà di lavoro 2.2.2(i) Congruenza dispositivo tra l'appreso e l'effettivo	2.1.1 Osservazione partecipante intervista semi strutturata 2.1.2/2.1.3 Intervista semi strutturata e Osservazione 2.2.1 Osservazione partecipante	2.1.1 <i>In che modo è stato possibile promuovere l'aspetto dell'agentività e in quali contesti/con quale utenza e per quali percorsi? Quali sono gli utenti che reagiscono meglio ad un approccio riflessivo? Ad un approccio che attiva la responsabilità e l'autonomia delle proprie scelte?</i> 2.1.2 <i>Che tipo di approccio ha deciso di promuovere nelle pratiche di lavoro? È congruente con quello CISL?</i> 2.1.3 <i>Quali miglioramenti ha notato in termini di partecipazione degli utenti e della loro predisposizione all'attivazione? Ha visto un miglioramento a livello di autonomia e autogestione?</i> 2.2.1 <i>Nelle pratiche effettive di lavoro, in che modo è stato trasferito il dispositivo proposto? Quali attività sono state svolte in forma individuale e quali in gruppo? Con quali obiettivi e quali risultati? Su quali contenuti hai invece adottato una modalità esperienziale? Nell'utilizzo del dispositivo, qual è la percezione nell'accompagnamento degli utenti? Sente un miglioramento?</i>

		2.4.2 (d) Utilità operativa percepita degli strumenti proposti per l'attività professionale		2.4.2 <i>In che modo hai utilizzato gli strumenti? Quanto ti hanno aiutato nella pratica?</i>
		2.4.3 (d) Pertinenza degli strumenti rispetto alle necessità e alla professione	2.4.3 Intervista semi strutturata	2.4.4 <i>Quali strumenti ha ritenuto più adeguati nella pratica effettiva di lavoro come OML?</i>
3. Impatti	3.1 Aspetto valoriale	3.1.1. (d) Adeguata implementazione di comportamenti secondo l'approccio valoriale proposto e difficoltà di contesto 3.1.2 (i) Grado di partecipazione attiva da parte degli utenti 3.1.3 (d) Adeguatezza dell'aspetto valoriale proposto per il contesto CISL 3.2.1 (i) N° di interventi formativi, di orientamento e	3.1.1 Osservazione partecipante 3.1.2/3.1.3 Intervista semi strutturata	3.1.1 <i>Come è stato sviluppato e in quali occasioni sono state riscontrate maggiori complessità?</i> 3.1.2 <i>Quali miglioramenti ha notato in termini di partecipazione degli utenti e della loro predisposizione all'attivazione? Ha visto un miglioramento a livello di autonomia e autogestione?</i> 3.1.3 <i>Che tipo di approccio ha deciso di promuovere nelle pratiche di lavoro? È congruente con quello CISL? In che modo è stato possibile promuovere l'aspetto dell'agentività e in quali contesti/con quale utenza e per quali percorsi? Quali sono gli utenti che reagiscono meglio ad un approccio riflessivo? Ad un approccio che attiva la responsabilità e l'autonomia delle proprie scelte?</i> 3.2.1 <i>Nel ruolo da OML, quanti interventi sono stati proposti seguendo la logica del dispositivo proposto durante la</i>

	3.4 Strumenti	<p>3.4.1 (d) Flessibilità degli strumenti proposti</p> <p>3.4.2 (d) Estensione dell'applicazione degli strumenti nella realizzazione di nuovi corsi</p> <p>3.4.3 (i) Frequenza utilizzo degli strumenti</p> <p>3.4.4 (d) Gap percepito nell'uso degli strumenti</p> <p>3.4.5 (i) N° di strumenti maggiormente usati</p> <p>3.4.6 (d) Adeguatezza degli strumenti rispetto al target</p>	<p>3.4.1//3.4.3/3.4.4 Osservazione partecipata</p> <p>3.4.2 Osservazione + Intervista</p> <p>3.4.5/3.4.6 Intervista semi strutturata</p>	<p>3.4.1 <i>Quali strumenti è stato complesso utilizzare, quali invece sono stati mobilitati in maniera più semplice? È stato possibile trasferirli seguendo la cronologia progettata o ci sono stati cambiamenti? Sono stati attuati tutti o solo alcuni?</i></p> <p>3.4.2 <i>È capitato di promuovere il Bilancio a colleghi/pari? Quali sono i motivi che ti hanno spinto a promuovere lo strumento? Quali, nel caso di risposta negativa, i motivi che ti hanno spinto a non implementarlo?</i></p> <p>3.4.3 <i>A distanza di tempo, quante volte è stato possibile sottoporre gli strumenti proposti?</i></p> <p>3.4.4 <i>Quali sono le differenze nella tua pratica lavorativa prima e dopo il percorso di bilancio nell'utilizzo e implementazione degli strumenti?</i></p> <p>3.4.5 <i>Di quali strumenti fa uso maggiormente affinché i destinatari acquisiscano questo tipo di capacità? Usa sempre gli stessi o sceglie in base all'utente?</i></p> <p>3.4.6 <i>Quali risultano più flessibili e adeguati a ogni genere di target? Quali invece ritiene siano opportuni solo a fasce distinte di utenti?</i></p>
--	---------------	---	--	---

Tab 7 Griglia di raccordo tra dimensioni valutative e i metodi di osservazione partecipante e intervista semi strutturata.

CAPITOLO IV: PRESENTAZIONE CASO DI STUDIO E ANALISI DEI RISULTATI CONSEGUITI

4.1 Ripresa delle dimensioni oggetto di indagine; 4.2 I risultati sulla trasferibilità delle dimensioni d'indagine; 4.3 Le ricadute nella pratica professionale e a livello organizzativo; 4.4 Riflessioni sui risultati emersi

Nel corso della sezione che segue, verranno esaminati i risultati relativi alla somministrazione dei differenti strumenti di valutazione descritti all'interno del Capitolo 3, che indagavano le ricadute del percorso formativo sulle pratiche professionali analizzate secondo le quattro dimensioni assunte: l'approccio, il metodo, il dispositivo e gli strumenti proposti. Si cercherà di interpretare e leggere gli stessi anche nella prospettiva teorica del modello di Kirkpatrick, ossia mettendo in evidenza le evoluzioni dei quattro criteri di valutazione dell'efficacia di una formazione (Soddisfazione, Apprendimenti, Comportamenti e Impatti). Verranno, successivamente presentate riflessioni critiche e approfondite sui risultati conseguiti, cercando di comprendere in che modo vi è stata una trasferibilità, nel corso del tempo, dello strumento del Bilancio di Competenze nella pratica lavorativa.

4.1 Ripresa delle dimensioni oggetto di indagine

Durante il Capitolo 3, si è visto come gli strumenti di raccolta dati (sia per quanto riguarda gli strumenti progettati dagli organizzatori della proposta formativa, sia da quelli pensati e proposti dal ricercatore) e le categorie del modello teorico di riferimento di Kirkpatrick fossero in costante correlazione con le dimensioni d'indagine considerate da questa ricerca. Nello specifico, si è ampiamente descritta la natura caratterizzanti le dimensioni considerate e, in questa sezione, si è pensato di riproporre le caratteristiche sottostanti ciascuna di esse, allo scopo di chiarire, nei passaggi successivi, la loro trasferibilità o adattabilità nel contesto in esame di Cisl. Come approfondito nel paragrafo 3.2.3, le dimensioni riguardano:

1. **Il Dispositivo di Bilancio Multimodale**: ossia un percorso di orientamento pensato sulla base di insiemi di attività di diversa natura, combinati per lo sviluppo di un intervento misto, con un alternarsi di un tempo “dentro al dispositivo” e un tempo “fuori dal dispositivo”, nei quali l'utente si muove in autonomia, per poi riportare i suoi approfondimenti e discuterle con il consulente. Nello specifico, si parla di un ricambio di:
 - Accompagnamento individuale e di gruppo;

- Elementi teorici, esperienze di laboratorio (counselling e caching sul soggetto);
 - Lavoro individuale dell'utente e in collaborazione con il consulente.
2. **Il Metodo di Bilancio**: processo strutturato definito secondo la seguente logica:
- i. Dalla ricostruzione delle esperienze ricche di apprendimento;
 - ii. Al rilevamento degli apprendimenti e delle competenze emerse;
 - iii. Alla creazione di un progetto di sviluppo professionale definito;
 - iv. All'identificazione di risorse esterne per la ricerca attiva del lavoro.
3. **L'Approccio valoriale del Bilancio congruente con la mission Cisl**: approccio che nello specifico si rivolge all'occupabilità, sostenendo l'attorialità del soggetto, quindi promuovendo all'OML la capacità di non sostituirsi mai all'utente preso in carico ma, altresì, supportando la sua agentività, la sua autonomia. Nel fare questo, l'approccio nella pratica si traduce in un percorso di accompagnamento atto a:
- i. Ricostruzione di biografie e traccianti di vita frammentati, dei quali, talvolta, non vi è consapevolezza di collegamento, di analisi e approfondimento riflessivo. In questo senso, il percorso è volto a valorizzare ciò che funziona nel soggetto preso in carico, mirando ad attivare la sua autostima e il suo *locus of control*, per i quali si stimola la persona stessa a divenire "padroni" della propria vita, motivandola dall'interno, quindi sviluppando la capacità di decisione ed autoregolazione del soggetto;
 - ii. Accompagnamento che sviluppa *capabilities* (si veda paragrafo 1.2), ossia di un supporto ed un orientamento volto al favorire quelle capacità "per la vita" che si sviluppano in ogni contesto di vita (non solo formale) lungo tutto l'arco della vita, allo scopo di porre la persona in una condizione per cui affrontare compiti e responsabilità che la vita pone, tra cui, per l'appunto, anche l'occupabilità;
 - iii. Riconoscimento delle risorse (conoscenze, abilità e competenze acquisite, possedute e sviluppate nel corso degli anni, trasferite o trasferibili) ed accettazione delle fragilità (o ciò che manca in termini di contenuti, competenze ancora non possedute ma necessarie per un ruolo ecc..) per aumentare l'occupabilità, non solo nei percorsi formali (scolastici, formativi, accreditati, ecc.), ma andare nel profondo e scovarle nei percorsi informali e non formali, quindi in tutte le aree di vita, dunque anche le esperienze lavorative, spesso sottovalutate (es. hobby, attività sportive ecc..).

4. **Gli Strumenti del Bilancio**: nonché l'identificazione di una "cassetta degli attrezzi" di Bilancio e di orientamento specialistico. Si tratta di strumenti spendibili e forniti in vista dello sviluppo di competenze per:
- i. Saper rappresentare, come la scheda "traiettorie di vita" utile a inizio percorso per ricostruire e connettere le esperienze;
 - ii. Saper esplicitare, al fine di identificare le risorse in termini di conoscenze, abilità e competenze;
 - iii. Saper riconoscersi, quindi che consentono di prendere atto ciò che si possiede in un'ottica di risorse, a fronte di una valutazione comparativa rispetto alla realtà territoriale, generalmente complessa e astratta, rappresentata dai Repertori Professionali;
 - iv. Saper scegliere, portando l'utente "dal Bilancio al Progetto", quindi concretizzare un piano;
 - v. Saper pianificare e monitorare, con le piste alternative di azione e la ricerca attiva per il lavoro.

Nei paragrafi successivi verranno analizzati gli esiti conseguiti, osservati ed esaminati nel dettaglio, riportando *feedback* e dati riscontrati per gli OML partecipanti, accompagnati da una panoramica complessiva delle prassi osservate e delle ricadute evidenziate in fase di colloqui e confronti durante l'intervista finale. Dallo studio, in generale, sono emersi spunti interessanti, utili a delineare la pratica esperienziale ed operativa dei soggetti coinvolti, facendo affiorare alcuni elementi caratterizzanti le prassi dei casi indagati e, al contempo, riflettere sulle potenzialità degli strumenti, i maggiori adattamenti del lavoro e le complessità più vincolanti nella realtà di tutti i giorni.

4.2 I risultati sulla trasferibilità delle dimensioni d'indagine

Approfondendo il contenuto della griglia di raccordo tra strumenti e dimensioni valutative (si veda paragrafo 3.6.2), si è ritenuto opportuno seguire la logica temporale degli strumenti (somministrati dagli organizzatori del percorso e, successivamente, dal ricercatore), al fine di ottenere una visione graduale delle ricadute, scanditi dalle pratiche di vita lavorativa. Da quanto emerso all'interno delle due griglie, vengono di seguito sottolineati i risultati sui quali si ritiene necessario impostare, poi, una riflessione significativa. Riprendendo i dati emersi dal *Questionario in Entrata* (Allegato A) e dal *Questionario sulle Conoscenze di fine percorso* (Allegato B), precedentemente somministrati dagli organizzatori del percorso, è stato possibile comprendere ciò che è stato appreso dal percorso, rispetto alle categorie di indagine relative agli **Apprendimenti** (2° livello del Modello di Kirkpatrick paragrafo 2.4.1).

In questo senso, è importante riprendere le specifiche competenze oggetto del percorso riferite al Repertorio Regionale Veneto (o RSPP), considerate rilevanti dagli organizzatori del percorso per il ruolo di OML. In generale, la formazione ha portato all'attestazione validata di apprendimenti acquisiti proprio in riferimento alle competenze necessarie e ad un risultato medio alto per quanto concerne il gradimento riferito al percorso formativo proposto (si veda Questionario dell'Allegato B): si tratta, di fatto, di una serie di conoscenze e abilità certificate, in grado di dare una forma ai pensieri e le azioni, e costruendo così maggior sapere. L'acquisizione, a fine formazione, di tale sistema consente di far decidere al soggetto *come, cosa, quando e perché* operare in un determinato modo, facendosi autonomamente carico delle scelte ragionate e delle conseguenze che ne derivano.

Circa la categoria di 1° livello di Kirkpatrick, focalizzata principalmente dal Questionario di Soddisfazione di fine percorso, somministrato dagli organizzatori della formazione, si è pensato di raccogliere i risultati nella seguente Tabella 8, al fine di una chiara visione del livello di gradimento (si veda Allegato C). Il coinvolgimento all'intervento formativo sul Bilancio, e quindi la relativa categoria relativa alla **Soddisfazione**, ha avuto gli esiti seguenti, considerando una scala graduale di preferenza preimpostata da 0 a 5, rilasciata agli OML presenti:

QUESTIONARIO DI SODDISFAZIONE DI FINE PERCORSO (Marzo 2021)	0	1	2	3	4	5
I. <i>Complessivamente, quanto ti ritieni soddisfatto di come si è svolto il corso?</i>				2 OML su 12 (16,7% dei partecipanti al questionario)	7 OML su 12 (58,3% dei partecipanti al questionario)	3 OML su 12 (25% dei partecipanti al questionario)
II. <i>In che misura ti sei sentito coinvolto?</i>			1 OML su 12 (8,3% dei partecipanti al questionario)	2 OML su 12 (16,7% dei partecipanti al questionario)	6 OML su 12 (50% dei partecipanti al questionario)	3 OML su 12 (25% dei partecipanti al questionario)
III. <i>All'inizio delle lezioni gli obiettivi e i contenuti sono stati presentati in modo chiaro?</i>					7 OML su 12 (58,3% dei partecipanti al questionario)	5 OML su 12 (41,7% dei partecipanti al questionario)
IV. <i>L'organizzazione delle attività formative è stata utile ad una buona gestione della formazione?</i>				1 OML su 12 (8,3% dei partecipanti al questionario)	8 OML su 12 (66,7% dei partecipanti al questionario)	3 OML su 12 (25% dei partecipanti al questionario)
V. <i>In che misura ritieni di aver raggiunto i risultati di apprendimento attesi?</i>		1 OML su 12 (8,3% dei partecipanti al questionario)		3 OML su 12 (25 % dei partecipanti al questionario)	5 OML su 12 (41,7% dei partecipanti al questionario)	3 OML su 12 (25% dei partecipanti al questionario)
VI. <i>In generale ti ritieni interessato agli argomenti dell'insegnamento?</i>			1 OML su 12 (8,3% dei partecipanti al questionario)	1 OML su 12 (8,3% dei partecipanti al questionario)	2 OML su 12 (16,7% dei partecipanti al questionario)	8 OML su 12 (66,7% dei partecipanti al questionario)

Tab. 8 Raccordo soddisfazione circa il percorso tra OML presenti

In virtù del modello scelto e del tipo di ricerca che si è deciso di condurre, è possibile esaminare gli esiti di lungo periodo, l'esamina dei risultati e la loro successiva interpretazione partendo dal periodo dedicato al monitoraggio del *Follow up*, attraverso l'esperienza di *osservazione partecipante* ed ultima con la somministrazione proposta dal ricercatore *dell'intervista semi strutturata*. Sulla base di tali implicazioni, nella sezione successiva, considerando gli scopi della presente ricerca, verranno delineati i risultati, nell'ottica di valutare la ricaduta della formazione sulle pratiche professionali; per questo motivo, si ritiene, pertanto, vantaggioso prendere in considerazione i risultati delle valutazioni condotte dal ricercatore (nel corso dell'osservazione partecipante e nella somministrazione dell'intervista) e il questionario sulla trasferibilità somministrato nella giornata di *follow up* a distanza di un anno. In questo senso, nel rispetto degli scopi di tesi, si ritiene opportuno considerare una lettura degli esiti secondo le categorie di terzo e quarto livello (si veda paragrafo 2.4.1) di Kirkpatrick, tenendo presente che, essendo

nel lungo periodo, le metodologie che hanno fornito risultati evidenti sono i “*Comportamenti*” e per gli “*Impatti*”.

4.2.1 Trasferibilità del dispositivo

Come descritto nel Capitolo 3, il dispositivo proposto durante il percorso formativo agli OML richiede un intervento in formula mista, proponendo quindi un percorso teorico – esperienziale ai soggetti che ne beneficiano. In questa sezione verranno esaminati i risultati concernenti l’applicabilità e l’adattabilità del dispositivo di Bilancio, considerando gli strumenti che hanno condotto a questa valutazione di ricerca. Procedendo nella logica temporale si ritrovano:

1. **Risultati del follow up a un anno:** considerando la sua completa trasferibilità nella pratica, la valutazione sulla trasferibilità del dispositivo risulta medio-alta. Come evidenziato nella Tabella 9, su una scala di preferenza da **0 a 5** imposta all’interno del questionario di *Follow Up* sulla trasferibilità degli apprendimenti, i risultati relativi alla trasferibilità del dispositivo si concentrano su una media di **3,7/5**; dai commenti, si evidenziano sperimentazioni del dispositivo, ad esempio, nel caso di OML VE nei “*colloqui di orientamento in programmi di outplacement*” e OML BT, che accertassero “*una discreta disponibilità di ore di consulenza individuale o comunque con soggetti motivati*”; vengono identificate, altresì, valutazioni medio-basse che mettono in luce difficoltà legate alla corretta trasmissione nella pratica professionale, poiché di frequente, come esplicitato da OML VR “*i percorsi finanziati prevedono o accompagnamento individuale o accompagnamento di gruppo*”, difficilmente entrambi simultaneamente; quest’ultima considerazione non fornisce, secondo i commenti del OML, la possibilità di spaziare nell’ideare un’offerta orientativa in linea con il dispositivo proposto, rendendo così la trasferibilità parziale, in base alle esigenze degli utenti e le disponibilità prefissate, ad esempio in termini di disponibilità oraria.

	OML Cisl Belluno- Treviso (BT)	Cisl Padova- Rovigo (PR)	OML Cisl Vicenza (VI)	OML Cisl Venezia (VE)	OML Cisl Padova- Rovigo (PR)	OML Cisl Verona (VR)
TRASFERI BILITÀ DISPOSITI VO	4/5 Nei percorsi di <i>outplacement</i> con una discreta disponibilità di ore di consulenza	2/5 <i>Commento non rilevabile</i>	4/5 In base alla disponibilità ore con utente, risorse che ha,	5/5 Colloqui di orientamento in progetti di outplacement	4/5 dipende dal tempo a disposizione per presentare ed utilizzare lo strumento con l’utente.	3/5 non sempre si hanno a disposizione una quantità di ore adeguate ad affrontare un

	individuale o comunque con soggetti motivati		condividere finalità.			percorso di questo genere.
--	--	--	-----------------------	--	--	----------------------------

Tab. 9 Trasferibilità dispositivo – questionario di follow up

- 2. Risultati emersi durante l’osservazione partecipante:** durante il periodo di tirocinio in Servizi al lavoro Cisl Vicenza, è emerso che l’OML VI osservata ha messo in pratica la natura del dispositivo in maniera parziale, applicando una formula mista del servizio proposto, generalmente con la specifica categoria di utenti che mostrava un interesse di apertura e riflessione e una minima preparazione per l’elaborazione. Il fattore “tempo” ha, come per i precedenti casi investigati, un peso rilevante: durante l’osservazione, ad esempio, di un soggetto adulto disoccupato, inserito nel progetto dedicato all’*outplacement*, l’OML VI ha di frequente utilizzato il dispositivo sotto una sfera pratica, richiedendo “compiti per casa” nella ricerca di nuovi annunci di lavoro, pur sempre supportando (e mai sostituendosi) l’utente nel processo di ricerca durante gli incontri e i colloqui. In generale, non risulta implementata nel contesto una sperimentazione ibrida del dispositivo di Bilancio: la formula mista viene intesa solamente nei termini in cui viene differenziato il lavoro che si svolge tra cliente e consulente, da un lavoro individuale.
- 3. Risultati emersi durante l’intervista semistrutturata a 1 anno e mezzo:** non tutte le intervistate hanno avuto l’opportunità di sperimentare la modalità del “multi-metodo” (individuale e gruppo, presenza-distanza a casa) in questo anno e mezzo, sia per motivazioni legate ai progetti effettivamente attivati e svolti (“*utilizzo prettamente il colloquio uno ad uno, perché i progetti così come sono strutturati a livello di politiche attive, non prevedono un mix di situazioni*” [...]) “*nei progetti che ci sono adesso la cosa è alternativa. La possibilità di dare delle schede e di chiedere alle persone di lavorare a casa è sempre risultata per me una gran fatica, un valore aggiunto zero*”, OML PR), sia per una questione di metodica personale (“*può esserci una formula mista, una sequenza di situazioni, sì, dipende se dall'altra parte c'è un interesse, un po' di elaborazione*”, OML VI). In ogni caso, per coloro che sono riuscite a sperimentare una formulazione combinata, ad esempio l’implementazione in un gruppo, emerge comunque una difficoltà legata all’eterogeneità di coloro che decidono di partecipare. Nelle interviste, infatti, sono stati evidenziati due esempi pratici da due OML distinte. Da un lato il caso di OML PR nello specifico percorso di *outplacement*, dunque un gruppo di persone in uscita da un percorso di crisi aziendale. La diversità di ruoli e mansioni porta alle persone ad essere un gruppo appartenente

alla stessa azienda, ma ad essere presi in carico e ricollocati secondo procedure, bisogni, analisi degli interessi completamente diversi e non omologabili (“*mi posso trovare un manager, un amministratore delegato, ma anche un addetto alla produzione, il magazziniere o la persona appartenente alle categorie protette. Ecco, in quel caso risulterebbe difficile erogare un percorso di questo tipo, perché le risposte sono diverse*”). Secondo una diversa visione, invece, un esempio pratico riportato da un’intervistata evidenzia come avendo un gruppo di persone occupate inserite in un percorso di formazione aziendale, dunque con gli stessi obiettivi. Nel caso di OML VI, infatti, la formula del dispositivo ha funzionato nei termini in cui gli stessi utenti sono riusciti a crea un “*clima confidenziale*” che ha permesso di “*approfondire tappe significative della vita e facilitare le intersezioni tra la vita personale e quella professionale*”. In generale, nell’ottica d’impostazione di un dispositivo secondo la logica del Bilancio, nelle interviste si evidenzia e si predilige la formulazione *one to one*, (OML VR, OML VE, OML BT, OML PR) nella quale il colloquio spicca per la totalità delle intervistate, mentre 4 su 5 si avvalgono anche di schede e strumenti a sostegno. Viene riconosciuto, da parte dell’OML PR, il valore all’interno del dispositivo in grado di combinare ed alternare modalità di esecuzione e progettazione (“*permette al consulente di individuare il modo migliore di dare supporto [...] attivare un “multimodo” è necessario per poter offrire all’utente un aiuto maggiore*”) ma si ribadisce, a maggior ragione nei casi di OML VE e OML VR, la forte dipendenza e diversità fra utente e utente (“*nella mia esperienza, quello che ho dato agli utenti spesso non siamo stati in grado di approfondirlo, sembra che non abbiano nel tempo a casa [...] In generale, sono seguiti ed accompagnati*”).

	SERVIZI OFFERTI, UTENZA	TRASFERIMENTO <u>DISPOSITIVO</u> MULTIMODALE (si veda Fig.2, pag.148)
<i>OML PR</i>	Responsabile del Servizio lavoro e PA – utenza diversificata (categorie protette, donne e lavoratori, over 55 in outplacement, studente universitario).	Nessuna occasione di sperimentare, si predilige il “ one to one ”. Diversificare è ritenuto fondamentale per personalizzare il percorso sulle esigenze dell’utente.
<i>OML VE</i>	Ufficio PA referente sportello – utenza diversificata (<i>outplacement</i> , over 50, persone con figli disabili a carico piuttosto che con reddito molto basso)	Non c’è stata la possibilità.
<i>OML VR</i>	Resp. Organizzazione corsi di formazioni, monitoraggio dei finanziamenti e dei percorsi e OML solo in parte.	Lasciare compiti e obiettivi per casa in base anche all’utenza
<i>OML VI</i>	OML servizi di consulenza, orientamento alle scelte scolastiche/ professionali, motivazione e lavoro su competenze – utenza diversificata (universitari, giovani in drop out, NEET, outplacement, adulti disoccupati, soggetti con disabilità, cat. protette ecc..).	In genere viene applicata una forma mista sempre in progetti individuali ma solo se si vede volontà e si ha tempo (es. lascio un compito a casa). È stato sperimentato con un gruppo ma solo per l’applicazione di una scheda precisa.

OML BT	OML servizio per l'accreditamento finanziamenti pubblici e progetti regionali a bando. Parte residua del lavoro dedicata a PA.	Non trasferito, ci si focalizza sul “ one to one ”, la possibilità di dare delle schede e chiedere ad esempio di lavorare a casa è sempre risultata una gran fatica (assistenza e accompagnamento diretto)
-----------	--	---

Tab. 10 Trasferibilità dispositivo – intervista semi strutturata

4. Confronto tra i risultati emersi dai diversi strumenti e riflessione critica

Dai risultati degli strumenti emergono differenze e similitudini. Durante l’incontro di *follow up*, gli OML partecipanti hanno espresso una valutazione relativa alla **trasferibilità del dispositivo** che, nella loro esperienza e nella pratica professionale, risulta alta nei contesti in cui si presentano le seguenti condizioni: *disponibilità oraria* data dal progetto specifico e *motivazione del soggetto*. In questo scenario, nei casi in cui è stato testato, il dispositivo di Bilancio risulta sperimentato:

1. *colloqui di orientamento*
2. nei progetti di *outplacement*.

Prendendo in considerazione l’osservazione partecipante e la somministrazione dell’intervista semi strutturata, i risultati mostrano la messa in pratica nei casi specifici di OML VI e OML VR (1 su 1 durante l’osservazione; 2 su 5 nell’intervista) e si rivela trasferita parzialmente, secondo un adattamento di contesto; d’altro canto, non si riscontrano occasioni di sperimentazione del dispositivo nei restanti 3 OML su 5. Secondo i dati rilevati, la modalità di adattamento e trasferimento del dispositivo di bilancio avviene alternando lavori in collaborazione (consulente e cliente, OML VI e OML VR) e lavori svolti individualmente (es. lasciare compiti e obiettivi per casa da portare come evidenza l’incontro successivo).

Riflettendo sui risultati, essi rivelano una difficoltà di trasferimento totale relativa alla dimensione del dispositivo. Seppur essendo consapevoli dell’importanza fornita dalla modalità multipla (“*credo che il multi multimodale sia fondamentale per qualsiasi tipo di utente, semplicemente perché permette al consulente di individuare il modo migliore di dare supporto. Si prova, si propongono svariate attività e ci si rende conto parlando con l’utente. Si può anche cambiare approccio in quel momento e quindi farla insieme. E pian piano, quando l’utente acquisisce più di autonomia dagli l’attività in un secondo momento, oppure proprio decidere di evitarla*” – OML PR), si evidenziano limiti precisi:

1. nel portarla a termine e nel riscontrare un impegno (“*Quello che ho dato agli utenti spesso non siamo stati in grado di approfondirlo. O comunque, se non viene approfondito, sembra*

che non abbiano nel tempo. In generale, sono seguiti ed accompagnati. Una difficoltà è legata anche dalla loro motivazione” – OML VR);

2. nella visione strutturale di composizione di progetti: in genere, esistono o progetti individuali o solo di gruppo (*“utilizzo prettamente il colloquio uno ad uno, perché i progetti così come sono strutturati a livello di politiche attive, non prevedono un mix di situazioni [...] La possibilità di dare delle schede e di chiedere alle persone di lavorare a casa è sempre risultata per me una gran fatica, un valore aggiunto zero. Quindi la possibilità di far lavorare le persone probabilmente legate a questo tipo di target non c'è” – OML BT)* e quindi si riscontra una complessità dovuta dalla mancanza di spaziare tra formule miste di percorsi.

Emerge una predisposizione e una volontà nel testarlo, così come nel voler verificare il dispositivo come la modalità di elaborazione che, tenendo conto dei bisogni e delle motivazioni degli utenti, e seppur privilegiando il *“one to one”*, prova a fuoriuscire dal tradizione supporto orientativo, al fine di incrementare l'autonomia dell'utente (es.: cercare di lasciare obiettivi su cui operare a casa in autonomia). In questo senso, inoltre, emerge una connessione fondamentale con l'approccio, in base a cui, tramite lo sviluppo di una multimodalità, si provare anche ad incentivare gli utenti verso un approccio rivolto all'agentività (paragrafo 4.2.3)

	FOLLOW UP (Gennaio 2022)	OSSERVAZION E (Aprile- Giugno 2022)	INTERVISTA (Settembre- Ottobre 2022)	TRASFERIBILIT À
DISPOSITIVO TRASFERITO	Il dispositivo raggiunge una valutazione di 3,7/5 e viene sperimentato, a seconda dei tempi e della motivazione del target, principalmente per percorsi di orientamento, progetti di outplacement e colloqui individuali	Il dispositivo viene sperimentato nella sua dimensione mista in occasioni in cui, considerando tempo e urgenza dell'utente, si riesce ad impostare un lavoro in assistenza ed accompagnamento costante, ma anche individuale, nel lasciare al cliente obiettivi.	Viene privilegiata la modalità diretta e il colloquio, l'utente viene frequentement e sostenuto e affiancato nel percorso; il dispositivo viene sperimentato da parte di 2 OML, sempre nell'ottica di fornire un compito per promuovere l'autonomia.	Il dispositivo, via via che gli OML acquisiscono maturità e prendono consapevolezza delle dimensioni che compongono il Bilancio, risulta trasferito parzialmente , principalmente per fornire compiti e obiettivi “a casa” (lavoro individuale e tra il consulente).

Tab. 11 Raccordo risultati circa la trasferibilità del dispositivo

4.2.2 Trasferibilità del metodo

Come descritto nel Capitolo 3, il metodo di bilancio segue una struttura che dalla ricostruzione delle esperienze ricche di apprendimento e all'identificazione degli apprendimenti, porta alla definizione di un progetto di sviluppo professionale e all'identificazione di risorse esterne per la ricerca attiva del lavoro o di una formazione. Procedendo nella logica temporale, i risultati emersi che si ritrovano sono:

- 1. Risultati del follow up a un anno:** dai risultati del questionario valutativo sulla trasferibilità del “Metodo”, gli esiti forniscono risposte in un’ottica di fruibilità del metodo. Nel caso di OML PR ad esempio: *“sia nell’individuale che nei percorsi di gruppo lo trovo utilissimo”* e ancora, *“il percorso completo è difficile da completare per la durata dei percorsi che solitamente è molto breve, quindi ci si focalizza o su una parte o l’altra”*. Sebbene sia emerso un valore pressoché positivo circa la sua trasferibilità nelle pratiche, secondo i partecipanti, il metodo proposto risulta comunque impegnativo considerando la tipologia di utenza, sia in termini di formazione pregressa, sia in relazione alle aspirazioni differenti (nel caso di BT *“il metodo, nella sua interezza, è utilizzabile soprattutto nei casi in cui la persona abbia necessità di individuare nuovi sbocchi professionali [...] Richiede una maggiore preparazione di partenza di chi lo utilizza”*, OML VI). In generale, su una scala da **0 a 5** imposta all’interno del questionario di *Follow Up* sulla trasferibilità degli apprendimenti, la valutazione secondo la trasferibilità del metodo di Bilancio è di **3,8/5**, dunque una valutazione alta rispetto alla praticabilità nel contesto sindacale di Cisl medio-alta. I contesti in cui è stato maggiormente utilizzato risultato i percorsi individuali di orientamento, gli AxL²⁹, consulenza ed elaborazione dei curriculum.

	OML Cisl Belluno- Treviso (BT)	Cisl Padova- Rovigo (PR)	OML Cisl Vicenza (VI)	OML Cisl Venezia (VE)	OML Cisl Padova- Rovigo	OML Cisl Verona (VR)
TRASFERIBILITÀ METODO	4/5 Il metodo nella sua interezza è utilizzabile soprattutto nei casi in cui la	3/5 Il percorso completo è difficile da completare per la	3/5 Richiede una maggiore preparazione di partenza di	4/5 Elaborazione cv	5/5 Sia nell’individuale che nei percorsi di gruppo lo trovo utilissimo. Di	4/5 sperimentato in axl, colloqui individuali di orientamento

²⁹ L’Assegno per il Lavoro è uno strumento di politica attiva finanziato dalla Regione del Veneto per contrastare la disoccupazione di lunga durata supportando i disoccupati over 30 nella ricerca di un nuovo lavoro attraverso servizi gratuiti di orientamento, formazione e inserimento lavorativo (ClicLavoroVeneto, <https://www.cliclavoroveneto.it/>).

	persona abbia necessità di individuare e nuovi sbocchi professionali	durata dei percorsi che solitamente è molto breve, quindi ci si focalizza o su una parte o l'altra.	chi lo utilizza		difficile attuazione in percorsi a distanza ma comunque vale la pena tentare.	Mi è più difficile utilizzare questo metodo con persone adulte di età avanzata (+50 anni) con carriere molto frammentate
--	---	---	--------------------	--	---	--

Tab. 12 Trasferibilità metodo – questionario di follow up

2. Risultati emersi durante l'osservazione partecipante: l'OML VI osservata ha applicato il metodo di Bilancio, così come inteso da percorso formativo, cercando di adattarlo ai percorsi in cui sapeva di aver già soddisfatto i bisogni primari degli utenti. In questa fase, L'OML VI notava un “*buon aggancio*” (OML VI) e quindi una certa motivazione a focalizzarsi sulla struttura che si desidera proporre, per la quale concertarsi, in primis, sulle esperienze, e poi sull'analisi degli apprendimenti e delle competenze possedute e da sviluppare ecc. Da tale contatto cercare di approfondire in un paio di incontri, da un lato per ottenere un minimo di riscontro da parte del beneficiario ed eventualmente reindirizzare il percorso, e dall'altro per avvalorare il metodo che si decide di proporre. Durante l'osservazione, sia nell'avvio di percorsi di outplacement, sia con utenti giovani in drop out, ecc., l'OML VI osservata ha cercato di impostare il servizio proposto secondo la seguente logica sistematica:

- “*Dimmi perché sei qui? Qual è il tuo obiettivo?*”: attraverso una piccola intervista iniziale, l'OML osservata era in grado di identificare il livello di **motivazione** (ad esempio alcuni utenti possono essere “obbligati” perché in NASPI o in disoccupazione seguiti da politiche attive) e l'**impegno** della parte beneficiaria a partecipare al percorso e all'accordo stabilito.
- “*Qual è la tua ultima esperienza? Cosa ti interessa?*”: al fine di comprendere da subito il campo d'azione e, altresì, verificare se tale obiettivo possa essere raggiungibile in base al contesto esterno.

In virtù di quanto emerso e di come si è posto l'utente, successivamente, l'OML VI procedeva con la stesura del CV, attivandosi, in modo non grafico, a ripercorrere le esperienze più significative come nel caso della prima scheda di avviamento di un percorso tradizionale di bilancio di competenze, ossia le "Traiettorie di vita". Per un chiarimento, si è pensato di riassumere un caso osservato durante l'affiancamento all'OML VI, di un adulto disoccupato in *outplacement*:

FASI PROGETTUALI	Caso di adulto disoccupato in <i>outplacement</i>
Fase 1: presa in carico	<p>Prima analisi dell'utente (in termini di motivazione e impegno), nel rispetto della disponibilità oraria:</p> <p>Tramite l'intervista, inizia un rimo momento di conoscenza: "Raccontami di te, cosa hai fatto?"; "Di cosa ti occupavi nell'ultima azienda?"; "Hai fatto esperienze in altri campi?"; "Cosa sai fare rispetto a ciò che viene richiesto"***;</p> <p>Obiettivo: esplicitazione esperienze e ricerca di connessioni tra eventi (es. se vi sono ripetizioni tra esperienze). *</p> <p>L'utente del caso "si lascia andare", non risulta rigido e non si limita a rispondere alla domanda.</p> <p>OML VI non evidenzia difficoltà nel "pilotare" il colloquio, secondo quesiti centrati.</p>
Fase 2: orientamento di secondo livello	<p>Predisposizione CV, inizio ricerca attiva.</p> <p>Lasciare obiettivi per incontri successivi (es. andare sui portali di annunci e selezionare gli interessati)</p> <p>Proseguono gli incontri sottoforma di colloquio, nel quale emergono disponibilità ed aspettative da considerare una volta impostato il progetto.</p>
Fase 3: counseling	<p>Ricerca attiva effettiva, eventuali piste di progetto sostenute dalla ricerca sull'atlante delle competenze chiave necessarie.</p> <p>Si ritorna spesso al possesso delle competenze, allo scopo di trovare congruenza tra bisogno dell'utente e contesto, ma ci si rifà di frequente anche alla sostenibilità dell'aspirazione, secondo i vincoli imposti.</p>

Tab. 13 Caso di utente osservato in affiancamento a OML VI

**Nella fase di esplicitazione, a maggior ragione se sostenuto con colloquio orale, senza l'uso di supporti, schede o disegni, l'OML VI prede nota delle considerazioni ripetute o sulle quali in cliente si ferma maggiormente; continua con la trascrizione delle date (utili ai fini della stesura del curriculum), delle esperienze formali, informali e non formali eventuali.*

****differenza tra compito prescritto e compito effettivo (si veda paragrafo 3.2.3)*

È importante evidenziare che, nonostante l'ampia casistica di utenti presi in carico dall'OML VI osservato, ciascuno dei soggetti che si ha avuto occasione di osservare, ha ricevuto un servizio di orientamento e consulenza ben strutturato.

3. Risultati emersi durante l'intervista semistrutturata a 1 anno e mezzo: circa il *metodo* proposto in fase formativa, è emersa la sua sperimentazione e il suo utilizzo, a maggior ragione allo scopo di avere sempre una base dalla quale creare un *tracciato* per i progetti (“*la struttura metodologica, comunque di base, rimane per me sempre quella*” nei casi di OML PR, OML VR, OML VI). Seppur si evidenzi il fattore “tempo” come facilitatore di una notevole struttura metodologica (“*ho utilizzato sicuramente il metodo in quel progetto, proprio perché c'era tempo e c'era la possibilità di vedere queste persone per diverse ore consistenti*”, OML VE), la sequenzialità fornita dal metodo di bilancio ha pur sempre supportato i percorsi sviluppando un “*canovaccio*” dal quale creare collegamenti e ponti di interesse (“*È chiaro che il percorso varia in relazione dell'utente [...] ma la struttura rimane, come traccia o canovaccio iniziale.*”, OML PR). I risultati mostrano quanto la struttura precisa e sistemica consenta di “*ripercorrere le esperienze e sottolineare i punti positivi di ogni di ogni esperienza*” permettendo, altresì, di focalizzare l'attenzione su che cosa e come materialmente si possano conseguire piste progettuali future e alternative d'azione per i disoccupati e allo scopo di “*placare il bisogno primario*”, come nel caso di OML BT (*ad esempio, capire dal CV le esperienze e cogliere le evidenze comuni per impostare una ricerca attiva*): in questo caso emerge un risultato chiaro circa la trasposizione parziale del metodo, adattato alle **esigenze** delle persone, ai **vincoli** relativi alla **disponibilità** progettuale ed alle possibilità circa il contesto esterno.

	SERVIZI OFFERTI, UTENZA	TRASFERIMENTO <u>METODO</u> (si veda Fig.2, pag.148)
OML PR	Responsabile del Servizio lavoro e PA – utenza diversificata (categorie protette, donne e lavoratori, over 55 in outplacement, studente universitario).	La struttura metodologica risulta trasferita, varia in relazione dell'utente, per cui cambia un po' l'approccio, ma la traccia iniziale rimane .
OML VE	Ufficio PA referente sportello – utenza diversificata (<i>outplacement</i> , over 50, persone con figli disabili a carico piuttosto che con reddito molto basso)	Sperimentato e trasferito nei casi di progetti in cui vi è la possibilità di vedere le persone per diverse ore consistenti , in altri molto meno, tenuto la traccia ma adattata.
OML VR	Resp. Organizzazione corsi di formazioni, monitoraggio dei finanziamenti e dei percorsi e OML solo in parte.	Trasferita la struttura dalle esperienze, focus su <u>che cosa</u> e <u>come</u> potremmo vedere queste esperienze

		nel futuro, usando principalmente il colloquio
OML VI	OML servizi di consulenza, orientamento alle scelte scolastiche/ professionali, motivazione e lavoro su competenze – utenza diversificata (universitari, giovani in drop out, NEET, outplacement, adulti disoccupati, soggetti con disabilità, cat. protette ecc..).	Sperimentato e adattato in base all'utenza. La struttura è trasferita nel momento in cui OML ha già soddisfatto i bisogni primari, vede che c'è un buon aggancio per continuare
OML BT	OML servizio per l'accreditamento finanziamenti pubblici e progetti regionali a bando. Parte residua del lavoro dedicata a PA.	Utilizzo sempre parziale , il trasferimento non risulta mai come da percorso. La struttura segue l'analisi dei bisogni, dei vincoli e delle possibilità

Tab. 14 Trasferibilità metodo – intervista di follow up

4. Confronto tra i risultati emersi dai diversi strumenti e riflessione critica

Seppur con una distinzione dovuta alla trasferibilità maggiore rispetto al dispositivo precedentemente menzionato, anche in questo caso, esistono elementi complementari tra gli strumenti appena menzionati. Durante il *follow up*, i risultati circa la praticabilità del metodo di Bilancio nelle pratiche professionali degli OML, forniscono una valutazione sulla adattabilità del metodo piuttosto alta. In questo senso, la trasmissione e l'elaborazione di una struttura metodologica porta a mettere in luce la sua praticità di utilizzo. Si evidenziano, di fatto, similarità di implementazione: gli esiti analizzati evidenziano la trasferibilità del metodo da parte di tutti gli OML presi in considerazione, seppur le attività sulle quali viene implementato possano presentarsi in modo eterogeneo.

La sperimentazione del metodo e, dunque la sua trasferibilità, dipendono dalla sistematicità negli incontri e nei servizi proposti dagli OML. L'osservazione partecipante ha fornito informazioni circa la metodicità dell'OML VI interessata per la ricerca: seppur perseguendo fini progettuali diversi (es. *drop out*, *progetti di outplacement*, ecc..), l'OML ha sperimentato il metodo, come tracciato per i colloqui e come fondamento tramite la quale costruire un percorso di orientamento o consulenza. Dalle interviste semi strutturate, considerando il lato metodico della dimensione d'indagine, i risultati evidenziano un utilizzo del metodo di Bilancio che permane come “canovaccio” (OML PR, OML VI) e tracciato utile sia dal lato utente, sia dal lato consulente, in un'ottica di orientamento nel corso del servizio che si propone al soggetto preso in carico.

Tenendo presente i risultati, si può già intuire una sperimentazione maggiore e una presa di consapevolezza rispetto alla dimensione investigata del dispositivo. Per la sua praticità di utilizzo e l'adattabilità in base a chi lo implementa, il metodo di Bilancio risulta più adeguabile alle necessità degli OML. Esso, di fatto, permette una strutturazione del servizio che, malgrado cambi da una pratica all'altra e fra gli stessi OML, garantisce una certezza di contenuto da seguire nella maggior parte degli utenti disoccupati presi in carico fino al momento della somministrazione delle interviste. In questo senso, gli OML sono stati in grado di vedere nel concreto una posizione operativa del metodo e, incrociandolo con le possibilità di contesto e i bisogni del target, adeguarlo alla realtà delle prestazioni e delle assistenze continue offerte.

	FOLLOW UP (Gennaio 2022)	OSSERVAZIONI (Aprile- Giugno 2022)	INTERVISTA (Settembre- Ottobre 2022)	TRASFERIBILITÀ
METODO TRASFERITO	Il metodo risulta un aspetto apprezzato fin da subito, per la sua sistematicità e strutturazione precisa.	Sperimentazione effettiva del metodo, adattata alle esigenze strutturali (tempo) e soggettive degli utenti (motivazione, impegno e utenti).	Il metodo risulta testato nella pratica professionale e adeguato alle esigenze e alle scelte determinate su quale strumento proporre	Nel complesso, il metodo è stato sperimentato e trasferito e adattato secondo una logica appartenente a ciascun soggetto indagato. Risulta un elemento d'indagine di forte aiuto e sostegno ai servizi offerti.

Tab. 15 Raccordo risultati circa il trasferimento del metodo

4.2.3 Trasferibilità dell'approccio

Come descritto nel Capitolo 3, il percorso di Bilancio si adopera per sostenere l'agentività e l'autorealizzazione della persona presa in carico e, tramite un percorso di accompagnamento di riconoscimento dei "punti e ponti di continuità", promuove la consapevolezza di sé e lo sviluppo delle *capabilities* (vedi paragrafo 3.2.3). In questa logica, la formazione ha cercato di orientare gli OML a rispondere a queste esigenze, e quindi, ad integrare anche la mission CISL, nell'aiutare, attraverso l'accompagnamento, la figura del disoccupato ad esplicitare le competenze, costruendo un rapporto di fiducia basilare per un'organizzazione sindacale. Procedendo secondo logica temporale degli strumenti proposti, si ritrovano i:

- 1. Risultati del follow up a un anno:** circa la trasferibilità relativa all'"Approccio", si sono delineate significative differenze tra i partecipanti. Entrando nello specifico, in questa

sezione sono presenti delle distinzioni notevoli tra partecipanti, ma anche rispetto ai precedenti *item* analizzati. Su 6 partecipanti allo strumento per rilevare la trasferibilità, nel contesto dell’approccio, solo 3 OML reputano l’approccio completamente trasferibile (punteggio massimo di 5/5); i rimanenti 3 OML, rispettivamente OML PR, OML VI, OML VR valutano possibile la praticabilità dell’approccio, portando la valutazione finale con media **3,8/5**, su una scala di preferenza da **0 a 5** imposta all’interno del questionario di *Follow Up* sulla trasferibilità degli apprendimenti. Nei commenti esaminati, è emersa una difficoltà causata dalla tipologia di progetti approvati e della congruenza con la normativa GOL ma, nel complesso, si ritiene un approccio che può fornire esiti interessanti e una relazione immediata con il beneficiario, come per il caso dell’OML VR (“*chiedere da subito agli utenti che cosa si aspettano dal percorso per riparametrare, se necessario, le aspettative, è utile ma a volte non sufficiente. Mi chiedo se ci siano dei non detti, delle aspettative non espresse sulle quali devo fare più attenzione*”).

	OML Cisl Belluno- Treviso (BT)	Cisl Padova- Rovigo (PR)	OML Cisl Vicenza (VI)	OML Cisl Venezia (VE)	OML Cisl Padova- Rovigo	OML Cisl Verona (VR)
TRASFERI BILITÀ APPROCC IO	5/5 Sempre trasferibile ma non sempre trasferito correttament e	3/5 <i>Comment o non rilevabile</i>	2/5 <i>Comment o non rilevabile</i>	5/5 <i>Comment o non rilevabile</i>	5/5 <i>Comme nto non rilevabil e</i>	3/5 Chiedere da subito agli utenti che cosa si aspettano dal percorso per riparametrare, se necessario, le aspettative, è utile ma a volte non sufficiente.

Tab. 16 Trasferibilità approccio – questionario di follow up

- 2. Risultati emersi durante l’osservazione partecipante:** l’osservazione partecipante, nel caso della trasferibilità dell’approccio, ha fornito informazioni e dati che, necessariamente, risultano difficili da generalizzare. Un comportamento osservato e ricorrente, però, da parte dell’OML VI, riguardava l’idea che, in termini valoriali, l’intervento risultasse un “*riappropriarsi della propria storia un po’ e di alcune fasi della vita*” (OML VI), che possano essere un punto significativo, un’esperienza, una persona, ecc. L’approccio promosso nei servizi di consulenza e di orientamento, in generale, si è fondato sulla promozione di maggiore consapevolezza dei propri limiti, risorse e di quello che gli utenti

presi in carico avevano appreso nel corso del tempo, di ciò che non vedevano o che, semplicemente, faticavano a mettere insieme (ad esempio, lasciando autonomia nella ricerca di nuovi annunci e, allo stesso tempo, fornire disponibilità e supporto costante per il miglioramento del CV e della ricerca attiva su nuovi portali). L’OML VI osservato ha assunto un ruolo di facilitatore, che fungesse d’aiuto nell’integrare le parti raccontate dall’utente, dando sostegno in una logica di fornire strumenti per una maggior efficacia ed empowerment. Il colloquio è essenzialmente la modalità più utilizzata dall’OML per affiancarsi all’utente, allo scopo, inoltre di individuare i motivi e le azioni per cercare lavoro, che tipo di lavoro, provando a “spremere” l’utente sulla pista di progetto desiderata (“*ognuno deve avere chiaro dove vuole andare, sia nella sfera professionale sia personale, le due cose si intrecciano, non possono distinguersi*”, OML VI). L’OML osservata, dopo aver compreso motivazioni, impegno e disponibilità (vedi 4.2.1) promuove azioni per raggiungere quegli obiettivi, operando “a quattro mani”: di frequente, infatti, l’osservazione ha permesso momenti di interazione tra consulente e cliente, in cui il primo insegnava/mostrava una procedura e l’utente provava in autonomia. In questa logica, l’OML osservata non si è mai sostituita all’utente. Allo scopo di approfondire questo concetto, si è pensato di inserire in questa sezione, un caso osservato e del quale si è preso nota durante l’affiancamento di OML VI, circa un giovane utente in situazione di *drop out*:

FASI PROGETTUALI	Caso 2: giovane in <i>drop out</i>
Fase 1: presa in carico (1 ora)	<p>Prima analisi dell’utente (in termini soprattutto di motivazione), nel rispetto della disponibilità oraria:</p> <p>Tramite l’intervista, inizia un rimo momento di conoscenza: “<i>Raccontami di te, cosa hai fatto?</i>”; “<i>Di cosa ti occupavi nell’ultima azienda?</i>”; “<i>Hai fatto esperienze in altri campi?</i>”; “<i>Cosa sai fare rispetto a ciò che viene richiesto</i>”**;</p> <p>Obiettivo: esplicitazione esperienze e ricerca di connessioni tra eventi. Essendo un ragazzo giovane e non diplomato, ci si concentra su:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Eventuali passioni, hobby ○ Materia scolastica di maggior interesse o nella quale ha buoni esiti ○ Esperienze di alternanza scuola lavoro o piccoli lavoretti ○ Desideri, interessi, aree di gradimento <p>L’utente si narra poco e risponde alle domande in maniera poco approfondita. Anche in questo caso, OML VI cerca di accompagnare e guidare l’utente nel definire meglio i concetti da esplicitare, ma mai sostituendosi alle sue risposte. Il consulente propone la ricerca di offerte, navigando sui portali principali di lavoro.</p>

Tab. 17 Caso di studio osservato n°2 in affiancamento a OML VI

Nonostante le difficoltà legate alle tempistiche prestabilite da bando e dalla imprevedibilità dovuta dalle esigenze del target così eterogeneo (si nota, in questo caso, una fase di raccolta informazioni, poiché il colloquio è avvenuto in 1h circa), l'OML osservata si è mostrata propensa nel trasferire ed adeguare i contenuti che del servizio offerto riteneva necessari. È stato interessante notare come l'**approccio**, seppur **strutturato**, riuscisse a “plasmarsi” in virtù del soggetto preso in carico in un determinato momento. Per proporre un paragone d'indagine, è risultato interessante “vedere in azione” l'intervento di bilancio osservato nella condizione di affiancamento del Caso 1 descritto nel paragrafo 4.3.2 (quindi a un soggetto adulto con un tracciato consistente seppur frammentato e statico), al Caso 2 in cui si presenta un giovane utente, con poca, se non nulla, esperienza o tracciati di vita che potessero fornire matericità ai saperi posseduti, agli apprendimenti o alle competenze sviluppate. In questo caso, l'approccio che emerge segue la logica:

- dell'ascolto attivo e riflessivo;
- del mostrare fiducia nei riguardi dell'utente di potersi esprimere ed auto analizzarsi nel profondo;
- del lasciare all'utente l'autonomia per la ricerca dei diversi portali per le offerte lavorative.

3. Risultati emersi durante l'intervista semistrutturata a 1 anno e mezzo: dall'intervista è emerso che, tutte le OML partecipanti, nella loro pratica professionale, cercano di attivare un **approccio** rivolto alla riflessione e il potenziamento personale, nella prospettiva di promuovere una maggiore consapevolezza ed autonomia dell'utente con il quale si interfacciano. Seppure sia un passaggio di frequente faticoso, che dipende comunque molto dal tipo di utente con cui ci si interfaccia, l'insieme della narrazione, del ripercorrere insieme le esperienze, dell'individuazione chiara delle competenze e della focalizzazione precisa sui bisogni e sugli obiettivi rende la persona maggiormente riflessiva, nonostante la complessità dovuta al riconoscimento e alla comprensione dello stesso. Gli esiti di questo approccio evidenziano comunque un atteggiamento positivo negli utenti, che si vedono presentare un percorso personalizzato ed incentrato su di loro (“*nel migliore dei casi diventano autonomi, si attivano di più, nel peggiore dei casi, magari non fanno grandi passi*” [...] “*l'utente si sente preso in carico “non come un numero”, ma sente veramente un percorso disegnato su sé stesso*”, OML VE e OML PR). Malgrado il riconoscimento

dell'efficacia nell'attivarsi secondo questo approccio, nelle interviste si è riscontrato il caso dell'OML VR, per la quale solo “*tagliando sulla parte di riflessione e senza approfondire troppo, si può pensare di riuscire [...] Spesso vengono già con delle idee in testa su che cosa vuole fare*”; in questo caso specifico, viene riconosciuto l'elemento fondamentale che porterebbe l'aspetto valoriale rivolto all'agentività ed all'occupabilità ma, nella situazione reale, di adattamento alla vita professionale da OML, si opta per l'attivazione nel “*tentativo di far riflessione ma non fare solo quello, focalizzarsi anche sullo scopo*”, e quindi sul fare ricerca attiva di lavoro. In quanto agli elementi strutturali, gli OML hanno cercato di predisporre i percorsi di accompagnamento in una logica di Bilancio, in cui si è deciso di *attuare ed adattare* il metodo di bilancio, il dispositivo multimodale e gli strumenti previsti durante la formazione. Per quanto riguarda questa dimensione pratica, le intervistate registrano esiti effettivi differenti tra loro, in base, ovviamente, a ciò che si presenta loro nella quotidianità lavorativa. Se l'approccio risulta comunque presente nelle pratiche professionali, certamente plasmato anche in funzione del livello motivazionale e di conoscenze comprensive dell'utente, i percorsi effettivi svolti hanno mostrato ricadute diverse nei restanti risultati attesi, per lo più operativi e strutturali.

	SERVIZI OFFERTI, UTENZA	TRASFERIMENTO <u>APPROCCIO VALORIALE</u> (si veda Fig.2, pag. 148)
<i>OML PR</i>	Responsabile del Servizio lavoro e PA – utenza diversificata (categorie protette, donne e lavoratori, over 55 in outplacement, studente universitario).	Sempre implementato, con qualsiasi utenza. Punto focale sono l' ascolto e il supporto per la comprensione dei bisogni, pur lasciando libertà ed autonomia nella gestione e realizzazione. Elemento essenziale è il lavoro motivazionale .
<i>OML VE</i>	Ufficio PA referente sportello – utenza diversificata (<i>outplacement</i> , over 50, persone con figli disabili a carico piuttosto che con reddito molto basso)	Sperimentato ma sempre considerando il supporto durante gli incontri.
<i>OML VR</i>	Resp. Organizzazione corsi di formazioni, monitoraggio dei finanziamenti e dei percorsi e OML solo in parte.	L'approccio è rivolto agli obiettivi, prima si cerca di capire l'urgenza e poi, eventualmente, si attiva un percorso orientato anche alla consapevolezza
<i>OML VI</i>	OML servizi di consulenza, orientamento alle scelte scolastiche/ professionali, motivazione e lavoro su competenze – utenza diversificata (universitari, giovani in drop out, NEET, outplacement, adulti disoccupati, soggetti con disabilità, cat. protette ecc..).	Non si può parlare genericamente però è stato sperimentato e nel trasferirlo l'idea fatta è che grazie all'intervento l'utente riesce a riappropriarsi della sua vita, portando alla consapevolezza di limiti e risorse
<i>OML BT</i>	OML servizio per l'accreditamento finanziamenti pubblici e progetti	Approccio trasferito ha il focus sul far emergere un bisogno, operare su questo in maniera che l'utente possa percepire un'utilità e lavorare insieme al

	regionali a bando. Parte residua del lavoro dedicata a PA.	consulente, sviluppando fiducia, per innescare quella curiosità che lo porta a crescere professionalmente.
--	--	--

Tab. 18 Trasferibilità approccio – Intervista semi strutturata

4. Confronto tra i risultati emersi dai diversi strumenti e riflessione critica

I risultati emersi dall'analisi degli strumenti appaiono lineari. Nello specifico, si desidera procedere con un'analisi per step: in primo luogo, un dato interessante, è il progressivo cambiamento nel caso specifico di OML VI: se durante il *follow up*, seppur non riportando un commento, la valutazione appare bassa (2/5), durante l'osservazione e l'intervista, i risultati mostrano riscontri differenti circa la trasferibilità dell'approccio. Nel caso specifico, emergono trasferimenti in una logica di "riappropriazione della vita dell'utente" preso in carico, portando *alla consapevolezza di limiti e risorse*. Gli esiti dall'osservazione, per di più, mostrano una praticabilità dell'approccio nel caso dell'OML VI, nei termini la stessa cerca di ascoltare, comprendere e dare fiducia allo scopo di poter perseguire l'autonomia del soggetto, che essa sia parziale o totale. In secondo luogo, in linea più generale, l'aspetto valoriale indagato si fa gradualmente sempre più emergente nelle pratiche professionali, attivando negli OML un approccio al ruolo fondato sulla ricerca del bisogno, della motivazione, dello sviluppo di fiducia reciproca. Emerge la proposta, di fatto, di percorsi orientati alla presa di coscienza ed alla definizione di un obiettivo da raggiungere (*"Nel momento in cui la persona che si vede, che si identifica in una storia professionale, la porti a dire che ci potrebbe anche essere dell'altro, porta a pensare ad una crescita anche di professionalità. Ecco allora che quando si innesca questo tipo di percorso, allora vedo che le persone attuano un meccanismo anche di maggiore azione e di maggior consapevolezza"* – OML BT). Riflettendo sui risultati emersi, si presentano una sperimentazione e una trasferibilità dell'approccio alte, soprattutto se si considerano i contesti specifici. Nella pratica, viene proposto un atteggiamento che, integrato ai valori Cisl, pone l'attenzione sulla definizione chiara del bisogno: una volta, identificato che tipo di percezione possiede l'utente, di ciò che vuole perseguire e, individuato i vincoli rappresentati dal contesto, si prova a mettersi nelle condizioni tali per cui l'utente possa sentirsi sempre accompagnato ma mai sostituito al lavoro. In questa logica, gli OML si dichiarano propensi ad un ascolto riflessivo e ad una partecipazione attiva al processo di accompagnamento, ma evidenziano il notevole contributo che l'approccio all'autodeterminazione dà al rapporto tra cliente e consulente.

	FOLLOW UP (Gennaio 2022)	OSSERVAZIONI (Aprile- Giugno 2022)	INTERVISTA (Settembre- Ottobre 2022)	TRASFERIBILITÀ
APPROCCIO TRASFERITO	Il momento di monitoraggio evidenzia la consapevolezza generale dell'importanza di attivarsi secondo valori di rispetto per i bisogni, ascolto, fiducia.	L'approccio è sempre trasferito anche se cambia metodo o strumenti. L'osservazione ha rilevato nell'OML VI il bisogno di rafforzare l'autonomia e l'autoefficacia dell'utente, così come il senso di <i>empowerment</i> .	Emerge una sperimentazione dell'approccio nella pratica, tenendo sempre conto dell'importanza di identificare l'obiettivo primario del disoccupato e dei vincoli esterni.	L'approccio risulta sperimentato nelle pratiche professionali e trasferito .

Tab. 19 Raccordo risultati circa il trasferimento dell'approccio

4.2.4 Trasferibilità degli strumenti

Come descritto nel Capitolo 3, la cassetta degli attrezzi proposta in fase formativa, ossia gli strumenti utilizzati nel percorso, identificano non solo i contenuti e le schede di utilizzo, ma anche una possibile cronologia d'implementazione di un valido percorso di Bilancio. Nel contesto in esame, così come per le dimensioni di ricerca assunte precedentemente, i risultati relativi alla loro sperimentazione, seguendo la logica temporale dettata dalla proposta degli strumenti per la valutazione, sono:

1. Risultati del *follow up* a un anno:

TRASFERIBILITÀ STRUMENTI	OML Cisl Belluno- Treviso (BT)	Cisl Padova- Rovigo (PR)	OML Cisl Vicenza (VI)	OML Cisl Venezia (VE)	OML Cisl Padova- Rovigo	OML Cisl Verona (VR)
Analisi di esperienze ricche di apprendimento (Scheda 1: "Traiettorie di vita")	3/5 Richiede molto tempo tra somministrazione e rielaborazione	4/5 Se ben contestualizzato può essere uno strumento molto utile. La persona deve capirne il senso.	4/5	5/5 <i>outplacement</i>	5/5 indispensabile spiegarne l'obiettivo finale sempre e solo legato alla collocazione e nel	4/5 Un buon metodo per iniziare un colloquio (anche per rompere il ghiaccio), utilizzato in colloqui individuali.

					mondo del lavoro.	
L'analisi della situazione lavorativa (compito prescritto) (Schede 2a e b: "Il compito prescritto ed effettivo")	4/5	2/5 Ho a che fare maggiormente con disoccupati	4/5	3/5 colloqui di orientamento	5/5 per creare progettualità, ma sempre supportati	2/5 È più difficile da far compilare e comprendere agli utenti (soprattutto se non c'è ampio spazio decisionale nelle mansioni)
L'analisi della situazione lavorativa (compito effettivo) (Schede 3a e b: "Lista di verbi d'azione")	4/5 Aiuta a prendere consapevolezza di ciò che si fa realmente nell'ambito delle proprie mansioni	2/5	5/5	4/5 stesura profilo professionale	4/5	4/5 utile per cv. e descrizione della mansione come nei repertori.
Identificare profili professionali e di competenze (Atlante)	4/5	4/5 valorizzare la trasferibilità delle competenze magari già spendibili nella nuova mansione, acquisite nei lavori precedenti	4/5	3/5 elaborazione e dossier delle evidenze	4/5	1/5 Non riesco a usarlo nella pratica, è confusionario
Identificare le piste di sviluppo (Scheda 4: "Piste di sviluppo" Scheda 5: "intervista a un professionista che ammiro")	3/5	2/5	3/5 Dipende da risorse e abilità sociali (es. timidezza)	2/5 non sperimentato	4/5	2/5 L'intervista è difficile da applicare con un adulto in fragilità
Identificare profili di competenze attesi	4/5 Profili non troppo dettagliati, da integrare	2/5	4/5	5/5 Ricerca attiva	4/5	2/5 crea più confusione, preferisco

(Atlante delle qualificazioni)						gli annunci di lavoro.
Scegliere le piste di progetto maggiormente sostenibili (Scheda 6: “Piste di progetto”)	4/5	4/5	3/5	5/5 Ricerca attiva	5/5	5/5 Permette di fare un confronto dopo un po' di tempo.
Scegliere le attività e le competenze su cui puntare (Scheda 7: “Dal bilancio al progetto”)	4/5 Richiede un buon livello di agentività	3/5	Non rilevabile	5/5 Ricerca attiva	5/5	Non rilevabile
Valutare la copertura delle competenze (Scheda 8: “La copertura delle competenze del profilo desiderato”)	4/5	4/5	3/5	3/5 poca esplicitazione da parte dell'utente	4/5	Non rilevabile
Intraprendere un piano d'azione per la ricerca di lavoro (Scheda 9: “Piano d'azione per la ricerca di lavoro”)	5/5 Fondamentale per aumentare la consistenza nella ricerca del lavoro	5/5	2/5	4/5 Orientamento specialistico e ricerca attiva	4/5	Non rilevabile

Tab. 20 Trasferibilità strumenti – questionario di follow up

Nello specifico del questionario sulla trasferibilità relativo all'incontro di *follow up* a distanza di un anno, è emerso il livello di sperimentazione elevato di alcuni “**Strumenti**” nelle pratiche di lavoro, tra i quali si ritrovano:

- La scheda “*Le traiettorie di vita*” con una valutazione alta di **4/5** rispetto a tutti i partecipanti che sono stati in grado di sperimentarlo. Si ritiene, secondo OML VR, sia un “*un buon metodo per iniziare un colloquio, anche per rompere il ghiaccio*” utilizzato in colloqui individuali e progetti di *outplacement* (OML VR, OML VE); i limiti emersi (OML BT) al suo utilizzo sembra proprio il tempo di somministrazione e la possibilità di sfociare “troppo sul personale”, perdendo di vista l'obiettivo e demoralizzando l'utente nel rapporto di fiducia professionale.

Tra i partecipanti si evidenzia un apprezzamento dovuto da una valutazione alta per lo strumento, ma si ritiene comunque importante fornire con accortezza i dettagli dello stesso, poiché, nel caso di OML PR *“l’obiettivo finale è sempre e solo legato alla collocazione nel mondo del lavoro [...] Se ben contestualizzato può essere uno strumento molto utile”*;

- La lista dei *“Verbi d’azione”* ottiene una valutazione di 4/5 tra gli operatori che sono riusciti a sperimentarla. Nello specifico, è emerso che la scheda sia risultata efficace durante la stesura dei profili professionali, quindi nella compilazione dei curriculum (OML VE, OML VR), così come nel comprendere le mansioni descritte per una determinata posizione, come nel caso specifico di OML BT (*“aiuta a prendere consapevolezza di ciò che si fa realmente nell’ambito delle proprie mansioni, il grado di autonomia e di complessità ed è utile per la trasferibilità delle competenze”*);
- *“L’Atlante del Lavoro e delle qualificazioni”* per l’identificazione dei profili professionali e delle competenze attese presenta una valutazione di **2,6/5**. Sebbene non sia stato trasferito dall’OML VR, che ritiene essere lo strumento *“confusionario, alle figure professionali non corrispondono le mansioni, preferisco cercare gli annunci lavorativi online”* e ritenuto incompleto *“profili non troppo dettagliati, da integrare”*, nel complesso, lo strumento si presenta funzionale per l’elaborazione dei *“dossier delle evidenze dopo tirocinio o corso di formazione”* e nelle fasi di *ricerca attiva del lavoro* (OML VE);
- La scheda *“Piste di progetto”* per selezionare le alternative più sostenibili in virtù dell’utente e delle sue esigenze personali e professionali. Dal questionario sulla trasferibilità, la valutazione finale risulta media di **3/5**. Nello specifico, è emerso un punteggio tendente al massimo, portando questo strumento tra quelli più adattabili al contesto dei servizi per l’orientamento e l’accompagnamento professionale. Nello specifico, viene alla luce la sua implementazione durante la ricerca attiva del lavoro, in quanto *“aiuta a concentrarsi su quei 2/3 obiettivi realizzabili e permette di fare un confronto nel tempo”* (OML VR);
- La scheda *“Piano d’azione per la ricerca di lavoro”*, grazie a cui è possibile intraprendere un piano d’azione per la ricerca di un’occupazione. Nello specifico, lo strumento è stato valutato come trasferibile nel suo punteggio più alto da quattro OML partecipanti, esplicitando i vantaggi della sua implementazione nei percorsi di orientamento specialistico e Ricerca attiva del lavoro. Si evidenziano però due soggetti che da un lato, non hanno avuto occasione di sperimentarlo, dunque un dato non rilevabile e, dall’altro lato, una valutazione bassa di **2/5**.

2. **Risultati emersi durante l'osservazione partecipante:** circa gli strumenti proposti nell'intervento formativo e trasferiti effettivamente nella pratica professionale, il periodo di osservazione è risultato un momento molto interessante: l'OML VI utilizzava prevalentemente le *“traiettorie”* e *l'atlante del lavoro e delle qualificazioni*. Nel primo caso, come anticipato, le traiettorie venivano utilizzate come da tramite per la realizzazione del curriculum, in una duplice valenza: in primis, per la rendicontazione graduale delle esperienze e degli apprendimenti (es. esperienze di lavoro, formazione, volontariato); in secondo luogo, per l'approfondimento di competenze, abilità, qualità o interessi validi a descrivere una competenza necessaria (es. sport, hobby, passioni). Seppur con la giusta cautela nel non approfondire aspetti troppo personali e quindi riportando sempre l'utente sull'obiettivo della ricerca attiva di lavoro, le traiettorie si sono rivelate utili soprattutto per quanto riguarda la rappresentazione grafica che, secondo l'OML, può avvicinare tutti i generi di target.

Nel secondo caso, generalmente l'atlante è stato usato per ciascun intervento in quanto utile all'OML osservata, anche in questo caso specifico, con duplice finalità: in primo luogo, *“per far vedere meglio che cosa fa quella posizione di ambiente così richiesto a quel profilo di ambiente e dove loro si collocano rispetto a quello ideale”* (OML VI), soprattutto l'orientamento al ruolo in alcuni progetti e programmi, in grado di mostrare le condizioni di lavoro e fornire agli utenti un esame per collocarli in una cornice realistica; successivamente, risulta efficace per la descrizione del curriculum, nella presentazione dell'utente e delle competenze.

3. **Risultati emersi durante l'intervista semistrutturata a 1 anno e mezzo:** le intervistate si ritrovano similmente su diversi strumenti e in modo scostante su altri. Nello specifico, prendendo in considerazione ad esempio l'Atlante, 2 OML su 5, segnatamente OML BT e OML VR, lo ritengono complesso da implementare e non lo utilizzano, in quanto *“poco intuibile”* e *“troppo complicato per gli utenti”*. Altre due intervistate considerano l'Atlante un buono strumento da attuare in base al target: viene usato, nel dettaglio, con una utenza *“tipo”*, a maggior ragione nei casi in cui occorre *“categorizzare le mansioni quando il percorso prevedeva l'attivazione poi di un tirocinio, ad esempio l'inserimento lavorativo o di un tirocinio formativo”* (OML VE). Nelle interviste, si è riscontrato solo un caso di utilizzo su cinque rispetto alla piattaforma, con riferimento specifico al mondo del lavoro, all'orientamento professionale e a ricerca attiva (*“mi serve, è un ottimo metodo per far vedere meglio che cosa fa quella posizione di ambiente così richiesto a quel profilo di ambiente e dove loro si collocano”*).

rispetto a quello ideale. In più mi serve per la descrizione del curriculum. Poi, soprattutto l'orientamento al ruolo in alcuni progetti e programmi, serve anche per far vedere le condizioni di lavoro e proprio per dare loro un esame di realtà e serve molto per collocarli in una cornice realistica”) (OML VI). Un secondo strumento menzionato riguarda la scheda inerente alle “Traiettorie di Vita”. Seppur, anche in questo caso, adattato secondo le esigenze e le peculiarità che gli OML riconoscono nei loro utenti, la scheda del tracciato di vita ha una ricaduta effettiva negli incontri di accoglienza e colloqui di iniziale conoscenza secondo 4 OML. In questo caso, emerge la sua utilità che fuoriesce anche dal contesto del Bilancio (“la metterei al primo posto perché banalmente mi ha aiutato molto a rompere il ghiaccio in qualche modo”) (OML VE; OML PR), così come la sua potenzialità funzionale (“fondamentale per capire appunto poi come proseguire con la persona”), per la quale il cliente, attraverso la rappresentazione grafica, il ripercorrere insieme ad un esterno e la visualizzazione finale dei diversi punti, è in grado di attivarsi e creare collegamenti che fino a quel momento erano stati potenzialmente taciti o nascosti (“la persona in qualche modo è messa in condizione di raccontarsi anche scrivendo su un foglio e per il quale gli si dà tutto il tempo, così da capire dove si può lavorare, dove c'è da lavorare meno” [...] “la rappresentazione grafica può avvicinare un po' di più anche l'utente timido, che non sa bene cosa dire”) (OML VI). In termini di tempistiche, nelle interviste emerge un utilizzo dello strumento in occasioni diverse dal colloquio conoscitivo iniziale in quanto, nonostante la sua utilità nel “rompere il ghiaccio” ed iniziare a sviluppare un percorso improntato su sé stessi, risulterebbe fuorviante agli occhi dell'utente rispetto all'esigenza che muove l'azione e la decisione di seguire un percorso con un professionista (“Non lo uso necessariamente al primo colloquio, però tendenzialmente direi che lo utilizzo quasi sempre per mettere in condizione di raccontarsi” o ancora “è facile aprire fantasmi [...] in genere, ad esempio, parlando delle traiettorie, non lo farei mai nel primo colloquio, perché comunque quelli che arrivano nel primo incontro portano un loro vissuto, un loro bisogno e quindi non puoi parlare di altro perché per loro è altro, ma rischi veramente di non agganciare la persona, non risolvendo il problema”) (OML VE, OML VI). Le interviste hanno rilevato un esito non positivo riguardo questo strumento: un caso su cinque (OML BT) non ritiene opportuno implementare le traiettorie poiché troppo rischiose nell'immergersi in una sfera non più professionale e, dunque, fuori dall'obiettivo primario del ruolo e del percorso proposto. Nel caso specifico, inoltre, si ritiene doveroso un livello di fiducia nei confronti del consulente difficile da raggiungere considerando i fattori esterni prefissati e standardizzati già menzionati, piuttosto che un grado di conoscenze e di “approfondimenti che può portare ad una serie di

equivoci”. Non viene comunque ritenuto uno strumento inutile in quanto, dalla stessa intervistata, emerge un interessante spunto di riflessione sulla metodica che lascia la scheda delle “Traiettorie” e sui diversi utilizzi che vi si possono effettuare; per come è organizzata, si riesce a cogliere la struttura fatta da punti di partenza, tappe e ipotetiche piste finali, le quali, in fase di colloqui, possono risultare vantaggiose per una maggiore comprensione delle alternative d’azione (“*Se c’è una situazione di un certo tipo, è comunque uno strumento che tengo presente e quindi nel momento in cui ho un colloquio con utenti e di tenere a mente i passaggi e quindi il punto di partenza, le tappe intermedie, mi aiuta come tappa metodologica*”) (OML 5). Nella logica degli strumenti utilizzati, è interessante il risultato legato al loro utilizzo in virtù del tipo di utenza che si prende in carico. Nello specifico, 2 OML su 5 (OML PR e OML VI) utilizzano sempre gli stessi strumenti, attivando eventualmente un approccio differente, ma non cambiando mai il tipo di tecnica in base alle persone. La restante parte delle intervistate si ritrova sul fronte opposto, ossia decidono di implementare strumenti diversi basandosi sulle diverse tipologie di soggetti presi in carico, per motivazioni legate soprattutto all’utenza. È emerso di frequente nel corso delle interviste la necessità di indirizzare in modo costante la persona, accompagnandola ma anche supportandola nelle operazioni che potenzialmente si possono fare anche individualmente. Ne consegue che i percorsi e gli strumenti attuati non si attivano quasi mai allo stesso modo, in funzione soprattutto dell’impegno e della motivazione legata alla persona stessa (“*io cambio da persona a persona, proprio tutto, sia a livello di strumento che di modalità di utilizzo*” [...] “*comunque cerco di dare un valore aggiunto e di lasciarli soli nel lavorare, si fa insieme e attivo comunque di più sulla ricerca attiva*”) (OML VE, OML VR, OML BT). L’adattamento di fronte alle necessità ed alle urgenze emerge quindi in modo critico e differenziato per più della metà degli intervistati, nonostante ci si focalizzi sempre “*sulla parte proprio delle esperienze, delle piste di progetto, degli obiettivi*”.

	SERVIZI OFFERTI, UTENZA	TRASFERIMENTO <u>STRUMENTI</u> (si veda Fig.2, pag.148)
<i>OML PR</i>	Responsabile del Servizio lavoro e PA – utenza diversificata (categorie protette, donne e lavoratori, over 55 in outplacement, studente universitario).	Traiettorie di vita e piste di sviluppo, non cambia in base agli utenti, eventualmente li propone in un secondo momento attua un approccio diverso.
<i>OML VE</i>	Ufficio PA referente sportello – utenza diversificata (<i>outplacement</i> , over 50, persone con figli disabili a carico piuttosto che con reddito molto basso)	Traiettorie per la maggiore, ma cambia in base agli utenti, fornendo sempre un’assistenza durante i colloqui.
<i>OML VR</i>	Resp. Organizzazione corsi di formazioni, monitoraggio dei finanziamenti e dei percorsi e OML solo in parte.	Traiettorie e VdA

OML VI	OML servizi di consulenza, orientamento alle scelte scolastiche/ professionali, motivazione e lavoro su competenze – utenza diversificata (universitari, giovani in drop out, NEET, outplacement, adulti disoccupati, soggetti con disabilità, cat. protette ecc..).	Traiettorie, Atlante del Lavoro, VdA
OML BT	OML servizio per l'accreditamento finanziamenti pubblici e progetti regionali a bando. Parte residua del lavoro dedicata a PA.	Repertori professionali e alcuni spunti dalle traiettorie capaci di avvalorare la tecnica del colloquio e dare una struttura chiara, ma non viene attuata la scheda

Tab. 21 Trasferibilità strumenti – intervista semi strutturata

4. Confronto tra i risultati emersi dai diversi strumenti e riflessione critica

La dimensione d'indagine circa la “cassetta degli attrezzi” risulta certamente la categoria con esiti visibili, insieme a metodo e approccio. Durante il *follow up*, emerge una preferenza per precisi strumenti di Bilancio, portando a trasferire nelle proprie pratiche professionali come OML schede come “Traiettorie di Vita”, “Atlante del lavoro” e “Piste di Progetto”. Dall'osservazione partecipante, i risultati emergenti descrivono una trasferibilità parziale degli attrezzi proposti, ma pur sempre costante e metodica (evidenziando quindi l'importanza della struttura): l'OML osservata, di fatto, adotta Traiettorie ed Atlante senza porre distinzione all'utenza, eventualmente reindirizzando l'approccio e il sostegno da fornire. Durante le interviste, si presentano similitudini e differenze tra le OML partecipanti: la scheda relativa alle “traiettorie” rispecchia il lavoro della maggior parte delle operatrici, consapevoli del rischio di fuoriuscire dal binario dell'obiettivo preposto per la ricerca di lavoro. Infatti, l'esempio più evidente lo riporta OML BT che, riscontrando maggiore efficienza in strumenti come i repertori professionali, realizza l'utilità della scheda ma ne vede diversi utilizzi, in quanto “*richiede una un rapporto di fiducia e un approfondimento che può portare ad una serie di equivoci*”. Nella maggior parte dei casi studiati, quest'ultimo strumento viene comunque sperimentato e visto come una traccia per “rompere il ghiaccio” e “costruire un percorso delle esperienze” al fine di:

- Far emergere i punti di collegamento e le competenze da inserire nel CV;
- Mostrare gli apprendimenti taciti o inconsapevoli degli utenti.

Riflettendo su questa dimensione, emergono risultati comunque positivi circa il trasferimento: seppur nella pratica professionale in costante cambiamento, gli OML si ritrovano a dover affrontare situazioni diverse e utenti di differente tipologia, essi utilizzano, adeguatamente al contesto, gli strumenti ritenuti necessari per il raggiungimento della ricerca attiva efficace e

dell'occupazione del disoccupato. Nello specifico, una riflessione doverosa va fatta nei termini in cui:

- Gli OML utilizzano sempre gli stessi strumenti con qualsiasi tipologia di utenza: (“*uso praticamente sempre le piste di progetto e le traiettorie aiutare la persona nella sua esigenza, utilizzando strumenti utili a quella specifica persona*” – OML PR). Utilizzano i medesimi metodi e non ponendo distinzioni, si va a lavorare con una metodica per così dire standardizzata che aiuta a completare e integrare l'intervista di conoscenza (ad esempio anche con l'utilizzo delle traiettorie e delle piste);
- Gli OML cambiano struttura e scelgono quale strumento usare (pur scegliendo gli stessi dalla “cassetina” proposta): (“*Non ho uno strumento che utilizzo, seppure le traiettorie di vita le utilizzo [...] E così poi insieme, perché io comunque cerco di dare un valore aggiunto e di lasciarli soli*” – OML VE). Nel determinare come operare insieme all'utente, si cerca più un focus sulle esperienze, sulle piste di progetto, sugli obiettivi, lavorando in virtù degli incontri proposti e sulla responsabilizzazione dell'utente che può variare da persona a persona.

	FOLLOW UP (Gennaio 2022)	OSSERVAZIONI (Aprile-Giugno 2022)	INTERVISTA (Settembre-Ottobre 2022)	TRASFERIBILITÀ
STRUMENTI TRASFERITI	I risultati più alti, complessivamente, sono relativi alle traiettorie di vita, strumento ritenuto di grande supporto all'inizio dei percorsi con disoccupati.	Gli strumenti utilizzati fornivano un quadro sistematico che, in virtù della struttura proposta come metodo, perseguivano risultati migliori. Gli strumenti trasferiti sono: Atlante e Traiettorie.	Gli strumenti maggiormente trasferiti nella pratica professionale sono: 3. Traiettorie; 4. Atlante; 5. Piste e Verbi d'azione 6. Repertori	Gli strumenti proposti nella formazione sono stati trasferiti (non nella loro totalità) secondo le esigenze di ogni OML esaminato e di elementi contestuali che influenzano fortemente l'operato e la relazione con l'utente.

Tab. 22 Raccordo risultati circa il trasferimento degli strumenti

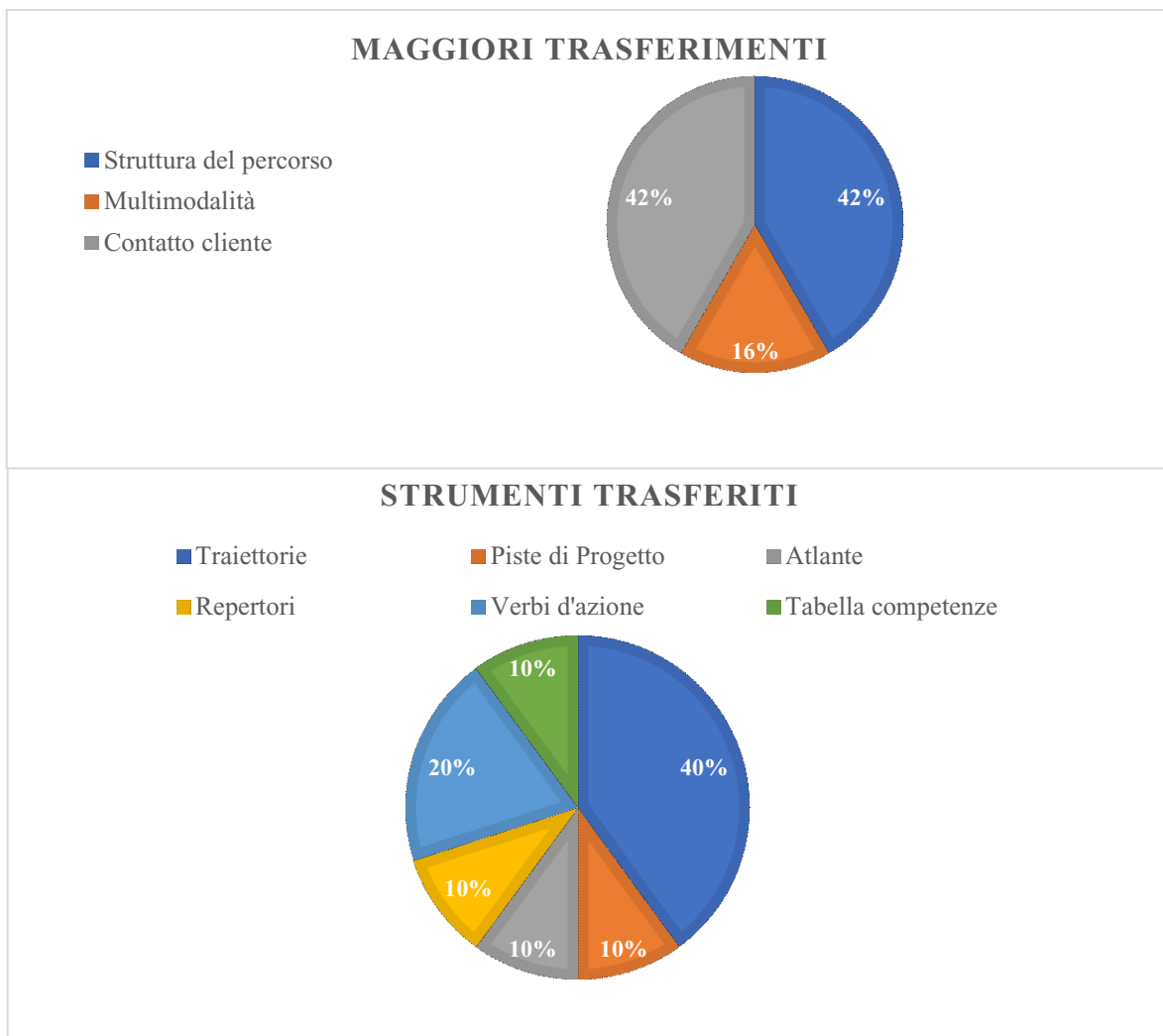


Fig. 2 Trasferimenti effettivi sul lavoro al periodo Settembre-Ottobre 2022

Allo scopo di visualizzare meglio i risultati emersi nel corso dell'analisi dell'intervista semi strutturata, si è pensato di predisporre i grafici, allo scopo di sottolineare i maggiori trasferimenti in termini di *Metodo*, *Dispositivo*, *Approccio* e *Strumenti* sperimentati. Osservando la Figura 2, in riferimento ai maggiori trasferimenti, viene evidenziata una percentuale piuttosto equa e lineare nell'implementazione nelle pratiche professionali circa il *Metodo* e l'*Approccio*. Nello specifico, seppur in relazione agli utenti, alle esigenze e alle eventuali caratteristiche di svantaggio, ciascuna delle intervistate si pone l'obiettivo di sviluppare, in ogni servizio individuale proposto, una struttura metodologica. In certe situazioni, si opta per l'impostazione di un colloquio orale, mentre per altri casi si utilizzano schede di supporto; in altri casi ancora ci si focalizza sulla persona presa in carico e si analizzano prima i bisogni, ma esiste comunque una sequenzialità sistematica nell'impostare la presa in

carico e l'analisi dei bisogni per un progetto insieme. Nel fare ciò, le OML intervistate si ritrovano ad attivarsi nella promozione dell'aspetto valoriale e dunque nel favorire ascolto, presa di coscienza, maggiore autonomia (seppur sempre assistiti). Marginalmente, si ritrova il *Dispositivo multimodale* che assume un ruolo secondario per varie ragioni, ad esempio condizioni strutturali di progetto che non prevedono la modalità in gruppo, difficoltà nel lasciare "compiti a casa" agli utenti. Nel campo degli *strumenti*, i trasferimenti concretamente attivati rappresentano una modalità di operare certamente focalizzata sul consulente e sul come reputa più giusto operare con un determinato target. Nel caso specifico, si evidenzia un 40% delle intervistate capace di implementare nel proprio lavoro da OML lo strumento delle Traiettorie. I risultati più efficaci relativi a tale scheda si riferiscono al fatto che permette al cliente di, oltre tracciare graficamente una linea della propria vita, avere un momento per sé, raccontarsi e sentirsi presi in carico con un percorso *ad hoc* per loro. Parte delle intervistate che lo utilizza sempre nota esiti per lo più positivi, pur coscienti di "avere tra le mani" uno strumento rischioso, in quanto legato alla stretta sfera personale dell'interlocutore.

Le intervistate che preferiscono non implementarlo nei percorsi individuali e, in generale, nei loro servizi, ne riconoscono comunque il valore e ne estraggono le peculiarità, a loro avviso, più efficaci, "*vedendone utilizzi diversi*" (OML BT). Percentuali secondarie sono messe in luce in riferimento a strumenti come le piste di progetto, i repertori, l'atlante del lavoro, utilizzati secondo un livello di gradimento ed esperienza delle OML; in relazione, invece, allo strumento dei Verbi d'Azione, emerge un 20% di implementazione e sperimentazione all'interno del quale le partecipanti evidenziano una notevole efficacia per "*trovare delle parole diverse, soprattutto durante la costruzione del curriculum*" (OML VI), per far comprendere la valenza, soprattutto sul piano professionale e su argomenti inerenti alla formazione e il mercato del lavoro.

4.3 Le ricadute nella pratica professionale e a livello organizzativo

Per un approfondimento ulteriore circa le ricadute maggiori sulle pratiche professionali degli OML di Cisl, nei prossimi paragrafi verranno esplicitati gli effetti specifici derivanti dall'osservazione partecipante e dall'intervista semi strutturata in termini di trasferimenti ed impedimenti del Bilancio di Competenze, considerando gli effetti di livello generale (per le ricadute relative alle dimensioni d'indagine assunte, si rimanda al paragrafo 4.2).

4.3.1 Le ricadute sulla pratica soggettiva e organizzativa nell'esperienza di OML VI

Il periodo di osservazione partecipante in Cisl Vicenza Servizi ha permesso di raccogliere informazioni utili circa gli **impatti** ed il **comportamento**, su un caso specifico (OML VI). Nel valutare l'efficacia dell'intervento formativo, è risultato determinante comprendere quali modifiche del comportamento e quali impatti in seguito alla formazione siano stati i cardini che hanno influenzato, e influenzano, il lavoro. Nello specifico, ciò ha comportato un'analisi approfondita degli elementi che più sono mutati (adattamenti) o che sono rimasti immutati (trasferimenti) rispetto agli obiettivi degli incontri formativi. Durante il breve periodo di osservazione partecipante, le attività osservate fuoriuscivano dal tradizionale percorso di Bilancio di Competenze, così come inteso nella letteratura, ma sono state frutto di grande riflessione circa gli adeguamenti svolti. In questa sezione, si è pensato di riportare le ricadute maggiori a livello soggettivo e organizzativo, che la formazione ha avuto sulla OML VI osservata:

- **un adattamento dell'impostazione del lavoro** e, quindi, un utilizzo di solo alcuni degli strumenti proposti per il miglioramento della propria performance di lavoro. Come esplicitato nel paragrafo 4.2.2, la struttura fornita dal metodo di bilancio viene trasferita per la sua metodicità e consequenzialità, implementando e somministrando gli strumenti in maniera cronologica ma non completa:
 1. Dalle esperienze agli apprendimenti e competenze (es. dalle note effettuate nel corso dell'osservazione, si è evidenziato più volte l'uso delle traiettorie, anche sottoforma di colloquio, utili per la stesura del CV e per un primo inquadramento generale).
 2. Riconoscimento delle competenze e dei profili professionali: (es. del caso osservato: utilizzo dell'Atlante sia allo scopo di identificare l'area sulla quale creare un progetto di

lavoro e attivarsi per la ricerca attiva, sia per supportare il CV, ad esempio con termini e competenze relative ad una specifica posizione professionale).

3. Definizione progetto: ricerca attiva e aggiornamento continuo (*OML VI ha sempre cercato di porre obiettivi volti all'autonomia, mostrando disponibile all'assistenza nella fase più critica della ricerca e al miglioramento della persona presa in carico, ad esempio, proponendo corsi formativi per migliorare le competenze latenti*).

Nel contesto Cisl è risultato possibile prendere coscienza dall'esperienza di OML VI e dei limiti forniti dal contesto (disponibilità oraria prestabilita da bandi o progetti) e i vincoli dettati dalle esigenze degli utenti. Durante l'osservazione partecipante, sono stati numerosi i confronti tra il ricercatore e l'OML VI osservata, circa questo tema. L'OML ha fatto presente le condizioni per le quali risulta molto complesso promuovere un effettivo Bilancio ed intervenire in modo completo sulla loro progettualità dei soggetti presi in carico, poiché gli stessi presentano restrizioni quali ad esempio:

- Ricerca rapida di un lavoro, relativa quindi ad una tipologia di urgenza di breve periodo;
- Poca conoscenza di sé stessi e quindi difficoltà nel raccontare di sé e del proprio tracciato;
- Mancanza o poca motivazione ed impegno nei processi di accompagnamento.

Con l'attivazione di progetti già preimpostati e con una disponibilità oraria limitata, risulta «complesso che il bilancio possa risolvere i problemi di un soggetto» (OML VI). Per tale motivo, è necessaria sempre un'azione delimitante (Lemoine, 1998) che permetta di stabilire obiettivi in grado poi di essere raggiunti e quindi apprezzare a pieno l'intento dell'intervento. Può considerarsi come strumento di linea o di supporto, ma deve in ogni caso, considerare le molteplici complessità e, in quest'ottica, essere predisposto in modo che funga da grande sostegno nei periodi di maggior cambiamento. Durante l'esperienza di osservazione partecipante, gli utenti sono in una fase di urgenza reale e, talvolta, sembra non essere poi così chiaro che tipo di bisogno sia necessario. Cercare lavoro richiede attenzione su azioni e *capabilities*, tra cui la capacità della persona di vedere oltre, nonché comprendere se ha un orizzonte di tempo più lungo; in altro modo, non è facile gestire il senso di bisogno, in quanto l'utente disoccupato va fermato e va indirizzato verso un'azione educativa molto forte, facendo capire che occorre accettare l'attesa e prendersi il tempo di affinare la progettualità. L'applicazione del tradizionale Bilancio di Competenze rappresentava più un ostacolo

considerando tutti questi elementi esterni di contesto, sebbene il desiderio di implementare quanto appreso si è sempre evidenziato lungo il processo.

- *lo sviluppo di una formazione interna* che promuovesse l'uso del Bilancio di Competenze nelle pratiche di 3 OML di Servizi al lavoro Cisl Vicenza (2 OML partecipanti solo parzialmente al primo percorso formativo svolto nel periodo Gennaio 2021; e 1 OML non partecipante al percorso iniziale). L'attività di formazione interna all'ente proposta ad altri 3 operatori del mercato del lavoro, è stata organizzata in tre incontri formativi, durante i quali:
 - i due partecipanti al corso del 2021, hanno sviluppato e promosso le applicazioni più importanti dello strumento di Bilancio di Competenze, adeguandole alle dinamiche complesse della relazione con le categorie dei disoccupati, persone con fragilità e particolari svantaggi fisici e sociali.
 - alla OML non partecipante al corso del 2021, si è presentata l'opportunità allo scopo di far acquisire i termini, i valori e le pratiche inerenti al Bilancio, nella effettiva realtà di Cisl e dei progetti su cui operare.

La formazione interna del Bilancio di Competenze per altri OML nel contesto di Cisl Vicenza Ufficio Servizi per il Lavoro è stata organizzata in 3 incontri di 2h ciascuno circa, all'interno della quale, due OML partecipanti alla formazione proposta nel 2021, tra cui OML VI, hanno riportato i saperi acquisiti, integrandoli con le conoscenze e le esperienze contestuali della realtà lavorativa, affinché questi ultimi inglobassero la logica del Bilancio nelle loro pratiche di lavoro. Come anticipato, la promozione formativa si è concentrata su tre momenti:

1. Il primo incontro di presentazione teorica dell'intervento di Bilancio, ripercorrendo le fasi, le evoluzioni e le fondamenta del BdC;
2. Un secondo incontro nel quale si è discusso, in termini più pratici del Bilancio. In questo incontro sono stati presentati casi reali seguiti in orientamento dalle OML, strumenti scelti ad hoc per gli utenti presi in carico, schede utilizzate e previste per un determinato percorso, metodi preferibili ad altri perché già testati precedentemente. È emersa una selezione degli strumenti o schede maggiormente utilizzate, favorendo dunque la promozione della schede delle Traiettorie, dell'Atlante come guida e delle piste di progetto, adattabili in base al soggetto che si prende in carico. In questo incontro, sono stati forniti anche suggerimenti su come risulta meglio operare secondo

il target di riferimento e consigli pratici su come impostare un primo colloquio e un eventuale percorso direttivo (*es. l'obiettivo è cercare di individuare e valutare l'utente; se c'è tempo e le esigenze vengono rispettate si può iniziare ad impostare il piano partendo dalle traiettorie di vita, altrimenti si decide per altro, dunque il primo passaggio è l'analisi del contesto. In secondo luogo, lo stile comunicativo deve tornare sempre al positivo; successivamente, la messa a punto degli strumenti si basa sui fattori già menzionati. Si conclude il percorso con la ricerca attiva, la compilazione del CV e la definizione della disponibilità e delle aspettative*) (OML VI). In questa fase, si è rivelato centrale il ruolo dell'utente che pone il tema del riconoscimento uno step fondamentale. Esso porta alla presa di consapevolezza delle competenze sviluppate nella persona presa in carico, di come si trova «nel mondo» come sistema lavoro, rete di imprese che riesce a riconoscere quelle determinate competenze possedute. Il tema della valorizzazione dell'utente nel mondo è altrettanto importante, che porta con sé il concetto del «*io sono le mie competenze e le porto con me nella mia promozione*».

3. Un ultimo incontro di restituzione, nel quale riportare eventuali *feedback*, riscontri o scostamenti emersi in seguito alla messa in atto di una ulteriore formazione di gruppo per l'utenza disoccupata inserita in progetti di orientamento professionale.

In quest'ultimo momento, l'osservazione partecipante si è focalizzata sui primi due step. Tale "sotto intervento" si presenta come un'attività adattata ed integrata alle specifiche esigenze di CISL Servizi al Lavoro di Vicenza e nella quale sono state proposte metodologie tecniche per rendere ancora più pragmatico il dispositivo analizzato in fase formativa. I maggiori strumenti utilizzati sono stati il colloquio, elemento costante in tutti i servizi di consulenza ed accompagnamento e tutta una serie di schede, trasferite, adattate e cambiate, in virtù delle circostanze contestuali (*es. Traiettorie di Vita e Atlante del lavoro per quanto riguarda il trasferimento e la lettura di annunci e offerte di lavoro tramite portali per la ricerca attiva in base alle esigenze del cliente - OML VI*).

4.3.2 Impedimenti emergenti nel corso dell'intervista semi-strutturata

L'intervista semi – strutturata si è rivelata d'aiuto per esaminare le ricadute in un periodo di tempo distante, sia dall'intervento formativo, sia dalla somministrazione dei precedenti strumenti. In tal senso, lo strumento ha contribuito a raccogliere le ultime informazioni e i dati più recenti, capaci di completare e dare un significato conclusivo al percorso di apprendimento e cambiamento successivo alla formazione proposta. Come descritto nel paragrafo 4.2, la somministrazione dell'intervista ha permesso una rilevazione più aggiornata, rispetto alla fattibilità del dispositivo e l'adattabilità del metodo, ma allo stesso modo ha permesso di comprendere la praticabilità degli strumenti nella vita quotidiana.

In via generale, è emerso che ciascuno dei partecipanti intervistati non sia stato effettivamente in grado di implementare il percorso di Bilancio così come sviluppato e proposto in fase formativa e, in ciascun caso, le motivazioni emergevano in modo condiviso. Entrando, però, nello specifico dell'esamina, in questa sezione si ritiene opportuno svolgere una specifica sui maggiori **impedimenti** alla trasferibilità completa. Il primo dato d'analisi è legato all'aspetto del **tempo**. Risulta complesso, per la totalità dei casi intervistati (OML BT, OML PR, OML VE, OML VR, OML VI), impostare un percorso di Bilancio per utenti in disoccupazione se le ore a disposizione risultano limitate e contingentate da direttive prestabilite in bandi di progetto; si evidenzia, altresì, una difficoltà nell'impostare un lavoro anche più creativo e gestibile in quanto *“il fatto che dobbiamo rispettare degli standard regionali di tempi, di modi e di costi rende il lavoro meno flessibile, lasciando poco spazio alla creatività. [...] Questo sicuramente per me è sempre stato e sarà il primo impedimento, perché sarebbe bellissimo, con tutta l'utenza fare miliardi di ore di colloqui tanto quanto necessario in base all'utente”* (OML VE). Nella pratica effettiva risulta quindi difficile impostare un intervento così come è stato provato durante la formazione, in quanto tarato per situazioni standardizzate appartenenti, ad esempio, a percorsi più ampi ed elaborati (*“non posso applicare tutti gli strumenti, quindi un impedimento è senz'altro quanto tempo io ho con la persona, dunque se è inserito in un percorso lungo di politica attiva, allora sì, posso farlo”* – OML VI).

Come descritto nel paragrafo 4.3.2, un secondo elemento “impeditivo” riguarda l'**utenza**, nella maggior parte dei casi rispetto alla loro motivazione e dunque alla loro urgenza.

7. Nel corso delle interviste, è emerso nel 100% dei casi il riferimento alla questione dell'urgenza, in quanto valore centrale della maggior parte dei casi in disoccupazione che gli OML prendere in carico e quindi, risulta doveroso organizzare un percorso relativamente incentrato sull'obiettivo della ricerca attiva.

8. In ciascun caso, 5/5 delle OML intervistate, si evidenzia il focus per cui una grande percentuale del lavoro come OML sia anche operare sulla motivazione dell'utente (*"la motivazione è, credo, il 70, se non 80% del mio lavoro"* – OML PR); si ritiene opportuno, altresì, rimarcare la difficoltà nel momento in cui si presentano utenti con un livello basso di quest'ultima oppure indirizzato ad un bisogno primario che richiede un intervento immediato perché chiamato da forte tempestività (stretta correlazione con il concetto di urgenza).

	SERVIZI OFFERTI E UTENZA	MAGGIORI IMPEDIMENTI
<i>OML PR</i>	Responsabile del Servizio lavoro e PA – utenza diversificata (categorie protette, donne e lavoratori, over 55 in outplacement, studente universitario).	Motivazione utenti
<i>OML VE</i>	Ufficio PA referente sportello – utenza diversificata (<i>outplacement</i> , over 50, persone con figli disabili a carico piuttosto che con reddito molto basso)	Tempo standardizzato e reperimento finale aziende
<i>OML VR</i>	Resp. Organizzazione corsi di formazioni, monitoraggio dei finanziamenti e dei percorsi e OML solo in parte.	Tempo e mancate riflessione e motivazione degli utenti
<i>OML VI</i>	OML servizi di consulenza, orientamento alle scelte scolastiche/ professionali, motivazione e lavoro su competenze – utenza diversificata (universitari, giovani in drop out, NEET, outplacement, adulti disoccupati, soggetti con disabilità, cat. protette ecc..).	Tempo e motivazione utenti
<i>OML BT</i>	OML servizio per l'accreditamento finanziamenti pubblici e progetti regionali a bando. Parte residua del lavoro dedicata a PA.	Tempo e urgenza utenti

Tab. 23 *Maggiori impedimenti al trasferimento – intervista semi strutturata*

Nel caso specifico, dalle interviste è emerso come sia complesso prendere in carico soggetti che chiedono un aiuto ed un supporto avendo già ben chiaro cosa ottenere e in che modo, trovando pertanto difficile indirizzarlo per un percorso di orientamento mirato sulle competenze e sulla consapevolezza di sé. Basandosi, quindi, sulla domanda dell'utente, il risultato è che il percorso di Bilancio potrebbe non venir compreso in toto, in quanto coperto dalle necessità primarie emergenti nei disoccupati e perché necessariamente da plasmare in virtù delle disponibilità e delle conoscenze degli stessi, creando in questo modo un ulteriore strumento che, probabilmente, non può più definirsi Bilancio di competenze (*"l'altro impedimento è proprio*

MAGGIORI IMPEDIMENTI

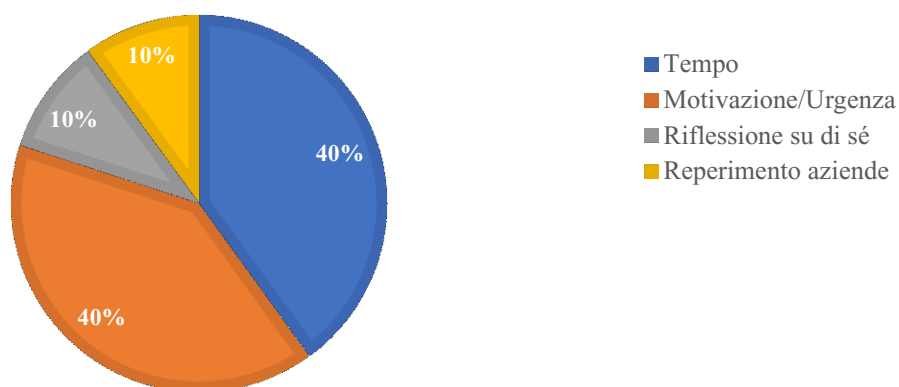


Fig.3: maggiori impedimenti all'applicazione totale dell'intervento di Bdc

la motivazione e la domanda, non sarebbe capito questo mio approccio se le persone che vengono hanno un bisogno preciso nel cercare e nell'aiuto, quindi nel proporlo si ha magari poco tempo e si rischia che veramente non venga capito o venga rigettato [...] cerco di disegnarlo oppure lo semplifico molto e quindi non so se poi si può chiamare ancora bilancio di competenze proprio perché è molto personalizzato” OML-VI; OML-VR). Altro fattore, comunque interconnesso, che porterebbe alla poca comprensione dell'efficacia del Bilancio, riguarda l'urgenza di sopra citata. In questi incontri viene spesso evidenziato come, oltre ad un accompagnamento preciso e costante, la figura del disoccupato, in quanto in svantaggio e fragile, sia necessariamente bisognosa di un supporto più intensificato rispetto ad altri target, poiché fin da subito mossa da fattori esterni (“sentono più l'urgenza, mentre magari una persona occupata lo fa per accrescere le proprie opportunità”) e meno motivati alla riflessione di sé, alla narrazione della propria storia, poiché non vi ritrovano beneficio ai fini di una ricerca attiva del lavoro. Seppur in peso diverso e influenzate da situazioni in situazioni, le intervistate sottolineano questa distinzione fra utenti, e dunque fra bisogni, tra utenti disoccupati, anche da molto tempo, e soggetti occupati (“tendenzialmente hanno forte motivazione e l'urgenza è più fresca da rimettersi in gioco, rispetto ad un utente fuori dal mercato da più tempo”).

Nell'ultima fase, l'analisi delle ricadute sulle pratiche ha mostrato effetti che, come menzionato, presenta una natura applicativa limitante da un lato e potenziante dall'altro. In questi termini, si è optato per visualizzare graficamente i risultati ottenuti in ultima fase, allo scopo di evidenziare i maggiori impedimenti all'applicazione del percorso di Bilancio così come proposto, così come mettere in luce i differenti trasferimenti ed adattamenti nei diversi casi delle OML e delle loro pratiche. Dalla Figura 3 è semplice constatare i limiti più evidenti nelle esperienze delle intervistate: gli elementi maggiormente vincolanti all'attuazione e praticabilità di un perfetto

percorso riguardano il tempo, risultante come standardizzato e previsto da normative di progetto regionali, e la sfera legata alla motivazione, e quindi all'urgenza, da parte dell'utente preso in carico. In base a quanto emerso dalle interviste delle cinque OML partecipanti, in questa fase si denota un maggior carico, evidentemente più preponderante, rispetto a questi ultimi due elementi: da un lato vi è quindi un adattamento necessario, sia al raggiungimento degli scopi progettuali ed individuali del cliente, sia nel rispetto delle direttive prestabilite; dall'altro, è presente un lavoro focalizzato sulla consapevolezza, sulla comprensione di sé, sul supporto ed ascolto continuativo, per consentire quindi una più efficace assistenza al cliente e presa in carico in virtù dell'urgenza. Marginalmente emergono due differenti problematiche: da una parte legato al punto motivazionale, emerge una difficoltà, da parte del consulente, di prendere in carico utenti che non sono abituati a narrare di sé, a riflettere sulla propria persona e sulla propria vita, mettendo in luce una complessità nel definire un percorso. Successivamente, seppur ristretta ad una intervistata su cinque, la *“parte finale del percorso”* (OML VE), ossia il reperimento delle aziende e la disponibilità per quanto riguarda la rete nei progetti finali, risulta un fattore vincolante e di forte impedimento.

4.4 Riflessioni sui risultati emersi

Dai risultati emersi in seguito all'analisi, è possibile esprimere delle considerazioni in merito al raggiungimento degli obiettivi della formazione. La scelta di combinare più tecniche di rilevazione delle ricadute, in base agli obiettivi d'origine, si è rivelata una scelta determinante ai fini della ricerca valutativa, in quanto decisiva nella comprensione di quali strumenti (*cosa somministrare*) e metodi (*come somministrare*) siano validi per poter effettivamente studiare l'impatto della formazione sulle pratiche. È stato possibile descrivere come e quanto la formazione abbia impattato sul lavoro degli OML, ed evidenziare i passaggi significativi che favoriscono/ostacolano tale processo.

Nello specifico dell'*analisi dei dati* conseguiti, ci concentriamo ora sulla discussione dei risultati delle analisi sulle ricadute condotte nel periodo Aprile-Giugno 2022 e, successivamente, Settembre-Ottobre 2022, ossia inerenti alle attività di osservazione e somministrazione dell'intervista. Dalla loro analisi, emergono alcuni elementi interessanti e appaiono situazioni analoghe:

- tra partecipante a partecipante (*un esempio di frequente riscontrato esprime difficoltà relative al tempo e all'urgenza del target*);
- tra strumenti esaminati (*un esempio spesso menzionato è proprio la difficoltà di trasferire il percorso nella sua completezza per fasce di target in svantaggio e con una urgenza così eterogenea*)

Gli OML dimostrano una forte attenzione verso i bisogni e gli obiettivi principali dei propri utenti, a maggior ragione durante l'intervista semi strutturata: utilizzano un linguaggio chiaro enfatizzando i concetti importanti e controllando frequentemente che i propri utenti siano in linea con il percorso proposto, sia nei casi in cui l'intervento di Bilancio sia applicato, sia nel momento in cui viene deciso per un utilizzo parziale o, ancora, per una non implementazione dello stesso. All'opposto, dovuto da una serie di fattori limitanti (*tempistiche rigide e standardizzate, tipo di urgenza con cui arriva l'utente, la sua motivazione interna, il reperimento finale delle aziende, ecc.*), gli OML si vedono costretti ad attivare modifiche sulla pratica o ad evitare il Bilancio vero e proprio, dedicando quindi poco tempo materiale alla valutazione riflessiva e personalizzata. Essi si focalizzano, invece, sul raggiungimento del bisogno, influenzato dall'urgenza del lavoratore; sul trovare immediatamente lavoro e quindi occuparsi dell'accompagnamento nella ricerca attiva.

Nello specifico, esiste un *gap* tra ciò che la teoria di riferimento, descritta nei Capitolo 1 e 2, di come impostare un percorso di Bilancio di Competenze definisce, e le possibilità ed azioni effettive promosse nella pratica professionale degli OML: si tratta di uno scostamento che promuove le dimensioni d'indagine assunte e che avvalorano l'intervento di BdC, ma che risulta inevitabilmente variabile rispetto alle esigenze e le urgenze che motivano l'utenza presa in carico. Gli OML coinvolti dimostrano di non riuscire a mettere in atto un percorso di Bilancio così come è stato appreso, nella sua totalità. Tale divario non è causato, come spesso può succedere nei contesti professionali, dall'assenza di un'adeguata cultura sulla valutazione o dalla mancanza di un *training* specifico per gli OML, bensì da fattori di frequente indipendenti dagli stessi. Seppur siano state evidenziate durante le interviste le possibilità che possano essere limiti causati da loro come consulenti (nessuno dei soggetti osservati ed intervistati, infatti, ha mai affermato "*è tutta colpa di altro*"), emerge una difficoltà che, complessivamente, si lega a elementi di contesto, come ad esempio le politiche attive e i progetti/bandi organizzati dalla Regione, vincolati da standard di scopi e tempistiche prefissate. I dati raccolti durante le osservazioni del caso studio e i *feedback* delle interviste finali, hanno dato vita a suggestioni

messe in relazione ai due spunti di riflessione esplicitati all'inizio del presente capitolo per le quali si ritiene necessario un appunto finale:

1. Per quanto riguarda il *grado di applicabilità* concreta nel contesto, è possibile riflettere sugli impedimenti limitanti e sui trasferimenti effettivi. Il contesto rappresenta un nucleo costantemente in evoluzione e ogni caso non risulta mai simile al precedente; questo dato dal fatto che, inevitabilmente, gli utenti portano vissuti ed esperienze differenti l'una dall'altra. È doveroso quindi attivarsi per attuare un approccio ed un metodo che fungano comunque da base strutturale, purché altresì, riescano a plasmarsi per essere praticabili in ogni presa in carico specifica. L'imprevedibilità, il livello di impegno, le intenzioni e la motivazione intrinseca degli utenti sono fattori che emergono nelle parole degli OML e nei fatti di osservazione sul campo, in virtù delle quali, seppur con grande difficoltà di gestione delle tempistiche (viste come primo grande impedimento) risultano, comunque, necessari interventi mirati nello specifico della persona beneficiaria: le difficoltà espresse si battono da un lato alla luce di “*chi ci si ritrova davanti*” e dall'altro di un modello di Bilancio costruito uniformemente in modo convenzionale. Per quanto si siano esplicitate la flessibilità degli utilizzi e la possibilità di implementazione per diverse tipologie di utenti (si veda ad esempio paragrafo 2.3), il contesto CISL, in tutte le sue vesti, prevede un insieme di categorie distinte e bisogni differenti da soddisfare, portando a sentire negli OML lo strumento di Bilancio come troppo unificato ed attivabile nella sua totalità solo ad utenti, ad esempio occupati o in trasferimento della propria carriera, mentre per tutte le altre categorie, un percorso sempre da adattare. Emerge quindi il bisogno di un intervento che risulti conforme e sia in grado di “modellarsi” in relazione degli utenti disoccupati, in questo caso, affinché gli stessi consulenti riescano in modo ottimale nelle proprie pratiche, senza, però, snaturare la prospettiva di Bilancio di:

- far emergere esperienze di ogni genere (*formale, informale e non formale*);
- esplicitare e connettere apprendimenti;
- far narrare l'io degli utenti;
- permettere il raggiungimento di una consapevolezza minima.

In questa prospettiva, si parlerebbe di un Bilancio di Competenze adattato alla specifica categoria dei disoccupati, nel contesto condiviso di Servizi al lavoro accreditati di Cisl del Veneto.

2. Per quanto riguarda la **trasformazione delle pratiche** di lavoro, a distanza di tempo dalla formazione, è possibile evidenziare un cambiamento, seppur di diversa entità, in ogni caso esaminato. Nello specifico, in seguito all'intervento formativo e in virtù delle possibilità avute nel corso del tempo in termini di utenti su cui "provare", formare colleghi ecc., le ricadute maggiori si manifestano, soprattutto:
- 2.1 Nell'utilizzo degli **strumenti proposti**, percepiti come elemento di accrescimento e miglioramento del proprio operato. Se prima della formazione gli OML si muovevano in modo metodologicamente disorganizzato (ad esempio, iniziare un colloquio con l'analisi del CV), dopo l'intervento, essi hanno avuto la possibilità, di mettere in atto un'organizzazione della pratica strutturata, definita e condivisa, che fungesse da "canovaccio" sul quale modellare il processo e le azioni relative al bisogno primario dell'utente. In questo senso, il percorso formativo così come è stato proposto, è stato trasferito nella sua totalità solo per una marginalità di occasioni e utenti; ciò che si è rivelato maggiormente trasferibile è stato l'approccio metodologico ordinato e strutturato nel condurre il lavoratore in un processo di orientamento specialistico.
- 2.2 Nello specifico del **contesto dei disoccupati**, ad esempio, emerge una chiara impossibilità di **praticare il percorso per intero**, implementando pertanto solo singoli vagoni o binomi di vagoni. In generale, se prima della formazione, gli OML utilizzavano principalmente il colloquio e un percorso meno pianificato, segnato dalle esperienze e conoscenze pregresse degli operatori, risulta evidente come il percorso di Bilancio abbia segnatamente contribuito a dare un quadro di riferimento più chiaro e alla promozione di un intervento sugli utenti più definito, che prima del percorso risultava "deciso sul momento". In generale, la formazione ha permesso trasformazioni sul lavoro, in quanto istruttivo di un processo articolato e determinato, consentendo una "messa in ordine" della "cassettina degli attrezzi" propria a ciascun OML.
- 2.3 L'**utilità** del **percorso** è stata **percepita**, anche nel lungo termine, per diverse motivazioni che hanno permesso un cambiamento concreto:
- la possibilità di vedere degli utilizzi diversi dagli stessi strumenti presentati, trovando stimolante l'apprendimento non solo di tecniche nuove ma anche delle altre modalità del loro uso effettivo;
 - l'importanza dell'ascoltare ed agganciare l'utente nel suo bisogno per attivarlo in un percorso che, seppur con assistenza e supporto costante, porta all'autonomia nei migliore dei casi esaminati;

- sperimentare, seppur adeguando o testando in modo parziale, il trasferimento di una sequenza (che sia orale o scritta), sistematica e strutturata, capace di consentire l'analisi dei *bisogni*, dei *vincoli* e delle *possibilità* concrete relative a ciascun utente nello specifico; allo stesso modo, permettere di esaminare le esperienze, i punti positivi di ognuna e i focus su che cosa e come si potrebbero vedere questi elementi nel futuro, creando una progettualità e sviluppando una visione di insieme più completa e lungimirante.

L'utilità del percorso relativo al Bilancio di Competenze emerge anche nel momento in cui, durante l'intervista, viene posto un quesito inerente alla *sensibilizzazione*, informazione, promozione o formazione dello stesso a colleghi e pari. Un caso specifico (al di fuori di OML VI osservata sul campo), ha avuto l'opportunità di impostare una formazione interna, in quanto, oltre ad essere stata richiesta dagli stessi colleghi e quindi sorta come esigenze interna, è emersa questa necessità allo scopo di *“standardizzare gli strumenti, in modo da dare un po' di qualità al servizio”* [...] *“avere uno strumento strutturato e condiviso, uniformando il gruppo di lavoro e promuovendo il confronto per eventuali difficoltà riscontrate”* (OML VR). In altri casi, le intervistate si sono mostrate positive all'idea seppur non ci sia stata occasione formale per sensibilizzare l'intero percorso: tre OML hanno avuto l'opportunità di promuovere lo strumento a colleghi in affiancamento o nuovi entranti per ottenere una maggiore chiarezza e una guida di lavoro, ma anche per sviluppare e fornire un modo per attivarsi su più scenari, in un contesto come quello del sindacato in cui vi si presentano diverse tipologie di target e, pertanto, diverse predisposizioni all'attivazione di un intervento di lavoro necessario (*“è sorta la necessità, per esempio con una mia collega che è di recente inserimento, entrambe seguiamo questo progetto dei ragazzi con disabilità dell'ultimo anno delle scuole superiori di fare questo bilancio e cercare un modo per adattare”*, o ancora *“quando lo vai a costruire un percorso di questo genere ti immagini l'utente tipo, ma poi l'utente tipo non esiste nella realtà”* *“questo perché io lo ritengo uno strumento utile ma sarebbe comunque necessario adeguare, il sindacato è un mondo a sé”* -OML BT).

CONCLUSIONI

Da ciò che è emerso nel presente elaborato e, in seguito all'esperienza di ricerca, è possibile affermare che l'intervento di Bilancio delle Competenze, così come è nato e si è via via sviluppato nei diversi contesti, non può ritenersi uno strumento statico ma, piuttosto, un sistema di metodi, approcci e strumenti in continua evoluzione; da un certo punto di vista, tale intervento non può che rappresentare solo un punto di partenza da cui tenersi sempre aggiornato, in funzione di quelle che sono le necessità primarie e graduali che mutano nel mercato del lavoro, così come le esigenze, pur sempre differenti, delle persone che scelgono di prendere parte al progetto. È intuibile, pertanto, tentare di porre una previsione, seppur modificabile, che nei prossimi anni anche il percorso di BdC tenderà ad una nuova evoluzione e continui cambiamenti di struttura progettuale. Il mercato delle professioni si trasforma, gli stessi ruoli e mansioni lavorative mutano e così nascono e si sviluppano nuovi settori e nuove tipologie contrattuali: in questo senso, il Bilancio delle Competenze dovrà essere in grado di sostenere tali variazioni, mirando a far emergere sempre di più l'importanza delle competenze trasversali, nonché elemento di base per la corretta valutazione professionale, a maggior ragione in virtù di un mercato del lavoro nel quale facilmente si passa da una professione all'altra. Il Bilancio si affianca perfettamente al concetto di formazione continua, divenuto ormai indispensabile nel mercato professionale altamente instabile, mutevole ed imprevedibile, al fine di *“offrire al soggetto in formazione la capacità di navigare nella liquidità con competenza e consapevolezza”* (Pesare, 2017). Inoltre, la motivazione alla ricerca ha incentivato questo elaborato nella scoperta di strumenti capaci di sostenere l'operato in fase di progettazione, esplorazione e verifica delle ricadute e le differenze contestuali circa i cambiamenti nelle pratiche lavorative. Nel caso specifico, Servizi al lavoro CISL Vicenza si è rivelato uno scenario valido a cui adattare le considerazioni menzionate e notevolmente opportuno per il genere di impostazione al lavoro che si è deciso di implementare. Seguendo il principio di equifinalità (Formenti, 2006) il processo di ricerca conta almeno quanto gli esiti finali: in questo senso, è quasi impossibile determinare gli effetti di un percorso formativo, in quanto finalizzato a continue trasformazioni, anche se talvolta non determinanti. Diventa prioritario aprire lo sguardo e approfondire la riflessione, per interrogarsi insieme, criticamente, sulle pratiche e sui cambiamenti contestuali.

L'obiettivo che intendevo raggiungere nell'intraprendere una ricerca sul Bilancio di Competenze e sul Formare al Bilancio, era quello di fornire un segno reale di uno strumento

formativo e di orientamento che, per metodologia, pratiche e valori ai quali si ispira, presenta forti elementi di sviluppo innovativo. Il focus della ricerca si è basato sulla valutazione dell'impatto nelle pratiche professionali degli OML, tenendo presente l'intervento formativo proposto nel periodo relativo a Gennaio 2021.

Come descritto nel Capitolo 3, l'indagine ha cercato di perseguire i seguenti obiettivi:

- Il **grado di applicabilità** concreta e il livello di *adattabilità* degli apprendimenti acquisiti all'interno del reale contesto lavorativo in costante cambiamento, dunque comprendere se le quattro tipologie di risultati di apprendimento attesi (acquisire l'approccio, il dispositivo, il metodo e gli strumenti) possano essere applicati efficacemente all'interno dei contesti di lavoro e dei target di utenza di CISL;
- L'eventuale **trasformazione delle pratiche** di lavoro, nell'utilizzo degli strumenti e negli approcci nuovi al proprio operato a distanza di tempo dall'intervento formativo. In questo senso, comprendere se questo percorso, o questa sequenza di vagoni così com'è stata appresa, potrà essere trasferita al contesto dei disoccupati. Nello specifico, occorre comprendere quanto è fattibile l'uso di tale metodo e se è possibile utilizzare parzialmente ciò che si è appreso, ad esempio singoli vagoni o binomi di vagoni, o ancora lasciare l'approccio immutato.

Sempre più forte, in questa ricerca, si delinea la necessità di comprendere come attuare un Bilancio vero e proprio nelle condizioni vulnerabili della realtà dei disoccupati con condizioni di vulnerabilità e, quindi, nelle pratiche professionali degli OML. Da ciò che è emerso in questo lavoro di tesi, si denota una impossibilità di impostare un convenzionale progetto di Bilancio in modo completo, così come da proposta formativa e da letteratura, ma si riflette, tuttavia, sul bisogno di selezionare e determinare elementi che si ritengono opportuni ed efficaci per i servizi di consulenza ed orientamento professionale. In questo senso, gli OML riscontrano l'esigenza di condurre un servizio di qualità e di valore, prospettiva all'interno della quale la formazione proposta agli stessi OML assume un ruolo di centrale importanza, quale motore principale per un'innovazione dinamica e attenta alle necessità emergenti. Nella ricerca si tengono in considerazione gli aspetti che, nelle diverse realtà provinciali di Cisl, possono "resistere" ai limiti imposti da, ad esempio, la diversità di target, la mancanza di tempo per lo svolgimento di un percorso completo, l'urgenza del disoccupato spesso troppo vincolante ecc.; consci di tali vincoli, i soggetti fanno emergere, di fatto, un quesito discutibile: "*se scelgo determinati strumenti e applico nella pratica professionale solo pezzi di Bilancio, si può ancora parlare di Bilancio di Competenze?*". In questa incertezza, navigano alcuni partecipanti tra cui, OML VI

e OML BT, che, nel corso delle interviste, hanno esplicitato i maggiori trasferimenti rispetto alle dimensioni d'indagine assunte, riconoscendo che, in fase di sperimentazione ed implementazione quotidiana, ci si adoperava per adattamenti e cambiamenti doverosi per riuscire a supportare l'utente e a perseguire gli scopi fissati in fase di progetto (un esempio: lo strumento "le traiettorie di vita" si svolge a voce e on tramite scheda per accelerare le tempistiche). Secondo questa visione, l'analisi dei risultati ha messo alla luce modalità d'uso e d'approccio certamente simili tra partecipanti. Nell'operare con utenti aventi uno svantaggio che sia fisico, sociale o economico, risulta improbabile "salvare" l'intero percorso di Bilancio, ma si può pensare di scegliere "vagoni" o binomi degli stessi per comporre un "kit di sopravvivenza" condiviso per gli operatori del mercato del lavoro. Le due dimensioni che, dai risultati emersi, si possono ritenere maggiormente testate ed attualmente praticate riguardano:

9. l'**approccio valoriale**, nei termini in cui gli OML si pongono l'obiettivo tale per cui ascolto, fiducia, motivazione, autonomia ed *empowerment* rappresentano punti chiave nel servizio fornito;
10. il **metodo** proposto, considerato di grande aiuto in un'ottica di strutturazione del lavoro. Esso, che in combinazione agli strumenti considerati efficaci per ciascun contesto, costituisce una base, o come esplicitato da OML PR, forma un "canovaccio" di sostegno al quale aggrapparsi in ogni momento del servizio che si propone.

In questo senso, esistono trasferimenti sul lavoro, piuttosto che utilizzi e sperimentazioni, ma nello specifico della ricerca, si ritiene che, tale "kit di sopravvivenza" debba pre selezionare i "vagoni" valutati come più adeguati al mondo dei disoccupati, presentando in modo già definito un progetto *ad hoc* per tali categorie ed esigenze. In generale, dall'esamina degli strumenti utilizzati per l'analisi degli esiti di questa ricerca, non si può dire che il Bilancio non sia stato testato nella pratica professionale, ma occorre specificare che è stato necessario un adeguamento contestuale e, pertanto, la sua sperimentazione può tradursi in parziale.

Dalla prospettiva degli OML come discenti, la formazione, come evidenziano i risultati dei questionari e dell'intervista finale, ha evidenziato l'importanza per il miglioramento professionale e la crescita personale degli OML. Riflettendo sui risultati emersi, a maggior ragione se si considerano le interviste svolte nel periodo Settembre – Ottobre 2022, è possibile notare come l'intervento formativo proposto abbia interessato da un lato, lo sviluppo professionale dell'operatore ("*Ho trovato molto utile il percorso sul bilancio perché comunque mi ha dato la possibilità di vedere degli altri strumenti, per esempio quello delle traiettorie di vita, di vederne degli utilizzi diversi. Ed è stato stimolante*" – OML BT) e, dall'altro anche del

contesto, nei termini per cui viene potenziato il senso d'agentività, soggettivo ed organizzativo. Nel promuovere tali aspetti e nel rafforzare questa capacità di intervenire sulla realtà, viene data una risposta all'utente e alla sua situazione (*“saper approfondire e creare una maggiore cornice metodologica, per avere più chiarezza su quando utilizzare uno strumento e quando no”* – OML VI), proponendo un servizio di qualità e attuando un approccio di fiducia. La formazione, di fatto, ha garantito una maggiore strutturazione nello svolgimento della pratica professionale degli OML (si pensi all'importanza del metodo trasferito e degli strumenti utilizzati menzionati nelle interviste, a distanza di un anno e mezzo dalla formazione) traducendosi quindi in una opportunità di crescita per gli stessi operatori nei termini di:

1. Padronanza della conduzione delle pratiche orientative, dunque una maggiore consapevolezza del processo di svolgimento del lavoro, di cosa scegliere di “mettere in campo”, di quale modalità sia più efficiente ecc.
2. Ripensamento e riflessione sulla metodologia proposta in fase formativa nella pratica professionale quotidiana e con diverse tipologie di utenza da prendere in carico;

In sostanza, la formazione degli OML richiede una particolare attenzione nel pensare un percorso come un'occasione per i partecipanti alla proposta, secondo la duplice valenza espressa: (1) da un lato, nel progettare una formazione che riesca a beneficiare loro in termini di sviluppo professionale (effetti sia sugli operatori stessi sia nelle loro pratiche professionali), attivando così un processo riflessivo di ripensamento metodologico e dunque una maggiore strutturazione della professionalità e padronanza nella conduzione dei servizi offerti, ad esempio, di orientamento; (2) dall'altro lato, dar valore, nello specifico dell'apprendimento dell'intervento di Bilancio di Competenze, nei termini finali di una rielaborazione consapevole del proprio ruolo e delle capacità di ripensare criticamente la propria impostazione teorico – metodologico – operativa, ad esempio di quale contenuto trasferire sul lavoro, di quale strumento possa rendersi più fattibile per un utente e quale meno per un altro, e così via dicendo (come esplicito nel paragrafo 2.3.3).

In questo senso, il percorso si è rivelato un momento fondamentale nell'offrire l'opportunità di riorganizzare, in modo consapevole, il proprio operato, la propria modalità di approccio con l'utente, la struttura metodologica per saperlo orientare con qualità e, in ultimo, per approfondire una diversa tipologia di percorso, certamente da adeguare al target che, generalmente, fa fatica a sviluppare un pensiero riflessivo sulla propria progettualità.

Si ritiene necessario, inoltre, esprimere una nota sulle rilevazioni e sugli eventuali problemi aperti di questa ricerca: in questo elaborato, le rilevazioni sui soggetti si rifanno alle indagini campionarie, nelle quali solo una parte delle unità statistiche, componenti la popolazione, viene selezionata ed indagata (campione). Questo sistema, diminuendo il peso e le difficoltà che possono portare le rilevazioni di un campione più ampio rispetto, ad esempio, a quanto considerato (in questa ricerca specifica ci si riferisce ai numerosi dati da analizzare se si fosse tenuto conto e del numero complessivo degli OML partecipanti, e di un eventuale campione degli OML di Cisl Veneto), permette di destinare maggiore attenzione a tutte le attività connesse al miglioramento e al controllo della qualità dei dati raccolti (es. osservazione partecipante e costruzione dell'intervista semi strutturata).

Tuttavia selezionare un campione ragionato, nel caso della ricerca si tratta di 1 OML VI per l'osservazione e 5 OML (OML BT, OML PR, OML VE, OML VR, OML VI) per l'intervista, implica una minore attendibilità delle stime riferite ai parametri di interesse, nonché dimensioni d'indagine assunte per l'elaborazione di questa valutazione di ricerca (trasferibilità di: dispositivo, metodo, approccio, strumenti), considerando la popolazione di riferimento dei 16 OML partecipanti al percorso formativo iniziale di Gennaio 2021. È infatti chiaro che, in base a quali unità sia state decise per il campione ragionato, i risultati riferiti alla popolazione complessiva varieranno. In questo senso, chiaramente, l'obiettivo numero 1 di questo elaborato, non può considerarsi pienamente conseguito, poiché il campione osservato non risulta rappresentativo della popolazione al quale fa riferimento, quindi i dati ottenuti non possono definirsi generalizzabili. Si rende quindi necessaria la prosecuzione della sperimentazione su un campione più ampio e maggiormente rappresentativo, non soltanto per la necessità di proseguire la ricerca, eventualmente con l'utilizzo di più osservatori e ricercatori, ma anche per ampliare il campione allo scopo di ottenere una validazione che possa ritenersi effettivamente esaustiva.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Alaimo, A. (2012). Servizi per l'impiego e disoccupazione nel «welfare attivo» e nei «mercati del lavoro transizionali».

Alberici, A., & Demetrio, D. (2004). *Istituzioni di Educazione degli Adulti*. vol. 2. Milano: Guerini Studio.

Alberici, A., & Serreri, P. (2009). *Competenze e formazione in età adulta. Il Bilancio di competenze: dalla teoria alla pratica*. Roma: Monolite Editrice.

Alby, F., & Mora, F. (2004). *Il bilancio di competenze: conoscere sé stessi e capire le organizzazioni*. Carocci editore.

Amplatz, C. (1999). *Osservare la comunicazione educativa*. Lecce: Pensa multimedia.

Anand, P., Hunter, G., & Smith, R. (2005). Capabilities and well-being: evidence based on the Sen–Nussbaum approach to welfare. *Social Indicators Research*.

Antonicelli, T. (2003). Bilancio di competenze: una rappresentazione sociale in evoluzione.

Avallone, F. (1994). *Psicologia del lavoro: storia, modelli, applicazioni*. La Nuova Italia Scientifica.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-efficacy: The exercise of control.

Barbieri, P., & Scherer, S. (2005). Le conseguenze sociali della flessibilizzazione del mercato del lavoro in Italia. *Stato e mercato*.

Bastone, A. (2021). Bilancio di Competenze e Pedagogia degli Adulti: dall'autoconsapevolezza alla progettazione del futuro.

Bellantonio, S. (2017). Tra resistenza e ri-esistenza. Educare al lavoro liquido nella società dell'incertezza.

Bezzi, C. (2002). La valutazione ex post dei piani e degli interventi di carattere sociale. *Istituto degli Innocenti, Firenze*.

Bezzi, C., Cannavò, L., & Palumbo, M. (Eds.). (2010). *Costruire e usare indicatori nella ricerca sociale e nella valutazione*. F. Angeli.

Biagioli, M., Reyneri, E., & Seravalli, G. (2004). Flessibilità del mercato del lavoro e coesione sociale. *Stato e mercato*.

Boccabella, I. (2015). L'importanza della formazione nello sviluppo delle competenze professionali. Il caso: COOP CNNA.

Bozzao, P. (2022) Longevità lavorativa e politiche di welfare: nuove sfide e prospettive.

Bresciani, P. G. (2015). Il bilancio di competenze, fortunato malinteso. *Rivista dell'istruzione*, 6.

Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.

Bruner, J. S. (1972). Learning to use a lever. *Child Development*.

Bruner, J.S. (1997). A narrative model of self-construction. In J. G. Snodgrass & R.L. Thompson (Eds.), *The self across psychology: Self-Recognition, self-awareness, and the self-concept*. In *Annals of the New York Accademy of sciences*, 818 (pp. 145-161). New York: New York Academy of Sciences.

Buccolo, M. (2006). Il Bilancio di Competenze tra orientamento e gestione delle risorse umane. *Lifelong Lifewide Learning*, 2(6), 37-47.

Bynner, J., & Parsons, S. (2002). Social exclusion and the transition from school to work: The case of young people not in education, employment, or training (NEET). *Journal of vocational behavior*.

Camioni, L. & Simion, F. (Eds.) (1990). *Metodi di ricerca in psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il mulino.

Campisi, F. (2017). *L'empowerment e le competenze relazionali nell'apprendimento e sviluppo della cittadinanza attiva*.

Capo, M., & Navarra, M. (2016). Il bilancio di competenze tra narrazione e trasformazione.

Carboni, C. (2016). Lavoro ed evoluzione tecnologica. *il Mulino*, 65(2), 346-354.

Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il mulino.

Caruso, G., & Vinci, R. (2008). *Il bilancio di competenze una prospettiva per l'innovazione dei servizi per il lavoro*. Ediesse.

Caselli, M. (2005). *Indagare col questionario: introduzione alla ricerca sociale di tipo standard*. Vita e pensiero.

Cattaruzza, E., & Zaggia, C. (2009) Orientamento e bilancio di competenze in gruppo. *Professionalità*.

Cesarano, V. P. (2016). M. Striano, & R. Capobianco (a cura di), *Bilancio di competenze all'università*, Napoli: Federiciana Editrice Universitaria.

Cinquepalmi, G. (2008). La carta qualità Europa dei Bilanci di Competenze. *Lifelong Lifewide Learning*.

Cochi, F., Letizia, P., Pace, F., (2013). *L'analisi e la valutazione delle competenze professionali nella sfera della bilateralità*.

Colapietro, V., & De Carlo, M. E. (2011). *Formazione trasformazione riformazione. Dialogo emotivo per immagini: Dialogo emotivo per immagini*. FrancoAngeli.

Contesini, S. (2002). Il progetto nel bilancio di competenze.

Corazza, L. (2013). Il principio di condizionalità (al tempo della crisi). *Il principio di condizionalità (al tempo della crisi)*.

Cortese, C. G., Verano, R., & Fantini, C. (2015). Le competenze come fattore-chiave per il successo delle imprese: una proposta di modello.

Damiano E. (2006), La Nuova Alleanza. Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica, La Scuola.

D'Angelo, M. G., Selvatici, A., Bagnacani, A. M., Consolini, M., Romiti, S., Ruffini, C., & Sarchielli, V. (1999). Il bilancio di competenze.

De Carlo, M. E. (2011). *Rileggere le competenze invisibili. Percorsi narrativi e prospettive narratologiche nella formazione continua: Percorsi narrativi e prospettive narratologiche nella formazione continua*. FrancoAngeli.

De Vincenzi, R., & De Blasio, G. (2018). La Naspi e le politiche attive del lavoro. *La Naspi e le politiche attive del lavoro*.

Delors, J. (1997). *Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*. Armando Editore.

Demetrio, D. (1995). Per una didattica dell'intelligenza. *Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*.

Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi: l'autobiografia come cura di sé*. Milano

Dewi, L. R., & Kartowagiran, B. (2018). An evaluation of internship program by using Kirkpatrick evaluation model. *REID (Research and Evaluation in Education)*, 4(2), 155-163.

Di Fabio, A. (2005). *Bilancio di competenze e orientamento formativo*. Il contributo psicologico.

Di Fabio, A. (2009). Career counseling e bilancio di competenze. *Prospettive internazionali*. Psicologia per il lavoro e le organizzazioni.

Di Fabio, A., & Majer, V. (2009). Il bilancio di competenze. *Prospettive di approfondimento*.

Di Francesco, G. (2004). Ricostruire l'esperienza. *Competenze, bilancio, formazione*.

Di Francesco, G. (2015). Self-assessment e autovalutazione delle competenze. Il progetto ISFOL nel quadro dei dispositivi per l'apprendimento permanente.

Di Rienzo, P., & Serreri, P. (2015). Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze.

- Diotallevi, A. R. (2000). La valutazione dei risultati.
- Domenici, G. (1995). Elementi di un nuovo modello di orientamento.
- Domenici, G. (2015). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Laterza & Figli Spa.
- Europea, Commissione. "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente." *Bruxelles* 30 (2000): 2000.
- Ferrante, V. (2016). Le politiche attive del lavoro fra decentramento e accentrato: un dolce girotondo? *Lavoro e diritto*.
- Forleo, M. (2015). Gli strumenti per la trasparenza del Portafoglio EUROPASS.
- Forlivesi, M. (2021). Le politiche del lavoro a sostegno delle grandi transizioni. *Rivista economica del Mezzogiorno*.
- Formenti, L. (1998). *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni tra teoria e prassi*. Milano: Guerini e associati.
- Formenti, L. (2006). DELLA FORMAZIONE AUTOBIOGRAFICA. *Biografie in transizione: i progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*.
- Freda, M. F., & Perna, A. (2006). Il Bilancio di Competenze come processo narrativo di connessione tra sé e contesto.
- Galliani, L. (2019). Tecnologie e valutazione: bio-bibliografia di un intreccio. *Italian Journal of Educational Research*.
- Gallo, R., & Boerchi, D. (2004). Bilancio di competenze e assessment centre. *Franco Angeli, Milano*.
- Gariboldi, A., Antonietti, M., Bertolini, C., Pintus, A., & Pugnaghi, A. (2021). Monitorare e valutare la formazione degli insegnanti di sostegno in una prospettiva di miglioramento.
- Garramone, V., Lipari, D., & Genzano, F. (2017). La Comunità di pratica dell'Associazione italiana mediatori familiari: narrazioni, pratiche riflessive, produzione di conoscenza. *La Comunità di pratica dell'Associazione italiana mediatori familiari*.
- Girotti, L. (2006). *Progettarsi: l'orientamento come compito educativo permanente*. Vita e Pensiero.
- Gredler, M. E. (1995). Implications of Portfolio Assessment for Program Evaluation. *Studies in educational evaluation*.
- Grimaldi, A., Porcelli, R., & Rossi, A. (2015). Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani.
- Gualmini, E., & Rizza, R. (2011). Attivazione, occupabilità e nuovi orientamenti nelle politiche del lavoro: il caso italiano e tedesco a confronto. *Stato e mercato*.

Guerci, M., Bartezzaghi, E., & Solari, L. (2010). Training evaluation in Italian corporate universities: a stakeholder-based analysis. *International Journal of Training and Development*.

Isfol (2012). Toolkit per la valutazione dei fabbisogni delle competenze.

Isfol, A. A. (2004). Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza.

Kaufman, R., & Keller, J. M. (1994). Levels of evaluation: Beyond Kirkpatrick. *Human Resource Development Quarterly*.

Knowles, M. S. (2014). *Self-directed learning. Strumenti e strategie per promuoverlo: Strumenti e strategie per promuoverlo*. FrancoAngeli.

Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Labriola, A. (2007). Il bilancio di competenze educative: un programma personale di formazione continua.

Labriola, A. G. (2014). *Il bilancio di competenze educative: un programma personale di formazione continua*. EDUCatt-Ente per il diritto allo studio universitario dell'Università Cattolica.

Labriola, A. G. (2014). *Il bilancio di competenze educative: un programma personale di formazione continua*. EDUCatt-Ente per il diritto allo studio universitario dell'Università Cattolica.

Le Boterf, G. (1990). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions de l'Organisation.

Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives. La compétence n'est plus ce qu'elle était* Paris, Editions des Organisations.

Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Guida Editori.

Le Boterf, G. (2009). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Guida Editori.

Lemoine, C. (2002). *Risorse per il bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi* (Vol. 1). FrancoAngeli.

Lemoine, C. (2002). *Risorse per il bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*.

Lipari, D. (2006). *Pratiche di valutazione negli interventi formativi: uno schema interpretativo. Pratiche di valutazione negli interventi formativi*.

Lipari, D., & Cepollaro, G. (2009). *Progettazione e valutazione nei processi formativi*. Lavoro.

Loi, M. (2004). *Efficacia della formazione* (Doctoral dissertation, Tesi di Dottorato in Psicologia delle).

Loiodice, I. (2008). Formare persone competenti nella società complessa. *Lifelong Lifewide learning*.

Losito, B. & Pozzo, G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*. Roma: Carocci.

Malizia, G., & Tonini, A. M. (2007). Le parole chiave della formazione professionale.

Maniero, S., Serbati, A., & Frison, D. (2014). Accompagnare il riconoscimento e l'identificazione degli apprendimenti lifelong e lifewide: una nuova figura professionale. *Lifelong Lifewide Learning*.

Mantovani, S. (1995). Problemi, possibilità e limiti della ricerca sul campo in educazione. S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori.

Mantovani, S. (Ed.) (1998). *La ricerca sul campo in educazione, i metodi qualitativi*. Milano.

Marconato, G. (2008). Apprendere dall'esperienza.

Mariani, L. (2004). Tra Portfolio e certificazione: documentare e valutare competenze e processi nel curriculum. *Lingua e Nuova Didattica*, 33(2).

Mercanti, A. (2016). Le politiche del lavoro in Italia: criticità e punti di forza.

Mezirow, J. (2003). *Learning as transformation: Critical Perspectives on a theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ministero del Lavoro (2020). Il mercato del lavoro. Una lettura integrata. Disponibile a: <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Pagine/default.aspx>

Moliterni, P. (2017). Formare i professionisti dell'educazione inclusiva. *Pedagogia oggi*.

Monnier, A., Weiss, L., de Marcellus, O., Erard, S., & Staeger, P. (2008). Les observations vidéo peuvent-elles renforcer les liens entre théorie et pratique? Une expérience dans la formation initiale des maîtresses de l'enseignement secondaire genevois (IFMES). *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Mura, A. (2018). Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazioni e itinerari didattico-educativi.

Olmetti, D. (2009). *Il metodo osservativo nei contesti educative*. Roma: Monolite.

Palumbo, C. (2001). La valutazione dei risultati della formazione aziendale: un caso di formazione a distanza. *La valutazione dei risultati della formazione aziendale: un caso di formazione a distanza*.

Palumbo, M. (2001). Valutazione di processo e d'impatto: l'uso degli indicatori tra meccanismi ed effetti. *Valutazione 2001-Lo sviluppo della valutazione in Italia*.

Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione*: (pp. 35-63). Milan: Franco Angeli.

Palumbo, M., & Garbarino, E. (2006). *Ricerca sociale: metodo e tecniche* (Vol. 547). FrancoAngeli.

Paneforte, S. (1999). *La gestione delle persone nell'impresa*. Cedam.

Parese, F., (2017), Lavoro Liquido, in "Lavoro liquido". Nuove professionalità nella società dei "lavori", ANNO VII – Numero 1 – 6/2017.

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. La Nuova Italia.

Pellerey, M. (2006). Competenze di base, competenze chiave e standard formativi.

Pellerey, M. (Ed.). (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Cnos-Fap.

Perulli, E. (2016). Validazione degli apprendimenti non formali e informali: standard, processi, attori, garanzie nelle riforme nazionali.

Picci, P. (2012). Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti. *Orientamenti emergenti nella ricerca educativa: i metodi misti*.

Pietripaoli, D. (2010). Metodologie per lo sviluppo della formazione continua.

Pignatto, A., Devercelli, M., Carnevale, C., Martinelli, P., & Pedroni, A. BUONE PRASSI PER LA VALUTAZIONE DI EVENTI DI FORMAZIONE.

Pipan, T., & Pentimalli, B. (2018). Apprendere dalle pratiche. Le sfide della formazione professionale per lo sviluppo delle competenze manageriali in sanità. *Scuola democratica*.

Pisanu, F. Dalla valutazione della formazione alla stima degli esiti dell'attività formativa.

Pojaghi, B., & Nicolini, P. (Eds.). (2003). *Contributi di psicologia sociale in contesti socio-educativi* (Vol. 37). FrancoAngeli. *Recuperato da Dei metodi e delle tecniche di ricerca nei conte-sti socio-educativi di Alessandra Fermani*.

Pulichino, J. P. (2007). Usage and value of Kirkpatrick's four levels of training evaluation (Donald L. Kirkpatrick). *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*.

Quaglino, G. P. (1979). *La valutazione dei risultati della formazione*. F. Angeli.

Ravicchio, F., & Trentin, G. Una variante del modello di Kirkpatrick applicata alla valutazione dei programmi formativi per formatori professionali.

Remermier, C. & Zarifian, P. (2002). Le modèle de la compétence. Paris: Éditions liaisons. *L'orientation scolaire et professionnelle*.

Renga, S. (2012). La riforma degli ammortizzatori sociali. *Lavoro e diritto*.

Restiglian, E., Serbati, A., Da Re, L., Maniero, S., & Brait, D. (2020). Scegliere il futuro con consapevolezza. Una ricerca su pratiche di orientamento nella scuola secondaria. *Lifelong Lifewide Learning*.

Rettore, E., & Trivellato, U. (1999). Come disegnare e valutare politiche attive del lavoro.

Robasto, D. (2022). Adult Learning: sfide ed opportunità del riconoscimento degli apprendimenti progressi e raggiunti. *Lifelong Lifewide Learning*.

Rosa, A. (2018). Il modello dei quattro livelli di Kirkpatrick per valutare la formazione continua. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 17-37.

Rossotti, L., & Fasano, A. (2018). Luci e ombre delle disuguaglianze digitali nei Centri per l'impiego in Italia. *DigitCult-Scientific Journal on Digital Cultures*.

Ruffini C., Porzio G. (2004). *Portfolio, dossier professionale, libretto formativo*. In P.G. Bresciani, D. Callini (Eds.), Personalizzare e individualizzare. Strumenti di lavoro per la formazione. Milano: Franco Angeli.

Ruffini, C., & Sarchielli, V. (2003). Il bilancio di competenze. *Nuovi sviluppi*. Milano: Franco Angeli. *Umane. Impresa Progetto-Electronic Journal of Management*.

Salmieri, L., & Letizia, P. (2016). Pratiche di valutazione della formazione aziendale. Una ricerca tra le imprese del 'sistema moda'. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*.

Salomone, R. (2016). Le prestazioni di politica attiva del lavoro al tempo del Jobs Act. *Lavoro e diritto*.

Savickas, M. L. (2014). *Career counseling: Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Edizioni Erickson.

Savio, D. (2016). Formare équipe riflessive e partecipative nei servizi educativi per l'infanzia. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*.

Semi, G. (2010). L'osservazione partecipante. *Una guida pratica*. Bologna: il Mulino.

Serbati, A. (2011). Esperienza e apprendimento: il riconoscimento formale dei saperi acquisiti in contesti informali e non formali. *Italian Journal Of Educational Research*.

Serbati, A., & Surian, A. (2013). Un'esperienza di portfolio e bilancio delle competenze in ambito cooperativo. *Lifelong Lifewide Learning*.

Semi, G. (2010). L'osservazione partecipante. *Una guida pratica*. Bologna: il Mulino.

Serreri, P. (2000). Orientamento professionale, Bilancio delle competenze. Centralità della persona e uso dei materiali biografici. *Educazione in età adulta: percorsi biografici nella ricerca e nella formazione*.

Serreri, P. (2006). La dimensione progettuale nell'orientamento formativo degli adulti. L'esempio del Bilancio di competenze. *Lifelong Lifewide Learning*.

Serreri, P. (2006). La dimensione progettuale nell'orientamento formativo degli adulti. L'esempio del Bilancio di competenze. *Lifelong Lifewide Learning*.

Serreri, P., & Alberici, A. (2002). Formazione e autoapprendimento: il bilancio di competenze. *Formazione e autoapprendimento*.

Simone, G. (2010). Il sistema di lifelong learning della regione autonoma Sardegna. *Il sistema di lifelong learning della regione autonoma Sardegna*.

Stame, N. (1998). Evaluation in Italy: experience and prospects.

Stame, N. (2014). Positive thinking approaches to evaluation and program perspectives. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 29(2), 67.

Swanson, R. A. (2013). *Quando l'adulto impara: Andragogia e sviluppo della persona*. Franco Angeli.

Tacconi, G., & Gomez, G. M. (2010). Raccontare la formazione. *Analisi delle pratiche nei centri di Formazione Professionale dell'associazione CIOFS/FPPuglia*. Taranto.

Tempestini, G. (2014). Competenze trasversali e flessibilità: come scoprire il potenziale delle risorse umane tramite il bilancio delle competenze.

Tessaro, F. (2002). Metodologia e didattica dell'insegnamento secondario. Roma: Armando.

Tore, R. (2012). L'educazione permanente come presupposto fondamentale per le politiche educative del futuro. *Formazione & insegnamento*.

Torelli, F. (2003). La promozione degli enti bilaterali sul mercato del lavoro: una iniziativa dal successo assicurato? *Lavoro e diritto*.

Torre, T. (2005). Il Bilancio di competenze: nuovi ambiti di applicazione nella gestione delle risorse

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa* (pp. 1-432). Milano, Italy: Franco Angeli.

Turra, B. V. La valutazione dei progetti di formazione. *Recuperato da <http://www.valutazione.net/wp-content/uploads/2011/02/La-valutazione-dei-progetti-di-formazione.pdf>*.

Vergani, A. (2008). *L'apprendimento (continuo) formale, informale e non formale*.

Verrastro, M. T. S. V. (2015). La Formazione del consulente di Bilancio di Competenze all'interno del Centro per l'Impiego: una sperimentazione dal CPI di Cassino The training on skills balance for consultants within an Employment Help Center: an example of application by the.

Vesan, P. (2014). La Garanzia Giovani: una seconda chance per le politiche attive del lavoro in Italia? *Social Policies*.

Visalberghi, A., Maragliano, R., & Vertecchi, B. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione: Con la collaborazione di Roberto Maragliano e Benedetto Vertecchi*. Mondadori.

Visalberghi, A., Maragliano, R., & Vertecchi, B. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione: Con la collaborazione di Roberto Maragliano e Benedetto Vertecchi*. Mondadori.

Vitale, T. (2001). Politiche attive del lavoro e sviluppo di mercati sociali-i dilemmi locali della regolazione pubblica.

Wenger, E. (2006). Comunità di pratica. *Apprendimento, significato e identità*.

Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical assessment, research, and evaluation*.

Zaggia, C. (2009). La validazione degli acquis dell'esperienza. Elementi peculiari, comuni e distintivi rispetto al bilancio di competenze. *Professionalità*.

Zaggia, C. (2021) *La convalida degli apprendimenti non formali e informali: Normative, linee guida e approfondimenti tematici*.

Zaggia, C. (2022). La convalida degli apprendimenti esperienziali come metodo di formazione continua. *Formazione, lavoro, persona*, 37, 68-84.

RIFERIMENTI NORMATIVI

Europea, C. (2000). Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. *Bruxelles*, 30, 2000.

Europea, C. U. (2018). Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. [https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT)

Governo italiano, (2021), ItaliaDomani: Portale ufficiale del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. Presidenza del Consiglio dei ministri. Consultato il: 29/08/22 <https://italiadomani.gov.it/it/home.html>

Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).

SITOGRAFIA

Ad Altiora, *Bilancio di competenze*. Ultima consultazione: 19/07/22 da: [Bilancio Di Competenze – AD ALTIORA](#)

Anpal Servizi. Ultima consultazione: 20/09/22 da: [www.italialavoro.it](#)
Atlante del lavoro e delle qualificazioni. Ultima consultazione: 25/09/22 da: <https://atlantelavoro.inapp.org/>

Bodini, C., (2020) *La Comfort zone da prospettive diverse*. Ultima consultazione: 5/09/22 da [\(1\) La Comfort zone da prospettive diverse | LinkedIn](#)

Bresciani, 2017. *Counseling*. Ultima consultazione: 02/09/22 da: https://rivistedigitali.erickson.it/counseling/archivio/vol-10-n-1/pokret_im_article-12539/

Cecchini, M., FECBOP. *Federazione Europea de Centri di Bilancio e di Orientamento Professionale*. Ultima consultazione: 20/08/22 da: <https://qualificalia.com/fecbop/it/bilan-de-competences/bdc-in-europe>

Cisl Vicenza Servizi al Lavoro e alla Formazione. Ultima consultazione: 23/09/22 da: <https://www.cislvicenza.it/>

CREFOP, *Centres Interinstitutionnels de Bilans de Compétences – CIBC*. Ultima consultazione: 04/07/22 da: <https://www.c2rp.fr/annuaire/reseau/centres-interinstitutionnels-de-bilans-de-competences-cibc>

Enac Veneto, Ultima consultazione: 22/09/20 da <https://www.enacveneto.it/magazine>

Florenzano, 2004. *Lifelong learning in Italia: il miraggio dell'educazione continua*. Ultima consultazione: 03/08/22 da: <https://www.italianieuropei.it/>

Il mercato del lavoro: croce e delizia tutta italiana. Ultima consultazione: 29/07/22 da: <https://ale-conomista.it/il-mercato-del-lavoro-croce-e-delizia-tutta-italiana/>

ISFOL. Ultima consultazione: 19/07/22 da: <https://www.isfol.it/>

L'orientamento Magazine. Ultima consultazione 23/09/22 da: <https://asnor.it/it>

La certificazione delle competenze Un ponte per l'occupabilità (2021). Il Sole 24 Ore. Ultima consultazione: 19 agosto 2022.
https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjS2ZO9vtL5AhWog_0HHRPvDmgQFnoECDEQAQ&url=https%3A%2F%2Ffondazioneilavoro.it%2Fattachment%2F100819&usg=AOvVaw0UapfYiOEoj6BytI7qM2tp

PNRR, presentato il primo Rapporto sulla valutazione dell'impatto delle riforme in materia di capitale umano pubblico. Ultima consultazione: 25/09/22 da: <https://www.formez.it/>

Valente, L., (2021). *Politiche attive del lavoro troppo lente per fare Gol*. Riferimento a: <https://www.lavoce.info/archives/71625/politiche-attive-del-lavoro-troppo-lente-per-fare-gol/> ultima consultazione: 20/09/22.

Veneto Lavoro e CPI. Ultima consultazione: 21/08/22 da: www.venetolavoro.it/cpi-veneto.

Ziggiotto, D., *Metodi empirici*.
<http://www.hyperlabs.net/ergonomia/ziggiotto/capitolo3/05.html>.

APPENDICE

1. Allegato A “QUESTIONARIO IN INGRESSO – OML”

- A. *Indicare: 1: nel presente; 2: nel passato; 3: nel presente e nel passato*
 B. *Dove la scala è: 1- mai; 2-qualche volta; 3- spesso; 4: molto spesso; 5: sempre*
 C. *1- in situazioni semplici con aiuto; 2- in situazioni semplici con autonomia; 3- in situazioni complesse con aiuto; 4- in situazioni complesse con autonomia; 5- so trasmettere/insegnare*
 D. *Target: adulti occupati; adulti disoccupati; stranieri; NEET; CIG; Altro specificare.*

COMPETENZE PROFILO OML	ADA di riferimento e RA	Attività	A. Svolge questa attività nel suo lavoro o l'ha svolta nel passato?	B. Se sì, con quale intensità	C. Se sì, con quale livello di padronanza svolge queste attività	D. Con quali target	E. Indichi quali attività vorrebbe approfondire durante il corso CISL
COMPETENZA 2 Gestire colloqui per individuare le risorse personali e professionali del cittadino, utente del servizio, spendibili nel mercato del lavoro	Risultato atteso 1: Progettare interventi consulenziali individuali e di gruppo, avendo cura di realizzare preventivamente l'analisi dei fabbisogni del servizio e l'analisi di fattibilità economica (ADA-Consulenza orientativa e bilancio di competenze, RA1)	Attività 1: Progettazione di percorsi/azioni di consulenza orientativa					
	Risultato atteso 2: Ricostruire il patrimonio di competenze della persona, analizzando e valorizzando, sulla base della lettura integrata delle informazioni quali-quantitative emerse nell'ambito dei colloqui, le risorse e gli interessi della persona, favorendo nei soggetti una lettura critica del mercato del lavoro utile alla definizione degli	Attività 2: Elaborazione e somministrazione di strumenti finalizzati all'analisi dei percorsi formativo-professionali delle persone (es. questionari, schede, tracce di intervista, ecc.)					

obiettivi professionali (ADA-Consulenza orientativa e bilancio di competenze, RA1)	Attività 3: Realizzazione di attività/esercitazioni individuali e di gruppo per l'identificazione delle competenze, risorse, interessi professionali ed extra professionali dell'utente					
	Attività 4: Ricostruzione della storia socio-professionale della persona					
Risultato atteso 3: Gestire il processo di individuazione delle competenze, nel rispetto della procedura prevista, conducendo colloqui individuali o di gruppo, identificando il patrimonio di esperienze della persona per la messa in trasparenza ed eventuale successiva validazione e/o certificazione delle qualificazioni di interesse (ADA-Supporto all'individuazione e alla messa in trasparenza delle competenze, RA1)	Attività 1: Gestione delle informazioni inerenti alla procedura nei sistemi informativi o documentali previsti					
	Attività 2: Pianificazione di successivi incontri					
	attività 3: Predisposizione del documento di adesione alla procedura e della documentazione necessaria per la gestione del procedimento					
	Attività 4: Supporto alla predisposizione della domanda per accedere al servizio					
Risultato atteso 4: Supportare l'utente nella composizione del dossier documentale, redigendo eventualmente il documento di messa in trasparenza in relazione alle competenze individuate potenzialmente validabili (ADA-Supporto all'individuazione e alla messa in trasparenza delle competenze, RA2)	Attività 1: Redazione di un "documento di messa in trasparenza"					
	Attività 2: Supporto alla composizione di un dossier documentale					

COMPETENZA 3 Elaborare con il cittadino un piano professionale verificandone la fattibilità	Risultato atteso 1: Accompagnare le persone nella costruzione del progetto professionale, supportandole nel processo di ricerca, auto-consultazione e lettura critica delle informazioni sulle opportunità formative e professionali utili all'implementazione e realizzazione del piano di azione (ADA-Consulenza orientativa e bilancio di competenze, RA3)	Attività 1: Accompagnamento e supporto all'utente nella costruzione di un progetto di sviluppo professionale e relativo piano di azione					
	Risultato atteso 2: Elaborare la documentazione per il monitoraggio e la valutazione del servizio di consulenza orientativa, avendo cura di redigere ed archiviare una scheda di sintesi descrittiva per ogni singolo percorso di consulenza realizzato (ADA-Consulenza orientativa e bilancio di competenze, RA3)	Attività 1: Supporto all'utente nell'acquisizione di informazioni sulle opportunità professionali, lavorative e formative					
		Attività 2: Elaborazione di documenti/schede di sintesi del percorso consulenziale o di bilancio di competenze svolto con l'utente					
		Attività 3: Realizzazione di report periodici (trimestrale/semestrale/annuale) di monitoraggio e valutazione del servizio					

AREE DI ATTIVITA' IMPLICATE NELLA QUALIFICAZIONE OPERATORE DEL MERCATO DEL LAVORO
SETTORE 18: SERVIZI DI EDUCAZIONE, FORMAZIONE, LAVORO
PROCESSO: SERVIZI PER IL LAVORO, L'APPRENDIMENTO, LA FORMAZIONE PROFESSIONALE
SEQUENZA: CONSULENZA ORIENTATIVA E SUPPORTO ALL'INSERIMENTO LAVORATIVO

ADA.18.01.09-(EX ADA.23.180.582)- CONSULENZA ORIENTATIVA E BILANCIO DI COMPETENZE

Descrizione attività	Risultati attesi
Progettazione di percorsi/azioni di consulenza orientativa	RA1: Progettare interventi consulenziali individuali e di gruppo, avendo cura di realizzare preventivamente l'analisi dei fabbisogni del servizio e l'analisi di fattibilità economica
Ricostruzione della storia socio-professionale della persona	RA2: Ricostruire il patrimonio di competenze della persona, analizzando e valorizzando, sulla base della lettura integrata delle informazioni quali-quantitative emerse nell'ambito dei colloqui, le risorse e gli interessi della persona, favorendo nei soggetti una lettura critica del mercato del lavoro utile alla definizione degli obiettivi professionali
Elaborazione e somministrazione di strumenti finalizzati all'analisi dei percorsi formativo-professionali delle persone (es. questionari, schede, tracce di intervista, ecc.)	
Realizzazione di attività/esercitazioni individuali e di gruppo per l'identificazione delle competenze, risorse, interessi professionali ed extra professionali dell'utente	RA3: Accompagnare le persone nella costruzione del progetto professionale, supportandole nel processo di ricerca, auto-consultazione e lettura critica delle informazioni sulle opportunità formative e professionali utili all'implementazione e realizzazione del piano di azione
Supporto all'utente nell'acquisizione di informazioni sulle opportunità professionali, lavorative e formative	
Accompagnamento e supporto all'utente nella costruzione di un progetto di sviluppo professionale e relativo piano di azione	RA4: Elaborare la documentazione per il monitoraggio e la valutazione del servizio di consulenza orientativa, avendo cura di redigere ed archiviare una scheda di sintesi descrittiva per ogni singolo percorso di consulenza realizzato
Elaborazione di documenti/schede di sintesi del percorso consulenziale o di bilancio di competenze svolto con l'utente	
Realizzazione di report periodici (trimestrale/semestrale/annuale) di monitoraggio e valutazione del servizio	

ADA.18.01.10 (EX ADA.23.180.583) SUPPORTO E ACCOMPAGNAMENTO ALLE TRANSIZIONI E ALL'INSERIMENTO LAVORATIVO

Descrizione attività	Risultati attesi
Monitoraggio dell'andamento dei percorsi formativi e di alternanza scuola-lavoro	RA1: Monitorare le fasi di passaggio tra cicli di studio, tra indirizzi diversi, tra canali formativi diversi, provvedendo alla raccolta delle informazioni utili per l'identificazione di eventuali situazioni di disagio da prevenire
Realizzazione di azioni di prevenzione dei rischi di insuccesso nei momenti di transizione (es. laboratori di gruppo, incontro con scuola-genitori-servizi territoriali, ecc.)	RA2: Realizzare azioni finalizzate alla prevenzione del disagio nelle fasi di transizione scuola-formazione e formazione-lavoro, promuovendo laboratori di gruppo e iniziative di incontro scuola-famiglia-servizi-imprese
Realizzazione di attività laboratoriali sulla ricerca attiva del lavoro	
Progettazione e promozione di interventi specialistici per il recupero di situazioni di disagio scolastico-formativo	RA3: Progettare percorsi personalizzati finalizzati al recupero di soggetti che vivono esperienze difficili e critiche nel loro percorso formativo e/o di inserimento lavorativo, programmando, sulla base dei dati di monitoraggio, interventi dedicati
Progettazione di interventi di accompagnamento all'inserimento lavorativo e transizioni	
Accompagnamento e monitoraggio dei percorsi individualizzati di inserimento lavorativo e transizioni	RA4: Attivare interventi di accompagnamento all'inserimento lavorativo e piani individualizzati a favore di soggetti svantaggiati, svolgendo azioni di tutoring e di monitoraggio nei momenti di transizione e favorendo il processo di incontro domanda e offerta di lavoro
Attivazione e monitoraggio di piani di inserimento individualizzati a favore di soggetti svantaggiati (es. NEET, CIG, stranieri, detenuti, ecc.)	
Realizzazione di azioni volte all'incontro domanda offerta di lavoro	

SEQUENZA: INDIVIDUAZIONE, VALIDAZIONE E CERTIFICAZIONE DELLE COMPETENZE

ADA.18.01.17 (EX ADA.23.182.590) -SUPPORTO ALL'INDIVIDUAZIONE E ALLA MESSA IN TRASPARENZA DELLE COMPETENZE

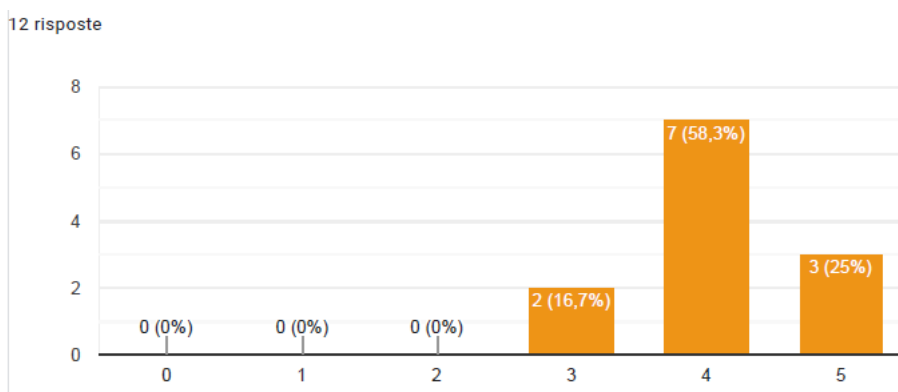
Descrizione attività	Risultati attesi
Supporto alla predisposizione della domanda per accedere al servizio	RA1: Gestire il processo di individuazione delle competenze, nel rispetto della procedura prevista, conducendo colloqui individuali o di gruppo, identificando il patrimonio di esperienze della persona per la messa in trasparenza ed eventuale successiva validazione e/o certificazione delle qualificazioni di interesse
Predisposizione del documento di adesione alla procedura e della documentazione necessaria per la gestione del procedimento	
Gestione delle informazioni inerenti la procedura nei sistemi informativi o documentali previsti	
Pianificazione di successivi incontri	
Conduzione di colloqui individuali	
Identificazione e formalizzazione delle competenze individuate	
Supporto alla composizione di un dossier documentale	RA2: Supportare l'utente nella composizione del dossier documentale, redigendo eventualmente il documento di messa in trasparenza in relazione alle competenze individuate potenzialmente validabili
Redazione di un "documento di messa in trasparenza"	

2. Allegato B “QUESTIONARIO CONOSCENZE DI FINE PERCORSO”

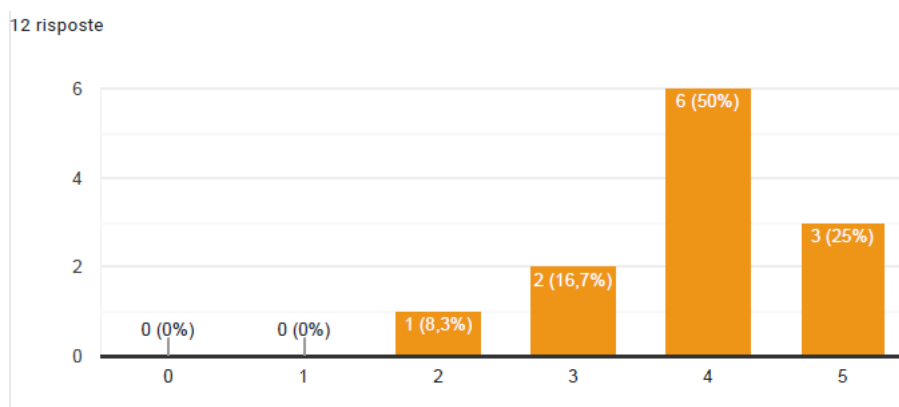
<p>QUESITO 1. La scheda dei verbi serve:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Per analizzare il prescritto ○ Per aiutare ad esplicitare la parte tacita dell'azione effettivamente realizzata dal lavoratore in relazione al compito prescritto ○ per compilare la job description ○ Altro:
<p>QUESITO 2. Il compito prescritto (quello che si deve/bisogna fare):</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Attraverso i descrittori EQF (tipo di compito, complessità del contesto, autonomia e responsabilità attese) ○ Per indagare il compito prescritto bisogna chiedere al lavoratore COME ha realizzato un determinato compito ○ Solo il responsabile di funzione conosce il compito prescritto e bisogna intervistare lui
<p>QUESITO 3. Posso distinguere un apprendimento da una competenza:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sono di fronte a una competenza quando il lavoratore dichiara di essere molto bravo nel suo lavoro ○ Sono di fronte ad un apprendimento quando il lavoratore non afferma con sicurezza di possedere la competenza che stiamo indagando ○ Se assolve ad almeno uno dei criteri di trasferibilità, di autonomia, di concettualizzazione
<p>QUESITO 4. L'atlante delle qualificazioni</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ È la raccolta degli standard di competenze relativi ai profili e alle qualificazioni di ciascuna regione d'Italia e permette, tra le altre funzioni, di confrontare il profilo di competenze posseduto dal lavoratore con profili di competenze astratti al fine di individuare i gap di competenze da sviluppare ○ È uno strumento statico che non è possibile aggiornare ○ È uno strumento che permette di mettere in evidenza, per ciascuno dei 24 settori economici, i processi lavorativi, le sequenze di lavoro, le ADA, le attività e i risultati attesi
<p>QUESITO 5. Quali tra le seguenti competenze hanno maggiore possibilità di essere trasferite a settori lavorativi diversi?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Le competenze tecnico-professionali ○ Le competenze di base ○ Le competenze trasversali
<p>QUESITO 6. Cosa si intende per occupabilità</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Si riferisce all'abilità di ottenere un impiego quando necessario, effettuando transizioni da una condizione di non lavoro o da una precedente, diversa occupazione. ○ Si riferisce alla capacità di un lavoratore di affrontare con successo un colloquio di orientamento ○ Si riferisce al livello di competenza posseduto dal lavoratore e misurato in termini di EQF
<p>QUESITO 7. La capacità di apprendere ad apprendere in un progetto di occupabilità</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Significa anche imparare a disimparare, di modificare modalità di azione, di pensiero, di attribuzione di significato che non sono più efficaci ed utili in un mondo del lavoro che cambia velocemente ○ Significa che bisogna tornare a scuola/in formazione, unico luogo dove si può veramente apprendere ○ È un contenuto formativo nella formazione professionale

3. Allegato C “QUESTIONARIO SODDISFAZIONE DI FINE PERCORSO”

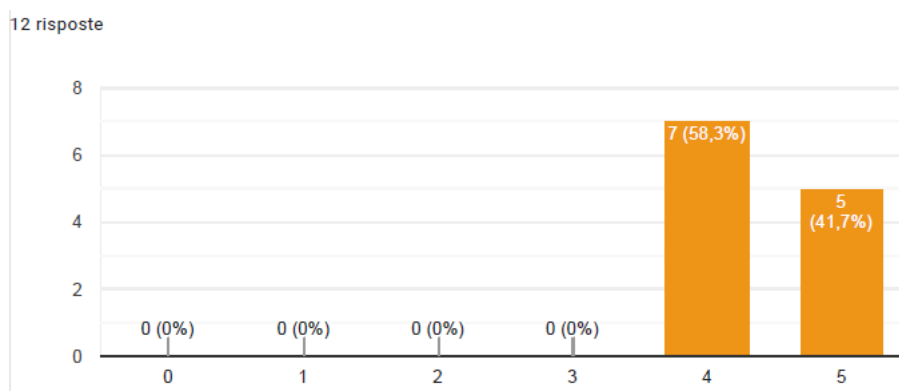
VII. *Complessivamente, quanto ti ritieni soddisfatto di come si è svolto il corso?*



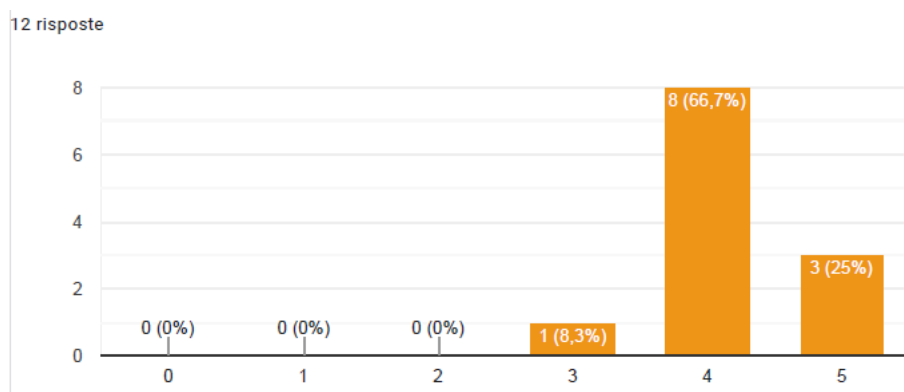
VIII. *In che misura ti sei sentito coinvolto?*



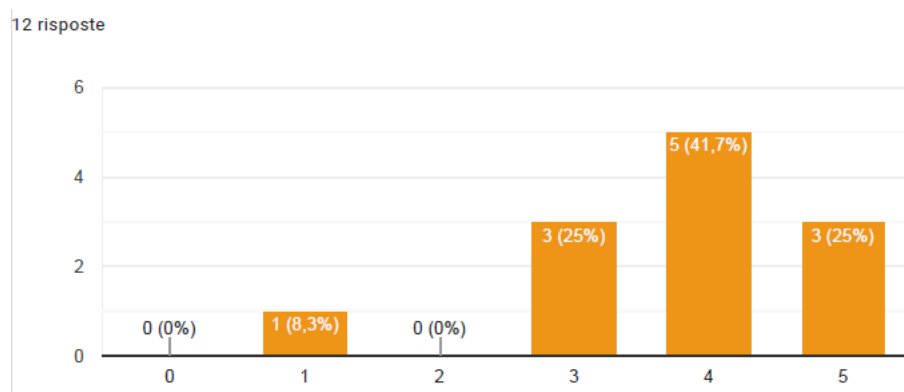
IX. *All'inizio delle lezioni gli obiettivi e i contenuti sono stati presentati in modo chiaro?*



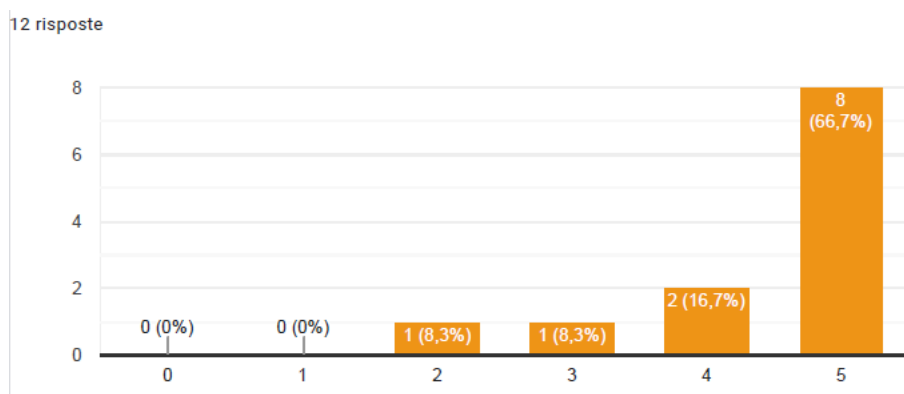
X. *L'organizzazione delle attività formative è stata utile ad una buona gestione della formazione? (orari, materiali, organizzazione generale)*



XI. *In che misura ritieni di aver raggiunto i risultati di apprendimento attesi?*



XII. *In generale ti ritieni interessato agli argomenti dell'insegnamento?*



4. Allegato D “QUESTIONARIO DI FOLLOW UP - TRASFERIBILITA’ DEGLI APPRENDIMENTI ACQUISITI DURANTE IL CORSO CISL NELLE PRATICHE DI LAVORO”

A) Il dispositivo in 4 vagoni e 3 snodi, che comprende un alternarsi di momenti in gruppo (laboratori, pillole formative – cos’è la competenza e i saperi taciti, cos’è un profilo professionale, l’importanza della riflessione e della consapevolezza, opportunità del contesto, strumenti di ricerca attiva...) e momenti individuali (counselling sull’analisi delle esperienze, della competenza, sulla progettualità personale e professionale, coaching sulla ricerca attiva di lavoro).

Indica con una x quanto ritieni trasferibile il metodo nelle tue pratiche di lavoro, attuali e/o future, indicando da 1 a 5 (dove 1 è scarsamente o per niente, 2 abbastanza trasferibile, 3 trasferibile, 4 molto trasferibile, 5 completamente trasferibile) motivando e circoscrivendo la tua risposta:

1	2	3	4	5	Motiva la tua risposta (limiti/vantaggi) e circoscrivi eventualmente la tua risposta (tipologie di target e condizioni di esercizio)

B) Il metodo, che prevede un primo momento di analisi delle esperienze e delle competenze relative a situazioni e attività svolte nel passato per poi, sulla base della consapevolezza sviluppata circa i propri punti di forza, capabilities e competenze, orientarsi in un secondo momento verso una progettualità realistica, congruente con le proprie potenzialità e risorse effettive.

Indica con una x quanto ritieni trasferibile il metodo nelle tue pratiche di lavoro, attuali e/o future, indicando da 1 a 5 (dove 1 è scarsamente o per niente, 2 abbastanza trasferibile, 3 trasferibile, 4 molto trasferibile, 5 completamente trasferibile) motivando e circoscrivendo la tua risposta:

1	2	3	4	5	Motiva la tua risposta (limiti/vantaggi) e circoscrivi eventualmente la tua risposta (tipologie di target e condizioni di esercizio)

c) Gli strumenti per il Bilancio di competenze e l’orientamento specialistico

Indica con una x quanto ritieni trasferibile il metodo nelle tue pratiche di lavoro, attuali e/o future, indicando da 1 a 5 (dove 1 è scarsamente o per niente, 2 abbastanza trasferibile, 3 trasferibile, 4 molto trasferibile, 5 completamente trasferibile) motivando e circoscrivendo la tua risposta:

		1	2	3	4	5	Motiva la tua risposta (limiti/vantaggi) e circoscrivi eventualmente la tua risposta (tipologie di target e condizioni di esercizio)
1	Analisi di esperienze ricche di apprendimento (Scheda 1: “Traiettorie di vita”)						
2	L’analisi della situazione lavorativa (compito prescritto) (Schede 2a e b:” Il compito prescritto ed effettivo”)						

3	L'analisi della situazione lavorativa (compito effettivo) (Schede 3a e b: "Lista di verbi d'azione")						
4	Identificare profili professionali e di competenze (Atlante del lavoro e delle qualificazioni)						
5	Identificare le piste di sviluppo (Scheda 4: "Piste di sviluppo" Scheda 5: "intervista a un professionista che ammira")						
6	Identificare profili di competenze attesi (Atlante delle qualificazioni)						
7	Scegliere le piste di progetto maggiormente sostenibili (Scheda 6: "Piste di progetto")						
8	Scegliere le attività e le competenze su cui puntare (Scheda 7: "Dal bilancio al progetto cosa porto nel mio futuro")						
9	Valutare la copertura delle competenze del profilo desiderato (Scheda 8: "La copertura delle competenze del profilo desiderato")						
10	Intraprendere un piano d'azione per la ricerca di lavoro (Scheda 9: "Piano d'azione per la ricerca di lavoro")						

D) L'approccio all'agentività e alla riflessività e l'importanza, per il consulente di orientamento CISL, di giocare nella relazione con l'utente un ruolo educativo e formativo per la costruzione di capabilities utili e necessarie alla sua occupabilità.

1	2	3	4	5	Motiva la tua risposta (limiti/vantaggi) e circoscrivi eventualmente la tua risposta (tipologie di target e condizioni di esercizio)
---	---	---	---	---	--

5. Allegato E “INTERVISTA SEMI STRUTTURATA – Modello OML CISL”

- 1) Che tipo di posizione ricopre e che genere di servizi offre (*informazione, consulenza, formazione, tipologia di beneficiari, modalità, tempi*)?
- 2) A distanza di tempo, in che modo la formazione sul Bilancio di Competenze ha impattato sul suo lavoro da OML? In questi mesi, in generale, quali sono stati i maggiori impedimenti e quali i trasferimenti avvenuti positivamente?
- 3) Durante il percorso di Bilancio sono stati presentati quattro diversi risultati attesi. Il primo, il metodo di Bilancio, identifica una sequenzialità precisa (*es. dalla ricostruzione delle esperienze ricche di apprendimento, all'identificazione degli apprendimenti e le competenze, fino alla definizione di un progetto e la ricerca attiva*). È riuscita a sperimentarlo? Se sì, in quali contesti? Ha sentito un miglioramento nell'utilizzarlo?
- 4) Un secondo risultato riguarda il dispositivo multimodale, ossia l'alternanza tra un *accompagnamento individuale e di gruppo, combinare teoria e laboratori, sperimentare lavori individuali e insieme al consulente ecc.* È riuscita a metterlo in pratica? In che modo? Con quale target di utenti e con quali tempi? Nella vita lavorativa di tutti i giorni che tipo di laboratori o lezioni teoriche sono state attivate?
- 5) Rispetto al contatto con l'utente, il percorso di Bilancio ha trattato il tema dell'occupabilità e il senso di agentività, grazie a cui l'utente si attiva per l'*autopromozione, l'autoregolazione, il self empowerment e sviluppa consapevolezza su di sé e sulla realtà*. In questo senso, che tipo di approccio ha deciso di promuovere nelle pratiche di lavoro? È congruente con i valori CISL?
- 6) Quali utenti reagiscono meglio a questo approccio riflessivo che attivi l'autonomia delle proprie scelte? Ha notato cambiamenti nella partecipazione e l'attivazione degli utenti o visto un miglioramento ad esempio a livello di autogestione?
- 7) Un ultimo risultato riguarda gli strumenti. Ripercorrendo quelli proposti nel percorso che si è focalizzato sulle tecniche usate per *rappresentare, esplicitare, riconoscersi, scegliere e pianificare*, (*es. Traiettorie di vita, l'Atlante del lavoro, la lista dei verbi, le piste di progetto, il compito prescritto e l'effettivo ecc.*), quali ritiene più adeguati nella pratica effettiva di lavoro come OML?
- 8) Usa sempre gli stessi strumenti o sceglie in base all'utente? Cioè, quali risultano più flessibili e adeguati a ogni genere di utenza e quali, invece, risultano opportuni solo a fasce distinte di utenti?
- 9) Le è mai capitato di promuovere, sensibilizzare, formare o informare i colleghi rispetto al percorso di Bilancio nelle pratiche professionali? Se sì, quali sono i motivi che l'hanno spinto a promuoverlo? Se no, quali i motivi che l'hanno spinto a non promuoverlo?
- 10) Cosa migliorerebbe per rendere il percorso di Bilancio attuabile nel contesto dei servizi che propone?

RINGRAZIAMENTI

A questo punto dell'elaborato, desidero ringraziare tutti coloro che mi hanno aiutato nella realizzazione di questa tesi, con suggerimenti, critiche ed osservazioni.

Un ringraziamento particolare va alla Prof.ssa *Maria Chiara Pacquola*, relatrice di questa tesi di laurea, per aver visto questo lavoro nascere e svilupparsi, per aver rappresentato un punto di riferimento ad ogni dubbio o consiglio, per la disponibilità costante e l'attenzione dimostrate. Il suo indispensabile contributo e la sua professionalità, mi hanno accompagnato durante tutte le fasi, dandomi la straordinaria opportunità di entrare a contatto con la dimensione della ricerca.

Vorrei ringraziare, poi, la Dott.ssa *Elisa Ponzio* per avermi seguito con il suo prezioso aiuto e guidato con saggi consigli, e la Dott.ssa *Carmen Russo* per il supporto e la collaborazione sul fronte pratico, relativo ai casi incontrati durante il tirocinio svolto presso *Servizi Lavoro CISL* di Vicenza.

Esprimo, in questo contesto, la mia riconoscenza alla Dott.ssa *Elpidia Ponzio*, per essersi sempre dimostrata disponibile affinché potessi compiere esperienze costruttive e utili alla mia crescita professionale. Un ultimo ma importante ringraziamento va, inoltre, alle OML coinvolte nelle fasi finali di ricerca, durante l'intervista, per essersi rese disponibili ed attente a divulgare ulteriori feedback a distanza di tempo e per aver condiviso il frutto del loro lavoro e della loro professionalità.