

DITOGA

**Digital tracking of
VET graduates**

via auto-analytics to
enhance the quality and sustainability
of vocational and educational training programmes

Sistema DITOGA di Tracciamento dei Diplomati dell'IFP



jugend am werk
_vielfalt wirkt



WINNOVA
LÄNSIRÄNNIKON KOULUTUS OY



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Il presente progetto è finanziato con il sostegno della Commissione europea. L'autore è il solo responsabile di questa pubblicazione (comunicazione) e la Commissione declina ogni responsabilità sull'uso che potrà essere fatto delle informazioni in essa contenute.

Il Manuale del Sistema di Tracciamento dei Diplomatici dell'IFP è la prima Opera d'Ingegno del progetto Erasmus+ "DITOGA: Tracciamento Digitale dei diplomatici dell'IFP tramite sistemi di auto-analisi per migliorare la qualità e la sostenibilità dei programmi di istruzione e formazione professionale".

© Il copyright appartiene al Consorzio del progetto DITOGA. La riproduzione di parti del materiale è consentita; le fonti devono essere citate. Non sono consentite modifiche rispetto al materiale originale.

Sistema DITOGA di Tracciamento dei Diplomati dell' IFP

Prodotto da

Jugend am Werk Steiermark GmbH, AT

**Grazie al sostegno e alla partecipazione del
Partenariato del progetto DITOGA**

Marzo 2019

PROGETTO

Tracciamento digitale dei diplomati dell'IFP tramite sistemi di auto-analisi per migliorare la qualità e la sostenibilità dei programmi di istruzione e formazione professionale

ACRONIMO DEL PROGETTO

DITOGA

NUMERO DEL PROGETTO

2018-1-AT-01-KA202-039240

INDICE

1.	Introduzione	6
2.	Sistemi di Tracciamento Europei	8
2.1.	Indagine Pilota sui Diplomati Europei	8
2.2.	Indagine sulla forza lavoro europea (EU-LFS).....	8
2.3.	Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale (CEDEFOP).....	11
2.4.	Il Sistema Europeo di Crediti per l'Istruzione e la Formazione Professionale (ECVET)	12
2.5.	Il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF)	13
2.6.	Correlazione tra le iniziative dei singoli paesi	14
3.	Sondaggio empirico	30
3.1.	Introduzione	30
3.2.	Situazione attuale degli enti di IFP in Europa.....	35
3.2.1.	Occupazione	35
3.2.2.	Interazione sociale.....	38
3.2.3.	Percezione di sè.....	42
3.2.4.	Ambiente lavorativo	45
3.2.5.	Istruzione e formazione.....	49
3.2.6.	Conclusioni	53
3.3.	Le esigenze del mondo del lavoro oltre l'orizzonte formativo.....	57
3.3.1.	Occupazione	57
3.3.2.	Interazione sociale.....	60
3.3.3.	Percezione di sè.....	64
3.3.4.	Ambiente lavorativo	67
3.3.5.	Istruzione e formazione.....	71
3.3.6.	Conclusioni	74
3.4.	Suggerimenti	76
4.	Campi dati chiave per il tracciamento dei diplomati IFP.....	79
4.1.	Introduzione	79
4.2.	Competenze teoriche	80
4.3.	Competenze pratiche	82
4.4.	Insegnare ed utilizzare le capacità individuali.....	83
4.5.	Fattori motivazionali.....	88

4.6. Definizione degli obiettivi professionali e della crescita professionale	89
4.7. La Mission formativa dei centri IFP e degli enti di formazione	91
5. Linee guida per gli enti IFP	93
5.1. Definizione di abilità e competenze	93
5.1.1. La Prospettiva Europea.....	93
5.1.2. Concetti e curricula specifici per le istituzioni per la definizione di abilità e competenze	103
5.1.3. Correlazioni con le iniziative europee	108
5.2. Strumenti e metodi per identificare le carenze di competenze	111
5.2.1. La Prospettiva Europea.....	111
5.3. Quadro sistemico di applicazione richiesto.....	114
5.3.1. Spiegazione.....	114
5.3.2. La Prospettiva Europea.....	114
5.4. Metodologie	119
5.4.1. Spiegazione.....	119
5.4.2. La Prospettiva Europea.....	119
5.5. Garanzia di qualità interna	124
5.5.1. Spiegazione.....	125
5.5.2. La Prospettiva Europea.....	125
5.6. Sviluppo dei programmi di formazione	131
5.6.1. Spiegazione.....	131
5.6.2. La Prospettiva Europea.....	131
6. Consigli pratici generali	141
7. Allegati.....	145
7.1. Competenze individuali e competenze trasversali (AT)	145
7.2. 'Ausbildungsdokumentation'-documentazione formativa (AT).....	146
7.3. Livelli di diversità (AT).....	148
7.4. Ruota di bilanciamento tra lavoro e vita privata (AT)	149
7.5. Esempio di valutazione di terzi (BE)	152
7.6. Questionario (IE).....	154



1. Introduzione

L'obiettivo principale del progetto DITOGA è quello di migliorare la qualità e la sostenibilità dei programmi di istruzione e formazione professionale raccogliendo dati pertinenti ai diplomati dell'IFP. Questi dati forniranno agli enti di IFP le informazioni necessarie sulla riuscita ma anche su potenziali aspetti da migliorare dei programmi esistenti da essi proposti e consentiranno loro di uniformare il proprio repertorio secondo le attuali necessità del mondo del lavoro. Ciò comprende *hard skills* in svariate professioni, conoscenze, abilità e competenze, ma anche *soft skills* e attitudini personali. Nel garantire il raggiungimento di questi obiettivi, il **Sistema DITOGA di Tracciamento dei diplomati dell'IFP (IO1)** è considerato la prima pietra miliare del progetto e pertanto un prodotto fondamentale.

Il Sistema DITOGA di Tracciamento dei Diplomati dell'IFP (IO.1)

Gli enti di IFP in Europa si differenziano per la diversità dei loro programmi, per i loro approcci metodologici, per gli ambienti culturali e socioeconomici, per le necessità dei loro destinatari (specialmente se sono coinvolti studenti con minori opportunità), e per le richieste del mercato del lavoro. Al fine di assicurare l'utilità pratica di tutti i successivi outputs del progetto, i partners da un lato hanno individuato i fattori chiave rilevanti che sono necessari agli enti di IFP per consentire un costante adeguamento dei contenuti formativi alle attuali esigenze dell'ambito lavorativo così come il quadro sistemico di applicazione richiesto nell'ambito dello studio di ricerca investigativa internazionale.

Per esempio: le capacità individuali o competenze trasversali rilevanti (personali, sociali, competenze metodologiche) e aspetti importanti della vita professionale dei propri diplomati (es. promozioni, ulteriori percorsi formativi, cambiamenti di lavoro) così come i processi interni di garanzia della qualità e di sviluppo dei programmi formativi.

Utilizzando un approccio metodologico qualitativo, focus group nazionali comprendenti i rappresentanti di ciascun gruppo di destinatari sono stati svolti insieme a una ricerca documentaria approfondita. Il risultato è un sistema duraturo di tracciamento dei diplomati IFP comprese le linee guida su come i dati raccolti contribuiranno al continuo miglioramento dei programmi di IFP e su come il sistema possa essere applicato con successo.

Mai prima d'ora è esistito un sistema digitale di tracciamento dei diplomati personalizzato in base alle necessità degli enti di IFP, perchè anche per quanto riguarda il livello di sviluppo di tali approcci in ambito universitario siamo ancora all'inizio. Tuttavia, la richiesta per un sistema di tracciamento di diplomati è alquanto reale e in continua crescita a causa delle rivoluzioni digitali e tecnologiche che di conseguenza portano a repentini cambiamenti nell'ambito lavorativo.

Pertanto, il progetto DITOGA svolge un ruolo precursore nell'intento di sviluppare un sistema di tracciamento dei diplomati efficiente ed elastico che permetta agli enti IFP di aumentare la qualità e la sostenibilità dei propri programmi formativi, grazie al loro continuo adeguamento ai requisiti in continua evoluzione del mondo del lavoro, in modo rapido e flessibile. I tre risultati fondamentali ottenuti grazie al progetto DITOGA forniranno agli enti IFP esattamente queste opportunità. I dati necessari dei diplomati IFP verranno acquisiti grazie ad un'app sul cellulare (IO2) e successivamente valutati ed interpretati dal centro di IFP utilizzando un software analitico personalizzato (IO3), unendo così i benefici tecnologici di entrambi gli strumenti.



Inoltre, il **Sistema DITOGA di Tracciamento dei Diplomati** è definito sotto forma di linee guida presentate in **IO1** insieme con un approfondito studio di ricerca sui fattori chiave richiesti dagli enti IFP al fine di migliorare la qualità e la sostenibilità dei propri programmi formativi.

2. Sistemi di Tracciamento Europei

Nella ricerca documentaria per il Report transnazionale, l'attenzione è stata rivolta alle iniziative e concetti europei che esistano già in relazione al tracciamento dei diplomati IFP. I diversi approcci dei singoli concetti e iniziative europei sono stati inoltre esaminati in modo da trovare analogie appropriate con il progetto DITOGA.

2.1. Indagine Pilota sui Diplomatici Europei

L'Indagine Pilota EUROGRADUATE, a seguito dell'EROGRADUATE - Studio di Fattibilità sui Diplomatici Europei, mira a fornire alla Commissione Europea e ai Paesi Membri una prova attendibile che consenta di decidere in modo consapevole se debba essere effettuata un'indagine a livello europeo regolarmente o meno. Pertanto, il progetto intende offrire una chiara e concreta linea guida su come un simile studio completo possa fornire i dati per il raggiungimento dei più alti livelli qualitativi comparabili tra quelli di tutti i Paesi Europei e risponde alle più urgenti questioni politiche poste dai soggetti interessati a livello nazionale ed europeo. Inoltre, l'indagine pilota fornisce ai paesi partecipanti dati di alto livello, all'interno dei limiti fissati dallo studio pilota, il quale ha un valore politico a tutti gli effetti.

L'indagine pilota ha avuto luogo nell'autunno 2018 in 6 paesi pilota (uno di essi l'Austria). I diplomatici presi in esame dall'indagine vanno dall'uno ai cinque anni post diploma in modo da comprendere il loro andamento a breve e medio termine. I temi fondamentali affrontati dall'Indagine Pilota EUROGRADUATE sono: inserimento nel mercato del lavoro, abilità, mobilità (internazionale) e valori democratici.

Il progetto pilota è stato realizzato dal consorzio EUROGRADUATE: Research Centre for Education and the Labour Market (Maastricht), German Centre for Higher Education Research and Science Studies (Hanover), Institute for Advanced Studies (Vienna), DESAN Research Solutions (Amsterdam), cApStAn (Bruxel/ Philadelphia), GESIS Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (Cologne).

HER at IHS è uno dei tre partners principali all'interno del consorzio ed è responsabile della condotta dell'indagine nei paesi pilota in stretta collaborazione con i partners di ricerca nazionale.¹²

2.2. Indagine sulla forza lavoro europea (EU-LFS)

L'Indagine sulla forza lavoro europea (EU-LFS)

Eurostat diffonde dati dell'EU-LFS (Indagine sulla Forza Lavoro) attraverso quattro canali principali:

1. Tabelle nella banca dati online

Non tutti, ma la maggior parte dei dati dell'EU-LFS presentati dall'Eurostat consiste in tabelle divulgate sulla banca dati online dell'Eurostat nella sezione 'Occupazione e Disoccupazione (Indagine sulla Forza Lavoro)' in base alle seguenti categorie:

¹ <https://www.ihs.ac.at/ru/higher-education-research/projects/eurograduate/>

² www.eurograduate.eu



- LFS indicatori principali (un insieme di risultati specifici sull'EU-LFS che vengono aggiornati su base trimestrale)
 - LFS risultati dettagliati di indagine trimestrali e annuali
 - LFS temi specifici
 - LFS moduli ad-hoc³⁴
2. Pubblicazioni statistiche
 3. Banche dati rese anonime per i ricercatori
 4. Estrazione di dati ad-hoc per tabelle non disponibili nella banca dati online

Indicatori principali

Gli indicatori principali sono costituiti da un insieme dei più importanti risultati dell'EU-LFS. Lo scopo degli indicatori principali è quello di fornire agli utenti statistiche chiave sul mondo del lavoro.

³ <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database>
<https://ec.europa.eu/eurostat/web/regions/data/database>

⁴ <https://ec.europa.eu/eurostat/web/lfs/data/database>



eurostat

[Legal notice](#) | [RSS](#) | [Cookies](#) | [Links](#) | [Contact](#) | English

News
Data
Publications
About Eurostat
Help

European Commission > Eurostat > Employment and unemployment (LFS) > Data > Main tables

EMPLOYMENT AND UNEMPLOYMENT (LFS)

Overview

▲ Data

MAIN TABLES

Database

Visualisations

▲ Publications

Results

Quality reporting

▲ Methodology

Main concepts

Development

Legislation

Other labour market statistics

MAIN TABLES

- ▶ Employment and unemployment (Labour Force Survey) (t_employ)
- ▶ LFS main indicators (t_lfsi)
 - ▶ Population, activity and inactivity - LFS adjusted series (t_lfsi_act)
 - ZIP Jobless households - children (tps00181)
 - ZIP Jobless households by sex (tps00182)
 - ▶ Employment - LFS adjusted series (t_lfsi_emp)
 - ZIP Employment rate by sex, age group 20-64 (t2020_10) M
 - ZIP Employment growth by sex (tps00180)
 - ZIP Persons employed part-time - Total (tps00159)
 - ZIP Employees with a contract of limited duration (annual average) (tps00073)
 - ▶ Unemployment - LFS adjusted series (t_une)
 - ZIP Total unemployment rate (tps00203) Updated
 - ZIP Long-term unemployment rate by sex (sdg_08_40) M
 - ZIP Harmonised unemployment by sex (teilm010) Updated
 - ZIP Harmonised unemployment by sex - age group 15-24 (teilm011) Updated
 - ZIP Harmonised unemployment by sex - age group 25-74 (teilm012) Updated
 - ZIP Harmonised unemployment rate by sex - age group 15-24 (teilm020) Updated
 - ZIP Harmonised unemployment rate by sex - age group 15-24 (teilm021) Updated
 - ZIP Harmonised unemployment rate by sex - age group 25-74 (teilm022) Updated
- ▶ LFS series - detailed annual survey results (t_lfsa)
 - ZIP Employment rate by educational attainment level (tepsr_wc120)
 - ZIP Employed persons with a second job (tps00074)
 - ZIP Hours worked per week of full-time employment (tps00071)
 - ZIP Hours worked per week of part-time employment (tps00070)
 - ZIP Unemployment rates of the population aged 25-64 by educational attainment level (tps00066)
- ▶ LFS series - Specific topics (t_lfst)
 - ZIP Employment rate of the age group 15-64 by NUTS 2 regions (tgs00007)
 - ZIP Employment rate of the age group 20-64 by NUTS 2 regions (tgs00102) M
 - ZIP Employment rate of the age group 55-64 by NUTS 2 regions (tgs00054)
 - ZIP Unemployment rate by NUTS 2 regions (tgs00010)
 - ZIP Long-term unemployment rate (12 months and more) by NUTS 2 regions (tgs00053)

News

News releases

Release calendar

What's new?

Data

Database

Statistics by theme

Statistics A to Z

Publications

All publications

Statistics Explained

About us

Overview

How to find us

Contact

Opportunities

Calls for tenders

Grants

[Share](#)

Eurostat overview

Viene svolto un lavoro speciale per assicurare che gli indicatori principali possano essere utilizzati come serie temporali. In generale, le serie corrette sono il risultato di correzioni delle principali discontinuità in esse, della stima dei valori mancanti e della riconciliazione dei dati dell'EU-LFS con altre fonti, soprattutto i conti nazionali e le statistiche nazionali sulla disoccupazione mensile. Per il periodo precedente al 2005, quando l'indagine sull'EU-LFS veniva condotta annualmente invece che su base trimestrale in alcuni paesi, i dati divulgati erano il risultato di un'interpolazione tra i dati annuali disponibili e quelli trimestrali.

Gli indicatori principali dell'EU-LFS vengono valutati e aggiornati quattro volte all'anno. Ogni volta che qualche indicatore viene pubblicato sia tra i principali indicatori dell'EU-LFS sia tra i risultati di un'indagine dettagliata (consultare i dati EU-LFS), per esempio i tassi di disoccupazione, il valore di riferimento viene pubblicato sotto gli indicatori principali. Tutti gli indicatori principali sono prestabiliti, e gli utenti possono accedere alle informazioni sotto forma di tabelle, grafici e mappe.

La lavorazione degli indicatori principali (risultati trimestrali) è accompagnata dal calendario di pubblicazione dati dell'EU-LFS che garantisce agli utenti la trasparenza sulla disponibilità di questi e favorisce la pubblicazione puntuale dei dati dei risultati.



La banca dati dell'EU-LFS contiene informazioni statistiche dettagliate per gli utenti.⁵

Essa contiene

1. Risultati dell'EU-LFS annuali e trimestrali dettagliati
2. LFS temi specifici
3. LFS moduli ad-hoc

Inoltre, i risultati dell'EU-LFS vengono anche divulgati a mezzo stampa o tramite **pubblicazioni statistiche** elettroniche che riguardano statistiche nel mercato del lavoro o statistiche sociali. Il campo d'applicazione di queste pubblicazioni è limitato in quanto le pubblicazioni cartacee tradizionali sono state discontinue dopo il 2002.

Europa 2020⁶ rappresenta una strategia per il lavoro e per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva. Due dei cinque principali obiettivi di Europa 2020⁷ sono quelli di monitorare con gli indicatori di LFS (l'obiettivo prefissato del 75% del tasso di occupazione delle persone di età compresa tra i 20 e i 64 anni; ridurre l'abbandono scolastico prematuro al di sotto del 10 %; almeno il 40 % di coloro compresi tra i 30 e i 34 anni abbiano completato l'istruzione superiore). Gli obiettivi europei e nazionali sono disponibili nelle tabelle dati.

L'indagine sull'EU-LFS, come tutte le indagini, è basata su un campione della popolazione. I risultati sono pertanto soggetti ai comuni tipi di errore relativi alle tecniche di campionamento. Eurostat applica le linee guida base volte ad evitare la pubblicazione di risultati che sono statisticamente inattendibili o che si rischia possano consentire l'identificazione degli intervistati.⁸

2.3. Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale (CEDEFOP)

Il Cedefop è uno degli enti europei decentrati. Istituito (1) nel 1975 e con sede in Grecia dal 1995, il Cedefop supporta lo sviluppo delle politiche di istruzione e formazione professionale (IFP) europee e contribuisce alla loro realizzazione. L'ente sta contribuendo allo sviluppo di politiche europee corrette sull'istruzione e formazione professionale (IFP) insieme alla Commissione Europea, gli Stati Membri dell'Unione Europea ed i partner sociali.

Il Cedefop: contribuisce allo sviluppo di politiche corrette per fornire le giuste competenze:

Perchè ciò è importante?

⁵ <https://ec.europa.eu/eurostat/web/lfs/data/database>

⁶ https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester_en

⁷ <https://ec.europa.eu/eurostat/web/europe-2020-indicators/europe-2020-strategy/overview>

⁸ https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/EU_labour_force_survey_%E2%80%93_data_and_publication#Data_for_researchers



La Strategia Europa 2020 (2) è un percorso mirato ad una crescita economica intelligente, sostenibile ed inclusiva attraverso la conoscenza e l'innovazione, che si prefigge come obiettivo un tasso di occupazione del 75%.

La riuscita di questa Strategia dipende dalle competenze della forza lavoro europea. Le aziende necessitano di persone con le competenze richieste al fine di fornire beni e servizi competitivi e di alta qualità.

Le persone necessitano delle giuste qualifiche per trovare lavoro. Le persone con bassi livelli di qualifiche o che ne sono prive sono quasi tre volte più soggette ad essere probabilmente disoccupate rispetto a coloro con alte qualifiche. In Europa, circa 75 milioni di persone, quasi un terzo dei lavoratori, hanno bassi livelli di qualifica o non ne possiedono affatto. Molti giovani, circa il 15%, abbandonano gli studi senza alcuna qualifica.

Il Cedefop definisce inoltre otto competenze chiave nell'istruzione e formazione professionale:

- Comunicazione nella madrelingua
- Comunicazione in lingue straniere
- Competenze in matematica, scienze e tecnologia
- Competenze digitali
- Imparare ad apprendere
- Competenze interpersonali, interculturali e sociali, competenze civiche
- Imprenditorialità
- Espressione culturale ⁹

2.4. Il Sistema Europeo di Crediti per l'Istruzione e la Formazione Professionale (ECVET)

In base alla Raccomandazione (Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione Europea, 2009), il sistema ECVET doveva essere applicato alle qualifiche IFP di tutti i livelli dell'EQF, e utilizzato per il trasferimento, il riconoscimento e la raccolta dei Risultati dell'Apprendimento a partire dal 2012.

Lo scopo del sistema Europeo di Crediti per l'Istruzione e la Formazione Professionale (ECVET) è quello di:

⁹<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/key-documents>
<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4041>
http://www.cedefop.europa.eu/files/4041_en.pdf
http://www.cedefop.europa.eu/files/8083_en.pdf



- facilitare le persone nel ricevere una validazione ed un riconoscimento delle abilità e delle conoscenze professionali acquisite in sistemi e paesi differenti – queste possono successivamente valere per quanto riguarda le qualifiche professionali
- rendere più interessante lo spostarsi tra paesi e ambienti di apprendimento diversi
- accrescere la compatibilità tra i vari sistemi di Istruzione e Formazione Professionale (IFP) dislocati in tutta Europa, e tra le qualifiche che essi forniscono
- accrescere l'occupazione dei diplomati IFP, e rassicurare i datori di lavoro sul fatto che ciascuna qualifica IFP richiede specifiche abilità e conoscenze ¹⁰¹¹

2.5. Il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF)

Il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF)

Il Quadro Europeo delle Qualifiche nell'Ambito dell'Istruzione Superiore (QF-EHEA), che consiste in un sistema di tre livelli di titoli (Laurea, Master e Dottorato), è compatibile con il Quadro di Qualifiche Nazionale o Europeo. Ciò consente l'attribuzione automatica dei titoli acquisiti nell'EQF o NQF.

Nel Dicembre del 2004, i ministri dell'istruzione di 32 paesi europei raggiunsero un accordo (Comunicato di Maastricht) per mettere a punto un Quadro Europeo di Qualifiche comune. L'EQF viene considerato come un meta-quadro di qualificazione che mette in relazione i sistemi di qualifiche dei diversi paesi e pertanto aiuta a raggiungere una miglior trasparenza nel panorama dell'istruzione.

Obiettivi principali:

- promuovere la mobilità internazionale
- supportare l'apprendimento permanente

Qualsiasi qualifica in qualsiasi paese dell'Unione Europea può essere collegata all'EQF. Il quadro consiste in otto livelli di riferimento stabiliti da una serie di descrittori. Ciascun descrittore definisce i risultati di apprendimento necessari per ottenere la qualifica corrispondente ad un livello specifico. I risultati di apprendimento non vengono attribuiti direttamente all'EQF, ma prima al livello del Quadro Nazionale di Qualifiche, che dunque equivarrà al livello dell'EQF.

I descrittori dei livelli dell'EQF – elementi principali:¹²

¹⁰ <http://www.cedefop.europa.eu/node/11836>

<http://www.ecvet-toolkit.eu/>

¹¹ https://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/ecvet_en

¹² <https://lehr-studienservices.uni-graz.at/de/lehrrservices/europaeischer-hochschulraum/qualifikationsrahmen-eqr-nqr/der-europaeische-qualifikationsrahmen-eqr/>
http://www.cedefop.europa.eu/files/5566_en.pdf



Level descriptor elements		
Knowledge	Skills	Responsibility and autonomy
In the context of EQF, knowledge is described as: • theoretical and/or • factual	In the context of EQF, skills are described as: • cognitive (involving the use of logical, intuitive and creative thinking) • practical (involving manual dexterity and the use of methods, materials, tools and instruments)	In the context of the EQF, responsibility and autonomy is described as the ability of the learner to apply knowledge and skills autonomously and with responsibility.

I descrittori dei livelli EQF¹³

2.6. Correlazione tra le iniziative dei singoli paesi

Iniziative dei singoli paesi che si concentrano sul tracciamento dei diplomati IFP e il loro futuro percorso professionale

Austria

Parlando onestamente, non ci sono reali iniziative in Austria che si concentrano sul tracciamento dei diplomati IFP. Se essi non permangono nell'azienda interessata dopo il periodo di apprendistato, es. in un rapporto di lavoro, questa loro recente esperienza lavorativa non verrà presa in considerazione all'interno del percorso professionale. Viene presa in considerazione solamente quando diventano disoccupati e pertanto registrati all'Ufficio austriaco del mercato del lavoro (AMS). Tuttavia, i centri IFP per esempio, non hanno accesso a questi dati. D'altro canto, esiste una polizza assicurativa stipulata con la compagnia assicurativa sanitaria, che è disponibile soltanto per le persone interessate o per i loro futuri datori di lavoro quando la persona viene registrata come impiegato. Sulla base di questa polizza, è possibile vedere per quanto tempo le persone interessate hanno lavorato nelle varie aziende, così come è visibile il periodo di apprendistato.

In aggiunta, esistono dati statistici forniti dalla Camera di Commercio Austriaca (WKO). Ciononostante, tali dati mostrano solamente quanti apprendisti ci sono nel settore economico/industriale, quanti di loro sono maschi o femmine e il paragone con l'anno precedente. Inoltre, esistono dati sul quantitativo totale delle valutazioni finali dell'apprendistato in tutti i settori e quanti diplomati hanno avuto esito positivo e quanti negativo. Non esistono ancora dati che riportino il futuro percorso professionale dei diplomati IFP.¹⁴

Inoltre, **Statistik Austria** fornisce ulteriori dati sui diplomati IFP a partire dal 2017.¹⁵

Belgio

Bruxelles Formation – Indagine Ulysses

¹³ <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>

¹⁴ <https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/daten-lehrlingsstatistik.html>

¹⁵ https://www.statistik.at/web_de/nomenu/suchergebnisse/index.html
https://www.statistik.at/web_de/statistiken/index.html



L' 'Indagine Ulysses' è un'indagine condotta da Bruxelles Formation attraverso interviste telefoniche. Bruxelles Formation è un'organizzazione pubblica di formazione responsabile della formazione professionale dei ricercatori, disoccupati e lavoratori, che risiedono nella regione di Bruxelles-Capitale. Ulisse è un'indagine telefonica che delinea il percorso professionale delle persone disoccupate nell'anno in corso dopo aver seguito una formazione in uno dei centri di Bruxelles Formation. Questa indagine esiste dal 2004. La modalità telefonica è stata scelta per assicurarsi che gli intervistati comprendessero pienamente le domande. I dati amministrativi raccolti da Bruxelles Formation vengono usati per stabilire il background sociale degli intervistati (età, sesso, nazionalità, ecc.). Bruxelles Formation sta al momento valutando la possibilità di aggiornare il sistema di tracciamento utilizzando dati amministrativi disponibili (sull'occupazione e la reintroduzione nell'ambito dell'istruzione e della formazione) per integrare i dati dell'indagine. Ciò eliminerebbe il pregiudizio del sondaggio e la soggettività della risposta.¹⁶

Studio sull'integrazione nel mercato del lavoro e sul proseguimento formativo longitudinale dei diplomati IFP all'interno dell'indagine regionale VET IVET/CVET ¹⁷ nella Regione della Vallonia

Studio dei percorsi dei giovani durante e dopo l'IFP nel sistema francofono della regione di Bruxelles. Periodo 2012-2014.

Durante un periodo di 2 anni, il centro di ricerca METICES-ULB condusse uno studio sui percorsi dei giovani diplomandi al CEFA di Bruxelles e sull'EFP tra il 2003 e il 2012. Tale studio intende rispondere alle seguenti domande: al di là delle rilevazioni/sondaggi a data stabilita, quanti diplomati accedono a percorsi alternativi di apprendimento? Qual è il profilo di un giovane che opta per questi percorsi? Quali percorsi essi preferiscono? Qual è il futuro di questi giovani nel mercato del lavoro dopo che essi abbiano portato a termine tali percorsi?

Lo studio è innovativo in quanto mette in relazione ed interpreta dati provenienti da diverse banche dati.¹⁸

Studio VDAB sull'Abbandono scolastico

Lo Studio VDAB sull'Abbandono scolastico fornisce informazioni sulla transizione nel mercato del lavoro da parte di studenti che hanno recentemente abbandonato gli studi nelle Fiandre. Lo studio si avvale di dati amministrativi presi dal VDAB (Centro per l'Impiego Fiammingo), dal Dipartimento per l'Istruzione e la Formazione e da SYNTRA, l'Agenzia Fiamminga per la Formazione Imprenditoriale. Lo studio esamina l'intera popolazione di studenti che abbandonano gli studi all'interno di tutto il sistema didattico fiammingo (es. non solo IFP), inclusi sia i diplomati che coloro che abbandonano gli studi prematuramente. Abbraccia gli studenti dall'istruzione secondaria inferiore fino all'università. Ogni

¹⁶ http://www.bruxellesformation.be/Actupress/2017/12_decembre/ulyse_2017.pdf
ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=19209&langId=en

¹⁷ https://portail.umons.ac.be/FR/universite/facultes/fpse/servicesetr/methodo/recherches/recherches_finalis%C3%A9es/Documents/rapport%20sysfal.pdf
<https://web.umons.ac.be/fr/alumni/lenquete-insertion-professionnelle/>

¹⁸ <https://ccfee.be/fr/publications/alternance/2012-2014-etude-sur-les-trajectoires-des-jeunes-dans-les-dispositifs-bruxellois-francophones-d-alternance>



anno lo studio esamina un gruppo di studenti che hanno recentemente abbandonato gli studi e individua se essi si sono registrati come disoccupati al VDDBA durante l'anno successivo al termine della frequentazione scolastica; se essi sono ancora registrati come disoccupati dopo un anno e se durante quest'anno si sono cancellati in un qualsiasi momento (presumendo che abbiano acquisito esperienze lavorative durante questo periodo). Come esempio, lo studio pubblicato nel 2018 esamina un gruppo di studenti che ha abbandonato gli studi nel giugno 2016 e controlla se essi siano registrati come disoccupati tra giugno 2016 e giugno 2017.¹⁹

Valutazione sull'efficacia dei percorsi di formazione condotta da Syntra West

Ciò dovrebbe individuare l'efficacia delle formazioni professionali seguite post diploma. Cosa viene valutato: Numero/percentuale dei diplomati che diventano lavoratori autonomi entro 5 anni dal diploma, frequenza di attività professionale, tasso di disoccupazione, acquisizione di nuove competenze e retribuzioni. I risultati si trovano nel report olandese.

Report sul percorso professionale dei diplomati qualificati IFP.

Nelle Fiandre riguardo a questo conosciamo relativamente poco, il report si concentra sul percorso professionale dei diplomati IFP. Vengono paragonati e discussi diversi livelli di IFP, anche in relazione con l'istruzione generale.²⁰

Un questionario preparato dall'Università di Hasselt per individuare i percorsi professionali dei diplomati (Formazione Universitaria, non IFP)²¹

Finlandia

Esistono varie iniziative in Finlandia che si concentrano sul tracciamento dei diplomati IFP e sui loro percorsi professionali. Le informazioni sono principalmente quantitative. Alcune delle iniziative possono essere trovate in portali che raccolgono informazioni o statistiche provenienti da fonti diverse. Di seguito alcuni esempi:

Vipunen

Questo è il portale di comunicazione in materia di istruzione. Il Ministro dell'Istruzione e della Cultura e l'Agenzia Nazionale Finlandese per l'Istruzione sono congiuntamente responsabili per il suo contenuto.

¹⁹ <https://www.vdab.be/sites/web/files/doc/schoolverlaters/schoolverlatersrapport2018.pdf>
<https://www.vdab.be/trends/schoolverlaters.shtml>

²⁰ https://steunpuntssl.be/Publicaties/Publicaties_docs/ssl-2015.05-4-0-hoe-doen-de-afgestudeerden-van-TSO-en-BSO-het-op-de-arbeidsmarkt

²¹ https://www.uhasselt.be/Documents/UHasselt/onderwijs/intranet/kwaliteitszorg/VI_Vragenlijst_Opleiding_Alumni.pdf



Le statistiche di Vipunen sono basate su dati e registri raccolti da Finlandia Statistiche, dal Ministro dell'Istruzione e della Cultura ed all'Agenzia Nazionale Finlandese per l'Istruzione. Le statistiche e gli indicatori disponibili forniscono le informazioni riguardo l'istruzione in una serie di ambiti didattici, il collocamento degli studenti dopo il completamento del percorso formativo, la ricerca condotta negli istituti di istruzione superiore, l'assetto scolastico della popolazione e il background socio-economico degli studenti.

I report sul collocamento degli studenti che hanno terminato il percorso di istruzione e formazione professionale forniscono informazioni riguardo all'entrata nel mondo del lavoro o ad un'ulteriore istruzione e ad altre attività da essi svolte nell'anno, o nei tre o cinque anni successivi la qualificazione. I dati disponibili si riferiscono al periodo di riferimento che va dal 2009 al 2016.²²

Il Bollettino dell'Occupazione

Esso contiene statistiche riguardo la disoccupazione, gli impieghi disponibili e lo sviluppo dei servizi nel settore occupazionale. Esso ad esempio contiene statistiche riguardo quanti diplomati IFP sono disoccupati. Il Ministro dell'Economia e del Lavoro finlandese è responsabile per il suo contenuto. Le statistiche vengono aggiornate con cadenza mensile. I dati vengono raccolti dal registro del servizio clienti utilizzato dagli uffici delle società destinatarie.²³

Statistiche Finlandesi

Vengono uniti i dati raccolti per elaborare servizi statistici e d'informazione. Le statistiche finlandesi mostrano ad esempio l'occupazione degli studenti che frequentano un'approfondita formazione scolastica durante il periodo di studi. I dati sull'occupazione degli studenti vengono ottenuti combinando i file dati delle Statistiche Finlandesi incentrati sui singoli studenti con i dati delle statistiche di occupazione. Non sono state condotte indagini sugli studenti. Le statistiche contengono una varietà di dati sull'istruzione e sull'occupazione degli studenti. Le statistiche vengono fatte ogni anno dal 1995. Nel 2005 i soggetti delle statistiche vennero modificati per includere solamente studenti dai 18 anni in su.²⁴

Arvo servizio di informazione sulla gestione dell'istruzione

Questo è un sistema di raccolta dati personalizzato che viene utilizzato per raccogliere dati scolastici standardizzati e confrontabili su scala nazionale per una valutazione dell'impatto. Una delle indagini di Arvo è stata condotta per avere un feedback da parte degli studenti sull'IFP che abbiano maturato una qualifica professionale.

Lo scopo di tale indagine è quello di ottenere un feedback da parte degli studenti su come gli studi vengano realizzati. Le risposte verranno utilizzate per migliorare le attività. Si presume che gli studenti diano delle risposte basandosi sulla propria esperienza. Il feedback è anonimo e le risposte non verranno riportate a livello individuale. Tutte le risposte saranno date in gruppo di minimo cinque persone. Agli studenti verrà chiesto di fornire un feedback sull'IFP due volte durante il corso degli studi:

²² <https://vipunen.fi/en-gb/vocational-education-and-training>

²³ http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161160/TKAT_Oct_2018_en.pdf?sequence=1&isAllowed=y

²⁴ http://www.stat.fi/til/opty/index_en.html



all'inizio del percorso e quando sono prossimi a terminarlo. Nella fase finale del percorso di studi, verrà chiesto loro di fare una previsione di cosa andranno a fare dopo, per esempio se andranno a lavorare.²⁵

Il tracciamento dei diplomati IFP è ancora più importante

Nel 2018, la riforma sull'istruzione secondaria superiore, in Finlandia, ha modificato lo stanziamento per l'istruzione IFP. Esso comprende finanziamenti strategici, essenziali, basati sui risultati e sull'effettività. La percentuale di finanziamenti strategici è almeno del 4% per gli stanziamenti per l'IFP. La parte rimanente degli stanziamenti per l'IFP viene concessa sulla base secondo cui la percentuale di finanziamenti di base è del 50%, quella basata sui risultati è del 35% e quella basata sull'efficacia è del 15%.

In futuro lo stanziamento si baserà ad esempio sull'occupazione dello studente che fa parte del finanziamento in base all'efficacia. Per questa ragione, le autorità in Finlandia stanno monitorando la situazione impiegatizia dei diplomati dopo un certo periodo di tempo dal diploma.²⁶

Irlanda

Procedure di "tracciamento" dei diplomati FET (*further education and training*, la formazione continua) gestite dalle agenzie formative

Con l'arrivo della possibilità di verbalizzare regolarmente i risultati dell'apprendimento su un'unica piattaforma nazionale, sono comparse numerose procedure di "tracciamento" elaborate da agenzie formative:

Raccolta dei dati sui risultati dell'apprendimento al termine del percorso formativo

Questa pratica avviene quando i dati disponibili, relativi allo studente che ha terminato il percorso formativo o è prossimo a farlo, vengono inseriti nel programma. Tuttavia una procedura ampiamente usata, possiede un evidente immediato svantaggio: potrebbero esserci alcuni studenti che alla fine del percorso formativo hanno un impiego assicurato o addirittura frequentare un corso di specializzazione o di istruzione.

In molti casi potrebbe essere necessario, per gli studenti, far intercorrere un periodo di tempo per permettere una più accurata verbalizzazione dei risultati, in quanto essi potrebbero, al momento del termine degli studi, stare facendo ancora domanda per un lavoro, o frequentare un corso di specializzazione o di istruzione superiore.

Questo fatto è particolarmente comune laddove il termine del percorso formativo sia quello di un anno accademico, ad esempio con i corsi post diploma, che seguono l'anno accademico. Spesso alla fine di maggio o all'inizio di giugno, i risultati dell'apprendimento potrebbero non essere attendibili fino al settembre successivo, quando riprendono molti corsi di specializzazione e istruzione superiore.

Raccolta personalizzata dei risultati dei diplomati FET

²⁵ https://wiki.eduuni.fi/pages/viewpage.action?pageId=68258693&preview=/68258693/70202919/Amispalaut_e_kysymykset%2001-07%202018%20alkaen%20EN.docx

²⁶ <https://minedu.fi/en/reform-of-vocational-upper-secondary-education>



Molte agenzie formative FET raccolgono inoltre i risultati dei diplomati FET grazie ad una serie di metodi secondari utilizzati "ad hoc" per la raccolta dei dati. Questi comprendono l'acquisizione di dati di aggiornamento degli studenti in occasione di determinati eventi come cerimonie di consegna diplomi, durante le quali viene chiesto ai riceventi diploma di aggiornare la loro situazione economica al loro arrivo alla cerimonia. Altre agenzie utilizzano i loro siti internet per sollecitare i vecchi studenti a fornire aggiornamenti.

Tuttavia, il ritorno in termini di dati acquisiti grazie a tali metodi è modesto e può spesso peccare di coerenza nel genere e nella qualità dei dati acquisiti. Inoltre, è stata l'esperienza di questo autore che ha evidenziato che le Commissioni per l'Istruzione e la Formazione ETB (*Eduction and Training Board*, ETB) solitamente non hanno consolidate procedure operative standard per il tracciamento dei diplomati FET. Anche all'interno delle Commissioni per l'Istruzione e la Formazione ETB, sembrano esservi differenze significative nelle tempistiche, nei metodi e nel tipo di informazioni sui diplomati FET ricercate dalle agenzie formative. All'interno degli istituti e centri di formazione sembrano esservi inoltre differenze per quanto riguarda la motivazione dei singoli insegnanti e istruttori nell'intraprendere iter di approfondimento con i propri studenti. Mentre alcuni sono molto motivati ad apprendere dai risultati dei vecchi studenti, altri lo sono forse meno.

Indagine locale di proseguimento dopo il termine del percorso formativo

Molte agenzie formative effettuano indagini sia telefoniche, postali o — più recentemente — tramite email interpellando i vecchi studenti nel giro di pochi mesi dalla data di termine corso. Mentre da una parte questo metodo può ottenere qualche dato utile sui risultati dello studente, la conformità dell'approccio può variare da agenzia a agenzia. Allo stesso tempo, può essere difficile entrare in contatto con gli studenti, sia telefonicamente che tramite email o lettera scritta, con il risultato che la percentuale di risposte può a volte essere bassa come anche la quantità di dati paragonata al numero complessivo di studenti individuati. Secondo una Legge del Comitato SOLAS 2018 intitolato "*Impostare una Base di riferimento per il Finanziamento Strategico e per gli Accordi di Pianificazione*" l'autrice Selen Guerin si è espressa così:

“. . . non è sempre semplice tracciare i diplomati dopo aver concluso un percorso formativo. L'Ente SOLAS ha condotto uno studio pilota con 3 Commissioni per l'Istruzione e la Formazione ETB (Cork, Lois Offaly e Kerry) per un'attività simile per tracciare i diplomati FET a conclusione di un percorso formativo. Il successo dello studio pilota è stato utile per tale attività e per un'analisi più approfondita sulla valutazione dei risultati dei diplomati FET. Sebbene la "miglior" valutazione può essere fornita dalla Commissione per l'Istruzione e la Formazione ETB per quanto riguarda i risultati dei diplomati, i dati non sono regolarmente disponibili per tutti i diplomati di ciascun programma di ogni Commissione per l'Istruzione e la Formazione ETB. In altre parole, i dati sono incompleti, e possono essere inattendibili poiché le informazioni vengono ottenute dai diplomati e pertanto non sono verificabili."

Analogamente, è stato rilevato nella Strategia di Istruzione e Formazione Continua 2014-2019 (*Further Education and Training Strategy*), pubblicata dal Dipartimento di Istruzione e Abilità Solas che: ⁴

"I dati sulle strutture FET sono scarsi, specialmente per gli standard internazionali. Esiste una sconcertante miriade di dati FET; una moltitudine di sistemi di ottenimento dati riguardo all'ambito FET; una mancanza di raccolta e analisi dati FET sistematica a livello nazionale (e locale); ed un uso limitato dei dati nei processi decisionali a tutti i livelli." ²⁷

²⁷ La responsabilità per questa citazione ricade sul partner del progetto.

Questa dichiarazione è sicuramente avvalorata dalla varietà e dall'insieme di dati raccolti sui diplomati FET come evidenziato a livello nazionale sia all'interno che in tutte le Commissioni per l'Istruzione e la Formazione ETB.

Italia

Grazie ad una ricerca documentaria l'Italia è riuscita a trovare numerosi report effettuati da istituzioni diverse come ad esempio il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), l'Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (Isfol) al fine di comprendere diversi aspetti del sistema IFP in Italia. Abbiamo inoltre trovato un report regionale riguardante la Toscana sull'importanza della formazione professionale al fine di soddisfare la richiesta attuale da parte delle aziende di competenze informatiche e di professionalità¹. Tuttavia, tutti questi report non sono specificatamente finalizzati al tracciamento dei diplomati IFP nel loro futuro percorso di crescita professionale nel mondo del lavoro. Per quanto riguarda specificatamente questa materia, abbiamo trovato due programmi interessanti: AlmaLaurea e AlmaDiploma.

AlmaLaurea

AlmaLaurea è un consorzio interuniversitario costituito nel 1994 che conta 75 università e rappresenta il 90% degli studenti universitari. Il Consorzio viene finanziato dalle università che ne fanno parte, dai finanziamenti del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, dalle aziende e dalle organizzazioni che usufruiscono del servizio offerto. Dal 2015 AlmaLaurea è entrato a far parte di SISTAN, il Sistema statistico nazionale.

AlmaLaurea analizza il Profilo e lo stato Occupazionale dei laureati annualmente dopo 1, 3 e 5 anni e fornisce alle Università, al MIUR e all'Agenzia per la valutazione del sistema Universitario e della ricerca (ANVUR) documentazione attendibile e banche dati per semplificare i processi decisionali e la pianificazione delle attività formative, dell'orientamento e dei servizi offerti agli studenti. Il report annuale è lo strumento che si accerta dello stato di istruzione e impiego dei laureati dopo uno, tre e cinque anni dalla Laurea, che esamina le prospettive nel mercato del lavoro e la relazione tra gli studi universitari e le opportunità lavorative. Restituisce un quadro ampio e dettagliato del tipo di lavoro svolto, della professione, del salario degli impiegati e del loro grado di soddisfazione riguardo all'esperienza lavorativa, il ramo e il settore all'interno dei quali essi lavorano, e l'utilizzo delle abilità acquisite all'università.²⁸

Inoltre AlmaLaurea

- Monitora il percorso formativo degli studenti e analizza le caratteristiche dei laureati ed i loro risultati all'università e nel mondo del lavoro, rendendo possibile paragonare le diverse università e le varie sedi (universitarie)
- Raccoglie e rende disponibile online il curriculum vitae dei laureati per facilitare l'incontro tra la domanda e l'offerta di lavori qualificati
- Valuta le esigenze e i profili professionali richiesti da aziende pubbliche e private, italiane e straniere, effettua la selezione ed il reclutamento del personale tramite AlmaLaurea Srl, una

²⁸ <http://www.almalaurea.it/>



filiale del consorzio AlmaLaurea, autorizzata dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali a svolgere la selezione e il reclutamento del personale.

AlmaDiploma

L'esperienza di AlmaLaurea ha portato, nel 2000, alla nascita di AlmaDiploma, che mira a creare un collegamento tra le scuole secondarie, le università e il mondo del lavoro. Tra le tante cose esso:

- Agevola l'accesso dei diplomati nel mondo del lavoro
- Aiuta le aziende nella ricerca di personale qualificato
- Fornisce alle scuole le informazioni per verificare l'efficacia dei corsi di formazione proposti.

AlmaDiploma è un'associazione scolastica che ha lo scopo di sostenere la scuola secondaria di secondo grado nel processo di valutazione del sistema formativo, nella realizzazione di attività formative e nelle loro politiche di orientamento professionale. AlmaDiploma, che è finanziata dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, conta tra i suoi membri 310 scuole secondarie di secondo grado.

Ogni anno, AlmaDiploma effettua indagini che realizzano utili report sulla valutazione dell'efficienza della scuola secondaria di secondo grado interna ed esterna. Tali indagini vengono effettuate interpellando studenti e diplomati degli istituti scolastici associati ad AlmaDiploma:

- Il profilo dei diplomati AlmaDiploma: esso viene ottenuto dall'elaborazione dei questionari compilati dagli studenti poco prima di diplomarsi e analizza le caratteristiche ed i risultati dei diplomati consentendone un paragone.
- I risultati dei diplomati di AlmaDiploma a distanza. Questa indagine analizza i risultati dei diplomati ad uno, tre e cinque anni dal diploma e consente di valutare la qualità della formazione erogata. L'indagine è particolarmente significativa in quanto coinvolge gli studenti già precedentemente intervistati, individuando le evoluzioni che ci sono state. I temi importanti trattati in questo report riguardano:
 - la valutazione dell'esperienza scolastica
 - gli esiti formativi e lavorativi
 - la formazione universitaria
 - la formazione post diploma non universitaria
 - l'entrata nel mondo del lavoro
 - caratteristiche dell'attuale lavoro
 - caratteristiche dell'azienda
 - retribuzioni/stipendi
 - grado di soddisfazione dell'attuale lavoro
 - utilizzo e richiesta del diploma nell'attuale lavoro

Dal sito di AlmaDiploma è possibile scaricare i report precedenti a partire dal 2003.

Questa indagine include Istituti Tecnici di Formazione Professionale; tuttavia non include enti formativi IFP riconosciuti dalle autorità regionali (enti regionali di formazione professionale). Inoltre, essa viene realizzata dal punto di vista delle scuole e dei vecchi studenti, ma non include le aziende.



Libretto Formativo del Cittadino

L'ultima iniziativa che possiamo menzionare, anche se viene considerata più come un "portfolio di competenze" utilizzato dai clienti che come un modo utile per gli enti IFP di tracciare il percorso professionale delle persone, è chiamato "Libretto formativo del Cittadino". È ispirato ad una raccomandazione legislativa generale (all'interno della Legge 30, Decreto 276, entrambi del 2003), che è stata definita sul piano operativo alla Conferenza Stato-Regioni ed è pertanto un esempio di coordinamento socio-istituzionale. Il "Libretto formativo del cittadino" è un documento suddiviso in due sezioni. Una sezione contiene una traccia della storia formativa e professionale della persona, mentre l'altra sezione elenca le competenze della persona, legittimando le qualifiche attraverso certificazioni, secondo una logica simile a quella del portfolio Europass.

Nel 2005, un decreto interministeriale (Decreto del 10 ottobre 2005) diede valore ufficiale al Libretto del cittadino e stabilì il formato che dovrebbe assumere. Il Libretto del cittadino viene presentato come la "carta d'identità del cittadino per la mobilità, dal punto di vista sia delle esperienze formative che di quelle professionali".

La procedura di valutazione delle competenze stabilita per il Libretto formativo del cittadino comprende quattro fasi:

▪ Accoglienza e orientamento

Prima di introdurre il Libretto nel dettaglio, gli operatori devono informare i beneficiari circa le sue caratteristiche generali e le implicazioni del suo utilizzo. La motivazione della persona e la natura del suo progetto personale devono essere specificati in questa fase.

▪ Ricostruzione delle esperienze e competenze del richiedente

Durante questa fase, l'operatore esamina la storia formativa e professionale della persona, le esperienze professionali e qualsiasi forma di auto apprendimento essa abbia ottenuto. I risultati di quest'analisi ed un loro resoconto vengono registrati tra le competenze della persona interessata.

▪ Produzione di un'attestazione o documentazione, prove che "documentano" la ricostruzione delle esperienze della persona. Tipi possibili di documentazione sono:

- qualifiche di istruzione e formazione richieste dal Ministero dell'Istruzione o dalle Regioni;
- certificazioni e referenze di altre attività formative;
- documenti riguardanti esperienze professionali;
- competenze evidenti emerse durante l'intervista.

Tuttavia, le linee guida menzionano inoltre "esempi di risultati conseguiti". Gli operatori non devono soltanto "chiedere" una documentazione: devono anche aiutare gli utilizzatori del Libretto a trovarla e presentarla.

▪ Registrazione dei dati e delle informazioni da includere nel Libretto, e la loro compilazione.

Questa fase riguarda la formalizzazione delle informazioni raccolte. Di conseguenza, la qualità di questa procedura determina ampiamente la qualità del documento finale.

Il "Libretto formativo del Cittadino" viene utilizzato in modo diverso nelle 21 regioni italiane, in Toscana è ampiamente diffuso ed utilizzato nei Centri per l'Impiego.

Spagna

La Spagna deve fronteggiare tre grossi ostacoli per ottenere un tracciamento di successo dei diplomati IFP. Prima di tutto, non esistono leggi che lo rendano obbligatorio al fine dell'inserimento professionale, seconda di poi ci sono tante contraddizioni tra le istituzioni in materia di chi è responsabile per le procedure. Inoltre, negli studi che son stati fatti finora sulla materia non ci sono state domande pertinenti alle competenze trasversali e su come esse abbiano influenzato l'inserimento professionale delle persone.

In Spagna non esiste un metodo strutturato sul tracciamento dei diplomati IFP a livello nazionale. Le misure di tracciamento dei diplomati vengono stabilite a livello regionale.

Per iniziare bisogna capire che la Spagna è una monarchia parlamentare formata da diciassette *comunidades autónomas* (regioni autonome o decentrate) e due città con analoghi poteri decentrati. Queste sono inoltre suddivise in cinquanta province. Svolgere questo tipo di tracciamento rientra nella competenza dell'amministrazione regionale, la quale elabora le proprie leggi, programmi e iniziative.

Problema 1. Non è obbligatorio effettuare un tracciamento dei laureati e diplomati IFP in Spagna, ma solamente una raccomandazione.

In Spagna non esiste una legge nazionale che renda obbligatorio il tracciamento dei diplomati. Anche adesso che è diventata una priorità per l'Europa per la Spagna resta una raccomandazione e ciascuna regione è libera di legiferare o meno su questa materia. In effetti, per il momento, solo le Asturie hanno introdotto una legge che renda obbligatorio il tracciamento dei diplomati.

Problema 2 e 3. Il tracciamento dei diplomati in Spagna è fortemente dispersivo.

La responsabilità per il tracciamento dei laureati e diplomati IFP al fine di ottenere dati è ripartita tra tre tipi di istituzioni: istituti statistici e autorità scolastiche e di collocamento.

Inoltre per complicare le cose, importanti poteri politici per regolamentare questa materia sono delegati all'amministrazione regionale spagnola, che guida molte istituzioni nello svolgere il tracciamento adottando politiche, strumenti e modalità diversi.

In merito agli istituti statistici, il sistema statistico della Pubblica Amministrazione è responsabile dell'elaborazione di statistiche ufficiali per lo Stato spagnolo (utilizzate dal governo centrale), così come le statistiche ufficiali per il Sistema Statistico Europeo.

Inoltre, considerate le strutture amministrative spagnole, ogni singola regione possiede il proprio sistema statistico caricato di statistiche elaborate all'interno dei singoli ambiti territoriali. In ogni caso i sistemi sono autorizzati dalle rispettive norme legali (statuti di autonomia, leggi e programmi statistici ecc.).

Questo quadro fa accedere a dati disponibili poco importanti riguardo l'occupazione dei diplomati IFP a livello statale.

Gli studi vengono spesso pubblicati con un ritardo da 2 a 5 anni e non esiste una sola domanda riguardo all'utilità delle abilità acquisite o di quelle di cui avrebbero avuto bisogno e che non hanno avuto. Quindi, è impossibile tracciare conclusioni riguardo alle competenze trasversali e all'occupazione.

Per quanto riguarda le autorità di collocamento: il Servizio Pubblico Statale per l'Occupazione (SEPE) insieme al Servizio Pubblico Regionale per l'Occupazione costituisce l'attuale Sistema Nazionale per



L'Occupazione. Questo servizio è costituito da 20 organizzazioni, così come gli enti comunali. Ciascuno di essi può presentare le proprie leggi, sovvenzioni, programmi e controllo statistico.

Al momento, SEPE è la fonte di tracciamento dati dei diplomati più completa e aggiornata e le altre istituzioni ricorrono ai suoi studi.

SEPE pubblica annualmente il suo Report Statale sul Mondo del Lavoro²⁹ e il Report Statale sul Mercato del Lavoro Giovanile³⁰.

I servizi di collocamento regionali pubblicano anche alcuni studi seguendo le stesse linee direttrici. Il problema è che questi enti non svolgono le proprie indagini servendosi di un considerevole campionario né di un insieme di materiali standardizzati al fine di essere in grado di confrontare i loro risultati. Essi non pubblicano nemmeno i dati annualmente, tuttavia alcuni studi sono abbastanza completi.

Nel caso dei Paesi Baschi, l'ultimo studio del servizio di collocamento basco (Lanbide) risale al 2016 ed esamina 2015 diplomati.

Riguardo a queste abilità, vengono poste domande sulla produzione orale e scritta, lavoro di squadra, processi decisionali, creatività, gestione e competenze informatiche.

Il problema è che gli studenti non sanno a cosa fanno riferimento le singole abilità e come metterle in pratica nella loro vita lavorativa quotidiana, ciò significa che questa autovalutazione non è molto realistica. Sarebbe più appropriato porre domande su comuni esempi pratici e su come i diplomati affrontano queste situazioni, in modo da valutare meglio quante competenze trasversali vengono utilizzate quotidianamente e il relativo grado di conoscenza.

Esistono inoltre studi condotti da altri importanti enti come ad esempio associazioni commerciali (regionali e locali), ma tutti questi studi sono basati su un campionario molto ridotto e su domande incoerenti, che li rendono poco adatti per essere utilizzati a livello nazionale.

A proposito di autorità scolastiche

L'istruzione in Spagna è regolamentata dal Ministero dell'Istruzione tuttavia i governi regionali sono incaricati della gestione e del finanziamento delle istituzioni formative nel loro territorio.

A proposito dell'IFP, esistono molte differenze tra le regioni autonome in merito delle metodologie e adeguamenti alle nuove problematiche. IFP propone più di 150 sessioni didattiche in relazione a 26 categorie professionali, con programmi teorici e pratici realizzati su misura per ogni singolo ambito professionale. Ciascuna di queste categorie si occupa di fornire una formazione nei principali ambiti economici professionali emergenti e innovativi e pertanto quelli con il più alto tasso di occupazione.

Le aziende necessitano di lavoratori che non sono soltanto capaci di mettere in pratica le competenze acquisite, ma che sanno anche adattarsi alle problematiche che la nostra società sta vivendo. Tenendo presente l'inquadratura del settore del lavoro, le piccole e medie imprese (PMI) sono il principale motore della crescita economica e della creazione di posti di lavoro, rappresentando i due terzi dell'occupazione europea. Per essere competitive, le PMI necessitano di lavoratori qualificati e specializzati. Soddisfare la crescita della domanda di lavoratori qualificati e specializzati è la più grande sfida dell'IFP, che deve preparare gli studenti ad accedere alle professioni più ricercate dalle aziende oggi come in futuro. C'è un aumento delle assunzioni rispetto agli anni precedenti. Quelle più

²⁹ http://www.sepe.es/contenidos/observatorio/mercado_trabajo/3017-1.pdf

³⁰ http://www.sepe.es/contenidos/observatorio/mercado_trabajo/3067-1.pdf



significative sono state riscontrate in diverse grandi categorie lavorative: catering, servizi alla persona, sicurezza e vendite, gestione di impianti e macchinari, tecnici specialisti. Dall'altro lato, la crisi economica ha accresciuto il divario raggiunto nell'istruzione: un gran numero di disoccupati con poche qualifiche che non possono essere integrati nel mondo del lavoro. Ciò può essere dovuto dall'alto livello di qualifica richiesto o dalle esigenze concentrate in altri settori. È pertanto necessario promuovere l'IFP, che pone grande attenzione all'apprendimento sul lavoro. Questo è ancor più vero se consideriamo che c'è bisogno di tecnici specialisti, che sono molto più ricercati nel mondo del lavoro. Gli enti IFP baschi sono considerati tra i migliori al mondo e vengono usati come modello di riferimento da molti paesi. Nel 2017, l'Unione Europea li scelse come parametro di riferimento per l'istruzione in Europa. Il governo basco si rese conto che per far apprendere maggiori competenze trasversali agli studenti esso doveva completamente trasformare i metodi di insegnamento. Di conseguenza, oltre all'avvio dell'IFP nei Paesi Baschi e della sua stretta relazione con l'ambito lavorativo, ciò che rende questo modello unico è la trasformazione dei suoi cicli formativi in "Cicli Formativi ad Alto Rendimento" utilizzando il metodo Ethazi.

Il partner del progetto può perciò riassumere affermando che ci sono pochi dati aggiornati a livello statale riguardo al tracciamento occupazionale dei diplomati IFP. Questi dati non rilevano l'importanza delle competenze trasversali e nel momento in cui vengono effettuati degli studi focalizzati su di esse, è evidente che esiste uno scarso consenso su cosa siano, quali di esse porti valore aggiunto all'ambito professionale e a quale livello siano richieste. Il primo problema è specificare la concettualizzazione delle competenze trasversali e definire il livello di padronanza di ognuna di esse, come acquisirle e come metterle in pratica.

Al giorno d'oggi in Spagna, malgrado tutte le sue differenze, è una realtà per chiunque che le istituzioni supportino l'acquisizione di competenze da parte degli studenti IFP, ma essi non si impegnano ad acquisirle durante la loro libera formazione. Ciò avviene perché essi non ne sono consapevoli e non comprendono la loro importanza (dipende dall'età e dalla maturità dello studente).

Inoltre, la formazione sulle competenze trasversali che viene proposta è molto generica e non adatta ai vari livelli e necessità (un fabbro e un responsabile delle vendite hanno differenti necessità in termini di comunicazione, gestione del tempo o lavoro di squadra).

Il settore lavorativo richiede tecnici specialisti con maggiori competenze trasversali ma non sanno nemmeno stabilire quali di esse e a quale livello siano necessarie per ciascun incarico. Perciò, alla fine le competenze trasversali raramente compaiono come requisiti nelle offerte di lavoro.

Per concludere, ci sono professori che desiderano insegnare queste competenze, ma è difficile collocarle all'interno di un formale CV, anche se alcune regioni autonome come ad esempio i Paesi Baschi sono alquanto specializzati relativamente all'insegnamento di queste ultime.

Progetti Erasmus+:

I progetti Erasmus+, a tale proposito e sulla base dell'interesse europeo in relazione al tracciamento occupazionale dei diplomati IFP, stanno aumentando in questo settore. Per il momento ne esistono due, oltre a quelli del partner del progetto, nei quali la Spagna è coinvolta.

TRACKTION "TRACCIAMENTO DEL PROGRESSO DEI DIPLOMATI ED EX-ALUNNI CHE HANNO FREQUENTATO SCUOLE DI IFP" 2017

TRACKTION³¹ è un'iniziativa collettiva a cui hanno preso parte 6 organizzazioni dalla Spagna (2), Estonia, Italia, Olanda e Regno Unito. In materia di competenze, il partenariato raggiunge un buon equilibrio con l'inclusione di 3 Scuole IFP (Alfa College, PKHK, Cometa Formazione/Oliver Twist School),

³¹ <https://tracktionerasmus.eu/>



2 organizzazioni intermedie per colmare politiche e prassi a livello regionale (VALNALON e TKNIKA) e un'organizzazione incentrata sulla ricerca (Education & Employers Taskforce).

TRACKTION si focalizza sul miglioramento del tracciamento dei diplomati IFP a livello istituzionale. Qui il tracciamento viene generalmente inteso come l'insieme degli approcci sistematici che le istituzioni IFP mettono in atto per registrare le informazioni sui diplomati, per quanto riguarda i loro processi di apprendimento, le competenze acquisite, impressioni, il percorso nel mondo del lavoro, lavoro autonomo, o ulteriori formazioni.

ON TRACK³² 'TRACCIAMENTO DEL PERCORSO PROFESSIONALE E FORMATIVO DEI DIPLOMATI IFP, AL FINE DI MIGLIORARE LA QUALITÀ DELLE PRESTAZIONI IFP' 2018:

La Spagna partecipa a questo progetto grazie a POLITEKNIKA IKASTEGIA TXORIERRI S.COOP (una scuola IFP secondaria privata sovvenzionata nella regione basca) insieme ad altri partecipanti europei.

Il progetto "On Track" contribuirà all'identificazione delle abilità richieste, raccogliendo dati utili dai diplomati IFP. "On Track" elaborerà, esaminerà e metterà in atto un sistema di tracciamento dei diplomati IFP per diplomandi di scuole ed istituti di istruzione e formazione iniziale.

Integrazione dei concetti e iniziative europei all'interno delle iniziative dei singoli paesi

Austria

Dato che le iniziative dei singoli paesi sono già molto ristrette e/o inesistenti non c'è una relazione (o se esiste è scarsa) con importanti iniziative europee. Tuttavia, i concetti di CEDEFOP, ECVET e EQF vengono usati e adattati, ma non per quanto riguarda il tracciamento dei diplomati IFP.

Belgio

Le iniziative sono a sé stanti, ma alcune di esse vengono discusse e paragonate con le altre iniziative europee in questo report: 'Mappatura delle misure di tracciamento dei diplomati IFP all'interno degli Stati Membri dell'Unione Europea-Report finale.'³³

Finlandia

Alcune delle iniziative sopra menzionate forniscono informazioni a livello europeo, ad esempio per l'utilizzo di Cedefop (Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale) e Eurostat (Ufficio Statistico dell'Unione Europea).

Irlanda

³² <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplus-project-details/#project/2018-1-SK01-KA202-046331>

³³ ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=19209&langId=en



Come parte dei dati raccolti sui requisiti nell'ambito dei programmi sociali europei finanziati, c'è un requisito che fornisce dati sul profilo degli studenti partecipanti, così come le informazioni riguardanti i risultati nel mercato del lavoro e gli esiti delle abilitazioni, e le informazioni finanziarie riguardanti i programmi relativi al mercato del lavoro e ai corsi di formazione. Nell'articolo 122 (3) della normativa europea 1303/2013 (Regolamentazione delle Norme Comuni o CPR) si afferma che:

“Gli Stati Membri garantiscono che...tutti gli scambi di informazioni tra i beneficiari e un'autorità di gestione, un'autorità di certificazione, un'istituzione di controllo ed enti intermediari possono essere svolti mediante l'uso di sistemi elettronici di scambio dati”

Ai sensi dell'articolo 125(2) di tale Regolamentazione delle Norme Comuni, si afferma anche che un'*autorità di gestione* ³⁴

“deve creare un sistema per registrare e immagazzinare dati in forma computerizzata di ciascuna operazione necessaria per il monitoraggio, l'esaminazione, la gestione finanziaria, la verifica e il controllo, inclusi i dati sui singoli partecipanti alle operazioni, dove possibile”

Inoltre, si afferma anche in tale Regolamentazione delle Norme Comuni nell'articolo 126 (d) che le *autorità di certificazione* ³⁵

“devono assicurare che ci sia un sistema che registri e immagazzini, in forma computerizzata, i registri contabili di ciascuna operazione, e che supporti tutti i dati richiesti per elaborare domande di rimborso e bilanci”.

A tale proposito ciascuna delle 16 Commissioni per l'Istruzione e la Formazione (ETBs) in Irlanda ha obblighi (con le relative linee guida operative) nell'ambito del Programma di Inserimento Professionale, dell'Inclusione e Apprendimento (PEIL) 2014 – 2020 ³⁶. Tali obblighi includono la comunicazione dei dati sia finanziari che non finanziari e la procedura precedente viene completata annualmente attraverso l'aggiornamento dei dati del Sistema di Supporto **Programme and Learner** (PLSS) di ciascuna ETB. PLSS è una piattaforma software nazionale utilizzata dalle ETB. È una banca dati diretta dei percorsi formativi e degli studenti delle ETB, che sono visibili sul sistema online e ai quali può accedere il personale del Dipartimento di Occupazione e Protezione Sociale³⁷, che può quindi far riferimento alle singole persone per quanto riguarda i corsi ETB.

L'articolo 111 della Regolamentazione delle Norme Comuni definisce i termini di scadenza per la trasmissione alla Commissione Europea dei Report Annuali di Attuazione (AIRs). La trasmissione alla Commissione dei Report Annuali di Attuazione viene rigorosamente applicata in conformità con i termini di scadenza, ed una sua mancanza potrebbe avere ripercussioni negative sui programmi operativi, e sulla possibilità da parte dell'Irlanda di usufruire appieno del Fondo Sociale Europeo.

³⁴ Un'autorità di gestione può essere un ministero nazionale, un'autorità regionale, un consiglio locale, o un altro ente pubblico o privato che è stato nominato e approvato da uno Stato Membro. Si presume che le autorità di gestione portino avanti il loro lavoro in linea con i principi di una corretta gestione finanziaria.

³⁵ Un'autorità di certificazione è responsabile di garantire la correttezza e l'integrità delle dichiarazioni di spesa e delle richieste di pagamento prima che esse vengano inviate alla Commissione Europea. La gestione del Fondo Europeo di Sviluppo Regionale, del Fondo Sociale Europeo e del Fondo di Coesione è ripartita tra gli Stati Membri, tra le regioni e altri enti intermediari.

³⁶ <https://www.esf.ie/en/Regulations-Guidance/Guidance/>

³⁷ www.welfare.ie

Generalmente, le autorità di gestione si occupano di trasmettere il Report Annuale di Attuazione per un anno entro il 31 maggio dell'anno successivo. Per i Report Annuali di Attuazione che devono essere presentati nel 2017 e nel 2019 il termine di scadenza è il 30 giugno degli stessi anni.

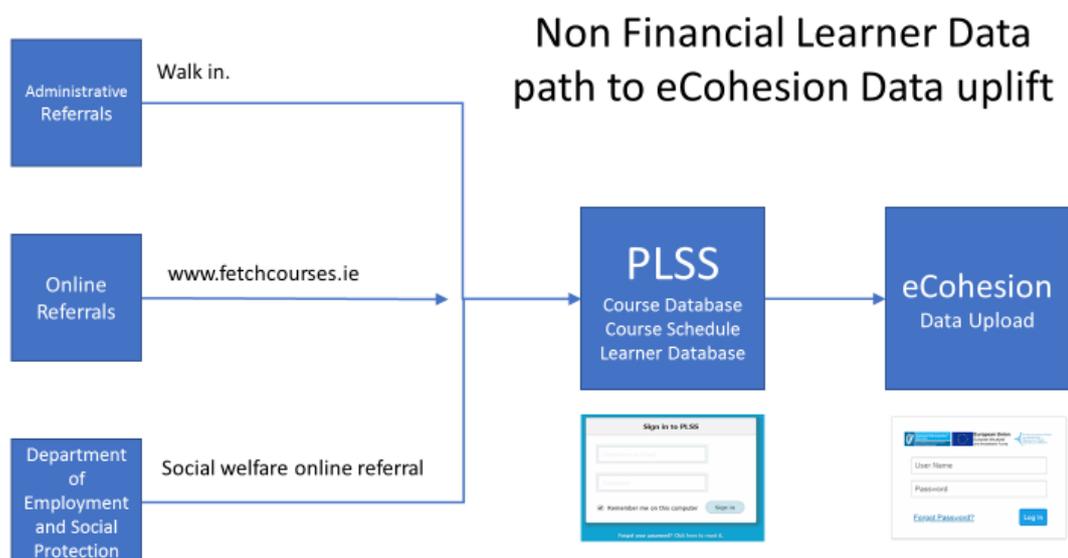


Figure 1

L'ampio progetto eCohesion della Commission fu ideato per ridurre il carico amministrativo relativo alle Politiche Europee di Coesione e di Sviluppo Rurale.

Il progetto eCohesion è volto a garantire, all'interno del quadro regolatore del 2014-2020, che i beneficiari dei Fondi Strutturali possano usufruire appieno di uno scambio informatico, non cartaceo, legalmente vincolante con gli enti che gestiscono questi Fondi (a livello nazionale, regionale e locale).

È in tale contesto che all'interno di ciascuna delle 16 ETB, esistono almeno uno o più utenti registrati all'eCohesion, che sono incaricati di aggiornare sia i dati finanziari che non finanziari. Nel caso dei dati non finanziari, questi vengono esportati su un file locale prima di essere caricati sul sito di eCohesion.

Italia

I vari report italiani riscontrati **oltre a AlmaLaurea e AlmaDiploma** non utilizzano né strumenti né concetti europei. Tuttavia, in molti report possiamo trovare paragoni con altri paesi europei/statistiche. Per quanto riguarda il "Libretto Formativo del Cittadino", è stato adottato lo stesso principio che per i documenti dell'Europass.

Spagna

I concetti europei vengono utilizzati nell'ambito delle nostre iniziative statali ed essi rispettano le direttive del Cedefop ecc. Ma lo sviluppo di iniziative coordinate è ancora in fase iniziale, e solo i due suddetti progetti Erasmus+ sono concepiti con un'attenzione sull'Unione Europea dal momento che il



resto dei progetti sono antecedenti all'interesse europeo nello svolgere questo tipo di tracciamento. Ci vorrà pertanto del tempo per adattarli conformemente.

Anche il metodo Ethazi rispetta questa direttiva europea ma non si tratta di un sistema di tracciamento di per sé.

Nella versione preliminare del 5° progetto basco di IFP la necessità di una raccolta dati e la creazione di un importante strumento dati per accrescere la nostra capacità di prospettiva sono stati inseriti.



3. Sondaggio empirico

3.1. Introduzione

Nel quadro metodologico dei focus group nazionali di ciascun paese partner, è stato chiesto a 10 collaboratori degli enti di IFP di condividere il loro punto di vista sui fattori chiave e sui requisiti rilevanti necessari ad allineare i loro programmi di formazione alle attuali necessità in campo lavorativo in modo continuo e flessibile. In aggiunta, 5 esponenti di aziende per ciascun paese sono stati invitati al focus group allo scopo di acquisire informazioni di prima mano sulle esigenze del mondo del lavoro oltre l'orizzonte educativo. Le aziende intervistate spaziavano da piccole a medie dimensioni (PMI), ma anche quelle che lavorano a livello internazionale, coprendo un'ampia gamma di imprese.

Complessivamente, sono stati coinvolti in questa attività 91 collaboratori IFP e rappresentanti d'azienda.

Questi questionari hanno creato le basi per capire fino a che punto apprendisti/tirocinanti/neoassunti diplomati dai sistemi di educazione e formazione possano adeguatamente utilizzare al lavoro le loro capacità acquisite. Come concordato con il partenariato del progetto DITOGA, i questionari sono stati divisi in cinque raggruppamenti, ciascuno dei quali contiene quattro domande che hanno a che fare con apprendisti/tirocinanti/neoassunti e con le loro prestazioni nel mondo del lavoro.

I sondaggi si sono svolti in base all'esempio qui sotto che è stato sviluppato dal partenariato del progetto:



A Occupazione	1 Molto buono	2 Buono	3 Soddisfacente	4 Sufficiente	5 Insufficiente
A1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sanno adattarsi alle esigenze professionali / al profilo professionale?					
A2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono in grado di identificare proposte commerciali uniche (<i>Unique Selling propositions - USP</i>) su loro stessi? Ovvero sanno differenziarsi dagli altri allo scopo di convincere?					
A3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sanno descrivere se stessi e le loro competenze in modo professionale di fronte ai datori di lavoro?					
A4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti posseggono una chiara comprensione delle mansioni / conoscenze, abilità e competenze richieste dalla professione?					
Altri commenti:					



B Interazione sociale	1 Molto buono	2 Buono	3 Soddisfacente	4 Sufficiente	5 Insufficiente
B1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti prendono l'iniziativa?					
B2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sembrano essere aperti e desiderosi di migliorare?					
B3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono puntuali e sono desiderosi di seguire i momenti di pausa e le ore di lavoro?					
B4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono capaci di collaborare e di gestire i feedback / le critiche? (Per favore, aggiungi un commento qui sotto.)					
Altri commenti:					
C Percezione di sé	1 Molto buono	2 Buono	3 Soddisfacente	4 Sufficiente	5 Insufficiente
C1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti fanno domande quando non sono sicuri? Hanno paura di mostrare le loro incertezze?					
C2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sembrano consapevoli dei loro punti di forza e di debolezza?					
C3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sanno esprimere chiaramente ciò che amano e ciò che non amano delle loro mansioni e della loro professione?					
C4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono capaci di valutare in modo realistico le loro abilità? (per favore, aggiungi un commento qui sotto)					
Altri commenti:					



D Ambiente Lavorativo	1 Molto buono	2 Buono	3 Soddisfacente	4 Sufficiente	5 Insufficiente
D1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono in grado di gestire le richieste dell'ambiente fisico (altezza, calore, freddo, rumore, isolamento, ecc)?					
D2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti hanno una comprensione realistica delle esigenze del posto di lavoro?					
D3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti riconoscono e si adattano ai valori dell'azienda?					
D4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti interagiscono con i clienti in modo corretto e appropriato?					
Altri commenti:					



E Istruzione e formazione	1 Molto buono	2 Buono	3 Soddisfacente	4 Sufficiente	5 Insufficiente
E1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti posseggono sufficienti competenze linguistiche per svolgere il loro lavoro in modo adeguato? Questa competenza include capacità sia orali che scritte, in base alle mansioni lavorative.					
E2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti posseggono e dimostrano competenze digitali sufficienti?					
E3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono desiderosi di migliorare le loro specifiche competenze, conoscenze e abilità lavorative?					
E4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti hanno lacune nelle loro competenze le quali ostacolano le loro prestazioni? (per favore, aggiungi un commento qui sotto)					
Altri commenti:					

Per favore, indica i tre attributi più importanti che gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti dovrebbero possedere per essere parte di un team di successo.

1.

2.

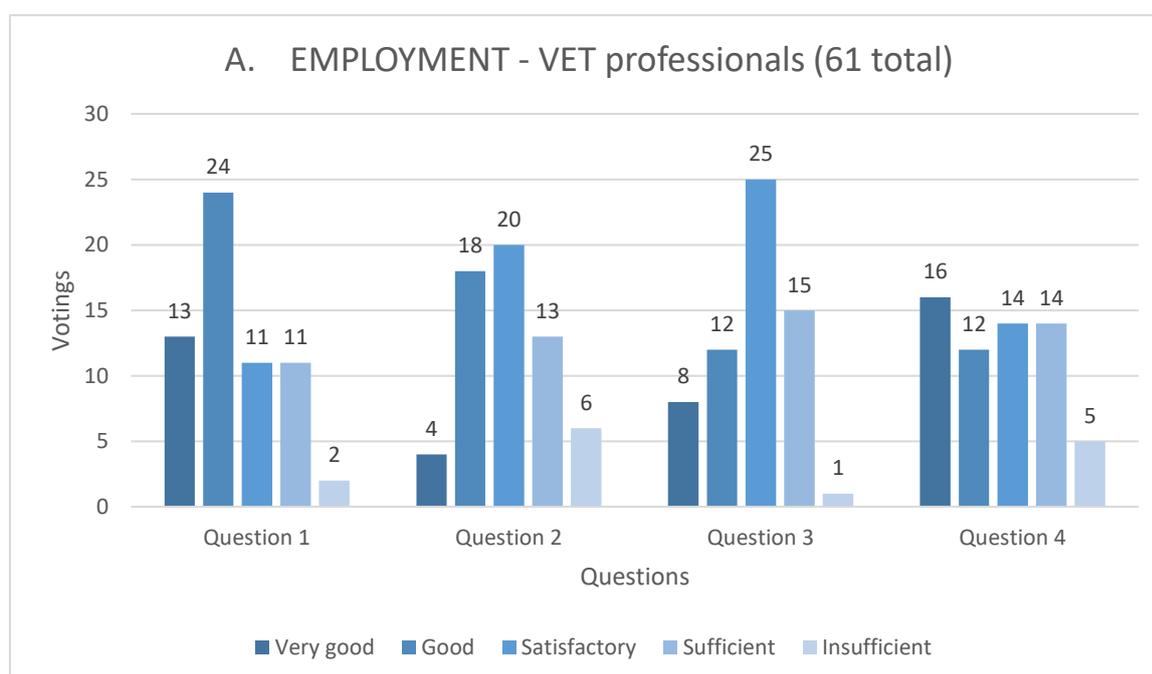
3.

3.2. Situazione attuale degli enti di IFP in Europa

3.2.1. Occupazione

3.2.1.1. La prospettiva europea

Questa è stata la primissima categoria a cui ha risposto il personale IFP del partenariato del progetto. La valutazione generale mostra i seguenti risultati:



A1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sanno adattarsi alle esigenze professionali / al profilo professionale?

Il personale IFP in tutti i paesi partner risponde a questa domanda piuttosto positivamente, poichè 24 persone spuntano *buono* a questo proposito. 13 persone pensano che possa essere valutata con *molto buono* mentre due persone valutano con *non sufficiente*. Invece, *soddisfacente* e *sufficiente* sono spuntati da 11 persone ciascuno.

'La loro educazione li ha formati per varie mansioni in molti ambienti.' FI

'Adattarsi alle esigenze del lavoro dipende molto dalla motivazione.' AT

A2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono in grado di identificare proposte commerciali uniche (Unique Selling propositions - USP) su loro stessi? Ovvero sanno differenziarsi dagli altri allo scopo di convincere?



Le risposte a questa domanda mostrano che il gruppo di riferimento non è realmente ben consapevole di come differenziarsi dagli altri allo scopo di convincere, poichè 20 intervistati rispondono che la prestazione è solo *soddisfacente*. Per contro, la domanda è valutata con *molto buono* da 4 persone e *non sufficiente* da 6. 18 persone pensano che sia *buono* mentre 13 persone valutano con *sufficiente*.

'Dipende anche dal loro carattere.' IT

'Essi possono ma hanno bisogno di essere formati bene per essere capaci di esprimere chiaramente se stessi.' IE

A3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sanno descrivere se stessi e le loro competenze in modo professionale di fronte ai datori di lavoro?

Inoltre, quando si arriva a descrivere le competenze la maggior parte del personale IFP (25) pensa che essa sia solo *soddisfacente*. Otto persone hanno una idea *molto buona* e 12 persone una *buona* idea. D'altro canto, 15 persone valutano questa domanda con *sufficiente* e una persona anche con *non sufficiente*.

'La maggior parte di loro ha difficoltà nel farlo poichè spesso essi non sono consapevoli delle loro competenze o non riescono a descriverle.' ES

'È una questione di capacità verbali, in molti casi. Di sicuro, è anche questione della formazione scolastica.' AT

A4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti posseggono una chiara comprensione delle mansioni / conoscenze, abilità e competenze richieste dalla professione?

Non c'è una chiara tendenza visibile quando viene valutata questa domanda e il risultato generale è molto inconsistente. *Molto buono* è spuntato da 16 persone, *buono* da 12, *soddisfacente* e *sufficiente* da 14 ciascuno e *non sufficiente* da cinque persone.

'I giovani studenti IFP possiedono molte abilità, ma essi non sono consapevoli delle loro competenze nascoste- a meno che non siano abituati ad esprimerle.' FI

'Dipende molto dal livello di competenze richiesto.' BE

3.2.1.2. Risultati specifici per ogni Paese

A1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sanno adattarsi alle esigenze professionali / al profilo professionale?

In **Austria**, in base alle risposte dei lavoratori il gruppo di riferimento ha difficoltà nell'adattarsi alle esigenze professionali/profilo professionale poichè cinque persone su dieci classifica questa domanda con solo *sufficiente*. Al contrario, due lavoratori la classificano con *buono* e tre con *soddisfacente*.

In **Belgio** le persone hanno un approccio più positivo a questa domanda poichè 10 persone su 10 pensano che il gruppo di riferimento possa adattarsi in una *buona* maniera.



I rappresentanti del personale IFP in **Finlandia** ritengono che I tirocinanti/neoassunti si adattino alle esigenze professionali/profilo professionale *piuttosto bene* (8 persone) o *in modo soddisfacente* (2). La maggior parte del personale IFP afferma che I tirocinanti/neoassunti hanno una comprensione piuttosto chiara dei compiti e delle conoscenze richiesti dalla professione.

Il 100% del personale in **Irlanda** concorda sul fatto che il gruppo di riferimento possa adattarsi in una maniera *molto buona*.

In **Italia**, la visione condivisa è che i tirocinanti/neoassunti si adattino alle esigenze professionali/profilo professionale *facilmente*, infatti sei partecipanti sono *pienamente d'accordo* al riguardo, due sono *soddisfatti* e due dicono che la competenza è *sufficiente*. Un intervistato afferma che è difficile da valutare poichè essi sono formatori IFP ed hanno la possibilità di valutare gli studenti soltanto in classe.

L'adattamento al profilo professionale sembra essere non così buono in **Spagna**, poichè quattro persone lo ritengono *soddisfacente*, quattro *sufficiente* e due persone persino *insufficiente*.

A2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono in grado di identificare proposte commerciali uniche (Unique Selling propositions - USP) su loro stessi? Ovvero sanno differenziarsi dagli altri allo scopo di convincere?

Questa domanda in **Austria** è valutata come *insufficiente* dal 60 per cento degli intervistati e un altro 20 per cento la valuta *sufficiente*. L'esperienza mostra che è un grosso problema quando si lavora con il gruppo di riferimento poichè essi non sono abituati a differenziarsi dagli altri quando vanno al lavoro. Potrebbe essere più facile per alcuni di essi, poichè due lavoratori hanno valutato questa domanda come *soddisfacente*.

In **Belgio** sei lavoratori hanno risposto con *soddisfacente*, mentre quattro con buono.

D'altro canto, in **Finlandia** le risposte alla domanda riguardo alle proposte commerciali uniche dei tirocinanti e alle loro abilità nel descrivere le loro competenze variano da *sufficiente* a *buono*. Otto del personale IFP dicono che c'è una grossa differenza fra i tirocinanti. Essi hanno difficoltà a parlare delle loro proposte commerciali uniche e a far emergere le loro abilità professionali.

L'immagine **irlandese** è più positiva, poichè quattro persone in **Irlanda** valutano questa domanda con *molto buono*, sei persone con *buono* e una persona con *soddisfacente*.

Gli insegnanti IFP **Italiani** considerano piuttosto *buona* l'abilità dei tirocinanti di differenziarsi dagli altri lavoratori (sei persone hanno risposto fra *buono* e *soddisfacente*, mentre quattro persone la indicano come *sufficiente*).

Differenziarsi dagli altri lavoratori è *sufficiente* per quattro e *soddisfacente* per tre intervistati in **Spagna**. Tre persone hanno un'idea piuttosto *buona* al riguardo.

A3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sanno descrivere se stessi e le loro competenze in modo professionale di fronte ai datori di lavoro?

Sei persone su dieci in **Austria** valutano questa *soddisfacente*, due *sufficiente* e una persona *insufficiente*. Una persona classifica la performance con *buono*, ciononostante, ma in termini realistici, è difficile per I partecipanti al gruppo di riferimento presentare se stessi e le loro competenze a livello professionale senza una costante formazione professionale.

In **Belgio**, gli intervistati hanno un quadro leggermente più positivo poichè sei persone rispondono con *buono* mentre quattro persone rispondono con *soddisfacente*.



Risultati simili si possono raggiungere in **Finlandia** dove il 40 per cento ritiene che le competenze siano descritte in una maniera *buona*. Il 30 per cento pensa che questo venga fatto in maniera *soddisfacente* e un altro 30 per cento pensa che sia fatto in maniera *sufficiente*.

In **Irlanda** l'80 per cento ha un punto di vista *molto buono* riguardo alla questione, considerando che una persona valuta con *buono* e due persone con *soddisfacente*.

Invece, in **Italia**, la capacità di tirocinanti/neoassunti di rappresentare se stessi a livello professionale di fronte a un datore di lavoro per sei persone è valutata *soddisfacente*. Per altre quattro persone alla domanda si può rispondere con *sufficiente*.

Anche la **Spagna** segue questa tendenza poichè sei persone valutano questa domanda soltanto *sufficiente* e altre quattro *soddisfacente*.

A4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti posseggono una chiara comprensione delle mansioni / conoscenze, abilità e competenze richieste dalla professione?

Ancora, anche questa domanda è valutata piuttosto negativamente secondo l'esperienza dei lavoratori **austriaci**, in quanto tre persone pensano che la comprensione dei gruppi di riferimento di che cosa è richiesto dalla professione sia *sufficiente* e cinque persone valutano la domanda persino come *insufficiente*. Ciò che è interessante è che ci sono valutazioni migliori per il gruppo di riferimento dalle persone che lavorano in campagna, poichè in questa categoria ci sono una valutazione *buona* e una *soddisfacente*.

Ancora, il **Belgio** ha valutato questa domanda nella maniera più positiva, in quanto è *molto buono* per sette persone e *buono* per tre persone.

Sei collaboratori IFP in **Finlandia** rilevano che specialmente i giovani tirocinanti/neodiplomati possono non avere una chiara comprensione delle loro capacità, competenze e conoscenze. Talvolta i giovani studenti IFP possiedono molte capacità, ma non sono consci delle loro competenze nascoste- o per lo meno non sono abituati ad esprimerle. È più facile per coloro che hanno già esperienza lavorativa e riescono a comprendere meglio se stessi. L'età più avanzata e la precedente esperienza lavorativa di apprendistato di solito aiutano in modo che il/la neoassunto/a può individuare le proprie capacità e può anche comprendere meglio la vita lavorativa in generale. Più giovane è l'apprendista e meno egli/ella può essere capace di comprendere le richieste di una certa professione. Di solito, più maturi sono i tirocinanti (adulti) più sono consapevoli delle loro competenze.

Il personale **irlandese** ha un approccio molto positivo con questa domanda e infatti nove persone la valutano con *molto buono*, una con *buono* e un'altra persona con *soddisfacente*.

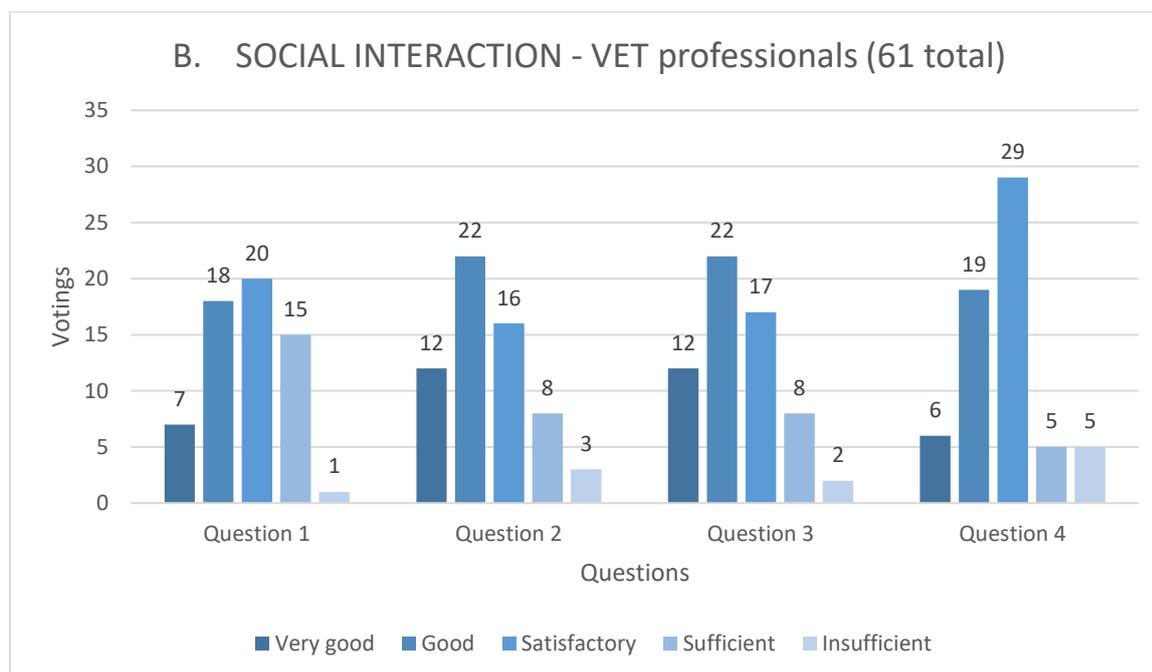
Al contrario, la comprensione di mansioni, abilità e conoscenze richieste dalla loro professione è stata valutata *soddisfacente* da sei persone su dieci in **Italia**. Per quattro intervistati, le abilità sono state considerate *sufficienti*.

Questo viene confermato anche in **Spagna**, poichè il 70 per cento ritiene che ciò è fatto soltanto in maniera *sufficiente*. Solo per il 20 per cento ciò è *soddisfacente*, mentre è *buono* per il 10 per cento.

3.2.2. Interazione sociale

3.2.2.1. La prospettiva europea

La seconda categoria fornisce i seguenti risultati complessivi del partenariato:



B1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti prendono l'iniziativa?

Sette collaboratori IFP classificano questa domanda con *molto buono*, ma una persona con *non sufficiente*. 53 intervistati valutano da *buono* (18) a *sufficiente* (15), mentre la quantità più rilevante (20) si può trovare a livello *soddisfacente*. Nella maggior parte dei casi dipende dal lavoro svolto.

'Prendere l'iniziativa dipende anche dal background socio-educativo.' **AT**

'Talvolta I giovani evitano di farlo poichè temono di fare qualcosa di sbagliato.' **BE**

B2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sembrano essere aperti e desiderosi di migliorare?

Chiaramente la maggioranza ha un'idea piuttosto positiva, dato che 12 persone rispondono con *molto buono*, 22 con *buono* e 16 con *soddisfacente*. Tuttavia, otto persone pensano che questa sia soltanto *sufficiente* e addirittura tre persone pensano che sia *non sufficiente*.

'Molti di loro mirano a migliorarsi.' **FI**

'Specialmente I gli adolescenti sono disposti a migliorare se vedono un senso in ciò che stanno facendo.' **AT**

B3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono puntuali e sono desiderosi di seguire i momenti di pausa e le ore di lavoro?

Seguire i momenti di pausa e le ore di lavoro funziona bene per il gruppo di riferimento in tutta Europa poichè questa è valutata con *buono* da 22 persone intervistate e con *molto buono* da 12. È ancora necessario qualche miglioramento dato che 17 persone votano con *soddisfacente* e 8 con *sufficiente*. Una minoranza di due persone valuta questa domanda con *non sufficiente*.



'L'uso degli smartphone può essere un problema quando si seguono i momenti di pausa.' **IE**

'Talvolta alzarsi tardi al mattino non consente di essere puntuali.' **AT**

B4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono capaci di collaborare e di gestire i feedback / le critiche?

Gestire i feedback e le critiche sembra essere un problema per i giovani in tutta Europa dato che più del 50 per cento del personale intervistato ha un'idea negativa riguardo a questa domanda. È *soddisfacente* per 29 persone, *sufficiente* per cinque e *non sufficiente* per due persone. Per contro, 19 persone pensano che il gruppo di riferimento faccia questo in maniera *buona* e sei persone pensano che lo faccia in maniera *molto buona*.

'Per noi finlandesi dare e prendere un feedback non è necessariamente così tipico e facile.' **FI**

'Il modo con cui i tirocinanti gestiscono i feedback si differenzia- alcuni collaborano e gestiscono bene i feedback, d'altra parte ciò risulta difficile per alcuni tirocinanti.' **FI**

3.2.2.2. Risultati specifici per ogni Paese

B1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti prendono l'iniziativa?

Il risultato **austriaco** mostra che prendere l'iniziativa è *sufficiente* nella maggior parte dei casi, poichè sei collaboratori IFP su dieci hanno spuntato questa valutazione. Un intervistato la valuta come *insufficiente*, mentre tre persone la considerano *soddisfacente*. Senza dubbio, l'esperienza mostra che solo una minoranza è disposta a prendere l'iniziativa proprio all'inizio poichè non è molto abituata a farlo quando si tratta di vita professionale.

In contrasto con le valutazioni austriache, gli intervistati dal **Belgio** valutano questa domanda con *buono* (cinque) o *soddisfacente* (cinque).

Metà del personale in **Finlandia** risponde che i tirocinanti prendono l'iniziativa *bene* o *molto bene*. L'altra metà degli intervistati risponde che i tirocinanti prendono l'iniziativa in modo *soddisfacente* o *sufficiente*.

Prendere l'iniziativa è considerato molto positivo in **Irlanda** dato che quattro persone rispondono a questa domanda con *molto buono* e sette persone con *buono*.

Questo argomento è stato valutato *molto positivamente* in **Italia** (quello più positivo nell'intero gruppo di riferimento) dato che otto intervistati su dieci hanno detto che neoassunti/tirocinanti/apprendisti prendono l'iniziativa. Solo due intervistati hanno affermato di avere *sufficienti* abilità per prendere l'iniziativa.

D'altro canto, in **Spagna**, il 50 per cento considera *soddisfacente* prendere l'iniziativa e l'altra metà lo considera *sufficiente*.

B2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sembrano essere aperti e desiderosi di migliorare?

In **Austria** questa domanda viene valutata con *soddisfacente* da sette collaboratori IFP. D'altro canto, una persona la valuta con *molto buono*, un'altra con *buono* e una terza persona con *sufficiente*. Detto sinceramente, la volontà di migliorare si accresce quando il gruppo di riferimento vede un senso in ciò che fa e quando riceve un costante feedback positivo su come lo sta facendo.



La volontà di migliorare è valutata con *buono* da sette persone e *soddisfacente* da altre tre persone in **Belgio**.

Il personale IFP in **Finlandia** ha opinioni differenti su come i tirocinanti prendano l'iniziativa e su come essi siano aperti e desiderosi di migliorare. Le risposte variano fra *sufficiente* e *molto buono*.

Sette persone su undici del personale **Irlandese** valutano questa domanda con *molto buono* e altre quattro persone con *buono*.

Anche i formatori IFP in **Italia** sono contenti riguardo all'apertura mentale dei tirocinanti/apprendisti e al loro desiderio di migliorare le loro abilità visto che, ancora, otto intervistati la valutano con un alto punteggio considerato che sei risposte stanno tra *molto buono* e *buono*.

Al contrario, quattro intervistati la valutano con *sufficiente* e tre persone anche con *non sufficiente* in **Spagna**. D'altro canto, due persone valutano con *buono* e una persona anche con *molto buono*.

B3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono puntuali e sono desiderosi di seguire i momenti di pausa e le ore di lavoro?

Seguire i tempi di lavoro e le pause non è un grosso problema per gli apprendisti in **Austria**. Questo è confermato anche dai lavoratori del settore IFP, poichè due valutano la domanda come *molto buono*, sette come *buono* e uno come *soddisfacente*.

Il **Belgio** fornisce un risultato simile, dato che seguire i momenti di pausa e le ore di lavoro funziona *bene* per sei intervistati e *soddisfacente* per quattro.

Ciascun collaboratore IFP del gruppo di riferimento in **Finlandia** ritiene che i tirocinanti siano puntuali e desiderosi di seguire le pause e le ore di lavoro *soddisfacentemente* o *bene*.

In **Irlanda**, otto lavoratori ritengono che la volontà di seguire le ore di lavoro e le pause possa essere valutata con *molto buono* o *buono*, come classificata da tre persone.

La puntualità e il rispetto di pause e ore di lavoro è considerata un'abilità acquisita da otto persone- due persone indicano *molto buono* e tre *buono*- in **Italia**.

Tuttavia, la performance dei gruppi di riferimento è valutata soltanto con *sufficiente* da sei intervistati in **Spagna**. *Non sufficiente* e *soddisfacente* sono spuntati da due persone ciascuno.

B4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono capaci di collaborare e di gestire i feedback / le critiche?

Gestire le critiche è un grosso problema per il gruppo di riferimento **austriaco**, poichè è per loro difficile distinguere fra critica a livello personale o a livello professionale. Sette lavoratori considerano la collaborazione e la capacità del gruppo di riferimento di gestire soltanto come *soddisfacente* e due persone la classificano anche come *sufficiente*. Tuttavia, c'è perlomeno una persona che ritiene che il gruppo di riferimento lavori in una *buona* maniera.

In **Belgio** questa domanda è valutata con *buono* e *soddisfacente* da cinque persone ciascuno.

Il personale IFP in **Finlandia** ritiene che i tirocinanti collaborino e gestiscano i feedback *soddisfacentemente* o *bene*.

Il personale **irlandese** ha un'opinione molto positiva riguardo alla capacità del gruppo di riferimento di ricevere e trattare i feedback poichè sei persone lo ritengono *molto buono*, quattro *buono* e una persona *soddisfacente*.

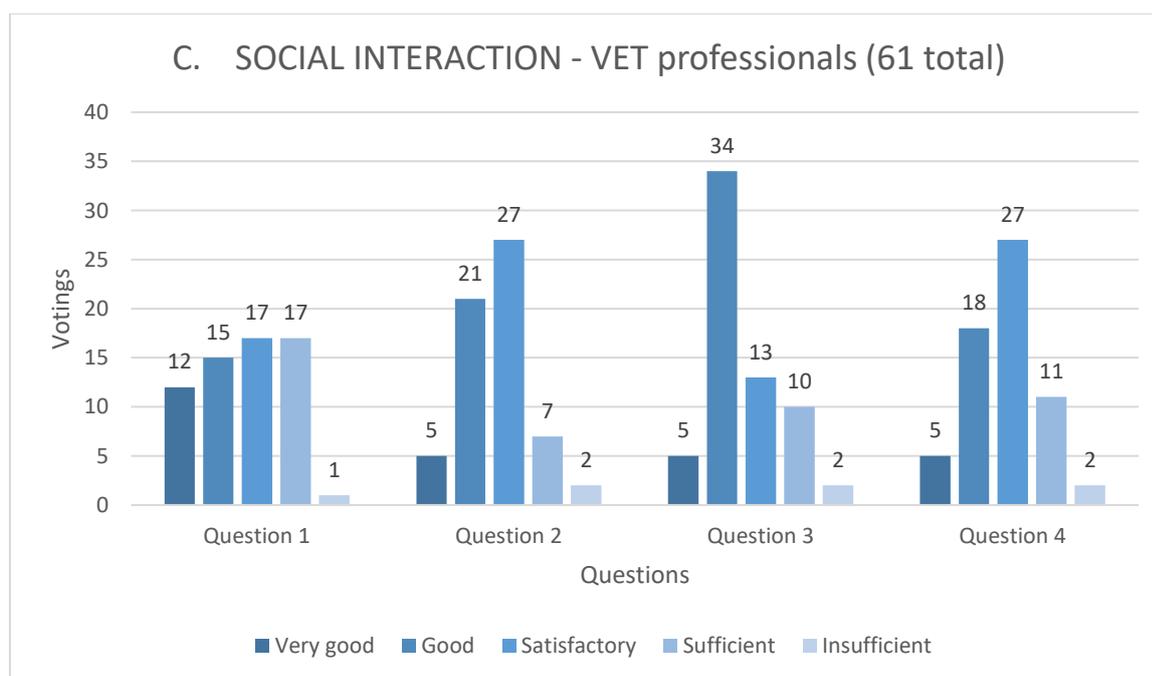
La capacità dei tirocinanti/neoassunti di collaborare e gestire i feedback/critiche è stata valutata *buona* da quattro persone in **Italia** e *soddisfacente* da sei persone. Così in generale, si ritiene che i neoassunti siano abbastanza capaci su questa questione e che le critiche vengano usate in maniera costruttiva; tuttavia, un intervistato ha detto che ciò dipende dall'età del neoassunto/tirocinante e un altro ha detto che, secondo lui, molto dipende dall'atteggiamento, dalle competenze relative al tema del tirocinio e dalle competenze di base della persona coinvolta.

La valutazione della **Spagna** ha una tendenza più negativa poichè due intervistati valutano con *non sufficiente*, tre con *sufficiente* e quattro con *soddisfacente*. Gestire i feedback e le critiche è ritenuto *buono* da perlomeno una persona.

3.2.3. Percezione di sé

3.2.3.1. La prospettiva europea

La valutazione generale del partenariato del progetto fornisce i seguenti dati:



C1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti fanno domande quando non sono sicuri? Hanno paura di mostrare le loro incertezze?

Una persona pensa che questo sia *non sufficiente*. Gli altri 60 intervistati sono molto contraddittori su questa domanda. 12 persone valutano con *molto buono* e 15 con *buono*. *Soddisfacente* e *sufficiente* sono valutate da 17 persone ciascuno.

'Fare domande funziona bene, mentre ammettere incertezza non funziona poichè alcuni temono di perdere la faccia davanti agli altri.' AT

'È meglio chiedere due volte prima di fare qualcosa di sbagliato.' IT



C2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sembrano consapevoli dei loro punti di forza e di debolezza?

Si può vedere una chiara tendenza nella valutazione di questa domanda dato che 21 persone che sia *buona* e 27 persone pensano che sia *soddisfacente*. È *non sufficiente* per 2 e soltanto *sufficiente* per sette collaboratori IFP. Cinque di essi hanno un'idea *molto buona* riguardo a questa domanda.

'In Finlandia è più comune sottostimare le proprie abilità, ma ci sono anche casi contrari. È un pò sospettoso se qualcuno lascia intendere di essere un maestro/a in qualcosa, specialmente giusto all'inizio.' **FI**

'Definire forze e debolezze e trovare gli esempi per esse è sempre un problema, specialmente per le forze.' **AT**

C3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sanno esprimere chiaramente ciò che amano e ciò che non amano delle loro mansioni e della loro professione?

Più del 50 per cento (34) ritengono che questo viene fatto in maniera *buona* e addirittura cinque persone ritengono che venga fatto in maniera *molto buona*. Tre persone valutano questa domanda con *non sufficiente*. Tuttavia, è *sufficiente* per dieci e *soddisfacente* per 13 persone.

'Dicono ciò che pensano su molte cose riguardanti il loro lavoro.' **FI**

'La maggioranza non è capace di farlo.' **ES**

C4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono capaci di valutare in modo realistico le loro abilità?

Valutare in modo realistico le proprie abilità è *soddisfacente* per 27 intervistati e *buono* per altri 18. È *sufficiente* per 11, ma *non sufficiente* per 2 persone. Per 3 persone è addirittura *molto buono*.

'Alcuni di loro sopravvalutano se stessi cosa che può essere un problema al lavoro.' **ES**

'Possono farlo piuttosto bene ma hanno bisogno di continuo sostegno per farlo.' **IE**

3.2.3.2. Risultati specifici per ogni Paese

C1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti fanno domande quando non sono sicuri? Hanno paura di mostrare le loro incertezze?

L' **Austria** ha scoperto che ammettere incertezza sembra essere un altro problema per il gruppo di riferimento. Tre lavoratori su dieci ritengono che questa sia solo *soddisfacente* e altri sei la considerano addirittura *sufficiente*. Un intervistato la valuta con *insufficiente*. Infatti, secondo l'esperienza dei collaboratori IFP, il gruppo di riferimento teme di perdere la faccia ammettendo incertezza e facendo domande quando sono insicuri. Questo vale per la maggioranza.



La performance del gruppo di riferimento sembra essere migliore in **Belgio**, poichè è valutata con *buono* da quattro e *soddisfacente* da sei persone.

La maggior parte dei collaboratori IFP in **Finlandia**- sette persone- valuta la domanda “i tirocinanti fanno domande quando sono insicuri” *bene* o *molto bene*. Solo tre di essi valuta la domanda *soddisfacente* o *sufficiente*. Essi dicono anche che ci sono sempre alcuni tirocinanti che sono insicuri di se stessi e sono troppo timidi per chiedere. Essi possono anche sottostimare le loro abilità. La maggior parte dei tirocinanti chiede perchè vuole migliorare e apprendere nuove abilità e talenti.

In **Irlanda**, sei persone su 11 danno un feedback *molto buono* a questa domanda e cinque persone la valutano con *buono*.

Quattro formatori/insegnanti IFP **italiani** dicono che i neoassunti/tirocinanti dimostrano capacità *molto buone* di ammettere incertezza o di fare domande quando sono insicuri. Per contro, cinque intervistati dicono che questa abilità è *soddisfacente*. Tuttavia, questo aspetto sembra essere un po' in contrasto con ciò che pensavano i rappresentanti delle aziende.

Infine, la performance dei gruppi di riferimento su questo argomento sembra essere *sufficiente* per otto intervistati e *soddisfacente* per altri due in **Spagna**.

C2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sembrano consapevoli dei loro punti di forza e di debolezza?

Questa domanda viene valutata in **Austria** con *soddisfacente* da sei persone, mentre due hanno una idea *buona* e altri due ritengono la consapevolezza dei gruppi di riferimento *non sufficiente*. Per la verità, la media di essi non era allenata molto bene nell'essere consci delle proprie forze e debolezze e questo processo inizia soprattutto quando essi accedono all'educazione IFP e anche allora, è richiesta una costante formazione.

Il 60 per cento degli intervistati in **Belgio** che a questa domanda si possa rispondere con *soddisfacente* mentre il restante la valuta con *buono*.

Inoltre, in **Finlandia**, la maggior parte dei collaboratori IFP (sette) ha ritenuto che i tirocinanti/neoassunti sembrano essere consapevoli delle loro forze e debolezze in maniera *soddisfacente* o *sufficiente*. Solo pochi intervistati hanno ritenuto che i tirocinanti siano alquanto *ben* consapevoli delle loro forze e debolezze. Molti stimano le proprie abilità peggiori di quello che sono. I tirocinanti potrebbero anche aver bisogno di aiuto per trovare le loro forze e debolezze.

Essere consapevoli delle proprie forze e debolezze è considerato *molto buono* da tre persone, *buono* da sette persone e *soddisfacente* da una persona in **Irlanda**.

La consapevolezza dei tirocinanti delle proprie forze e debolezze è valutata fra *buono* e *soddisfacente* da nove persone in **Italia**. Tuttavia, cinque persone sono d'accordo sul fatto che essa sia piuttosto *soddisfacente*.

Come riportato dalla **Spagna**, cinque intervistati pensano che essa sia *sufficiente*. Altri tre concordano che è *soddisfacente*, mentre un intervistato valuta con *buono* e una persona con *molto buono*.

C3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sanno esprimere chiaramente ciò che amano e ciò che non amano delle loro mansioni e della loro professione?

Sette persone su dieci dal settore IFP **austriaco** valutano questa domanda con *buono*, una persona con *molto buono*, una con *soddisfacente* e un'altra con *sufficiente*. Sebbene sembri talvolta difficile



nominare realmente le cose che piacciono o non piacciono, ciò è di solito fattibile dal gruppo di riferimento.

In **Belgio** il quadro è più omogeneo poiché le risposte sono spaccate in due e vanno da *buono* a *soddisfacente*.

La maggior parte dei collaboratori IFP in **Finlandia** pensa che i tirocinanti possano esprimere queste cose *bene* o *molto bene*.

10 persone su 11 in **Irlanda** pensano che sia *buona* la manifestazione di ciò che piace o che non piace da parte del gruppo di riferimento. In più, una persona ritiene che sia *soddisfacente*.

In **Italia**, non è stato raggiunto un accordo sul terzo argomento di questo cluster poiché cinque intervistati hanno detto che i tirocinanti *dichiarano chiaramente* ciò che piace o non piace loro riguardo le loro mansioni e professione, mentre quattro partecipanti hanno detto che questa abilità è *soddisfacente*, e una persona l'ha valutata come *insufficiente*.

Anche la **Spagna** non raggiunge un accordo su questa questione, poiché *molto buono* è spuntato da una persona, *buono* da due e *sufficiente* da quattro persone. Tre persone pensano anche che è *insufficiente*.

C4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono capaci di valutare in modo realistico le loro abilità?

In **Austria**, valutare in modo realistico le proprie abilità funziona in maniera *soddisfacente* per il gruppo di riferimento, in base all'opinione di cinque lavoratori. Due di loro valutano la domanda con *buono*. Anche qui c'è una variazione fra città e campagna, dato che un lavoratore dell'area urbana ha valutato con *sufficiente* e due con *insufficiente*. Una ragione per questo potrebbe essere che nelle aree urbane ci sono più opzioni, così che potrebbe essere difficile per un gruppo di riferimento urbano filtrarle adeguatamente e velocemente.

D'altro canto, sette intervistati su dieci in **Belgio** ritengono che questo sia *soddisfacente* e per altre tre persone è persino *buono*.

Sette collaboratori IFP in **Finlandia** pensano che i tirocinanti non siano capaci di valutare in modo realistico le loro abilità, solo in modo *soddisfacente* o *sufficiente*.

In **Irlanda**, valutare in modo realistico le proprie abilità sembra funzionare *molto bene* per tre intervistati, *bene* per altri cinque e *soddisfacente* per altri tre.

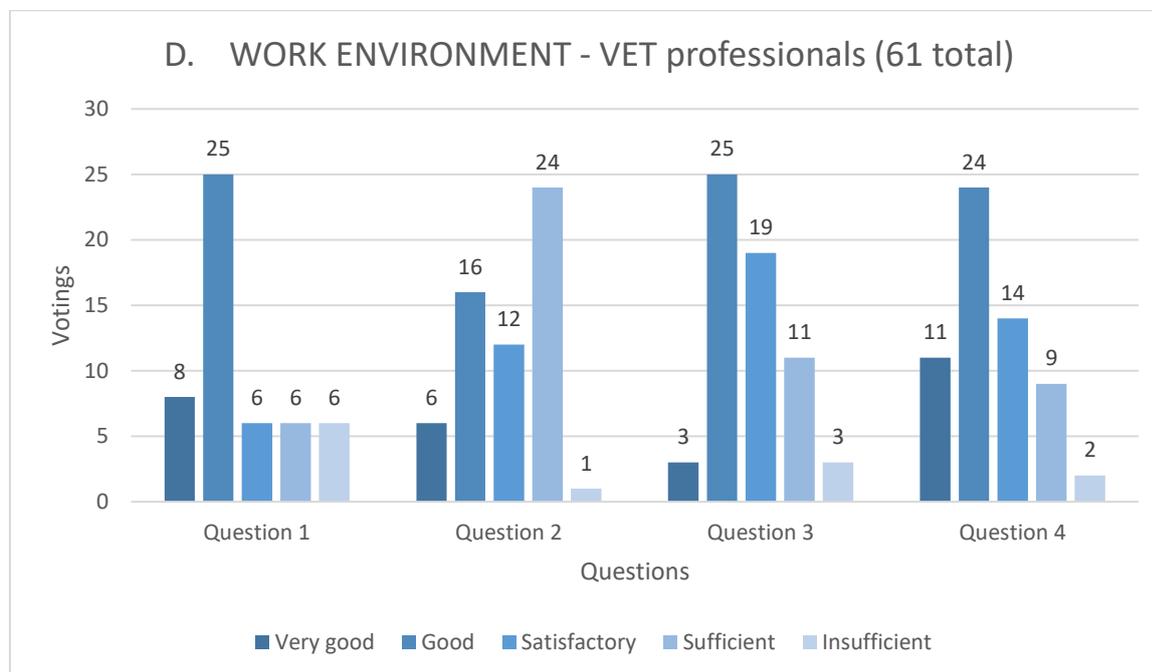
La maggior parte degli intervistati in **Italia** mostra un giudizio medio-basso sulla capacità di tirocinanti/apprendisti di valutare in modo realistico le proprie abilità: a parte tre *buono*, le risposte sono state quattro *soddisfacente* e tre *sufficiente*. Un partecipante ha aggiunto, ancora una volta, che molto dipende dall'atteggiamento, dalle competenze relative al tema del tirocinio e dalle competenze di base della persona coinvolta.

Valutare le proprie abilità sembra essere un problema anche per il gruppo di riferimento **spagnolo** dato che questa è valutata con *sufficiente* da quattro e *soddisfacente* da altre quattro persone. Solo due intervistati pensano che sia *buono*.

3.2.4. Ambiente lavorativo

3.2.4.1. La prospettiva europea

Valutando i risultati complessivi dei partner del progetto, ciò che segue è ovvio:



D1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono in grado di gestire le richieste dell'ambiente fisico (altezza, calore, freddo, rumore, isolamento, ecc)?

Per la maggior parte delle persone intervistate in Europa il gruppo di riferimento riesce a gestire le richieste dell'ambiente fisico in un *buon* modo come affermano 25 intervistati. Otto lo considerano anche *molto buono*. Al contrario, sei persone pensano che sia fatto in modo *soddisfacente*, mentre altre sei pensano che sia *sufficiente* e ancora altri sei che sia *insufficiente*.

'Talvolta sono I genitori che si preoccupano di più riguardo alle richieste piuttosto che I bambini.' AT

'Trattare le richieste dell'ambiente fisico al lavoro per lo più funziona bene.' IT

D2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti hanno una comprensione realistica delle esigenze del posto di lavoro?

Questa domanda viene valutata piuttosto negativamente da un gruppo di intervistati. 24 persone rispondono con *sufficiente* e una persona con *non sufficiente*. D'altra parte, 16 persone rispondono con *buono* e 12 con *soddisfacente* e sei persone persino con *molto buono*.

'Essi sanno le esigenze del posto di lavoro, ma molte volte ci sono dei cattivi comportamenti nelle loro effettive abitudini (cellulari, orari, impegno nel lavoro)'. FI

'Molti di loro non ce l'hanno, o perchè non sono interessati o perchè non sono informati molto bene.' ES



D3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti riconoscono e si adattano ai valori dell'azienda?

Adattarsi ai valori dell'azienda sembra funzionare bene per il gruppo di riferimento dato che 25 intervistati spunta questa domanda con *buono*, 19 con *soddisfacente* e tre con *molto buono*. Tuttavia, sembra essere da migliorare per 11 persone che spuntano *sufficiente* e per tre che spuntano *non sufficiente*.

'I valori dell'azienda possono essere difficili da conoscere.' **FI**

'L'adattamento ai valori dell'azienda dipende dai valori della persona in questione e come essi combaciano fra loro.' **FI**

D4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti interagiscono con i clienti in modo corretto e appropriato?

Più del 50 per cento concorda sul fatto che l'interazione con i clienti è fatta in una maniera *molto buona*-11 o *buona*- 24. 14 intervistati ritengono questo *soddisfacente*. È solamente *sufficiente* per nove e *non sufficiente* per tre persone.

'Una volta che le persone si sono liberate dalla timidezza, interagire con i clienti funziona piuttosto bene. Tuttavia, è importante che questo sia esercitato con la pratica e che ci sia una buona e aperta comunicazione con le aziende presso cui viene fatto il tirocinio.' **AT**

'Le abilità di servizio ai clienti non sono così naturali per tutti, ma ognuno può migliorare le proprie abilità man mano che acquista esperienza e fiducia in sé stesso.' **FI**

3.2.4.2. Risultati specifici per ogni Paese

D1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono in grado di gestire le richieste dell'ambiente fisico (altezza, calore, freddo, rumore, isolamento, ecc)?

La capacità del gruppo di riferimento **austriaco** di trattare con l'ambiente fisico sembra essere *buona* secondo i sette intervistati dal settore IFP. Una persona la considera *molto buona*, mentre due la valutano *soddisfacente*.

Il **Belgio** ha risultati simili visto che sei persone rispondono a questa domanda con *buono*, cinque con *soddisfacente* e una con *sufficiente*.

Anche in **Finlandia** la maggior parte dei partecipanti (otto) risponde che i tirocinanti/neoassunti gestiscono le richieste dell'ambiente fisico *bene* o *molto bene*. Per lo più essi comprendono la richiesta-conoscono i loro compiti.

In **Irlanda**, sei lavoratori valutano questa domanda con *molto buono*, quattro con *buono* e una persona con *soddisfacente*.

Secondo l'opinione degli insegnanti/formatori IFP in **Italia**, otto su dieci, i tirocinanti/neoassunti sono *complessivamente capaci* di gestire le richieste dell'ambiente fisico. Sorprendentemente, due insegnanti ritengono questa abilità *insufficiente*, tuttavia preferiscono non commentare questa valutazione.



Gestire le richieste dell'ambiente fisico è valutato *molto male* in **Spagna** dalla maggior parte degli intervistati. Quattro dicono che è *non sufficiente*, cinque che è *sufficiente* e solo una persona pensa che sia *soddisfacente*.

D2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti hanno una comprensione realistica delle esigenze del posto di lavoro?

In **Austria**, quando si tratta di una comprensione realistica delle esigenze del posto di lavoro, ciò è valutato solo con *sufficiente* da sette lavoratori. È vero che in molti casi le idee non corrispondono alla realtà. Tuttavia, questo dipende anche dal lavoro svolto, pertanto questa domanda è valutata con *buono* da un intervistato.

Per il 20 per cento questa domanda è valutabile soltanto con *sufficiente*, mentre un altro 20 per cento valuta con *soddisfacente*, sebbene la maggioranza valuti con *buono* in **Belgio**.

Metà dei partecipanti in **Finlandia** pensa che i tirocinanti/neoassunti abbiano una visione realistica delle richieste dell'ambiente. L'altra metà dei partecipanti ha scritto che i tirocinanti/neoassunti hanno una comprensione *soddisfacente* o *sufficiente* delle richieste del posto di lavoro.

In **Irlanda**, sei lavoratori valutano questa domanda *molto buono*, quattro con *buono* e una persona con *soddisfacente*.

La comprensione realistica delle richieste del luogo di lavoro da parte di tirocinanti/neoassunti è stata valutata piuttosto negativamente (il più negativo nell'intero gruppo di riferimento) in **Italia**. Infatti, otto persone hanno valutato l'abilità come *sufficiente*, mentre due insegnanti hanno preferito non rispondere. In generale, questa risposta sembra essere anche più negativa di quella fornita dai rappresentanti delle aziende.

La **Spagna** segue questo andamento poichè è *sufficiente* per sei persone e *insufficiente* per una persona. Altre tre la danno come *soddisfacente*.

D3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti riconoscono e si adattano ai valori dell'azienda?

In **Austria**, questo settore è valutato ovunque piuttosto positivamente e, secondo l'esperienza di sette collaboratori IFP, il gruppo di riferimento riconosce e si adatta ai valori dell'azienda in maniera *buona*. Tre intervistati rispondono che è *soddisfacente*.

In base alla valutazione di questa domanda il gruppo di riferimento in **Belgio** può riconoscere e adattarsi ai valori dell'azienda piuttosto bene dato che sette persone la votano con *buono* e tre con *soddisfacente*.

La metà del personale IFP **Finlandese** risponde che i tirocinanti/neoassunti si adattano ai valori dell'azienda *bene*. L'altra metà pensa che i tirocinanti/neoassunti si adattano ai valori dell'azienda in maniera *soddisfacente* o *sufficiente*.

Sei intervistati in **Irlanda** valutano questa domanda con *buono*, mentre tre persone valutano con *molto buono* e due persone con *soddisfacente*.

Secondo i formatori IFP coinvolti nel gruppo di riferimento **italiano**, neo assunti e tirocinanti sanno riconoscere e adattarsi ai valori dell'azienda, sebbene la maggior parte degli intervistati dichiara *soddisfacente*, e quattro di essi considera questa abilità *sufficiente*.

La **Spagna** ha risultati simili poichè è *sufficiente* per cinque persone e *soddisfacente* per tre. D'altro canto, il 20 per cento dice che è *insufficiente*.



D4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti interagiscono con i clienti in modo corretto e appropriato?

L'interazione dei gruppi di riferimento **austriaci** con i clienti è valutata con *buono* dal 90 per cento dei lavoratori e anche *molto buono* dal 10 per cento. Infatti, interagire positivamente è piuttosto facile per il gruppo di riferimento poichè essi sono abituati a farlo, molto probabilmente per via dei social network e/o per promuovere la loro autostima.

Il **Belgio** fornisce quasi gli stessi risultati poichè il 70 per cento pensa che questo venga fatto in una *buona* maniera e per un altro 30 per cento è *soddisfacente*.

In **Finlandia** la maggior parte del personale IFP pensa che i tirocinanti/neoassunti interagiscano con i clienti *bene*. I tirocinanti hanno per lo più buone maniere. Si comportano gentilmente con i clienti/acquirenti e con i colleghi. Solo pochi partecipanti hanno risposto che i tirocinanti/neoassunti interagiscono con i clienti in maniera *soddisfacente* o *sufficiente*.

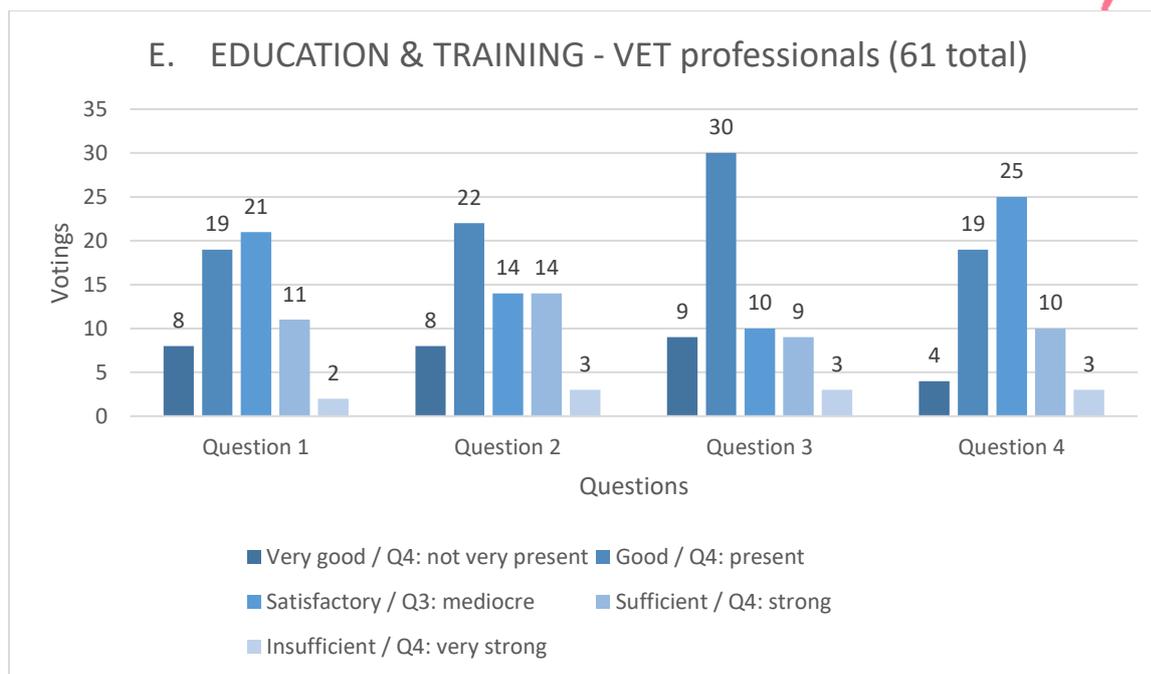
La maggior parte del personale dall' **Irlanda**-nove persone-pensano che il gruppo di riferimento interagisca *molto bene* e due persone valutano con *buono*.

Inoltre, l'adeguatezza dell'interazione con i clienti è stata valutata dalla maggior parte dei partecipanti in **Italia** come una abilità *soddisfacente*. Tuttavia, una persona preferisce valutarla *insufficiente*.

Al contrario, questa abilità è *sufficiente* per cinque persone in **Spagna** e persino *insufficiente* per altre due. Tuttavia, è *soddisfacente* per tre persone.

3.2.5. Istruzione e formazione

3.2.5.1. La prospettiva europea



E1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti possiedono sufficienti competenze linguistiche per svolgere il loro lavoro in modo adeguato? Questa competenza include capacità sia orali che scritte, in base alle mansioni lavorative.

Due intervistati dicono che le competenze linguistiche *non sono sufficienti* ed esse sono *sufficienti* per undici. Per contro, 21 persone valutano le competenze linguistiche come *soddisfacenti* e 19 come *buone*. Per otto intervistati esse sono persino *molto buone*.

'I tirocinanti differiscono molto: alcuni hanno competenze linguistiche sufficienti, alcuni molto buone e ad altri esse mancano.' FI

'Le competenze di linguaggio orale di solito sono buone ma quelle scritte non lo sono mai. C'è sempre parecchio vocabolario da imparare in alcuni campi. Inoltre, i giovani usano un linguaggio differente dalle persone più anziane e talvolta ciò può creare dei fraintendimenti.' FI

E2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti posseggono e dimostrano competenze digitali sufficienti?

Basandosi sulla valutazione del sondaggio, a questa domanda hanno risposto con *buono* 22 intervistati e con *molto buono* otto di essi. Le competenze digitali sono *soddisfacenti* e *sufficienti* per 14 persone ciascuno e per tre persone sono *insufficienti*.

'Le competenze digitali sono buone se si considera, ad esempio, l'uso dei social network, ma spesso possono esserci delle lacune in esse nell'uso degli strumenti di Microsoft Office o di altri sistemi digitali che fanno parte dell'ambiente lavorativo.' FI

'Molte volte, le competenze digitali si focalizzano solo sui social network o sui giochi.' IE



E3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono desiderosi di migliorare le loro specifiche competenze, conoscenze e abilità lavorative?

39 intervistati valutano questa domanda sia con *molto buono* - 9 persone - che con *buono* - 30 persone. D'altro canto, dieci intervistati ritengono che la buona volontà sia *soddisfacente* e per nove essa è soltanto *sufficiente*. Tre persone hanno un'idea piuttosto negativa e di conseguenza valutano con *non sufficiente*.

'La maggior parte di essi è desiderosa di migliorare le proprie conoscenze e capacità lavorative. FI

'Talvolta ostacolano sé stessi, ma la maggior parte di loro alla fine riesce.' BE

E4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti hanno lacune nelle loro competenze le quali ostacolano le loro prestazioni?

Le lacune nelle competenze sono considerate *mediocri* da 25 intervistati mentre 19 persone ritengono che queste lacune siano *presenti*. Quattro persone pensano che *non ci siano così tante* lacune nelle competenze, ma per 10 persone esse sono *ostacolanti* o, per tre, *molto ostacolanti*. S

'La lacuna più grande è con l'iniziativa.' FI

'In base alla mia esperienza, se il corso professionale è di buon livello, i tirocinanti ricevono una formazione tecnica adeguata, ovviamente potenziata dall'esperienza sul campo ma abbastanza buona come punto di partenza. È necessario che il corso preveda molte ore di preparazione tecnica e pratica attraverso esercizi, simulazioni, giochi di ruolo, lavoro sui casi e per questo sono necessari insegnanti esperti che lavorino nel campo specifico.' IT

3.2.5.2. Risultati specifici per ogni Paese

E1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti posseggono sufficienti competenze linguistiche per svolgere il loro lavoro in modo adeguato? Questa competenza include capacità sia orali che scritte, in base alle mansioni lavorative.

Metà degli intervistati **austriaci** ha spuntato *soddisfacente* per questa domanda. In che misura le competenze scritte siano necessarie dipende dalle mansioni richieste. Due persone ritengono le competenze linguistiche *buone*, altre due *sufficienti* e una persona *molto buone*.

La maggior parte degli intervistati in **Belgio**, sei persone su dieci, la considerano *buona* mentre quattro *soddisfacente*.

Per il 50 per cento in **Finlandia**, le competenze linguistiche sono *buone*, mentre per un altro 50 per cento esse vanno da *soddisfacente* a *sufficiente*. Pochi intervistati hanno citato i tirocinanti con un background di migrazione. Essi potrebbero avere difficoltà nelle competenze linguistiche.

Sette su 11 intervistati in **Irlanda** pensano che questa domanda possa essere valutata con *molto buono* e due con *buono*. Altre due persone valutano con *soddisfacente*.



Le competenze linguistiche di tirocinanti/neoassunti sufficienti per svolgere il loro lavoro in modo adeguato, è valutato da sei persone fra *buono* e *soddisfacente*, mentre quattro persone lo considerano *sufficiente* in **Italia**.

La valutazione in **Spagna** va da *buono* a *non sufficiente*. *Molto buono* è spuntato solo da una persona e *non sufficiente* da due persone. La maggioranza decide per il *soddisfacente* - quattro persone - o *sufficiente* - tre persone.

E2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti posseggono e dimostrano competenze digitali sufficienti?

In **Austria**, il 60 per cento dei collaboratori IFP riferisce che il possesso e la dimostrazione di sufficienti capacità linguistiche è *sufficiente*, mentre il 10 per cento segnala che esse sono *molto buone* e un altro 10 per cento che sono *soddisfacenti*. Il 20 per cento le considera buone.

Un risultato contrario è fornito dal **Belgio** dato che l'80 per cento sostiene che il gruppo di riferimento abbia *buone* competenze digitali ed esse sono anche *soddisfacenti* per l'altro 20 per cento.

La maggior parte dei partecipanti in **Finlandia**, vale a dire il 70 per cento, pensa che i tirocinanti abbiano *buone* competenze digitali. Il 30 per cento afferma che le competenze digitali dei tirocinanti/neoassunti sono *soddisfacenti*.

Cinque persone in **Irlanda** dicono che i partecipanti hanno competenze digitali *molto buone*, quattro dicono che esse sono *buone* e due le ritengono *soddisfacenti*.

Secondo due insegnanti IFP in **Italia**, la dimostrazione di capacità digitali sembra *molto buona*, mentre sei persone la ritengono *soddisfacente*. In generale, è stata valutata come una competenza apprezzata.

Le competenze digitali sembrano essere un ostacolo in **Spagna**, poichè solo una persona pensa che esse siano *buone*. D'altro canto, sei persone le considerano *sufficienti* e tre persone *insufficienti*.

E3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono desiderosi di migliorare le loro specifiche competenze, conoscenze e abilità lavorative?

Le risposte **austriache** possono essere divise in due gruppi: da un lato, cinque su dieci intervistati valutano con *buono* e una con *soddisfacente*, mentre quattro persone hanno esperienze differenti e pertanto valutano con *sufficiente*.

Il **Belgio**, d'altro canto, dichiara che nove intervistati la considerano come *buona* e solo una persona come *soddisfacente*.

Quasi tutti (otto) i collaboratori IFP **finlandesi** hanno risposto che i tirocinanti/neoassunti sono desiderosi di migliorare le loro specifiche conoscenze e capacità professionali.

In **Irlanda**, quasi tutti valutano questa domanda con *molto buono*, eccetto tre persone che valutano con *buono*.

Tutti i partecipanti in **Italia** concordano sul fatto che i neoassunti/tirocinanti siano desiderosi di migliorare le loro specifiche conoscenze e capacità professionali in maniera piuttosto *soddisfacente*. Infatti, quattro di essi rispondono *buono* mentre sei persone valutano con *soddisfacente*.

Paragonata all'Italia, la situazione è diversa in **Spagna**, poichè cinque persone valutano la buona volontà con *sufficiente* e tre persone con *insufficiente*. È solamente *buono* o *soddisfacente* per una persona ciascuno.



E4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti hanno lacune nelle loro competenze le quali ostacolano le loro prestazioni?

In **Austria**, sei lavoratori giudicano con *mediocre* la presenza di evidenti lacune nelle competenze, un lavoratore pensa che *non ci siano così tante* lacune. Tuttavia, per tre altre persone esse sono *molto presenti*.

In **Belgio**, due persone giudicano con *mediocre* la presenza di lacune nelle competenze, mentre otto persone pensano che le lacune nelle competenze siano *non molto presenti*.

La maggior parte dei collaboratori IFP **finlandesi**, vale a dire otto persone, affermano che le lacune nelle competenze sono *presenti o molto presenti*.

Le lacune nelle competenze sono *presenti* anche in **Irlanda** e pertanto hanno valutato da *fortemente presente a presente* la maggior parte degli intervistati.

Quattro persone in **Italia** affermano che la lacuna è *mediocre*, quattro partecipanti la considerano come *presente* e due persone come *molto presente*. Quindi, sembra che le lacune nelle competenze possano ostacolare il rendimento dei tirocinanti/neoassunti e che, secondo gli insegnanti IFP, questo gap debba essere colmato prima che il tirocinio abbia luogo. Un partecipante, ad ogni modo, evidenzia che diversi fattori possono ostacolare il rendimento dei tirocinanti. Infine, due partecipanti affermano che i tirocinanti hanno lacune nelle competenze.

Per quattro intervistati in **Spagna** le lacune nelle competenze *non sono così presenti*, e una persona pensa che *non ci siano affatto* lacune. Invece, tre persone concordano che esse siano *presenti o molto presenti* come affermato da due persone.

3.2.6. Conclusioni

I risultati generali e oltretutto il confronto dei risultati specifici di ogni Paese forniti dai lavoratori che lavorano nel settore IFP, si sono rivelati molto interessanti. I seguenti aspetti sono evidenti:

➤ Divario nord-sud

La valutazione dei questionari specifici di ogni Paese e le ulteriori osservazioni hanno prodotto un quadro interessante che non ci si sarebbe aspettati prima. Evidentemente, c'è un divario nord-sud nel modo di vedere dei lavoratori intervistati nel settore IFP. Ciò si basa sul fatto che le istituzioni hanno un quadro più positivo dei loro partecipanti più a nord si va. Quali potrebbero essere le possibili ragioni per questo?

Da un lato si è rilevato che le istituzioni IFP all'interno del partenariato del progetto, hanno differenti background o si focalizzano su settori diversi. Anche quanto a lungo i partecipanti rimangono nelle istituzioni IFP prima di entrare nel primo mercato lavorativo, probabilmente svolge un ruolo nel quadro complessivo per ogni Paese.

È improbabile che si possa desumere da questa osservazione che gli esperti nel campo IFP nei Paesi meridionali – l'Austria con la sua posizione geografica nel Centro Europa – semplicemente giudichino “in modo più rigoroso”. È anche improbabile che i tirocinanti nei Paesi meridionali siano “più problematici” che in Irlanda o Finlandia, per esempio.



Guardando i background sopra menzionati, nel caso dell'Austria si può sicuramente dire che le risposte provengono anche da coloro che lavorano nel programma di qualificazione prolungabile/parziale di "Formazione per l'Apprendistato in Azienda". Poichè il gruppo di riferimento qui è più impegnativo per i formatori, ciò sicuramente influisce sul quadro specifico del Paese.

In generale, rispetto al contesto europeo, si può dire che il gruppo di riferimento è cambiato negli ultimi anni in tutti i Paesi nella misura che esso è diventato in generale più impegnativo. Questi problemi sono accentuati da un lato dagli ambienti sociali intensificati, ma dall'altro anche dai più ampi divari educativi per quanto attiene i titoli della scuola pubblica acquisiti nel sistema scolastico ufficiale.

Oltre a ciò, sembra che anche l'ubicazione geografica dei singoli operatori IFP del progetto DITOGA giochi un ruolo, ad esempio se sono situati in un agglomerato urbano, un'area rurale o in una piccola città. Tutti questi fattori posson contribuire all'osservazione del divario nord-sud e sarebbe sicuramente interessante analizzare ulteriormente questo contesto.

➤ **Lacune nel linguaggio**

La valutazione dei risultati del sondaggio ha anche rivelato che il gruppo di riferimento ha carenze linguistiche maggiori in alcuni paesi rispetto ad altri. È evidente che l'Irlanda ha le carenze linguistiche più basse e che anche la Spagna partner del progetto – a causa della sua situazione nei Paesi Baschi – sembra avere meno problemi con questo aspetto. Il Belgio e la Finlandia occupano una posizione piuttosto neutrale riguardo alle carenze linguistiche di tirocinanti o diplomati. In base ai risultati del sondaggio, Austria e Italia hanno i maggiori problemi. Si deve fare una generale differenza quando si parla di background culturali dei diplomati: sicuramente accade che anche i giovani abbiano difficoltà linguistiche sia orali che scritte a causa del loro ambiente sociale, se provengono da famiglie con scarsa educazione o a causa della loro precedente educazione scolastica.

Un'altra ragione per queste ulteriori constatazioni in alcuni Paesi può essere che ciò abbia a che fare con i flussi migratori nel passato. Qui il quadro sembra essere cambiato dopo il flusso di rifugiati in alcuni Paesi del progetto, come Italia e Austria. L'Irlanda è stata alquanto fortemente esclusa da questo e anche la Finlandia, a confronto, non ha un gran numero di persone con un contesto migratorio. Lo stesso, anche le regioni della Spagna non sono state l'obiettivo di molte persone. Anche questi fattori dovrebbero essere tenuti in considerazione quando si interpretano i questionari. Sembra inoltre che l'Inglese come lingua internazionale sia più semplice da gestire per persone con un background migratorio che, per esempio, per tedeschi, italiani, francesi e finlandesi.

In più, non si deve dimenticare che esiste una sicura barriera linguistica, poichè una lingua e un sistema alfabetico completamente sconosciuti sono difficili da imparare. Inoltre, il nostro sistema educativo europeo e la validazione delle abilità è diverso se confrontato con altri Paesi.

➤ **Differenze fra aree urbane e rurali**

Come sopra menzionato, c'è una generale differenza fra agglomerati urbani e aree più rurali. Ciò sembra influenzare il rendimento dei partecipanti. Come si può vedere dalle specifiche valutazioni di ciascun Paese e dalle ulteriori osservazioni, la buona volontà dei diplomati IFP di rendere di più, sembra essere più negativa nelle aree metropolitane che in contesti geografici più piccoli. Forse ciò ha a che fare con il fatto che c'è maggiore difficoltà a trovare un lavoro idoneo in campagna che non in città, poichè là semplicemnte si hanno più opportunità. Ciò può anche diminuire nelle aree metropolitane la volontà di dare il meglio di sé stessi, dato che ci sono più alternative di carriera e più aziende dello stesso settore che non nelle aree rurali. Un'altra ragione può essere che la qualità delle scuole nelle



aree rurali sembra essere migliore che nelle città e pertanto il possibile divario nelle conoscenze dei partecipanti è inferiore.

➤ **Codice di comportamento**

Per quel che concerne il generale rispetto delle regole, secondo i risultati del sondaggio, i partner nordici del progetto sembrano svolgere un ruolo migliore di quelli dell'Europa centrale e meridionale. Per quale ragione? Forse perchè viene data maggiore importanza ai modi formali ed educati. Un semplice esempio: in Irlanda, come in altri Paesi del Commonwealth e negli Stati Uniti, è normale fare la fila per qualcosa. Trasferite questo scenario nell'Europa centrale o meridionale.

Richiesta di capacità individuali

Un argomento importante comune a tutti i partner del progetto è la necessità di formare e migliorare continuamente le capacità individuali dei partecipanti agli istituti di formazione professionale. C'è un crescente bisogno di questo. Si potrebbe osservare che una mancanza di competenze individuali costituisce un serio ostacolo per un futuro rapporto lavorativo costante nel primo e secondo mercato del lavoro per molti partecipanti alla formazione o diplomati. Sfortunatamente, la maggior parte degli stessi partecipanti non è conscia di questo.

Anche se le istituzioni IFP coinvolte nel progetto DITOGA attribuiscono grande importanza allo sviluppo e all'applicazione delle competenze individuali, talvolta esse costituiscono le maggiori lacune se si trascurano le competenze acquisite formalmente e l'esperienza di lavoro pratica.

Le competenze individuali non vogliono soltanto significare competenze altamente sviluppate, come adeguata gestione dei conflitti o lavoro di gruppo, ma anche competenze elementari, come il comportamento appropriato, rispettoso e gentile nei confronti degli altri, puntualità e generica applicazione di regole sociali.

La mancanza di esse è anche una delle ragioni per cui i partner del progetto hanno posto grande attenzione alle competenze individuali nello sviluppo dei contenuti della formazione futura per le istituzioni IFP e per i centri di formazione.

➤ **Il valore del lavoro**

È evidente che il lavoro ha un differente status all'interno del gruppo di riferimento ed è vissuto da alcuni di conseguenza. Questo ovviamente rende più difficile lavorare con giovani adulti, a prescindere dal fatto che essi siano in formazione o già diplomati e conseguentemente influisce non solo sulle istituzioni IFP, ma anche sulle aziende e sui futuri datori di lavoro. Ragioni possibili per una probabile minor importanza del fattore lavoro potrebbero essere:

- il lavoro è visto soltanto come fonte di denaro, non come parte della propria realizzazione perseguita
 - l'ambiente sociale o le condizioni familiari giocano un importante ruolo in molti casi
 - come si sa, in molti casi l'educazione è ereditata

Un compito già intrapreso dalle istituzioni IFP è quindi di incrementare il valore del lavoro per i giovani adulti allo scopo di prepararli bene per le loro future carriere, ma anche per mantenere basso l'abbandono scolastico. A tal proposito, gli istituti di formazione devono assolutamente porre attenzione a questo fattore.

➤ **L'importanza della formazione pratica**

I risultati specifici e generali di ciascun Paese hanno mostrato che l'esperienza pratica nelle rispettive occupazioni è enormemente importante e che questo fattore non dovrebbe essere sottostimato. Da un lato, ciò è importante allo scopo di conservare ben addestrati per il futuro i lavoratori qualificati e mantenere le rispettive economie competitive e a un buon livello. Dall'altro lato, è comprensibile che la pratica lavorativa nelle aziende aiuta anche a individuare possibili lacune nelle competenze, cosa che a sua volta consente agli istituti di formazione di adattare i loro contenuti formativi sia praticamente che teoricamente. Fortunatamente, ciò non viene attuato dai partner partecipanti al progetto, ma anche da molte altre istituzioni IFP. Ciò nonostante, è importante ricordare questo aspetto.

➤ **Motivazioni**

Per quanto riguarda la parola chiave “motivazione”, i seguenti risultati si sono cristallizzati nel partenariato del progetto

La motivazione dalla comprensione di ciascuno del significato di ciò che uno fa. In molti casi, al giovani – tirocinanti e diplomati- deve essere prima dato questa percezione del significato. Ovviamente, ciò richiede anche un elevato grado di autoriflessione e lavoro su se stessi.

Una motivazione inesistente o solo limitata è anche espressione di una marcata carenza di prospettiva. A questo proposito è importante che buone prospettive e anche alternative possibili vengano sviluppate professionalmente nel contesto formativo. Ma al riguardo è anche innegabile che i partecipanti debbano diventare coscienti delle loro responsabilità e del fatto che essi sono coloro che hanno il maggior ruolo da giocare. Le istituzioni IFP possono soltanto essere sempre di supporto e aprire le porte – i singoli partecipanti devono attraversarle.

La motivazione viene sempre influenzata dall'ambiente. Molti giovani nel gruppo di riferimento hanno una storia più o meno rilevante, talvolta complicata o anche drammatica. Ciò può talvolta rendere difficile trovare la giusta motivazione – sia intrinseca che estrinseca. La motivazione è accresciuta dalle esperienze positive, in aggiunta all'abbandono del proprio disagio.

Di conseguenza, i partner del progetto hanno posto una grande attenzione anche ai possibili fattori motivazionali.

➤ **Capacità di giudizio**

Un altro importante aspetto che è emerso dalle valutazioni dei questionari e dei commenti era la capacità parzialmente insufficiente del gruppo di riferimento di affrontare adeguatamente i feedback e le critiche. Le critiche vengono per lo più percepite come critiche della persona stessa, ma non del modo in cui essa lavora. Non sono sicuramente viste o percepite come approccio per un possibile miglioramento. È evidente che la assai scarsa capacità di affrontare le critiche derivi dalla personale incertezza. Qui è sicuramente interessante il ruolo dei nuovi mezzi di comunicazione, come Facebook, Instagram e snapchat, con quest'ultima attualmente in uso dalla maggioranza del gruppo di riferimento. Ciò che i nuovi mezzi di comunicazione hanno in comune è che si è valutati, e questo segue veramente una classica visione in bianco e nero, senza tener conto di nessuna scala di grigi. Nel classico gergo di Facebook, c'è solo il pollice in alto o il pollice verso. Questa circostanza influisce sicuramente sul comportamento critico del gruppo di riferimento e può anche spiegare perchè le critiche sono spesso percepite solo sul livello personale. Su questo punto c'è una crescente necessità di appropriate misure di sensibilizzazione da parte delle istituzioni IFP al fine di supportare i loro partecipanti e diplomati nel divenire più capaci di critica e nel vedere le critiche come un'opportunità.

➤ Definizione dell'obiettivo professionale

Un buon obiettivo- sia a breve, medio o lungo termine- è una premessa con la quale I differenti formatori stanno già lavorando. Essa è essenziale per un efficace inizio nella vita lavorativa e per buoni progressi nel successivo futuro professionale.

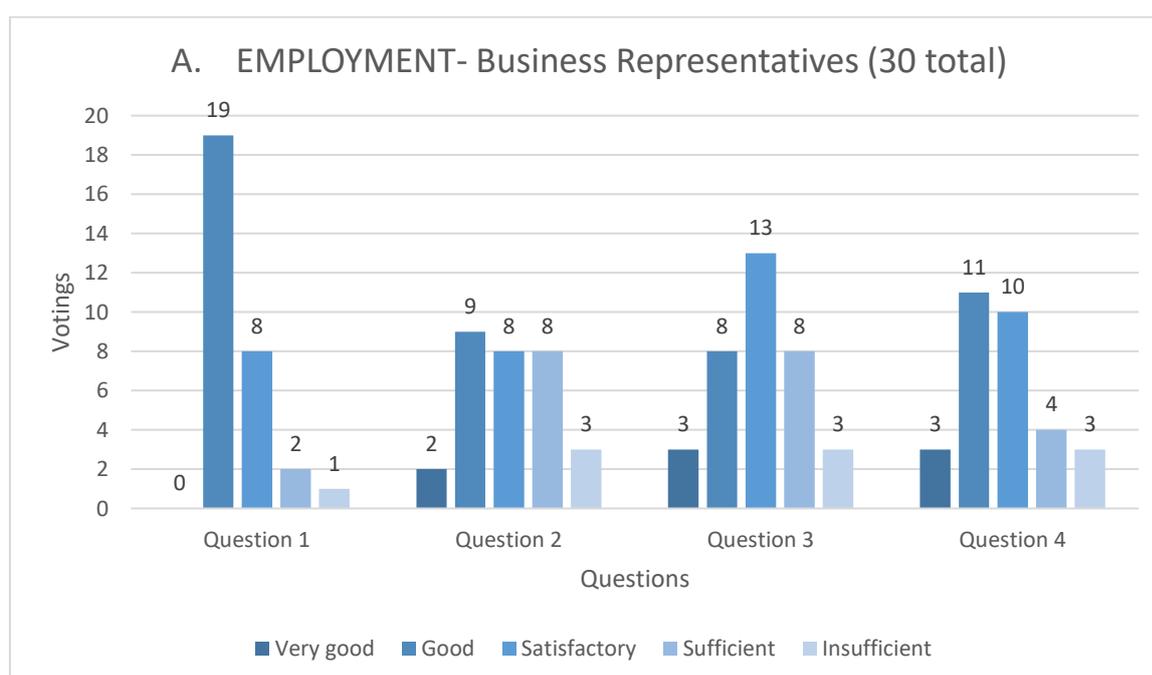
Molti giovani adulti nel gruppo di riferimento non sono abituati a definire I loro propri obiettivi o sono incapaci di farlo per varie ragioni, per esempio perchè non hanno mai imparato a farlo o perchè ciò non era importante per loro. Naturalmente questo costituisce anche un problema per gli istituti di formazione, che necessita tempo e può essere accompagnato da battute d'arresto. Per questo motivo era importante per il partenariato del progetto anche fare luce sulla definizione dell'obiettivo professionale e sviluppare approcci possibili.

In sintesi, si può dire che tutte le istituzioni che partecipano al IFP e gli istituti di formazione stanno già facendo molto per fornire ai partecipanti e diplomati un buon punto di partenza nella vita lavorativa e per qualificarli nel miglior modo possibile. I risultati dei questionari hanno anche reso più chiari I punti dove è ancora necessario recuperare. Questi risultati e analisi dovrebbero anche fornire ad altri istituti di formazione un sostegno duraturo per riaggiustare i loro programmi e contenuti formativi.

3.3. Le esigenze del mondo del lavoro oltre l'orizzonte formativo

3.3.1. Occupazione

3.3.1.1. La prospettiva europea





A1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sanno adattarsi alle esigenze professionali / al profilo professionale?

In base alla valutazione delle risposte da parte dei rappresentanti delle aziende, adattarsi alle esigenze professionali funziona bene per il gruppo di riferimento, dato che 19 intervistati spuntano *buono* e otto *soddisfacente*. Una minoranza di due persone, tuttavia, spunta *non sufficiente* e una persona spunta *sufficiente*.

'I tirocinanti non sempre sanno che tipo di mansioni sono richieste per fare un certo lavoro.' **FI**

'Il punto più importante è che i tirocinanti capiscano perchè dovrebbero adattarsi.' **ES**

A2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono in grado di identificare proposte commerciali uniche (Unique Selling propositions - USP) su loro stessi? Ovvero sanno differenziarsi dagli altri allo scopo di convincere?

La verifica in Europa rivela che un terzo – 11 persone – valuta fra *molto buono* e *buono*. Per due persone è *molto buono* e *buono* per nove. Al contrario, un altro terzo ha un'idea più negativa, poichè otto persone valutano con *sufficiente* e tre persone con *insufficiente*. Otto persone danno una valutazione media di *soddisfacente*.

'I tirocinanti si adattano bene alle esigenze lavorative. Essi identificano le loro proposte commerciali uniche piuttosto bene. I tirocinanti descrivono bene se stessi e le loro competenze. Alcuni tirocinanti hanno una chiara comprensione delle abilità e competenze, ma altri no.' **FI**

'Studenti e tirocinanti hanno assolutamente bisogno di essere formati su questo.' **BE**

A3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sanno descrivere sé stessi e le loro competenze in modo professionale di fronte ai datori di lavoro?

La descrizione del gruppo di riferimento funziona in maniera *molto buona* per tre persone in maniera *buona* per otto persone. 13 rappresentanti delle aziende affermano che è *soddisfacente*, ma è soltanto *sufficiente* per altre otto e addirittura *insufficiente* per tre persone.

'Di solito funziona bene per la maggioranza.' **IE**

'È qualcosa che richiederebbe una formazione nelle scuole, mentre viene fatto solo sporadicamente.' **AT**

A4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti posseggono una chiara comprensione delle mansioni / conoscenze, abilità e competenze richieste dalla professione?

Riguardo a questa domanda, a quanto pare c'è una valutazione media di *soddisfacente* come dichiarano dieci persone. *Buono* viene risposto da 11 persone, mentre *molto buono* da tre, *sufficiente* da quattro e *insufficiente* da due persone.

'Sarebbe importante che gli studenti potessero dirmi di più riguardo le loro abilità.' **FI**

'In generale, la maggior parte di loro tende ad avere solo una vaga idea, ma la cosa migliora quando lavorano.' **BE**



3.3.1.2. Risultati specifici per ogni Paese

A1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sanno adattarsi alle esigenze professionali / al profilo professionale?

Gli intervistati dal settore economico in **Austria** valutano la capacità di apprendisti/tirocinanti/neoassunti di adattarsi alle esigenze professionali/ai profili professionali soprattutto in maniera positiva – quattro con *buono*, uno con *soddisfacente*.

Il **Belgio** ha risultati simili, dato che due persone valutano con *buono*, due con *soddisfacente* e una con *sufficiente*.

Gli intervistati in **Finlandia** rispondono che i tirocinanti/neoassunti si adattano alle esigenze professionali/ai profili professionali *bene* o *soddisfacente*.

Irlanda ha risultati simili, poichè quattro intervistati dicono che il gruppo di riferimento si adatta *bene*, e un intervistato dice addirittura *molto bene*.

In **Italia**, in generale, gli intervistati concordano sul fatto che i tirocinanti si adattano alle esigenze professionali/ai profili professionali bene dato che quattro persone dichiarano *buono* e una *soddisfacente* per questa domanda.

I risultati in **Spagna** sono i seguenti: due aziende pensano che ciò sia fatto in maniera *molto buona*, mentre altre due valutano con *sufficiente*. Un'azienda dice che è *soddisfacente*.

A2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono in grado di identificare proposte commerciali uniche (Unique Selling propositions - USP) su loro stessi? Ovvero sanno differenziarsi dagli altri allo scopo di convincere?

Le imprese sono piuttosto positive riguardo a questa domanda in **Austria** poichè i risultati sono *soddisfacente* per tre aziende e *buono* per una. Tuttavia, una azienda internazionale risponde piuttosto negativamente a questa categoria e valuta il risultato del gruppo di riferimento con *insufficiente*.

I rappresentanti **belgi** sono più positivi su questa domanda e quindi due persone valutano con *buono* e tre con *soddisfacente*.

In **Finlandia**, due intervistati hanno risposto che i tirocinanti/neoassunti hanno buone proposte commerciali uniche. Tre di loro hanno ritenuto che i tirocinanti non siano in grado di identificare abbastanza le USP.

Differenziarsi dagli altri sembra funzionare bene in **Irlanda**, poichè due persone rispondono a questa domanda con *buono*, altre due con *soddisfacente*, ma per una persona è *non sufficiente*.

In più, in **Italia**, i neoassunti/tirocinanti non sembrano molto capaci di differenziarsi dagli altri lavoratori, pertanto essi non sembrano capaci di pubblicizzarsi in maniera convincente. Di conseguenza, a questa domanda è stato risposto con *sufficiente* da quattro persone e *buono* da una.

Infine, i risultati sono incoerenti anche in **Spagna**, dato che due intervistati rispondono a questa domanda con *insufficiente*. D'altro canto c'è un unico voto per *molto buono*, *buono* e *soddisfacente*.

A3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sanno descrivere se stessi e le loro competenze in modo professionale di fronte ai datori di lavoro?

In **Austria** un'azienda risponde a questa domanda con *insufficiente*, mentre aziende di piccole e medie dimensioni hanno un'idea più positiva su come il gruppo di riferimento descriva sé stesso e le proprie competenze, vale a dire tre con *soddisfacente* e una con *buono*.



In più, gli intervistati in **Belgio** la valutano con *buono* e *soddisfacente*, due persone ciascuno. Comunque essi si descrivono *sufficientemente* per una persona.

Gli intervistati **finlandesi** hanno anche idee diverse sulla domanda “gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sanno descrivere sé stessi e le loro competenze in modo professionale di fronte ai datori di lavoro”. Le risposte variano fra *buono* e *non sufficiente*.

In **Irlanda** ci sono risultati simili, visto che due persone ritengono ciò sia *molto buono*. *Buono*, *soddisfacente* e *sufficiente* sono spuntati una sola volta.

In **Italia** i gruppi di riferimento sono capaci di descrivere loro stessi professionalmente di fronte al datore di lavoro, dato che la maggior parte degli intervistati, vale a dire tre, dice che la capacità è dimostrata in una maniera *soddisfacente*, mentre un intervistato valuta con *buono* e uno con *sufficiente*.

In base alle risposte dalla **Spagna**, ci sono ancora risultati misti. Per una persona ciò viene fatto in maniera *molto buona*, ma in modo *insufficiente* per un altro intervistato, mentre è *soddisfacente* per una terza persona. Due intervistati pensano che sia perlomeno *sufficiente*.

A4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti posseggono una chiara comprensione delle mansioni / conoscenze, abilità e competenze richieste dalla professione?

Come espresso dalle aziende in **Austria**, una chiara comprensione di mansioni, conoscenze, abilità e competenze richieste nelle differenti professioni è valutata da *buono* a *soddisfacente* da due aziende ciascuno, ma *non sufficiente* da un'altra.

Il **Belgio** ha un'idea diversa su questa domanda dato che essa funziona *bene* per due persone, *soddisfacentemente* per una e *sufficientemente* per un'altra.

I rappresentanti delle aziende in **Finlandia** hanno un'interpretazione diversa sul fatto che i tirocinanti/neoassunti abbiano una chiara comprensione delle mansioni / conoscenze, abilità e competenze richieste dalla professione. Uno degli intervistati pensa che essi abbiano una *buona* comprensione di ciò, mentre uno risponde che i tirocinanti hanno una comprensione *sufficiente* di queste cose. La maggior parte degli intervistati ritiene che i tirocinanti abbiano una *soddisfacente* comprensione delle abilità e conoscenze richieste dalla professione.

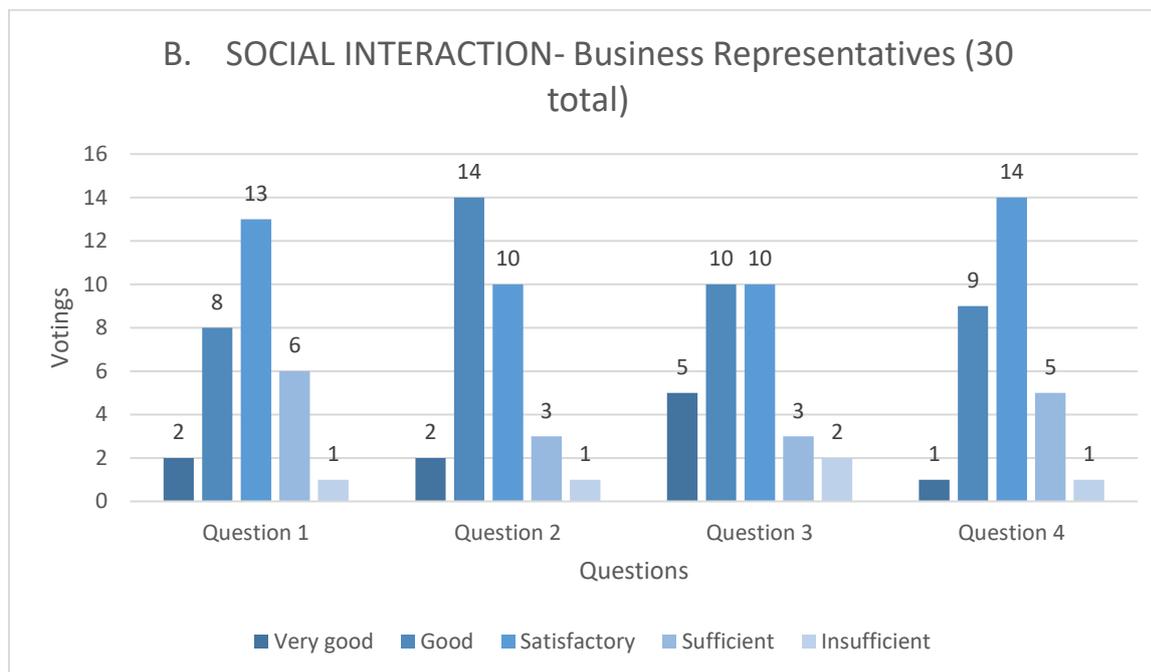
Gli intervistati in **Irlanda** sono molto positivi su questo aspetto e pertanto tre persone valutano con *molto buono* e altre due con *buono*.

In **Italia** le aziende ritengono che i tirocinanti/neoassunti abbiano una media comprensione delle mansioni, abilità e conoscenze richieste dalla professione, visto che in questo caso, la maggior parte delle risposte è *soddisfacente*. Un rappresentante d'azienda afferma che ciò dipende dall'età delle persone: nel caso di studenti delle scuole superiori in tirocinio, essi hanno una minor comprensione di una persona di 25 anni alla sua prima esperienza lavorativa.

Al contrario, solo tre intervistati in **Spagna** danno una valutazione *sufficiente*. La chiara comprensione dei gruppi di riferimento delle competenze e abilità richieste è comunque *buona* per una persona e addirittura *molto buona* per un'altra.

3.3.2. Interazione sociale

3.3.2.1. La prospettiva europea



B1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti prendono l'iniziativa?

Secondo le aziende, ciò sembra funzionare mediamente per il gruppo di riferimento, dato che 13 intervistati affermano che ciò viene fatto in maniera *soddisfacente*. Due persone pensano che sia *molto buono*, ma per una persona è *insufficiente*. Tuttavia, otto persone la valutano con *buono* e sei con *sufficiente*.

'Alcuni tirocinanti prendono l'iniziativa, altri no. Alcuni tirocinanti non sono motivati, specialmente quelli che vogliono proseguire i loro studi (per esempio nell'Università di Scienze Applicate).' **FI**

'Sfortunatamente, le attitudini non vengono sviluppate nei programmi di apprendimento formale.'
ES

B2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sembrano essere aperti e desiderosi di migliorare?

Quattordici persone ritengono che questa possa essere valutata con *buono* ed è anche *soddisfacente* per altre tre. Tre intervistati pensano che ciò sia fatto *sufficientemente*, ma per una persona è *insufficiente*. D'altro canto, ci sono ancora due persone che considerano questo *molto buono*.

'Essi vogliono migliorare se vedono un significato in ciò che stanno facendo e se il team è buono per loro.' **AT**

'Questo dipende molto dalla loro personalità e se trovano un senso in ciò che fanno.' **ES**

B3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono puntuali e sono desiderosi di seguire i momenti di pausa e le ore di lavoro?



Due terzi degli intervistati dicono che questa domanda può essere valutata sia con *buono* che con *soddisfacente*. Cinque persone rispondono con *molto buono*, mentre è sia *sufficiente* per altre tre persone che *insufficiente* per due.

'Rispettare le ore di lavoro talvolta è un problema.' FI

'Rispettare le ore di lavoro non è una cosa importante; essi vengono facilmente distratti dagli smartphone, sebbene e malgrado che sia stato detto loro.' BE

B4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono capaci di collaborare e di gestire i feedback / le critiche?

Gestire le critiche e I feedback funziona evidentemente bene quando si valutano le risposte europee comuni. Nove persone ritengono che ciò sia compiuto in una maniera *buona*, considerato che quasi il 50 per cento – ossia 14 persone – considerano questo *soddisfacente*. Cinque persone rispondono che viene fatto in maniera *sufficiente*. La domanda viene valutata con *molto buono* e *insufficiente* da una persona ciascuno.

'Il feedback viene spesso considerato una critica.' FI

'Di solito I giovani tirocinanti hanno difficoltà a gestire i feedback.' FI

3.3.2.2. Risultati specifici di ciascun Paese.

B1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti prendono l'iniziativa?

Secondo le aziende **austriache** di piccole e medie dimensioni – un totale di tre – prendere l'iniziativa sembra essere più facile, ovvero *buono*, per il gruppo di riferimento quando non c'è un grande numero di colleghi con i quali gli apprendisti/tirocinanti/neoassunti debbano lavorare, mentre sembra essere più problematico per loro lavorare con colleghi che variano. Pertanto, ci sono una valutazione *sufficiente* e una *non sufficiente*.

Peraltro, tre persone spuntano *soddisfacente* e due *sufficiente* in **Belgio**.

Tutti I rappresentanti di azienda in **Finlandia** ritengono che i tirocinanti/neoassunti prendano l'iniziativa in maniera *soddisfacente*. Ci sono differenze fra i tirocinanti.

Gli intervistati in **Irlanda** seguono questo andamento e pertanto affermano che prendere l'iniziativa è *molto buono* o *buono* con un voto ciascuno. Tre persone pensano che ciò sia *soddisfacente*.

In generale, in **Italia** gli intervistati concordano sul fatto che i neoassunti/tirocinanti/apprendisti prendano l'iniziativa – tre su cinque – e spuntano *buono*. Per gli altri ciò è *soddisfacente*.

In **Spagna** solo due persone dicono che ciò è *buono*. Invece, *soddisfacente*, *sufficiente* e *insufficiente* è stato risposto da un intervistato per ciascuno di essi.

B2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sembrano essere aperti e desiderosi di migliorare?

Per quanto riguarda la seconda domanda di questa categoria, in **Austria** il gruppo di riferimento tende ad essere aperto e desideroso di migliorare. Un'azienda ritiene questo *molto buono*, due *buono* e le altre *soddisfacente* o *sufficiente*.



La maggior parte dei rappresentanti delle imprese in **Belgio** - tre su cinque aziende - rispondono a questa domanda con *soddisfacente*. Una persona ritiene che la volontà sia *buona*, ma per un'altra è *sufficiente*.

Due intervistati in **Finlandia** pensano che i tirocinanti/neoassunti sembrano essere aperti e *desiderosi di migliorare*. Diversamente tre di loro rispondono che i tirocinanti *non sono molto desiderosi di migliorare*.

La maggior parte degli intervistati in **Irlanda** ritiene *buoni* l'apertura mentale e il desiderio di migliorare e per una persona sono addirittura *soddisfacenti*.

Un aspetto molto positivo evidenziato dall'**Italia** è che i tirocinanti sembrano aperti e desiderosi di migliorare. Infatti, tutti gli intervistati danno un punteggio *positivo* a questa domanda e sembrano tutti contenti al riguardo, dato che ciò viene considerato uno dei fattori chiave per un buon esito.

Dalla **Spagna** arrivano risultati simili, dato che *molto buono*, *soddisfacente* e *sufficiente* vengono spuntati da una persona ciascuno. Due intervistati dicono che è *buono*.

B3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono puntuali e sono desiderosi di seguire i momenti di pausa e le ore di lavoro?

In **Austria** la maggior parte del gruppo di riferimento riceve un feedback positivo- tre su cinque aziende votano con *molto buono* – quando si parla di puntualità e volontà di rispettare le pause e le ore di lavoro. C'è una valutazione *buona* e un'altra *soddisfacente*.

Tutti gli intervistati in **Belgio** hanno la medesima opinione su questa domanda e pertanto concordano su *soddisfacente*.

Anche la maggior parte delle aziende in **Finlandia** - un *molto buono* e tre *buono*- risponde che i tirocinanti/neoassunti sono puntuali e desiderosi di rispettare le pause e le ore di lavoro. Questo sembra funzionare piuttosto bene. C'è stato solo un intervistato che ritiene che i tirocinanti rispettino *male* queste cose.

Gli intervistati in **Irlanda** tendono a pensare positivamente riguardo a questa domanda. Due di loro spuntano *buono*, mentre una persona *soddisfacente* e una perlomeno *sufficiente*.

Anche in **Italia**, la puntualità e il rispetto delle pause e delle ore lavorative è apprezzato *positivamente*, pertanto i datori di lavoro ritengono che i neoassunti/tirocinanti possano imparare e rispettare *facilmente* questi momenti previsti per l'interazione con i colleghi.

Essere puntuali sembra funzionare bene anche in **Spagna**, visto che un intervistato ritiene che sia *molto buono*. È *buono* per due persone e *soddisfacente* per altri due intervistati.

B4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono capaci di collaborare e di gestire i feedback / le critiche?

Generalmente parlando, le risposte **austriache** riguardo la capacità di gestire i feedback e le critiche sono generalmente positive e sono suddivise fra un *molto buono*, due *buono* e un *soddisfacente*. Tuttavia, secondo l'esperienza dei rappresentanti delle imprese, questa capacità potrebbe essere ulteriormente migliorata e perciò viene valutata con *sufficiente*.

Quattro aziende in **Belgio** affermano che essa può essere valutata con *soddisfacente*, mentre un'azienda dice che è solo *sufficiente*.

In **Finlandia**, le risposte variano fra *sufficiente* e *buono* (2,2,1).

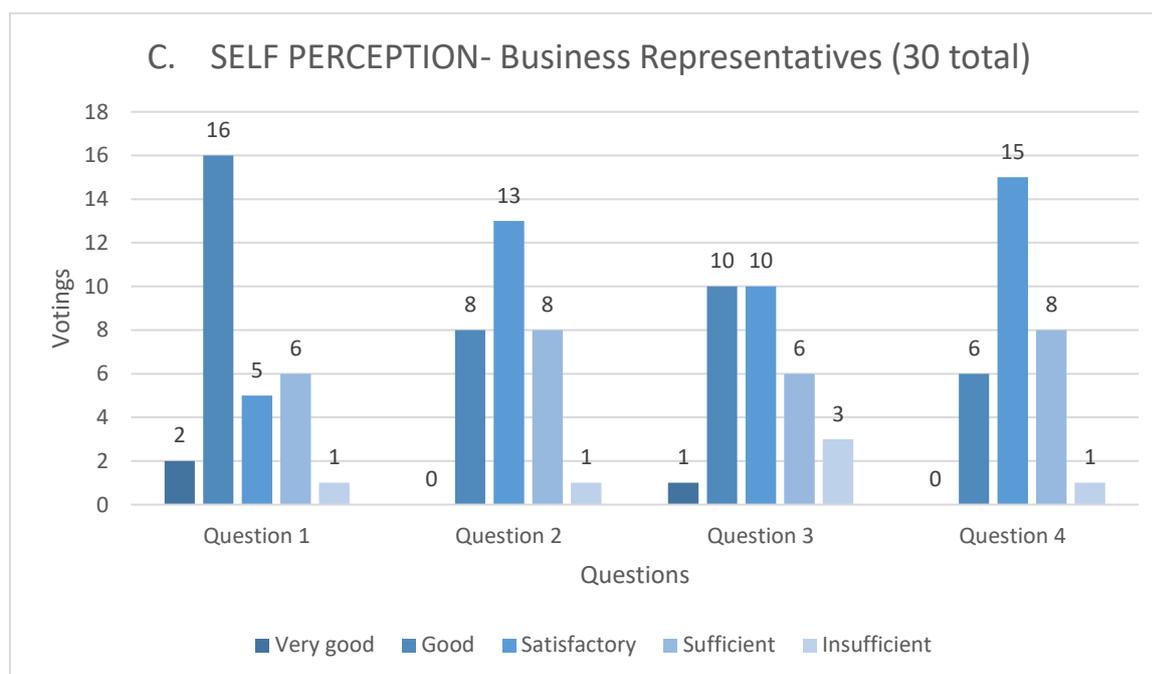
l'Irlanda concorda che ciò sia fatto in una buona maniera visto che due persone dicono che è *buono* e altre tre che è *soddisfacente*.

In **Italia** viene dato un punteggio piuttosto positivo alla capacità di tirocinanti/neoassunti di collaborare e gestire i feedback/critiche, anche se ciò è apprezzato un pò meno. Tre risposte dichiarano *soddisfacente*. Generalmente, si afferma che gli apprendisti/tirocinanti più giovani hanno maggiori difficoltà ad accettare le critiche. Peraltro, un intervistato scrive che l'accettazione delle critiche non è sempre possibile e dipende dalle persone. Hanno avuto due esperienze totalmente differenti con due tirocinanti. Per concludere, un intervistato che lavora nel turismo afferma che i tirocinanti/neoassunti devono partecipare a tutte le attività per abituarsi ed imparare come gestire le situazioni critiche e i diversi problemi che possono insorgere.

Per la maggior parte degli intervistati **spagnoli** ciò sembra funzionare bene. Per un intervistato è *molto buono* e *soddisfacente* o *sufficiente* per una persona ciascuno. Due intervistati ritengono che venga fatto in modo *positivo*.

3.3.3. Percezione di sé

3.3.3.1. La prospettiva europea



C1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti fanno domande quando non sono sicuri? Hanno paura di mostrare le loro incertezze?

16 intervistati sono sicuri che ciò sia fatto in modo *positivo*, ma una persona ritiene che sia *non sufficiente*. Ancora, per due persone è *molto buono*, ma soltanto *soddisfacente* per altre cinque. Sei persone ritengono che sia per lo meno *sufficiente*.

'fanno domande, ma non esprimono le loro opinioni.' FI



'fare domande di solito funziona bene; però, alcuni temono di farlo, poichè hanno paura di perdere la faccia.' **AT**

C2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sembrano consapevoli dei loro punti di forza e di debolezza?

C'è ancora bisogno per il gruppo di riferimento di recuperare, quando si arriva alla valutazione di questa domanda. 13 intervistati dicono che è soltanto *soddisfacente* e per una persona è addirittura *non sufficiente*. Al contrario, *buono* e *sufficiente* sono spuntati da otto persone ciascuno.

'Alcuni tirocinanti sanno valutare realisticamente le proprie abilità, altri no.' **FI**

'i tirocinanti che sono adulti di solito sono consapevoli dei loro punti di forza e di debolezza.' **FI**

C3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sanno esprimere chiaramente ciò che amano e ciò che non amano delle loro mansioni e della loro professione?

La maggior parte degli intervistati concorda che esprimere ciò che amano e ciò che non amano funziona sia *buono* -dieci persone – che *soddisfacente* – dieci persone – per il gruppo di riferimento. Ce ne sono tre che hanno avuto brutte esperienze e perciò rispondono con *non sufficiente*. Sei persone hanno un'idea migliore e rispondono con *sufficiente*. Una persona risponde anche con *molto buono*.

'Ogni ambiente lavorativo è diverso e i tirocinanti possono esprimere ciò che piace o non piace loro dopo che hanno iniziato a lavorare.' **IE**

'Esprimere ciò che non piace non è diffuso fra i tirocinanti poichè essi temono ciò che il capo potrebbe dire.' **ES**

C4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono capaci di valutare in modo realistico le loro abilità?

Il 50 per cento dei rappresentatnti delle imprese afferma che il gruppo di riferimento è capace di valutare le proprie abilità in maniera *soddisfacente*. Sei persone pensano che venga fatto in modo *positivo* e per otto persone è perlomeno *sufficiente*. D'altro canto, una persona valuta *non sufficiente*.

'Sono capaci di valutare le proprie abilità in qualche modo, alcuni ancora non riescono, mentre è più facile farlo per i più anziani.' **AT**

'Migliorare la percezione di sè è la chiave, poichè ciò manca. La percezione di sè come individuo, non solo per il lavoro effettivo, ma per il loro futuro.' **ES**

3.3.3.2. Risultati specifici per ciascun Paese

C1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti fanno domande quando non sono sicuri? Hanno paura di mostrare le loro incertezze?

In **Austria** è evidente che mostrare le incertezze e fare domande funziona *bene* per quattro aziende e *sufficiente* per una.



Tre intervistati in **Belgio** affermano che il risultato dei gruppi di riferimento su questo argomento è *soddisfacente* e due dicono che è *sufficiente*.

La maggior parte degli intervistati **finlandesi** risponde che i tirocinanti/neoassunti fanno domande quando non sono sicuri e perciò quattro persone valutano con *buono*. C'è anche un intervistato che pensa che i tirocinanti esitano a fare domande quando non sono sicuri e valuta con *soddisfacente*.

Tre persone su cinque in **Irlanda** dicono che ciò è *soddisfacente*, mentre è *molto buono* per una e *sufficiente* per un'altra persona.

Quattro su cinque persone in **Italia** scrivono che neoassunti/tirocinanti temono di ammettere l'incertezza o di fare domande quando non sono sicuri. Quattro concordano su *buono* e una persona dice che è *soddisfacente*.

È anche *sufficiente* per una persona in **Spagna** e *soddisfacente* per un'altra. È *buono* per due intervistati e persino *molto buono* per un altro.

C2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sembrano consapevoli dei loro punti di forza e di debolezza?

Tre imprese in **Austria** valutano con *buono* la consapevolezza dei punti di forza e di debolezza, una con *soddisfacente*. Un aspetto interessante al riguardo è che un'azienda internazionale ha avuto brutte esperienze e perciò ritiene la consapevolezza dei gruppi di riferimento come *non sufficiente*.

Il **Belgio** ha esperienze simili e di conseguenza tre intervistati ritengono che ciò sia *soddisfacente*. Al contrario, è solamente *sufficiente* per due persone.

Sembra che nella visione degli intervistati dalla **Finlandia**, ci siano differenti tipi di tirocinanti. La valutazione spazia da *buono* – una persona – a *soddisfacente*, come affermato da tre persone. Uno degli intervistati ritiene che potrebbe essere più difficile per i tirocinanti giovani e valuta con *sufficiente*.

Sufficiente è valutato anche da tre intervistati in **Irlanda**, mentre due persone concordano su *soddisfacente*.

In **Italia** d'altro canto, è difficile affermare se siano consapevoli dei loro punti di forza e di debolezza: due partecipanti hanno risposto *buono*, due hanno detto che la capacità è *soddisfacente*, mentre l'ultimo ha affermato che questa abilità è *sufficiente*.

La **Spagna** segue la sopraesposta tendenza e pertanto due intervistati che ciò viene fatto in modo *positivo*. Due persone dicono che viene fatto in modo *soddisfacente* e altre due persone in modo *sufficiente*.

C3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sanno esprimere chiaramente ciò che amano e ciò che non amano delle loro mansioni e della loro professione?

Riguardo all'esprimere ciò che amano e ciò che non amano delle mansioni e della professione, quattro aziende su cinque hanno esperienze *buone* con il gruppo di riferimento in **Austria**.

A questa domanda è stato risposto con *soddisfacente* da tre persone e con *sufficiente* da due in **Belgio**. In **Finlandia** ci sono punti di vista diversi su come i tirocinanti siano capaci di esprimere ciò che amano e ciò che non amano delle loro mansioni e professioni. La maggior parte degli intervistati, vale a dire tre *buono*, pensano che i tirocinanti riescano ad esprimere chiaramente ciò che amano e ciò che non amano. Due degli intervistati rispondono che i tirocinanti hanno difficoltà ad esprimerlo e valutano con *soddisfacente*.



Esprimere ciò che piace e ciò che non piace sembra essere un problema per il gruppo di riferimento in **Irlanda**, visto che tre rappresentanti delle imprese rispondono che ciò è *buono*, ma è *soddisfacente* solo per uno e *insufficiente* per un'altra persona.

Inoltre, in **Italia** tre intervistati scrivono che i tirocinanti dichiarano chiaramente ciò che piace e ciò che non piace loro riguardo alle mansioni e alla professione e valutano con *molto buono*, mentre i due rimanenti scrivono che questa abilità è *soddisfacente*.

La **Spagna** ha un approccio più ottimistico poichè *molto buono*, *buono* e *sufficiente* sono spuntati da una persona ciascuno. È anche *soddisfacente* per due intervistati.

C4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono capaci di valutare in modo realistico le loro abilità?

Tre aziende su quattro in **Austria** ritengono questa categoria *soddisfacente* che significa che il gruppo di riferimento necessita di maggiore autoriflessione per essere in grado di valutare in modo realistico le proprie abilità. Inoltre, una azienda risponde a questa domanda con *sufficiente*. Al contrario, c'è per lo meno un'altra azienda che valuta questa domanda con *buono*.

Valutare in modo realistico le proprie abilità è *sufficiente* anche per due intervistati in **Belgio**, ma per tre persone è più positivo e pertanto viene valutato con *soddisfacente*.

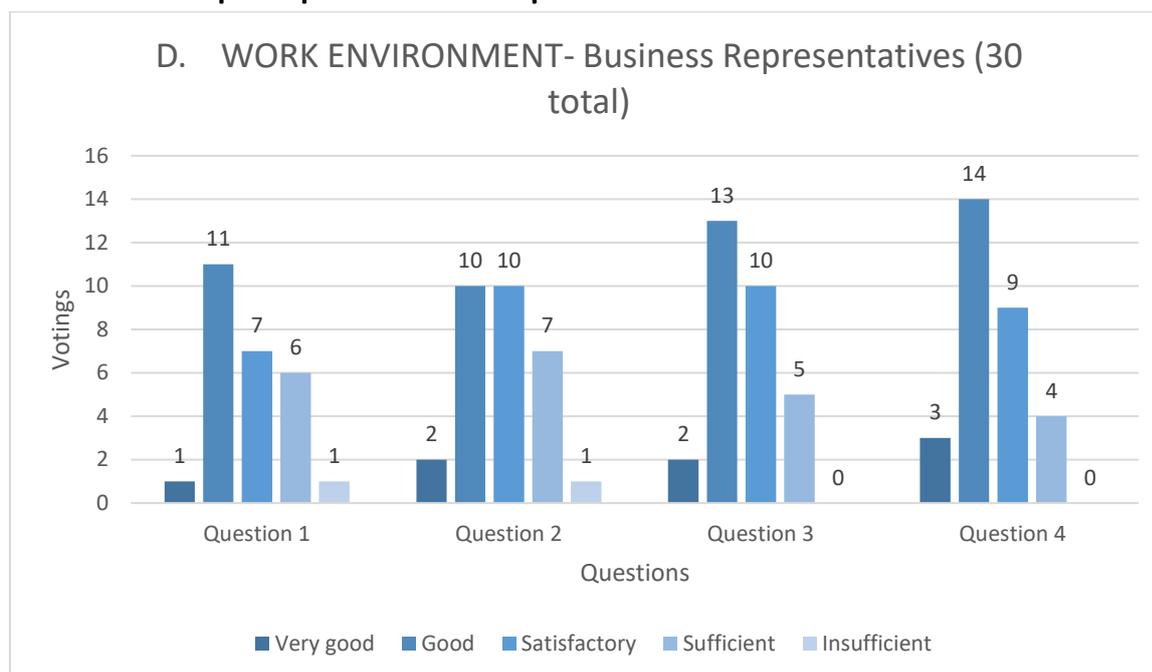
In **Finlandia**, tre rappresentanti rispondono a questa domanda con *buono* e altri due con *soddisfacente*. Più del 50 per cento- ovvero tre persone- degli intervistati in **Irlanda** dicono che valutare le proprie abilità funziona *soddisfacentemente* per il gruppo di riferimento. *Buono* viene spuntato da una persona ed è *sufficiente* per un'altra.

Sulla capacità di valutare in modo realistico le proprie abilità, la maggior parte degli intervistati in **Italia** mostra un giudizio medio-alto: dipende dalle persone ma in particolare dall'età dei neoassunti/tirocinanti: una persona afferma che i giovani tirocinanti tendono a sovrastimare le loro capacità. Inoltre, si dice che dipenda dalla sua conoscenza preliminare del ruolo professionale. Tre persone votano per *soddisfacente* e due persone per *sufficiente*.

Infine, i risultati forniti dalla **Spagna** mostrano che questo argomento è valutato con solo *sufficiente* da una persona. Al contrario, due persone valutano con *buono* e altre due con *soddisfacente*.

3.3.4. Ambiente lavorativo

3.3.4.1. La prospettiva europea



D1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono in grado di gestire le richieste dell'ambiente fisico (altezza, calore, freddo, rumore, isolamento, ecc)?

11 rappresentanti di impresa concordano che ciò sia affrontato in modo *positivo* e concordano persino su *molto buono*. È ancora *soddisfacente* per sette, ma *sufficiente* per sei e persino *insufficiente* per una persona.

'Alcuni sono in grado, mentre altri no, dipende sempre dal lavoro da svolgere.' IT

'Normalmente, non è un grosso problema per coloro che lavorano in settori tecnici.' BE

D2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti hanno una comprensione realistica delle esigenze del posto di lavoro?

Solo due intervistati rispondono con *molto buono*. D'altro canto, un intervistato risponde con *insufficiente*. Ancora, è *sufficiente* per sette persone. La maggior parte delle persone ritiene che ciò può essere valutato con *buono* o *soddisfacente*, con dieci voti ciascuno.

'Ci dovrebbe essere maggiore formazione pratica nelle aziende per prendere familiarità con queste cose.' FI

'Una volta che essi iniziano un lavoro pratico e formativo, diventa più facile per loro capire le esigenze del posto di lavoro. L'esercizio è molto importante.' AT

D3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti riconoscono e si adattano ai valori dell'azienda?



Per 13 intervistati questo funziona bene e pertanto valutano con *buono*. La domanda è valutata anche *soddisfacente* da dieci persone. È *sufficiente* per cinque e *molto buono* per due persone.

'I tirocinanti giovani potrebbero avere difficoltà ad adattarsi ai valori.' **FI**

'I giovani possono adattarsi ai valori dell'azienda piuttosto facilmente, sebbene ad essi non importi veramente fintantochè essi non siano contenti di ciò.' **AT**

D4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti interagiscono con i clienti in modo corretto e appropriato?

Più del 50 per cento fornisce un feedback positivo a questa domanda. Così, tre persone valutano con *molto buono* e 14 con *buono*. Nove persone ritengono che interagire con i clienti viene fatto in modo *soddisfacente* e per quattro persone è anche *sufficiente*.

'Interagire bene con i clienti dipende dalla persona e anche dal background sociale, che è difficilmente influenzabile.' **AT**

'Interagire con i clienti funziona piuttosto bene per i tirocinanti.' **IE**

3.3.4.2. Risultati specifici di ogni Paese

D1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono in grado di gestire le richieste dell'ambiente fisico (altezza, calore, freddo, rumore, isolamento, ecc)?

In **Austria**, gli intervistati hanno un'idea piuttosto positiva di come gli apprendisti/tirocinanti/neoassunti si comportano nell'ambiente di lavoro. Quattro aziende su cinque dicono che il gruppo di riferimento affronta le richieste dell'ambiente fisico in un *buon* modo, mentre un'azienda valuta questa categoria con *sufficiente*.

Far fronte alle richieste dell'ambiente fisico funziona bene anche in **Belgio**, visto che tre intervistati rispondono con *buono* e due con *soddisfacente*.

Quattro intervistati dalla **Finlandia** rispondono che i tirocinanti possono affrontare *bene* o *molto bene* le richieste dell'ambiente fisico. Un rappresentante delle imprese ritiene che i tirocinanti non hanno *sufficiente* capacità di far fronte a queste richieste.

D'altro canto, gli intervistati in **Irlanda** valutano con *buono* e *soddisfacente* con due persone ciascuno. Una persona pensa che ciò sia persino *molto buono*.

In **Italia** non è possibile valutare realisticamente se in generale i tirocinanti/neoassunti siano in grado di gestire le richieste dell'ambiente fisico dato che le risposte sono differenti da una all'altra e spaziano da *molto buono* a *sufficiente*.

In generale, gli intervistati in **Spagna** hanno un'idea piuttosto buona della capacità dei gruppi di riferimento di gestire le richieste dell'ambiente fisico dato che ciò funziona *bene* per tre e *soddisfacente* per due aziende.



D2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti hanno una comprensione realistica delle esigenze del posto di lavoro?

Tre aziende **austriache** ritengono che la consapevolezza e l'adattamento ai valori dell'azienda è adempiuto in modo *buono* o *soddisfacente*, un'azienda valuta anche con *molto buono*. C'è ancora da migliorare per un'azienda poichè essa valuta con *soddisfacente*.

Un rappresentante d'impresa in **Belgio** ritiene che la comprensione sia *sufficiente*, mentre *buono* e *soddisfacente* è spuntato da due aziende ciascuno.

Due aziende **finlandesi** ritengono che i tirocinanti abbiano una comprensione delle esigenze *buona* o *molto buona*. Tre di loro rispondono che la comprensione di queste esigenze è *soddisfacente* o *non sufficiente*.

Irlanda ha conclusioni simili poichè *buono* e *sufficiente* sono spuntati da un intervistato ciascuno. È *soddisfacente* per altre tre persone.

La comprensione realistica dei tirocinanti delle esigenze del posto di lavoro è stato un tema assai spinoso da valutare in **Italia**: due intervistati rispondono *buono*, un intervistato dichiara *soddisfacente* e due persone *sufficiente*. L'Italia presume che i neoassunti/tirocinanti abbiano questa abilità, sebbene si ritenga che dovrebbero essere fatto un ulteriore approfondimento su questo tema.

In **Spagna** tre rappresentanti d'impresa su cinque hanno un'idea piuttosto buona riguardo a questa domanda e pertanto valutano con *buono*. Una persona ritiene che sia *soddisfacente*, ma è soltanto *sufficiente* per il quinto intervistato.

D3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti riconoscono e si adattano ai valori dell'azienda?

Le risposte **austriache** sono piuttosto positive, due aziende hanno sperimentato il rendimento dei gruppi di riferimento come *molto buono*, due altre come *buono* e la quinta come *soddisfacente*.

Il **Belgio** fornisce dati diversi, poichè *buono* è spuntato tre volte e *soddisfacente* due.

Tre persone valutano questa domanda con *buono* e due con *soddisfacente* in **Finlandia**.

In **Irlanda** adattarsi ai valori dell'azienda sembra essere un pò complicato per il gruppo di riferimento, poichè un intervistato lo valuta come *sufficiente* e altri due come *soddisfacente*. Tuttavia, è anche *buono* per altri due intervistati.

Secondo le aziende coinvolte nella ricerca in **Italia**, i neoassunti e i tirocinanti sono capaci di riconoscere e adattarsi ai valori dell'azienda sebbene la maggioranza degli intervistati abbia valutato *soddisfacente*.

Infine, più del 50 per cento delle aziende intervistate in **Spagna** dice che ciò viene fatto in un modo *buono*, mentre è *soddisfacente* per una e *sufficiente* per un'altra azienda.

D4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti interagiscono con i clienti in modo corretto e appropriato?

In **Austria** la valutazione per questa domanda spazia da *molto buono* per un'azienda e da *buono* a *soddisfacente* per le altre quattro. Ciò significa che le esigenze di interazione in modo corretto con i clienti sono soddisfatte piuttosto bene.

In **Belgio**, gli intervistati concordano che ciò viene fatto in un *buon* modo. Tuttavia, per due intervistati è *soddisfacente*.

Ancora, in **Finlandia** tutti gli intervistati hanno risposto che i tirocinanti/neoassunti interagiscono per lo meno bene con i clienti – uno *molto buono*, quattro *buono*.

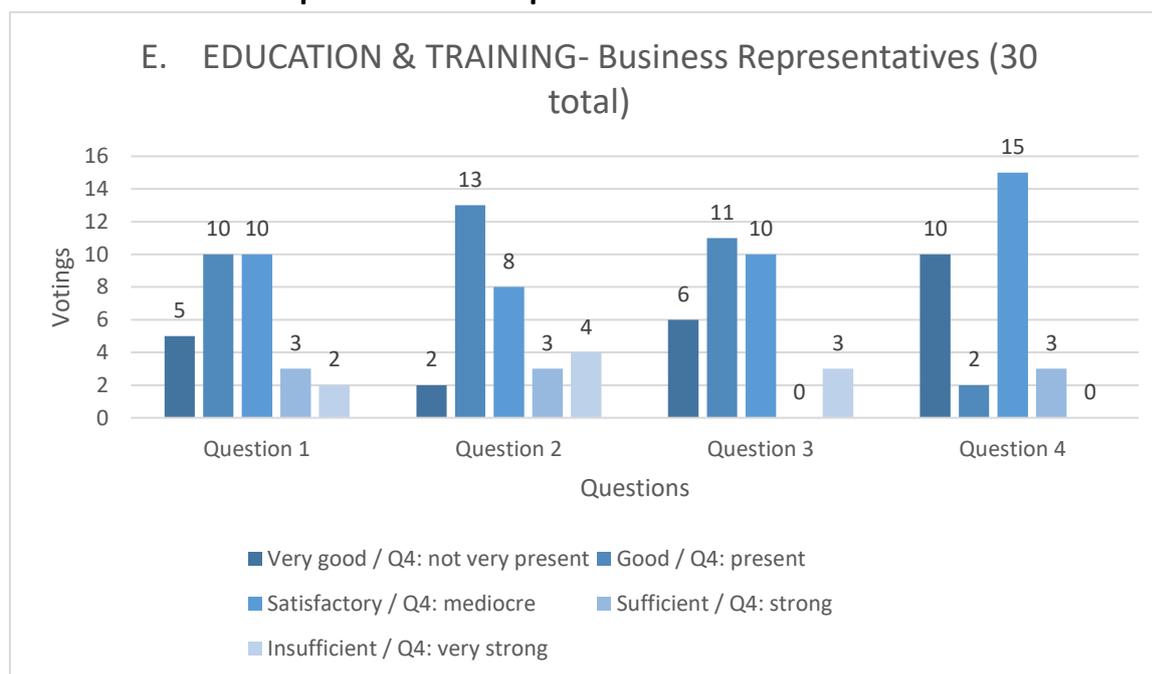
L'**Irlanda** ha risultati non coerenti riguardo a questa domanda poichè *molto buono* e *buono* sono spuntati da una persona ciascuno. È *sufficiente* per uno, ma solo *soddisfacente* per due intervistati.

Per di più, interagire con i clienti in modo corretto e appropriato è valutato dalla maggior parte degli intervistati in **Italia** come *soddisfacente*.

Al contrario, gli intervistati in **Spagna** dicono che ciò viene realizzato *bene*. Una persona ritiene che sia *soddisfacente*, ma per un'altra persona è solo *sufficiente*.

3.3.5. Istruzione e formazione

3.3.5.1. La Prospettiva Europea



E1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti posseggono sufficienti competenze linguistiche per svolgere il loro lavoro in modo adeguato? Questa competenza include capacità sia orali che scritte, in base alle mansioni lavorative.

Dalla valutazione generale emerge che cinque persone valutano le capacità linguistiche con *molto buono*, ma due con *non sufficiente*. Esse sono anche *sufficienti* per altre tre. Due terzi valuta le competenze con *buono* o *soddisfacente*.

‘Parlando in generale, molti giovani hanno problemi di grammatica e di ortografia. Le persone con un background migratorio spesso hanno gravi problemi linguistici.’ AT

‘Specialmente il linguaggio scritto è talvolta un problema.’ IT

E2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti posseggono e dimostrano competenze digitali sufficienti?



Secondo gli intervistati queste possono essere valutate con *buono* come fanno 13 persone. Per due persone esse sono anche *molto buone*. Tuttavia, esse sono *insufficienti* per quattro persone e solo *sufficienti* per tre. Otto persone ritengono che esse possano essere valutate con *soddisfacente*.

'A scuola ci si dovrebbe focalizzare maggiormente sul lavoro con I programmi Office Microsoft come word e excel. Alcuni studenti non hanno neppure una sola lezione sui programmi menzionati durante nove anni di scuola!' AT

E3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono desiderosi di migliorare le loro specifiche competenze, conoscenze e abilità lavorative?

Il desiderio di migliorare è valutato con *buono* da undici intervistati, *molto buono* da sei, ma con *insufficiente* da tre. Al contrario, è *soddisfacente* per un terzo.

'Le abilità sono spesso buone, ma essi non hanno coraggio di fare e provare le cose..' FI

'I tirocinanti sviluppano ulteriormente le loro capacità una volta che iniziano a lavorare.' IE

E4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti hanno lacune nelle loro competenze le quali ostacolano le loro prestazioni?

Metà degli intervistati in tutta Europa concorda che le lacune nelle competenze costituiscono un ostacolo e che queste sono comuni. Per due persone le lacune sono presenti e tre persone affermano che ci sono gravi lacune nelle competenze. D'altro canto, un terzo dice che ci sono soltanto piccole lacune.

'Essi hanno lacune nelle competenze e c'è la necessità di recuperare nella nostra area nelle materie STEM (scienza, tecnologia, ingegneria, matematica).' AT

'Una grande lacuna è nell'iniziativa. Sono abituati ad aspettare che qualcuno dia loro ogni volta istruzioni e dica quali sono I successivi passi da fare.' ES

3.3.5.2. Risultati specifici di ogni Paese

E1. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti posseggono sufficienti competenze linguistiche per svolgere il loro lavoro in modo adeguato? Questa competenza include capacità sia orali che scritte, in base alle mansioni lavorative.

Per svolgere il proprio lavoro in modo adeguato il gruppo di riferimento in **Austria** ha competenze linguistiche *buone* per quattro aziende, specialmente quando si tratta di lavori tecnici e/o vendita al dettaglio. Il settore uffici richiede competenze linguistiche raffinate, sia orali che scritte, come si può vedere in una votazione negativa per questa domanda. In generale, Le aziende giudicano questa domanda in maniera positiva, dato che le competenze linguistiche sono *molto buone* per due persone, *buone* per altre due e *sufficienti* per una persona in **Belgio**.



Quattro intervistati in **Finlandia** rispondono che i tirocinanti/neoassunti hanno competenze linguistiche *buone* o *molto buone*, mentre un intervistato valuta con *soddisfacente*.

L'**Irlanda** ha sperimentato che le competenze linguistiche possono essere valutate con *molto buono*, *buono* e *soddisfacente* da una persona ciascuno. Tuttavia, esse sono soltanto *sufficienti* per due persone.

Le competenze linguistiche dei neoassunti/tirocinanti per svolgere il proprio lavoro in modo adeguato sono valutate con *buono* da quattro persone e *soddisfacente* da due in **Italia**. Tuttavia, un intervistato dice che queste competenze *non sono sufficienti*: il rappresentante d'impresa spiega che questa risposta è motivata dal fatto che un tirocinante che è stato accolto ha origini straniere e non è stato capace di parlare in italiano in modo adeguato.

Le competenze linguistiche sono valutate *soddisfacenti* da quattro persone e *buone* da una persona in **Spagna**.

E2. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti posseggono e dimostrano competenze digitali sufficienti?

Quando sono richieste competenze digitali sufficienti, la maggior parte delle imprese **austriache** è piuttosto positiva riguardo al risultato del gruppo di riferimento e tre aziende le ritengono *buone*, mentre una *soddisfacenti* e l'altra *non sufficienti*. Le esigenze non sono soddisfatte in settori specifici dove sono richieste competenze digitali da buone a molto buone.

Anche i rappresentanti delle imprese in **Belgio** sono positivi riguardo alle competenze digitali dei gruppi di riferimento. Così, esse sono valutate con *molto buono* da due persone, *buono* da altre due e *sufficiente* da una.

Tre intervistati **finlandesi** concordano con *buono* e due persone ritengono che le competenze digitali siano *soddisfacenti*.

Una persona in **Irlanda** valuta le competenze digitali con *insufficiente*. Al contrario, due persone hanno un'esperienza migliore e pertanto valutano con *buono*, mentre esse sono soltanto *soddisfacenti* o *sufficienti* per un'altra persona ciascuno.

Nonostante le diverse aree di attività, l'acquisizione e la dimostrazione di sufficienti competenze digitali è stato valutato molto positivamente in **Italia**: tre *buono*, un *soddisfacente* e un *sufficiente*. Infine, la **Spagna** segue il suddetto andamento visto che le competenze digitali sono valutate con *buono* o *soddisfacente* da due intervistati ciascuno, mentre una persona le ritiene *molto buone*.

E3. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti sono desiderosi di migliorare le loro specifiche competenze, conoscenze e abilità lavorative?

In **Austria** la volontà del gruppo di riferimento di migliorare conoscenze e abilità lavorative è generalmente valutato da *molto buono* a *buono* – due per ciascuno-. Per un'azienda il desiderio del gruppo di riferimento è *soddisfacente*.

Il **Belgio** segue questo andamento ed ha esattamente gli stessi risultati dell'Austria riguardo a questa domanda: due *molto buono*, due *buono* e un *soddisfacente*.

Gli intervistati dalla **Finlandia** rispondono che i tirocinanti sono di solito desiderosi di migliorare specifiche conoscenze e abilità lavorative. Tre di loro hanno valutato con *buono* e due con *soddisfacente*.

Gli intervistati in **Irlanda** hanno un'opinione piuttosto positiva riguardo a questa domanda dato che *molto buono* e *buono* sono spuntati una volta e *soddisfacente* tre volte.

Tutti gli intervistati **italiani** concordano sul fatto che neoassunti/tirocinanti desiderano migliorare le loro specifiche conoscenze e abilità lavorative e ciò è un aspetto *molto positivo* evidenziato da tutte le aziende.



Anche gli intervistati in **Spagna** concordano su questo, dato che tre di loro dicono che il desiderio di migliorare è *molto buono*. D'altro canto, è *soddisfacente* per un intervistato e *sufficiente* per un altro.

E4. Gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti hanno lacune nelle loro competenze le quali ostacolano le loro prestazioni?

Di sicuro le lacune nelle competenze esistono in **Austria**, non solo a livello tecnico, ma anche a livello di conoscenze di base richieste durante la scuola. Infatti, per due aziende ciascuno le lacune nelle competenze vanno da *basso a medio*, mentre per un'azienda esse sono *molto presenti*. Una valutazione media delle lacune nelle competenze è fornita dalle aziende **belghe** visto che tutte concordano che queste sono comuni.

Lo stesso si può dire per la **Finlandia** dato che gli intervistati notano alcune lacune nelle competenze e valutano da *poco a medio*.

Le lacune nelle competenze del gruppo di riferimento sono *comuni* per quattro intervistati in **Irlanda** e *basse* per il quinto intervistato.

In più, anche in **Italia** è evidente che il punteggio più negativo è dato alla domanda 'gli apprendisti / i tirocinanti / i neoassunti hanno lacune nelle loro competenze che ostacolano le loro prestazioni?' visto che tre persone valutano questo gap come *medio*, mentre un intervistato dichiara *molto presente* e l'ultimo *grave*. Un intervistato aggiunge che le lacune nelle competenze devono essere colmate dal primo colloquio d'orientamento.

I rappresentanti delle imprese in **Spagna** hanno notato *gravi* lacune nelle competenze, mentre ci sono soltanto *alcune* o addirittura *nessuna* lacuna per un intervistato ciascuna.

3.3.6. Conclusioni

I risultati generali delle imprese sono molto simili a quelli del gruppo di collaboratori IFP; ci sono meno differenze nei risultati specifici di ogni Paese. Un esempio di ciò è una valutazione più critica delle lacune nelle competenze, in modo particolare in relazione alle competenze digitali o a quelle scolastiche.

Per dare una panoramica, i seguenti punti sono eclatanti:

➤ **Percezione di sé**

Qui i diplomati IFP ma anche i partecipanti sembrano avere ancora qualcosa da recuperare. È evidente, tuttavia, che qui la sensibilizzazione e la giusta percezione di sé devono aver luogo in una fase precoce e che sia gli istituti formativi che le imprese commerciali possono contribuire relativamente poco a migliorare la percezione di sé. Ciononostante, essa è un aspetto importante nella vita lavorativa, al fine di garantire un ambiente lavorativo buono e collegiale così come un buon flusso di lavoro.

➤ **Lacune nelle competenze**

Le imprese stanno sempre più evidenziando che le lacune nelle competenze stanno talvolta diventando sempre più grandi. Questo non va necessariamente di pari passo con un'istruzione scolastica elementare, ma colpisce anche giovani con un diploma di scuola media o di scuola superiore. È impressionante che, da un lato, ci sono lamentele per la mancanza di competenze digitali. In pratica, ciò significa, per esempio, che la gestione dei programmi MS-Office è spesso insufficiente, sebbene ciò faccia parte dei programmi scolastici. Naturalmente, questo è più importante in quelle occupazioni



nelle quali una gestione esperta di programmi comuni è parte della vita di ogni giorno, piuttosto che in altre occupazioni. Qualcuno che lavora in un garage avrà comprensibilmente meno a che fare con questi programmi rispetto a qualcuno che lavora in un ufficio. I programmi informatici specializzati fanno già parte delle diverse scuole professionali o vengono insegnati in una fase di familiarizzazione sul posto. Il gruppo di riferimento ha le minori difficoltà nel gestire i nuovi mezzi di comunicazione, cosa che è sicuramente un vantaggio nelle nuove professioni come la gestione del commercio elettronico. Dall'altro lato, l'uso privato degli smartphone durante le ore di lavoro è, ovviamente, un punto di critica da parte dei rappresentanti delle imprese.

In più, le aziende evidenziano alcune serie lacune in grammatica e ortografia. Tuttavia, questo non colpisce soltanto le persone con un background migratorio, che forse sono solo recentemente arrivate nei loro nuovi paesi (di accoglienza), ma anche giovani senza un background migratorio. Anche qui si può ritenere che una soluzione debba essere trovata già nella scuola elementare. Lo stesso vale per le materie scientifiche, soprattutto matematica, che sono anche state criticate dalle aziende.

➤ **Descrizione delle competenze**

La valutazione dei risultati del sondaggio e degli ulteriori commenti mostra che molti partecipanti del gruppo di riferimento – specialmente quelli più giovani – non sono consapevoli di come presentarsi nel miglior modo a un'azienda. Sembra inoltre che alcuni diplomati e partecipanti IFP non siano affatto consapevoli delle loro competenze e abilità o non siano capaci di integrarsi adeguatamente nella vita lavorativa poiché o non sanno come fare o non hanno alcun rapporto con esse.

Ciò inizia con le domande e continua per tutta la procedura della candidatura fino alla reale vita lavorativa. È ovvio che ciò contribuisce anche ad un maggiore tasso di abbandono scolastico. Ci si chiede in quale misura questa lacuna possa essere compensata dagli istituti formativi o centri IFP da soli, visto che descrivere le competenze e le abilità, la sensibilizzazione su esse, così come la gestione delle domande, sono già componenti fissi dei vari istituti.

Età

Su questo punto, ci sono sia vantaggi che svantaggi a livello di età. Molte aziende preferiscono - cosa che riguarda l'ingresso e l'assunzione per un tirocinio- persone piuttosto giovani, in quanto è ovvio che in molti casi essi possono essere meglio inseriti nei valori dell'azienda. È anche perché essi sono più "malleabili" dei giovani più adulti. Curiosamente, tuttavia, ci sono stati anche alcuni feedback per i quali alcune imprese preferiscono giovani più adulti poiché si ritiene che essi abbiano una certa maturità e possibilmente una maggiore capacità di riflettere. In generale, l'età costituisce un aspetto importante, ma non c'è una linea chiara per stabilire evidentemente i vantaggi e gli svantaggi.

➤ **Divario nord-sud**

Cosa interessante, non ci sono state differenze geografiche significative fra la valutazione delle aziende e quella dei collaboratori IFP.

➤ **Dimensioni dell'impresa**

Un'osservazione interessante è che le imprese che impiegano un maggior numero di lavoratori sembrano essere più critiche nel trattare diplomati e apprendisti. Qui i limiti di tolleranza sono in molti casi più bassi che nelle imprese di piccole dimensioni. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che le aziende più piccole talvolta hanno un ambiente più familiare e personale rispetto alle aziende più grandi e che ciò renda possibile discutere più velocemente e meglio di aspetti critici e mal condotti. Forse è anche



per questo che i giovani nelle piccole e medie imprese si sentono più a loro agio in alcune circostanze, perchè non affogano nella massa dei colleghi e invece le loro necessità, lacune nelle competenze ecc. vengono discusse.

Sono pure congetture, poichè non ci sono studi fruibili su questo argomento, se questa circostanza abbia anche a che fare con le diverse caratteristiche delle abilità cognitive e con il patrimonio e la disponibilità della percezione di sè.

In generale, su questo punto non si possono fare valide affermazioni, poichè naturalmente ci sono anche parecchie persone del gruppo di riferimento che sono in buone mani nel contesto di aziende di grandi dimensioni e anche di livello internazionale.

3.4. Suggerimenti

Basandosi sulla valutazione dei questionari, dei molti ulteriori contributi e delle esperienze degli operatori IFP e dei rappresentanti dell'impresa, si possono trarre i seguenti suggerimenti per adattare i contenuti formativi all'impulso dei tempi:

➤ **Sviluppo e ulteriore potenziamento delle abilità individuali/trasversali**

Qui è importante che gli istituti di formazione pongano stretta attenzione allo sviluppo delle competenze individuali e trasversali dei loro partecipanti. L'obiettivo è quello di sensibilizzare i partecipanti e incentivarli e sfidarli ad un ulteriore sviluppo delle loro abilità. Queste abilità sono indispensabili nella vita quotidiana (lavorativa) ed hanno un'influenza duratura sul futuro lavorativo in questo contesto.

Ciò, naturalmente, è stato preso in considerazione dal partenariato del progetto per lo sviluppo dei dati chiave di ciascun settore, che sono pertanto di grande rilevanza per le parti IO.2 (applicazione per cellulare) e IO.3 (banca dati) del progetto DITOGA.

In allegato a questo punto, ci sono anche suggerimenti per incoraggiare gli istituti di formazione e i centri IFP a sviluppare il loro proprio contenuto formativo sul tema delle abilità individuali e trasversali.

➤ **Potenziamento e adattamento della formazione pratica**

In questo settore, si può dire che debba essere compito degli istituti di formazione e dei centri IFP a fornire una formazione pratica sufficiente per i loro partecipanti, la quale deve essere più realistica possibile. La seguente citazione dall'Italia descrive molto bene il suggerimento su questo punto: *'Secondo la mia esperienza, se il corso professionale è di buon livello, i tirocinanti ricevono un adeguato background tecnico, ovviamente migliorato dall'esperienza sul campo ma abbastanza buono come punto di partenza. È necessario che il corso preveda molte ore di preparazione tecnica e pratica attraverso esercizi, simulazioni, giochi di ruolo, lavoro sui casi e per questo sono necessari insegnanti esperti che lavorino nel campo specifico.'*

Inoltre, si dovrebbe evidenziare – e ciò sta già accadendo ampiamente e in larga misura – come sia importante raccogliere l'esperienza pratica localmente nelle aziende partner. Solo qui sono trasmesse la conoscenza e l'esperienza pratica se le strutture di formazione non sono concettualmente progettate per offrire la pratica, come per esempio nel progetto Formazione apprendistato per le imprese (UEBA2) in Austria.

È assolutamente importante che – come citato nella frase - siano investiti attenzione e tempo sufficienti per formare conoscenze, abilità e competenze pratiche attraverso metodi diversi. È anche importante



valutare regolarmente il progresso dei tirocinanti in cooperazione con le aziende. In Austria, per esempio, c'è la così detta 'documentazione di formazione' (Ausbildungsdokumentation) dalla *Camera di Commercio austriaca* (WKO), che è riportata nell'allegato.

➤ **Potenziamento e adattamento della formazione teorica**

Anche l'area della formazione teorica ha mostrato che c'è un notevole bisogno di migliorare alcuni settori. In alcuni casi, le conoscenze di base dei partecipanti, come l'aritmetica di base, mancano ancora. Chi vorrebbe costruire una casa su fondamenta completamente inclinate? Lo stesso vale per lo sviluppo delle conoscenze teoriche se le basi non sono buone.

Gli istituti di formazione di qualunque tipo devono essere consci che in alcune circostanze l'acquisizione a scuola delle conoscenze teoriche è stata inadeguata – per qualsiasi ragione. In generale, è questione di consolidare le competenze di base e solo allora di acquisire competenze teoriche specifiche. Come menzionato nella parte pratica, è compito degli organismi di formazione di creare risorse appropriate per assicurare questo. Anche qui, l'attenzione deve essere sulle fasi conoscenze e abilità, dato che le competenze fanno già parte dell'applicazione pratica.

➤ **Attenzione alla gestione dei casi**

Gli operatori degli istituti di formazione devono essere consapevoli che lavorare con il gruppo di riferimento è sempre una gestione individuale del caso. Di conseguenza, è necessaria una strategia da medio a lungo termine per guidare bene i partecipanti attraverso la formazione e così minimizzare i possibili abbandoni durante la formazione o dopo l'inizio del lavoro. Qui sarebbe importante avere un approccio olistico in modo da essere capaci di filtrare ancora meglio i **possibili blocchi e capire quali sono i fattori interni che scatenano frustrazioni**. A sostegno di ciò, negli allegati possiamo trovare 'livelli di diversità' e la 'Ruota di bilanciamento tra lavoro e vita privata'.

➤ **Evitare vuoti d'informazione**

È molto importante che gli operatori degli istituti di formazione e dei centri IFP siano consapevoli delle rispettive principali condizioni e che non ci siano vuoti nelle informazioni. Questa è l'unica maniera per assicurarsi che tutti si muovano nella stessa direzione e che tutti sappiano ciò che stanno facendo gli altri, in modo da ottenere un lavoro ottimale dei singoli partecipanti.

Va da sé che ci debbano essere anche uno scambio aperto e comunicazione con le aziende riguardo la programmazione del singolo obiettivo, sebbene questo non comprenda la divulgazione delle condizioni sanitarie o il contesto sociale, poichè questo da un lato potrebbe violare le linee guida per la protezione dei dati e dall'altro essere controproducente.

➤ **Stretta collaborazione con le imprese**

È stato dimostrato che la stretta collaborazione con le imprese nel primo mercato del lavoro è essenziale al fine di ottenere un alto livello di formazione per il gruppo di riferimento. Ciò include anche periodici contatti faccia a faccia con le aziende da parte degli operatori IFP. Questo contribuisce a rendere possibile un buon lavoro dei singoli partecipanti e ad essere capaci di rispondere velocemente ai cambiamenti o alle nuove richieste.

➤ **Fornire corsi di recupero**

Dato che molti partecipanti al gruppo di riferimento hanno conoscenze di scuola elementare incomplete, sono raccomandati corsi di recupero mirati nei vari istituti di formazione. Ciò dovrebbe essere predisposto anche per i partecipanti alla scuola professionale e, in aggiunta all'impartire le



conoscenze elementari, possibilmente dovrebbero essere insegnate anche quelle tecniche. Questo richiede risorse sia interne che esterne, ad esempio, per mezzo di docenti qualificati. Si è inoltre constatato che anche l'uso di specifici programmi di apprendimento informatici contribuisce a questo in maniera significativa. Qui, peraltro, sono necessari il controllo e la verifica delle conoscenze del personale specializzato degli istituti di formazione.

➤ **Miglioramento dei comportamenti lavorativi e delle motivazioni**

È immensamente importante che vi siano laboratori e attività regolari sui comportamenti lavorativi e sulle motivazioni. Ciò include la formazione telefonica, il comportamento nei colloqui di lavoro, ma ha a che fare anche con argomenti come diligenza, resistenza, indipendenza, motivazione, affidabilità, creatività/flessibilità e atteggiamento nella risoluzione di problemi.

➤ **Incoraggiamento della percezione di sé e della auto riflessione**

Questo aspetto è molto complesso ed è costituito da molte sfaccettature. Gli istituti di formazione dovrebbero essere consapevoli che una carriera duratura professionale e personale dipende decisamente dalla percezione di sé e dall'auto riflessione dei loro partecipanti. A tal proposito, non c'è una "formula generale", ma utili contributi che mirano a stimolare e supportare gli istituti di formazione.³⁸

Per concludere i consigli, la seguente dichiarazione dall'Irlanda dovrebbe servire come ulteriore modello per i centri IFP e per gli istituti di formazione:

Allineamento dei contenuti dei corsi IFP a

• realtà del lavoro • precedenti conoscenze del mondo aziendale • conoscenza dei regolamenti di sicurezza lavorativa • consapevolezza delle norme di sicurezza • puntualità • buona predisposizione al lavoro • essere affabili con i colleghi • proporre nuovi punti di vista • partecipazione • responsabilità con gli strumenti di lavoro e le mansioni • desiderio di imparare e svolgere nuovi compiti • capacità relazionali e lavoro di squadra • manualità • abilità manuali • velocità ed efficienza nel proprio lavoro • atteggiamento positivo • allegria e buon umore • capacità di lavorare sotto pressione psicologica • buona espressione verbale e comunicazione • discrezione • creatività e innovazione • abilità di pianificazione e organizzazione • competenze informatiche e di lingua straniera

³⁸<http://www.institute4learning.com/2017/02/01/5-ways-to-promote-self-awareness-in-the-middle-and-high-school-classroom/>

<https://www.safeline.org.uk/promoting-a-positive-self-image-how-you-can-help-as-a-parent/>

<http://mtstcil.org/skills/image-3.html>

<https://whatedsaid.wordpress.com/2011/06/11/10-ways-to-encourage-student-reflection-2/>

<http://www.umsl.edu/services/ctl/faculty/instructionalsupport/reflection-strat.html>

<https://globaldigitalcitizen.org/5-best-self-assessment-practices>



4. Campi dati chiave per il tracciamento dei diplomati IFP

4.1. Introduzione

Sulla base della valutazione empirica delle indagini e delle riflessioni ed osservazioni fatte dalle persone intervistate - 61 appartenenti al personale IFP e 30 rappresentanti delle imprese -, il partenariato del progetto ha dedotto 71 campi dati chiave, rilevanti per quanto concerne il tracciamento dei diplomati IFP. Inoltre, i risultati delle ricerche e le esperienze delle diverse istituzioni di formazione professionale e delle imprese a livello nazionale sono state incorporate nelle conclusioni. Le seguenti descrizioni dovrebbero definire i diversi campi dati chiave in maniera più dettagliata. Di conseguenza potranno servire agli enti di formazione professionale ed ai centri di formazione come base per la progettazione andando a modificare i loro corsi al fine di soddisfare le esigenze del mondo del lavoro. Questo permette di adeguarsi rapidamente ai possibili cambiamenti delle esigenze degli imprenditori. Inoltre è stata posta particolare attenzione nello sviluppo dei campi dati chiave alla correlazione con le competenze chiave del CEDEFOP definite per gli enti di formazione professionale.

Competenze chiave:

- Comunicazione nella madrelingua
- Comunicazione in lingua straniera
- Competenze in matematica, scienza e tecnologia
- Competenze digitali
- Imparare ad apprendere
- Competenze interpersonali, interculturali e sociali, competenze civiche
- Capacità imprenditoriali
- Espressione culturale ³⁹

Alla fine di ogni sezione c'è un esempio di approccio pratico relativo alla missione educativa corrispondente dell'istituto di IFP o del centro di formazione.

³⁹ <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/key-documents>
<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4041>
http://www.cedefop.europa.eu/files/4041_en.pdf
http://www.cedefop.europa.eu/files/8083_en.pdf



4.2. Competenze teoriche

1	Campo dati chiave: Capacità Verbali	Questo significa in quale misura una persona può avvicinarsi a parole e frasi. Definisce inoltre fino a che punto qualcuno può comprendere i significati e sapere come usare significati e parole e comunicare in un contesto comprensibile e logico. Queste abilità sono in parte innate e ulteriormente sviluppate usando la lingua madre. Inoltre, queste competenze sono acquisite anche dall'istruzione pubblica ufficiale (ad esempio, scuola). Le abilità verbali sono un processo dinamico e possono essere allenate per tutta la vita. Non sono sempre interdipendenti dal livello di istruzione di una persona o dalle conoscenze grammaticali.
2	Campo dati chiave: Capacità di scrittura	Le capacità di scrittura non includono solo l'uso corretto dell'ortografia, della grammatica e della sintassi, ma anche l'espressione scritta dei pensieri e delle idee di qualcuno. Inoltre, include un approccio strutturato e la capacità di pensare in modo strutturato e chiaro per scrivere qualcosa di significativo e comprensibile da altre persone.
3	Campo dati chiave: Comprensione tecnica	Questa può essere una capacità innata e può essere promossa attraverso un'adeguata formazione ed educazione. Significa l'approccio logico al funzionamento di macchine, computer e sistemi tecnici in generale. Una capacità ben sviluppata di immaginazione spaziale, abilità manuale e attitudine alla soluzione dei problemi aiuta a sviluppare una buona comprensione tecnica.
4	Campo dati chiave: Concentrazione e memoria	La concentrazione è la capacità di concentrarsi su qualcosa che si sta facendo attualmente e su nient'altro, mentre la memoria descrive la capacità di considerare eventi, sentimenti, situazioni, strutture, linguaggio, adattamenti da semplici a complessi e contenuti acquisiti o appresi in modo significativo, logico e lineare.
5	Campo dati chiave: Velocità	La velocità in questo contesto significa quanto tempo ci vuole per terminare determinate attività e lavorare in un breve lasso di tempo. Ciononostante, i compiti dovrebbero essere eseguiti non solo in modo rapido, ma anche preciso per evitare errori e possibili pericoli per sé stessi o per gli altri.
6	Campo dati chiave: Pensiero logico	Descrive il processo di passaggio da un pensiero correlato a un altro e di strutturarli chiaramente. Il pensiero logico è necessario in tutti gli ambiti della vita umana e richiede maggiore attenzione in determinati contesti di lavoro.
7	Campo dati chiave:	



Precisione nell'eseguire compiti	La precisione nell'esecuzione delle attività richiede una concentrazione adeguata e costante per eseguire compiti e processi in modo preciso e corretto. I lavori devono essere eseguiti correttamente e con precisione per evitare errori e / o ritardi.
8 Campo dati chiave: Matematica	Questa è la scienza dei numeri e delle forme. In questo contesto include tipi di contabilità di base e forme più complesse, a seconda del lavoro svolto.
9 Campo dati chiave: Lingua ufficiale	Descrive la lingua specifica del paese considerato, accettata e utilizzata dal governo, dalle autorità, dagli enti pubblici, dalle scuole e da altri sistemi educativi nel rispettivo paese. È parlata e scritta dalla maggior parte delle persone nel paese.
10 Campo dati chiave: Linguaggio professionale	Descrive la lingua utilizzata nel lavoro. Ciò include non solo le frasi e gli idiomi tipici del cliente, ma anche termini tecnici o meccanici speciali, a seconda delle mansioni svolte e del lavoro svolto. Particolare attenzione deve essere data alla cortesia nei rapporti e alla gestione della situazione che potrebbe richiedere un linguaggio professionale evoluto. Il linguaggio professionale può essere sviluppato attraverso esercitazioni pratiche in colloqui di lavoro, col linguaggio telefonico e nella trattativa con i clienti. Inoltre, il linguaggio professionale viene fornito e formato nelle scuole di formazione professionale e nella formazione pratica in generale.
11 Campo dati chiave: Lingua straniera	Questo definisce una lingua diversa da quella del parlante. Inoltre, è anche una lingua non parlata nel paese natale della persona a cui si fa riferimento.
12 Campo dati chiave: Scrivere relazioni e proposte	Questo è essenziale per le professioni che richiedono molto lavoro d'ufficio. Tuttavia, potrebbe anche essere necessario per determinati lavori tecnici o quando si tratta con i clienti.
13 Campo dati chiave: Innovazione	Nel linguaggio corrente, il termine è usato nel senso di nuove idee e invenzioni e per la loro implementazione economica. In senso stretto, le innovazioni derivano solo dalle idee quando vengono convertite in nuovi prodotti, servizi o processi che vengono effettivamente applicati con successo e penetrano nel mercato.
14 Campo dati chiave: Pianificazione e delega	La pianificazione è il processo di riflessione sulle attività richieste per raggiungere l'obiettivo desiderato. La delega è l'assegnazione di qualsiasi responsabilità o autorità a un'altra persona (normalmente da un manager a un subordinato) per svolgere attività specifiche. ⁴⁰

⁴⁰ <https://en.wikipedia.org/wiki/Delegation>
<https://en.wikipedia.org/wiki/Planning>



15	Campo dati chiave: Consapevolezza della tendenza aziendale	Questo descrive l'abilità di una persona ad essere attenta agli sviluppi del mercato che stanno diventando popolari e ampiamente accettati dal mercato e dalla società.
16	Campo dati chiave: Pensiero e gestione dell'imprenditorialità	Le capacità di pensiero imprenditoriale si riferiscono alla capacità di identificare le opportunità del mercato e di scoprire i modi e i tempi più appropriati per capitalizzarli. A volte, viene semplicemente indicato come la capacità di trovare e perseguire l'obiettivo, con la soluzione adatta. La gestione imprenditoriale è la pratica di prendere conoscenza imprenditoriale e utilizzarla per aumentare l'efficacia delle nuove imprese e delle piccole e medie imprese. ⁴¹

4.3. Competenze pratiche

17	Campo dati chiave: Abilità pratiche realizzate	La capacità di iniziare e terminare con successo le attività pratiche. A seconda della complessità dei compiti assegnati, l'orientamento e la supervisione potrebbero essere utili o necessari.
18	Campo dati chiave: Interazione con i clienti	Essere in grado di interagire con i clienti in modo fluente, aperto e orientato al risultato. Ciò potrebbe richiedere anche un certo senso di gestione dei conflitti.
19	Campo dati chiave: Competenze informatiche	Disposizione dell'insieme richiesto di competenze digitali, tra cui informazione e alfabetizzazione dei dati, comunicazione e collaborazione attraverso tecnologie digitali, creazione di contenuti digitali, sicurezza e risoluzione dei problemi. ⁴²
20	Campo dati chiave: Competenze professionali specifiche	Le abilità specifiche del lavoro sono quelle abilità che consentono a un candidato all'occupazione di eccellere in un determinato lavoro. Alcune abilità sono raggiunte frequentando programmi scolastici o di formazione. Altre possono essere acquisite attraverso l'apprendimento esperienziale sul posto di lavoro. Le

⁴¹<https://www.cleverism.com/skills-and-tools/entrepreneurial-thinking/>
<https://news.gcase.org/2011/10/24/what-is-entrepreneurial-management/>

⁴² <https://www.itu.int/en/ITU-D/Digital-Inclusion/Documents/ITU%20Digital%20Skills%20Toolkit.pdf>

	abilità necessarie per un lavoro specifico sono anche conosciute come un set di abilità. ⁴³
21 Campo dati chiave: Applicazione delle abilità e competenze scolastiche nel lavoro	La capacità di applicare le conoscenze e le abilità acquisite a scuola in un determinato contesto aziendale, per cui è importante essere di mente aperta, pensare in modo creativo ed essere flessibili nel trovare una soluzione adeguata e adatta allo scopo per una situazione specifica.
22 Campo dati chiave: Capacità di presentazione e di esposizione in pubblico	Le capacità di presentazione sono le competenze necessarie per offrire presentazioni efficaci e coinvolgenti a una varietà di pubblico. Queste abilità coprono una varietà di aree come la struttura della presentazione, il design delle diapositive, il tono della tua voce e il linguaggio del corpo che trasmetti. ⁴⁴
23 Campo dati chiave: Ricerca	Le abilità richieste per cercare risposte a domande, per costruire argomentazioni o teorie basate su prove e per aumentare la comprensione in un particolare campo di indagine. ⁴⁵

4.4. Insegnare ed utilizzare le capacità individuali

24 Campo dati chiave: Auto-Marketing	L'auto-marketing è talvolta chiamato promozione del marchio personale, perché utilizza strumenti di promozione del marchio per creare un'immagine attorno a un dipendente piuttosto che a un prodotto (...). Offre ai candidati maggiori opportunità di comunicare efficacemente i propri valori, abilità, esperienze e visione ai potenziali datori di lavoro. ⁴⁶ È importante vedere che l'auto-promozione è un'abilità di leadership. È tua responsabilità parlare di ciò che tu e il tuo team avete raggiunto, non solo per il vostro beneficio, ma anche per il team e l'azienda. È come creare influenza. È come vendi le tue idee attraverso l'organizzazione. È la base per costruire relazioni con le principali parti interessate e ottenere l'accesso alle reti di potere. ⁴⁷
25	

⁴³ <https://www.thebalancecareers.com/what-are-job-specific-skills-2063755>

⁴⁴ https://wiki.ubc.ca/Presentation_Skills

⁴⁵ <https://www.heacademy.ac.uk/knowledge-hub/research-skills>

⁴⁶ <http://www.marketing-schools.org/types-of-marketing/self-marketing.html>

⁴⁷ <https://www.forbes.com/sites/bonniemarcus/2015/03/02/self-promotion-is-a-leadership-skill/#1945cf814e77>



<p>Campo dati chiave: Identificazione e gestione dei punti di forza e di debolezza personali</p>	<p>La capacità di definire la differenza tra uno standard di abilità richiesto e la presenza effettiva di un'abilità. Inoltre, la capacità di rafforzare e promuovere i propri punti di forza e di compensare o migliorare le capacità che mancano. La continua attenzione e ricerca di situazioni di apprendimento che consentono di rafforzare l'abilità.</p>
<p>26 Campo dati chiave: Teambuilding, inclusi i team remoti</p>	<p>La costruzione del team implica una forte collaborazione e capacità comunicative, oltre a pianificare, negoziare e risolvere i problemi. È la capacità di rendere esplicito l'obiettivo comune e i passi per raggiungerlo. Si tratta di organizzare sè stessi e il gruppo per raggiungere tali obiettivi in modo efficiente ed efficace.</p>
<p>27 Campo dati chiave: Gestione dei conflitti</p>	<p>Usare un'accurata comunicazione scritta e verbale per evitare conflitti, affrontare i problemi prima che raggiungano la fase di crisi, usare le capacità di mediazione (ascoltare, disegnare la prospettiva dell'altro), esprimere disaccordo sulla base di fatti e con una mentalità orientata alla soluzione, utilizzare delle capacità di negoziazione.⁴⁸</p>
<p>28 Campo dati chiave: Gestione del tempo</p>	<p>Capacità di essere puntuale e rispettare i tempi di pausa e l'orario di lavoro. Capacità di pianificare i propri programmi e seguirli.</p>
<p>29 Campo dati chiave: Dare e ricevere feedback</p>	<p>Capacità di dare un feedback appropriato e costruttivo a colleghi e supervisor. Capacità di ricevere tutti i tipi di feedback da colleghi, supervisor e clienti, farvi fronte e imparare e migliorare da esso.</p>
<p>30 Campo dati chiave: Abilità di stare di fronte alle persone e comunicare</p>	<p>Capacità di porsi di fronte alle persone e comunicare in modo appropriato, ad esempio quando si lavora con i clienti. Capacità di descrivere il proprio lavoro o i propri prodotti, di dare consigli e essere di guida ai clienti.</p>
<p>31 Campo dati chiave: Coltivare la fiducia in sè stessi</p>	<p>Capacità di imparare a fidarsi delle proprie capacità, di diventare più fiduciosi quando si ricevono feedback positivi, di prendere ogni tipo di feedback come opportunità per migliorare il proprio lavoro.</p>
<p>32 Campo dati chiave: Adattare i valori etici</p>	<p>Capacità di riconoscere e adattarsi ai valori etici riguardanti determinate attività o società. Lavora in base ai valori e mantieni una buona qualità.</p>

⁴⁸ <https://www.thebalancecareers.com/conflict-management-skills-2059687>



33 Campo dati chiave: Capacità di apprendere e comprendere le competenze, le conoscenze e di compiti richiesti nel lavoro	Capacità di apprendere e capire che tipo di conoscenze e abilità sono necessarie in determinati posti di lavoro o professione, per apprendere e capire di che tipo di incarichi consiste il lavoro o l'occupazione
34 Campo dati chiave: Volontà di migliorare ed apprendere	L'apprendista / tirocinante / nuovo lavoratore è disposto e motivato a imparare cose nuove e migliorare il proprio lavoro. Comprende le esigenze dell'apprendimento permanente.
35 Campo dati chiave: Esprimere opinioni e dare suggerimenti	Capacità di esprimere chiaramente le proprie opinioni. L'apprendista / tirocinante / nuovo lavoratore ha abbastanza coraggio per dire cosa gli piace e cosa non gli piace e dare suggerimenti per sviluppare il suo lavoro o le procedure sul posto di lavoro.
36 Campo dati chiave: Affrontare l'incertezza	Capacità di trattare e ammettere l'incertezza. L'apprendista / tirocinante / nuovo lavoratore può non avere abbastanza conoscenze o non sapere come fare qualcosa. Lui / lei può gestire le cose che non vanno sempre come previsto. Ciò richiede anche flessibilità.
37 Campo dati chiave: Trattare con l'ambiente fisico	Capacità di far fronte a diverse circostanze o esigenze dell'ambiente di lavoro, ad esempio altezza, calore, freddo, rumore, isolamento, odore. Un esempio: l'asilo nido come ambiente di lavoro può essere davvero rumoroso o l'operaio edile non deve avere paura dell'altezza.
38 Campo dati chiave: Coraggio	L'apprendista / tirocinante / nuovo lavoratore ha il coraggio di chiedere, di provare cose nuove, di affrontare situazioni diverse e stimolanti sul lavoro, di incontrare persone nuove e diverse ecc.
39 Campo dati chiave: Iniziativa	La capacità di usare il tuo giudizio per prendere decisioni e fare le cose senza sentirsi dire cosa fare.
40 Campo dati chiave: Creatività	Produrre o utilizzare idee originali e insolite.
41 Campo dati chiave: Pensiero critico	La capacità di pensare attentamente a un soggetto o un'idea, senza permettere a sentimenti o opinioni di influenzarti.
42 Campo dati chiave:	



Proattività	Essere proattivi significa assumere il controllo e far sì che qualcosa accada, piuttosto che adattarsi a una situazione o aspettare che qualcosa accada. Il soggetto non ha bisogno di essere invitato ad agire, né richiede istruzioni.
43 Campo dati chiave: Intelligenza emotiva	La capacità di comprendere e controllare i propri sentimenti, e di comprendere i sentimenti degli altri e reagire in modo adeguato, usando questa abilità per dare giudizi equilibrati e per evitare o risolvere i problemi.
44 Campo dati chiave: Capacità di guidare sè stessi	Il processo attraverso il quale ti influenzi per raggiungere i tuoi obiettivi, avere un senso sviluppato di chi sei, cosa puoi fare, dove stai andando insieme alla capacità di influenzare la tua comunicazione, le tue emozioni e il tuo comportamento sulla strada per arrivarci.
45 Campo dati chiave: Flessibilità/adattabilità	La possibilità di sostituire o di essere sostituito facilmente in base alla situazione.
46 Campo dati chiave: Risoluzione dei problemi	Il processo di ricerca di soluzioni ai problemi.
47 Campo dati chiave: Capacità di ascolto	La capacità di ricevere e interpretare in modo accurato i messaggi nel processo di comunicazione attraverso l'ascolto attivo, essere pienamente presenti nel momento, mettersi nei panni degli altri, cogliere i punti chiave e far sapere al proprio interlocutore che hai fatto e sviluppare curiosità, mente aperta e desiderio per una crescita continua
48 Campo dati chiave: Prendere l'iniziativa	Fare qualcosa che deve essere fatto fuori dal tuo personale controllo con il desiderio di rendere le cose migliori di prima o di migliorare i processi e i modi di fare le cose. Presuppone di fare qualcosa di più delle normali mansioni lavorative e aggiungere una sorpresa inaspettata per gli altri compagni di lavoro e richiede pensiero logico, pensiero creativo e determinazione all'azione.
49 Campo dati chiave: Imparare dalle critiche	Essere in grado di accettare feedback negativi o costruttivi e apportare modifiche. Richiede di essere in grado di comprendere le critiche come un'opportunità per migliorare il nostro lavoro.
50 Campo dati chiave: Comportamento collegiale	Comportarsi in modo estroverso e amichevole, condividendo pensieri e idee in modo non competitivo e può essere suddiviso in: interazione corretta con i colleghi, chiara comunicazione con i colleghi, collaborazione con i colleghi. Evidenzia la capacità di lavorare in armonia con gli altri. Lavorare in modo piacevole con i colleghi, comunicare e lavorare in modo coerente con i colleghi, coordinando gli obiettivi di lavoro con quelli dei colleghi. Dare credito, dov'è dovuto, ai colleghi e ai membri del team.



	Riconoscere il contributo dei colleghi, ringraziare e lodare i colleghi, infondere fiducia nei colleghi attraverso l'affermazione e la lode, rendere omaggio ai colleghi quando e dove è meritato.
51 Campo dati chiave: Capacità di comunicazione	<p>La capacità di comunicare in modo efficiente, conciso e chiaro sia in termini di ricezione che di trasmissione di significati e informazioni. Questo può essere suddiviso in:</p> <p>Comprendere sia i benefici della chiarezza nella comunicazione, che le conseguenze di una mancanza di chiarezza nella comunicazione.</p> <p>Comprendere, attraverso esempi, l'importanza di una comunicazione chiara e inequivocabile, così come le conseguenze di trasmettere informazioni ambigue o altrimenti poco chiare.</p> <p>Come interpretare alti livelli di dettaglio nella comunicazione, esaminando parti componenti di una comunicazione, scritta o verbale, per organizzare alti livelli di dettaglio in informazioni significative e strutturate. Specificando gli importanti aspetti chiave di una comunicazione verbale o scritta.</p>
52 Campo dati chiave: Cortesia	<p>Avere un comportamento educato e di buon animo verso i colleghi. Offrire ai colleghi una cortesia abituale nel dialogo e nella conversazione, evitando spavalderia e volgarità. Può essere diviso in gentilezza, cortesia, buone maniere, condotta premurosa, coinvolgendo colleghi e collaboratori in modo gentile e rispettoso, mostrando cortesia e rispetto mentre comunicate con loro. Avere buone maniere con clienti e collaboratori: siate consapevoli dell'impatto sui colleghi del vostro stile comunicativo e osservate attraverso l'esempio i diversi stili di comunicazione personali, sia verbali che scritti.</p>
53 Campo dati chiave: Adattamento alle regole della vita lavorativa	<p>Imparare ad acclimatarsi all'ambiente di lavoro, regole formali e aspettative informali. Imparare il significato della cultura e delle norme relative all'ambiente di lavoro. Familiarizzare con le regole e le aspettative del lavoro, imparare ad adattarsi.</p> <p>Ciò può essere suddiviso in:</p> <p>Come sviluppare e mostrare un atteggiamento positivo al lavoro: imparare come comportarsi in modo costruttivo e utile nei confronti dei colleghi. Assicurare fiducia ed essere incoraggianti nei confronti dei colleghi.</p> <p>Come sottolineare l'importanza della disciplina e della puntualità: comprendere l'importanza della tempestività e dell'affidabilità nella valutazione dei tempi, essere puntuali nel lavoro, con gli appuntamenti di lavoro, le riunioni e le pause di lavoro, evitando ritardi e pianificando e gestendo il tempo.</p>



4.5. Fattori motivazionali

54	Campo dati chiave: Opportunità di miglioramento	Individuare le opportunità per migliorare e progredire sul lavoro. Ricerca di modi in cui puoi migliorare la tua posizione sul lavoro e in che modo i colleghi vedono cosa puoi fare e di cosa sei capace.
55	Campo dati chiave: Tutoraggio ed istruzione	Discutere le sfide di lavoro con i colleghi, partecipare positivamente alle riunioni di gruppo, chiedere consiglio ai colleghi quando non sei sicuro, verificare la propria comprensione dei compiti e delle operazioni con colleghi o supervisori.
56	Campo dati chiave: Feedback regolare	Accetta le critiche senza essere sulla difesa o eccessivamente suscettibile.
57	Campo dati chiave: Difficoltà	Cercare consigli quando si affrontano difficoltà sul lavoro, collaborare con i colleghi per risolvere problemi pratici o tecnici, verificare la procedura operativa standard esistente di fronte ad una difficoltà lavorativa.
58	Campo dati chiave: Soddisfazione	Imparare a trarre soddisfazione dai risultati del lavoro, imparare ad affrontare compiti o procedure meno impegnativi o monotoni, essere orgogliosi della qualità del proprio lavoro.
59	Che cos'è la... Responsabilità	Acquisire familiarità con gli obiettivi della propria responsabilità, sapere quando consultarsi con i supervisori per ottenere indicazioni o consigli, essere responsabili del proprio lavoro e assumersi la responsabilità, analizzare le false informazioni e gli errori commessi e comprendere la loro causa.
60	Campo dati chiave: Conoscenza	Leggere e comprendere informazioni tecniche e le informazioni dettagliate, comprendere le procedure operative standard e le istruzioni di sistema, familiarizzare con le pratiche di lavoro aziendali, leggere e comprendere le schede tecniche e le istruzioni di sicurezza.
61	Campo dati chiave: Riconoscimento	È il riconoscimento e l'apprezzamento dello sforzo e dei risultati che una persona ha raggiunto sul posto di lavoro. L'apprezzamento è un'esigenza umana fondamentale, in quanto conferma che il proprio lavoro è apprezzato dagli altri. Inoltre, se una persona si sente apprezzata nel suo lavoro, è più soddisfatta e motivata a mantenere e migliorare il proprio lavoro.
62		

<p>Campo dati chiave: Realizzazione</p>	<p>Realizzazione significa il raggiungimento di un compito con successo. Una persona, il cui fattore di motivazione al lavoro è il raggiungimento del risultato, è un prestatore d'opera di elevato livello che vuole distinguersi nel suo campo professionale. Questa persona preferisce lavorare su compiti adeguatamente difficili tali da essere realizzabili e il cui successo dipende dal suo sforzo.</p>
<p>63 Campo dati chiave: Autosviluppo e percezione della competenza</p>	<p>L'autosviluppo è un processo che dura tutta la vita e molte persone preferiscono posti di lavoro in cui hanno l'opportunità di migliorare ulteriormente le loro competenze professionali e personali. Secondo la teoria di Maslow sulla gerarchia dei bisogni (1970), tutti gli individui hanno un bisogno intrinseco di considerarsi competenti, così come un bisogno di sviluppo personale che avviene attraverso un processo chiamato autorealizzazione. Autorealizzazione significa "diventare tutto ciò che si è capaci di diventare", vale a dire: per raggiungere il proprio pieno potenziale.</p>
<p>64 Campo dati chiave: Disponibilità alla mobilità transnazionale</p>	<p>Uno dei fattori di motivazione nella ricerca di un lavoro può essere rappresentato dalle opportunità della mobilità transnazionale. Vivere e lavorare per un periodo all'estero, ma anche andare all'estero per periodi più brevi, è un buon modo per apprendere nuove competenze e trasferire conoscenze, migliorare le proprie abilità linguistiche ma anche le capacità trasversali, come la fiducia in se stessi e l'autonomia (dovuta al fatto che il giovane è riuscito a "sopravvivere" in un ambiente alieno), adattabilità e assunzione di rischi (bisogna adattarsi a un nuovo ambiente), capacità comunicative e interculturali (la persona acquisisce una visione approfondita delle norme culturali che stanno dietro l'elemento linguistico).⁴⁹</p>

4.6. Definizione degli obiettivi professionali e della crescita professionale

<p>65 Campo dati chiave: Obiettivi realistici e motivanti</p>	<p>Secondo l'approccio S.M.A.R.T. gli obiettivi devono essere: S / specifici: definiti nel modo più specifico possibile, quindi la possibilità di raggiungerli è molto più alta; M / misurabili - definiti in modo da poter misurare il raggiungimento dei propri obiettivi (utilizzando quantità, numeri, ecc.); A / attuabili – definiti in modo che puoi effettivamente realizzarli; R / rilevanti - rilevanti per te stesso, pensando a ciò che conta per te;</p>
--	---

⁴⁹ http://www.cedefop.europa.eu/files/RR1_Kristensen.pdf

		T / tempificati: darsi una scadenza per raggiungere i propri obiettivi, nulla è così motivante come una scadenza imminente.
66	Campo dati chiave: Obiettivi a corto, medio e lungo periodo	Il modo più efficace per raggiungere un obiettivo importante è quello di frazionarlo in obiettivi più piccoli. Se dividi i tuoi obiettivi in obiettivi a breve, medio e lungo termine, ciò ti aiuta a rimanere in carreggiata e, raggiungendo con successo i tuoi obiettivi a breve termine, ti incoraggi a continuare e a mantenere la tua motivazione. Per prima cosa devi impostare il tuo obiettivo a lungo termine, ad esempio per perdere 20 kg di peso in due anni. Quindi, imposta il tuo ragionevole obiettivo a medio termine, tra dove sei ora e dove vuoi arrivare, ad esempio per perdere 10 kg in circa 9-12 mesi. Infine, imposta i tuoi obiettivi a breve termine che puoi raggiungere in un lasso di tempo più breve, ad esempio per incontrare un dietologo o per iscriverti in una palestra.
67	Campo dati chiave: Obiettivi complementari	Se ci sono obiettivi complementari, ci sono due obiettivi dove il perseguimento dell'obiettivo A ha un effetto positivo sul raggiungimento dell'obiettivo B. I due obiettivi hanno la stessa importanza. Più una persona si avvicina al raggiungimento di un obiettivo, più diventa facile raggiungere anche l'altro obiettivo. Un esempio: uno smette di fumare e vuole fare di più per la propria forma fisica. L'adempimento del primo obiettivo ha evidentemente un effetto positivo sul raggiungimento del secondo obiettivo.
68	Campo dati chiave: Obiettivi competitivi	Quando ci sono obiettivi in competizione, ci sono due obiettivi in cui il raggiungimento dell'obiettivo A ha un impatto negativo sul raggiungimento dell'obiettivo B. Più ci si avvicina al raggiungimento di un obiettivo, più diventa difficile raggiungere l'altro. Un esempio: qualcuno vuole lavorare più ore straordinarie per motivi finanziari. D'altra parte, questa persona vuole anche avere tempo per fare qualcosa per la propria forma fisica e quindi entra in conflitto temporale con il primo obiettivo.
69	Campo dati chiave: Obiettivi indifferenti	Se ci sono obiettivi indifferenti, non vi è alcuna dipendenza tra il raggiungimento dell'obiettivo A e il raggiungimento dell'obiettivo B. Gli obiettivi sono indipendenti l'uno dall'altro. Se ci si avvicina a un obiettivo, l'effetto sull'altro obiettivo non è né positivo né negativo. Un esempio: a qualcuno piacerebbe avere il suo appartamento imbiancato. Il secondo obiettivo è mantenere più ordine sul posto di lavoro.
70	Campo dati chiave: Fattori di supporto per il raggiungimento degli obiettivi (parenti, amici, istituti IFP, centri per l'impiego)	Quando hai impostato i tuoi obiettivi, potrebbe essere utile identificare, in primo luogo, quelle persone o istituzioni che possono supportarti nel processo. Si consiglia quindi, come passo successivo, di identificare in che modo possono supportarti. Le persone o istituzioni di sostegno potrebbero essere, ad esempio: il centro per l'impiego che può fornirti un servizio di orientamento e informarti sulla formazione (finanziata) e sulle opportunità di lavoro;



	<p>la tua scuola di formazione professionale che ti può aiutare con i contatti e un servizio di orientamento su misura in quanto conoscono i tuoi punti di forza, la motivazione e gli interessi;</p> <p>i tuoi genitori che possono fornirti un sostegno emotivo e forse finanziario;</p> <p>gli amici che ti conoscono bene, quindi possono aiutarti con idee, supporto emotivo, contatti.</p>
<p>71</p> <p>Campo dati chiave: Importanza dei valori sul posto di lavoro (indipendenza, onestà, reputazione, status, rapidità, flessibilità, etc.)</p>	<p>Nel campo della definizione degli obiettivi professionali è importante riflettere su quali sono i valori di lavoro più importanti per te. Questo ti aiuterà a capire quali sono i potenziali lavori che integrerebbero i tuoi valori più importanti. I valori del posto di lavoro possono essere, ad esempio, indipendenza (controllo del mio destino), stato (avere influenza e potere sugli altri), onestà (dire la verità e sapere che gli altri stanno dicendo la verità), dinamismo (molte cose accadono nello stesso tempo), flessibilità (attività senza un orario specifico), ma ce ne sono molti altri.</p>

4.7. La Mission formativa dei centri IFP e degli enti di formazione



Sulla base dei diversi aspetti e risultati dei campi dati chiave, il partenariato del progetto ha definito cinque importanti definizioni riguardanti le missioni educative dei centri IFP e delle istituzioni di formazione:

- ❖ ***Offrire un miglior sostegno all'apprendimento fornito dalle istituzioni IFP, sia interno che esterno, per ampliare le conoscenze teoriche degli studenti / partecipanti / diplomati IFP.***
- ❖ ***Fornire laboratori pratici, corsi di formazione interni e garantire una stretta cooperazione con il mondo del lavoro per ampliare le conoscenze teoriche degli studenti / partecipanti / diplomati IFP.***
- ❖ ***Integrazione delle capacità individuali e delle competenze trasversali nella formazione regolare (tecnica) con autentiche tecniche di apprendimento per insegnare e promuovere l'utilizzo delle competenze trasversali degli studenti / partecipanti / diplomati IFP.***
- ❖ ***Servizio di orientamento / tutoraggio migliore e regolare che vede il tirocinante / nuovo lavoratore come individuo, fornendo un tipo di sostegno sufficiente e corretto per favorire la motivazione e ridurre al minimo gli abbandoni scolastici degli studenti / partecipanti / diplomati IFP.***
- ❖ ***Incoraggiare gli studenti / partecipanti / diplomati IFP a sviluppare un piano d'azione per i loro obiettivi professionali riguardanti i loro futuri percorsi di carriera.***



5. Linee guida per gli enti IFP

5.1. Definizione di abilità e competenze

5.1.1. La Prospettiva Europea

Il partenariato del progetto ha affrontato individualmente il problema di come le abilità e competenze debbano essere definite all'interno dei vari centri IFP e enti formativi. Il risultato dovrebbe inoltre aiutare le altre istituzioni nel loro successivo sviluppo professionale.

Austria

Per quanto riguarda la formazione IFP esiste una linea guida presentata dalla Camera di Commercio Austriaca (WKO) per garantire la qualità dell'IFP e per fornire un quadro normativo secondo la legge.

Quanto segue fornisce una descrizione dettagliata di come funziona l'IFP in Austria:

‘La formazione durante il periodo di apprendistato in Austria è un modello per molti paesi europei. Circa il 40% dei giovani della stessa fascia di età sceglie uno dei circa 200 tirocini ogni anno e, dopo aver superato il loro esame finale, contribuiscono significativamente al rafforzamento della competitività dell'economia austriaca in quanto esperti lavoratori qualificati.

Grazie alla formazione ai sensi del quadro delle procedure lavorative dell'azienda, il tirocinio consente come nessun altro percorso formativo di acquisire qualifiche professionali in tempo reale. La buona riuscita della formazione durante il periodo di apprendistato è sostanzialmente garantita dalle dinamiche inerenti al sistema. Inoltre, c'è la necessità di un quadro che vada oltre il livello dell'azienda e che offra ai tirocinanti e alle aziende i migliori prerequisiti per la buona riuscita dell'apprendistato. Ciò comprende tutti i provvedimenti per garantire la qualità e il miglioramento della formazione durante il periodo di apprendistato.

Il successo e il futuro sviluppo della formazione durante il periodo di apprendistato vengono conseguiti attraverso il partenariato e la cooperazione di molti enti e servizi a differenti livelli.

Livello federale

Ministero federale della Scienza, della Ricerca e dell'Economia (BMWFW)

La parte operativa della formazione durante il periodo di apprendistato rientra all'interno delle competenze del Ministero dell'Economia.

La base legale della formazione durante il periodo di apprendistato viene stabilita dalla *Legge relativa alla Formazione Professionale* (Berufsausbildungsgesetz - BAG).

Le disposizioni in materia di formazione per quanto riguarda le singole professioni per le quali viene svolto il periodo di apprendistato vengono rilasciate dal *Ministero dell'Economia* dopo una perizia da parte del *Comitato Consultivo Federale sulla Formazione Professionale*.



Comitato Consultivo Federale sulla Formazione Professionale (BBAB)

I membri del *Comitato Consultivo Federale sulla Formazione Professionale* vengono nominati dal Ministero dell'Economia per le seguenti posizioni proposte dai partner sociali (Camera di Commercio Federale Austriaca, Camera Federale del Lavoro).

Esso inoltre comprende insegnanti di formazione professionale in veste consultiva.

Il *Comitato Consultivo Federale sull'Istruzione e Formazione Professionale* comunica opinioni e idee al *Ministero dell'Economia* di cui bisogna tener conto al momento del rilascio o modifica dei regolamenti.

Ministero Federale dell'Istruzione e della Ricerca (BMBF)

Le disposizioni in merito all'organizzazione delle scuole professionali e i principi base delle norme riguardanti il programma formativo vengono stabilite dalla *Legge sull'Organizzazione Scolastica Federale*. Il *Ministero dell'Istruzione* stabilisce il quadro formativo delle scuole professionali di ogni singola professione per la quale viene svolto il periodo di apprendistato. Il 50% degli stipendi degli insegnanti di formazione professionale vengono erogati dai fondi federali.

Livello statale

Apprendistato

Gli uffici di apprendistato situati all'interno della Camera di Commercio dei singoli stati federali fungono da autorità formative professionali di prima istanza. Essi esaminano (insieme ai rappresentanti della *Camera dei Lavoratori Dipendenti*), la conformità delle aziende di formazione per quanto riguarda la materia e il personale e sono incaricati di esaminare e registrare i contratti di formazione. In linea di massima, essi si occupano di tutte le problematiche inerenti l'apprendistato e di fornire consigli esaustivi a questo proposito. Essi sono supportati dagli *Uffici di Apprendistato e Tutela dei Minori* della *Camera dei Lavoratori Dipendenti*. I presidenti della commissione d'esame vengono nominati dal responsabile del centro di apprendistato o dal *Responsabile dell'Ufficio di Apprendistato* sulla base del report del *Comitato Consultivo Federale di Apprendistato* che disponga il progetto da ottenere. L'esame finale dell'apprendistato così come le sovvenzioni delle aziende di formazione vengono gestiti dagli uffici di apprendistato.

Garantire e potenziare la qualità della formazione

5 stati federali

Gli stati federali sono responsabili della creazione e dell'equipaggiamento delle scuole professionali. Essi inoltre finanziano il 50% degli stipendi degli insegnanti delle scuole professionali.

Governatori provinciali

All'interno degli stati federali, i capi di stato ed il loro *Ufficio del Governo Provinciale* di supporto in qualità di autorità formative professionali di seconda istanza.

I governatori provinciali nominano i membri dei rispettivi comitati consultivi provinciali sulla formazione professionale.



Comitati Consultivi Provinciali sulla Formazione Professionale

I comitati consultivi sulla formazione professionale vengono istituiti come organi consultivi a livello statale, i quali sono altresì composti da partner sociali. Essi sono responsabili dell'elaborazione di perizie, proposte e suggerimenti che riguardano direttamente il sistema di apprendistato all'interno del rispettivo stato federale.

Essi formulano una raccomandazione per la nomina del presidente della commissione d'esame di fine apprendistato.

Ispettori della scuola statale

Gli ispettori della scuola statale sono responsabili dell'ispezione della scuola e della garanzia dei compiti che rientrano nella loro competenza, nonché dell'applicazione del quadro formativo federale.

Livello locale

Aziende di formazione

L'apprendistato abilitato è l'organismo incaricato della formazione durante il periodo di apprendistato.

All'interno della sua azienda, l'apprendista viene formato per diventare un professionista qualificato.

Egli è supportato in questo dai formatori.

Scuole professionali

La scuola professionale è integrata nelle attività economiche della sua sede. Il contatto diretto con le aziende di formazione all'interno della regione è uno dei presupposti più importanti al fine di adempiere in modo ottimale alla missione educativa.⁵⁰

Belgio

1. EVC = Competenze Acquisite Precedentemente

Conoscenze e abilità acquisite durante i percorsi formativi, nel campo dell'istruzione, sul lavoro ecc. possono essere convalidate da diverse agenzie formative EVC riconosciute. Il risultato di queste procedure (spesso pratiche) vengono convertite in una certificazione di qualifica o di competenza. Esso può essere utilizzato come esenzione per quanto riguarda un corso o nel mercato del lavoro.⁵¹

2. Banca dati dell'Agenzia di Collocamento – report sulle competenze

Si tratta di linee guida per i disoccupati o diplomati per realizzare un resoconto online delle competenze che può essere caricato sul sito nazionale dell'Agenzia di Collocamento VDAB.⁵²

⁵⁰ https://www.wko.at/service/bildung-lehre/Qualitaet_Lehre.pdf

https://www.wko.at/service/bildung-lehre/Qualitaet_in_der_Lehre.html

⁵¹ <http://erkennenvancompetenties.be/wat-is-etc/>

⁵² <https://partners.vdab.be/sites/web/files/doc/partners/cvs/Handleiding%20Competenties.pdf>

3. Linee guida per la definizione delle competenze e l'elaborazione di un profilo di competenze nel settore alimentare:

- Linee guida per la definizione delle competenze⁵³
- Linee guida per la valutazione delle competenze⁵⁴
- Linee guida per la descrizione delle competenze⁵⁵

4. Guida pratica per le aziende sulla gestione strategica e funzionale delle competenze. Linee guida, tabelle di marcia, vocabolario delle competenze di VOKA (Rappresentante della Rete Fiamminga di Imprenditori e delle Camere di Commercio).⁵⁶

5. Strumenti per descrivere le competenze (di HrWijs)

- Strumenti di verifica a 360°
- Programma e linee guida di crescita personale
- Scala SAM per stimolare, orientare, istruire impiegati/diplomati
- Strumenti di tutoraggio per disoccupati/impiegati poco qualificati ⁵⁷

Finlandia

La Finlandia ha dei requisiti per quanto riguarda le qualifiche professionali per i vari settori dell'IFP. Esiste uno strumento web basato sulle qualifiche, Osaan.fi. L'Agenzia nazionale finlandese di formazione è responsabile per esso ed è disponibile esclusivamente in finlandese. Lo si può utilizzare per la definizione di abilità e competenze. L'obiettivo è che il titolare di qualifica professionale secondaria superiore disponga di una vasta gamma di abilità professionali di base che gli consentano di ricoprire ruoli diversi nel settore nonché di competenze più specifiche e abilità professionali richieste nella vita lavorativa in almeno un ambito dello stesso.

Referenza: Ministero dell'Istruzione e della Cultura, 2018. Qualifiche e studi.⁵⁸

In Finlandia le competenze degli studenti vengono valutate dal punto di vista delle abilità professionali richieste e dei criteri di valutazione stabiliti dal rispettivo Programma di base Nazionale. La *Valutazione delle competenze* rappresenta la base per l'assegnazione dei voti di tutte le unità di qualificazione sugli attestati degli studenti, utilizzando la seguente tabella di classificazione a cinque punti: Soddisfacente 1-2, Buono 3-4, ed Eccellente 5.

Nelle unità di qualificazione, la competenza viene valutata attraverso una dimostrazione di abilità professionale, che implica svolgere un lavoro che è stato assegnato in relazione all'abilità professionale richiesta nell'ambiente più autentico possibile. Questa è chiamata *dimostrazione di competenza*. Laddove necessario, vengono usati altri metodi di valutazione per completare le dimostrazioni di abilità professionali. Le dimostrazioni di abilità sono ideate, messe in pratica e valutate in cooperazione con i rappresentanti del mondo del lavoro citati all'interno del quadro del Programma di base Nazionale. Per quanto possibile, le dimostrazioni di abilità vengono organizzate sia durante i periodi di apprendimento sul lavoro, che sul luogo di lavoro o nelle istituzioni

⁵³ http://www.competentindevoeding.be/competentiebeheer.aspx?url=p_1181.htm

⁵⁴ http://www.competentindevoeding.be/competentiebeheer.aspx?url=p_1183.htm

⁵⁵ http://www.competentindevoeding.be/competentiebeheer.aspx?url=p_1294.htm

⁵⁶ https://www.talentontwikkelaar.be/sites/default/files/uploads/toolbox/Wegwijs_in_competenties.pdf

⁵⁷ <http://hrwijs.be/thema/ontwikkeling-personeel/talenten-competenties>

⁵⁸ https://minedu.fi/en/qualifications-and-studies_vet



professionali. Per quanto riguarda le qualifiche basate sulle competenze, la valutazione è sempre basata sulle abilità professionali richieste e sui criteri di valutazione stabiliti contenuti nei rispettivi Requisiti di Qualifica. Le abilità professionali vengono valutate dai rappresentanti degli esaminatori del luogo di lavoro e del settore dell'istruzione.⁵⁹

Irlanda

SOLAS⁶⁰

Il partner irlandese è un'agenzia del Dipartimento dell'Istruzione e delle Competenze che è stata istituita nel 2013 conformemente alla Legge sull'Istruzione e Formazione Continua (FET) ed è disciplinata da un Comitato. Esso ha il compito di costruire l'identità e i valori di un settore FET integrato di prim'ordine, che è attento ai bisogni degli studenti e ai requisiti di un'economia mutata e in mutamento. SOLAS inoltre gestisce il sistema Nazionale di Apprendistato, il Fondo europeo di adeguamento alla globalizzazione, eCollege, Safepass e il Sistema di Certificazione delle Competenze nel settore edilizio (CSCS).

SOLAS è un'agenzia statutaria che opera sotto l'egidia del Dipartimento dell'Istruzione e delle Competenze. Il suo budget annuale si aggira intorno ai €647m e viene elargito dall'Erario irlandese e dal Fondo Sociale Europeo. Questo budget viene utilizzato per finanziare annualmente il Settore dell'Istruzione e Formazione Continua. Gran parte di questo budget viene usato sotto forma di sovvenzioni per le 16 Commissioni per l'Istruzione e la Formazione (ETB) che a turno lo sfruttano per offrire Programmi di Istruzione e Formazione Continua a livello nazionale.

All'interno del SOLAS esiste un'unità specifica che fa ricerche sugli andamenti del mercato del lavoro e sulla carenza di competenze e sul sito del SOLAS (www.solas.ie) si afferma che

“L'Unità di Ricerca SOLAS sulle Competenze e sul Mercato del Lavoro (SLMRU) fornisce indagini, dati e valutazioni per SOLAS e il Gruppo di Esperti sulle Esigenze Future di Competenze Professionali (EGFSN). L'Unità di Ricerca SOLAS sulle Competenze e sul Mercato del Lavoro (SLMRU) pubblica ricerche e report che facilitano lo sviluppo e la revisione della politica e prassi nei settori dell'istruzione superiore e continua così come altri settori collegati. La SLMRU inoltre gestisce la Banca dati Nazionale delle Competenze e fornisce dati sul mercato del lavoro e valutazioni al settore del Comitato di Istruzione e Formazione (es. a sostegno dell'operazione di pianificazione aziendale annuale dei comuni SOLAS/ETB).”⁶¹

Gruppo di Esperti sulle Esigenze Future di Competenze Professionali (EGFSN)

Istituito nel 1997, il Gruppo di Esperti sulle Esigenze Future di Competenze Professionali (EGFSN) gioca un ruolo chiave nell'individuazione delle esigenze di competenze professionali attuali e future da parte di aziende, fornendo consulenza al Governo Irlandese a riguardo. Esso detiene un ruolo centrale nel garantire che le esigenze del mercato del lavoro di lavoratori qualificati vengano anticipate e soddisfatte. Il Ministero degli Affari, dell'Impresa e Innovazione fornisce indagini e supporto di segretariato all'EGFSN.

L'Unità di Ricerca Solas sulle Competenze e sul Mercato del Lavoro fornisce al Gruppo dati, valutazioni e indagini e gestisce la Banca Dati Nazionale di Competenze. Il Ministero degli Affari, dell'Impresa e Innovazione fornisce al Gruppo indagini e supporto di segretariato. Il piano di lavoro del Gruppo è gestito dal Capo del Segretariato che ha sede nel Ministero degli Affari, dell'Impresa e Innovazione. Il budget dell'EGFSN viene elargito dal Fondo Nazionale per la Formazione (NTF).

⁵⁹ https://www.oph.fi/download/131431_vocational_education_and_training_in_finland.pdf

⁶⁰ <http://www.solas.ie/SolasPdfLibrary/FETStrategy2014-2019.pdf>

⁶¹ La responsabilità per questa citazione ricade sul partner del progetto.



Sul sito del Gruppo di Esperti sulle Esigenze Future di Competenze Professionali (<http://www.skillsireland.ie>) sono elencate le principali funzioni del gruppo:

“Esso svolge indagini, valutazioni e un esame delle prospettive in relazione alle necessità emergenti riguardo alle competenze richieste a livello tematico e settoriale. I gruppi direttivi composti da esperti provenienti dai settori imprenditoriali interessati e dal settore dell'istruzione e formazione possono supervisionare gli studi di ricerca settoriali che devono essere svolti o richiesti dall' EGFSN. L'EGFSN si avvale degli input e indagini statistici dell'SLMRU e della consultazione con gli esperti di impresa/istruzione come parte dello studio, redige relazioni che definiscono le esigenze stimate.

Nella realizzazione della propria indagine sono coinvolti HEA, SOLAS, QQI, la Sede Regionale di Competenze e gli enti di istruzione e formazione.

È impegnato con DES, HEA, SOLAS e altri organismi pertinenti nell'elaborazione di piani d'azione concordati per affrontare le esigenze di competenze individuate.

Comunica i risultati delle proprie indagini e i piani d'azione concordati al Consiglio Nazionale di Competenze prima della loro pubblicazione.

Divulga i propri risultati alla Sede Regionale di Competenze e ad altri gruppi pertinenti.”⁶²

L'Istituto di Ricerca Sociale ed Economica (ESRI)⁶³

L'obiettivo dell'Istituto di Ricerca Sociale ed Economica (ESRI) è quello di avanzare politiche basate su dati concreti che supportino la sostenibilità economica ed il progresso sociale in Irlanda. I progetti e le iniziative ESRI aiutano a specificare e riferire le difficoltà che i responsabili politici si trovano ad affrontare, concentrandosi su 12 settori di fondamentale importanza per il ventunesimo secolo irlandese.

L'Istituto fu fondato nel 1960 da un gruppo di alti funzionari guidati dal Dott. T.K. Whitaker, che individuò l'esigenza di un'analisi di ricerca indipendente e approfondita al fine di fornire una solida base di conoscenze comprovate ai fini dell'elaborazione delle politiche irlandesi, attraverso una ricerca indipendente, che fosse libera da ideologie o posizioni politiche.

La Sede Regionale di Competenze (Regional Skills Fora)

La nuova Rete della Sede Regionale di Competenze è stata concepita come parte della Politica Nazionale di Governo sulle Competenze che possa fornire un'opportunità per i datori di lavoro e il sistema di istruzione e formazione di cooperare per soddisfare le necessità emergenti riguardo alle competenze delle proprie regioni. Un impegno più strutturato sul programma di competenze e sul lavoro della Sede contribuirà al conseguimento di migliori risultati degli studenti e ad un supporto nello sviluppo delle imprese.

Sul sito nazionale della Competenze Regionali, la descrizione dei servizi forniti da una Sede delle Competenze Regionali, delle quali ve ne sono nove nel paese, ciascuna delle quali fornisce:

- un singolo referente per ciascuna regione per mettere in contatto i datori di lavoro con la gamma di servizi e supporti disponibili in tutto il sistema di istruzione e formazione
- una più solida informazione sul mercato del lavoro e sull'analisi delle esigenze dei datori di lavoro al fine di aggiornare lo sviluppo del programma
- maggior collaborazione e utilizzo delle risorse all'interno del sistema di istruzione e formazione e un miglioramento dei percorsi di avanzamento degli studenti.

⁶² La responsabilità per questa citazione ricade sul partner del progetto.

⁶³ www.esri.ie



- un assetto che coinvolga maggiormente i datori di lavoro nella creazione di posti di lavoro e opportunità di avanzamento di carriera nei loro settori.⁶⁴

L'Ufficio Centrale di Statistica

L'Ufficio Centrale di Statistica (CSO) è l'ufficio nazionale di statistica in Irlanda e la sua funzione è quella di raccogliere, analizzare e rendere disponibili in modo imparziale le statistiche sulla popolazione, società ed economia irlandesi. In particolare, il mandato dell'Ufficio Centrale di Statistica ai sensi della Legge sulle Statistiche del 1993⁶⁵ è:

"La raccolta, l'elaborazione, lo sfruttamento e la divulgazione a scopi statistici di informazioni relative ad attività economiche, sociali e generali e alle condizioni di Stato".⁶⁶

A livello nazionale, gli Uffici Centrali di Statistica (CSO) informano dei processi decisionali riguardo ad una serie di settori compreso edilizia, sanità, assistenza sociale, l'ambiente e l'economia. A livello europeo forniscono un quadro preciso dell'andamento economico e sociale irlandese e consentono un raffronto tra l'Irlanda e altri paesi. I CSO sono inoltre responsabili del coordinamento delle statistiche ufficiali di altri enti pubblici. Riguardo all'informazione circa il mercato del lavoro, i CSO riferiscono periodicamente sulle seguenti tematiche relative al mercato del lavoro ed inoltre forniscono anche dati online per ulteriori e più dettagliate indagini:

- Disoccupazione mensile
- Serie di studi trimestrali sulla forza lavoro
- Registro di abitazione
- Vertenze sindacali
- Serie di studi sulla forza lavoro specifici sull'occupazione
- Indagine nazionale trimestrale del nucleo familiare - Risultati principali
- Settore finanziario e imprenditoriale
- Settore pubblico
- Lavoro retribuito e produttività nell'industria
- Piani pensionistici
- Serie dettagliata di lavori del QNHS (Quarterly National Household Survey)

Ufficio locale d'impresa⁶⁷

La rete dell'Ufficio locale d'impresa (LEOs) che conta 31 uffici fornisce un'ampia gamma di supporti alle comunità imprenditoriali locali. Un servizio di consulenza riservato è aperto a tutti coloro che stanno valutando come opzione un'attività autonoma o per coloro che stanno attualmente gestendo un'impresa:

"Al fine di assistere le piccole comunità imprenditoriali nell'affrontare le difficoltà del mondo imprenditoriale, LEOs fornisce un'ampia gamma di supporti formativi di alta qualità che vengono adattati per incontrare specifici requisiti funzionali. Sia che si stia avviando un'impresa o che la si stia facendo crescere esiste qualcosa di appropriato per ciascuno."

Confederazioni e organizzazioni di Imprese Nazionali

⁶⁴ www.regionalskills.ie

⁶⁵ <http://www.irishstatutebook.ie/eli/1993/act/21/enacted/en/html>

⁶⁶ La responsabilità per questa citazione ricade sul partner del progetto.

⁶⁷ <https://www.localenterprise.ie/>



Esiste inoltre un'ampia gamma di confederazioni e organizzazioni specifiche nel settore industriale che periodicamente individuano e danno voce alla richiesta e carenza di competenze sia a livello locale che a livello nazionale nel mercato del lavoro. Tipiche organizzazioni in questa voce comprendono:

Construction Industry Federation	www.cif.ie
Irish Business & Employers Confederation	www.ibec.ie
Irish Small & Medium Enterprise Association (ISME)	www.isme.ie
Society of the Irish Motor Industry	www.simi.ie
Engineers Ireland	http://www.engineersireland.ie
Technology Ireland	www.technology-ireland.ie
Irish Hotels Federation	www.ihf.ie
Cork Electronics Industry Association	www.ceia.ie

Anche se questo è solo un esempio molto piccolo dell'elenco generale delle organizzazioni, molte delle quali hanno un mandato mirato all'identificazione delle competenze e delle abilità, e spesso collabora con le proprie Commissioni per l'istruzione e la formazione (ETB) per elaborare programmi specifici di formazione o tirocinio.⁶⁸

Education and Training Board Industry Liaison

Ciascuna ETB locale ha una stretta collaborazione con i membri dello staff, il cui ruolo è quello di realizzare e coordinare il collegamento tra le industrie, promuovere la collaborazione tra le industrie attraverso lo sviluppo dei corsi di formazione e interventi formativi. I Comitati di Istruzione e Formazione sono impegnate nel fornire un'istruzione e formazione di qualità in risposta delle necessità del settore lavorativo e delle future competenze richieste. I datori di lavoro giocano un ruolo chiave nell'individuazione delle competenze richieste per crescere nell'ambito lavorativo. Le ETB collaborano strettamente con i datori di lavoro e forniscono:

- Garantiti programmi di istruzione e formazione di qualità grazie ai feedback e alla collaborazione coi datori di lavoro
- Certificazioni riconosciute a livello nazionale ed internazionale
- Personale specializzato
- Percorsi formativi che rispondono alle necessità dei datori di lavoro e del mercato del lavoro
- Percorsi formativi post diploma
- Apprendistato
- Tirocini⁶⁹

Italia

La formazione professionale è di competenza regionale in Italia. Tuttavia, è iniziata una procedura di uniformazione al fine di rendere confrontabili ed individuabili le qualifiche regionali.

Proprio per questo, la prima importante iniziativa che dobbiamo menzionare al fine di definire le competenze e abilità riguarda l'istituzione di un sistema di riconoscimento e di certificazione delle competenze formali, non-formali e informali che è omogeneo a livello nazionale, ma che è allo stesso tempo abbastanza flessibile (in grado di adattarsi alle caratteristiche di ogni regione riconosciute dalla Legge italiana). Come risultato di anni di discussioni e iniziative a partire dal 2012,

⁶⁸ www.cso.ie/px/u/NACECoder/NACEItems/9411.asp

⁶⁹ www.traineeships.ie



si è progressivamente sviluppato in Italia un quadro normativo nazionale sul riconoscimento delle competenze:

- La Legge nazionale 92/2012, riforma del mercato del lavoro, prevede l'istituzione immediata di un sistema nazionale di certificazione delle competenze e del riconoscimento dell'apprendimento non-formale e informale.
- Successivamente il 16 gennaio 2013, è stato proclamato il decreto legislativo nazionale sulla certificazione delle competenze e sul riconoscimento dell'apprendimento non-formale e informale a livello nazionale, iniziando con una fase di applicazione.

Il 30 giugno 2015, un decreto interministeriale, DI (Ministero del Lavoro e dell'Istruzione) definì, come indicato di seguito, il Quadro Nazionale delle Qualificazioni Regionali secondo quanto stabiliva il decreto 13/2013:

- Un meccanismo di riconoscimento reciproco all'interno delle qualifiche regionali
- Procedure standard di processo, attestazione e sistema per i servizi di individuazione/riconoscimento dell'apprendimento non-formale e informale e certificazione delle competenze.

Punti fondamentali del decreto 13/2013 riguardante la definizione delle tre tipologie di criteri per i servizi di riconoscimento e certificazione:

- criteri procedurali che individuano tre fasi principali: identificazione, valutazione e certificazione
- criteri di certificazione che individuano il tipo di informazione che deve essere registrata
- criteri riguardanti il sistema che individuano i ruoli e le responsabilità e che garantiscono l'idoneità, la qualità e la protezione dei beneficiari.

Il decreto 13/2013 menzionato sopra inoltre istituisce un "Repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione e delle qualificazioni professionali". Questo strumento, che è l'unico quadro per la certificazione delle competenze a livello nazionale, rappresenta una raccolta esauriente dei quadri nazionali, regionali e settoriali già esistenti, sotto la responsabilità delle autorità competenti o "enti autorizzanti".

Il **Quadro Nazionale delle Qualificazioni** elenca le varie *figure professionali* e le loro rispettive qualifiche e percorsi di apprendimento, così come i criteri indispensabili di formazione e istruzione (applicabili a livello nazionale). Le qualifiche relative ad una determinata figura professionale nazionale devono essere indicate in termini di risultati d'apprendimento e far riferimento al corrispondente livello EQF.

Atlante del lavoro e delle qualificazioni

La seconda iniziativa che è stata messa a punto per definire competenze e abilità ed, in particolare, è stata creata per agevolare il riconoscimento all'interno delle varie regioni d'Italia, è promossa da un gruppo di specialisti dell'Isfol ed è chiamata "Atlante del lavoro e delle qualificazioni"⁶. Questa è una mappa dettagliata delle professioni e delle qualificazioni, descritta secondo un linguaggio comune condiviso. È composta da svariati strumenti informativi, ciascuno con uno scopo e utilizzo specifico. È suddivisa in tre sezioni principali:



- **Atlante Lavoro**, che descrive i contenuti delle varie professioni suddivisi in 24 settori economici professionali seguendo uno schema che individua per ciascun settore le procedure lavorative, le sequenze procedurali, le Aree di Attività (ADA) e le attività specifiche da svolgere.
- **Atlante e professioni** che raggruppa le professioni regolamentate (Direttiva 2005/36/CE e ulteriori aggiunte), il quadro professionale dell'apprendistato (composto da tutte le figure professionali presenti nel Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relative all'apprendistato professionale), le Associazioni Professionali (Legge n.4 / 2013) le quali riuniscono le professioni non organizzate in albi professionali.
- **Atlante e Qualifiche** che raccoglie le qualificazioni rilasciate nei vari ambiti del sistema di apprendimento permanente: Scuola, Istruzione e Formazione Professionale, Istruzione Superiore e Formazione Professionale Regionale. "Atlante e Qualifiche" include il Quadro Nazionale delle Qualificazioni (citato nella prima iniziativa) che è composto da quattro sezioni diverse. Al momento solo due sezioni su quattro sono disponibili per la consultazione, in particolare: **Istruzione e Formazione Professionale**, che comprende l'istruzione e formazione professionale (IFP) triennale e quadriennale, l'istruzione e formazione tecnica superiore (IFTS e ITS); il **Quadro Nazionale delle Qualificazioni Regionali** (al momento sono disponibili i quadri delle qualifiche di 18 regioni).

Tra le altre cose, Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni è utile per:

- La trasparenza e riorganizzazione del sistema di qualificazione in Italia
- Il riconoscimento a livello nazionale delle qualifiche regionali e l'individuazione di possibili corrispondenze
- Il riconoscimento dei crediti / debiti formativi nei riguardi dei percorsi di apprendimento formale
- Supporto per la validità e certificazione delle competenze acquisite in ambiti di apprendimento non-formale e informale
- Orientamento professionale, anche nell'ottica di un bilancio delle competenze e profilazione
- Supporto nella pianificazione dell'offerta di formazione pubblica
- Supporto nell'adeguamento alle esigenze emergenti palesate dal sistema aziendale con l'approvvigionamento delle competenze fornite dal sistema di qualificazione
- Supportare l'aggiornamento delle competenze richieste nel mercato del lavoro.

Repertorio Regionale delle Figure Professionali – Toscana

In riferimento alla regione Toscana, dove FormAzione CO&SO Network è ubicata, la definizione delle abilità e competenze è ben supportata dal **Repertorio Regionale delle Figure Professionali**. Le figure professionali comprese all'interno del Repertorio Regionale delle Figure Professionali (RRFP), sono connesse alle 22 professioni nazionali citati all'interno del decreto ministeriale dell'11 novembre 2011 e nell'Accordo Stato-Regioni del 19 gennaio 2012 e rappresenta il punto di partenza per la pianificazione dei percorsi formativi finalizzati alla certificazione di qualifiche in quanto risultato del percorso triennale di Istruzione e Formazione Professionale (IEFP).

Una banca dati⁹ consente l'accesso alle persone al Repertorio Regionale delle Figure Professionali della regione Toscana, creata nell'ambito di un progetto per l'elaborazione di un sistema regionale standardizzato per il riconoscimento e certificazione delle competenze. La banca dati permette di visionare i contenuti relativi a tre settori:

- Settore regionale economico/professionale
- Figure professionali
- Area di Attività - Conoscenze – Capacità



Questo repertorio regionale fa parte del Quadro Nazionale delle Qualificazioni Regionali.

Spagna

Al momento non c'è un progetto che sia abbastanza completo e approvato da sufficienti agenzie e/o enti.

Esistono molti progetti indipendenti, ma che non approfondiscono molto l'argomento (Fondazione Bertelsman, Fondazione Mapfre, Fondazione Atresmedia, Adecco, associazioni imprenditoriali ecc.). Una definizione comune delle competenze e abilità non è stata raggiunta: pare che le agenzie e gli enti la pensino allo stesso modo ma che non riescano ancora a trovarsi d'accordo su un punto di partenza.

Nel settore dell'istruzione forse l'iniziativa più completa potrebbe essere il lavoro di Tknika riguardo al metodo Ethazi nei Paesi Baschi.⁷⁰

5.1.2. Concetti e curricula specifici per le istituzioni per la definizione di abilità e competenze

Austria

Jugend am Werk Steiermark GmbH segue le linee guida legali fornite dalla Camera di Commercio Austriaca (WKO) al fine di assicurare e garantire la qualità ed il successo dal punto di vista legale dell'IFP nel rispettivo settore: la formazione per l'apprendistato in azienda, chiamato 'Supra-Company Apprenticeship Training' (*Überbetriebliche Lehrausbildung2, ÜBA2*) e l'apprendistato esteso in azienda, chiamato 'Supra-Company Extended Apprenticeship Training' (*Überbetriebliche Lehrausbildung Teilqualifizierung/Verlängerbare Lehre, ÜBA TQ/VL*).

Inoltre, esiste la cosiddetta 'Ausbildungsdokumentation', ovvero una documentazione della formazione. Essa è suddivisa in compiti specifici relativi a determinati anni di formazione ed è molto importante valutare le capacità e le competenze degli apprendisti insieme alle aziende di formazione.

Nell' allegato è riportato un esempio di un documento di formazione; è in versione ridotta, solo due pagine invece di 17, ma esiste anche la versione completa.⁷¹

Belgio

I curricula utilizzati vengono convalidati sia dall'organismo di certificazione di Syntra Flanders, che dalla commissione di settore, la quale, essendo un rappresentante del settore del lavoro, dà indicazioni per i contenuti (conoscenze, abilità e competenze) e per quanto riguarda l'esame.

Le commissioni di settore ed i nostri membri Syntra, si basano sempre anche sulle fonti ufficiali rilasciate dalle istituzioni, nei casi ad esempio delle qualifiche professionali e dei profili professionali di competenza del Consiglio economico sociale delle Fiandre.

⁷⁰ <https://www.tknika.eus/en/cont/proyectos/ethazi-3/#>

⁷¹ https://www.wko.at/service/bildung-lehre/Einzelhandel_Lebensmittelhandel_111228_v1_3.pdf



Finlandia

L'organizzazione partner sta lavorando nel campo dell'IFP e sta utilizzando i requisiti standardizzati per le qualifiche professionali che vengono adottati in tutti i settori dell'istruzione e formazione professionale in Finlandia. Tutti gli studenti IFP realizzano il piano di sviluppo delle competenze personali (PCDP) assieme ai docenti. Nel PCDP, che comprende anche la pianificazione della carriera, le abilità e le competenze vengono definite sia al principio, che durante gli studi. L'obiettivo è che ogni studente studi solo le aree in cui lui o lei non possiede alcuna competenza. Il Piano di sviluppo delle competenze personali è il documento ufficiale in materia di IFP in Finlandia. L'organizzazione offre anche una "valutazione delle competenze" per i clienti dell'ufficio di collocamento locale. Le autorità per l'occupazione stanno acquistando il servizio dalla nostra organizzazione. Tale valutazione si basa su interviste, prove o osservazioni, effettuate durante il periodo di lavoro del cliente presso il laboratorio della nostra scuola.

Irlanda

Il Programma e Sistema di Supporto agli Studenti (PLSS) contiene tre principali elementi operativi, vale a dire la Banca dati del Programma Nazionale, il Calendario Nazionale dei Corsi e la Banca dati Nazionale degli Studenti:

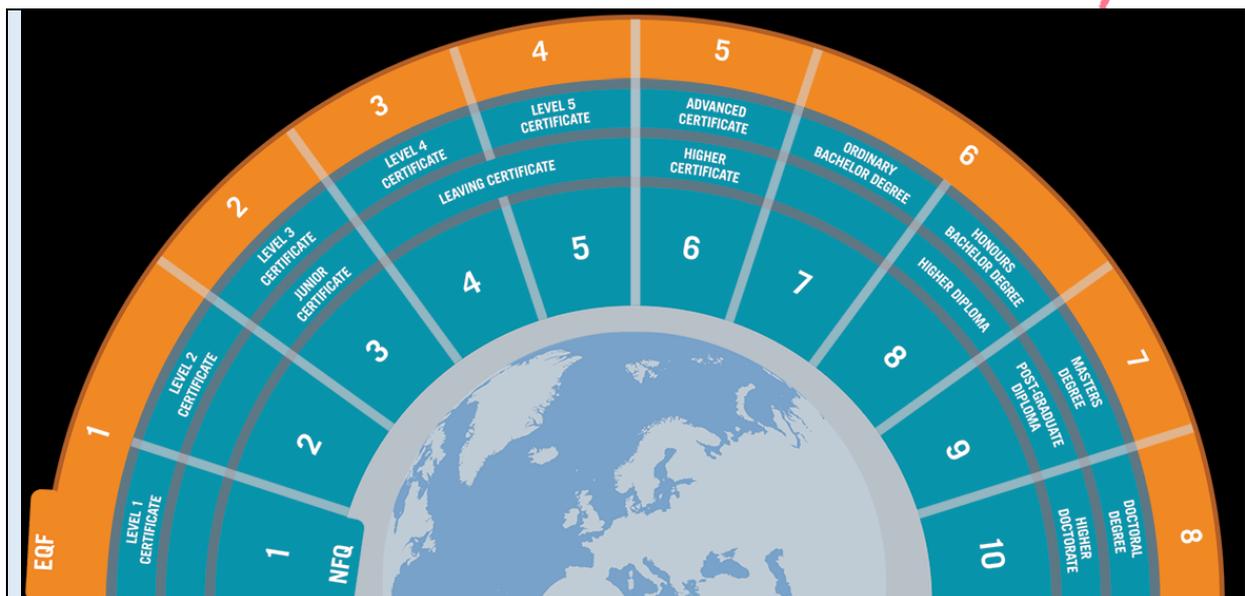
<p>Banca dati del Programma Nazionale (NPD)</p>	<p>Si tratta di una banca dati che descrive dettagliatamente i moduli per quanto riguarda la durata, i contenuti, la tipologia di attestati e riconoscimenti, il livello, i profili richiesti per gli alunni, le possibilità occupazionali, così come ogni altro elemento utile alla descrizione del programma. La Banca dati del Programma Nazionale contiene circa 1,776 corsi.</p>
<p>Calendario Nazionale dei Corsi (NCC)</p>	<p>È un calendario aggiornato in tempo reale che riporta l'ampia varietà dei corsi programmati con gli operatori di ognuna delle 16 ETB. Possono essere previsti solo i corsi presenti nella Banca dati del Programma Nazionale.</p>
<p>Banca dati Nazionale degli Studenti (LDB)</p>	<p>La Banca Dati Nazionale degli Studenti contiene le informazioni personali degli studenti attuali e futuri, registra le domande di partecipazione ai corsi, la partecipazione stessa ai corsi, così come le certificazioni.</p>

Una gran parte dei programmi di Istruzione e Formazione Continua (FET) sulla Banca dati Nazionale dei Corsi portano all'ottenimento di attestati sul Quadro Nazionale delle Qualifiche. Il Quadro Nazionale delle Qualifiche (NFQ) è un sistema a 10 livelli che permette di confrontare i diversi standard e livelli di qualifiche. Sul sito della Qualità e Qualifiche in Irlanda (QQI)⁷², è presente un diagramma dell'NFQ.

Il diagramma seguente mostra i diversi livelli degli attestati per quanto riguarda la QQI e l'NFQ e indica il livello equivalente sul Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF):

Mappatura della QQI e NFQ irlandese e dell'EQF europeo:

⁷² www.qqi.ie



Mapping of Irish QQI and EU EQF

La netta maggioranza della fornitura di FET in Irlanda è in aumento e include il Livello 6 NFQ, sebbene la maggior parte degli apprendistati non artigianali⁷³ più recenti siano ora assegnati al livello 7 del NFQ. Tuttavia, un minor numero di corsi sulla banca dati del programma nazionale contiene attestati che sono specifici per gli standard del settore.

Esiste una struttura che coesiste con la Banca dati del programma nazionale su PLSS e delinea e crea un programma che una singola ETB possiede e pianifica. Lo scopo di questa "partizione locale" è di consentire la creazione di corsi locali che possano rispondere rapidamente alle esigenze dei datori di lavoro locali e del mercato del lavoro. Laddove due o più ETB condividono uno di questi corsi locali, il corso può quindi essere considerato come nazionale, il che significa che qualsiasi ETB potrebbe quindi programmarlo.

Italia

La formazione professionale è una **competenza regionale** in Italia. Le Regioni emettono **bandi pubblici** per sovvenzionare diversi corsi di formazione a tutti i livelli (scuola post-secondaria, post-laurea, di aggiornamento, di collocamento e ricollocamento dei lavoratori). Le agenzie formative accreditate fanno domanda per questi fondi e, se il progetto è stato approvato, hanno diritto di iniziare il corso di formazione. **Solo enti di formazione accreditati possono richiedere sovvenzioni** attraverso gare pubbliche. Appalti pubblici sono di solito finanziati dallo Stato o dalla UE ad esempio attraverso Fondo Sociale Europeo (FSE).

La nostra organizzazione, FormAzione CO&SO Network, fa parte del sistema IFP della regione Toscana ed è quindi accreditato come fornitore di formazione dalla Regione Toscana. Dal momento che le qualifiche professionali sono riconosciute a livello regionale ed una regione può riconoscere una qualifica, mentre altre no, le azioni realizzate da organizzazioni diverse possono essere simili e sovrapponibili. Di conseguenza, il settore privato svolge un ruolo complementare, molto importante e attivo nell'offerta e nell'organizzazione di corsi di formazione professionale per i lavoratori (corsi di formazione permanente), per i disoccupati di tutte le età, per persone svantaggiate, ecc.

⁷³ www.apprenticeship.ie

ADDETTO ALL'ASSISTENZA

Settore ISFOL: 28-SERVIZIO SOCIO EDUCATIVI
SubSettore ISFOL: 2801-Servizi sociali
Codice Profilo: 2801011

Descrizione
E' una professionalità che opera prevalentemente nel settore della sanità e assistenza sociale. E' una attività di assistenza diretta, specie in situazioni di bisogno particolari, e di cura dell'ambiente di vita, sia a domicilio dell'utente che nelle strutture di cura residenziali. Opera in collegamento con i servizi e con le risorse sociali.

Codice ATECO
88-SANITÀ E ASSISTENZA SOCIALE

Contenuti di base
"diritto all'assistenza nella costituzione della Repubblica Italiana"
"ordinamento dello Stato;
"legislazione sociale;
"principali leggi nazionali e regionali in materia di assistenza;
"concetto di salute;
"bisogni degli utenti e risposta di assistenza domiciliare e tutelare;
"elementi di igiene e profilassi;
"nozioni di puericultura, riabilitazione, geriatria e psichiatria;
"elementi di assistenza infermieristica;
"elementi di dietetica;
"aspetti e problemi dello sviluppo della persona;
"comunicazione interpersonale;
"elementi di psicologia differenziale e di sociologia per operare in contesti familiari e tutelari problematici;
"orientamenti ed obiettivi dei servizi socioassistenziali con particolare riferimento all'organizzazione territoriale degli stessi;
"utenza dei servizi domiciliari e tutelari;
"rapporto tra operatore e utente;
"strumenti di aiuto nel lavoro professionale;
"elementi di cultura generale riguardanti il rapporto di lavoro;
"servizi socio-sanitari; prevenzione e pronto soccorso

Contenuti tecnico-professionali
"rapporto professionale con l'utente e il suo contesto di vita;
"analisi dei bisogni e delle situazioni di rischio;
"analisi delle risorse attivabili;
"piano d'intervento concordato con l'utente;
"cura della persona;
"igiene domestica e prevenzione degli incidenti domestici;
"interventi per favorire l'autonomia della persona;

Job description

*alimentazione;
*cura della salute;
*informazione e sostegno per attivare prestazioni assistenziali e altri interventi connessi ai diritti di cittadinanza;
*sostegno a mantenere o ripristinare l'integrazione sociale;
*utilizzo della comunicazione nella relazione di aiuto;
*osservazione dell'utente e del suo contesto familiare e ambientale;
*raccolta di dati e informazioni sulla situazione dell'utente e sull'evoluzione dell'intervento professionale;
*predisposizione di elementi di valutazione per l'équipe di lavoro;
*valutazione periodica dei risultati ottenuti;
*previsione dell'evoluzione del proprio ruolo professionale

Contenuti trasversali
Requisiti di ingresso
Istruzione primo ciclo: diploma di scuola secondaria di
dell'obbligo di istruzione e possesso della certificazione
che devono adempiere al diritto-dovere all'istruzione e formazione professionale; oppure
assolvimento di obbligo scolastico con licenza elementare + esperienza lavorativa triennale e
compimento del 18° anno di età alla data di avvio del percorso formativo.

Criteri di selezione
*test di valutazione attitudinale e colloquio individuale;
*sensibilità organizzativa e attitudine al contatto umano

Sbocchi occupazionali
*servizi di assistenza domiciliare;
*residenze sanitarie assistenziali e strutture tutelari;
*cooperative sociali;
*centri diurni

Durata
*ore 600

Professionalità docente
*operatori del Servizio Sanitario Nazionale ed operatori dei servizi sociali locali con esperienza
specifiche;
*laureati e diplomati con titolo inerente alle materie specifiche di insegnamento;
*operatori con esperienza di lavoro nei servizi sociali e sanitari;
*operatori con esperienza nel campo della formazione (in particolare quella rivolta alla
preparazione di operatori sociali, educativi, sanitari)

Attrezzature e sussidi didattici
*aula attrezzata con sussidi audiovisivi ed informatici muniti di software specifici

Note
*Ai sensi dell'art.21 dell'allegato 1 "Regolamento del corso di formazione per Operatore Socio
Sanitario" al DGR 807 del 05-08-2002, l'attestato di qualifica di O.S.A. (Operatore Socio
Assistenziale) rilasciata ai sensi della LEGGE 846/78 e' equiparato a quello di A.A.B. (Addetto

Regione Toscana - Settore F.S.E. Sistema della formazione e orientamento - pag.2

Job description

Basic knowledge needed

Transversal knowledge needed

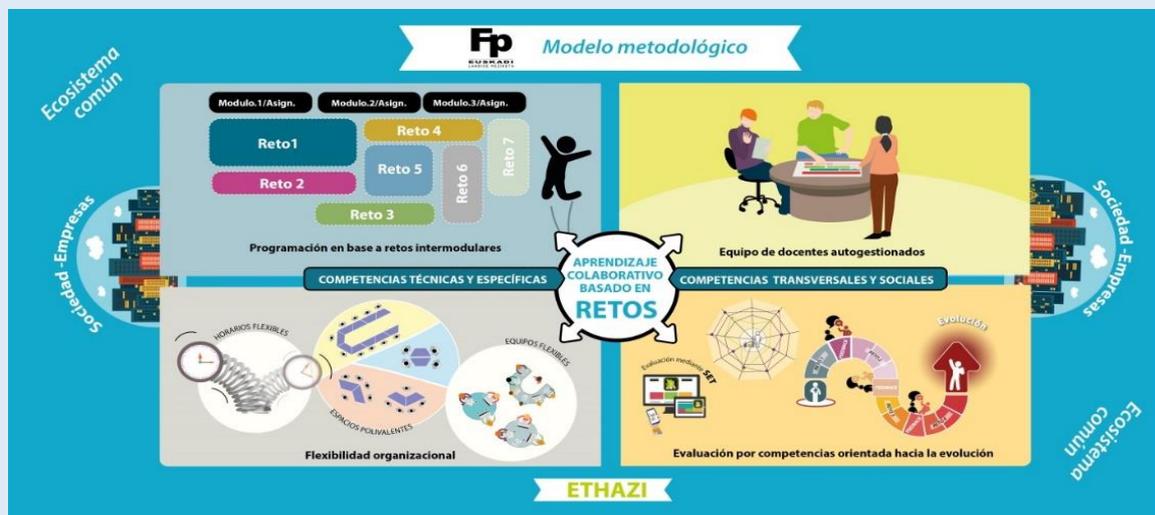
Technical-professional knowledge needed

RRFP chart

Per concludere, i programmi IFP dei partners sono tutti basati sui concetti sviluppati nel RRFP: possono rilasciare una qualifica completa e siamo in grado di rilasciare un certificato di idoneità, affermando che l'individuo ha acquisito una specifica Unità di Competenza. In entrambi i casi, la qualifica ed il certificato di idoneità vengono realizzati utilizzando il concetto di ADA.

Spagna

L'organizzazione segue il normale curriculum statale, ma ne ha anche sviluppato uno proprio per migliorare la formazione basca. I nostri centri stanno applicando la metodologia Ethazi – APPRENDIMENTO COLLABORATIVO, BASATO sugli OBIETTIVI, che comporta uno studio abbastanza approfondito delle competenze trasversali, la richiesta di queste da parte del mercato e come poterle aggiungere ad una routine quotidiana di formazione sia professionale (pratica) che di apprendimento in aula. Questo progetto ha costituito una rivoluzione nella IFP basca.



Methodical Model



Allo stesso modo, l'IFP del Paese Basco ha **programmi di specializzazione** promossi dal Dipartimento per l'Educazione del Governo Basco, in collaborazione con l'industria di produzione. Questi sono progettati per soddisfare le particolari esigenze delle imprese e del settore produttivo basco, per quanto riguarda il personale con determinate qualifiche. Questi programmi, che sono pubblicati in un catalogo, permettono agli studenti di approfondire le proprie conoscenze in aree specifiche di competenza relative alle qualifiche IFP. C'è anche una collaborazione in atto con Confebask, la Confederazione Basca delle Imprese, per assistere le esigenze delle imprese ed agire il più rapidamente possibile per poterle soddisfare.

5.1.3. Correlazioni con le iniziative europee

Austria

La maggioranza dei curricula sono basati su alcune iniziative EU.

Una di esse è ECVET:

Il Sistema Europeo di Crediti per l'Istruzione e Formazione Professionale (ECVET)

Secondo la raccomandazione (Parlamento Europeo e Consiglio dell'UE, 2009), il sistema ECVET doveva essere applicato gradualmente alle qualifiche IFP a tutti i livelli EQF e utilizzato per il trasferimento, il riconoscimento e l'accumulo dei risultati di apprendimento a partire dal 2012.⁷⁴⁷⁵

In base alle informazioni del 2014, la realizzazione dell'ECVET in **Austria** può essere suddivisa nei seguenti aspetti

In primo luogo, sviluppando l'orientamento sui risultati di apprendimento (ad esempio di curricula focalizzati sulle competenze, di standard di istruzione in IFP, di modelli di competenze per le professioni nel settore della sanità, ecc), per consentire un cambio della tipologia di controllo da input ad output. In secondo luogo, renderlo più attraente nell'ottica di potersi spostare ai fini dell'apprendimento tra i diversi paesi. Un altro aspetto è che esso permette una maggiore trasparenza all'interno del sistema educativo nazionale e la possibilità di riconoscimento delle competenze che sono già state ottenute. Altri aspetti importanti includono un migliore riconoscimento delle competenze ottenute in contesti formali, non formali e informali, insieme ad un aumento dell'occupabilità nel mercato del lavoro austriaco ed europeo attraverso una migliore documentazione delle competenze acquisite.

Un altro è EQF:

Il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF)

⁷⁴ <http://www.cedefop.europa.eu/node/11836>

<http://www.ecvet-toolkit.eu/>

⁷⁵ https://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/ecvet_en



Il Quadro dei titoli dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (QF-EHEA), consiste in un sistema a tre gradi di livello (Laurea, Master e Dottorato), ed è compatibile con il Quadro Europeo o Nazionale di Qualifiche. Questo permette l'assegnazione automatica del livello ottenuto nell'EQF o nell'NQF.

Nel dicembre 2004, i ministri dell'Istruzione di 32 paesi europei hanno raggiunto un accordo (Comunicato di Maastricht) per sviluppare un quadro comune europeo delle qualifiche. L'EQF si considera un quadro di meta-qualifiche che collega i sistemi di qualifica dei diversi paesi ed aiuta in tal modo ad ottenere una maggiore trasparenza nel panorama dell'istruzione.

Obiettivi principali:

- promuovere la mobilità transnazionale
- supportare l'apprendimento permanente

Qualsiasi qualifica in qualsiasi paese dell'Unione europea può essere correlata all'EQF. Il quadro è costituito da otto livelli di riferimento definiti da una serie di parole chiave. Ognuna di esse descrive i risultati che sono necessari per ottenere la qualifica corrispondente ad un livello specifico di apprendimento. I risultati di apprendimento non sono assegnati direttamente all'EQF, ma prima al livello del Quadro Nazionale delle Qualifiche, che poi corrisponde al livello EQF.⁷⁶

Belgio

Qui le iniziative sono autonome e non esistono corrispondenze.

Finlandia

Le qualifiche professionali sono collegati all'EQF. Il Parlamento Europeo e il Consiglio hanno adottato la Raccomandazione sul Quadro Europeo delle Qualifiche per l'Apprendimento Permanente (EQF) nel 2008. La raccomandazione è stata aggiornata nel 2017. Lo scopo dell'EQF è quello di facilitare il confronto delle qualifiche ed i livelli di qualifica dei diversi paesi e di promuovere la mobilità e l'apprendimento permanente. Nell'EQF, qualifiche e competenze sono allocati su otto livelli. Ogni livello è accompagnato da una descrizione delle conoscenze, della comprensione e delle capacità pratiche necessarie a quel livello⁷⁷.

Irlanda

Quasi tutte le iniziative specifiche del paese sopra citate collaborano attivamente con altri partners europei o sono già impegnati in progetti e reti europee.

- SOLAS è un membro del consiglio del Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale (CEDEFOP) ed è rappresentato da Selen Guerin, che è responsabile dell'Unità di Ricerca Competenze e Mercato del Lavoro (SLMRU) in SOLAS.
- SOLAS è molto attivo in qualità di ReferNet partner di CEDEFOP ed ha realizzato la relazione "Vocational education and training in Europe – Ireland. CEDEFOP ReferNet VET in Europe report 2016."⁷⁸

⁷⁶<https://lehr-studienservices.uni-graz.at/de/lehrrservices/europaeischer-hochschulraum/qualifikationsrahmen-eqr-nqr/der-europaeische-qualifikationsrahmen-eqr/>

⁷⁷ https://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/qualifications_frameworks

⁷⁸ http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_IE.pdf



- SOLAS partecipa anche ad alcuni progetti di ricerca finanziati dall'EU, conferenze ed eventi IFP in tutta Europa. Qui un esempio <http://www.solas.ie/Pages/NewsArticle.aspx?article=27>
- Seamus McGuinness della ESRI è stato nominato esperto nazionale irlandese per l'Osservatorio Europeo delle Politiche per l'Occupazione. Il ruolo è costituito da una serie di elementi, compresa la fornitura di valutazioni periodiche del programma nazionale di riforma irlandese e relazioni tematiche sulla riforma del mercato del lavoro in Irlanda. Questo lavoro è finanziato dalla Commissione Europea.
- L'Ufficio Centrale di Statistica fornisce tramite il proprio sito i dati ad una serie di fonti di dati sia EU che non:
 - Eurostat
 - Banca Centrale Europea (ECB)
 - Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD)
 - Commissione Economica per l'Europa delle Nazioni Unite (UNECE)
 - Consiglio di Sicurezza delle Nazioni Unite (UNSC)
 - Fondo Monetario Internazionale (IMF)
- CEDEFOP è ampiamente utilizzato dal settore dei Programmi di Istruzione e Formazione Continua (FET) e molti fornitori FET e scuole hanno esperienza nella partecipazione ad una serie di programmi FET transnazionali finanziati dall'UE come Adapt, Leonardo da Vinci e Erasmus+.
- Come continuazione della Nuova agenda per le competenze per l'Europa⁷⁹, la Commissione europea ha proposto e il Consiglio ha adottato nel mese di novembre 2017, una Raccomandazione sul monitoraggio dei laureati, con gli obiettivi di incoraggiare gli Stati membri a sviluppare sistemi di monitoraggio completi per i laureati nel settore terziario a livello nazionale e per migliorare la disponibilità di dati comparabili. Il gruppo di esperti sul Monitoraggio Laureati è stato istituito come un fattore chiave nel raggiungimento di quest'obiettivo. Il gruppo è composto da 120 esperti⁸⁰ provenienti da paesi di tutta Europa i cui ambiti di occupazione sono: l'istruzione superiore, il mondo studentesco, la ricerca statistica, l'occupazione e molto altro ancora. Insieme, getteranno basi per il monitoraggio dei laureati a livello europeo, che ha il potenziale di offrire un prezioso contributo al miglioramento della qualità dell'istruzione superiore per gli studenti e lo sviluppo di strategie nazionali per il miglioramento dei sistemi di istruzione nel futuro.

Italia

L'approccio modulare e dei risultati di apprendimento (in inglese *learning outcomes*, LOs) è stato sviluppato in differenti aree del sistema di qualifiche italiano, anche se permangono differenze, perlopiù di terminologia, fra i differenti sotto-sistemi.

Per essere inclusa nel Quadro Nazionale ogni qualifica deve essere rapportata all'EQF e nel corso del tempo avverrà una progressiva opera di standardizzazione descrittiva, per consentire una maggiore permeabilità tra sottosistemi e riconoscimento dei crediti. Grazie a questo quadro, quindi, è possibile abbinare le competenze di un individuo a un certo livello EQF.

Applicazione dei principi ECVET alle qualifiche IFP

⁷⁹ <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223>

⁸⁰ https://webgate.ec.europa.eu/cas/login?loginRequestId=ECAS_LR-53235339-EPOT5zrTlretgZvNGu7x4m6tSRdMmdJWH4lWs6Rp399cKQ9HDWCdumeooX1PBYIXR3IK4zssioTUWlpfnzOtxF4-jpJZscgsw0KrxEef5XzTps-sJPsdXmpHOJGADA8STzVTUzuZis3Cizcja2tjruWP9NW



Secondo la Raccomandazione (Parlamento Europeo e Consiglio dell'Unione europea, 2009), l'ECVET doveva essere gradualmente applicato ai titoli d'istruzione e formazione professionale a tutti i livelli dell'EQF ed utilizzato per il trasferimento, il riconoscimento e l'accumulo dei risultati di apprendimento a partire dal 2012. Tuttavia, vari motivi hanno impedito un rapido raggiungimento di questo obiettivo: mancanza di chiarezza del concetto ECVET e delle specifiche tecniche ed incompletezza della fase di test, il fatto che ECVET non rappresenta una priorità e mancanza di capacità o risorse, sembrano essere gli ostacoli che l'Italia deve superare.

IFP e istruzione superiore sono compatibili con i principi ECVET. La maggior parte delle riforme ha incluso programmi di studio basati sui risultati di apprendimento. Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha pubblicato le linee guida per i fornitori di ET che includono i risultati di apprendimento. L'istruzione e formazione tecnica superiore è organizzata in moduli e unità; crediti formativi sono riconosciuti dalle istituzioni di istruzione superiore e sono compatibili con l'ECTS. In linea di principio, il sistema di istruzione e formazione consente la commutazione tra percorsi di apprendimento.

Spagna

La metodologia Ethazi applicata nei centri IFP Baschi si attiene ai criteri europei.

5.2. Strumenti e metodi per identificare le carenze di competenze

5.2.1. La Prospettiva Europea

Austria

Nel *workshop prospettive (Perspektivenwerkstatt)*, che si concentra sull'orientamento professionale per i giovani, c'è un'adeguata diagnostica focalizzata da un lato sui punti di forza delle persone sottoposte al test, dall'altro sulle loro debolezze, ma anche sulle loro abilità cognitive come ad esempio l'immaginazione spaziale e il pensiero logico-analitico.

Nel *'Supra-Company Apprenticeship Training' (Überbetriebliche Lehrausbildung², ÜBA²)* e nel *'Supra-Company Extended Apprenticeship Training' (Überbetriebliche Lehrausbildung Teilqualifizierung/Verlängerbare Lehre, ÜBA TQ/VL)* dobbiamo contare sui feedback forniti dalle imprese. Anche le precedenti pagelle scolastiche svolgono un ruolo per identificare se, ad esempio, un apprendista che svolge un apprendistato in un settore tecnico ha poca conoscenza in matematica. Inoltre, offriamo sostegno all'apprendimento del tedesco, della matematica ed economia applicata. Nell'ambito del progetto *'Supra-Company Extended Apprenticeship Training' (Überbetriebliche Lehrausbildung Teilqualifizierung/Verlängerbare Lehre, ÜBA TQ/VL)* viene svolto molto supporto all'apprendimento, in quanto c'è un'elevata domanda. Inoltre si ottengono feedback dagli istituti professionali.

Molti dei nostri partecipanti hanno anche ricevuto rapporti di orientamento per i giovani, dal momento che questi vengono fatti nelle scuole all'età di 15 anni. Questi forniscono una buona base di valutazione delle capacità cognitive. Quando i partecipanti non sono in grado di fare un



apprendistato di tipo regolare a causa di limitate abilità cognitive, possono fare invece una formazione di Apprendistato Esteso. In Austria, la formazione come alternativa alla scuola è obbligatoria in ogni caso fino all'età di 18 anni.

Belgio

Per cominciare, l'organizzazione partner ha utilizzato le descrizioni del lavoro, o i profili di funzione. Questi contengono il campo specifico nell'organizzazione e il supervisore del campo o dominio, una descrizione dei compiti, nonché una descrizione generale delle competenze specifiche per il lavoro (tecnico) accompagnate dai loro indicatori comportamentali.

I profili di competenza inclusi, vengono utilizzati per le nostre valutazioni di competenza a 360° che si svolgono ogni due anni.

A questo scopo, viene usato il Comet per tutte le misure di competenza. Si tratta di uno strumento online per la valutazione delle competenze, che può essere personalizzata, a seconda degli obiettivi prefissati e dei corsi di formazione. Lo strumento:

- consente all'utente di effettuare un'autovalutazione, basato sul modello di feedback a 360°;
- permette al formatore / docente / colleghi / collega a dare un punteggio per ciascuna competenza;
- permette sul posto di lavoro all'tutor / supervisore di valutare il rendimento legato al profilo di competenze specifiche.

Tutti i risultati possono essere poi presentati in un accattivante veste visiva, siano essi relativi ad un individuo o ad un gruppo.

Finlandia

L'organizzazione partner partecipa alle previsioni relative al fabbisogno di istruzione nella loro area e questo è un modo per identificare gli squilibri tra la domanda e l'offerta e le lacune di competenze nella forza lavoro. In Finlandia le attività di anticipazione dei bisogni di competenze, come le previsioni relative ai fabbisogni di istruzione, sono ben definiti e collegati a politiche. Negli ultimi anni, i fattori socio-economici, come gli effetti della recessione economica, il numero progressivamente decrescente di persone nella forza lavoro e l'invecchiamento della popolazione, hanno accresciuto il bisogno di una migliore corrispondenza tra l'offerta e la domanda di competenze.⁸¹ A livello del singolo individuo/studente, l'inadeguatezza e le lacune di competenze sono definite attraverso la realizzazione del PCDP (Piano di sviluppo delle competenze personali) o la valutazione delle competenze. Il piano di studi è mirato all'apprendimento delle competenze che mancano.

Irlanda

L'inadeguatezza e la mancanza di competenze e le tendenze generali del mercato del lavoro sono identificate e monitorate attraverso la seguente selezione di fonti formali e informali:

⁸¹ https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/analytical_highlights/skills-anticipation-finland



- Regolari relazioni nazionali e progetti di ricerca dall'Unità per la Ricerca sul Mercato del Lavoro SOLAS (SLMRU) e dall'Istituto di Ricerca Economica e Sociale (ESRI), possono identificare le tendenze settoriali o generali del mercato del lavoro e le carenze di competenze. La serie di pubblicazioni dei Bollettini sulle Competenze Nazionali SOLAS è una fonte molto utile di informazioni sul mercato del lavoro e della domanda di competenze.
- Le tendenze individuate dal gruppo di esperti sulle future esigenze di competenze (EGFSN), le cui pubblicazioni nazionali si concentrano sulla previsione e la quantificazione della carenza di competenze e della domanda e dell'offerta da parte del mercato del lavoro.
- La posizione ed i documenti politici pubblicati dal Dipartimento della Pubblica Istruzione, così come la Strategia Nazionale per le Competenze 2015,⁸² forniscono un quadro del contesto e dello sviluppo delle competenze e dell'istruzione necessari per soddisfare le richieste dell'economia irlandese e lo sviluppo della forza lavoro.
- I reparti operativi specifici all'interno di SOLAS come quelli relativi all'apprendistato e al tirocinio, forniscono aggiornamenti per quanto riguarda le tendenze delle registrazioni di apprendistato, così come gli sviluppi riguardanti il settore dei tirocini.
- La rappresentanza regolare di ETBS presso la Sede Regionale di Competenze (*Regional Skills Fora*), costituisce un canale di informazione tra i datori di lavoro ed ETBS per ciò che concerne le carenze di competenze emergenti e può migliorare l'acquisizione di informazioni al livello regionale e locale del mercato del lavoro. La Sede Regionale di Competenze convoca inoltre dei sottocomitati specifici dei datori di lavoro settoriale, al fine di identificare ed affrontare i deficit di competenze locali o regionali nel mercato del lavoro.
- Le ETBS stessi si impegnano direttamente con i datori di lavoro locali e tramite programmi per i giovani che lasciano la scuola, tirocini e programmi di apprendistato; hanno rapporti frequenti e spesso molto strutturati con i singoli ed i gruppi di datori di lavoro a livello locale o nazionale e con le federazioni.

Italia

I corsi di qualificazione devono rispettare i contenuti e fornire le conoscenze / abilità / competenze richieste da parte dell'autorità regionale competente. Queste sono descritte nel Repertorio Regionale delle Figure Professionali (nel caso della Regione Toscana) o simili.

In Toscana i centri di formazione accreditati (come FCN) devono coinvolgere le aziende nel processo di valutazione di ogni studente durante un corso di formazione di qualifica fornendo al tutor aziendale un questionario da compilare entro la fine del periodo di tirocinio previsto dalla formazione. Il questionario serve per valutare i principali compiti svolti dallo studente e le competenze acquisite, nonché eventuali lacune di competenze in relazione alla professione in questione.

Sotto riportiamo un esempio di questionario usato da FCN.

Infine, per tutta la durata del corso di formazione professionale, possono essere utilizzate alcune griglie di valutazione per valutare il livello di competenza degli studenti all'ingresso o durante un corso. Queste valutazioni possono portare ad un ulteriore percorso formativo (se non è stato raggiunto il livello previsto in una competenza specifica).

⁸² www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/National-Skills-Strategy/



importante sia per loro, ad esempio per l'auto-motivazione e il successo personale, che per il centro di formazione professionale allo stesso tempo.

Poiché il partner del progetto è abituato a una buona comunicazione tra i diversi team, è abbastanza semplice estrarre i dati necessari forniti dagli studenti o dai diplomati che usano l'app. Questi dati sono ulteriormente utilizzati per adattare rapidamente i contenuti educativi. La cosa importante è che ci sia una persona che supervisioni occupandosi dei dati e del futuro database di IO.3.

Poiché il centro IFP effettua una stretta collaborazione con i suoi partner commerciali, ha senso promuovere un efficiente lavoro di pubbliche relazioni al fine di rendere pubblico questo strumento ed anche di incorporare le aziende e renderle consapevoli dei vantaggi che questo strumento fornisce.

Inoltre, sarebbe una buona idea informare anche gli enti pubblici e l'Ufficio austriaco del mercato del lavoro (AMS) in merito alla strategia di tracciamento dei diplomati dell'IFP.

Belgio

Nessun dato fornito dal partner del progetto.

Finlandia

È importante che la direzione, gli insegnanti e gli studenti delle istituzioni IFP e i rappresentanti delle attività lavorative delle aziende si impegnino nel sistema di tracciamento dei diplomati dell'IFP e ne comprendano l'importanza.

In Finlandia, il sistema di finanziamento dell'IFP premia i fornitori di servizi educativi per i loro risultati e per l'efficienza e l'efficacia delle loro attività. L'obiettivo del finanziamento è sulle unità e le qualifiche completate, sull'occupazione lavorativa o sul collocamento in ulteriori studi dopo l'istruzione, nonché sul feedback raccolto dagli studenti e dal mondo del lavoro.

In futuro il 15% del finanziamento sarà basato sull'efficacia. È molto importante che gli studenti diplomati/laureati abbiano tutte le competenze necessarie per poter trovare lavoro. Dal punto di vista delle istituzioni IFP, è estremamente importante ottenere dei feedback su ciò che dovrebbe essere fatto in modo differenziato o su come l'educazione dovrebbe essere sviluppata per rispondere meglio alla vita lavorativa.

Questo finanziamento basato sull'efficacia è una delle ragioni per cui la direzione e gli insegnanti probabilmente capiscono l'importanza del sistema di tracciamento dei diplomati dell'IFP. La loro comprensione dell'importanza del problema è davvero necessaria.

Gli studenti dovrebbero essere motivati a utilizzare il sistema di tracciamento dei diplomati dell'IFP. Devono possedere un dispositivo adatto ed avere le competenze digitali per utilizzare l'app. Devono imparare a usare il sistema e familiarizzarsi con esso. Questo può essere fatto durante gli studi. Gli studenti dovrebbero imparare a utilizzare l'app durante l'apprendimento sul posto di lavoro. Gli studenti dovrebbero capire che il sistema di tracciamento IFP è utile anche per loro. In questo modo dovrebbero ottenere la motivazione giusta per usare l'app. Probabilmente i premi dell'app non sono sufficienti. Gli studenti dovrebbero essere ricompensati per l'utilizzo dell'app - forse il modo migliore è per esempio l'assegnazione di biglietti per il cinema tra gli utenti.



Quando un'istituzione IFP riceve dei feedback attraverso il sistema di tracciamento dei diplomati dell'IFP, dovrebbe usarli e imparare da questi, diffondere le informazioni internamente e migliorare i programmi di istruzione.

Irlanda

Grazie alla sua vasta gamma di attività, il Cork Training Center è in grado di fornire un quadro sistemico adeguato. Inoltre, il partner del progetto ha già esperienza con il monitoraggio dei laureati.

Calendario Nazionale dei Corsi (NCC)	È un calendario aggiornato in tempo reale che riporta l'ampia varietà dei corsi programmati con gli operatori di ognuna delle 16 ETB. Possono essere previsti solo i corsi presenti nella Banca dati del Programma Nazionale.
Banca dati Nazionale degli Studenti (LDB)	La Banca Dati Nazionale degli Studenti contiene le informazioni personali degli studenti attuali e futuri, registra le domande di partecipazione ai corsi, la partecipazione stessa ai corsi, così come le certificazioni.

Inoltre, i membri dello staff dovranno essere incaricati di valutare e analizzare i dati forniti al fine di adattare ulteriormente i loro corsi di formazione per soddisfare in modo ancora più efficiente le esigenze del mondo del lavoro.

Considerando la grande varietà di metodi dei fornitori locali disponibili per la raccolta dei risultati e dei feedback dei laureati FET, ci sono grandi incoerenze nel metodo, nel tipo e nelle quantità di dati raccolti. I fornitori stanno cercando risultati e feedback dai loro ex studenti a vari livelli, utilizzando varie metodologie e raccogliendo tipi diversi di dati, con maggiore o minore effetto.

Il risultato di questo approccio è che i dati raccolti non sono coerenti e possono spesso fare affidamento su informazioni dello studente non pertinenti in merito al loro status economico, sociale o educativo.

Tuttavia, i recenti sviluppi testati utilizzando dati chiave anonimi che raccolgono dati coerenti e affidabili dai set di dati amministrativi, forniscono una solida base per la raccolta dei risultati dei laureati FET.

Questo approccio garantisce l'affidabilità e la coerenza del metodo e può fornire un set completo di dati per quanto riguarda i risultati dei laureati FET. Non solo è in grado di fornire dati di riferimento rispetto ai risultati FET, ma può anche fornire aggiornamenti regolari e affidabili, ad esempio parametri annui paragonabili ai valori di riferimento per gli obiettivi relativi al 2018, 2019 e 2020 e oltre.

Italia

All'interno dell'istituto di formazione:

- Prima di tutto, tutte le parti coinvolte nella strategia di formazione dei diplomati dell'IFP (studenti, insegnanti di formazione professionale, manager, ecc.) dovrebbero impegnarsi a utilizzare l'app di tracciamento dei diplomati dell'IFP. Per fare ciò, è innanzitutto necessario



adottarla ufficialmente: il direttore dell'istituzione dovrebbe approvarla attraverso un documento ufficiale.

- Quindi, il passo successivo sarebbe l'attuazione dei "momenti di marketing" nelle classi dei diplomandi così da spiegare come utilizzare l'app e da motivare studenti e insegnanti a farne uso in quanto risulterebbe vantaggioso sia per loro che per il fornitore dell'istruzione.
- Per quanto riguarda i fattori motivanti, ogni istituto di formazione dovrebbe cercare di fornire diversi premi per motivare l'uso del sistema di tracciamento. I premi possono essere forniti dagli sponsor (negozi, ristoranti, ecc.).
- Per una buona attuazione della strategia di tracciamento dei diplomati dell'IFP, è importante contattare già gli studenti diplomati, ad esempio dopo un anno dal diploma, al fine di valutare la loro situazione e progresso.
- Per aumentare l'impegno, gli insegnanti ed i formatori dell'IFP dovrebbero essere responsabili dei contatti con gli studenti diplomati.

Al di fuori dell'istituto di formazione - a livello sistemico (centri di formazione, centro per l'impiego, altri enti e autorità in materia di istruzione professionale, formazione e impiego, amministrazioni pubbliche quali organismi di accreditamento, organizzazioni imprenditoriali e sindacati):

Poiché il sistema di tracciamento dei diplomati dell'IFP supporta i fornitori di IFP nel valutare se i loro corsi di formazione coincidano con le richieste del mercato del lavoro, diverse istituzioni e autorità (vedi sopra) dovrebbero promuovere l'uso di questo strumento e utilizzarlo.

Inoltre, tutte queste organizzazioni dovrebbero lavorare insieme e non separatamente, in modo che i corsi di IFP corrispondano alle esigenze del mercato del lavoro.

Spagna

Al fine di monitorare l'occupabilità degli studenti IFP spagnoli e l'impatto diretto che l'acquisizione di competenze ha su di essa, le autorità dell'istruzione e dell'occupazione, insieme con le organizzazioni imprenditoriali, devono lavorare tutte insieme e non separatamente come fanno attualmente.

Al momento, queste entità hanno criteri diversi per quanto riguarda il tipo di tracciamento e il modo migliore per eseguirlo con successo. Devono condividere informazioni e risorse e concordare sul ruolo di ciascuna istituzione per ottenere quanto segue:

- **Impressionare l'opinione pubblica sull'importanza di acquisire competenze tecniche e trasversali** nel corso della carriera di un individuo, le quali gli consentiranno di trovare un impiego e di crescere professionalmente essendo meno vulnerabili ai cambiamenti e fornendo più qualità. Questo compito deve essere svolto nelle istituzioni educative, ma anche all'interno delle imprese con gli enti di lavoro che si assumono un ruolo guida.
- **Raggiungere un accordo sulla definizione delle abilità trasversali**, quali sono chiave per ogni qualifica, i livelli specifici nei quali ciascuna dovrebbe essere suddiviso e come confermare che ogni livello di abilità è stato raggiunto. Queste definizioni di competenze tecniche esistono già, il che significa che lo stesso livello di formazione nelle competenze tecniche viene fornito ovunque venga erogato il corso. Ciò consente alle aziende di essere guidate dalle qualifiche del candidato quando assumono il personale, conoscendo quali competenze avranno e a quale livello. Al contrario, non hanno informazioni sulle abilità trasversali del candidato.



Le istituzioni educative potrebbero prendere iniziativa al riguardo, ma questo deve essere concordato con le imprese in quanto saranno più consapevoli delle proprie esigenze. Vi sono anche alcune competenze di alto livello che dovrebbero essere acquisite all'interno delle stesse imprese, attraverso l'esperienza in determinati ruoli senior come la gestione del personale, della strategia, delle operazioni, dei team commerciali, della realizzazione di conferenze ecc. Sarà quindi il ruolo delle imprese definire questi livelli di abilità trasversali e collegarli a cariche specifiche.

Dovrebbero inoltre definire le competenze da acquisire e il modo in cui ciò può essere realizzato, a beneficio di qualsiasi persona qualificata che sia interessata.

- **Progettare la fornitura di formazione istituzionale non formale:** l'offerta di formazione non formale degli istituti di istruzione e lavoro dovrebbe adattarsi a tutti questi livelli di competenze trasversali in modo che le persone possano immaginarsi il proprio percorso verso la crescita personale e professionale, come nel caso delle competenze tecniche.
- **Formare il personale docente in modo che conosca le principali abilità trasversali per i corsi** che offrono e come educare i propri studenti a queste competenze al livello prestabilito. Dovranno anche raggiungere un accordo con il resto dello staff su come meglio lavorare su queste abilità.
Ogni insegnante è formato e qualificato per gestire un modulo di studio in modo che i suoi studenti acquisiscano un determinato livello di abilità tecniche specifiche. L'insegnante è l'unico responsabile per il proprio gruppo di studenti e per svolgere questo lavoro ha a disposizione un modello curriculare di base.

Tuttavia, nessun membro dello staff è formalmente qualificato nella formazione degli studenti in competenze trasversali (poiché non esiste alcuna qualifica di questo tipo) e nessun singolo membro del personale forma specificamente un gruppo di studenti in queste competenze. Naturalmente, quindi, non sono disponibili modelli curricolari di base o materiali correlati.

La formazione delle competenze trasversali è vaga e non specifica, e questo è una responsabilità condivisa tra tutti i membri del corpo insegnante.

- **Tracciare la vita lavorativa dei laureati:** concordare i dati da raccogliere in modo da ottenere statistiche reali che sono prese a livello regionale e nazionale. Ogni istituzione dovrebbe garantire che il monitoraggio sia effettuato nella propria area di lavoro (le università possono raccogliere dati dai loro studenti e da associazioni di ex-alunni e centri per l'impiego, allo stesso modo le agenzie di collocamento dai disoccupati e dai programmi di formazione per migliorare la loro occupabilità, e le imprese dal loro personale). Il coinvolgimento degli uffici statistici potrebbe completare il processo di tracciamento.
Sarà inoltre importante che le istituzioni firmino accordi con gli uffici statistici su quali dati tracciare e su come l'analisi statistica sarà fatta.

Nel caso della Spagna, con così tanti organismi coinvolti in ogni regione autonoma e tenendo conto delle molte differenze tra di loro, è molto difficile coordinare l'efficiente funzionamento di questo complesso ecosistema a livello nazionale in un breve periodo di tempo. È più semplice iniziare firmando accordi e mettendo in moto progetti a livello regionale per poi esportare le migliori pratiche nelle altre regioni. Pertanto, diversi sistemi possono essere testati simultaneamente.



5.4. Metodologie

5.4.1. Spiegazione

Il termine metodologia può essere brevemente descritto come un sistema di modi di insegnare, studiare o fare qualcosa. Il partenariato del progetto delinea alcuni aspetti delle metodologie così come sono già utilizzati o lo saranno nelle rispettive organizzazioni. Pertanto, la seguente panoramica dovrebbe fornire ulteriore supporto per altri centri e organizzazioni di Istruzione e Formazione Professionale (IFP).

5.4.2. La Prospettiva Europea

Austria

Il partner austriaco utilizza già una vasta gamma di metodologie riguardanti la formazione degli studenti dell'IFP. Esiste un progetto contenente diversi moduli incentrati sulle diverse necessità della vita lavorativa, come sessioni di formazione telefonica e di colloquio, una corretta applicazione della formazione e un ulteriore sviluppo delle competenze trasversali.

Questo viene fatto utilizzando diverse metodologie per promuovere tutte le abilità necessarie, per esempio:

- giochi di ruolo
- presentazioni visive
- lezioni
- brainstorming
- discussioni di gruppo
- simulazioni
- supporto per l'apprendimento basato sul computer
- seminari
- lavori di gruppo
- etc.

I professionisti dell'IFP hanno uno specifico background educativo e provengono da diversi settori. Ciò garantisce l'utilizzo di una vasta gamma di metodi che contribuiscono a migliorare la formazione e i risultati al tempo stesso.

In correlazione con le definizioni del CEDEFOP riguardo le competenze chiave nell'IFP, le metodologie devono essere adattate a:



- comunicazione nella lingua madre
- comunicazione in lingue straniere
- competenze in matematica, scienze e tecnologia
- competenza digitale
- imparare ad apprendere
- competenze sociali e civiche
- capacità imprenditoriale
- espressione culturale

Belgio

Nessun dato fornito dal partner del progetto.

Finlandia

In Finlandia i diplomi di scuola media superiore o professionale sono tipologie di studi comuni che sono simili in tutte le qualifiche. Queste tipologie di studi contengono ad esempio lo studio di differenti lingue, delle abilità digitali, delle competenze sociali e civiche e delle capacità imprenditoriali. È molto importante che gli studenti possano migliorare queste capacità anche nella formazione professionale, ad esempio quando apprendono le abilità di una certa professione in un seminario.

Comunicazione nella lingua madre

Gli studenti dovrebbero avere molte interazioni sociali durante gli studi. Ciò significa, ad esempio, riarrangiare i gruppi degli studenti durante i vari lavori di gruppo. Nei lavori di gruppo gli studenti devono utilizzare la lingua madre e lavorare con persone diverse. Gli studenti possono migliorare la propria lingua nativa solo se usata in situazioni reali. È importante che anche gli studenti più timidi ed introversi possano avere coraggio in un ambiente nei quali si sentano sicuri. Gli studenti dovrebbero fare molte prove orali e scritte durante gli studi. Un buon modo per apprendere la comunicazione è interagire con i clienti in situazioni di reale assistenza. Tutti gli studenti dovrebbero avere molte di queste opportunità durante gli studi.

Gli studenti possono migliorare le loro capacità scritte solo scrivendo. Le abilità scritte degli studenti sono peggiorate perché l'interazione tra i giovani avviene soprattutto nei social media in cui la lingua scritta è incompleta. Negli studi professionali gli studenti possono migliorare le loro capacità di scrittura facendo esercizi scritti relativi alla loro professione.

Comunicazione in lingua straniera

Gli studenti dovrebbero affrontare vari esercizi orali e scritti in una lingua straniera durante i loro studi. Gli studenti finlandesi hanno solitamente buone capacità di scrittura, ma hanno difficoltà a parlare la lingua straniera. È importante che gli studenti possano incontrare gli immigrati e usare la lingua straniera in situazioni reali.

Competenze in matematica, scienze e tecnologia

Gli studenti spesso percepiscono la matematica e la scienza come moduli di studio difficili. È importante che questi studi vengano realizzati a livello pratico. In questo modo gli studenti capiscono che anche la matematica e la scienza sono importanti per le proprie capacità professionali. Gli insegnanti dovrebbero usare diverse tipologie di insegnamento e di materiale di apprendimento (per esempio materiali digitali, materiali scritti, apprendimento attraverso il fare).



L'obiettivo è quello di motivare gli studenti ad apprendere in modo significativo. È anche importante che gli studenti possano imparare la tecnologia durante l'apprendimento sul posto di lavoro.

Competenze digitali

Oggi molti giovani studenti hanno buone capacità tecnologiche. Tuttavia, ci sono studenti adulti negli istituti di istruzione e formazione professionale le cui competenze digitali non sono sempre buone. È importante che tutti gli studenti e lo staff dell'IFP abbiano almeno competenze digitali di base. Negli studi si dovrebbero usare differenti ambienti per l'apprendimento digitale. Dovrebbe anche esserci un numero sufficiente di dispositivi digitali, ad esempio di computer e tablet ben equipaggiati negli vari istituti di istruzione e formazione professionale. Al momento non ci sono abbastanza dispositivi digitali.

Imparare ad apprendere

Imparare ad apprendere dovrebbe essere parte dell'educazione dall'inizio alla fine. Gli studenti dovrebbero sapere quale è il loro modo migliore di apprendimento. L'autovalutazione dovrebbe essere parte di tutti gli studi (quali sono i punti di forza e di debolezza degli studenti). Gli studenti dovrebbero anche ricevere feedback dagli insegnanti.

Competenze sociali e civiche

Gli studenti dovrebbero avere molte interazioni sociali durante gli studi. Ciò significa, ad esempio, riarrangiare i gruppi degli studenti durante i vari lavori di gruppo. Gli studenti quando sono suddivisi in gruppi di lavoro possono incontrare persone diverse e imparare come andare d'accordo con loro. È importante che negli IFP gli studenti imparino a interagire tra di loro e il personale in modo appropriato ed educatamente. Gli studenti dovrebbero sempre avere un feedback sulle loro attività e comportamento. Le abilità sociali e civiche possono essere apprese anche in situazioni reali interagendo con i clienti. Gli studenti ricevono feedback dai clienti e possono sviluppare le loro attività in base a questi feedback.

Capacità imprenditoriale

Tutti i diplomi professionali di livello secondario superiore contengono studi sulle capacità imprenditoriali. Gli studenti apprendono più facilmente ciò che è necessario se creano una propria attività. L'imprenditorialità interna è la più importante: questo significa che gli studenti sono responsabilizzati e motivati nel loro lavoro. Gli studenti devono ricevere molti feedback (positivi e incoraggianti, ma che stimolino a sua volta la capacità degli studenti di sviluppare feedback durante il percorso educativo). In questo modo la loro motivazione e responsabilità aumenta.

Espressione culturale

Gli studenti dovrebbero essere in grado di interagire con persone diverse. Quando incontrano persone provenienti da contesti culturali diversi, possono imparare ad accettare le differenze. Gli studenti possono imparare gli uni dagli altri.

Irlanda

L'attenzione alla metodologia è impostata su una varietà di metodi per promuovere in modo sostenibile lo sviluppo delle competenze trasversali e di formazione specializzata. Sulla base della Versione 4 del 2016 del programma nazionale di apprendistato SOLAS, i partecipanti lavorano molto con Moodle ed, in generale, l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze è supportata dalle tecnologie.



Questa strategia ha incoraggiato le ETB a sperimentare nuove modalità di insegnamento avvalendosi sia delle esistenti che delle emergenti tecnologie.

Oltre a una vasta gamma di lezioni pratiche in cui le simulazioni e il lavoro manuale e pratico sono i metodi chiave per il successo, un'attenzione speciale viene data alle competenze trasversali utilizzando metodi come discussioni di gruppo, seminari, lavori di gruppo, presentazioni visive e molto altro.

La strategia SOLAS riguardo le tecnologie per il potenziamento all'apprendimento nell'ambito del programma di istruzione e formazione continua (FET) 2016-2019 afferma:

“Nell'ambito dell'istruzione e della formazione, le nuove opportunità create dalla tecnologia stanno trasformando l'esperienze ed i risultati dell'apprendimento. C'è stata un'esplosione nella disponibilità dei sistemi software; nei modi di sviluppare, immagazzinare e recuperare risorse di apprendimento; nei supporti infrastrutturali; e nella possibilità di usare Internet per migliorare l'ambiente di apprendimento, indipendentemente da dove si trovino gli insegnanti e gli studenti. L'uso appropriato della tecnologia consente alle persone di decidere quando e dove apprendere. La tecnologia può anche facilitare feedback personalizzati di alta qualità tra insegnanti e studenti. Gli individui possono interagire e condividere l'apprendimento in gruppi di lavoro e studio online. I concetti complessi possono essere chiariti usando mondi simulati e virtuali. La tecnologia ha trasformato l'accesso, il che significa che la posizione non è più un problema e che possono essere superate le barriere create in precedenza da distanza, disabilità, malattia, o da impedimenti per coloro che hanno responsabilità assistenziali e di cure o che lavorano a tempo pieno o parziale.”⁸³

Attraverso diciotto azioni pratiche, raggruppate in tre categorie, questa strategia mira a sfruttare le capacità esistenti e a stabilire un apprendimento potenziato dalla tecnologia come parte intrinseca dell'istruzione e formazione continua in Irlanda. Il successo nell'attuazione di questa strategia significherà che entro il 2019, tutti gli studenti e gli insegnanti del programma di istruzione e formazione continua utilizzeranno la tecnologia per supportare e conseguire un apprendimento di alta qualità.

I principali partner di questa strategia sono gli studenti e gli insegnanti di ciascuna delle sedici Commissioni per l'istruzione e la formazione (ETB), i centri di istruzione e formazione della comunità e altri fornitori, supportati dai colleghi di gestione e amministrazione.

SOLAS sosterrà e faciliterà il raggiungimento della strategia attraverso il suo finanziamento e il coordinamento delle responsabilità, e ci sarà uno stretto legame con i team che lavorano su iniziative nazionali per costruire piattaforme di servizi e infrastrutture tecnologiche condivise.

Italia

Durante la formazione degli studenti dell'IFP, gli insegnanti dell'IFP presso l'istituto partner del progetto cercano di utilizzare una vasta gamma di metodologie interattive e non formali per aumentare il coinvolgimento e l'interesse degli studenti nella lezione. Esempi di metodi che possono essere utilizzati includono:

- giochi di ruolo
- presentazioni visive

⁸³ La responsabilità per questa citazione spetta al partner del progetto



- lezioni/letture
- brainstorming
- discussion di classe/gruppo
- simulazioni
- utilizzo di video o altri materiali disponibili on-line
- seminari
- lavori di gruppo

In generale, è preferibile utilizzare metodi pratici o combinazioni di metodologie che promuovano l'apprendimento attraverso la pratica.

Gli insegnanti degli IFP provengono da settori e ambienti diversi, pertanto possono utilizzare diverse metodologie e strumenti in base alle loro specifiche competenze.

Poiché in Italia le qualifiche professionali sono riconosciute a livello regionale, le competenze trasversali da acquisire sono delineate nel Repertorio Regionale delle Figure Professionali (RRFP), ad esempio nel caso della regione Toscana, o, se un ruolo professionale non è ancora stato implementato in questo Repertorio, facciamo uso del vecchio Repertorio Regionale dei Profili professionali (RPP). Questo standard deve essere rispettato dai centri di formazione accreditati.

In questo Repertorio, i ruoli/qualifiche professionali sono descritti in base alle aree di attività (ADA), che rappresenta una descrizione delle prestazioni del lavoratore in una determinata area di attività. Quindi, ogni area di attività ha un'unità di competenza, che è indice delle capacità e delle competenze che l'individuo deve possedere in quel campo specifico. Per questo motivo, alcune competenze trasversali e alcuni aspetti dell'ADA sono trasversali alle diverse qualifiche. Le competenze chiave dell'Unione Europea non sono specificate separatamente, ma alla fine fanno parte dell'unità di competenza da acquisire.

Spagna

L'organizzazione spagnola ha intenzione di fare progressi in tutti questi settori:

- Come primo passo per lo svolgimento del tracciamento della carriera professionale dei diplomati e laureati IFP, hanno creato una banca dati comune specializzata nella ricerca dei profili professionali della regione dei Paesi Baschi (finora dipendeva dalle singole università e veniva svolta su base volontaria). Questo sistema, che consente ai laureati di compilare il proprio CV utilizzando un modulo su un'app per cellulare ([Ikasenplegu](#)), richiede alle persone di aggiungere informazioni sulle competenze acquisite e sulla formazione intrapresa così come sull'esperienza lavorativa. Le aziende possono quindi utilizzare queste informazioni quando assumono del personale. Nel corso del tempo verranno aggiunte più competenze e verranno definite meglio, consentendo alle aziende di pubblicizzare candidati con profili specifici, specificando le particolari competenze che vanno ricercando.
- Lavorano fianco a fianco con il mondo imprenditoriale; hanno accordi in essere con associazioni di imprese e altre istituzioni pertinenti. In futuro cercheranno di collaborare con loro per concordare le definizioni delle competenze, di lavorare insieme per aumentare il loro valore e di portare a termine il monitoraggio dei diplomati dell'IFP.



- Ciò è particolarmente rilevante in quanto le loro università tendono a offrire programmi di formazione duale, con una parte della formazione professionale trasversale realizzata sotto forma di apprendistato con le imprese.
- Formano il personale degli insegnanti nelle abilità trasversali e su come utilizzarle con i loro studenti. Negli ultimi anni sono state svolte molte attività di formazione sulle competenze TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) così come alcuni corsi in altre competenze quali "Aiutare gli studenti a prendere il controllo della propria carriera", "Gestione del tempo", "Pensiero visivo", "Creare una presentazione sorprendente" e "Rapida elaborazione di prototipi di modelli di imprese". In totale sono stati realizzati 55 corsi a più di 600 persone. Ci sono attualmente 20 corsi prestabiliti disponibili e c'è un'opzione per organizzare corsi personalizzati. Inoltre, ogni anno vengono aggiunti nuovi corsi (quest'anno ci saranno anche corsi sull'intelligenza emotiva).
Partecipano a tutti i progetti in quest'area, ove possibile, con l'obiettivo di fare progressi e imparare da altre esperienze ed idee.
- Stanno attuando la metodologia Ethazi in tutti i loro college, il che ha significato la formazione del personale, l'aggiornamento delle infrastrutture e il passaggio a una metodologia focalizzata sull'apprendimento basato sugli obiettivi che aiuta anche gli studenti a sviluppare competenze trasversali.
- Poiché non esiste una descrizione delle competenze e del livello al quale dovrebbero essere padroneggiate per ogni qualifica, il personale docente e le imprese trovano molto difficile valutare gli studenti su questi aspetti. Il partner spagnolo ha quindi avviato un progetto (Gizalider) per determinare le competenze chiave per ogni qualifica, i livelli specifici in cui ogni competenza dovrebbe essere suddivisa e come confermare che ogni livello di competenza è stato raggiunto. Il personale e le imprese dell'IFP lavoreranno insieme su questo obiettivo. La classifica finale sarà applicabile a tutti i programmi di IFP nei Paesi Baschi, il che contribuirà a migliorare il sistema Ethazi e fungerà da insieme di criteri in comune per le istituzioni educative, le imprese ed altri ancora.

Attualmente alcune abilità trasversali sono ben definite all'interno del modello curricolare di base, come la comunicazione nella lingua madre, la comunicazione nelle lingue straniere, la competenza in matematica, scienza e tecnologia e le competenze digitali. La formazione necessaria per il personale che insegna queste abilità è specificata, così come il livello di abilità che si prevede di raggiungere per ogni qualifica. Ciò nonostante, vi è una grande lacuna quando si tratta di competenze come l'imparare ad apprendere, le competenze sociali, civiche ed imprenditoriali e l'espressione culturale, per esempio. Il partner spagnolo spera che questo progetto possa risolvere questa problematica.

5.5. Garanzia di qualità interna



5.5.1. Spiegazione

Mantenere la qualità delle rispettive organizzazioni ad un alto livello è l'obiettivo dei partner del progetto. Quanto segue non è solo una descrizione di ciò che è già attuato e di come le diverse organizzazioni affrontano il problema di una buona garanzia di qualità interna, ma fornisce anche passi e riflessioni che potrebbero essere fatti in futuro riguardo alla strategia di tracciamento dei diplomati dell'IFP.

5.5.2. La Prospettiva Europea

Austria

La garanzia interna della qualità può essere divisa in due parti, la prima delle quali è obbligatoria per legge.

1.

Apprendistato = Sistema duale di formazione professionale

L'apprendistato ha una lunga tradizione in Austria ed è molto apprezzata a livello internazionale. È aperto a tutte le persone che hanno completato nove anni di scuola dell'obbligo. Il completamento di un apprendistato porta a una formazione professionale qualificata e completa.

La formazione si svolge in due luoghi di apprendimento: in azienda e presso la scuola professionale. L'apprendista è quindi in un rapporto di apprendistato con la sua azienda e allo stesso tempo allievo di una scuola professionale. La formazione aziendale copre la maggior parte del periodo di apprendistato. L'apprendista spende circa l'80% del suo tempo di formazione in azienda e riceve una formazione orientata alla pratica. Uno o due giorni alla settimana o per diverse settimane consecutive, la scuola professionale fornisce istruzione teorica e generale.

A seconda del tipo di occupazione di apprendistato scelta, un apprendistato dura due, due anni e mezzo, tre, tre e mezzo o quattro anni. La maggior parte degli apprendistati dura tre anni.

L'apprendistato si conclude con l'esame finale di apprendistato (LAP). Questo viene tenuto da esperti professionisti. Attraverso l'esame, un apprendista si qualifica come operaio qualificato nell'occupazione acquisita.

La base giuridica per la formazione in apprendistato è stabilita nella legge sulla formazione professionale (Berufsausbildungsgesetz - BAG).

La formazione all'interno dell'azienda è regolata per legge, per ogni professione, da specifici regolamenti interni di formazione (fare riferimento alla "documentazione di formazione" - "Ausbildungsdokumentation" - in allegato). Contiene la descrizione del lavoro - una sorta di "curriculum" per la società di formazione.

2.



Poiché il partner austriaco fornisce la formazione per l'apprendistato in azienda (Supra-Company-Apprenticeship-Training - ÜBA2) e la formazione per l'apprendistato esteso in azienda, con qualifica parziale, se necessario, (Extended-Supra-Company-Apprenticeship-Training - ÜBA TQ / VL) è disponibile un curriculum interno fondato su parametri di qualità, fornito dall'Ufficio austriaco del mercato del lavoro (AMS). Questo descrive il destinatario, il quadro qualitativo, i contenuti e gli obiettivi della formazione fornita ed è accessibile solo alle istituzioni che offrono questo tipo di formazione IFP. Le istituzioni di formazione professionale che agiscono per conto dell'Ufficio austriaco del mercato del lavoro (AMS) sono vincolate a queste specifiche.

Belgio

Nessun dato fornito dal partner del progetto.

Finlandia

In Finlandia, la qualità dell'istruzione e della formazione è vista come un fattore chiave correlato all'efficienza e all'eccellenza dell'istruzione e della formazione, nonché all'eguaglianza delle persone.

La garanzia della qualità in Finlandia comprende la gestione della qualità degli operatori del settore dell'istruzione, il controllo nazionale dell'IFP e la valutazione esterna.

L'autonomia locale nell'istruzione è ampia in Finlandia. Oltre agli accordi pratici di insegnamento, gli erogatori dell'istruzione sono responsabili dell'efficacia e della qualità dell'educazione fornita.

Oggi l'ideologia è di guidare attraverso l'informazione, il supporto e i finanziamenti. Le attività dei fornitori di servizi educativi sono guidate dagli obiettivi stabiliti dalla legislazione e dai programmi nazionali di base. Inoltre, i fornitori di servizi educativi sono incoraggiati a sviluppare la qualità su base volontaria. Le autorità nazionali supportano questo fornendo strumenti e supporto, come premi e raccomandazioni riguardo l'IFP in merito alla qualità.

Il sistema si basa anche sulle abilità degli insegnanti e dell'altro personale. Tutto il personale è incoraggiato a sviluppare il proprio lavoro e a partecipare al miglioramento della qualità delle proprie istituzioni.

La garanzia della qualità è una delle principali priorità politiche. I fornitori di educazione alla formazione professionale sono stati obbligati dal 2015 ad avere sistemi per garantire un'efficace garanzia e miglioramento della qualità.⁸⁴

IFP-Feedback per gli studenti che hanno completato una qualifica professionale

L'IFP-feedback è uno degli strumenti principali utilizzati per valutare la qualità dell'istruzione secondaria superiore professionale in Finlandia. Lo scopo del sondaggio IFP-feedback è di ottenere il feedback degli studenti sul modo in cui sono applicati gli studi. Le risposte saranno utilizzate per migliorare le attività. Gli studenti dovrebbero rispondere alle domande in base alla loro esperienza personale. Il feedback è dato in forma anonima e le risposte non saranno riportate a livello individuale. Tutte le risposte saranno riportate in gruppi di almeno cinque rispondenti. Lo studente sarà invitato a fornire un IFP-feedback due volte durante gli studi: quando iniziano e quando stanno

⁸⁴ https://www.oph.fi/english/education_development/quality_assurance_and_evaluation



circa per completare i loro studi. Nella fase finale degli studi, viene loro chiesto di stimare cosa faranno dopo aver terminato il percorso formativo, ad esempio se troveranno un'occupazione.⁸⁵

Qualità della formazione e dello sviluppo delle competenze professionali valutata con OPAL-feedback

La formazione e lo sviluppo delle competenze professionali è destinata principalmente agli adulti che sono disoccupati o che rischiano di perdere il lavoro e che hanno completato la scuola dell'obbligo. Nel valutare la qualità della formazione e dello sviluppo delle competenze professionali, lo strumento utilizzato è chiamato OPAL-feedback. Lo scopo dell'OPAL-feedback è quello di raccogliere informazioni su come la formazione ha avuto successo dal punto di vista diretto degli studenti. Il feedback verrà utilizzato per sviluppare ulteriormente il programma educativo. Tutte le informazioni sono confidenziali. Durante il corso ci sono diversi feedback: feedback intermedio durante il percorso educativo e feedback finale alla fine del programma⁸⁶.

Gli sviluppi futuri dovrebbero essere sempre più indirizzati verso l'occupazione ed il collocamento attraverso ulteriori percorsi di studio. Il feedback della vita lavorativa dovrebbe essere preso in considerazione.

Irlanda

Procedure interne di controllo qualità

I 16 ETB della Repubblica irlandese sono organi statuari, istituiti nell'ambito della legge sulle commissioni per l'istruzione e la formazione (2013)⁸⁷, con la responsabilità della fornitura, tra gli altri servizi, di programmi di istruzione e formazione continua in tutto il paese. Nell'ambito della legge sulle qualifiche e la garanzia della qualità (istruzione e formazione) del 2012⁸⁸, (riveduta nel 2014), le ETB sono riconosciute come fornitori di programmi di istruzione e formazione continua e, come richiesto dal presente atto, sono obbligate a disporre di politiche e procedure di controllo della qualità.

In seguito alla fusione dei Comitati della formazione professionale della città e della contea (VEC) e degli precedenti servizi di formazione SOLAS nella regione (Centri di formazione), le ETB hanno operato nell'ambito di tre accordi sulla garanzia della qualità (QA) con il QQI. Tuttavia, le ETB sono ora in procinto di sviluppare le proprie nuove politiche e procedure integrate per il controllo della qualità.

Così come delineate nella circolare del Ministero della Pubblica Istruzione e delle competenze n. 0018/2015⁸⁹, sono chiare le linee guida sugli obblighi per le ETB relativi all'assicurazione della qualità, citando inoltre nell'Appendice X di questo documento le seguenti aree chiave :

- Norme di qualità del servizio
- Uguaglianza/diversità
- Accesso fisico

⁸⁵ https://wiki.eduuni.fi/pages/viewpage.action?pageId=68258693&preview=/68258693/70202919/Amispalaut_e_kysymyksen%2001-07%202018%20alkaen%20EN.docx

⁸⁶ www.te-palvelut.fi

⁸⁷ <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2013/act/11/enacted/en/html>

⁸⁸ <http://www.irishstatutebook.ie/eli/2012/act/28/enacted/en/html>

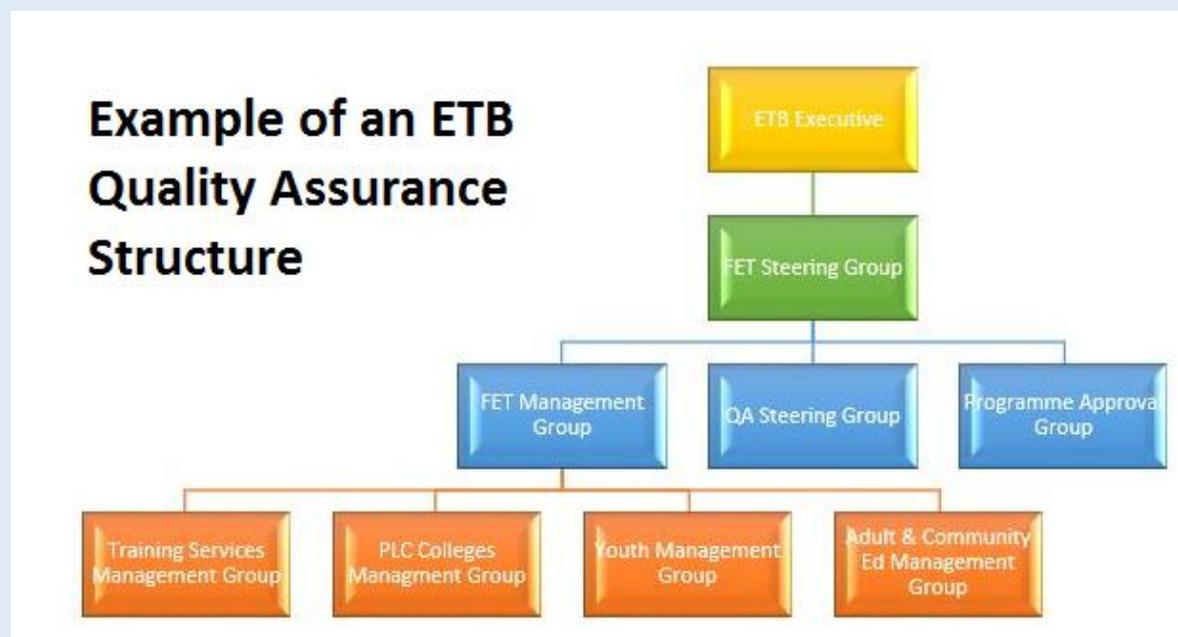
⁸⁹ www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Archived-Circulars/?q=0018/2015&t=id&f=&l=en

- Informazioni
- Tempestività e cortesia
- Reclami
- Appelli
- Consultazione e valutazione
- Uguaglianza delle lingue
- Migliore coordinamento
- Cliente interno

Il testo esplicativo relativo agli standard dei servizi di qualità descrive il requisito di "pubblicare una dichiarazione che delinea la natura e la qualità del servizio che gli studenti / clienti possono aspettarsi e che sia mostrato in modo chiaro al momento dell'erogazione del servizio". Uno degli scopi di questa circolare era quello di stabilire una visione condivisa e in comune fra tutte le 16 ETB delle politiche e delle pratiche di garanzia della qualità.

Struttura di governance delle ETB per il controllo della qualità

Sebbene le seguenti informazioni facciano specifico riferimento alla Commissione per l'Istruzione e la formazione di Cork, risultano tipiche dell'organizzazione del processo di controllo della qualità tra le ETB le seguenti specifiche:



Esempio della struttura per la garanzia della qualità dell'ETB

- **Un gruppo esecutivo ETB** fornisce governance e processo decisionale sull'attuazione dei piani strategici e dei piani annuali per i servizi delle ETB. In genere, i membri del gruppo esecutivo ETB sono l'amministratore delegato e i direttori dell'istruzione e formazione continua (FET), i direttori del supporto e dello sviluppo organizzativo ed il direttore delle scuole.



- **Il Gruppo direttivo FET** fornisce supervisione e governance sulla fornitura dei programmi di istruzione e formazione continua degli ETB, compresa l'approvazione e il monitoraggio del piano strategico FET delle ETB e del piano aziendale annuale. Questo gruppo spinge inoltre i membri e gli esperti a supportare, guidare e consigliare il lavoro del settore FET seguendo i principi, le linee guida, le politiche, le procedure e il controllo della qualità così come sviluppati dalle ETB. Cerca inoltre di massimizzare l'utilizzo sostenibile delle risorse disponibili delle ETB.
- **Il Gruppo direttivo sulla garanzia della qualità** assicura la supervisione e la governance del sistema di garanzia della qualità delle ETB. Il ruolo di questo gruppo è di fornire supervisione e governance sulla corretta funzione della garanzia della qualità delle ETB. Fornirà parere informato e analisi al gruppo direttivo FET per supportare i loro processi decisionali. Lo sviluppo e la gestione di un valido sistema di garanzia della qualità è fondamentale per una buona governance e conformità con i requisiti delle ETB ai sensi delle sue competenze legislative, con il QQI⁹⁰ e con gli altri organismi di certificazione (ad esempio City & Guilds, ITEC, SIPTAC, Microsoft, Sun, Pearson Vue ecc.).
- **Il gruppo di approvazione del programma** è responsabile dell'approvazione, dello sviluppo e della presentazione dei programmi per la valutazione e la convalida. Il ruolo di questo gruppo è gestire lo sviluppo, la revisione e l'approvazione del programma per le ETB in conformità con le linee guida del QQI e degli altri enti aggiudicatori. Lo scopo di questo gruppo è di fornire una supervisione sulla convalida dei programmi ETB di Cork.
 - Garantire un'attuazione corretta e accurata del processo di valutazione dei programmi
 - Fornire raccomandazioni per conto delle ETB al QQI o altri enti aggiudicatori per convalidare i programmi.
 - Valutare l'approvazione delle proposte dei centri in modo da sviluppare nuovi programmi.
 - Valutare l'approvazione delle proposte dei centri in modo da rivedere i programmi esistenti, incluso l'aggiunta di componenti addizionali ad un programma o il miglioramento dei descrittori.
 - Responsabilità di supervisionare la revisione dei programmi per assicurare la loro pertinenza ed efficacia in linea con il QQI e gli altri programmi di revisione degli enti aggiudicatori.
 - Riferire al gruppo direttivo FET sulla valutazione e l'approvazione del programma.
 - Garantire un'attuazione corretta ed accurata del processo di valutazione dei programmi.

Italia

In Italia, i corsi di formazione professionale devono rispettare i contenuti e fornire le conoscenze / abilità / competenze richieste dall'autorità regionale competente. Questi sono descritti nel Repertorio Regionale delle Figure Professionali (RRFP) (nel caso della Regione Toscana) o simili.

In Toscana gli organismi di formazione accreditati (come gli FCN) devono coinvolgere le aziende nel processo di valutazione di ogni studente durante un corso di qualifica fornendo al tutor aziendale un questionario da compilare entro la fine del periodo lavorativo (tirocinio) come previsto dal programma formativo. Il questionario serve a comprendere i principali compiti svolti dallo studente e le competenze acquisite, nonché eventuali lacune in relazione alla professione in questione. Per l'intera durata del corso di formazione professionale, alcune griglie di valutazione possono essere utilizzate per valutare il livello dello studente all'inizio e/o il livello delle abilità sviluppate in corso. Queste valutazioni possono portare a ulteriori percorsi di formazione (quando non è stato raggiunto il livello previsto per una competenza specifica). Tuttavia, queste griglie di valutazione non sono obbligatorie.

⁹⁰ <http://www.qqi-qaguidelines.com/sector-spec-etb.html#sector-etb-issuu>



Futuri processi da applicare

Per un'efficace attuazione della strategia di monitoraggio dei diplomati IFP negli istituti di istruzione e formazione professionale, un ben noto modello di riferimento europeo che può essere utilizzato è l'EQAVET (European Quality Assurance in VET) perché:

- Migliora i sistemi IFP dell'Unione Europea al fine di aumentare i livelli di competenza e la pertinenza di tali competenze
- Costruisce la fiducia tra e all'interno di sistemi diversi al fine di rafforzare la mobilità, la permeabilità e la flessibilità dei percorsi di apprendimento
- Migliora il riconoscimento delle qualifiche nel mercato del lavoro.

Pertanto, questo modello risponde al nostro bisogno di avere un sistema di IFP più efficiente, adattato al mercato del lavoro.

Di seguito sono presenti gli elementi chiave del modello EQAVET che i fornitori di IFP possono utilizzare al fine di garantire l'attuazione della strategia di tracciamento dei diplomati IFP. Questo modello e i suoi elementi chiave garantiscono la qualità interna ed esterna del processo:

- **PIANIFICAZIONE:** impostare obiettivi e scopi chiari, appropriati e misurabili. Questo passaggio può includere la promozione della strategia di tracciamento dei diplomati dell'IFP all'interno dell'organizzazione (facendo uso di "momenti di marketing"), l'attivazione di diversi tipi di ricompense in modo da coinvolgere e motivare gli studenti e gli insegnanti, la definizione di obiettivi e indicatori che ciascuna organizzazione IFP vuole raggiungere, ad esempio l'identificazione del corso di formazione professionale che deve essere valutato, il numero di studenti da coinvolgere nel sondaggio, ecc.
- **ATTUAZIONE:** stabilisce le procedure per garantire il raggiungimento degli scopi ed obiettivi. Questo passaggio può includere l'utilizzo dell'APP di tracciamento dei diplomati IFP in vari momenti: durante l'ultimo anno di corso, alla fine del corso, oppure dopo 3, 6 e 12 mesi dal termine del corso.
- **ANALISI E VALUTAZIONE:** utilizza meccanismi per la valutazione dei risultati raccogliendo ed elaborando i dati da valutare. Questo passaggio può comportare l'utilizzo di un software per analizzare i dati raccolti tramite l'APP di tracciamento dei diplomati IFP. Aiuta a capire l'utilizzo delle competenze acquisite sul posto di lavoro.
- **FEEDBACK e PROCEDURE per il CAMBIAMENTO:** sviluppa le operazioni al fine di raggiungere gli obiettivi dopo la discussione con le principali parti interessate. Questo passaggio implica la cooperazione tra le varie figure/organizzazioni stakeholder.

Spagna

In questa area la Spagna si sta concentrando sul chiarimento dei concetti, sulla promozione del lavoro di squadra e sulla collaborazione tra organismi e sulla creazione di strumenti comuni più efficienti per il monitoraggio dei diplomati dell'IFP. Questi includono il loro database di ricerca di

lavoro che trascende dalle singole università ma raggruppa le persone dei Paesi Baschi usando una serie comune di criteri, consentendo inoltre di raccogliere dati reali in futuro.

5.6. Sviluppo dei programmi di formazione

5.6.1. Spiegazione

Ciò che tutti i centri e gli istituti di formazione professionale IFP - non solo i partner di progetto ma più in generale - hanno in comune, è che cercano sempre di sviluppare ulteriormente i loro programmi di formazione. Questo deve essere fatto per reagire e soddisfare le esigenze dei diversi gruppi di destinatari da una parte, e dall'altra anche per reagire a possibili nuove richieste del mondo del lavoro. La sezione seguente non dovrebbe solo fornire una panoramica ai lettori su come vengono svolti i corsi di formazione nelle diverse organizzazioni partner del progetto, ma anche fornire agli altri centri ed organizzazioni di formazione professionale IFP idee su come potrebbero adeguare e migliorare ulteriormente i loro corsi di formazione.

5.6.2. La Prospettiva Europea

Austria

Il partner austriaco del progetto ha sviluppato un "module plan" che sarà seguito da tutti i formatori. Questo piano è conforme alle competenze chiave nel settore dell'IFP così come definito dal CEDEFOP. Comprende moduli di studio progettati per l'apprendimento interattivo e anche per lo sviluppo indipendente dei contenuti con l'aiuto di metodi diversi. Da un lato, si tratta di formazione in classe, dall'altro, l'enfasi è posta sul successo dell'apprendimento sostenibile. I moduli sono progettati in modo tale da essere costruttivi, ma possono anche essere modificati rapidamente se necessario. Per questo motivo, vengono presi in considerazione anche quei partecipanti che potrebbero non aver frequentato precedentemente dei corsi di formazione.

Oltre a questo "module plan", c'è sempre la possibilità di portare all'istituzione di formazione docenti ospiti con argomenti diversi, i quali discuteranno inoltre con i giovani studenti dei vari contenuti. Tutti gli ulteriori temi pratici sono sviluppati ed organizzati sotto forma di corsi pratici obbligatori, indispensabili per la formazione, svolti direttamente nelle aziende.

L'orientamento professionale per l'apprendistato esteso in azienda (ÜBA TQ / VL) svolge un ruolo speciale: questo è un orientamento di diversi mesi in cui i giovani con una maggiore necessità di supporto attraversano diverse aree, come per esempio seminari, in modo da essere preparati per ulteriori corsi di apprendistato a lungo termine. Di conseguenza, i giovani hanno sempre un assistente della formazione professionale al loro fianco durante il loro apprendistato, il quale è anche in contatto con l'azienda. I bisogni socio-pedagogici sono coperti da sociopedagogisti.



A parte il fatto che - come già accennato - esiste una guida rigorosa del l'Ufficio austriaco del mercato del lavoro (AMS), i contenuti del programma di formazione sono ulteriormente sviluppati dagli stessi professionisti dell'IFP al fine di ottenere il massimo rendimento dal gruppo target.

Belgio

Nessun dato fornito dal partner del progetto.

Finlandia

In WinNova, i partner finlandesi del progetto, hanno ad esempio questi due strumenti di insegnamento / formazione / coaching, che migliorano le capacità lavorative degli studenti durante l'istruzione.

1.

Nella pratica dell'educazione infermieristica sono stati sviluppati metodi digitali interattivi di apprendimento in reali ambienti domestici con gli anziani. Due necessità vengono raggiunte in questo modo: da un lato, il bisogno pedagogico di utilizzare metodi vicini al mondo degli studenti, e dall'altro, la necessità di nuove competenze professionali necessarie nei moderni servizi di assistenza domiciliare.

I giovani studenti oggi possiedono un modo rapido e naturale di interagire con la tecnologia mobile. Le loro abilità nell'ambiente digitale possono aggiungere molto ai loro processi individuali e personali di apprendimento. Possono imparare a raccogliere, riflettere e condividere le informazioni professionali nelle situazioni di assistenza domiciliare con gli anziani. La casa è diventata l'ambiente principale per fornire un'ampia varietà di cure per gli anziani ed i disabili. Ciò significa sfidare e superare i vecchi confini e le vecchie abilità professionali. I nuovi lavoratori nell'assistenza domiciliare devono essere preparati a prendere decisioni in modo indipendente e ad agire in base al proprio giudizio professionale ed etico anche in situazioni impreviste. Tutto ciò significa che i professionisti dell'assistenza domiciliare devono imparare a utilizzare più efficacemente la tecnologia moderna.

Questo modo di apprendere pratico porta gli studenti infermieri ad affrontare situazioni di vita reale in modo sicuro sotto la guida del personale docente. Gli studenti daranno uno sguardo più da vicino alla vita degli anziani ed impareranno ad apprezzare le vaste responsabilità che richiede l'assistenza domiciliare. Questo, a sua volta, aumenterà la loro autostima e rafforzerà il loro impegno verso elevati standard professionali e renderà quindi più attraente la scelta futura come assistente domiciliare.

2.

L'altro è un progetto chiamato Winkkari. Lo scopo del progetto è promuovere un passaggio rapido ed agevole degli studenti alla vita lavorativa. Il progetto si concentra in particolare sul passaggio dall'istruzione al mondo del lavoro. Il gruppo target è rappresentato principalmente da giovani ed adolescenti, compresi gli immigrati. Gruppi target speciali per il progetto sono studenti con esigenze particolari. Il progetto è gestito dalla West Coast Training Ltd WinNova e dalla città di Rauma come partner di progetto.



Gli obiettivi del progetto sono: creare un modello guida individuale per supportare il passaggio degli studenti alla vita lavorativa dopo il diploma, coordinare i datori di lavoro e le persone in cerca di lavoro, creare un modello di formazione per un istituto di educazione il quale renderà più concreto l'apprendimento degli studenti all'istituto di istruzione superiore, e di sviluppare il supporto post-impiego e il coaching per lo studente e / o il posto di lavoro. Nel progetto gli studenti possono migliorare le loro competenze sulla vita lavorativa, le abilità scritte, orali e digitali durante lo svolgimento del lavoro. Guadagnano anche in capacità imprenditoriali quando pianificano la propria carriera.

Irlanda

Di seguito sono riportati gli sviluppi chiave nell'erogazione dei corsi di istruzione e formazione continua delle ETB:

- Con l'avvento nel 2016 della versione 4 del Programma nazionale di apprendistato SOLAS, sono stati introdotti formalmente i moduli riguardo il lavoro di squadra e le comunicazioni come parte integrante del curriculum dell'apprendistato. Durante questi moduli, gli apprendisti usano Moodle⁹¹ per caricare i loro portfoli riguardo comunicazione e lavoro di squadra, così come le presentazioni di portfoli riguardo competenze manuali / tecniche, che vengono successivamente corretti e valutati online tramite Moodle stesso.
- Verso la fine del 2015, SOLAS ha messo a punto la propria strategia per l'apprendimento potenziato dalla tecnologia nei programmi di istruzione e formazione continua (2016-2019)⁹². L'obiettivo di questa strategia è:

"Questa strategia mira a stabilire l'apprendimento basato sulla tecnologia come elemento intrinseco dei programmi di istruzione e formazione continua in Irlanda. La strategia è stata sviluppata attraverso un processo consultivo con gli studenti, con i colleghi delle Commissioni per l'istruzione e la formazione (ETB), con la comunità delle imprese e con gli altri colleghi coinvolti in altre sezioni del sistema di istruzione e formazione."

Questa strategia ha incoraggiato le ETB a sperimentare nuove modalità di erogazione per l'istruzione e la formazione avvalendosi delle tecnologie sia esistenti che emergenti.

- A settembre 2018 SOLAS ha lanciato una nuova iniziativa "Supportare il mondo del lavoro e la crescita delle imprese in Irlanda"⁹³ volta a focalizzare le risorse delle ETB nell'erogazione di formazione per le persone sul posto di lavoro. Sebbene le ETB abbiano già impartito tale formazione su una modalità ad hoc e spesso solo reattiva, questa politica mira a sviluppare un approccio più strutturato e sistematico alla formazione degli impiegati. Questa strategia si riferisce specificamente alla formazione in "competenze trasversali" come una evidente priorità per il futuro:

"L'importanza delle competenze trasversali o sociali sul posto di lavoro sta diventando sempre più evidente. Una serie di relazioni di ricerca, tra cui uno studio europeo condotto nel 2018 dalla Banca Mondiale, sostiene che forti capacità cognitive e socio-emotive rendono i lavoratori più resistenti ai possibili effetti negativi del cambiamento tecnologico, dotandoli di una maggiore capacità di

⁹¹ <https://moodle.com/>

⁹² http://www.solas.ie/SolasPdfLibrary/TEL_Strategy.pdf

⁹³ http://www.solas.ie/SkillsToAdvance/Documents/SupportingWorkingLives_EnterpriseGrowth_PolicyFramework_Sept2018.pdf



apprendimento, adeguamento e di svolgere incarichi cognitivi e interpersonali non di routine. Sostenere la forza lavoro attuale e futura per migliorare in questo settore è positivo non solo per l'integrazione ma anche per la crescita economica. Analogamente, successive indagini sui datori di lavoro, comprese quelle della piattaforma globale di social media LinkedIn, identificano le competenze trasversali come una priorità tra i datori di lavoro per l'acquisizione e lo sviluppo di doti e abilità."

- Il tirocinio è un modello di formazione che fa grande affidamento sul coinvolgimento dei datori di lavoro sia all'inizio del corso, sia nella progettazione che nello svolgimento, e in quanto tale può determinare tassi molto elevati di inserimento di studenti nel mondo del lavoro. I tirocini hanno generalmente una durata da almeno sei mesi a due anni, il 30% della quale viene spesa dallo studente presso l'impresa ospitante. Le cinque fasi dello sviluppo di un tirocinio sono:

Fase 1 - Collegamento con i partner del settore per identificare le competenze necessarie

Fase 2 - Sviluppo del programma collaborativo

Fase 3 - Promozione ed accettazione del programma

Fase 4 - Consegna del programma

Fase 5 - Risultato: assunzione e progressione nella carriera

La recente pubblicazione del Dipartimento dell'educazione e delle competenze intitolata "*Piano d'azione per l'apprendistato e il tirocinio in Irlanda (2016-2020)*" stabilisce obiettivi chiari su base annua per gli studenti che partecipano al tirocinio, insieme a ciascuno delle 16 ETB le quali concordano tali obiettivi con SOLAS:

"Nell'ambito dell'attuazione della strategia dei programmi di istruzione e formazione continua e in risposta ad un quadro europeo di qualità per i tirocini⁹⁴ introdotto dalla Commissione europea, è iniziata nel 2014 un'iniziativa, coordinata da SOLAS e in collaborazione con le Commissioni per l'istruzione e la formazione, volta a sviluppare ulteriormente il percorso del tirocinio. Intitolati "carriera di apprendistato", sono stati sviluppati due programmi pilota nel settore del turismo. I "carriera di apprendistato" si basano sul modello di tirocinio esistente con la collaborazione tra datori di lavoro e fornitori di istruzione e formazione. I materiali di sviluppo sono stati concepiti come parte del progetto, incluso un approccio sistematico per sviluppare profili di competenze professionali all'interno di diversi settori industriali e un programma di formazione per supervisori sul luogo del lavoro, che dovranno poi supportare l'apprendimento degli studenti direttamente sul posto di lavoro stesso".

Italia

In Italia, tutti i formatori di IFP devono aderire al programma di formazione accreditato per una specifica qualifica (ad esempio, l'Addetto all'assistenza di base), quindi non possono cambiarlo. Tuttavia, possono decidere il materiale didattico, gli strumenti ed i metodi che desiderano adottare. Naturalmente, mentre lo fanno, possono tenere in considerazione l'attitudine ed il background dei loro studenti, ad esempio nel caso di studenti svantaggiati useranno delle immagini od altri supporti visivi.

I corsi di formazione professionali italiani sono principalmente basati su suddivisioni in classi; tuttavia, lo stage in un'azienda è ritenuto molto importante. Il tirocinio è previsto anche nel curriculum formativo e svolge un ruolo importante nel percorso di qualifica, in quanto consente agli

⁹⁴ <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=1045&>



studenti di acquisire competenze pratiche e trasversali (ad esempio, l'interazione con colleghi e clienti / utenti).

Sia la parte della formazione professionale che avviene nelle aule che il tirocinio sono obbligatori per ottenere il diploma di qualifica: è ammessa solo una certa quantità di assenze (solitamente non oltre il 30% del totale delle ore previste per l'intera durata della qualifica).

Spagna

I programmi più interessanti provengono al momento dai Paesi Baschi:

Il modello Ethazi

L'IFP basca è considerata tra le migliori al mondo e viene utilizzata come modello da molti paesi. Nel 2017 l'Unione Europea ha scelto l'IFP basca come punto di riferimento per l'istruzione in Europa. Il governo basco si rese conto che, per sostenere l'acquisizione di competenze trasversali da parte degli studenti, doveva trasformare completamente le metodologie di insegnamento. Pertanto, oltre al lancio della IFP duale nei Paesi Baschi e agli stretti rapporti con le imprese, ciò che rende unico questo modello è la trasformazione dei suoi cicli di formazione in "cicli ad alte prestazioni" utilizzando la metodologia Ethazi⁹⁵.

Questa metodologia è già in fase di avvio ed attuazione. L'elemento centrale attorno al quale si evolve l'intero modello di insegnamento è l'apprendimento collaborativo e basato sugli obiettivi⁹⁶.

Le principali caratteristiche del modello Ethazi sono:

'Intermodularità'

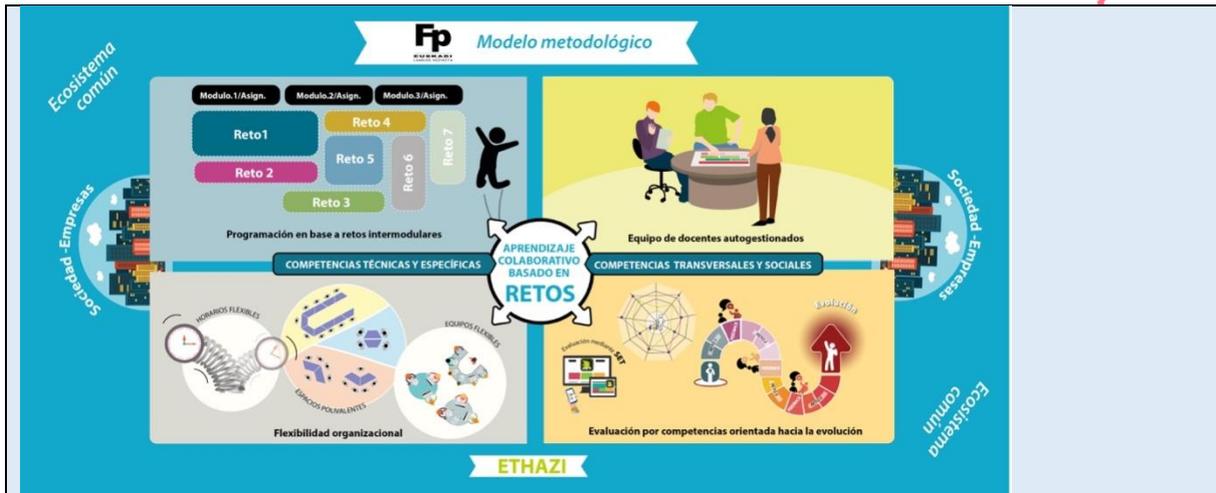
Gli obiettivi per ogni ciclo di formazione sono progettati per essere il più possibile simili alla realtà del posto di lavoro. Ciò richiede un'analisi approfondita delle competenze professionali e dei risultati di apprendimento del ciclo al fine di migliorare l'efficienza dell'apprendimento.

Personale insegnante autogestito

Viene creato un piccolo gruppo di persone che si assumono la responsabilità per l'intero ciclo di formazione, in modo da favorire il lavoro di squadra e l'aumento di responsabilità all'interno del personale docente stesso. Attraverso un alto grado di autogestione, gli insegnanti saranno in grado di adattare liberamente i loro programmi, utilizzare al meglio lo spazio disponibile ed organizzare coperture e sostituzioni, ecc. in modo da soddisfare le esigenze di apprendimento dei loro studenti in ogni momento.

⁹⁵ <https://www.tknika.eus/en/cont/proyectos/ethazi-3/#>

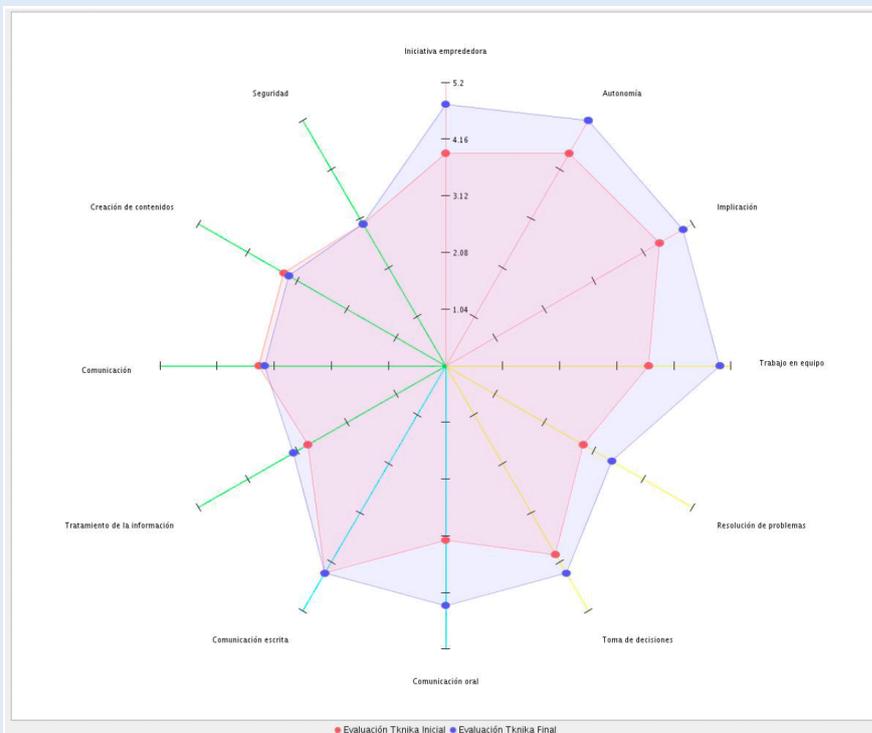
⁹⁶ <https://www.tknika.eus/en/cont/applying-lean-in-ethazi/>



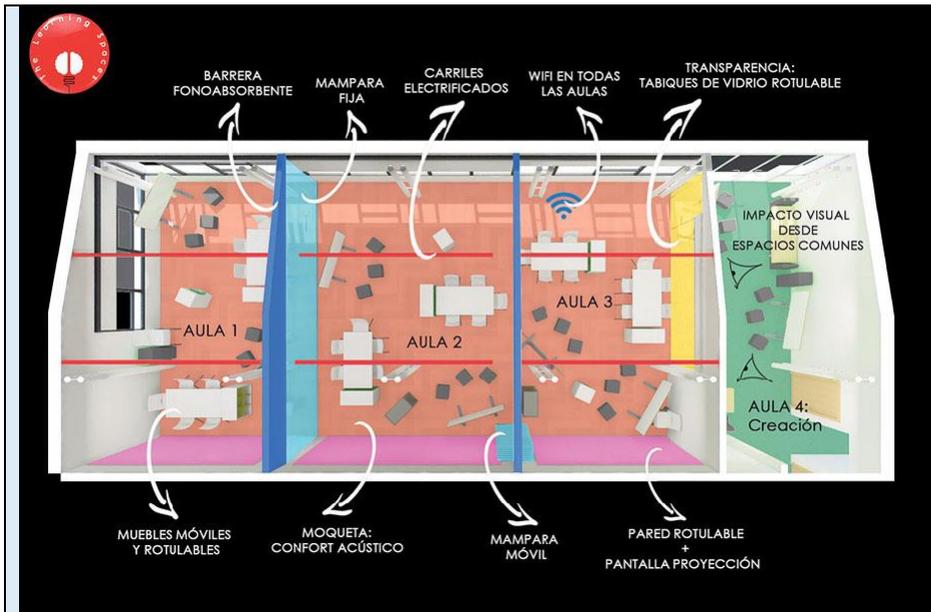
Modello metodológico

Valutazione per lo sviluppo delle competenze:

La valutazione è integrata come elemento chiave nel processo di apprendimento degli studenti, fornendo regolari feedback sul loro sviluppo e sui progressi verso l'acquisizione delle competenze professionali previste. Al fine di promuovere questo approccio valutativo e incoraggiare la partecipazione a tale riguardo del personale e degli studenti (personalmente e come membri del gruppo integrale) e degli altri che possono contribuire al processo di valutazione, è stato sviluppato appositamente lo strumento di valutazione delle competenze SET (Skills Evaluation Tool).



Strumento di valutazione delle competenze



Piano di gestione degli spazi

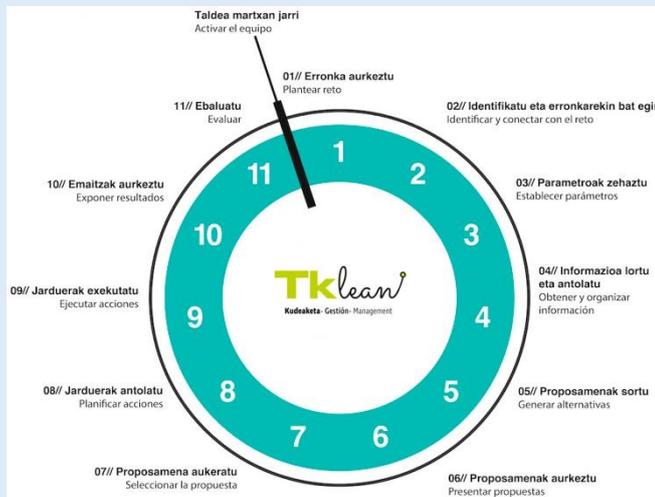


Stanza arredata

Applichiamo Lean in Ethazi⁹⁷ per "progettare e sperimentare approcci e attività educative innovative, introducendo cicli ETHAZI nei cicli di insegnamento, tenendo conto di entrambi i concetti ETHAZI e LEAN". L'idea principale è quella di integrare entrambi i concetti (Ethazi e LEAN) direttamente in classe così da migliorare le prestazioni degli studenti e degli insegnanti e quindi migliorare i risultati del ciclo intermedio.

Questo approccio è stato progettato da due dipartimenti di Tknika (il dipartimento "Research on Learning Methods and Processes" ed il dipartimento "Continuous Improvement") con la collaborazione di sei centri di formazione professionale (Easo, Maristak, LSB, Miguel Altuna, Otxarkoaga e Usurbil). Queste università hanno esperienza in entrambe le metodologie Ethazi e

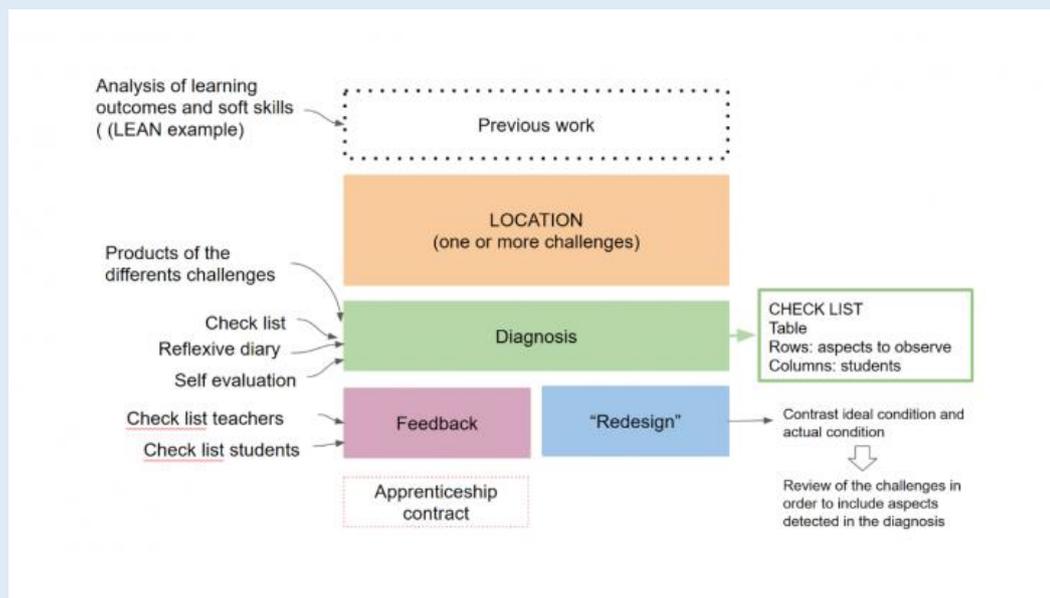
LEAN nel ciclo intermedio (livello EQF 3), che consente di adeguare i modelli alle loro esigenze specifiche.



Lean nel modello Ethazi

Sono state intraprese le seguenti fasi:

- Identificazione dei bisogni formativi degli studenti del ciclo intermedio (livello EQF 3) per quanto riguarda le abilità strumentali, trasversali e tecniche
- Progettazione di sfide di posizione (“Location Challenges”) che, oltre a includere i risultati dell’apprendimento tecnico, consentono al partner del progetto di rilevare / analizzare / diagnosticare le caratteristiche degli studenti al fine di progettare e pianificare l’apprendimento individualizzato di ogni studente nelle successive sfide.





Sfide di posizione (Location Challenges)

- Validazione dei criteri e delle caratteristiche da considerare nella Location Challenge
- Validazione delle sfide di posizione proposte dai college.
- Definizione delle linee guida di progettazione per le Location Challenges.
- Condivisione in Biltegi Digital delle sfide e degli strumenti metodologici proposti.
- Progettazione di successive sfide basate sulla diagnosi.
- Fissazione di un termine per il completamento del lavoro da trasferire ai college.

Il progetto Gizalider

Il partner spagnolo ha recentemente attuato il progetto Gizalider in collaborazione con i nostri college e la banca Bilbao Bizkaia Kutxa (BBK).

Il programma rientra nell'impegno assunto dagli istituti professionali dell'IFP in Bizkaia di stabilire una cultura ed un ambiente che siano favorevoli all'innovazione economica e sociale, in particolare per quanto riguarda la trasformazione del sistema di istruzione.

Gli obiettivi generali del programma sono, in primo luogo, di rafforzare l'attuazione e la certificazione delle competenze trasversali utilizzando un approccio a vari livelli e, in secondo luogo, di lavorare con le imprese locali per fornire a tutti gli studenti gli strumenti che consentano loro di condurre il proprio sviluppo professionale in modo più efficace.

Entro i 3 anni il progetto mira a:

- Sviluppare la descrizione, per ogni qualifica, di quali abilità trasversali dovrebbero essere acquisite e a quale livello (Azione ZeharGait I).
- Promuovere e progettare in modo collaborativo strumenti per l'acquisizione di competenze trasversali, che saranno pubblicati con un codice ISBN (Action ZeharGait II).
- Contribuire all'introduzione di sistemi di valutazione delle competenze trasversali con il duplice obiettivo di certificarli formalmente sulle trascrizioni accademiche e raccogliere prove reali che possano fornire una buona base per le scuole, le imprese e le istituzioni dell'IFP pubblica in modo da ottimizzare la progettazione delle attività future (Azione ZeharGait III).
- Incoraggiare i giovani e gli adulti con formazione IFP ad adottare un atteggiamento proattivo nell'assumere il possesso del proprio sviluppo professionale (Action BizI LEADER).
- Creare un servizio di assistenza che permetta a chiunque intraprenda un corso di laurea o un programma di apprendimento permanente (Lanerantz LB) di a) scoprire in modo proattivo dove si trovino in base alle competenze richieste dalle imprese e dalle confederazioni aziendali, il quale li aiuterà a motivarli, b) per ricevere consigli personalizzati sul modo migliore che loro hanno per procedere c) permettere all'associazione Ikaolan Bizkaia di accedere a indicatori di impatto sociale segnalati dal programma di assistenza (Action HobeLEADER).

Ikasneplegu⁹⁸ Database per chi cerca lavoro

I partner del progetto hanno recentemente lanciato un database per chi cerca lavoro e questo rappresenta un importante passo in avanti in quanto:

⁹⁸ <https://enplegu.ikaslanbizkaia.eus/>



- Centralizza i database di tutti i college per chi cerca lavoro in un unico solo appositamente specifico per le persone con una formazione professionale IFP.
- Utilizza un unico modello di CV per tutti i professionisti il quale include una sezione per le abilità trasversali.
- Spinge gli studenti e gli alunni a condividere i dati sul loro inserimento professionale ed acquisizione di competenze il che li aiuta nella ricerca di lavoro e stimola la loro crescita professionale.
- Standardizza i criteri delle abilità trasversali utilizzati dagli istituti di istruzione e di lavoro in base alle stesse competenze riportate nei CV e nelle offerte di lavoro pubblicate dalle imprese. Il progetto Gizalider contribuirà a fare grandi progressi in questo senso.
- Evidenzia il valore delle competenze trasversali in quanto gli utenti possono vedere come queste li aiuti a trovare un lavoro e quali siano le abilità che tendono ad essere richieste dalle imprese. A tal fine, in futuro lavoreremo verso un modello in stile LinkedIn.



6. Consigli pratici generali

Austria

Un'osservazione che si sarebbe potuto fare negli ultimi anni è che il destinatario è notevolmente cambiato. Ciò significa che ci sono nuove problematiche che nessuno aveva considerato prima e di conseguenza i professionisti IFP si devono relazionare con i diversi background di coloro che formano il destinatario. Queste vanno dalla mancanza di prospettive e motivazione a qualche volta seri problemi mentali che non sono inizialmente riconoscibili. D'altro canto, le aziende stanno cercando nuovi impiegati/apprendisti.

Un approccio possibile per colmare queste lacune è quello di essere in continuo scambio con il destinatario e le aziende che forniscono la formazione pratica. Particolare attenzione deve essere data ai singoli partecipanti e ognuno deve anche essere consapevole che ogni persona è diversa e si comporta in modo diverso dagli altri. Ciò significa che è richiesta un'accurata gestione del caso insieme ad una formazione e sviluppo delle soft skills costanti. Inoltre, è anche richiesta in molti casi un'impegnativa attività di tutoraggio.

È altresì necessario uno stretto e disponibile gioco di squadra tra i professionisti IFP e la mancanza di informazioni deve essere colmata per garantire che tutti i formatori siano quantomeno informati sommariamente su tutti i partecipanti. Ciò garantisce che i formatori collaborino per andare tutti nella stessa direzione.

È importante rendere i partecipanti consapevoli che sebbene abbiano di base un aiuto costante, l'andamento effettivo della formazione dipende esclusivamente da loro e solo loro possono determinarlo - sia in positivo che in negativo.

Belgio

Non ci sono dati forniti dal partner del progetto.

Finlandia

Il partner del progetto finlandese fornisce citazioni appartenenti ai professionisti IFP e ai rappresentanti delle imprese per dare qualche consiglio pratico:

'Le differenze individuali sono grandi. Le persone in formazione sono molto varie: alcune hanno sufficienti competenze, altre molto buone e altre ancora ne sono completamente prive. Tuttavia, molti apprendisti/nuovi impiegati desiderano crescere nel loro lavoro e professione e inoltre il sistema di tracciamento dei diplomati IFP con i suoi strumenti può aiutarli a fare ciò.'

'Gli apprendisti mostrano le loro conoscenze e competenze ai datori di lavoro durante periodi di apprendimento pratico della formazione IFP che vengono svolti all'interno delle aziende. Questo è il posto giusto per dimostrare quanto essi siano bravi e solitamente lo comprendono pure. Essi capiscono che è la loro opportunità per ottenere un impiego. Essi inoltre hanno visto che anche se ottengono il posto di lavoro, l'apprendimento proseguirà ed avranno ancora bisogno di far pratica delle nuove cose.'

'Questi sono aspetti che dipendono molto dalla persona in questione. Alcuni giovani/da poco diplomati sono molto bravi nell'analizzare i propri punti di forza e debolezza- altri invece non sono bravi a farlo. Ciò ha a che fare con il livello di maturità della persona in questione. Di solito le ragazze sono più brave dei ragazzi a fare questo perché il loro livello di maturità (mentale) è un po' più avanti



rispetto a quello dei ragazzi. Ciò dovrebbe esser preso in considerazione quando si utilizzano le applicazioni per realizzare il sistema di tracciamento dei diplomati. Alcuni settori potrebbero avere sempre buoni feedback o averne di meno buoni, ciò dipende da quanto i propri diplomati sono abili nell'analizzare le proprie abilità e competenze. Se non sei bravo ad analizzare questi tipi di aspetti, ciò non vuole necessariamente dire che non sei un lavoratore capace nel tuo settore.'

'La situazione lavorativa interessa anche l'attuazione di questo modello. Se ci fossero molti posti di lavoro disponibili, gli studenti troverebbero facilmente lavoro e probabilmente sarebbero più disposti ad usare l'applicazione e fornire di conseguenza feedback riguardanti la loro vita professionale. Se non ci fosse richiesta in alcuni settori, sarebbe difficile avere i feedback e mettere in pratica il modello.'

Irlanda

- Sia per quanto riguarda la fase di progettazione che quella di esecuzione dei programmi di formazione e istruzione, l'impegno e la collaborazione tra i datori di lavoro e i gruppi settoriali di imprenditori accresce l'importanza del programma per il mercato del lavoro locale o regionale. La capacità di ideare velocemente corsi di formazione e rispondere alle esigenze del mercato del lavoro locale man mano che si presentano sembra essere la chiave in termini di velocità di risposta. Questa capacità inoltre facilita la nascita di nuove idee all'interno del processo di realizzazione, che può rendere un corso di formazione più mirato e pertinente per il datore di lavoro.
- L'utilizzo della tecnologia nella fase di esecuzione del programma può rafforzare l'apprendimento online, il quale può creare un modello di esecuzione molto flessibile se supportato dalla partecipazione ad una lezione giornaliera. Questo modello "misto" di un workshop di un giorno è molto adatto per gli studenti che lavorano o che sono geograficamente sparsi. All'interno del documento SOLAS L'Apprendimento Potenziato dalla Tecnologia nell'Istruzione e Formazione Continua (2016–2019):

“Questo primo sistema di apprendimento potenziato dalla tecnologia contribuisce allo sviluppo del progetto in atto. La strategia spazia il sistema di formazione e istruzione continua nel suo insieme e si basa sull'eccellente pratica già esistente. Esso supporta la strategia generale per la formazione e istruzione continua 2014–2019 e gli obiettivi per fornire competenze di economia, integrazione attiva, prestazioni di qualità, avanzamento verso una pianificazione e finanziamenti integrati e per migliorare il riconoscimento generale della formazione e istruzione continua in Irlanda. Esso inoltre uniforma l'Irlanda alle pratiche guida sull'apprendimento potenziato dalla tecnologia in Europa e anche oltre i suoi confini.”

- La commercializzazione della formazione continua presentata dagli enti formativi è fondamentale per rendere consapevoli i potenziali imprenditori dei dettagli dei corsi di formazione, così come per contribuire al miglioramento dei possibili risultati degli studenti. L'introduzione nel 2016 del servizio web relativo al Sistema di Supporto al Programma e allo Studente ha consentito a tutti le 16 Commissioni di Istruzione e Formazione (ETBs) di promuovere i loro corsi in programma automaticamente al pubblico visitatore del sito⁹⁹, permettendo ai datori di lavoro di consultare e valutare i corsi formativi in tutto il paese e ai potenziali studenti di candidarsi online.

⁹⁹ www.fetchcourses.ie/courses/about



- Inoltre l'utilizzo di una Modalità di Apprendimento Virtuale (VLE), a volte citata come “classe capovolta” può migliorare notevolmente la pratica dello studente soprattutto per coloro che hanno difficoltà a frequentare le lezioni a causa di impedimenti fisici o geografici. Moodle¹⁰⁰ è disponibile come opzione per quanto riguarda tutti i corsi ETB in programma e può notevolmente migliorare l'apprendimento sia dei programmi formativi full-time, che part-time o misti.

Italia

- Le competenze che vengono acquisite dagli studenti tramite i corsi IFP devono essere concordate dalle autorità competenti e queste tavole rotonde potrebbero includere le organizzazioni sindacali e i rappresentanti degli imprenditori in modo da favorire un confronto ottimale tra i corsi di formazione professionale proposti e le reali esigenze del mercato del lavoro;
- Spesso, i datori di lavoro non sono a conoscenza delle competenze acquisite dagli studenti IFP durante i corsi di formazione. La commercializzazione di opportunità formative ai datori di lavoro potrebbe rappresentare un fattore determinante in quanto essi verrebbero a conoscenza di ciò che viene proposto a livello istruttivo;
- Mancanza di informazioni riguardo agli studenti. I formatori devono essere informati sugli studenti (es. particolari necessità, condizione specifica). Il lavoro di squadra tra gli insegnanti/personale IFP sarebbe utile per favorire lo scambio di informazioni;
- Mancanza di motivazione e impegno da parte degli studenti IFP. L'utilizzo di tecniche per stimolare la motivazione degli studenti sarebbe di grande aiuto per gli insegnanti IFP. Essi avrebbero bisogno di maggior formazione su questa materia. A volte, la motivazione e l'impegno da parte degli studenti dovrebbero essere potenziati: la APP di tracciamento dei diplomati IFP potrebbe soddisfare questa necessità;
- Infine, è sorta una nuova problematica per quanto riguarda l'insegnamento dal momento che i background culturali e sociali degli studenti IFP sono cambiati (es. in Italia la presenza di studenti immigrati è aumentata negli ultimi anni). Questa questione richiede nuove e diverse competenze da parte degli insegnanti IFP, che a volte hanno bisogno di usare metodi/strumenti di insegnamento diversi come, ad esempio, maggiori supporti o metodi visivi. Pertanto, in certe situazioni, essi devono essere maggiormente abili nell'uso di tecnologie. Inoltre, al fine di aiutare tali studenti, per gli insegnanti potrebbe essere indicata un'attività di tutoraggio più impegnativa, così come una maggior preparazione sulle competenze interculturali.

Spagna

Unanimità circa le competenze fondamentali per ciascuna qualifica

- Innanzitutto, gli enti formativi dovrebbero selezionare le competenze fondamentali per ciascun modulo e genere formativi, definire le suddette competenze e suddividerle in vari livelli richiesti per ciascuna qualifica e tipologia di IFP (base, intermedio e avanzato). Dovrebbe essere fornita una definizione pratica e specifica di ciò che un diplomato di un determinato corso dovrebbe essere capace di fare.
- L'ente per l'occupazione dovrebbe avvalorare le definizioni fornite dagli enti formativi in base alle reali esigenze dei datori di lavoro e compilare i livelli di ciascuna competenza in base alla loro

¹⁰⁰ www.moodle.com



valutazione di come i diplomati dovrebbero sviluppare la loro padronanza delle diverse competenze nel corso del tempo durante il loro apprendistato e nel lavoro.

- Gli enti per l'istruzione e l'occupazione dovrebbero concordare i metodi attraverso cui gli studenti possano non solo acquisire ma anche certificare le nuove competenze, poiché il personale docente non sembra tuttora in grado di valutare il livello di competenze trasversali dei propri studenti e, naturalmente, gli stessi studenti sono totalmente incapaci di farlo. Tuttavia, questo è ciò che viene chiesto loro al termine dei sondaggi e del corso di studi.

Dal canto loro, con l'intento di favorire la creazione di una buona prassi, essi hanno realizzato il progetto Gizalider.

Lavoro di squadra

Uno dei problemi riscontrati in Spagna riguardo al tracciamento dell'inserimento professionale dei diplomati IFP e dell'informazione riguardo agli effetti che le competenze trasversali hanno sul processo è che molti enti sono attivi in questo settore ma lavorano in modo indipendente gli uni dagli altri.

Di conseguenza, la Spagna ha suggerito che gli enti lavorino insieme per definire e concordare i dati principali che devono essere tracciati e sui quali verranno svolte le indagini, da parte di chi, dove e in che modo. Le istituzioni dovrebbero siglare l'accordo per portare avanti questa modalità di procedura con l'aiuto dei centri di statistica e dovrebbero anche condividere le informazioni ottenute in modo da ricavare maggiori utili conclusioni.

Lavoro per standardizzare il contenuto di tutte le banche dati delle persone disoccupate (soprattutto quelli dei centri per l'impiego)

Al fine di sottolineare il valore pratico delle competenze trasversali e far vedere il loro reale impatto sull'inserimento professionale, gli enti devono chiedere alle persone disoccupate di fornire informazioni personali al momento della compilazione del proprio CV per inserirle nella banca dati ufficiale. Le competenze trasversali devono poter essere ufficialmente certificate e riconosciute da tutti e dovrebbero poter essere inserite nelle offerte di lavoro e nei profili. Come primo passo, gli enti potrebbero modificare il modulo che utilizzano per la banca dati delle persone disoccupate.

Da parte sua, la Spagna ha iniziato a creare la banca dati comune delle persone disoccupate, Ikasenplegu.

Campagne per divulgare informazioni a riguardo e sensibilizzare

Ciò dovrebbe essere fatto all'interno del personale docente, tra gli studenti e i datori di lavoro riguardo all'importanza dell'acquisizione di tecniche e competenze trasversali durante l'attività lavorativa di ciascuno in modo da restare potenzialmente assumibile. Inoltre, gli enti dovrebbero essere da esempio e far vedere che essi danno realmente e fortemente importanza alle competenze trasversali in termini pratici, come ad esempio attraverso i programmi formativi che essi promuovono e nel richiedere alle persone di inserirle, tra le varie cose, all'interno dei propri CV.

7. Allegati

Il materiale seguente dovrebbe fornire ad altri centri IFP ed enti formativi ulteriori strumenti che possono essere usati per e adattati ai contenuti formativi.

Tutto il materiale fornito dai partner del progetto può essere usato liberamente.

7.1. Competenze individuali e competenze trasversali (AT)

Il partner austriaco fornisce una lista di competenze individuali e trasversali¹⁰¹¹⁰² per la programmazione dei contenuti formativi:

Competenze comunicative

Capacità di moderazione | risposta pronta | empatia | capacità di negoziazione | capacità retoriche | esperti di collegamento in rete | capacità di presentazione | persuasività | conflitti

Competenze sociali

empatia | capacità intra-/interculturali | conoscenza della natura umana | esperti di collegamento in rete | capacità di lavorare in squadra | sensibilità nonverbale | conflitti | capacità critiche | capacità motivazionali

Competenze personali

empatia | risposta pronta | capacità motivazionali | capacità intra-/interculturali | autostima | auto-negoziabilità | conoscenza della natura umana | approccio costruttivo alla vita | capacità di lettura e apprendimento

Competenze manageriali

capacità motivazionali | pensiero sistematico | determinazione | capacità critiche | capacità di delega | esperti in gestione del tempo | conflitti | persuasività | capacità di presentazione

Competenze mentali

conoscenza della natura umana | approccio costruttivo alla vita | capacità di lettura e apprendimento | sensibilità nonverbale | capacità di gestione dello stress | creatività | capacità motivazionali | pensiero sistematico | determinazione

Competenze di esecuzione

capacità di lettura e apprendimento | auto-negoziabilità | capacità di moderazione | creatività | iniziativa e perseveranza | capacità di negoziazione | determinazione | esperti in gestione del tempo | capacità di presentazione

¹⁰¹ <https://www.soft-skills.com/soft-skills-wuerfel/>

¹⁰² <https://unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+Glossary+A-Z&id=577>



7.2. 'Ausbildungsdokumentation'-documentazione formativa (AT)

Questa documentazione formativa campionaria ¹⁰³ è stata fornita dal partner austriaco (esclusivamente in lingua tedesca):



¹⁰³ https://www.wko.at/service/bildung-lehre/Einzelhandel_Lebensmittelhandel_111228_v1_3.pdf



AUSBILDUNGSDOKUMENTATION

Ausbildungsnachweis für den Lehrberuf Einzelhandel Schwerpunkt

Lebensmittelhandel

Lehrbetrieb:		Lehrzeit:	3 Jahre
Ausbilder:		Beginn:	
Lehrling:		Ende:	

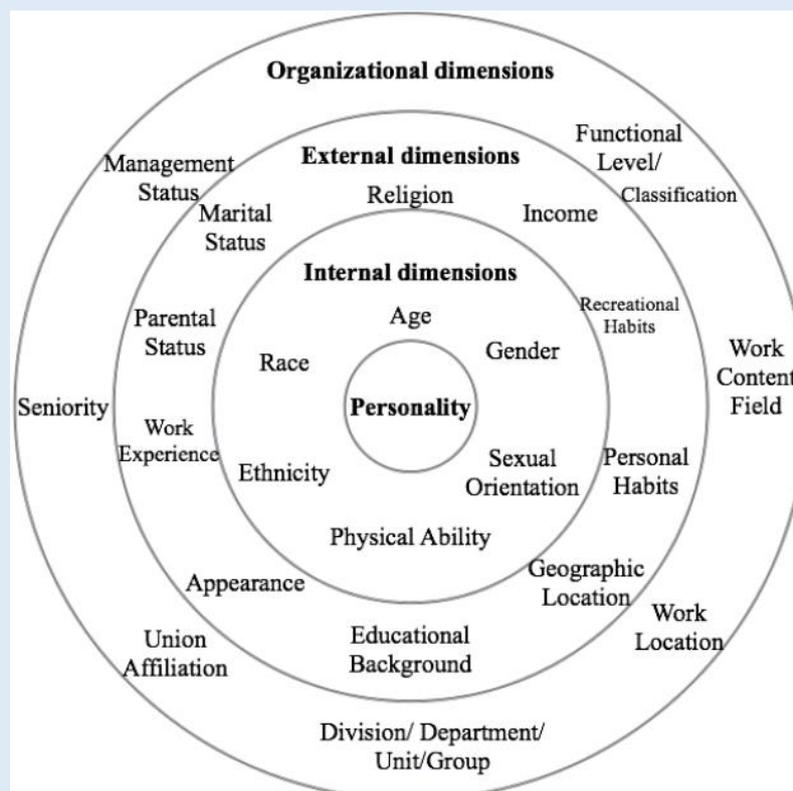
Pos	Fertigkeiten und Kenntnisse laut Ausbildungsordnung	½	1.	1 ½	2.	2 ½	3.
-----	---	---	----	-----	----	-----	----

1.	DER LEHRBETRIEB	½	1.	1 ½	2.	2 ½	3.
1.1	Kenntnis über den Lehrbetrieb						
	<ul style="list-style-type: none"> * Erster Lehrtag im Lehrbetrieb * Führung durch den Lehrbetrieb * Kennenlernen der betrieblichen Räumlichkeiten und Einrichtungen * Kennen möglicher Unfallgefahren im Betrieb * Vorschriftenmäßiges Verhalten bei Unfällen und im Brandfall * Bekanntmachen mit anderen Mitarbeitern und Erklärung ihrer Tätigkeits-, Verantwortungsbereiche und Aufgaben 						
1.1.1	Kenntnis der Betriebs- und Rechtsform des Lehrbetriebes						
	<ul style="list-style-type: none"> * Kennen der Betriebsform des Lehrbetriebes: <ul style="list-style-type: none"> - nach der Sortimentsgestaltung: <ul style="list-style-type: none"> Fachgeschäft, Spezialgeschäft oder Vollsortimenter, Verbrauchermärkte - nach der Verkaufsmethode: <ul style="list-style-type: none"> Selbstbedienung, Vorwahl, Bedienung, Versandhandel * Kennen der Rechtsform des Lehrbetriebes: Einzelunternehmen, Personen-, Kapitalgesellschaft. 						
1.1.2	Kenntnis der Ziele und der Marktposition des Lehrbetriebes sowie der Standorteinflüsse						
	<ul style="list-style-type: none"> * Information über die Branche (Fachbereich) des Lehrbetriebes. * Stellung des Lehrbetriebes auf dem Markt bzw. in der Branche: <ul style="list-style-type: none"> - auf Grund des Warensortiments - der Verkaufsform - der Angebots- und Preisgestaltung - der Serviceleistungen - der Anzahl der Qualifikationen der MitarbeiterInnen * Standort des Lehrbetriebes: <ul style="list-style-type: none"> - Infrastruktur und Kundenkreis im Einzugsgebiet - Einfluss auf die Marktposition und den Kundenkreis * Ziele des Lehrbetriebes 						
1.2	Einrichtungen, Arbeitssicherheit und Unfallverhütung						
1.2.1	Funktionsgerechte Verwendung der betrieblichen Einrichtungen und Geräte des Verkaufes						
	<ul style="list-style-type: none"> * Kennen der betrieblichen Einrichtungen und deren funktionsgerechte Verwendung (z. B. Türen, Fenster, Aufzüge, Regale...) * Kennen der technischen Geräte des Verkaufes und deren funktionsgerechte Handhabung (Maschinen, Waagen, Kassen, Printer...) * Kontrolle der Funktionsfähigkeit * Erkennen von Störungen (z.B. Kühlung) * fachgerechtes Verwenden (Beleuchtung, Beheizung, Belüftung, Maschinen, Waagen, Kassen, Printer) * sowie der Hilfsmittel (Reinigungsmaschinen und Reinigungsmittel) 						

7.3. Livelli di diversità (AT)

Il partner austriaco fornisce il modello 'Strati di diversità'¹⁰⁴ che può essere utilizzato per l'impostazione di singole gestioni di casi :

Nei Quattro Strati di Diversità di Lee Gardenswartz e Anita Rowe (1995), vengono citati quattro livelli di dimensioni diverse. Queste sono diversità che possono portare processi sociali e strutturali negli ambiti più diversi della vita. Le dimensioni principali sopra menzionate sono raffigurate nel grafico come dimensioni interiori. Leggendo da dentro a fuori, le possibilità di influenzare la dimensione di diversità aumenta in questi quattro livelli. Di conseguenza, possiamo difficilmente influenzare le dimensioni interne, mentre possiamo determinare maggiormente quelle esterne e i soggetti appartenenti a quelle organizzative.¹⁰⁵



Layers of diversity

Tratto da Gardenswartz & Rowe (2003)¹⁰⁶

¹⁰⁴ https://www.researchgate.net/figure/Four-layers-of-diversity-Source-adapted-from-Gardenswartz-Rowe-2003_fig3_282848702

¹⁰⁵ <https://erwachsenenbildung.at/themen/diversitymanagement/grundlagen/dimensionen.php>

¹⁰⁶ <https://www.gardenswartzrowe.com/why-g-r>

7.4. Ruota di bilanciamento tra lavoro e vita privata (AT)

Questo strumento può essere usato per l'impostazione di singole gestioni di casi e per includere maggiormente i rispettivi clienti:

Introduzione

La Ruota di bilanciamento tra lavoro e vita privata (secondo H. Cobaugh/N. Peseschkian) rappresenta un incastro tra lavoro e vita privata nel contesto di un mondo del lavoro e della vita mutato ed in dinamica evoluzione. Poiché la disoccupazione può avere ripercussioni negative in svariati settori della vita, questi vengono esaminati e analizzati più attentamente. Altrettanto importante è la considerazione dei settori che riguardano le risorse disponibili che contribuiscono al grado di soddisfazione e rappresentano dei punti di forza.

Obiettivo:

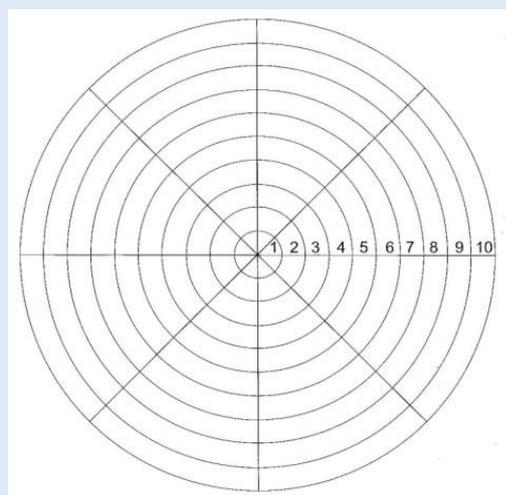
Riconoscere in quale settore considerazione ed energia sono carenti in modo da raggiungere un equilibrio. Riconoscere le risorse esistenti. Valutare il grado di soddisfazione su una scala da 1 a 10. Sviluppare i primi passi per migliorare la qualità della vita in questi settori.

Tipo di esercizio

Lavoro individuale, triadi, gruppi numerosi.

Materiale

Ruota di bilanciamento: "Ruota della vita" nella quale sono disegnati 8 segmenti con su raffigurata una scala da 1 a 10; 2 matite colorate



Istruzioni

- Ciascun segmento corrisponde ad un settore della vita
- Etichettare i segmenti
- Il centro del cerchio corrisponde allo zero



= poco, la linea esterna del cerchio 10 = molto

- Disegna adesso con una matita colorata ciascun settore della vita in base alla tua situazione attuale, quanta considerazione (tempo, energia, entusiasmo) c'è all'interno di questo settore o quanto sei soddisfatto di questo settore della tua vita (su una scala da 0 - 10)
- Riflessione (singola, a tre, in gruppo)
- Cosa significa, non lo sai? Sono soddisfatto, sto dimenticando qualcosa, è un settore troppo ricco per me? Quanta energia ricevo da questo settore?
- Quali risorse ci sono?
- Dove vuoi andare? Stabilisci il tempo e disegna l'obiettivo con un secondo colore
- Qual è il primo passo da compiere per ciascun segmento per iniziare ad agire?

Commenti

I settori della vita sono:

- Lavoro - senso, realizzazione
- Cose materiali sicurezza/benessere
- Famiglia (genitori/nonni, fratelli o sorelle/parenti)
- Convivenza (coabitazione, coniuge)
- Amici (rapporti sociali)
- Salute (dieta, esercizio fisico, rilassamento, qualità del sonno, tendenza ad ammalarsi, visite di controllo dal dottore periodiche, sostanze che creano dipendenza)
- tempo personale (hobby; cose che mi soddisfano ...)
- Senso della vita/spiritualità (interesse nella crescita personale, domande riguardo da dove veniamo, perché e dove andiamo, religione ...)

Domande riguardo risorse lavorative

- Cosa ritieni sia particolarmente utile e di supporto in merito ai settori personali, anche se attualmente sei disoccupato?
- Di cosa sei soddisfatto e felice, quali sono i tuoi punti di forza?

Domande in scala per un lavoro approfondito e mirato

(presta speciale attenzione ai settori con valore ≤ 6 !)

- Cosa c'è di diverso se ti trovi in un punto più alto della scala?
- Come faresti a saperlo?
- Come gli altri lo noterebbero?
- Cosa è possibile? Cos'altro?
- Il tuo primo passo è ... (orientamento alla soluzione)

Fonte:

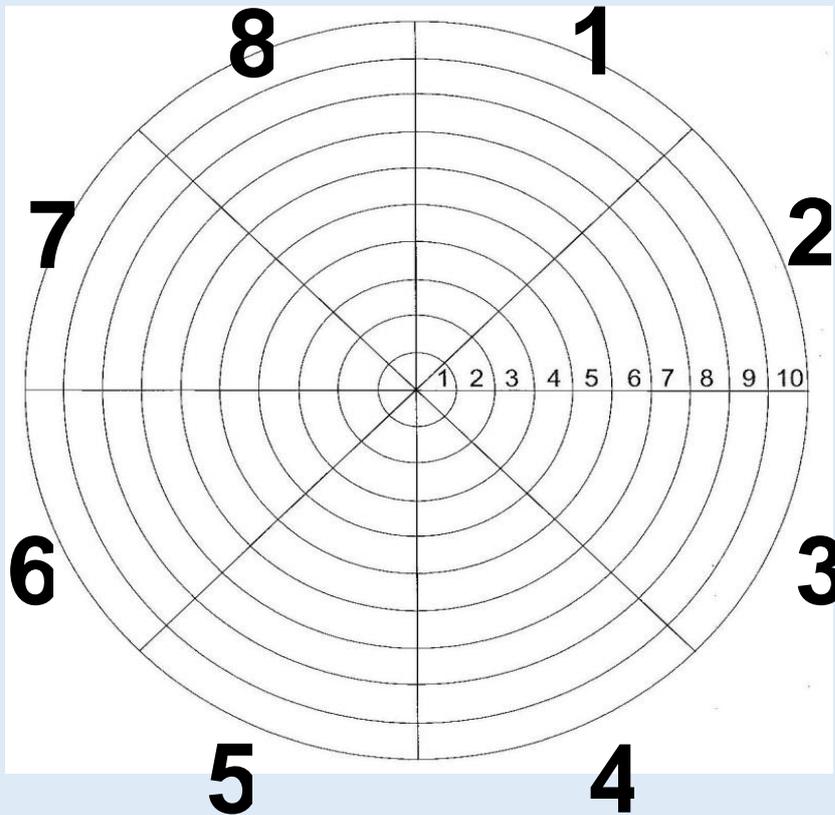
FREIDORFER, Birgit: Change - Werkzeugkasten für Veränderungen, Scriptum der WIFI Steiermark, 2011, p. 6.

I settori della vita nella "ruota della vita" sono:

1. lavoro - senso, realizzazione
2. benessere materiale
3. famiglia (genitori/nonni, fratelli o sorelle/parenti)
4. Convivenza (coabitazione, coniuge)
5. amici (rapporti sociali)



6. salute (dieta, esercizio fisico, rilassamento, qualità del sonno, tendenza ad ammalarsi, visite di controllo dal dottore periodiche, sostanze che creano dipendenza)
7. tempo personale (hobby; cose che mi soddisfano ...)
8. Senso della vita/spiritualità (interesse nella crescita personale, domande riguardo da dove veniamo, perché e dove andiamo, religione ...)



7.5. Esempio di valutazione di terzi (BE)

Questo campionamento di valutazione di terzi è fornito dal partner Belgio:



XXXX XXXX
VDO Accountmanager

Competenties

Bestaan uit gedrag, vaardigheden en kennis.
Als je de juiste competenties hebt ...

- voer je je takenpakket met **zelfvertrouwen** uit,
- beschik je over de juiste tools om jouw geplande **resultaten** te bereiken,
- is jouw werkgedrag **succesvol**, en jouw klant of werkgever **tevreden**.

Competenties

Tijdens je opleiding krijg je de kans om op verschillende tijdstippen jouw persoonlijke en professionele competenties in kaart te brengen met de COMET-tool. Je docenten helpen je daarbij.



RAPPORT

In dit rapport vind je het resultaat van jouw meting(en):

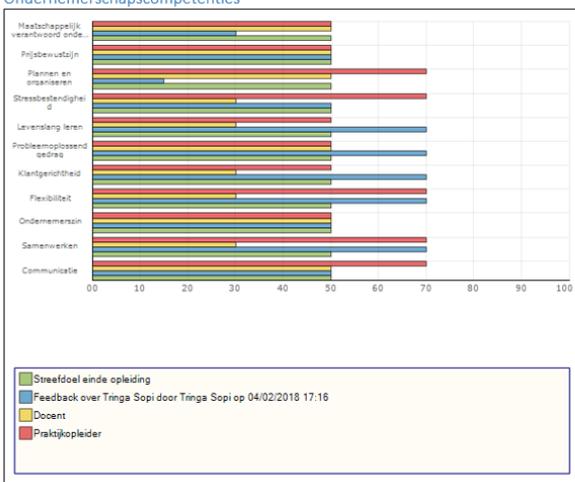
- Jouw eigen beoordeling;
- De beoordeling van de docent (of een gemiddelde van de docenten samen);
- De beoordeling van je stagementor (indien je stage liep).



STAAFDIAGRAMMEN

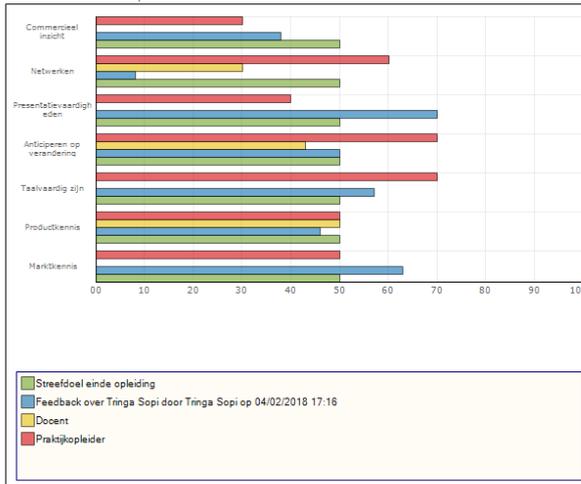
De resultaten worden weergegeven in twee aparte staafdiagrammen. Enerzijds krijg je zicht op jouw ondernemerscompetenties (zoals samenwerken, communiceren, etc.) en anderzijds op je vaktechnische competenties. In één oogopslag kan je **jouw beoordeling** (en die van de docent en/of stagementor) **vergelijken met de norm** (= het streefdoel op het einde van de opleiding).

Ondernemerscompetenties



Competentie	Streefdoel einde opleiding	Feedback over Tringa Sopi door Tringa Sopi op 04/02/2018 17:16	Docent	Praktijkopleider
Maatschappelijk verantwoord ondernemen	50	50	50	50
Prijsbewustzijn	50	50	50	50
Plannen en organiseren	50	50	50	50
Stressbestendigheid	50	50	50	50
Levenslang leren	50	50	50	50
Probleemoplossend denken	50	50	50	50
Klantgerichtheid	50	50	50	50
Flexibiliteit	50	50	50	50
Ondernemerszin	50	50	50	50
Samenwerken	50	50	50	50
Communicatie	50	50	50	50

Vaktechnische competenties



FEEDBACK

De docenten hebben, waar ze dat nodig vonden, wat extra feedback gegeven per competentie. Deze kan je hieronder terugvinden en is zeker het lezen waard!
Check ook geregeld jouw digitale competentiedossier op bijkomende feedback van je docent en/of mentor.

- **Ondernemerscompetenties**
 - Hoewel Tringa zeer zeker over de intellectuele capaciteiten beschikt om het te maken als account manager, mist ze een beetje de "drive" om te presteren. Ze geeft zelf aan dat ze een praktijkgerichte opleiding zocht en toch heeft ze geen stageplaats gezocht.
- **Marktkennis**
 - onzeker en het werk was verre van volledig
- **Productkennis**
 - Eens Tringa de branche heeft gevonden waarin ze actief wil zijn, zal ze zich zeker in de producten en hun technische eigenschappen verdiepen. Ze ziet er het belang van in om de voor- en nadelen van haar product/assortiment duidelijk in kaart te brengen.
- **Anticiperen op verandering**
 - Tringa ziet kansen als ze zich aanbiedt en zal haar aanpak daarop afstemmen. Toch heb ik niet altijd het gevoel dat ze haar aanpak aanpast aan de behoeften van het ogenblik of de situatie.
- **Netwerken**
 - Zowel op sociaal vlak als op professioneel vlak is netwerken nog een werkpunt.

UPSILLEN?

Het inschalen van competenties heeft weinig zin als je er daarna niets méér mee doet. Met het resultaat moet je ook echt aan de slag! Daarom wordt gevraagd om hier even bij stil te staan (Reflectie) en te noteren welke punten je voor jezelf wil verbeteren of nog meer in de verf wil zetten (Actieplan onder elke Meetmoment in het Digitale Competentiedossier). Daarnaast kan je een individueel gesprek aanvragen met je docent of cursusbegeleider om te bekijken hoe je jouw werkpunten in en naast de les kunt verbeteren.

Hoe je het stuk Reflectie en het Actieplan invult, vind je terug in je digitale competentiedossier.

Indien je aan het einde van je opleiding nog niet helemaal tevreden bent, kan je je competenties verder verbeteren. Je docenten en cursusbegeleider helpen je hier graag mee verder!

**SYNTRA WEST
EEN
PROFESSIONELE**



**WENST JE
SUCCEVOLLE,
CARRIÈRE!**



7.6. Questionario (IE)

Il partner irlandese del progetto ha fornito un questionario sulle caratteristiche che un nuovo impiegato dovrebbe avere in aggiunta a quelle definite dal partenariato del progetto:

Attributes of a New Worker at an Interview or at Work.	The purpose of this short questionnaire is to establish the importance of behaviours and attitudes of a new worker both at interview and at work. Please rate the attributes below on how important they are in your opinion.				
How important is it?	Very Important	Important	Neither important nor unimportant	Less Important	Not at All Important
1. At work, a new worker needs to take the initiative.					
2. At work, a new worker needs to be open-minded and willing to improve.					
3. At work, a new worker needs to be punctual and adhere to break times.					
4. At work, a new worker needs to be able to cope with feedback and criticism.					
5. At work, it is important that a new worker asks questions when they are unsure of something.					
6. At work, it is important that a new worker is not afraid to admit uncertainty.					
7. It is important that a new worker knows their own strengths and weaknesses.					
8. It is important that a new worker can identify what they like or dislike about the work.					
9. At an interview, the candidate must demonstrate that they can adapt to the requirements of the job.					
10. At work, a new worker should not over-estimate their own ability.					
11. At work, a new worker must understand the importance of personal protective equipment.					
12. A new worker needs to be able to deal with physical demands of the work (e.g. noise, heights, heat, cold etc.).					
How important is it?	Very Important	Important	Neither important nor unimportant	Less Important	Not at All Important
13. A new worker should have realistic understanding of the demands of the workplace.					
14. A new worker must recognise and adapt to the values of the workplace.					
15. A new worker needs to interact professionally with customers and co-workers.					
16. A new worker must have sufficient spoken and written language skills to meet the demands of the job.					
17. At an interview, the candidate should be able to identify unique selling points about themselves.					
18. A new worker must have the essential digital skills (data entry, updating systems or spread-sheets)					
19. At work, a new worker needs to identify any skill gaps they may have which could hinder performance.					
20. At work, a new worker needs to understand quality systems and processes.					
21. At an interview, the candidate needs to have a clear understanding of job related tasks, skill and knowledge.					
22. At work, a new worker must complete required documentation in accordance with quality practices.					
23. At work, a new worker should be a clear communicator and should contribute at meetings.					
24. At work, a new worker must understand the repetitive nature of some work.					
25. At an interview, the candidate needs to be able to portray themselves professionally to the employer.					
26. At work, a new worker must display flexibility and "help out" when required.					
27. At work, a new worker needs to understand the key performance indicators associated with the job.					
28. At work, it is important that a new worker admits when they have made a mistake.					



29. Can you identify **any other attributes or attitudes** that a new worker should be able to demonstrate at work?

A.	At work, it is important that the new worker
B.	At work, it is important that the new worker
C.	At work, it is important that the new worker
D.	At work, it is important that the new worker
E.	At work, it is important that the new worker

30. Of the attributes 1 to 28 and including A to E, can you now indicate **the top three most important attributes** that a new worker must demonstrate in the workplace?

Please circle one on each line:

Top 1	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 A B C D E
Top 2	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 A B C D E
Top 3	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 A B C D E

Finally, do you have any other comments observations which might be important when introducing new workers into the workplace?

Thank you for taking the time to complete this questionnaire.