

Le competenze che servono

La metodologia del "job requirements approach" e le sue potenzialità per la Formazione Professionale

FABIO ROMA¹ - MICHELA BASTIANELLI²

L'articolo intende presentare la metodologia del job requirements approach, una metodologia di analisi delle competenze che potrebbe risultare particolarmente utile per la Formazione Professionale e, più in generale, per le scelte dei policy maker. Avere informazioni sulle abilità de facto richieste ai lavoratori consentirebbe, infatti, di valutare le azioni formative da adottare e di progettare interventi più efficaci. L'articolo presenta il job requirements approach proponendo una sintetica disamina delle importanti esperienze nazionali ed internazionali fatte fino ad ora adottando tale metodologia: dal ciclo di indagini campionarie realizzate nel Regno Unito "Work Skills in Britain" all'indagine OCSE "Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)".

"La scienza non prova, esplora".
(Gregory Bateson, "Mente e natura")

1. Introduzione

Nel 1800 Henry Beyle (in arte Stendhal) valicò il San Bernardo al seguito di Napoleone e giunse in Italia. È lui stesso a raccontare in dettaglio l'impresa nell'opera autobiografica *Vita di Henry Brulard*. Colpisce, nelle pagine di Beyle/Stendhal, la precisa descrizione del disallineamento (il *mismatch*) che esisteva tra le competenze che egli, diciassettenne, aveva, e quelle che la situazione richiedeva. I 40.000 uomini dell'*Armée de réserve* di Napoleone attraversarono il Gran San Bernardo per sorprendere l'esercito austro-piemontese che occupava la pianura padana. Lo storico Valzania così descrive l'impresa: "Senza che nessuno se lo aspetti, Napoleone riesce ad attraversare il San Ber-

¹ Ricercatore ISFOL.

² Ricercatore ISFOL.

nardo e ad arrivare nella pianura padana con un esercito forte di una quarantina di migliaia di uomini. Il passaggio del San Bernardo è una delle grandi imprese militari di Napoleone [...]” (Valzania, 2011, p. 65). Beyle/Stendhal si unì ai soldati di Napoleone, ma aveva all’epoca “[...] in conseguenza di un’educazione sbagliata alla radice, volta a sviluppare unicamente competenze da borghese - la complessione di una ragazzina di quattordici anni [...]” (Sebald, 2003, p. 15). Scrive infatti Stendhal: “Eccezion fatta per il morale, attinto nei libri proibiti da Séraphie, arrivai dunque al San Bernardo in tutto e per tutto come un pulcino nella stoppa” (Stendhal, 1997, p. 399).

Il rischio che molti adulti arrivino, per quanto riguarda le loro competenze, sul mercato del lavoro come ‘pulcini nella stoppa’ è molto alto. I dati, a questo riguardo, non lasciano dubbi sull’urgenza (e l’emergenza) della questione. Nei Paesi dell’OCSE la spesa delle istituzioni educative per studente tra il 1995 e il 2007 è aumentata, in media, del 43%, nonostante il numero degli studenti sia rimasto relativamente stabile, e tuttavia continuano a permanere alte percentuali di *skill shortage*. Sostanziali proporzioni della popolazione in età lavorativa non lavorano e, dunque, non usano le proprie competenze (OECD, 2010). Tra i lavoratori dei Paesi dell’OCSE, in media il 13% ritiene di avere uno *skill deficit* (Quintini, 2011, p. 17). Nel 2009 – e dunque già nel pieno della crisi economica – più del 40% degli imprenditori di Australia, Giappone, Messico e Polonia dichiarava di avere difficoltà a trovare lavoratori con le *skill* appropriate (*ibidem*, p. 8). Dati altrettanto problematici sono stati presentati anche dal rapporto annuale della Manpower, secondo cui il 34% degli imprenditori mondiali dichiara di faticare a trovare il personale qualificato necessario (cit. in *The Economist - Special Report on The Future of Jobs*, 2011, p. 8).

La situazione del mercato del lavoro italiano, nella sua paradossalità, mostra molto bene l’importanza di individuare (e sviluppare, ove possibile) le competenze che veramente servono: ad un’alta disoccupazione corrisponde un’altrettanto alta carenza di professionalità (Cainarca e Sgobbi, 2008). Il *Rapporto sul mercato del lavoro 2010-2011* del CNEL rileva che “il disallineamento tra domanda e offerta di competenze e professionalità nel mercato del lavoro (*skill mismatch*) rappresenta per l’Italia un tema chiave. Un dato preoccupante degli ultimi anni è rappresentato dall’aumento del numero di lavoratori impiegati in mansioni che richiedono competenze inferiori a quelle acquisite nel corso della formazione: in Italia è in crescita il fenomeno del sotto-inquadramento, e ancora una volta le nuove generazioni risultano le più penalizzate” (CNEL, 2011, p. 195). A livello internazionale, la problematicità della questione è altrettanto rilevante. Il numero di lavoratori per i quali sussiste un disallineamento tra le competenze possedute e quelle a loro richieste è ragguardevole: nel 2007, secondo i dati di un’indagine panel della Comunità Europea,

solo il 21% dei lavoratori svolgevano lavori in linea con la loro istruzione, le loro competenze e la loro formazione (Brunello *et al.*, 2007).

Scopo del presente contributo non è affrontare la questione dello *skill mismatch*. Essa è stata affrontata altrove (per una rassegna si vedano, tra gli altri: Cainarca e Sgobbi, 2008; Green, 2011) e comunque la sua complessità è tale da non poter pensare di affrontarla interamente in un solo articolo. Lo scopo del presente contributo è, piuttosto, quello di presentare sinteticamente una metodologia – il *job requirements approach* (JRA, d'ora in poi) – che alla luce dello *skill mismatch* guadagna forse rilevanza tra le metodologie di analisi delle competenze. Tale rilevanza, per altro, è coerente con quanto recentemente suggerito nella nuova *Strategia europea per una crescita intelligente, sostenibile e solidale*³ e, in particolare, con l'iniziativa *An agenda for new skills and jobs*⁴, volta a favorire una migliore comprensione delle competenze, nella prospettiva di anticipare le future richieste del mercato del lavoro attraverso l'utilizzo di diverse metodologie.

2. Quale concetto di competenza?

Prima di entrare nello specifico della metodologia JRA, riteniamo opportuno soffermarci sul concetto di competenza che ne è alla base. Un'operazione di definizione del concetto sembra utile perché, come ha ben spiegato lo scrittore israeliano Abraham Yehoshua, “di tanto in tanto si deve consacrare del tempo alle analisi concettuali precise, logiche e quasi formali di definizioni di termini di base. Le parole sono come monete riguardo alle quali si verificano due processi: si logorano e si sporcano. Da una parte, ci sono parole che si logorano, e ogni tanto bisogna restituirle alla loro natura e al loro aspetto originale, agli elementi delicati che compongono il loro significato; dall'altra ci sono parole che si sono coperte di terra e di fango, e che è opportuno pulire per ritrovare il loro senso primitivo” (Yehoshua 2004, p. 106).

Il concetto di competenza nella sua accezione più ampia continua ad essere imprescindibile per scienziati sociali, *policy maker* e formatori. La sua polisemia – il suo essere ‘concetto valigia’ o ‘parola-spugna’ (Gilbert, 1992) – lo rendono del resto particolarmente adatto ad assumere declinazioni molteplici. In Italia, per altro, “il vocabolo italiano ‘competenza’ ricopre un area semantica piuttosto ampia, traducendo di volta in volta i termini inglesi *skill*, *compe-*

³ European Commission, Europe 2020, a Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth, COM (2010) 2020 final, Brussels, 3.3.2010, <<http://url-zip.com/e5z>>.

⁴ European Commission, An Agenda for New Skills and Jobs. A European Contribution towards Full Employment, COM (2010) 682, Brussels, 23.11.2010, <<http://url-zip.com/fj3>>.

tence e competency" (Cicatelli, 2009, p. 2). Nel corso del tempo, diverse meritorie iniziative, hanno tentato di organizzare questa polisemia (tra gli altri: Winterton e Delamare-Le Deist, 2004; Eraut, 1998). Ma al momento, come giustamente rileva Green, "there is no consensus among social scientists about the meaning of the concept of skill" (Green, 2011, p. 4). È lo stesso autore ad indicare le conseguenze di tale mancanza di consenso sul concetto di competenza: "The consequences of the lack of clarity and consensus over the concept of skill are diffuse. They include potential misconceptions such as the conflation of employers' demand for skill with workers' demand for skill formation opportunities, or of the "subjective" with the "objective"; unnecessarily narrow perspectives towards policy interventions; ill-informed critiques or ignorance of other disciplines' approaches; and difficulties with conceptualising the role of work attitudes. Ultimately, the confusion is a potential break on the development of an integrated cross-disciplinary analysis of skill" (*ibidem*, p. 4).

Tradizionalmente un modo di misurare le competenze possedute dai lavoratori è stato quello di esaminarne le qualificazioni. Lo sviluppo delle competenze all'interno del mercato del lavoro era analizzato a partire dai *trend* delle qualificazioni formali (titoli di studio, certificazioni di percorsi formativi formali, etc.). Ma tutti questi indicatori, pur importantissimi, non erano e non sono sufficienti a rappresentare l'effettiva evoluzione delle competenze. L'analisi delle sole qualificazioni formali – è stato dimostrato – può essere un indicatore davvero scarso della reale qualità della *performance*, soprattutto a causa della *over/under-qualification* (Green *et al.*, 2002). Anche altri approcci allo studio delle competenze nel corso del tempo si sono rilevati insufficienti. Si pensi agli approcci *job/skill*, all'interno dei quali mansioni pre-definite vengono incrociate con gli aggregati di competenze e conoscenze ritenuti necessari per svolgere tali mansioni. O si pensi alle metodologie di analisi dei comportamenti dei *best performer*, assunti come riferimento per l'insieme di coloro che svolgono attività identiche o simili (McClelland, 1973; Spencer e Spencer, 1995; Caretta *et al.*, 1992).

Si possono individuare cinque macro-approcci allo studio e alla misurazione delle competenze, sinteticamente rappresentati nella tabella alla pagina seguente.

Il metodo del *JRA* è originato dalla psicologia del lavoro e si incentra sull'importanza delle competenze agite quali componenti determinanti della professionalità e del lavoro. McCormick e colleghi, tra gli altri, hanno dato di questo approccio una prima, sintetica, ma esaustiva spiegazione: "the job requirements of any given job can be thought of as the personal characteristics which the job requires on the part of incumbents for reasonably satisfactory performance" (McCormick *et al.*, 1957, p. 358). Esistono, alla base del *JRA*, alcune ipotesi:

- si assume che le misurazioni delle competenze utilizzate in un determinato lavoro siano delle valide *proxy* delle competenze effettivamente possedute dal lavoratore;
- si assume che la persona intervistata sia in grado di descrivere bene il lavoro da essa svolto;
- si assume, infine, che la persona intervistata, rispondendo a domande sul proprio lavoro, descriva le proprie attività in un modo sufficientemente privo di *bias* dovuti all'autostima o alla desiderabilità sociale. In questo approccio gli individui, d'altra parte, non sono chiamati a parlare delle competenze che credono di *possedere*, ma di quelle che viene loro richiesto di *agire*.

Approccio	Svantaggi	Vantaggi	Riferimenti bibliografici
1.a Qualificazioni <i>Titoli di studio e certificazioni formali</i>	Nei casi di alcune qualificazioni (ad esempio, quelle accademiche) c'è una difficile connessione con le <i>job skill</i>	È un approccio oggettivo; consente di elaborare dei <i>trend</i> .	Steedman e Murray (2001)
1.b Anni di istruzione <i>Anni di istruzione scolastica ricevuta</i>	La qualità dell'istruzione non viene colta da questo approccio. Inoltre c'è una difficile connessione con le <i>job skill</i> .	È un approccio oggettivo; consente di elaborare dei <i>trend</i> . Consente inoltre le comparazioni internazionali.	Barro e Lee (1996; 2001)
2. Professioni	La variabilità con cui cambiano le <i>skill</i> necessarie in molte professioni; la difficoltà di definire le competenze per le vere professioni.	Consente comparazioni internazionali; molti dati sono disponibili grazie alle indagini sulla forza lavoro o al censimento.	Machin e Van Reenen (1998); Gregory <i>et al.</i> (2001)
3. Test	Consente l'analisi di un limitato spettro di competenze; è un metodo di analisi costoso.	È un approccio oggettivo; e consente eventuali comparazioni internazionali.	OECD <i>et al.</i> (1997); Freeman e Schettkatt (2001)
4. Self-Assessment	È soggettivo, e la valutazione delle competenze potrebbe avere <i>bias</i> dovuti all'auto-stima.	Consente l'analisi di un ampio spettro di competenze.	Bynner (1994)
5. Job requirements	È basato su dichiarazioni soggettive; non consente di valutare le competenze delle persone non occupate.	Consente l'analisi di un ampio spettro di competenze; è strettamente collegato al lavoro.	Cappelli (1993); Ashton <i>et al.</i> (1999); Felstead <i>et al.</i> (2007).

Fonte: adattato da Felstead *et al.*, 2007

Diverse considerazioni – crediamo – rendono particolarmente interessante in questa fase storica la metodologia del *JRA*:

- Secondo alcuni autori le qualifiche non costituiscono più le migliori *proxy* delle prestazioni effettivamente esercitate e debbono essere affiancate anche da altre misure (dirette o indirette) delle competenze di fatto acquisite e richieste nei vari contesti produttivi (Leoni, 2006).
- Molto dell'apprendimento avviene fuori dalla scuola, nell'esperienza di lavoro, nelle capacità direttamente acquisite sul posto di lavoro (Heckman, Lochner e Taber 1998; Leoni e Gaj, 2010; Eraut *et al.*, 2000).
- L'organizzazione del lavoro non è più associabile alla totale prevedibilità ed identificazione dei compiti, alla descrizione di mansionari dettagliati, all'adattamento alle procedure operative senza coglierne la difficoltà dei processi di lavoro, ma è invece intesa come capacità di agire in situazioni produttive dove la variabilità e l'incertezza non possono sempre essere incorporate in procedure meccaniche e nelle macchine (Cainarca e Zollo, 2001).

3. Esperienze di JRA nel mondo

La metodologia *JRA* è stata utilizzata, nel corso del tempo, in una serie di ricerche (indagini campionarie e non). Tra i Paesi che hanno finora adottato tale metodologia rientrano⁵: il Regno Unito con l'indagine ricorrente *Work Skills in Britain*; gli Stati Uniti con *The Occupational Information Network-O*NET*; la Germania con le indagini del BIBB/IAB *Surveys on Qualifications and Working Conditions and FreQuenz*; l'Italia con le indagini del progetto dell'ISFOL *Organizzazione, Apprendimento, Competenze-OAC*. Per esigenze di sintesi in questo contributo richiameremo brevemente le esperienze realizzate nel Regno Unito, negli Stati Uniti d'America e in Italia.

A partire dal 1986, anno della sua prima indagine, il progetto inglese *Work Skills in Britain* offre una base di riferimento di grande valore per gli studi sulle competenze, ed in particolare per quanti sono interessati alla metodologia *JRA*. L'obiettivo principale di questo ciclo di indagini è stato fin dall'inizio quello di comprendere meglio le interrelazioni esistenti tra sviluppo delle competenze e cambiamenti organizzativi o tecnologici nei luoghi di lavoro, prendendo in considerazione una concettualizzazione ampia e multidisciplinare di competenza, comprendente un gran numero di elementi tra essi interrelati: at-

⁵ Per una presentazione di queste esperienze internazionali si rimanda anche al materiale dell'*International Seminar on Measuring Generic Work Skills Using the Job Requirements Approach (JRA)* organizzato congiuntamente da CEDEFOP e OCSE (12 e 13 Febbraio 2009) e disponibile a questo indirizzo web: <http://www.cedefop.europa.eu/etv>.

tributi personali, fattori umani e sociali, abilità, attitudini e capacità necessarie per svolgere efficacemente un determinato lavoro. Il concetto di competenza è stato dunque operazionalizzato in dieci indicatori fondamentali, corrispondenti a quelle che comunemente vengono definiti *skill* generici (Ashton *et al.*, 2000; Green, 2002). Si tratta di competenze indipendenti dal contesto, applicabili e valide a diversi livelli, in tutti gli ambienti lavorativi, in tutte le occupazioni e per lo svolgimento di compiti diversi. Una caratteristica generica può apparire in diverse forme di comportamento e in una grande varietà di azioni, le quali non sono altro che la manifestazione della competenza in risposta alle richieste di una particolare posizione e di un particolare contesto organizzativo (Boyatzis, 1982). Le competenze generiche possono essere sintetizzate come segue: le competenze alfabetiche, le competenze matematiche; il *know-how* tecnico; la comunicazione; la pianificazione; l'orientamento al cliente; il lavoro di gruppo; il *problem-solving*; il controllo/autonomia; la forza fisica. La metodologia di rilevazione utilizzata, ovvero quella del JRA, ha preso in considerazione quale variabile chiave il lavoro svolto dai singoli individui, ponendo domande che permettessero al lavoratore di analizzare le competenze messe in atto ed espresse nella propria vita lavorativa, in funzione della complessità del ruolo e dei compiti da svolgere. La competenza è stata studiata, dunque, in funzione delle azioni e delle attività che l'individuo mette abitualmente in pratica per eseguire efficacemente il proprio lavoro. All'interno di tale approccio è lo stesso lavoratore ad analizzare la propria condizione lavorativa e le competenze esercitate. Come sostenuto dagli stessi autori (Ashton *et al.* 2000), il lavoratore, nel descrivere il proprio lavoro anziché le competenze presumibilmente e potenzialmente possedute, diventa il miglior analista del lavoro svolto. Diminuiscono di conseguenza i rischi di distorsione nella valutazione della condizione lavorativa. Per facilitare questo tipo di analisi da parte del lavoratore, il termine *skill* è stato intenzionalmente omissso o sostituito da sinonimi nelle varie versioni del questionario utilizzato. In questo modo, piuttosto che focalizzare l'attenzione su ogni singola posizione lavorativa, è stata realizzata una mappatura delle competenze agite dai lavoratori inglesi nel loro complesso e sono stati rilevati sia la distribuzione e il *trend* degli *skill* generici, sia il grado di complessità del lavoro stesso.

Negli Stati Uniti, il JRA è stato utilizzato nell'ambito del programma di rilevazione *Occupational Information Network (O*NET)* per raccogliere informazioni e misurare le competenze di un gran numero di occupazioni del mercato del lavoro americano. Il programma *O*NET* è un sistema complesso di raccolta, descrizione e diffusione di dati sulle caratteristiche delle professioni e dei lavoratori, per un totale di 965 occupazioni. A differenza del *Dictionary of Occupational Titles (DOT)* – classificazione delle professioni basata sulle valutazioni

ed analisi fornite da un *panel* di esperti interrogati rispetto ai cambiamenti e alle evoluzioni strutturali delle professioni – il sistema *O*NET* deriva le sue informazioni sulle professioni da indagini sui lavoratori, basate su campioni rappresentativi di imprese all'interno delle quali vengono selezionati i lavoratori da intervistare. L'unità d'analisi è pertanto l'occupazione (classificata al 3° *digit*) e i livelli di abilità ad essa correlati. Tali dati vengono inoltre implementati e aggiornati attraverso una raccolta costante di informazioni mediante cicli regolari di rilevazioni sui lavoratori e sui datori di lavoro, condotte attraverso questionari strutturati fondati sulla *job analysis*. Il *database* di *O*NET* si basa su un *framework* concettuale definito *Content model*. Esso identifica quali sono le informazioni più importanti rispetto al lavoro e le integra in un sistema teorico ed empirico ben strutturato. Il *Content Model* analizza le competenze attraverso l'utilizzo di una serie di descrittori *job-oriented* (dal lato della professione) e *worker-oriented* (dal lato delle persone)⁶. Sei sono i domini di analisi presi in considerazione dal *Content Model* di *O*NET* per specificare gli attributi e le caratteristiche chiave dei lavoratori e delle occupazioni, applicabili in diversi lavori, settori ed ambiti professionali. Questi sono: le caratteristiche del lavoratore (abilità, interessi professionali, valori, stile lavorativo); i requisiti del lavoratore (competenze di base, competenze di processo, competenze trasversali, competenze sociali, competenze complesse di *problem solving*, competenze tecniche, competenze sistematiche, competenze di gestione delle risorse, conoscenze generali, formazione); i requisiti esperienziali (esperienza e formazione professionale, licenze e certificazioni); le caratteristiche professionali, le informazioni specifiche riferite alla professione (compiti, strumenti e tecnologie); le caratteristiche del mercato del lavoro (statistiche sull'andamento presente e futuro del mercato del lavoro); ed infine i requisiti della professione (attività di lavoro generali richieste in numerose occupazioni e attività specifiche, contesto organizzativo e di lavoro). Ne deriva che il sistema *O*NET* indaga non solo un gran numero di competenze generiche, ma le indaga in maniera molto dettagliata, includendo motivazioni, tratti e caratteristiche personali inseriti in quello che viene definito come "stile di lavoro".

In Italia la metodologia *JRA* ha trovato una propria importante applicazione nel progetto *Organizzazione, Apprendimento, Competenze (OAC)*⁷, avviato

⁶ <http://www.onetcenter.org/content.html>

⁷ Per il dettaglio delle analisi e dei risultati si rimanda i due rapporti di ricerca, consultabili *online*:

http://www.piaac.it/sites/default/files/styles/medium/ISFOL_RAPPORTO_OAC_LAVORATORI_INDUSTRIE_PRIVATE_SERVIZI_ITALIANE.pdf

http://www.piaac.it/sites/default/files/styles/medium/ISFOL_RAPPORTO_OAC_IMPRESE_MANIFATTURIERE_ITALIANE.pdf

nel 2004 dall'ISFOL con l'obiettivo di fornire un contributo all'innovazione delle politiche del lavoro e della formazione nel nostro paese. Nell'ambito del Progetto *OAC* sono state finora realizzate due indagini con interviste *CAPI* a lavoratori e manager delle imprese italiane. La sezione *JRA* del questionario⁸ della prima delle due indagini *OAC* – *l'Indagine sulle competenze dei lavoratori dell'industria e dei servizi privati in Italia* – individua le competenze agite dai rispondenti nel loro lavoro attraverso una *check list* di comportamenti richiesti dalla posizione: prestare molta attenzione ai dettagli; trattare con le persone e interagire con loro; analizzare in profondità dei problemi complessi; scrivere lunghi documenti in una forma ortograficamente e grammaticalmente corretta (per esempio lunghi report, manuali, articoli o libri); lavorare duramente, anche senza un supervisore; risolvere problemi o difetti; e così via, per un totale di 44 comportamenti rilevati. Tali comportamenti sono stati identificati dagli autori del questionario attraverso un'analisi della letteratura esistente e di altre indagini condotte sull'argomento. Naturalmente, i comportamenti possono essere modificati, a seconda delle esigenze di ricerca e del settore o comparto indagato. Dai dati raccolti attraverso la domanda *JRA* del questionario *OAC*, con opportune analisi statistiche (analisi fattoriale o analisi delle componenti principali), i 44 comportamenti indagati sono stati ricondotti ad un elenco di competenze: 1) Leggere, comprendere testi e scrivere; 2) Affidabilità; 3) Influenzare o prendersi cura degli altri; 4) *Problem solving*; 5) Comunicazione orientata al cliente; 6) Pianificazione del proprio lavoro e tempo; 7) Lavoro di gruppo; 8) Destrezza manuale e forza fisica; 9) Abilità matematiche; 10) Autonomia lavorativa.

4. Il *JRA* nell'indagine OCSE "PIAAC"

Recentemente la metodologia *JRA* è stata adottata anche dall'Indagine OCSE – *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*. È la prima volta che la metodologia viene utilizzata in un'indagine internazionale. L'indagine *PIAAC*, promossa dall'OCSE⁹, si basa su *framework* teorici per la realizzazione di indagini quantitative basate su campioni statisticamente rappresentativi della popolazione di riferimento, ovvero gli adulti con

⁸ La domanda della sezione *JRA* del questionario recita così: "Nello svolgere i compiti (o nell'attuare i comportamenti organizzativi) di seguito riportati, con quale frequenza li porta a termine con efficacia, sempre che essi rientrino nella sua posizione occupata attualmente?".

⁹ L'indagine *PIAAC* coinvolge attualmente 25 Paesi al mondo. In Italia ne è responsabile il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, che ha incaricato l'ISFOL per la realizzazione scientifica.

età compresa tra i 16 e i 65 anni (Schleicher, 2008). I dati raccolti – che saranno disponibile nel 2013 – forniranno la base per l'analisi e il confronto tra i diversi Paesi partecipanti in una prospettiva di ricerca ciclica e longitudinale. L'indagine PIAAC mira a fornire informazioni su tre questioni fondamentali riguardanti il tema delle competenze: 1) Quali sono le competenze che vengono regolarmente utilizzate nel lavoro e nella vita quotidiana? 2) In che modo queste competenze vengono acquisite sia dal punto di vista delle leve formali – istruzione e formazione – sia dal punto di vista delle attività informali di apprendimento? 3) Come sono distribuite tra la popolazione adulta con età compresa tra i 16 e i 65 anni, ovvero considerare lo *stock* di capitale umano presente nelle società attuali. Per ottenere questo tipo di informazioni, l'indagine PIAAC mantiene lo schema generale e i modelli teorico-concettuali di precedenti indagini comparative internazionali realizzate dall'OCSE sulle competenze alfabetiche funzionali della popolazione adulta, come l'indagine *International Adult Literacy Survey (IALS)*¹⁰ e l'indagine *Adult Literacy and Lifeskills (ALL)*¹¹, ma aggiunge a questo schema la rilevazione di nuovi aspetti relativi alle competenze agite dai lavoratori. Sebbene in ambito OCSE¹² la valutazione diretta delle competenze sia stata da sempre la metodologia privilegiata, è comprovato che solo alcune competenze possono essere rilevate attraverso test somministrati in autovalutazione: le competenze alfabetiche, quelle matematico funzionali ed in parte quelle informatiche.

Le competenze professionali sono difficilmente rilevabili in modo diretto, cioè attraverso prove con le quali l'individuo deve confrontarsi. Le competenze professionali, richiamano, infatti, una molteplicità di fattori contestuali ed organizzativi, difficilmente riproducibili attraverso dei test cognitivi. Se da un lato i vantaggi del *self-assessment* sono evidenti, dal momento che questi metodi

⁹ L'indagine *International Adult Literacy Survey* (1994-1998) è stata la prima indagine comparativa internazionale sulle competenze alfabetiche funzionali della popolazione adulta promossa dall'OCSE. Ha coinvolto in tre cicli di rilevazione 22 Paesi (Australia, Belgio - Fiandre, Canada, Cile, Danimarca, Finlandia, Germania, Irlanda, Italia, Norvegia, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Slovenia, Stati Uniti, Svezia, Svizzera - Francese - Italiana - Tedesca, Ungheria). L'indagine ha utilizzato metodologie di rilevazione diretta delle competenze volte a rilevare i livelli di competenza alfabetica funzionale della popolazione adulta in relazione al background socioculturale.

¹¹ L'indagine *Adult Literacy and Life Skills Survey* (2003-2008) mira a rilevare le competenze alfabetiche funzionali, la capacità di risolvere i problemi e le competenze matematiche della popolazione adulta. Alla prima edizione dell'indagine hanno partecipato i seguenti paesi: Bermuda, Canada, Italia, Norvegia, Svizzera, Stati Uniti e Nuovo León Mexico, che ha svolto parzialmente l'indagine. Alla seconda edizione hanno partecipato, oltre ai Paesi coinvolti nella prima edizione, anche l'Australia, l'Ungheria, i Paesi Bassi e la Nuova Zelanda.

¹² Oltre alle indagini IALS e ALL, anche l'indagine dell'OCSE *Programme for International Student Assessment (PISA)* ha l'obiettivo di misurare le competenze, in questo caso quelle in matematica, scienze, lettura e *problem solving* degli studenti.

forniscono una misurazione oggettiva delle competenze degli individui, dall'altro lato il loro utilizzo risulta poco agevole se si tenta di applicarli alle competenze utilizzate nei contesti lavorativi. È per questo motivo che anche in ambito OCSE si è deciso di adottare l'innovativa metodologia del *JRA*. Il modulo *JRA* dell'indagine *PIAAC*, è infatti costituito da domande volte a rilevare i requisiti necessari per svolgere il lavoro principale dell'intervistato, in termini di intensità e frequenza con cui le competenze vengono messe in pratica per svolgere alcune attività (*task*) sul luogo di lavoro. Tra le attività (*task*) prese in considerazione nel modulo *JRA*, oltre ai tre domini centrali ovvero *literacy* (leggere, scrivere), *numeracy* (calcolare formule più o meno complesse) e *ICT* (utilizzare un personal computer a diversi livelli, basso, medio e alto) – indagati peraltro anche attraverso la valutazione diretta dei rispondenti – sono presenti altre attività riguardanti: la risoluzione di problemi semplici e complessi, l'interazione sociale, l'autonomia, l'interazione orizzontale e il lavoro di gruppo, l'interazione con il cliente, l'impiego della forza fisica ed infine la destrezza manuale. Quattro sono le competenze chiave o gli ambiti di competenza indagati attraverso il modulo *JRA* in *PIAAC*: le competenze cognitive, le competenze sociali e di interazione, le competenze di apprendimento e le competenze fisiche. La misurazione delle competenze dei lavoratori avviene dunque, nel caso dell'indagine *PIAAC*, non solo attraverso la rilevazione dei titoli di studio formali (il titolo di studio più alto conseguito e le qualifiche professionali) ma anche attraverso il *JRA*. Considerare soltanto i risultati e gli esiti dei percorsi di istruzione e formazione, avrebbe limitato molto la valutazione del "capitale umano" (Visco, 2009) e non avrebbe dato conto della distribuzione delle competenze nel mercato del lavoro.

5. Conclusioni

L'articolo ha presentato la metodologia del *job requirements approach* collocandola all'interno del più vasto "discorso sulle competenze" e riportando sinteticamente tre indagini nazionali basate su di esso. In aggiunta, il contributo ha mostrato, nella sua ultima parte, l'utilizzo della metodologia del *JRA* da parte dell'indagine *PIAAC*. Il contributo della metodologia *JRA* alla questione della formazione, crediamo, possa essere duplice. Da una parte, una migliore rilevazione delle competenze effettivamente richieste, e dunque necessarie, potrebbe aiutare ad orientare e calibrare le attività formative, tanto quelle destinate ai non occupati, quanto quelle pensate per gli occupati. In secondo luogo, la metodologia del *JRA* potrebbe contribuire, con il suo potenziale informativo, alla creazione di nuovi disegni dei luoghi di lavoro e nuove pratiche di

gestione delle risorse umane, facilitando così la trasformazione della formazione formale in un “momento «complementare» di un processo a tutto campo che parte dalla reingegnerizzazione dei luoghi di lavoro per arrivare alla formazione/apprendimento informale” (Leoni, 2006, pag. 446), con il relativo guadagno in termini di efficacia.

Bibliografia

- ASHTON D., DAVIES A., FELSTEAD A. e GREEN F. (1999), *Work Skills in Britain*, Skope paper, Oxford and Warwick Universities.
- BARRO R.J., LEE J. W. (2001), “*International data on educational attainment: updates and Implications*”, *Oxford Economic Papers*, 53 (3), pp. 541-563.
- BATESON G. (2001), *Mente e natura*, Milano, Adelphi.
- BEYLE M. - H. (pseudonimo *Stendhal*) (1997), *Vita di Henry Brulard*, Milano, Adelphi.
- BOYATZIS R.E. (1982), *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*, New York, Wiley.
- BRUNELLO G. et al. (a cura di), *Education and training in Europe*, Oxford, Oxford University Press.
- BYNNER J. (1994), *Skills and Occupations. Analysis of Cohort Members' Self-Reported Skills in the Fifth Sweep of the National Child Development Study*, Social Statistics Research Unit, City University.
- CAINARCA G.C., ZOLLO G. (2001), “*Organizzare l'ambiguità*”, *Sviluppo & Organizzazione*, 187, pp. 107-120.
- CAINARCA G.C., SGOBBI F. (2008), “*Il mismatch di competenze in Italia*”, *Sviluppo & Organizzazione*, 228, pp.14-27.
- CAPPELLI P. (1993), “*Are skill requirements rising? Evidence from production and clerical Jobs*”, *Industrial and Labor Relations Review*, 46 (3), pp. 515-530.
- CARETTA A., DALZIEL M., MITRANI A. (1992), *Dalle risorse umane alle competenze*, Milano, Franco Angeli.
- CICATELLI S. (2009), “*Le competenze nella legislazione europea ed italiana*”, relazione per il seminario “Verso la scuola delle competenze”, Roma, 14 Maggio 2009, Vicariato di Roma - Casa Bonus Pastor.
- CNEL (2011), *Rapporto sul mercato del lavoro 2010-2011*.
http://www.cliclavoro.gov.it/SondaggiStatistiche/Documents/Rapporto_mercato_del_lavoro_2010-11.pdf
- ERAUT M. (1998), “*Concepts of competence*”, *Journal of Interprofessional Care*, 12 (2), pp. 127-139.
- ERAUT M., ALDERTON J., COLE G. SENKER P. (2000), “*Development of knowledge and skills at work*”. In F. Coffield (a cura di). *Differing Visions of a Learning Society*, Vol. 1 (pp. 231-262). Bristol: The Policy Press.
- FELSTEAD A., GALLIUE D., GREEN F., ZHOU Y. (2007), *Skills At Work, 1986 to 2006*, Oxford, University of Oxford, SKOPE.
- FREEMAN R., SCHETTKATT R. (2001), “*Skill compression, wage differentials and employment: Germany vs. the US*”, *Oxford Economic Papers*, 53 (3), pp. 582-603.
- GILBERT P. (1992), “*La compétence: du «mot-valise» au concept opératoire*”, *Actualité de la formation Permanente*, 116, pp. 14-18
- GREEN F. (2002), *Work Intensification, Discretion and the Decline in Well-Being at Work. Paper prepared for the Conference on Work Intensification, Paris, 20-21 November 2002*.

- GREEN F. (2011), *"What is Skill? An Inter-Disciplinary Synthesis"*, paper pubblicato dal Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies at: <http://www.llakes.org>
- GREGORY M., ZISSIMOS B., GREENHALGH C. (2001), *"Jobs for the skilled: how technology, trade, and domestic demand changed the structure of UK employment, 1979-90"*, Oxford Economic Papers, 53 (1), pp. 20-46.
- HECKMAN J.J., LOCHNER L.J., TABER C. (1998), *"Tax policy and human capital formation"*, American Economic Review, vol. 88, pp. 293-7.
- LEONI R. (a cura di), (2008), *Economia dell'innovazione. Disegni organizzativi, pratiche lavorative e performance d'impresa*, Milano, Franco Angeli.
- LEONI R., GAJ A. (2010), *"Apprendimento informale e sviluppo delle competenze: il ruolo dei disegni organizzativi delle imprese. Implicazioni per le politiche industriali"*, Politica economica. Rivista di studi e ricerche per la politica economica, n. 1, aprile 2010, pp. 55-92.
- MACHIN S., REENEN J. VAN (1998), *"Technology and changes in skill structure: Evidence from seven OECD countries"*, Quarterly Journal of Economics, 113 (4), pp. 1215-1244.
- MCCLELLAND D. (1973), *"Testing for competence rather than for intelligence"*, American Psychologist, 28(1), pp. 1-14.
- MCCORMICK J.E., FINN R.H., SCHEIPS C.D. (1957), *"Patterns of Job Requirements"*, Journal of Applied Psychology, Vol. 41, 6 (1957) pp. 358-364.
- OECD (2010), *OECD Employment Outlook: Moving Beyond the Job Crisis*, OECD Publishing.
- OECD (2011), *Towards an OECD Skills Strategy*, OECD Publishing.
- OECD, Human Resources Development Canada e Statistics Canada (1997), *Literacy Skills for the Knowledge Society - Further Results from the International Adult Literacy Survey*. OECD Publishing.
- QUINTINI G. (2011), *"Right for the Job: Over-Qualified or Under-Skilled?"*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 120, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/5kg59fcz3tkd-en>
- SCHLEICHER A. (2008), PIAAC: A New Strategy For Assessing Adult Competencies. *International Review of Education*, Springer, DOI 10.1007/s11159-008-9105-0.
- SEBALD W. (2003), *Vertigini*, Milano, Adelphi.
- SPENCER L.M., SPENCER S.M. (1995), *La competenza nel lavoro*, Milano, Franco Angeli, (ed. or. *Competence at work. Models for Superior performance*. New York: John Wiley & Sons, 1993).
- STEEDMAN H., MURRAY A. (2001), *"Skill profiles of France, Germany, the Netherlands, Portugal, Sweden and the UK"*, European Journal for Vocational Training, (1): 22.
- VALZANIA S. (2011), *Napoleone*, Palermo, Sellerio.
- VISCO I. (2009), *Investire in conoscenza. Per la crescita economica*, Bologna, Il Mulino.
- WINTERTON J., DELAMARE-LE DEIST F. (2004), *Extended outline of the study for development of typologies of knowledge, skills and competences*, CEDEFOP project.
- YEHOShUA A. (2004), *Antisemitismo e antisionismo. Una discussione*, Torino, Einaudi.

