



Unione Europea
Fondo Sociale Europeo



Ministero del Lavoro e
delle Politiche Sociali
UCOFPL



Regione Lazio
Dipartimento Sociale
Direzione Regionale
Istruzione e Diritto allo studio



CERFE

Seminario Internazionale

La qualità sociale

*Rafforzare il ruolo dell'apprendimento lungo
tutto l'arco della vita*

Roma, 22 e 23 giugno 2005

DOCUMENTO DI LAVORO

Ricerca-azione finalizzata alla messa a punto di un modello di
valutazione dei progetti di lifelong learning

(Determinazione n. D2801 del 14 ottobre 2003, Cod. Progetto 6489, Cod. Ente 3162)

(MOSL)

INDICE

Introduzione	1
Capitolo Primo	
Quadro tematico	11
1. La crescente importanza dell'educazione degli adulti	13
2. Dall'educazione degli adulti al lifelong learning	15
3. Le dimensioni del lifelong learning	17
3.1. Le connessioni tra le diverse esperienze formative nel corso della vita: isole e ponti	18
3.2. L'apprendimento lifelong e il territorio	19
3.3. Gli approcci metodologici all'educazione degli adulti e la valutazione della qualità	21
4. Il lifelong learning come oggetto di politiche pubbliche	25
Capitolo Secondo	
Quadro teorico e metodologico	29
1. Approccio teorico generale	31
1.1. Il lifelong learning come azione sociale diffusa	31
1.2. Il lifelong learning come <i>policy</i>	32
1.3. La duplice natura del lifelong learning	33
1.4. Il lifelong learning come terreno dell'educazione degli adulti e il tema della qualità dell'offerta formativa	34
2. Approccio teorico specifico	34
2.1. La definizione "discreta" della qualità del lifelong learning	34
2.2. L'unità minima di valutazione	35
2.3. Le tre dimensioni della qualità del lifelong learning	35
2.4. Gli standard	37
2.5. La concezione dinamica degli standard	38
2.6. Le categorie di standard	39
2.7. I criteri di valutazione ex-ante dell'applicabilità degli standard	40
3. La procedura dello <i>standard-setting</i>	41

3.1.	Le mappe di standard	41
3.2.	La mappa teorica	42
3.3.	La mappa reale provvisoria	42
3.4.	La mappa reale definitiva	43
4.	Approccio metodologico	43
4.1.	La mappa teorica: la ricognizione internazionale	43
4.2.	La mappa reale provvisoria: la consultazione degli informatori qualificati	44
4.3.	La mappa reale definitiva: la sperimentazione	45
Capitolo Terzo		
	La mappa degli standard: dimensione della qualità interstiziale	47
1.	Accessibilità e accoglienza	51
2.	Intersistemicità	58
3.	Orientamento e <i>counselling</i>	62
4.	Rilevazione dei fabbisogni formativi	68
5.	Analisi e riconoscimento di conoscenze e competenze pregresse	75
6.	Riconoscimento delle competenze acquisite durante il corso	78
Capitolo Quarto		
	La mappa degli standard: dimensione della qualità territoriale	81
7.	Comunicazione pubblica e promozione della partecipazione	85
8.	Conoscenza dei fabbisogni territoriali	88
9.	Coalizioni e reti sul territorio	92
10.	Rapporti tra attori della formazione	98
11.	Rapporti con il mondo del lavoro	102
12.	Orientamento globale	106
Capitolo Quinto		
	La mappa degli standard: dimensione della qualità degli approcci metodologici	111
13.	Soggettività del <i>learner</i>	115
14.	Personalizzazione e negoziazione dell'apprendimento	121
15.	Apprendimento per problemi	127
16.	Strutture	130
17.	Diversità e pari opportunità	134

18. Formazione a distanza	140
19. Valutazione e miglioramento della qualità	145
Capitolo Sesto	
Conclusioni e raccomandazioni	149
1. La ricerca e i suoi risultati	151
2. La validazione del modello	152
2.1. I fondamenti teorici	153
2.2. La matrice della qualità	154
2.3. La procedura dello <i>standard-setting</i>	156
3. Indicazioni per l'utilizzazione del modello MOSL	157
3.1. La formalizzazione di nuovi standard	157
3.2. Il miglioramento della qualità (<i>Quality improvement</i>)	159
3.3. Analisi e valutazione	161
4. Prospettive e raccomandazioni	165
4.1. Politiche pubbliche per migliorare la qualità	165
4.2. Il lifelong learning come strumento d'intervento contro l'esclusione sociale dell'offerta formativa	168
4.3. Il <i>mainstreaming</i> del lifelong learning	169
Bibliografia	171

INTRODUZIONE

Questo documento contiene la versione provvisoria di un modello per la valutazione dei progetti formativi rivolti agli adulti nell'ottica del lifelong learning (modello che è stato denominato "MOSL"). Tale versione è stata redatta in occasione del seminario internazionale *La qualità sociale. Rafforzare il ruolo dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita*, che si terrà a Roma il 22 e 23 giugno 2005.

Il seminario costituisce il momento finale di un progetto realizzato dal CERFE, in collaborazione con l'Università Popolare di Roma (UPTER), l'Associazione Nazionale Pedagogisti (ANPE) e il Dipartimento Innovazione e Società (DieS), nel quadro dei finanziamenti della Regione Lazio con il contributo del Fondo Sociale Europeo (Programma relativo all'educazione permanente degli adulti)¹.

Tale seminario, pertanto, rappresenta un'importante occasione per discutere i risultati del progetto oltre che per affrontare l'ampia problematica che vi è sottesa, cogliendo in particolare la natura di **azione sociale diffusa** che caratterizza i sempre più rilevanti fenomeni di accesso ad **esperienze formative lungo tutto l'arco della vita**. In questo senso, il lifelong learning riveste anche un notevole **interesse sociologico** e pone sfide significative, soprattutto in merito alla valutazione della qualità dell'offerta formativa.

Tenendo presente la complessità di questi temi, il progetto si è configurato come un itinerario di ricerca e di sperimentazione volto a mettere a disposizione degli operatori un **modello di valutazione dell'effettivo orientamento al lifelong learning delle attività formative rivolte agli adulti**. Tale orientamento si sostanzia nella capacità di promuovere, in chi partecipa alla formazione, un atteggiamento positivo e attivo nei confronti dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, e nella predisposizione di strumenti in grado di tradurre con successo tale atteggiamento in percorsi di progressione personale o professionale.

¹ "Ricerca-azione finalizzata alla messa a punto di un modello di valutazione dei progetti di lifelong learning", Determinazione n. 2801 del 14 ottobre 2003, Cod. Prog. 6489, Cod. Ente 3162, FSE P.O.R. 2000-2001, EDA - Asse misura C4

Il modello elaborato si distingue, per questa sua attenzione specifica alla promozione del lifelong learning, da altri strumenti di valutazione dell'offerta formativa che si soffermano su aspetti e discipline che hanno a che vedere con la dimensione organizzativo-gestionale o con i processi di apprendimento in senso stretto, ed emerge, con qualche tratto di innovatività, come il frutto di un confronto serrato con la stessa nozione di lifelong learning. Il tentativo è stato infatti quello di mettere a punto un modello in grado di rendere adeguatamente conto della complessa natura del lifelong learning, con la sua commistione di **elementi formali, non-formali e informali**, che chiama in causa la dimensione più profondamente sociologica del fenomeno.

1. Descrizione sintetica del progetto

Per giungere all'elaborazione del modello per la valutazione delle attività formative nell'ottica del lifelong learning, è stata seguita una procedura che, nei suoi aspetti teorici e metodologici, viene esaminata nel capitolo secondo. Ci si limita dunque in questa sede a ripercorrere in estrema sintesi le principali attività svolte.

In primo luogo, sono stati condotti gli **studi preparatori** sulla nozione e sul fenomeno del lifelong learning nelle società contemporanee, oltre che sui diversi argomenti connessi alla valutazione delle attività di educazione degli adulti. Sulla base degli studi preparatori è stato redatto il **progetto operativo** della ricerca ed è stato organizzato un incontro con i partner, che ha avuto l'obiettivo di discutere l'impostazione teorica e metodologica e di determinare i modi e i tempi della collaborazione per la realizzazione delle attività. In questa fase iniziale è anche stato redatto il primo numero della *newsletter* elettronica *Qualità Sociale*, dedicato alla descrizione del progetto e della sua articolazione.

Si è passati in un secondo momento a integrare il materiale raccolto in occasione degli studi preparatori con una più approfondita **ricognizione della letteratura e della documentazione**, di livello nazionale e internazionale, che ha avuto lo specifico obiettivo di identificare, nei testi consultati, standard, principi di qualità o altre indicazioni utili all'operazione di *standard-setting*. Questi elementi sono stati successivamente registrati in un data-base informatico, ordinati e classificati. Il risultato è stato la messa a punto della cosiddetta "**mappa**

teorica” degli standard, contenente una prima versione, ancora non verificata (e per questo “teorica”) del repertorio di standard e principi di qualità per le attività formative rivolte agli adulti nell’ottica del lifelong learning (in tutto 300 standard). Al termine di questa operazione è stato redatto il secondo numero della *newsletter Qualità sociale*, che riportava, tra le altre cose, una breve descrizione degli elementi costitutivi della mappa teorica.

A questo punto, gli standard contenuti nella mappa teorica sono stati presentati a 43 **informatori qualificati** (38 italiani e 5 europei), con l’obiettivo di valutare il loro **consenso** rispetto all’adozione di ciascuno standard all’interno del modello in costruzione, oltre che di raccogliere suggerimenti su eventuali modifiche o riformulazioni. I risultati della consultazione sono successivamente passati al vaglio di una **commissione per lo standard-setting**, composta dall’équipe di ricerca, integrata da altri ricercatori del CERFE con esperienza in questo specifico ambito. La commissione ha proceduto all’approvazione, eliminazione o modifica degli standard della mappa teorica. La mappa, dopo la revisione, ha cambiato nome, ed è stata denominata “**mappa reale provvisoria**”, in quanto, anche se non definitiva, è stata già sottoposta a una prima verifica (e quindi a un primo contatto con la realtà). Gli standard sono passati, in seguito a questa operazione, da 300 a 157.

Diverse selezioni di standard della mappa provvisoria sono stati successivamente sottoposte a una **sperimentazione** in due istituti di formazione (l’Università Popolare di Roma, partner del progetto, e il Centro Territoriale Permanente presso l’Istituto Comprensivo Parini, di Ostia), con il coinvolgimento di operatori responsabili di diversi corsi e di differenti ambiti di attività in relazione all’educazione degli adulti. La sperimentazione, condotta attraverso focus groups strutturati, ha avuto lo scopo di valutare, *ex ante*, l’opportunità dell’adozione dei singoli standard e la loro concreta applicabilità. Dai risultati della sperimentazione, vagliati ancora una volta dalla commissione per lo *standard-setting* cui si è fatto cenno in precedenza, è scaturita la “**mappa reale definitiva**” degli standard, che viene presentata in questo documento di lavoro (composta da 147 standard). Le attività relative alla validazione del modello, svolte durante la sperimentazione, sono state sinteticamente illustrate nel terzo numero della *newsletter*.

Le fasi conclusive del progetto prevedono, oltre alla redazione dell’ultimo numero della *newsletter* elettronica, l’organizzazione del **seminario internazionale** dedicato ai risultati del modello, che fornirà

ulteriori elementi sulla mappa di standard e sulle sue modalità di applicazione. A seguito del seminario, infatti, verrà redatta la versione finale della mappa e delle **Linee guida** per la sua applicazione, attualmente in versione provvisoria. Mappa e linee guida saranno riversate su un **CD-Rom** e inviate a 1.000 soggetti impegnati nel campo dell'educazione degli adulti in Italia.

Per la realizzazione del progetto, il CERFE ha costituito un'**équipe** composta da Marina Cacace (sociologa, direttore del progetto) e Stefano Taurelli (statistico) e da altri ricercatori ed esperti nel campo della ricerca, della formazione e della comunicazione pubblica.

2. Limiti e problemi

Nel presentare la mappa degli standard che costituisce l'esito del lungo itinerario descritto nel paragrafo precedente, è opportuno inserire qualche **elemento di cautela** e sottolineare i **limiti di applicazione** che la caratterizzano.

L'utilità del modello proposto, e soprattutto il suo specifico contributo al vastissimo ambito di studio e di pratica dell'educazione degli adulti, infatti, risultano più chiari mettendo in evidenza il suo campo di applicazione e gli specifici problemi cui ha scelto di rispondere.

In particolare, nei paragrafi seguenti, verranno prese brevemente in considerazione tre questioni problematiche o che comunque è utile mettere in evidenza per meglio comprendere la portata del modello proposto.

2.1. La natura integrativa del modello

Uno degli equivoci che può essere indotto dalla presentazione di un sistema di standard articolato come quello in oggetto, è di pensare che si tratti della proposta di uno strumento onnicomprensivo per la valutazione delle attività formative rivolte agli adulti *tout court*, una sorta di tassonomia universale della formazione. Il progetto ha invece scelto di percorrere quella che deve essere considerata solo una delle strade possibili per mettere a fuoco la qualità dell'offerta formativa rivolta agli

adulti, facendo riferimento a una concezione in qualche modo limitata e non assoluta della possibilità di porre sotto controllo razionale tutti gli aspetti di un processo complesso come quello di cui si sta trattando.

In effetti, l'obiettivo del progetto non è stato quello di mettere a fuoco, attraverso gli standard, **l'intero processo formativo** in tutti i suoi aspetti. Questo d'altronde sarebbe stato, per un verso, molto difficile e, per l'altro, abbastanza inutile.

Difficile, innanzitutto, perché il modello intende rivolgersi a tutte le realtà che offrono formazione agli adulti, di qualsiasi dimensione e natura giuridica, e su qualsiasi oggetto. L'unica eccezione è infatti quella relativa alla formazione professionale, quando questa viene condotta dalle stesse imprese al loro interno. È quindi molto difficile identificare standard di qualità che possano valutare tutti gli aspetti di un **insieme così diversificato di esperienze**.

Ma anche abbastanza inutile, perché se invece si considerano gli specifici settori in cui è articolato il vasto campo dell'offerta formativa rivolta agli adulti, è noto che **esistono già modelli di valutazione**, i quali si occupano tanto della qualità del processo formativo in senso stretto, quanto degli aspetti organizzativi e gestionali; e non era certo obiettivo del progetto quello di ricalcare sistemi già definiti.

Il progetto si è allora concentrato su quegli elementi – da ritenersi in buona parte comuni alle diverse componenti dell'offerta formativa – che hanno maggiore importanza al fine di valutare la tendenza a promuovere in maniera efficace e attiva l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Si può naturalmente osservare che ciò fa parte integrante della qualità dell'educazione degli adulti in generale, e si può discutere sull'ampiezza del margine di sovrapposizione tra i due punti di vista. Tuttavia, resta il fatto che la qualità *per il lifelong learning* presenta **elementi originali**, tanto sul versante dei contenuti quanto per le diverse discipline coinvolte, ed è su questi elementi che si è orientato il modello, **in un'ottica di integrazione** con gli altri già esistenti.

2.2. L'eterogeneità delle diverse componenti

Il punto di vista che ha guidato la ricognizione sulla letteratura e sulla documentazione, e cioè la già ricordata attenzione per i principi orientati a sostenere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, ha condotto alla selezione di standard che fanno riferimento ad ambiti disciplinari e teorici

differenti, come si è potrà osservare scorrendo il quadro tematico (capitolo primo). Questo comporta due difficoltà.

La prima è rappresentata dal rischio di un certo **eclettismo** del prodotto finale. Si può tuttavia affermare, su questo punto, che la chiarezza del criterio di selezione degli standard ha conferito unitarietà al materiale raccolto, così che l'esito finale, se anche presenta tratti di originalità, risulta sostanzialmente coerente.

La seconda difficoltà riguarda il fatto di avere a che fare con aree e dimensioni della qualità, alcune delle quali si presentano come già **compiutamente standardizzate**, magari da più fonti contemporaneamente, laddove altre lo sono solo **parzialmente** o non lo sono del tutto.

Se nel primo caso è stato possibile limitarsi a selezionare gli standard e i principi più adatti al sostegno della prospettiva del lifelong learning, nel secondo si è dovuto procedere a formulare standard di qualità sulla base di materiale anche molto eterogeneo. Gli standard del secondo tipo si caratterizzano per avere più di una fonte di riferimento, in quanto sono il frutto di un processo di elaborazione maggiormente complesso, attraverso il quale si è giunti comunque a formulazioni omogenee dal punto di vista linguistico. Questo, lungi dall'essere un limite, rappresenta quello che può essere considerato il **valore aggiunto** del processo di *standard-setting* compiuto attraverso il progetto.

2.3. Il problema dell'accreditamento

Numerosi standard che sono stati inseriti nel modello (soprattutto nell'ambito della qualità interstiziale) si riferiscono alla necessità che le conoscenze e le competenze di cui sono portatori gli individui che si accostano a un corso di formazione vengano adeguatamente valorizzate. Altri standard, allo stesso modo, pongono l'accento sull'importanza di riconoscere l'apprendimento che avviene durante il corso, attestando conoscenze e competenze acquisite.

Il riconoscimento delle competenze pregresse, o di quelle acquisite tramite le attività formative, rappresenta in effetti uno dei principali presupposti per dare vita a quei **percorsi di progressione personale** che sono alla base della nozione del lifelong learning, facilitando il percorso verso livelli di apprendimento superiore o i passaggi da un corso all'altro. Questa materia, tuttavia, non può essere interamente regolamentata con

un sistema di standard, perché è oggetto di specifiche norme di legge. In una situazione simile, gli standard risulterebbero ridondanti rispetto alle norme, e disomogenei rispetto agli altri standard, che hanno natura eminentemente volontaria.

La scelta fatta è dunque stata quella di **non inserire standard relativi alla certificazione e al riconoscimento di crediti formativi spendibili nel sistema formale dell'istruzione e della formazione, con necessario accreditamento** – per quanto riguarda il sistema italiano – presso il MIUR, le regioni, ecc. Standard del genere, infatti, avrebbero introdotto un elemento di distinzione tra gli istituti di formazione estraneo rispetto al tipo di qualità che qui interessa, quella cioè connessa con l'obiettivo della promozione dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Ciò che importa, ai fini di questo modello, è quello che può essere considerato come il “minimo comune denominatore” tra i diversi tipi di istituti in relazione alla questione del riconoscimento delle competenze. È importante, insomma, che l'istituto di formazione utilizzi specifiche, per quanto semplici, procedure per il riconoscimento delle competenze pregresse e sistemi di valutazione e attestazione per il riconoscimento di quelle acquisite. Altrettanto importante è che il valore legale delle attestazioni sia chiaro ai partecipanti ai corsi prima dell'iscrizione stessa. Questo, in base al modello proposto, è quanto gli istituti, di qualsiasi tipo, sono tenuti a fare se vogliono essere riconosciuti come soggetti che promuovono l'apprendimento lifelong, ed è questo che viene richiesto dagli standard che, nell'ambito del MOSL, si occupano di tale questione.

3. La struttura del documento di lavoro

Il presente documento di lavoro, che contiene una prima sintesi dei risultati del progetto, ed è stato redatto per favorire la comprensione dei temi del seminario, si articola in 6 capitoli.

I **primi due capitoli** sono dedicati, rispettivamente, all'approfondimento degli elementi tematici relativi alla questione del lifelong learning e all'impostazione teorica e metodologica del progetto.

Nel **terzo, nel quarto e nel quinto capitolo** viene riportata l'intera mappa degli standard, articolata in tre dimensioni, ciascuna delle quali

divisa in categorie. Ognuna delle tre dimensioni e ciascuna delle categorie è provvista di un proprio *rationale*, mentre ogni standard è corredato da elementi di spiegazione e commenti relativi ai motivi che hanno indotto a inserirlo nella mappa.

Seguono infine alcune **conclusioni e raccomandazioni** (capitolo sesto), che hanno a che vedere con le possibilità di utilizzazione del modello e, più in generale, con le prospettive relative al sostegno e alla promozione, da parte delle politiche pubbliche, del lifelong learning, inteso in particolare come strumento di intervento contro l'esclusione sociale.

La stesura di questo documento di lavoro precede la redazione della *Proposta di linee guida per l'applicazione del modello MOSL*, che sarà presentato al seminario. I due documenti hanno molte parti in comune anche se nelle linee guida verrà dato spazio, in tre capitoli appositi, a una descrizione analitica della procedura che ha condotto alla definizione della mappa finale degli standard.

Il testo è stato redatto da Marina Cacace e Stefano Taurelli, con la consulenza di Marco Montefalcone (sociologo) e Giancarlo Quaranta (sociologo, consulente senior).

CAPITOLO PRIMO

Quadro tematico

La complessità della nozione e del fenomeno del lifelong learning, che il modello tenta di interpretare, può essere meglio compresa facendo riferimento ai numerosi contributi teorici che si sono confrontati negli ultimi anni sull'educazione degli adulti, la formazione continua, gli strumenti per la promozione del lifelong learning.

1. La crescente importanza dell'educazione degli adulti

L'educazione degli adulti ha acquisito, nelle società contemporanee, una sempre maggiore centralità. Nel corso del decennio passato, la formazione professionale ha smesso di essere considerata uno strumento di assistenza sociale e ha iniziato a essere interpretata come uno **strumento per lo sviluppo e l'aumento della competitività** (Alberici, 1999), tanto al livello locale e regionale che ai livelli nazionale e continentale. In questo senso, si può parlare di un passaggio dalla "società del lavoro" alla "**società della conoscenza**", con i suoi processi di progressiva smaterializzazione del lavoro e di crescita delle componenti intellettuali dello stesso (ISFOL, 2004).

L'educazione permanente degli adulti è al cuore dei processi di sviluppo delle società contemporanee, anche perché essa costituisce uno strumento decisivo per fronteggiare condizioni potenzialmente pericolose, come ad esempio la sempre più pressante competizione internazionale, che fanno sì che quella che è stata definita la società della conoscenza venga anche indicata, allo stesso tempo, come una "**società del rischio**" (Beck, 1986). Si può ipotizzare, infatti, che la pratica del lifelong learning rappresenti una strategia capace di **mettere a regime pericoli**, come quello dell'esclusione sociale, **trasformandoli in rischi gestibili** (Quaranta, d'Andrea, 1996) tramite la formazione e la facilitazione di tutti i processi di apprendimento, compresi quelli informali e auto-diretti, orientando quindi le persone coinvolte verso processi di inclusione e di integrazione (Mezzana, Montefalcone, Quaranta, 2004).

Nel contesto della società post-moderna e dei processi di frammentazione e diversificazione che la caratterizzano, inoltre, l'educazione permanente, nelle sue diverse manifestazioni più o meno formali, tende ad essere vissuta come una **pratica costante e irrinunciabile, indispensabile per la definizione dell'identità** stessa degli individui (Usher, Bryant, Johnston, 1997).

Altri fattori, tra quelli maggiormente citati, che conducono alla centralità dell'educazione degli adulti, sono (Merriam e Caffarella, 1999):

- **fattori demografici** (maggiore presenza di persone adulte nella società rispetto a qualsiasi altro periodo storico);
- **fattori legati alla globalizzazione dell'economia**, che comporta pressanti spinte alla competitività globale; rende necessarie le "learning organisations"; crea un mercato mondiale delle informazioni e delle possibilità di apprendimento; conferma il rapporto tra educatore e discente nei termini di una relazione di mercato;
- **fattori legati alle nuove tecnologie**, che producono la necessità di aggiornarsi e apprendere continuamente, tra l'altro aumentando la rilevanza della competenza relativa all'"apprendere ad apprendere" che tanta importanza ha nell'ambito della riflessione e della pratica dell'apprendimento in età adulta.

Peter Jarvis (2001) rappresenta sinteticamente, con una serie di opposizione binarie, le trasformazioni che stanno investendo il mondo dell'educazione:

- dall'educazione per bambini e per adulti al lifelong learning;
- dall'educazione *teacher-centred* all'educazione *learner-centred*;
- dal curriculum classico ai programmi modulari o personalizzati;
- dal sapere come verità depositata al sapere come costruzione continua da valutare sulla base della sua "performatività";
- dall'apprendimento di funzioni standardizzate all'apprendimento esperienziale riflessivo;
- dall'educazione *face-to-face* all'educazione a distanza;
- dall'enfasi sull'educazione liberale all'enfasi sull'educazione vocazionale;
- dal teorico al pratico;
- dal sapere disciplinare al sapere multi-disciplinare;

- dalla formazione come welfare alla formazione per soddisfare le domande del mercato;
- dall'educazione e dalla formazione all'apprendimento.

2. Dall'educazione degli adulti al lifelong learning

La diffusione relativamente recente del concetto del lifelong learning rappresenta un importante punto di arrivo di quella storia di lunga durata, complessa e fortemente multidisciplinare a cui ci si riferisce quando si parla di "educazione degli adulti".

Un punto di riferimento preciso per comprendere le ultime fasi di questa storia è rappresentato dal concetto – dotato di forte potenza simbolica ed evocativa – di **educazione permanente**, lanciato con particolare forza dall'UNESCO negli anni '70 (Lengrand, 1970), tradotto come *continuing education* prima, come *lifelong education* poi e, infine, con *lifelong learning*. Parlare di lifelong learning significa dunque spostare l'attenzione dalla prevalente dimensione istituzionale del percorso educativo al **soggetto che apprende** e alle sue necessità e caratteristiche (ISFOL, 2004). Vengono in tal modo inverati molti degli approcci che, a partire dalla fine degli anni '20, si sono contrapposti ai modelli behavioristici di educazione, in cui la massima importanza era attribuita all'ambiente esterno al soggetto e agli stimoli educativi che da tale ambiente provenivano.

Il percorso di avvicinamento al soggetto inizia tuttavia da più lontano, e vede come protagonisti gli esponenti di correnti di pensiero (filosofie educative, politiche, o teorie dell'apprendimento) anche molto diverse: dal **progressismo** della Nuova Educazione di Dewey (Dewey, 1938) e Lindeman (Lindeman, 1938), al crescente **pragmatismo** che informa i teorici dell'**experiential learning** (come, per citare solo i più noti, Kolb, 1984 o, in ambito organizzativo, Argyris e Schön, 1978), passando per gli approcci **cognitivisti** (Piaget, 1932; Lewin, 1951; Bruner, 1965), **costruttivisti** (cui si possono ricondurre gli stessi Dewey e Piaget, oltre a Vigotsky, 1978; Lave, 1988), **umanisti** (Maslow, 1954; Rogers, 1969; Knowles, 1970), **trasformazionali** (Mezirow, 1991), **critici** (Freire, 1970; Illich, 1970) e **post-moderni** (Usher, Bryant., Johnston, 1997).

Al di là di, quindi, dell'evidente e diretto contributo del concetto di educazione permanente di Lengrand, si possono citare altri elementi teorici che sono in particolare consonanza con la teoria o le prassi – pur variegata e diversissime – del lifelong learning, o che vi sono stati direttamente incorporati:

- **la centralità dell'esperienza** come fonte di apprendimento, dotata di pari dignità rispetto all'educazione di tipo intellettuale, quando non indissolubilmente legata a questa (progressismo; approcci pragmatici, in particolare l'*experiential learning*; approccio della postmodernità); ogni aspetto della vita delle persone può quindi divenire un importante luogo di apprendimento, in una prospettiva sia *lifelong* che *lifewide*;
- **l'importanza dell'interpretazione** dello “stimolo educativo” da parte di chi apprende e dei suoi processi cognitivi interni, opposta alla visione behavioristica del discente come *tabula rasa* (cognitivismo); la centralità del soggetto che apprende viene riaffermata, così come viene ribadita l'importanza delle sue esperienze in una varietà di ambienti sociali, che orientano la sua interpretazione degli input educativi;
- la necessità di intendere **l'apprendimento come un processo di attribuzione di significati** alle proprie esperienze (costruttivismo), che rende anche ragione del perché l'apprendimento possa essere considerato un fenomeno che avviene lungo tutto l'arco della vita;
- la rilevanza della **motivazione di chi apprende**, della sua **autonomia** (*self-directed learning*), del suo **bisogno di realizzarsi** completamente (approccio umanistico); si tratta di un elemento che spiega la centralità crescente del lifelong learning nelle società postmoderne, caratterizzate da un aumento diffuso della soggettività sociale;
- l'apprendimento degli adulti come strumento capace di **trasformare perfino le strutture portanti dell'identità** di chi apprende (prospettiva trasformativa); questo elemento è essenziale perché, nel contesto dei mutamenti del mercato del lavoro, la capacità di modificare - ad esempio - la propria identità professionale, anche in età adulta, è un fattore di adattamento e di successo di grande importanza;
- l'importanza dei **processi di apprendimento non formali** per la **coscientizzazione** degli adulti (approcci critici); la rilevanza dell'esperienza e della sua interpretazione, da una parte, e della

dimensione critica, dall'altra, si fondono in quest'ottica, con l'effetto di attribuire una nuova dignità, come aree di apprendimento, alle pratiche, anche individuali, collegate ai temi dei nuovi movimenti sociali;

- l'apprendimento permanente come strumento di **differenziazione delle identità personali** (post-modernismo); in questo senso, il lifelong learning si configura davvero come una condizione di apprendimento connaturata alla società postmoderna;
- l'**importanza dell'educazione non istituzionale** e la **convergenza** di educazione formale, non formale e informale (post-modernismo); viene superata dunque quella netta demarcazione tra i diversi ambiti della conoscenza e tra i livelli e i settori dell'istruzione che rappresenta un importante fattore di esclusione per molti dalla partecipazione ai processi di apprendimento.

Il concetto di **lifelong learning** può essere quindi considerato un **distillato di queste diverse tradizioni**, in grado di rendere conto adeguatamente delle caratteristiche e delle necessità dell'apprendimento nell'era della post-modernità.

3. Le dimensioni del lifelong learning

La valutazione della qualità di una realtà ampia e diversificata come quella che fa riferimento al concetto di lifelong learning pone **problemi complessi**, soprattutto in relazione al forte peso che in tale realtà hanno gli aspetti meno formali dell'apprendimento.

Tre ambiti di riflessione e di analisi, rinvenuti nella letteratura scientifica e nella documentazione, si sono rivelati particolarmente fecondi per confrontarsi con questa complessità, in grado cioè di suggerire elementi di valutazione sostanziali del lifelong learning, incorporando, accanto alle prospettive teoriche e metodologiche dell'educazione degli adulti, anche gli aspetti sociologici e quelli che riguardano le dinamiche informali.

Si riportano qui di seguito solo alcuni brevi accenni a questi tre ambiti di indagine, che hanno costituito una base importante del processo di

standard-setting in relazione al lifelong learning. Dallo studio di tali ambiti sono infatti scaturite quelle che sono poi diventate le tre dimensioni fondamentali della valutazione proposte dal modello (riportate tra parentesi nella lista che segue); gli ambiti sono:

- le **connessioni** tra le diverse esperienze formative nel corso della vita (dimensione della qualità interstiziale);
- l'apprendimento *lifelong* e il **territorio** (dimensione della qualità territoriale);
- gli **approcci metodologici** all'educazione degli adulti maggiormente orientati alla prospettiva del lifelong learning (dimensione della qualità degli approcci metodologici).

3.1. Le connessioni tra le diverse esperienze formative nel corso della vita: isole e ponti

Nel delineare gli elementi costitutivi del lifelong learning vengono costantemente messi in luce alcuni aspetti:

- la centralità dell'individuo e il fatto che l'apprendimento non può che rispettare i suoi **tempi** e le sue **motivazioni**;
- il fatto che, nella pratica, il lifelong learning si configuri spesso come un **insieme non ordinato** di attività svolte nei contesti formativi più diversi e con diverso grado di formalizzazione;
- la difficoltà, connessa agli elementi precedenti, di dare forma ai **percorsi individuali** e di definire una progressione della persona nel campo dell'apprendimento.

In relazione a questi aspetti, operatori e studiosi tentano di mettere in luce gli elementi che possono ostacolare o facilitare gli individui nella loro ricerca di opportunità formative e nel passaggio tra l'una e l'altra. Per tale questione è stata utilizzata la **metafora delle isole** (opportunità formative) e **dei ponti** necessari per raggiungerle. Esiste infatti una forte consapevolezza riguardo alle difficoltà poste dalle transizioni da un corso all'alto o da un settore formativo all'altro, tanto che sono stati individuati in proposito specifici **ostacoli** (McGivney, 2003):

- **variazioni geografiche** nella disponibilità di opportunità formative;
- **carente coordinamento della fornitura di opportunità**, con mancanza o duplicazione di corsi nelle diverse aree;

- **divisioni settoriali**, che possono generare tensioni al momento dell'interfaccia e quindi ostacolare un semplice passaggio dell'utente da un settore all'altro;
- **assenza di "livelli successivi" e "corsi ponte"**;
- **scarsa flessibilità delle qualificazioni**, soprattutto ai livelli più alti;
- **rigidità del sistema**, che possono riguardare i periodi di svolgimento dei corsi, la carenza di corsi part-time, le incompatibilità tra corsi che non possono essere connessi con altri;
- **localizzazione dei corsi**;
- **costi**, che riguardano tanto le spese dirette quanto quelle indirette;
- **carenze nell'orientamento e nella preparazione per la progressione**, specie nell'educazione superiore;
- **carenza di supporto nelle transizioni tra corsi**.

Il problema di quella che appare come un'estrema frammentazione delle opportunità di lifelong learning, viene affrontata ricorrendo a due filoni principali di attività: i **servizi di orientamento e guidance** e i sistemi di **riconoscimento dell'apprendimento precedente**, temi attorno ai quali è particolarmente sviluppata, soprattutto in ambito anglosassone, la definizione di standard di qualità.

3.2. L'apprendimento lifelong e il territorio

Negli anni '70 l'OECD ha dato vita al progetto **Educating Cities**, invitando le città a porre l'istruzione tra le proprie principali strategie; nel 1990 la stessa OECD ha ripreso il filone, sponsorizzando il rapporto del First International Congress on Educating Cities, organizzato dalla città di Barcellona. Il tema è poi emerso in modo definitivo (Yarnit, 1998) con la Second International Conference of Educating Cities, tenutasi a Gothenburg (Svezia) nel 1992, nella quale si illustrava il ruolo che le città possono giocare nella promozione di una **cultura dell'apprendimento** tra i propri cittadini.

Da quel momento si è sviluppata una serie di iniziative. Negli anni 1995-96 la città di Liverpool si è dichiarata "City of Learning"; sempre nel Regno Unito, negli stessi anni, è stato fondato il **Learning Cities Network** (che conta ora oltre 40 città), anche su impulso del NIACE (National Institute for Adult and Continuing Education). La città di Barcellona ha attivato l'Association of Educating Cities, che conta 250 membri in tutto il

mondo. Tra gli altri networks di learning cities si possono ricordare la ELLI (European Lifelong Learning Initiative), e il Learning Towns Network Program (Australia).

Il Memorandum on Lifelong Learning (EC, 2000) sembra cogliere questa dimensione locale e suggerisce che:

i livelli locali e regionali di governance hanno assunto maggiore influenza negli anni recenti, in linea con l'intensificazione della domanda di partecipazione al decision-making e di servizi accessibili e vicini ai cittadini. La fornitura di istruzione e formazione è una delle aree destinate a fare parte di questo trend dato che, per la maggior parte delle persone - dai bambini fino agli anziani - l'apprendimento avviene localmente.

Uno degli aspetti più significativi delle *learning cities*, che rappresenta un importante contributo alla creazione di un ambiente favorevole per l'apprendimento a qualsiasi età, è la promozione di reti e partnership territoriali. La *Learning City* (Learning Cities Network, 2004) lavora ad esempio per creare partnership che coinvolgono:

- **individui, organizzazioni locali e sindacati;**
- **enti che forniscono istruzione e formazione a ogni livello;**
- **datori di lavoro di ogni dimensione e settore;**
- **agenzie chiave** (autorità locali, autorità educative, camere di commercio, agenzie di sviluppo, partner regionali, ecc.).

In relazione alla questione della valutazione, il progetto TELS (Towards a European Learning Society) ha messo a punto il **Learning Cities Audit Tool**, uno strumento “che permette alle città di assumere il concetto di lifelong learning e misurarsi e monitorarsi in quanto ‘learning cities, towns or even regions’”. Tale strumento esamina 10 ambiti e 30 sub-ambiti di attività finalizzati ad assistere le città a:

- comprendere il proprio livello di performance in quanto *learning communities*;
- generare idee per la creazione di una *learning society*;
- aiutare a creare consapevolezza tra i soggetti-chiave;
- pianificare e mantenere una strategia da *learning city*;
- scambiare esempi delle migliori pratiche e studi di caso.

Il dibattito e la riflessione sulle *learning cities*, e soprattutto i principi di valutazione che sono stati elaborati al riguardo, forniscono quindi utili indicazioni per lo *standard-setting* finalizzato alla promozione dell'ap-

prendimento lungo tutto l'arco della vita, posta la natura fortemente radicata nel contesto locale che caratterizza il lifelong learning. Naturalmente, standard riferiti alla promozione del lifelong learning da parte, principalmente, delle amministrazioni locali e delle partnership da esse promosse, non possono essere imputati direttamente ai singoli istituti di formazione. Sono necessarie, a questo fine, le **procedure del benchmarking**, che permettono, a determinate condizioni, lo scambio di standard di qualità e di buone pratiche anche tra settori diversi.

3.3. Gli approcci metodologici all'educazione degli adulti e la valutazione della qualità

Per selezionare, nella vasta disciplina dell'educazione degli adulti, quegli aspetti che possono rivelarsi più utili ai fini dello *standard-setting* per la promozione del lifelong learning, è risultato particolarmente utile confrontarsi con il dibattito che riguarda la valutazione delle attività formative rivolte agli adulti.

L'esigenza di valutare i diversi approcci e sistemi educativi si è sviluppata, secondo Boschini (2002), a partire dal diciannovesimo secolo, quando gli stati occidentali hanno iniziato a considerare l'**educazione pubblica** come parte integrante dei loro **sistemi di welfare**. Da quel momento è sorta anche l'esigenza di valutarla. Ciò è stato fatto utilizzando corpi teorici distinti per i sistemi di formazione e per i sistemi di welfare nel loro insieme: da una parte, sono state utilizzate le discipline della formazione, mentre dall'altra si è fatto riferimento alla *policy evaluation*.

Per Lichtner (1993), tuttavia, la qualità della formazione viene oggi valutata principalmente secondo una **concezione organizzativa**, piuttosto che in base a una visione originale della formazione. Un'azione formativa è cioè considerata di qualità se:

- c'è un impegno di **progettazione**, gli obiettivi sono definiti, c'è innovazione;
- è **efficace**, cioè raggiunge gli obiettivi;
- i **mezzi** sono adeguati allo scopo (materiali, formatori, risorse, ecc.);
- è **efficiente**;
- c'è un clima che facilita il **coinvolgimento**;
- c'è visibilità su ciò che accade (**processo**);

- c'è visibilità sui risultati (**prodotto**);
- lascia una **traccia** (ad esempio, materiale formativo, *courseware*, ecc.).

Quindi, sempre per Lichtner (2003), **le attuali tendenze internazionali in merito alla valutazione dei progetti formativi** hanno acquisito il **punto di vista del management**, anche se poi seguono approcci diversi, talvolta antitetici tra loro.

Secondo l'ISFOL (2003) la tematizzazione della qualità della formazione in ambito europeo può essere scandita, relativamente ai suoi ultimi sviluppi, in alcune tappe principali.

- **Anni '90** – tentativo di applicare ai processi formativi concetti e argomenti mutuati dalla teoria della **Total Quality Management (TQM)**. I punti chiave di tale approccio sono:
 - l'orientamento al cliente;
 - la qualità del servizio;
 - il controllo/gestione del processo in termini di qualità;
 - l'adozione di un approccio multiattore;
 - l'utilizzazione sistematica di dispositivi di misurazione.
- **Dal 1996** – approccio **Cedefop**, che include nel concetto di qualità:
 - la qualità come valore assoluto (eccellenza);
 - la qualità orientata al prodotto;
 - la qualità definita come soddisfazione del cliente;
 - la qualità orientata al processo (conformità ad alcune specifiche);
 - la qualità orientata all'ottimizzazione del rapporto qualità/prezzo.
- **Attuale agenda di policy** comunitaria (cfr. in particolare il documento di avvio dell'*European Forum on the Quality of Vocational Training*, maggio 2001), nella quale il concetto di qualità viene associato alla dimensione dell'**efficacia** dei programmi di formazione e dunque al conseguimento degli obiettivi definiti al livello comunitario e incorporati nei programmi dei paesi membri:
 - occupabilità dei formati (*employability*);
 - consistenza tra domanda e offerta di formazione (*matching*);
 - incremento di accesso alla formazione a finanziamento pubblico dei soggetti più deboli sul mercato del lavoro (*access*).

Secondo Masi e Zaramella (2002), questa maggiore attenzione agli aspetti manageriali è in larga parte condizionata dai **sistemi di finanziamento**. Secondo questi autori, di fronte alle nuove esigenze di una continua innovazione sul piano dell'offerta, dei modelli di organizzazione e delle competenze, i sistemi formativi hanno assunto un orientamento che li avvicina a imprese di servizi. Tale orientamento è caratterizzato da:

- **diversificazione delle tipologie di offerta formativa** coerentemente con i bisogni sociali e del territorio;
- **integrazione progettuale tra attori e sistemi del territorio** (formazione, scuola, ricerca, università, imprese, parti sociali, istituzioni);
- **standardizzazione e personalizzazione congiunta** dei percorsi formativi;
- **maggiore protagonismo della figura del cliente**, secondo la cultura della qualità del servizio;
- **maggiore flessibilità interna dei processi formativi** quale risposta alle opportunità e ai rischi dell'ambiente esterno;
- **maggiore attenzione alla formazione dei formatori**.

Al di là degli aspetti legati al management, ed entrando nello specifico, Zukas e Malcom (2000) affermano che **non esiste una pedagogia del lifelong learning**. Il sistema educativo è stratificato, segmentato e senza connessioni tra quei settori che dovrebbero nel loro insieme costituire virtualmente il sistema del lifelong learning.

La necessità di fondarsi su approcci metodologici specifici dell'educazione degli adulti, per mettere a punto sistemi di valutazione della qualità in questo campo, viene in ogni caso segnalata da diversi punti di vista.

Fanno ad esempio riferimento alle **caratteristiche più distintive dell'educazione degli adulti**, come **base per la valutazione**, Catani, Marno e Morgagni (2001). Per questi autori, svolgere attività formative con gli adulti significa fare formazione partecipata, e quindi:

- definire e verificare gli obiettivi di apprendimento in relazione alle finalità presenti nel gruppo in formazione;
- costruire congiuntamente, da parte di insegnante/facilitatore e partecipante/allievo, situazioni in grado di suscitare l'interesse delle persone coinvolte nel processo di apprendimento;

- valorizzare metodologie capaci di recuperare le esperienze dei partecipanti.

Una tematizzazione basata su un'interpretazione originale della qualità della formazione degli adulti¹ è anche quella riportata nel Modello Operativo di Analisi dei Fabbisogni Formativi (MOAFF), messo a punto da Mezzana, Montefalcone e Quaranta (2004). Tale modello si basa sui seguenti principi:

- il riconoscimento della **soggettività dei partecipanti**, considerati nel loro insieme una vera e propria “comunità di prassi” e dunque come portatori di conoscenze, pratiche, esperienze e capacità che devono essere messe in moto e condivise nel contesto dell'esperienza formativa, insieme ai docenti;

¹ I modelli di valutazione della qualità possono essere infatti distinti in relazione al fatto di essere applicabili in molti campi diversi, o di essere appositamente studiati per la formazione. Tra i “quality schemes” di applicazione generale, non riferibili cioè al solo campo dell'educazione degli adulti, possono essere citati:

- the Excellence model dell'European Foundation for Quality Management (EFQM);
- i criteri di qualità stabiliti in relazione a “quality awards” come Investors in People e Charter Mark;
- Total Quality Management;
- ISO 9001:2000
- the Practical Quality Assurance for Small Organisations (PQASSO);
- the Basic Skills Quality Mark;
- the Learning PROBE (Promoting Business Excellence);
- internal quality frameworks adottati dalle singole organizzazioni, magari modificando modelli precodificati per renderli più vicini alla loro realtà e alle loro esigenze.

Ci sono poi modelli di qualità specificamente dedicati alla formazione degli adulti o a servizi ad esso collegati, come ad esempio:

- il modello Isfol di valutazione della qualità dei sistemi formativi (Italia, Isfol, 2003);
- the Guidance Council Matrix of service standards (UK, Guidance Council, 2002);
- the inclusive adult and community learning model, che prevede anche un “Equality and diversity audit tool” (UK, 2002);
- the Australian Quality Training Framework (AQTF) (Australian National Training Authority/ANTA, National Training Quality Council/NTQC, 2001);
- the Common Inspection Framework (UK; Adult Learning Inspectorate, Office for Standards in Evaluation, 2001);
- il modello della Conferenza Stato Regioni (Italia, Conferenza Stato Regioni, 2001);
- CampusOne (Italia, Conferenza dei Rettori delle Università Italiane/CRUI, 2000);
- Raising the standard model (UK, Training Standards Council, 1999);
- lo European Quality Improvement System (EQUIS) della European Foundation for Management Development (EFMD, 1996);
- il modello del Centro Elis per la qualità nella formazione (Italia, Ciccarelli, 1993);
- il modello Asfor (Italia, 1989).

- il rapporto conseguentemente paritario che deve essere instaurato tra docenti e discenti, anche attraverso un'opportuna **negoziazione** in merito ai contenuti e ai risultati dell'azione formativa;
- la promozione di un **coinvolgimento personalizzato** dei partecipanti, riconoscendo la loro identità professionale e personale;
- la proposta di un **apprendimento per problemi**, critico e concreto, basato certamente sui saperi teorici, ma anche su quelli esperienziali e sul contatto in presa diretta con la realtà.

4. Il lifelong learning come oggetto di politiche pubbliche

Il tema dell'educazione e della formazione continua degli adulti sta divenendo sempre più centrale per i decision-makers europei, e sta entrando progressivamente a far parte delle politiche tese a elaborare più ampie strategie di sviluppo economico e sociale.

Tale tendenza varia naturalmente a seconda della storia del sistema educativo e delle strutture politiche e amministrative dei diversi paesi. In ogni caso, **quasi tutti i Paesi dell'UE hanno varato recentemente politiche di formazione per gli adulti con un taglio globale** e su scala nazionale, attraverso iniziative legislative, programmi miranti a elevare il livello di qualificazione, nonché misure orientate a determinati gruppi di adulti svantaggiati o a rischio di esclusione.

In questo quadro, il ruolo dell'Unione Europea è stato determinante, nel promuovere e attivamente incoraggiare le iniziative relative al lifelong learning. Può essere utile ricostruire le principali tappe che, al livello dell'Unione Europea, hanno caratterizzato l'affermarsi della strategia del lifelong learning.

Dopo il **1996, Anno europeo del lifelong learning**, nella **Conferenza di Amburgo** del luglio **1997** sono state identificate le caratteristiche di una formazione permanente che mira al superamento delle divisioni tra educazione formale, informale e non formale, per diffondere i valori della democrazia e della cittadinanza attiva e migliorare lo sviluppo e la crescita dell'individuo, al fine di creare le condizioni per un'istruzione di base per tutti.

La Conferenza di Lisbona, nel marzo del 2000, ha rappresentato un'ulteriore tappa verso un sistema di formazione permanente europeo e ha lanciato l'obiettivo strategico di adattare l'istruzione e la formazione ai bisogni dei cittadini in tutte le fasi della loro vita, per promuovere l'occupabilità e l'inclusione sociale.

Nell'ottobre 2000 è stato poi diffuso il **Memorandum europeo sull'istruzione e la formazione permanente**. Si tratta di un documento di lavoro i cui contenuti, aggregati in sei messaggi chiave, mirano a sollecitare gli Stati membri a promuovere un dibattito tra tutti gli attori istituzionali, economici e della società civile sui temi dell'istruzione e della formazione permanente.

Nel novembre 2001 la Comunicazione della Commissione **Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente**, sull'onda della grande energia e consapevolezza sul tema creatasi con la diffusione del Memorandum, ha fornito questa ampia definizione del lifelong learning:

qualsiasi attività avviata in qualsiasi momento della vita, volta a migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e/o occupazionale.

La visione del lifelong learning abbraccia quindi la persona lungo tutto il corso della vita, ma anche in tutte le sue manifestazioni di individuo sociale. Inoltre, la Comunicazione definisce gli elementi centrali di una strategia per l'impianto di un sistema di formazione permanente:

- il lavoro in partenariato;
- la creazione di una cultura dell'apprendimento;
- la qualità come aspirazione all'eccellenza;
- la conoscenza della domanda;
- la definizione delle risorse adeguate a facilitare l'accesso alla formazione.

Il lifelong learning diviene, in questa visione, uno strumento per eliminare l'**esclusione sociale** e per creare le condizioni di maggiore occupabilità.

Nel marzo 2002 il Consiglio d'Europa, riunito a Barcellona, ha ribadito l'obiettivo strategico della piena occupazione entro il 2010 e ha fissato allo stesso anno l'obiettivo di rendere i sistemi di istruzione e formazione

dell'Unione Europea un punto di riferimento per la qualità al livello mondiale.

Nel **giugno 2002** tali orientamenti vengono assunti e meglio declinati nella **Risoluzione del Consiglio d'Europa sull'apprendimento permanente** dove si afferma:

L'istruzione e la formazione sono un mezzo indispensabile per promuovere la coesione sociale, la cittadinanza attiva, la realizzazione personale e professionale, l'adattabilità e l'occupabilità. L'apprendimento permanente agevola la libera circolazione dei cittadini europei e consente di conseguire gli obiettivi e le aspirazioni dei paesi dell'Unione europea (diventare più prosperi, competitivi, tolleranti e democratici). Dovrebbe consentire a tutti di acquisire le conoscenze necessarie per partecipare come cittadini attivi alla società della conoscenza e al mercato del lavoro.

La Risoluzione, oltre a tracciare i momenti ufficiali più salienti che hanno contribuito a concretizzare il significato anche politico dell'apprendimento permanente dal 1996 al 2002, individua l'apprendimento permanente come un obiettivo orizzontale della strategia europea per l'occupazione e ne traccia le **priorità di azione**:

- fornire l'accesso ad opportunità di apprendimento permanente per tutti a prescindere dall'età;
- fornire l'opportunità di acquisire e/o aggiornare le competenze di base nelle tecnologie dell'informazione;
- promuovere l'apprendimento delle lingue straniere, della cultura tecnologica, dell'imprenditorialità e delle competenze sociali;
- garantire la formazione e l'aggiornamento dei docenti e dei formatori per lo sviluppo dell'apprendimento permanente;
- garantire il riconoscimento delle qualifiche formali, ma anche dell'apprendimento non formale e informale;
- mirare alla qualità elevata, all'identificazione precisa dei gruppi sociali target, all'orientamento e alla consulenza per le opportunità di apprendimento permanente;
- incoraggiare la partecipazione attiva nell'apprendimento permanente includendo i giovani.

La creazione di uno spazio europeo dell'educazione e della formazione lungo tutto il corso della vita, lanciato dal *Memorandum* e dalla Comunicazione UE del novembre 2001, testimonia quindi dell'evoluzione della concettualizzazione sul lifelong learning a vantaggio di una **visione trasversale** dell'apprendimento. L'Unione Europea, insomma, ricon-

testualizza nell'ambito del lifelong learning le sue strategie generali relative ai giovani, all'impiego, all'inclusione sociale e alla ricerca.

CAPITOLO SECONDO

Quadro teorico e metodologico

In questo secondo capitolo vengono brevemente presentati gli **elementi costitutivi del modello MOSL** dal punto di vista teorico e metodologico, una sorta di “cassetta degli attrezzi” del processo di valutazione.

Si procederà affrontando quattro aspetti principali, a ciascuno dei quali sarà dedicato un paragrafo. Tali aspetti sono:

- le teorie di livello generale utili a interpretare, facendo anche ricorso alla prospettiva sociologica, i fenomeni connessi all’apprendimento lungo tutto l’arco della vita (**approccio teorico generale**);
- le teorie interpretative di livello specifico, relative in particolare alle diverse problematiche coinvolte nella valutazione della qualità (**approccio teorico specifico**);
- la **procedura di standard-setting**;
- la strumentazione metodologica da mettere in campo (**approccio metodologico**).

1. Approccio teorico generale

1.1. Il lifelong learning come azione sociale diffusa

Il modello teorico proposto si fonda sulla necessità di interpretare in **chiave sociologica** un concetto - come quello di lifelong learning - che ha assunto una tale centralità nelle società contemporanee da non poter essere letto solo in relazione al *policy-making* in ambito formativo. La portata della nozione del lifelong learning, infatti, inverando gli approcci teorici più fecondi dell'educazione degli adulti, arriva a investire nodi cruciali e a condizionare le prospettive di sviluppo più generali.

Parallelamente al progressivo indebolimento del monopolio delle istituzioni pubbliche nell'ambito dell'educazione e della formazione, riflesso di una più generale tendenza delle società post-moderne all'indebolimento delle strutture sociali, si è assistito infatti, negli ultimi

anni, a una **forte ripresa dell'iniziativa individuale** in questo campo, iniziativa che si esercita in tutte le direzioni. Tanto rispetto alla formazione professionale che all'istruzione culturale in senso più ampio, e anche alle pratiche critiche dei nuovi movimenti sociali, si registra quella che può essere definita, in chiave sociologica, un'**azione sociale diffusa** orientata all'espansione delle conoscenze, competenze e potenzialità di sviluppo personale dei singoli individui.

L'azione sociale può essere sinteticamente definita come un **modello operativo interiorizzato**, ovvero come un modello di azione, adottato da molti persone contemporaneamente, che è significativo per tali soggetti in quanto coerente rispetto a un sistema di obiettivi e valori da essi fatti propri nel contatto con il più ampio contesto sociale in cui sono inseriti.

La partecipazione a pratiche educative in senso ampio lungo tutto l'arco della vita sembra configurare dunque un'azione sociale diffusa orientata dal **valore** attribuito con sempre maggiore insistenza all'apprendimento continuo e collegata al perseguimento di una serie di **obiettivi** coerenti tra loro. Tra questi vi sono il perfezionamento del proprio bagaglio di competenze per l'accesso, il rientro o la progressione in un mercato del **lavoro** sempre più competitivo e globalizzato; il piacere di apprendere in una società in cui la conoscenza viene percepita come il criterio principale per la definizione dell'**identità**; l'affinamento delle proprie capacità di partecipazione alla **governance** dei rischi sociali e ambientali che caratterizzano le società contemporanee, nel contesto della dialettica inclusione/esclusione sociale.

1.2. Il lifelong learning come policy

La tendenza allo sviluppo personale e all'apprendimento continuo, che è alla base del lifelong learning inteso come azione sociale diffusa, è sempre più cogente anche al livello politico e orienta i *decision-makers* a investire in maniera crescente nella formazione per tutto l'arco della vita.

Se dal punto di vista dell'azione sociale diffusa il lifelong learning si configura come un **processo sociale** di vasta portata, connesso a importanti obiettivi di sviluppo personale, dal punto di vista politico l'apprendimento lifelong rappresenta una **strategia** (una *policy*) caratterizzata dalla necessità di forti investimenti.

Come nel caso dell'azione sociale, anche nel caso dell'azione politica ci sono diversi **obiettivi** che possono essere posti alla base della scelta per il lifelong learning. In particolare, si possono citare i tre più frequentemente menzionati: la promozione della competitività sul mercato globale attraverso la continua qualificazione del capitale umano; la promozione della partecipazione competente di tutti alla vita democratica; la lotta all'esclusione sociale.

1.3. La duplice natura del lifelong learning

A cavallo tra azione sociale diffusa e azione politica e tra processo e progetto, il lifelong learning si configura dunque, in qualche modo, come un "**anfibia sociale**". Si può parlare di lifelong learning in senso pieno, infatti, quando – da una parte – le diverse sfaccettature dell'azione sociale di cui sono portatori gli individui si solidificano in politiche differenti e – dall'altra – la decisione politica si realizza e impatta, sotto forma di *policies*, sulle vite individuali. I due aspetti si fondono e danno vita a quella realtà complessa che è oggi il lifelong learning nelle società contemporanee.

Nella sua duplice natura, il lifelong learning si pone come un elemento di **protezione rispetto a diversi ambiti di rischi sociali**, di natura individuale e sociale e **si interseca con altre azioni sociali condotte da numerosi soggetti**. Le donne che rientrano nel mercato del lavoro, ad esempio, sono portatrici di richieste di lifelong learning per aggiornare e rinnovare le proprie competenze e scardinare i meccanismi della segregazione occupazionale; la piccola e piccolissima imprenditoria può ricevere dall'apprendimento continuo importanti contributi per la sua stessa sostenibilità in un'era di innovazione tecnologica estremamente rapida; soggetti come gli immigrati hanno bisogno di interventi di lifelong learning, sia in chiave occupazionale, sia nell'ottica di una piena integrazione sociale.

Per identificare i confini del fenomeno del lifelong learning è necessario considerare entrambi gli aspetti, quello dell'azione sociale e quello dell'azione politica, ma anche tenere presenti le principali esigenze connesse con l'apprendimento lifelong e i diversi soggetti che ne sono portatori. È così possibile identificare come espressione di lifelong learning un **ampio set di pratiche formative** e riconoscerne il valore, al livello sia individuale che sociale.

1.4. *Il lifelong learning come terreno dell'educazione degli adulti e il tema della qualità dell'offerta formativa*

L'accento sulla dimensione sociologica del fenomeno del lifelong learning ai suoi diversi livelli non deve far perdere di vista che, non solo le origini teoriche del concetto sono da rintracciarsi nel campo dell'educazione degli adulti, ma anche le sue modalità di realizzazione concreta e il suo impatto sulla vita degli individui e delle società sono mediate da questa disciplina, intesa sia in senso teorico che nel senso delle effettive pratiche formative messe in campo.

Nello studio del fenomeno, e soprattutto nella ricognizione circa gli standard di qualità in relazione al lifelong learning, dunque, **i principi e le pratiche dell'educazione degli adulti**, rilette in alcuni casi attraverso le categorie dell'analisi sociologica, hanno fornito indicazioni determinanti per la comprensione degli elementi fondamentali della **qualità dell'offerta formativa**.

2. Approccio teorico specifico

2.1. La definizione "discreta" della qualità del lifelong learning

Quanto alla definizione del concetto di qualità, il modello qui proposto adotta quello che può essere definito **un orientamento di tipo "discreto" o "discontinuo"**, attribuendo cioè, nella valutazione, un peso maggiore alle batterie di standard e indicatori rispetto a definizioni generali della qualità e ai valori che le ispirano. Si è dunque evitato di fare ricorso a un concetto olistico di qualità, da cui trarre, per deduzione, prescrizioni e norme di comportamento, cercando piuttosto di integrare in un modello coerente indicazioni provenienti da sistemi e impostazioni anche differenti, ma tesi nella sostanza a un fine comune.

Anche la particolare complessità e l'ampiezza del fenomeno del lifelong learning, con la conseguente difficoltà di identificarne i confini, hanno consigliato di evitare la messa a punto *apriori* di una definizione di qualità funzionale alle esigenze del modello. È l'insieme degli standard identificati per la valutazione delle attività formative in relazione alla prospettiva del lifelong learning a fornire, *ex post*, indicazioni circa una

definizione di qualità che possa rappresentare un punto di riferimento valido per valutare le iniziative di lifelong learning.

2.2. L'unità minima di valutazione

In relazione all'unità della valutazione, il progetto ha scelto il livello del **singolo istituto di formazione**. Gli standard sono stati infatti tutti rapportati alla dimensione di un ente che conduce attività formative per gli adulti, di qualsiasi tipo e dimensione. Anche se alcuni standard si riferiscono alle caratteristiche dei corsi promossi dall'istituto, ciò non vuol dire che il modello si propone come sistema di valutazione dei singoli programmi formativi.

Al contrario, le modalità con cui sono gestite i corsi sono considerate indicatori del *modus operandi* dell'istituto, la cui qualità è oggetto di valutazione.

2.3. Le tre dimensioni della qualità del lifelong learning

Anche nello specifico ambito della valutazione, l'adozione di una prospettiva sociologica appare particolarmente utile in virtù della sua attitudine a valorizzare e a **mettere in relazione tra loro in senso pluralistico i diversi punti di vista sulla qualità**. Il suo contributo si sostanzia infatti nella possibilità di mettere a fuoco l'esistenza, l'azione e il ruolo dei soggetti agenti in un contesto sociale dato, e in particolare in un ambito sociale complesso e caratterizzato dalla presenza di numerosi attori, come quello della formazione degli adulti. Attraverso la sociologia, inoltre, è possibile definire con maggiore chiarezza la portata della nozione di lifelong learning nella società della conoscenza, per arrivare a determinare **indicatori sostanziali di qualità** dei progetti che dovrebbero diffonderla.

È anche in virtù dell'adozione di un approccio sociologico che è possibile allargare il campo di indagine rispetto alla semplice dimensione progettuale e organizzativa dell'ente di formazione o del singolo corso. Sono state così individuate **tre differenti dimensioni della qualità** delle iniziative formative, che si sono rivelate cruciali per identificare criteri di valutazione attendibili dell'"orientamento lifelong" delle istituzioni formative osservate.

I tre aspetti sono centrali nel **concetto operativo** di lifelong learning adottato nel modello e, soprattutto, rappresentano tre **importanti dimensioni della qualità** delle attività di educazione lifelong ai fini della valutazione, tutte in un modo o nell'altro caratterizzate dall'obiettivo di collegare e connettere percorsi formativi, istituzioni e risorse territoriali, sono:

- la dimensione “interstiziale”;
- la dimensione territoriale;
- la dimensione degli approcci metodologici.

La dimensione interstiziale

Per quanto riguarda la dimensione “interstiziale”, è stata ritenuta essenziale, per la stessa definizione del lifelong learning, la considerazione dei **momenti di connessione tra le diverse esperienze educative che si sono succedute nella biografia di ciascun individuo**. Questa dimensione mette in evidenza la centralità di pratiche come il riconoscimento dell'apprendimento precedente, la possibilità di ottenere crediti validi per accedere successivamente ad altri corsi, le attività di *guidance* e orientamento tra i diversi percorsi formativi percorribili, ecc.

L'area degli “standard interstiziali”, dunque, riguarda le attività che, collegando e riconoscendo le diverse esperienze formative degli individui, e orientandoli verso percorsi di progressione, tendono a recuperarli e proteggerli rispetto ai rischi di esclusione e marginalizzazione cui potrebbero altrimenti andare incontro, in particolare quando sono privi di una sufficiente qualificazione formale.

La dimensione territoriale

Per quanto riguarda la dimensione territoriale, è stato considerato il forte radicamento nel contesto locale del lifelong learning, rispetto al quale assume una particolare importanza l'esistenza di un **collegamento delle esperienze di educazione degli adulti** con – in primo luogo – le altre opportunità formative presenti sul territorio (da quelle istituzionali a quelle di carattere più informale) e – in secondo luogo – con i soggetti istituzionali, della cultura, del mercato del lavoro, dei servizi sociali, ecc.

L'area degli "standard territoriali" comprende dunque "indicatori della territorialità", o dell'incardinamento nel tessuto territoriale dei progetti di educazione lifelong.

La dimensione degli approcci metodologici

La terza dimensione della qualità presa in considerazione comprende infine la prospettiva teorica e metodologica dell'educazione degli adulti.

L'area degli "standard degli approcci metodologici" fa quindi riferimento ad alcuni dei più importanti principi e approcci metodologici che devono essere adottati nell'ambito dell'educazione rivolta agli adulti, e in particolare a quelli che sono più rilevanti per **promuovere la capacità di diventare "lifelong learners"**.

2.4. *Gli standard*

La definizione di standard adottata dal modello lo descrive come un **indicatore**, riconosciuto in una norma di tipo prescrittivo o orientativo, **rispetto al quale si stabilisce un valore minimo o massimo (soglia)**; la variazione rispetto a tale valore può essere considerata una violazione dello standard, ovvero un segnale dell'esistenza di una condizione indesiderata.

Tuttavia, il campo estremamente variegato e non uniformemente codificato dell'educazione per gli adulti, soprattutto in relazione all'ampiezza delle tre dimensioni della qualità considerate, rende difficile avere sempre come riferimento standard già esistenti, in grado di rispondere alle diverse istanze (quella interstiziale, quella territoriale e quella metodologica) connesse alla prospettiva del lifelong learning.

Per superare questo ostacolo si è fatto ricorso, per l'identificazione, la selezione e la formulazione degli standard, alle prospettive teoriche della **sociologia della conoscenza**. Ciò ha consentito di prendere in considerazione, laddove non pre-esistessero standard veri e propri, quelle **istanze di standardizzazione** (enunciazione di principi di qualità, buone pratiche, aspettative, intenzionalità) che possono essere considerate alla stregua di fenomeni cognitivi, di cui sono portatori i soggetti coinvolti nelle diverse comunità di pratica connesse all'attività di educazione degli adulti, al livello nazionale e internazionale.

Successivamente, è stato possibile tradurre tali istanze in standard veri e propri (indicatori dotati di valore-soglia) adottando **procedure di analisi semantica e del contenuto** (condensazione e denominazione).

Gli standard sono stati inoltre classificati in **standard di base e standard di eccellenza**. Gli standard sono stati considerati di base quando introducevano requisiti di qualità che dovrebbero essere garantiti in ogni caso nell'ambito delle attività formative rivolte agli adulti. Gli standard sono invece stati classificato come standard di eccellenza quando ponevano l'obiettivo di raggiungere livelli di qualità particolarmente elevati o quando potevano essere considerati alla stregua di suggerimenti di buona pratica.

2.5. La concezione dinamica degli standard

Riguardo alle modalità di verifica e revisione di un insieme di standard, occorre sottolineare che oramai da più parti, al livello internazionale (soprattutto nell'ambito della letteratura sul *benchmarking*), è stata messa in evidenza la necessità di non limitarsi a una verifica delle definizioni e delle misure degli standard di qualità, ma di concentrare l'attenzione anche sulle **modalità che devono essere seguite per garantire il rispetto degli standard stessi**.

Occorre sottolineare che, in base a questa impostazione, non basta un indicatore dotato di valore soglia, riconosciuto in una norma prescrittiva o orientativa, per poter parlare di standard. **L'elemento dell'applicabilità fa infatti parte integrante della stessa nozione di standard**, nel senso che uno standard non può essere considerato tale se non è praticabile nella concreta realtà degli istituti di formazione.

Diventa quindi essenziale comprendere le ragioni dell'eventuale differenza esistente tra gli standard proposti e le *performance* garantite nella realtà degli istituti e delle esperienze di formazione e di capire quali siano le azioni da compiere e le risorse da impiegare per migliorare la situazione. Le pratiche che conducono alla *performance* di qualità sono dette *enablers* (intendendo con questo termine i fattori che mettono in condizione di rispettare lo standard).

In questo quadro, il modello – attribuendo valore di standard solo a gli indicatori dotati di valore soglia effettivamente applicabili – si è posto

l'obiettivo di **verificare le condizioni di applicabilità degli standard** o la loro praticabilità, identificando gli *enablers* delle *performance* selezionate.

Questo, in pratica, è stato realizzato verificando la presenza di eventuali **fattori di ostacolo e di facilitazione** per la loro introduzione negli istituti di formazione, il grado di **consenso** dei diversi soggetti interessati, le **risorse** da coinvolgere, le **soluzioni** praticabili, anche al fine di determinare, accanto alla batteria di standard definitiva, **indicazioni operative** per la loro applicazione.

2.6. *Le categorie di standard*

All'interno delle tre dimensioni, gli standard sono stati raccolti in categorie tematiche, che rappresentano un ulteriore elemento di determinazione del loro significato. L'identificazione delle categorie è stata sostenuta e indirizzata dallo studio della letteratura scientifica e della documentazione, ed è stata completata tenendo conto di come gli standard registrati tendessero ad aggregarsi intorno ad alcuni contesti di significato o ambiti tematici.

Le categorie – elencate qui di seguito – sono 19, così distribuite: 6 per la qualità interstiziale, 6 per la qualità territoriale, e 7 per la qualità degli approcci metodologici.

Qualità interstiziale:

- accessibilità e accoglienza;
- intersistemicità;
- orientamento e counselling;
- rilevazione dei fabbisogni formativi;
- analisi e riconoscimento di conoscenze e competenze pregresse;
- riconoscimento delle competenze acquisite durante il corso.

Qualità territoriale:

- comunicazione pubblica e promozione della partecipazione;
- conoscenza dei fabbisogni territoriali;
- coalizioni e reti sul territorio;
- rapporti tra attori della formazione;

- rapporti con il mondo del lavoro;
- orientamento globale.

Qualità degli approcci metodologici:

- soggettività del *learner*;
- personalizzazione e negoziazione dell'apprendimento;
- apprendimento per problemi;
- strutture;
- diversità e pari opportunità;
- formazione a distanza;
- valutazione e miglioramento della qualità.

2.7. I criteri di valutazione ex-ante dell'applicabilità degli standard

Per condurre una **valutazione ex ante** dell'applicabilità degli standard, il modello ha utilizzato, adattandole, le categorie tipiche della valutazione, elencate qui di seguito:

- la **pertinenza**, valutata a partire dal confronto tra lo standard e il problema che attraverso di esso si intende risolvere, in modo da raccogliere elementi circa l'effettiva utilità e il senso di ogni standard;
- l'**efficacia**, valutata considerando l'applicabilità concreta dello standard;
- l'**efficienza**, intesa come costo dell'applicazione di ogni standard, con riferimento ai costi organizzativi, nonché alle risorse economiche e umane necessarie;
- l'**impatto**, valutato tenendo conto di due principali elementi:
 - la capacità, potenziale e presunta, degli standard di produrre miglioramenti della qualità (impatto 1);
 - il consenso dei differenti soggetti implicati nelle esperienze di formazione nei confronti dell'introduzione di ogni standard (impatto 2);
- la **sostenibilità**, valutata considerando l'applicabilità pratica degli standard, in una prospettiva di lunga durata e in tutte le situazioni presenti nel sistema formativo italiano.

3. La procedura dello *standard-setting*

3.1. Le mappe di standard

Negli ultimi anni sono stati proposti – in particolar modo in riferimento alla valutazione della qualità dei servizi – diversi modelli di *standard-setting*, ovvero diverse modalità per la determinazione, approvazione e applicazione di standard di qualità. Nonostante la varietà delle procedure che ciascuno di essi adotta, tali modelli devono fare i conti con un'esigenza comune e sempre più sentita, vale a dire la **necessità di integrare nel processo di standardizzazione punti di vista diversi**, come ad esempio quelli delle differenti categorie professionali coinvolte o degli utenti dei servizi.

La scelta del modello qui proposto, di applicare una procedura di *standard-setting* orientata alla messa a punto di mappe di standard successive, sottoposte di volta in volta al controllo dei diversi punti di vista coinvolti, ha avuto proprio lo scopo di giungere a tale integrazione attraverso un **itinerario articolato e graduale**.

Ciò che tuttavia distingue questo modello da altre procedure di *standard-setting* è il fatto che esso si è articolato in **tre passi successivi**, ciascuno dei quali, andando oltre la semplice consultazione degli operatori o degli utenti, ha implicato la considerazione e l'integrazione di set di conoscenze di differenti origini e natura. Tali conoscenze provengono infatti, a seconda della fase, o da **fonti documentarie** e di letteratura scientifica, anche relative a diverse discipline, o da **fonti vive**, come ad esempio gli studiosi e le varie comunità di pratica interessate, o dall'**osservazione diretta** di strutture e iniziative di formazione degli adulti. Ognuno dei tre passi, inoltre, è stato trattato con strumenti metodologici specifici.

Il **primo passo** è stato quindi rappresentato da una mappatura dei principi e delle conoscenze disponibili al livello generale, di cui è possibile trovare traccia nelle fonti documentarie e di letteratura scientifica (per arrivare alla redazione una "mappa teorica" di standard). Il **secondo passo** è consistito nel richiedere il consenso delle diverse comunità scientifiche e di pratica interessate, effettuando una prima verifica sull'opportunità dell'adozione degli standard raccolti e sulla loro applicabilità (producendo una "mappa reale provvisoria" di standard),

mentre il **terzo passo** ha comportato un'ulteriore verifica al livello delle strutture, degli operatori e degli utenti direttamente coinvolti nei servizi offerti (giungendo così, al termine della procedura, a una “mappa reale definitiva” di standard).

Le tre operazioni vengono brevemente descritte qui di seguito, mentre nel paragrafo successivo, dedicato all'approccio metodologico, sono presentati sinteticamente gli strumenti utilizzati per la messa a punto di ciascuna delle tre mappe.

3.2. La mappa teorica

Come accennato, una delle caratteristiche distintive del modello di *standard-setting* proposto consiste, nell'ottica della **sociologia della conoscenza**, nel far precedere il coinvolgimento diretto degli operatori e degli utenti da un'ampia ricognizione delle **conoscenze disponibili**, anche al livello internazionale, sul tema della qualità della formazione per gli adulti nell'ottica del lifelong learning.

I risultati di questa ricognizione sono rappresentati dalla redazione di un primo inventario di standard rinvenuti nelle fonti consultate, in alcuni casi previa un'operazione di **codificazione delle istanze di standardizzazione** che nei testi consultati non risultavano tradotte in indicazioni normative esplicite. Questo primo inventario costituisce la mappa teorica (teorica in quanto non ancora discussa, selezionata e sperimentata), composta da 300 standard solo potenzialmente applicabili.

Un'ampia ricognizione dello “stato dell'arte” al livello mondiale ha reso in molti casi possibile un **allargamento**, a volte nell'ottica del benchmarking, **dell'ambito dei fenomeni osservati e delle soluzioni che è possibile proporre** per la successiva discussione agli esperti e agli altri soggetti coinvolti.

3.3. La mappa reale provvisoria

La ricognizione sulle fonti documentarie, tuttavia, è stata solo il primo passo della procedura di *standard-setting* proposta. Quello successivo ha comportato un contatto iniziale dei risultati della ricognizione, ovvero della mappa teorica, con la realtà. Tale contatto si è sostanziato in una

procedura di approvazione ad opera di esperti e di studiosi appartenenti alle diverse aree disciplinari coinvolte dalla tematica del progetto.

La mappa reale provvisoria costituisce il risultato prodotto da questa procedura di verifica del **consenso delle diverse comunità scientifiche e di pratica interessate**, che rappresenta un presupposto essenziale per il successo dell'operazione di *standard-setting*. La procedura seguita è consistita essenzialmente in una consultazione di esperti e studiosi, grazie alla quale molti standard sono stati modificati, riclassificati o eliminati e altri hanno avuto formulazioni ritenute più appropriate. Gli standard sono così passati dai 300 della mappa teorica ai 157 della mappa reale provvisoria.

3.4. La mappa reale definitiva

Si è poi cercato di verificare un altro tipo di consenso, più concreto: quello degli operatori e delle persone che lavorano quotidianamente negli istituti e nei corsi di formazione per gli adulti, in una varietà di posizioni professionali (direttori degli istituti o dei corsi, docenti, tutor, personale amministrativo e di segreteria, ecc.), oltre che quello degli utenti.

Si è trattato di un secondo e più determinato confronto con la realtà, che ha integrato ulteriori, cruciali punti di vista sull'**opportunità** di adottare i diversi standard e sulle condizioni della loro **applicabilità**. Il terzo passo ha condotto così a un'ulteriore determinazione della mappa reale (che contiene a questo punto 147 standard), che si può considerare ormai definitiva e contiene anche indicazioni utili circa le possibili modalità operative per tradurre gli standard in concrete prassi organizzative e gestionali.

4. Approccio metodologico

4.1. La mappa teorica: la ricognizione internazionale

Per la costruzione della mappa teorica, la **ricognizione della letteratura e le documentazioni**, anche di livello internazionale, è stata condotta con l'obiettivo di registrare, nelle fonti identificate, standard e istanze di

standardizzazione rilevanti rispetto alle tre dimensioni della qualità del lifelong learning identificate (vedi paragrafo 2.3).

Le **fonti** considerate comprendono la letteratura scientifica e tecnica, i documenti, le linee guida definite da amministrazioni, enti di gestione e centri di riferimento, la normativa e le dichiarazioni di carattere normativo elaborate ai diversi livelli, ecc.

Fonti relative a ambiti disciplinari e di intervento diversi rispetto alla formazione degli adulti sono state utilizzate al fine di mettere in atto **procedure di benchmarking** per l'identificazione di ulteriori standard o istanze di standardizzazione potenzialmente applicabili, introducendo così elementi di innovazione (posta naturalmente la verifica della loro "importabilità", che viene compiuta anche attraverso i due passi successivi).

Le fonti sono state consultate utilizzando una **griglia di lettura** che ha consentito di individuare standard e istanze di standardizzazione. Quelli identificati sono stati sottoposti a **procedure di analisi semantica e del contenuto** (condensazione e denominazione), per essere poi registrati in un **database informatico**, che è venuto così a costituire la base del primo repertorio di standard (la mappa teorica, appunto).

All'interno del database sono state registrate le seguenti informazioni:

-
- definizione dello standard
 - fonte
 - eventuali definizioni alternative, con rispettiva fonte
 - ambito della qualità di riferimento (dimensione interstiziale, territoriale e degli approcci metodologici)
 - categoria di appartenenza all'interno dell'ambito della qualità di riferimento
 - classificazione dello standard (standard di base o di eccellenza)
 - motivi a sostegno dell'adozione
 - eventuali limitazioni e note
-

4.2. La mappa reale provvisoria: la consultazione degli informatori qualificati

Per realizzare il passaggio dalla mappa teorica alla mappa reale provvisoria, il modello ha previsto la selezione e la consultazione di un **panel di informatori qualificati**.

Agli informatori è stato chiesto, utilizzando un apposito **questionario parzialmente strutturato**, di valutare gli standard identificati e definiti sulla base della ricognizione, e in particolare di fornire un giudizio, per ciascuno standard, circa l'opportunità di adottarlo, suggerendone eventualmente diverse formulazioni, fonti o motivazioni.

Successivamente, i risultati della consultazione degli informatori qualificati sono passati al vaglio di una **commissione per lo standard-setting**, che ha discusso e deliberato in merito alle modificazioni da apportare alla mappa teorica, varando così la mappa reale provvisoria.

4.3. La mappa reale definitiva: la sperimentazione

L'ultimo passaggio, quello dalla mappa reale provvisoria alla mappa reale definitiva, è stato compiuto attraverso **attività di sperimentazione in iniziative di formazione degli adulti** di diverso tipo.

La **procedura** di sperimentazione può essere sinteticamente descritta attraverso i seguenti passi:

- formazione dell'**équipe** di sperimentazione, composta da operatori dell'istituto di formazione prescelto;
- attivazione dei **tutor** della sperimentazione, cioè di membri della équipe con lo specifico ruolo di guida e sostegno, di registrazione degli eventi (diario della sperimentazione) e di raccolta delle informazioni relative alla verifica degli standard;
- **osservazione diretta e longitudinale** delle esperienze formative selezionate e consultazione, da parte dei tutor, dei soggetti interessati mediante appositi questionari e griglie di osservazione;
- realizzazione, in ogni esperienza, di una serie di **focus group** con tutti i soggetti implicati, funzionali alla discussione e alla valutazione degli standard e all'individuazione delle azioni per facilitare la loro implementazione. In particolare, su ognuno degli standard sottoposti a sperimentazione è stato effettuato, nell'ambito dei focus group, una consultazione coordinata, multicontestuale e interattiva (CCMI)¹, che

¹ La consultazione è coordinata, nel senso che la raccolta delle informazioni avviene in modo strutturato, utilizzando un'apposita griglia per il focus group. La consultazione ha un carattere multicontestuale, in quanto comporta la contemporanea presenza dei diversi soggetti portatori di differenti punti di vista. La consultazione è interattiva, nel senso che

è stata avviata sulla base di una relazione effettuata dal tutor della sperimentazione, contenente le informazioni raccolte con l'osservazione diretta e le interviste;

- **monitoraggio** periodico per la verifica in corso d'opera della sperimentazione.

Per effettuare la sperimentazione degli standard si è fatto ricorso alle seguenti **fonti** di informazione:

- gli operatori degli istituti di formazione, partecipanti all'addestramento delle équipes di sperimentazione;
- informatori qualificati, consultati tramite focus group o individualmente dai tutor degli standard, quali ad esempio:
 - direttori didattici;
 - docenti;
 - tutor;
 - utenti;
 - operatori addetti all'informazione e all'orientamento;
 - personale amministrativo;
 - dirigenti degli enti di formazione;
 - rappresentanti di enti istituzionali della cultura, del mercato del lavoro, dei servizi sociali (centri per l'impiego, ecc.);
 - rappresentanti regionali.

Un altro tipo di fonte è stato rappresentato, come si è detto, dall'**osservazione longitudinale** delle esperienze formative selezionate, da parte dei tutor.

Gli strumenti tecnici utilizzati in questa fase sono stati i seguenti:

- un **questionario semi strutturato** suddiviso in due sezioni: la prima relativa alle condizioni di applicabilità degli standard; la seconda concernente la valutazione ex ante degli standard;
- il “**diario di bordo**” del tutor, per l'osservazione longitudinale degli istituti di formazione, funzionale alla predisposizione della relazione del tutor;
- la **griglia** per la raccolta di informazioni provenienti dal focus group.

ogni soggetto coinvolto esprime, e può quindi articolare e modificare, il proprio punto di vista nell'interazione con gli altri.

CAPITOLO TERZO

La mappa degli standard: dimensione della qualità interstiziale

Razionale

La connessione tra le diverse esperienze educative che si succedono nella biografia di ciascun individuo è essenziale per la stessa definizione del lifelong learning. La prima dimensione della qualità prende dunque in considerazione quelli che spesso vengono definiti “ponti” o “passerelle” tra tali diverse esperienze

La dimensione della qualità interstiziale mette quindi in evidenza la centralità di pratiche come il riconoscimento dell'apprendimento precedente, la possibilità di ottenere crediti validi per accedere successivamente ad altri corsi, le attività di *guidance* e orientamento tra i diversi percorsi formativi disponibili, ecc.

Ciò che è oggetto di valutazione, sulla base degli standard inseriti in quest'area, non è tanto ciò che accade durante il corso, quanto ciò che sta “intorno” al corso, negli interstizi, appunto, dell'attività formativa e che ha lo scopo di **dare forma a percorsi di progressione personalizzati** sulla base delle competenze e delle aspirazioni dei singoli allievi.

L'area degli “standard interstiziali”, dunque, riguarda le attività che, collegando e valorizzando la formazione precedente degli individui, e orientandoli verso successive esperienze, formative o lavorative, tendono a recuperarli e proteggerli rispetto ai rischi di esclusione e marginalizzazione cui potrebbero altrimenti andare incontro, in particolare quando sono privi di una sufficiente qualificazione formale.

Le categorie in cui sono collocati gli standard che si riferiscono alla dimensione interstiziale sono riportate qui di seguito.

CATEGORIE DELLA DIMENSIONE DELLA QUALITÀ INTERSTIZIALE

- 1. Accessibilità e accoglienza**
Standard che riguardano l'accesso (fisico e a distanza) alle strutture dove si svolgono le attività di formazione e alle informazioni essenziali circa i corsi e i servizi disponibili.
- 2. Intersistemicità**
Standard che prendono in esame l'informazione fornita agli utenti circa le opportunità (formative o di orientamento) offerte da altri soggetti e, più in generale, la promozione di contatti tra i sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro.
- 3. Orientamento e *counselling***
Standard che si occupano del sostegno e della guida che vengono forniti ai potenziali utenti, ma anche agli allievi nelle diverse fasi del corso, per indirizzarli verso percorsi di progressione personale e professionale.
- 4. Rilevazione dei fabbisogni formativi**
Standard che riguardano gli aspetti procedurali e i requisiti fondamentali per valutare efficacemente i diversi tipi di fabbisogni formativi.
- 5. Analisi e riconoscimento di conoscenze e competenze pregresse**
Standard che hanno a che fare con le procedure per l'individuazione e la registrazione delle conoscenze e delle competenze che gli allievi hanno acquisito nel corso della loro vita.
- 6. Riconoscimento delle competenze acquisite durante il corso**
Standard dedicati alla valutazione e alla registrazione delle competenze acquisite dagli allievi durante il corso.

1. ACCESSIBILITÀ E ACCOGLIENZA

La prima categoria della qualità interstiziale è dedicata al **contatto iniziale** tra l'utente e l'istituto di formazione. La capacità di gestire adeguatamente questo momento chiave e di accogliere i soggetti adulti che si accostano alle attività formative è infatti particolarmente importante per il successivo percorso di formazione. Entrando nello specifico, si può osservare che la categoria si compone di standard che possono essere attribuiti a tre diversi ambiti.

Il primo ambito ha a che vedere in particolar modo con l'**accessibilità dal punto di vista tecnico**, e si occupa di aspetti all'apparenza anche molto banali, come la visibilità dell'istituto di formazione o il modo di raggiungerlo con i diversi mezzi di trasporto. Si tratta in realtà di questioni che spesso si rivelano cruciali nel determinare la partecipazione o meno alla formazione.

Il secondo ambito riguarda la dimensione dell'accoglienza dei potenziali utenti in senso più ampio. Ne fanno parte integrante le **informazioni** che devono essere rese disponibili per chiarire in che modo l'offerta formativa può essere pertinente rispetto alle necessità e alle aspettative di chi si rivolge all'istituto.

In relazione a questi primi due ambiti, il terzo ha per oggetto **elementi di organizzazione**, come gli orari per accedere all'istituto e – in generale – per ottenere informazioni sull'offerta formativa. La **flessibilità** degli orari dovrebbe essere garantita per venire incontro alle esigenze differenziate degli adulti e alla loro spesso limitata disponibilità di tempo.

001. L'istituto deve garantire una facile identificazione della struttura dall'esterno.

Isfol, Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti, Roma, 2004

La possibilità di identificare con facilità i luoghi in cui l'educazione per gli adulti viene erogata è il più semplice ma anche un fondamentale elemento dell'accessibilità. Questo è soprattutto vero quando le attività formative per gli adulti condividono gli stessi spazi con quelle dedicate a bambini o ragazzi (come accade per i Centri Territoriali Permanenti, nelle scuole medie), e in generale quando la struttura è situata all'interno di un edificio che ospita diversi soggetti e attività.

002. L'istituto deve fornire informazioni riguardo alla propria ubicazione e ai possibili modi per raggiungerlo.

Department for Education and Skills, "Information, advice and guidance for adults. The national policy framework and action plan", 2003: <http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/iag/index.htm>

Fattori all'apparenza banali, come la possibilità di raggiungere con facilità l'istituto di formazione, hanno un'importanza cruciale nel determinare la decisione degli adulti di intraprendere attività formative, a volte persino maggiore rispetto a considerazioni di merito. Indicazioni precise sui trasporti pubblici e i percorsi stradali più appropriati devono quindi essere riportate con chiarezza nei materiali che diffondono l'offerta formativa dell'istituto (ad esempio, sul proprio materiale informativo, sul sito web, ecc.).

003. L'istituto deve avere un sito web.

Department for Education and Skills, "Information, advice and guidance for adults. The national policy framework and action plan", 2003: <http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/iag/index.htm>

Il sito web rappresenta una delle diverse strade che i potenziali utenti devono poter percorrere per avere informazioni circa l'istituto e la sua offerta formativa. Il sito web ha in particolare il vantaggio di essere accessibile 24 ore su 24, e quindi anche al di fuori del normale orario

di lavoro, venendo così incontro alle diverse esigenze degli adulti. Tramite il sito è inoltre possibile mettere a disposizione degli utenti materiale relativo ai corsi che essi possono scaricare e stampare direttamente.

004. L'istituto deve avere un sistema di risposta telefonica automatica per fornire informazioni essenziali durante l'orario di chiusura.

Department for Education and Skills, "Information, advice and guidance for adults. The national policy framework and action plan", 2003: <http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/iag/index.htm>

Una segreteria telefonica che, oltre a registrare eventuali messaggi, fornisce – al di fuori degli orari di apertura – alcune informazioni di base sull'istituto e sulla sua offerta formativa, permette di stabilire comunque un contatto ed evita di lasciare cadere nel nulla, magari per l'incompatibilità degli orari, l'intenzione dei potenziali utenti di partecipare ad attività di apprendimento continuo.

005. L'istituto deve avere personale disponibile a fornire informazioni almeno 5 giorni alla settimana.

Department for Education and Skills, "Information, advice and guidance for adults. The national policy framework and action plan", 2003: <http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/iag/index.htm>

Per garantire una presenza il più possibile continua e venire incontro alle diverse esigenze, l'istituto dovrebbe fare in modo di avere, per almeno cinque giorni a settimana, propri operatori disponibili ad offrire una prima accoglienza e informazioni di base ai potenziali utenti, senza che questo implichi la necessità che il personale sia dedicato esclusivamente a questo compito.

006. L'istituto deve garantire specifiche procedure di accoglienza dei potenziali utenti.

Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004

Il momento dell'accoglienza è particolarmente importante per un adulto che si accosta, magari dopo molti anni, ad attività di

formazione. Predisporre procedure di accoglienza, che possono anche essere molto semplici, vuol dire definire un modello organizzativo che regoli l'interazione tra il potenziale utente e l'istituto e che abbia, come oggetto principale, la strutturazione della trasmissione delle informazioni.

007. L'istituto deve produrre materiali informativi per i potenziali utenti che presentino il quadro della propria offerta formativa e possano essere facilmente visionati o acquisiti.

Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004

Learning and Skills Development Agency, *Making the best match*, London, 2002

Per rispondere all'esigenza di fornire informazioni aggiornate agli utenti circa la propria offerta formativa, l'istituto dovrebbe predisporre materiale informativo disponibile in diversi formati, tenendo conto del target delle iniziative formative proposte. Il materiale dovrebbe inoltre essere accessibile per la consultazione in spazi appositi e, almeno per quanto riguarda testi brevi e depliant, anche per l'acquisizione da parte degli utenti. Il materiale informativo, infine, dovrebbe essere scritto in un linguaggio adeguato al tema e al livello dell'insegnamento, evitando tecnicismi, e presentare le diverse opzioni disponibili.

008. L'istituto deve distribuire agli allievi una guida alla struttura e ai vari servizi nei quali esso è organizzato.

Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004

I servizi e le opportunità che l'istituto mette a disposizione degli allievi dovrebbero essere presentati in una guida organica, così da poter essere effettivamente utilizzati. La guida dovrebbe contenere anche informazioni di base sul funzionamento della struttura e delle sue varie articolazioni, per facilitare un pieno inserimento degli allievi e la comprensione dell'ambiente in cui si svolgerà l'apprendimento.

009. Il materiale informativo deve distinguere chiaramente tra programmi che offrono specifiche qualificazioni e altri corsi.

Australian National Training Authority, *Australian Quality Training Framework. AQTF evidence guide for accredited further education provision within ACE registered training organisations*, Brisbane, 2001

EDUQUA (Svizzera), Guida per la certificazione, 2004: http://www.eduqua.ch/pdf/manuale_eduqua.pdf

Una delle informazioni principali che deve essere fornita agli utenti, perché influenza direttamente il successivo percorso formativo e le possibilità di progressione, riguarda il livello di formalità e il valore legale delle qualificazioni che verranno acquisite attraverso il corso. Questo standard non discrimina tra istituti accreditati, non accreditati, certificati, ecc., ma è orientato a promuovere la maggiore chiarezza possibile fin dall'inizio, per evitare di suscitare aspettative che potrebbero andare deluse.

010. L'istituto deve fornire informazioni riguardanti i diritti degli utenti rispetto agli eventuali servizi (cura dei bambini, trasporti, ecc.), incentivi e facilitazioni di cui è possibile fruire, incluso il sostegno finanziario.

Department for Education and Skills, "Information, advice and guidance for adults. The national policy framework and action plan", 2003: <http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/iag/index.htm>

Learning and Skills Council, "Good practice. Learners' entitlements", 2003, at: www.lsc.gov.uk

Servizi, incentivi e facilitazioni come quelli oggetto dello standard sono determinanti per abbattere alcune delle più rilevanti barriere alla partecipazione degli adulti alle attività di formazione. Tali opportunità devono però essere pubblicizzate adeguatamente, perché può accadere, soprattutto nelle realtà istituzionali più grandi e complesse, che i naturali beneficiari non ne siano a conoscenza e che la loro efficacia venga così vanificata.

011. L'istituto garantisce che sia fornita risposta alle chiamate telefoniche in orari più estesi rispetto al normale orario di lavoro.

Department for Education and Skills, "Information, advice and guidance for adults. The national policy framework and action plan", 2003:
<http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/iag/index.htm>

Per migliorare la capacità dell'istituto di accogliere i nuovi e potenziali utenti, è importante ampliare la fascia oraria disponibile per essere raggiunto telefonicamente, al di là della semplice segretaria telefonica, che pur rappresenta una prima risposta a questa esigenza. Si tratta di uno standard di eccellenza che comporta naturalmente uno sforzo organizzativo che non tutti gli istituti sono in grado di compiere, e che comunque deve essere ritagliato sulle necessità prevalenti, in termini di orario, del proprio target.

012. L'istituto accetta richieste di informazione via e-mail e risponde entro 48 ore.

Department for Education and Skills, "Information, advice and guidance for adults. The national policy framework and action plan", 2003:
<http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/iag/index.htm>

La comunicazione per via elettronica facilita notevolmente i contatti con l'istituto di formazione, riducendo i tempi e la necessità di spostamenti e quindi adattandosi bene alle esigenze degli adulti che lavorano o di chi ha problemi di mobilità. Tale forma di comunicazione perde tuttavia molti dei suoi vantaggi se non prevede feed-back in tempi brevi, anche se ciò comporta che, all'interno dell'istituto, sia prevista la funzione del controllo regolare degli e-mail e della preparazione delle risposte.

013. Nel caso in cui le informazioni richieste dai potenziali utenti non possano essere fornite immediatamente, le risposte sono date entro tre giorni lavorativi.

Department for Education and Skills, "Information, advice and guidance for adults. The national policy framework and action plan", 2003:
<http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/iag/index.htm>

Rispondere, nell'ambito dell'attività di accoglienza, anche alle questioni più complesse che vengono poste dai potenziali utenti, magari con la necessità di ricorrere a fonti esterne, come consulenti, banche dati, altre organizzazioni, ecc. è un'attività che, se in alcuni casi può rivelarsi dispendiosa in termini di tempo, qualifica di molto il contributo dell'istituto come soggetto che sostiene gli individui nella determinazione dei propri progetti e delle proprie opportunità di apprendimento.

2. INTERSISTEMICITÀ

La nozione della connessione tra i diversi settori dell'istruzione, della formazione e del lavoro, alla base della categoria dell'intersistemicità, è una delle più qualificanti della dimensione interstiziale della qualità, quella che forse meglio la definisce.

Gli standard contenuti in questa categoria, pur non particolarmente numerosi, sono tuttavia molto pregnanti e fanno essenzialmente riferimento a un'idea non "esclusivista" del rapporto dell'istituto di formazione con i propri utenti, e a una visione non isolata della propria offerta formativa. Questo attraverso tre strategie.

La prima è quella che nel mondo anglosassone è indicato con il termine **signposting**, e si riferisce alla segnalazione agli utenti di opportunità di formazione, di orientamento o di qualificazione culturale in senso ampio provenienti da altri soggetti.

La seconda è quella dell'offerta di iniziative formative che colleghino i diversi corsi, settori e livelli attraverso i cosiddetti **programmi-ponte** che, fondandosi spesso sul riconoscimento di ciò che è stato appreso con modalità non formali o anche informali, integra gli elementi mancanti per giungere a una qualificazione riconosciuta, vero e proprio passaporto per la "libera circolazione" nel mondo dell'istruzione e della formazione, ma anche per un migliore accesso al mondo del lavoro.

La terza strategia è rappresentata invece dalla promozione dei rapporti e degli **scambi** tra i sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro, non solo per quanto riguarda gli allievi (ad esempio attraverso gli stage), ma anche dal punto di vista degli operatori e degli enti (ad esempio organizzando presentazioni delle attività dell'istituto di formazione alla presenza di rappresentanti delle scuole o del mondo del lavoro).

014. L'istituto deve essere in grado di segnalare agli allievi e ai potenziali utenti opportunità formative di carattere formale o non formale offerte da altri soggetti.

Department for Education and Skills, "Information, advice and guidance for adults. The national policy framework and action plan", 2003: <http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/iag/index.htm>

McGivney V., *Adult learning pathways. Through routes or cul de sac?*, Niace, Leicester, 2003

La capacità di segnalare agli allievi, e anche ai potenziali utenti, le altre opportunità disponibili sul territorio in relazione ai loro obiettivi e alle loro competenze, fanno dell'istituto di formazione un soggetto che offre un primo importante orientamento per la costruzione di percorsi formativi personalizzati, in un'ottica di integrazione e non di isolamento.

015. L'istituto deve informare gli allievi riguardo alle opportunità disponibili per ampliare le proprie conoscenze, esperienze e competenze (ad es. biblioteche, risorse culturali, banche dati, stage, ecc.).

Learning and Skills Council, "Good practice. Learners' entitlements", 2003: www.lsc.gov.uk

Department for Education and Skills, "Information, advice and guidance for adults. The national policy framework and action plan", 2003: <http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/iag/index.htm>

Sempre in vista della costruzione di itinerari formativi personalizzati, l'istituto dovrebbe raccogliere informazioni, e tenerle sempre aggiornate, sulle opportunità culturali in senso ampio che possono essere suggerite agli allievi per integrare o approfondire il loro bagaglio personale o professionale. Ciò richiede che, sia pure a diversi livelli in relazione alle dimensioni e alle possibilità della struttura, sia previsto personale per seguire con regolarità questa attività di raccolta e aggiornamento.

016. L'istituto deve essere in grado di indirizzare gli allievi e i potenziali utenti verso servizi per l'impiego o altri servizi che offrono orientamento, in base alle loro necessità.

Department for Education and Skills, "Information, advice and guidance for adults. The national policy framework and action plan", 2003: <http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/iag/index.htm>

Workers' Educational Association, *Charter*, London, 1997

Watters K., Quilter R., *Sink or swim? Guidance and support in adult and community learning*, Niace, Leicester, 2003

Nel contribuire a dare forma a percorsi formativi personalizzati, tutte le dimensioni all'interno delle quali tali percorsi possono svolgersi devono essere considerate. È dunque particolarmente importante, se la formazione è orientata al mondo del lavoro, tenere contatti regolari con i servizi per l'impiego disponibili sul proprio territorio di riferimento, per indirizzarvi, se opportuno, i propri allievi o anche i potenziali utenti che si rivolgono all'istituto di formazione.

standard di eccellenza

017. L'istituto offre programmi-ponte per integrare le competenze necessarie ad accedere ai corsi o per facilitare il passaggio tra un corso e l'altro.

Nashashibi, P., Watters K., *Curriculum leadership in adult education*, Niace, Leicester, 2003

McGivney V., *Informal learning in the community. A trigger for change and development*, Niace, Leicester, 1999

I programmi-ponte, necessari per giungere a un titolo o a una qualificazione che favoriscano il progredire nel percorso formativo, possono consistere in corsi finalizzati a integrare conoscenze parziali o insufficienti tratte da precedenti esperienze formative, o anche programmi orientati a rendere visibili e misurabili competenze apprese da una persona in modo informale nel corso della propria vita, sul lavoro o in altro modo.

018. L'istituto fornisce agli allievi occasioni di contatto con i diversi sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro.

McGivney V., *Adult learning pathways. Through routes or cul de sac?*, Niace, Leicester, 2003

Nell'ambito della qualità interstiziale, e in particolare della categoria dell'intersistemicità, assume particolare rilevanza la capacità dell'istituto di offrire, laddove opportuno in relazione agli obiettivi della formazione, percorsi di apprendimento integrati tra i diversi sistemi, che aiutino gli allievi a prendere contatto con differenti realtà e a superare le barriere spesso esistenti tra di esse.

019. L'istituto promuove il contatto e la condivisione di esperienze tra operatori nei diversi sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro.

McGivney V., *Adult learning pathways. Through routes or cul de sac?*, Niace, Leicester, 2003

Gli operatori dei sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro appartengono a varie categorie professionali e hanno spesso culture e identità professionali differenti. La limitata interazione amplifica questa separatezza e non favorisce la creazione di percorsi formativi intersettoriali. È perciò particolarmente importante creare occasioni di scambio e di comunicazione, ad esempio attraverso l'organizzazione di attività culturali o sociali con la presenza di professionisti appartenenti ai diversi sistemi.

3. ORIENTAMENTO E COUNSELLING

La categoria dell'orientamento e del *counselling* riunisce standard orientati a favorire la costruzione di quei **percorsi di progressione**, basati sulle necessità, le aspirazioni e le caratteristiche dei singoli, che rappresentano uno degli obiettivi principali della qualità interstiziale.

Tali percorsi, non si sostanziano necessariamente in una progressione, per così dire, "verticale", come quella normalmente associata a una carriera, ma possono anche essere costituiti da itinerari "orizzontali" di studio e di approfondimento di diverse tematiche, con il solo filo conduttore dell'interesse, della passione e del gusto individuali, in una progressione maggiormente legata allo sviluppo personale.

In particolare, gli standard riuniti in questa categoria dedicano molta attenzione, soprattutto al livello di quelli di base, al **colloquio di orientamento iniziale** con i potenziali utenti, che si svolge prima dell'eventuale iscrizione a un corso di formazione. Tale colloquio dovrebbe essere orientato a chiarire la natura dei corsi offerti, le loro caratteristiche e i risultati attesi, mettendo il potenziale utente in condizione di valutare l'utilità delle varie proposte rispetto alle proprie qualificazioni e ai propri obiettivi di sviluppo personale o professionale.

Non viene trascurata comunque (soprattutto al livello degli standard di eccellenza) l'attività di *counselling* e orientamento che può essere fornita agli allievi durante il corso e alla sua conclusione, e che deve essere in grado di confrontarsi anche con la **dimensione esistenziale** delle persone coinvolte, dato che spesso l'attività formativa può portare alla luce, soprattutto negli adulti, conflitti e tensioni, aspirazioni e dilemmi, questioni relazionali, ecc.

020. L'istituto deve garantire un colloquio di orientamento *pre-entry* personalizzato.

Watters K., Quilter R., *Sink or swim? Guidance and support in adult and community learning*, Niace, Leicester, 2003

Kammer fur Arbeiter und Angestellte fur Wien, *Lifelong learning in Austria: approaches and strategies in the light of newer research*, Wien, 2000

McGivney V., *Adult learning pathways. Through routes or cul de sac?*, Niace, Leicester, 2003

Department for Education and Skills, "Information, advice and guidance for adults. The national policy framework and action plan", 2003: <http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/iag/index.htm>

Sadler J., *Making the best match. Improving the quality of pre-course information, advice and guidance*, LSDA report, London, 2002

Il colloquio di orientamento, che dovrebbe essere distinto dalla semplice procedura di accoglienza, rappresenta un importante indicatore della disponibilità dell'istituto a valutare l'insieme di conoscenze, interessi, obiettivi ed esperienze precedenti del potenziale utente, per fornirgli suggerimenti e indicazioni personalizzati, al di là dell'obiettivo dell'iscrizione a un corso specifico.

021. Nel colloquio di orientamento *pre-entry* devono essere esaminati con il potenziale utente i corsi più adatti ai suoi interessi e ai suoi bisogni.

Learning and Skills Council, "Good practice. Learners' entitlements", 2003: www.lsc.gov.uk

Department for Education and Skills, "Information, advice and guidance for adults. The national policy framework and action plan", 2003: <http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/iag/index.htm>

Ofsted, *The common inspection framework for inspecting Post-16 Education and training*, London, 2001

La scelta iniziale per un corso può essere determinata, nel potenziale utente, da una conoscenza non completa dei contenuti o dei metodi del corso stesso, oltre che di altri elementi legati ad esempio alla tempistica o alla logistica. Durante il colloquio iniziale sarebbe

necessario chiarire tutti questi aspetti, confrontando anche il corso con le altre opportunità offerte dallo stesso istituto.

022. Nel colloquio di orientamento *pre-entry* devono essere fornite al potenziale utente le informazioni riguardanti la qualificazione, le conoscenze e l'esperienza che occorre avere per intraprendere un corso.

Learning and Skills Council, "Good practice. Learners' entitlements", 2003:
www.lsc.gov.uk

EDUQUA (Svizzera), Guida per la certificazione, 2004:
http://www.eduqua.ch/pdf/manuale_eduqua.pdf

La scelta iniziale del potenziale utente per un particolare corso può rivelarsi inadatta anche per motivi legati alla mancanza delle qualificazioni o delle competenze richieste. Attraverso il colloquio di orientamento dovrebbe essere così possibile giungere all'identificazione di un corso più adatto, o anche di un programma-ponte – offerto dallo stesso istituto o da altri soggetti – che permetta, in un secondo momento, di accedere all'attività inizialmente selezionata.

023. Nel colloquio di orientamento *pre-entry* devono essere fornite al potenziale utente le informazioni riguardanti il riconoscimento delle competenze acquisite nel corso della propria vita.

Learning and Skills Council, "Good practice. Learners' entitlements", 2003:
www.lsc.gov.uk

Sapere che le proprie competenze, acquisite in modo formale o informale, saranno riconosciute ai fini delle successive esperienze formative riveste una grande importanza, e può dare la spinta decisiva nella direzione di intraprendere un corso di formazione. È quindi particolarmente importante che chi conduce il colloquio di orientamento iniziale riporti con chiarezza l'esistenza di questa possibilità e spieghi in quali termini saranno valutate le competenze precedenti.

024. Nel colloquio di orientamento *pre-entry* devono essere fornite al potenziale utente le informazioni riguardanti le qualificazioni che possono essere ottenute frequentando i diversi corsi.

Learning and Skills Council, "Good practice. Learners' entitlements", 2003:
www.lsc.gov.uk

EDUQUA (Svizzera), Guida per la certificazione, 2004:
http://www.eduqua.ch/pdf/manuale_eduqua.pdf

Come già detto a proposito del materiale informativo (standard 009.), così nei colloqui iniziali deve essere chiarito il grado di formalità e il valore legale degli attestati e delle certificazioni che verranno rilasciati al termine del corso.

standard di eccellenza

025. L'appuntamento per il colloquio di orientamento *pre-entry* viene fissato entro cinque giorni dalla richiesta.

Department for Education and Skills, "Information, advice and guidance for adults. The national policy framework and action plan", 2003, at:
<http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/iag/index.htm>

La tempestività nel dare appuntamento ai potenziali utenti per il colloquio iniziale è un indicatore dell'attenzione dedicata alla fase di orientamento *pre-entry*, ed è indice dell'esistenza di procedure e regole organizzative espressamente dedicate ad essa. Inoltre, questa tempestività serve ad evitare che lo "slancio" che ha condotto un potenziale utente a mettersi in contatto con l'istituto possa indebolirsi, nel caso che intercorra troppo tempo dalla richiesta.

026. L'istituto garantisce che, in base a specifiche necessità, i colloqui iniziali con i potenziali utenti possano svolgersi anche al di fuori del normale orario di lavoro.

Department for Education and Skills, "Information, advice and guidance for adults. The national policy framework and action plan", 2003, at: <http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/iag/index.htm>

Anche se naturalmente non è praticabile da tutti gli istituti di formazione, avere la possibilità di fissare gli appuntamenti in orari più adatti alle esigenze di chi lavora a tempo pieno o ha necessità di tempo specifiche favorisce la partecipazione di un maggior numero di persone alle attività formative.

027. Nell'ambito del corso viene assicurato agli allievi un servizio di *counselling* in grado di confrontarsi con la loro dimensione esistenziale (ad es. decisioni, crisi, sentimenti e conflitti interiori, relazioni con gli altri).

Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004

L'attività di *counselling*, durante il corso, è orientata a offrire un supporto individuale ai singoli allievi, supporto che può avere funzioni di orientamento *in itinere* e deve essere in grado di misurarsi con le problematiche personali che spesso vengono portate in primo piano dal fatto stesso di rientrare, in età adulta, nel mondo dell'istruzione o della formazione.

028. Nella fase conclusiva del corso sono previste attività di orientamento per indirizzare l'allievo verso successivi passi da intraprendere, nella formazione o nell'impiego.

Learning and Skills Council, "Good practice. Learners' entitlements", 2003: www.lsc.gov.uk

Ratcliffe M., Atkinson J., Burgess C., Cartner N., *Developing good practice in New Deal in colleges*, Learning and Skills Development Council, London, 2001

Reisenberger A., Dadzie S., *Equality and diversity in adult and community learning. A guide for managers*, Niace, Leicester, 2002

Ofsted, *The common inspection framework for inspecting Post-16 Education and training*, London, 2001

Workers' Educational Association, *Charter*, London, 1997

Le attività di orientamento tornano in primo piano alla fine del corso, quando si tratta di decidere quali saranno i prossimi passi da compiere. Prevedere una fase di orientamento *pre-exit* rappresenta un indicatore di qualità interstiziale particolarmente importante, in quanto tale orientamento è finalizzato, al di là dell'attiva formativa che si va concludendo, a dare una forma più determinata a quel percorso di progressione individuale che della qualità interstiziale è il principale obiettivo.

029. Nella fase conclusiva del corso, le attività di orientamento *pre-exit* prevedono incontri degli allievi con esperti esterni.

Ciccarelli L. (a cura di), *La qualità nella formazione*, Associazione Centro Elis, SIPI, Roma, 1993

Il contatto con la realtà dovrebbe caratterizzare l'orientamento *pre-exit* offerto al termine del corso, in cui lo stesso capitale sociale dell'istituto di formazione dovrebbe essere messo in gioco per garantire la presenza di esperti in grado di fornire una rappresentazione realistica dei diversi ambienti verso i quali è possibile che si indirizzi il futuro impegno, formativo o di lavoro, degli allievi.

4. RILEVAZIONE DEI FABBISOGNI FORMATIVI

La problematica dell'analisi dei fabbisogni formativi ha assunto oggi un ruolo fondamentale. In effetti, dalla sua pertinenza e qualità dipende spesso l'esito, in positivo o in negativo, dell'impostazione e della realizzazione dei programmi formativi. Questo essenzialmente per due insiemi di motivi.

Il primo riguarda il fatto che le trasformazioni in atto nell'economia globale, e, di conseguenza, nel mondo del lavoro, rendono particolarmente cruciale l'identificazione delle aree di debolezza, e quindi di **potenziale esclusione**, dei lavoratori o di coloro che si affacciano al mondo del lavoro. Un'analisi adeguata di queste aree costituisce perciò un requisito indispensabile per fare fronte a tale pericolo, attrezzando le persone a gestire i rischi di un'economia sempre più globalizzata e competitiva.

Il secondo ambito di motivi ha più a che vedere con la sfera personale e con l'accresciuto **peso delle soggettività e delle differenze individuali**, che si traducono in aspettative e motivazioni anche molto differenziate; è quindi importante una considerazione personalizzata di ciò che deve essere integrato nel patrimonio di conoscenze e competenze di ciascuno, per metterlo in grado di praticare con successo i suoi obiettivi.

Gli standard inseriti in questa categoria fanno dunque riferimento alla necessità che chi offre formazione, professionale e non, si misuri con l'analisi dei fabbisogni formativi in senso strategico, evitando impostazioni meccaniche, favorendo la partecipazione degli allievi alla definizione dei propri bisogni e, quando possibile, non limitando l'attenzione rivolta a questo problema a una sola fase, quella antecedente la progettazione dei corsi. In effetti, i fabbisogni tendono a emergere nell'ambito dell'intero **percorso di progettazione e di realizzazione di progetti formativi** e può risultare particolarmente utile prevederne un monitoraggio.

030. L'istituto deve disporre di strumenti, criteri e procedure per la rilevazione dei fabbisogni formativi degli allievi.

Ewens D., Wattaers K., *Using quality schemes in adult and community learning. A guide for managers*, Niace, Leicester, 2002

EDUQUA (Svizzera), Guida per la certificazione, 2004:
http://www.eduqua.ch/pdf/manuale_eduqua.pdf

Una valutazione dei fabbisogni formativi condotta sulla base di strumenti, concettuali e tecnici, in grado di fornirne una visione ampia e articolata, riveste un ruolo fondamentale nella definizione di un percorso in grado di misurarsi con le diverse dimensioni dell'apprendimento e della progressione.

031. Nella rilevazione dei fabbisogni formativi l'istituto deve identificare le eventuali carenze dell'allievo riguardo alla conoscenza della realtà.

Isfol, *La rilevazione dei fabbisogni professionali e formativi nelle Regioni italiane*, Roma, 2001

Mezzana D., Montefalcone M., Quaranta G., *Manuale MOAFF (Modello Operativo di Analisi dei fabbisogni Formativi)*, Roma, 2004

Quest'area di fabbisogni formativi ha a che fare con le eventuali carenze dell'allievo in quella "competenza trasversale" che include la capacità di apprendere ad apprendere, di trasformare le informazioni in conoscenza utile per muoversi nella propria realtà sociale e professionale e di gestire e aggiornare costantemente tale conoscenza. L'assenza di queste capacità, cruciali nel contesto di una società denominata proprio "della conoscenza", espone gli individui a processi di dequalificazione e di perdita di controllo su aspetti importanti della propria realtà.

032. La rilevazione dei fabbisogni formativi deve tenere conto delle carenze linguistiche dell'allievo in termini di lingua (anche scritta) e dei linguaggi di specifici settori sociali e professionali.

Isfol, *Istruzione e formazione tecnica superiore. Linee guida per la progettazione dei percorsi formativi*, Roma, 1998

Alessandrini G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 1998

Mezzana D., Montefalcone M., Quaranta G., *Manuale MOAFF (Modello Operativo di Analisi dei fabbisogni Formativi)*, Roma, 2004

Margiotta U., *Apprendimento adulto e sviluppo di competenze*, Edizioni Formazione '80, Torino, 1993

Dovrebbero essere rilevati e registrati anche gli eventuali fabbisogni formativi dell'allievo rispetto alla padronanza della lingua italiana e di quei linguaggi (ad esempio il linguaggio della progettazione, dell'informatica, del monitoraggio, ecc.) che consentono di partecipare efficacemente alle dinamiche comunicative, relazionali e operative dei diversi contesti sociali e professionali.

033. Nella rilevazione dei fabbisogni formativi l'istituto deve valutare l'eventuale insufficiente attitudine a prendere decisioni.

Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004

Mezzana D., Montefalcone M., Quaranta G., *Manuale MOAFF (Modello Operativo di Analisi dei fabbisogni Formativi)*, Roma, 2004

Tra i fabbisogni formativi da prendere in considerazione andrebbe inserito anche quello, spesso trascurato, riguardante un aspetto che può essere considerato tra i pre-requisiti della capacità di apprendere lungo tutto l'arco della vita, e cioè l'attitudine a prendere decisioni in modo consapevole rispetto al proprio percorso di vita e ai principali dilemmi, di natura personale e professionale, che ne conseguono.

034. L'istituto deve valutare i fabbisogni formativi dell'allievo in termini di motivazioni e aspettative riguardo alla partecipazione al corso e alla fase del percorso biografico in cui si trova.

Lichtner M., *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Franco Angeli, Milano, 2003

Pilos S., *Report of the Eurostat task force on measuring lifelong learning*, in: 14th CEIES seminar, Measuring Lifelong Learning, Parma, Italy, 25-26 June 2001

Knasel E., Meed J., Rossetti A., *Apprendere Sempre. L'apprendimento continuo nel corso della vita*, Raffello, Cortina, 2002

Una parte importante in qualsiasi analisi dei fabbisogni formativi dovrebbero averla gli elementi motivazionali e le aspettative dell'allievo in relazione alla specifica fase del percorso biografico in cui si trova. Valutare accuratamente tali fabbisogni permette di progettare percorsi individuali che hanno davvero la possibilità di essere pertinenti rispetto ai motivi per cui l'allievo ha intrapreso un'attività di formazione.

035. La valutazione dei fabbisogni formativi deve tenere conto dell'eventuale insufficienza del capitale sociale dell'allievo.

Isfol, *Istruzione e formazione tecnica superiore. Linee guida per la progettazione dei percorsi formativi*, Roma, 1998

Mezzana D., Montefalcone M., Quaranta G., *Manuale MOAFF (Modello Operativo di Analisi dei fabbisogni Formativi)*, Roma, 2004

Nell'analisi dei fabbisogni formativi dovrebbero essere inclusi indicatori volti ad analizzare un'attitudine degli allievi strategica per il successo al livello professionale e personale, e cioè quella a identificare, ampliare e attivare il proprio capitale sociale, ovvero la rete di relazioni fiduciarie e di collaborazione a cui è possibile fare riferimento in caso di necessità.

036. Il progetto del corso deve essere adattato agli specifici fabbisogni formativi degli allievi.

Alessandrini G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 1998

Quaglino G.P., Carrozzini G.P., *Il processo di formazione: dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Franco Angeli, Milano, 1996

Campos Cervara G., *L'analisi dei fabbisogni formativi. Documenti e contributi*, ENAIP-AESSE, 1999

Baldassarre V.A., Zaccaro F., Ligorio M.B., *Progettare la formazione: dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Carocci, Roma, 2001

Scanagatta S., *Formazione insegnante. Fabbisogni formativi e sviluppo professionale degli insegnanti nel contesto della riforma del sistema scolastico italiano*, CLEUP, Padova, 2004

EDUQUA (Svizzera), Guida per la certificazione, 2004: http://www.eduqua.ch/pdf/manuale_eduqua.pdf

Quanto emerge dall'analisi dei fabbisogni formativi degli allievi dovrebbe condurre – nei limiti di ciò che è possibile fare in relazione alle caratteristiche e all'organizzazione del corso – a un'operazione di adattamento della progettazione educativa per quel che riguarda aspetti come il peso strategico da attribuire ai diversi temi da trattare, gli approfondimenti che si rendono necessari, i tempi e i metodi dell'apprendimento, la previsione di interventi di sostegno personalizzati, ecc.

037. L'istituto deve garantire che il personale che conduce l'analisi dei fabbisogni formativi abbia ricevuto una specifica formazione in materia.

Bee F., Bee R., *Training needs analysis and evaluation*, Institute of Personnel and Development, London, 1994

Vista l'importanza che l'analisi dei fabbisogni formativi riveste ai fini della progettazione formativa del corso, e data l'ampiezza che essa dovrebbe avere, per prendere in considerazione aspetti cruciali ai fini della progressione degli individui nell'apprendimento, è evidentemente necessario che il personale impegnato in tale analisi sia stato adeguatamente preparato, in generale e rispetto alle specifiche procedure adottate dall'istituto.

038. Nell'ambito del corso devono essere previste modalità di partecipazione alla definizione dei fabbisogni formativi da parte dell'allievo.

Kubr M., Prokopenko J., *Diagnosing management training and development needs*, ILO, Geneva, 1989

Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*, Butterworth-Heinemann, Woburn, MA, 1998

Clarke N., "The politics of training needs analysis", in: *Journal of Workplace Learning*, 15(4), 2003

Mezzana D., Montefalcone M., Quaranta G., *Manuale MOAFF (Modello Operativo di Analisi dei fabbisogni Formativi)*, Roma, 2004

La partecipazione dell'allievo alla definizione dei suoi fabbisogni formativi ha lo scopo di favorire il passaggio di aspettative ed esigenze dalla dimensione tacita a quella esplicita attraverso la loro intersoggettivazione. Diversi possono essere gli strumenti previsti per identificare i fabbisogni formativi coinvolgendo l'allievo. Tali strumenti includono i colloqui individuali, ma anche incontri di gruppo, nell'ambito dei quali l'individuazione e l'analisi critica dei fabbisogni formativi di ciascuno è favorita dalla discussione e dal confronto con gli altri.

standard di eccellenza

039. L'istituto rende pubblici gli strumenti, i criteri e le procedure utilizzati per valutare i fabbisogni formativi.

Learning and Skills Council, "Good practice. Learners' entitlements", 2003: www.lsc.gov.uk

Per garantire la trasparenza del processo di identificazione dei fabbisogni, può essere utile rendere pubblici, ad esempio attraverso una piccola pubblicazione o una brochure a disposizione degli allievi, con quali strumenti e in base all'applicazione di quali criteri viene condotta l'analisi dei fabbisogni formativi.

040. Il corso prevede il monitoraggio dei fabbisogni formativi nelle diverse fasi dell'attività formativa.

Charlot B., *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, 1997

Bee F., Bee R., *Training needs analysis and evaluation*, Institute of Personnel and Development, London, 1994

Alessandrini G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 1998

Mezzana D., Montefalcone M., Quaranta G., *Manuale MOAFF (Modello Operativo di Analisi dei fabbisogni Formativi)*, Roma, 2004

L'analisi dei fabbisogni formativi, anche se viene condotta necessariamente in un momento determinato, non può essere considerata conclusa una volta per tutte. Non solo, infatti, la realtà umana è intrinsecamente dinamica, ma soprattutto la partecipazione a un corso di formazione può rapidamente trasformare la consapevolezza degli allievi, rendendo possibile l'identificazione di fabbisogni cui non si era pensato in precedenza o il superamento di alcuni di quelli rilevati all'inizio del corso. Appare perciò particolarmente utile un monitoraggio dell'andamento dei fabbisogni, con i conseguenti adattamenti al livello della progettazione formativa.

5. ANALISI E RICONOSCIMENTO DI CONOSCENZE E COMPETENZE PREGRESSE

Quello dell'analisi e del riconoscimento del patrimonio cognitivo di cui è portatore l'adulto che si accosta alle attività di formazione è un tema particolarmente delicato, in quanto deve fare necessariamente i conti con l'**assetto normativo** di questa materia.

Pur riconoscendo l'importanza di tale assetto, si è voluto evitare, nell'ambito di questo modello, di inserire standard relativi alla certificazione delle competenze e al riconoscimento di crediti formativi spendibili nei sistemi formali dell'istruzione e della formazione. Da una parte, infatti, si tratta di questioni regolamentate al livello normativo, per cui eventuali standard sarebbero risultati superflui e disomogenei rispetto agli altri, che fanno maggiormente riferimento a una dimensione volontaria del perseguimento della qualità. Dall'altra, il modello qui proposto intende rivolgersi all'insieme dell'offerta formativa, quella formale e quella non formale, di natura pubblica, privata e non profit. Inserire standard sull'accREDITAMENTO avrebbe comportato l'introduzione di un elemento di distinzione tra gli istituti di formazione estraneo rispetto al tipo di qualità che qui interessa, quella connessa all'obiettivo della promozione dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Tuttavia, la questione della capacità di analizzare le conoscenze e le competenze precedenti di chi si iscrive a un corso di formazione è importante per tutti coloro che offrono formazione, e rappresenta addirittura **un pre-requisito della possibilità di delineare percorsi personalizzati** in grado di collegare le diverse esperienze che si sono succedute nella biografia degli individui.

Gli standard presenti nella categoria dunque, in questa prospettiva, rappresentano una sorta di "**minimo comune denominatore**" per i diversi tipi di istituti di formazione. La capacità di analizzare adeguatamente le competenze pregresse può infatti condurre al riconoscimento di crediti formativi, o può anche solo permettere di accedere a corsi di livello superiore, senza il rilascio di certificazioni formali. In relazione ai diversi obiettivi per cui le persone intendono svolgere le attività di formazione, entrambi gli esiti devono essere considerati positivamente, posto naturalmente che su di essi ci sia chiarezza fin dall'inizio (ma questo costituisce l'oggetto di altre categorie di standard).

041. L'istituto deve effettuare una valutazione iniziale dell'allievo, funzionale a individuare le sue competenze e conoscenze pregresse.

Reisenberger A., Dadzie S., *Equality and diversity in adult and community learning. A guide for managers*, Niace, Leicester, 2002

EDUQUA (Svizzera), Guida per la certificazione, 2004: http://www.eduqua.ch/pdf/manuale_eduqua.pdf

Le conoscenze e le competenze di cui è portatore l'allievo (*prior learning*) dovrebbero essere oggetto di analisi nella fase immediatamente precedente l'iscrizione, quando si tratta di determinare a quale livello conviene che sia inserito, o anche nelle primissime battute del corso stesso, se c'è la possibilità di differenziare e personalizzare i contenuti e i metodi formativi.

042. La valutazione iniziale deve essere tesa a individuare e a valorizzare conoscenze e competenze di cui l'allievo non è consapevole.

European Commission, *A memorandum on lifelong learning*, Brussels, 2000

Il riconoscimento e la valorizzazione di tutto ciò che è stato appreso in precedenza dall'allievo, anche con modalità informali, può comportare il ricorso a tecniche orientate a far emergere conoscenze e competenze di cui lo stesso interessato non è consapevole. Questo produce, tra gli altri, effetti di rafforzamento dell'autostima e della fiducia nella propria capacità di apprendere che sono essenziali per il successo dell'attività formativa.

043. La valutazione iniziale deve essere condotta con la partecipazione attiva dell'allievo.

European Commission, *A memorandum on lifelong learning*, Brussels, 2000

La partecipazione attiva dell'allievo al processo di identificazione e valutazione delle conoscenze e competenze acquisite in precedenza,

oltre a rendere più efficace tale processo, produce effetti positivi sul suo futuro rapporto con l'équipe didattica, e migliora inoltre la sua auto-immagine.

standard di eccellenza

044. I risultati della valutazione iniziale vengono formalizzati in un documento di sintesi.

Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004

Tutti i risultati emersi nell'ambito dell'analisi delle conoscenze e delle competenze precedenti possedute dall'allievo, possono essere raccolti in un documento di sintesi, che può anche avere, per l'interessato, il valore di una sorta di curriculum. È importante tuttavia che tale documento, che rappresenta il punto di partenza rispetto all'attività formativa e, più in generale, alla definizione di un percorso individuale, abbia un evidente carattere dinamico e si presti ad aggiornamenti in corso d'opera.

6. RICONOSCIMENTO DELLE COMPETENZE ACQUISITE DURANTE IL CORSO

Come nel caso della categoria relativa all'analisi e al riconoscimento delle competenze di cui sono portatori coloro che accedono ai corsi di formazione, anche nella descrizione di questa categoria bisogna premettere che si tratta di una materia regolamentata al livello normativo.

Si rimanda dunque alla presentazione della categoria precedente per la spiegazione dell'approccio del modello rispetto a queste materie, approccio che si sostanzia essenzialmente nel ricercare un "minimo comune denominatore", ovvero indicazioni che possono avere un significato, in senso includente, per tutti gli istituti che offrono formazione agli adulti, a prescindere dal loro statuto giuridico relativamente all'accreditamento.

Nel caso di questa categoria, il minimo comune denominatore – al livello degli **standard di base** – è rappresentato dalla garanzia che venga svolta un'attività di valutazione dei risultati effettivamente conseguiti da ciascuno e che tale valutazione si sostanzia in attestazioni, sia pure dotate di **diverso grado di formalità** in relazione allo statuto stesso dell'ente di formazione.

Al livello degli **standard di eccellenza** (di eccellenza, ma sempre alla portata dei diversi tipi di istituti di formazione), si suggerisce invece che vengano previste attestazioni alla conclusione dei diversi moduli formativi in cui sarebbe utile fosse articolato il corso, così che anche la partecipazione a un solo segmento dell'attività di formazione possa produrre frutti e non scoraggi la successiva ripresa. Si suggerisce anche una concezione ampia delle competenze che possono dirsi acquisite, derivante a sua volta da una concezione altrettanto ampia della nozione di "progressione".

045. Il corso deve assicurare la valutazione e il riconoscimento dei risultati conseguiti.

McGivney V., *Informal learning in the community. A trigger for change and development*, Niace, Leicester, 1999

La valutazione e il riconoscimento dei progressi fatti rappresentano importanti fattori motivazionali alla partecipazione a iniziative formative in età adulta. Attività di valutazione dovrebbero pertanto essere sempre previste, anche quando il corso non è stato intrapreso per ottenere qualificazioni formali o progredire nel proprio percorso professionale, ma ad esempio per motivi legati agli interessi e allo sviluppo personale.

046. Al termine del corso devono essere consegnati agli allievi attestati che riconoscono la frequenza e descrivono le competenze oggetto del corso e la loro effettiva acquisizione.

Florenzano F., *Manuale dell'educazione continua. La formazione per tutto l'arco della vita e gli strumenti per realizzarla*, EdUP, Roma, 1998

Al di là del diverso valore legale che le attestazioni dei corsi offerti dai vari istituti possono avere, un'attestazione dovrebbe sempre essere consegnata, nella quale vanno possibilmente integrati i dati relativi alla frequenza con quelli riguardanti le competenze effettivamente apprese. Si tratta di un principio fondamentale nell'ottica della qualità interstiziale, che mira ad attrezzare chi apprende con gli strumenti necessari per "circolare" più facilmente all'interno del sistema formativo.

047. Le competenze acquisite sono riconosciute per ciascun modulo in cui si articola il corso.

McGivney V., *Adult learning pathways. Through routes or cul de sac?*, Niace, Leicester, 2003

Callieri C., "Introduzione", in: Neglia G., *La valutazione della qualità della formazione: esperienze a confronto*, Lupetti, Milano, 1999

Irish Department of Education and Science, *Adult education: An era of lifelong learning, 2003: www.education.ie/servlet/blobServlet/oecd_report.pdf*

Questo standard mira ad eliminare quello che può costituire un deterrente alla partecipazione alla formazione da parte dei soggetti adulti. Si tratta dell'obbligo di prendere parte, per ottenere una qualifica, a un intero corso, anche molto lungo, senza la possibilità di vedere riconosciuto ciò che è stata acquisito in periodi di tempo più brevi, seguiti magari da un'interruzione per motivi di lavoro, familiari o di altro genere.

048. Le competenze riconosciute e attestate comprendono sia quelle oggetto del corso, sia quelle che sono state acquisite indirettamente, come effetto della partecipazione alle attività formative (ad es. la capacità di lavorare in gruppo).

Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004

Se la questione delle competenze trasversali deve assumere un peso concreto, l'acquisizione di tali competenze, che spesso rappresentano un valore aggiunto della partecipazione ad attività formative, dovrebbe essere formalmente riconosciuta nelle attestazioni rilasciate a fine corso. Ciò implica la messa in opera di procedure e di strumenti di valutazione in grado di registrarne l'effettivo possesso.

CAPITOLO QUARTO

La mappa degli standard: dimensione della qualità territoriale

Razionale

La dimensione territoriale enfatizza il **radicamento nel territorio** dell'istituto di formazione e la sua capacità di utilizzare e mettere a disposizione degli utenti le altre opportunità formative esistenti. Questi aspetti vengono considerati centrali nella valutazione della qualità, anche perché indispensabili per evitare che le attività formative proposte si traducano in “strade senza uscita” prive di collegamenti e aperture.

Per quanto riguarda questa dimensione è stata dunque considerata la centralità del contesto locale per il lifelong learning, rispetto al quale assume una particolare importanza l'esistenza di un collegamento tra le diverse esperienze di educazione degli adulti con – in primo luogo – le altre opportunità formative presenti sul territorio (da quelle istituzionali a quelle di carattere più informale) e – in secondo luogo – con i soggetti istituzionali, della cultura, del mercato del lavoro, dei servizi sociali, ecc.

L'area degli “standard territoriali” comprende dunque “indicatori della territorialità”, o dell'incardinamento nel tessuto territoriale dei progetti di educazione lifelong.

Le categorie in cui sono collocati gli standard che si riferiscono alla dimensione territoriale sono elencate qui di seguito.

CATEGORIE DELLA DIMENSIONE DELLA QUALITÀ TERRITORIALE

- 7. Comunicazione pubblica e promozione della partecipazione**
Standard che si riferiscono alle iniziative volte a far conoscere le attività formative proposte o, più in generale, a diffondere la consapevolezza dell'importanza dell'apprendimento continuo presso un pubblico sempre più ampio e differenziato di potenziali utenti.
- 8. Conoscenza dei fabbisogni territoriali**
Standard dedicati alla rilevazione dei fabbisogni del territorio in termini di formazione continua e alla risposta dell'offerta formativa rispetto a tali fabbisogni.
- 9. Coalizioni e reti sul territorio**
Standard che si riferiscono ai contatti e alle partnership con gli altri soggetti attivi sul territorio, anche nella forma di ampie reti finalizzate all'apprendimento continuo che coinvolgono una vasta tipologia di enti e associazioni, pubblici, privati e non profit.
- 10. Rapporti tra attori della formazione**
Standard relativi agli accordi e alle partnership tra diversi attori della formazione, atti a garantire la possibilità di collegare le diverse esperienze formative sperimentate dagli allievi nel corso della loro vita.
- 11. Rapporti con il mondo del lavoro**
Standard che fanno riferimento alle conoscenze del mercato del lavoro che l'istituto deve possedere, soprattutto se si occupa di formazione professionale, oltre che ai contatti e alle partnership che vengono instaurate con le associazioni datoriali, i sindacati, le imprese, ecc., al fine di costruire ponti che colleghino, per gli allievi, il mondo della formazione con quello del lavoro.
- 12. Orientamento globale**
Standard che, nel contesto della globalizzazione, si riferiscono alla possibilità di utilizzare, per la formazione, le risorse disponibili al livello globale.

7. COMUNICAZIONE PUBBLICA E PROMOZIONE DELLA PARTECIPAZIONE

La prima categoria della dimensione della qualità territoriale è rivolta alle iniziative che dovrebbero essere realizzate per far conoscere l'istituto di formazione e promuovere la partecipazione alle sue attività.

Comunicare è una funzione che è ormai considerata una necessità prioritaria delle istituzioni pubbliche e delle organizzazioni private che forniscono beni e servizi di interesse collettivo. Da tempo si parla della comunicazione pubblica come di un importante strumento per **favorire la partecipazione**.

Gli standard compresi in questa categoria fanno riferimento ai **due principali contesti di significato** collegati a tale questione.

Il primo tende a coincidere con la semplice **pubblicizzazione** e con il marketing dei corsi offerti dall'istituto. Si tratta di attività abbastanza normali per gli enti di formazione, realizzati in varie forme. La proposta di formalizzare un "piano di comunicazione pubblica", che comprenda anche l'esplicitazione dei fini e della *mission* dell'istituto che propone i corsi va nella direzione di attribuire un significato pregnante a tali attività, indispensabili – in senso molto pratico – per favorire l'incontro degli adulti con la formazione.

Il secondo contesto di significato è quello della promozione, in generale, della partecipazione degli adulti all'apprendimento continuo. Al di là quindi della pubblicizzazione diretta dei propri corsi, gli standard (in particolare quelli di eccellenza) compresi in questa categoria puntano l'accento sulla **sensibilizzazione** degli adulti sui benefici personali, sociali ed economici dell'apprendimento, e spingono a creare occasioni aperte a tutti in cui le persone possano venire in contatto con opportunità formative.

049. L'istituto deve predisporre un piano di comunicazione pubblica riguardante l'offerta formativa.

Isfol, *Approccio alla valutazione della qualità dei sistemi formativi*, Roma, 2003

La predisposizione di un piano di comunicazione pubblica, che strutturi in modo coerente i messaggi che l'istituto vuole rivolgere al suo target di riferimento, oltre a dare un indirizzo strategico e articolato alle attività di pubblicizzazione, è utile per portare all'attenzione dei potenziali utenti la questione della formazione lungo tutto l'arco della vita, suggerendo le possibili risposte alle diverse domande di apprendimento. Nell'ambito del piano, dovrebbero essere previste modalità per raccogliere i feed-back dei destinatari, per promuovere quella che, nell'ambito della disciplina della comunicazione pubblica, viene chiamata "comunicazione a due vie".

050. La comunicazione pubblica deve dare risalto ai fini e alla missione dell'istituto.

Ravenhall M., Kenway M., *Making a difference. Leading and managing for quality improvement in adult and community learning*, Learning and Skills Development Council, London, 2003

Come è noto, la contestualizzazione di un messaggio e l'indicazione del suo senso strategico rende il messaggio stesso più efficace. Devono quindi essere messi in particolare evidenza, nella comunicazione pubblica dell'istituto, i suoi fini e la sua *mission*. Questi, uniti alla presentazione dell'offerta formativa, aiutano a chiarire, da un lato, l'importanza che riveste l'apprendimento nelle società contemporanee e, dall'altro, il senso della proposta dell'istituto per rispondere a questa sfida.

051. L'istituto dispone di personale preposto alle attività di comunicazione pubblica.

EQUIS, Guide to Self-Assessment, 1997: www.ensp.fr/dedp/english/Acc_files/EQUIS_Guide-to-Selfassessment.PDF

Disponere negli istituti di personale dedicato alle attività di comunicazione pubblica, cosa che non è naturalmente possibile per tutti, e in particolare per quelli più piccoli, permette di migliorare la loro visibilità e il loro radicamento sul territorio.

052. L'istituto organizza eventi pubblici aperti a tutti che favoriscano i contatti con i potenziali utenti.

Reisenberger A., Dadzie S., *Equality and diversity in adult and community learning. A guide for managers*, Niace, Leicester, 2002

Promuovere incontri, feste o altri eventi sociali è importante per favorire l'incontro dei potenziali utenti con la prospettiva dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e per promuovere la diffusione "di bocca in bocca" delle notizie sull'offerta formativa dell'istituto. Attività utili a questo scopo sono ad esempio l'organizzazione di feste in occasione dell'avvio dei corsi all'inizio dell'anno o brevi cerimonie per la consegna degli attestati.

053. L'istituto promuove campagne di sensibilizzazione dei cittadini sui vantaggi personali, sociali ed economici dell'apprendimento, anche in partnership con soggetti del mondo dell'istruzione, della formazione e del lavoro.

European Commission, *Making a European area of lifelong learning a reality*, Brussels, 2001

Questo standard si pone in una relazione indiretta con la pubblicizzazione dell'offerta formativa dell'istituto, puntando piuttosto a creare un ambiente favorevole e aperto, attraverso la collaborazione con altri soggetti attivi sul territorio, rispetto alla prospettiva del lifelong learning.

8. CONOSCENZA DEI FABBISOGNI TERRITORIALI

La qualità dell'offerta formativa, dal punto di vista del suo radicamento locale, è molto legata alla **conoscenza del territorio**, della domanda e dell'offerta di formazione che vi si esprimono, ma anche delle sue caratteristiche, esigenze e potenzialità. La situazione di un territorio in termini di formazione comprende infatti, oltre alla domanda e all'offerta, quei fabbisogni che non trovano espressione al momento presente – solidificandosi in esplicite domande o in corsi già avviati ma che pure esistono e a cui può essere data risposta.

Non è necessario, naturalmente, stabilire sempre un rapporto diretto tra i fabbisogni formativi rilevati come prevalenti in un territorio e la formazione che deve essere proposta. L'offerta formativa può infatti avere un carattere innovativo o di **anticipazione**, o volersi intenzionalmente collocare, sulla base di considerazioni di vario tipo, in un ambito diverso da quello dove si registrano le maggiori esigenze, espresse o implicite, di formazione. Va tenuto presente infatti, a questo proposito, che i fabbisogni formativi di una realtà territoriale sono naturalmente molto differenti nell'ambito della formazione orientata al lavoro e in quello dell'apprendimento finalizzato allo sviluppo personale. Spesso i primi emergono con maggiore forza, essendo legati allo sviluppo economico locale, ma questo non vuol dire che non si debba dare risposta anche agli altri, con attività formative che concorrono comunque alla creazione di un clima favorevole all'apprendimento per tutti, con ricadute dirette e indirette sul benessere collettivo.

Gli standard raccolti in questa categoria hanno quindi soprattutto lo scopo di mettere in evidenza il fatto che è importante che l'istituto di formazione faccia uno sforzo per comprendere il proprio territorio e prenda di conseguenza le sue decisioni in merito all'offerta formativa – quali che esse siano – in modo consapevole e ragionato, sulla base di tale comprensione.

054. L'istituto deve realizzare periodicamente analisi dei fabbisogni formativi sul territorio.

Ravenhall M., Kenway M., *Making a difference. Leading and managing for quality improvement in adult and community learning*, Learning and Skills Development Council, London, 2003

È particolarmente importante che l'istituto abbia il polso, almeno per quanto riguarda il suo target specifico, dell'evoluzione delle esigenze espresse dal territorio in termini di apprendimento, tentando anche di cogliere quei fabbisogni che non sono ancora stati esplicitamente formulati. Se è vero che questo standard appare piuttosto impegnativo, è anche vero che le analisi suggerite possono essere condotte a livelli diversi quanto a formalità della procedura, aree di fabbisogni considerate, aree territoriali interessate.

055. L'istituto deve identificare i principali ostacoli alla partecipazione alle attività formative presenti nel territorio ed elaborare strategie corrispondenti.

Global Learning Services, *Key strategies and activities for building a learning communities. The Defining Features self-assessment tool for communities*, Canberra, 2002

Dovrebbe fare parte integrante dell'analisi dei fabbisogni formativi territoriali, ma può anche essere condotta separatamente, l'identificazione dei principali ostacoli che, al livello locale, impediscono una maggiore partecipazione alle attività di educazione degli adulti. L'istituto può condurre tale operazione per conto proprio o invece collaborando con altri soggetti interessati.

056. L'istituto partecipa a iniziative di mappatura dell'offerta formativa sul territorio.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Follow-up della risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea sul lifelong learning", in: *Formazione Orientamento Professionale*, anno 5, 1-2, 2004

Nell'ottica del riconoscimento e della valorizzazione delle differenti componenti dell'offerta formativa rivolta agli adulti al livello territoriale, l'istituto può collaborare attivamente a iniziative di censimento, anche su base informatica, dei diversi soggetti che offrono formazione.

057. L'offerta formativa dell'istituto risponde ai fabbisogni formativi rilevati nel territorio e alle aspirazioni culturali dei potenziali utenti.

European Commission, *Making a European area of lifelong learning a reality*, Brussels, 2001

EDUQUA (Svizzera), Guida per la certificazione, 2004: http://www.eduqua.ch/pdf/manuale_eduqua.pdf

Non si può certo istituire un obbligo per gli istituti di adattare l'offerta formativa alle esigenze locali emergenti in generale, visto che esistono molti tipi di formazione, ciascuno dei quali esprime proprie priorità. Si deve comunque riconoscere che uno sforzo consapevole per progettare la propria offerta sulla base della conoscenza della domanda, esplicita o ancora potenziale, rappresenta un importante indicatore di qualità.

058. L'istituto determina il periodo di svolgimento e la sede dei corsi tenendo conto di particolari necessità locali.

McGivney V., *Adult learning pathways. Through routes or cul de sac?*, Niace, Leicester, 2003

La conoscenza delle particolari esigenze connesse alle specificità di un territorio e alla sua vocazione, deve riflettersi sulla progettazione educativa, in particolar modo per quanto riguarda l'organizzazione dei

tempi e degli spazi. Vanno incluse in questo standard anche le necessità di adattamento dell'organizzazione dei corsi rispetto alle esigenze di importanti target sociali, culturali, religiosi o professionali presenti sul territorio.

9. COALIZIONI E RETI SUL TERRITORIO

Gli standard raccolti in questa categoria trattano la questione del collegamento dell'istituto di formazione con gli altri soggetti, pubblici, privati o non profit, attivi sul proprio territorio, prendendo in considerazione diversi gradi di intensità dei rapporti.

Il grado meno intenso è quello dei contatti generici e del **networking**, comunque utili per lo scambio di informazioni e idee e per l'identificazione delle opportunità. Il secondo livello è quello della **partnership**, che può assumere la forma della cooperazione stabile con soggetti che erogano servizi complementari a quelli offerti dall'istituto, come ad esempio i servizi per l'impiego, o della conduzione di progetti in comune, spesso nell'ambito di accordi-quadro di lunga durata. Il terzo livello preso in considerazione attraverso la batteria di standard è quello della **coalizione territoriale**, ovvero di un'ampia rete composta da soggetti locali attivi in diversi ambiti che creano – attraverso i loro contributi – un ambiente favorevole alla formazione. Un esempio può essere lo standard (di eccellenza) che suggerisce la creazione di coalizioni di ampio respiro con i diversi attori presenti sul territorio con l'obiettivo di contrastare le barriere alla partecipazione rappresentate dai trasporti, dall'organizzazione familiare, dall'acquisto dei materiali, ecc.

Intrattenere rapporti positivi e attivi, ai diversi livelli, con gli altri attori territoriali rappresenta una delle **condizioni di praticabilità** di molti standard che sono stati inseriti nella dimensione della qualità interstiziale, e in particolare di quelli che postulano la necessità di costruire percorsi di apprendimento e progressione in grado di integrare i diversi aspetti dell'istruzione, della formazione e del lavoro.

La realizzazione di attività di utilità sociale, anche al di fuori dei normali programmi dell'istituto, e la valutazione critica del contributo apportato alla realtà locale rappresentano infine, al livello degli standard di eccellenza, suggerimenti utili per un rapporto consapevole e socialmente responsabile con il proprio territorio.

059. L'istituto deve prevedere risorse, personale e procedure idonee a garantire il contatto e il *networking* con la comunità locale.

McGivney V., *Informal learning in the community. A trigger for change and development*, Niace, Leicester, 1999

Questo standard fa riferimento al tipo più informale dell'attività di radicamento dell'istituto nel proprio territorio e comprende una serie di azioni raramente considerate al livello degli strutturagrammi, come ad esempio parlare con le persone, intrattenere rapporti con le associazioni, partecipare a incontri e convegni, ecc. Si tratta, in sostanza, del lavoro di *networking*, che è essenziale per creare le connessioni attraverso le quali le persone possono essere incoraggiate a partecipare alle attività di educazione degli adulti.

060. L'istituto deve cooperare con i servizi per l'impiego e gli altri servizi che offrono *counselling* e orientamento disponibili sul territorio.

Ofsted, *The common inspection framework for inspecting Post-16 Education and training*, London, 2001

A un livello più strutturato del semplice *networking*, l'istituto può stringere partnership stabili con enti che erogano servizi complementari rispetto ai propri, come i centri per l'impiego e gli altri soggetti che offrono orientamento, cui indirizzare gli allievi quando ciò si rivela opportuno.

061. L'istituto partecipa a coalizioni composte da attori locali dei sistemi dell'istruzione, della formazione e del lavoro.

Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004

Isfol, *Approccio alla valutazione della qualità dei sistemi formativi*, Roma, 2003

Le partnership ampie e multisettoriali cui fa riferimento lo standard configurano quelle che possono essere definite “coalizioni territoriali”, ovvero reti composte da soggetti locali attivi in diversi ambiti, che creano – attraverso i loro contributi e la loro integrazione – un ambiente favorevole alla formazione.

062. L'istituto tiene contatti regolari con le istituzioni pubbliche locali.

Nashashibi, P., Watters K., *Curriculum leadership in adult education*, Niace, Leicester, 2003

Intrattenere rapporti con le autorità locali è in molti casi una scelta obbligata relativamente a un gran numero di adempimenti di legge. Lo standard, al di là di questo, fa riferimento alla capacità dell'istituto di stabilire contatti regolari, basati sulla stima e sul riconoscimento del lavoro svolto, con le diverse amministrazioni interessate alla formazione prestata, anche in vista della possibilità di stringere accordi e intese utili al fine di potenziare la portata dell'azione dell'istituto e dei suoi programmi.

063. L'istituto stabilisce partnership con il volontariato locale.

Reisenberger A., Dadzie S., *Equality and diversity in adult and community learning. A guide for managers*, Niace, Leicester, 2002

Attivare accordi e partnership con il volontariato è importante per l'istituto da due punti di vista. In primo luogo, per contribuire,

esercitando una forma di responsabilità verso il proprio territorio, allo sviluppo sociale locale. In secondo luogo, per promuovere l'accostamento alle attività di educazione degli adulti di un maggior numero di persone, per il tramite delle associazioni coinvolte.

064. L'istituto promuove relazioni con le associazioni giovanili.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Follow-up della risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea sul lifelong learning", in: *Formazione Orientamento Professionale*, anno 5, 1-2, 2004

Se è vero, come viene riportato da molti operatori, che è più facile coinvolgere adulti e anziani nelle attività di educazione lifelong, piuttosto che i giovani che hanno terminato di recente il loro percorso educativo, bisogna dedicare una particolare attenzione alla ricerca di modi per agganciare questi ultimi. I giovani, infatti, date anche le caratteristiche del mercato del lavoro, non devono correre il rischio di considerare esaurito il proprio bisogno di apprendimento. In questo senso, i contatti con le associazioni giovanili, al livello di semplice networking o di partenariati più impegnativi, possono essere particolarmente utili.

065. L'istituto valuta periodicamente il proprio contributo alla comunità locale (ad es. riguardo alla creazione di un ambiente favorevole all'apprendimento o allo sviluppo locale).

EQUIS, Guide to Self-Assessment, 1997: www.ensp.fr/dedp/english/Acc_files/EQUIS_Guide-to-Selfassessment.PDF

Un esercizio di valutazione periodico (ad esempio ogni tre o cinque anni) del contributo dell'istituto allo sviluppo sociale ed economico della comunità può rappresentare un'occasione utile per avviare una riflessione interna sugli effetti che la sua presenza e le sue attività producono. Tale riflessione può essere utile anche per la progettazione di nuove iniziative e per l'identificazione di partner strategici in grado di potenziare il contributo dell'istituto.

066. L'istituto realizza progetti in partnership con soggetti appartenenti a diversi settori (es. istituti scolastici, enti formativi, enti locali, parti sociali, imprese e loro associazioni).

Isfol, *Approccio alla valutazione della qualità dei sistemi formativi*, Roma, 2003

I progetti realizzati in partnership con altri soggetti del proprio o – meglio ancora – di altri settori, aumentano il grado di integrazione dell'istituto con il mondo del lavoro, dell'istruzione e della formazione locali, integrazione che arricchisce le opportunità che è possibile mettere a disposizione dell'apprendimento degli allievi.

067. L'istituto partecipa a progetti per il reinserimento sociale e professionale di adulti in difficoltà.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, "Follow-up della risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea sul lifelong learning", in: *Formazione Orientamento Professionale*, anno 5, 1-2, 2004

Questo standard suggerisce uno dei possibili modi per realizzare quei progetti in partnership (vedi standard 066) che possono offrire un contributo tangibile per la collettività locale (vedi standard 065). Il sostegno per il re-ingresso nel mondo del lavoro di soggetti che, per diversi motivi, ne sono stati espulsi, invero infatti nel modo più chiaro quello che è uno degli obiettivi principali del lifelong learning, almeno sul versante professionale: ridurre il rischio di esclusione sociale e fornire competenze che mettano le persone in grado di inserirsi con successo nel mercato del lavoro.

068. L'istituto opera in partnership con i diversi attori presenti sul territorio per offrire agli utenti un sostegno rivolto a contrastare le barriere derivanti da trasporti, costi, acquisto di materiali, organizzazione familiare.

Watters K., Quilter R., *Sink or swim? Guidance and support in adult and community learning*, Niace, Leicester, 2003

Le partnership evocate da questo standard, per l'eterogeneità dei soggetti che le compongono, appartenenti a diversi settori, e per l'ampiezza dei loro obiettivi, prendono le forme di quelle "coalizioni territoriali" oggetto dello standard 061, di cui qui si suggeriscono possibili obiettivi ai fini del potenziamento della partecipazione alla formazione.

10. RAPPORTI TRA ATTORI DELLA FORMAZIONE

Rispetto alla categoria generale (la precedente) che si occupa delle coalizioni e delle reti con gli altri soggetti presenti sul territorio, questa si concentra sulle relazioni che possono essere attivate tra chi si occupa in particolare di istruzione e formazione.

L'obiettivo degli standard inseriti in questa categoria è infatti quello di promuovere l'**integrazione delle risorse formative** sul territorio, attenuando le barriere dovute alle distinzioni formali tra i diversi settori e rendendo possibile, sia pure con modalità controllate, la circolazione dei soggetti in apprendimento.

Gli attori considerati dagli standard vanno da quelli più tradizionali del settore dell'istruzione pubblica, come le scuole, qui inserite per la loro potenziale capacità di promuovere e diffondere la nozione del lifelong learning fin dall'età giovanile, a soggetti che erogano formazione per gli adulti come le università popolari e i centri territoriali permanenti, per arrivare a comprendere più ampie reti formative territoriali, a volte nel quadro di progetti che promuovono quelle che in inglese vengono chiamate *learning cities* o *learning regions*.

069. L'istituto deve partecipare a iniziative di integrazione delle risorse formative sul territorio, collaborando con biblioteche, centri territoriali permanenti, università popolari, ecc.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Follow-up della risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea sul lifelong learning", in: *Formazione Orientamento Professionale*, anno 5, 1-2, 2004

Questo standard riguarda il contributo che l'istituto può dare – attraverso specifici progetti e iniziative mirate (ad esempio, un accordo-quadro tra un'università popolare e un CTP, o una convenzione con una biblioteca) – alla creazione di un sistema integrato dell'istruzione, della formazione e della cultura in generale, superando le barriere esistenti tra i diversi settori (educazione dei giovani e degli adulti, educazione formale e non formale, ecc.).

70. L'istituto deve partecipare a reti composte dai differenti soggetti che operano nel campo dell'istruzione e della formazione nel contesto territoriale di riferimento.

Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004

Upter, *I pilastri del progetto educativo*, 2005

Ministère de l'Éducation, Programme "Nouvelles chances", Paris, 1999

Federal Ministry of Education and Research, *Learning Regions: Providing Support for Networks*, Bonn, 2000

È importante che l'istituto partecipi, in un quadro di interazione e cooperazione più ampio rispetto allo standard precedente, a quelle iniziative orientate a mettere in rete i diversi attori, istituzionali e non, che operano sul territorio nell'ambito dell'educazione e della formazione. Tali "reti formative" possono infatti svolgere l'importante compito di rendere coerente e integrata l'offerta formativa e di valorizzare pienamente le risorse locali.

071. L'istituto attiva partnership con le scuole.

Learning and Skills Development Agency, *Making the best match*, London, 2002

Attivare accordi di partenariato con le scuole, la cui opportunità è naturalmente condizionata dall'oggetto della formazione, permette di prendere in considerazione anche quel segmento della popolazione, i più giovani, spesso paradossalmente trascurati nel contesto delle politiche per il lifelong learning. Ampliare l'offerta formativa rivolta a loro, al di là del tradizionale curriculum scolastico, rende inoltre possibile svolgere, anche indirettamente, attività di orientamento rispetto al proseguimento dei loro studi.

072. L'istituto stringe accordi con altri istituti di formazione riguardo all'organizzazione di corsi collegati o condivisi.

Ofsted, *Inspecting schools. Framework for inspecting schools*, London, 2003

La collaborazione orientata allo svolgimento di corsi collegati o gestiti congiuntamente da due o più istituti di formazione consente un ampliamento delle competenze e delle risorse umane e tecniche a disposizione degli allievi, oltre che – soprattutto quando gli istituti appartengono a settori diversi (dal punto di vista giuridico o della specializzazione) – un'integrazione di prospettive differenti che arricchisce la qualità della formazione.

073. L'istituto mette a disposizione locali e strutture a favore di soggetti pubblici e privati impegnati nell'educazione degli adulti.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Follow-up della risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea sul lifelong learning”, in: *Formazione Orientamento Professionale*, anno 5, 1-2, 2004

Uno dei possibili modi per contribuire tangibilmente alla valorizzazione delle differenti esperienze di formazione presenti sul territorio,

soprattutto per quanto riguarda quelle di dimensioni più ridotte, consiste nell'aiuto a risolvere, quando è possibile, il ricorrente problema della disponibilità di aule. Iniziative come queste possono anche rappresentare il primo passo verso una cooperazione più intensa, con reciproco beneficio.

11. RAPPORTI CON IL MONDO DEL LAVORO

Questa categoria si applica prevalentemente ai soggetti che offrono formazione professionale e, in senso più ampio, formazione finalizzata all'inserimento o al re-inserimento nel mondo del lavoro. Gli ambiti presi in considerazione dagli standard sono prevalentemente due.

Il primo, al livello degli standard di base, riguarda la necessaria attività di **aggiornamento sull'andamento del mercato del lavoro**, e quindi sui fabbisogni formativi emergenti, che un istituto operante in questo campo dovrebbe svolgere regolarmente per essere pertinente rispetto alle domande di apprendimento locali. Viene anche suggerita, al fine di verificare concretamente la sua conoscenza delle dinamiche del mercato, e la pertinenza della formazione offerta rispetto ad esse, la conduzione di **analisi degli esiti occupazionali** dei propri allievi.

Il secondo ambito, al livello degli standard di eccellenza, è quello dei rapporti con alcuni **soggetti chiave** del mondo del lavoro, come le organizzazioni sindacali e datoriali (per i rapporti con i servizi per l'impiego si rimanda invece alla categoria "orientamento e *counselling* relativa alla dimensione della qualità interstiziale). Tali rapporti sono utili per ottenere informazioni di prima mano sull'andamento del mercato del lavoro, ma anche per facilitare quell'operazione di **integrazione dei percorsi formativi** proposti con esperienze lavorative (come gli stage), integrazione che è alla base di altri standard inseriti in questo modello, in particolar modo quelli relativi alla dimensione della qualità interstiziale.

Sempre in quest'ottica, altri standard prevedono, in alcuni casi specifici, forme di progettazione e di **realizzazione congiunta**, con le imprese, delle attività di formazione, mentre altri ancora sottolineano l'esigenza di sensibilizzare le stesse imprese alla cultura del lifelong learning.

standard di base

074. L'istituto deve disporre di dati relativi al mercato del lavoro ed essere in grado di interpretarli.

Department for Education and Skills, "Information, advice and guidance for adults. The national policy framework and action plan", 2003: http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/iag_index.htm

Se la formazione offerta dall'istituto è orientata all'inserimento nel mondo del lavoro, dovrebbero esistere procedure regolari di raccolta delle informazioni disponibili sull'andamento del mercato, soprattutto al livello locale. Tali informazioni dovrebbero anche costituire l'oggetto di una riflessione interna, finalizzata a identificare le migliori strategie per rispondere, dal punto di vista della formazione offerta, ai mutamenti registrati e alle sfide emergenti nel campo di interesse dell'istituto stesso.

standard di eccellenza

075. L'istituto ha rapporti stabili con le organizzazioni datoriali.

Clayton P.M., *Vocational guidance and inclusion in lifelong learning*, Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Open University, Milton Keynes, UK, 2000: <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>

I vantaggi di avere relazioni stabili con le organizzazioni datoriali sono diversi. Da un lato queste relazioni permettono di integrare – ricorrendo a un punto di vista direttamente coinvolto – le conoscenze sull'andamento del mercato del lavoro oggetto dello standard 074, incidendo di conseguenza, anche se non in maniera meccanica, sulla stessa progettazione dei corsi. Dall'altro, e con riguardo al tipo di formazione offerta, intrattenere rapporti regolari con le organizzazioni datoriali può costituire un'importante opportunità promozionale per l'istituto. Infine, i rapporti con queste organizzazioni possono facilitare

la realizzazione di percorsi formativi integrati rispetto alle dimensioni dell'istruzione o della formazione e del lavoro, in quanto possono condurre alla identificazione di esperti e docenti da utilizzare in aula o di stage ed esperienze lavorative per gli allievi.

076. L'istituto ha rapporti stabili con le organizzazioni sindacali.

Clayton P.M., *Vocational guidance and inclusion in lifelong learning*, Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Open University, Milton Keynes, UK, 2000: <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>

Molte degli argomenti riportati a proposito delle relazioni con le organizzazioni datoriali (standard 075) valgono anche in questo caso. Il punto di vista delle organizzazioni sindacali rappresenta infatti una necessaria integrazione di quello degli organismi datoriali e, in particolare per quanto riguarda l'andamento del mercato del lavoro e le competenze richieste, si tratta di un punto di vista più centrato sui problemi e le difficoltà incontrati dai lavoratori che possono essere affrontati attraverso la formazione.

077. L'istituto promuove azioni di sensibilizzazione alla cultura della formazione permanente presso le imprese.

Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004

Nei rapporti instaurati, sia con le organizzazioni datoriali, sia con le singole imprese presenti sul territorio, l'istituto di formazione può mettere in atto azioni orientate a far comprendere ai dirigenti di vario livello l'importanza cruciale, per il successo dell'impresa come per il benessere e lo sviluppo dei suoi lavoratori, di un clima interno che promuova e riconosca l'apprendimento continuo. (ad es. attraverso iniziative di carattere culturale o presentando analisi di casi di successo e insuccesso al riguardo).

078. L'istituto prevede forme di coinvolgimento delle imprese nella progettazione e nella realizzazione delle attività formative.

EQUIS, Guide to Self-Assessment, 1997: www.ensp.fr/dedp/english/Acc_files/EQUIS_Guide-to-Selfassessment.PDF

In relazione a specifiche attività formative, orientate in modo molto diretto al mercato del lavoro, possono essere previste forme di progettazione educativa congiunta tra l'istituto di formazione e le imprese con le quali è in atto un rapporto di partnership. In questo modo, la pertinenza della formazione rispetto alle caratteristiche della produzione al livello locale viene notevolmente incrementata ed è anche facilitata la progettazione di stage che integrino la formazione offerta dall'istituto. È importante tuttavia evitare che il punto di vista delle imprese, la cui visione della formazione ha ovviamente elementi di strumentalità rispetto alle proprie esigenze immediate, prenda il sopravvento rispetto a quelle che sono invece le necessità di una formazione più completa, che fornisca all'allievo una più ampia gamma di professionalità, rinforzandolo anche rispetto ad altri tipi di esperienze lavorative.

079. L'istituto effettua analisi degli esiti occupazionali degli allievi.

Ciccarelli L. (a cura di), *La qualità nella formazione*, Associazione Centro Elis, SIPI, Roma, 1993

È possibile realizzare una forma di verifica concreta delle conoscenze che l'istituto possiede circa l'andamento del mercato del lavoro e dell'efficacia della sua strategia rispetto a tale andamento attraverso analisi periodiche degli esiti occupazionali degli allievi.

12. ORIENTAMENTO GLOBALE

Gli standard collocati in questa categoria collegano idealmente la dimensione territoriale in senso proprio, ovvero riferita all'ambito locale in cui è inserito l'istituto di formazione, con una **dimensione spaziale figurata**, che si estende tanto quanto le tecnologie della comunicazione e dell'informazione lo rendono possibile nell'era della globalizzazione.

Gli standard di base della categoria si riferiscono soprattutto a quelle dinamiche internazionali che fanno ormai parte integrante dell'esperienza comune dei paesi europei. Si può ricordare, a questo proposito, il processo di integrazione continentale, che rende indispensabile la conoscenza delle politiche, delle normative o delle regole per accedere ai fondi dell'**Unione Europea** anche per gli istituti di formazione di più ridotte dimensioni che operano al livello locale. Ma incidono anche gli ormai consolidati **flussi migratori** che fanno sì che gli immigrati costituiscano un target importante della formazione per gli adulti, rendendo necessaria la traduzione di bandi, domande di iscrizione, ecc.

Negli standard di eccellenza prevale la visione della realtà globale come fonte di **risorse per l'apprendimento**, attraverso lo scambio di allievi e docenti al livello internazionale, la realizzazione di programmi comuni e la organizzazione di stage all'estero, o la partecipazione a network internazionali.

080. L'istituto deve documentarsi con regolarità riguardo agli obiettivi di livello europeo stabiliti nel proprio ambito di intervento.

European Commission, Technical Working Group "Quality in VET", *Fundamentals of a "Common Quality Assurance Framework" (CQAF) for VET in Europe*, Brussels, 2004

Alessandrini G., *Risorse umane e new economy*, Carocci, Roma, 2001

Il contributo di ciascun istituto di formazione alla qualificazione, in termini di apprendimento, dei cittadini europei (tema di fondo della strategia di Lisbona) si realizza più compiutamente quando gli obiettivi stabiliti al livello europeo sono conosciuti e studiati, e formano oggetto di riflessione da parte degli istituti stessi, al fine di comprendere come mettere in atto strategie orientate al loro raggiungimento. La conoscenza delle politiche, delle normative e delle regole per accedere ai fondi dell'Unione Europea, d'altra parte, è ormai vitale anche per i più piccoli istituti di formazione che operano al livello locale.

081. La domanda di iscrizione deve essere disponibile in diverse lingue.

Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004

Il fenomeno dell'immigrazione, da un lato, e della maggiore circolazione dei cittadini europei tra i diversi paesi, dall'altro, sono fenomeni che fanno ormai parte dell'esperienza quotidiana di tutti. Ciò ha diverse conseguenze per gli istituti che offrono formazione e, tra queste, quella di rendere necessaria, in particolar modo per quanto riguarda i corsi di lingua italiana per stranieri, la produzione di materiale informativo e dei moduli di iscrizione in diverse lingue.

082. La biblioteca dell'istituto deve disporre di riviste e libri stranieri.

EQUIS, Guide to Self-Assessment, 1997: www.ensp.fr/dedp/english/Acc_files/EQUIS_Guide-to-Selfassessment.PDF

Questo standard richiama la necessità di fornire agli allievi strumenti elementari, ma concreti, per inserirsi nelle dinamiche internazionali rispetto al tema oggetto della formazione, per rispondere a un'esigenza di confronto sempre più sentita nelle società globalizzate.

standard di eccellenza

083. L'istituto aggiorna i contenuti formativi avvalendosi del contributo di esperti di livello internazionale.

Ciccarelli L. (a cura di), *La qualità nella formazione*, Associazione Centro Elis, SIPI, Roma, 1993

Disporre di contatti con esperti e colleghi di altri paesi rende possibile all'istituto di aggiornare e mettere a punto i propri progetti educativi sulla base di un confronto che può essere ricco di spunti e di idee innovative, da adattare e riformulare alla luce delle proprie esigenze e delle caratteristiche del contesto locale.

084. L'istituto gestisce programmi comuni con istituti di formazione di altri paesi.

European Commission, Technical Working Group "Quality in VET", *Fundamentals of a "Common Quality Assurance Framework" (CQAF) for VET in Europe*, Brussels, 2004

EQUIS, Guide to Self-Assessment, 1997: www.ensp.fr/dedp/english/Acc_files/EQUIS_Guide-to-Selfassessment.PDF

Il grado di cooperazione con un'istituto di formazione straniero deve essere elevato per mettere in atto questo standard. Esso garantisce un'apertura di prospettive davvero significativa agli allievi, e allo stesso

istituto un contatto ravvicinato con altre pratiche educative e con altri stili organizzativi, contatto da cui possono essere tratte indicazioni utili, nell'ottica del *benchmarking*.

085. Il corso si avvale di docenti di livello internazionale.

EQUIS, Guide to Self-Assessment, 1997: www.ensp.fr/dedp/english/Acc_files/EQUIS_Guide-to-Selfassessment.PDF

Bruscaglioni M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano, 1997

Si tratta di una pratica che fornisce agli allievi un confronto diretto con le realtà, con i metodi di insegnamento e con le esperienze di altri paesi, elementi che non possono più essere considerati solo al livello di curiosità o "esotismo", ma che – in virtù dei processi di globalizzazione – rappresentano sempre più spesso competenze necessarie.

086. L'istituto favorisce lo scambio di visite con allievi di altri paesi.

EQUIS, Guide to Self-Assessment, 1997: www.ensp.fr/dedp/english/Acc_files/EQUIS_Guide-to-Selfassessment.PDF

Come nel caso dello standard 085, anche questo suggerisce la pratica dello scambio di visite con allievi di altri paesi come uno strumento, tra i diversi che possono essere utilizzati, per favorire un contatto diretto con realtà diverse, mediato dall'interesse per un tema comune.

087. Il corso prevede la realizzazione di stage in altri paesi.

EQUIS, Guide to Self-Assessment, 1997: www.ensp.fr/dedp/english/Acc_files/EQUIS_Guide-to-Selfassessment.PDF

La realizzazione di internship, o stage, configura già di per sé un passo nella direzione della costruzione di un percorso di apprendimento integrato nelle diverse dimensioni dell'istruzione o formazione e del lavoro. Uno stage all'estero può far perdere qualcosa (anche se molto dipende dal settore considerato) rispetto all'obiettivo di inserire

l'allievo nel contesto specifico in cui si troverà a svolgere la sua attività, ma offre molto di più in relazione alla possibilità di apprendere elementi che arricchiranno la sua professionalità più a lungo termine, al di là del settore di immediato impiego previsto.

088. L'istituto partecipa a network internazionali.

EQUIS, Guide to Self-Assessment, 1997: www.ensp.fr/dedp/english/Acc_files/EQUIS_Guide-to-Selfassessment.PDF

Intrattenere rapporti stabili con i propri omologhi al livello internazionale rappresenta, per l'istituto, una sorta di prerequisito rispetto agli altri standard di eccellenza fin qui esposti: per avvalersi della consulenza di esperti stranieri, per organizzare corsi collegati, per scambiare docenti e allievi o per realizzare stage all'estero. Inoltre, la partecipazione agli incontri periodici del network rappresenta un'occasione importante, per l'istituto, per avere informazioni aggiornate sull'andamento al livello internazionale del proprio settore di interesse e per identificare, nella discussione e nel confronto, nuove soluzioni a problemi comuni.

CAPITOLO QUINTO

La mappa degli standard: dimensione della qualità degli approcci metodologici

Razionale

La terza dimensione della qualità del lifelong learning, definita “degli approcci metodologici”, pone in risalto – per la promozione di un atteggiamento attivo e positivo nei confronti dell’apprendimento lungo tutto l’arco della vita – l’importanza di alcuni **approcci metodologici tipici della disciplina dell’educazione degli adulti**.

Sono stati in particolare identificati e registrati quegli elementi di metodo che, confrontandosi con le specifiche esigenze di chi si accosta da adulto al sistema della formazione, sembrano più adatti a promuovere la capacità degli individui di diventare “lifelong learners”.

Tra questi si possono ricordare gli strumenti di negoziazione e personalizzazione dei contenuti e dei metodi di insegnamento, la capacità di costruire nuove competenze sulla base delle esperienze già maturate da parte di chi apprende, la messa a punto di strumenti efficaci di formazione a distanza, il rispetto e la valorizzazione della diversità.

Le categorie in cui sono collocati gli standard relativi alla dimensione dell’adult education sono elencate qui di seguito.

CATEGORIE DELLA DIMENSIONE DELLA QUALITÀ DEGLI APPROCCI METODOLOGICI

13. Soggettività del *learner*

Standard che rispondono all'esigenza che il soggetto adulto che apprende mantenga il controllo e la responsabilità sul proprio processo di apprendimento.

14. Personalizzazione e negoziazione dell'apprendimento

Standard che riguardano il coinvolgimento e il sostegno personalizzato degli allievi, con il riconoscimento della loro specifica identità sociale e professionale e la conseguente necessità di un'opportuna negoziazione (al livello individuale e collettivo) in merito ai contenuti e ai risultati dell'azione formativa.

15. Apprendimento per problemi

Standard dedicati all'esigenza di utilizzare le conoscenze e le esperienze degli allievi come una risorsa per l'apprendimento e, nello stesso tempo, di promuovere l'integrazione dell'apprendimento basato sui saperi teorici con l'apprendimento esperienziale.

16. Strutture

Standard relativi alle dotazioni strutturali e alle risorse in generale che l'istituto di formazione mette a disposizione degli allievi.

17. Diversità e pari opportunità

Standard che riguardano il riconoscimento e la valorizzazione della diversità e le pari opportunità di accesso alle attività formative.

18. Formazione a distanza

Standard che si riferiscono agli strumenti della formazione a distanza, e in particolare dell'e-learning, per meglio rispondere alle esigenze di apprendimento degli adulti (flessibilità, autonomia, gestione del tempo, ecc.).

19. Valutazione e miglioramento della qualità

Standard relativi al monitoraggio, alla valutazione e al miglioramento del livello di qualità delle attività formative.

13. SOGGETTIVITÀ DEL *LEARNER*

La prima categoria di standard di qualità degli approcci metodologici mette in evidenza un principio fondamentale nell'ambito della formazione degli adulti, tentando di tradurlo in indicazioni operative. Si tratta del principio in base al quale è indispensabile che il soggetto che apprende sia posto in condizione di **mantenere il pieno controllo sul proprio processo formativo**, e questo in relazione a diversi aspetti, cui rimandano i vari standard.

Innanzitutto, nell'ambito degli standard di base, il potenziale utente, prima di iscriversi a un corso, dovrebbe essere in possesso di tutte le **informazioni** necessarie circa gli aspetti pratici e organizzativi, gli elementi contenutistici, quelli metodologici, quelli relativi all'impegno necessario e al sostegno disponibile, fino a quelli che riguardano gli esiti finali dell'attività formativa, soprattutto nei termini delle procedure di valutazione.

Inoltre – in questo caso nell'ambito degli standard di eccellenza – si suggerisce che la consapevolezza dei potenziali partecipanti ai corsi riguardo a tutti questi aspetti sia favorita dalla realizzazione di **attività introduttive**, con il duplice obiettivo di chiarire la strategia generale e le specifiche caratteristiche dei corsi stessi, e di creare le condizioni più favorevoli per un incontro positivo degli adulti con le attività di formazione.

089. Prima dell'iscrizione i potenziali utenti devono essere chiaramente informati riguardo alle spese da sostenere, alle esenzioni e alle opportunità di rimborso.

Australian National Training Authority, *Australian Quality Training Framework. AQTF evidence guide for accredited further education provision within ACE registered training organisations*, Brisbane, 2001

EDUQUA (Svizzera), Guida per la certificazione, 2004:
http://www.eduqua.ch/pdf/manuale_eduqua.pdf

Data la loro importanza, gli aspetti economici legati alla partecipazione alle attività formative – in senso negativo (spese), o positivo (incentivi di vario genere) – devono essere esplicitamente e chiaramente presentati ai potenziali utenti, sia attraverso il materiale informativo che nel colloquio *pre-entry*.

090. Prima dell'iscrizione i potenziali utenti devono essere chiaramente informati sul livello del corso.

Learning and Skills Development Agency, *Making the best match*, London, 2002

Un altro aspetto che deve essere chiaro a chi intraprende un'attività di formazione è il livello di difficoltà e complessità della trattazione della materia, per evitare perdite di tempo, ma anche frustrazioni ed esperienze negative che potrebbero compromettere la determinazione a proseguire nell'apprendimento.

091. Prima dell'iscrizione i potenziali utenti devono essere chiaramente informati circa gli aspetti logistici del corso.

Learning and Skills Development Agency, *Making the best match*, London, 2002

EDUQUA (Svizzera), Guida per la certificazione, 2004:
http://www.eduqua.ch/pdf/manuale_eduqua.pdf

Considerata la difficoltà che frequentemente gli adulti incontrano nell'inserire attività di formazione in una vita già organizzata e piena di impegni, l'informazione relativa agli aspetti logistici deve essere fornita con molta chiarezza e con la massima tempestività; bisognerebbe inoltre evitare cambiamenti dell'ultima ora che rischiano di vanificare le soluzioni trovate.

092. Prima dell'iscrizione i potenziali utenti devono essere chiaramente informati riguardo ai metodi di insegnamento.

Learning and Skills Development Agency, "Good practice. Learners' entitlements", 2003: www.lsc.gov.uk

EDUQUA (Svizzera), Guida per la certificazione, 2004: http://www.eduqua.ch/pdf/manuale_eduqua.pdf

Conoscere, sia pure a grandi linee, quali saranno i metodi di insegnamento utilizzati durante il corso contribuisce a rafforzare il controllo dell'adulto sul proprio processo di apprendimento, evitando ad esempio di esporlo all'incertezza rispetto al suo ruolo e al suo grado di coinvolgimento nelle lezioni e nelle altre attività previste.

093. Prima dell'iscrizione i potenziali utenti devono essere chiaramente informati sulla struttura e i contenuti del corso.

McGivney V., *Adult learning pathways. Through routes or cul de sac?*, Niace, Leicester, 2003

Nashashibi, P., Watters K., *Curriculum leadership in adult education*, Niace, Leicester, 2003

Poiché gli adulti hanno generalmente un'idea abbastanza precisa degli obiettivi in relazione ai quali decidono di partecipare ad attività di formazione, una chiara informazione riguardo ai contenuti e alla struttura di ciascun corso li aiuta a scegliere consapevolmente, sulla base delle loro aspettative, e a evitare successivamente delusioni e un abbandono precoce dei corsi.

094. Prima dell'iscrizione i potenziali utenti devono essere chiaramente informati circa l'eventuale normativa che concerne la loro partecipazione al corso.

Australian National Training Authority, *Australian Quality Training Framework. AQTF evidence guide for accredited further education provision within ACE registered training organisations*, Brisbane, 2001

Le norme che regolano il corso, come ad esempio quelle sull'attribuzione dei crediti, sui requisiti necessari per partecipare, sulle diverse propedeuticità, ecc., devono essere portate a conoscenza dei potenziali utenti fin dal primo contatto (oltre che attraverso il materiale informativo prodotto), per indirizzare correttamente i loro percorsi formativi.

095. Prima dell'iscrizione i potenziali utenti devono essere chiaramente informati riguardo agli obiettivi formativi del corso.

Learning and Skills Development Agency, "Good practice. Learners' entitlements", 2003: www.lsc.gov.uk

Fa parte di ciò che deve essere portato con chiarezza a conoscenza dell'utente prima dell'iscrizione anche ciò che questi può attendersi di aver appreso al termine del corso. Si tratta infatti di un'informazione determinante, soprattutto alla luce dei meccanismi motivazionali particolarmente finalizzati che sono tipici di chi partecipa alla formazione in età adulta.

096. Prima dell'iscrizione i potenziali utenti devono essere chiaramente informati sull'impegno di studio individuale necessario.

Learning and Skills Development Agency, "Good practice. Learners' entitlements", 2003: www.lsc.gov.uk

Considerando il tempo ridotto da dedicare allo studio di cui normalmente dispongono gli adulti, e per metterli in condizione di gestire consapevolmente la propria partecipazione alla formazione, risulta necessario che il carico di studio individuale richiesto sia chiaro fin da prima che il corso inizi.

097. Agli allievi deve essere comunicato il nome del tutor e le modalità con le quali si svolgerà l'assistenza.

Learning and Skills Development Agency, "Good practice. Learners' entitlements", 2003: www.lsc.gov.uk

Per permettere ai partecipanti di organizzare il proprio tempo e gestire autonomamente il rapporto con l'eventuale tutor, le informazioni circa chi seguirà effettivamente ciascun allievo, e secondo quali modalità, devono essere date tempestivamente all'inizio del corso.

098. Gli allievi devono essere informati circa i modi e i tempi delle procedure di valutazione.

Learning and Skills Development Agency, "Good practice. Learners' entitlements", 2003: www.lsc.gov.uk

Quello della valutazione è uno degli aspetti più problematici quando si parla di educazione degli adulti, perché è proprio nel momento della valutazione che si realizza la maggiore perdita di controllo e di potere dell'individuo, in un rapporto sbilanciato con gli esaminatori. Per questo è importante che le procedure secondo le quali si svolgerà la valutazione siano conosciute e discusse fin dall'inizio, per dare tempo ai partecipanti di prepararsi e prendere confidenza con l'idea.

099. Agli allievi devono essere consegnati il calendario del corso e i suoi eventuali aggiornamenti.

Learning and Skills Development Agency, "Good practice. Learners' entitlements", 2003: www.lsc.gov.uk

Una volta che il corso è iniziato e gli aspetti relativi alla tempistica e alla logistica sono meglio determinati, dovrebbe essere consegnato un calendario agli allievi, così che la loro presenza alle diverse attività possa essere inserita per tempo tra gli altri loro impegni e organizzata efficacemente.

100. Nell'ambito del corso, gli allievi devono disporre di frequenti e periodiche opportunità di discutere i propri progressi con l'équipe didattica.

Training Standards Council, *Raising the standard*, Coventry, 1998

Uno degli strumenti più importanti per fare sì che chi apprende mantenga il controllo del proprio processo di apprendimento riguarda la possibilità di discutere con una certa frequenza e su un piano informale i progressi personali con l'équipe didattica.

standard di eccellenza

101. L'istituto propone una serie di attività introduttive al corso volte a facilitare l'incontro degli adulti con le attività formative e a favorire la comprensione delle strategie e delle caratteristiche generali del corso.

Watters K., Quilter R., *Sink or swim? Guidance and support in adult and community learning*, Niace, Leicester, 2003

L'organizzazione di attività introduttive, a corso già iniziato o nel momento immediatamente precedente, permette a chi vi parteciperà di farsi un'idea più precisa di che cosa deve aspettarsi e di confermare la propria scelta iniziale. Inoltre, tali attività svolgono l'importante funzione di "rompere il ghiaccio" tra i partecipanti e tra questi e l'équipe didattica.

102. L'istituto promuove le attività associative di allievi ed ex-allievi.

EQUIS, Guide to Self-Assessment, 1997: www.ensp.fr/dedp/english/Acc_files/EQUIS_Guide-to-Selfassessment.PDF

Questo standard suggerisce un elemento di buona pratica relativo al sostegno di quelle attività associative (degli allievi o degli ex-allievi) che possono essere intese come un'importante espressione della soggettività di chi apprende.

14. PERSONALIZZAZIONE E NEGOZIAZIONE DELL'APPRENDIMENTO

Il tema al centro della categoria della personalizzazione e negoziazione dell'apprendimento è quello della capacità dell'istituto di promuovere percorsi formativi personalizzati che si traducano in **progetti formativi individuali**.

Il riconoscimento della soggettività di chi apprende, oggetto della categoria precedente, le caratteristiche specifiche dell'*adult earned*, la sempre minore omogeneità delle esigenze che sono alla base della scelta di partecipare ad attività di formazione, tutto questo concorre a conferire grande importanza all'adattamento dell'offerta formativa alle esigenze, necessità e aspettative dei partecipanti ai corsi.

Se dal punto di vista teorico e dei principi la questione della personalizzazione viene riconosciuta da tutti gli osservatori come cruciale, i problemi che tale questione pone al **livello organizzativo** sono particolarmente complessi e fanno sì che sia a volte difficile tradurla in realtà, e quindi in concrete pratiche formative. Non sempre, inoltre, i limiti temporali o gli obiettivi specifici dell'attività formativa rendono possibile o pertinente l'obiettivo della messa a punto di progetti individuali. Forme più semplici e limitate di personalizzazione, tuttavia, virtualmente implementabili in ogni situazione formativa, devono in ogni caso essere considerate indicatori di qualità

Per questo motivo, negli standard di base sono state inserite indicazioni che spingono nella direzione del progetto formativo individuale, discusso e negoziato con l'allievo, senza che questo debba necessariamente implicare rilevanti differenziazioni delle attività formative o la disarticolazione del programma di lavoro comune. Il punto è soprattutto nell'identificazione di obiettivi, metodi e strategie di apprendimento individuali e nel ricorso a **figure di sostegno** che possano effettivamente aiutare a realizzare il progetto.

È al livello degli standard di eccellenza che incontriamo invece gli standard più impegnativi, ovvero quelli che suggeriscono di arricchire il corso base con **opportunità differenziate** di apprendimento per i singoli partecipanti, così come di offrire la possibilità di mantenere ritmi diversi nel percorso formativo.

103. L'équipe didattica deve elaborare con l'allievo un progetto formativo individuale, che prende la forma di un patto formativo, contenente gli elementi essenziali del percorso di apprendimento (obiettivi, strategie e risorse, sistema di verifica, ecc.).

Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004

Learning and Skills Development Agency, "Good practice. Learners' entitlements", 2003: www.lsc.gov.uk

Upter, *I pilastri del progetto educativo*, 2005

Workers' Educational Association, *Charter*, London, 1997

Training Standards Council, *Raising the standard*, Coventry, 1998

Questo standard traduce, dal punto di vista metodologico e in relazione al singolo corso, l'impostazione generale del modello di valutazione proposto, che attribuisce particolare importanza ai percorsi di apprendimento ritagliati sulle esigenze e le caratteristiche dei singoli allievi. Il processo di messa a punto di un progetto formativo individuale, che è al centro di tale impostazione, implica un'attività di negoziazione, in quanto le aspettative e le necessità degli interessati devono avervi un ruolo centrale. L'entità del processo di personalizzazione del progetto formativo deve naturalmente adeguarsi ai limiti – temporali, dimensionali e relativi agli obiettivi – dell'attività formativa in questione.

104. L'équipe didattica deve essere a conoscenza del progetto formativo individuale di ciascun allievo.

Ratcliffe M., Atkinson J., Burgess C., Cartner N., *Developing good practice in New Deal in colleges*, Learning and Skills Development Council, London, 2001

Affinché gli sforzi dei diversi operatori che sono a contatto con l'allievo concorrano a rafforzare il processo di realizzazione del progetto individuale, è opportuno che tutti siano a conoscenza, almeno nelle sue linee essenziali, del contenuto di tale progetto.

105. Il progetto formativo individuale deve essere utilizzato nella realizzazione del corso e nella valutazione dell'apprendimento.

Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*, Butterworth-Heinemann, Woburn, MA, 1998

Il progetto formativo individuale rappresenta il percorso di apprendimento scelto da ciascun allievo nell'ambito del corso, sia pure in relazione ad obiettivi generali comuni. I progetti rappresentano dunque la base per la determinazione e la personalizzazione della progettazione formativa. È quindi naturale che le attività di valutazione acquisiscano, come parametri per giudicare l'apprendimento, gli obiettivi fissati nel progetto individuale.

106. Per ciascun allievo deve essere predisposto una scheda personale che contiene gli elementi determinati nel progetto formativo individuale e i suoi aggiornamenti.

Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004

Data la rilevanza del progetto formativo individuale per la progettazione e la valutazione del percorso di apprendimento di ciascun allievo, e considerando anche il carattere dinamico che tale strumento deve comunque mantenere, si rivela particolarmente opportuno adottare un sistema di registrazione, aperto ai mutamenti, di ciascun progetto personale.

107. Il corso mette a disposizione dell'allievo figure di sostegno personale, quali tutor e mentore.

Reisenberger A., Dadzie S., *Equality and diversity in adult and community learning. A guide for managers*, Niace, Leicester, 2002

Tutor e mentore, o anche altre figure analoghe – dentro o fuori l'èquipe didattica – in relazione ai diversi tipi di formazione, svolgono un importante ruolo di sostegno personale e aiutano l'allievo a raggiungere gli obiettivi di apprendimento fissati nel progetto individuale, ma anche a modificarlo e aggiornarlo in base all'andamento del percorso di formazione.

108. Le procedure di sostegno all'apprendimento individuale devono essere parte integrante delle attività corsuali.

McGivney V., *Adult learning pathways. Through routes or cul de sac?*, Niace, Leicester, 2003

Il sostegno individuale per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento prefissati si rivela cruciale, a detta di molti osservatori, solo se esso è effettivamente integrato all'interno delle attività del corso per quanto riguarda il suo riconoscimento, indirizzo, monitoraggio, valutazione.

standard di eccellenza

109. Attorno a un nucleo centrale dell'attività didattica, il corso propone opportunità differenziate di apprendimento.

Vertecchi B., La Torre M., Nardi E., *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, 1994

McGivney V., *Informal learning in the community. A trigger for change and development*, Niace, Leicester, 1999

Irish Department of Education and Science, *Adult education: An era of lifelong learning*, 2003: www.education.ie/servlet/blob/servlet/oeed_report.pdf

È naturalmente difficile, dal punto di vista organizzativo, rispettare questo standard. Si tratta infatti di differenziare alcune attività, al livello individuale o per piccoli gruppi, con conseguente aumento del personale coinvolto o del tempo dedicato da ciascun membro dell'équipe didattica, oltre che con un aggravio delle spese. Lo standard tuttavia si presta ad essere applicato anche solo in piccola parte, apportando comunque un valore aggiunto all'attività formativa. Il tipo e l'intensità della diversificazione delle opportunità che è possibile inserire nella progettazione devono quindi essere valutati in relazione all'oggetto della formazione e alle possibilità dell'istituto.

110. I corsi sono strutturati in modo da tenere conto dei tempi dell'apprendimento degli allievi.

McGivney V., *Informal learning in the community. A trigger for change and development*, Niace, Leicester, 1999

Mentre non è possibile, nell'ambito di un corso, rispettare in pieno i tempi dell'apprendimento di tutti i partecipanti, alcuni accorgimenti possono essere utili per assecondare, entro certi limiti, i diversi ritmi, ad esempio prevedendo, laddove possibile, "repliche" di lezioni o di parti di lezione, a richiesta di uno o più partecipanti, fornendo diverse scadenze alternative per sostenere le prove di valutazione finali, ecc.

111. Il progetto formativo individuale è oggetto di monitoraggio costante, in modo da poter essere modificato e integrato.

Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004

Vertecchi B., La Torre M., Nardi E., *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, 1994

Il progetto formativo individuale non è uno strumento statico, ma deve poter essere integrato o modificato in relazione all'evoluzione delle aspettative, degli obiettivi e dei fabbisogni formativi degli allievi, prodotti dalla partecipazione alle attività formative o a fattori di altro tipo.

112. Nell'ambito del corso, l'équipe didattica e gli allievi elaborano un progetto formativo di gruppo, riguardo al programma e alle sue modalità di elaborazione.

Anderson G., Boud D., "Introducing Learning Contracts. A Flexible Way to Learn", in: *Innovations in Education and Training International*, 33(4), 1996

Willcoxson L., Craig G., Pengelly B., Phillips G., *Negotiating the Curriculum. Reflections on two learning experiences*, Murdoch University, Perth, 1998

Questo standard suggerisce di introdurre forme di negoziazione collettiva circa diversi aspetti del corso, di metodo o di contenuto, al fine di adattare la

progettazione formativa alla realtà del gruppo dei partecipanti, promuovendo nel contempo un processo di appropriazione e responsabilizzazione, da parte di questi ultimi, rispetto al progetto stesso.

15. APPRENDIMENTO PER PROBLEMI

Questa categoria di standard prende in esame un approccio che è particolarmente rilevante per la promozione del lifelong learning, in quanto pone le base per la creazione – al livello metodologico e non organizzativo o normativo, come nel caso della qualità interstiziale – di un **ponte** tra le precedenti esperienze di chi apprende e l'attività formativa presente.

Le competenze, anche trasversali, e le specifiche conoscenze di chi partecipa a un corso di formazione, infatti, rappresentano in quest'ottica una **risorsa per l'ulteriore apprendimento**, a disposizione di chi le possiede, certo, ma che può essere condivisa e messa a frutto anche dagli altri partecipanti. Poiché tuttavia queste competenze sono a volte implicite, tacite, o altre volte vengono reputate non pertinenti rispetto alle nuove sfide di apprendimento, è importante adottare metodi che permettano agli allievi di connettere la propria esperienza passata con la nuova.

La maggior parte di questi metodi sono caratterizzati dal fatto di porre gli allievi di fronte a **problemi reali** (vedi, ad esempio, gli approcci problem-solving, le simulazioni o gli studi di caso), così da sollecitarli a trarre dalla propria esperienza e dalle proprie conoscenze elementi di soluzione che rappresentino la base per il nuovo apprendimento.

Non è naturalmente possibile suggerire, attraverso gli standard, quali tecniche specifiche debbano essere utilizzate, dato che questo dipende in larga misura dal tipo di corso e dagli obiettivi delle diverse esperienze formative. Approcci metodologici e tecniche sono quindi ricordati solo a titolo di esempio, e sono più tradizionali e facilmente attuabili in classe, per quanto riguarda gli standard di base, mentre richiedono maggiori investimenti e la previsione di attività esterne *ad hoc*, con un certo grado di autonomia degli allievi, nel caso degli standard di eccellenza.

standard di base

113. Il corso deve adottare approcci metodologici e tecniche che permettano agli allievi di connettere la propria esperienza all'attività formativa (ad es. attraverso esercizi di simulazione, attività *problem-solving*, metodi di laboratorio, studi di caso, ecc.).

Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*, Butterworth-Heinemann, Woburn, MA, 1998

Merriam S.B., Caffarella R.S., *Learning in adulthood. A comprehensive guide*, Jossey-Bass. San Francisco, CA, 1999

McGivney V., *Adult learning pathways. Through routes or cul de sac?*, Niace, Leicester, 2003

Lichtner M., *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Franco Angeli, Milano, 2003

Uno dei principi alla base dell'educazione degli adulti, e cioè la valorizzazione delle esperienze dei partecipanti, da utilizzare come base per il successivo apprendimento, è espresso in questo standard insieme ad alcuni esempi di metodi da utilizzare per fare emergere e mettere alla prova tale esperienza, sperimentandone gli elementi di forza e di debolezza nel risolvere problemi concreti.

standard di eccellenza

114. Il corso prevede attività realizzate dagli allievi, come ricerche-azione rilevanti rispetto ai temi oggetto del corso, o programmi di *tutoring* e *mentoring* curati dagli stessi allievi.

McGivney V., *Adult learning pathways. Through routes or cul de sac?*, Niace, Leicester, 2003

L'esperienza degli adulti rappresenta un'importante risorsa educativa, e può essere messa in gioco attraverso attività svolte da gruppi di allievi con una

certa autonomia, in cui le diverse competenze possono integrarsi e le nuove conoscenze possono essere messe alla prova e apprese in una situazione concreta.

115. Il corso fornisce opportunità per avere esperienza dei diversi contesti professionali e sociali cui l'allievo fa riferimento (ad es. attraverso stage, lavoro sul campo, ecc.).

EQUIS, Guide to Self-Assessment, 1997: www.ensp.fr/dedp/english/Acc_files/EQUIS_Guide-to-Selfassessment.PDF

Per integrare le conoscenze e le competenze acquisite durante il corso può essere utile dare agli allievi la possibilità di sperimentarsi in contesti professionali o di altro genere. A contatto con i problemi reali, infatti, le conoscenze acquisite attraverso il corso e quelle precedenti possono integrarsi e configurare nuove ed inedite soluzioni.

16. STRUTTURE

Le dotazioni strutturali degli istituti di formazione e le risorse tecniche che dovrebbero essere messe a disposizione degli allievi formano l'oggetto degli standard raccolti in questa categoria.

Si tratta di una questione apparentemente molto semplice, ma, nel caso di un modello come quello presentato, che intende rivolgersi a istituti di natura e dimensioni anche molto diverse, è particolarmente arduo stabilire quali siano gli **elementi minimi** che tutti dovrebbero garantire.

È questo il motivo per cui gli standard di base sono poco numerosi, mentre anche gli standard di eccellenza propongono in qualche caso indicatori e valori soglia che possono apparire – a seconda dell'**oggetto della formazione** – o effettivamente di eccellenza, o solo di base.

La funzione di questa categoria, che è necessariamente da integrare con le indicazioni che vengono dalle regolamentazioni e dalle necessità specifiche dei diversi settori, è allora soprattutto quella di ricordare che, ad esempio, avere a disposizione spazi confortevoli per riflettere e approfondire, o poter utilizzare strumenti tecnologicamente aggiornati e paragonabili a quelli diffusi sul mercato o nel mondo del lavoro, rappresenta una **ineliminabile preconditione** della pertinenza dell'offerta formativa rispetto alle esigenze, all'esperienza e alle necessità degli adulti.

standard di base

116. Il corso deve utilizzare materiali e attrezzature aggiornati e pertinenti rispetto a quelli correntemente utilizzati nei luoghi di lavoro.

Ratcliffe M., Atkinson J., Burgess C., Cartner N., *Developing good practice in New Deal in colleges*, Learning and Skills Development Council, London, 2001

Nell'ambito dell'educazione orientata al mercato del lavoro è abbastanza evidente l'esigenza di imparare a utilizzare quegli strumenti che sono diffusi nei luoghi di lavoro. Questa esigenza può tuttavia essere estesa – e configurerebbe forse in questo secondo caso un standard di eccellenza – anche a campi non immediatamente legati alla formazione professionale, con l'obiettivo di ridurre il divario tra la realtà rappresentata nelle aule e quella con la quale gli allievi fanno (o dovranno fare) i conti tutti i giorni.

117. L'istituto deve garantire agli allievi la possibilità di accedere a Internet.

EQUIS, *Guide to Self-Assessment*, 1997: www.ensp.fr/dedp/english/Acc_files/EQUIS_Guide-to-Selfassessment.PDF

Considerare questo uno standard di base può indurre qualche perplessità. È anche vero, però, che non esiste praticamente materia oggetto di insegnamento, in ambito professionale e non, che non possa giovare delle risorse disponibili sulla rete. L'opportunità di accedere a Internet, inoltre, può essere offerta con diverse modalità, durante le lezioni o al di fuori di esse, in orari prestabiliti, a turni, o con altre soluzioni che rendano tale offerta praticabile anche da parte di istituti di limitate dimensioni e risorse.

118. L'istituto deve disporre di una biblioteca fruibile dagli allievi.

Ofsted, *The common inspection framework for inspecting Post-16 Education and training*, London, 2001

ASFOR, *Requisiti minimi e obbligatori del processo di accreditamento master*: <http://www.asfor.it/sitounoovo/ACCREDITAMENTO/PresentazioneProcAccred.htm>

La possibilità di usufruire di una biblioteca che contiene testi e documenti su argomenti rilevanti rispetto alla formazione seguita permette all'allievo di

gestire con un buon margine di autonomia il proprio processo di apprendimento e di stabilire la direzione dei percorsi di approfondimento che intende compiere.

standard di eccellenza

119. La biblioteca dell'istituto consente la consultazione on-line dei cataloghi di altre biblioteche.

CERFE, *Ricerca-azione finalizzata alla messa a punto di un modello di valutazione dei progetti di lifelong learning (MOSL)*, Roma, 2005

L'accesso ai sistemi informatici di connessione dei cataloghi delle biblioteche, con la possibilità di ottenere in prestito libri difficilmente disponibili nella propria città, consente di ampliare molto, e a prezzi contenuti, le opportunità di studio e approfondimento offerte agli allievi.

120. Gli utenti hanno accesso a risorse che consentono lo studio e l'attività individuale (ad es. sale attrezzate, laboratori, ecc.).

Ofsted, *The common inspection framework for inspecting Post-16 Education and training*, London, 2001

Il processo di soggettivazione delle conoscenze oggetto del corso è favorito dalla disponibilità di un ambiente attrezzato e adatto allo scopo, meglio se con la possibilità di ricorrere all'aiuto di personale competente in caso di bisogno.

121. L'istituto deve garantire la disponibilità di almeno un PC ogni due allievi.

ASFOR, *Requisiti minimi e obbligatori del processo di accreditamento master*: <http://www.asfor.it/sitonuovo/ACCREDITAMENTO/PresentazioneProcAccred.htm>

A seconda dell'oggetto della formazione, lo standard rischia di apparire troppo o troppo poco esigente. Per non incorrere in questo rischio, bisogna limitarne l'applicazione, almeno per quanto riguarda il valore soglia previsto, ad attività formative che non presuppongono il computer per poter essere svolte, come i corsi di informatica ma anche, ad esempio, i corsi CAD (Computer-Aided-Design). In questo caso, infatti, un computer per due persone potrebbe essere considerato insufficiente anche come standard di base.

122. L'istituto garantisce agli allievi l'accesso a banche dati rilevanti per il corso.

Isfol, *Approccio alla valutazione della qualità dei sistemi formativi*, Roma, 2003

Nel caso esistano banche dati rilevanti rispetto all'oggetto di studio, gli allievi possono essere messi in condizione di accedervi, anche autonomamente, eventualmente dopo aver ricevuto indicazioni da parte del docente durante le lezioni. Si tratta di un'opportunità di particolare valore, sia nell'ambito della formazione professionale che nell'educazione degli adulti in generale, perché assolve a diverse funzioni cruciali: accesso a Internet o ad altri strumenti informatici, attraverso i quali sono oggi accessibili la maggior parte delle banche dati; autonomia e auto-direzione nel processo di apprendimento; concretezza e possibilità di immediata applicazione in ambito professionale o personale.

123. L'istituto mette a disposizione una casella di posta elettronica per ciascun allievo.

ASFOR, *Requisiti minimi e obbligatori del processo di accreditamento master*: <http://www.asfor.it/sitonuovo/ACCREDITAMENTO/ PresentazioneProcAccred.htm>

Nei corsi che includono occasioni di relazioni con l'esterno, o in quelli che prevedono la formazione a distanza, l'istituto può mettere a disposizione una casella di posta per ciascun allievo che lo richieda. Tale casella deve essere portata a conoscenza dei docenti, dei tutor e degli altri interlocutori che entrano in contatto con l'allievo in relazione al corso (ad esempio per uno stage, ecc.).

124. L'istituto organizza forum telematici su temi oggetto dei corsi.

Isfol, *Approccio alla valutazione della qualità dei sistemi formativi*, Roma, 2003

Organizzare forum accessibili via Internet attraverso i quali è possibile discutere, con la partecipazione di docenti ed esperti, anche esterni, sui temi oggetto del corso, rappresenta un'occasione di apertura a nuove prospettive e punti di vista rispetto alle questioni oggetto di studio, e insieme un'opportunità di uso avanzato delle nuove tecnologie.

17. DIVERSITÀ E PARI OPPORTUNITÀ

La creazione di una categoria a sé stante per la questione della diversità e delle pari opportunità non implica l'adozione di una prospettiva ghettizzante o stigmatizzante. Al contrario, tale scelta è frutto della consapevolezza che garantire concretamente a tutti la **partecipazione** alle attività formative, con la possibilità di fruirne **in senso pieno**, senza limitarsi a proclamare il principio, richiede un'adeguata conoscenza della realtà dei problemi e la messa in opera di soluzioni efficaci.

I problemi che limitano l'accesso all'apprendimento possono naturalmente essere molto diversi. Si è scelto tuttavia di non fare una lista di particolari gruppi umani, come portatori di tali problemi, anche perché, ad esempio, una donna, un immigrato, o una persona disabile (per citare le categorie più frequentemente inserite in liste del genere) possono avere difficoltà a partecipare a un'attività formativa, o a trarne giovamento, non in assoluto e in tutti i casi, in quanto donne, immigrati o disabili, ma in relazione a un insieme di **specifiche circostanze** che non possono essere generalizzate.

Va inoltre riconosciuto che ciascuna soluzione ai problemi di chi ha difficoltà a partecipare alle attività di formazione può, utilizzando una distinzione adottata in sociologia, avere caratteristiche **bonding**, ovvero creare legami e unità tra le persone che condividono un problema o una condizione, col rischio però di isolarle e separarle dagli altri, o **bridging**, ovvero aprire il gruppo di coloro che condividono quel problema o quella condizione creando ponti e connessioni.

Un equilibrio realistico tra queste due tendenze deve essere trovato di volta in volta, con una miscela diversa di misure *bonding* o *bridging* di fronte agli specifici problemi e alle concrete soluzioni ipotizzabili.

125. Il piano di comunicazione pubblica dell'istituto deve prevedere modalità di diffusione dell'informazione sulle proprie attività formative adeguate alle diverse tipologia di utenza.

Isfol, *Approccio alla valutazione della qualità dei sistemi formativi*, Roma, 2003

Findsen B., "Older Adults and Learning. A Critique of Participation and Provision", in: *Journal of Access and Credit Studies*, 3(2), 2001

Per favorire la partecipazione alle attività formative di utenti che, a causa di proprie caratteristiche, come ad esempio la disabilità o l'anzianità, rischiano di incontrare ostacoli particolari, o anche di non venire mai a conoscenza delle opportunità formative disponibili, il piano di comunicazione pubblica dell'istituto deve prevedere specifiche modalità di diffusione delle informazioni sui corsi, per portare a conoscenza di tutti l'offerta formativa. Per quanto riguarda gli anziani, ad esempio, le informazioni devono essere reperibili anche nei luoghi che questi frequentano abitualmente (come i centri anziani, o i servizi sanitari di base), e devono essere scritte in caratteri sufficientemente grandi.

126. I servizi di orientamento e *counselling* devono essere in grado di gestire le possibili difficoltà degli allievi (ad esempio riguardo alla conoscenza della lingua, all'accesso a tecnologie informatiche, a eventuali disabilità)

Watters K., Quilter R., *Sink or swim? Guidance and support in adult and community learning*, Niace, Leicester, 2003

Anche la gestione delle attività di orientamento, come quelle di comunicazione pubblica, deve sapersi confrontare con i particolari problemi di cui possono essere portatori segmenti della popolazione, per essere in grado di identificare soluzioni praticabili e percorsi formativi pertinenti.

127. L'istituto assicura adeguate facilitazioni e un sostegno personalizzato agli allievi che presentino particolari problemi ed esigenze.

Learning and Skills Council, "Good practice. Learners' entitlements", 2003: www.lsc.gov.uk

Per favorire la partecipazione di tutti alle attività formative, e in relazione alle caratteristiche dei soggetti che si sono effettivamente iscritti a un corso, o che hanno intenzione di farlo, l'istituto può mettere a disposizione particolari servizi, facilitazioni e forme di sostegno personalizzato per risolvere problemi (come il trasporto, la cura dei bambini, le difficoltà di apprendimento, ecc.) che incidono maggiormente su alcune persone rispetto ad altre, in relazione all'età, allo stato di salute, alla situazione familiare, alla nazionalità, ecc.

128. L'istituto fornisce corsi progettati per rispondere alle esigenze di soggetti portatori di specifici problemi.

McGivney V., *Informal learning in the community. A trigger for change and development*, Niace, Leicester, 1999

Per superare gli ostacoli che alcuni soggetti incontrano in relazione a determinate condizioni (fisiche, sociali, legate alla nazionalità ecc.), permanenti o transitorie, l'istituto può progettare attività formative specificamente ritagliate sulle loro esigenze. In alcuni casi si tratta di rispondere a problemi tecnici che possono rendere difficile la partecipazione a determinate attività formative, ad esempio in relazione a disabilità o alla scarsa competenza linguistica. In altri, invece, ciò che rende specifico il target del corso è la ricerca di una soluzione a una difficoltà comune (ad es. corsi per il reinserimento lavorativo delle donne in rientro dopo la maternità, per la promozione dell'imprenditorialità degli immigrati, o ancora per l'inserimento lavorativo dei disabili fisici, o psichici, ecc.).

129. L'istituto offre un servizio di accoglienza in grado di confrontarsi con segmenti particolari della popolazione (ad es. prevedendo mediatori culturali).

Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004

Se tra gli standard di base è stata inserita la capacità della comunicazione pubblica e dei servizi di orientamento e counselling di gestire in modo positivo le dinamiche legate alla diversità, può essere considerato uno standard di eccellenza il fatto che, anche al livello dell'accoglienza, ovvero del primo contatto tra il potenziale utente e l'istituto, siano previste procedure per gestire con successo queste stesse dinamiche.

130. La progettazione formativa tiene conto del contesto della multiculturalità.

Ross-Gordon J. M. "Toward a critical multicultural pedagogy for adult education", in: Hyams M., Armstrong J., Anderson, E. (eds), *Knoxville Proceedings of the 35th Annual Adult Education Research Conference*, University of Tennessee, May 1994

L'esperienza della diversità, intesa in senso ampio, non dovrebbe essere posta ai margini della progettazione formativa ma, attraverso l'adozione di metodologie e tecniche tipiche della pedagogia critica, al suo centro, in modo che gli effetti sul processo di apprendimento e sulla progressione generale dell'allievo possano essere posti sotto controllo. In questo termini, la diversità può costituire una risorsa per l'apprendimento di tutti i partecipanti – sia nel caso ci si trovi di fronte a una classe multiculturale, sia in generale – arricchendo la scelta dei temi di discussione, dei sussidi, degli studi di caso e dando la possibilità di attingere all'esperienza di persone portatrici di esperienze diverse da quelle cosiddette *mainstream*.

131. La progettazione formativa prevede metodiche e strumenti in grado di tenere conto degli elementi che frequentemente caratterizzano lo sviluppo cognitivo delle donne e il loro percorso di vita.

Caffarella R., Olson SK "Psychosocial development of women. A critical review. of the literature", in: *Adult Education Quarterly*, 43(3), 1993

Sulla base di numerosi studi sullo sviluppo cognitivo di uomini e donne e sulle loro traiettorie di carriera e di vita, molti studiosi sono arrivati a concludere che includere il punto di vista di genere tra gli elementi di cui tenere conto in sede di progettazione formativa favorisce il successo dei percorsi di apprendimento delle donne. In particolare, gli elementi che vengono più frequentemente presi in considerazione, sono: la centralità delle relazioni, la variabilità e la non linearità degli itinerari di sviluppo personali, l'importanza delle dimensioni dell'identità e dell'intimità.

132. Il progetto formativo individuale include accordi relativi alla gestione degli ostacoli alla partecipazione alle attività formative derivanti dal lavoro di cura delle donne o degli altri adulti con responsabilità familiari.

Merriam S.B., Caffarella R.S., *Learning in adulthood. A comprehensive guide*, Jossey-Bass. San Francisco, CA, 1999

In senso molto pratico, un modo per mitigare gli ostacoli alla partecipazione derivanti dalla situazione familiare (spesso a causa del peso della cura dei bambini, degli anziani o di persone malate) può essere quello di includere nel progetto formativo individuale accordi e impegni circa la gestione di questi problemi (ad esempio accordi circa la gestione delle assenze o circa il sostegno che può essere offerto dall'istituto per il trasporto, ecc.).

133. La progettazione formativa include strumenti adeguati per confrontarsi con le esigenze più ricorrenti negli anziani che apprendono.

Findsen B., "Older Adults and Learning. A Critique of Participation and Provision", in: *Journal of Access and Credit Studies*, 3(2), 2001

Gli anziani rappresentano un segmento della popolazione che tende a partecipare con entusiasmo alle attività formative, manifestando spesso motivazioni e interessi propri, anche se in molti casi lo slancio è frenato da problemi fisici di diverso genere e di mobilità. La progettazione formativa deve dunque tenere conto delle esigenze più ricorrenti negli anziani che apprendono: servizi di trasporto, ma anche bisogno di socialità, ricerca del significato e necessità di empowerment.

18. FORMAZIONE A DISTANZA

Il tema della formazione a distanza, formalizzato in sede comunitaria fin dagli **inizi degli anni '90**, è andato assumendo una crescente importanza sulla base dell'esigenza di abbattere le barriere di accesso alla formazione e di far fronte ai volumi di domanda potenziale esistente, definendo strategie di formazione aperta e personalizzata, nella prospettiva del lifelong learning.

La formazione a distanza, e in particolare le diverse forme dell'*e-learning*, rappresentano effettivamente una buona risposta alle esigenze degli adulti in relazione all'apprendimento, come la flessibilità, l'autonomia, la possibilità di gestire più liberamente il proprio tempo, ecc.

Gli standard inseriti in questa categoria sono rivolti ad attività formative che già prevedono, al livello della progettazione, attività di formazione a distanza. Al livello di base, gli standard indicano misure volte a impedire che la formazione a distanza, da opportunità, si trasformi in un **fattore di esclusione**, perché gli utenti non dispongono degli strumenti tecnologici necessari oppure per l'eccessiva difficoltà o la scarsa utilizzabilità dei software didattici adottati.

Al livello degli standard di eccellenza vengono invece suggeriti servizi, come la personalizzazione dei contenuti didattici, il tutoring a distanza, gli strumenti per l'interattività (*chat-rooms*, ecc.), che – in relazione alle specifiche caratteristiche del corso – possono **potenziare gli effetti** della formazione a distanza.

134. Il corso deve fornire agli allievi preve informazioni riguardo ai requisiti tecnologici minimi per intraprendere la formazione a distanza.

American Federation of Teachers, *Is Online Education off Course? New AFT report Proposes Standards for Online Colleges*, Washington, DC, 2001

Le informazioni relative ai requisiti tecnici per usufruire della formazione a distanza devono essere fornite in maniera chiara e tempestiva, per evitare che un mezzo che dovrebbe facilitare la partecipazione e favorire la comunicazione si trasformi invece, per qualcuno, in uno strumento di esclusione.

135. L'istituto deve utilizzare un software didattico per l'e-learning adeguato rispetto alle strategie del corso (ad es. in relazione al modello didattico, alle strategie cognitive, alle caratteristiche dei test).

Isfol, *Linee guida per la valutazione di qualità del software didattico nell'e-learning*, Roma, 2003

Se il software utilizzato non è tarato sulle esigenze del corso, c'è il rischio che le esigenze dello strumento tecnologico prendano il sopravvento sulle strategie formative, riducendo l'utilità del sistema (che diviene, in qualche modo, fine a se stesso) e le possibilità che i partecipanti vi facciano frequentemente e utilmente ricorso.

136. L'istituto deve utilizzare un software didattico per l'e-learning che garantisca elevate: funzionalità (es. navigazione, comunicazione, interazione); usabilità (ad es. semplicità d'uso e disponibilità di procedure ricorrenti); utilizzazione dei media (ad es. multimediali).

Isfol, *Linee guida per la valutazione di qualità del software didattico nell'e-learning*, Roma, 2003

Il software utilizzato, oltre a essere pertinente rispetto agli obiettivi del corso, deve avere caratteristiche tecniche che facilitino l'accesso, in modo da ridurre le competenze tecniche richieste agli allievi.

standard di eccellenza

137. Il corso mette a disposizione degli allievi risorse e materiali di supporto accessibili via Internet.

Institute for Higher Education Policies, *Quality on the line. Benchmarks for success in Internet-based distance education*, Washington, DC, 2000: www.ihep.com/Pubs/PDF/Quality.pdf

Disporre di un sito Internet consente di mettere a disposizione alcuni semplici strumenti di formazione a distanza in maniera rapida e relativamente poco costosa, attraverso la pubblicazione di materiale di riferimento per i diversi corsi (testi e documenti, link a siti utili, test on-line, ecc.) sulle pagine del sito ad essi dedicate.

138. Il corso assicura agli allievi in formazione a distanza un servizio di supporto che contempli funzioni di tutoring e counselling.

Institute for Higher Education Policies, *Quality on the line. Benchmarks for success in Internet-based distance education*, Washington, DC, 2000: www.ihep.com/Pubs/PDF/Quality.pdf

Affinché la formazione a distanza abbia la possibilità di essere coinvolgente e personalizzata come la formazione tradizionale, possono essere messi a disposizione degli allievi strumenti come il tutoring e il counselling. A seconda

del tipo di corso, questi servizi possono essere previsti, sia nella loro forma tradizionale, con incontri faccia-a-faccia utili per spezzare quello che può essere - in determinate circostanze - vissuto come isolamento, sia con modalità anch'esse a distanza, magari attraverso Internet o la posta elettronica.

139. Il corso garantisce la personalizzazione dei contenuti didattici della formazione a distanza (ad es. strutturazione aperta, uso di *learning objects*, ecc.).

Verduin J.R., Clark T.A., *Distance education. The foundations of effective practice*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991

Shepherd C., *Making the case for content*, 2002: <http://www.fastrak-consulting.co.uk/tactix/features/lcms.htm>

Eimicke W.B., Cohen S., *Tools for Innovators: Creative Strategies for Managing Public Sector Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco, 1998

L'obiettivo della personalizzazione, nell'ambito della formazione a distanza, può anche essere perseguito adottando scelte metodologiche di strutturazione dei percorsi formativi che – come nel caso dei *learning objects* – si adattano particolarmente bene all'e-learning e permettono di diversificare gli strumenti e le risorse che vengono messi a disposizione degli allievi, in funzione del loro progetto individuale.

140. La formazione a distanza (includere le attività di *e-learning*) prevede l'interazione tra allievi e tra allievi e insegnanti (e-mail, *chat rooms*, numeri verdi, ecc.).

American Association for Higher Education, *Implementing the Seven Principles: Technology as a Lever*, Washington, DC, 2000

American Federation of Teachers, *Is Online Education off Course? New AFT report Proposes Standards for Online Colleges*, Washington, DC, 2001

Institute for Higher Education Policies, *Quality on the line. Benchmarks for success in Internet-based distance education*, Washington, DC, 2000: www.ihep.com/Pubs/PDF/Quality.pdf

Oliver R., Towers S., Skippington P., Brunetto Y., Farr-Wharton R., Gooley A, "Flexible toolboxes: A solution for developing online resources", in: Lockwood F., Gooley A. (eds), *Issues and innovations in distance education*, Kogan Page, London

CERFE, *Ricerca sperimentale sulla formazione a distanza. Linee-Guida*, Roma, 2003

Garantire l'interattività in tempo reale, nella formazione a distanza, può richiedere che l'istituto si doti di strumenti tecnologici o di nuovo personale e quindi di sostenere specifici costi. L'interattività "differita", come nel caso dell'e-mail, è invece più facilmente praticabile per tutti. Momenti di interattività, in ogni caso, danno un grande slancio alla formazione a distanza, rinforzando gli aspetti motivazionali e riportando all'attenzione degli allievi il contesto e il significato del proprio apprendimento.

141. L'istituto fornisce assistenza al docente prima, durante e dopo l'e-teaching.

Western Interstate Commission for Higher Education, *Best Practices for Electronically Offered Degree and Certificate Programs*, WICHE, Boulder, CO, 2001

Uno dei rischi dell'*e-learning* è che siano i docenti – se non adeguatamente formati – a restarne ai margini, dovendo cedere il passo ai tecnici o comunque affidare parte della loro attività didattica a persone più esperte sull'uso delle nuove tecnologie. Dovrebbe essere quindi prevista una funzione di assistenza all'insegnamento a distanza (*e-teaching*), che includa, ad esempio, l'addestramento previo sull'uso delle tecnologie impiegate; la personalizzazione degli strumenti e la risoluzione di problemi tecnologici; il sostegno per le valutazioni *ex-post* dei materiali didattici, ecc.

19. VALUTAZIONE E MIGLIORAMENTO DELLA QUALITÀ

L'ultima categoria del modello ha a che vedere con le procedure di valutazione e di miglioramento della qualità che dovrebbero fare parte integrante della gestione degli istituti e della conduzione dei singoli programmi di formazione.

Poiché esistono numerosi sistemi, e vere e proprie scuole, per valutare la qualità, non si intende qui suggerirne alcuni al posto di altri. Tale decisione deve infatti essere lasciata ai singoli istituti, che possono decidere in relazione alla propria natura e alle caratteristiche della propria offerta formativa. Deve invece essere considerato comunque fondamentale il fatto che vengano adottate **procedure coerenti e sistematiche** e che tali procedure vengano applicate con regolarità per il miglioramento continuo dei livelli di qualità. Ci si può limitare a suggerire che il sistema adottato presenti queste tre caratteristiche: la previsione di un **ciclo continuo** di miglioramento della qualità; la **partecipazione** dei diversi soggetti coinvolti (le diverse categorie di operatori e gli utenti); l'utilizzazione preferenziale di **batterie di standard**.

Per quanto riguarda in particolare i singoli corsi, gli standard di base segnalano la necessità di avere un sistema di **monitoraggio** che produca indicazioni da utilizzare per adeguare il programma *in itinere*, e suggeriscono che – nell'ambito di tale procedura – venga raccolto e analizzato anche il parere degli allievi.

La presenza di specifiche azioni di formazione rivolte a docenti, tutor e amministratori, e la sperimentazione di **metodologie didattiche innovative**, nell'ottica del miglioramento della qualità dell'offerta formativa, sono stati considerati invece indicatori di eccellenza della performance dell'istituto in questo ambito.

142. L'istituto deve adottare una procedura sistematica di miglioramento della qualità.

EDUQUA (Svizzera), Guida per la certificazione, 2004:
http://www.eduqua.ch/pdf/manuale_eduqua.pdf

Senza entrare nel merito dei diversi modelli di valutazione esistenti, la cui scelta deve essere lasciata agli istituti, rappresenta comunque un indicatore di qualità l'adozione e la costante applicazione di uno strumento sistematico e coerente finalizzato a migliorare i servizi offerti. Sulla base del modello qui proposto, ci si può limitare a suggerire che il sistema presenti queste caratteristiche generali: previsione di un ciclo continuo di miglioramento della qualità; forme di partecipazione dei diversi soggetti coinvolti (le varie categorie di operatori e gli utenti); utilizzazione preferenziale di batterie di standard.

143. Il corso prevede schemi di monitoraggio e valutazione *in itinere* circa la realizzazione dei programmi, il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, ecc.

EDUQUA (Svizzera), Guida per la certificazione, 2004:
http://www.eduqua.ch/pdf/manuale_eduqua.pdf

Ewens D., Wattaers K., *Using quality schemes in adult and community learning. A guide for managers*, Niace, Leicester, 2002

Al livello dei singoli corsi, per garantire la qualità è importante che i diversi aspetti delle attività formative, da quelli organizzativi a quelli legati alla didattica, e da quelli più materiali a quelli più cognitivi e impalpabili, vengano identificati e messi sotto controllo, per essere monitorizzati costantemente.

144. Nell'ambito del monitoraggio e della valutazione *in itinere* del corso, devono essere previste procedure di consultazione degli allievi.

Watters K., Quilter R., *Sink or swim? Guidance and support in adult and community learning*, Niace, Leicester, 2003

EDUQUA (Svizzera), Guida per la certificazione, 2004:
http://www.eduqua.ch/pdf/manuale_eduqua.pdf

Le procedure di monitoraggio e valutazione continua dovrebbero prevedere forme di coinvolgimento degli allievi. Vanno quindi essere previsti strumenti per consultarli (attraverso questionari, focus group, circoli di discussione, ecc.) e permettere loro di esprimersi sulla qualità del corso e dei servizi prestati dall'istituto in generale. Tali feed-back andrebbero inseriti nel monitoraggio, in modo da poter produrre effettivi cambiamenti.

145. Gli output del monitoraggio devono essere utilizzati per adeguare in itinere il progetto del corso.

Isfol, *Approccio alla valutazione della qualità dei sistemi formativi*, Roma, 2003

Lichtner M., *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Franco Angeli, Milano, 2003

Il principio della progettazione aperta dovrebbe essere adottato nell'ambito del corso, il cui progetto educativo dovrebbe quindi essere soggetto a modificazioni in corso d'opera in relazione alle specifiche caratteristiche degli allievi e dei loro progetti individuali, ma anche sulla base di ciò che risulta dal monitoraggio e delle misure di miglioramento della qualità che ne derivano di conseguenza.

standard di eccellenza

146. L'istituto promuove azioni di formazione specificamente rivolte ai formatori (docenti, tutor, ecc.).

Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004

EDUQUA (Svizzera), Guida per la certificazione, 2004:
http://www.eduqua.ch/pdf/manuale_eduqua.pdf

Organizzare iniziative di formazione e aggiornamento dei docenti, ma anche dei tutor e delle diversi componenti dell'équipe didattica, è essenziale per

rispondere a una delle esigenze fondamentali della qualità dell'offerta formativa: la competenza e la preparazione dei docenti. Inoltre, tali iniziative hanno potenzialmente il vantaggio di favorire la creazione di un sentire comune rispetto alle esigenze cui l'insegnamento deve fornire risposta nello specifico contesto dell'istituto, e quindi rispetto agli strumenti più utili da mettere in campo.

147. L'istituto conduce sperimentazioni riguardanti metodologie didattiche innovative per migliorare la qualità dell'apprendimento.

Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004

L'attuazione di sperimentazioni didattiche può essere considerato – sia pure a determinate condizioni – un indice di coesione e di motivazione delle diverse categorie professionali che operano all'interno dell'istituto, rivelando l'attitudine verso il miglioramento della qualità dei servizi offerti e della capacità di ideazione e progettazione di attività innovative.

CAPITOLO SESTO

Conclusioni e raccomandazioni

1. La ricerca e i suoi risultati

La ricerca ha avuto l'obiettivo, come si è già più volte detto, di elaborare un **modello di valutazione della qualità delle attività formative rivolte agli adulti** che fosse in grado di rendere adeguatamente conto della complessità e dell'ampiezza del fenomeno del lifelong learning.

Il progetto ha preso le mosse dalla crescente centralità acquisita dalla questione dell'educazione degli adulti, cui si deve la relativamente recente diffusione della nozione di lifelong learning, per interpretare quell'**azione sociale diffusa** orientata allo sviluppo personale e all'apprendimento continuo che caratterizza i sempre più rilevanti fenomeni di accesso ad esperienze formative lungo tutto l'arco della vita. Il lifelong learning ha assunto una tale importanza nelle società contemporanee da non poter essere letto solo in relazione al *policy-making* in ambito formativo.

Per tale ragione, dal punto di vista disciplinare, la ricerca ha fatto propria un'interpretazione in **chiave sociologica** del fenomeno del lifelong learning. Questa scelta ha consentito di valorizzare e porre in relazione tra loro, in senso pluralistico, i diversi punti di vista esistenti sulla qualità, in un campo complesso come quello della formazione degli adulti, e soprattutto di definire con maggiore chiarezza la portata della nozione di lifelong learning nella società della conoscenza, per arrivare a determinare **indicatori sostanziali di qualità** dei progetti che dovrebbero diffonderla.

Si è trattato di una ricerca di **sociologia della conoscenza** che – partita da un attento esame dei manuali e dei testi di riferimento delle diverse comunità di formatori impegnati in attività di educazione degli adulti, al livello nazionale e internazionale – ha permesso di allargare il campo di indagine rispetto alla semplice dimensione progettuale e organizzativa dell'ente di formazione o del singolo corso. Sono state così individuate **tre differenti dimensioni della qualità** delle iniziative formative – quella interstiziale, quella territoriale e quella metodologica – che si sono rivelate cruciali per identificare criteri di valutazione attendibili dell'“orientamento lifelong” delle istituzioni formative.

Il processo di standardizzazione è stato effettuato traducendo le istanze in questa direzione di cui sono portatori i soggetti coinvolti nelle diverse comunità di formatori, che possono essere considerate alla stregua di fenomeni cognitivi, in standard veri e propri (indicatori dotati di valore-

soglia), attraverso l'applicazione di procedure **dell'analisi semantica e del contenuto**.

Gli standard che ne sono derivati sono stati sottoposti prima al **consenso** delle diverse comunità scientifiche e di pratica interessate e successivamente a una **verifica sperimentale** presso differenti enti che conducono attività di formazione rivolte agli adulti. La formalizzazione finale del modello è avvenuta al termine di questo processo di validazione.

Il modello MOSL rappresenta, dunque, il **principale risultato** di questa ricerca, che ha dimostrato la possibilità di standardizzare anche in un campo estremamente differenziato e non uniformemente codificato come quello dell'educazione degli adulti.

2. La validazione del modello

Il modello MOSL, così come è risultato dal processo di validazione a cui è stato sottoposto nell'ambito della ricerca, prima ricordato seppur per sommi capi, comprende tre elementi:

- i fondamenti teorici;
- la matrice della qualità utilizzata, con specifico riferimento a dimensioni, categorie e standard della qualità;
- la procedura dello *standard setting* prevista.

Nelle pagine che seguono si presenteranno in sintesi questi tre elementi, per poi affrontare il tema delle modalità di utilizzazione del modello perseguibili e specificatamente per:

- la determinazione di standard di qualità;
- il miglioramento della qualità;
- la valutazione della qualità.

2.1. I fondamenti teorici

➤ LA CENTRALITÀ DEL LIFELONG LEARNING

Il modello si fonda sulla necessità di interpretare in **chiave sociologica** l'orientamento allo sviluppo personale e all'apprendimento continuo, che è alla base del lifelong learning, inteso come azione sociale diffusa orientata all'espansione delle conoscenze, competenze e potenzialità di sviluppo personale. Questa tendenza ha assunto una tale centralità nelle società contemporanee che la nozione di lifelong learning è ormai incorporata in politiche di grande respiro in ambito nazionale ed europeo.

➤ LA DEFINIZIONE “DISCRETA” DELLA QUALITÀ DEL LIFELONG LEARNING

Il progetto ha adottato quello che può essere definito **un orientamento di tipo “discreto” o “discontinuo” alla qualità**, attribuendo cioè, nella valutazione, un peso maggiore alle batterie di standard e indicatori rispetto alla stessa definizione della qualità e ai valori che la ispirano.

➤ CHE COSA SI VALUTA: LE DIMENSIONI DELLA QUALITÀ DELL'OFFERTA FORMATIVA

Il modello MOSL permette di valutare soprattutto gli aspetti sostanziali e non formali della qualità offerta dagli enti impegnati nel campo dell'educazione degli adulti, con specifico riferimento al lifelong learning, i quali rappresentano le unità minime di valutazione. In particolare, MOSL consente di misurare **tre differenti dimensioni della qualità** delle iniziative formative, tutte in un modo o nell'altro caratterizzate dall'obiettivo di collegare e connettere percorsi formativi, istituzioni e risorse territoriali:

- la **dimensione “interstiziale”** che pone al centro dell'attenzione i momenti di connessione tra le diverse esperienze educative che si sono succedute nella biografia di ciascun individuo;
- la **dimensione “territoriale”** che considera il livello dell'incardimento nel tessuto locale dei progetti di educazione lifelong;
- la **dimensione “degli approcci metodologici”** che comprende la prospettiva teorica e metodologica dell'educazione degli adulti.

➤ **COME LO SI VALUTA: STANDARD, CRITERI DI VALUTAZIONE E VERIFICA DELLE CONDIZIONI DI APPLICABILITÀ DEGLI STANDARD**

Per valutare tali dimensioni della qualità, MOSL utilizza una batteria di **standard**, intendendo quest'ultimo come un indicatore, riconosciuto in una norma di tipo prescrittivo o orientativo, dotato di un valore minimo o massimo (soglia) rispetto al quale una situazione si ritiene adeguata, che è concretamente applicabile nella realtà degli istituti di formazione. Il modello permette, sia di **verificare le condizioni di applicabilità degli standard** o la loro praticabilità (con particolare riferimento ai fattori di ostacolo e di facilitazione, alle risorse tecniche e organizzative da utilizzare, ai soggetti da coinvolgere), sia di effettuare una **valutazione** della loro adeguatezza in ogni specifica realtà di applicazione, secondo le categorie tipiche della valutazione (la pertinenza, l'efficacia, l'efficienza, l'impatto, la sostenibilità).

2.2. La matrice della qualità

La peculiarità del modello consiste nella relazione stabilita tra le aree della qualità da valutare (non immediatamente osservabili) – vale a dire le tre dimensioni con le relative 19 categorie di riferimento identificate nel corso della ricerca – e i tipi di standard di base e di eccellenza (fenomeni indicatori) utilizzati per la valutazione. Il modello proposto si basa, infatti, su una **matrice** che consente di misurare le tre dimensioni e le 19 categorie della qualità utilizzando una batteria di 147 standard, dei quali 75 di base e 72 di eccellenza.

MATRICE DELLA QUALITÀ

	Standard di base	Standard di eccellenza
Qualità interstiziale		
1. Accessibilità e accoglienza		
2. Intersistemicità		
3. Orientamento e counselling		
4. Rilevazione dei fabbisogni formativi		
5. Analisi e riconoscimento di conoscenze e competenze pregresse		
6. Riconoscimento delle competenze acquisite durante il corso		
Qualità territoriale		
7. Comunicazione pubblica e promozione della partecipazione		
8. Conoscenza dei fabbisogni territoriali		
9. Coalizioni e reti sul territorio		
10. Rapporti tra attori della formazione		
11. Rapporti con il mondo del lavoro		
12. Orientamento globale		
Qualità degli approcci metodologici		
13. Soggettività del <i>learner</i>		
14. Personalizzazione e negoziazione		
15. Apprendimento per problemi		
16. Strutture		
17. Diversità e pari opportunità		
18. Formazione a distanza		
19. Valutazione e miglioramento qualità		

2.3. La procedura dello *standard-setting*

La procedura di **standard setting** prevista dal modello MOSL si fonda sulla partecipazione e il coinvolgimento dei diversi soggetti interessati (esperti, operatori e utenti) e comporta la realizzazione di un percorso articolato in **tre passi principali**, consistente nella determinazione di mappe di standard successive, sottoposte di volta in volta al controllo dei diversi punti di vista coinvolti, per giungere alla definizione e approvazione di un set di standard definitivo, applicabile negli enti impegnati nella formazione agli adulti.

➤ LA MAPPA TEORICA

Il **primo passo** comporta la redazione una “mappa teorica” di standard, attraverso un inventario dei **principi e delle conoscenze disponibili** al livello generale, di cui è possibile trovare traccia nelle fonti documentarie e di letteratura scientifica e mediante procedure di benchmarking.

➤ LA MAPPA REALE PROVVISORIA

Il **secondo passo** consiste nel richiedere il **consenso** delle diverse comunità scientifiche e di pratica interessate, effettuando una prima verifica sull’opportunità dell’adozione degli standard raccolti e sulla loro applicabilità, arrivando così alla produzione di una “mappa reale provvisoria” di standard.

➤ LA MAPPA REALE DEFINITIVA

Il **terzo passo** prevede, infine, una **validazione finale** del modello al livello delle strutture, degli operatori e degli utenti direttamente coinvolti nei servizi offerti, attraverso una **sperimentazione** guidata e controllata degli standard, che permette di giungere alla definizione di una “mappa reale definitiva” di standard.

3. Indicazioni per l'utilizzazione del modello MOSL

Il modello MOSL, comprensivo della batteria di 147 standard di qualità e della procedura per la loro determinazione e applicazione, rappresenta, come si è detto, il principale risultato del processo di validazione appena descritto a cui è stato sottoposto nell'ambito della ricerca. Tale ricerca ha permesso anche di identificare tre possibili modalità di applicazione del modello, che possono essere perseguite autonomamente o in modo coordinato, a seconda delle specifiche esigenze dell'ente di formazione che intende avvalersene. Si tratta, in particolare, delle possibilità di utilizzare il modello MOSL come strumento per:

- determinare nuovi standard di qualità;
- promuovere il miglioramento della qualità;
- valutare la qualità dell'offerta formativa.

3.1. La formalizzazione di nuovi standard

Come appare evidente, il modello proposto può essere, innanzitutto, utilizzato come strumento per **determinare ulteriori standard** di qualità riguardanti il campo estremamente variegato e non uniformemente codificato dell'educazione per gli adulti.

Al livello dei singoli enti di formazione, si potrebbe promuovere un adattamento della standardizzazione proposta alle loro specifiche esigenze e caratteristiche. Per fare ciò, andrebbe applicata la procedura prevista in modo da verificare gli standard contenuti nel modello MOSL nella realtà di riferimento degli enti stessi (es. centro territoriale permanente; ente nazionale di formazione professionale; ente non profit locale che promuove corsi per il tempo libero e lo sviluppo personale, ecc.) e proporre una nuova mappa degli standard modificata e ampliata.

Tale ampliamento potrebbe essere effettuato favorendo il passaggio dalla **conoscenza "tacita"**, in possesso dei singoli operatori dell'ente, alla quale non è facile accedere (perché, ad esempio, non è rintracciabile in una

mappa o in un archivio) a una **conoscenza “esplicita”**, accessibile e utilizzabile da tutti.

Si tratterebbe, in sostanza, di partire da un inventario delle informazioni disponibili presso l'ente di formazione circa le tre dimensioni della qualità prese in considerazione, esaminando e verificando altri documenti in suo possesso e rendendo esplicite le informazioni tacite (quelle cioè proprie dei singoli operatori), attraverso la creazione di una nuova mappa teorica degli standard.

Tale mappa potrebbe essere messa a punto seguendo la stessa procedura illustrata nel quadro teorico-metodologico, trasformando quindi le istanze di standardizzazione (cioè fenomeni cognitivi), di cui sono portatori i soggetti coinvolti nell'ente di formazione in questione, in standard veri e propri (indicatori dotati di valore-soglia), attraverso un processo di progressiva determinazione. Successivamente, su questa mappa – se le modifiche introdotte lo renderanno necessario –, si potrà richiedere il consenso delle diverse comunità scientifiche e di pratica interessate (mappa provvisoria). Non si mancherà, però, più concretamente, di sottoporre poi tale mappa all'approvazione dei diversi soggetti coinvolti nell'ente (formatori, docenti, personale amministrativo, utenti, ecc.), in modo da convalidare la mappa definitiva, verificare le condizioni di applicabilità degli standard e determinare le modalità operative per attivare processi di miglioramento della qualità dell'offerta formativa, fondati sull'applicazione degli standard.

Va detto, più in generale, che la batteria di standard proposta in questo documento non può certo considerarsi esaustiva, soprattutto in considerazione dell'ampiezza delle tre dimensioni della qualità (quella interstiziale, quella territoriale e quella metodologica) che il progetto ha scelto di considerare, e del fatto che, in questo campo, non possiamo ancora fare riferimento, come si è detto, a un *corpus* di standard già esistenti e condivisi, in grado di rispondere alle diverse istanze connesse con la prospettiva del lifelong learning.

Per tale ragione, in prospettiva, è possibile ipotizzare, al livello macro, la promozione, da parte di enti regionali, nazionali o internazionali, di nuove ricerche, che ripropongano l'utilizzazione della **procedura di standard setting** prevista dal modello MOSL, finalizzate all'ampliamento della batteria di standard presentata ed eventualmente alla considerazione di ulteriori dimensioni e categorie della qualità (es. qualità gestionale e organizzativa, ecc.) non prese in esame.

3.2. Il miglioramento della qualità (*Quality improvement*)

La **seconda modalità** di utilizzazione del modello MOSL riguarda la possibilità di intervenire concretamente per promuovere il miglioramento della qualità.

Da più parti è stato messo in evidenza, infatti, al livello internazionale, che la definizione e l'**assunzione di standard** di riferimento della qualità non è solo un'azione preliminare al cambiamento, ma **rappresenta la condizione necessaria per promuovere il miglioramento** all'interno dei servizi offerti e può costituire, in questo caso, **un primo passo concreto** nella direzione di rafforzare il sistema dell'apprendimento per tutto l'arco della vita nel nostro Paese.

Ciò vale soprattutto quando la procedura di *standard-setting* viene realizzata attraverso il **coinvolgimento dei vari soggetti direttamente interessati** all'interno dell'organizzazione, i quali concorrono sia alla determinazione di ciò che viene considerato "qualità", sia alla possibilità stessa di conseguire effettivamente i livelli di qualità auspicati.

Il miglioramento, infatti, è possibile – e la stessa esperienza di sperimentazione condotta nell'ambito di questo progetto lo sta tra le altre a dimostrare – solo quando si promuove la partecipazione di tutti soggetti coinvolti e si punta sull'attuazione di veri e propri sistemi di monitoraggio permanente e di miglioramento continuo della qualità, che siano in grado di affrontare progressivamente e in modo coordinato i suoi differenti ambiti.

In questo quadro, il modello MOSL può costituire, quindi, uno strumento per attivare un **ciclo della qualità**, che consenta di passare dalla conoscenza della realtà a un'azione su di essa per promuovere un miglioramento, partendo dall'identificazione dei punti di forza e dei punti di debolezza esistenti e delle risorse (umane, tecniche, materiali, economiche, ecc.) disponibili.

In questa prospettiva, l'intervento assume il carattere di una "programmazione-azione", in cui si stabilisce una forte e costante interazione tra la valutazione, la decisione e l'azione. Questi tre elementi – colti all'interno di tale prospettiva dinamica – appaiono come parti di un unico ciclo della qualità, in cui ognuno di essi si interseca con gli altri. In tal modo, anche il

solo cogliere i punti deboli presenti produce forme di reazione orientate a eliminarli immediatamente o a identificare misure atte a farlo in tempi brevi. Alla stessa maniera, anche le decisioni assunte in un contesto di condivisione di obiettivi e di strategie produce tempestivi effetti sulle azioni da realizzare e attiva di per sé nuove sinergie. Infine, azioni che raggiungono un alto livello di successo attraverso la valutazione possono essere riconosciute, formalizzate e tesaurizzate, diventando subito fruibili su scala più ampia.

Se questo può accadere è perché valutare, decidere e agire all'interno di un quadro fortemente partecipativo e ben strutturato produce negli attori coinvolti importanti effetti cognitivi, in termini di crescita di consapevolezza, di assunzione di responsabilità e di creatività, che permettono loro di operare sulla realtà con molta più efficacia e rapidità di quanto potrebbero fare se si muovessero da soli. In questo senso, l'intero modello MOSL può essere letto come un “**volano**” per promuovere la qualità delle attività di educazione rivolte agli adulti, e in particolare la loro capacità di favorire un atteggiamento positivo e attivo nei confronti dell'apprendimento a qualsiasi età.

Quello che l'applicazione del modello MOSL può consentire è dunque, al livello di singola unità minima di valutazione (ente di formazione, centro territoriale permanente, ecc.), la promozione di una strategia per la qualità che sia concepita e realizzata, anziché tramite misure isolate, nel contesto di una programmazione integrata che preveda una suddivisione nel tempo delle iniziative e la realizzazione di azioni di sostegno, puntando, come si è detto, sulla cooperazione attiva di tutti i soggetti coinvolti (direttori didattici, docenti, tutor, utenti, operatori addetti all'informazione e all'orientamento, personale amministrativo, dirigenti degli enti di formazione, rappresentanti di enti istituzionali della cultura, del mercato del lavoro, dei servizi sociali, ecc.).

A questo proposito, si potrebbe considerare proprio la **procedura per l'applicazione partecipata degli standard di qualità** utilizzata e discussa nell'ambito delle sperimentazioni realizzate in questa ricerca, come uno dei suoi **principali output**. Una procedura – come si è visto nel corso del progetto – in grado di promuovere, in tempi brevi, il rispetto di standard e il conseguente miglioramento della qualità.

Questa procedura può essere utilizzata sia autonomamente, sia a completamento di tecniche di valutazione della qualità già adottate per identificare i principali ambiti dove risulta più urgente intervenire. Tali

ambiti (ad esempio, accessibilità e accoglienza, orientamento e *counselling*, analisi dei fabbisogni formativi, coalizioni e reti sul territorio, rapporti con il mondo del lavoro, personalizzazione e negoziazione, ecc.) potranno essere fatti oggetto, attraverso l'applicazione partecipata degli standard prevista dal modello MOSL, di specifiche iniziative per garantire il rispetto degli standard stessi e, quindi, per promuovere il miglioramento della qualità dell'offerta formativa da parte dei diversi enti che partecipano al sistema formativo italiano.

3.3. Analisi e valutazione

Il modello proposto può essere, infine, utilizzato in quanto strumento per **valutare la qualità** dell'offerta formativa rivolta agli adulti, al livello delle unità minime di valutazione o al livello di territorio, attraverso procedure di campionamento di tali unità, in modo da ottenere informazioni, più in generale, sul **sistema dell'apprendimento per tutto l'arco della vita** presente nel nostro Paese.

Poiché esistono numerosi approcci, e vere e proprie scuole, per valutare la qualità, non si vuole qui imporre un nuovo modello al posto di altri. Si intende piuttosto mettere in evidenza come anche il modello MOSL possa rappresentare uno dei possibili strumenti da utilizzare per rispondere all'esigenza di innalzare il livello della qualità dell'offerta formativa, vista la centralità assunta dal *lifelong learning*.

Come si è visto, tale modello ha, innanzitutto, il pregio di prendere in considerazione soprattutto gli aspetti sostanziali e non formali della qualità, come la capacità di costruire "ponti" che colleghino le diverse esperienze formative (si pensi, tra le altre, alla questione del riconoscimento delle conoscenze e delle competenze acquisite in modo informale) e di mettere in contatto tra loro individui e opportunità.

Inoltre, il modello MOSL si fonda sulla partecipazione e il coinvolgimento dei diversi soggetti interessati (operatori e utenti) e prevede, come si è appena detto, la possibilità di mettere in pratica un ciclo continuo di miglioramento della qualità a partire dall'utilizzazione di una batteria di standard, che consente di effettuare una valutazione analitica di tutte le sfaccettature della qualità dell'offerta formativa.

Tutto ciò permette di proporre questo modello **come strumento di gestione** degli istituti e della conduzione dei singoli programmi di formazione, adottandolo in quanto sistema di **monitoraggio** in grado di produrre informazioni da utilizzare per adeguare i programmi formativi *in itinere*, con il coinvolgimento degli stessi allievi dei corsi. Ovviamente – lo ricordiamo – tale monitoraggio non riguarda tutti gli aspetti del processo formativo, ma esclusivamente le tre dimensioni della qualità prese in esame dal modello, che comprendono in ogni caso molti elementi che rivestono una importanza cruciale al fine di valutare la tendenza a promuovere in maniera efficace e concreta l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Inoltre, il modello può essere impiegato come **procedura periodica di valutazione** della qualità dell'offerta formativa, sia al livello di ente di formazione che di territorio, con specifico riferimento al significato più pregnante di *lifelong learning*. Questa procedura potrebbe essere ciclicamente ripetuta, sia utilizzando la mappa di standard proposta dal modello, sia una batteria modificata o integrata secondo le modalità indicate nel paragrafo 3.1.

Da un punto di vista tecnico, come è facile immaginare, il ricorso al MOSL come modello di analisi e valutazione può richiedere differenti **procedure di rilevamento delle informazioni**. In particolare, la verifica del rispetto degli standard potrà essere effettuata attraverso il ricorso a un insieme di strumenti tecnici, che può comprendere: la compilazione di griglie per l'osservazione istantanea e di griglie per l'osservazione periodica; la somministrazione di questionari a operatori e utenti; la registrazione di diari da parte di tutor degli standard; la organizzazione di focus group, con la partecipazione di diversi soggetti, in rappresentanza dei diversi punti di vista coinvolti (formatori, utenti, operatori addetti all'informazione e all'orientamento, personale amministrativo, dirigenti degli enti di formazione, rappresentanti di enti istituzionali della cultura, del mercato del lavoro, dei servizi sociali, ecc.).

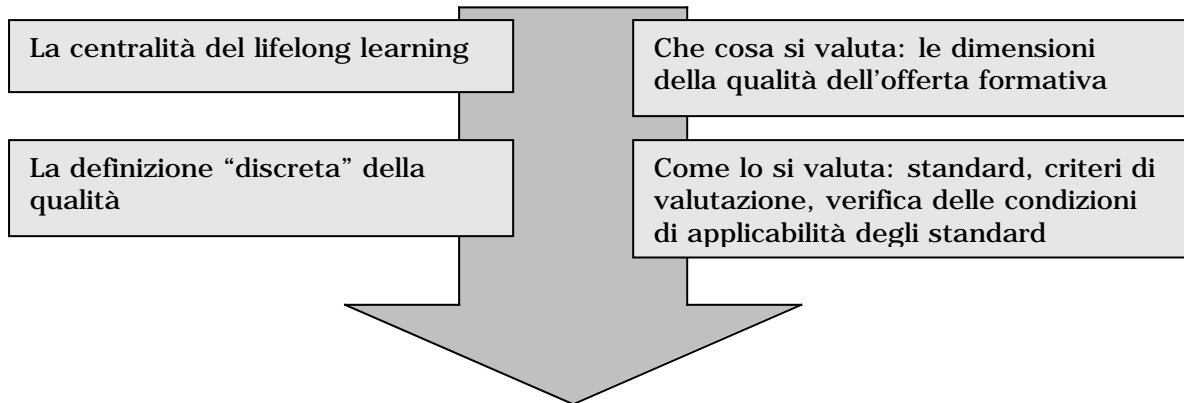
Una volta raccolte le informazioni, è possibile effettuare, sia una valutazione analitica, sia una valutazione sintetica della situazione delle strutture formative esaminate, mediante la **costruzione di indici** relativi alle diverse dimensioni e categorie della qualità prima menzionati (cfr. la matrice della qualità).

Si prevede che tutto il procedimento possa essere attuato in un arco di **tempo** relativamente limitato, vale a dire circa tre mesi, di cui il primo

dedicato alla preparazione, il secondo alla raccolta di informazioni sul campo e il terzo alla loro elaborazione, interpretazione e presentazione in un rapporto finale, contenente anche le indicazioni relative ai programmi da attivare per garantire il miglioramento della qualità dell'offerta formativa rivolta agli adulti. Tale sistema di valutazione potrebbe essere ripetuto almeno ogni due anni, in modo da poter apprezzare eventuali miglioramenti della qualità conseguiti e garantire la ciclicità dell'azione.

IL MODELLO MOSL

I fondamenti teorici



La matrice della qualità

	Standard di base	Standard di eccellenza
Qualità interstiziale Categorie 1 - 6		
Qualità territoriale Categorie 7 - 12		
Qualità approcci metodologici Categorie 13 - 19		

La procedura dello standard setting

1. La mappa teorica
2. La mappa reale provvisoria
3. La mappa reale definitiva

Le modalità di utilizzazione

1. La formalizzazione di nuovi standard
2. Il miglioramento della qualità
3. Analisi e valutazione

4. Prospettive e raccomandazioni

Dall'esperienza dell'elaborazione del modello MOSL è possibile trarre alcune indicazioni utili alla definizione di politiche pubbliche in grado di **promuovere la qualità** e di **sfruttare appieno il potenziale** del lifelong learning. Si tratta naturalmente di elementi che fanno soprattutto riferimento a quegli aspetti della qualità che hanno costituito l'oggetto del modello, e non hanno quindi pretese di esaustività.

L'interpretazione sociologica del fenomeno del lifelong learning che ne è alla base, tuttavia, sembra rappresentare una buona prospettiva per una riflessione sugli interventi che è possibile attuare tenendo in considerazione i punti di vista dei diversi attori interessati (soggetti pubblici, privati, non profit, e gli stessi individui) e le loro dinamiche e interazioni, in un'ottica di collaborazione e **integrazione delle risorse disponibili**.

4.1. Politiche pubbliche per migliorare la qualità dell'offerta formativa

Le dimensioni e le categorie della qualità identificate nell'ambito del progetto, con le problematiche e le riflessioni ad esse sottese, suggeriscono tre grandi aree di intervento da parte delle politiche pubbliche per migliorare la qualità dell'offerta formativa, con specifico riferimento al lifelong learning.

➤ *ENABLING ENVIRONMENT*

Innanzitutto, si avverte la necessità di promuovere la creazione di **un ambiente favorevole alla promozione del lifelong learning**. Tale esigenza ha diverse implicazioni. Se ne ricordano in particolare due.

La prima, che sembra richiamare le tematiche connesse alla dimensione della qualità interstiziale inserita nel modello, sottolinea la necessità di stabilire norme chiare ed eque che regolino quella che è stata definita la **"libera circolazione"** delle persone nel sistema dell'istruzione e della formazione, anche al livello europeo.

Tale istanza si realizza attraverso strumenti orientati a creare un **sistema formativo integrato**, in cui sia valorizzato il contributo apportato da tutti i soggetti attivi nell'ambito dell'educazione degli adulti e della formazione, attraverso ad esempio l'identificazione e l'accreditamento delle conoscenze acquisite nei diversi tipi di esperienze e di corsi o anche in maniera informale, oppure attraverso il riconoscimento, sia pure a differenti livelli, delle **attestazioni dei titoli conseguiti** partecipando alle attività formative.

Il secondo ambito di intervento orientato a creare un ambiente favorevole al lifelong learning ha invece più a che vedere con la dimensione territoriale dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. L'importanza della **dimensione locale dell'apprendimento** lifelong è ampiamente riconosciuta, senza naturalmente che questo contraddica l'esigenza dell'integrazione delle diverse istanze locali ai livelli nazionale e internazionale. Gli strumenti che dovrebbero sostanziare tale strategia sono, ad esempio:

- la promozione di attività di **comunicazione pubblica** finalizzate a diffondere la consapevolezza dei benefici individuali e sociali dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita;
- la promozione di contatti e il **networking** tra i diversi attori territoriali coinvolti nella prestazione di attività formative;
- la promozione di **partnership** finalizzate al potenziamento della portata dell'azione dei singoli enti, mettendo in comune le risorse umane, tecniche e finanziarie dei singoli enti partecipanti;
- la promozione di più ampie **coalizioni territoriali**, che integrano soggetti appartenenti a diversi settori (istruzione, formazione, lavoro, ma anche amministrazioni locali) per la soluzione di problemi e la rimozione di ostacoli alla partecipazione alle attività formative di natura inter-settoriale (costi, trasporti, conciliazione tra i diversi tempi della vita, ecc.).

➤ **CAPACITY BUILDING**

I risultati del progetto mettono anche in evidenza la necessità di un rafforzamento delle **figure professionali** legate ad attività apparentemente "di contorno" (o interstiziali, come vengono definite nel modello) nell'educazione e nella formazione continua degli adulti, ma che in realtà

stanno assumendo ruoli sempre più rilevanti per il successo delle politiche di promozione del lifelong learning.

Si tratta di quelle attività che servono ad aiutare il singolo nella **definizione di un percorso formativo coerente** rispetto ai suoi bisogni e alle sue aspettative, nell'ambito di un singolo corso oppure anche tra un corso e l'altro, scegliendo tra diverse proposte e alternative e collegandole tra loro. Fanno sempre più parte integrante dell'educazione e della formazione degli adulti, infatti, le attività di orientamento e – nella terminologia anglosassone – di *counselling*, a volte realizzate da soggetti istituzionalmente dedicati a questo, come ad esempio i servizi per l'impiego, a volte in connessione con i corsi gestiti dagli istituti di formazione.

In questo senso, se da una parte c'è sempre più bisogno di personale specificamente formato per far fronte a questo **bisogno di orientamento** all'interno di un sistema del lifelong learning ancora troppo disarticolato e **frammentato**, dall'altro anche i docenti si trovano a dover assumere nuove funzioni (il docente tutor, il docente mentore, il docente orientatore, ecc.) per le quali avrebbero bisogno di formazione.

Riconoscere, valorizzare e – soprattutto – formare adeguatamente risorse umane che svolgano queste funzioni di snodo, sia all'interno degli istituti di formazione, sia come figure professionali autonome oppure inserite in servizi di altro tipo, assume quindi una **rilevanza strategica per connettere e integrare le diverse parti del sistema formativo**.

Anche i **manager della formazione**, al livello dei singoli istituti, così come al livello delle pubbliche amministrazioni locali e nazionali, dovrebbero ricevere interventi formativi specifici sull'importanza della dimensione della connessione per il successo delle strategie di lifelong learning e per realizzare quell'integrazione dei diversi settori e delle diverse forme dell'apprendimento che viene da tante parti auspicata.

➤ EMPOWERMENT

Se nel punto precedente sono venute in primo piano le risorse umane che dovrebbero essere sostenute e formate per dare vita a un sistema del lifelong learning in Italia, la terza strategia che emerge dalle riflessioni avviate in occasione del progetto riguarda invece le **risorse finanziarie**.

L'idea, che viene fatta propria da molti, di dare vita a un nuovo **diritto, di rango costituzionale, al lifelong learning**, essenziale nella società della conoscenza, deve infatti trovare riscontro in una politica di finanziamento di queste attività che non neghi poi nei fatti tale nuovo diritto.

Già oggi esistono sistemi per sostenere l'accesso alla formazione, essenzialmente professionale, nella forma di bonus, *voucher*, conti correnti formativi, ecc. Si tratta, anche in questo caso, di creare un sistema coerente e omogeneo, in cui “**livelli essenziali di formazione**” siano garantiti a tutti, tramite fondi pubblici, incentivi fiscali e partecipazione diretta delle imprese, ma anche di soggetti come le fondazioni bancarie, ai costi della formazione.

4.2. Il lifelong learning come strumento d'intervento contro l'esclusione sociale

Il lifelong learning, oltre che come strategia generale, riveste una notevole importanza e si dimostra efficace anche come strumento di inclusione sociale, in particolare in riferimento a due tipi di target:

- **segmenti svantaggiati della popolazione**, appartenenti a quella che viene a volte definita come l'“area del disagio” (vi rientrano frequentemente, anche se non come categoria unitaria, i portatori di gravi disabilità, gli immigrati provenienti dai paesi in via di sviluppo, le persone svantaggiate dal punto di vista economico, gli anziani privi di mezzi o di reti sociali in grado di fornire loro un sostegno adeguato, ecc.);
- **soggetti portatori, anche in via transitoria, di specifici problemi** che – se non adeguatamente supportati – li mettono a rischio di esclusione, come ad esempio le donne che dopo un congedo per maternità hanno difficoltà a tornare a svolgere un'attività lavorativa, i disoccupati e le persone in mobilità, che rischiano di perdere il contatto con il mercato del lavoro, gli immigrati qualificati i cui titoli non sono riconosciuti e che quindi stentano a inserirsi nel mondo del lavoro italiano, ecc.

Esistono già, e si vanno diffondendo, esempi di programmi di educazione degli adulti e di formazione professionale indirizzati specificamente a questi target. Si tratta ora di riconoscere il potenziale

delle politiche che promuovono il lifelong learning rispetto alla questione dell'esclusione sociale e di utilizzare più consapevolmente – e soprattutto più sistematicamente – tale strumento per **contrastare i processi di esclusione sociale**, con un effetto positivo sul benessere e la sicurezza di tutti.

4.3. Il *mainstreaming* del lifelong learning

Il lifelong learning, tuttavia, può essere interpretato, al di là del settore della formazione e, allargando il discorso, anche rispetto alla già ampia prospettiva della lotta all'esclusione sociale (e quindi in un'ottica di *mainstreaming*), come **una struttura sociale portante nella nuova società della conoscenza e della globalizzazione**.

Quella della promozione dell'apprendimento continuo – che permette di investire sulle risorse individuali – potrebbe essere l'unica strada per **restituire sicurezza** alle persone nella nuova società nella quale si trovano a vivere, guardando a una nuova economia che chiama in causa il talento e la creatività.

Un esempio concreto è la **creazione di impresa**. Che impatto può avere, sulla ricchezza prodotta, la promozione dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e il sostegno alla creatività e ai talenti individuali in un continente come l'Europa (e in particolare in un paese come l'Italia), in cui le piccole e piccolissime imprese producono percentuali assolutamente prevalenti del PIL? In questo senso, la diffusione della strategia del lifelong learning, anche in campi meno consueti, appare ricca di potenzialità di sviluppo.

Non si può naturalmente presupporre che investire sull'apprendimento continuo sia sufficiente a risolvere questioni che superano spesso la portata degli individui, per quanto dotati di talento. Anche in Italia, tuttavia, cogliendo l'importanza del lifelong learning come nuova "rete di sicurezza", molti puntano – come già accennato – all'istituzione di un "**diritto universale al lifelong learning**", sottolineando come la nuova esclusione sociale sia ormai quella di chi non può investire sulle proprie risorse cognitive.

Garantire un sistema coerente ed equo di accesso al lifelong learning implica quindi configurare quello che può essere considerato un **nuovo**

assetto del welfare – o almeno una nuova fondamentale branca dei sistemi di welfare nelle società contemporanee – che per la prima volta potrebbe coniugarsi con la prospettiva della competitività e dello sviluppo economico. Quanto questo nuovo assetto sia sufficiente per ridare sicurezza e insieme slancio alle società sviluppate deve ancora essere verificato. Si tratta tuttavia di una prospettiva talmente promettente che la necessità di investire risorse finanziarie, umane e tecniche per la sua realizzazione non può essere elusa.

Bibliografia

Adkins C., "Accreditation and progression routes", in: *Adults Learning*, 8(5), 1997

Adult Learning Australia, *Lifelong learning. Investing in a better society. A guide to lobbying for the 2001 federal election*, 2001

Adult Learning Inspectorate, *Guidance for providers on the inspection of adult and community learning. Interpreting the common inspection framework*, Coventry, 2002

Adult Learning Inspectorate, Office For Standards In Education, *The common inspection framework for inspecting post-16 education and training*, Coventry, 2001

AEGIS (Adult Educational Guidance Initiative Scotland), *Paving the Way*, Scottish Office Education Department, Edinburgh, 1995

Alberici A., *Imparare sempre nella società conoscitiva*, Paravia, Torino, 1999

Alessandrini G., *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Carocci, Roma, 1998

Alheit P., Dausien B., "Biographicity" as a basic resource of lifelong learning, Report on section 4, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999

American Association for Higher Education, *Implementing the Seven Principles: Technology as a Lever*, Washington, DC, 2000

American Federation of Teachers, *Is Online Education off Course? New AFT report Proposes Standards for Online Colleges*, Washington, DC, 2001

Anderson G., Boud D., "Introducing Learning Contracts. A Flexible Way to Learn", in: *Innovations in Education and Training International*, 33(4), 1996

André M.H., *Measuring lifelong learning*, in: 14th CEIES seminar, Measuring Lifelong Learning, Parma, Italy, 25-26 June 2001

Apple M., *Cultural politics and education*, Teachers College Press, New York, 1996

Argyris C., *Reasoning, learning and action*, Jossey-Bass, San Francisco, 1982

- Argyris C., Schön D.A., *Organizational learning. A theory of action perspective*, Addison-Wesley, Reading, MA, 1978
- Armstrong P., *Never mind the quality, measure the length. Issues for lifelong learning, Supporting Lifelong Learning, Global Internet Colloquium, 2000*, Birkbeck College, University of London, UK, 2000
- Aronowitz S., Giroux H., *Education still under siege*, Bergin & Garvey, Westport, CT, 1993
- ASDO, *Dossier degli studi preparatori, Ricerca-azione sulla internship, Roma, 2002*
- ASFOR, *Requisiti minimi e obbligatori del processo di accreditamento master*, at: <http://www.asfor.it/sitonuovo/ACCREDITAMENTO/PresentazioneProcAccred.htm>
- Atwell G., *Self-directed lifelong learning, Report on section 7, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999*
- Australian National Training Authority, *Action Plan 2004-2005*. Brisbane, 2003
- Australian National Training Authority, *Shaping our future. Australia's National strategy for Vocational Education and Training (VET) 2004-2010*, Brisbane, 2003
- Australian National Training Authority, *Standards for registered training organisations*, Brisbane, 2001
- Australian National Training Authority, *Standards for state and territory registering/course accrediting bodies*, Brisbane, 2001
- Australian National Training Authority, *Australian Quality Training Framework. AQTF evidence guide for accredited further education provision within ACE registered training organisations*, Brisbane, 2001
- Ausubel D.P., *Educational psychology. A cognitive view*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1968
- Baldassarre V.A., Zaccaro F., Ligorio M.B., *Progettare la formazione: dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Carrocci, Roma, 2001
- Bandura A., "Modeling theory", in: Sahakian W.S. (ed.), *Learning. Systems, models and theories*, Rand McNally, Chicago, 1976 (2nd edition)
- Bandura A., *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1986

Bannan-Ritland B., Dabbagh N., Murphy K. "Learning object systems as constructivist learning environments: Related assumptions, theories, and applications", in: Wiley D.A. (Ed.), *The instructional use of learning objects*, 2000, at: <http://reusability.org/read/chapters/bannan-ritland.doc>

Bateson G., *Steps to an ecology of the mind*, Ballantine, New York, 1972

Bauman Z., *Liquid modernity*, Polity Press, Cambridge, 2000

Baumgartner L.M., "An update on transformational learning", in: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (The new update on adult learning theory), 2001

Beck U., *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Suhrkamp, Frankfurt/M, 1986

Beckett D., Hager P., "Making judgements as the basis for workplace learning. Towards an epistemology of practice", in: *International Journal of Lifelong Education*, 19(4), 2000

Bee F., Bee R., *Training needs analysis and evaluation*, Institute of Personnel and Development, London, 1994

Belenky M.F., Clinchy B.M., Goldberger N.R., Tarule J.M., *Women's ways of knowing. The development of self, voice and mind*, Basic Books, Inc., New York, NY, 1986

Billett S., *Participation and continuity at work: A critique of current workplace learning discourses. Context, power and perspective: Confronting the challenges to improving attainment in learning at work*, Joint Network/SKOPE/TLRP International Workshop, Sunley Management Centre, University College of Northampton, 8-10th November 2001, Available in the informal education archives: http://www.infed.org/archives/e-texts/billett_workplace_learning, 2001

Billington D.D., "Seven characteristics of highly effective adult learning programs", 2000, in: *New Horizons for Learning*, <http://www.newhorizons.org/lifelong/workplace/billington.htm>

Birz ea C., *Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective*, Council for Cultural Co-operation (CDCC), Strasbourg, 2000

Bitterman J., "Learning Communities", in: Marsick V.J., Bitterman J., van de Veen R. *From the learning organisation to learning communities towards a learning society*, Information series no. 382, 2000

- Blackmon W.H., Rehak D.R., “Customized learning: A web services approach”, in: *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications ED-MEDIA*, 2003(1), 2003**
- Blackwell K., “Widening participation, bridging the learning divide”, in: *Ad-Lib Journal for Continuing Liberal Adult Education*, 8, 1998**
- Blom K., Meyers D., *Quality indicators in vocational education and training: International perspectives*, NCVET, Adelaide, 2003**
- Blom K., Meyers D., *Quality indicators in vocational education and training. International perspectives*, Australian National Training Authority, 2003**
- Blomqvist I., *Measuring Lifelong Learning*, in: 14th CEIES, CEIES Seminar. Measuring lifelong learning, Parma, Italy, 25 and 26 June 2001, 2001**
- Blomqvist I., Niemi H., Ruuskanen T., *Finland Adult Education Survey*, Helsinki, 2000**
- Boden C.J., “Making space: Merging theory and practice in adult education”, Book Review, in: *New Horizons in Adult Education*, 18(1), 2004**
- Boldizzoni D. (a cura di), *Oltre la formazione apparente. Investimenti in educazione e strategie d'impresa*, Edizioni del Sole 24 Ore, Milano, 1984**
- Boschini G., “La valutazione della formazione come strumento di innovazione”, in: Boschini G., Callini D. (a cura di), *L'alchimista e il giocoliere. Innovare la formazione*, Franco Angeli, Milano, 2002**
- Boyatzis R.E., Goleman D., Rhee K., “Clustering competence in emotional intelligence. Insights from the emotional competencies inventory (ECI)”, in: Bar-On R., Parker J.D.A., (eds.), *Handbook of emotional intelligence*, Jossey-Bass, San Francisco, 1999**
- Bresciani P.G., Callini D., “Personalizzare e individualizzare la formazione”, in: *Professionalità*, 72, Editrice La Scuola, Brescia, 2002**
- Brockett, R. G. and Hiemstra, R., “A conceptual framework for understanding self-direction in adult learning”, in: *Adult Education Quarterly*, 39, 1991**
- Brown B.L., “Career development in generation X”, in: *Myths and Realities*, 1995**
- Brown B.L., “Corporate/school partnership: Learner centered or business centered?”, in: *Myths and Realities*, 5, 1999**

- Brown B.L., "Effects of globalization on careers", in: *Myths and Realities*, 29, 2003
- Brown B.L., "Is vocational education working for high-risk populations?", in: *Myths and Realities*, 1998
- Brown B.L., "Knowledge workers", in: *Trends and Issues Alert*, 4, 1999
- Brown B.L., "New learning strategies for generation X", in: *ERIC Digest*, 184, 1997
- Brown B.L., "Quality improvement criteria and vocational education", in: *ERIC Digest*, 182, 1997
- Brown B.L., "Return on investment in training", in: *Myths and Realities*, 16, 2001
- Brown B.L., "Skill standards: Job analysis profiles are just the beginning", in: *Trends and Issues Alert*, 1997
- Bruner J. S., *The process of education*, Harvard University Press, Cambridge, 1965
- Burke B., "Post-modernism and post-modernity", in: *The Encyclopedia of Informal Education*, 2000
- Burton W.H., "Basic principles in a good teaching-learning situation", in: Crow L.D., Crow A. (eds.), *Readings in human learning*, McKay, New York, 1963
- Butera F., *L'orologio e l'organismo*, Franco Angeli, Milano, 1985
- Caffarella R., Olson SK "Psychosocial development of women. A critical review. of the literature", in: *Adult Education Quarterly*, 43(3), 1993
- Callaghan G., Newton D., Wallis E., Winterton J., Winterton R., *Adult and community learning: What? Way? Who? Where? A literature review on adult and community learning, Final Report*, Eldwick Research Associates, 2001
- Callieri C., "Introduzione", in: Neglia G., *La valutazione della qualità della formazione: esperienze a confronto*, Lupetti, Milano, 1999
- Callini D., *Leggere le organizzazioni*, Franco Angeli, Milano, 2001
- Campos Cervara G., *L'analisi dei fabbisogni formativi. Documenti e contributi*, ENAIP-AESSE, 1999

Candy P.C., "Evolution, revolution or devolution. Increasing learner's control in the instructional setting", in: Boud D., Griffin V. (eds.), *Appreciating adults learning. From the learner's perspective*, Kogan Page, London, 1987

Candy P.C., Crebert G., O'Leary J., *Developing lifelong learners through undergraduate education. commissioned report No. 28*, National Board of Employment, Education and Training, Canberra, 1994

Candy P.C., *Self-direction for lifelong learning*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991

Carr W., Kemmis S., *Becoming critical. Education, knowledge and action research*, Taylor & Francis, London, 1986

Carré P., Caspar P. (eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 1999

Catani M., Marmo C., Morgagni D., *Adulti si nasce. L'educazione degli adulti tra approcci legislativi, teorici, metodologici*, Franco Angeli, Milano, 2001

CEDEFOP – EURYDICE, *Iniziativa nazionali a favore dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita in Europa*, Indagine 3, EURYDICE, Bruxelles 2001

CEDEFOP, *Peer review and cross country analysis on quality indicators*, Brussels, 2004

CERFE, Glocal Forum, World Bank Institute, *Glocalization. Research Study and Policy Recommendations*, Rome, May 2003

Challis M., "Andragogy and the accreditation of prior learning: Points on a continuum or uneasy bedfellows?", in: *International Journal of Lifelong Education*, 15(1), 1996

Charlot B., *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, 1997

Charnley A.H., Jones H.A., *The concept of success in adult literacy*, Huntingdon, Cambridge, 1979

Chu, S.K., *Measuring lifelong learning. Some practical issue*, in: 14th CEIES seminar, *Measuring lifelong learning*, Parma, Italy, 25-26 June 2001

Ciccarelli L. (a cura di), *La qualità nella formazione*, Associazione Centro Elis, SIPI, Roma, 1993

Clark M.C., "Off the beaten path: Some creative approaches to adult learning", in: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (The new update on adult learning theory), 2001

Clarke N., "The politics of training needs analysis", in: *Journal of Workplace Learning*, 15(4), 2003

Clayton P.M., *Vocational guidance and inclusion in lifelong learning*, Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Open University, Milton Keynes, UK, 2000, at: <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>

Cleary P., Whittaker R., Gallacher J., Merrill B., Jokinen L., Carette M., *Social inclusion through APEL. The learners' perspective. Comparative report*, Centre for Social and Educational Research, Dublin, 2002

Clover D.E., Hall B.L., *In search of social movement learning: The growing jobs for living project*, NALL Working Paper 18, 2000

Coats M., *Lifelong Learning Policy and Practice: The Impact of Accreditation on Education and Training Provision for Adult Women in the UK*, paper presentato alla Conferenza europea: Lifelong Learning Inside and Outside Schools, 1999, at: www.erill.uni-bremen.de/lios/sections/s6_coats.html

Colley H., Hodkinson P., Malcom J., *Informality and formality in learning. A report for the learning and skills research institute*, Learning and Skills Research Centre, London, 2003

Comfort H., Baker P., Cairns L., *Transition project. A qualitative study investigating factors which help and hinder learn progression. report on phases 1 and 2*, Leicestershire and Leicester City Learning Partnership, Leicester, 2002

Commission Nationale de la Certification Professionnelle, *La validation des acquis de l'expérience (VAE)*, Décret n° 2002-590 du 24 avril 2002

Conferenza Stato Regioni, *Direttiva sull'educazione degli adulti*, Roma, febbraio 2001

Conner M.L. et al., *Learning: The critical technology. A whitepaper on adult education in the information age*, Wave Technologies International, St. Louis, MS, 1996

Consiglio Europeo, *Risoluzione del Consiglio del 13 luglio 2001 sull'e-learning*, 2001/C 204/02, pubblicata sulla G.U. delle Comunità Europee del 20 luglio 2001

Consiglio Europeo, *Risoluzione del Consiglio del 27 giugno 2002 sull'apprendimento permanente*, 2002/C 163/01, pubblicata sulla G.U. delle Comunità Europee del 9 luglio 2002

Coombs P.H., Prosser C., Ahmed M., *New paths to learning for rural children and youth*, International Council for Educational Development, New York, 1973

Cooper M.K., Henschke J.A., *Thinking about andragogy: The international foundation for its research, theory, and practice linkage in adult education and human resource development*, Academy of Human Resource Development International Research Conference, Austin, TX, 2003

Craig M., *Analysing learning needs*, Gower, Aldershot, 1994

Crow L.D., Crow A. (eds.), *Readings in human learning*, McKay, New York, 1963

Crozier W.R., *Individual learners. Personalities differences in education*, Routledge, London, 1992

Cullen J., Hadjivavassilliou K., Kellher J., Sommerlad E., Stern E., *Review of current pedagogic research and practice in the field of post-compulsory education and lifelong learning*, draft final report for the ESRC, Tavistock Institute, London, 2002

Danish Ministry of Education, *10-Point programme for lifelong learning*, Copenhagen, 1995

Davenport J. III, "Is there any way out of the andragogy morass?", in: *Lifelong Learning*, 11(3), 1987

Dean M., *Governmentality. Power and rule in modern society*, Sage, London, 1999

Department for Education and Employment, *Lifetime Learning. A consultation document*, DfEE, Sheffield, 1995

Department for Education and Employment, *Lifetime learning. A policy framework*, DfEE, London, 1996

Department for Education and Employment, *Towards Full Employment in a Modern Society*, DfEE, London, 2001

Department for Education and Skills, "Information, advice and guidance for adults. The national policy framework and action plan", 2003, at: <http://www.lifelonglearning.dfee.gov.uk/iag/index.htm>

Department for Education and Skills, Progress file website, at: <http://www.dfes.gov.uk>

Department for Education and Skills, *Skills for Life. The National Strategy for Improving Adult Literacy and Numeracy Skills*, DfES, London, 2003

Department for Education and Skills, *Success for All - Reforming Further Education and Training*, DfES, London, 2002

Department for Education and Skills, *The Learning Age. A Renaissance for a New Britain*, DfES, London, 1998

Dewey J., *Experience and education*, Collier Books, New York, 1938

Dewey J., *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking on the educative practice*, Heath, Lexington, 1933

Di Mauro M., *La progettazione integrata per governare la scuola dell'autonomia*, Seminario di studio, Siracusa, 2003

Dif M., *On the performance of self-directed learning within the french continuing vocational training system*, Paper, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999

Dirkx J.M., "The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning", in: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (The new update on adult learning theory), 2001

Dirkx J.M., "Transformative learning and the journey of individuation", in: *ERIC Digest*, 223, 2000

Dixon S., Walker E., *Self-assessment for improvement*, FEDA, London, 2000

Dolz J., Ollagnier E. (eds.), *L'énigme de la compétence en education*, De Boeck, Bruxelles, 2000

Downes S., "The fragmentation of learning", 2001, at: http://www.hi.is/~joner/eaps/wh_frahh.htm

Doyle M., "A reflexive critique of learner managed learning", in: *Education Online*, 2003

Drapper J.A., "The metamorphoses of andragogy", *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 12(1), 1998

Du Gay P. (ed.), *Production of culture/cultures of production*, Sage, London, 1997

Dunn L., *Theories of learning*, Paper, Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University, 2000

ECAP, "Manuale - Sviluppo di strumenti per la costruzione di piani formativi aziendali", 2002, reperibile su: <http://www.ecap.it/ppfa>

EDUQUA (Svizzera), Guida per la certificazione, 2004, at: http://www.eduqua.ch/pdf/manuale_eduqua.pdf

Edwards R., Usher R., "Lifelong learning: The postmodern condition of education?", in: *Adult Education Quarterly*, 51(4), 2001

Egger R., *The myth of the key from an outdoor perspective applications of biographical concepts in educational setting: A case study*, Paper, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999

Eimicke W.B., Cohen S., *Tools for Innovators: Creative Strategies for Managing Public Sector Organizations*, Jossey-Bass, San Francisco, 1998

Elsdon K, Reynolds J., Stewart S., *Learning in voluntary organisation. Citizenship, learning and change*, Niace, Leicester, 1995

ENTO, *The Matrix Standard*, 2003, at: <http://www.matrix-quality-standard.com/main/home.asp>

Entwhistle N.J., Ramsden P., *Understanding Student Learning*, Nichols, New York, 1983

EQUIS, *Guide to Self-Assessment*, 1997, at: www.ensp.fr/dedp/english/Acc_files/EQUIS_Guide-to-Selfassessment.PDF

Eraut M., Alderton J., Cole G., Senker P., *Development of knowledge and skills in employment*, Research report No. 5, University of Sussex, 1998

European Commission, "Education & Training 2010". *The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms*, Brussels, 2003

European Commission, *A memorandum on lifelong learning*, Brussels, 2000

European Commission, *Commission staff working document. Lifelong learning practice and indicators*, Brussels, 2001

European Commission, *Council Conclusions on European Reference Levels (Benchmarks)*, Brussels, 2003

- European Commission**, *Europass training. Promotion of European pathways in work-linked training, including apprenticeship*, **Brussels, 1999**
- European Commission**, *European benchmarks in education and training. Follow-up to the Lisbon European Council*, **Brussels, 20.11.2002**
- European Commission**, *European credits transfer system for vocational education and training (ECVET). Principles and reference framework for implementation*, **Brussels, 2004**
- European Commission**, *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators*, **Brussels, 2002**
- European Commission**, *European Report on the Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators*, **Brussels, 2000**
- European Commission**, *Implementing lifelong learning strategies in Europe: Progress report on the follow-up to the Council resolution of 2002. EU and EFTA/EEA countries*, **Brussels, 2003**
- European Commission**, *Implementing lifelong learning strategies in Europe: Progress report on the follow-up to the Council resolution of 2002. Acceding and candidate countries*, **Brussels, 2003**
- European Commission**, *Indicators and benchmarks*, **2004 Commission Staff Working Paper, Brussels, 2004**
- European Commission**, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, **Brussels, 1995**
- European Commission**, *Making a European area of lifelong learning a reality*, **Brussels, 2001**
- European Commission, Technical Working Group "Quality in VET"**, *Fundamentals of a "Common Quality Assurance Framework" (CQAF) for VET in Europe*, **Brussels, 2004**
- Ewens D., Wattaers K.**, *Using quality schemes in adult and community learning. A guide for managers*, **Niace, Leicester, 2002**
- Featherstone, M.**, *Consumer culture and postmodernism*, **Sage, London, 1991**
- Federal Ministry of Education and Research**, *Learning Regions: Providing Support for Networks*, **Bonn, 2000**

Federighi P., (a cura di), *Glossario dell'educazione degli adulti in Europa, I, Quaderni di Eurydice*, n. 19, 2000

Fenwick T. *Experiential learning. A theoretical critique from five perspectives*, Information Series No. 385, Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, 2001

Fenwick T., "Reclaiming and re-embodying experiential learning through complexity science", in: *Studies in the Education of Adults*, 35(2), 2003

Field J., "Governing the ungovernable. Why lifelong learning policies promise so much yet deliver so little," in: *Educational Management and Administration*, 28(3), 2000

Field J., "Researching lifelong learning. Trends and prospect in the english-speaking world", at: <http://education.cant.ac.uk/canterbur-papers/Field.htm>

Field J., "Researching lifelong learning; trends and prospects in the English-speaking world", in: *Canterbury Papers*, 1(2), 2003, at: <http://education.cant.ac.uk/canterbury>

Findsen B., "Older Adults and Learning. A Critique of Participation and Provision", in: *Journal of Access and Credit Studies*, 3(2), 2001

Finger M., Asún J.M., *Adult education at the crossroads. Learning out way out*, Zed Books, London, UK, 2001

Flecha R., *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Paidós, Barcelona, 1997

Florenzano F., Landi F. (a cura di), "Capitale umano e patrimonio dilapidato", *OPEN Rivista Italiana di Lifelong Learning*, 14-15, 2004

Florenzano F., *Manuale dell'educazione continua. La formazione per tutto l'arco della vita e gli strumenti per realizzarla*, EdUP, Roma, 1998

Flude R., Parrott, A., *Education and the challenge of change. A recurrent education strategy for Britain*, Open University Press, Milton Keynes, 1979

Foley G., "Radical adult education and learning", in: *International Journal of Lifelong Education*, 20(1/2), 2001

Ford G., *Career guidance for the third age*, Careers Research and Advisory Centre, Cambridge, 1996

Freire P., *Pedagogy of the oppressed*, Continuum, New York, 1970

Gagne R.M., *The conditions of learning*, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1965

Gallacher J., Reeve F., *Work-based learning: The implications for higher education and for supporting informal learning in the workplace*, Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Open University, Milton Keynes, UK, 2000, at: <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>

Gallina V., “Competenza, bisogno e domanda di formazione: la ricerca IALS”, in: Allulli G., Spagnuolo G. (a cura di). *Formazione permanente: Chi partecipa e chi ne è escluso. Vol. II – Le strategie*, ISFOL, Roma, 2003

Geldermann B., *Self-assessment and self-evaluation in new forms of training near the workplace*, Paper, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999

Gendrom B., *Les enjeux de la reconnaissance et validation des competencies dans la perspective européenne de la qualification et de la formation tout au long de la vie*, CNRS, Paris, 2001

Gibbons A.S., Nelson J., Richards R., “The nature and origin of instructional objects”, in: Wiley D.A. (Ed.), *The instructional use of learning objects*, 2000, at: <http://reusability.org/read/chapters/gibbons.doc>

Giddens A., *Social Theory and Modern Sociology*, Stanford University Press, Stanford 1987

Global Learning Services, *Key strategies and activities for building a learning communities. The Defining Features self-assessment tool for communities*, Canberra, 2002

Global Learning Services, *Cities towns, regions, networks. Learning guide no. 7*, Canberra, 2002

Gorard S., Rees G., *Creating a learning society?*, Policy Press, Bristol, 2002

Gorard S., “Robbing Peter to pay Paul: resolving the contraddiction of lifelong learning”, in: *Research in Post-Compulsory Education*, 7(2), 2002

Government of Canada, “Knowledge matters. Skills and learning for Canadians”, in: ILO, *National policies concerning lifelong learning – Canada*, at: http://www.logos-net.net/ilo/150_base/en/topic_n/t14_can.htm

Griffin C., “Lifelong learning and welfare reform”, in: *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 1999

Griffin C., *Lifelong learning. Policy, strategy and culture*, Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Open University, Milton Keynes, UK, 2000, at: <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>

Grill H., *Educational methods. New challenges*, Report on section 5, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999

Grill J., "Programming in Adult Education," 1998, at: <http://www.fsu.edu/~adult-ed/jenny/program.html>

Guthrie E.R., "Conditioning as a principle of learning", in: *Psychological Review*, 37, 1930

Habitat, *A guide to national training needs assessment for human settlements: A competency-based approach*, Habitat, Nairobi, 1992

Hackett S., "Educating for competency and reflective practice: fostering a conjoint approach in education and training", in: *Journal of Workplace Learning*, 13(3), 2001

Haggard E.A., "Learning a process of change", in: Crow L.D., Crow A. (eds.), *Readings in human learning*, McKay, New York, 1963

Hall B., *Reflections on the origins of the International Participatory Action Research Network and the Participatory Research Group in Toronto*, paper presented at the Participatory Research Strategies for Empowerment Workshop, New Delhi, 16-18 April, 1998

Hansman C.A., "Context-based adult learning", in: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (The new update on adult learning theory), 2001

Harre Hindmarsh J., Davies L., *Adults' learning pathways. A pilot study in the Wellington region*, Victoria University of Wellington, 1995

Hayes E.R., "A new look at women's learning", in: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (The new update on adult learning theory), 2001

Heimlich J.E., Diem J., Farrel E., "Adult learning in non-formal institutions", in: *ERIC Digest*, 173, 1996

Held D., *Democracy and the global order. From the modern state to cosmopolitan governance*, Polity Press, Cambridge, 1995

- Heller J.L., *Information definitions and classifications. Point of view of producers. contribution by OECD*, in: 14th CEIES seminar, *Measuring Lifelong Learning*, Parma, Italy, 25-26 June 2001
- Henry J., “Meaning and practice in experiential learning”, in: Weil S., McGill I., *Making sense of experiential learning*, SRHE/Open University Press, Milton Keynes, 1989
- Hiemstra R., *Lifelong learning: An exploration of adult and continuing education within a setting of lifelong learning needs*, HiTree Press, New York, NY, 2002
- Hilgard E.R., Bower G.H., *Theories of learning*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1966
- Hill L.H., “The brain and consciousness: Sources of information for understanding adult learning”, in: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (The new update on adult learning theory), 2001
- Himmelstrup P. (ed.), *Strategies for lifelong learning*, University of South Jutland, Association for Recurrent Education, Esbjerg, 1981
- Hodgins, H. W., “The future of learning objects”, in: Wiley D.A. (Ed.), *The instructional use of learning objects*, 2000, at: <http://reusability.org/read/chapters/hodgins.doc>
- Hörner W., *The statistical recording of lifelong learning from view-point of producers of statistics*, in: 14th CEIES seminar, *Measuring Lifelong Learning*, Parma, Italy, 25-26 June 2001
- Houghton V., Richardson K. (eds.), *Recurrent education*, Ward Lock Educational, London, 1974
- Houle C.O., *The design of education*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1996
- Hull C.L., *Essentials of behaviour*, Yale University Press, New Haven, 1951
- Hunt D.M., “Formal vs informal mentoring. Towards a framework”, in: Gray W.A., Gray M.M. (eds.), *Mentoring. Aid to excellence in career development, business and the professions*, proceedings of the First International Conference on Mentoring, vol. II, International Association for Mentoring, Vancouver, 1986
- Illeris K., *Adults’ motivation for lifelong learning*, Roskilde University Press, Roskilde, 2003
- Illich I., *Deschooling society*, Harper & Row, New York, 1970

ILO, “Basic concepts about competencies: What is competence?”, at: <http://www.cinterfor.org.uy/public/english/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/1.htm>

ILO, “How are quality standards applied to vocational training institutions?”, at: <http://www.cinterfor.org.uy/public/english/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/27.htm>

ILO, “How is the quality of the certification system assured?”, at: <http://www.cinterfor.org.uy/public/english/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/34.htm>

ILO, “How is traditional assessment different from competency-based assessment?”, at: <http://www.cinterfor.org.uy/public/english/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/32.htm>

ILO, *Lifelong learning in the twenty-first century: The changing roles of educational personnel. Report for discussion at the Joint Meeting on Lifelong Learning in the Twenty-first Century: The Changing Roles of Educational Personnel, 2000*

Imel S., “Accelerated learning in adult education and training and development”, in: *Trends and Issues Alert*, 33, 2002

Imel S., “Adult development”, in: *Trends and Issues Alert*, 22, 2001

Imel S., “Change: Connections to adult learning and education”, in: *ERIC Digest*, 221, 2000

Imel S., “Distance learning”, in: *Myths and Realities*, 1998

Imel S., “How emancipatory is adult learning?”, in: *Myths and Realities*, 6, 1999

Imel S., “Informal adult learning and the internet”, in: *Trends and Issues Alert*, 50, 2003

Imel S., “International perspective on adult education”, in: *Trends and Issues Alert*, 14, 2000

Imel S., “Learning communities/communities of practice”, in: *Trends and Issues Alert*, 26, 2001

Imel S., “Learning technologies in adult education”, in: *Myths and Realities*, 17, 2001

Imel S., “Roles for adult educators”, *Trends and Issues Alert*, 7, 1999

- Imel S., "Tacit knowledge", in: *Trends and Issues Alert*, **46**, 2003
- Imel S., "Teaching critical reflection", in: *Trends and Issues Alert*, 1998
- Imel S., "Transformative learning in adulthood", in: *ERIC Digest*, **200**, 1998
- Ingalls J.D., *Human energy: The critical factor for individuals and organizations*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, MA, 1976
- Institute for Higher Education Policies, *Quality on the line. Benchmarks for success in Internet-based distance education*, Washington, DC, 2000, at: www.ihep.com/Pubs/PDF/Quality.pdf
- Irish Department of Education and Science, *Adult education: An era of lifelong learning*, 2003, at: www.education.ie/servlet/blobServlet/oced_report.pdf
- Isfol, *Apprendimento in età adulta. Modelli e strumenti*, Roma, 2004
- Isfol, *Approccio alla valutazione della qualità dei sistemi formativi*, Roma, 2003
- Isfol, *Formazione permanente: chi partecipa e chi ne è escluso. Primo rapporto nazionale sulla domanda, Elaborazione Isfol su dati Istat*, Roma, 2003
- Isfol, *Istruzione e formazione tecnica superiore. Linee guida per la progettazione dei percorsi formativi*, Roma, 1998
- Isfol, *La rilevazione dei fabbisogni professionali e formativi nelle Regioni italiane*, Roma, 2001
- Isfol, *Linee guida per la valutazione di qualità del software didattico nell'e-learning*, Roma, 2003
- Isfol, *L'offerta di formazione permanente in Italia*, Roma, 2004
- Jackson H., Houghton L., *Adult guidance in community settings*, Careers Research and Advisory Centre (CRAC), Cambridge, 1998
- Jarvis P. (ed.), *The age of learning. Education and the knowledge society*, Kogan Page, London, 2001
- Jarvis P., *Adult learning in the social context*, Croom Helm, London, 1987
- Jarvis P., *International dictionary of adult and continuing education*, Kogan Page, London, 1999

Jarvis P., Pöggeler F. (eds.), *Developments in the education of adults in Europe*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 1994

Jarvis P., *The sociology of adult and continuing education*, Croom Helm, London, 1985

Jefferies T., Smith M.K. (eds.), *Using informal education*, Open University Press, Buckingham, UK, 1990

Jefferies T., Smith M.K., "Social exclusion, joined-up thinking and individualization: New labour's connexions strategy", in: *The Encyclopedia of Informal Education*, 2002

Johnston R., *Adult learning in civil society: Exploring roles for adult educators?*, Paper presented at the 28th Annual SCUTREA Conference, Research, Teaching and Learning: making connections in the education of adults, University of Southampton, UK, 1998

Jonnaert P., Maciotra D., *Difficultés rencontrées dans l'utilisation du concept de compétence dans les programmes d'études*, CIRADE, Montreal, 2003

Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, *Lifelong learning in Austria: approaches and strategies in the light of newer research*, Wien, 2000

Kaufmann J., "Reading counter-hegemonic practices through a postmodern lens", in: *International Journal of Lifelong Education*, 19(5), 2000

Keep E., *Learning Organisations, Lifelong Learning and the Mystery of the Vanishing Employer*, Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Open University, Milton Keynes, UK, 2000, at: <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>

Kennedy H., *Learning works. Widening participation in further education*, Further Education Funding Council, Coventry, 1997

Kerka S., "Adult education: Social change or status quo?", in: *ERIC Digest*, 176, 1996

Kerka S., "Competency-based education and training", in: *Myths and Realities*, 1998

Kerka S., "Constructivism, workplace learning, and vocational education", in: *ERIC Digest*, 181, 1997

Kerka S., "Has nontraditional training worked for women?", in: *Myths and Realities*, 1, 1999

- Kerka S., "Incidental learning", in: *Trends and Issues Alert*, **18**, 2000
- Kerka S., "Inetrgenerational learning and social capital", in *ERIC Digest*, **244**, 2003
- Kerka S., "Learning careers/learning trajectories", in: *Trends and Issues Alert*, **45**, 2003
- Kerka S., "Lifelong learning", in: *Myths and Realities*, **9**, 2000
- Kerka S., "Nontraditional employment and training", in: *Trends and Issues Alert*, **30**, 2001
- Kerka S., "Popular education: Adult education for social change", in: *ERIC Digest*, **185**, 1997
- Kerka S., "Postmodernism in adult education", in: *Trends and Issues Alert*, 1997
- Kerka S., "Self-directed learning", in: *Myths and Realities*, **3**, 1999
- Kerka S., "Teaching adults: Is it different?", in: *Myths and Realities*, **21**, 2002
- Kilgore D.W., "Critical and postmodern perspectives on adult learning", in: *New Directions for Adult and Continuing Education*, **89** (The new update on adult learning theory), 2001
- Kilpatrick S., Field J., Falk I., *Social capital: An analytical tool for exploring lifelong learning and community development*, Discussion Paper D13, 2001
- Kizlik B., "How to write effective behavioral objectives", *Adprima*, 2003, at: <http://www.adprima.com/objectives.htm>
- Knasel E., Meed J., Rossetti A., *Apprendere Sempre. L'apprendimento continuo nel corso della vita*, Raffello, Cortina, 2002
- Knowles M., "Lifelong learning: A dream", at: http://www.newhorizons.org/future/Creating_the_Future/crfut_knowles.html
- Knowles M.S., "Adult learning", in: Craig R.L. (ed.), *The ASTD training & development handbook*, McGraw-Hill, New York, NY, 1996
- Knowles M.S., Holton III E.F., Swanson R.A., *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*, Butterworth-Heinemann, Woburn, MA, 1998

- Knowles, M. S., *The modern practice of adult education. Andragogy versus pedagogy*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, Cambridge, 1970
- Kolb D.A., *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1984
- Kolb D.A., *Individual learning styles and the learning process*, Working paper n. 535-71, Massachusetts Institute of Technology, 1971
- Kolb D.A., *On Management and the Learning Process*, in Kolb D.A., Rubin, McIntyre, *Organizational Psychology. A book of Readings*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1974
- Korten D., *Getting to the 21st century. Voluntary action and the global agenda*, Kumarian Press, West Hartford, 1990
- Kubr M., Prokopenko J., *Diagnosing management training and development needs*, ILO, Geneva, 1989
- La Valle I., Blake M., *National adult learning survey 2001*, DfES Publications, London, 2001
- Lash S., *Sociology of postmodernism*, Routledge, London, 1990
- Lave J., *Cognition in practice. Mind, mathematics and culture in everyday life*, Cambridge University Press, Cambridge 1988
- Lave J., Wenger E., *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991
- Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, Paris, 2004
- Learning and Skills Council, "Good practice. Learners' entitlements", 2003, at: www.lsc.gov.uk
- Learning and Skills Development Agency, *Making the best match*, London, 2002
- Learning Cities Network, *Practice, progress and value. Learning communities. assessing the value they add*, UK, 1998
- Learning Cities Network, *The Toolkit. Practice, progress and value*, at: <http://www.lifelonglearning.co.uk/learningcities/toolk100.htm>
- Learning Towns Network, *Program guidelines and funding proposal template*, Australia, 2000

- Lee A., *Competency assessment, Paper*, Center for the Study of Work Teams, University of North Texas, Denton, 1999
- Lehmann T., Maehl W., *Putting lifelong learners first*, Commission for a Nation of Lifelong Learners , Saratoga, NY, 1995
- Leman S., *Measuring lifelong learning*, in: 14th CEIES seminar, Measuring Lifelong Learning, Parma, Italy, 25-26 June 2001
- Lengrand R., *Introduction à l'éducation permanente*, Unesco, Paris, 1970
- Levin B., "An epidemic of education policy. What can we learn from each other?", in: *Comparative Education*, 34(2), 1998
- Levinson D.L., Sadovnik A.R., "Education and Sociology. An introduction", in: Levinson D.L., Cookson P.W. Jr., Sadovnik A.R., (eds.), *Education and Sociology. An encyclopedia*, Routledge, New York, NY, 2001
- Lewin K., "Frontiers in group dynamics. Concept, method, and reality in social science", in: *Human Relations*, 1, 1947
- Lewin K., *Field theory in social sciences*, Harper & Row, New York, 1951
- Lichtner M., "Il problema è il soggetto che apprende", in: *Formazione Domani*, 13/14, Anno XX, Nuova serie, Luglio-Dicembre 1993
- Lichtner M., *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Franco Angeli, Milano, 2003
- Lichtner M., Milana M., *Becoming an adult educator. Cognitive styles, biographical strategies, competence building*, Paper, ESREA Conference on Gender, Learning and Biography, Roskilde, Denmark, March 16th – 19th, 2000
- Lindeman E.C., "Group work and democracy", in: Lieberman J. (ed.), *New trends in group work*, Association Press, New York, 1938. Available in the informal education archives: http://www.infed.org/archives/e-texts/lindeman_group_work.htm, 2004
- Livingstone D.W., *Adults' informal learning: Definitions, findings, gaps and future research*, NALL Working Paper 21, 2001
- Longworth N., *Creating lifelong learning cities, towns and regions. The local and regional dimension of lifelong learning*, The TELS Project (Towards a European Learning Society), 2000

Longworth N., *The dynamic behind Europe's future (educational, economic, industrial, cultural, social, political)*, in: **14th CEIES seminar, Measuring Lifelong Learning, Parma, Italy, 25-26 June 2001**

Longworth, N., Davies, W. K., *Lifelong learning. New visions, new implications, new roles - for industry, government, education and the community for the 21st century*, Kogan Page, London, 1996

Lundvall B.A., Johnson B., Sloth Andersen E., Dalum B., “National systems of production, innovation and competence building”, in: *Research Policy*, 31, 2002

Lyotard J.-F., *The postmodern condition. A report on knowledge*, Manchester University Press, Manchester, UK, 1984

Maffesoli M., *Il tempo delle tribù*, Armando, Roma, 1988

Margiotta U., *Apprendimento adulto e sviluppo di competenze*, Edizioni Formazione '80, Torino, 1993

Marsick V.J., Watkins K.E., “Informal and incidental learning”, in: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (The new update on adult learning theory), 2001

Martin I., “Adult education”, in: *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 2003

Martinez M., “Designing learning objects to mass customize and personalize learning”, in: Wiley D.A. (Ed.), *The instructional use of learning objects*, 2000, at: <http://reusability.org/read/chapters/martinez.doc>

Martinez P., *Improving student retention. A guide to successful strategies*, FEDA, Chicago, 1997

Masi S., Zaramella S., “Il benchmarking nella formazione”, in: Boschini G., Callini D. (a cura di), *L'alchimista e il giocoliere. Innovare la formazione*, Franco Angeli, Milano, 2002

Maslow A.H., *Motivation and personality*, Harper & Row, New York, 1954

Maslow A.H., *Towards a psychology of being*, Van Nostrand Reinhold, New York, 1968 (2nd edition)

McClenaghan P., *Social capital: A critique. Exploring the theoretical foundations of community development education*, Paper, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999

- McGivney V. "Participation and non-participation. A review of the literature", in: Edwards R., Sieminski S., Zeldin D., *Adult learners, education and training*, Routledge, London, 1993
- McGivney V., *A question of value. Achievement and progression in adult learning*, Niace, Leicester, 2002
- McGivney V., *Adult learning pathways. Through routes or cul de sac?*, Niace, Leicester, 2003
- McGivney V., *Informal learning in the community. A trigger for change and development*, Niace, Leicester, 1999
- McGivney V., *Working with excluded groups*, Niace, 2000
- McIntyre J., Kimberly H., *Planning pathways for women from adult community education to vocational education and training*, Research Centre for Vocational Education and Training, University of Technology, Sydney, 1998
- McKay S., Middleton, S., *Characteristics of older workers. Secondary analysis of the Family and Working Lives Survey*, DfEE, Sheffield, 1998
- McLaren P., Lanskshear C. (eds.), *Critical literacy. Politics, praxis, and the postmodern*, State University of New York Press, Albany, 1993
- McWhinney W., Markos L., "Transformative education. Across the threshold", in: *Journal of Transformative Education*, 1(1), 2003
- Merriam S.B. (ed.), "The new update on adult learning theory", *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 2001
- Merriam S.B., "Andragogy and self-directed learning. Pillars of adult learning theory", in: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (The new update on adult learning theory), 2001
- Merriam S.B., "Something old, something new. Adult learning theory for the twenty-first century", in: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89 (The new update on adult learning theory), 2001
- Merriam S.B., Caffarella R.S., *Learning in adulthood. A comprehensive guide*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1999
- Merrill B., Hill S., "Lifelong learning trough APEL. A UK perspective", at: http://www.erill.uni-bremen.de/lios/sections/s5_merrill.html

- Merrill, M. D., "Knowledge objects and mental models", in: Wiley D.A. (Ed.), *The instructional use of learning objects*, 2000, at: <http://reusability.org/read/chapters/merrill.doc>
- Mezirow J., "A critical theory of adult learning and education", in: *Adult Education*, 32(1), 1981
- Mezirow J., *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1991
- Mezzana D., *Ricerca sperimentale sulla formazione a distanza. Linee-Guida*, Roma, 2003
- Mezzana D., Montefalcone M., Quaranta G., *Manuale MOAFF (Modello Operativo di Analisi dei fabbisogni Formativi)*, Roma, 2004
- Ministère de l'Education, Programme "Nouvelles chances", Paris, 1999
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Follow-up della risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea sul lifelong learning", in: *Formazione Orientamento Professionale*, anno 5, 1-2, 2004
- Ministero della Pubblica Istruzione, Linee guida per l'attuazione, nel sistema di istruzione, dell'Accordo sancito dalla Conferenza Unificata il 2 marzo 2000, Direttiva n. 22 del 6 febbraio 2001, art. 6
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology , "Lifelong Learning and Social Education Policy", in: ILO, *National policies concerning lifelong learning - Japan*, at: http://www.logos-net.net/ilo/150_base/en/topic_n/t14_jpn.htm
- Mocker, D. W., Spear, G. E., *Lifelong learning: Formal, nonformal, informal, and self-directed*, Information Series, No. 241, Eric Clearinghouse, Columbus, 1982
- Morgan C., & Smit A., "Mentoring in Open and Distance Learning", in: Lockwood F., Gooley A. (eds.), *Innovations in Open and Distance Learning*, Kogan Page, London, 2001
- Mt Evelyn Township Improvement Committee (METIC), Shire of Yarra Ranges, *Vision 2020. Learning Communities, A Township Development Toolkit, Learning Towns in Action*, 2002
- Nadler L., Nadler Z., *The handbook of human resource development*, John Willey & Sons, New York, NY, 1990
- Naisbitt, J., *Megatrends*, OECD, Paris, 1985

Nashashibi, P., Watters K., *Curriculum leadership in adult education*, Niace, Leicester, 2003

National Agency For Education Sweden, *Lifelong learning and lifewide learning*, at: http://www.skolverket.se/publicerat/publikationer/lifelong_learning_shtml, 2000

National Open College Network (NOCN), *The National Credit Framework*, at: <http://www.nocn.org.uk/members/credit-framework.html>

Natrins L., Smith V., *Rethinking the process. Strategies for integrating on and off-the-job training*, Learning and Skills Development Agency, London, 2004

Naylor M., "Work-based learning", in: *ERIC Digest*, 187, 1997

Neglia G., *I sistemi di qualità per la formazione professionale*, Convegno CRUI, La valutazione: un indispensabile strumento di garanzia e di governance, Roma, 8 ottobre 2003

Ni Cheallaigh M., *Issues and Problems - the user view*, in 14th CEIES, CEIES seminar. *Measuring lifelong learning*, Parma, Italy, 25 and 26 June 2001, 2001

NIACE, "Learning cities", at: www.niace.org.uk/research/learningcities/default.htm

Norwegian Institute for Adult Education, *Kompetanseutviklingsprogrammet*, Oslo, 2000

OCDE, *Examen thematique de l'apprentissage des adultes. Première version du rapport comparative*, Paris, 2002

OECD, *Cities and regions in the new learning economy*, Paris, 2001

OECD, *Economics and finance of lifelong learning*, Paris, 2001

OECD, *Knowledge and skills for life*, Paris, 2001

OECD, *Lifelong learning for all*, Paris, 1996

OECD, *Lifelong learning. Policy brief*, Paris, 2004

OECD, *Ministerial meetings*, Paris, 1996

OECD, *Motivating students for lifelong learning*, Paris, 2001

OECD, *New Learning for inclusion and capability. Towards community governance in the education action zones*, Paris, 2002

- OECD, *Outlook*, Paris, 1995
- OECD, *Overcoming exclusion through adult learning*, Paris, 1999
- OECD, *Where are the resources for lifelong learning?*, Paris, 2000
- Ofsted, *Inspecting schools. Framework for inspecting schools*, London, 2003
- Ofsted, *The common inspection framework for inspecting Post-16 Education and training*, London, 2001
- Olesen H.S., *Lifelong learning and collective experience*, Report on section 4, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999
- Oliver R., Towers S., Skippington P., Brunetto Y., Farr-Wharton R., Gooley A, "Flexible toolboxes: A solution for developing online resources", in: Lockwood F., Gooley A. (eds), *Issues and innovations in distance education*, Kogan Page, London
- Onstenk J., *Enhancing the self-directed learning potential of jobs*, Paper, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999
- Paparella D., *Measuring Lifelong Learning, the case of Italy in the Eyes of Social Partners*, in CEIES, 14th CEIES seminar. *Measuring lifelong learning*, Parma, Italy, 25 and 26 June 2001, 2001
- Park A. *Individual commitment to learning. Individuals' attitudes - quantitative study*, Employment Department Research Series no. 32, Sheffield, 1994
- Pask G., "A fresh look at cognition and the individual" in: *International Journal of Man-Machine studies*, 4, 1972
- Pavlov I.P., *Conditioned reflexes*, Oxford University Press, Oxford, 1927
- Piaget J., "Intellectual evolution from adolescence to adulthood", in: *Human Development*, 16, 1972
- Piaget J., *Psychology of intelligence*, Littlefields-Adams, Totowa, NJ, 1966
- Piaget J., *Science of education and the psychology of the child*, Viking, New York, 1970
- Piaget J., *The moral judgement of the child*, Free Press, New York, 1965 (originally published in 1932)

Piaget J., *The origins of intelligence in children*, International University Press, New York, 1952

Pilos S., *Report of the Eurostat task force on measuring lifelong learning*, in: 14th CEIES seminar, *Measuring Lifelong Learning*, Parma, Italy, 25-26 June 2001

Pöggeler F., "Introduction – Trends of andragogical research in Europe", in: Jarvis P., Pöggeler F. (eds.), *Developments in the education of adults in Europe*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 1994

Preece J., *Challenging the discourses of inclusion and exclusion with off limits curricula*, Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Open University, Milton Keynes, UK, 2000, at: <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>

Presidenza del Consiglio dei Ministri, Conferenza Unificata, "Accordo tra Governo, Regioni, Province, Comuni e Comunità montane per riorganizzare e potenziare l'educazione permanente degli adulti", Roma, Seduta del 2 marzo 2000

Quaglino G.P., Carrozzi G.P., *Il processo di formazione: dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Franco Angeli, Milano, 1996

Quality and Performance Improvement Division, *Equality assurance. Self-assessment for equal opportunities in training*, London, 1999

Quaranta G., d'Andrea L., *Civil society and risk. Contribution for a general theory*, paper presentato al Workshop CERFE-Scuola di Sociologia e di Scienze Umane/Amsterdam School of Social Research, Amsterdam, 26 febbraio 1996; trad. it. in: "Democrazia diretta", n. 3, 1996

Rachal J.R., "Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future", in: *Adult Education Quarterly*, 52(3), 2002

Ranson S., *Recognising the pedagogy of voice in a learning community*, Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Open University, Milton Keynes, UK, 2000, at: <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>

Ratcliffe M., Atkinson J., Burgess C., Cartner N., *Developing good practice in New Deal in colleges*, Learning and Skills Development Council, London, 2001

Ravenhall M., Kenway M., *Making a difference. Leading and managing for quality improvement in adult and community learning*, Learning and Skills Development Council, London, 2003

- Reischmann J., "Andragogy. History, meaning, context, function", 2004 , at: <http://www.andragogy.net>
- Reisenberger A., Dadzie S., *Equality and diversity in adult and community learning. A guide for managers*, Niace, Leicester, 2002
- Reisenberger A., Sanders J., "Adult learners. Pathways to progression", in: *FE Matters*, 1(12), FEDA, 1997
- Robertson R., *Globalization: social theory and global culture*, London, 1992
- Rogers C.R., *Freedom to learn*, Merrill, Columbus, 1969
- Rogers C.R., *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*, Houghton Mifflin, Boston, 1961
- Rogoff B., *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*, Oxford University Press, Oxford, 1990
- Ross-Gordon J. M. "Toward a critical multicultural pedagogy for adult education", in: Hyams M., Armstrong J., Anderson, E. (eds), *Knoxville Proceedings of the 35th Annual Adult Education Research Conference*, University of Tennessee, May 1994
- Rossmann M.H., "Andragogy and distance education: Together in the new millennium", in: *New Horizons in Adult Education*, 14(1), 2000
- Rotter J.B., *Social learning and clinical psychology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1954
- Saddington T., "Exploring the roots and branches of experiential learning", in: *Lifelong Learning in Europe*, 3, 1998
- Sadler J., *Making the best match. Improving the quality of pre-course information, advice and guidance*, LSDA report, London, 2002
- Savicevic D.M., *Adult education: From practice to theory building*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 1999
- Scanagatta S., *Formazione insegnante. Fabbisogni formativi e sviluppo professionale degli insegnanti nel contesto della riforma del sistema scolastico italiano*, CLEUP, Padova, 2004
- Schmidt H., "Assumptions underlying self-directed learning may be false", in: *Medical Education*, 34(4), 2000

Schräder-Naef R., *Preparing for lifelong learning*, Paper, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999

Schugurensky D., *The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field*, NALL Working Paper 19, 2000

Schuller T., *Thinking about social capital*, Paper, OECD, 2004

Sheed J., Bottrell C., Ensor D., *Learning towns network program evaluation*, La Trobe University, 2001

Shepherd C., *Making the case for content*, 2002, at: <http://www.fastrak-consulting.co.uk/tactix/features/lcms.htm>

Shor I., *Empowering education. Critical teaching for social change*, University of Chicago Press, Chicago, 1992

Simkins T., *Non-formal education and development. Some critical issues*, Department of Adult and Higher Education, University of Manchester, Manchester, 1977

Skinner B.F., *Science and human behavior*, Macmillan, New York, 1953

Skinner B.F., *The technology of teaching*, Appleton-Century-Crofts, New York, 1968

Small N.J., *Self-directed lifelong learning: Opportunities of control?*, Paper, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999

Smith A., *European co-operation in lifelong learning. The higher education dimension*, paper presented at the 14th Annual Conference of the European Association for International Education (EAIE), Porto, 13 September 2002

Smith M.K., "Chris Argyris: Theories of action, double-loop learning and organizational learning", in: *The Encyclopedia of Informal Education*, 2001

Smith M.K., "Donald Schön. Learning reflection and change", in: *The Encyclopedia of Informal Education*, 2001

Smith M.K., "Globalization and the incorporation of education", in: *The Encyclopedia of Informal Education*, 2002

Smith M.K., "Learning in organizations", in: *The Encyclopedia of Informal Education*, 2001

- Smith M.K., "Learning in the community and community learning", in: *The Encyclopedia of Informal Education*, 2004
- Smith M.K., "Michael Polanyi and tacit knowledge", in: *The Encyclopedia of Informal Education*, 2003
- Smith M.K., "Richard Henry Tawney, An experiment in democratic education", in: *The Encyclopedia of Informal Education*, 2004
- Smith M.K., "Robert Putnam", in: *The Encyclopedia of Informal Education*, 2004
- Smith M.K., "Settlements and adult education", in: *The Encyclopedia of Informal Education*, 1999
- Smith M.K., "Social capital", in: *The Encyclopedia of Informal Education*, 2001
- Smith M.K., "Social pedagogy", in: *The Encyclopedia of Informal Education*, 1999
- Smith M.K., "The learning organization", in: *The Encyclopedia of Informal Education*, 2001
- Smith M.K., "The theory and rhetoric of the learning society", in: *The Encyclopedia of Informal Education*, 2000
- Smith M.K., *Creators not consumers. Rediscovering social education*, National Association of Youth Clubs, 1982
- Smith M.K., *Developing youth work. Informal education, mutual aid and popular practice*, Open University Press, Milton Keynes, 1988
- "Social inclusion through APEL. The learner's perspective. Creating opportunities for APEL. Recommendation for change", Socrates project, at: <http://crll.gcal.ac.uk/SOCRATESSite/home.html>
- Sprogoe J., *Comparative analysis of lifelong learning strategies and their implementation in Denmark, Estonia, Finland, Iceland, Latvia, Lithuania, Norway, Sweden*, The Danish University of Education, 2003
- St. Clair R., "Andragogy revisited: Theory for the 21st century", in: *Myths and Realities*, 19, 2002
- Stein D., "Situated learning in adult education", in: *ERIC Digest*, 195, 1998
- Stein D., "Teaching critical reflection", in: *Myths and Realities*, 7, 2000

Stern E., Sommerlad E., *Workplace learning, culture and performance*, Institute of Personnel and Development, London, 1999

Strain M., *The limits of change re-examined: The role of new media in learning and school development*, Report on section 3, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999

Straka G.A., "Conditions promoting self-directed learning at the workplace", in: *Human Resource Development International*, 3(2), 2000

Street S., Keeley E.J., *Writing student-learning program objectives: Building the right foundation for assessment*, Office of Institutional Research - Eastern Kentucky University, 2004

Sutherland J, *Workplace learning for the twenty-first century. Report of the Workplace Learning Task Group. Unpublished report to the National Advisory Group for Continuing Education and Lifelong Learning (NAGCELL)*, 1998

Swedish Government Official Report, *Validation of adult vocational skills and experience*, Stockholm, 2001

Swedish Ministry of Education and Science, *Building knowledge 2000. Lifelong learning*, Stockholm 2000

The Guidance Council, *Demand for information, advice and guidance*, Winchester, 2001

The Wheel, *Education and Training Charter of Best Practice for the Community and Voluntary Sector*, at: <http://www.cidb.ie/live.nsf/0/d23de1cd4fea5ea980256cfd002dd145?OpenDocument>

Thomas A.M., *Wrestling with the iceberg*, NALL Working Paper 1, 1999

Thorndike E.L., *Adult learning*, Macmillan, New York, 1928

Titmus C., *Strategies for adult education. Practices in Western Europe*, Open University Press, Milton Keynes, 1981

Tolman E.C., "Principles of purposive behaviour", in: Koch S. (ed.), *Psychology. A study of science, vol. 2*, McGraw-Hill, New York, 1959

Tomlinson J., *Inclusive learning*, Further Education Funding Council, Coventry, 1996

Torres C., *Education, power and personal biographies. Introduction to dialogues with critical educators*, Routledge, New York, 1997

Torres R.M., *Lifelong learning. A new momentum and a new opportunity for adult basic learning and education (ABLE) in the south, commissioned by Sida, Stockholm, 2002*

Torres R.M., *Lifelong learning: A new momentum and a new opportunity for Adult Basic Learning and Education (ABLE) in the South, Paper, 2002*

Training Standards Council, *Raising the standard, Coventry, 1998*

Triner D., Greenberry A., Watkins R., "Training needs assessment: A contradiction in terms?", *Educational Technology, 36(6), 1996*

Tuijnman A., *Recent developments in meeting specific adult learning needs: International perspectives, Paper, International Conference on Adult Learning Policies, Seoul, Korea, 5-7 December 2001*

Turner C., Watters K., *Proof positive. Learners' views on approaches to identifying achievement in non accredited learning, Niace, Leicester, 2001*

UNESCO, *Glossario di terminologia degli adulti, Bureau International d'Education, 1979*

UNESCO, *Learning to be. The world of education today and tomorrow [the Faure Report], UNESCO, Paris, 1972*

UNESCO, *Learning. The treasure within [the Delors Report], UNESCO, Paris, 1996*

UNESCO, *Manual on non formal education, Paris, 1996*

Universities and Colleges Admissions Service - UCAS, *Paving the way. Informing change in higher education and progression partnership with the voice of the under-represented public, UCAS, Cheltenham, 2002*

Unwin L., *Lifelong learning in workplace settings: The case of the young worker, Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Open University, Milton Keynes, UK, 2000, at: <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>*

Upter, *I pilastri del progetto educativo, 2005*

Urry J., *Consuming places, Routledge, London, 1995*

US Department of Energy, *Guide to good practices for developing learning objectives, DOE Handbook, 1997*

- Usher R., Bryant I., Johnston R., *Adult education and the postmodern challenge. Learning beyond the limits*, Routledge, London, 1997
- Van Damme D., *Adult learning as strategic behaviour and strategic learning as competence*, Paper, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999
- Verduin J.R., Clark T.A., *Distance education. The foundations of effective practice*, Jossey-Bass, San Francisco, 1991
- Vertecchi B., La Torre M., Nardi E., *Valutazione analogica e istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, 1994
- Vygotsky L.S., *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Cambridge 1978
- von Glaserfeld E., "Sensory experience, abstraction and teaching", in: Steffe L.P., Gale J. (eds.), *Constructivism in education*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 1995
- Vorhaus J., *Learning outcomes in a non-accredited curriculum. A view from the adult education sector*, FEDA/NIACE, Leicester, 1999
- Vorhaus J., *Learning outcomes in a non-accredited curriculum. A view from the adult education sector*, Niace, Leicester, 1999
- Waddington S., *Measuring lifelong learning*, in: 14th CEIES seminar, *Measuring Lifelong Learning*, Parma, Italy, 25-26 June 2001
- Wain K., "The learning society. Postmodern politics", in: *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 2000
- Watson A., Tyers C., *Demonstration Outreach Project. Identification of best practice, interim report - volume 1: national overview*, SWA Consulting, Chesterfield, 1998
- Watson J.B., *Psychology from the standpoint of a behaviorist*, J.B. Lippincott Co., Philadelphia, 1919
- Watters K., Quilter R., *Sink or swim? Guidance and support in adult and community learning*, Niace, Leicester, 2003
- Western Interstate Commission for Higher Education, *Best Practices for Electronically Offered Degree and Certificate Programs*, WICHE, Boulder, CO, 2001

- White S.R., "Adult education and teilhardian thought: Contextualizing socialization into globalization", in: *New Horizons in Adult Education*, 18(1), 2004
- Wignaraja P. (ed.), *New social movements in the south. Empowering the people*, London, Zed Books, 1993
- Wilcox J., Brown R., *Accreditation of Prior and Experiential Learning. A student guide*, Bradford College, Bradford, 2003
- Wildemeersch D., Jansen T. (eds.), *Adult education, experiential learning and social change. The postmodern challenge*, VUGA, 's-Gravenhage, 1992
- Wiley D.A. (Ed.), *The instructional use of learning objects*, 2000, at: <http://www.reusability.org/read/>
- Wiley D.A., "Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy", in: Wiley D.A. (Ed.), *The instructional use of learning objects*, 2000, at: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>
- Willcoxson L., Craig G., Pengelly B., Phillips G., *Negotiating the Curriculum. Reflections on two learning experiences*, Murdoch University, Perth, 1998
- Williams, D. D., "Evaluation of learning objects and instruction using learning objects", in: Wiley D.A. (Ed.), *The instructional use of learning objects*, 2000, at: <http://reusability.org/read/chapters/williams.doc>
- Wilson A.L., Hayes E.R. (eds.), *Handbook of adult and continuing education*, Jossey-Bass. San Francisco, CA, 2000
- Wilson J., Jackson H., *What are adults' expectation and requirements of guidance? A millennium agenda*, The Guidance Council, Winchester 1999
- Winch C., *Lifelong learning: Atomism or collectivism?*, Report on section 7, European Conference Lifelong Learning Inside and Outside Schools, University of Bremen, 25-27 February 1999
- Withnall A., *Older learners. Issues and perspectives*, Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Open University, Milton Keynes, UK, 2000, at: <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>
- Wolfensohn J.D./World Bank, *Proposal for a comprehensive development framework [for World Bank policy]. A discussion draft*, Washington, DC, 1998
- Wonacott M.E., "Postmodernism: Yes, no, or maybe", in: *Myths and Realities*, 15, 2001

Wonacott M.E., "The learning organization: Theory and practice", in: *Myths and Realities*, 12, 2000

Wonacott M.E., "Vocational education research trends", in: *Trends and Issues Alert*, 15, 2000

Workers' Educational Association, *Charter*, London, 1997

World Bank, *Education sector strategy*, Washington, DC, 1999

World Bank, *Lifelong learning in the global knowledge economy. Challenges for developing countries*, Washington, DC, 2003

World Bank. *Priorities and strategies for education*, Washington, DC, 1995

Yarnit M., "The survey. Learning towns, learning cities", at: www.lifelonglearning.co.uk/learningcities/s01-intr.htm, 1998

Zukas M., Malcom J., *Pedagogies for lifelong learning. Building bridges or building walls?*, Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning [online], Open University, Milton Keynes, UK, 2000, at: <http://www.open.ac.uk/lifelong-learning>