



Cofinanziato dal
programma Erasmus+
dell'Unione europea



EQAVET



MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI



Agencia Nazionale Politiche Attive del Lavoro

EQAVET E LA QUALITÀ DELLA IeFP IN ITALIA

REPORT FINALE

a cura di

Daniela Carlini

Laura Evangelista



INAPP

PUBLIC POLICY INNOVATION

L'Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (INAPP) è un ente pubblico di ricerca che si occupa di analisi, monitoraggio e valutazione delle politiche del lavoro, delle politiche dell'istruzione e della formazione, delle politiche sociali e, in generale, di tutte le politiche economiche che hanno effetti sul mercato del lavoro. Nato il 1° dicembre 2016 a seguito della trasformazione dell'Isfol e vigilato dal Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, l'Ente ha un ruolo strategico - stabilito dal decreto legislativo 14 settembre 2015, n. 150 - nel nuovo sistema di governance delle politiche sociali e del lavoro del Paese.

L'Inapp fa parte del Sistema statistico nazionale (SISTAN) e collabora con le istituzioni europee. Da gennaio 2018 è Organismo Intermedio del PON Sistemi di Politiche Attive per l'Occupazione (SPA0) del Fondo sociale europeo delegato dall'Autorità di Gestione all'attuazione di specifiche azioni ed è Agenzia nazionale del programma comunitario Erasmus+ per l'ambito istruzione e formazione professionale. È l'ente nazionale all'interno del consorzio europeo ERIC-ESS che conduce l'indagine European Social Survey.

Presidente: *Sebastiano Fadda*

Direttore generale: *Santo Darko Grillo*

Riferimenti

Corso d'Italia, 33

00198 Roma

Tel. + 39 06854471

Web: www.inapp.org

La collana Inapp Report è curata da Claudio Bensi.



INAPP

EQAVET E LA QUALITÀ DELLA IEFP IN ITALIA

REPORT FINALE

a cura di

Daniela Carlini

Laura Evangelista

Il Rapporto presenta uno studio che è stato svolto nel biennio 2018-2019 da Inapp nell'ambito delle attività del Reference Point nazionale per la qualità dell'Istruzione e formazione professionale, del quale è responsabile la dr.ssa Ismene Tramontano.

L'indagine è stata realizzata nell'ambito del Reference Point (EACEA 36/2016) e del Piano di attività 2017/2019, cofinanziato da ANPAL e dalla Commissione Europea (EQAVET NRP 586525-EPP-1-2017-1-IT-EPPKA3-EQAVET-NRP).

Questo testo è stato sottoposto con esito favorevole al processo di *peer review* interna curato dal Comitato tecnico scientifico dell'Istituto.

Testo a cura di *Daniela Carlini e Laura Evangelista*

Autori: *Ismene Tramontano* (Introduzione, Conclusione); *Riccardo Grassi* (parr. 1.1, 1.2); *Luca Maraniello* (par. 2.2); *Daniela Carlini* (parr. 2.1, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7); *Laura Evangelista* (parr. 2.3, 3.1, 3.2, 3.3, 3.8, 3.9)

Gruppo di lavoro: per Inapp *Daniela Carlini, Laura Evangelista, Concetta Fonzo, Marianna Forleo, Fabrizio Giovannini, Ismene Tramontano*; per SWG *Riccardo Grassi e Luca Maraniello*

Coordinamento editoriale: *Costanza Romano*
Editing grafico e impaginazione: *Mara Marincioni*

Le opinioni espresse in questo lavoro impegnano la responsabilità degli autori e non necessariamente riflettono la posizione dell'Ente.

Testo chiuso a giugno 2020

Pubblicato a luglio 2020

Alcuni diritti riservati [2020] [INAPP].

Quest'opera è rilasciata sotto i termini della licenza Creative Commons Attribuzione – Non Commerciale – Condividi allo stesso modo 4.0 Italia License.

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)



ISSN 2533-1795

ISBN 978-88-543-0157-3

Indice

Introduzione	7
1 Contesto di riferimento e metodologia	10
1.1 La Raccomandazione europea EQAVET e la qualità nella formazione	10
1.2 Obiettivi e metodologia dell'indagine	11
2 Esiti dell'indagine sulla qualità nelle Regioni e Province autonome italiane	15
2.1 L'implementazione della Raccomandazione EQAVET in Italia	15
2.2 Il ciclo della qualità nella leFP: affinità e differenze tra i diversi sistemi territoriali	26
2.3 La formazione dei formatori: fondi utilizzati, attività promosse, tematiche trattate	39
3 Esiti dell'indagine sui formatori della leFP	50
3.1 Il profilo socio-anagrafico dei formatori	50
3.2 Le funzioni agite	52
3.3 La situazione contrattuale	53
3.4 Le attività di docenza: modalità di insegnamento e verifica degli esiti	55
3.5 La progettazione dei percorsi formativi	58
3.6 Le attività di formazione e autoformazione	60
3.7 La conoscenza della Raccomandazione europea EQAVET	63
3.8 Il vissuto professionale e la soddisfazione per il proprio lavoro	66
3.9 Prospettive e piste di lavoro	69
Conclusioni	72
Allegato 1. Traccia per la conduzione delle interviste ai referenti regionali	74
Allegato 2. Questionario per i formatori	77
Riferimenti bibliografici	87

Introduzione

La qualità del sistema formativo e la sua capacità di trasmettere agli allievi competenze adeguate al mondo del lavoro rappresentano un fattore chiave per la crescita dell'occupabilità e per il miglioramento dei processi produttivi.

Per questi motivi, da diversi anni, l'Unione europea sta realizzando un grande sforzo per aiutare i singoli Paesi a sviluppare strategie e sistemi formativi sempre più efficaci ed efficienti.

Il miglioramento del sistema prevede da un lato l'implementazione di modelli organizzativi in grado di valorizzare sempre più la qualità dei soggetti erogatori, dall'altro il costante innalzamento della qualità dei formatori stessi.

Un processo tanto difficile e ambizioso, quanto irrinunciabile, se si vuole offrire ai giovani e ai lavoratori gli strumenti necessari per presentarsi in un mercato del lavoro sempre più globale e in cui le competenze effettivamente acquisite rappresentano una condizione necessaria per favorire un inserimento occupazionale di qualità e con prospettive di crescita.

In questo complesso processo di miglioramento del sistema verso la qualità, il ruolo di Inapp appare particolarmente importante in quanto, anche per via del proprio ruolo di Reference Point EQAVET per l'Italia, svolge una costante attività di monitoraggio della qualità all'interno dei processi e dei modelli di gestione della formazione nel nostro Paese, con particolare riferimento alla leFP, e di diffusione di indicazioni e buone pratiche per tutti gli attori del sistema.

In questa ottica, nel 2012 e nel 2013, l'Inapp aveva redatto due importanti report comparativi: il primo sull'Assicurazione di qualità dell'Istruzione e formazione professionale¹, il secondo su quanto e come i contenuti della

¹ Assicurazione di qualità dell'Istruzione e formazione professionale. Quadro sintetico delle iniziative regionali - Isfol 2012.

Raccomandazione europea EQAVET² fossero stati recepiti all'interno dei dispositivi di accreditamento utilizzati da Regioni e Province autonome (Isfol 2014).

È dunque opportuno verificare quanto mutato rispetto a quelle analisi poiché nel frattempo l'Italia ha visto l'approvazione, a ottobre 2017, del secondo Piano nazionale per la garanzia di qualità del sistema di istruzione e formazione, che, a partire dai contenuti presenti nella Raccomandazione europea EQAVET, si pone come uno strumento per offrire alle Regioni e alle Province autonome un "quadro di riferimento comune per l'assicurazione della qualità del sistema di Istruzione e Formazione" (Ministero del Lavoro e delle politiche sociali *et al.* 2017, 2).

La ricerca, i cui risultati sono oggetto di questo testo, è stata svolta nel biennio 2018-2019 e si pone in continuità con le precedenti esperienze di ricerca, pur ponendosi una pluralità di obiettivi: da un lato, raccoglie materiali e informazioni utili a descrivere il ciclo della qualità nel sistema dell'Istruzione e formazione professionale delle 21 Regioni e Province autonome italiane, con una particolare attenzione alle modalità di implementazione della Raccomandazione EQAVET e ai progetti regionali di formazione e aggiornamento dei formatori, dall'altro propone un'indagine esplorativa sui formatori, mirata a ricostruirne il profilo professionale e i percorsi di aggiornamento e autoformazione, nella convinzione che la professionalizzazione delle risorse umane sia il fattore chiave per il miglioramento della qualità.

L'attività di ricerca è stata realizzata seguendo due distinte linee di lavoro:

- a. analisi della documentazione regionale relativa al ciclo della qualità e realizzazione di 21 interviste ad hoc ai referenti regionali per la Formazione professionale;
- b. indagine su un campione di formatori che operano all'interno degli enti di formazione accreditati sul territorio nazionale nell'ambito della IeFP.

L'analisi conferma che l'accreditamento rimane al centro del sistema della qualità nella formazione per la maggior parte delle Regioni italiane; infatti, questo dispositivo, oggetto di sistematiche revisioni e aggiornamenti, continua a rappresentare un punto di riferimento certo per mezzo del quale verificare ex ante e in itinere la qualità degli enti erogatori dei percorsi, la rispondenza dei processi con quanto stabilito a livello regionale, il raggiungimento degli obiettivi formativi previsti e degli esiti lavorativi di medio periodo sugli allievi.

² Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un Quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (2009/C 155/01).

Pur all'interno di una serie di specificità regionali che danno vita a strutture di controllo più o meno complesse, il ciclo della qualità appare molto concentrato sulle funzioni di monitoraggio dei processi erogativi e meno su quelle di costante revisione e riprogettazione dell'offerta didattica.

Se i dati raccolti confermano quanto già osservato nel 2012 da una analoga rilevazione condotta da Inapp (allora Isfol), va sottolineato che le regioni esprimono comunque una costante tensione migliorativa in termini di costruzione e/o affinamento di nuovi indicatori di qualità. In particolare va segnalato come siano ampiamente diffusi sistemi di certificazione delle competenze acquisite dagli allievi e strumenti di rating delle agenzie formative atti a spingere queste ultime verso un costante miglioramento della loro offerta didattica e dei loro modelli organizzativi.

Sul fronte degli indicatori EQAVET, oltre all'analisi di quanto implementato a livello locale relativamente a ciascun indicatore, è stato realizzato un approfondimento sui percorsi di formazione e aggiornamento dei formatori realizzati nei territori regionali/provinciali. Lo studio ha evidenziato che il modello prevalente vede una attribuzione dei compiti formativi e di aggiornamento principalmente in capo alle singole agenzie formative, con le Regioni/Province autonome più impegnate nel rafforzare degli specifici aspetti del profilo di competenza dei formatori.

Per quanto riguarda questi ultimi, il filone di indagine esplorativa dedicata, attraverso la somministrazione di un questionario strutturato, ha consentito di raccogliere dati sul loro profilo socio-professionale, nonché di rilevare la loro conoscenza dei contenuti della Raccomandazione EQAVET e osservare il significativo investimento in processi di formazione e autoformazione mirati a rafforzare le proprie competenze e la propria efficacia didattica. Attraverso questo filone di indagine si è potuto quindi fare un ulteriore affondo sul tema della formazione dei formatori, considerato fondamentale nella Raccomandazione EQAVET. Tale tema è stato analizzato da più punti di vista: sia attraverso l'analisi delle normative e delle iniziative regionali dedicate sia attraverso la voce degli stessi protagonisti.

1 Contesto di riferimento e metodologia

1.1 La Raccomandazione europea EQAVET e la qualità nella formazione

La Raccomandazione europea EQAVET rappresenta un punto di riferimento fondamentale per le politiche della formazione, in quanto offre ai decisori politici e agli operatori del settore dei Paesi europei una serie di indicazioni fondamentali per operare secondo modelli che non solo perseguono la massima qualità dei sistemi formativi, ma che permettono di misurare e comunicare la qualità erogata attraverso un sistema condiviso di indicatori. La Raccomandazione indica agli Stati membri la prospettiva operativa necessaria a rafforzare i sistemi di formazione, attraverso l'uso di un Quadro di riferimento e un elenco di dieci indicatori che vengono proposti quali strumenti operativi per monitorare e valutare l'evoluzione del sistema nei suoi aspetti più significativi. Pur all'interno di un quadro normativo e di modelli organizzativi ed erogativi estremamente diversi all'interno dell'Unione europea, la Raccomandazione cerca di individuare e diffondere alcuni elementi fondanti, quali un ciclo della qualità e una serie di indicatori che rappresentano un importante riferimento per chi si occupa dei percorsi di leFP.

A livello nazionale, il suo riconoscimento è stato certificato dal fatto che anche il Piano nazionale per la garanzia di qualità del sistema di istruzione e formazione dell'ottobre 2017 pone la Raccomandazione alla base della proposta presentata a Regioni e Province autonome per migliorare la qualità del sistema di formazione italiano.

La Raccomandazione descrive il ciclo della qualità come un percorso circolare che si compone di quattro fasi principali (Pianificazione, Implementazione, Valutazione e Revisione) strettamente interconnesse le une alle altre. Amministrazioni, enti erogatori e formatori sono chiamati a operare all'interno di questo circolo virtuoso. Una valutazione efficace dell'intero processo

durante e al termine di ogni ciclo di erogazione si trasforma in una azione di revisione e di miglioramento della pianificazione successiva.

Schema 1. **Il ciclo della qualità secondo la Raccomandazione EQAVET**



Fonte: Inapp 2019

A partire da questo modello e dai dieci indicatori proposti dalla Raccomandazione, l'indagine ha previsto l'analisi del ciclo della qualità nella IeFP all'interno di ciascuna delle 21 Regioni e Province autonome italiane. È stata quindi approfondita l'analisi del secondo indicatore della Raccomandazione con un focus sui formatori che operano nei sistemi regionali di Istruzione e formazione professionale, considerati come fattore chiave per la garanzia della qualità.

1.2 Obiettivi e metodologia dell'indagine

La ricerca è stata suddivisa in due linee di attività con obiettivi e metodologie differenti, seguendo l'impostazione stessa della Raccomandazione EQAVET e del Piano nazionale per la garanzia di qualità del sistema di istruzione e formazione. Entrambi i documenti infatti definiscono linee guida e indicatori rivolti da una parte ai decisori e attori istituzionali dei sistemi di formazione, dall'altra agli operatori che erogano i servizi.

L'indagine quindi si è rivolta in prima istanza a indagare la qualità, i processi messi in atto e la sua conoscenza, presso gli attori istituzionali, approfondendo un tema considerato centrale per la qualità stessa, ovvero la formazione dei formatori; l'attenzione è stata quindi rivolta agli attori sul territorio, ovvero agli

enti di formazione e in particolare alle figure coinvolte nei processi di progettazione ed erogazione dei servizi formativi.

La prima linea di attività ha avuto l'obiettivo di raccogliere, sia attraverso analisi desk della documentazione disponibile sui siti di Regioni e Province autonome e/o ricevuta dai referenti regionali/provinciali, sia attraverso interviste in loco ai referenti stessi, il maggior numero di informazioni possibili sui seguenti aspetti:

- come è strutturato il ciclo della qualità nel sistema della formazione professionale a livello regionale;
- quali processi e iniziative di formazione dei formatori sono stati promossi o realizzati, e finanziati, dalle amministrazioni locali;
- come è stata recepita la Raccomandazione EQAVET nei sistemi regionali/provinciali della formazione professionale.

L'analisi è stata condotta seguendo alcuni step operativi di seguito descritti.

Dopo avere definito contenuti e obiettivi dell'attività, è stata compiuta una prima ricognizione dei materiali disponibili sui siti delle Regioni e delle Province autonome. Per ogni Regione e Provincia autonoma è stato quindi predisposto un primo dossier con tutti i materiali disponibili in relazione a:

- a. requisiti previsti per i formatori indicati nei sistemi di accreditamento o in altri regolamenti regionali;
- b. normativa e strumenti per la certificazione delle competenze;
- c. iniziative per la formazione dei formatori e budget di spesa previsto/messo a bilancio;
- d. politiche e dispositivi per l'attuazione della Raccomandazione EQAVET;
- e. orientamento e dispositivi relativi all'approccio per competenze.

Le singole schede così predisposte sono state utilizzate, unitamente alla traccia di intervista riportata nell'allegato 1, per realizzare le interviste in profondità che si sono svolte in loco coinvolgendo dirigenti e referenti della formazione professionale individuati da ogni Regione/Provincia autonoma.

Le interviste hanno avuto l'obiettivo di verificare quanto contenuto nei dossier regionali e integrare le informazioni relativamente ai seguenti ambiti:

- a. la qualità della formazione professionale;
- b. la conoscenza degli indicatori EQAVET;
- c. la formazione dei formatori;
- d. la qualità processo di declinazione regionale delle qualificazioni leFP.

Al termine delle interviste, i dossier sono stati aggiornati in base ai dati raccolti e sottoposti a una verifica finale da parte dei referenti regionali coinvolti e hanno quindi costituito la base per le riflessioni esposte nel secondo capitolo del presente lavoro.

La seconda linea di attività ha avuto come obiettivo di ricerca quello di ricostruire nella maniera più accurata possibile il profilo dei formatori che operano all'interno delle strutture accreditate per la leFP nelle diverse Regioni italiane.

Dal punto di vista metodologico, la scelta degli operatori da intervistare è stata effettuata in base a un disegno sperimentale, in quanto non è ad oggi disponibile alcun dato ufficiale, descrittivo di quella che è la popolazione dei formatori attivi in Italia, che possa essere utilizzato per una costruzione più specifica di un campione. Non essendo nota la popolazione di riferimento complessiva, né le sue caratteristiche, si è deciso di prendere come primo punto di riferimento un soggetto intermedio tra l'organismo gestore (Regione/Provincia autonoma) e l'operatore stesso, ovvero gli enti presso i quali i formatori operano. Gli enti individuati sono i soggetti che hanno erogato percorsi di leFP nel biennio 2015-2017 (dati Inapp disponibili grazie al monitoraggio annuale del sistema di leFP) suddivisi in base alla loro dimensione in piccoli/medi (da una a cinque sedi presso il territorio regionale o nazionale) e grandi (più di cinque sedi) per ogni Regione/Provincia autonoma e si è stabilito il numero di formatori da intercettare per ogni ente in base alla dimensione dell'ente stesso e alla numerosità di enti sul territorio, in modo da avere un quadro il più rappresentativo possibile dell'intera realtà nazionale. Sono stati quindi contattati i direttori degli enti ai quali è stata richiesta un elenco degli operatori della leFP che svolgono la funzione di progettista e/o coordinatore e/o docente; da questi elenchi sono state estratte liste casuali (con liste sostitutive) di formatori da intervistare per un numero complessivo di 500. Il dettaglio della distribuzione delle interviste è riportato nel box 1.

La rilevazione è stata condotta attraverso la metodologia CATI tra ottobre 2018 e gennaio 2019 utilizzando il questionario riportato in allegato 2.

Il questionario è composto complessivamente da 44 domande, organizzate nelle otto aree tematiche che l'indagine intendeva esaminare e approfondire:

- il profilo socio anagrafico dei formatori;
- le funzioni agite dagli operatori nel proprio lavoro;
- la situazione contrattuale;
- la docenza: modalità di insegnamento e verifica degli esiti;
- la progettazione dei percorsi formativi;
- le attività di formazione e autoformazione degli operatori;
- la percezione e la conoscenza della Raccomandazione europea EQAVET da parte degli operatori stessi;
- il vissuto professionale la soddisfazione per il proprio lavoro.

Gli esiti dell'analisi dei dati sono esposti nel capitolo 3 del presente lavoro.

Box 1. Prospetto dettagliato della distribuzione geografica dei formatori intervistati

Regione	Tipo ente	Numero enti censiti	Distribuzione interviste
Basilicata	piccolo/medio ente	1	2
	grande ente	0	0
Calabria	piccolo/medio ente	7	8
	grande ente	0	0
Emilia Romagna	piccolo/medio ente	23	31
	grande ente	6	37
Friuli Venezia Giulia	piccolo/medio ente	6	8
	grande ente	5	20
Lazio	piccolo/medio ente	10	38
	grande ente	2	14
Liguria	piccolo/medio ente	13	7
	grande ente	2	3
Lombardia	piccolo/medio ente	44	74
	grande ente	4	20
Marche	piccolo/medio ente	1	0
	grande ente	0	0
Piemonte	piccolo/medio ente	20	45
	grande ente	4	33
Provincia autonoma Bolzano	piccolo/medio ente	13	25
	grande ente	0	0
Provincia autonoma Trento	piccolo/medio ente	5	12
	grande ente	1	14
Puglia	piccolo/medio ente	12	7
	grande ente	2	2
Sicilia	piccolo/medio ente	6	7
	grande ente	0	0
Toscana	piccolo/medio ente	9	8
	grande ente	0	0
Veneto	piccolo/medio ente	24	34
	grande ente	6	52
Totale	piccolo/medio ente	194	306
	grande ente	32	194
Totale interviste			500

Fonte: dati Inapp 2019

2 Esiti dell'indagine sulla qualità nelle Regioni e Province autonome italiane

2.1 L'implementazione della Raccomandazione EQAVET in Italia

Come già descritto in premessa, l'indagine ha voluto esplorare in che modo la Raccomandazione EQAVET sia stata implementata nei sistemi regionali/provinciali di FP e, in particolare, come le amministrazioni locali agiscano gli indicatori promossi dalla Raccomandazione e le fasi del ciclo della qualità. I contenuti del presente capitolo sono frutto dello studio delle normative regionali relative alla qualità e dei contenuti delle interviste ai referente regionali.

Nel presente paragrafo saranno analizzate le modalità di implementazione degli indicatori EQAVET da parte di Regioni e Province autonome; mentre nel paragrafo 2.2 verranno sintetizzati i principali risultati acquisiti nell'indagine effettuata attraverso una comparazione delle esperienze realizzate dalle Regioni nelle fasi del ciclo della qualità.

Infine, nel paragrafo 2.3 verranno esposti i dati del focus sul tema della formazione dei formatori, analizzando quanto è stato implementato a livello regionale.

I dati raccolti nell'indagine indicano che l'implementazione della Raccomandazione EQAVET in Italia si afferma soprattutto come riferimento di fondo nei documenti di programmazione più generali come ad esempio il Piano nazionale per la garanzia di qualità del sistema di istruzione e formazione oppure è presente nell'agire professionale di amministratori e operatori, a volte inconsapevolmente; tuttavia fatica ad essere recepita in modo formale all'interno della normativa dei singoli sistemi regionali.

In linea generale si può affermare che la Raccomandazione è generalmente conosciuta dai referenti regionali coinvolti nell'indagine e rappresenta una

bussola di riferimento per gli operatori del settore. Tuttavia a livello operativo, lo schiacciamento del sistema della qualità sul modello dell'accREDITAMENTO spesso non consente la piena emersione del suo valore, né l'assunzione di tutti i suoi indicatori come riferimento per l'impostazione del modello di misurazione della qualità della leFP.

Se la Raccomandazione EQAVET vuole essere soprattutto un riferimento che favorisce la diffusione di una cultura profonda della qualità, il lavoro da fare appare ancora molto. La frammentazione dei sistemi regionali non facilita l'assunzione di modelli uniformi, né una applicazione degli indicatori proposti sistematica ed efficace.

La Raccomandazione rischia così di indebolirsi all'interno delle pratiche burocratiche e anche gli indicatori rischiano di diventare dei meri adempimenti richiesti dalle procedure, faticando ad assumere quella valenza culturale e orientativa che permetta una reale tensione verso la qualità nelle diverse fasi del ciclo di programmazione, attuazione, valutazione e revisione degli interventi formativi.

Nelle pagine che seguono si descrivono le informazioni raccolte relativamente all'applicazione degli indicatori della Raccomandazione all'interno dei sistemi di formazione delle Regioni e delle Province autonome, rimandando poi al paragrafo 2.2 per un approfondimento su come va potenziato il loro valore all'interno del ciclo della qualità della leFP italiana.

1. Diffusione dei sistemi di garanzia della qualità per gli erogatori di istruzione e formazione professionale

Nella Raccomandazione l'indicatore n. 1 viene declinato nel seguente modo:

- a) quota di erogatori di istruzione e formazione professionale che applicano sistemi di garanzia della qualità definiti dalla legislazione o di loro iniziativa;
- b) quota di erogatori di istruzione e formazione professionale accreditati.

Per quanto riguarda il punto a) di questo indicatore possiamo dire che è l'unico pienamente acquisito in tutti i contesti presi in considerazione, in virtù del fatto che tutte le Regioni e Province autonome prevedono sistemi di accREDITAMENTO per i soggetti che intendono erogare servizi formativi finanziati con fondi pubblici o autorizzati sul loro territorio.

Inoltre, va sottolineato che la maggior parte dei dispositivi di accREDITAMENTO dà una grande rilevanza anche al possesso della certificazione di qualità da parte degli enti formativi e questa attenzione va nella direzione di rafforzare l'acquisizione di protocolli di garanzia della qualità dei processi.

Relativamente al possesso della certificazione di qualità per i soggetti che richiedono l'accREDITAMENTO, si rileva una complessità di comportamenti da parte delle amministrazioni regionali: alcune Regioni prevedono l'obbligo di

una certificazione di qualità; altre Regioni stabiliscono agevolazioni per coloro che posseggono una certificazione di qualità.

Da questo punto di vista è interessante osservare come gli stessi sistemi di accreditamento stiano procedendo verso una definizione sempre più specifica di indicatori e di strumenti di verifica dei processi erogativi, valutativi e programmatori, che alimentano ulteriormente la rilevanza di questo primo indicatore. Naturalmente non è possibile avere dati completi relativamente all'applicazione dei sistemi di qualità al di fuori dei sistemi di accreditamento regionali, per cui non è possibile stabilire la quota degli erogatori che applicano sistemi di garanzia della qualità rispetto alla totalità dei soggetti erogatori.

Discorso analogo va fatto relativamente al punto b) dell'indicatore: i sistemi regionali di accreditamento registrano il numero di soggetti accreditati che sono potenziali erogatori di istruzione e formazione professionale finanziata con fondi pubblici o autofinanziata. Ciononostante, non è possibile calcolare la quota dei soggetti accreditati rispetto alla totalità di quanti erogano formazione professionale, poiché non si dispone di banche dati informative complete che contengano dati relativi a quanti erogano formazione senza accedere a fondi pubblici.

In conclusione, possiamo dire che, per quanto questo indicatore sia in assoluto il più diffuso e implementato, è anche quello che probabilmente avrebbe bisogno di un più specifico potenziamento per essere reso più efficace; infatti, come abbiamo visto, attualmente viene sostanzialmente soddisfatto attraverso gli adempimenti previsti dalle procedure di accreditamento, ricevendo un significativo rafforzamento laddove è richiesta anche la certificazione di qualità. L'eterogeneità delle richieste contenute nelle procedure di accreditamento, rischia tuttavia di svuotare parzialmente di valore questo indicatore, che, così come viene inteso oggi, non valorizza adeguatamente il diverso livello di profondità presente nelle richieste contenute nei diversi sistemi di accreditamento. Di fronte all'evoluzione del sistema nel suo complesso, non è più sufficiente chiedersi se siano presenti o meno dei sistemi di garanzia della qualità, ma diventa importante comprendere cosa richiedano e cosa monitorino questi sistemi, favorendo un ulteriore miglioramento dei punti di attenzione e dei vincoli richiesti agli enti formativi.

Inoltre sarebbe opportuno che tutte le Regioni e Province autonome registrassero nei propri sistemi informativi il dato sul possesso da parte delle strutture accreditate della certificazione di qualità, anche se non prevista come obbligatoria o agevolante per le procedure di accreditamento. Questo permetterebbe alle pubbliche amministrazioni di disporre e utilizzare queste informazioni al fine di migliorare le scelte strategiche e la governance dei sistemi di IeFP.

2. *Investimenti nella formazione degli insegnanti e dei formatori*

All'interno della raccomandazione l'indicatore n. 2 è suddiviso in due indicatori più specifici:

- a) quota di insegnanti e formatori che partecipano a percorsi di formazione/aggiornamento;
- b) ammontare dei fondi investiti.

L'attenzione delle Regioni appare alta nei confronti del tema della formazione e l'aggiornamento dei docenti, come vedremo più approfonditamente nel paragrafo 2.3. La maggior parte dei dispositivi di accreditamento norma questo aspetto, anche grazie all'input dato dall'Intesa del 2008, in cui è evidente una forte consapevolezza dell'importanza della formazione degli operatori quale elemento chiave per la qualità del sistema. I dispositivi regionali di accreditamento variano però nei comportamenti: molti prevedono specificatamente l'obbligo di aggiornamento di alcune figure specifiche, definite di presidio e ne definiscono anche uno standard minimo di durata, altri prevedono piani di formazione e aggiornamento del personale, senza stabilirne lo standard minimo di durata. Oltre alla presenza del tema della formazione dei formatori nei dispositivi di accreditamento è opportuno sottolineare che 13 Regioni/Province autonome su 21 finanziano direttamente (ma più spesso attraverso fondi europei) ulteriori percorsi di formazione e aggiornamento.

Emerge dall'indagine che le amministrazioni sono molto sensibili al tema della formazione dei formatori: sono solo tre le Regioni per le quali non è stato registrato la presenza di un'attenzione specifica nel dispositivo di accreditamento alla formazione continua del personale da parte degli enti e/o dove non sia presente una offerta formativa strutturata da parte delle stesse Regioni.

D'altra parte per quanto l'indagine offra un riscontro molto positivo dei risultati e dell'impegno che gli enti e gli stessi formatori mettono nel proprio aggiornamento, lo scarso livello di definizione che molte Regioni hanno dei contenuti e delle forme dell'aggiornamento richiesto agli enti rischia di produrre attività formative più formali che sostanziali. Per un corretto monitoraggio di questo indicatore sarebbe dunque necessario un rafforzamento dell'impegno da parte delle Regioni e delle Province autonome al fine di definire il monte ore minimo di formazione richiesta agli enti, in modo da poter procedere con una quantificazione e una misurazione più puntuale dell'impegno profuso nell'aggiornamento degli insegnanti e degli operatori.

Rispetto al secondo sotto indicatore, la tracciabilità dei fondi investiti da parte degli enti formativi non è richiesta da parte di nessun sistema regionale e, quindi, non è quantificabile. Anche l'investimento svolto in maniera diretta

dalle Regioni e dalle Province autonome appare difficile da quantificare, rendendo la possibilità di analisi di questo indicatore piuttosto debole.

In un'ottica di miglioramento dei sistemi di accreditamento e di una loro crescente congruità alla Raccomandazione, i dispositivi regionali potrebbero richiedere dati sui fondi investiti nella formazione del personale ed eventualmente stabilire una quota minima di spesa, tenendo così in considerazione anche il punto b) dell'indicatore EQAVET.

3. Tasso di partecipazione ai programmi di leFP

Nella Raccomandazione l'indicatore n. 3 viene definito nel seguente modo:

- a) numero di partecipanti a programmi di istruzione e formazione professionale secondo il tipo di programma e i criteri individuali.

Questo indicatore si rivolge principalmente alla governance dei sistemi di leFP. Per rispondere pienamente alla sollecitazione della Raccomandazione, le Regioni e Province autonome dovrebbero rilevare i dati relativi al numero dei potenziali beneficiari e degli effettivi utenti delle attività di formazione. Questa rilevazione capillare non è effettuata sebbene potrebbe rappresentare una informazione essenziale che consentirebbe (sia in regime di programmazione che di verifica e revisione) di individuare quali sono le categorie di soggetti che rimangono maggiormente escluse dai percorsi formativi e che, da questo punto di vista, possono presentare elementi di particolare vulnerabilità.

Ciononostante, è opportuno sottolineare che molte attività finanziate con risorse pubbliche (ad es. quelle finanziate con risorse europee) sono già soggette a rilevazioni specifiche sui partecipanti a inizio e fine corso da parte delle Regioni, ai fini della rendicontazione finanziaria e del calcolo dei tassi di efficacia e di efficienza. In questa accezione più ristretta, anche questo indicatore può essere considerato applicato come strumento di monitoraggio della formazione erogata, sebbene all'interno delle procedure di accreditamento o di attività finanziate con risorse pubbliche. Le informazioni a questo riguardo sono raccolte direttamente dagli enti e rappresentano uno strumento di valutazione dell'offerta presentata e di eventuale ridefinizione della programmazione regionale.

4. Tasso di completamento dei programmi di leFP

Nella Raccomandazione l'indicatore n. 4 viene definito nel seguente modo:

- a) numero di persone che hanno portato a termine/abbandonato programmi di leFP secondo il tipo di programma e i criteri individuali.

Relativamente a questo indicatore, possiamo dire che nei dispositivi regionali di accreditamento si trova rispondenza nel criterio 'Efficacia ed Efficienza' che prevede tra i requisiti il tasso di abbandono e il tasso di successo formativo³.

Entrando nel merito delle specificità regionali, si può osservare come la maggior parte delle Regioni abbia previsto, fra i requisiti dell'accREDITamento, la rilevazione di entrambi i tassi, definendo anche le soglie minime. Altre hanno introdotto uno dei due requisiti stabilendo comunque una soglia minima; fa eccezione la Calabria che, pur prevedendo il tasso di abbandono, non stabilisce la soglia minima. In generale, possiamo comunque affermare che questo indicatore trova rispondenza in tutti i dispositivi regionali di accREDITamento.

L'ampia diffusione di questi due indicatori è indicativa del fatto che le Regioni li considerino strategici per un'effettiva valutazione della qualità dei VET *providers*, anche se è opportuno precisare che uscendo dal perimetro dell'accREDITamento e della formazione finanziata con fondi pubblici non è possibile avere informazioni analoghe.

Come detto in precedenza, questi due indicatori rappresentano un elemento essenziale all'interno della valutazione prevista dai processi di accREDITamento. Al di là di un loro utilizzo burocratico, tuttavia, questi indicatori presentano un potenziale informativo ad oggi sottoutilizzato dalle Regioni: nel momento in cui le informazioni venissero messe a sistema all'interno di un più generale percorso di monitoraggio di tutti i processi che l'individuo ha attraversato all'interno del sistema formativo, fornirebbero un patrimonio conoscitivo fondamentale. Si tratta di una razionalizzazione delle informazioni presenti negli archivi amministrativi delle scuole e degli enti formativi che, se debitamente analizzato, potrebbe consentire da un lato l'identificazione precoce di soggetti a rischio di insuccesso, dall'altro di verificare scientificamente l'efficacia degli interventi a sostegno soprattutto degli allievi appartenenti alle fasce più deboli.

5. Tasso di inserimento a seguito di programmi di leFP

Nella Raccomandazione l'indicatore n. 5 viene declinato nel seguente modo:

- a) destinazione degli allievi della leFP dopo il completamento di una formazione, secondo il tipo di programma e i criteri individuali;

³ Il tasso di abbandono è generalmente calcolato rapportando il numero degli allievi frequentanti al termine del corso e il numero degli iscritti al corso; invece, il tasso di successo formativo è calcolato rapportando il numero degli allievi che hanno terminato con successo il percorso formativo (rilascio di una qualifica o attestazione, certificazione di competenze) e il numero degli allievi iscritti.

b) quota di allievi occupati dopo il completamento di una attività formativa, secondo il tipo di programma e i criteri individuali.

Anche il quinto indicatore è presente nei dispositivi di accreditamento della maggior parte delle Regioni come strumento di monitoraggio e valutazione dell'efficacia dei percorsi formativi proposti. Solo Abruzzo, Basilicata⁴, Calabria, Campania e Molise non sembrano prendere in considerazione questo dato all'interno dei propri processi di valutazione, forse anche in ragione del fatto che gli altissimi tassi di disoccupazione giovanile in questi territori rischiano di restituire un dato falsato.

La centralità di questo indicatore nell'intero processo di accreditamento e valutazione dovrebbe essere notevolmente consolidata, in quanto si tratta di un fattore chiave per responsabilizzare gli enti formativi a una pianificazione didattica in linea con le esigenze del mercato del lavoro locale e a una erogazione di percorsi che consentano un rapido ed efficace inserimento lavorativo dell'allievo. Certo si tratta di un indicatore che pone anche problemi specifici di misurazione (ad oggi essenzialmente basata sull'autodichiarazione degli stessi enti) e che avrebbe bisogno di essere rafforzato attraverso un monitoraggio più specifico dei percorsi professionali o formativi (per alcune Regioni, il fatto di essere inserito in un nuovo percorso formativo, vale come indicatore positivo di inserimento a seguito dei programmi di leFP), per poter misurare in maniera più specifica l'effetto generato dalla frequenza non solo sull'aver o non avere una occupazione, ma anche sulla qualità e pertinenza dell'occupazione stessa.

La definizione tra i criteri previsti per l'accreditamento di un livello minimo del tasso di inserimento lavorativo degli allievi in seguito alla formazione ricevuta, rappresenta un elemento centrale per favorire una crescita della qualità della formazione in tutti i suoi ambiti. Un efficace inserimento lavorativo è indice di una formazione adeguata e in linea con le esigenze del mercato del lavoro. Vincolare in maniera forte l'accreditamento a questo dato, costringe gli enti formativi da una parte a pianificare una offerta adatta alle esigenze del mercato del lavoro locale, dall'altra a offrire percorsi formativi di qualità, che rendono l'allievo interessante per l'azienda e che gli garantiscono un efficace inserimento lavorativo. Per questo motivo il peso dato a questo indicatore dovrebbe essere notevolmente potenziato, ed essere ripensato anche in un'ottica di premialità per gli enti che mostrino i maggiori livelli di successo.

⁴ Secondo quanto affermato dal referente regionale, la Basilicata ha in programma di prenderlo in considerazione a breve.

6. Utilizzo sul luogo di lavoro delle competenze acquisite

Nella Raccomandazione l'indicatore n. 6 viene declinato in due dimensioni:

- a) informazioni sull'attività svolta dalle persone che hanno completato un'attività formativa, secondo il tipo di formazione e i criteri individuali;
- b) tasso di soddisfazione dei lavoratori e dei datori di lavoro in relazione alle qualifiche/competenze acquisite.

Si tratta di uno degli indicatori più complessi da monitorare, in quanto, per essere misurato efficacemente, richiederebbe la realizzazione di indagini mirate sui datori di lavoro che hanno assunto allievi della leFP.

Per quanto concerne il punto a) la ricognizione compiuta evidenzia che solo alcune Regioni (la Provincia autonoma di Bolzano, l'Emilia-Romagna, il Piemonte e il Veneto) si mostrano più attente alla coerenza tra le competenze acquisite durante il percorso formativo e il lavoro successivamente conseguito e quindi hanno introdotto nel proprio dispositivo di accreditamento un requisito denominato 'tasso di occupazione coerente'. Tali Regioni monitorano, a distanza di un determinato periodo di tempo (6/12 mesi), la situazione occupazionale degli utenti alla fine del percorso formativo e anche la coerenza tra occupazione conseguita e quanto fruito in formazione, stabilendo specifici standard minimi che oscillano tra il 50% e il 70%.

Per quanto riguarda il punto b) la maggior parte dei dispositivi regionali di accreditamento richiede la rilevazione della soddisfazione degli allievi e ne stabilisce la soglia minima. Alcune Regioni e Province autonome fanno rientrare nel calcolo del tasso di soddisfazione anche i datori di lavoro (Provincia autonoma di Bolzano, Provincia autonoma di Trento, Marche e Piemonte).

Insieme all'indicatore n. 5, questo rappresenta l'indicatore più significativo per misurare l'effettiva efficacia del percorso formativo. La sua misurazione appare però complessa e di difficile attuazione, se non attraverso un sistema di rilevazione terzo (affidato cioè ad agenzie diverse dai singoli enti formativi) che possa effettuare interviste, anche a campione, ad ex allievi e ai loro datori di lavoro per verificare concretamente il dato sull'efficacia del percorso svolto. Tale attività, potrebbe per altro rappresentare uno strumento di straordinario valore anche in fase di riprogettazione delle proposte formative sia a livello di singoli enti, che dell'amministrazione regionale o provinciale, consentendo di cogliere non solo la soddisfazione degli utenti, ma anche di individuare tempestivamente quali sono gli elementi di interesse da parte delle aziende.

7. Tasso di disoccupazione secondo criteri individuali

Il riferimento al tasso di disoccupazione come indicatore di contesto da utilizzare nella fase di programmazione dell'offerta formativa rappresenta uno dei passaggi obbligati svolti da tutte le amministrazioni. Pur trattandosi di un

elemento quasi scontato, non è stato valorizzato in maniera specifica durante le interviste. Il tasso di disoccupazione in generale e quello di disoccupazione giovanile in particolare rappresentano elementi di sfondo che fanno parte del patrimonio di conoscenza acquisita e che sono profondamente intrecciati con le dinamiche di programmazione.

8. Prevalenza di categorie vulnerabili

Nella Raccomandazione EQAVET l'indicatore n. 8 viene declinato nelle seguenti dimensioni:

- a) svantaggiate (in una Regione o un bacino d'occupazione determinati), per età e per sesso;
- b) tasso di successo delle categorie svantaggiate, per età e per sesso.

Le categorie vulnerabili godono generalmente di una particolare attenzione nell'accesso ai percorsi formativi, ma l'attenzione agli esiti di tali percorsi e alla loro efficacia raramente poggia su un sistema di indicatori in grado di verificare l'efficacia del percorso svolto al netto degli altri interventi di tipo assistenziale che insistono sulle persone che presentano particolari vulnerabilità.

Nella ricognizione svolta sono dieci le realtà in cui, durante le interviste e/o nella documentazione raccolta, si sono trovate attenzioni specifiche ai soggetti che possono rientrare all'interno di questo indicatore. In generale, tuttavia, l'indicatore non è espresso tanto in termini di prevalenza (ovvero di percentuale di partecipanti e tasso di successo per categoria svantaggiata), quanto piuttosto come la presenza di percorsi ad hoc per ridurre situazioni di marginalità, limitare la dispersione ecc. In particolare, analizzando quanto previsto nei sistemi di accreditamento regionale, si può evidenziare che quasi la metà delle Regioni prevede, all'interno dei propri dispositivi di accreditamento, una macrotipologia specifica dedicata alle categorie vulnerabili. Un altro gruppo di Regioni, pur non prevedendo una macrotipologia specifica, definisce delle procedure e/o dei requisiti specifici per le categorie vulnerabili. Ad esempio, il Piemonte definisce una procedura strutturata per l'erogazione dell'attività formativa rivolta alle fasce deboli che prevede attività di recupero, supporto e sostegno, tempi e risorse dedicate, collaborazione con figure di consulenza (psicologo e orientatore). C'è infine un terzo gruppo di Regioni che non disciplina l'area dello svantaggio all'interno del sistema di accreditamento, ma, secondo un approccio orientato al lifelong learning, rimanda al momento della pubblicazione dei bandi la presenza di requisiti specifici necessari all'erogazione di servizi formativi rivolti alle categorie vulnerabili.

Anche in questo caso la rilevazione compiuta ha evidenziato una attenzione diffusa a livello generale e alcune esperienze significative a livello locale che meriterebbero una maggiore valorizzazione. Tuttavia appare fortemente

carente la capacità di misurare in maniera scientifica e accurata gli effetti che le proposte di leFP hanno rispetto alla capacità di produrre percorsi di inclusione e più in generale alla effettiva capacità di raggiungimento delle popolazioni target con offerte adeguate.

9. Meccanismi per l'identificazione dei fabbisogni formativi

Nella Raccomandazione l'indicatore n. 9 viene così declinato:

- a) informazioni sui meccanismi messi a punto per individuare l'evoluzione della domanda ai vari livelli;
- b) prova della loro efficacia.

È importante sottolineare innanzitutto che l'indicatore n. 9 ha una duplice anima:

- è un indicatore di contesto, in quanto i meccanismi per l'identificazione dei fabbisogni formativi si intrecciano frequentemente con le attività regionali di monitoraggio della domanda e dell'offerta di lavoro, anche attraverso l'utilizzo di strumenti pensati a livello nazionale come Excelsior, o attraverso gli osservatori regionali del mercato del lavoro. Relativamente a questo aspetto, la grande maggioranza delle Regioni dichiara di utilizzare sistemi di monitoraggio della domanda di lavoro e di farne tesoro nella programmazione dell'offerta formativa, nella fase di pianificazione dei propri programmi operativi;
- coinvolge anche i soggetti erogatori che operano nei territori, e attiene pertanto ai sistemi di accreditamento. Infatti, sono gli enti formativi che, in sede di progettazione della propria offerta didattica hanno un interesse precipuo a identificare correttamente le esigenze del mercato del lavoro al fine di promuovere percorsi formativi in grado di produrre risultati soddisfacenti per i propri allievi e le loro famiglie. In questo senso si rileva che quasi la totalità dei dispositivi regionali assume la centralità del processo di analisi dei fabbisogni ai fini dell'erogazione di servizi formativi di qualità e rispondenti alla domanda del mercato del lavoro.

Relativamente a questo secondo aspetto le Regioni nei loro dispositivi prevedono requisiti differenti: un primo gruppo di Regioni sia inserisce l'analista dei fabbisogni tra le figure di presidio obbligatorie per ottenere l'accREDITAMENTO sia definisce procedure e modalità con le quali le strutture formative devono garantire tale processo; un secondo gruppo vincola i soggetti accreditati soltanto ad avere tra le proprie figure di presidio l'analista dei fabbisogni; un terzo gruppo composto da due Regioni impegna le strutture accreditate ad adottare procedure orientate all'analisi dei fabbisogni senza prevedere l'obbligo di una figura professionale dedicata; soltanto due Regioni

non disciplinano l'analisi dei fabbisogni. Infine, va sottolineato che tutti i dispositivi regionali di accreditamento richiedono di verificare, come requisito specifico nell'ambito del criterio 'Relazioni con il territorio', la capacità delle strutture formative di instaurare relazioni e rapporti virtuosi con il sistema socio-economico del territorio di riferimento.

In un contesto complesso e dinamico come il presente, dove la definizione delle condizioni di lavoro, delle competenze richieste e delle modalità stesse con cui si esercitano le professioni cambiano ad altissima velocità, la capacità di monitorare il tasso di disoccupazione (identificando i target portatori dei principali fattori di rischio) e, più in generale, i fabbisogni formativi del territorio, appare una funzione indispensabile per l'ente pubblico e per tutti coloro che si occupano di politiche del lavoro e della formazione.

Per quanto dalle rilevazioni condotte questi ambiti siano sostanzialmente presidiati dalle amministrazioni competenti, anche attraverso i sistemi di accreditamento, l'indagine ha evidenziato come ci sia un potenziale di lavoro ancora consistente che sarebbe opportuno fare; questo anche attraverso la valorizzazione e la diffusione in altri contesti territoriali di esperienze regionali molto interessanti.

10. Sistemi utilizzati per migliorare l'accesso all'leFP

Nella Raccomandazione l'indicatore n. 10 viene declinato nel seguente modo:

- a) informazioni sui sistemi esistenti ai vari livelli;
- b) prova della loro efficacia.

Questo indicatore sembra scontare una implicita debolezza in termini di definizione, in quanto in generale la mancanza di diffusione di informazioni sui sistemi esistenti ai diversi livelli riguarda tutte le realtà (si veda ad esempio l'elemento della pubblicazione sui portali regionali dei cataloghi dell'offerta formativa); a maggior ragione, è molto difficile trovare degli indicatori in grado di verificarne e mostrarne l'efficacia.

In conclusione ciò che emerge dall'analisi dei dati relativi agli indicatori EQAVET è una progressiva crescita di attenzione sul tema qualità che si sta sempre più concretizzando anche attraverso la definizione di processi e indicatori in linea con la Raccomandazione.

Tuttavia i processi analizzati sembrano avere un elemento di debolezza trasversale che risiede nella difficoltà per le amministrazioni pubbliche di pensare al sistema di indicatori e processi non solo come prerequisiti e livelli minimi da soddisfare, ma anche come strumenti per definire percorsi effettivi di premialità per gli enti più virtuosi in modo da promuovere una qualità che non solo identifica delle soglie minime senza le quali non si può esercitare la

funzione formativa accedendo a fondi pubblici, ma che sia in grado anche di valorizzare le tante eccellenze presenti sul territorio.

2.2 Il ciclo della qualità nella leFP: affinità e differenze tra i diversi sistemi territoriali

Dopo aver analizzato nel dettaglio gli indicatori EQAVET, il presente paragrafo vuole analizzare quanto e in quali modalità le 21 Regioni e Province autonome italiane abbiano ideato dei modelli di qualità nei sistemi di formazione professionale. Lo studio sembra evidenziare che non è possibile individuare con precisione dei specifici modelli di qualità implementati dalle istituzioni locali: i vari sistemi regionali, infatti, per quanto recepiscono le linee guida e di indirizzo elaborate a livello centrale e condivise nella conferenza Stato-Regioni, mantengono una serie di specificità che rendono difficile costruire modelli di riferimento univoci e organici anche all'interno del territorio regionale.

Per facilitare la lettura dei dati raccolti ed elaborare qualche considerazione di sintesi utile ad alimentare il dibattito sui processi di miglioramento della qualità del sistema, il presente paragrafo utilizzerà come riferimento il modello classico del ciclo della qualità fondato sulle quattro fasi della pianificazione, implementazione, valutazione e revisione, associando, alle diverse fasi, una descrizione di come sono generalmente implementate a livello regionale e, a seguire, le esperienze più significative riscontrate durante la rilevazione e verificando quale sia, nei fatti, il ruolo degli indicatori EQAVET.

È comunque opportuno sottolineare che non tutte le fasi del ciclo della qualità sono ugualmente valorizzate: grande importanza viene data alle fasi di pianificazione e implementazione, mentre risultano ancora poco sviluppate le fasi di valutazione e revisione. Questo può essere dovuto soprattutto al ruolo dato ai sistemi di accreditamento che sono a tutt'oggi lo strumento privilegiato per garantire la qualità del sistema ma che focalizzano la loro attenzione soprattutto anche se non esclusivamente nella fase ex ante e in itinere del processo formativo.

Nello specifico relativamente alla fase di pianificazione, da quanto emerge dalle interviste svolte e dai documenti esaminati, è interessante sottolineare che in nessuna realtà è stata osservata la presenza di una pianificazione di tipo prescrittivo da parte delle amministrazioni regionali/provinciali relativamente ai contenuti e all'articolazione dell'offerta formativa.

Regioni e Province autonome esprimono indirizzi politici e definiscono il frame all'interno del quale si muovono le singole istituzioni formative, ma non

impongono in maniera rigida la programmazione dei percorsi, che spetta sostanzialmente agli enti accreditati. La pianificazione dell'offerta formativa da parte degli enti deve saper rispondere innanzitutto a quelli che sono i bisogni del territorio, attraverso un proficuo confronto tra le realtà imprenditoriali, i soggetti pubblici e gli enti formativi; ciò al fine di garantire la pianificazione di un'offerta che sappia intercettare i reali bisogni delle imprese e offrire agli allievi percorsi efficaci per un rapido ed efficace inserimento nel mondo del lavoro. Occorre ricordare il ruolo che tradizionalmente svolge il dialogo sociale, che si sviluppa nei tavoli tripartiti e che, da sempre e con incisività maggiore proprio nei contesti più evoluti, definisce gli indirizzi strategici, il riparto delle risorse, le priorità settoriali e territoriali per la formazione e per le politiche attive per il lavoro.

Da questo punto di vista l'analisi ha evidenziato una certa differenziazione tra i diversi sistemi locali, con alcune Regioni particolarmente proattive che cercano di costruire strumenti utili per l'identificazione dei fabbisogni formativi da condividere con gli enti formativi e gli attori sociali e altre Regioni che delegano questa attività ai singoli enti e alla loro sensibilità.

In particolare ciò che sembra evidenziarsi è che, al netto delle attività di monitoraggio dei fenomeni occupazionali svolte dalle Regioni (in particolare attraverso gli osservatori del mercato del lavoro), non sempre i dati raccolti si trasformano in informazioni condivise con gli enti formativi e gli altri attori e rientrano efficacemente nelle dinamiche di pianificazione dell'offerta formativa.

A questo riguardo è interessante citare l'esperienza di ER Educazione/Ricerca della Regione Emilia-Romagna.

ER Educazione e ricerca Emilia-Romagna costituisce un'infrastruttura educativa e formativa per lo sviluppo che in regione Emilia-Romagna svolge un ruolo fondamentale nella promozione di un'occupazione qualificata e di una crescita sostenibile, fondata su specializzazione e complementarietà, sull'integrazione dei soggetti formativi, sulla collaborazione con le imprese e sulla sinergia tra risorse europee, nazionali e regionali.

I segmenti che compongono ER Educazione e ricerca Emilia-Romagna sono quattro: Istruzione e formazione professionale (IeFP), Rete politecnica, Alta formazione e ricerca, Lavoro e competenze. Ognuno di questi, pur nella specificità degli obiettivi formativi, è progettato per garantire il diritto dei singoli di partecipare ai processi di sviluppo, valorizzare aspettative e potenzialità e rafforzare quelle competenze tecniche, critiche e relazionali necessarie per crescere, lavorare e competere in una dimensione sempre più internazionale.

Obiettivo di tale infrastruttura è dotare le persone e il territorio di conoscenze strategiche orientate alla specializzazione, all'internazionalizzazione e all'innovazione. Un risultato che si intende raggiungere attraverso una programmazione convergente tra risorse europee, nazionali e regionali, un rafforzamento dell'integrazione tra scuole, enti di formazione, università ed enti di ricerca e una valorizzazione del ruolo che svolgono le imprese nei processi formativi per intercettare fabbisogni e generare competenze nuove e innovative, sperimentando, anche attraverso accordi di filiera, un modello di formazione duale regionale.

Alle suddette priorità, trasversali alla programmazione degli interventi, si aggiunge la strutturazione della Rete attiva per il lavoro che, attraverso il raccordo con l'Agenzia regionale per il lavoro e gli enti privati accreditati, costituisce il perno delle politiche regionali⁵.

Come abbiamo detto, in generale, al di là del supporto dato dalle istituzioni regionali per una corretta interpretazione dei bisogni del territorio, ogni ente è libero di programmare e proporre i corsi che ritiene più appropriati, senza che l'ente regionale imponga in maniera rigida quanti corsi realizzare e su quali figure. L'offerta complessiva, quindi, non diviene tanto l'espressione di una centralità di programmazione da parte amministrazione regionale, quanto la combinazione delle proposte dei singoli enti che intendono intercettare in maniera efficace la domanda formativa dei giovani.

In questo schema comune a tutte le amministrazioni, entra in gioco un elemento capace di diventare un significativo volano per la qualità, laddove le amministrazioni pubbliche inseriscono tra i criteri da verificare per l'accreditamento, uno specifico che possa riflettere i contenuti del quinto indicatore EQAVET (Tasso di inserimento a seguito di programmi leFP), di cui abbiamo parlato approfonditamente nel paragrafo precedente.

Questa scelta infatti comporta che i singoli enti formativi abbiano il massimo interesse a proporre percorsi in linea con le attese del mercato del lavoro e capaci di convogliare efficacemente gli studenti verso la propria offerta, per poter acquisire un punteggio favorevole (e magari anche degli elementi premianti) in sede di accreditamento.

Questo schema propone un meccanismo *win win* sicuramente interessante, in cui, nelle sue applicazioni più efficaci i ruoli dei protagonisti possono essere così sintetizzati:

⁵ Si veda nel dettaglio: <<https://rb.gy/gyp3hp>>.

- l'ente pubblico inserisce come fattore premiante per gli enti formativi, il raggiungimento di un certo tasso di inserimento lavorativo da parte degli allievi alla fine del percorso;
- gli enti formativi, per ottenere il punteggio premiante, programmano percorsi formativi in linea con le esigenze del mercato del lavoro;
- gli allievi possono godere di una offerta formativa in linea con i bisogni del mercato del lavoro, che aumenta le loro possibilità di impiego;
- le aziende possono trovare giovani formati in linea con le proprie esigenze.

Un sistema organizzativo che, alla lunga, da una parte consente una grande flessibilità nell'offerta formativa, dall'altra produce un efficace percorso di ascolto e di convergenza tra enti formativi e aziende, che consente ad entrambi gli attori di acquisire una performance significativa e utile.

L'enfasi data ai contenuti del quinto indicatore EQAVET (Tasso di inserimento a seguito di programmi di IeFP) all'interno delle procedure di accreditamento, diventa quindi un fondamentale fattore per accrescere la qualità dell'offerta formativa, che come riporteremo anche in fase di conclusioni, potrebbe avere un peso ancora più significativo nel processo di mantenimento dell'accREDITAMENTO e/o attraverso sistemi premianti per gli enti maggiormente performanti.

Per quanto riguarda la fase di implementazione lo schema individuato in precedenza nel rapporto tra ente pubblico che definisce il frame di azione ed enti formativi che si muovono con una certa dose di libertà al suo interno appare ancora più forte. In questo caso il frame è indubbiamente costituito dal sistema di accreditamento e dai repertori delle qualifiche professionali, che rappresentano i confini all'interno dei quali si può muovere liberamente l'offerta formativa degli enti.

Il ciclo della qualità, dal punto di vista delle amministrazioni pubbliche, si concentra essenzialmente nella definizione dei requisiti necessari per erogare gli interventi formativi e nella loro verifica ed è espresso principalmente dal sistema di accreditamento.

Rispetto agli indicatori EQAVET, come abbiamo visto nel par 2.1, ciò fa riferimento al primo indicatore della Raccomandazione, ovvero alla diffusione dei sistemi di garanzia della qualità per gli erogatori di Istruzione e formazione professionale.

Attraverso il sistema di accreditamento tutte le Regioni applicano un sistema di garanzia della qualità derivato dal rispetto delle condizioni definite per legge e che regolano l'iscrizione al registro degli enti accreditati.

In questa sede appare particolarmente interessante sottolineare altri due elementi presenti in diversi sistemi regionali di accreditamento, che vanno

nella direzione di impegnare maggiormente gli enti formativi nel rispetto di procedure di qualità:

- il possesso della certificazione di qualità;
- la richiesta di elaborare e consegnare una Carta della Qualità dell'ente che in alcune Regioni il sistema di accreditamento richiede.

Inapp già alcuni anni fa nel report "Qualità e accreditamento" (Isfol 2014) classificava i vari sistemi di accreditamento in base al fatto che richiedessero o meno la certificazione di qualità e alle conseguenze che il suo possesso avesse rispetto alla procedura di accreditamento.

A sei anni di distanza la situazione mostra (cfr. tabella 1) una crescita del numero di Regioni che prevedono l'obbligo della certificazione o che ne valorizzano il possesso per avere procedure semplificate di accreditamento o punteggio aggiuntivo, nel caso di sistemi di accreditamento a punti⁶. Questo dimostra come questo aspetto stia diventando sempre più rilevante all'interno del ciclo della qualità nella formazione professionale.

Tabella 1. Distribuzione delle Regioni e delle Province autonome in relazione alla richiesta di certificazione di qualità per l'accREDITAMENTO degli enti formativi

	2013	2019
Regioni che prevedono l'obbligo della certificazione di qualità per gli enti accreditati	6 Regioni / Province autonome	7 Regioni / Province autonome
Regioni che prevedono procedure di accreditamento semplificate per i soggetti in possesso di certificazione di qualità o punteggio aggiuntivo in sistemi premianti	9 Regioni / Province autonome	12 Regioni / Province autonome
Regioni che non prevedono distinzione tra soggetti certificati e non certificati	6 Regioni / Province autonome	2 Regioni / Province autonome

Fonte: dati Inapp 2019

La presenza di una certificazione di qualità di tipo ISO UNI EN 9001/2000 area37EA (o equipollenti) rappresenta indubbiamente una garanzia circa la presenza di processi codificati da parte degli enti formativi, che si riflette sulla qualità del processo di lavoro e di erogazione del servizio e un suo rafforza-

⁶ Il sistema di punti/crediti introdotto da alcuni dispositivi regionali di accreditamento è mirato a premiare gli enti virtuosi e a forzare gli altri a migliorare i propri standard di qualità. Ogni ente è in possesso di un punteggio che può essere aumentato o perso nel caso di comportamenti virtuosi e meno, fino all'eventuale perdita dell'accREDITAMENTO, nel caso di mancanze gravi.

mento può rappresentare un ulteriore elemento di spinta nel processo di miglioramento della qualità della formazione erogata.

Allo stesso modo la richiesta di una Carta della Qualità rappresenta un interessante strumento attraverso il quale si promuove una corretta comunicazione tra ente formativo e allievo (e relative famiglie), con una precisa codifica dell'offerta, ma anche degli impegni che l'ente si assume per garantire la qualità dei processi formativi.

La Carta della Qualità è richiesta dalle seguenti Regioni/Province autonome: Abruzzo, Bolzano, Lazio, Marche, Toscana e Umbria. A titolo esemplificativo si riportano le caratteristiche salienti della Carta della Qualità richiesta per l'accreditamento dalle Regioni Abruzzo e Lazio.

La Carta della Qualità della regione Abruzzo⁷ ha la finalità di esplicitare e comunicare al sistema committente/beneficiari gli impegni che l'organismo di formazione assume nei suoi confronti a garanzia della qualità e della trasparenza dei servizi formativi, in termini:

- *strategici (politica della qualità)*: mission, obiettivi e impegni che l'organismo assume formalmente rispetto alla qualità, in funzione dei bisogni e delle aspettative del sistema committente/beneficiari e in coerenza con le strategie dell'organizzazione nonché modalità e strumenti adottati affinché tale politica sia compresa, attuata e sostenuta a tutti i livelli dell'organizzazione;
- *organizzativi (predisposizione ed erogazione dell'offerta)*: aree di attività, dotazione di risorse professionali, dotazione di risorse logistiche-strumentali, consegna della documentazione relativa a servizio formativo offerto, modalità di accesso e valutazione finale, valore assunto in esito alla valutazione positiva;
- *operativi (fattori, indicatori, standard di qualità e strumenti di verifica)*: i fattori di qualità devono essere presidiati, individuati e descritti in base ai bisogni e alle aspettative del sistema committenti/beneficiari. Questi devono essere riferiti all'intero processo di costruzione dell'offerta, progettazione, erogazione e gestione del cliente. Devono inoltre essere descritti nel dettaglio gli indicatori di qualità adottati dall'ente così come gli obiettivi di qualità che l'organismo di formazione si impegna a raggiungere nei confronti degli indicatori di qualità individuati. Infine devono essere descritti gli strumenti, ovvero le modalità, mediante cui si controllano il rispetto dei livelli target prefissati dagli indicatori;

⁷ Modello di Carta della Qualità, allegato a DGR n. 7 del 17/01/2018.

- *preventivi*: predisposizione di modalità e strumenti di rilevazione del feedback e gestione dei reclami da parte dell'utenza.

Inoltre devono essere descritti i ruoli e le attività dei responsabili posti a presidio dei processi (direttore, responsabile gestione economico-finanziaria, responsabile analisi dei fabbisogni, responsabile progettazione, responsabile erogazione servizi).

Per quanto concerne l'obbligo formativo/obbligo di istruzione la Carta prevede anche:

- messa in evidenza dei diritti connessi al passaggio tra il sistemi di istruzione e quello di formazione;
- realizzazione di attività di orientamento;
- realizzazione di almeno due incontri annuali con le famiglie degli allievi;
- realizzazione di un periodo di stage per tutti gli allievi;
- realizzazioni di azioni che garantiscano la collegialità nella progettazione e nella gestione delle attività didattiche, in particolare attraverso il coinvolgimento dei docenti delle istituzioni scolastiche;
- per le utenze speciali la Carta della Qualità deve prevedere contatti periodici con i servizi sociali.

Nel Lazio la Carta della Qualità⁸ ha "la finalità di esplicitare e comunicare al sistema committente/beneficiari gli impegni che l'organismo di formazione assume nei suoi confronti a garanzia della qualità e della trasparenza dei servizi formativi, in termini strategici (politica della qualità), organizzativi (predisposizione ed erogazione dell'offerta), operativi (obiettivi e standard specifici) e preventivi (dispositivi di garanzia di committenti/beneficiari)". Il modello della Carta della Qualità riporta gli elementi minimi che devono essere rispettati da ogni ente. Essa definisce le strategie e gli elementi di qualità che ogni ente deve adottare affinché siano facilmente intellegibili e attuabili azioni volte alla promozione della qualità formativa. A livello organizzativo la Carta deve contenere aree di attività e dotazioni, sia professionali che logistico-strumentali, dell'ente. Devono inoltre essere riportati, a livello operativo, quali sono e come vengono misurati gli elementi di qualità che l'organismo si prefigge di raggiungere o attuare. Questi sono definiti dai singoli enti in base al tipo di attività formativa svolta e agli obiettivi raggiunti. In termini preventivi devono essere predisposti dispositivi di garanzia e tutela dei committenti/beneficiari tramite la previsione di modalità e strumenti di rilevazione del feedback (es. sportello, numero verde), gestione dei reclami, realizzazione di azioni correttive e clausole di garanzia dell'utente.

⁸ Modello di Carta della Qualità, allegato a DGR n. 968 del 29/11/2007.

Sempre nell'ambito dell'accREDITamento alcune Regioni (Abruzzo, Basilicata, Campania, Liguria, Marche, Toscana e Umbria) hanno definito un sistema di punti/crediti mirato a premiare gli enti virtuosi e a forzare gli altri a migliorare i propri standard di qualità. Ogni ente è in possesso di un punteggio che può essere aumentato o perso nel caso di comportamenti virtuosi e meno, fino all'eventuale perdita dell'accREDITamento, nel caso di mancanze gravi. Nella ricognizione effettuata sulle esperienze regionali, è stata chiaramente rilevata la funzione punitiva/sanzionatoria del sistema a punti, mentre è apparsa poco evidente quella premiante. Probabilmente la valorizzazione di questa seconda funzione potrebbe aumentare l'efficacia di tale sistema, in quanto potrebbe diventare uno stimolo a migliorare la propria offerta in un'ottica di qualità. Il sistema premiante promosso dalla regione Lombardia appare particolarmente interessante in quanto i singoli indicatori utilizzati contribuiscono alla costruzione del rating regionale delle strutture formative e si pongono come uno strumento sintetico di misurazione della qualità e della sua evoluzione nel tempo⁹.

Il sistema di rating ha l'obiettivo di promuovere l'efficacia nel risultato, nella spesa e la qualità nei servizi, attraverso misurazioni oggettive che promuovano comportamenti virtuosi negli operatori. Il sistema di rating consente alla Regione di ottenere delle schede di valutazione per ciascun operatore e, in questo modo, permette una valutazione anche comparativa degli operatori sulla base dei risultati ottenuti, della qualità dei servizi offerti, dell'efficienza della gestione e dell'affidabilità.

Al di là di questi elementi trasversali, è interessante segnalare, all'interno di questo paragrafo anche l'esperienza della Regione Campania in merito alla formazione di due figure specifiche (TAV e TACIT) mirate al miglioramento delle attività di pianificazione e realizzazione delle attività formative da parte degli enti.

Nel processo di revisione delle procedure di accREDITamento in corso a livello regionale, di particolare importanza è l'obbligo, da parte delle agenzie che presentano domande di accREDITamento, di specificare due figure professionali: quella del Tecnico di accompagnamento all'individuazione e messa in trasparenza delle competenze (TACIT) e il Tecnico della pianificazione e realizzazione di attività valutative (TAV).

Tali figure trovano la loro definizione con la DGR 314 del 28/06/2016 attraverso la quale la Regione Campania istituisce il sistema integrato SCRIVERE, volto a promuovere l'esercizio dei servizi di Individuazione, Validazione e Certificazione

⁹ DGR 10187 del 13/11/2012; DGR 9749 del 31/10/2012; DGR 2412 del 26/11/2011.

delle competenze, che si prefigge come obiettivo principale riconoscere e valorizzare le competenze maturate dai cittadini nel corso della propria vita, in ambito non formale e informale.

Tale servizio è rivolto a tutti i cittadini che, nell'arco della loro vita, abbiano acquisito un insieme specifico di competenze rintracciabili all'intero di una qualifica professionale, di cui non si possiede alcun riconoscimento ufficiale. Questo infatti consente di accedere a una procedura di selezione e a un esame finale, che se superato consente di ottenere il riconoscimento ufficiale della qualifica.

Per avviare la procedura il cittadino deve recarsi presso un ente di formazione e formulare una formale richiesta per richiedere il riconoscimento della qualifica. In questa prima fase il TACIT ricostruisce il curriculum e lo storico professionale del candidato, rendendo visibili e trasparenti le sue competenze. Validato il suo percorso, il TAV pianifica e realizza le attività valutative, avvalendosi anche di figure professionali ad hoc a supporto (es: capo pizzaiolo, capo pasticciere e simili). Se l'esito è positivo su tutte le unità di competenza previste per la figura professionale, il candidato può accedere alla prova per il riconoscimento della qualifica. Se non vengono validate tutte le unità di competenza, quelle su cui si sono evidenziate delle criticità vanno acquisite chiedendo di accedere a percorsi formativi per cui è possibile far valere il credito maturato per le competenze già riconosciute, colmando così il debito e accedendo all'esame per l'ottenimento della qualifica.

Infine, segnaliamo che Emilia-Romagna, Friuli Venezia Giulia, Marche e la Provincia di Trento hanno realizzato alcune interessanti iniziative specifiche mirate a favorire la permanenza di soggetti deboli nel sistema formativo, in linea con quanto richiesto dagli indicatori 8 (*Prevalenza di categorie vulnerabili*) e 10 (*Sistemi utilizzati per migliorare l'accesso all'leFP*) della Raccomandazione EQAVET.

In particolare, per quanto riguarda l'Emilia-Romagna, per favorire il successo formativo di tutti gli allievi – anche di coloro che hanno conseguito in ritardo il titolo conclusivo del primo ciclo di istruzione oppure che, pur avendo compiuto 16 anni, non lo hanno ancora conseguito e che quindi si trovano ad alto rischio di abbandono o dispersione – possono essere previsti specifici progetti formativi triennali personalizzati, con condizioni ben definite, da svolgersi presso gli Enti di formazione in collaborazione con gli Istituti professionali, gli Istituti secondari di I grado e i Centri Territoriali per l'Educazione permanente degli adulti.

L'obiettivo fondamentale di questa tipologia progettuale è quello di condividere tra Scuole secondarie di I grado, Enti di formazione e Istituti professionali un approccio basato sulla diagnosi delle competenze effetti-

vamente possedute dal giovane, nel quadro di una verifica congiunta relativa alle condizioni motivazionali e ai percorsi di studio pregressi.

I progetti personalizzati prevedono l'utilizzo di metodologie didattiche innovative, di percorsi flessibili, di modalità formative diversificate, anche riprogrammabili nel tempo, in base agli apprendimenti e ai risultati conseguiti dall'allievo, facendo ricorso a tutte le opportunità didattiche e formative conformi alla normativa vigente.

Nel caso della regione Friuli Venezia Giulia tra gli elementi di qualità che vengono promossi al fine di contrastare il fenomeno dell'abbandono scolastico e formativo si segnalano:

- i Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti (LARSA) che rappresentano uno strumento utile a favorire processi di apprendimento personalizzati consentendo ai formatori di sviluppare, in rapporto alle esigenze di piccoli gruppi omogenei o di singoli individui, interventi di recupero o integrazione delle competenze oggetto della componente standard del percorso formativo;
- i percorsi personalizzati progettati in funzione dei diversi stili e ritmi di apprendimento degli allievi e rivolti sia a soggetti *drop-out* che vogliono rientrare nel canale leFP, sia a soggetti di età pari o superiore a 15 anni privi del titolo di studio conclusivo;
- i percorsi di accompagnamento e motivazione per il recupero dei giovani nel sistema formativo.

La fase di valutazione rappresenta un oggettivo elemento di debolezza dei sistemi regionali della qualità, anche a causa delle scarse risorse a disposizione per promuovere processi di valutazione agiti da soggetti terzi rispetto all'amministrazione locale e agli stessi enti formativi.

Ne consegue che la valutazione va sostanzialmente ad appiattirsi da un lato sugli elementi strutturali previsti dalle procedure di accreditamento, dall'altro su una serie di indicatori di risultato descritti nel paragrafo precedente (tasso di partecipazione, tasso di completamento, tasso di inserimento lavorativo, utilizzo sul luogo di lavoro delle competenze acquisite) in linea con la raccomandazione EQAVET, i cui dati vengono autodichiarati dagli stessi enti formativi.

Esaurito già nei paragrafi precedenti il tema della rilevanza del quinto indicatore EQAVET, *Tasso di inserimento a seguito di programmi di leFP*, da monitorare in fase di valutazione, ma che esprime i suoi effetti nella fase di programmazione e revisione delle attività da parte degli enti, nella fase di valutazione appare particolarmente importante monitorare con attenzione anche il sesto indicatore EQAVET (*Utilizzo sul luogo di lavoro delle competenze*

acquisite), in quanto esprime con particolare efficacia l'effettiva qualità della formazione ricevuta.

Dalla ricognizione effettuata, tuttavia, il monitoraggio di questo indicatore appare particolarmente debole. Solo Abruzzo, Provincia autonoma di Bolzano, Veneto e, in parte, Piemonte ed Emilia-Romagna, sembrano effettivamente raccogliere dati anche su questo aspetto, che presenta una intrinseca difficoltà di rilevazione, perché fa riferimento a un risultato di medio periodo che va quindi monitorato nel periodo successivo alla conclusione del percorso formativo.

Rispetto al tema della valutazione, risulta particolarmente interessante l'esperienza di peer review della regione Umbria che, ad oggi, continua a rappresentare un *unicum* nel panorama italiano: il Progetto Praline (Peer Review in Adult Learning to Improve formal and Non-formal Education).

La peer review è una tipologia di valutazione formativa, di tipo volontario, sviluppata tra reti di strutture scolastiche e formative che promuove l'attuazione di procedure valutative interne ed esterne all'ente, atte a promuovere e migliorare costantemente l'insieme degli elementi che compongono il ciclo qualitativo della formazione. Le attività di valutazione esterne sono compiute dai Pari (*Peer*), ovvero un gruppo di esperti esterni, che sono chiamati a esprimere un giudizio sulla qualità di diversi ambiti/aree di qualità della struttura valutata; gli ambiti di valutazione possono concernere singole aree di qualità o l'intera organizzazione. La regione Umbria ha iniziato a implementare e strutturare a livello regionale tale metodologia sin dal 2008 fino ad arrivare alla sua sperimentazione tra il 2011 e il 2013. Successivamente, il progetto Praline si è prefisso come obiettivo la promozione di "strategie, metodi e strumenti sostenibili per sviluppare la qualità della formazione degli adulti, supportando in particolare quei soggetti che erogano apprendimento non formale per gli adulti che si stanno avvicinando per la prima volta ai dispositivi di garanzia della qualità". L'utilizzo della metodologia peer review ha da sempre avuto come obiettivo quello di integrare e porsi quale strumento complementare rispetto all'accreditamento che, secondo quanto riportato dai referenti regionali intervistati:

è un approccio che si preoccupa molto di controllare la qualità degli input e che spesso insiste sulla disponibilità di procedure e strumenti su un piano burocratico-formale, ma che poi nella sostanza non ha gli strumenti per poter controllare quella che è la qualità effettiva dei processi e dei risultati [...]; l'applicazione di questa metodologia (Peer Review), oltre a produrre degli output in termini di documenti di valutazione da parte dei pari o di piano di miglioramento da parte della agenzia formativa, mette in moto effettivamente dei processi di apprendimento importanti che coinvolgono tutti i soggetti, valutati e valutatori [...]. Diciamo che il dispositivo

dell'accreditamento, come poi tutti i sistemi di certificazione della qualità, hanno un approccio molto 'documentale', in quanto si deve produrre una serie di documenti che attestano che la qualità degli input in ingresso al processo – qualità del personale, piano di aggiornamento delle risorse...– mentre con la metodologia della peer review non si chiede di produrre documenti: la visita dei pari parte da una autovalutazione da parte della organizzazione, che viene fatta su un apposito format e che di solito non è una valutazione a 360 gradi, ma si focalizza su una o due dimensioni che vengono scelte dall'organizzazione visitata. Su queste dimensioni l'organizzazione fa appunto un suo report, ovviamente producendo dati qualitativi e quantitativi per raccontare che cosa fa per presidiare la qualità di queste due dimensioni: dopodiché apre le porte ai pari i quali fanno una visita in loco, e attraverso alcuni strumenti – intervista, osservazione diretta, focus group – vanno a verificare e approfondire quelle dimensioni, ovviamente a partire dalle cose già indicate in sede di autovalutazione ma raccogliendo evidenze in modo diretto e concreto” (cit. intervista referente regionale).

Definendo delle specifiche aree di qualità (che possono comprendere un ampio spettro di aree quali l'erogazione della formazione, la programmazione, il monitoraggio ecc.) e formalizzando specifici indicatori, l'utilizzo di tale metodologia è stata adottata per far conoscere e applicare uno strumento che fosse in grado di elevare gli standard formativi, sia per quanto riguarda la formazione degli adulti, che per la FP. Il progetto Praline si è concluso nel 2017. In sintesi, l'impiego sperimentale da parte della regione Umbria della metodologia di peer review può considerarsi sostanzialmente in linea con i principali obiettivi del primo Piano nazionale in attuazione del Quadro europeo EQAVET: rafforzare l'aspetto qualitativo dell'accreditamento; rafforzare l'uso nazionale e regionale degli indicatori per il monitoraggio del sistema e il benchmarking delle strutture; valutare gli esiti del sistema in termini di apprendimenti, inserimento professionale, soddisfazione degli allievi e imprese; promuovere l'autovalutazione e la valutazione esterna.

La sperimentazione ha consentito di raccogliere evidenze su alcuni vantaggi e punti di forza della pratica; in particolare sono stati sottolineati i seguenti aspetti della peer review:

- può essere gestita da organizzazioni piccole o molto piccole di leFP in modo più agevole rispetto ad altri sistemi di gestione della qualità;
- sviluppa e rinforza un approccio alla qualità in chiave di miglioramento continuo;
- diminuisce le resistenze rispetto alla valutazione esterna e promuove consapevolezza rispetto all'importanza dell'auto-valutazione;
- favorisce la fiducia reciproca e lo sviluppo di relazioni cooperative tra organismi della leFP;

- consente lo sviluppo di competenze nello staff degli organismi di IeFP rilevanti per la qualità e capacità competitiva.

In forza di tali risultati, la regione Umbria ha deciso di creare le condizioni per una più estesa diffusione della metodologia di peer review e per il suo impianto nel quadro delle regole e dispositivi regionali di garanzia della qualità dell'offerta formativa. Sono state così realizzati tre momenti di formazione (ad aprile e giugno 2013 e a marzo 2016) della durata di due giornate ciascuna con la partecipazione di un totale di 60 agenzie formative accreditate. Inoltre, nel 2013 il 'Sistema di competenze di base relative alla conduzione di una peer review rivolta alle strutture di istruzione e formazione professionale' è stato inserito nel Repertorio regionale, stabilendo che le competenze così acquisibili sono riconoscibili ai fini dell'aggiornamento professionale previsto in obbligo dal dispositivo regionale per il mantenimento dell'accreditamento.

Se la fase di valutazione appare generalmente piuttosto debole, la fase di revisione appare ancora meno strutturata. Sia nelle ricognizioni effettuate a livello documentale, sia nel corso delle interviste, non sono emerse esperienze significative in cui amministrazione pubblica, enti formativi e mondo del lavoro si confrontano in maniera specifica per promuovere azioni di revisione e riprogrammazione dei processi formativi.

A livello regionale la fase di revisione si esplicita essenzialmente al momento della stesura dei documenti di programmazione, attraverso strumenti e procedure diverse da regione a regione.

- l'effettivo interesse suscitato negli allievi dalle proposte formative;
- i feedback ricevuti dal mercato del lavoro (intesi sia come numero di allievi inseriti, sia come valutazione della qualità degli apprendimenti, sia come previsioni di breve medio termine sui fabbisogni professionali);
- la capacità strutturale dell'ente di mantenere l'offerta vigente e di rinnovare le proposte.

Per concludere questa analisi possiamo confermare che in generale il ciclo della qualità nella IeFP ruota attorno a un doppio binario, con uno schema prevalente che vede la Regione / Provincia autonoma prima definire con precisione compiti e doveri degli enti, in base a un modello di definizione della qualità attesa che agisce a monte dell'erogazione degli interventi, e poi verificare gli indicatori di risultato previsti per valutare l'efficacia dell'azione formativa svolta. Si tratta di un modello che da un lato appare burocratico e potenzialmente lento nel prevedere le attese del mercato del lavoro e nell'orientare efficacemente l'offerta, dall'altro presenta però una libertà di azione per i singoli enti che restituisce potenzialmente dinamismo e freschezza all'intero processo.

Il ciclo della qualità effettivo è quindi il prodotto di un doppio processo: quello regionale in genere piuttosto definito e legato alla gestione del processo di accreditamento, dei suoi adempimenti e degli indicatori ad esso associati, e quello dei singoli enti (che non è stato oggetto di analisi del presente report, ma del quale si possono desumere alcune caratteristiche in base alle risposte fornite dai formatori al questionario riportato nell'allegato 2) che mostra un potenziale più dinamico, condizionato anche dal fatto che una buona reputazione dell'ente, figlia soprattutto dell'efficacia formativa, rappresenta un elemento essenziale per la tenuta e la crescita economica dell'ente stesso.

Questa analisi conferma che la Raccomandazione EQAVET, per quanto poco identificata e formalizzata, attraversa in maniera costante ed efficace l'esperienza tanto degli enti di formazione, quanto delle amministrazioni pubbliche che esercitano la funzione regolativa. La lettura dei dati a livello diacronico evidenzia un processo di presa di coscienza sempre più importante dei contenuti della Raccomandazione e di una loro implementazione fattiva sempre più diffusa.

2.3 La formazione dei formatori: fondi utilizzati, attività promosse, tematiche trattate

Nell'ambito dell'analisi della documentazione raccolta e delle interviste ai referenti regionali, si è voluto approfondire il tema della formazione dei formatori, che si lega al secondo indicatore della Raccomandazione EQAVET e costituisce un elemento fondamentale per garantire la qualità del sistema di istruzione e formazione professionale.

L'indagine mette in luce che la formazione dei formatori viene promossa direttamente da diverse Regioni/Province autonome ma che nella maggior parte dei casi riscontrati essa verte solo su argomenti specifici, relativamente ai quali vi è un interesse particolare dell'amministrazione stessa, legato alla necessità di uniformare processi e procedure, presentare nuove modalità di lavoro o focalizzare l'attenzione dei formatori attorno a specifici temi.

Ai singoli enti formativi è invece lasciata la responsabilità della formazione standard del proprio personale. Questa scelta non è segnale di un disimpegno delle amministrazioni su questo tema, quanto di una divisione dei compiti che lascia ampia libertà di azione ai singoli enti, all'interno di un quadro normativo di obblighi definiti dalle procedure di accreditamento, come previsto anche dall'Intesa Stato-Regioni del 2008. Una scelta che consente quindi autonomia agli enti e che non impone in maniera rigida una serie di contenuti e/o di stili

metodologici, favorendo una pluralità di approcci differenti, purché coerenti con gli elementi fondamentali codificati dalla disciplina dell'accreditamento.

A tal proposito è opportuno ricordare che l'Intesa Stato-Regioni segna un cambiamento importante rispetto al DM 166/2001, introducendo il vincolo per le strutture formative del presidio funzionale di cinque processi - direzione, gestione economico-amministrativa, analisi e definizione dei fabbisogni, progettazione ed erogazione - nonché l'obbligo di aggiornamento per le figure poste a presidio di tali processi. In particolare, l'Intesa del 2008 prevede, nell'ambito del criterio C 'Capacità gestionali e risorse professionali', l'obbligo di aggiornamento delle cinque figure di presidio attraverso la partecipazione ad attività formative interne o esterne all'organizzazione attinenti alla funzione ricoperta, lasciando alle singole Regioni/Province autonome la facoltà di stabilirne la frequenza e lo standard orario minimo di durata.

Rispetto all'indicazione contenuta nell'Intesa, le Regioni hanno adottato una molteplicità di comportamenti: la maggior parte di esse, come mostrato in tabella 2, prevede l'obbligo di aggiornamento delle figure di presidio e stabilisce uno standard minimo di durata. In particolare, la Regione Umbria prevede 8 ore di formazione negli ultimi 12 mesi; le Regioni Abruzzo, Lazio, Liguria e Valle d'Aosta prevedono come standard minimo 24 ore di formazione nell'ultimo biennio; i dispositivi di accreditamento delle Regioni Calabria e Toscana richiedono 30 ore di formazione negli ultimi 24 mesi; infine le Province autonome di Bolzano e Trento e il Molise stabiliscono lo standard minimo di 24 ore di formazione nell'ultimo anno.

Tabella 2. Distribuzione delle diverse Regioni rispetto all'obbligo di aggiornamento del personale della IeFP

Regioni che prevedono l'obbligo di aggiornamento delle figure di presidio e ne stabiliscono gli standard minimi di durata	11 Regioni / Province autonome
Regioni che prevedono la definizione di piani di aggiornamento/formazione del personale, senza stabilire standard minimi	5 Regioni / Province autonome
Regioni che non prevedono l'obbligo di aggiornamento degli insegnanti e formatori	5 Regioni / Province autonome

Fonte: dati Inapp 2019

Un secondo gruppo di Regioni (Campania, Emilia-Romagna, Piemonte, Sicilia, Veneto), richiede alla struttura formativa la redazione di un piano di formazione del personale non vincolato a soglie minime di durata

dell'intervento formativo. Un ultimo gruppo non ha ancora disciplinato l'argomento all'interno dei propri dispositivi.

Anche se, come abbiamo sottolineato, alcune Regioni non hanno ancora normato l'aggiornamento delle risorse umane e non sono quindi in linea né con quanto previsto dall'Intesa 2008 né con la Raccomandazione EQAVET, complessivamente emerge un quadro di diffusa consapevolezza dell'importanza della professionalizzazione delle risorse umane che operano nel sistema di leFP, quale leva strategica per l'innalzamento della qualità del sistema stesso. Questo sistema rivela la sua efficienza nei tassi di partecipazione ad attività formative misurate tra i formatori che operano sul territorio italiano e che saranno oggetto di analisi specifica all'interno del capitolo 3.

Ciò detto, la promozione di un piano regolamentato di formazione dei formatori e dei progettisti rappresenta un obiettivo importante da perseguire anche per le amministrazioni regionali, in quanto consente di promuovere modelli di progettazione e di erogazione capaci di dialogare tra loro e di rispondere in maniera efficiente ai requisiti definiti dalle leggi nazionali e regionali e dai diversi documenti attuativi. Non è un caso, infatti, che la maggior parte delle Regioni e delle Province autonome contattate proponga e realizzi corsi destinati ai formatori e al personale che opera nella leFP.

Negli ultimi tre anni hanno erogato corsi per formatori con modalità e contenuti differenziati, come di seguito specificato, le seguenti amministrazioni: Provincia autonoma di Bolzano, Campania, Emilia-Romagna, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Lombardia, Marche, Molise, Piemonte, Toscana, Provincia autonoma di Trento, Umbria e Valle d'Aosta. Inoltre la regione Puglia non ha ancora formalizzato, all'interno delle nuove linee guida dell'accREDITamento, criteri obbligatori di aggiornamento dei formatori, né ha promosso attività affini dal 2011.

Ciononostante, negli anni scorsi è stato realizzato un breve ciclo di attività formative atte ad aggiornare i progettisti degli organismi formativi accREDITati sulle nuove metodologie di progettazione per competenze, in concomitanza alla formulazione del Repertorio regionale delle qualifiche professionali.

Infine i funzionari della regione Sardegna intervistati hanno riferito che nel corso del 2019 sarebbero state promosse azioni mirate alla formazione dei formatori, grazie allo stanziamento dei fondi legati al progetto *Smart Specialisation Strategy*.

In termini generali, la documentazione raccolta in merito ai progetti di formazione formatori ha evidenziato tre particolari temi oggetto di proposta formativa da parte delle Regioni nei confronti del personale della leFP:

- la didattica per competenze e i sistemi di certificazione;

- le nuove tecnologie e i problemi ad esse connessi;
- la gestione inclusiva.

Di seguito si descrivono alcune esperienze regionali di formazione formatori, considerate interessanti dal punto di vista contenutistico e/o organizzativo e che danno conto della varietà di iniziative proposte dalle Regioni e Province autonome.

La regione Toscana negli ultimi anni non ha finanziato progetti specifici mirati all'aggiornamento dei formatori, ma ha promosso interventi formativi (finalizzati all'inserimento negli elenchi regionali di esperti) per il rafforzamento delle competenze delle figure di sistema, di cui agli standard regionali di certificazione delle competenze. Le azioni per la costruzione dell'elenco degli esperti di valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze sono state avviate a partire dal 2009 e hanno formato 976 esperti come figure di presidio dei processi di valutazione intermedia degli apprendimenti nei percorsi di formazione formale e di certificazione delle competenze con specifico riferimento alla realizzazione delle prove finali (tale figura è obbligatoria per gli organismi formativi accreditati) e all'abilitazione a ricoprire il ruolo di membro della Commissione d'esame per il rilascio di certificazione. Nel 2017 è stato emanato l'avviso regionale per la costituzione dell'Elenco degli esperti di settore che ad oggi conta 415 esperti. Nell'ambito della leFp l'inserimento nel suddetto elenco consente di svolgere il ruolo di membro della Commissione d'esame per la certificazione delle competenze.

Per quanto concerne la Provincia autonoma di Trento le attività per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti e dei formatori vengono promosse attraverso l'Iprase (Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa). L'Iprase ha come missione la promozione e la realizzazione di azioni finalizzate alla ricerca, alla sperimentazione, alla documentazione, allo studio e all'approfondimento di tematiche educative e formative, anche relative alla condizione giovanile, e il sostegno a favore di iniziative mirate all'innovazione didattica e all'autonomia scolastica. Le linee di lavoro, definite ogni tre anni da un piano strategico messo a punto da un apposito Comitato scientifico, riguardano il capitale professionale delle scuole della Provincia, lo sviluppo delle conoscenze scientifiche sui processi di apprendimento e sulla loro organizzazione e la promozione dell'innovazione. Per l'aggiornamento e la formazione continua dei docenti, dei dirigenti e del personale amministrativo delle Istituzioni scolastiche provinciali viene predisposto ogni anno un piano di attività, concertato con le scuole e in collaborazione con tutti i protagonisti operanti sul campo (scuole, associazioni professionali, istituzioni accademiche e culturali). Nell'ottica dello sviluppo professionale continuo, anche in relazione

ai fabbisogni formativi connessi al reclutamento di nuovo personale, l'Istituto ha definito un regime di crediti formativi per docenti; inoltre con deliberazione n. 2241 del 2017 la Giunta Provinciale ha trasferito all'Iprase anche le competenze in ordine all'accREDITamento dei soggetti che offrono formazione per il personale docente della scuola nonché al riconoscimento di corsi di formazione destinati al personale stesso organizzati da soggetti non accreditati. La Provincia autonoma di Bolzano è l'unica realtà che realizza una serie di corsi per attribuire l'idoneità a coloro che intendono esercitare la professione di formatore all'interno delle strutture che erogano leFP. Ogni candidato presenta alla Provincia la documentazione necessaria per far valutare l'idoneità delle proprie competenze curriculari. Per concorrere, oltre ai titoli di studio, è necessario aver superato una prima forma di valutazione che avviene durante il primo anno di insegnamento e che conferisce una 'idoneità sostanziale' a ricoprire l'incarico. Superati i vari step per accedere alla posizione di formatore, questi è obbligato a compiere cicli periodici di aggiornamento e valutazione. È la Provincia che promuove tali attività mediante la formulazione di specifici piani di formazione dei formatori, sovvenzionati con i fondi provinciali. I percorsi sono di circa 50 ore e riguardano le competenze di base per l'abilitazione all'insegnamento. Negli ultimi 5 anni hanno partecipato al corso tra gli 11 e i 27 soggetti per anno. I formatori, secondo quanto emerso dalle interviste, richiedono costantemente ulteriori corsi di formazione, a cui i responsabili della Direzione provinciale istruzione e formazione professionale italiana cercano di dar supporto, mediante lo stanziamento di fondi a tali attività, mettendo in contatto i formatori con aziende di formazione quali ad esempio il Centro Studi Erickson.

I corsi finanziati dalla regione Campania si inseriscono per lo più nell'ambito delle iniziative volte all'attuazione della delibera di Giunta Regionale n. 314 del 2016, la quale prevede di implementare un sistema di individuazione, validazione e certificazione delle competenze, acquisite in contesti non formali e informali, nonché altre attività come la riforma delle commissioni d'esame. Nell'annualità 2017/2018 la Regione ha promosso corsi di formazioni specifici per le figure del TACIT e del TAV (cfr. par.2.2), figure necessarie al presidio delle funzioni per l'erogazione dei servizi di individuazione, validazione e certificazione delle competenze. Le attività sono state svolte mediante l'utilizzo di fondi regionali ed europei, per un ammontare di 270.000 euro. La durata complessiva del modulo è stata di 80 ore, così suddivise: 32 ore di sessioni plenarie seminariali, 32 ore di lezioni frontali, 16 ore di esercitazioni pratiche e prove in simulazione per la valutazione degli apprendimenti acquisiti; la valutazione finale consisteva in un colloquio. Per l'annualità 2018/2019 la Regione ha erogato ulteriori fondi (550.000 euro) per la formazione delle figure TACIT e

TAV; rispetto all'edizione precedente il corso è stato aperto anche ai cittadini interessati, per i quali sono previste 360 ore di formazione, e le modalità di valutazione sono divenute più articolate (esse sono composte da una prova scritta, una prova pratica e un colloquio finale). Per quanto riguarda infine la riforma delle commissioni d'esame, la delibera di Giunta Regionale n. 449 del 2017 decreta la presenza all'interno della commissione della figura di un esperto del settore derivante dal mondo del lavoro. Questi esperti devono essere opportunamente formati, così da essere consapevoli di come funziona il sistema FP e da avere tutti gli strumenti necessari allo svolgimento del loro ruolo (progettazione della prova, modalità di esecuzione e valutazione della stessa). A tale riguardo, la Regione ha stanziato 2.800.000 euro per il triennio 2017/2020 per il Progetto Capire Campania. All'interno di tale progetto Formez PA è incaricato di attuare la manutenzione del repertorio delle qualifiche regionali, la realizzazione di standard relativi di dettaglio per 300 qualificazioni e la manutenzione rispetto a standard tecnici professionali in modo da far sì che tutte le abilità e le conoscenze previste dalle singole unità di competenza siano non solo formulate in modo corretto, ma anche idonee a presidiare quelle che sono le sequenze di attività indicate nelle AdA che vengono indicate da Inapp su scala nazionale (ai fini dell'equivalenza delle qualificazioni rilasciate nella regione Campania rispetto ad altre Regioni).

In Emilia-Romagna non esiste un albo di formatori né specifici criteri per la loro ammissione che si differenzino da quanto definito dalla disciplina sull'accreditamento; ciononostante negli anni sono state compiute alcune attività volte a promuovere la formazione continua dei formatori, sovvenzionate con fondi regionali. L'implementazione del Sistema regionale di formalizzazione e certificazione delle competenze applicato al sistema di FP ha richiesto una formazione sia sugli aspetti fondanti del processo di certificazione sia su modalità, strumenti e procedure di applicazione. Nel 2015 la Regione ha stanziato per questo 150.000 euro. Il progetto è consistito in incontri di formazione per Responsabili della formalizzazione e certificazione ed Esperti di processi valutativi, ai quali hanno partecipato 1280 operatori (270 Dirigenti scolastici degli istituti professionali e Direttori di enti di formazione; 800 Docenti degli enti e degli istituti professionali; 70 Direttori dei servizi generali amministrativi; 140 Operatori amministrativi); i percorsi erano a carattere seminariale e non hanno previsto verifiche di apprendimento di tipo formale. Molto interessante è l'esperienza segnalata per l'anno scolastico 2017/2018. Mediante protocollo con la Fondazione Marino Golinelli di Bologna (soggetto accreditato dal MIUR per la formazione del personale della Scuola e centro di servizio e consulenza per le istituzioni scolastiche autonome dell'Emilia-Romagna), la Regione ha realizzato il progetto "Educare a educare", inteso a

qualificare e innovare l'offerta formativa dell'istruzione e formazione tecnica e professionale attraverso la promozione di una didattica per problemi, progetti e competenze. Il progetto per la realizzazione di un percorso di un anno scolastico improntato al *Project based learning* nel contesto della didattica per competenze è stato di tipo laboratoriale e *hands-on*, ha valorizzato le tecnologie dell'informazione per favorire gli apprendimenti e la collaborazione tra gli alunni e i docenti e ha visto la partecipazione di 91 formatori. La modalità di svolgimento è stata la formazione in presenza con tutoraggio della sperimentazione a scuola con gli studenti; la valutazione degli esiti è consistita nell'analisi sulla frequenza dei partecipanti e sulla qualità dei progetti realizzati nell'ambito del gruppo di lavoro previsto dal protocollo.

La Regione che ha portato evidenza del maggior numero di corsi e di attività svolte per i docenti e il personale della leFP è il Friuli Venezia Giulia che nel triennio 2015/16 – 2016/2017 – 2017/18 ha realizzato 56 corsi per un totale di 5318 ore di formazione erogate a più di 1.100 soggetti frequentanti su tematiche quali: pianificazione didattica e valutazione degli apprendimenti, creazione di strumenti attendibili per la valutazione delle competenze, sistemi per gestire periodi di alternanza, didattica inclusiva a sostegno di fasce deboli e classi multiproblematiche.

Rispetto al tema delle tecnologie digitali è stato segnalato in particolare il progetto "Scuola Digitale" che ha visto la partecipazione della regione Liguria e della regione Molise.

Per quanto riguarda la Liguria il progetto è finalizzato a creare uno spazio aperto e innovativo che formi i cittadini alle nuove competenze richieste dal mondo del lavoro, grazie a strumenti che assicurino continuità ed efficacia all'azione regionale per innovare la scuola su tutto il territorio con modalità partecipativa. Nella prima fase, biennio 2016-2017, sono stati realizzati: un modello di governance diffusa e inter-istituzionale e partecipata a più livelli; l'applicazione web "Osservatorio dei Progetti Innovativi" (un sistema per conoscere, condividere e misurare lo stato dell'innovazione nelle scuole liguri tramite una base dati regionale e per fornire dati di feedback utili all'amministrazione per la programmazione e la pianificazione delle attività); una mappa geo-referenziata delle scuole dove sono pubblicati i progetti innovativi realizzati nei singoli istituti; un team di esperti informatici per il supporto alla scuola; una community per il confronto su temi generali e focus specifici. Nella seconda fase, biennio 2018-2019, si prevede di effettuare azioni dedicate alla formazione congiunta di docenti e formatori sul tema dell'innovazione digitale nelle istituzioni scolastiche autonome, paritarie e negli organismi formativi dei percorsi di Istruzione e formazione professionale per

supportare il processo di acquisizione delle abilità e delle competenze necessarie per la didattica con le tecnologie digitali.

La regione Molise ha declinato il progetto “Scuola Digitale” con l’obiettivo di sviluppare i processi di integrazione delle ICT nell’ambiente di apprendimento e di sostenerne il processo di stabilizzazione, in modo da assicurare un effettivo impatto innovativo sulle metodologie didattiche.

Anche la regione Lombardia negli ultimi anni ha focalizzato l’attenzione, per quanto riguarda i corsi di formazione/aggiornamento dei formatori, su tematiche inerenti alle nuove tecnologie e al contrasto del cyberbullismo attraverso due progetti descritti di seguito. Il primo progetto, realizzato nell’anno scolastico 2017/2018 ha avuto come obiettivo la formazione dei docenti delle istituzioni scolastiche e formative lombarde sul fenomeno cyberbullismo e sulle metodologie applicabili per prevenire e contrastare tale fenomeno. Il progetto ha avuto un sovvenzionamento di 100.000 euro da parte della Regione e ha visto la partecipazione di circa 1200 docenti delle istituzioni scolastiche e formative lombarde a una sessione di 15 ore di formazione regionale più dalle 12 alle 30 ore di formazione laboratoriale sui territori provinciali. La fase regionale ha affrontato i seguenti temi: la legge regionale e la legge nazionale sul cyberbullismo, il contesto organizzativo nel quale gli insegnanti operano (reti di ambito, reti di scopo, piano di formazione d’istituto, poli per l’inclusione); gli aspetti educativi, psicologici e sociali del bullismo e del cyberbullismo; web reputation, sexting, dinamiche dei social network; aspetti giuridici, iniziative di contrasto, aspetti tecnici della rete (come difendersi dai pericoli e come intervenire); l’attivazione del pensiero critico e la consapevolezza delle masse di spettatori (dall’affidabilità delle fonti alle relazioni tra internauti; la cittadinanza attiva anche nel mondo digitale). I percorsi laboratoriali territoriali, si sono occupati dei seguenti aspetti metodologici: svolgere attività di progettazione e di condivisione di esperienze con i corsisti; trasferire su un piano concreto e pratico i contenuti della formazione, attivando quindi un modello operativo di contrasto al bullismo; raccogliere e produrre modelli e materiali didattici; ricostruire una mappa delle risorse territoriali in merito al bullismo e al cyberbullismo; portare nel sistema organizzativo di ogni istituto l’attenzione al bullismo/cyberbullismo a partire dal PTOF e dal regolamento d’istituto, con il coinvolgimento di tutte le componenti, con particolare attenzione ai genitori. Il secondo progetto, “Generazione Web”, per il quale la Regione ha pubblicato un bando di 700.000 euro per l’anno scolastico 2018/2019, si concentra maggiormente sul sostegno delle politiche integrate di innovazione, al fine di diffondere e potenziare le competenze professionali di utilizzo delle strumentazioni e tecnologie digitali da parte dei docenti delle scuole e degli enti che erogano leFP. Le attività

formative sono volte a promuovere: l'innovazione nella metodologia didattica (ad es. *flipped classroom*, *cooperative learning*, *inquiry-based learning*); l'uso delle tecnologie ICT (Information and Communication Technology) per migliorare gli apprendimenti e la gestione dei gruppi; l'impiego di *learning strategies* innovative per lo sviluppo del pensiero scientifico e computazionale. I percorsi di formazione per i docenti perseguono i seguenti obiettivi specifici legati all'utilizzo delle nuove tecnologie: accessibilità-personalizzazione dei percorsi e accessibilità web per disabili sensoriali, Bes (Bisogni educativi speciali), Dsa (Disturbi specifici di apprendimento); coding, tinkering e robotica educativa per lo sviluppo del pensiero computazionale e l'approccio alle materie Stem (*science, technology, engineering, mathematics*); realtà virtuale e aumentata - innovazione nella gestione degli spazi, del tempo e dei modi di insegnamento e dell'apprendimento mediante l'applicazione delle ICT, anche attraverso l'utilizzo di dispositivi per la realtà virtuale e aumentata.

La regione Marche rappresenta un caso particolare nel panorama nazionale: il progetto "Formaorienta" realizzato nel 2015 con un finanziamento di circa 150.000 euro evidenzia l'impegno regionale nella promozione di attività di orientamento rivolte sia ad allievi che ai cittadini. La regione Marche ha infatti individuato nella professionalità degli orientatori il presupposto irrinunciabile per garantire una politica di qualità dei servizi, pratiche e strumenti, e una costante centratura sui bisogni delle persone nell'elaborazione delle risposte. In questo scenario, l'intervento "Formaorienta" ha inteso superare la frammentazione di tipo professionale e agevolare i meccanismi di rete attraverso la formazione congiunta degli orientatori in una logica di sistema integrato. L'intervento ha visto la realizzazione di corsi di formazione diffusi sul territorio regionale rivolti a una platea complessiva di circa 500 operatori (docenti delle scuole secondarie di primo o secondo grado, orientatori degli uffici di orientamento e placement dell'Università, orientatori delle agenzie formative accreditate, operatori delle Province e orientatori dei Ciof) e di incontri formativi di orientamento rivolti a una platea allargata composta da orientatori, formatori, responsabili delle strutture di erogazione, delle parti sociali. Il percorso d'aula si articolava in ore di lezioni teoriche e ore di laboratorio per lo sviluppo/adattamento di prototipi e/o la progettazione di azioni coerenti con le linee guida regionali e trasferibili nei diversi contesti territoriali.

Un aspetto peculiare nelle esperienze riportate dai referenti intervistati è quello individuato dalla regione Piemonte. In ottemperanza a quanto sancito dalla Commissione europea nell'ambito della Strategia Europa 2020 la regione Piemonte, rilevando il carattere strategico degli interventi di mobilità transnazionale, ha dato continuità alle esperienze sviluppate nella precedente

programmazione 2007-13 emanando una specifica direttiva, che promuove lo strumento della mobilità nei Paesi facenti parte dell'Unione europea e in sua attuazione il Bando Progetti di Mobilità Transnazionale – 2015/17 con le indicazioni per la predisposizione delle domande di finanziamento. Gli attuatori hanno presentato progetti di mobilità, costituiti da un insieme di interventi, che, una volta approvati, hanno consentito loro di organizzare nel Paese UE prescelto, in accordo con il partner estero di riferimento, attività di tirocinio/corsi di formazione destinati ai giovani di età compresa tra i 15 e i 35 anni e visite di studio destinate agli addetti del sistema della formazione professionale e dei servizi al lavoro, competenti in materia di formazione, lavoro e politiche sociali. Il bando ha previsto uno sportello per la presentazione delle domande a novembre 2015: le domande sono state approvate e finanziate solo in parte a marzo 2016, per esaurimento delle risorse disponibili a bando (603.000 euro). Con successivo provvedimento della Giunta alla fine del 2016 è stata incrementata la dotazione del bando con 1.973.000 euro, per finanziare gli ulteriori progetti di mobilità transnazionale. Circa 420 partecipanti hanno effettuato le visite di studio della durata da 2 a 15 giorni presso agenzie/istituti di formazione, servizi per il lavoro, servizi sociali e imprese; le visite hanno approfondito i seguenti ambiti: formazione tematica, metodologie, formazione e servizi al lavoro, fasce deboli e svantaggio. Una peculiarità della proposta piemontese risiede anche nelle modalità di erogazione: i percorsi non sono progettati dalla Regione e poi proposti ai formatori, ma sono presentati dagli stessi enti di formazione per ricevere finanziamenti ad hoc attraverso i fondi europei. Per la regione Piemonte bisogna segnalare un ingente investimento nel biennio 2014/2015 di circa 1.400.000 euro per la formazione con cosiddetti “progetti aperti” (combinazione di attività di aula e visite in enti e aziende sia in Italia che all'estero) di direttori, formatori, docenti di agenzie formative e istituti scolastici accreditati alla formazione e per i servizi al lavoro pubblici e privati. L'iniziativa ha visto coinvolti circa 2500 partecipanti sulle seguenti tematiche: formazione in contesti lavorativi, formazione per il lavoro in integrazione con il sistema dell'istruzione, servizi di orientamento, servizi al lavoro, formazione amministrativa, aggiornamento specialistico. Infine la regione Piemonte ha pubblicato un bando per la presentazione di progetti di ristrutturazione del sistema della formazione professionale per il triennio 2015/2017 per un ammontare complessivo di oltre 6.000.000 di euro. Il bando prevedeva la concessione di contributi a favore delle Agenzie formative che concorrono all'assolvimento dell'obbligo di istruzione e al diritto-dovere all'istruzione e alla formazione; le linee di intervento previste dal bando riguardavano sia investimenti materiali e immateriali, sia aggiornamento e potenziamento delle competenze del personale. La gestione del bando è stata

affidata a Finpiemonte S.p.A.; sono state ricevute e istruite 25 domande da parte delle agenzie formative, 24 delle quali concesse, una rigettata.

La regione Umbria ha promosso e finanziato attività di formazione per i responsabili di processo degli enti accreditati nell'ambito dell'implementazione e sperimentazione della peer review come ad esempio nel progetto Praline (cfr. paragrafo 2.2). Per tale progetto stati coinvolti i responsabili di processo appartenenti a 30 agenzie formative accreditate per la partecipazione a un corso di formazione suddiviso in due giornate.

La regione Valle d'Aosta ha finanziato attività di formazione per gli operatori di istituzioni scolastiche e formative al fine di accompagnare la sperimentazione dei percorsi di leFP. Nell'anno 2017/2018 quasi 50 operatori hanno partecipato a un'edizione di attività formative in presenza (aula e laboratorio), supporto a distanza e visite presso sedi piemontesi del CNOS sulle seguenti tematiche: progettazione degli interventi, accoglienza, valutazione per competenze, alternanza. Inoltre la Regione sta investendo molto nella strutturazione di un sistema di individuazione, certificazione e validazione delle competenze e, per tale motivo, ha promosso dal 2018 una serie di corsi di aggiornamento rivolti ai formatori della FP, operatori dei servizi al lavoro, personale delle istituzioni scolastiche che erogano leFP sulle procedure da adottare per il riconoscimento e la certificazione delle competenze e sulla costruzione e gestione degli esami finali.

Concludendo, è importante segnalare che gli investimenti erogati e le azioni svolte in maniera diretta dalle Regioni e dalle Province autonome non sono risultati sempre facili da quantificare (sia attraverso lo studio della documentazione reperita *on desk* che con le indicazioni fornite dai funzionari regionali durante le interviste). D'altra parte anche la tracciabilità dei fondi investiti da parte degli enti formativi non viene richiesta da nessun sistema regionale di accreditamento (a differenza dell'indicatore della Raccomandazione EQAVET che ne fa specifica menzione) e, quindi, anche l'investimento non è quantificabile; ciò rende la possibilità di analisi di questo indicatore piuttosto debole. Stabilire requisiti relativi ai dati sui fondi investiti nella formazione del personale ed eventualmente definire una quota minima di spesa, potrebbe costituire uno stimolo per le Regioni e le strutture formative che finora hanno meno investito sulla professionalizzazione e l'aggiornamento delle risorse umane.

3 Esiti dell'indagine sui formatori della leFP

3.1 Il profilo socio-anagrafico dei formatori

La formazione dei formatori rappresenta un tassello chiave dei processi di miglioramento della qualità all'interno dei sistemi formativi. Per tale motivo, si è voluto approfondire questo tema, coinvolgendo un ampio numero di formatori che operano all'interno di centri di diverse dimensioni nell'ambito della leFP nei diversi contesti territoriali dell'intero territorio nazionale.

L'indagine ha interessato complessivamente 521 persone che operano all'interno degli enti di formazione professionale accreditati presso le Regioni e le Province autonome, secondo un disegno sperimentale descritto nel paragrafo 1.2. Pur non potendo dirsi pienamente rappresentativa della popolazione di riferimento da un punto di vista statistico, la rilevazione condotta dà una serie di interessanti spunti di riferimento, utili per integrare i dati raccolti attraverso la rilevazione qualitativa presso le Regioni e le Province autonome. Il report concentra l'attenzione su otto specifiche aree tematiche esplorate attraverso un ampio questionario strutturato, composto da oltre 40 domande (cfr. allegato 2).

Il presente capitolo si articola in nove paragrafi (otto tematici e uno che esplora prospettive e piste di lavoro) secondo un percorso che parte dalla descrizione del profilo socio anagrafico, del profilo lavorativo ed esperienziale dei formatori per poi approfondire le pratiche d'insegnamento e le modalità di assolvimento alla funzione di docente da parte di quei formatori che se ne occupano prioritariamente. Il terzo passaggio delinea alcuni tratti che raccontano le logiche e le motivazioni sottese alle scelte progettuali dei percorsi leFP, con un approfondimento dedicato al tema della qualità con particolare riferimento alla conoscenza degli indicatori EQAVET. Segue la rassegna e la valutazione delle attività di aggiornamento svolte dai formatori e l'analisi della soddisfazione professionale complessiva, con un approfondimento sui punti di forza e sulle

aree di miglioramento sulle quali sarebbe opportuno promuovere azioni mirate di intervento.

La prima considerazione relativa al campione di intervistati riguarda la distribuzione per genere: il 48% è composto da donne, il 52% da uomini.

Per quanto riguarda il titolo di studio la tabella 3 mette in luce la prevalenza di formatori in possesso di un titolo di studio alto e medio alto: il 61% dei casi osservati è in possesso di una laurea e il 7% ha un master o un titolo di studio post-universitario, il 28% ha un diploma di istruzione secondaria, mentre è quasi nulla la percentuale di chi possiede al più la licenza media inferiore (4%).

Anche il dato sul titolo di studio appare quindi significativo in quanto va a sfatare il vecchio mito del formatore della formazione professionale con basso titolo di studio, perché portatore di una conoscenza empirica più rilevante.

Tabella 3. Titolo di studio dei formatori (valori %)

Titolo di studio	% intervistati
Istruzione primaria o secondaria di primo grado	4
Diploma di istruzione secondaria	28
Laurea (diploma universitario, laurea triennale, laurea magistrale, laurea a ciclo unico, diploma di scuola diretta a fini speciali)	61
Titolo universitario post laurea (master, scuola di specializzazione, corso di perfezionamento, dottorato di ricerca)	7

Fonte: dati Inapp 2019

I dati relativi all'età dei formatori riportati nella tabella 4, disaggregati per fasce, mettono in luce che i giovani sono nel complesso i meno rappresentati (11%, mentre le persone nelle due fasce medie raggiungono il 49% e i maturi sono il 14%); il 27 % degli intervistati sceglie di non dichiarare il proprio anno di nascita. L'età media è di 44,8 anni e l'età mediana è di 44 anni.

Tabella 4. Età dei formatori Dati Inapp (valori %)

Fascia di età	% intervistati
18-34	11
35-44	26
45-54	23
55 +	14
età non indicata	27

Fonte: dati Inapp 2019

3.2 Le funzioni agite

Al di là del dato anagrafico, un primo elemento utile alla profilazione dei formatori riguarda le funzioni da essi assolte all'interno del CFP in cui operano (tabella 5).

Quasi il 90% degli intervistati svolge attività di docenza (per il 78% è l'attività primaria), oltre un quarto ha compiti di coordinamento e un quinto di tutoraggio. La distribuzione dei ruoli per genere e per età è piuttosto omogenea, con una leggera prevalenza femminile e degli over 45 anni nelle funzioni di coordinamento.

di coordinamento: oltre 1 intervistato su 4 (27%) dichiara di occuparsene in qualche misura, anche se soltanto il 15% la identifica come la propria attività principale. Seguono le funzioni secondarie di tutoraggio – un'attività svolta da circa un quinto dei formatori (22%) – e, per un'esigua minoranza, di progettazione. In generale, per tutte queste attività secondarie (coordinamento, tutoraggio e progettazione), i formatori che se ne occupano dichiarano di avere in media 9 anni di esperienza.

La docenza rappresenta lo step di ingresso per i formatori, che, in genere, assumono compiti di coordinamento, progettazione e tutoraggio solo in un secondo momento, dopo avere acquisito un minimo di esperienza con gli allievi e con l'ambiente di lavoro.

Il 20% degli intervistati ha cominciato a insegnare nella Formazione professionale a meno di 26 anni di età, segno che, per una quota importante dei formatori, l'insegnamento presso un ente della Formazione professionale rappresenta la prima occasione di occupazione.

Tabella 5. Funzioni svolte e anni di esperienza (valori %)

Funzione	All'interno del CFP in cui opera, lei svolge una o più delle seguenti funzioni? valori %	Attività prevalente valori %	Per quanti anni ha svolto tali funzioni? Media in anni
docenza	87	78	12,3
coordinamento	27	15	8,9
tutoraggio	22	3	8,8
progettazione	8	4	8,9

Fonte: dati Inapp 2019

Un ulteriore tassello relativo alla configurazione dei formatori riguarda le abilitazioni in loro possesso. Oltre la metà degli intervistati (56%) dichiara di

non possederne alcuna. Il titolo abilitante più diffuso tra i formatori è l'iscrizione a un albo professionale (17%), in accordo con la quota non trascurabile di coloro che svolgono attività da liberi professionisti. A seguire l'abilitazione per l'insegnamento, posseduta dal 15% degli intervistati. La percentuale di coloro che dichiarano di possedere questa abilitazione tende comunque ad aumentare al volgere dell'età e dell'anzianità lavorativa. La stessa iscrizione ad albi regionale dei formatori o dei certificatori/valutatori è mediamente poco diffusa (meno del 20% degli intervistati), con una distribuzione a livello regionale molto irregolare (anche in relazione all'esistenza o meno a livello locale di tali albi).

Le sfide aperte al mondo della formazione hanno indotto notevoli cambiamenti nella tradizionale figura del formatore.

Il riassetto strategico del sistema della formazione professionale in Italia, avviato da almeno un decennio soprattutto sulla spinta delle policy di sviluppo comunitarie può essere ricondotto a tre direttrici essenziali: un innalzamento della qualità complessiva del sistema dell'offerta; una sua progressiva integrazione con i complementari sistemi dell'istruzione e del lavoro; una diversa focalizzazione sui processi di validazione delle competenze trasversali e chiave maturate in contesti di apprendimento non formali e informali. Tali direttrici di sviluppo implicano, in ultima istanza, una significativa evoluzione organizzativa dei soggetti erogatori di formazione professionale, rispettivamente per ciò che concerne le classiche dimensioni interne ed esterne delle organizzazioni intese come sistemi aperti. Uno dei principali snodi del dibattito sullo sviluppo della formazione professionale in Italia concerne proprio il passaggio auspicato dal tradizionale Centro di formazione professionale (CFP) al cosiddetto modello agenziale. L'espressione tende a contrapporre a un modello organizzativo per molti versi rigido e autoreferenziale, una struttura formativa snella, flessibile, agile nelle risposte che dà alle sollecitazioni del mercato del lavoro, aperta, in grado cioè di produrre risposte differenziate a bisogni differenziati (in termini di tipologia di utenti/tipologia di interventi), anche diverse dai corsi tradizionali.

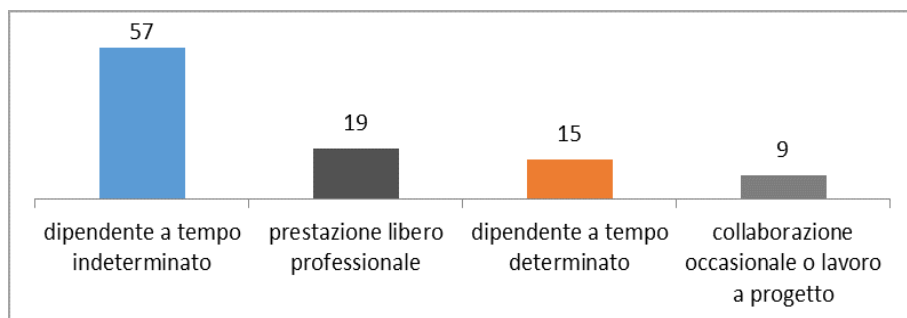
3.3 La situazione contrattuale

Un elemento chiave che distingue il sistema della formazione professionale dalla scuola è la modalità di reclutamento del personale. Per accedere alla professione di insegnante nella scuola i requisiti, in termini di titolo di studio, scuola di specializzazione, tirocinio attivo, iscrizione a graduatorie o

superamento di concorso pubblico, sono stabiliti dal governo centrale e validi su tutto il territorio nazionale. Per la formazione professionale invece, non sono stati definiti riferimenti normativi comuni fino all'introduzione del sistema di accreditamento per i soggetti attuatori, che vede comunque declinazioni regionali differenziate ed eterogenee. I risultati dell'indagine riflettono tale scenario. I canali di reclutamento osservati, di fatto, ricalcano le dinamiche di incontro tra domanda e offerta di lavoro nel nostro Paese. La maggior parte delle carriere dei formatori si attiva infatti attraverso una candidatura spontanea: 4 formatori su 10 (41%) si sono proposti direttamente ad un CFP. Il secondo canale di ricerca lavoro tra gli attuali formatori è stato quello delle reti informali: un terzo (32%) degli attuali formatori ha beneficiato di un consiglio/di un contatto proveniente da amici, parenti. Il passaparola, nel diventare formatori, è un aspetto importante. Tutti gli altri canali di ricerca lavoro si sono rivelati meno efficaci: solo il 10% degli intervistati, ad esempio, è diventato formatore rispondendo a un annuncio di offerta di lavoro, mentre appena il 2% è giunto al CFP attraverso un Centro per l'impiego.

Dal punto di vista dell'inquadramento contrattuale (cfr. grafico 1), l'impiego presso l'ente formativo di riferimento è nella grande maggioranza dei casi definito attraverso un contratto di assunzione a tempo indeterminato (57%), percentuale che sale considerevolmente (76%) tra chi ha più di 10 anni di esperienza, segno di una buona stabilità contrattuale. Per quanto riguarda il restante 43% delle situazioni, si registra un 19% di prestazioni da parte di liberi professionisti e un 15% di formatori assunti come dipendenti a tempo determinato. Meno diffuso il ricorso a contratti 'atipici' (collaborazione occasionale o lavoro a progetto nel 9% dei casi).

Grafico 1. Inquadramento contrattuale (valori %)



Fonte: dati INAPP 2019

Questo dato è peculiare del settore della formazione che riguarda i giovani, ovvero l'IeFP, dove l'offerta è più strutturata e stabile nel tempo. Infatti generalmente il personale delle strutture accreditate per la formazione è composto in prevalenza da addetti indipendenti, per lo più occupati nell'erogazione, mentre i dipendenti (a tempo indeterminato e determinato) rappresentano una quota inferiore delle risorse umane: le strutture quindi sembrano fare ampio uso di contratti che non prevedono la subordinazione, probabilmente perché questi sono più flessibili e adeguati a rispondere ai bisogni diversificati e mutevoli del mercato (ad esempio corsi più brevi e orientati agli adulti), oltre che più gestibili in una situazione di discontinuità delle amministrazioni nella pubblicazione di bandi per l'accesso a risorse pubbliche per la formazione.

Il buon grado di stabilità lavorativa registrato tra i formatori intervistati è confermato anche dal fatto che quasi 6 soggetti su 10 (58%) dichiarano di non aver mai lavorato per altri enti di formazione, rispetto al CFP nel quale operano attualmente.

Inoltre per il 68% dei formatori che hanno risposto al questionario, l'occupazione presso l'ente di formazione che ha trasmesso il nominativo è l'unica attività professionale svolta, mentre quasi un intervistato su tre dichiara di avere anche un'altra occupazione che integra il proprio reddito da formatore.

In particolare quasi il 20% del campione ha anche un'attività autonoma fuori dal campo dell'insegnamento; il 9% svolge un altro lavoro alle dipendenze di un'azienda o di un ente pubblico e il 7% ha una seconda attività di insegnamento presso un altro ente formativo.

3.4 Le attività di docenza: modalità di insegnamento e verifica degli esiti

Nel paragrafo 3.2 si è sottolineata la centralità della funzione di docenza tra i formatori intervistati. Il presente paragrafo approfondisce alcuni aspetti legati proprio a questa funzione: le aree disciplinari di competenza, le modalità principali di gestione della didattica e di verifica dell'apprendimento.

Come mostrato nella tabella 6, tra i formatori intervistati che si autopercepiscono 'docenti' (cioè hanno nella didattica la loro attività principale, 78%), prevale nettamente l'insegnamento nell'area tecnico-professionale e laboratoriale: 4 su 10 (41%) si occupano di questo ambito disciplinare, con una netta preponderanza maschile e di over 45. L'area scientifica (19%) è più diffusa di

quella umanistica (16%), seppur di poco e, in generale, tra i formatori under 45 si registra un presidio maggiore di queste due aree. A seguire con una percentuale del 10% si trovano gli insegnamenti a potenziamento delle soft skill (es: 'capacità relazionali, orientamento e motivazione al lavoro'), con una maggiore presenza di formatori maturi e tendenzialmente donne; mentre gli insegnamenti meno erogati dai formatori professionali intervistati risultano essere le lingue e l'informatica. Nell'insegnamento delle lingue e delle materie umanistiche abbiamo una maggiore presenza di donne formatori, come si è soliti rilevare per tali materie.

Tabella 6. Principale ambito disciplinare della propria attività didattica (valori %)

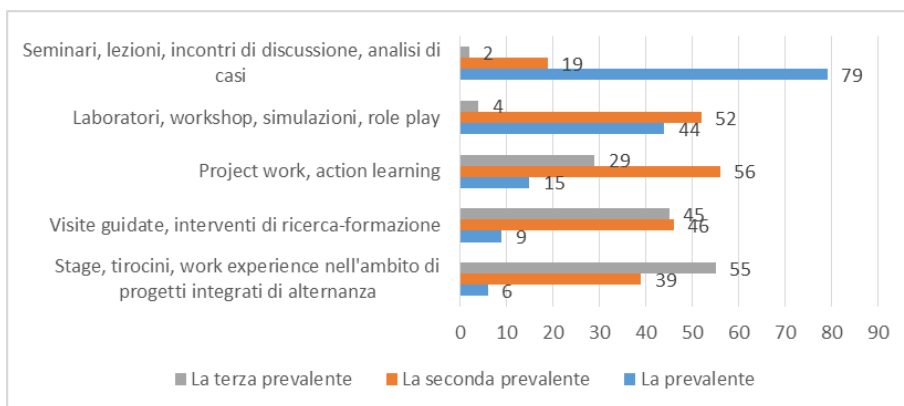
	Dato nazionale	Genere		Età	
		M	F	18-44	Over 45
Area tecnico-professionale e laboratoriale	41	53	27	35	42
Area scientifica	19	18	20	26	15
Area umanistica	16	13	19	20	16
Competenze trasversali (capacità relazionali, orientamento e motivazione al lavoro)	10	5	15	7	11
Lingue	9	4	15	8	10
Informatica	4	6	2	3	5
Altro	1	1	2	1	1

Fonte: dati Inapp 2019

Passando alle modalità di erogazione dei contenuti formativi, i dati mostrano come le attività didattiche siano condotte per la maggior parte attraverso attività di aula/laboratorio, seppure con metodologie differenti: da un lato le classiche attività d'aula (seminari, lezioni, incontri di discussione, analisi di casi) che rimangono sostanzialmente predominanti (79%) dall'altro attività più pratiche ed esperienziali 'laboratori, workshop, simulazioni, role play' che costituiscono comunque il 52% dell'attività prevalente (cfr. grafico 2).

È opportuno sottolineare che le attività sul campo (work experience, action planning, visite guidate, stage, project work) sono indicate come attività prevalenti dal 30% dei formatori coinvolti, e comunque sono descritte spesso come seconda tipologia di attività didattica. Questo indica come la formazione professionale sia come sempre innovativa e all'avanguardia nelle scelte delle metodologie didattiche in quanto deve veicolare competenze e saperi pratici, anche a fasce di popolazione con esigenze formative più particolari o problematiche.

Grafico 2. Metodologia didattica prevalente (valori %)



Fonte: dati Inapp 2019

Per quanto riguarda le modalità prevalenti di verifica dell'apprendimento (cfr. tabella 7), si parte da un utilizzo diffuso di 'test, interrogazioni, temi e relazioni scritte' (70% dei docenti intervistati), dato che sembra aumentare ulteriormente tra i docenti giovani e le donne, forse anche a causa della natura delle discipline insegnate¹⁰.

Gli altri due strumenti maggiormente utilizzati sono i 'questionari e mini casi' (31%) e le 'check list di osservazione di un output' (25%); mentre risultano poco utilizzati modalità più complesse e integrate di valutazione quali le check list di valutazione per la verifica di una procedura di lavoro o un processo e le prove esperte per la verifica delle competenze, quest'ultime utilizzate maggiormente dai formatori più maturi, che probabilmente hanno una esperienza maggiore. Residuale risulta il dato relativo all'uso del portfolio (3%).

Da questi dati si evince che i docenti intervistati adottano un modello didattico avanzato, che è fortemente centrato sulla realizzazione di attività esperienziali che puntano a una crescita delle competenze, ma che mostra ancora un certo disallineamento rispetto alle modalità di verifica degli apprendimenti, dove continuano a essere nettamente prevalenti gli strumenti tradizionali.

Nell'attività didattica dei docenti intervistati si affacciano sulla scena mini casi, checklist e prove esperte, ma rimangono ancora appannaggio di una minoranza, usualmente quelli più anziani e quindi con più esperienza.

¹⁰ I dati mostrano che le donne tendono ad insegnare materie umanistiche.

Tabella 7. Modalità di verifica degli apprendimenti (valori %)

	Dato nazionale	M	F	Anni 18-44	Over 45
Test, interrogazioni, temi e relazioni scritte	70	62	79	75	73
Questionari e mini casi	31	24	40	37	29
Check list di osservazione dell'output per la verifica puntuale di abilità (realizzazione di prodotti compiuti)	25	33	16	22	27
Prove esperte per la verifica di competenze mediante casi reali, problemi, collaudi, decisioni, soluzioni alternative, incidenti (malfunzionamenti, reclami, riduzioni di budget ...)	15	21	7	12	20
Check list di osservazione per la verifica puntuale di abilità sulla base di una procedura di lavoro/standard di processo	12	11	14	5	12
Portfolio, dispositivo di verifica dei risultati di apprendimento che prevede l'integrazione di diverse tipologie di verifica e la compresenza di valutatori diversi e punti di vista diversi docenti, studenti (autovalutazione) e pari	3	3	2	3	3

Fonte: dati Inapp 2019

3.5 La progettazione dei percorsi formativi

Le attività erogate durante i corsi formativi sono il risultato di precedenti logiche e scelte di programmazione, che derivano in parte dalla programmazione regionale, in parte dall'offerta organizzata dal singolo ente, ma anche dalle strategie di progettazione che riguardano in maniera più specifica l'operato dei docenti e dei progettisti.

Le attività erogate durante i corsi formativi sono il risultato di precedenti logiche e scelte di programmazione, che derivano in parte dalla programmazione regionale, in parte dall'offerta organizzata dal singolo ente, ma anche dalle strategie di progettazione che riguardano in maniera più specifica l'operato dei docenti e dei progettisti.

Per quanto riguarda coloro che hanno definito come loro funzione principale la progettazione, come mostrato nella tabella 8, i dati relativi agli aspetti tenuti maggiormente in considerazione nella fase di progettazione mostrano una grande attenzione alle metodologie e ai compiti/output (94%), a seguire troviamo la correlazione degli obiettivi di apprendimento dello specifico percorso con gli standard tecnico-professionali, gli standard di base e le competenze chiave (88%); quindi con il 77 % le discipline, i docenti coinvolti nonché le fasi delle attività formative. Minore attenzione (53%) nella fase di

progettazione viene data alla valutazione e ai relativi strumenti; questo dato sembrerebbe mostrare che la cultura della valutazione deve essere ancora valorizzata pienamente.

Tabella 8. Aspetti di cui si è tenuto conto nella progettazione dei segmenti didattici (valori %)

Compiti/output (relazioni, manufatti, servizi, presentazioni, eventi, guide, istruzioni)	94
Metodologie didattiche (le attività degli studenti, gli strumenti, i materiali, il gruppo)	94
Correlazione degli obiettivi di apprendimento dello specifico percorso con gli standard tecnico-professionali, gli standard di base e le competenze chiave	88
Discipline e docenti coinvolti (autonomamente, o in attività di compresenza o convergenti)	71
Fasi e variabili nelle quali si articolano le attività (output intermedi, abilità e conoscenze specifiche correlate alle specifiche fasi, attività degli studenti, strumenti, materiali, tempi, gruppi)	71
Tipo di evidenze e relativi strumenti di valutazione offerte dal segmento didattico	53

Fonte: dati Inapp 2019

Per quanto riguarda le azioni operative adottate nella fase di progettazione i progettisti coinvolti sembrano considerare importanti tutti gli *item* proposti (cfr. tabella 9): il 77% ha effettuato un'analisi/istruttoria dello standard formativo leFP e articolazione condivisa (nel team di progettazione) dei risultati di apprendimento oggetto di presidio disciplinare e multidisciplinare, la stessa percentuale ha specificato lo standard formativo leFP (77%); infine il 71% ha definito un piano didattico centrato sulla messa in trasparenza dei risultati di apprendimento.

Tabella 9. Azioni operative adottate in fase di progettazione dei percorsi leFP (valori %)

Analisi/istruttoria dello standard formativo leFP e articolazione condivisa (nel team di progettazione) dei risultati di apprendimento oggetto di presidio disciplinare e multidisciplinare	77
Specificazione dello standard formativo leFP	77
Definizione del piano didattico centrato sulla messa in trasparenza dei risultati di apprendimento	71

Fonte: dati Inapp 2019

Andando ad analizzare le risposte di coloro che svolgono compiti di progettazione anche in modo non prevalente, si può sottolineare che l'88% dei docenti intervistati ha dichiarato che nella fase di progettazione il team di lavoro ha effettuato un'attenta analisi del contesto sociale e culturale finalizzata alla selezione di obiettivi di apprendimento che fossero salienti e in linea con il percorso leFP e ben il 91% ha sostenuto che il gruppo di lavoro ha

verificato la distanza/prossimità degli allievi rispetto ai possibili obiettivi di apprendimento. È dunque evidente che la fase di progettazione è considerata cruciale per la riuscita del percorso formativo sia in termini di completamento dello stesso sia di inserimento lavorativo.

3.6 Le attività di formazione e autoformazione

Come è noto in Italia la formazione dei formatori, sia quella iniziale e ancor di più quella in servizio, non è regolamentata da norme nazionali e varia fortemente da un contesto territoriale all'altro. Una parte seppur parziale di regolamentazione avviene attraverso i dispositivi di accreditamento che, come abbiamo visto, in molte delle Regioni e Province autonome prevedono l'aggiornamento delle figure chiave del processo formativo (compreso il docente) tra i requisiti per ottenere il finanziamento pubblico; quindi emerge una diffusa consapevolezza dell'importanza della professionalizzazione delle risorse umane che operano nel sistema di leFP, quale leva strategica per l'innalzamento della qualità del sistema.

Questa consapevolezza si evidenzia dai dati raccolti relativamente al vissuto professionale degli operatori: quasi la totalità dei soggetti intervistati (il 95%) dichiara di avere partecipato a qualche tipo di attività di formazione nel corso degli ultimi 2 anni: questo indica che ormai la formazione dei formatori rappresenta una pratica del tutto diffusa, che rientra pienamente nella cultura e nella pratica professionale.

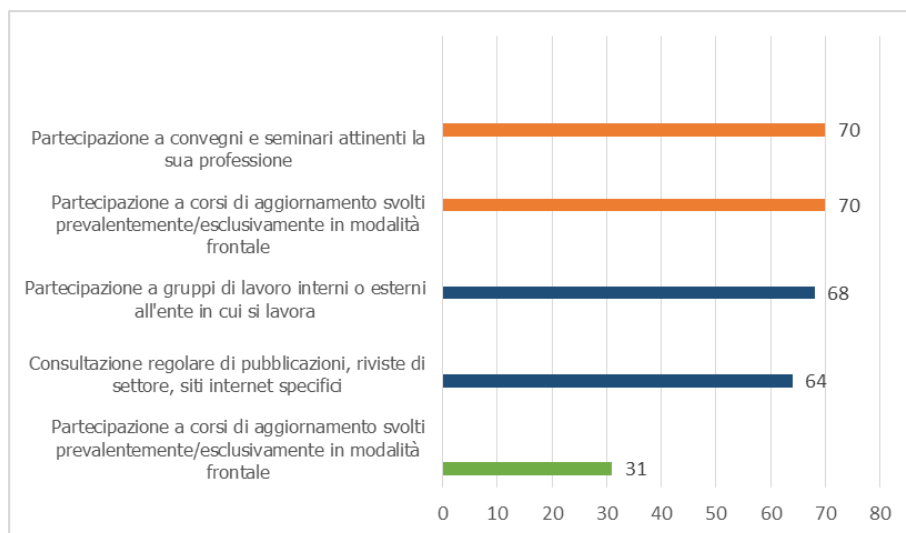
Naturalmente, sotto l'etichetta 'formazione' troviamo esperienze molto differenti per tipologia e durata. Il 70% degli intervistati ha frequentato corsi di aggiornamento svolti prevalentemente con modalità frontale e altrettanti hanno partecipato a convegni e seminari, o a gruppi di lavoro. Meno di un terzo (31%) ha partecipato a corsi svolti prevalentemente in modalità e-learning. Oltre a tali attività strutturate il 64% afferma di informarsi con regolarità consultando pubblicazioni, riviste e siti internet specifici, confermando una cultura diffusa dell'autoformazione (cfr. grafico 3).

Si delinea pertanto uno scenario nel quale tre quarti dei formatori intervistati (74%) hanno partecipato a corsi di aggiornamento strutturati (frontali od online), un quinto (19%) ha preso parte a convegni e gruppi di lavoro interni o esterni all'ente (ma senza aver frequentato corsi), mentre un 7% afferma di non aver svolto alcuna attività formativa strutturata.

Tra i segmenti che hanno maggiormente usufruito di attività strutturate prevalgono i soggetti che svolgono funzione prevalente di coordinamento

(+14%), ma anche formatori attivi nel Nord-Est (+7%) e quelli che operano in enti di maggiori dimensioni (+5%).

Grafico 3. Tipo di aggiornamento svolto negli ultimi 2 anni (valori %)



Fonte: dati Inapp 2019

Al di là del fatto di avere o meno partecipato a iniziative di formazione e aggiornamento, è importante analizzare anche il numero di ore di formazione ricevuta. Stando alle autodichiarazioni degli intervistati, si tratta di attività che hanno avuto un monte ore significativo, il che conferma l'attenzione data a questo aspetto dai singoli centri e dagli stessi formatori.

In particolare gli intervistati hanno dichiarato di aver:

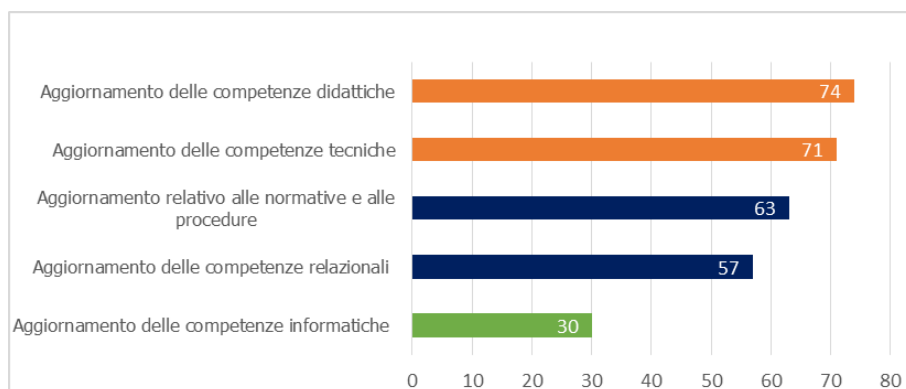
- partecipato a corsi di aggiornamento con modalità frontale per 51 ore in media nel biennio (40 ore come dato modale);
- partecipato a corsi di aggiornamento in e-learning per 48 ore nel biennio (20 ore come dato modale);
- partecipato a seminari per 31 ore (20 come dato modale);
- partecipato a gruppi di lavoro per 38 ore (25 come dato modale);
- svolto attività di autoformazione per 145 ore nel biennio (100 ore come dato modale).

Al di là delle valutazioni individuali su questi dati, un elemento che vale la pena sottolineare è il tempo dedicato ad attività formative basate su gruppi di lavoro interni o esterni all'ente. Il dato medio di 38 ore nel biennio (che vogliono dire

meno di 20 ore all'anno) evidenzia come questo strumento di confronto sia ancora largamente sottoutilizzato rispetto al suo potenziale.

Gli ambiti di formazione personale privilegiati risultano (cfr. grafico 4) le competenze didattiche (74%), quelle tecniche (71%) e quelle di carattere normativo (63%). La maggioranza ha partecipato inoltre ad attività volte a potenziare le proprie competenze relazionali (57%), mentre meno di un terzo ha approfondito le proprie skill informatiche (30%).

Grafico 4. Ambiti di competenza delle attività formative svolte (valori %)



Fonte: dati Inapp 2019

La valutazione complessiva dell'apprendimento acquisito attraverso le varie attività formative è generalmente molto positivo, con una media di 8 punti su 10. In particolare il 77% dei soggetti intervistati assegna una valutazione complessiva superiore a 7, con maggior incidenza al Sud, mentre una sfumatura maggiormente critica emerge a Nord-Ovest (-6%); voti 'insufficienti' come il 4 o il 5 vengono espressi soltanto in casi isolati.

Passando all'offerta formativa promossa dagli enti di appartenenza, il 70% degli intervistati afferma che le attività di aggiornamento e formazione frequentate rientrano negli obblighi formativi e di aggiornamento che l'ente deve assolvere per ottenere o mantenere l'accreditamento.

Più sfaccettata invece la situazione rispetto alla definizione da parte degli enti di un obbligo di aggiornamento e formazione dei dipendenti: in oltre due terzi degli enti l'obbligo risulta presente (con sensibile differenza tra gli enti di grandi dimensioni, +13%), seppure nel 24% dei casi esso non prescriba un numero obbligatorio di ore di attività. Nel restante 33% dei casi l'obbligo non è definito,

seppure il 22% raccomandi ai propri dipendenti di mantenersi aggiornati autonomamente.

Nel 64 % dei casi gli intervistati affermano che nel proprio ente di appartenenza sia stato approvato un concreto piano di investimento rivolto alla formazione e all'aggiornamento del proprio personale, o che comunque essa venga sostenuta economicamente (9%). Questo vale soprattutto per gli enti di grandi dimensioni (+11%), mentre avviene più di rado negli enti attivi nel Centro e nel Sud (-12%).

Nell'88% dei casi gli enti stessi organizzano corsi rivolti ai propri addetti con un'offerta che si rivolge a tutto il personale (+6%, nel caso di grandi enti), seppure prevalgano le attività rivolte al corpo docente, seguito da coordinatori e progettisti.

Al Centro e al Sud la situazione risulta differente in quanto il 30% degli enti non organizza corsi di formazione. Ed è infatti in quelle zone che i soggetti affermano di spendere più spesso risorse proprie per la formazione personale: se il 70% dei formatori intervistati non ha speso risorse proprie per formarsi e aggiornarsi negli ultimi due anni, al Sud ben il 40% ha dovuto autofinanziare il proprio aggiornamento.

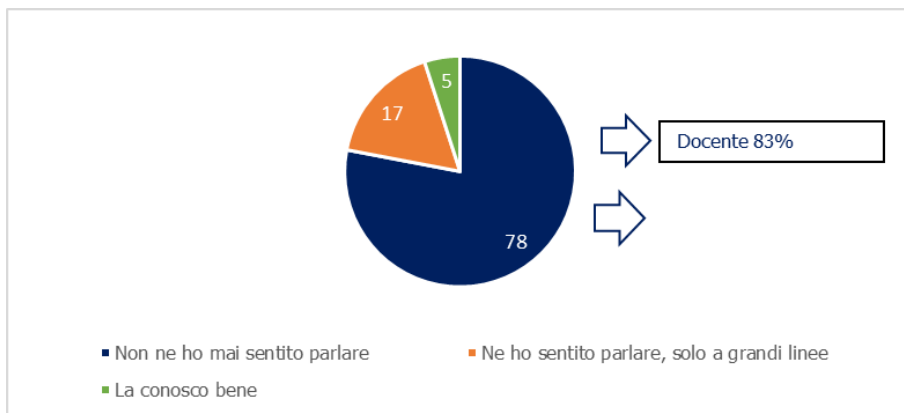
Le cifre spese appaiono per altro enormemente differenziate, con il 28% degli intervistati che dichiara di avere speso meno di 200 euro, il 38% tra i 200 e i 500 euro, il 16% tra 501 e 1.000 euro e il 18% più di 1.000 euro.

3.7 La conoscenza della Raccomandazione europea EQAVET

I dati relativi al livello di conoscenza della Raccomandazione europea EQAVET da parte dei soggetti intervistati risultano piuttosto critici: in quanto oltre 9 soggetti su 10 hanno risposto di non essere a conoscenza di cosa sia la Raccomandazione e/o quali siano i suoi contenuti.

Entrando maggiormente nel dettaglio il 78% afferma di non aver mai sentito nominare il documento, mentre un 17% sostiene di conoscerlo a grandi linee e soltanto il 5% dichiara di conoscerlo bene (grafico 5); questo dato non risente delle differenze legate alle dimensioni dell'organizzazione o alla dislocazione geografica. È interessante evidenziare che la percentuale dei coordinatori che sostiene di non conoscere la Raccomandazione è di 10 punti più bassa della media, mentre quella dei docenti di 5 punti maggiore. Si può ipotizzare che le figure di coordinamento hanno occasioni maggiori di venire a contatto con documenti strategici regionali, nazionali e comunitari.

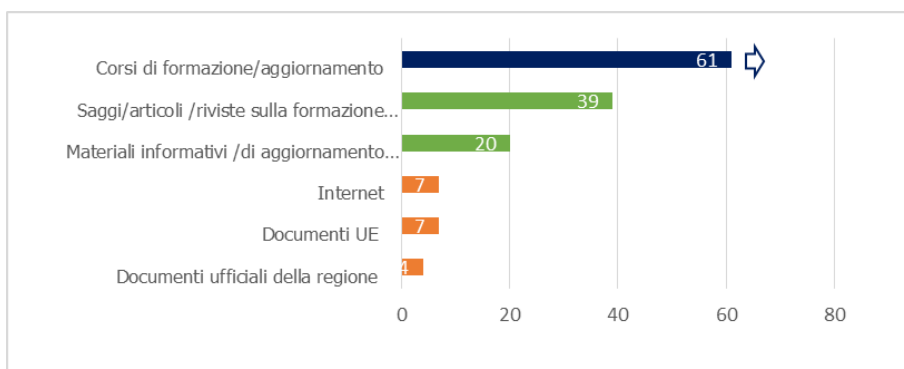
Grafico 5. Livello di conoscenza della Raccomandazione EQAVET (valori %)



Fonte: dati Inapp 2019

Nell'ambito di quel 22% di intervistati che ha perlomeno sentito parlare della Raccomandazione EQAVET (cfr. grafico 6), il 61% afferma di averla sentita nominare nel corso di attività formative e di aggiornamento frequentate da fruitore (in particolare nelle grandi organizzazioni e nel Nord-Ovest), il 39% dichiara di esserne venuto a conoscenza attraverso pubblicazioni dedicate alla formazione professionale (soprattutto al Centro e al Sud) o, nel 20% dei casi, attraverso materiale informativo distribuito dalla stessa organizzazione di appartenenza (soprattutto al Nord-Est).

Grafico 6. Fonti d'informazione su EQAVET (valori %)



Fonte: dati Inapp 2019

Tuttavia anche tra coloro che sostengono di avere sentito parlare/conoscere il documento la situazione (22 % del campione totale) è alquanto variegata: entrando nello specifico, soltanto la metà descrive la raccomandazione EQAVET come uno strumento che intende aiutare i Paesi della UE a promuovere e controllare il miglioramento continuo dei sistemi di istruzione e formazione professionale, mentre circa il 15 % fa riferimento a un insieme di indicatori di qualità per l'accesso ai fondi europei, il 4 % pensa si tratti di un insieme di leggi europee sulla FP e altrettanti lo definiscono un programma di scambi per docenti e allievi, infine un quarto dice di non sapere di cosa si tratti e di conoscerne solo il nome (cfr. tabella 10).

Tabella 10. Conoscenza effettiva del contenuto di EQAVET tra coloro che sostengono di conoscere la Raccomandazione (valori %)

Per quelle che sono le Sue informazioni la Raccomandazione EQAVET è	
Uno strumento che intende aiutare i Paesi della UE a promuovere e controllare il miglioramento continuo dei sistemi di Istruzione e formazione professionale	51
Un insieme di indicatori che ogni Stato deve rispettare per avere accesso ai finanziamenti europei in campo di Istruzione e formazione professionale	14
Un insieme di leggi europee che normano come deve essere realizzata la formazione professionale nei diversi Paesi	4
Un programma di scambi per allievi e formatori della Formazione Professionale	4
Non saprei	27

Fonte: dati Inapp 2019

Nonostante la scarsa conoscenza dei contenuti della Raccomandazione, parlando dei propri enti di riferimento i soggetti li descrivono generalmente attenti al tema della qualità, soprattutto per quanto riguarda il Nord-Est e le organizzazioni di dimensioni maggiori. L'attenzione alla qualità viene declinata in vari modi (cfr. tabella 11): oltre 8 soggetti su dieci assegnano un voto elevato (8-10) all'attenzione riposta dal proprio ente alla qualità e nell'efficacia della formazione erogata (88%), alla sicurezza dei locali (88%), alle competenze del personale docente (87%), alla capacità di monitorare i fabbisogni formativi (85%), di offrire opportunità lavorative dopo la qualifica (84%) e di seguire i ragazzi problematici (85%). Quindi, si può affermare che nonostante la scarsa conoscenza della Raccomandazione, i suoi contenuti sono presenti e agiti nella pratica professionale. Lo sforzo che va fatto nel prossimo futuro è quello di sensibilizzare ulteriormente gli operatori su questi temi, attraverso attività di formazione specifica, seminari tematici, pubblicazioni.

3.8 Il vissuto professionale e la soddisfazione per il proprio lavoro

Finora sono stati presi in esame gli aspetti principali relativi allo status lavorativo attuale dei formatori professionali; in questo paragrafo l'analisi si estenderà a ritroso nel tempo, nel tentativo di analizzare quali furono le motivazioni individuali e quale il giudizio sulle proprie competenze da parte di chi ora è diventato formatore professionale. Infine si valuterà com'è cambiata la propria auto-valutazione rispetto all'inizio della carriera e il grado e i motivi di soddisfazione lavorativa.

Riteniamo infatti che la dimensione del vissuto sia strettamente connessa al tema dello sviluppo professionale in quanto permette di collocare e focalizzare meglio il ruolo e le funzioni del formatore non solo all'interno dell'organizzazione nel quale opera ma anche nel resto della comunità di appartenenza.

La motivazione principale che spinge verso una carriera da formatore professionale è, intuitivamente, la passione per l'insegnamento. Tuttavia, si tratta per lo più di una passione in generale per il ruolo di insegnante (69%), più che per la propria materia di pertinenza (49%, -20 punti). Un quarto dei formatori, inoltre, dichiara di aver intrapreso questa professione per un senso di sfida con se stesso, per la 'voglia di mettersi alla prova'. Tra le altre motivazioni, secondarie, si coglie una certa attrattività dei CFP per la stabilità dell'impiego offerto, mentre appare decisamente meno rilevante la motivazione economica.

L'accesso alla professione di formatore sembra dunque essere spinto soprattutto da una passione individuale verso l'insegnamento che vede negli enti di formazione un interessante canale di accesso, più semplice e immediato rispetto a quello del sistema pubblico di istruzione, ma, in ogni caso, capace di dare anche una stabilità economica importante per i giovani formatori che qui iniziano le loro carriere.

Nella tabella 12 sono riportati i dati relativi all'autovalutazione delle proprie competenze da parte dei formatori (scala da 1 – per niente – a 10 – del tutto). Si evince come in fase d'ingresso nel loro settore lavorativo, i formatori ritenessero di avere una preparazione generalmente sufficiente (per lo più riconducibile a un punteggio di 6-7): per i vari aspetti indagati, il punteggio medio di auto-valutazione oscilla tra un minimo di 6,2 per la conoscenza dei meccanismi di funzionamento della formazione professionale e un massimo di 7,4 per la capacità di gestire la relazione con ragazzi adolescenti.

Tabella 12. Autovalutazione delle competenze all'inizio della professione e oggi (valori %)

	Come valutava le proprie competenze quando ha iniziato a fare il formatore		Come valuta le proprie competenze oggi	
	Media del voto auto-assegnato	% Risposte voto ottimo 8-10	Media del voto auto-assegnato	% Risposte voto ottimo 8-10
Conoscenze tecniche relative al suo compito	7,1	43	8,7	96
Capacità di gestire la relazione con adolescenti	7,4	49	8,7	92
Conoscenza dei meccanismi di funzionamento della FP	6,2	20	8,6	86
Capacità didattiche in generale	6,9	33	8,5	91
Capacità di valutazione	7,0	36	8,5	89
Didattica per competenze	6,8	35	8,5	88
Capacità di gestire la relazione con ragazzi in situazioni di vulnerabilità (es. stranieri, disabili)	7,1	43	8,4	81

Fonte: dati Inapp 2019

Nel complesso, l'esperienza maturata nel settore della formazione professionale genera un netto miglioramento complessivo dell'autovalutazione. Qualunque sia la competenza specifica presa in esame, non meno di 8 formatori su 10 si attribuiscono, ad oggi, un punteggio ottimo (8-10). Ora, le skill sulle quali i formatori si sentono più forti sono la capacità di gestire la relazione con ragazzi adolescenti, le conoscenze tecniche relative al proprio compito (8,7) e la conoscenza dei meccanismi di funzionamento della formazione professionale (8,6). Si tratta infatti in molti casi di soft skill apprese con l'esperienza diretta più che con lo studio attraverso attività formative strutturate.

La crescita più marcata si registra in particolare sulla conoscenza del sistema della formazione professionale nel suo complesso (+2,4 punti) e sulla didattica per competenze (+1,7 punti), segno di un percorso importante di progressivo affinamento del proprio ruolo.

Riflettendo sul proprio lavoro nell'ambito della formazione professionale (cfr. tabella 13) 6 intervistati su 10 si dicono molto soddisfatti: questo livello di soddisfazione risulta trasversale alle dimensioni dell'organizzazione, all'anzianità di servizio e al ruolo ricoperto (docente/coordinatore), mentre la quota di insoddisfatti, si mantiene al di sotto del 5% in tutti i segmenti. Nel mezzo si ritrova circa un terzo di soggetti abbastanza soddisfatti, ma che intravedono margini di miglioramento.

Gli elementi di maggior soddisfazione citati sono il rapporto con i destinatari delle attività di formazione (68%), la relazione con i colleghi (40%), il senso di utilità per il proprio lavoro (30%) e l'acquisizione di nuove competenze (17%). Quest'ultima costituisce tuttavia anche la principale area di miglioramento (dovrebbe essere potenziata per il 38% dei soggetti) seguita dal reddito e dal bilanciamento dei carichi di lavoro.

Tabella 13. Aspetti più soddisfacenti della professione e quelli da migliorare (valori %)

Aspetti di maggiore soddisfazione (al massimo due risposte)	% Risposte	Aspetti che vorrebbe migliorare (al massimo due risposte)	% Risposte
Rapporto con i destinatari della formazione	68	Acquisizione di nuove competenze	38
Rapporto con i colleghi e/o organizzazione	40	Reddito	37
Utilità sociale della professione	30	Carichi di lavoro	14
Acquisizione di nuove competenze	17	Stabilità del lavoro	13
Orari di lavoro	9	Rapporto con i destinatari della formazione	10
Stabilità del lavoro	6	Visibilità sociale della professione	9
Carichi di lavoro	3	Utilità sociale della professione	9
Visibilità sociale della professione	2	Rapporto con i colleghi e/o organizzazione	8
Reddito	1	Orari di lavoro	8

Fonte: dati Inapp 2019

Dai dati emerge un quadro complessivamente positivo in termini di soddisfazione degli intervistati, che sembrano avere una leva particolarmente forte di motivazione e attaccamento al lavoro, premessa questa essenziale per sviluppare processi di innovazione, così come richiesto dalle sollecitazioni in atto sia a livello nazionale che internazionale. Oggi il ruolo del formatore è passato dal tradizionale monopolio dell'insegnamento alla mediazione, all'accompagnamento all'orientamento, e si è evoluto fino a divenire una figura di processo, polivalente, che copre l'intero ciclo dell'intervento formativo (dalla progettazione alla gestione amministrativa e finanziaria di un progetto). L'evoluzione del sistema formativo sembra concentrarsi soprattutto sul piano dell'innovazione dell'offerta, dei modelli di organizzazione dei processi formativi e delle competenze richieste agli operatori.

Interessante in tal senso osservare le risposte relative all'acquisizione di nuove competenze. Pur non essendo infatti presenti occasioni formali di formazione, gli operatori degli organismi hanno comunque sperimentato, attraverso l'esercizio di nuovi compiti e nuove funzioni all'interno dell'organizzazione, occasioni di crescita professionale. L'apertura alla dimensione internazionale della formazione e la gestione in un'ottica più aziendalistica del progetto formativo nelle sue diverse dimensioni (non solo in quella dell'insegnamento) ha rappresentato un volano di crescita professionale che ha esercitato un effetto positivo in termini di soddisfazione e spinta motivazionale. Allo stesso tempo il target dell'indagine ha perfettamente coscienza delle sfide che il sistema formativo sta attraversando, nei confronti delle quali si è in qualche modo già attrezzato per rispondere, ma sa anche che per una risposta più adeguata ed efficace occorrono nuovi investimenti di tipo formativo.

3.9 Prospettive e piste di lavoro

Come già detto, i dati raccolti non hanno una pretesa di rappresentatività né di esaustività bensì la ricerca si pone come un'indagine esplorativa con l'obiettivo di individuare temi da approfondire nel futuro. Di seguito si esplorano alcune prospettive e piste di lavoro dalle quali possono emergere indicazioni per gli stakeholder e i decisori istituzionali.

I formatori coinvolti nell'indagine hanno mostrato una forte esperienza di docenza associata spesso a ruoli di coordinamento e progettazione. Gli intervistati presentano un profilo professionale consolidato e solido, che solo in pochi casi assume le caratteristiche del precariato. Formatori per scelta, che hanno incontrato enti con i quali è stato costruito un rapporto positivo e dove dichiarano di trovarsi bene, sia dal punto di vista relazionale, che della soddisfazione lavorativa.

Rimane forse un certo elemento di debolezza sul fronte delle retribuzioni, ma nel complesso il quadro che emerge è quello di un sistema stabile, che può contare su formatori che fanno questo lavoro per scelta e con soddisfazione.

Se ad essere in possesso di specifiche abilitazioni all'insegnamento sono una minoranza (17%), generalmente gli intervistati si sono avvicinati alla professione per passione e continuano a mostrarsi motivati anche a distanza di molti anni, e riconoscendo di avere compiuto, nel tempo, un percorso di crescita e di affinamento professionale che li rende oggi molto migliori rispetto a quando hanno iniziato.

Sul fronte della pianificazione e della gestione della didattica emerge una attenzione specifica ai bisogni e all'evoluzione del mercato del lavoro, che si esprime sia all'interno delle attività di progettazione della proposta formativa degli enti, sia nelle modalità di erogazione dei contenuti formativi, dove le attività laboratoriali si equivalgono come impegno alle forme più classiche di lezione frontale, anche se appaiono ancora poco utilizzate altre formule innovative più legate alla realizzazione di esperienze sul campo.

Parlando della formazione personale dei formatori, potrebbe costituire un campanello d'allarme il fatto che oltre un quarto dei soggetti intervistati abbia dichiarato di non avere frequentato corsi di aggiornamento negli ultimi due anni e che circa uno su dieci si sia limitato ad aggiornarsi leggendo e navigando sul web.

La posizione degli enti in merito alla formazione dei formatori è piuttosto variegata: una larga maggioranza di enti sembra programmare e farsi carico dell'aggiornamento, soprattutto al Nord e tra gli enti di maggiori dimensioni.

Al Sud l'incidenza di formazione del personale strutturata dall'ente è sensibilmente minore per cui da un lato i formatori ricorrono più spesso a percorsi di aggiornamento autofinanziati dagli stessi formatori, dall'altro la quota di soggetti che non si aggiornano tramite attività strutturate risulta doppia rispetto a quella registrata al Nord, raggiungendo il 12% degli intervistati.

Passando al tema della qualità, i formatori ritengono che i propri enti di afferenza pongano ad essa un livello di attenzione elevato su tutti i fronti: dal punto di vista dell'offerta formativa, del *matching* con la domanda, della relazione con i target ecc. Risulta invece scarsa la conoscenza degli indicatori EQAVET.

Il dato più incoraggiante è il livello di soddisfazione registrato che per la maggioranza dei soggetti risulta molto elevato, o comunque positivo. Un indicatore da non sottovalutare trattandosi di formatori di lungo corso, segnale di una motivazione elevata, trainata da una pluralità di elementi di appagamento specifici. Nel contempo i dati fotografano una serie di aree di possibile miglioramento da non trascurare:

- l'accesso alla professione continua ad avvenire principalmente per chiamata diretta dell'ente, ma senza che siano presenti sistemi di certificazione delle competenze formative del soggetto. La presenza di albi strutturati a livello regionale appare ancora sporadica;
- per quanto riguarda le modalità della formazione erogata, a fronte di un buon mix di didattica frontale e laboratoriale, risulta limitato il contatto diretto con il mercato tramite visite e work experience;

- la formazione dei formatori risulta carente in circa un quarto dei casi, con ricadute sulla soddisfazione lavorativa; in particolare gli enti di piccole dimensioni e i CFP del Centro-Sud sembrerebbero avere una minore organizzazione e strutturazione in termini di formazione del personale.

Conclusioni

L'indagine svolta ha auto degli esiti conoscitivi interessanti: ha sicuramente permesso di rilevare che l'attenzione alla qualità da parte delle istituzioni e delle agenzie che operano sul territorio nel campo della leFP è in costante crescita, seppure con velocità e modalità differenti da realtà a realtà.

Le Regioni e le Province autonome ricercano la qualità principalmente attraverso la definizione di procedure di accreditamento sempre più avanzate e attente ai bisogni specifici del proprio territorio; infatti i sistemi di accreditamento e dunque la valutazione ex ante e in itinere, sono ritenuti dalle istituzioni, gli strumenti chiave per la diffusione della qualità.

Per quanto riguarda gli enti e i formatori l'attenzione alla qualità si esplicita attraverso lo sviluppo di nuovi modelli di didattica e valutazione, nonché attraverso l'interesse al miglioramento della formazione e dell'aggiornamento degli operatori.

Per ciò che concerne la conoscenza dei contenuti della Raccomandazione EQAVET, è interessante rilevare che mentre tra i referenti regionali è diffusa e acquisita, tra gli operatori si è rivelata inferiore alle aspettative; leggermente maggiore è tra i coordinatori e quei docenti che svolgono anche funzioni di progettazione e quindi hanno modo di leggere documenti di riferimento.

Pur tuttavia, nonostante la scarsa conoscenza della Raccomandazione, è interessante notare che i contenuti descritti nei suoi indicatori sono largamente riscontrabili nella pratica organizzativa e nelle richieste che le istituzioni regionali rivolgono ai singoli enti; segno che la cultura della qualità è ormai bagaglio acquisito per coloro che operano nel sistema della formazione.

Il ciclo della qualità descritto da EQAVET viene sostanzialmente rispettato dalle realtà regionali; tuttavia, l'area del ciclo della qualità relativa ai processi di riprogettazione dell'offerta alla luce dei risultati conseguiti sembra essere sicuramente più debole rispetto alle altre. Su questo tema è sicuramente importante che tutti gli attori riflettano e si adoperino in vista di una sua

maggior implementazione, di cui sicuramente gioverebbe il sistema della formazione nel suo complesso.

Per quanto riguarda l'indagine sui formatori, sono stati evidenziati degli elementi di sicuro interesse, che potranno essere approfonditi in successivi studi.

È importante evidenziare alcune caratteristiche che sono emerse nei soggetti intervistati e che possono essere considerate come indicatori di qualità. Il profilo dei formatori coinvolti presenta caratteristiche di professionalità e di stabilità importanti, che evidenziano come l'insegnamento presso gli enti della formazione professionale sia dovuto sempre più ad una scelta vocazionale, che si accompagna anche ad una buona stabilità occupazionale. Ne deriva una forza lavoro relativamente giovane e con buoni titoli di studio di base, condizioni che possono garantire un lavoro di crescita da parte degli stessi operatori e docenti in particolare, in grado di garantire un miglioramento importante della qualità della formazione finale erogata agli allievi.

Sul fronte dei processi di insegnamento la didattica per competenze sembra essere conosciuta e utilizzata, soprattutto sul lato delle materie tecniche. Tuttavia si registra un certo disallineamento tra l'approccio dell'insegnamento per competenze e le modalità di verifica degli apprendimenti, ancora saldamente ancorate ai metodi tradizionali.

È importante sottolineare infine l'attenzione posta alla formazione e alla autoformazione sia da parte degli enti che da parte dei singoli formatori.

Si può dunque concludere che il sistema della formazione professionale nel suo insieme, viste le differenze dovute alla forte regionalizzazione, fatica a esprimere dei modelli univoci di riferimento, ma evidenzia un costante interesse di istituzioni, enti e formatori al fine di migliorare gli strumenti per garantire l'erogazione di un'offerta formativa di qualità e in grado di aumentare l'occupabilità degli allievi formati, in linea con gli indirizzi e la Raccomandazione dell'Unione europea.

Allegato 1. Traccia per la conduzione delle interviste ai referenti regionali

Overview

1. Ci potete raccontare brevemente la storia della leFP a livello regionale? Quali sono oggi le sue dimensioni in termini di allievi, enti, personale impiegato; come si è sviluppata nel tempo?

La qualità della FP

2. Le chiediamo ora se ci può raccontare, in sintesi, come funziona il ciclo della qualità a livello regionale. In particolare ci interessa comprendere se, all'interno della Regione/Provincia autonoma, c'è una struttura dedicata alla qualità, se agisce a livello trasversale o se ogni dipartimento si occupa in maniera autonoma dei temi che riguardano la qualità. Nella gestione dei progetti europei e/o nazionali, come vengono gestite le fasi di programmazione / monitoraggio / valutazione / revisione?
3. La Regione/Provincia autonoma ha definito un quadro regionale/provinciale di garanzia della qualità che comprende linee guida e norme a livello di enti/strutture erogatrici della FP? Quali sono i principi guida? Che difficoltà ci sono state nella sua applicazione? *[Raccogliere, se possibile, i riferimenti normativi]*
4. Con quali strumenti e attività la Regione/Provincia autonoma controlla la qualità dell'offerta formativa?
5. Quali sono gli indicatori adoperati per valutare la qualità degli enti/strutture della FP?
6. Nei prossimi anni, come potrebbe evolvere l'attenzione alla qualità nella FP da parte della Regione/Provincia autonoma?

Gli indicatori EQAVET nella FP

7. La Regione/Provincia autonoma ha preso in considerazione la Raccomandazione europea per l'assicurazione della qualità (EQAVET) nella definizione e misurazione degli standard di qualità nella FP?
8. Se sì, quali sono state le principali difficoltà? In cosa EQAVET è stato di aiuto alla Regione/Provincia autonoma?
9. Se no, perché no?

La formazione dei formatori

10. Quali sono i requisiti previsti a livello regionale/provinciale per esercitare la funzione di formatore, coordinatore o progettista della FP? Tali requisiti sono richiesti a tutti gli operatori o solo a coloro che ricoprono il presidio della funzione ai fini dell'accREDITamento?
11. Esistono qualificazioni specifiche nel Repertorio regionale per le funzioni ricoperte dai formatori? Se sì, queste qualificazioni sono già correlate al Quadro nazionale delle qualificazioni regionali? I requisiti sono stabiliti o verificati anche o solo nel sistema di accREDITamento?
12. Esiste un albo regionale dei formatori?
13. Come si accede alle qualificazioni o all'albo degli operatori? E' necessario un corso di formazione o si può ottenere la qualificazione attraverso validazione dell'esperienza e/o riconoscimento dei crediti?
14. Esiste un piano regionale/provinciale di formazione dei formatori della FP?
15. Come vengono finanziati eventuali progetti?
16. Le procedure regionali/provinciali prevedono elementi premianti per le organizzazioni della FP che si impegnano attivamente nella formazione continua dei formatori?
17. Ci può fare un elenco dei progetti e delle iniziative di formazione dei formatori finanziati dalla Regione/Provincia autonoma (o a cui la Regione/Provincia autonoma ha dato il proprio contributo/appoggio) negli ultimi 5 anni?
18. Quale attenzione pensa che la Regione/Provincia autonoma potrà dare alla formazione dei formatori nei prossimi anni? Attraverso quali iniziative e quali fondi?

La qualità nel processo di declinazione regionale delle qualificazioni leFP

19. La Regione/Provincia autonoma ha specificato ulteriormente gli standard formativi della leFP definiti attraverso l'accordo Stato-Regioni?

- a. Se sì quali standard sono stati ulteriormente specificati?
 - i. Competenze comuni (Competenze culturali/di base? Competenze tecnico-professionali? Competenze chiave di cittadinanza?)¹¹ a tutte le figure e gli indirizzi nazionali.
 - ii. Standard tecnico professionali relativi a singole figure professionali.
- b. Gli standard regionali, sono descritti e definiti secondo il format, i criteri e le regole adottati per la definizione e l'aggiornamento degli stessi standard nazionali?
- c. Per quale motivo si è sentita l'esigenza di procedere con queste ulteriori specifiche?

¹¹ Le competenze culturali/di base: • *Asse linguaggi*; • *Asse matematico scientifico tecnologico*; • *Asse storico sociale economico*). Le competenze tecnico-professionali: • *della Figura/Indirizzo nazionale*; • *comuni a tutte le Figure/Indirizzi nazionali*. Le competenze chiave di cittadinanza: • *imparare ad imparare*; • *progettare*; • *comunicare*; • *collaborare e partecipare*; • *agire in modo autonomo e responsabile*; • *risolvere problemi*; • *individuare collegamenti e relazioni*; • *acquisire e interpretare l'informazione*.

Allegato 2. Questionario per i formatori

Dati di base riferiti all'ente di appartenenza

(compilati automaticamente dal sistema in base alle informazioni disponibili)

- Denominazione dell'ente:
- Tipologia ente:
 - (1) Ente formativo accreditato in una sola regione
 - (2) Ente formativo accreditato su più Regioni
- Comune della sede operativa presso la quale opera l'intervistato:
- Provincia della sede operativa presso la quale opera l'intervistato:
- Regione della sede operativo presso la quale opera l'intervistato:
- Numero di qualificati presso l'ente nell'anno formativo 2013/14: |_|_|_|_|

Dati di base del soggetto intervistato

Dom. 1. Lei è:

- (1) Maschio
- (2) Femmina
- (3) Preferisco non rispondere

Dom. 2. Anno di nascita: 19|_|_| (99) preferisco non rispondere

Dom. 3. Titolo di studio

- (1) Nessun titolo o al più licenza media inferiore
- (2) Qualifica formazione professionale o triennio istruzione professionale
- (3) Diploma di istruzione secondaria
- (4) Laurea (diploma universitario, laurea triennale, laurea magistrale, laurea a ciclo unico, diploma di scuola diretta a fini speciali)
- (5) Titolo universitario post-laurea (master, scuola di specializzazione, corso di perfezionamento, dottorato di ricerca)
- (6) Preferisco non rispondere

- Dom. 4. All'interno del CFP in cui opera, Lei svolge una o più delle seguenti funzioni? (possibili più risposte)**
- (1) Docenza
 - (2) Coordinamento
 - (3) Progettazione
 - (4) Tutoraggio
 - (5) Altro (specificare) se non esercita alcuna funzione di docenza, coordinamento o progettazione, chiudere l'intervista
- Dom. 5. (Per chi alla domanda 4 dichiara di esercitare più di una funzione). Quale delle funzioni che ci ha indicato esercita, in maniera prevalente, dal punto di vista del monte ore?**
- (1) Docenza
 - (2) Coordinamento
 - (3) Progettazione
 - (4) tutoraggio
- Dom. 6. (Solo per chi alla domanda 4 ha indicato di non svolgere tutte le funzioni indicate). Al di là di quelle che sono le Sue funzioni attuali, in passato ha svolto anche le seguenti funzioni? (barrare tutte le funzioni svolte in passato)**
- (1) Docente
 - (2) Coordinatore
 - (3) Progettista
 - (4) Tutor
- Dom. 7. Considerando anche il Suo ruolo attuale, per quanti anni, complessivamente, ha svolto tali funzioni?**
- (1) Docente |_|_|
 - (2) Coordinatore |_|_|
 - (3) Progettista |_|_|
 - (4) Tutor |_|_|
- Dom. 8. Nel campo della formazione professionale Lei ha sempre lavorato per l'ente presso il quale lavora oggi?**
- (1) Sì, ho lavorato solo per questo ente
 - (2) No, ho lavorato anche per altri enti
- Dom. 9. Che tipo di rapporto di lavoro ha con l'ente [indicare il nome dell'ente]?**
- (1) Dipendente a tempo indeterminato
 - (2) Dipendente a tempo determinato
 - (3) Collaborazione occasionale o lavoro a progetto
 - (4) Prestazione libero professionale
 - (5) Altro (specificare)
- Dom. 10. Oltre all'attività svolta presso questo centro [inserire nome del centro] Lei svolge altre attività professionali?**
- (1) No, non ho nessuna altra attività professionale
 - (2) Sì, altre attività di insegnamento in un altro CFP
 - (3) Sì, altre attività di coordinamento in un altro CFP

- (4) Sì, altre attività di progettazione in un altro CFP
- (5) Sì, altre attività diverse da insegnamento, coordinamento e progettazione in un altro CFP
- (6) Sì, ho una mia attività professionale autonoma (*specificare*)
- (7) Sì, lavoro come dipendente presso un'azienda
- (8) Sì, lavoro come dipendente presso un ente pubblico

Dom. 11. Possiede titoli di abilitazione specifici alla professione che esercita nella formazione? (Possibili più risposte)

- (1) Abilitazione all'insegnamento
- (2) Iscrizione ad albo regionale formatori
- (3) Iscrizione ad albo regionale valutatori/certificatori
- (4) Patentino professionale (*specificare*)
- (5) Abilitazione, iscrizione ad albi professionali (*specificare albo professionale*)
- (6) No, nessun titolo

Dom. 12. Attraverso quale canale ha iniziato a lavorare nel mondo della formazione? (una sola risposta)

- (1) Tramite Ufficio di collocamento/Centro per l'impiego
- (2) Rispondendo a una ricerca di personale (*inserzioni, pubblicità o altro*)
- (3) In seguito ad una domanda di impiego/curriculum presentato di propria iniziativa ad un ente di formazione
- (4) Partecipando a un concorso pubblico per titoli ed esami
- (5) In seguito ad una proposta d'impiego ricevuta dopo un periodo di stage/tirocinio presso un ente di formazione
- (6) Per mobilità da un altro settore dell'organizzazione di appartenenza dell'ente
- (7) Attraverso reti informali (*amicali, familiari*)
- (8) Altro (*specificare*)

Dom. 13. Quali sono state le motivazioni principali che l'hanno portata a lavorare nella formazione professionale? (possibili più risposte)

- (1) La passione per l'insegnamento
- (2) La passione per la materia che insegno
- (3) Il desiderio di mettermi alla prova
- (4) La qualità dell'offerta dal punto di vista economico
- (5) La qualità dell'offerta dal punto di vista della stabilità del posto di lavoro
- (6) Non trovavo altri lavori
- (7) Altro (*specificare*)

Dom. 14. Quando ha iniziato a svolgere questa attività, su una scala da 1 a 10 (dove 1 vuol dire per niente e 10 vuol dire del tutto), quanto si riteneva competente dal punto di vista di...?

- (1) Conoscenze tecniche relative al suo compito
- (2) Capacità didattiche in generale
- (3) Didattica per competenze
- (4) Capacità di valutazione
- (5) Conoscenza dei meccanismi di funzionamento della formazione professionale

- (6) Capacità di gestire la relazione con ragazzi adolescenti
- (7) Capacità di gestire la relazione con ragazzi in particolari situazioni di vulnerabilità (*stranieri, disabili ecc.*)

Dom. 15. E oggi, utilizzando la medesima scala, come valuta le Sue competenze dal punto di vista di...?

- (1) Conoscenze tecniche relative al suo compito
- (2) Capacità didattiche in generale
- (3) Didattica per competenze
- (4) Capacità di valutazione
- (5) Conoscenza dei meccanismi di funzionamento della formazione professionale
- (6) Capacità di gestire la relazione con ragazzi adolescenti
- (7) Capacità di gestire la relazione con ragazzi in particolari situazioni di vulnerabilità (*stranieri, disabili ecc.*)

Per chi alla domanda 5 ha indicato di svolgere prevalentemente la funzione di:

Docenza (1) continuare con la domanda 16

Progettista (3) andare alla domanda 19

Coordinamento (2) andare direttamente alla domanda 25

L'attività di docenza

Dom. 16. Può indicarci il principale ambito disciplinare della Sua attività didattica? (*una sola risposta*)

- (1) Lingue
- (2) Informatica
- (3) Area umanistica
- (4) Area scientifica
- (5) Area tecnico-professionale e laboratoriale
- (6) Competenze trasversali (capacità relazionali, orientamento e motivazione al lavoro)
- (7) Altro (*specificare*)

Dom. 17. Quali delle seguenti situazioni di apprendimento adotta prevalentemente nella fase di gestione didattica? Indichi quella prevalente; 17)b indichi ora la seconda prevalente; 17)c indichi ora la terza prevalente

- (1) Seminari, lezioni, incontri di discussione, analisi di casi
- (2) Laboratori, workshop, simulazioni, role play
- (3) Visite guidate, interventi di ricerca-formazione
- (4) *Project work, action learning*
- (5) Stage, tirocini, work experience nell'ambito di progetti integrati di alternanza
- (6) Altro (*specificare*)

Dom. 18. Quali delle seguenti modalità di verifica dell'apprendimento utilizza prevalentemente? (*max 2 risposte*)

- (1) Test, interrogazioni, temi e relazioni scritte
- (2) Questionari e mini casi

- (3) Check list di osservazione per la verifica puntuale di abilità, sulla base di una procedura di lavoro/standard di processo
- (4) Check list di osservazione dell'output per la verifica puntuale di abilità (*realizzazione di prodotti compiuti*),
- (5) Prove esperte per la verifica di competenze mediante casi reali, problemi, collaudi, decisioni, soluzioni alternative, incidenti (*malfunzionamenti, reclami, riduzioni di budget ecc.*), comprendenti una molteplicità di richieste: elaborazioni progettuali, schede tecniche e matematiche, testi continui e discontinui, quesiti (*si/no, a risposta chiusa e a risposta aperta*) ecc.
- (6) Portfolio, dispositivo di verifica dei risultati di apprendimento che prevede l'integrazione delle diverse tipologie di verifica sopra indicate e la compresenza di valutatori diversi e punti di vista diversi: docenti, studenti (*autovalutazione*) e pari, esperti esterni (*stage, tirocini, alternanza ecc.*)
- (7) Altro (*specificare*)

Passare poi alla domanda 22

L'attività di progettazione

Dom. 19. Quali delle seguenti opzioni operative sono state adottate nella fase di progettazione dei percorsi leFP? (anche più risposte)

- (1) Analisi/istruttoria dello standard formativo leFP e articolazione condivisa (nel team di progettazione) dei risultati di apprendimento oggetto di presidio disciplinare e multidisciplinare
- (2) Specificazione dello standard formativo leFP
- (3) Definizione del piano didattico centrato sulla messa in trasparenza dei risultati di apprendimento

Dom. 20. (Per chi ha risposto 2 alla domanda 19). Su cosa avete lavorato dal punto di vista della specificazione dello standard formativo? (possibili più risposte)

- (1) Competenze culturali/di base (Asse linguaggi; Asse matematico scientifico tecnologico; Asse storico-sociale economico)
- (2) Competenze chiave di cittadinanza: (Imparare ad imparare; Progettare; Comunicare; Collaborare e partecipare; Agire in modo autonomo e responsabile; Risolvere problemi; Individuare collegamenti e relazioni; Acquisire e interpretare l'informazione)
- (3) Competenze tecnico-professionali: (Del profilo regionale; Della Figura/Indirizzo nazionale; Comuni a tutte le Figure/indirizzi nazionali)

Dom. 21. Nella progettazione dei segmenti didattici (unità, moduli ecc.) sono stati esplicitati i seguenti aspetti (possibili più risposte):

- (1) La correlazione degli obiettivi di apprendimento dello specifico percorso con gli standard tecnico-professionali, gli standard di base e le competenze chiave
- (2) I compiti/output (*relazioni, manufatti, servizi, presentazioni, eventi, guide, istruzioni, ecc.*)
- (3) Le discipline e i docenti coinvolti (*autonomamente, o in attività di compresenza o convergenti*)

- (4) Le fasi e le variabili nelle quali si articolano le attività (*output intermedi, abilità e conoscenze specifiche correlate alle specifiche fasi, attività degli studenti, strumenti, materiali, tempi, gruppi*)
- (5) Le metodologie didattiche (*le attività degli studenti, gli strumenti, i materiali, il gruppo, ecc.*)
- (6) Il tipo di evidenze e relativi strumenti di valutazione offerte dal segmento didattico
- (7) Altre informazioni, che servono (ad es. *per la comunicazione tra docenti coinvolti, per il patto con gli studenti, per una riproposizione dell'attività, ecc.*)

Dom. 22. All'interno del team dei formatori/docenti è stato condotto:

- (1) Uno studio condiviso dei risultati di apprendimento indicati negli standard nazionali e regionali della leFP
- (2) Un'analisi del coinvolgimento e del potenziale formativo delle singole discipline rispetto ai risultati di apprendimento indicati dagli standard
- (3) Un'identificazione delle opportunità di collaborazione tra le discipline per il perseguimento dei risultati di apprendimento

Dom. 23. All'interno del team dei formatori/docenti è stata condotta un'analisi del contesto sociale e culturale di riferimento finalizzata all'individuazione e selezione degli obiettivi di apprendimento considerati essenziali, irrinunciabili, indispensabili nella specificità del contesto operativo e temporale del percorso leFP?

- (1) Sì
- (2) No

Dom. 24. E' stata accertata l'eventuale distanza/prossimità degli allievi dalla qualità/livello degli obiettivi di apprendimento selezionati?

- (1) Sì
- (2) No

La formazione e l'autoformazione

Dom. 25. Con riferimento agli ultimi 2 anni formativi, quali tra le seguenti attività di aggiornamento ha svolto?

- (1) Partecipazione a corsi di aggiornamento svolti prevalentemente/esclusivamente in modalità frontale
- (2) Partecipazione a corsi di aggiornamento svolti prevalentemente/esclusivamente in modalità e-learning
- (3) Partecipazione a convegni e seminari attinenti alla sua professione
- (4) Partecipazione a gruppi di lavoro interni o esterni all'ente in cui lavora
- (5) Consultazione regolare delle pubblicazioni, riviste di settore, siti internet specifici
- (6) Altro (*specificare*)
- (7) Nessuna attività

Passare alla domanda 33

Dom. 26. Indicativamente, per ciascuna delle attività di aggiornamento che ha indicato alla domanda precedente, quante ore di formazione/autoformazione ha dedicato nel corso dell'ultimo biennio formativo?

- (1) Partecipazione a corsi di aggiornamento svolti prevalentemente/esclusivamente in modalità frontale;
- (2) Partecipazione a corsi di aggiornamento svolti prevalentemente/esclusivamente in modalità e-learning
- (3) Partecipare a convegni e seminari attinenti alla sua professione
- (4) Partecipare a gruppi di lavoro interni o esterni all'ente in cui lavora
- (5) Consultare con regolarità pubblicazioni, riviste di settore, siti internet specifici
- (6) Altro

Dom. 27. Per quelle che sono le Sue conoscenze, le attività di aggiornamento/formazione a cui ha partecipato, rientrano negli obblighi formativi/di aggiornamento che deve ottemperare il suo ente al fine del rilascio/mantenimento dell'accreditamento regionale?

- (1) Sì
- (2) No
- (3) Non so

Dom. 28. Nello svolgimento di tali attività ha investito risorse economiche personali?

- (1) Sì
- (2) No

Dom. 29. (Per chi ha risposto 1 alla domanda 27). Indicativamente, quanto ha investito personalmente per la sua formazione? (faccia riferimento alle attività coerenti con il suo ruolo di formatore/coordinatore/progettista)

Euro |_|_|_|_|_|,00

Dom. 30. Nell'ultimo biennio formativo, Lei personalmente ha investito di più o di meno nella sua formazione personale, rispetto al biennio precedente?

- (1) Ho investito di più
- (2) Ho investito allo stesso modo
- (3) Ho investito di meno

Dom. 31. Negli ultimi due anni, quali sono stati gli ambiti sui quali ha partecipato ad attività formative?

- (1) Aggiornamento rispetto alle normative e alle procedure
- (2) Aggiornamento delle mie competenze tecniche
- (3) Aggiornamento delle mie competenze didattiche
- (4) Aggiornamento delle mie competenze relazionali
- (5) Aggiornamento delle mie competenze informatiche
- (6) Altro (*specificare*)

Dom. 32. Come valuta la qualità degli apprendimenti acquisiti durante tali attività formative su una scala da 1 a 10 (dove 1 indica totalmente insoddisfatto e 10 totalmente soddisfatto)?

- Dom. 33. (Per tutti). Qual è l'ambito per il quale sente più forte l'esigenza di un aggiornamento professionale e per quale motivo? Risposta aperta**
- Dom. 34. L'ente per cui lavora definisce un obbligo di aggiornamento formativo per il proprio personale?**
- (1) Sì, esiste un obbligo di ore da svolgere nel corso dell'anno
 - (2) Sì, ma senza indicare un numero obbligatorio di ore di formazione
 - (3) No, ma raccomanda a tutti di mantenersi aggiornati autonomamente
 - (4) No, non dà alcuna indicazione rispetto all'aggiornamento formativo del proprio personale
- Dom. 35. Il suo ente ha un piano di investimento in formazione e aggiornamento per il proprio personale (anche se non obbligatorio)?**
- (1) No, non esiste alcun piano formativo per il personale e la formazione del personale non è incentivata
 - (2) Non esiste un piano formativo, ma viene incentivata l'autoformazione
 - (3) Non esiste un piano formativo, ma viene sostenuta anche economicamente la formazione per chi è interessato
 - (4) Esiste un piano formativo strutturato
- Dom. 36. L'ente presso il quale lavora, organizza dei corsi di formazione per i propri dipendenti?**
- (1) Sì, per tutto il personale;
 - (2) Sì, ma solo per alcune figure
 - (3) No, non organizza corsi di formazione
- Dom. 37. (Per chi ha risposto 2 alla domanda 36) per quali figure il suo ente organizza corsi di formazione (possibili più risposte)?**
- (1) Per il personale docente;
 - (2) Per il personale amministrativo
 - (3) Per chi ha funzioni di progettazione
 - (4) Per chi ha funzioni di coordinamento
 - (5) Altre figure (specificare)

La percezione della qualità nella Formazione Professionale

- Dom. 38. Lei è a conoscenza della Raccomandazione europea sulla Garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale, meglio nota come EQAVET?**
- (1) Sì, la conosco bene;
 - (2) Ne ho sentito parlare, ma la conosco solo a grandi linee
 - (3) Non ne ho mai sentito parlare (passare alla domanda 41)
- Dom. 39. Dove ha sentito parlare di EQAVET? (possibili più risposte)**
- (1) All'interno di articoli/saggi/riviste che parlavano della Formazione Professionale
 - (2) Durante corsi di formazione/aggiornamento
 - (3) All'interno di materiali informativi/di aggiornamento distribuiti dall'ente per cui lavoro
 - (4) In internet (specificare dove)

- (5) Ho visto documenti ufficiali della UE che ne parlavano
- (6) Ho visto documenti ufficiali della Regione che ne parlavano
- (7) Altro (specificare)

Dom. 40. Per quelle che sono le Sue informazioni le raccomandazioni EQAVET sono:

- (1) Uno strumento che intende aiutare i Paesi della UE a promuovere e controllare il miglioramento continuo dei sistemi di Istruzione e formazione professionale
- (2) Un insieme di indicatori che ogni Stato deve rispettare per avere accesso ai finanziamenti europei in campo di Istruzione e formazione professionale
- (3) Un insieme di leggi europee che normano come deve essere realizzata la formazione professionale nei diversi Paesi
- (4) Un programma di scambi per allievi e formatori della Formazione Professionale
- (5) Non saprei

Dom. 41. Utilizzando una scala da 1 a 10 (dove 1 vuol dire per niente e 10 moltissimo), secondo la sua opinione, l'ente per il quale lavora quanto è attento ai temi della qualità dal punto di vista di...

- (1) Sicurezza dei locali (aule, laboratori)
- (2) Confort degli ambienti
- (3) Qualità della formazione erogata
- (4) Competenza del personale con ruoli formativi
- (5) Competenza del personale con ruoli amministrativi
- (6) Capacità di seguire i ragazzi/e più problematici
- (7) Efficacia della formazione erogata
- (8) Capacità di monitorare i fabbisogni formativi del mercato del lavoro
- (9) Opportunità di lavoro per gli allievi dopo la qualifica

La percezione della professione

Dom. 42. Complessivamente quanto si ritiene soddisfatto del Suo lavoro?

- (1) Molto soddisfatto
- (2) Abbastanza soddisfatto
- (3) Poco soddisfatto
- (4) Per niente soddisfatto

Dom. 43. Tra i seguenti aspetti inerenti il Suo ruolo nella formazione professionale, quali sono gli elementi di maggiore soddisfazione? (al massimo due risposte)

- (1) I carichi di lavoro
- (2) Gli orari di lavoro
- (3) L'acquisizione di nuove competenze
- (4) Il rapporto con i colleghi e/o con l'organizzazione in cui opero
- (5) Il rapporto con i destinatari delle attività di formazione
- (6) La stabilità del lavoro
- (7) Il reddito
- (8) La visibilità sociale della mia professione
- (9) L'utilità sociale della mia professione

Dom. 44. Tra i seguenti aspetti inerenti il Suo ruolo nella formazione professionale, su quali aspira ad avere un miglioramento nel prossimo futuro? (al massimo due risposte)

- (1) I carichi di lavoro
- (2) Gli orari di lavoro
- (3) L'acquisizione di nuove competenze
- (4) Il rapporto con i colleghi e/o con l'organizzazione in cui opero
- (5) Il rapporto con i destinatari delle attività di formazione
- (6) La stabilità del lavoro
- (7) Il reddito
- (8) La visibilità sociale della mia professione
- (9) L'utilità sociale della mia professione.

Riferimenti bibliografici

- Allulli G. (2009), La qualità al centro delle politiche europee, *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 25, n.2, pp.51-57
- Carlini D., Infante V. (2016), *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the EU-Italy*, Cedefop Refernet thematic perspectives series <<https://bit.ly/2CUzZCB>>
- Cedefop (2011), *Assuring quality in vocational education and training: the role of accrediting VET providers*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione europea
- Cedefop (2009), *Modernizzare l'istruzione e la formazione professionale. Quarta relazione sulla ricerca in materia di istruzione e formazione professionale in Europa*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione europea
- Craft J., Halligan J. (2017), Assessing 30 years of Westminster policy advisory system experience, *Policy Sciences*, 50, n.1, pp.47-62
- De Risi P. (2001), *Dizionario della qualità*, Milano, Il Sole24Ore
- Gaudio F., De Minicis M., Carlini D. (2011), Le strutture formative accreditate e le dinamiche delle risorse umane, *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, 27, n.2, pp.65-78
- Ghergo F. (2013), *Storia della formazione professionale in Italia. Volume 3. Gli anni '90*, Roma, CNOS FAP
- Isfol (2014), *Qualità e accreditamento. Analisi comparata tra i dispositivi di accreditamento di Regioni e Province Autonome e la Raccomandazione europea EQAVET*, Roma, Isfol
- Isfol (2005), *I formatori della formazione professionale*, Roma, Isfol
- Isfol, Allulli G., Tramontano I. (a cura di) (2007), *I modelli di qualità nel sistema di formazione professionale italiano*, Roma, Isfol

- Isfol, Angotti R., Del Cimmuto A., Filosa G. (2014), *L'offerta di formazione professionale nelle Regioni italiane tra estensione della crisi e nuovi modelli di governance. Dati ISFOL OFP 2012*, Roma, Isfol
- Isfol, Ruggeri V. (a cura di) (2009), *La prima generazione dell'accREDITamento: evoluzione del dispositivo normativo e nuova configurazione delle agenzie formative accreditate*, Roma, Isfol
- Lipari D. (2014), *Storie di formatori. Esperienza, apprendimento, professione*, Milano, Franco Angeli
- Lipari D. (2012), *Formatori. Etnografia di un arcipelago professionale*, Milano, Franco Angeli
- Luciano A. (1995), La formazione universitaria dei formatori. Una scommessa, *FOR Rivista per la formazione*, n.2, pp.25-26
- Malizia G., Pieroni V. (1999), Il modello CNOS-FAP di CFP polifunzionale situazione attuale e prospettive, *Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale*, n.2, pp.44-63
- Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, Ministero dell'Istruzione dell'università e della ricerca, Regioni e Province autonome, Coordinamento regionale (2017), *Piano nazionale per la garanzia di qualità del sistema di istruzione e formazione*, Roma <<https://bit.ly/3j13pwe>>

La qualità del sistema formativo e la sua capacità di trasmettere agli allievi competenze adeguate al mondo del lavoro rappresentano un fattore chiave per la crescita dell'occupabilità e per il miglioramento dei processi produttivi. Il Reference Point EQAVET svolge una costante attività di monitoraggio della qualità all'interno dei processi e dei modelli di gestione della formazione, con particolare riferimento alla Istruzione e formazione professionale.

La ricerca, i cui risultati sono presentati in questo testo, raccoglie e analizza materiali ed informazioni utili a descrivere il ciclo della qualità nel sistema della formazione delle 21 Regioni e Province autonome italiane, con una particolare attenzione alle modalità di implementazione della Raccomandazione EQAVET e ai progetti regionali di formazione e aggiornamento dei formatori.

Il presente lavoro propone inoltre un'indagine esplorativa sui formatori, mirata a ricostruirne il profilo professionale e i percorsi di aggiornamento e autoformazione, nella convinzione che la professionalizzazione delle risorse umane sia il fattore chiave per il miglioramento della qualità.