

GUIDO
SARCHIELLI*
SALVATORE
ZAPPALÀ*
FABIO BELLETTI**

Il progetto Janus: motivazioni e risultati della sperimentazione promossa dalla Regione Emilia-Romagna

Il progetto Janus è stato realizzato nel periodo aprile '96 - novembre '98 all'interno dell'iniziativa comunitaria Youthstart e si è caratterizzato come progetto quadro della Regione Emilia-Romagna. L'iniziativa, caratterizzata da una accentuata ottica di sistema (*sono infatti stati coinvolti i principali enti di formazione regionale impegnati nella formazione iniziale*), ha avuto per obiettivo la progettazione e lo sviluppo di un modello di intervento per la formazione iniziale volto a migliorare la qualificazione e le opportunità di inserimento lavorativo dei giovani a bassa scolarità. All'interno del progetto, oltre alle attività di studio e ricerca necessari per la messa a punto del modello, si sono realizzate iniziative di formazione formatori, di produzione di strumenti multimediali e di sperimentazioni di procedure e di metodi innovativi.

Va precisato che il modello si propone soprattutto come un catalizzatore dell'innovatività; infatti, alcune

* Università di Bologna.

** AECA (Associazione Emiliano-Romagnola di Centri Autonomi di Formazione Professionale).

delle innovazioni e delle idee in esso proposte appartengono al bagaglio di conoscenze, esperienze e competenze ben consolidate all'interno della formazione professionale. Tuttavia, una certa tendenza all'innovazione "terminologica" e l'attività frenetica in cui molti centri operano hanno spesso "consumato" in breve tempo interessanti sperimentazioni, che sono rapidamente passate nella categoria del "già visto" e "già fatto" senza quella riflessione e quel bilancio critico che consentono ad un sistema complesso (come è quello della formazione professionale) di "apprendere dall'esperienza". La stesura del modello ha rappresentato quindi il tentativo di dare unità e coerenza a questa molteplicità di iniziative poco consolidate e diffuse a macchia di leopardo e di integrare quei cambiamenti istituzionali che stanno animando lo scenario nazionale e internazionale.

Obiettivi di questo lavoro sono: 1) descrivere sinteticamente le motivazioni e le condizioni che hanno orientato la strutturazione del nuovo modello, 2) fornire alcune indicazioni sulle prime sperimentazioni di parti del modello, 3) descrivere gli attuali sviluppi e le conseguenze messe in moto dal progetto Janus. Il lettore interessato può trovare la descrizione dettagliata del nuovo modello di formazione iniziale nel volume "Costruire la seconda opportunità" (Sarchielli, Zappalà, 1998).

1. Principali caratteristiche del modello

L'immagine (negativa) della F.P.

La concettualizzazione del modello è stata accompagnata e sostenuta da una ricerca che ha visto la realizzazione di 80 interviste a testimoni privilegiati (esperti del mondo della F.P., del lavoro, della scuola, del volontariato e genitori di allievi) e la somministrazione di un questionario a quasi 500 giovani della regione (allievi dei centri di formazione professionale e drop-out).

Le interviste agli esperti hanno evidenziato che il percorso tradizionale della formazione professionale iniziale risulta, in genere, impostato con criteri scolastici (la disposizione fisica delle aule, la lezione frontale, ecc.), con limitate aperture culturali, e non sempre offre esiti occupazionali coerenti con la preparazione tecnico-pratica ricevuta. Inoltre, è stato ampiamente ribadito che la formazione iniziale costituisce una scelta di ripiego, quasi una "ultima spiaggia" cui si aggrappano soprattutto alcune categorie di giovani. Quali, allora, le caratteristiche degli utenti della formazione iniziale?

Le caratteristiche degli utenti

Gli utenti dei corsi di formazione iniziale sono soggetti "deboli" che in genere provengono dalla scuola media con giudizi di incerta sufficienza, che hanno sperimentato una situazione di esclusione dal sistema scolastico o la difficoltà di un impatto precoce col mondo del lavoro.

Da alcuni studi svolti sul percorso scolastico di un campione rappresen-

tativo degli allievi iscritti ai corsi di primo livello, risulta che il 2% degli allievi è stato respinto durante le elementari, il 22% è stato respinto nella scuola media inferiore ed il 25% è stato respinto nelle scuole secondarie superiori. L'alto tasso di bocciati e le problematiche situazioni familiari e sociali in cui alcuni di questi giovani vivono, fanno della formazione professionale un contenitore di soggetti con caratteristiche psicosociali peculiari dal punto di vista delle loro motivazioni ad apprendere (ISFOL, 1995). Prima ancora di definire un adeguato e strutturato piano d'apprendimento occorre allora che questi giovani ritrovino fiducia nella loro capacità di apprendere. Proporre un apprendimento guidato in situazione reale, in altre parole presentare problemi tangibili che i giovani cercano di risolvere nell'immediato, è stata la soluzione sperimentata con successo da Schwartz (1995) ed è una strada che la formazione professionale può e deve tentare con determinazione.

L'indagine sui giovani ha perciò dedicato particolare attenzione all'immagine e ai vissuti circa il mondo del lavoro. Tale immagine si configura in termini sostanzialmente positivi anche se questa rappresentazione risulta abbastanza idealistica e non sembra garantire orientamenti e spinte effettive verso un'occupazione concreta. Ad esempio, su una lista di 18 professioni, il livello medio d'interesse è risultato abbastanza basso. Questo risultato, tanto più inatteso quanto più buona parte di questi giovani si stanno preparando ad un rapido ingresso nel mondo del lavoro, sembra esprimere una difficoltà a progettare con concretezza il proprio futuro o il desiderio di non precludersi troppo presto dei possibili percorsi alternativi.

A fronte della generalizzata immagine positiva del lavoro, difficoltà nelle esperienze lavorative sono state incontrate soprattutto da chi ha avuto una carriera scolastica complessivamente negativa e, in parte, anche da chi ha interrotto gli studi secondari superiori. Tali difficoltà hanno riguardato l'instaurare relazioni interpersonali positive con i colleghi di lavoro, l'adattarsi alle regole e lo scoprire di avere delle lacune formative.

Esaminando anche il modo con cui questi giovani descrivono se stessi e le proprie risorse personali, si è evidenziata una notevole somiglianza psicologica tra le persone intervistate in quanto non sono state rilevate particolari differenze significative tra i vari sottogruppi (maschi vs. femmine, utenti della formazione professionale vs. drop out, carriera scolastica negativa vs. positiva, ecc.). Il livello delle risposte inoltre era tale da indicare la presenza di risorse appena sufficienti per perseguire una proposta formativa efficace. L'unica differenza rilevata ha riguardato la determinazione a risolvere positivamente i compiti e il distacco emotivo nelle situazioni difficili, entrambe caratteristiche su cui si può fare leva per offrire opportunità di sviluppo formativo e professionale.

Infine, la presenza dei compagni di classe e lo stabilirsi delle relazioni tra pari sono state più volte indicate dai soggetti come condizioni facilitanti per potersi impegnare in una proposta formativa. L'utilizzo del gruppo di compagni diventa importante allora non solo perché l'esperienza collettiva costituisce una dimensione importante della condizione giovanile, ma anche per-

ché il gruppo è la condizione necessaria per poter apprendere quelle abilità relazionali e personali di cui si riconosce sempre più l'esigenza sia nel contesto lavorativo sia per riuscire nella vita sociale.

I risultati rilevati hanno evidenziato che una componente non trascurabile di qualsiasi percorso di formazione iniziale deve essere costituita da occasioni di riflessione sui risultati personali conseguiti dagli allievi e da situazioni in cui poter sperimentare strategie alternative per cercare di gestire meglio la propria vita personale e formativa. La realizzazione di unità formative sullo sviluppo di efficaci abilità relazionali, la progettazione delle strategie più utili per l'assolvimento di specifici compiti, il rafforzamento delle capacità di restare focalizzati e concentrati sul compito sono esempi di esperienze e occasioni di crescita personale che non costituiscono l'oggetto principale della formazione professionale ma che non possono essere trascurate pena il difficile e parziale raggiungimento anche di quegli obiettivi di natura tecnica e occupazionale oggetto principale della formazione professionale.

Protagonismo degli utenti

Alla luce dei risultati rilevati nell'indagine si sono individuate alcune dimensioni utili per migliorare l'efficacia della formazione iniziale. Una di queste, da molte parti auspicata e descritta come "attenzione all'utente", concerne l'esigenza di rendere più esplicita la centralità degli utilizzatori finali del servizio formativo, garantendo una maggiore stimolazione e attenzione al protagonismo e alla responsabilizzazione degli utenti nel loro percorso formativo.

Bisogna, cioè, assumere la prospettiva che l'utente, anche quando è molto giovane o apparentemente sprovveduto, è in realtà una persona in grado di ragionare, che frequenta il centro per una sua libera scelta, per mettersi in condizioni personali e professionali di inserirsi nel mondo del lavoro. Risulta quindi opportuno attribuirgli adeguati livelli di responsabilità, che naturalmente non costituiscono un esito automatico della semplice scelta di partecipare ad un'azione formativa. Questo tipo di attenzione richiede capacità di ascolto da parte degli adulti e dell'organizzazione, capacità di interpretare i segnali diretti ed indiretti (talvolta confusi, contraddittori, espressi in forma impropria o tramite condotte sociali inadeguate) che spesso non sono presenti quando prevalgono modalità standardizzate di risposta formativa o regole di funzionamento in prevalenza calibrate sulla vita degli adulti.

Occorre considerare che lunghi anni di inserimento nell'istituzione scolastica possono aver passivizzato gli adolescenti e aver consolidato schemi di condotta che non corrispondono né alle esigenze ora intraviste né alle regole del mondo del lavoro in cui questi giovani auspicano di inserirsi. L'esperienza scolastica precedente fatta di contenuti, prove, livelli di competenza, programmata in modo omogeneo dagli adulti, resta in primo piano come ostacolo ad assumersi delle responsabilità che pure potrebbero essere attraenti per un giovane in cerca di indipendenza. Il problema è quello di su-

perare il vecchio ruolo di studenti, che dovrebbero solo "seguire" le indicazioni e "studiare". Le convinzioni più frequenti, e tra loro contrapposte, che seguono da tale schema sono quella secondo cui gli insuccessi, i cattivi rapporti con i compagni o con gli insegnanti, lo scarso profitto negli studi dipendono esclusivamente dallo studente (e perciò è meglio evitare esperienze formative simili per non ricevere ulteriori conferme negative della propria persona) oppure quella secondo cui la colpa degli insuccessi dipende dalle regole restrittive della scuola e dalla non comprensione degli insegnanti (e perciò è meglio evitare contesti e persone simili). In entrambi i casi l'attrattiva per il sistema formativo si riduce e compare quella "sindrome demotivazionale" ben nota a chi opera nella formazione professionale iniziale.

Se nell'ultimo Libro bianco (Commissione delle comunità europee, 1995) si sostiene che la formazione professionale deve costituire una seconda opportunità, secondo il nostro punto di vista occorre far intravedere delle mete che possono stimolare la curiosità e il desiderio di apprendere del giovane senza per questo spaventarlo eccessivamente con compiti che possono essere allettanti quanto altrettanto temibili (come, ad esempio, imparare in pochi mesi i rudimenti dell'inglese se si vuol navigare in internet o se si vuole partecipare allo stage transnazionale). Il coinvolgimento diretto dei giovani nell'obiettivo di migliorare la propria condizione si configura come una sorta di "scommessa su se stessi" che può nascere da un desiderio di riscossa e da una motivazione sincera all'impegno.

L'attenzione alle competenze

Se la centralità dell'utente si manifesta nella progettazione individualizzata del suo percorso formativo, da questo ne discende che lo stesso obiettivo formativo subisce un'articolazione differenziale, può cioè essere raggiunto attraverso modalità, tempi o contenuti differenti. Si può diventare, ad esempio, "Operatori di macchine a controllo numerico" attraverso differenti percorsi che tengano conto delle competenze e deficit dei vari utenti e delle loro modalità e tempi di apprendimento. In questo senso assumere per tutti che lo scopo immediato è dato dall'acquisizione di certe competenze tecniche o di certe conoscenze teoriche secondo un calendario anche razionale, ma predefinito a tavolino, può costituire un grave errore psicopedagogico.

La focalizzazione sui saperi disciplinari viene perciò ad essere in parte ridimensionata ed acquistano maggior peso le competenze necessarie per lo sviluppo della persona e per il suo inserimento professionale. Non si tratta certo di negare l'importanza delle conoscenze scientifiche in particolari domini quanto piuttosto di mettersi nella condizione di impostare un apprendimento efficace partendo dal soggetto dell'apprendimento, dalle sue risorse e dalle condizioni esterne necessarie per valorizzarle (Carugati, Selleri, 1996). Diventa, cioè, rilevante riconoscere e valorizzare le competenze e le abilità di ogni singolo utente, e, allo stesso tempo, individuare i deficit e le abilità non ancora, o solo parzialmente, sviluppate.

Tenendo presente queste due caratteristiche (pluralità di percorsi e attenzione alle competenze) si può pensare a diversificare il percorso formativo in funzione di differenti categorie di utenti. A seguito di un accurato bilancio di competenze il medesimo corso potrebbe avere un "percorso" diverso, ad esempio, per: a) giovani che hanno appena concluso la scuola dell'obbligo e sono demotivati allo studio; b) giovani che hanno interrotto gli studi, fuoriusciti dalla scuola tre o quattro anni prima del loro contatto con la formazione professionale e che non hanno avuto opportunità né formative né lavorative; c) giovani, ancora, che hanno abbandonato la scuola media superiore con mediocri competenze disciplinari e tecniche e che, avendo avuto occasione di sperimentarsi con un certo successo in attività lavorative, sono interessati alla rapida acquisizione di specifiche competenze tecniche, personali e sociali utili per gestire al meglio l'impatto con il mondo lavorativo. Ognuno di questi soggetti può essere interessato alla medesima figura professionale, ma obiettivi, tempi e modalità per raggiungere un'adeguata formazione debbono essere diversi, cioè personalizzati.

L'ottica, o gli assunti che sottostanno a tali "aggiustamenti" del percorso formativo sono quelli che la riflessione psicosociale ed educativa ha messo in rilievo riconoscendo nella posizione attiva del soggetto e nelle sue possibilità di interazione con i contesti di esperienza l'effettivo motore dei processi di apprendimento significativo ed efficace (Carugati, Selleri 1996; Zuccherma-glio, 1996; Morgagni, Russo, 1997). Possono inoltre essere richiamati elementi concettuali derivanti dalla riflessione sull'empowerment (Rappaport, 1977; Piccardo, 1995), modalità di azione in senso lato formativa, finalizzata ad incrementare le capacità delle persone a controllare attivamente la propria vita, spezzando il sentimento di impotenza di fronte alle difficoltà quotidiane.

Da queste considerazioni deriva sia un'indicazione sulle caratteristiche del contesto di formazione professionale (un centro di formazione in grado di sintonizzarsi sulle richieste dei suoi utenti) sia una spinta a superare una concezione "difettologica" dell'utente della formazione iniziale e rielaborarla, trasformandola in una "concezione proattiva", che considera gli utenti come soggetti attivi, dotati di risorse che vanno scoperte e valorizzate. Questo sforzo di cambiare mentalità sia dentro il sistema della formazione professionale (spesso i giovani della formazione sono visti dagli stessi formatori in maniera troppo omogenea, come espressione generalizzata di porzioni in realtà minoritarie di patologia sociale e di devianza) sia, a maggior ragione, fuori del sistema, dove resta prevalente un'immagine negativa e svalutativa della formazione professionale, dovrebbe costituire un preciso obiettivo da perseguire con sistematicità e con specifici investimenti di energie.

Il gruppo come strumento formativo

Se alcuni ragazzi presentano percorsi differenziati e si valorizza un percorso personale di apprendimento, lo schema della classe in quanto gruppo

fisso, istituzionalizzato e con forti connotati di tipo "scolastico" viene a essere scompaginato.

Da un punto di vista operativo si tratta di costituire una sorta di "grande gruppo", in cui aumentare da una parte il numero di interazioni e di contatti con tutti i membri del centro, e dall'altro una pluralità di "piccoli gruppi" che operano su differenti progetti in funzione delle loro specificità. Queste persone potranno non trovarsi necessariamente tutti quanti insieme alle medesime esperienze didattiche: alcuni potranno procedere più speditamente su alcune unità didattiche, altri potranno sostare per più tempo in queste e magari effettuare periodi di alternanza più brevi, o essere più coinvolti in altri progetti specifici, ecc. Questa modalità di funzionamento va ovviamente progettata in termini didattici evitando quello che la psicologia sociale definisce "differenziazione intergruppi" (Tajfel, 1985) e che conduce a valorizzare il proprio gruppo e a svaloriare gli altri gruppi anche rispetto a situazioni formative (Monteil, 1991); del resto, i pregiudizi e gli stereotipi sociali si basano proprio su questo fenomeno. Si è invece rilevato (Arcuri, 1995) che l'appartenenza incrociata, cioè l'appartenere contemporaneamente ad almeno due gruppi, indebolisce la discriminazione tra i gruppi riducendo quei fenomeni di tipo conflittuale (esplicito o latente) disfunzionali per la vita quotidiana di un contesto formativo.

Quello che è rilevante è perciò l'esigenza del gruppo inteso come unità sociale per lo scambio e il confronto, distaccato dall'etichetta della classe, o dall'identificazione istituzionale. Il gruppo in quanto tale può avere non solo funzioni di facilitatore degli apprendimenti individuali e di sensibilizzazione sociale (apprendimento delle relazioni interpersonali) o di "tempo libero", ma anche di sostegno e di confronto. I giovani possono discutere in gruppo i loro progetti personali, valutandone la fattibilità, i punti di debolezza, le difficoltà e stimolandosi a raggiungere gli obiettivi anche quando questi diventano più impegnativi. Il gruppo diviene un sistema sociale di mutuo aiuto che appare opportuno incentivare e utilizzare sul piano psicopedagogico come normale strumento di lavoro. Si possono prevedere attività auto-gestite in cui ognuno può essere di sostegno all'altro, oppure in gruppi aperti si possono svolgere attività finalizzate allo sviluppo di competenze sociali e relazionali.

Caratteristiche del mondo del lavoro

Il dibattito sulle nuove modalità di organizzare gli apprendimenti all'interno della formazione professionale risente, ed è influenzato, dai contemporanei cambiamenti che stanno attraversando il mondo del lavoro e le modalità di organizzazione delle imprese. I riferimenti alle imprese snelle, all'organizzazione per processi o alla *learning organization* testimoniano come ai lavoratori venga sempre più richiesto di sapere intervenire non solo su una mansione esecutiva parziale ma sul processo globale. La polivalenza si sta sviluppando a tutti i livelli e si sta assistendo al conseguente slittamento del-

la nozione di "qualifica" verso quella di "competenza". Questa tendenza è coerente con la proposta formativa di Janus laddove si sottolinea il ruolo delle competenze di base e trasversali secondo il modello elaborato da Sarchielli (1993) e successivamente diffuso come modello ISFOL (Sarchielli, 1994).

La comprensione di sistemi tecnici più complessi e l'interpretazione delle informazioni presuppongono una conoscenza "approfondita" e al contempo "estesa" dei processi di produzione, nonché una maggiore disponibilità di competenze relazionali per poter efficacemente interagire con gli altri lavoratori/colleghi coinvolti sul medesimo processo lavorativo.

Un'analisi condotta all'interno del progetto Janus (Nosvelli, 1998) ha evidenziato alcuni dei fattori economici (andamento degli aggregati economici, funzionamento del mercato del lavoro e ruolo delle istituzioni) e normativi (accordi e leggi nazionali e regionali) che influenzano la transizione scuola/lavoro. Da tale analisi si evince che la formazione professionale contribuisce a ridurre lo scarto esistente tra domanda e offerta di lavoro se il contesto (come accade per quello emiliano-romagnolo) è caratterizzato da favorevoli condizioni di sviluppo e di funzionamento del mercato del lavoro. Al contempo si sottolinea come il sistema della formazione professionale vada meglio adattato alle esigenze delle imprese in quanto queste ultime spesso preferiscono lavoratori dotati di un titolo di studio inferiore ma in possesso di una solida esperienza alle spalle, oppure, ritenendo insufficiente la formazione acquisita all'esterno, si trovano costrette a fornire agli assunti oltre a competenze specifiche anche quelle di base.

Alla luce delle considerazioni circa le esigenze di sviluppo del mercato del lavoro, Nosvelli (1998) suggerisce alcune possibili integrazioni al modello di formazione professionale, tra cui: diversificare i canali, le figure e le istituzioni che curano il primo contatto con l'utente; prestare particolare attenzione alla valutazione in entrata degli utenti soprattutto in relazione alle acquisizioni di base; sviluppare gruppi di controllo e di verifica del percorso formativo per porre rimedio in corso d'opera alle eventuali carenze di un progetto; valorizzare i progetti di formazione avanzata come sviluppo adeguato delle potenzialità offerte dalla formazione iniziale.

2. Le "pre-sperimentazioni"

Dopo aver messo a punto il nuovo modello di formazione iniziale e aver realizzato tre iniziative di formazione formatori (per i responsabili, i tutor d'aula e i tutor dell'inserimento lavorativo) si è cercato di segmentare il modello in specifiche azioni concrete. In 17 centri di formazione professionale della Regione Emilia-Romagna si sono pertanto realizzate quelle che sono state denominate "pre-sperimentazioni". Una serie di vincoli (concettuali, temporali, organizzativi, ecc.) aveva infatti reso molto arduo sperimentare integralmente il modello (obiettivo che è stato invece raccolto dal progetto Janus II, di cui diremo più avanti). Si è pertanto preferito parlare

di "pre-sperimentazioni" per differenziare strutturalmente e funzionalmente quest'azione dalla sperimentazione vera e propria sviluppata nel progetto Janus II.

Sono state selezionate tre delle principali "funzioni" proposte dal modello: 1) sostegno individualizzato in itinere, 2) innovazione di processo e di prodotto, 3) inserimento lavorativo. Si è quindi chiesto a tutti i centri di formazione della regione di valutare la possibilità di realizzare, all'interno dei corsi di formazione iniziale in programma per l'anno 1997-98, all'interno di una delle tre funzioni individuate, alcune possibili innovazioni che andassero nella linea ipotizzata dal modello. Numerosi centri hanno raccolto questa proposta e presentato una candidatura. L'adesione è stata così elevata che invece delle 10 sperimentazioni previste ne sono state realizzate ben 17.

Ovviamente il fatto di inserire delle innovazioni all'interno di corsi già progettati (e in molti casi già avviati) ha determinato forti vincoli e la necessità di un "adattamento" delle sperimentazioni alla fase di avanzamento dell'attività corsuale. Allo stesso tempo, il fatto di sperimentare piccole "componenti", o segmenti, del modello ha costituito una risorsa in quanto ha favorito un avvicinamento e un'elaborazione graduale del modello stesso. Buona parte delle pre-sperimentazioni ha infatti richiesto una ventina di ore (spesso aggiuntive del monte ore totali del corso) e si sono sviluppate nell'arco di un paio di settimane.

Per quanto riguarda la funzione di innovazione di processo e di prodotto, le cinque pre-sperimentazioni realizzate hanno riguardato l'utilizzo di pacchetti multimediali per la formazione iniziale e della simulazione d'impresa, in due casi ciascuno, e l'utilizzo di internet per lo studio e il lavoro nella restante pre-sperimentazione.

Tre delle quattro pre-sperimentazioni sul sostegno individualizzato hanno riguardato la "conoscenza di sé in relazione", mentre l'altra concerneva l'accoglienza. Queste iniziative hanno costituito un'innovazione sostanziale delle metodiche; in particolare, l'utilizzo della residenzialità sembra aver notevolmente favorito l'aggregazione tra i ragazzi.

Infine, la funzione dell'inserimento lavorativo ha visto la realizzazione di otto pre-sperimentazioni: una ha riguardato lo sviluppo del progetto professionale personalizzato, tre concernevano la ricerca attiva e la scelta personalizzata dell'azienda in cui svolgere lo stage, e quattro hanno avuto per oggetto l'accompagnamento lavorativo, ovvero il monitoraggio della prima fase di inserimento.

I principali risultati delle pre-sperimentazioni

Cestaro e Vanetti (1998), che hanno supervisionato l'azione di monitoraggio e valutazione delle pre-sperimentazioni, affermano che i dati raccolti evidenziano che i principali risultati concernono: a) il problema della motivazione/rimotivazione degli allievi, b) l'avvio del processo di trasformazione della cultura organizzativa dei centri.

a) Per quanto riguarda il problema della *motivazione ad apprendere* dei giovani coinvolti nell'esperienza, le osservazioni effettuate hanno evidenziato una quasi generale soddisfazione per l'esperienza effettuata e un forte stimolo al recupero-accrescimento della motivazione. Quasi tutte le esperienze sembrano infatti aver fornito occasioni di recupero motivazionale grazie a metodologie e/o strumenti di carattere innovativo che saranno sviluppati e diffusi nella sperimentazione di Janus II.

Dove questo non è successo o è successo in modo insoddisfacente sembra si sia determinata un'insufficiente attenzione ad offrire ai giovani esperienze coerenti con il loro livello di competenze. Sono stati, cioè, offerti "pacchetti" progettati per un target diverso di studenti, senza i necessari adeguamenti.

Sembrerebbe di poter concludere che al di là delle singole proposte risulta particolarmente importante l'idea di offrire un setting formativo caratterizzato da aspetti di "non scolasticità". In sostanza, è stato rilevato che tutto ciò che esce dagli schemi consueti del modello di apprendimento è potenzialmente capace di far recuperare ai giovani interesse, se non addirittura entusiasmo, per la ricerca e l'esplorazione di realtà nuove. Questo naturalmente non significa disconoscere il valore proprio di ogni proposta formativa, quanto ribadire l'importanza che ha avuto l'approccio metodologico che ha accomunato tutte le pre-sperimentazioni.

b) Per quanto invece concerne il secondo punto, cioè la *trasformazione della cultura organizzativa dei centri* e lo sviluppo professionale degli operatori, sembra abbastanza diffuso un atteggiamento favorevole verso il cambiamento. Gli obiettivi ed i metodi di ciascuna sperimentazione sono stati accolti generalmente in modo positivo (riconoscendo che potevano costituire risposte a bisogni da tempo evidenziatisi) anche se occorre molta prudenza nel considerare reazioni iniziali a proposte che implicano una forte modifica nello stile di lavoro quotidiano.

Molti operatori che, a diverso titolo, hanno partecipato all'esperienza hanno compiuto una positiva evoluzione, sviluppando atteggiamenti di condivisione della validità dei metodi sperimentati. Naturalmente per gli operatori rimane aperto il problema del consolidamento degli atteggiamenti acquisiti e delle modalità di lavoro e degli strumenti (che, come si è ricordato, sono stati applicati solamente ad alcuni aspetti del modello innovativo). Lo sviluppo delle competenze deve necessariamente passare attraverso un percorso di progettazione e di realizzazione globale del modello. Se l'esperienza rimanesse un episodio che non riesce ad incidere sul sistema complessivo l'esito non potrà che essere insoddisfacente.

3. L'implementazione del modello: il progetto Janus II

Come accennato in precedenza, la Regione Emilia-Romagna ha inteso proseguire la sperimentazione del nuovo modello di formazione iniziale

nell'ambito del programma europeo "Occupazione e valorizzazione delle risorse umane". Poiché le attività del nuovo progetto, Janus II, caratterizzato dalla continuità con quanto si è venuto delineando nel primo Janus, sono state avviate nel settembre '98, ci limitiamo ad alcuni cenni sulle finalità e modalità organizzative del progetto.

Anche questa seconda edizione del progetto si caratterizza per essere un intervento di sistema che vede coinvolti, all'interno del contesto regionale, quattro raggruppamenti provinciali (Forlì, Piacenza-Parma, Ravenna, Reggio-Emilia) per un totale di 21 centri di formazione professionale iniziale. Complessivamente partecipano alla sperimentazione formativa 140 allievi, 35 per ogni provincia. La Regione Emilia Romagna ha successivamente finanziato la sperimentazione di ulteriori quattro progetti (risultati approvabili nella valutazione del programma Occupazione ma non finanziabili all'interno di questo per mancanza di risorse). I progetti riguardano le provincie di Bologna, Ferrara, Modena e Rimini, per un totale di altri 18 centri di formazione professionale. La sperimentazione del nuovo modello sta quindi praticamente interessando tutta la regione Emilia-Romagna.

Oltre alle sperimentazioni sono previste altre tre iniziative di supporto le cui finalità sono, rispettivamente, di: 1) garantire un raccordo tra le diverse attività, monitorare le sperimentazioni, consolidare e ingegnerizzare il nuovo modello provvedendo alla dettagliata articolazione di azioni, strumenti, metodi, tecniche ed operatività previste dal modello; 2) partecipare ad attività transnazionali di scambio di allievi e di operatori nonché di esperienze con altri centri dell'Unione Europea; 3) diffondere e divulgare i prodotti e i risultati del progetto. Queste tre azioni vedono il coinvolgimento sia degli enti di formazione professionale regionale maggiormente coinvolti nella formazione iniziale, oltre ad alcune società di consulenza che possono non solo fornire un valido contributo ma anche aiutare il sistema della formazione professionale ad incamerare nuove competenze in settori rilevanti come quello della progettazione delle unità formative e della valutazione degli interventi formativi.

L'assetto organizzativo delle sperimentazioni formative

Le sperimentazioni formative selezionate all'interno del progetto Occupazione sono state già avviate. La semplice constatazione dell'assetto organizzativo e degli accordi intercorsi tra i vari centri provinciali per giungere a tale assetto testimoniano i consistenti cambiamenti che si stanno verificando all'interno del sistema della formazione iniziale regionale. L'estrema flessibilità del modello, ma anche la molteplicità delle azioni previste e la sua apertura verso il contesto esterno richiedono un forte collegamento tra più enti erogatori di formazione. Per potersi candidare al bando del programma europeo proposto dalla Regione, le principali sedi formative che insistono sulla medesima provincia (o più semplicemente quelle con una maggiore tradizione nella formazione iniziale) si sono associate tra loro costituendo delle

associazioni temporanee di impresa. Questa particolare struttura organizzativa ha richiesto che i direttori dei vari centri si incontrassero, discutessero i loro obiettivi, giungessero a degli accordi circa il "chi fa che cosa, come, quando, dove e con quali soldi". Un primo risultato positivo della sperimentazione sembra quindi essere questo clima se non ancora di sincera collaborazione, almeno di prudente e aperto avvicinamento, che si accompagna al reciproco scambio di esperienze e know-how.

Come conseguenza di questo avvicinamento tra i centri, sta venendo in primo piano un'ulteriore novità, questa volta a favore degli utenti: i 35 allievi coinvolti in ogni sperimentazione, stanno avendo l'opportunità, prima di decidere il percorso formativo su cui impegnarsi, di visitare i vari centri della provincia per avere così non solo una panoramica dell'offerta formativa a loro disposizione ma anche un piccolo "assaggio" di quelle che sono le caratteristiche e il modo tipico di lavorare delle figure professionali per cui sono disponibili attività di formazione. La fase di orientamento, realizzata in tutte le sperimentazioni e appena conclusa, ha quindi visto la realizzazione non solo di visite guidate ai vari centri di formazione e ad imprese e ditte della zona, ma anche di attività volte alla conoscenza di se stessi, delle proprie abilità e aspirazioni. Queste attività di "conoscenza di sé in relazione" sono quelle che avevano incontrato il favore degli allievi durante le presperimentazioni. L'auspicio è che l'atteso aumento della motivazione ad apprendere perduri anche nelle attività successive.

La fase di orientamento prelude allo snodo critico della costruzione dei progetti personalizzati e dell'armonizzazione di tali progetti. Sono attività in corso proprio in questi giorni per cui è prematuro parlarne. Molti limiti e difficoltà sono presenti, non ultimo lo scarto esistente tra le procedure amministrative approntate per i "tradizionali" corsi di formazione e la notevole variabilità e incertezza che caratterizza in genere le sperimentazioni. L'apparato organizzativo, gestionale e di supporto che si sta costruendo a sostegno delle sperimentazioni ha ancora molto bisogno del coinvolgimento e dell'entusiasmo degli allievi ma anche della ponderata e consapevole azione dei formatori.

Bibliografia

- ARCURI L. (1995), *Manuale di psicologia sociale*. Bologna, Il Mulino.
CARUGATI F. - SELLERI P. (1996), *Psicologia sociale dell'educazione*. Bologna, Il Mulino.
CESTARO A. - VANETTI R. (1998), *Sperimentazione, verifica, monitoraggio e valutazione. Rapporto di valutazione*, Mimeo, Bologna.
COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (1995) *Insegnare e apprendere - verso la società conoscitiva*. Libro bianco. Bruxelles.
ISFOL (1995) *Rapporto ISFOL 1995*. Milano: F. Angeli.
MONTEIL J.M. (1991), *Educare e formare*. Bologna: Il Mulino.
MORGAGNI E. - RUSSO A. (1997), *L'educazione in sociologia. Testi scelti*. Bologna: Clueb.
NOSVELLI M. (1998), *Inserimento lavorativo e professionale: questione aperta in una regione leader: l'Emilia-Romagna*, Mimeo, Bologna.

- PICCARDO C. (1995), *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*. Milano: Cortina.
- RAPPAPORT J. (1977), *Community psychology. Values, research and action*. New York: Holt, Rinehart.
- SARCHIELLI G. (1993), *Nuove competenze per il lavoro che cambia: il ruolo della formazione professionale nel processo di socializzazione adulta*, in *Formation professionnelle en mutation*, Berne: OFIAMT.
- SARCHIELLI G. (1994), *Un primo tentativo di classificazione delle abilità di base*, in *ISFOL Competenze trasversali e comportamento organizzativo*. Milano: F. Angeli.
- SARCHIELLI G. - ZAPPALÀ S. (1998), *Costruire la seconda opportunità. Un modello per la formazione professionale iniziale*. Milano: F. Angeli.
- SCHWARTZ B. (1995), *Modernizzare senza escludere*. Roma: Anicia.
- TAJFEL H. (1985), *Gruppi umani e categorie sociali*. Bologna: Il Mulino.
- ZUCCHERMAGLIO C. (1996), *Vygotskij in azienda*, Roma: N.I.S.

