



METODOLOGIE INNOVATIVE PER LA FORMAZIONE E LO SVILUPPO ORGANIZZATIVO

**INDAGINE RELATIVA ALLE COMPETENZE DEI TUTOR AZIENDALI
NELL'AMBITO DELLA SPERIMENTAZIONE FORMATIVA
PER APPRENDISTI**

COMITATO DI PILOTAGGIO "PARSIFAL"

Impianto metodologico a cura di Daniele Callini
Elaborazione dati e reporting a cura di Patrizia Grazioli

APRILE 2000

INDICE

1. Premessa metodologica	3
<i>Il disegno di ricerca</i>	3
<i>I risultati attesi</i>	4
<i>Il piano di campionamento</i>	4
<i>Il questionario</i>	4
<i>La base dati</i>	5
I dati relativi ai tutor: caratteristiche generali del campione	6
Il panel di opinion leader	7
2. I risultati dell'indagine	8
<i>Premessa</i>	8
<i>Area "progettazione di massima di interventi formativi per apprendisti"</i>	10
<i>Area "accoglienza e inserimento dell'apprendista in azienda"</i>	23
<i>Area "valutazione delle competenze in ingresso dell'apprendista e progettazione di dettaglio del piano formativo"</i>	30
<i>Area "gestione della formazione per apprendisti e valutazione dei risultati"</i>	52
<i>Note di sintesi</i>	71
Le competenze attese	71
Le competenze attuali	74
Essere e dover essere delle competenze del tutor	76
<i>Le principali risultanze: sommario</i>	80

APPENDICI

Appendice 1

I QUESTIONARI

1.1. Questionario tutor aziendali	84
1.2. Questionario opinion leader	87

1. PREMESSA METODOLOGICA

IL DISEGNO DI RICERCA

L'indagine si propone di contribuire all'individuazione e allo sviluppo delle competenze necessarie per un'azione efficace di tutoring aziendale in un contesto di sperimentazione formativa per apprendisti.

Rispetto alla finalità generale, in sede di progettazione del disegno di ricerca sono stati delimitati gli obiettivi e l'ambito di analisi e, conseguentemente, sono state definite l'impostazione metodologica e la strumentazione tecnica.

L'opzione metodologica sottesa al lavoro di ricerca consiste nella *ricostruzione* e nel successivo *confronto* delle *rappresentazioni soggettive* del ruolo e delle competenze del tutor aziendale espresse da tre gruppi di soggetti:

- _ tutor aziendali che partecipano alle attività di formazione previste dal progetto PAR.S.I.F.A.L. e che hanno completato la prima fase dell'esperienza formativa;
- _ tutor aziendali che non partecipano al corso di formazione;
- _ opinion leader.

Mentre gli opinion leader sono stati chiamati a fornire una rappresentazione delle competenze "ideali" relative alla funzione di tutoring aziendale, agli altri due gruppi è stato chiesto di esprimere la propria percezione soggettiva *sia* delle competenze che ritengono di possedere *sia* delle competenze che giudicano necessarie per svolgere al meglio il ruolo di tutor aziendale per la formazione degli apprendisti.

In tal modo, l'indagine si prefiggeva di ottenere cinque rappresentazioni del medesimo oggetto (le competenze del tutor) "osservato" da differenti angolazioni e di mettere in luce eventuali dissomiglianze attraverso la *sovrapposizione* delle:

- _ *rappresentazioni di segno descrittivo*: "l'essere" delle competenze del tutor aziendale così come esso viene percepito:
 1. dai tutor in formazione;
 2. dai tutor non formati.
- _ *rappresentazioni di segno normativo*: il "dover essere" delle competenze del tutor aziendale così come esso viene percepito:
 3. dai tutor in formazione;
 4. dai tutor non formati;
 5. dagli opinion leader.

I RISULTATI ATTESI

Coerentemente con l'impostazione metodologica descritta, l'indagine consente di:

- _ isolare scostamenti percettivi;
- _ verificare l'incidenza dell'esperienza formativa sulla percezione del ruolo e delle competenze del tutor;
- _ individuare elementi conoscitivi utili alla formulazione di eventuali strategie (formative ma non solo) per fronteggiare le criticità evidenziate;
- _ costruire e testare un modello di auto/eterovalutazione delle performance dei tutor aziendali basato su repertori e standard di competenza.

L'analisi non permette, invece, di individuare con sicurezza quali competenze determinano efficaci performance formative dei tutor aziendali.

IL PIANO DI CAMPIONAMENTO

Dati gli obiettivi e l'impostazione del lavoro di ricerca, non si è ritenuto metodologicamente opportuno né adottare procedure di campionamento eccessivamente sofisticate né tendere alla rappresentatività statistica del campione.

Pertanto, l'indagine è stata condotta su:

- _ un campione casuale, autorappresentativo, di oltre 100 tutor aziendali coinvolti nelle attività previste dal progetto PAR.S.I.F.A.L.;
- _ un panel di opinion leader: oltre ai componenti del comitato di pilotaggio del progetto PAR.S.I.F.A.L., sono stati consultati esperti del mondo accademico, dei centri di ricerca e consulenza, delle parti sociali, degli Assessorati regionale e provinciali, dell'ISFOL, del Ministero del Lavoro.

IL QUESTIONARIO

Lo strumento di rilevazione è un *questionario strutturato*, parzialmente differenziato per i due gruppi (vd. appendice 1)

Per la costruzione del questionario sono state dapprima identificate le dimensioni costitutive del ruolo di tutor aziendale e, per ognuna di esse, sono state individuate le relative competenze, secondo lo schema che segue.

DIMENSIONI DI RUOLO	COMPETENZE
<i>Progettazione di massima di interventi formativi per apprendisti</i>	1. Individuare gli ambiti di attività nei quali inserire l'apprendista 2. Analizzare e descrivere le competenze richieste agli apprendisti in funzione delle posizioni organizzative assegnate 3. Individuare, insieme ai responsabili delle attività formative, le competenze acquisibili da parte degli apprendisti 4. Preparare documenti informativi sull'azienda, per facilitare l'inserimento dell'apprendista
<i>Accoglienza e inserimento dell'apprendista in azienda</i>	5. Accogliere l'apprendista, creando una relazione e un clima di lavoro positivi e favorevoli al suo inserimento lavorativo e alla sua formazione 6. Descrivere all'apprendista l'organizzazione dell'azienda, la funzione di cui farà parte, il suo ruolo e le altre figure con cui dovrà interagire
<i>Valutazione delle competenze in ingresso dell'apprendista e progettazione di dettaglio del piano formativo</i>	7. Predisporre modalità e strumenti di valutazione delle competenze dell'apprendista, rispetto alla posizione che dovrà ricoprire in azienda 8. Effettuare una diagnosi delle competenze in ingresso degli apprendisti in modo da elaborare un progetto formativo efficace per l'azienda e per l'apprendista 9. Definire le fasi del progetto di apprendistato declinando le attività formative in azienda e raccordandole con le attività formative esterne 10. Ritarare, con il tutor della formazione, il piano formativo dell'apprendista, sulla base degli esiti della valutazione 11. Definire, con il referente della formazione esterna, gli obiettivi formativi perseguibili in relazione alle caratteristiche dell'azienda e dell'apprendista 12. Redigere un piano formativo con il referente della formazione esterna 13. Stipulare un patto formativo con l'apprendista, insieme al referente della formazione esterna
<i>Gestione della formazione per apprendisti e valutazione dei risultati</i>	14. Organizzare le attività di formazione in azienda dell'apprendista, programmando gli affiancamenti necessari 15. Predisporre piani e strumenti di controllo e verifica della formazione dell'apprendista, insieme al responsabile della formazione esterna 16. Collaborare con i responsabili della formazione esterna nell'integrazione dei percorsi formativi aziendali con quelli realizzati nelle strutture formative 17. Controllare e documentare l'effettivo progresso formativo e professionale dell'apprendista, insieme al responsabile della formazione esterna 18. Rilevare ostacoli ai processi di apprendimento dell'apprendista e ricercare, insieme al responsabile della formazione esterna, soluzioni migliorative 19. Fornire all'apprendista il supporto formativo e tecnico necessario per facilitare il suo apprendimento e il suo inserimento in azienda

Il questionario somministrato ai tutor (vd. appendice 1.1) prevedeva due domande in cui si chiedeva di assegnare un punteggio (*basso, medio basso, medio alto, alto*) alle competenze elencate. La prima domanda sollecitava una rappresentazione delle competenze “ideali”, la seconda, invece, delle competenze “attuali”.

Il questionario somministrato agli opinion leader (vd. appendice 1.2.) prevedeva, invece, solo la domanda sulle competenze “attese” del tutor. È stata inoltre inserita una domanda aperta dove si chiedeva di indicare eventuali competenze non codificate nel questionario e di assegnare loro un grado di importanza.

LA BASE DATI

I questionari compilati sono in totale 149, così suddivisi:

TUTOR			OPINION LEADER	TOTALE
119			30	149
FORMATI	NON FORMATI	NON SPECIFICATO		
75	41	3		

I dati raccolti attraverso i questionari sono stati inseriti in due distinti *database* (DB TUTOR e DB OPINION LEADER) ed elaborati sia tramite SPSS, per ricavare le frequenze assolute e percentuali di ogni variabile (vd. appendice 2) sia tramite Excel, per confrontare e rappresentare graficamente i dati (§ 2).

Non tutti i questionari raccolti si siano rivelati interamente validi. Infatti, in 17 questionari somministrati ai tutor *non era presente* la domanda n. 6 relativa alla percezione delle competenze attualmente possedute. Nel DB TUTOR, pertanto, tutte le variabili in cui si scompone la domanda n. 6 fanno registrare 17 casi di *missing data*. Per distinguere questi dati dalle consuete “non risposte” è stata attribuita loro l’etichetta “dati non disponibili”.

Le tavole in appendice riportano fedelmente la distribuzione dei casi, compresi quelli non validi. Tutte le elaborazioni successive, di cui si dà conto nel paragrafo 2, sono state invece effettuate sui *dati validi*, cioè sui dati depurati dalle non risposte e dai dati *missing*. Ciò rende non del tutto attendibile il confronto tra le percezioni dei tutor non formati in merito al “dover essere” e all’“essere” delle competenze.

I DATI RELATIVI AI TUTOR: CARATTERISTICHE GENERALI DEL CAMPIONE

Il questionario somministrato ai tutor conteneva una serie di domande volte a raccogliere alcune informazioni personali sugli intervistati (età, livello di scolarizzazione, ruolo ricoperto in azienda), che vengono riassunte nel seguente prospetto.

	TUTOR FORMATI	TUTOR NON FORMATI	TOTALE
Classi di età			
20-30 anni	21,3%	12,2%	17,6%
31-40 anni	44,0%	43,9%	42,9%
41-50 anni	21,3%	26,8%	25,2%
Oltre 50 anni	13,3%	17,1%	14,3%
Titolo di studio			
Licenza elementare	9,3%	12,2%	11,0%
Licenza di scuola media inferiore	40,0%	36,6%	38,1%
Qualifica professionale	13,3%	7,3%	11,0%
Diploma di scuola media superiore	37,3%	43,9%	39,8%
Ruolo ricoperto in azienda			
Titolare/socio	77,3%	68,3%	73,3%
Responsabile di funzione/ufficio/reparto	8,0%	22,0%	12,6%
Tecnico specializzato	4,0%	2,4%	3,4%
Operaio specializzato	6,7%	4,9%	5,9%

In sintesi, siamo in presenza di un campione composto prevalentemente di ultra trentenni, con una maggioranza relativa di persone di età compresa tra 30 e 40 anni (42,9%).

Il livello di scolarizzazione è medio basso: i valori modali sono la licenza di scuola media inferiore (38,1%) e il diploma di scuola superiore (39,8%).

Infine, nella grande maggioranza dei casi gli intervistati sono titolare o soci dell'azienda in cui operano (73,9%) o ricoprono comunque un ruolo di responsabilità (12,6%).

IL PANEL DI OPINION LEADER

Nel prospetto che segue è riportata la composizione del panel di opinion leader in base al prevalente ambito professionale di appartenenza.

	<i>Valori assoluti</i>	<i>Valori percentuali</i>
Parti sociali	4	13,3
Enti di formazione	8	26,7
Università	2	6,7
Centri di studio e ricerca	5	16,7
Organismi pubblici	7	23,3
Consulenza	3	10,0
Non specificato	1	3,3

2. I RISULTATI DELL'INDAGINE

PREMESSA

Per mettere in rilievo gli scostamenti percettivi i dati relativi alle percezioni del “dovere essere” e dell’“essere” di ogni competenza esaminata sono stati elaborati attraverso rappresentazioni grafiche.

Per ragioni tecniche, nei grafici vengono adottate le seguenti abbreviazioni:

LIVELLO DI IMPORTANZA DELLE UNITÀ DI COMPETENZA	
B	Basso
MB	Medio basso
MA	Medio alto
A	Alto
GRUPPI CAMPIONE	
TF	Tutor aziendali formati
TNF	Tutor aziendali non formati
OL	Opinion leader

Per facilitare ulteriormente l'interpretazione dei grafici, i gruppi campione sono contraddistinti dalla combinazione di due simboli grafici (forma e colore):

- _ TF (tutor formati): sono rappresentati da parallelepipedi di colore giallo;
- _ TNF (tutor non formati): sono rappresentati da cilindri di colore blu;
- _ OL (opinion leader): sono rappresentati da coni di colore verde con righe orizzontali;

La presentazione dei risultati dell'indagine si articola in quattro sezioni, una per ogni area di competenza:

- _ *area “progettazione di massima di interventi formativi per apprendisti”;*
- _ *area “accoglienza e inserimento dell'apprendista in azienda”;*
- _ *area “valutazione delle competenze in ingresso dell'apprendista e progettazione di dettaglio del piano formativo”;*
- _ *area “gestione della formazione per apprendisti e valutazione dei risultati”.*

Ogni sezione, a sua volta, si articola in tante sotto sezioni quante sono le competenze che compongono l'area stessa.

Per ogni competenza vengono poste a confronto:

_ *rappresentazioni del “dover essere” del tutor aziendale:*

vengono comparate le percezioni dei tutor (formati e non formati) e degli opinion leader in merito alle competenze ritenute utili e necessarie per performance efficaci di tutoring aziendale nella formazione per apprendisti;

_rappresentazioni dell'“essere” del tutor aziendale:

vengono comparate le percezioni dei tutor formati e non formati in merito alle competenze che essi ritengono di possedere;

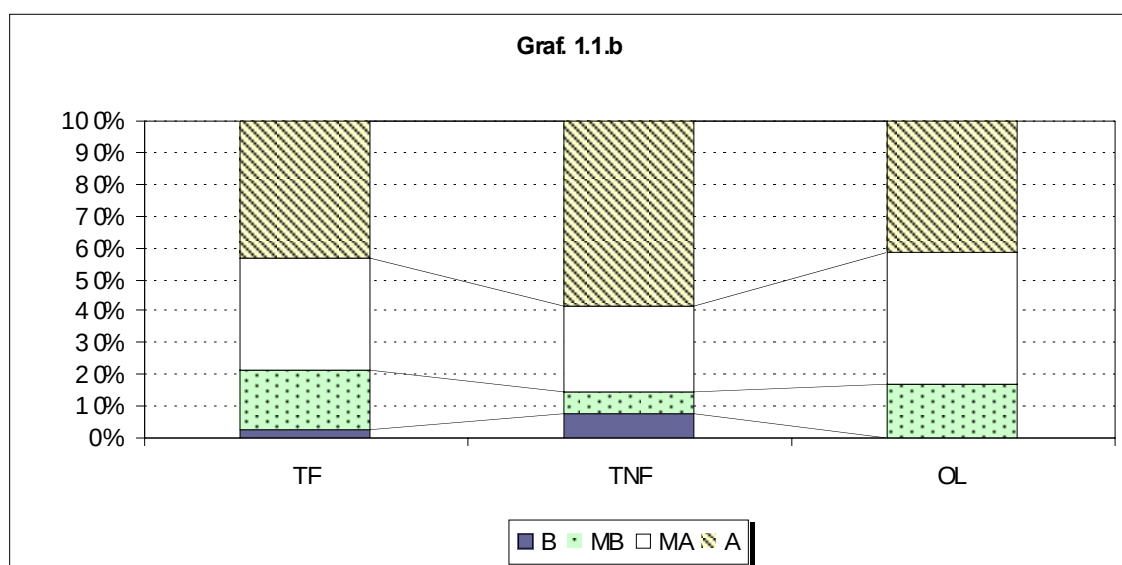
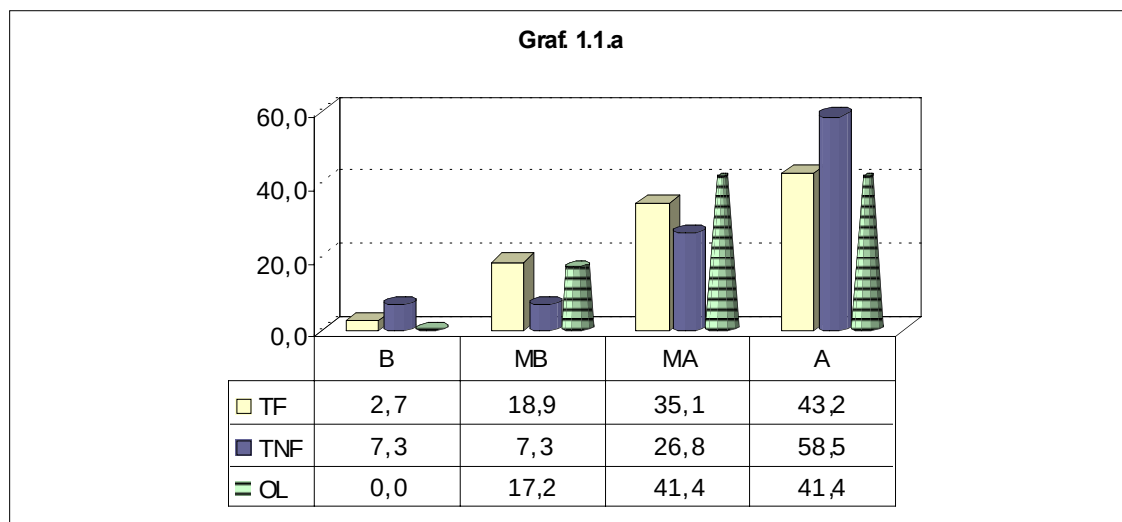
_rappresentazioni dell'“essere” e del “dover essere” del tutor aziendale:

vengono comparate, in primo luogo, le percezioni dei tutor formati e non formati in merito al “dover essere” e all’“essere” delle competenze e, in secondo luogo, le percezioni dei tutor, formati e non formati, relative alle competenze che ritengono di possedere e la visione degli opinion leader.

Infine, nell'ultima parte del paragrafo 2, vengono proposte alcune considerazioni di sintesi che riassumono i risultati più significativi emersi dall'analisi dei dati, al fine di dare risalto agli scostamenti percettivi critici e di fornire informazioni utili per orientare l'elaborazione di strategie di intervento.

U.C.1: INDIVIDUARE GLI AMBITI DI ATTIVITÀ NEI QUALI INSERIRE L'APPRENDISTA	11
1.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"	11
1.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"	12
1.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"	13
 U.C.2: ANALIZZARE E DESCRIVERE LE COMPETENZE RICHIESTE AGLI APPRENDISTI IN FUNZIONE DELLE POSIZIONI ORGANIZZATIVE ASSEGNATE	 14
2.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"	14
2.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"	15
2.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"	16
 U.C.3: INDIVIDUARE, INSIEME AI RESPONSABILI DELLE ATTIVITÀ FORMATIVE, LE COMPETENZE ACQUISIBILI DA PARTE DEGLI APPRENDISTI.....	 17
3.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"	17
3.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"	18
3.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"	19
 U.C.4: PREPARARE DOCUMENTI INFORMATIVI SULL'AZIENDA PER FACILITARE L'INSERIMENTO DELL'APPRENDISTA	 20
4.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"	20
4.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"	21
4.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"	22

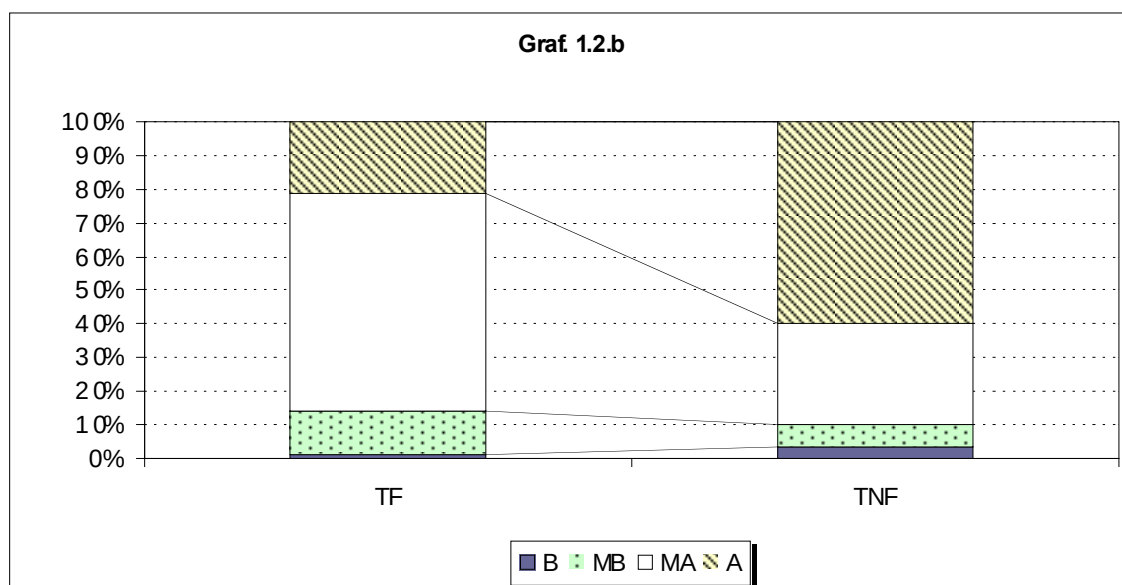
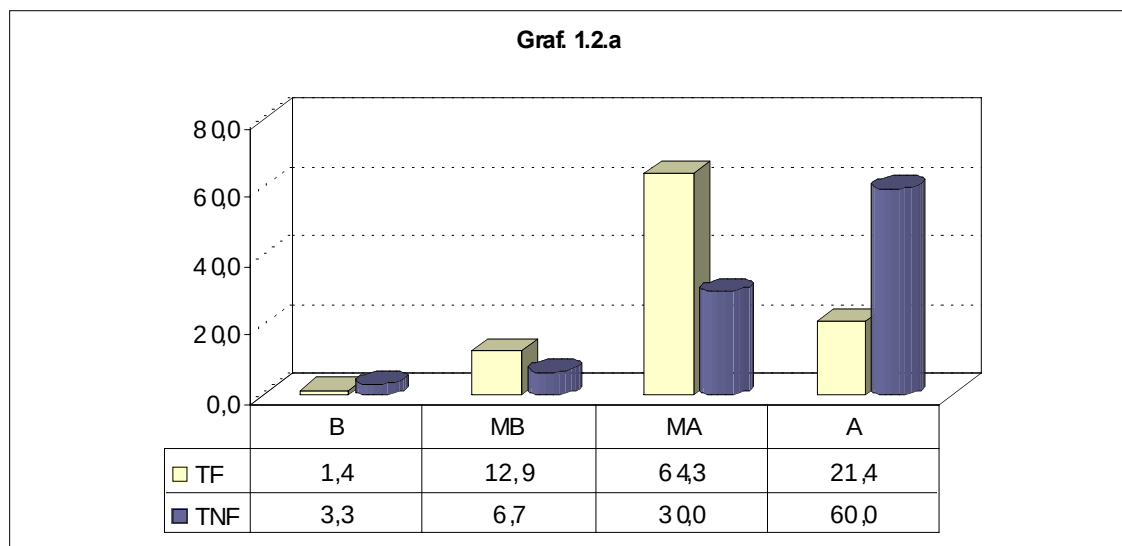
1.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"



Le percezioni di OL e TF sono simili e convergono nell'assegnare a questa U.C. un livello di importanza da medio alto ad alto.

Nella percezione dei TNF, invece, il valore di questa competenza è complessivamente più spostato verso l'alto: il livello alto, infatti, è indicato nel 58,5% dei casi, contro il 43,2% dei TF e il 41,4% degli OL.

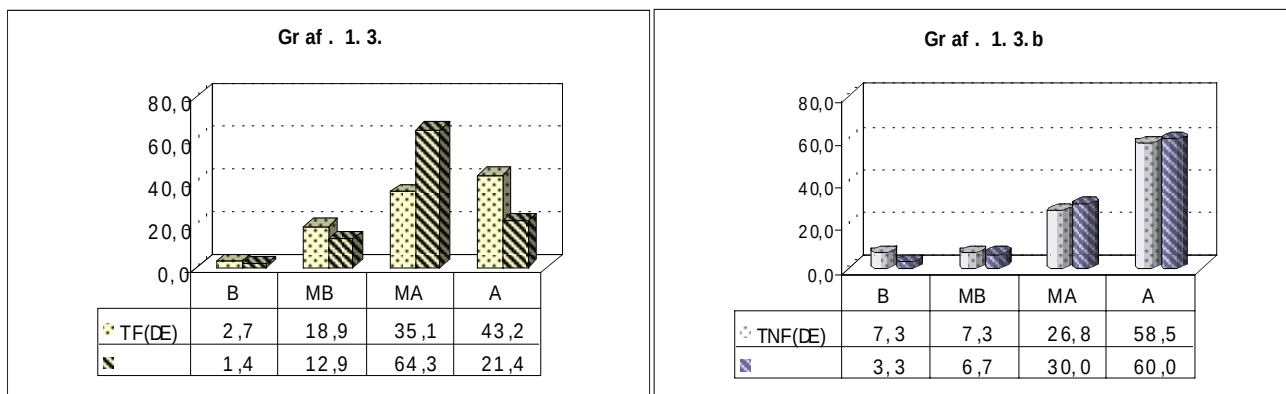
1.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"



Per quanto concerne l'individuazione degli ambiti di attività più idonei all'inserimento degli apprendisti, entrambi i gruppi campione ritengono di possedere un livello di competenza da medio alto ad alto.

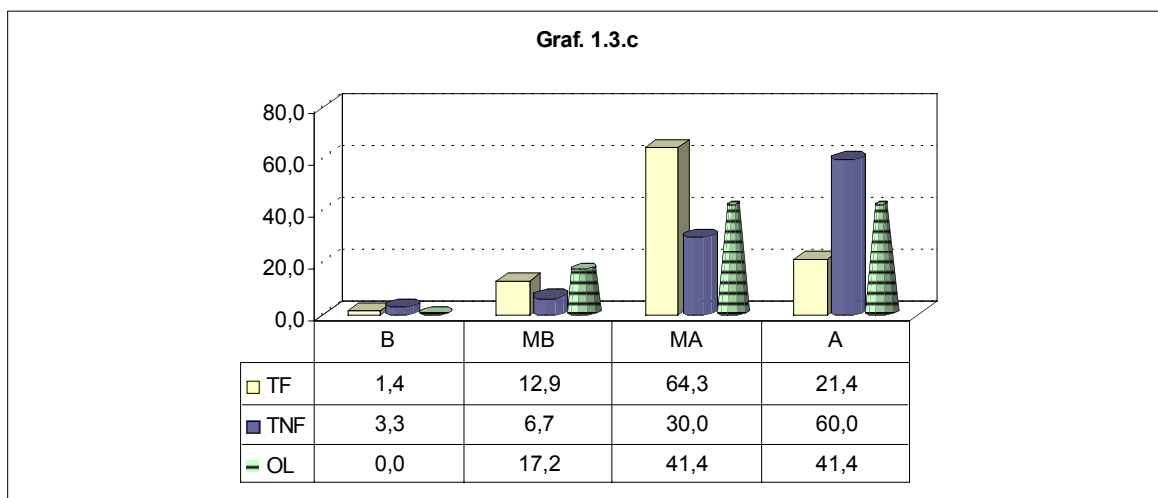
Molto più sicuri di sé i TNF, che si reputano altamente competenti nel 60% dei casi (contro il 21,4% dei TF), mentre la maggioranza dei TF (64,3%) giudica "solo" medio alta la propria competenza.

1.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"



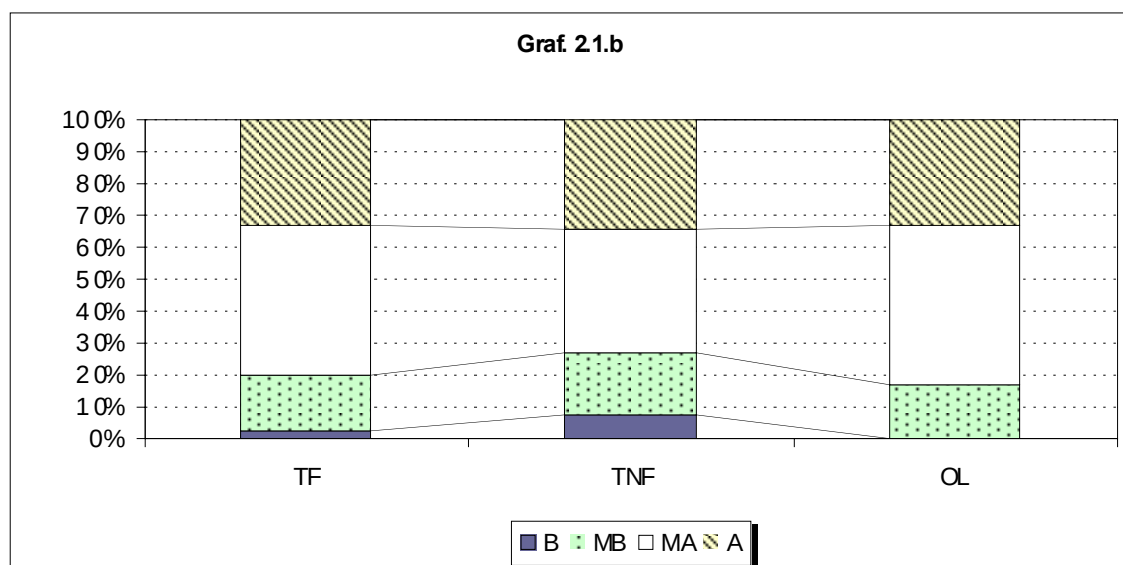
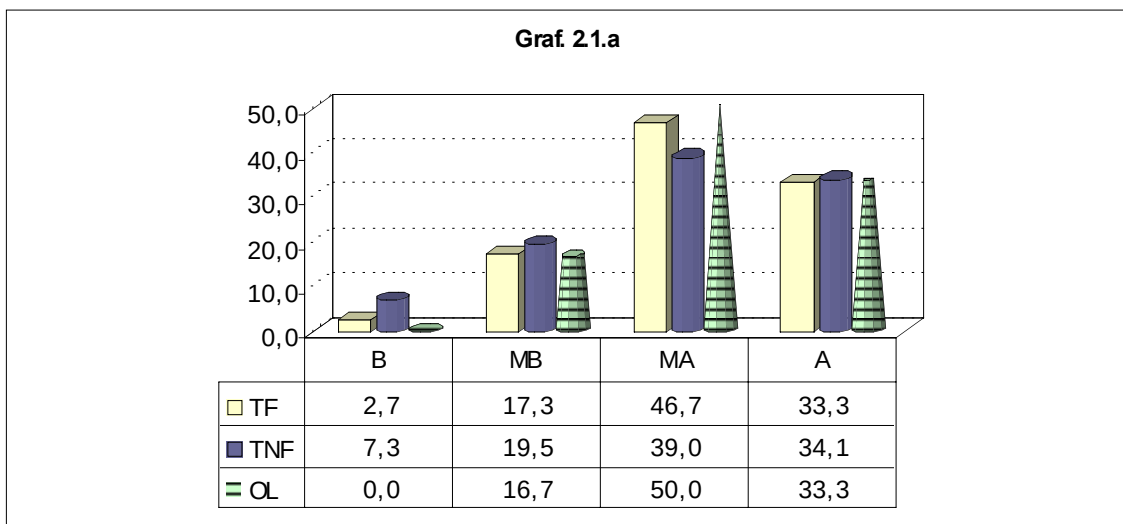
Le percezioni dei TNF in merito all'“essere” e al “dover essere” di questa u.c. sono pressoché identiche (graf. 1.3.b).

I TF, invece, ritengono la propria competenza reale, di livello medio alto, non del tutto all'altezza delle attese (graf. 1.3.a).



Confrontando le percezioni dei tutor in merito al livello attuale della propria competenza con la visione degli OL (graf. 1.3.c), sembra trovare conferma il dato sopra evidenziato relativo alla percezione di un deficit di competenza da parte dei TF.

2.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL “DOVER ESSERE”

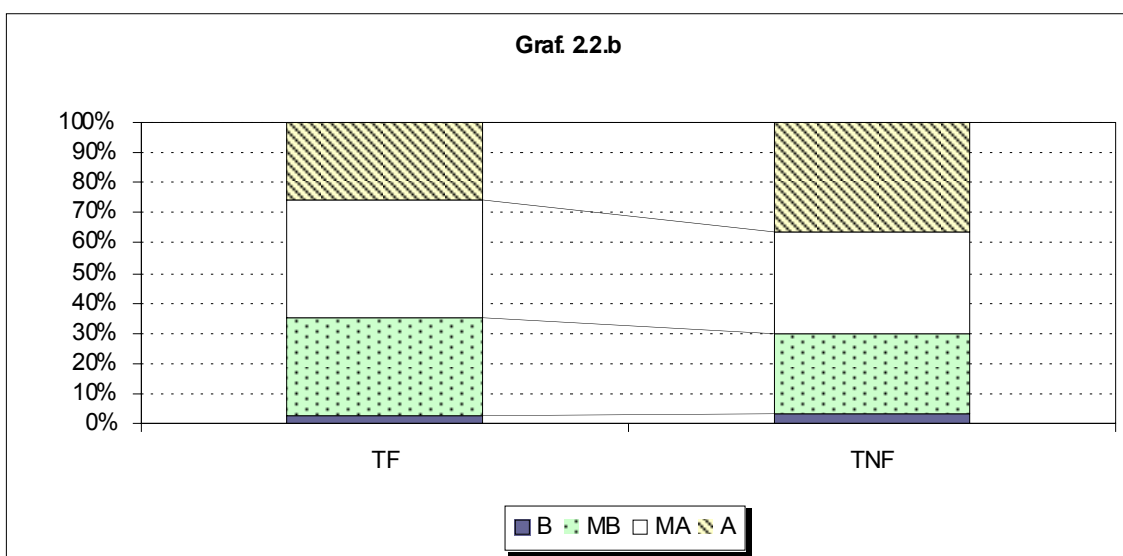
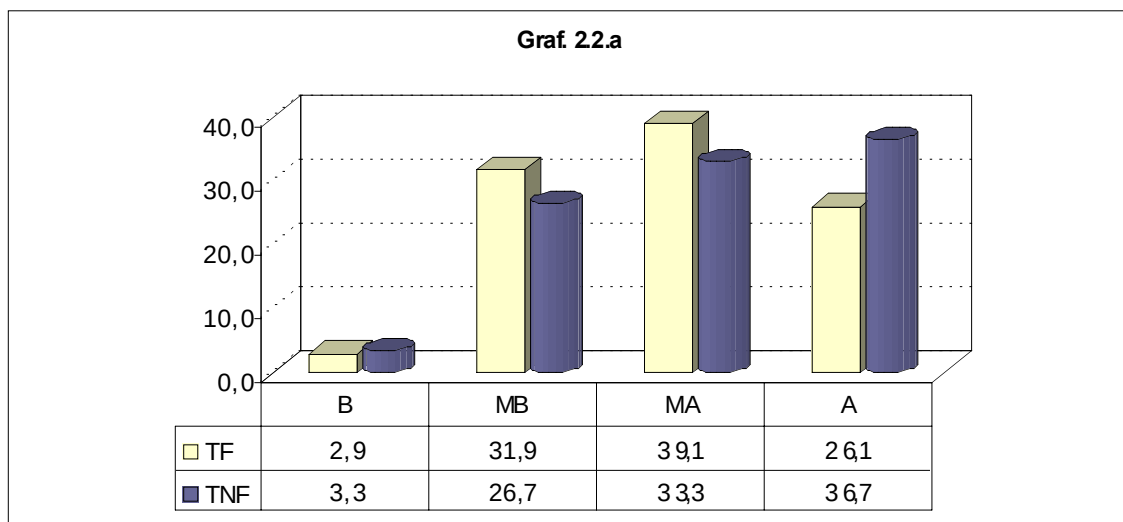


Non si osservano scostamenti percettivi di particolare rilevanza.

Le percezioni di OL e TF sono pressoché identiche e convergono nell'attribuire a questa U.C. un livello di importanza complessivamente medio alto e alto.

Nella percezione dei TNF, invece, il valore di questa competenza è, anche se lievemente, più spostato verso il basso.

2.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “L’ESSERE”

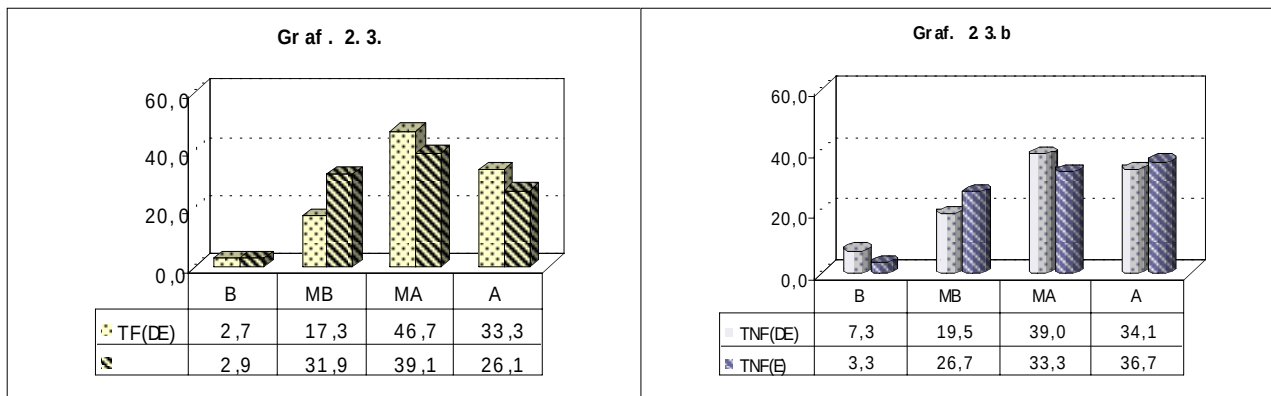


Così come era emerso dall’analisi della precedente U.C., anche in questo caso i TNF esprimono valutazioni più alte sul proprio livello di competenza rispetto ai TF.

Occorre poi sottolineare che una percentuale considerevole di tutor (il 26,7% dei TNF e il 31,9% dei TF) considera di livello medio basso la propria competenza di analisi e descrizione delle competenze in ingresso degli apprendisti.

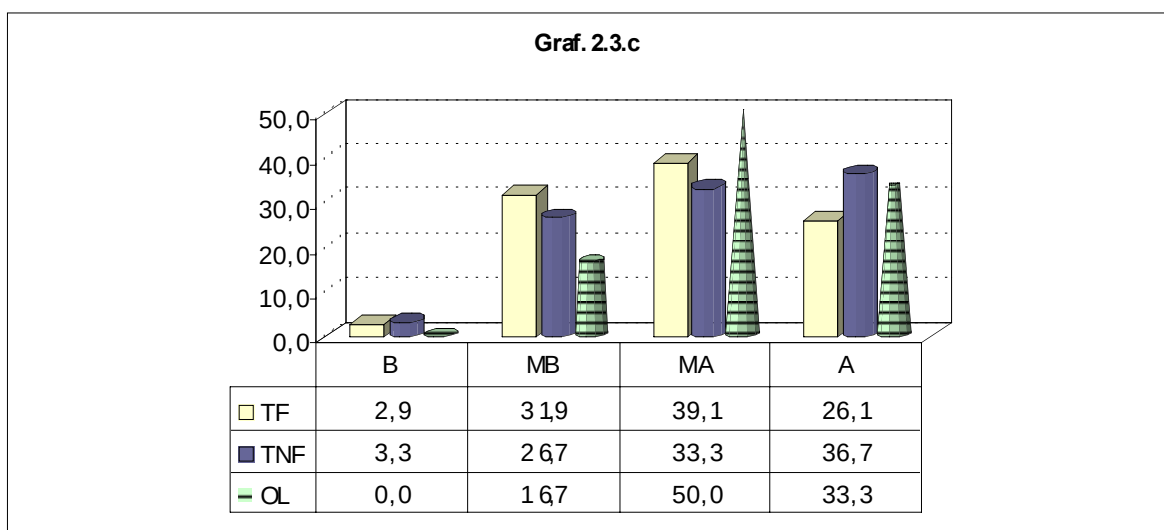
U.C.2
ANALIZZARE E DESCRIVERE LE COMPETENZE RICHIESTE AGLI APPRENDISTI
IN FUNZIONE DELLE POSIZIONI ORGANIZZATIVE ASSEGNATE

2.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “ESSERE” E “DOVER ESSERE”



Nel confronto tra “dover essere” ed “essere”, i TF avvertono una sorta di inadeguatezza del proprio livello di competenza (graf. 2.3.a).

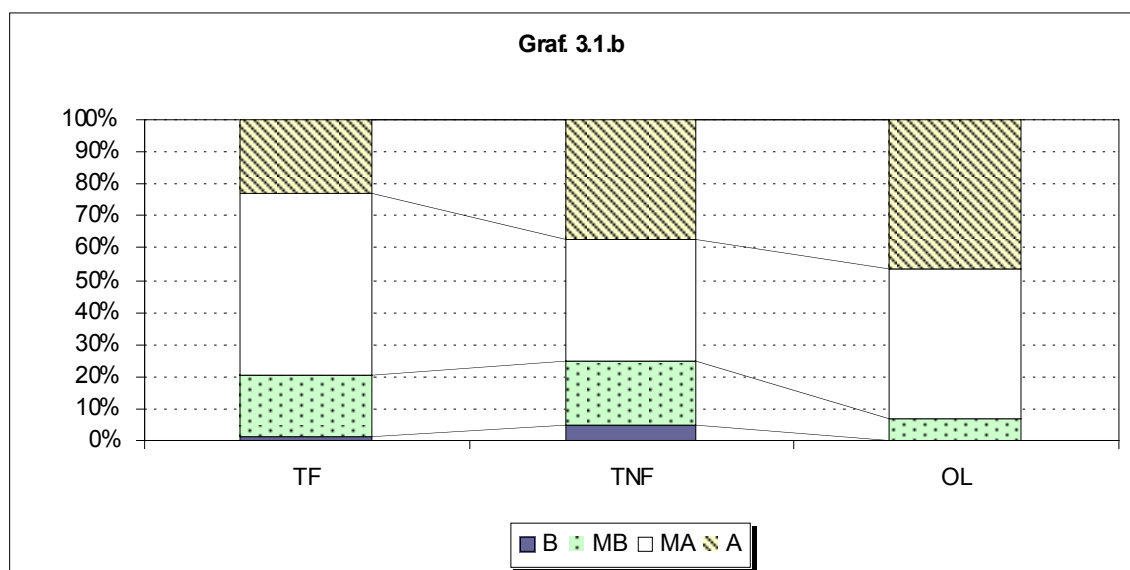
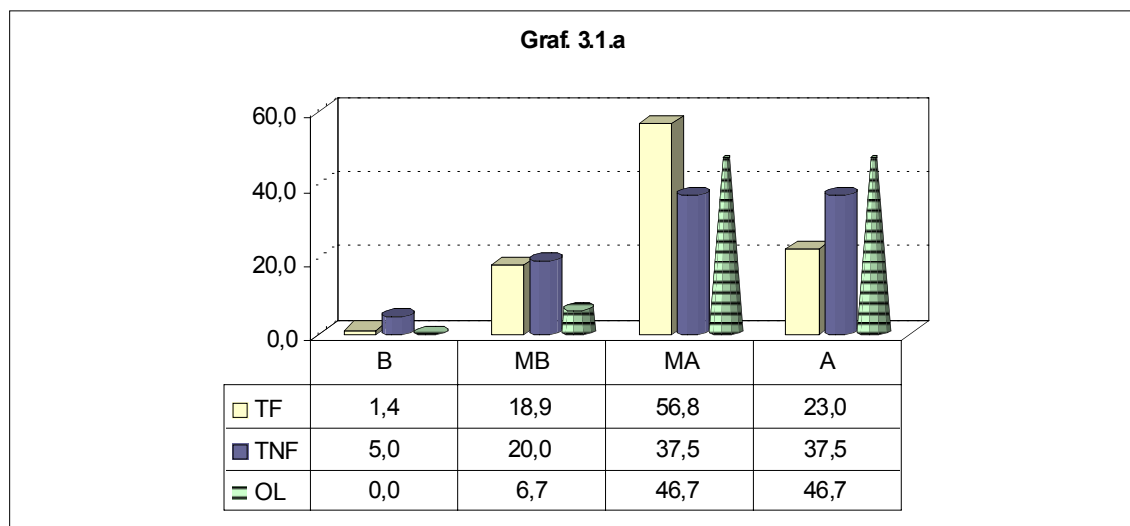
I TNF, al contrario, si ritengono, nel complesso, sufficientemente competenti (graf. 2.3.b).



Rispetto al livello di competenza giudicato necessario dagli OL, i TF rivelano, almeno a livello di percezione, una non trascurabile carenza.

Anche le competenze possedute dai TNF non sembrano del tutto adeguate, sebbene il *gap* non risulti altrettanto forte come per i TF.

3.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL “DOVER ESSERE”



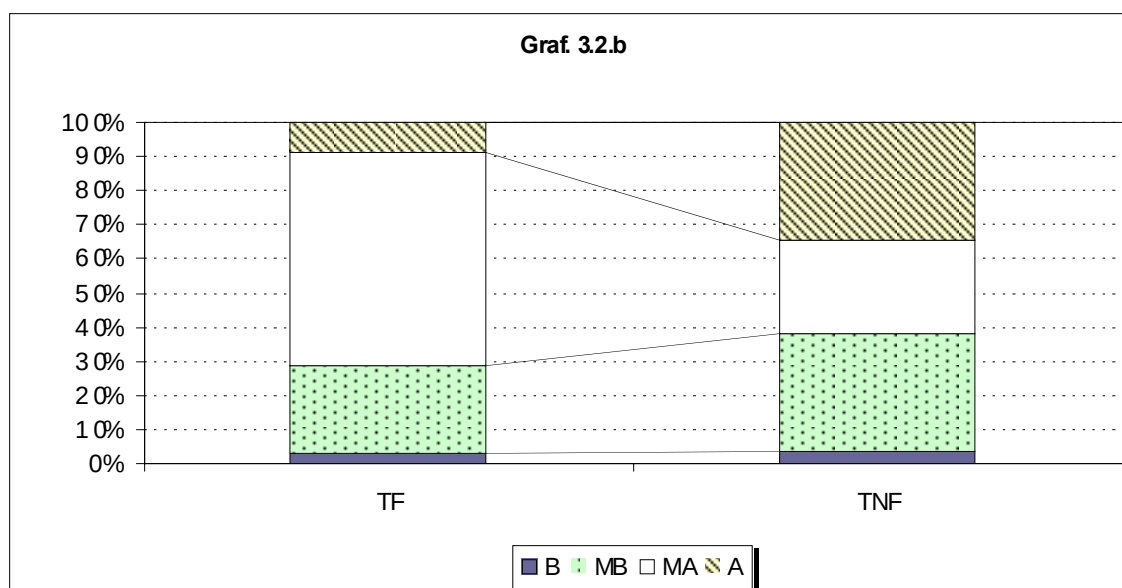
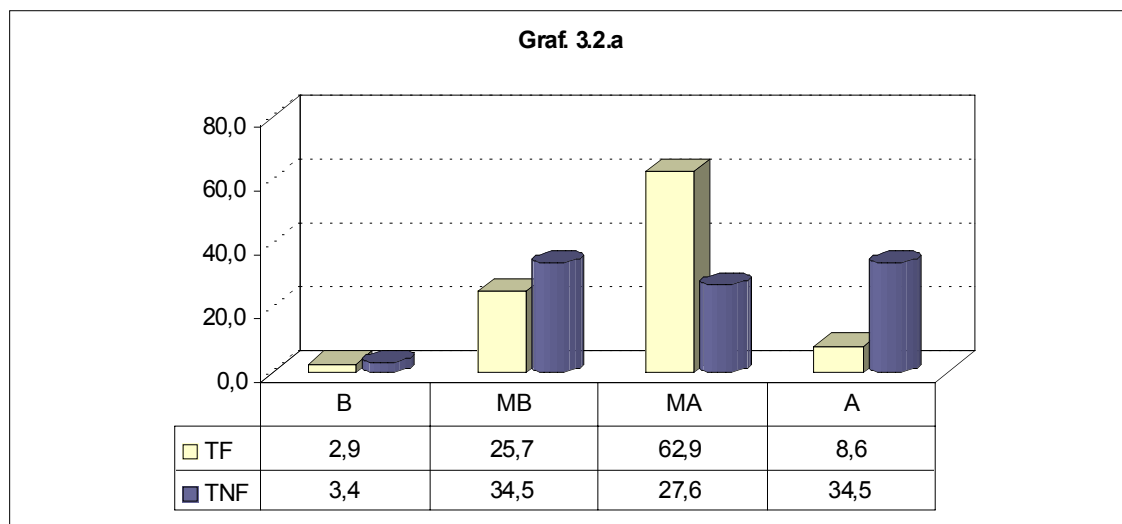
Si osservano dissonanze percettive.

Gli OL sono concordi nell'assegnare a questa U.C. forte importanza (medio alta o alta nel 93,3% dei casi).

Meno omogenee e più spostate verso valori medi, invece, le rappresentazioni dei tutor.

I TF, inoltre, giudicano altamente necessaria questa U.C. solo nel 23% dei casi, discostandosi nettamente sia rispetto ai TNF (37,5%) sia, soprattutto, rispetto agli OL (46,7%).

3.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “L’ESSERE”



Si registrano sensibili dissonanze percettive.

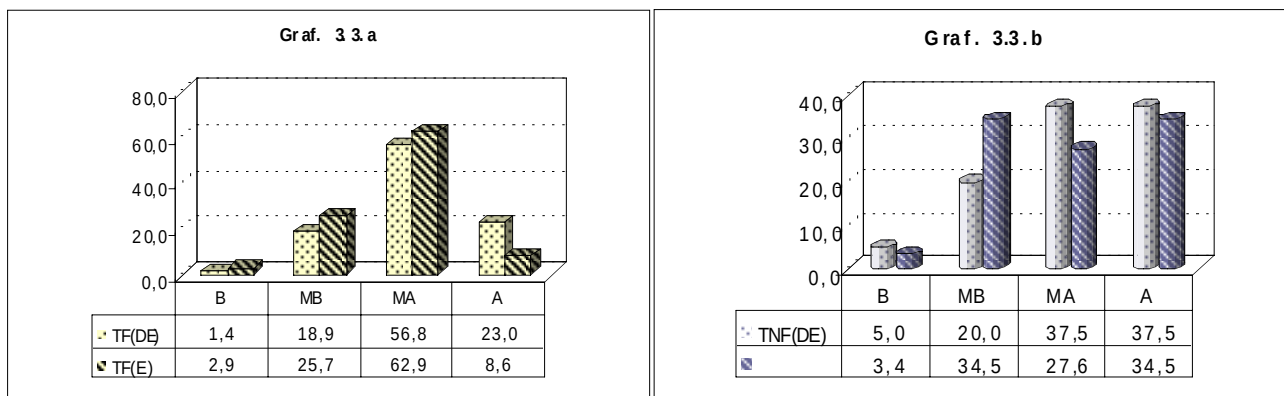
La maggior parte dei TF (62,9%) considera il proprio livello di competenza medio alto, mentre solo l'8,6% si ritiene altamente competente.

La rappresentazione dei TNF ha una configurazione meno omogenea: i valori modali sono quelli medio basso e alto, entrambi indicati nel 34,5% dei casi.

Nel complesso, è di rilievo il fatto che una percentuale considerevole di tutor, con punte più elevate tra i TNF, giudichi medio basso il proprio livello di competenza.

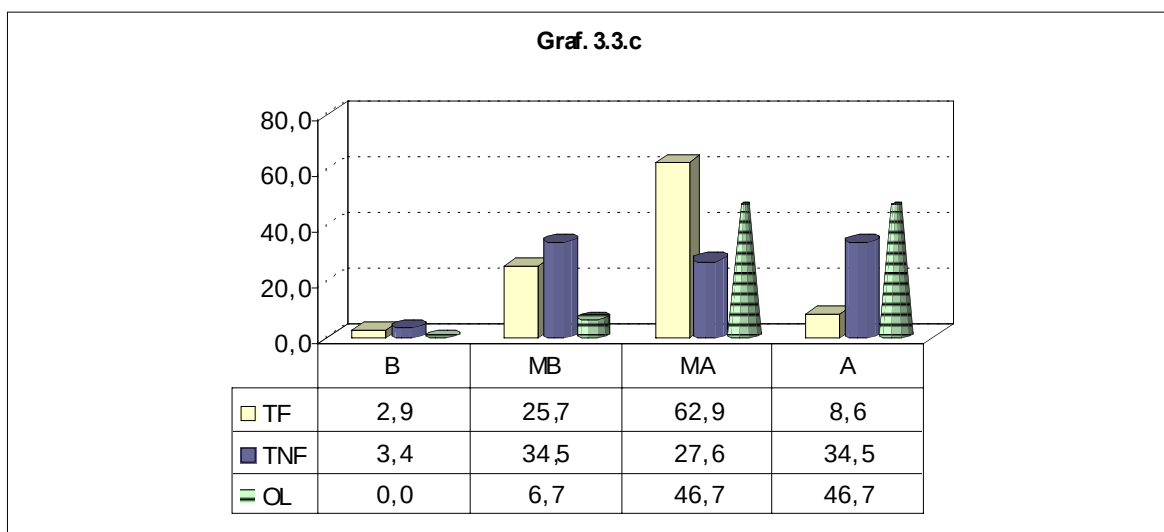
U.C.3
INDIVIDUARE, INSIEME AI RESPONSABILI DELLE ATTIVITÀ FORMATIVE,
LE COMPETENZE ACQUISIBILI DA PARTE DEGLI APPRENDISTI

3.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “ESSERE” E “DOVER ESSERE”



Per entrambi i gruppi campione il livello di competenza attualmente posseduto è giudicato inferiore rispetto a quello atteso.

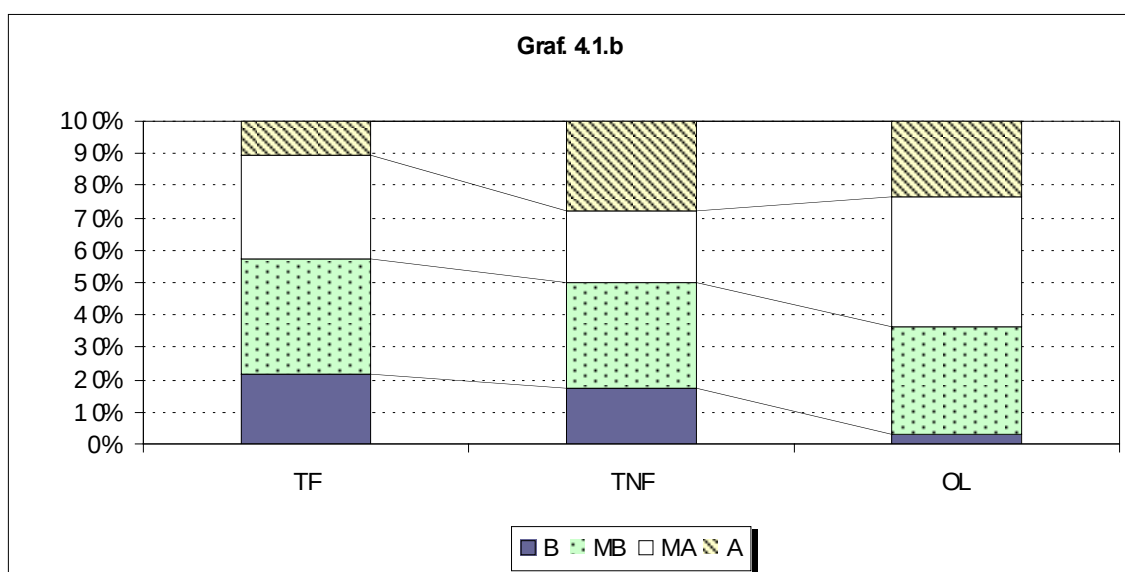
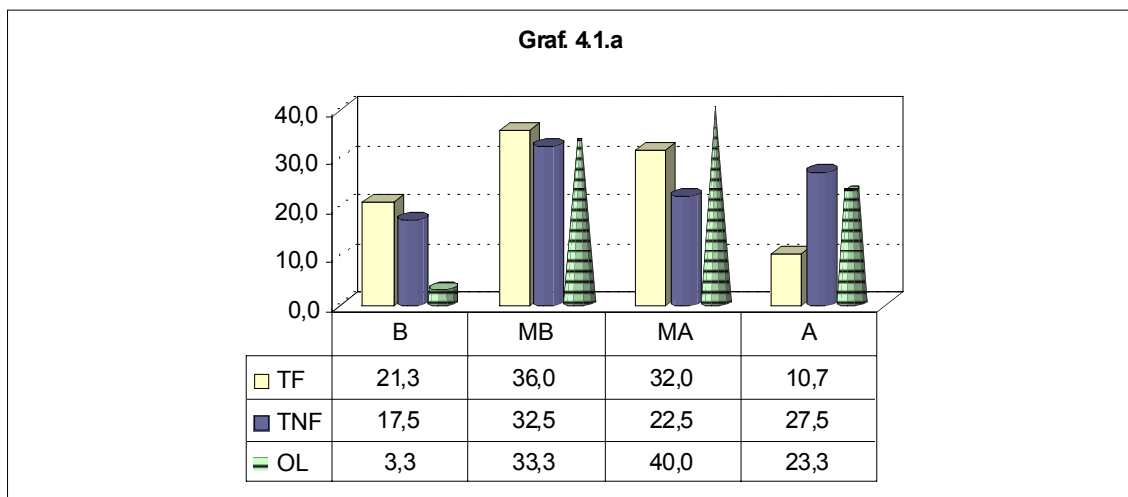
Per i TF la discrepanza si avverte soprattutto sul valore più alto (graf. 3.3.a), mentre per i TNF la dissonanza si registra soprattutto attorno ai livelli medi (graf. 3.3.b).



Comparando la valutazione espressa dai tutor sul livello di competenza attuale e la percezione degli OL in merito al “dover essere” dell’U.C. in esame, emergono sensibili discrepanze.

Gli OL considerano questa competenza di importanza medio alta/alta, mentre una percentuale considerevole di tutor si assegna valutazioni medio basse. Da rimarcare, inoltre, lo iato che si registra sul livello alto tra autopercezione dei TF e visione degli OL.

4.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"



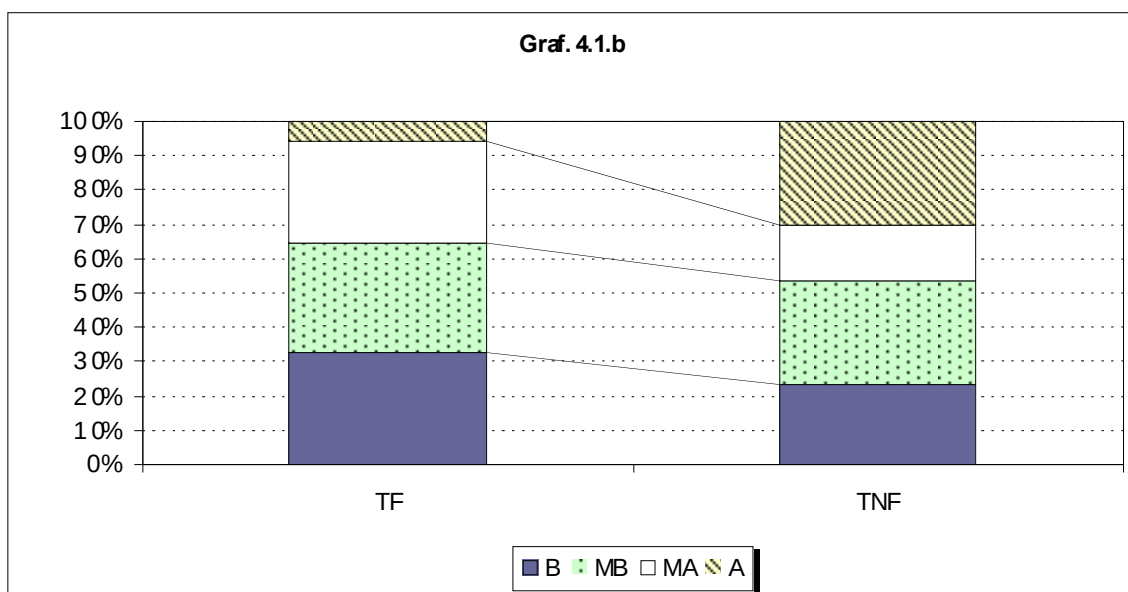
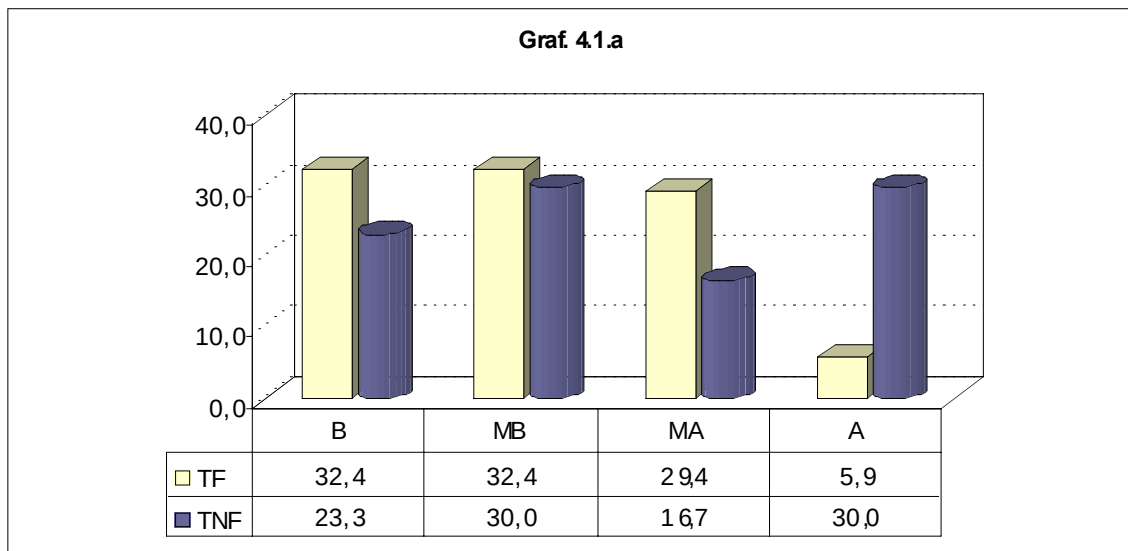
Si registra innanzitutto un'ampia varianza nella distribuzione delle percezioni in merito al livello di importanza di questa u.c. in tutti i gruppi campione.

Globalmente, la competenza in esame non viene considerata particolarmente importante, specialmente dai tutor e, tra questi, soprattutto dai TF.

I più forti scostamenti percettivi si osservano:

- _tra tutor e OL in riferimento al livello basso;
- _tra TNF e OL in riferimento al livello medio alto;
- _tra TF e gli altri due gruppi in riferimento al livello alto.

4.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"

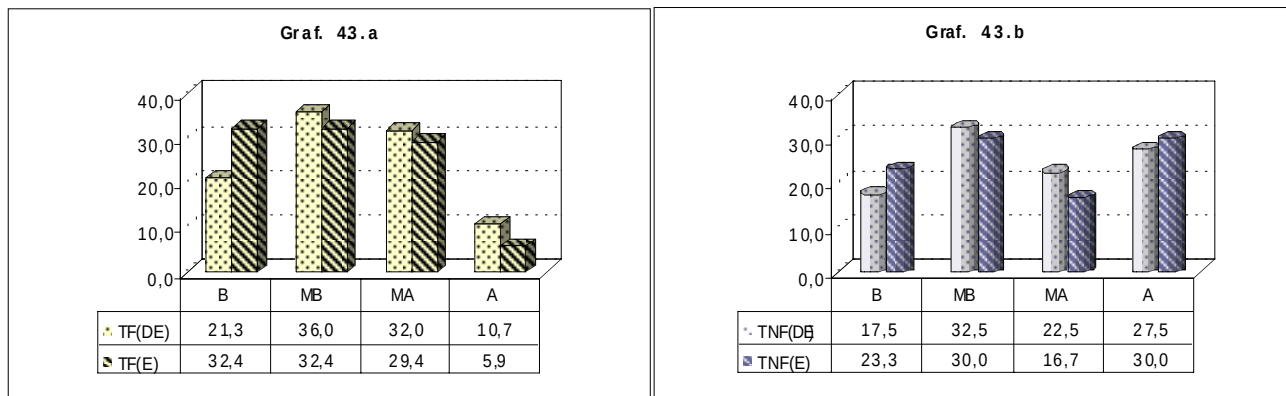


Decisamente basso il livello di competenza che i tutor ritengono di poter esibire nelle attività inerenti la predisposizione di documenti informativi sull'azienda.

Nel confronto tra le percezioni espresse dai due gruppi, sono soprattutto i TF ad avvertire un forte deficit di competenza: nel 32,4% dei casi, infatti, considerano di basso livello la propria competenza.

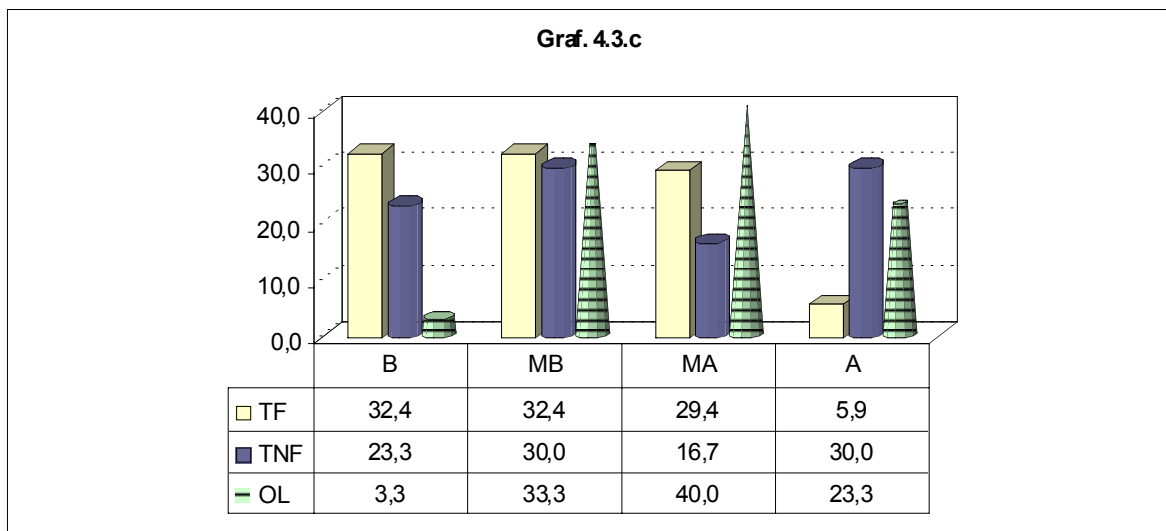
Solo il 5,9% dei TF, inoltre, si reputa altamente competente, contro il 30% dei TNF.

4.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"



Anche in questo caso i TF manifestano un deficit di competenza, seppure non drammatico e parzialmente mitigato dalla non eccelsa considerazione dell'importanza di questa u.c. (graf. 4.3.a).

I TNF hanno una visione un poco più ottimistica del proprio grado di competenza, tanto che in una buona percentuale dei casi (30%) si ritengono altamente competenti (graf. 4.3.b).

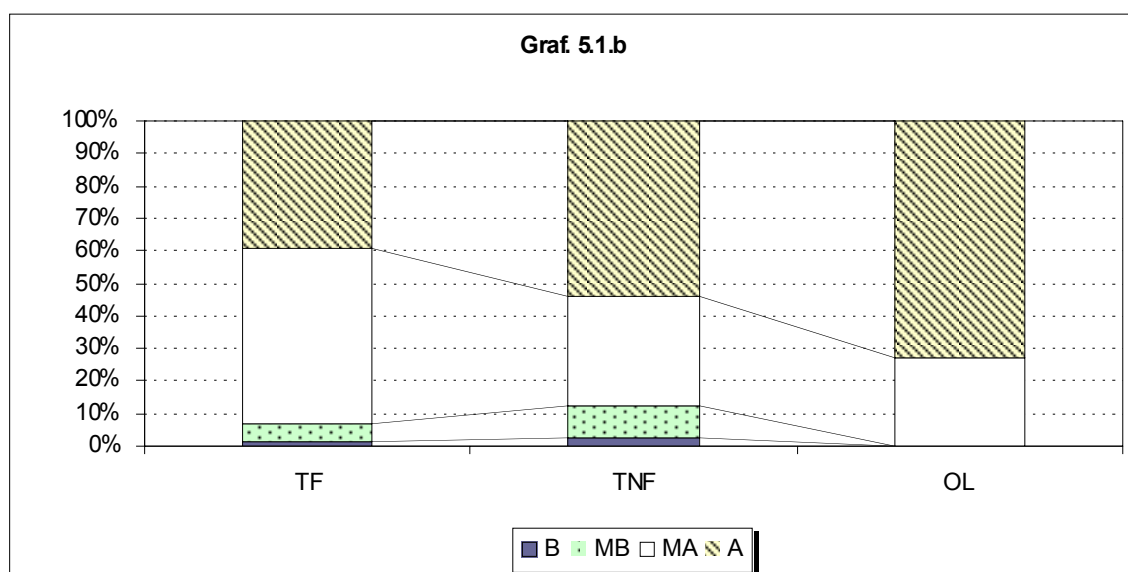
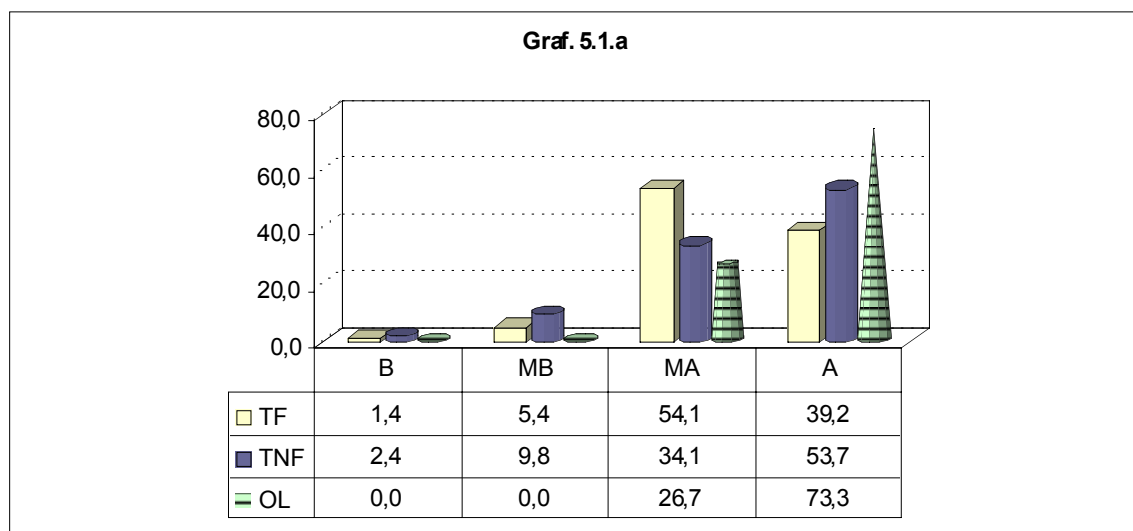


Rispetto alla percezione degli OL il livello di competenza dei tutor, e in particolare dei TF, sembra nettamente carente.

L'unica eccezione di rilievo, come si è osservato più sopra, è costituita dal dato relativo a quel 30% di TNF che si valuta altamente competente nella predisposizione di documenti informativi sull'azienda.

U.C.5: ACCOGLIERE L'APPRENDISTA, CREANDO UNA RELAZIONE E UN CLIMA DI LAVORO POSITIVI E FAVOREVOLI AL SUO INSERIMENTO LAVORATIVO E ALLA SUA FORMAZIONE ...	24
5.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"	24
5.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"	25
5.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"	26
 U.C.6: DESCRIVERE ALL'APPRENDISTA L'ORGANIZZAZIONE DELL'AZIENDA, LA FUNZIONE DI CUI FARÀ PARTE, IL SUO RUOLO E LE ALTRE FIGURE CON CUI DOVRÀ INTERAGIRE	 27
6.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"	27
6.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"	28
6.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"	29

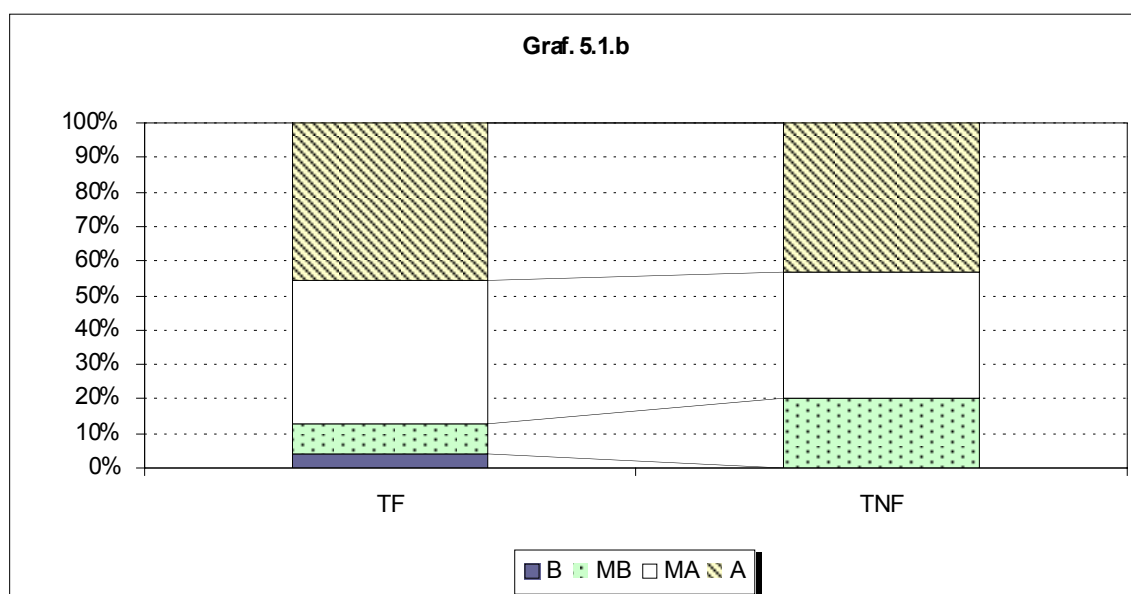
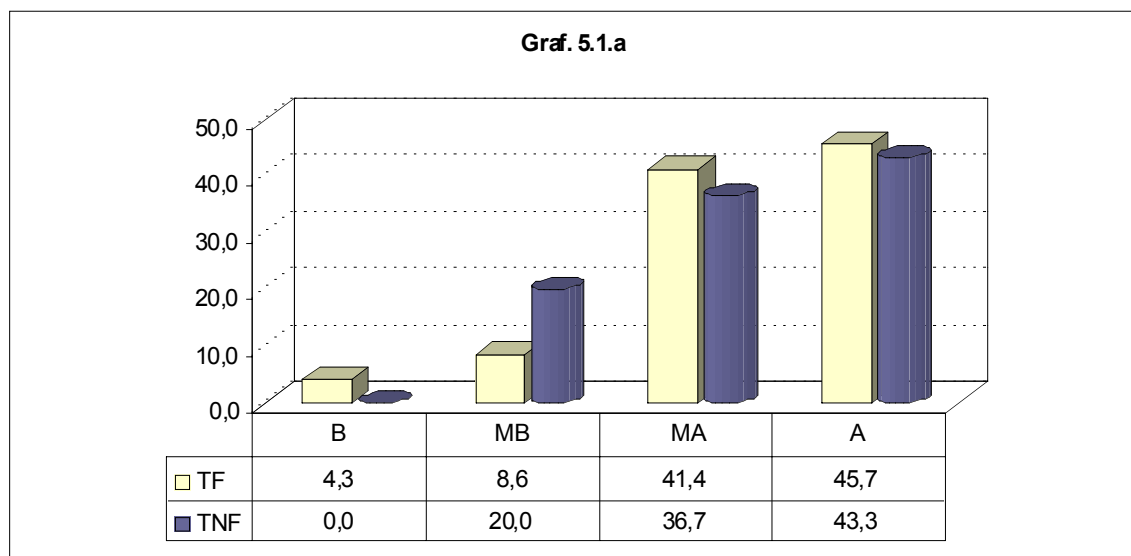
5.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"



Rispetto alle u.c. che rientrano nell'area precedentemente analizzata, le competenze relative all'accoglienza e all'inserimento dell'apprendista vengono considerate di maggiore importanza da tutti i gruppi e in particolare dagli OL.

Analizzando le percezioni riguardanti la competenza relativa all'accoglienza, si osservano però dissonanze tra le percezioni dei tre gruppi per quanto concerne il peso relativo dei livelli medio alto e alto. La discordanza è particolarmente forte tra TF e OL, sia sul livello medio alto (indicato dal 54,1% dei TF contro il 26,7% degli OL), sia sul livello alto (indicato dal 39,2% dei TF contro il 73,3% degli OL).

5.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"

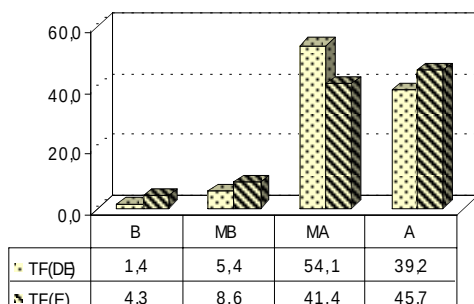


Entrambi i gruppi campione ritengono di possedere un livello piuttosto alto di questa U.C.

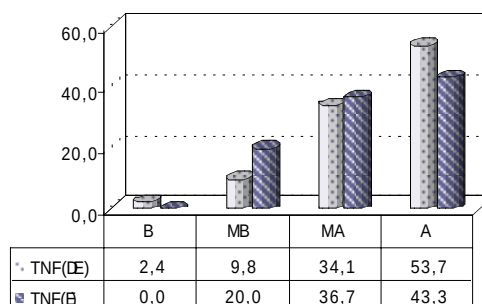
Relativamente meno sicuri di sé i TNF, che, nel 20% dei casi, giudicano medio bassa la propria competenza in merito all'accoglienza dell'apprendista.

5.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “ESSERE” E “DOVER ESSERE”

Graf. 5.3.a



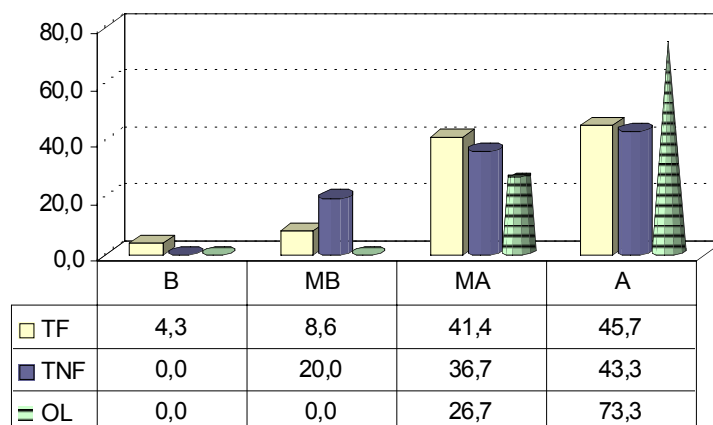
Graf. 5.3.b



Il confronto tra le percezioni dei TF non evidenzia situazioni particolarmente problematiche: al contrario, i TF ritengono soddisfacente la propria competenza relativa all'accoglienza dell'apprendista (graf. 5.3.a).

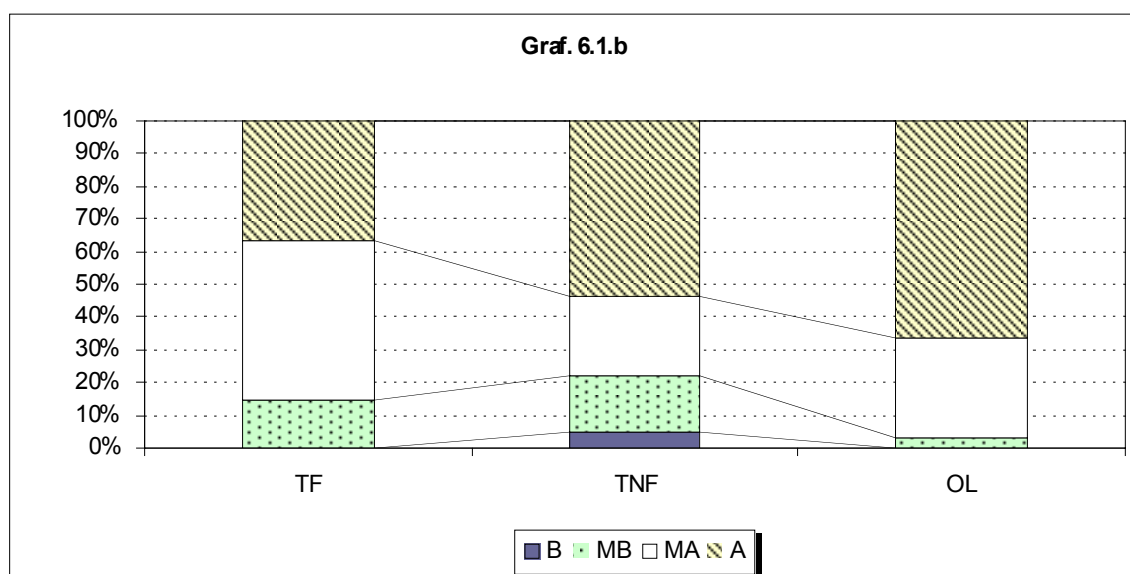
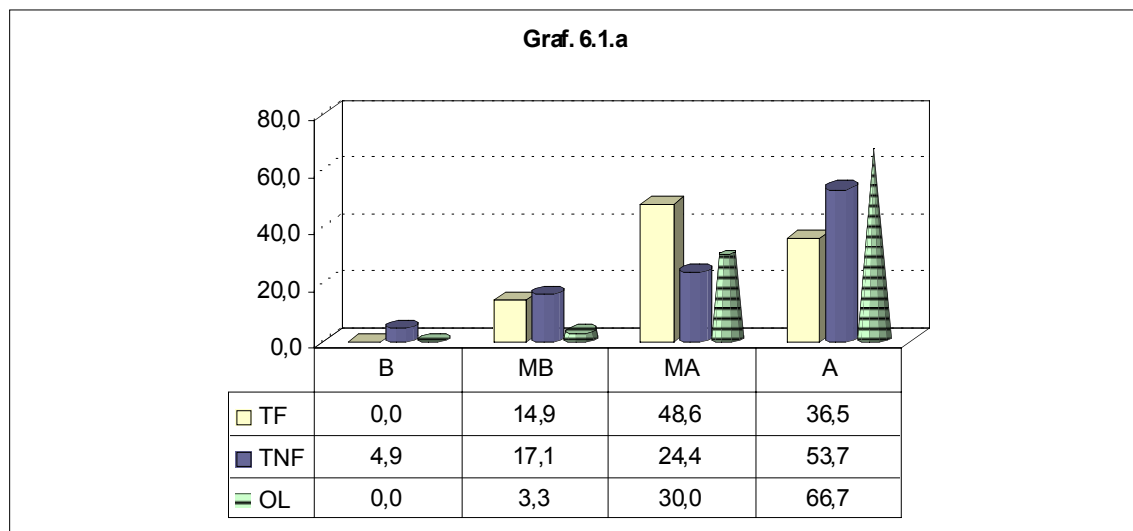
Per i TNF, invece, le competenze reali sembrano inferiori alle competenze attese (graf. 5.3.b).

Graf. 5.3.c



Prendendo come pietra di paragone la percezione degli OL, nella quale questa u.c. ha un'importanza decisamente alta, si rileva un difetto di competenza non solo per i TNF, ma anche per i TF.

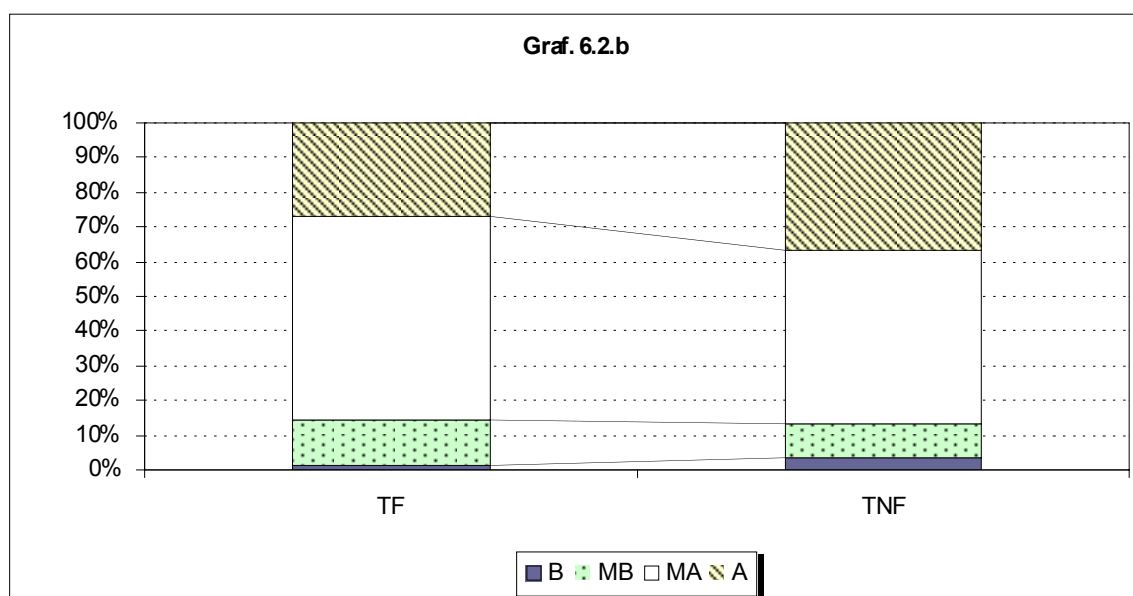
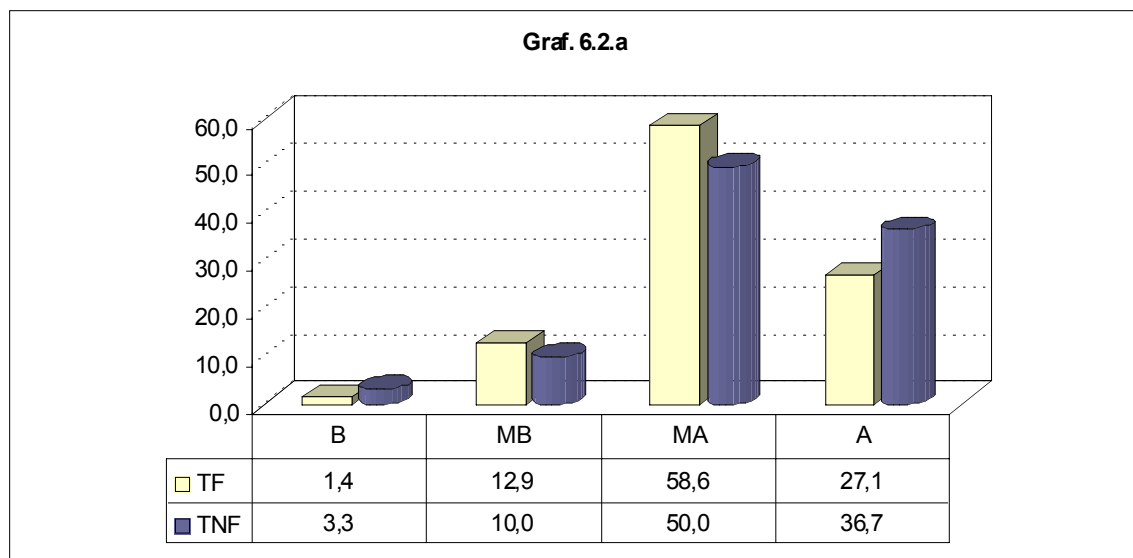
6.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL “DOVER ESSERE”



Si osserva uno scostamento percettivo tra tutor e OL per quanto concerne la valutazione globale dell'importanza di questa U.C., che è più alta per gli OL.

Nell'attribuzione dei livelli medio alto e alto, invece, le rappresentazioni di TNF e OL tendono a convergere, mentre la percezione dei TF si differenzia in maniera piuttosto netta, spostandosi maggiormente verso il valore medio alto.

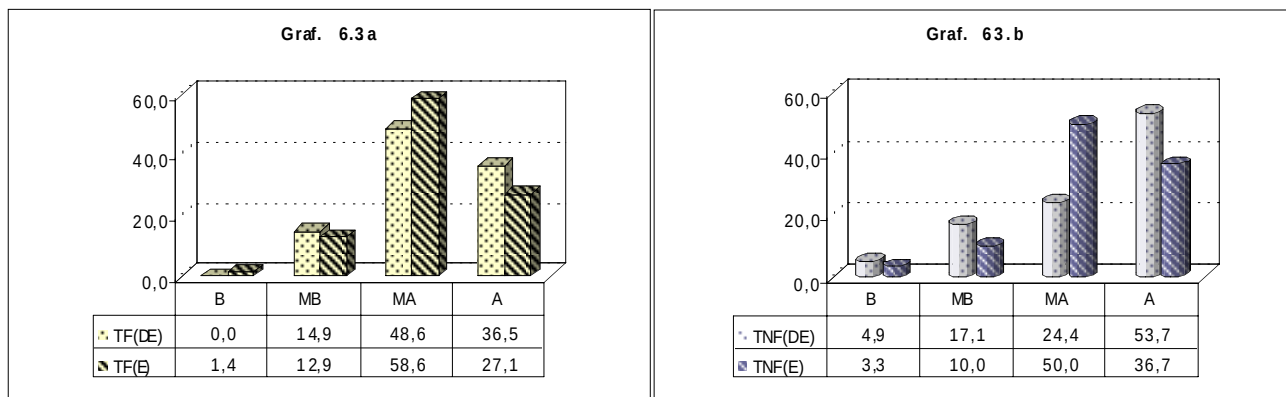
6.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"



Nel complesso non si registrano dissonanze percettive di particolare rilievo.

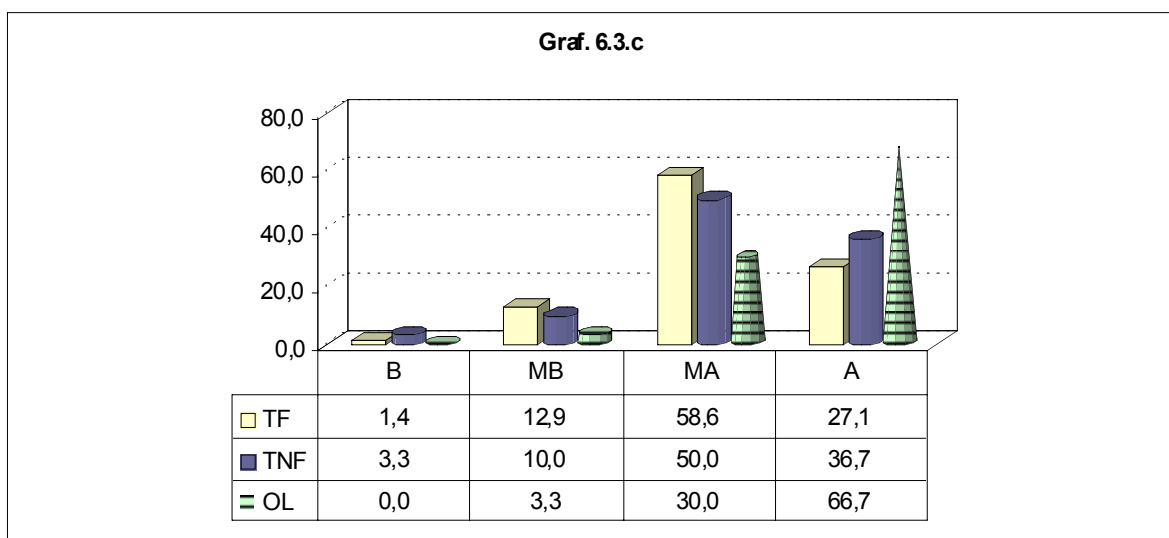
Entrambi i gruppi esprimono valutazioni medio alte sulla propria competenza, ma sono i TNF a tendere maggiormente verso livelli alti, indicati nel 36,7% dei casi, contro il 27,1% dei TF.

6.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “ESSERE” E “DOVER ESSERE”



Per quanto concerne i TF, dall'analisi non emergono particolari deficit di competenza, anche se per alcuni di essi si avverte la necessità di far transitare il livello di competenza da valori medio alti a valori alti (graf. 6.3.a).

Il confronto tra le rappresentazioni dei TNF lascia intravedere un andamento analogo al precedente, ma in questo caso si percepisce più nettamente il bisogno di elevare le competenze possedute dai livelli medio alti al livello alto (graf. 6.3.b).



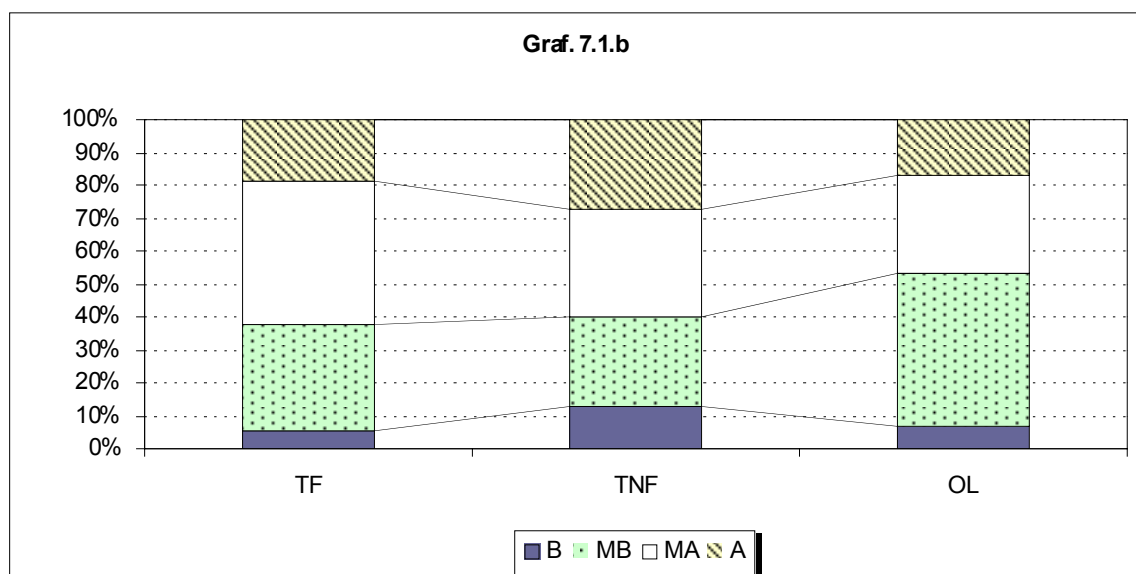
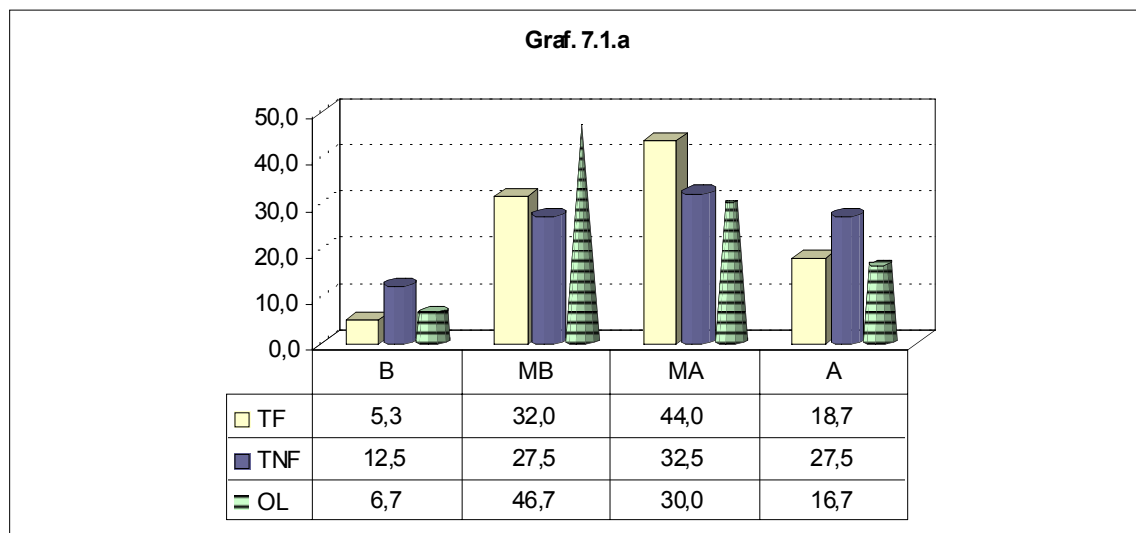
Il dato emerso dal confronto tra le percezioni dei tutor viene rafforzato prendendo in esame la visione degli OL. La competenza attesa è di livello alto, mentre la competenza attuale dei tutor si attesta su livelli medio alti.

Anche per i TF, abitualmente già poco “convinti” delle proprie capacità, il deficit di competenza sembrerebbe più forte rispetto alla loro stessa percezione.

AREA
VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE IN INGRESSO DELL'APPRENDISTA
E PROGETTAZIONE DI DETTAGLIO DEL PIANO FORMATIVO

U.C.7: PREDISPORRE MODALITÀ E STRUMENTI DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE DELL'APPRENDISTA, RISPETTO ALLA POSIZIONE CHE DOVRÀ RICOPRIRE IN AZIENDA	31
7.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"	31
7.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"	32
7.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"	33
U.C.8: EFFETTUARE UNA DIAGNOSI DELLE COMPETENZE IN INGRESSO DEGLI APPRENDISTI IN MODO DA ELABORARE UN PROGETTO FORMATIVO EFFICACE PER L'AZIENDA E PER L'APPRENDISTA	34
8.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"	34
8.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"	35
8.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"	36
U.C.9: DEFINIRE LE FASI DEL PROGETTO DI APPRENDISTATO DECLINANDO LE ATTIVITÀ FORMATIVE IN AZIENDA E RACCORDANDOLE CON LE ATTIVITÀ FORMATIVE ESTERNE	37
9.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"	37
9.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"	38
9.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"	39
U.C.10: RITARARE, CON IL TUTOR DELLA FORMAZIONE, IL PIANO FORMATIVO DELL'APPRENDISTA, SULLA BASE DEGLI ESITI DELLA VALUTAZIONE	40
10.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"	40
10.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"	41
10.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"	42
U.C.11 DEFINIRE, CON IL REFERENTE DELLA FORMAZIONE ESTERNA, GLI OBIETTIVI FORMATIVI PERSEGUIBILI IN RELAZIONE ALLE CARATTERISTICHE DELL'AZIENDA E DELL'APPRENDISTA	43
11.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"	43
11.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"	44
11.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"	45
U.C.12 REDIGERE UN PIANO FORMATIVO CON IL REFERENTE DELLA FORMAZIONE ESTERNA	46
12.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"	46
12.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"	47
12.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"	48
U.C.13 STIPULARE UN PATTO FORMATIVO CON L'APPRENDISTA, INSIEME AL REFERENTE DELLA FORMAZIONE ESTERNA	49
13.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"	49
13.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"	50
13.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"	51

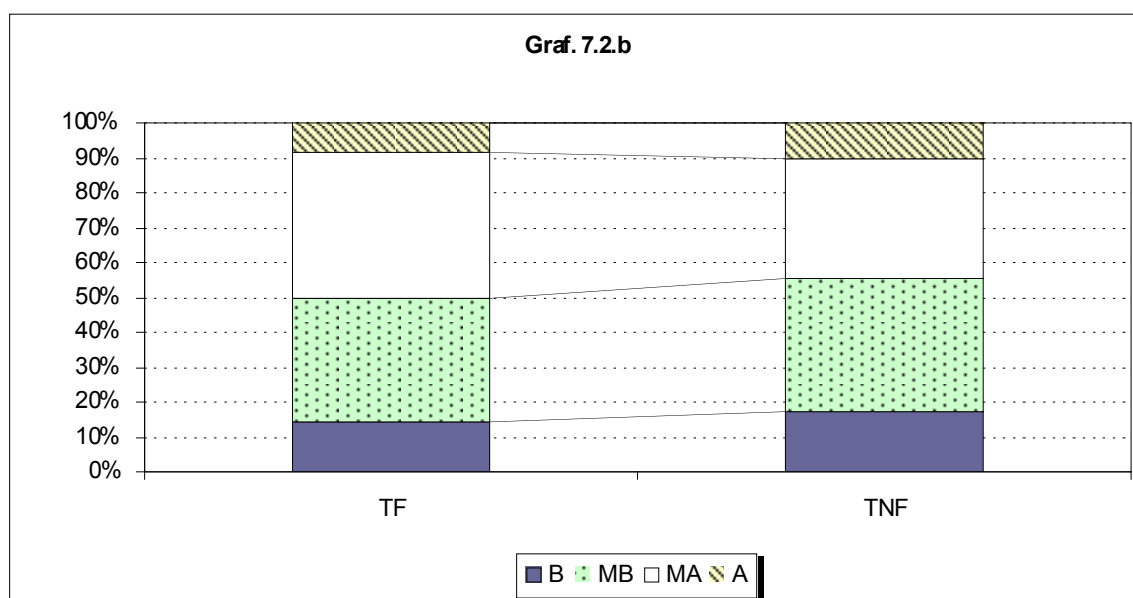
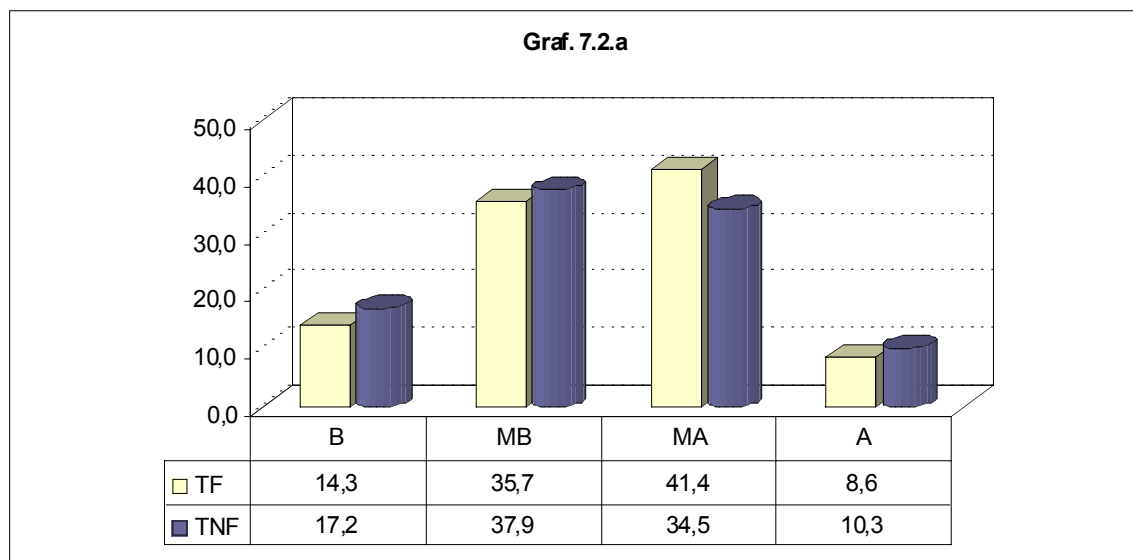
7.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL “DOVER ESSERE”



Contrariamente a quanto emerso dall'analisi delle prime due aree, la sovrapposizione delle rappresentazioni relative a questa U.C. rivela, per la prima volta, una valutazione mediamente più alta nei tutor rispetto agli OL, per i quali la competenza in esame ha importanza media tendente al basso.

I tutor, quindi, ritengono utile e necessaria una competenza complessa, densa di componenti progettuali e di elementi di conoscenza sia dei processi di valutazione sia della struttura della competenza professionale. Si può forse ipotizzare che questa competenza, o il modo in cui è stata definita, richiami l'idea di valutazione “pratica”, implicita, del “saper fare” dell'apprendista rispetto ai contenuti del lavoro.

7.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"



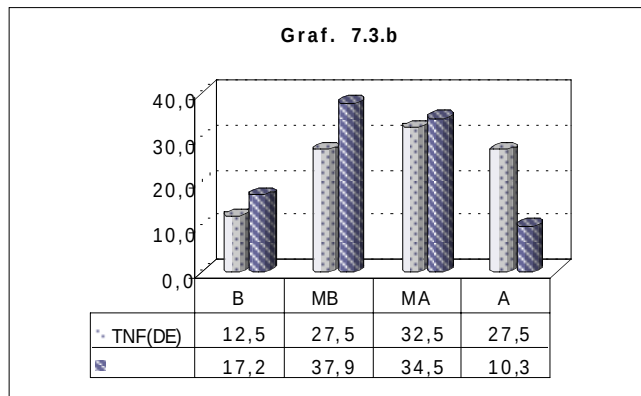
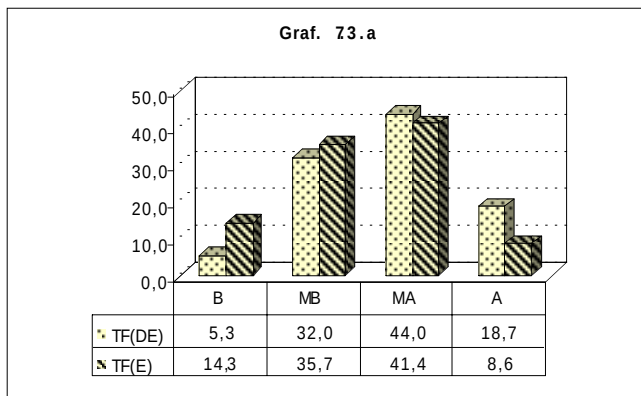
Non si registrano dissonanze percettive di particolare rilevanza.

Resta comunque il fatto che circa la metà dei tutor intervistati (il 50% dei TF e il 55,1% dei TNF) ritiene di possedere un livello di competenza da medio basso a basso nella predisposizione di strumenti e modalità di valutazione delle competenze dell'apprendista.

U.C.7

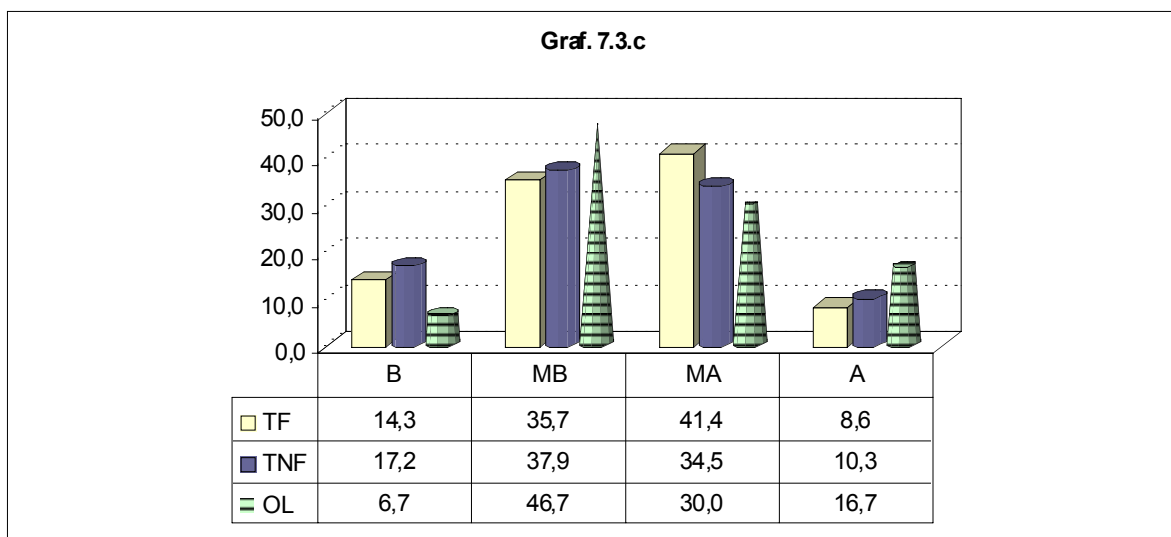
PREDISPORRE MODALITÀ E STRUMENTI DI VALUTAZIONE DELLE COMPETENZE DELL'APPRENDISTA, RISPETTO ALLA POSIZIONE CHE DOVRÀ RICOPRIRE IN AZIENDA

7.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “ESSERE” E “DOVER ESSERE”



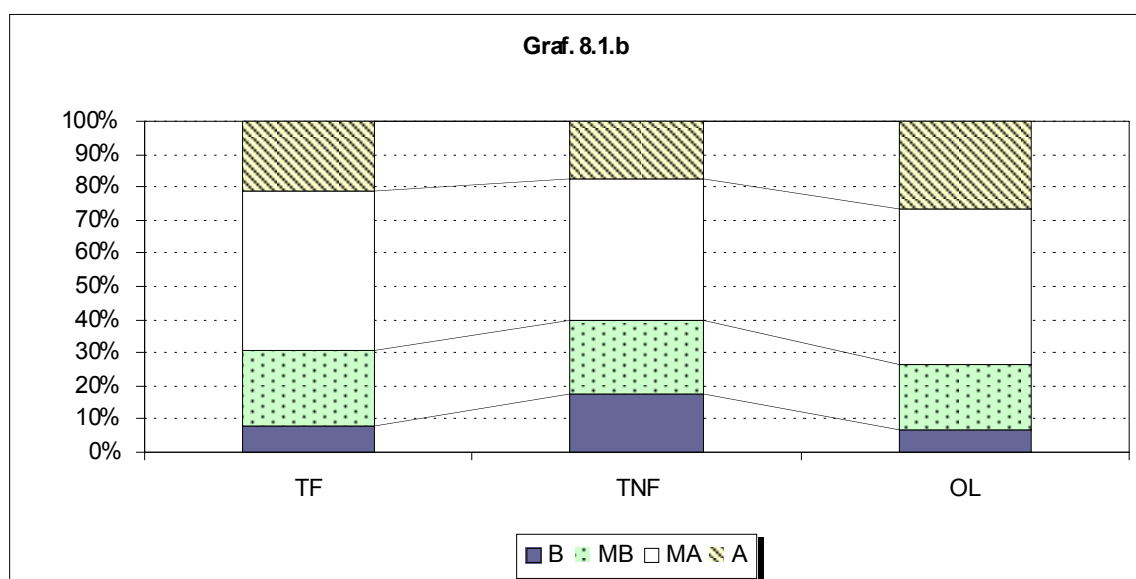
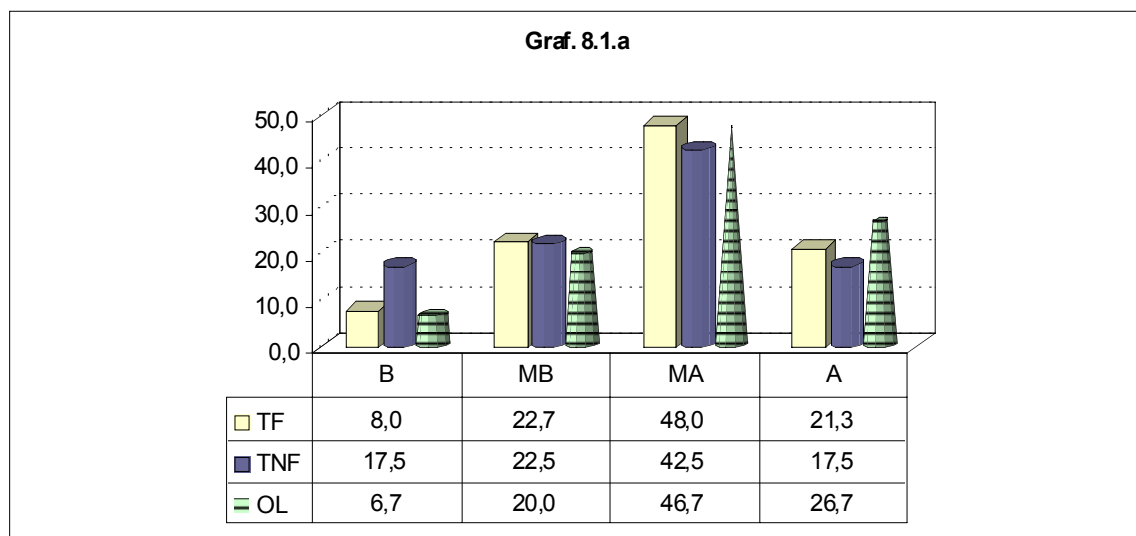
Nella percezione dei TF il livello attuale di competenza è inferiore a quello giudicato necessario. Infatti, mentre il 18,7% degli intervistati percepisce questa u.c. come molto importante, solo l'8,6% si ritiene altamente competente. Speculari le percezioni relative al livello basso (graf. 7.3.a).

La situazione è ancora più accentuata per i TNF, i quali avvertono una sensazione di incongruenza tra competenza ideale e competenza reale (graf. 7.3.b).



La sensazione di inadeguatezza manifestata dai tutor trova una parziale “rettifica” nella visione degli OL, i quali, come si era visto in precedenza, non ritengono questa u.c. di importante così fondamentale.

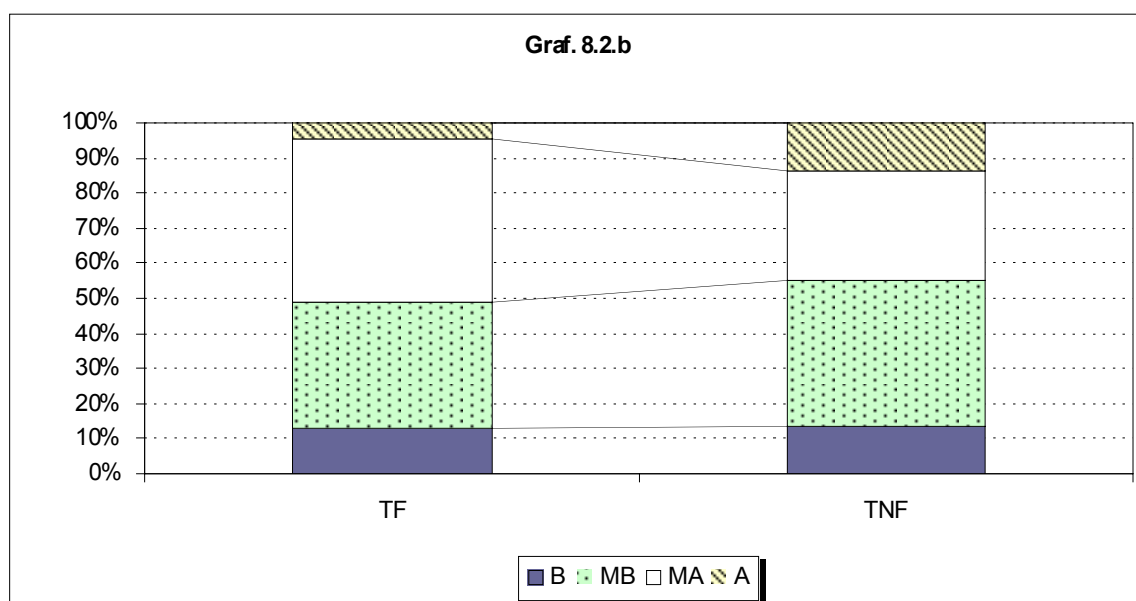
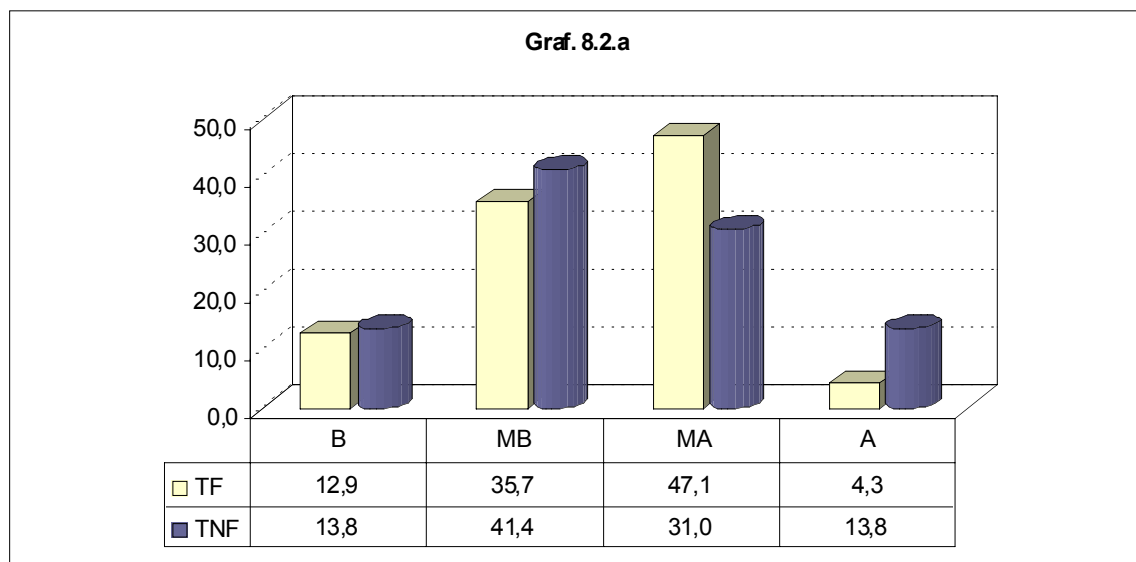
8.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL “DOVER ESSERE”



Le rappresentazioni di questa u.c., ritenuta in complesso di media importanza, sono piuttosto omogenee, anche se i TNF tendono a valutazioni più basse.

Occorre notare che questa u.c. è giudicata non altrettanto necessaria della precedente, anche se, evidentemente, la messa a punto di strumenti di valutazione delle competenze non avrebbe senso senza l'applicazione operativa di tali strumenti, implicita nella competenza di diagnosi. Le percezioni dei tutor relative alle due u.c. che compongono quest'area sembrano quindi contraddittorie. È possibile che competenze diagnostiche *esplicitamente* finalizzate alla progettazione di un piano *formativo* siano avvertite come meno aderenti all'ambito strettamente lavorativo e quindi meno “consone” al ruolo di tutor aziendale.

8.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"



Nel complesso, i tutor non ritengono di possedere una buona competenza diagnostica.

Le valutazioni sono basse o medio basse per il 55,2% dei TNF e per il 48,6% dei TF. Solo il 4,3% dei TF indica il livello alto, contro il 13,8% dei TNF.

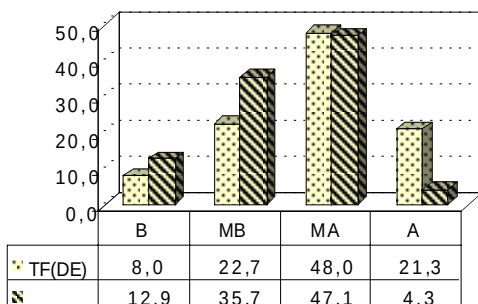
Anche se si registrano scostamenti percettivi sui singoli livelli di importanza, aggregando il livelli basso/medio basso e alto/medio alto le rappresentazioni dei due gruppi campione risultano pressoché identiche.

U.C.8

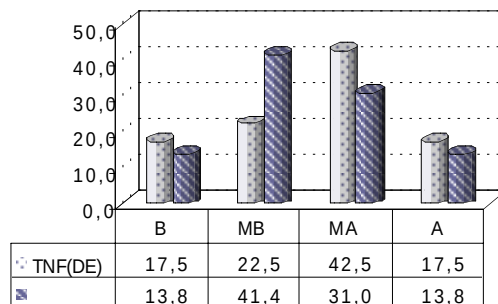
EFFETTUARE UNA DIAGNOSI DELLE COMPETENZE IN INGRESSO DEGLI APPRENDISTI IN MODO DA ELABORARE UN PROGETTO FORMATIVO EFFICACE PER L'AZIENDA E PER L'APPRENDISTA

8.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “ESSERE” E “DOVER ESSERE”

Graf. 8.3.



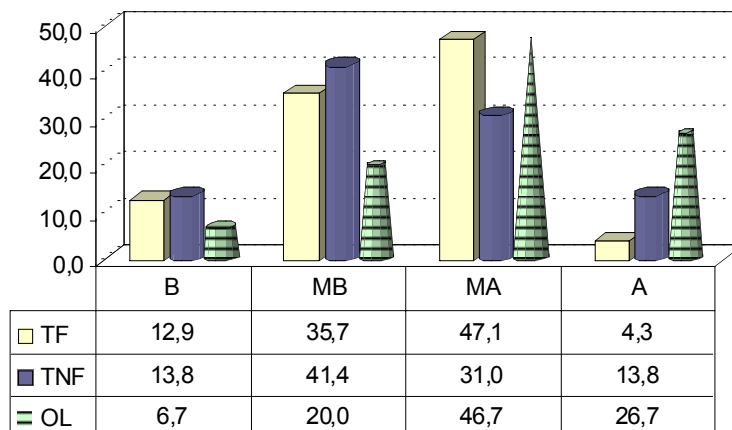
Graf. 8.3.b



La sovrapposizione tra rappresentazioni del “dover essere” e dell’“essere” di questa U.C. rivela la percezione di un difetto di competenza in entrambi i gruppi campione.

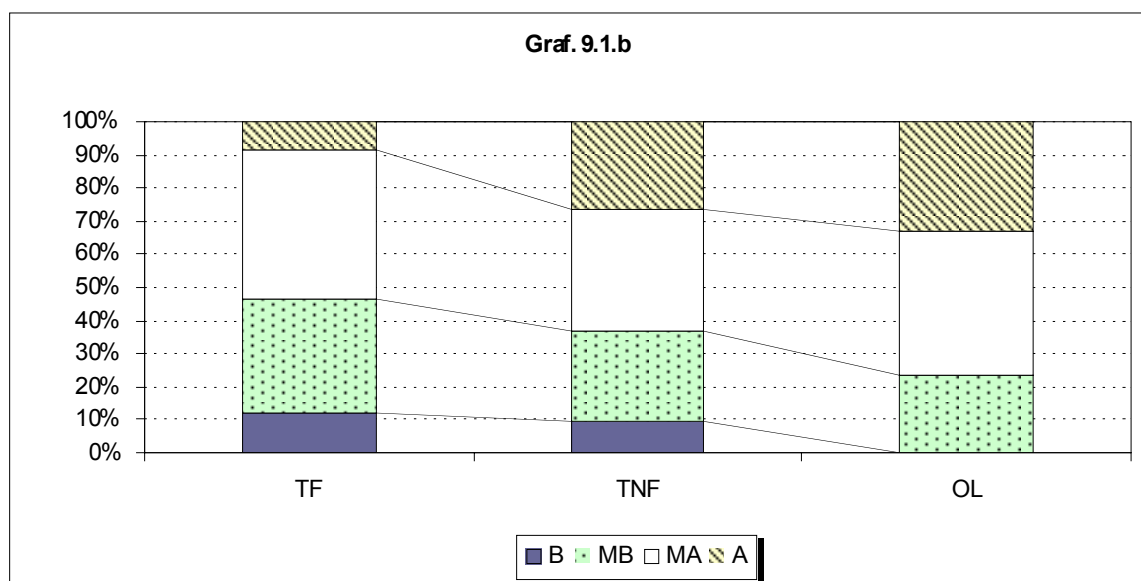
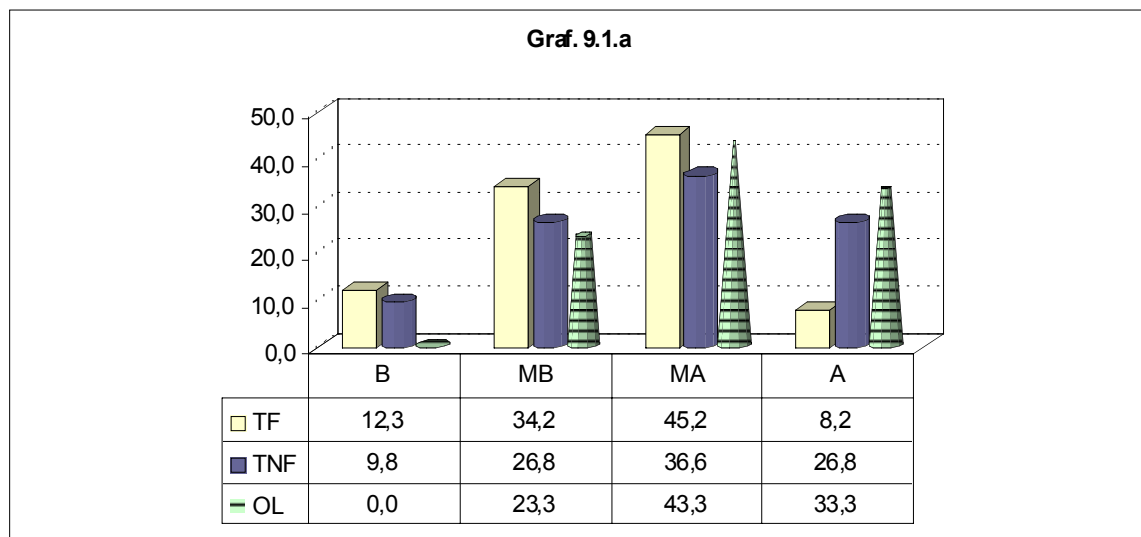
Il dato è più accentuato per i TF, i quali, pur giudicando altamente importante la competenza in esame nel 21,3% dei casi, solo nel 4,3% dei casi si giudicano all'altezza delle attese (graf. 8.3.a).

Graf. 8.3.c



La rappresentazione del “dover essere” di questa U.C. manifestata dagli OL conferma la percezione di un difetto di competenza da parte dei tutor, i quali, in complesso, si valutano mediamente competenti, mentre la maggior parte degli OL ritiene che questa competenza abbia valori medio alti o alti.

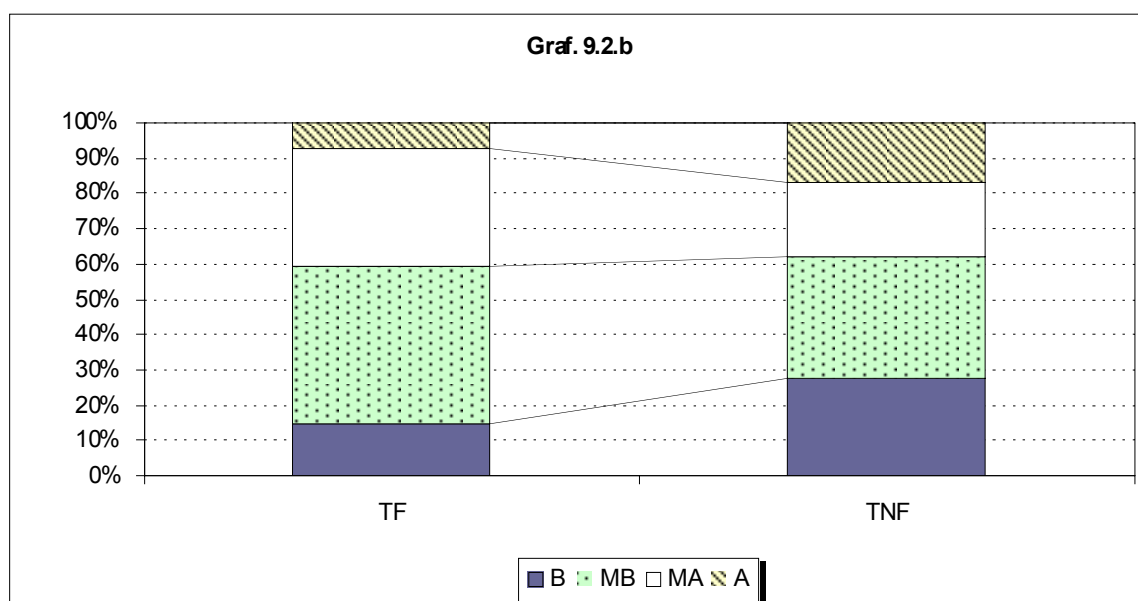
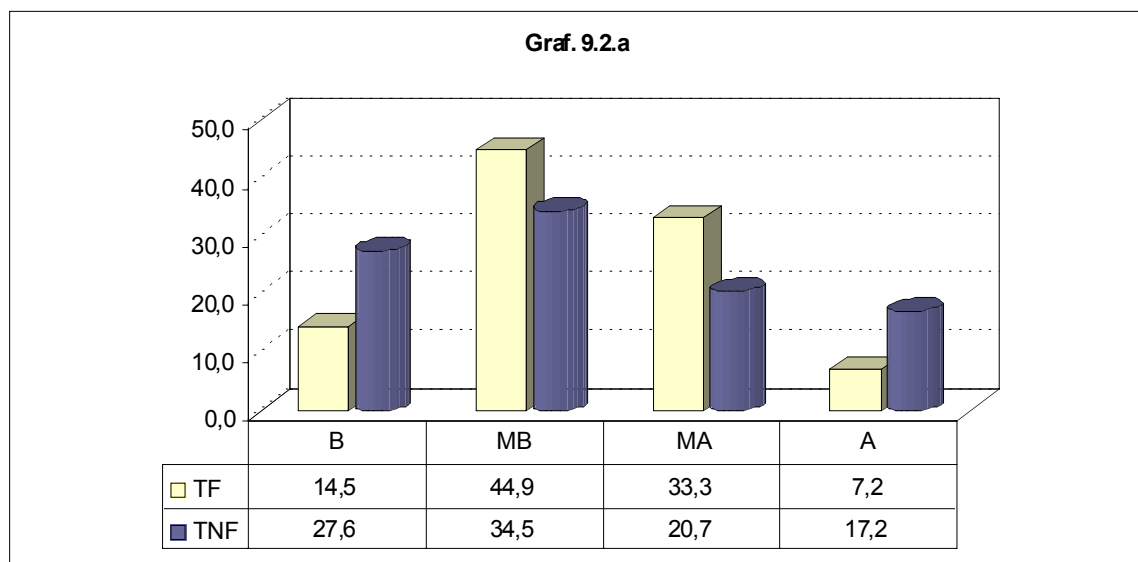
9.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL “DOVER ESSERE”



Il confronto tra le rappresentazioni relative a questa U.C. mette in risalto notevoli dissomiglianze tra le percezioni dei TF e le percezioni degli OL.

Contrariamente agli OL, infatti, i TF esprimono valutazioni medie e medio basse e solo nell'8,2% dei casi attribuiscono alla competenza in esame un livello di importanza alto, contro il 33,3% degli OL e il 26,8% dei TNF.

9.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “L’ESSERE”

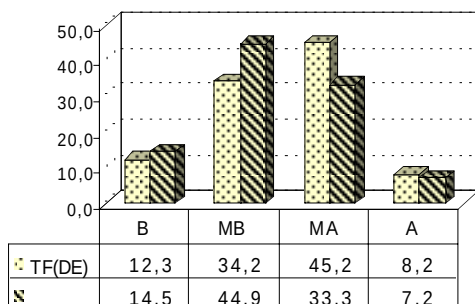


Le percezioni dei due gruppi campione si differenziano sensibilmente per quanto riguarda la distribuzione dei casi tra i quattro livelli di importanza, anche se tendono a insistere sui valori medi.

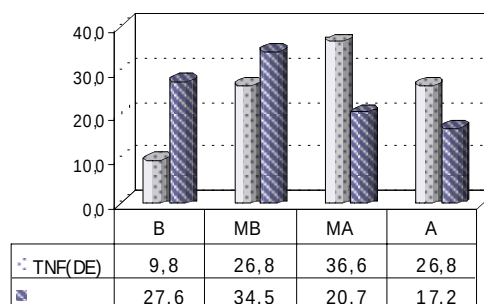
Aggregando i livelli basso/medio basso e alto/medio alto si osserva invece una sostanziale convergenza: circa il 60% dei tutor reputa basso/medio basso il valore di questa competenza.

9.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “ESSERE” E “DOVER ESSERE”

Graf. 9.3.



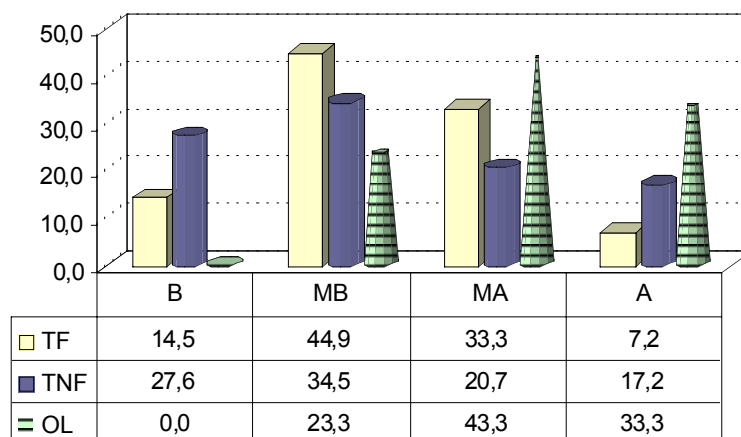
Graf. 9.3.b



Tra i TF non si registra una clamorosa dissonanza tra percezione dell'ideale e percezione del reale, anche se, a fronte di un livello di competenza ideale medio tendente all'alto, la competenza reale si attesta su livelli medi tendenti al basso (graf. 9.3.a).

I TNF, invece, che tendono ad attribuire maggiore importanza a questa U.C., giudicano il proprio livello di competenza decisamente inferiore rispetto a quello che ritengono necessario (graf. 9.3.b).

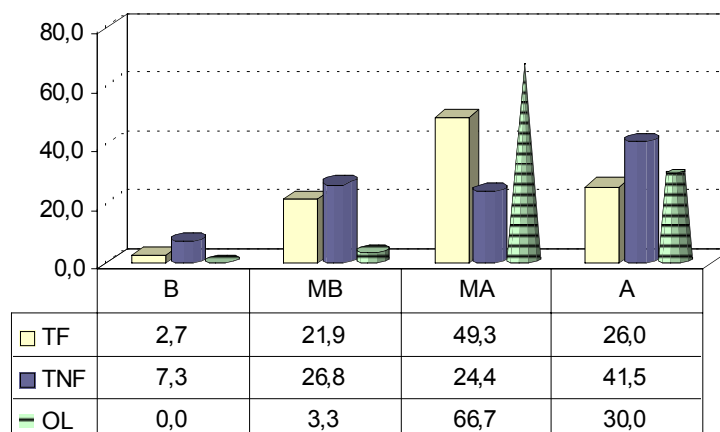
Graf. 9.3.c



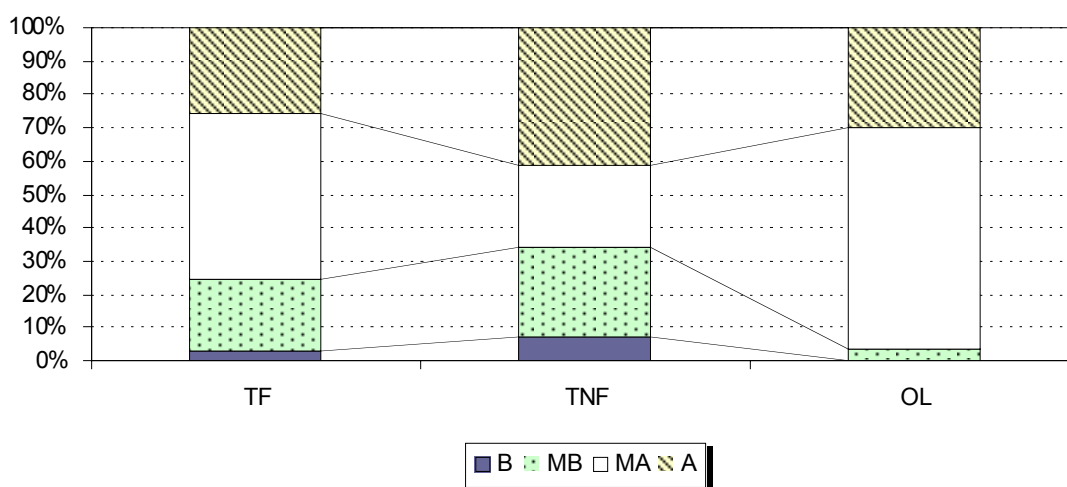
Se comparate con la visione degli OL, le competenze attuali dei tutor, per quanto concerne in specifico la definizione delle fasi dei progetti di apprendistato e il raccordo tra attività formative interne ed esterne all'azienda, sembrerebbero nettamente inferiori alle aspettative.

10.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL “DOVER ESSERE”

Graf. 10.1.a

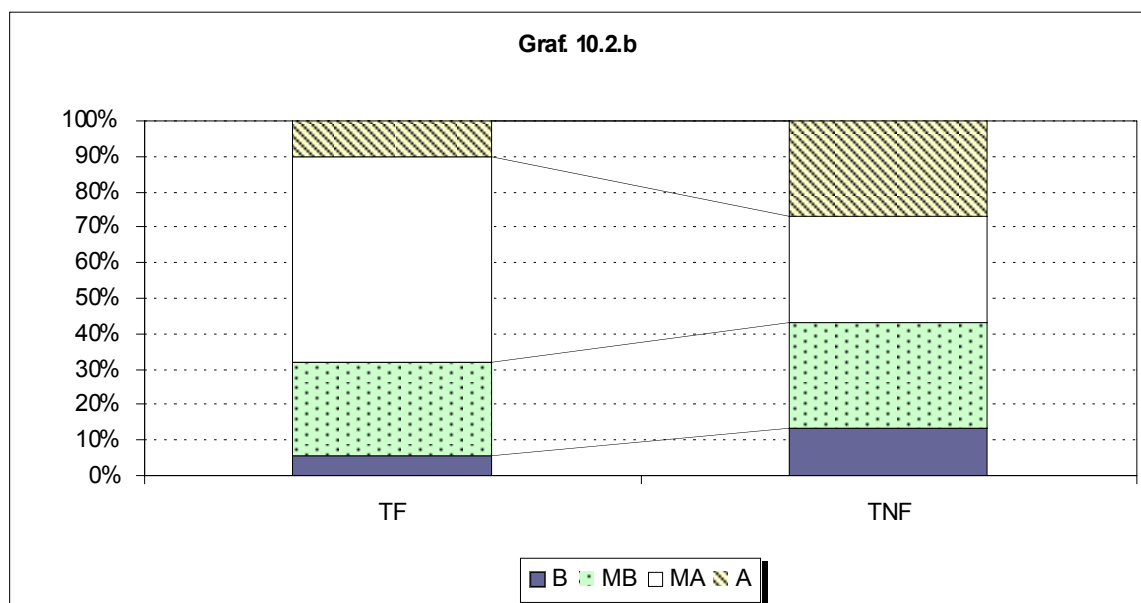
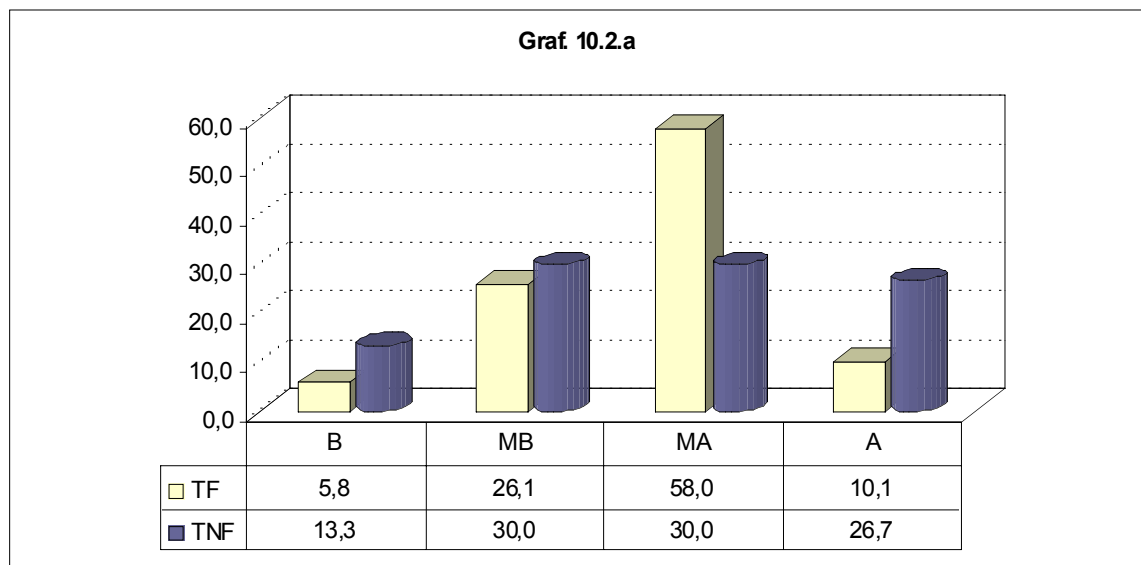


Graf. 10.1.b



La discordanza più evidente si registra tra la relativa omogeneità delle posizioni espresse dagli OL, che convergono sull'importanza medio alta di questa U.C. (66,7%), e la disomogeneità delle percezioni dei tutor, i quali invece tendono verso valutazioni mediamente più basse.

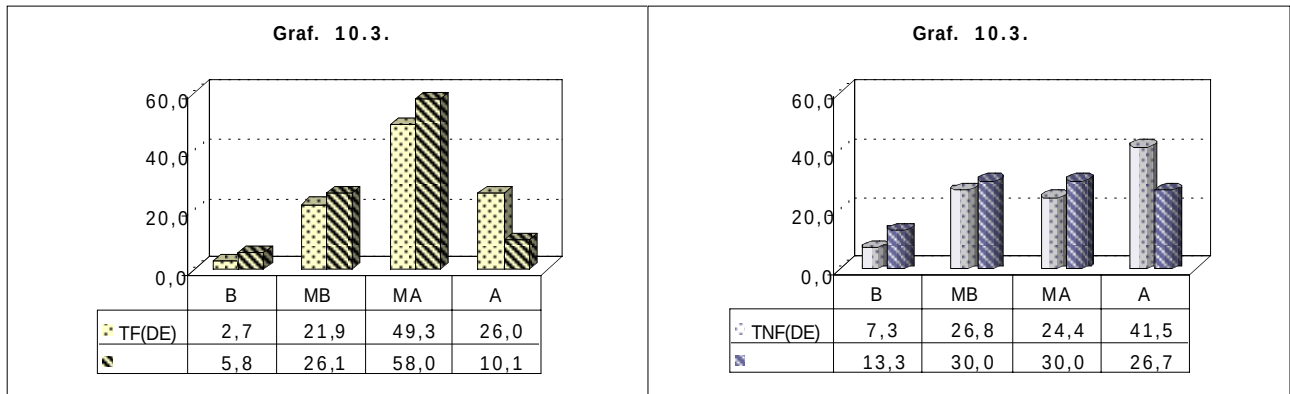
Di rilievo il fatto che il 41,5% dei TNF assegna alla competenza in esame un valore alto, discostandosi in maniera percettibile dalla valutazione espressa dagli altri due gruppi.

10.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"

Le rappresentazioni sono divergenti.

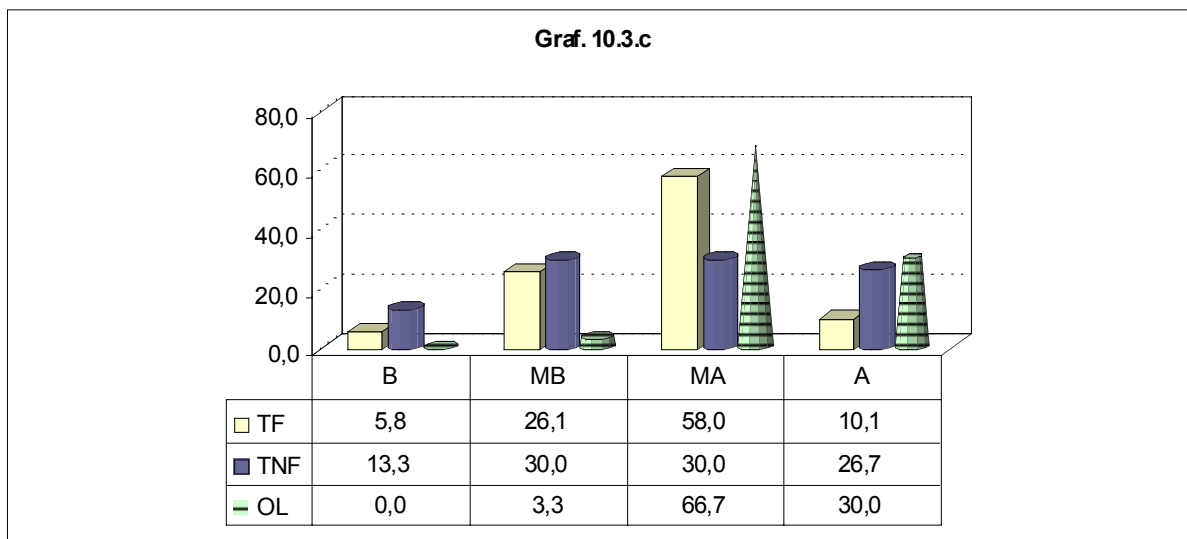
I TNF si ritengono, in complesso, meno competenti rispetto ai TF, i quali si attribuiscono un livello medio alto di competenza nel 58% dei casi, mentre la percezione dei TNF mostra maggiore variabilità interna e insiste in maggior misura sui valori estremi: bassi nel 13,3% dei casi; alti nel 26,7% dei casi.

Il giudizio sintetico si attesta, comunque, attorno ai livelli medi.

10.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “ESSERE” E “DOVER ESSERE”

Comparando le rappresentazioni dei TF rispetto all'“essere” e al “dover essere” di questa U.C., si osserva, come d'abitudine, una sottovalutazione, seppure non eclatante, delle competenze possedute, ritenute complessivamente di livello medio alto con una certa inclinazione verso il livello medio basso (graf. 10.3.a).

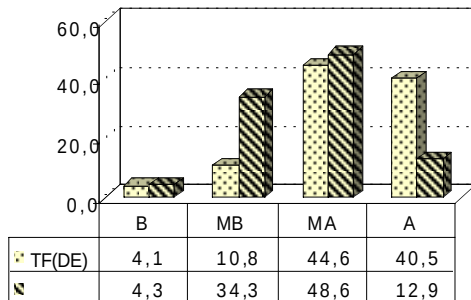
La percezione della scarsa adeguatezza del proprio grado di competenza è ancora più accentuata nei TNF, i quali, pur attribuendo un valore alto all'U.C. qui considerata, non si considerano pienamente in grado di garantire una performance efficace (graf. 10.3.c).



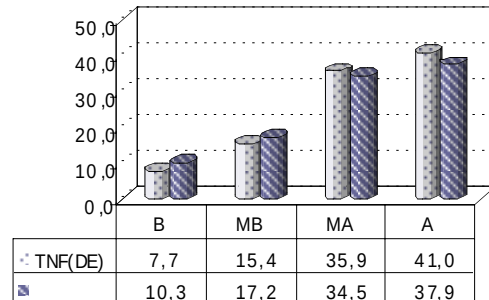
Anche il confronto con la rappresentazione degli OL sembra confermare un deficit di competenza dei tutor in riferimento alla revisione del progetto formativo dell'apprendista.

11.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “ESSERE” E “DOVER ESSERE”

Graf. 11.3.



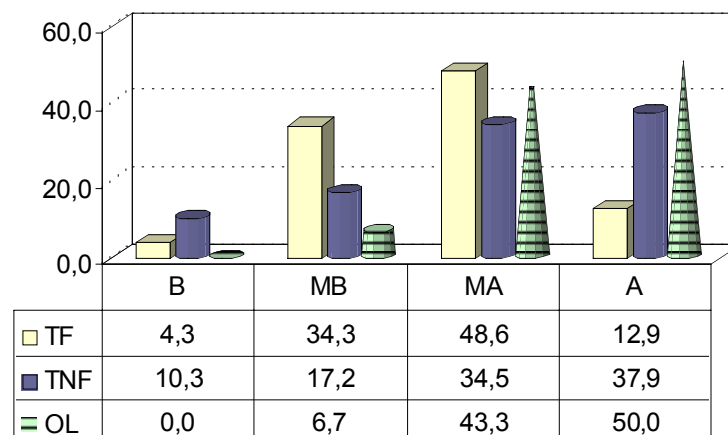
Graf. 11.3.



Sovrapponendo le due rappresentazioni fornite dai TNF non si registrano divergenze di rilievo (graf. 11.3.b).

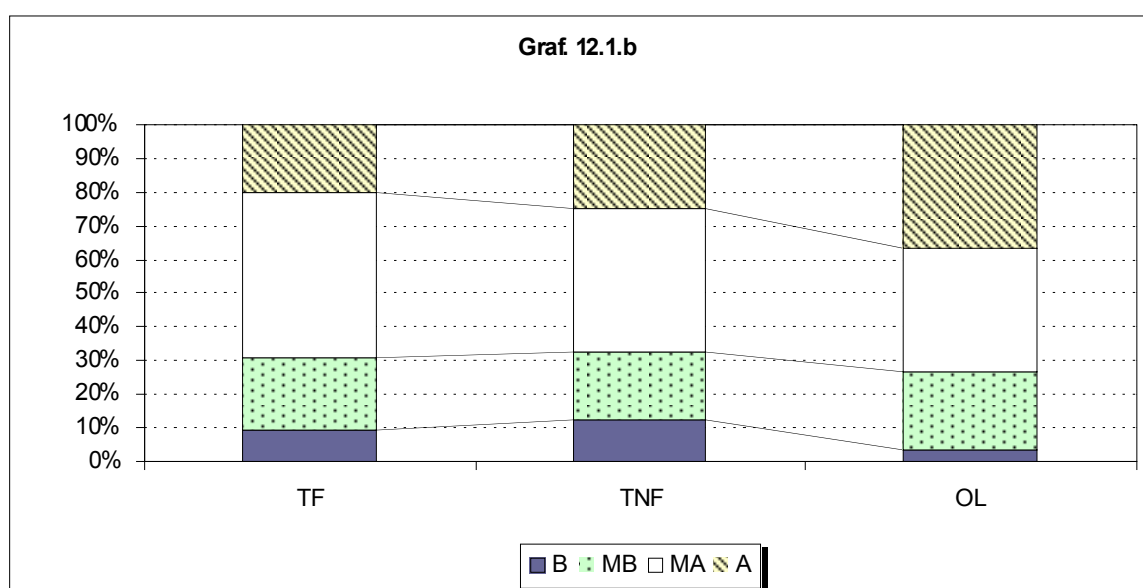
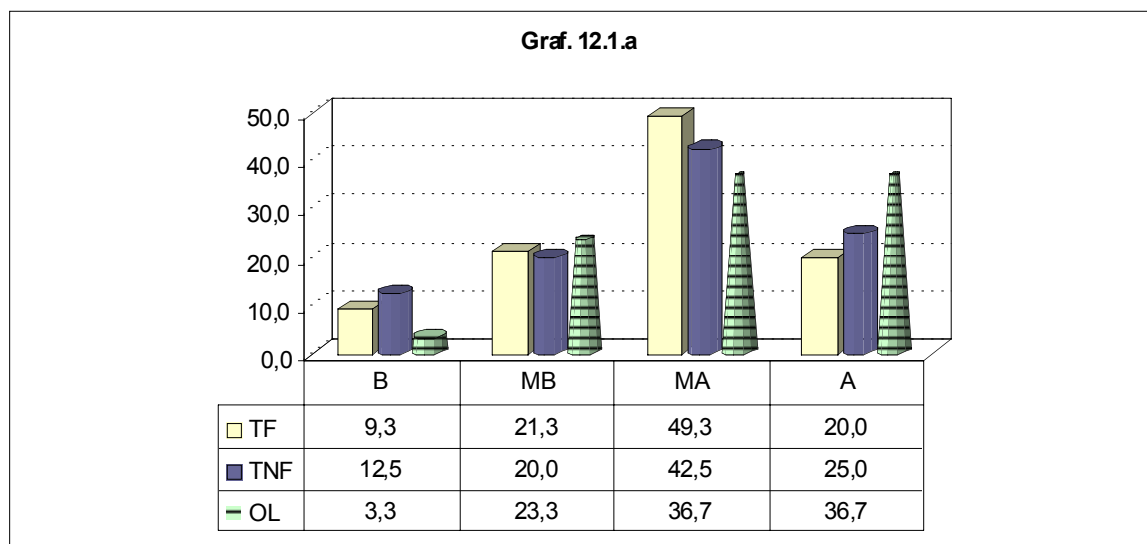
Al contrario, i TF denunciano un forte deficit di competenza. A fronte di una percezione del “dover essere” di questa U.C. nettamente proiettata verso l’alto, i TF si attribuiscono un livello medio di competenza. Mentre il 40,5% degli intervistati ritiene altamente importante la competenza in esame, una percentuale analoga (il 34,3%) è convinta di poter esibire solo una competenza di grado medio basso (graf. 11.3.a).

Graf. 11.3.c



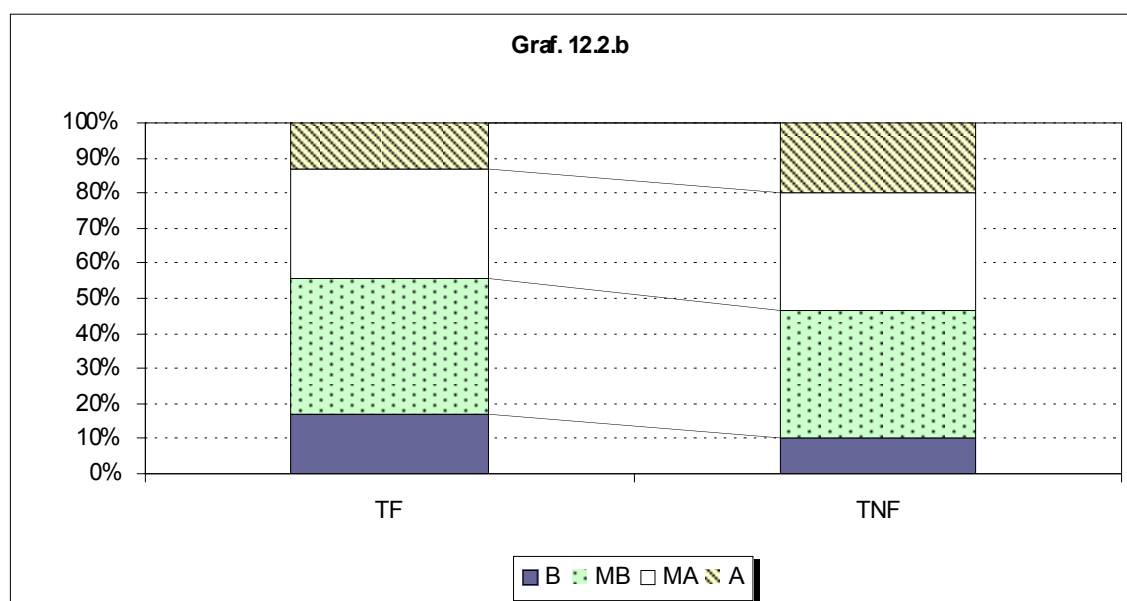
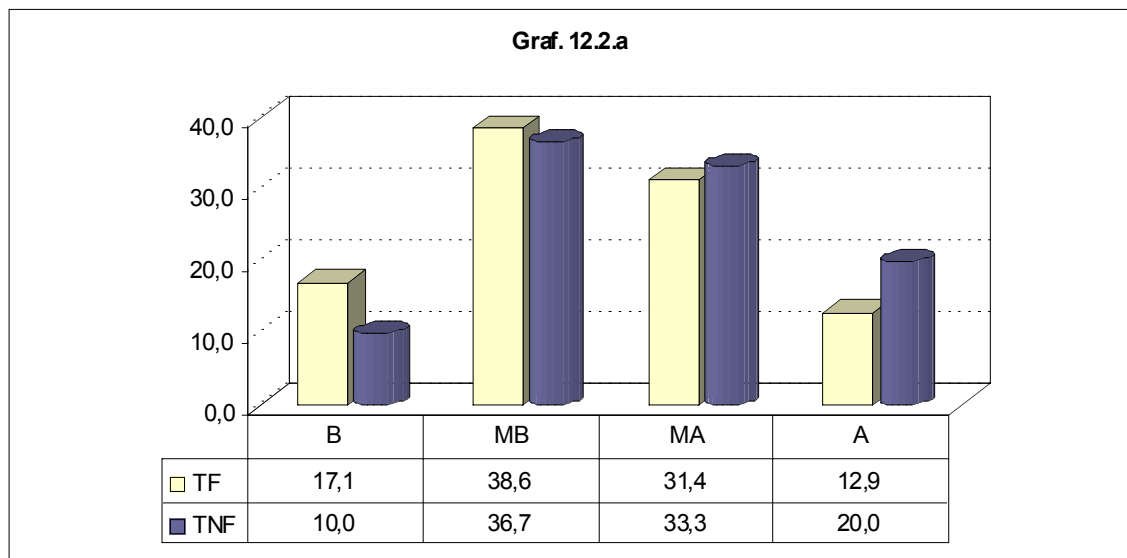
A confronto con il parere degli OL, sembra trovare conferma il deficit di competenza percepito dai TF, mentre viene in parte smentita la visione “ottimistica” dei TNF, i quali si troverebbero comunque a non possedere un livello di competenza completamente soddisfacente.

12.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL “DOVER ESSERE”



Le rappresentazioni dei tutor tendono a convergere sui livelli medio alti, mentre la percezione degli OL presenta maggiore variabilità interna. Sono questi ultimi, tuttavia, ad assegnare in più alta misura il grado di importanza più elevato (36,7%).

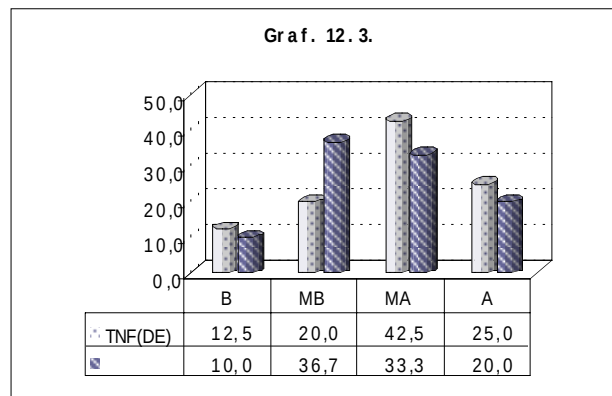
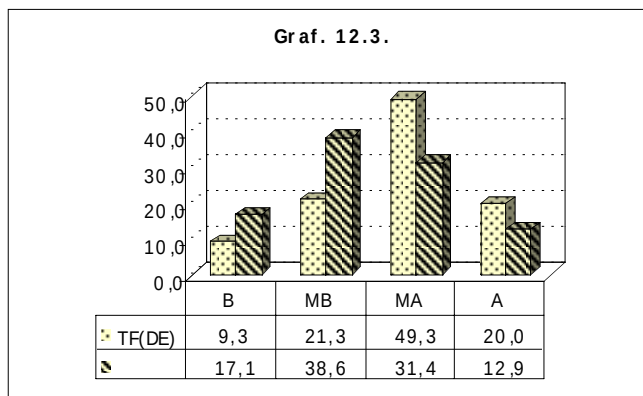
12.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “L’ESSERE”



Le rappresentazioni fornite dai gruppi campione sono simili e tendono a convergere sui valori medi, indicati dal 70% dei tutor.

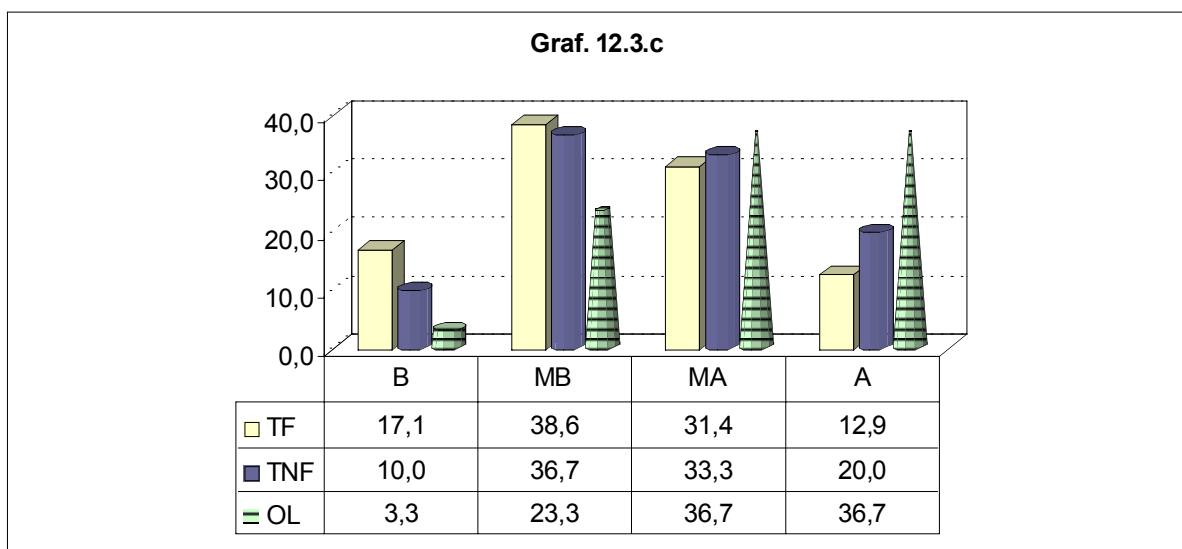
Prendendo in considerazione i valori estremi (basso e alto), si registrano valutazioni più basse della propria competenza da parte dei TF.

12.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “ESSERE” E “DOVER ESSERE”



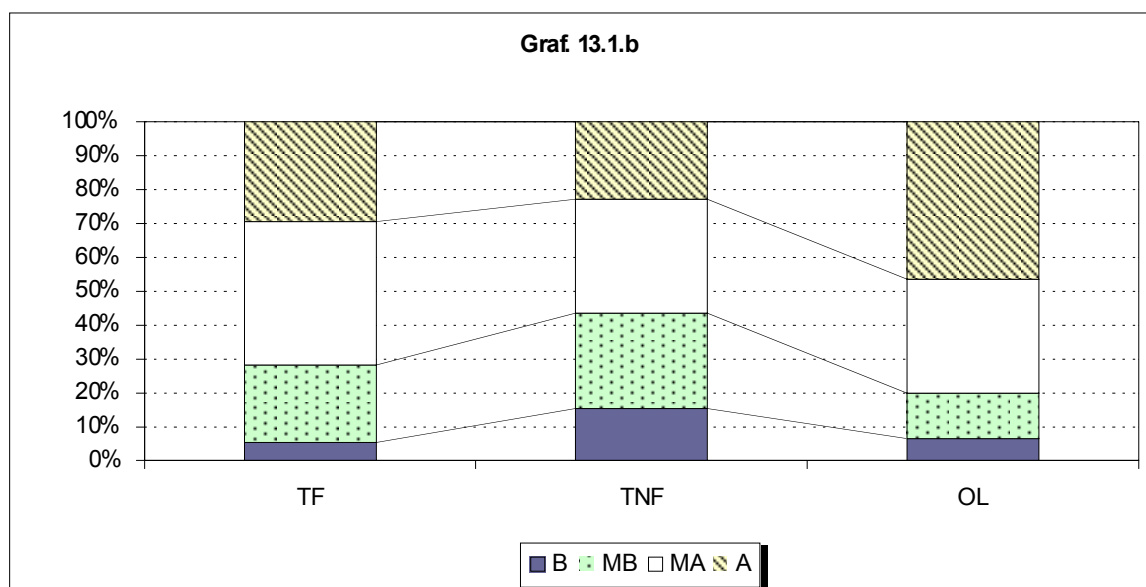
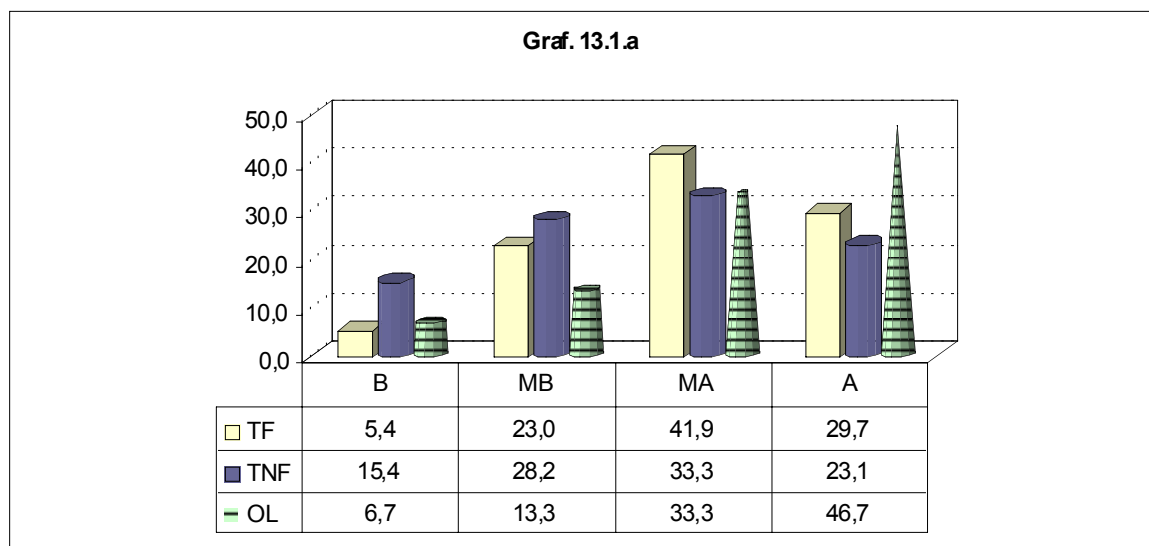
La comparazione tra le percezioni dei tutor, sia in merito alla competenza ideale sia in riferimento al livello di competenza attuale, produce risultati analoghi.

Entrambi i gruppi, infatti, non ritengono di possedere un livello di competenza del tutto congruente con quello giudicato necessario, ma il senso di inadeguatezza è più forte tra i TF (graf. 12.3.a).



La visione degli OL in merito al livello di importanza di questa U.C. sembra costituire un rinforzo della percezione di un deficit di competenza espressa dai tutor.

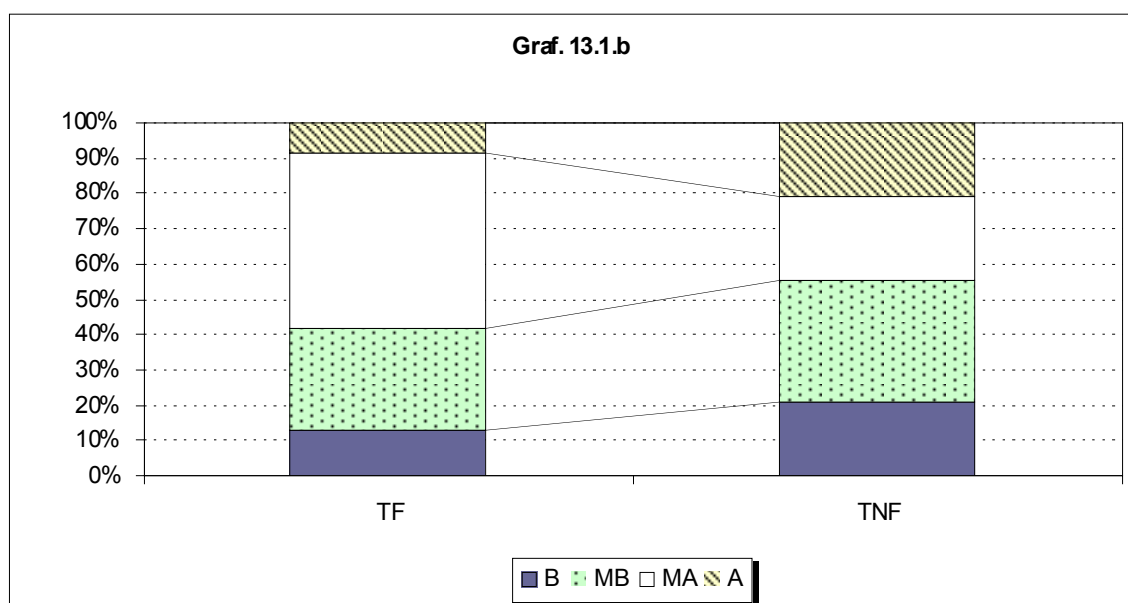
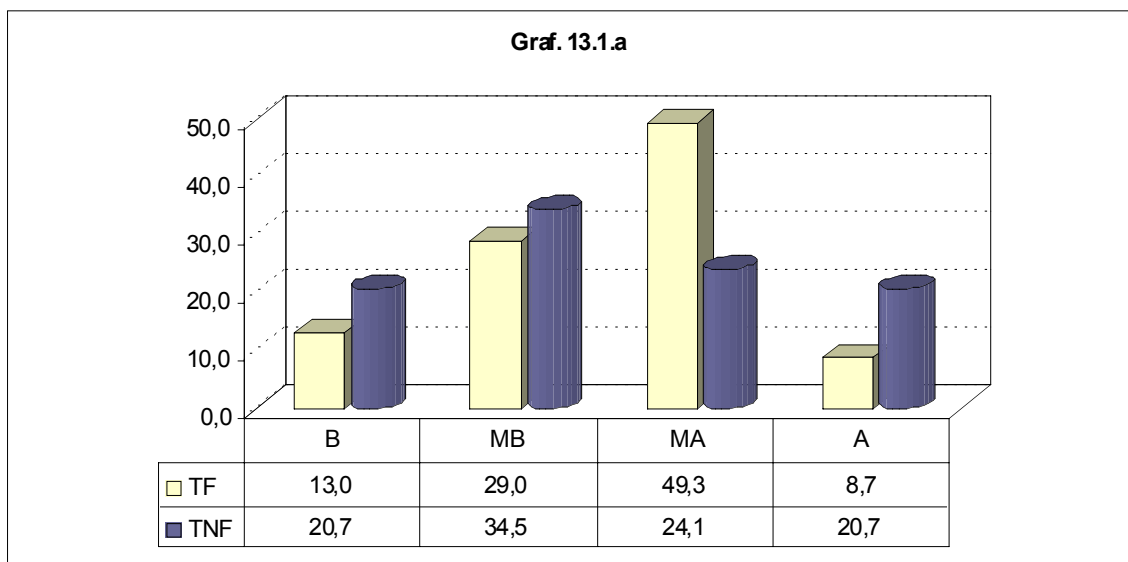
13.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"



Le rappresentazioni fornite dai tutor, e in specie dai TNF, non sono ben definite, nel senso che sarebbe un'operazione forzata cercare di sintetizzarle in un preciso giudizio di importanza.

Ciononostante, si può affermare che gli OL esprimono globalmente valutazioni più elevate rispetto ai tutor e, tra questi, soprattutto ai TNF.

13.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"



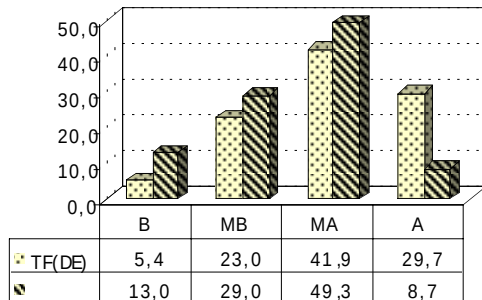
Si osservano sensibili dissonanze percettive.

La percezione dei TNF manifesta una forte disomogeneità interna, anche se tende comunque verso valori medio bassi.

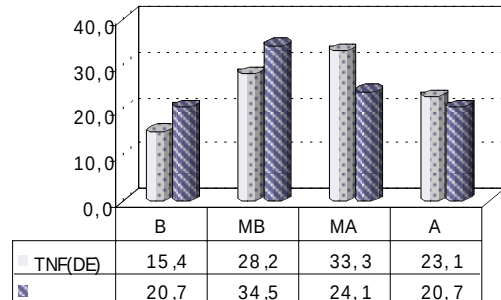
La maggioranza relativa dei TF (49,3%) ritiene, invece, di possedere un livello medio alto di questa U.C., mentre solo l'8,7% indica il valore alto.

13.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “ESSERE” E “DOVER ESSERE”

Graf. 13.3.



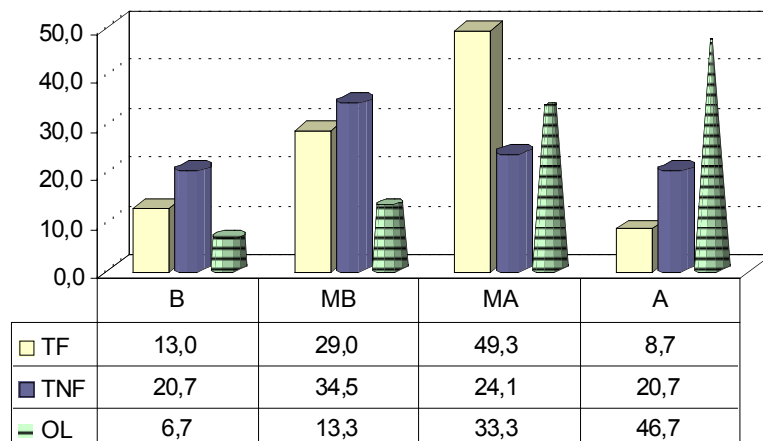
Graf. 13.3.



Nella percezione dei tutor il livello di competenza che attualmente possiedono non è congruente rispetto a quello giudicato necessario.

Per i TF, in particolare, si registra una divergenza rilevante tra la percentuale di coloro che ritengono altamente importante questa u.c. (29,7%) e coloro che si assegnano un livello di competenza alto (8,7%) (graf. 13.3.a).

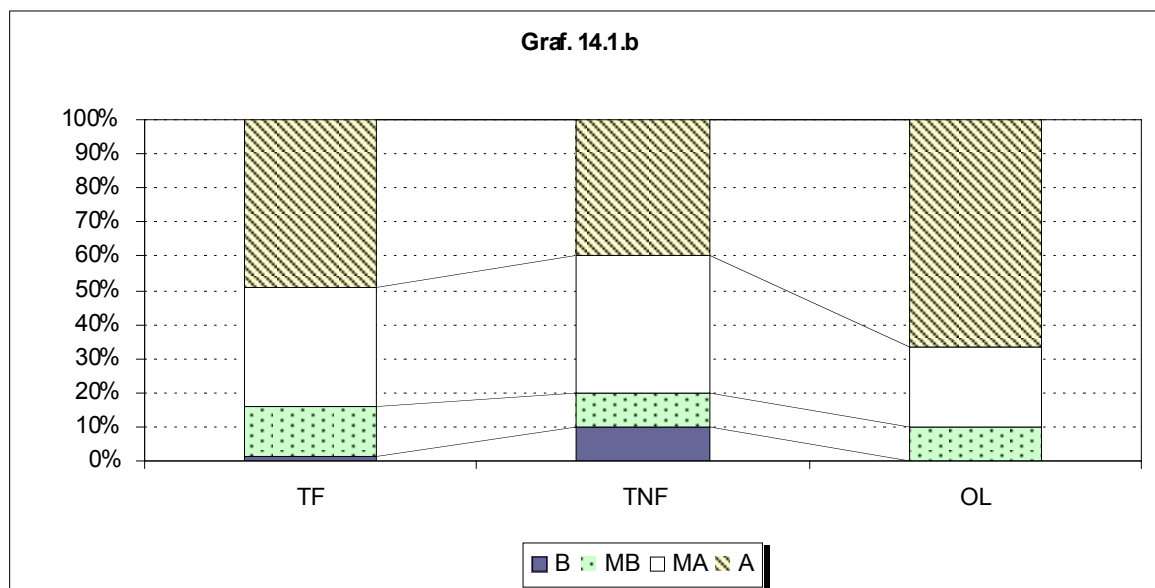
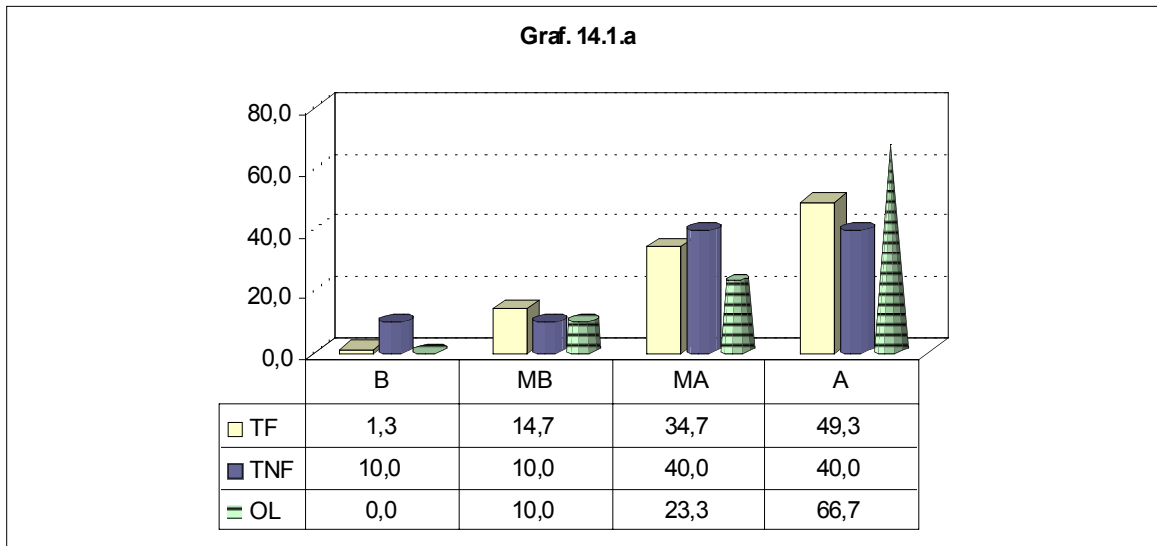
Graf. 13.3.c



Il deficit di competenza percepito dai tutor trova riscontro nella visione degli OL. Buona parte di essi (il 46,7%), infatti, considera molto importante la competenza relativa alla stipula di un patto formativo con l'apprendista, mentre solo il 20,7% dei TNF e l'8,7% dei TF si percepisce come altamente competente.

U.C.14: ORGANIZZARE LE ATTIVITÀ DI FORMAZIONE IN AZIENDA DELL'APPRENDISTA, PROGRAMMANDO GLI AFFIANCAMENTI NECESSARI	53
14.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"	53
14.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"	54
14.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"	55
U.C.15: PREDISPORRE PIANI E STRUMENTI DI CONTROLLO E VERIFICA DELLA FORMAZIONE DELL'APPRENDISTA, INSIEME AL RESPONSABILE DELLA FORMAZIONE ESTERNA.....	56
15.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"	56
15.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"	57
15.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"	58
U.C.16: COLLABORARE CON I RESPONSABILI DELLA FORMAZIONE ESTERNA NELL'INTEGRAZIONE DEI PERCORSI FORMATIVI AZIENDALI CON QUELLI REALIZZATI NELLE STRUTTURE FORMATIVE	59
16.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"	59
16.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"	60
16.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"	61
U.C.17: CONTROLLARE E DOCUMENTARE L'EFFETTIVO PROGRESSO FORMATIVO E PROFESSIONALE DELL'APPRENDISTA, INSIEME AL RESPONSABILE DELLA FORMAZIONE ESTERNA	62
17.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"	62
17.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"	63
17.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"	64
U.C.18: RILEVARE OSTACOLI AI PROCESSI DI APPRENDIMENTO DELL'APPRENDISTA E RICERCARE, INSIEME AL RESPONSABILE DELLA FORMAZIONE ESTERNA, SOLUZIONI MIGLIORATIVE	65
18.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"	65
18.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"	66
18.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"	67
U.C.19: FORNIRE ALL'APPRENDISTA IL SUPPORTO FORMATIVO E TECNICO NECESSARIO PER FACILITARE IL SUO APPRENDIMENTO E IL SUO INSERIMENTO IN AZIENDA	68
19.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"	68
19.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"	69
19.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "ESSERE" E "DOVER ESSERE"	70

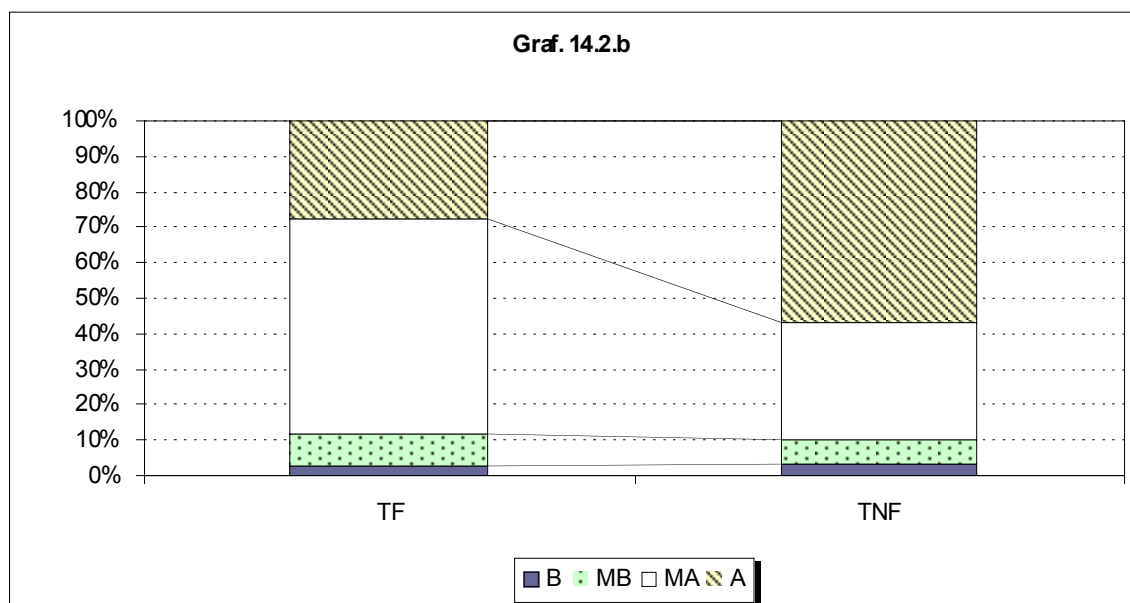
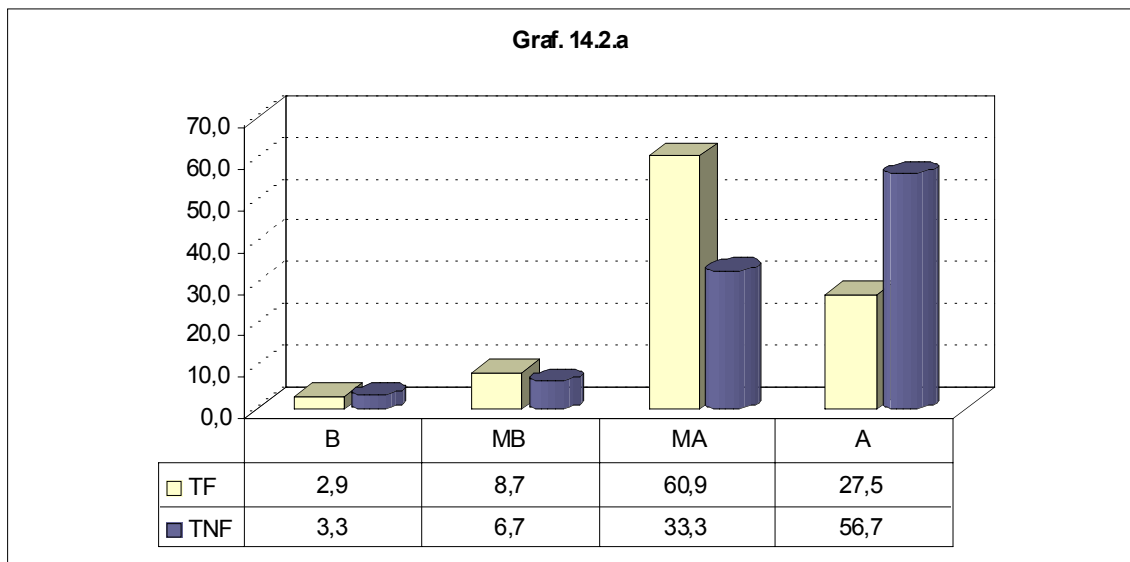
14.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL “DOVER ESSERE”



L'importanza della competenza relativa all'organizzazione della formazione aziendale viene riconosciuta da tutti i gruppi campione e in particolare dagli OL.

Gli stessi TNF, che, rispetto agli altri intervistati, esprimono valutazioni inferiori, nell'80% dei casi reputano la competenza in esame di importanza medio alta o alta.

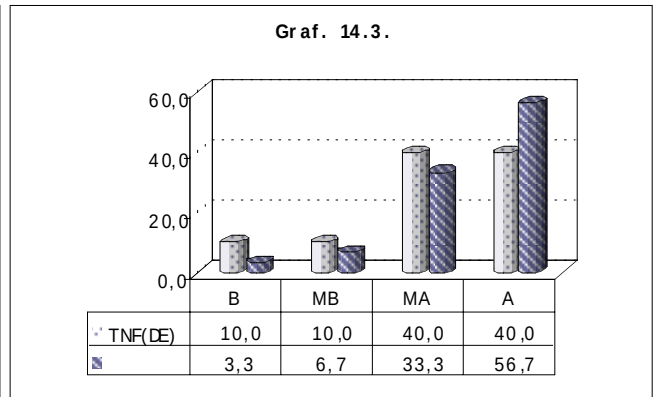
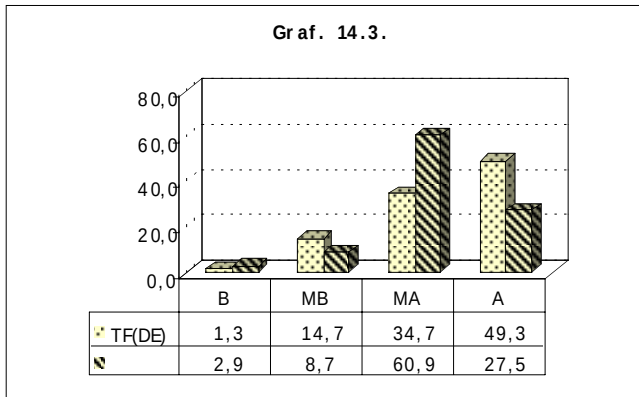
14.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"



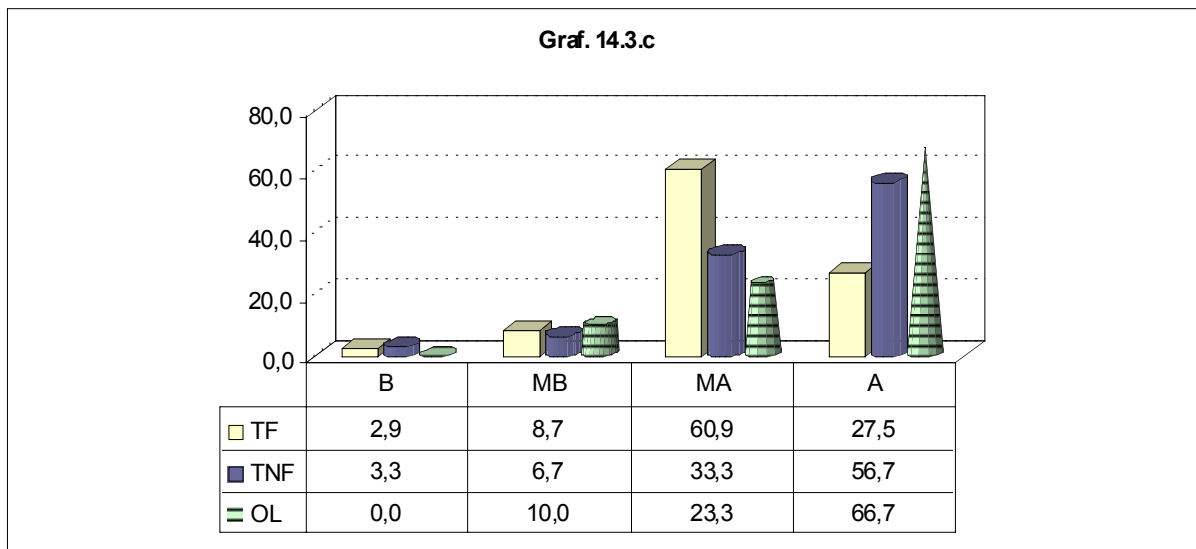
Decisamente proiettate verso l'alto le percezioni relative al possesso di questa competenza per entrambi i gruppi, anche se sono soprattutto i TNF ad attribuirsi valutazioni più elevate.

Nel confronto tra TF e TNF, infatti, mutano le proporzioni tra il livello medio alto, indicato dal 60,9% dei TF, e il livello alto, indicato dal 56,7% dei TNF.

14.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “ESSERE” E “DOVER ESSERE”

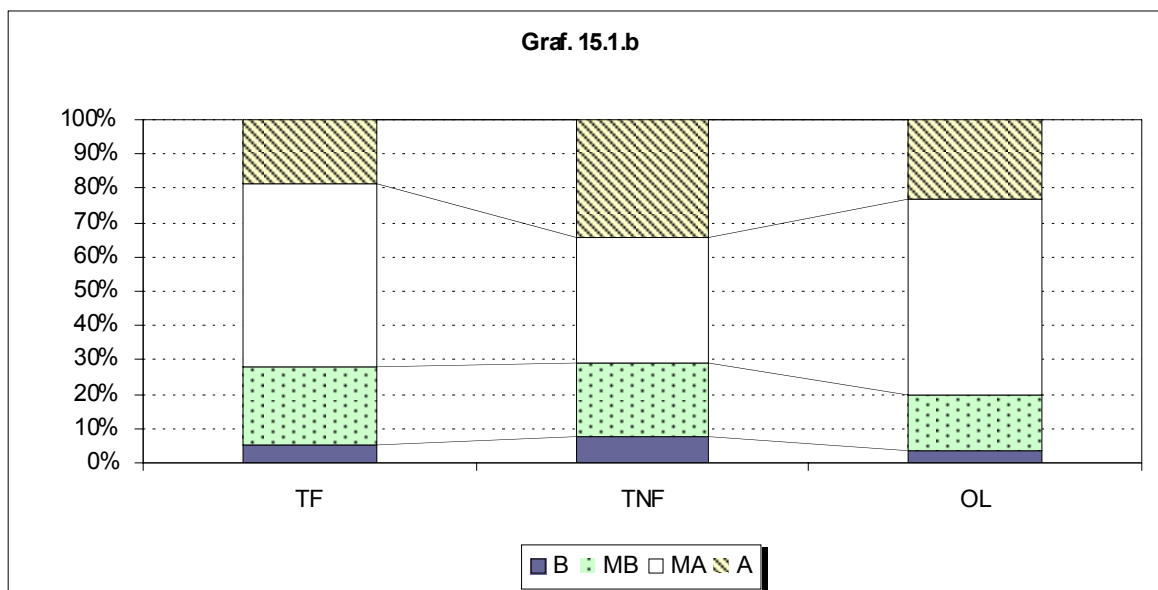
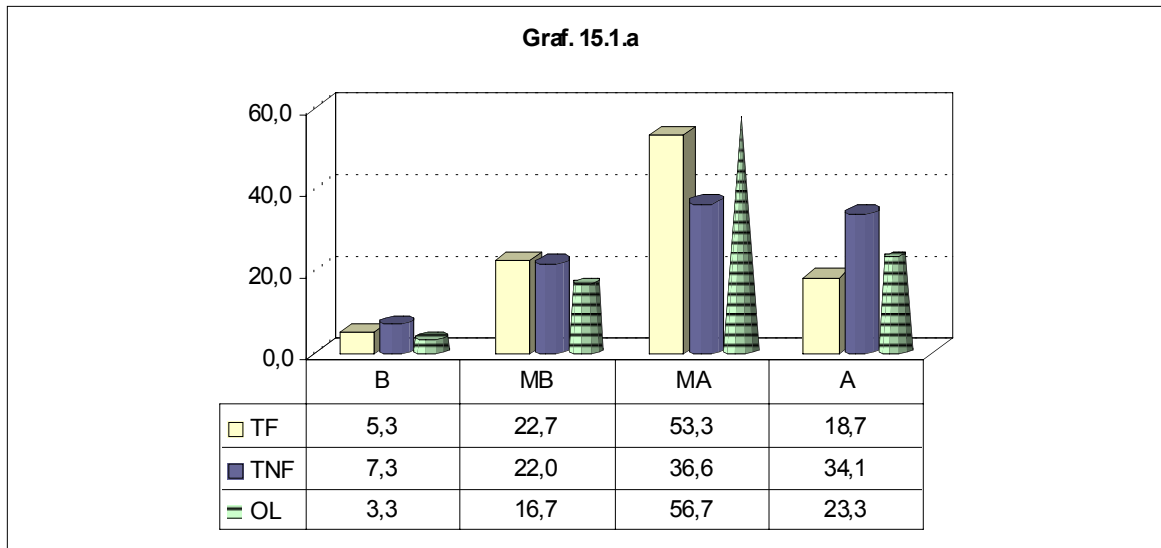


Mentre i TF si sentono un po' meno competenti di quanto riterrebbero necessario (graf. 14.3.a), i TNF esibiscono, invece, una sorta di “eccesso di competenza”: nella quasi totalità dei casi, infatti, si attribuiscono livelli medio alti (33,3%) e soprattutto alti (56,7%) di questa competenza (graf. 14.3.b).



Nel confronto con la visione degli OL emerge un dato interessante: mentre i TF risulterebbero sì competenti, ma non al livello atteso, il grado di competenza dei TNF, così come da loro stessi percepito, si avvicinerebbe moltissimo all'ideale, così come delineato dagli OL.

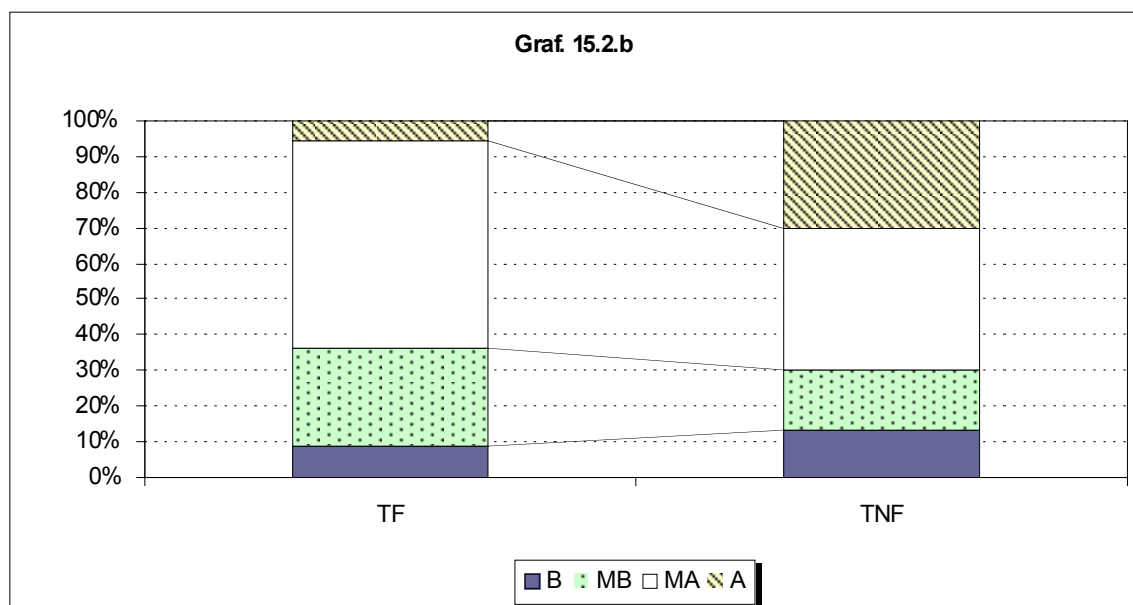
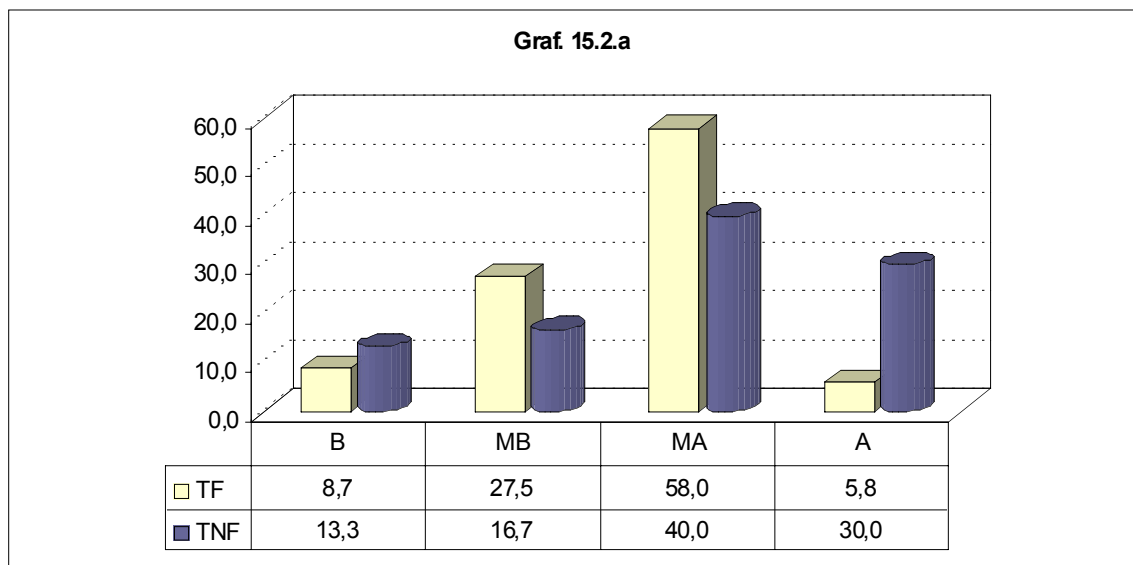
15.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"



Le rappresentazioni dei TF e degli OL sono molto simili e convergono su un giudizio di media importanza di questa U.C.

Meno chiare, più variabili, invece, le percezioni dei TNF, i quali, tuttavia, attribuiscono valori alti nel 34,1% dei casi, cioè in misura maggiore sia rispetto agli OL (18,7%), sia rispetto ai TF (18,7%).

15.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"

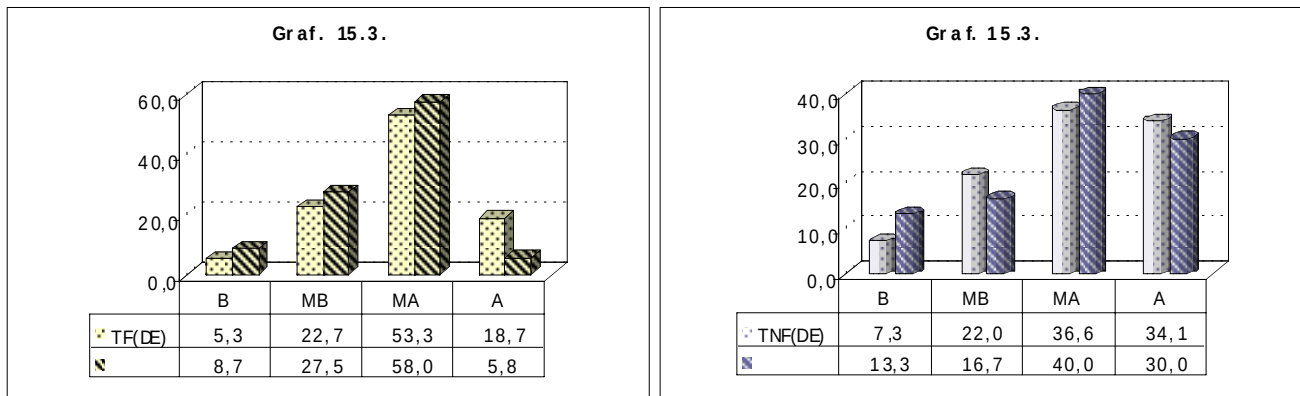


Sovrapponendo le due strutture percettive si osserva che i TF si ritengono mediamente competenti, con un addensamento dei casi (58%) sul valore medio alto. Solo il 5,8% esprime un'alta valutazione della propria competenza.

I TNF, invece, nel 70% dei casi giudicano soddisfacente il proprio livello di competenza, considerato alto nel 30% dei casi.

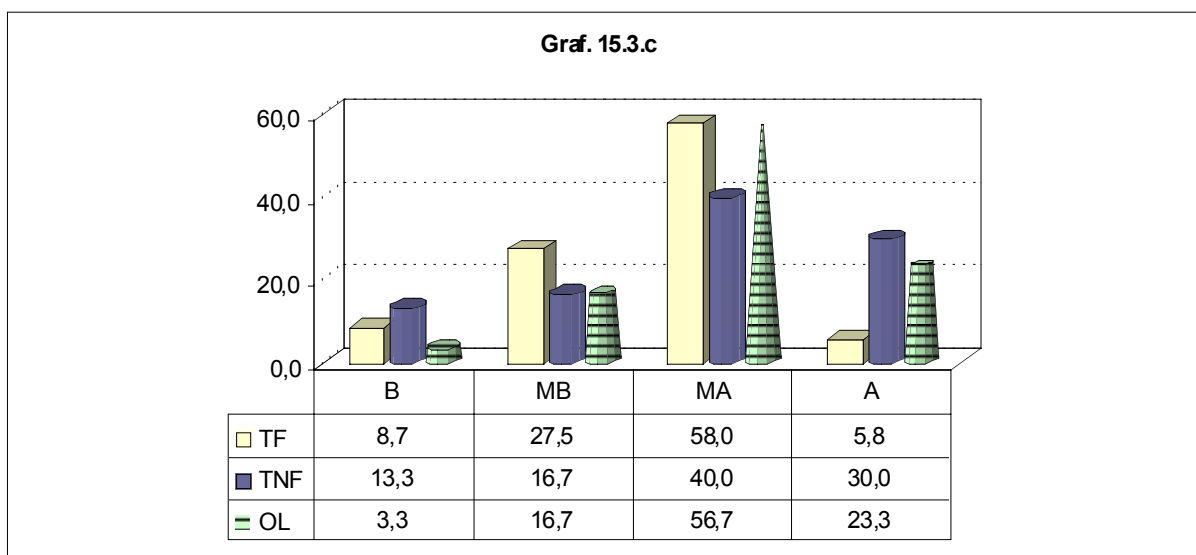
Risulta quindi considerevole lo scostamento percettivo tra TF e TNF i riferimento al livello alto di competenza.

15.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “ESSERE” E “DOVER ESSERE”

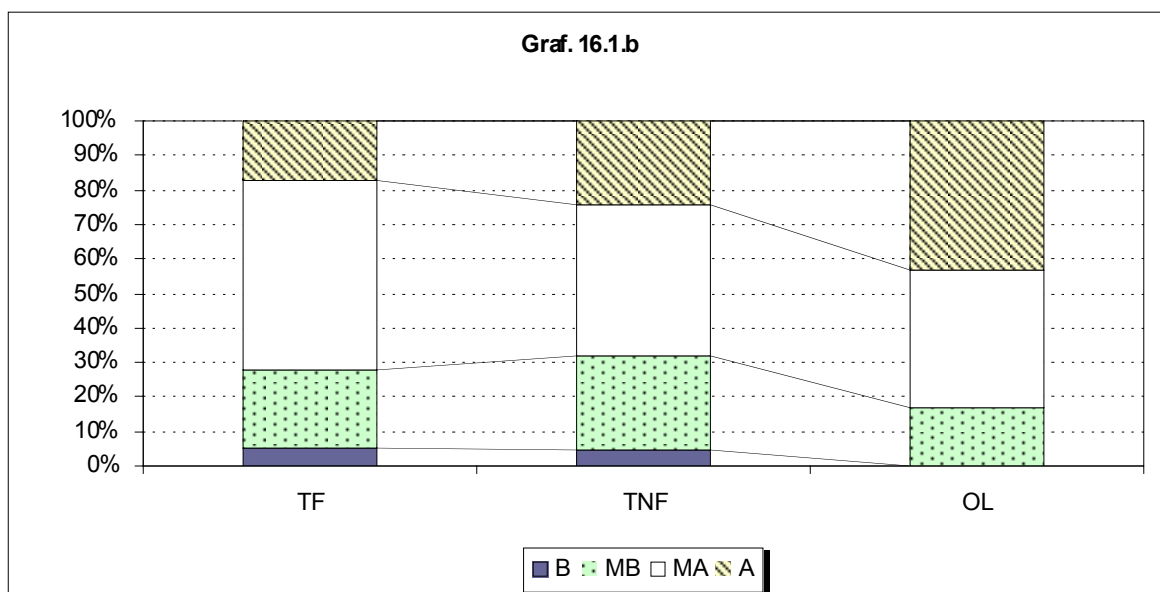
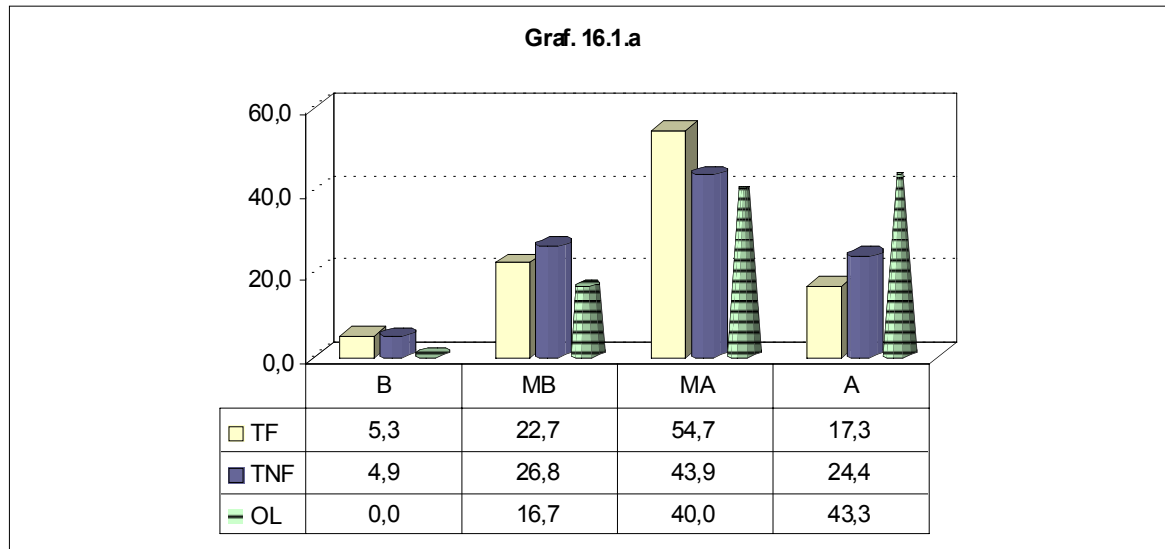


Per quanto concerne i TNF, non si osservano scostamenti particolarmente rilevanti tra percezioni dell'“essere” e percezioni del “dover essere”, per quanto queste non coincidano perfettamente (graf. 15.3.b).

Anche sovrapponendo le percezioni dei TF non emergono clamorose dissonanze. In questo caso, tuttavia, la valutazione della competenza posseduta risulta essere, nel complesso, inferiore a quella relativa alla competenza ritenuta necessaria (graf. 15.3.a).

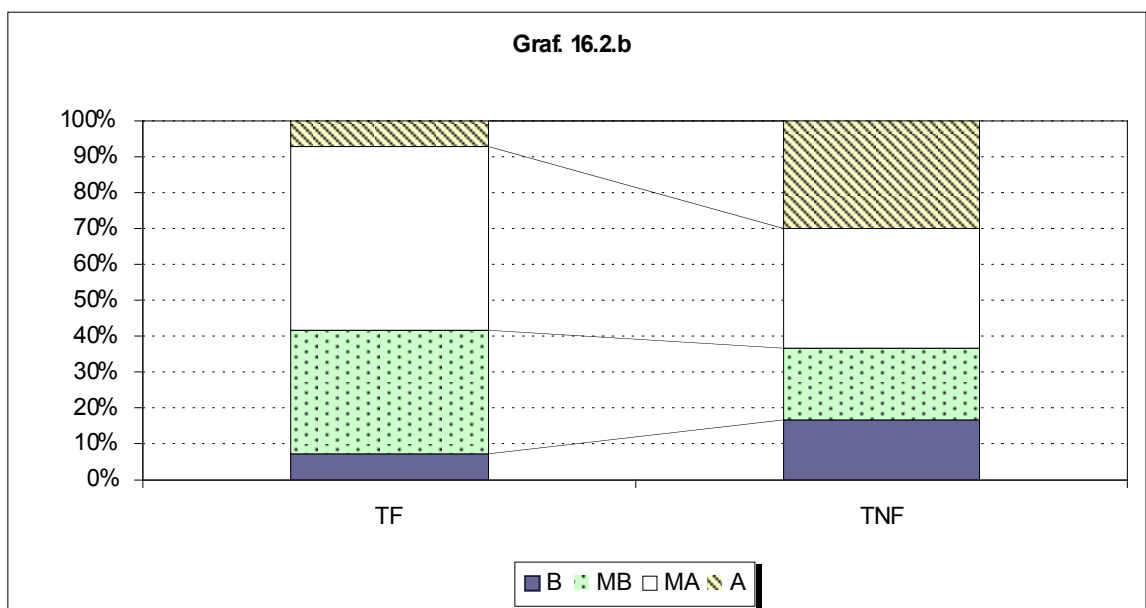
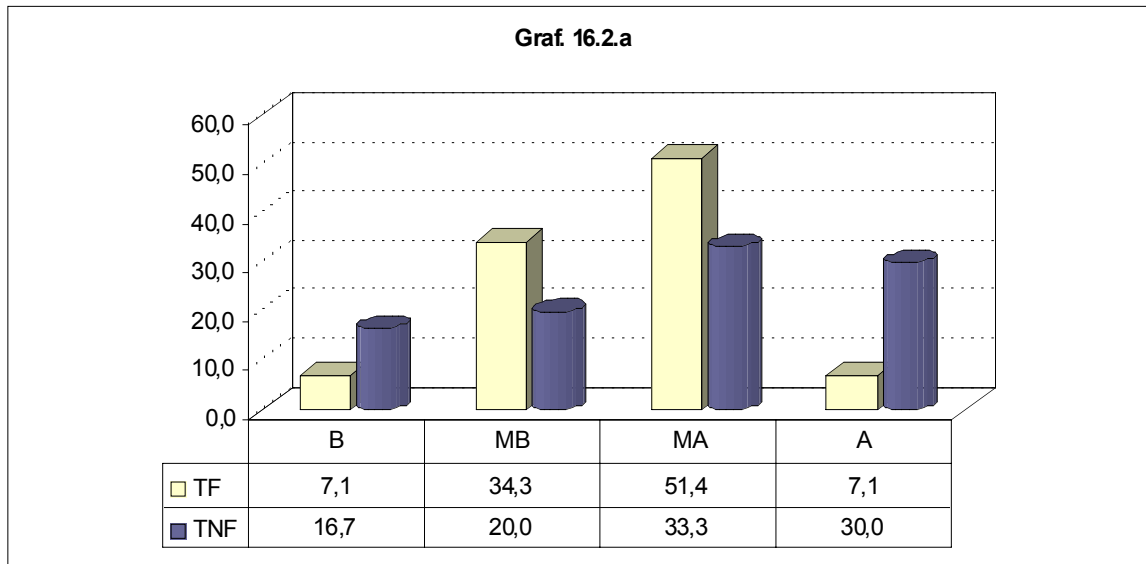


Se raffrontato alla visione della competenza ideale espressa dagli OL, di livello medio alto/alto, il livello di competenza dei TF, attestato su valori medi/medio alti, sembra effettivamente non del tutto rispondente alle attese.

16.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL “DOVER ESSERE”

La dissonanza percettiva più evidente si registra sul livello di importanza alto tra i TF (che lo indicano nel 17,3% dei casi) e gli OL, i quali lo indicano, invece, nel 43,3% dei casi.

Globalmente, la competenza in esame viene considerata medio alta/alta dagli OL, media dai tutor.

16.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"

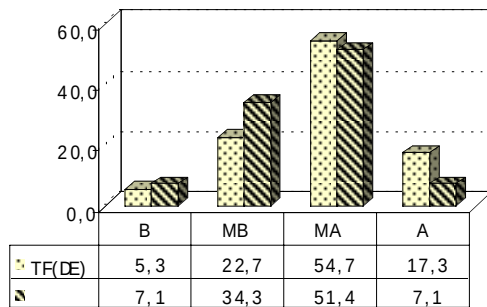
Si osservano ampie divergenze tra le percezioni dei due gruppi campione.

La rappresentazione fornita dai TNF è fortemente disomogenea, mentre quella dei TF converge su valori medi, con un addensamento dei casi sul valore medio alto.

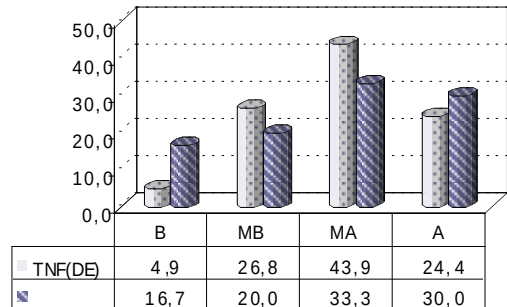
Analogamente a quanto emerso dall'analisi della precedente u.c., sono veramente pochi (7,1%) i TF che si considerano altamente competenti, contro il 30% dei TNF.

16.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “ESSERE” E “DOVER ESSERE”

Graf. 16.3.



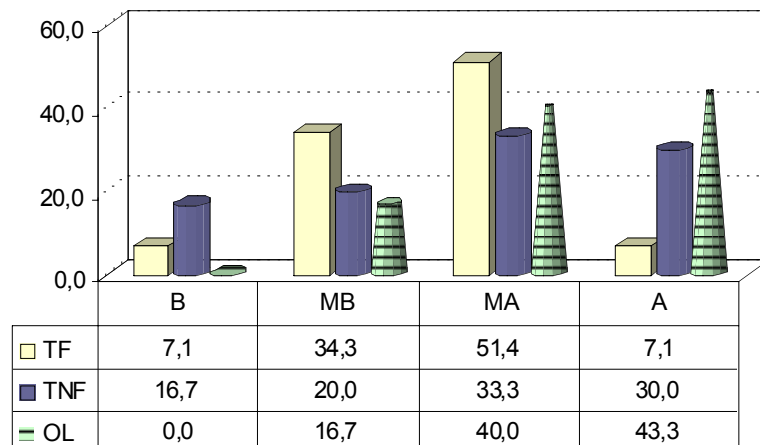
Graf. 16.3.



Per i TF il livello di competenza attuale risulta essere inferiore a quello ritenuto necessario (graf. 16.3.a).

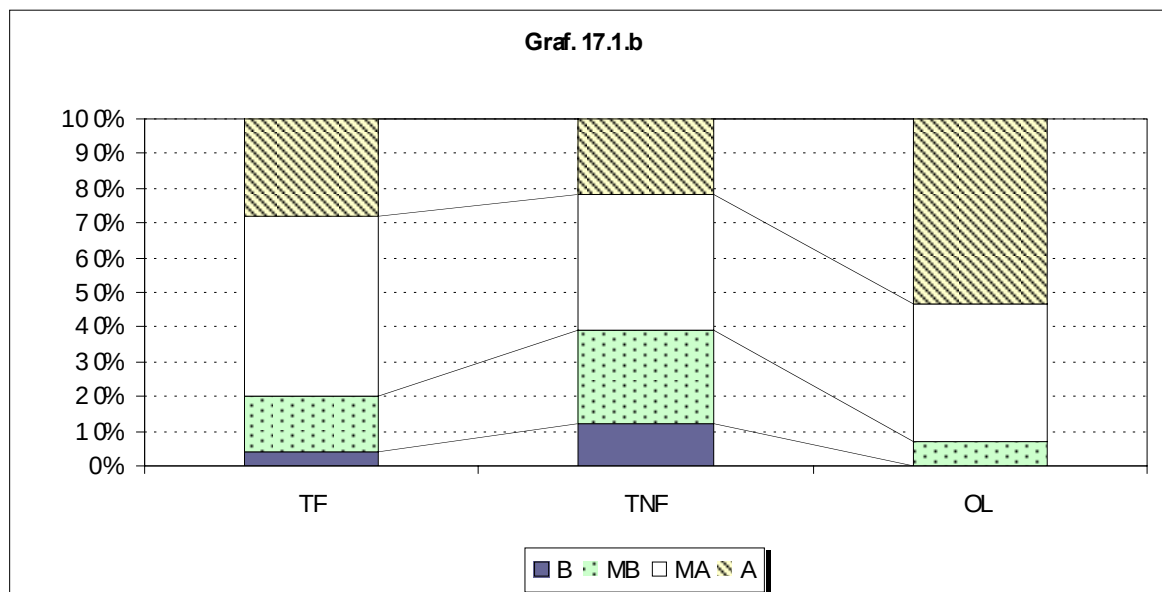
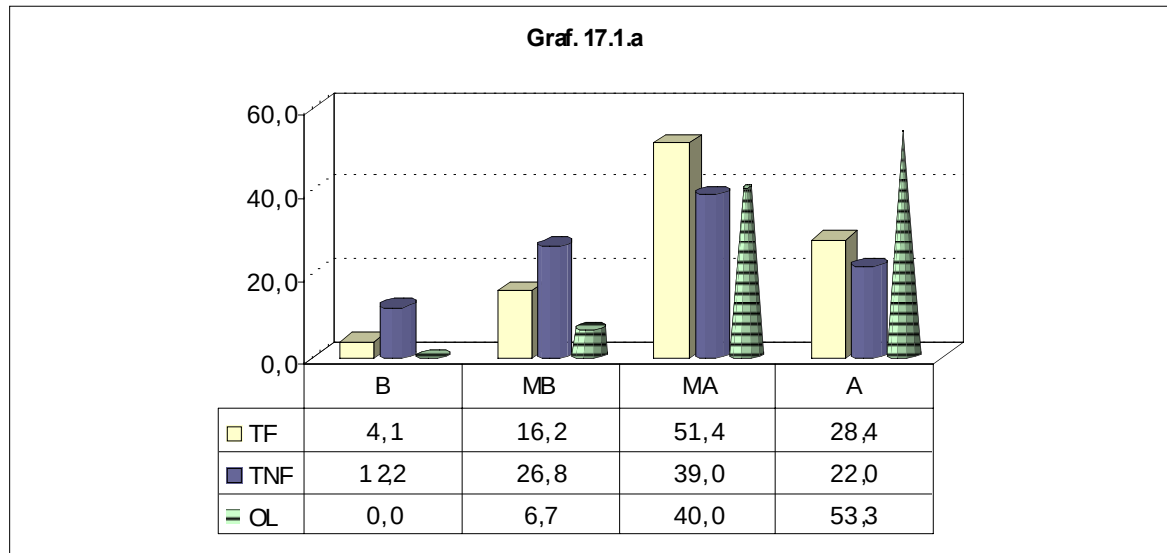
Le percezioni dei TNF sono più ondivaghe, non facilmente sintetizzabili, anche se nel complesso il livello di competenza atteso è superiore a quello posseduto (graf. 16.3.b).

Graf. 16.3.c



Nel confronto con la visione degli OL sembra emergere un difetto di competenza da parte dei tutor. Considerevole lo scostamento che si registra sul valore alto di questa competenza tra OL (che lo indicano nel 43,3% dei casi) e TF (che si attribuiscono questo livello solo nel 7,1% dei casi)

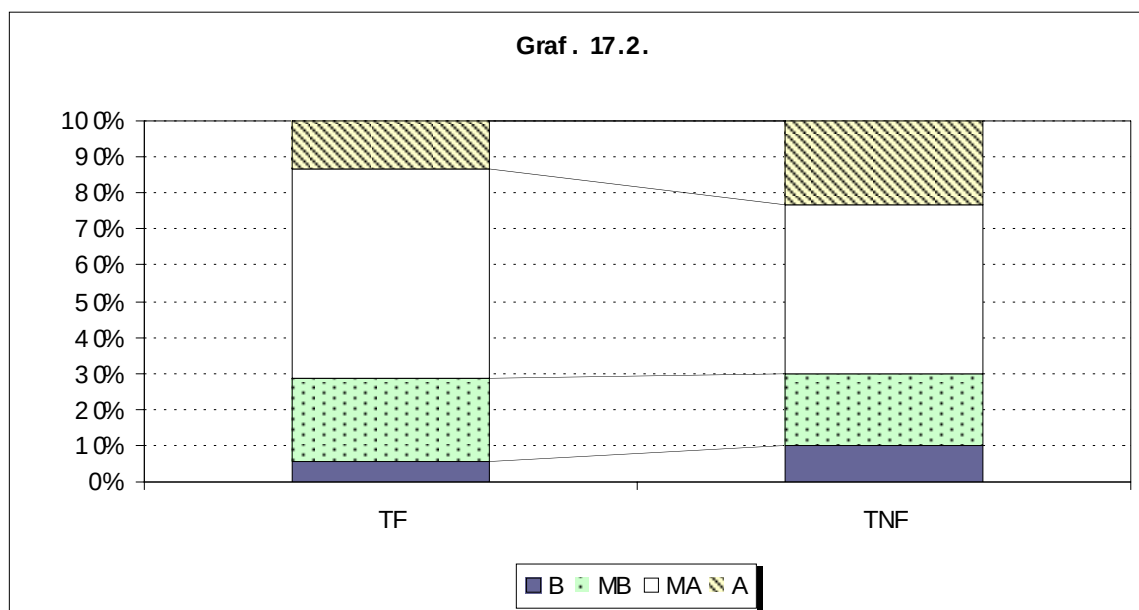
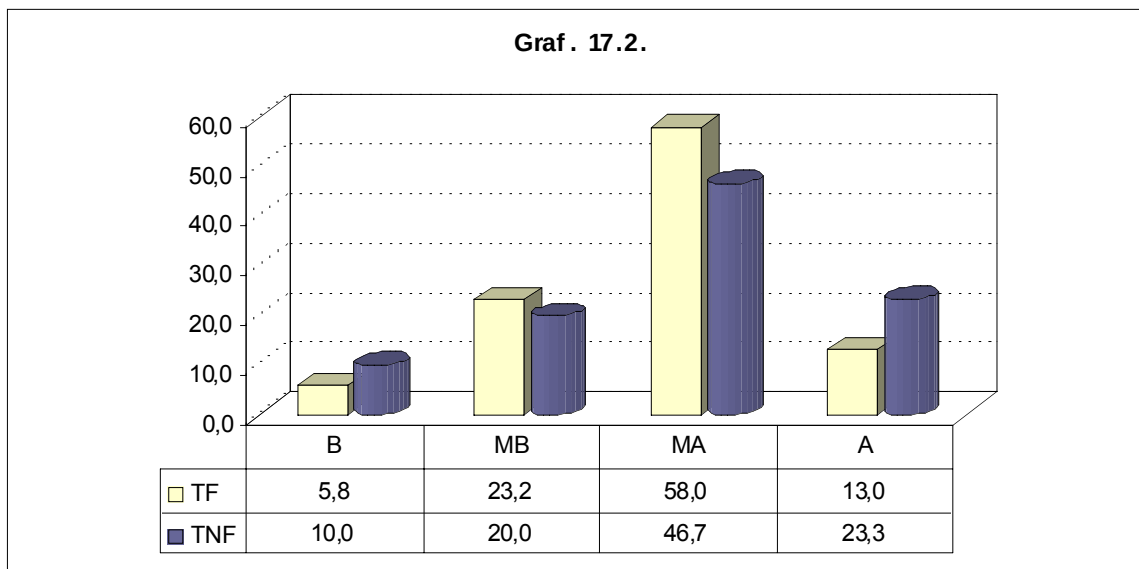
17.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL "DOVER ESSERE"



Rispetto alla visione degli OL i tutor tendono a sottovalutare l'importanza di questa U.C. In particolare, i TNF assegnano un giudizio basso o medio basso nel 39% dei casi e i TF nel 20,3% dei casi, contro il 6,7% degli OL.

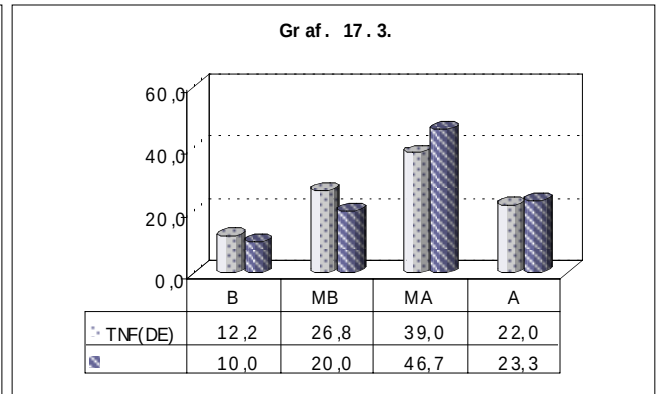
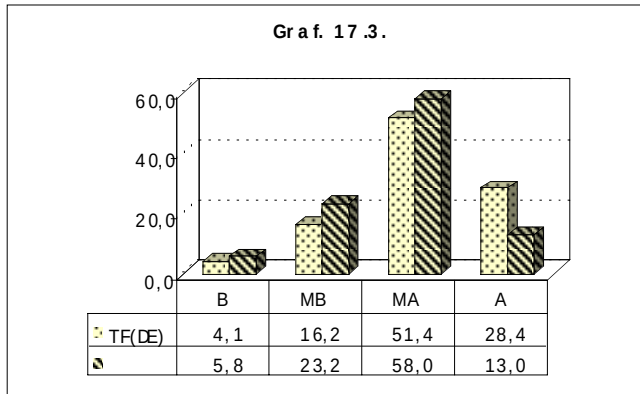
Notevole lo scostamento percettivo tra tutor e OL per quanto concerne il livello alto, indicato dal 53,3% degli OL contro il 28,4% dei TF e il 22,0% dei TNF.

17.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"



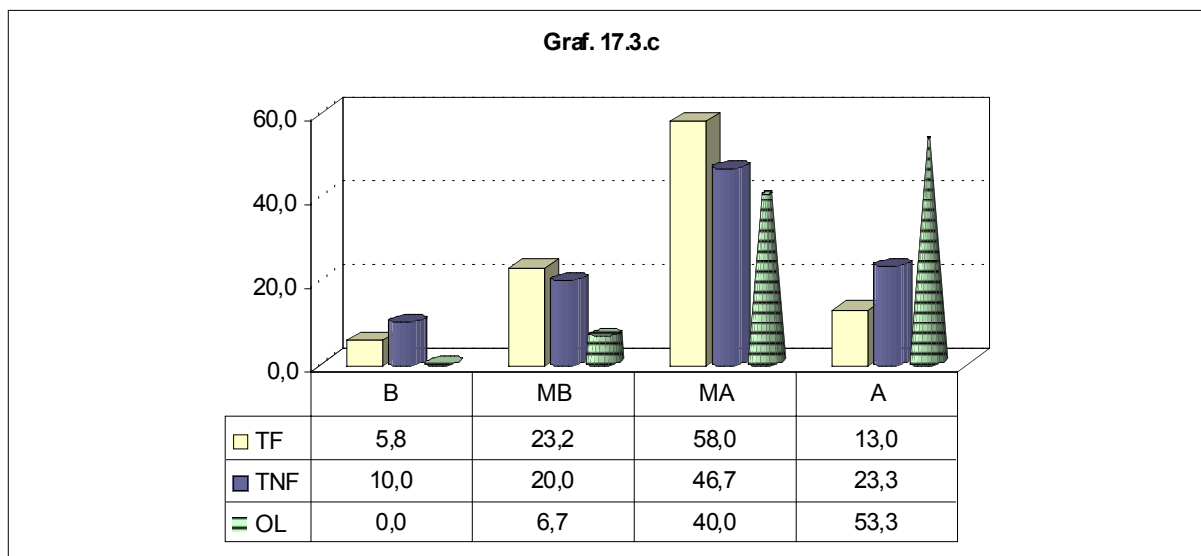
Nel complesso, i tutor esprimono una valutazione medio alta del proprio livello di competenza.

Ancora una volta, sono i TNF ad attribuirsi in percentuale maggiore un grado di competenza alto, indicato nel 23,3% dei casi, contro il 13% dei TF.

17.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “ESSERE” E “DOVER ESSERE”

Rispetto alla visione della competenza “ideale”, i TNF si percepiscono come completamente competenti (graf. 17.3.b).

Tra i TF, invece, persiste la percezione di non possedere un sufficiente livello di competenza: questa è, infatti, medio bassa laddove dovrebbe essere alta (graf. 17.3.a).

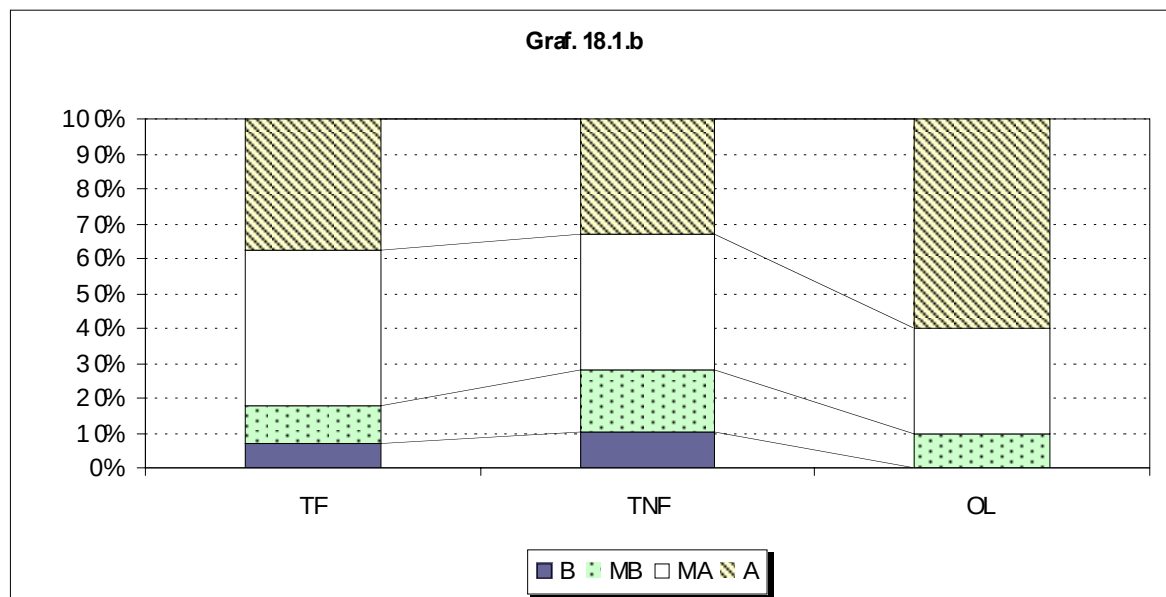
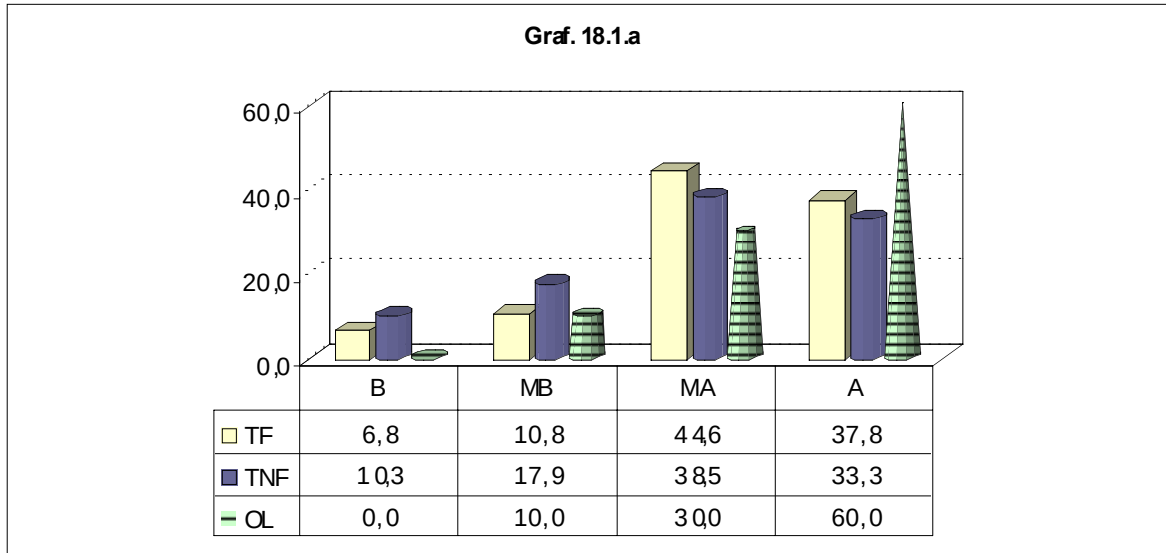


Se posto a confronto con la visione degli OL, il livello di competenza proprio dei tutor è nettamente carente.

Secondo gli OL, infatti, questa U.C. è molto importante e i tutor dovrebbero possederla a livelli medio alti e, soprattutto, alti.

Soltanto il 13% dei TF e il 23,3% dei TNF, invece, ritiene di possedere un'alta competenza, così come consistente è la percentuale di tutor che valuta medio basse le proprie competenze.

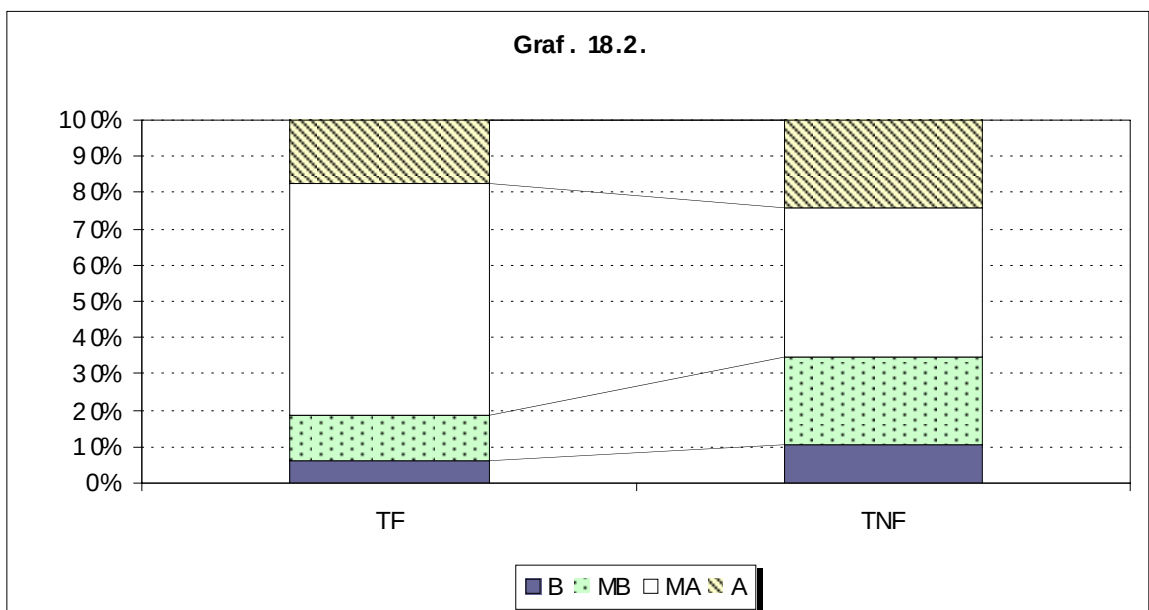
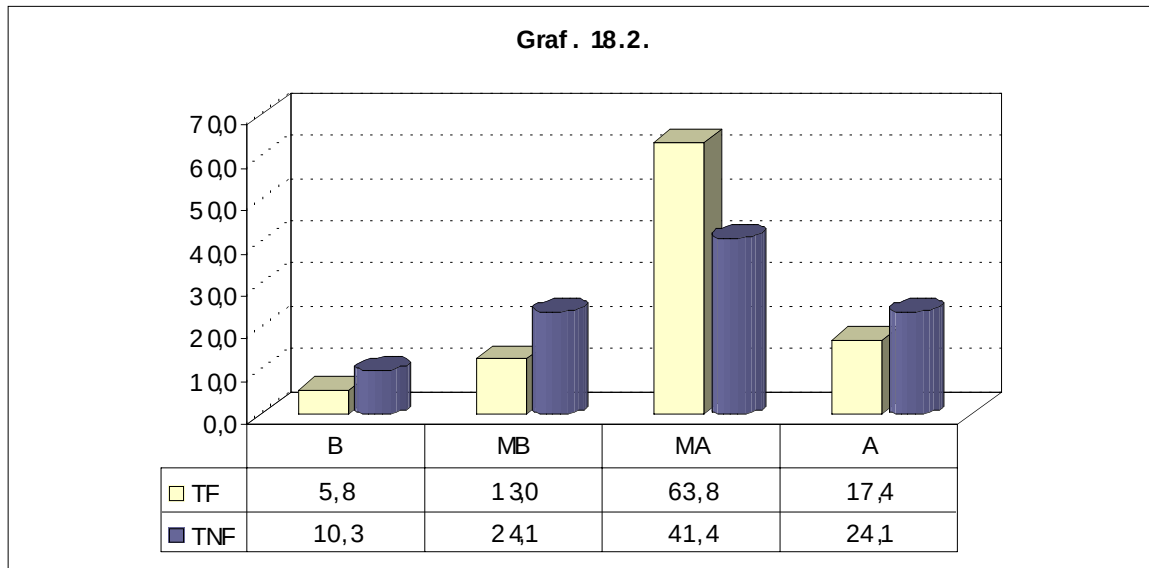
18.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL “DOVER ESSERE”



Sovrapponendo idealmente le tre rappresentazioni emerge una situazione analoga a quella segnalata per la precedente U.C., cioè una valutazione decisamente più elevata di questa competenza da parte degli OL, che concordano nell'assegnarle valori alti nel 60% dei casi, contro il 37,8% dei TF e il 33,3% dei TNF.

Anche nella percezione dei tutor, in ogni caso, questa competenza è piuttosto importante, dato che il 71,8% dei TNF e l'82,4 dei TF le attribuiscono valori da medio alti ad alti.

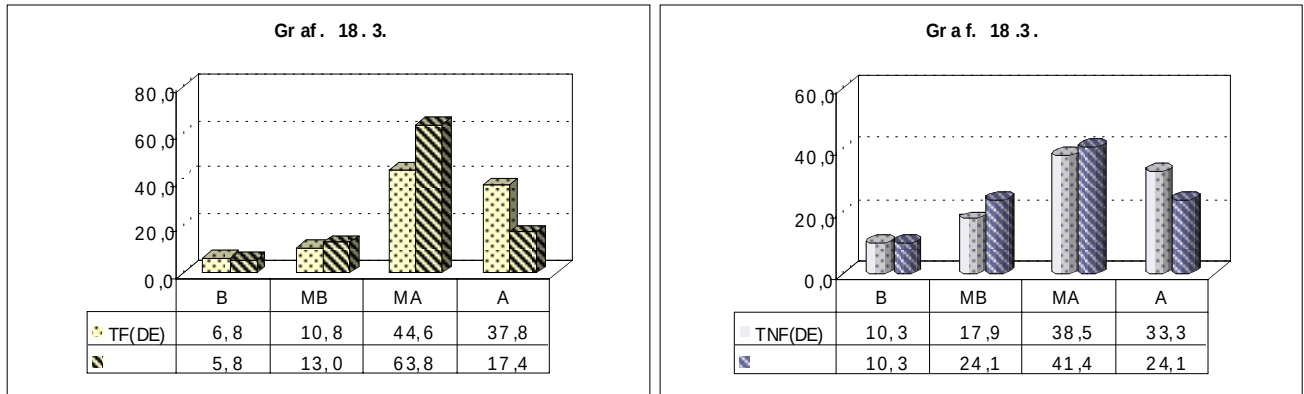
18.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"



Si osservano scostamenti percettivi tra i due gruppi.

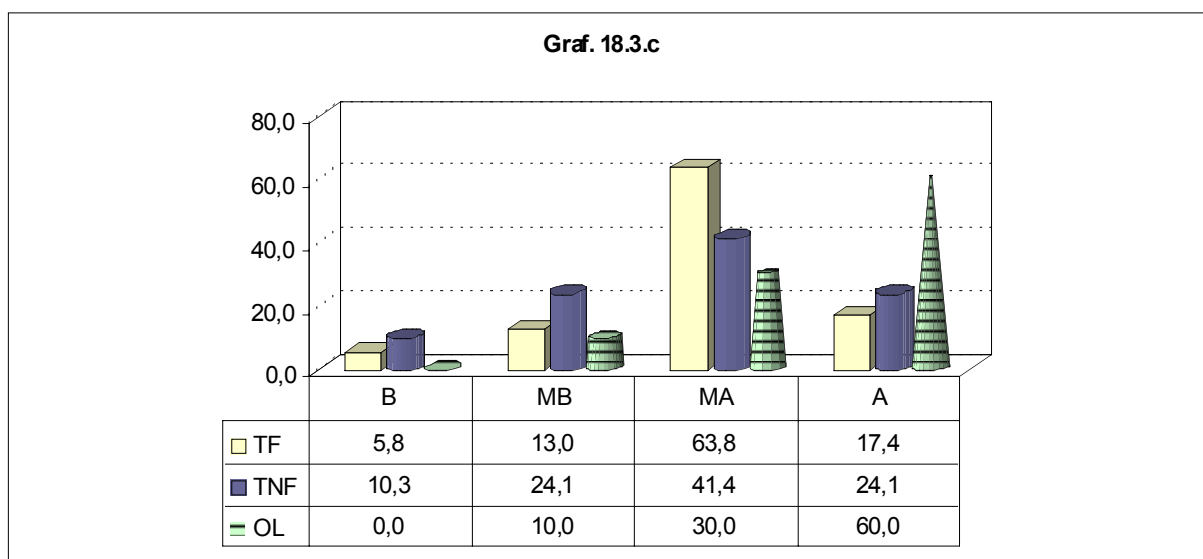
Le percezioni dei TF convergono sul livello medio alto, indicato nel 63,8% dei casi, mentre i TNF esprimono valutazioni più variabili, anche se la maggioranza relativa di essi (41,4%) ritiene medio alto il proprio livello di competenza.

18.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “ESSERE” E “DOVER ESSERE”



I TF tendono ad attribuirsi competenze di medio alto livello e a denunciare una carenza di competenze di alto livello (graf. 18.3.a).

Anche i TNF, in questo caso, non si sentono del tutto all'altezza e nel confronto tra percezione del “dover essere” e percezione dell’“essere” emerge un difetto di competenza (graf. 18.3.b).



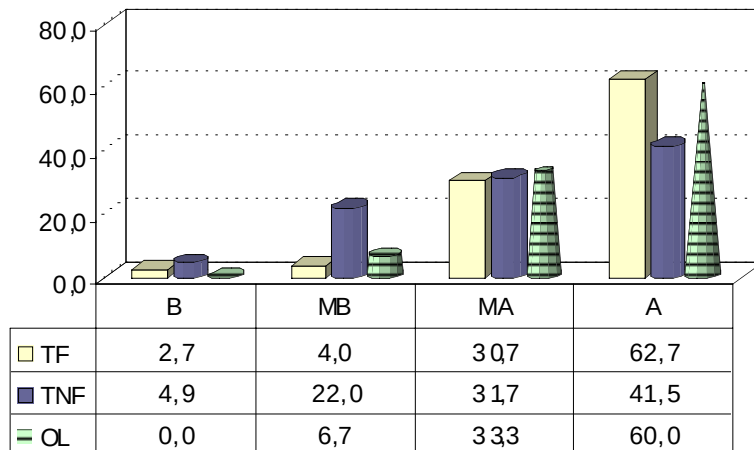
Nell'opinione degli OL la competenza relativa alla rilevazione e alla soluzione dei problemi di apprendimento è cruciale.

Se messe a confronto con questa visione, le competenze dei tutor risulterebbero nettamente inadeguate: pochissimi i tutor, formati e non formati, che ritengono di poter esibire competenze di alto livello.

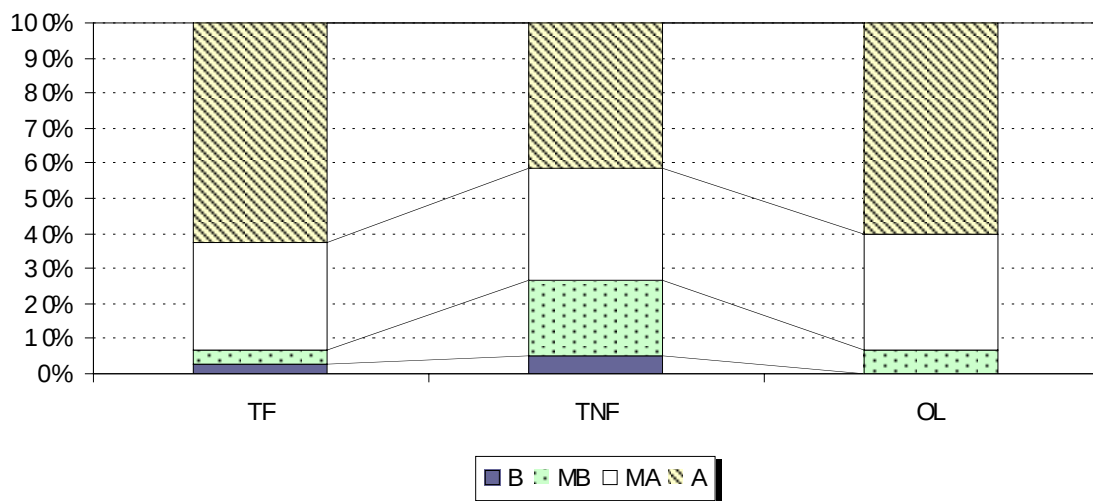
Aggregando i livelli medio alto e alto la situazione si farebbe meno pesante per i TF, ma i TNF risulterebbero comunque non sufficientemente competenti.

19.1. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: IL “DOVER ESSERE”

Graf. 19.1.a



Graf. 19.1.b

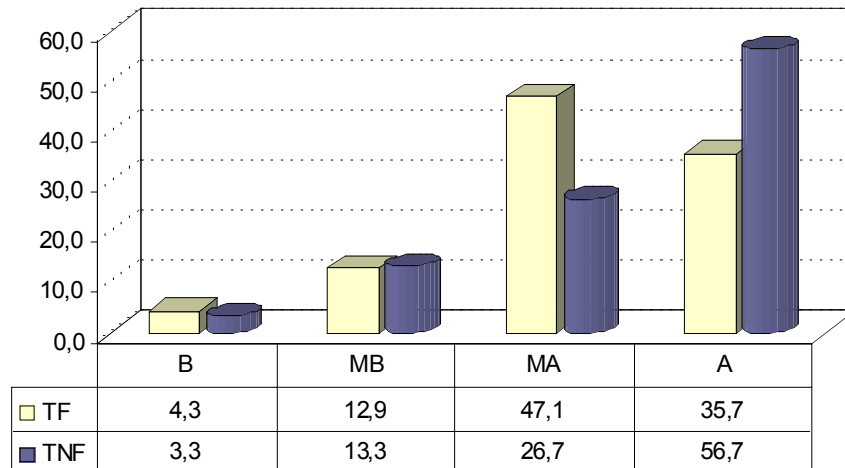


Pressoché identiche le rappresentazioni fornite dai TF e dagli OL, che in circa il 60% dei casi attribuiscono a questa U.C. alta importanza e nella quasi totalità dei casi non vanno al di sotto del livello medio alto.

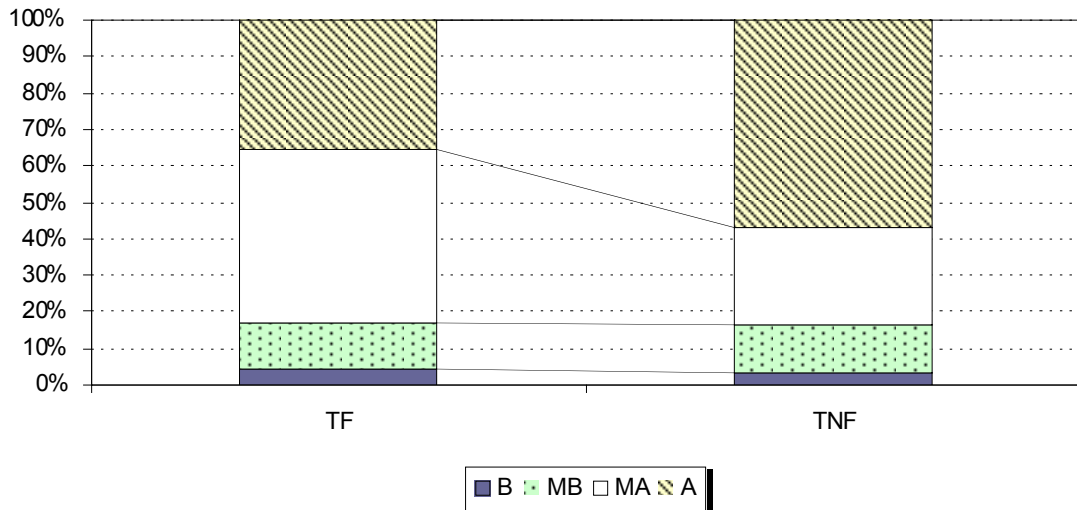
Discordante, invece, la posizione dei TNF, che tendono a sottovalutare la competenza in esame, assegnandole valori alti nel 41,5% dei casi e valori medio bassi nel 22% dei casi, contrapponendosi abbastanza nettamente agli altri due gruppi.

19.2. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: "L'ESSERE"

Graf. 19.2.



Graf. 19.2.

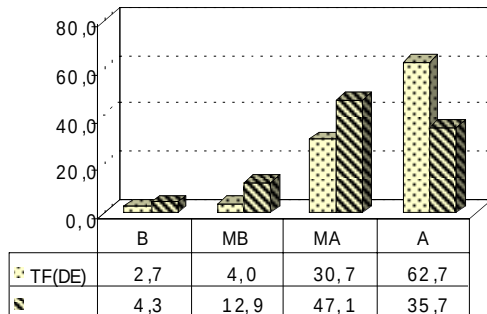


Riguardo a questa u.c. si rileva che entrambi i gruppi campione si ritengono piuttosto competenti.

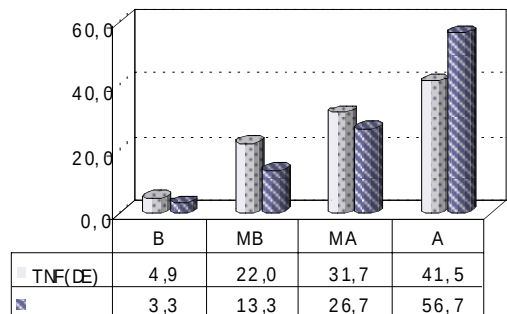
Tuttavia, si registrano dissonanze per quanto concerne il peso relativo dei livelli di importanza medio alto e alto nelle due rappresentazioni: il primo è prevalente tra i TF, che lo indicano nel 47,1% dei casi; il secondo, invece, tra i TNF, che vi collocano la competenza in esame nel 56,7% dei casi.

19.3. RAPPRESENTAZIONI A CONFRONTO: “ESSERE” E “DOVER ESSERE”

Graf. 19.3.



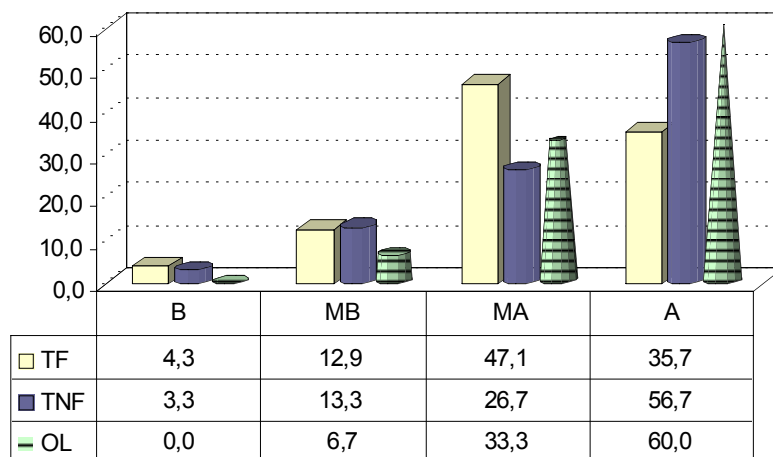
Graf. 19.3.



Anche rispetto a quest'ultima U.C. i TF percepiscono un deficit nel proprio grado di competenza: a fronte di un 62,7% che la considera molto importante, solo il 35,7% si valuta altamente competente (graf. 19.3.a).

Il problema non sembra porsi, invece, per i TNF, i quali, nel complesso, si ritengono sufficientemente competenti. La percentuale di coloro che si attribuiscono un livello alto di competenza è anzi superiore alla percentuale di coloro che reputano questa U.C. altamente importante (graf. 19.3.b).

Graf. 19.3.c



Assumendo come parametro di riferimento la rappresentazione fornita dagli OL i TF abbisognerebbero di un surplus di competenza che li portasse dal livello medio alto al livello superiore.

Per come i TNF percepiscono la propria competenza, invece, non sembrerebbero esistere particolari deficit.

NOTE DI SINTESI

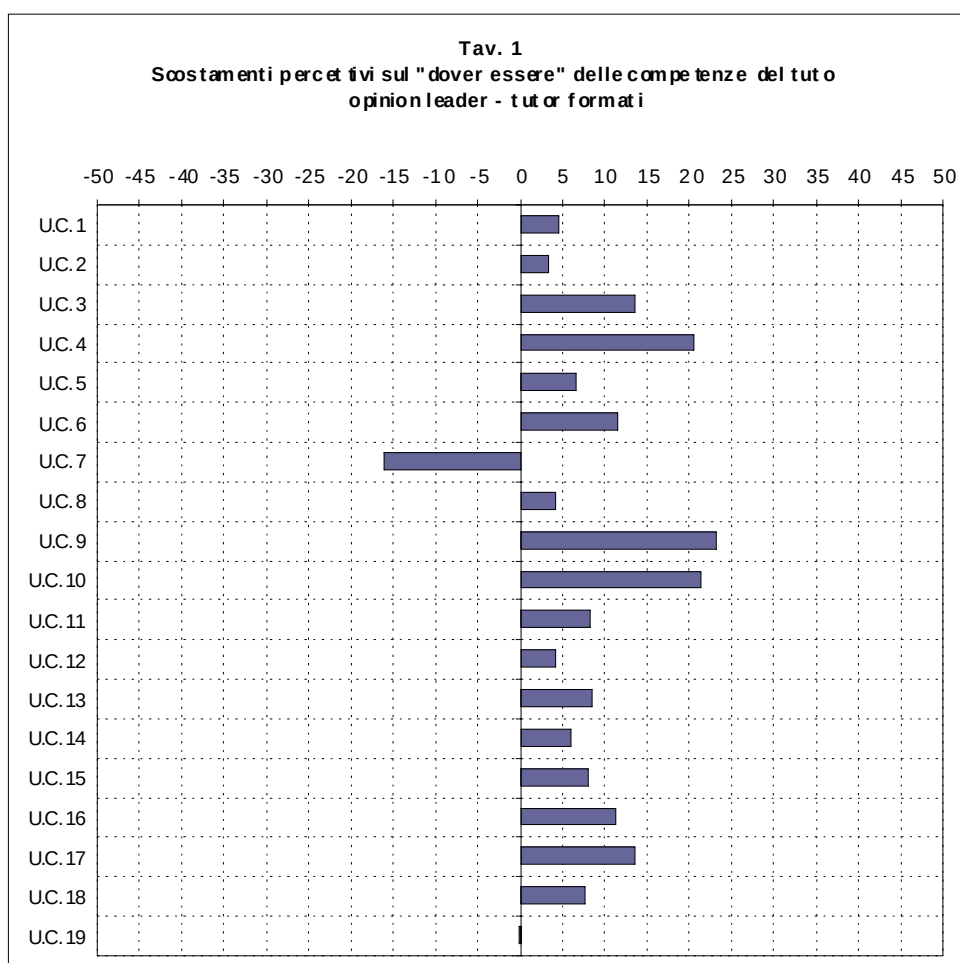
L'analisi di dettaglio ha messo in rilievo numerose e significative dissonanze tra le percezioni espresse dai tre gruppi campione per quasi tutte le competenze individuate. Non è semplice, quindi, "fare sintesi" dei risultati emersi.

Per cercare di ridurre entro limiti ragionevoli l'estrema complessità delle informazioni ricavate, in modo da renderle cognitivamente controllabili e operativamente spendibili, riteniamo opportuno, a questo punto, "rivedere" e rielaborare parzialmente i dati accorpando i livelli medio alto e alto in un unico livello, che denomineremo "importante", e isolando solo gli scostamenti percettivi più marcati (*scostamenti critici*).

La "misura" degli scostamenti, di segno positivo o negativo, sarà data dalla differenza algebrica tra le percentuali di intervistati dei tre gruppi che hanno indicato il livello "importante", pur nella consapevolezza che questa operazione sconfina dal terreno del rigore scientifico e metodologico. La soglia oltre la quale uno scostamento verrà considerato critico è fissata a 15 punti.

LE COMPETENZE ATTESE

Dal confronto tra rappresentazioni del "dover essere" delle competenze del tutor aziendale, emerge che, di norma, i tutor esprimono valutazioni più basse rispetto agli OL. L'unica eccezione di rilievo è data dalla competenza relativa alla "predisposizione di modalità e strumenti di valutazione delle competenze dell'apprendista rispetto alla posizione che dovrà ricoprire in azienda" (U.C.7).

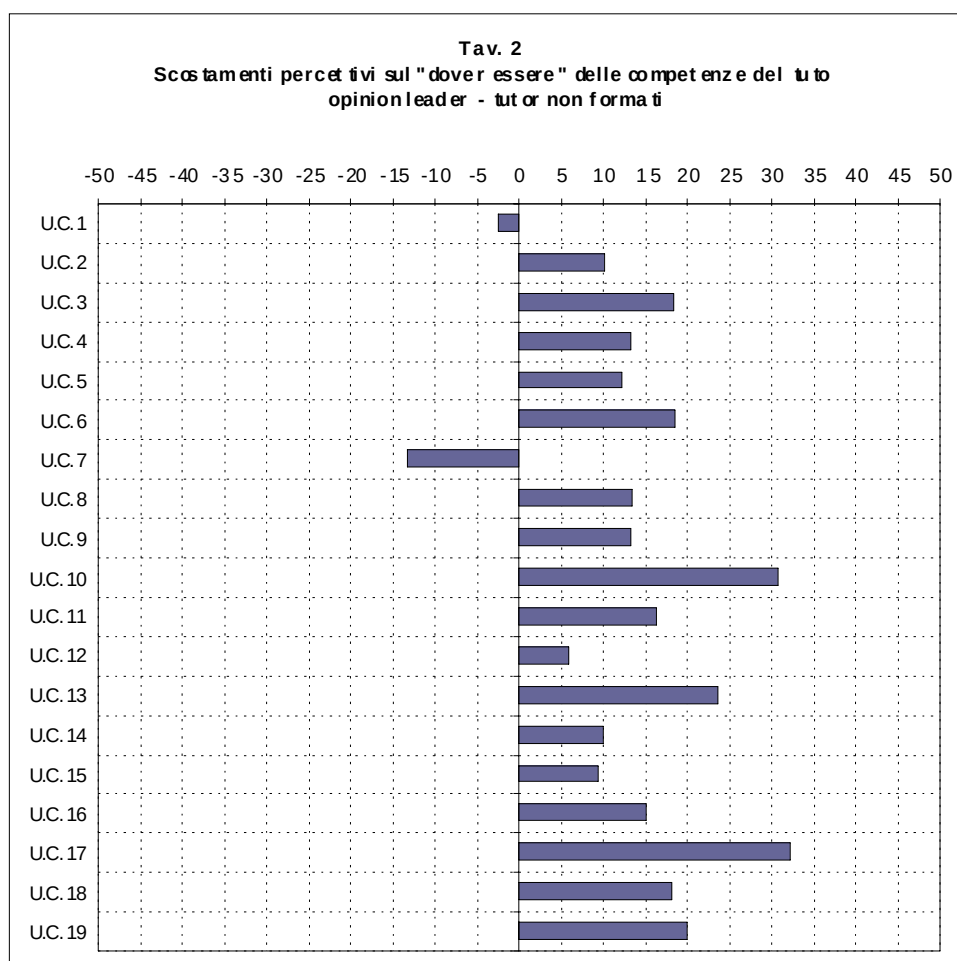


Mentre le percezioni di TNF e OL sono quasi sempre discordanti, anche se in misura più o meno accentuata, su alcune delle competenze esaminate le percezioni di TF e OL risultano abbastanza simili. In particolare, la convergenza si registra sulle U.C. 1, 2, 8, 12, 14, 19.

Gli scostamenti percettivi critici tra OL e TF riguardano le seguenti competenze:

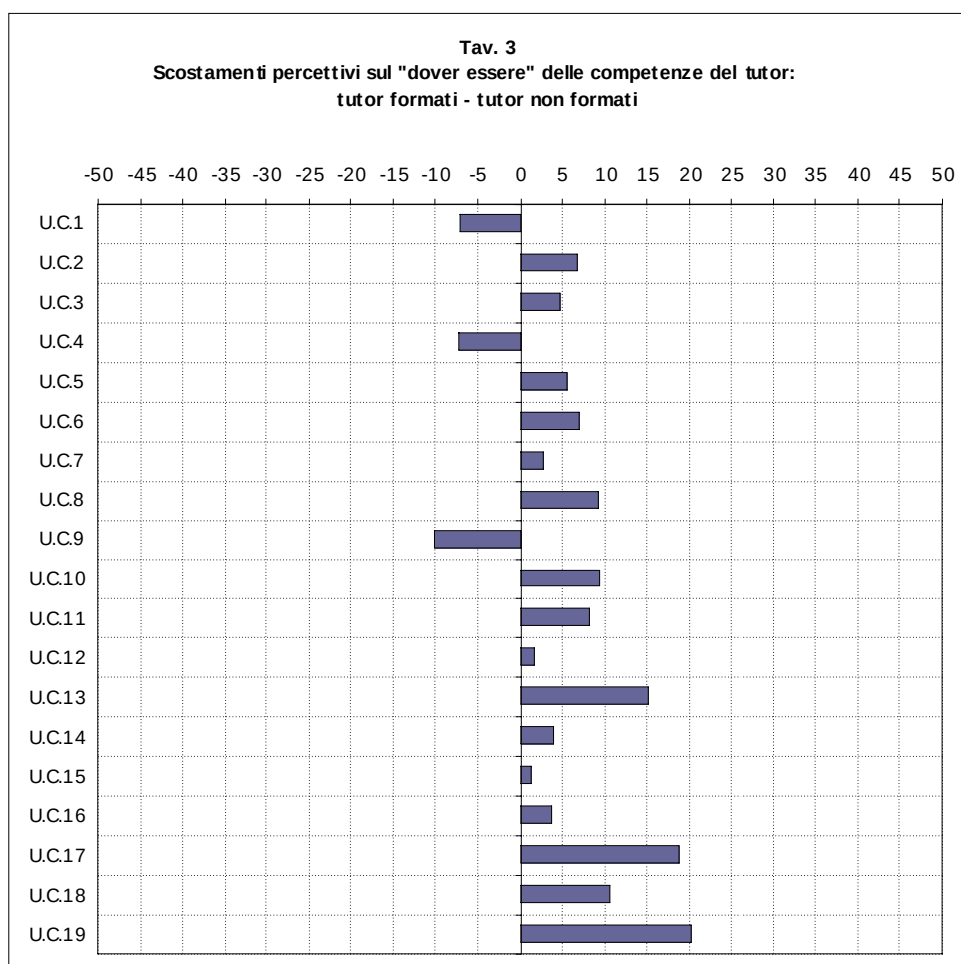
- _ U.C. 9: “definizione delle fasi del progetto di apprendistato e declinazione delle attività formative aziendali ” (+23,2 per gli OL);
- _ U.C. 10: “revisione del piano formativo dell’apprendista in base agli esiti della valutazione” (+21,4 per gli OL);
- _ U.C. 4: “predisposizione di documenti informativi sull’azienda” (+20,6 per gli OL).
- _ U.C. 7: “predisposizione di modalità e strumenti di valutazione delle competenze dell’apprendista” (+16 per i TF).

Per i TNF le competenze indicate hanno quasi sempre minore importanza sia rispetto alla visione degli OL, sia rispetto alla percezione dei TF (tavv. 2,3).



L’analisi degli scostamenti percettivi tra OL e TNF, più numerosi e più ampi rispetto a quanto emerso dal confronto tra OL e TF, evidenzia criticità relative alle seguenti competenze:

- U.C. 17: “controllo e documentazione dei progressi formativi e professionali dell'apprendista” (+32,3 per gli OL);
- U.C. 10: “revisione del piano formativo dell'apprendista in base agli esiti della valutazione” (+30,8 per gli OL);
- U.C. 13: “stipula di un patto formativo con l'apprendista” (+23,6 per gli OL);
- U.C. 19: “supporto formativo e tecnico all'apprendista” (+20,1 per gli OL);
- U.C. 6: “descrizione dell'organizzazione aziendale” (+18,6 per gli OL);
- U.C. 3: “individuazione delle competenze acquisibili dagli apprendisti” (+18,4 per gli OL);
- U.C. 18: “rilevazione degli ostacoli all'apprendimento e ricerca di soluzioni” (+18,2 per gli OL);
- U.C. 11: “definizione degli obiettivi formativi” (+16,4 per gli OL).



Confrontando infine le percezioni dei TF e TNF si osserva che, con tre sole eccezioni, i primi attribuiscono maggiore importanza alle competenze in esame (tav. 3). Gli scostamenti negativi critici, tuttavia, sono soltanto tre e riguardano le seguenti competenze:

- U.C. 19: “supporto formativo e tecnico all'apprendista” (+20,2 per i TF);

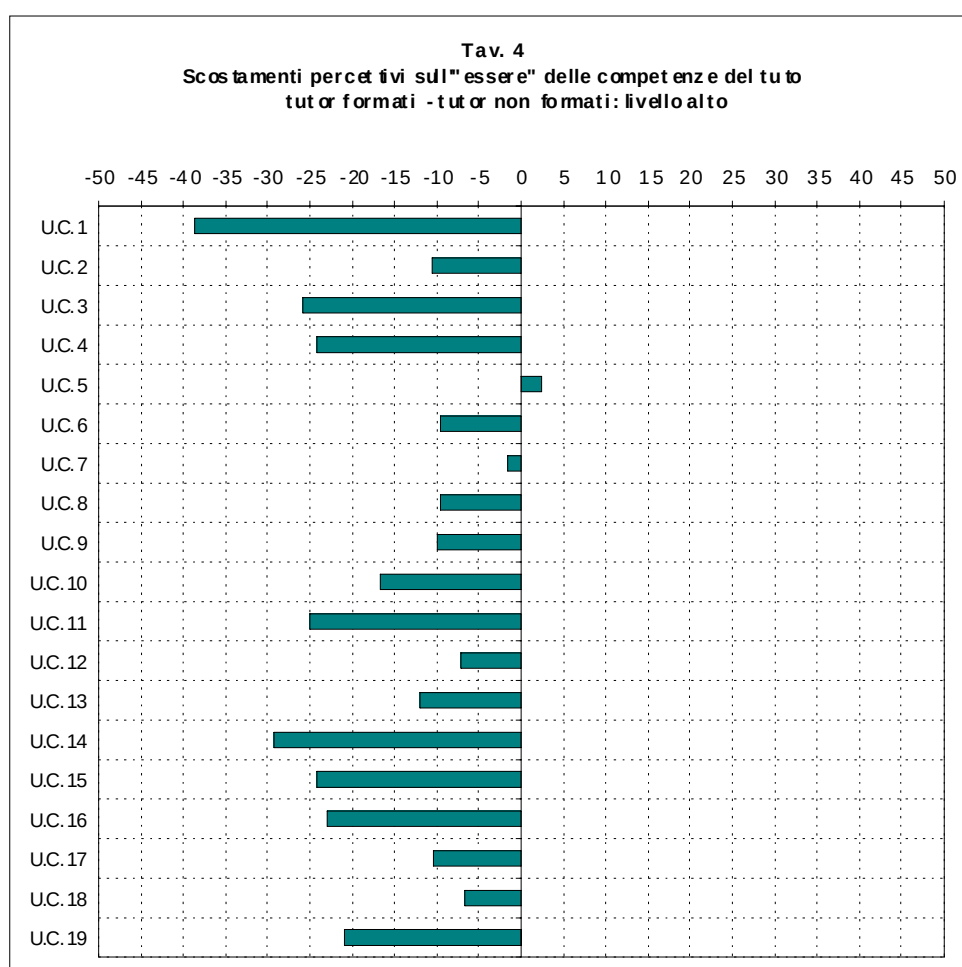
- _ U.C. 17: “controllo e documentazione dei progressi formativi” (+18,8 per i TF);
- _ U.C. 13: “stipula di un patto formativo con l'apprendista” (+15,2 per i TF).

Da tutto ciò si può ipotizzare che la formazione ricevuta abbia portato i TF ad attribuire, nel complesso, maggiore importanza alle competenze del tutor aziendale, avvicinando la propria percezione soggettiva alla visione degli OL.

LE COMPETENZE ATTUALI

Come è emerso dall'analisi di dettaglio, i TF non si attribuiscono, in genere, un livello di competenza alto. generalmente più elevate, invece, le autovalutazioni espresse dai TNF.

Isolando gli scostamenti percettivi registrati sul livello alto delle competenze che i gruppi di tutor ritengono di possedere, si ottengono risultati per lo meno sconcertanti (tav. 4).



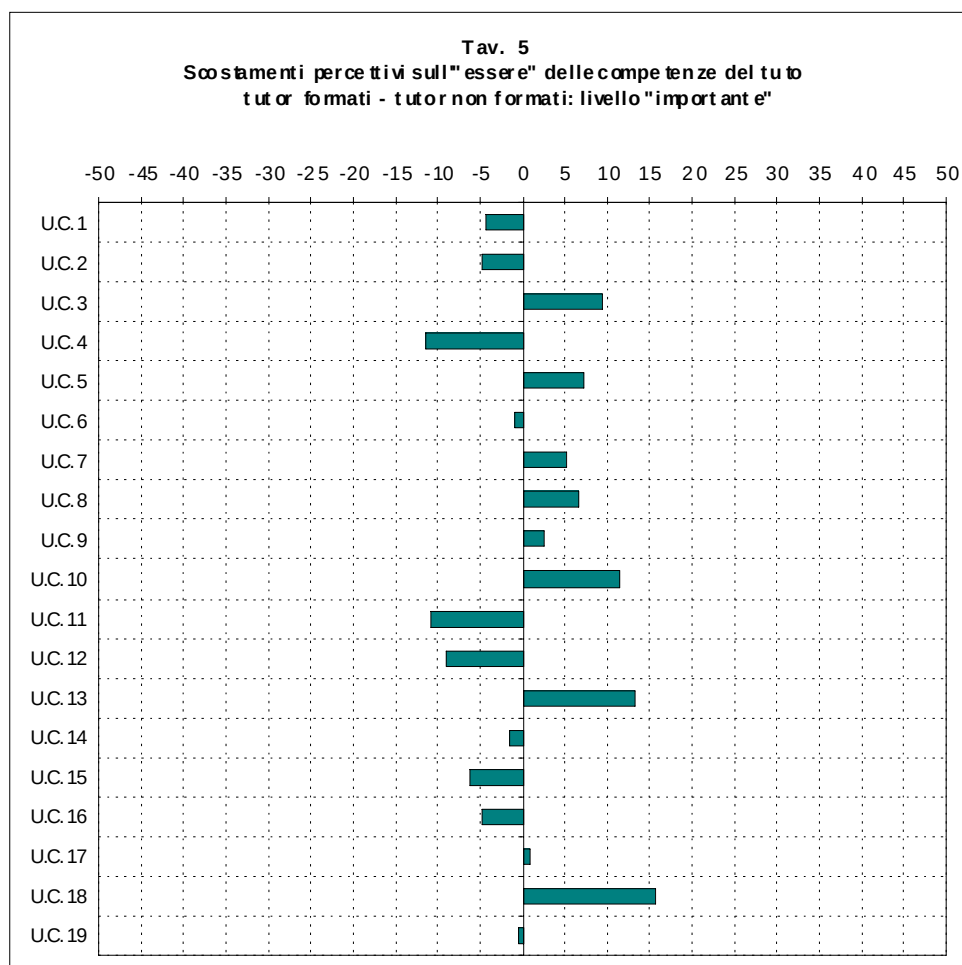
Se si esclude il dato relativo all'U.C. 5, relativa all'accoglienza dell'apprendista, i TF hanno una percezione del proprio livello di competenza sempre inferiore rispetto a quella dei TNF. Gli scostamenti percettivi raggiungono talvolta valori altissimi, addirittura vicini a 40 punti (com'è nel caso dell'individuazione degli ambiti di attività nei quali inserire l'apprendista) e spesso superiori ai 20 punti (U.C. 3, 4, 11, 14, 15, 16).

Poiché non sarebbe ragionevole dedurre che il livello di competenza dei TF sia così sistematicamente e così abbondantemente inferiore rispetto a quello dei colleghi non

formati, è plausibile ipotizzare che proprio il percorso formativo intrapreso da un lato abbia rafforzato la percezione dell'importanza delle competenze attese e, dall'altro, abbia fatto emergere nei tutor maggiore consapevolezza delle proprie competenze reali (il "sapere di non sapere"), o un più forte senso di autocritica, o, ancora, il bisogno di potenziare ulteriormente le proprie capacità.

Non a caso, infatti, le percezioni dei TF insistono sul livello medio alto, come a dire: "molto, sì, ma non (ancora) abbastanza".

Se quindi aggregiamo i livelli medio alto e alto, la situazione muta in maniera piuttosto significativa (tav. 5).

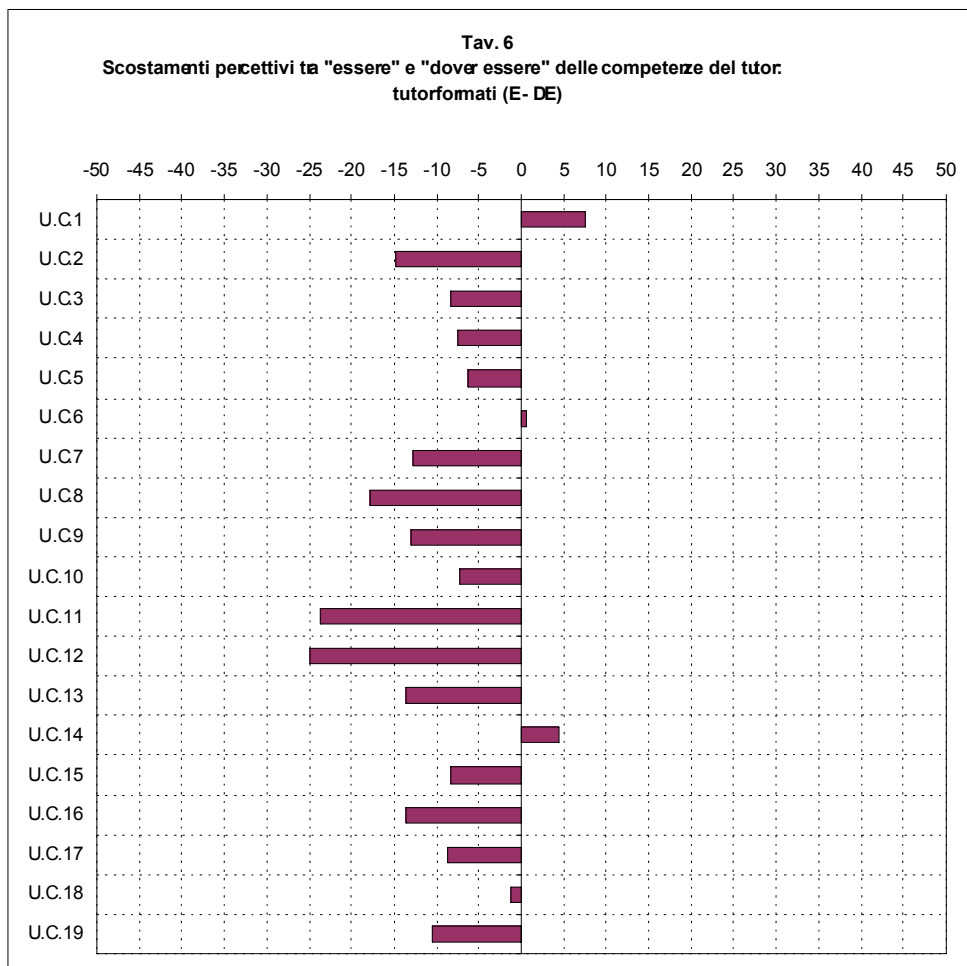


In primo luogo, gli scostamenti percettivi rispetto alle competenze attuali non segnalano sempre e comunque una carenza di competenza da parte dei TF: in 9 competenze su 19, infatti, i TF si attribuiscono valutazioni più elevate rispetto ai TNF.

In secondo luogo, l'ampiezza degli scostamenti si affievolisce, tanto che si registra un solo scostamento "critico", relativamente all'U.C. 18 ("rilevazione degli ostacoli al processo di apprendimento e ricerca di soluzioni"), e proprio a vantaggio dei TF (+15,7).

ESSERE E DOVER ESSERE DELLE COMPETENZE DEL TUTOR

Prendendo in esame i TF, gli scostamenti tra percezione del “dover essere” e percezione dell’“essere” sono molto ampi: come già l’analisi di dettaglio aveva mostrato, i TF percepiscono un considerevole *gap* tra competenza attesa e competenza reale (tav. 6).



Sono soltanto 4 le competenze che i TF ritengono di possedere a un livello completamente soddisfacente:

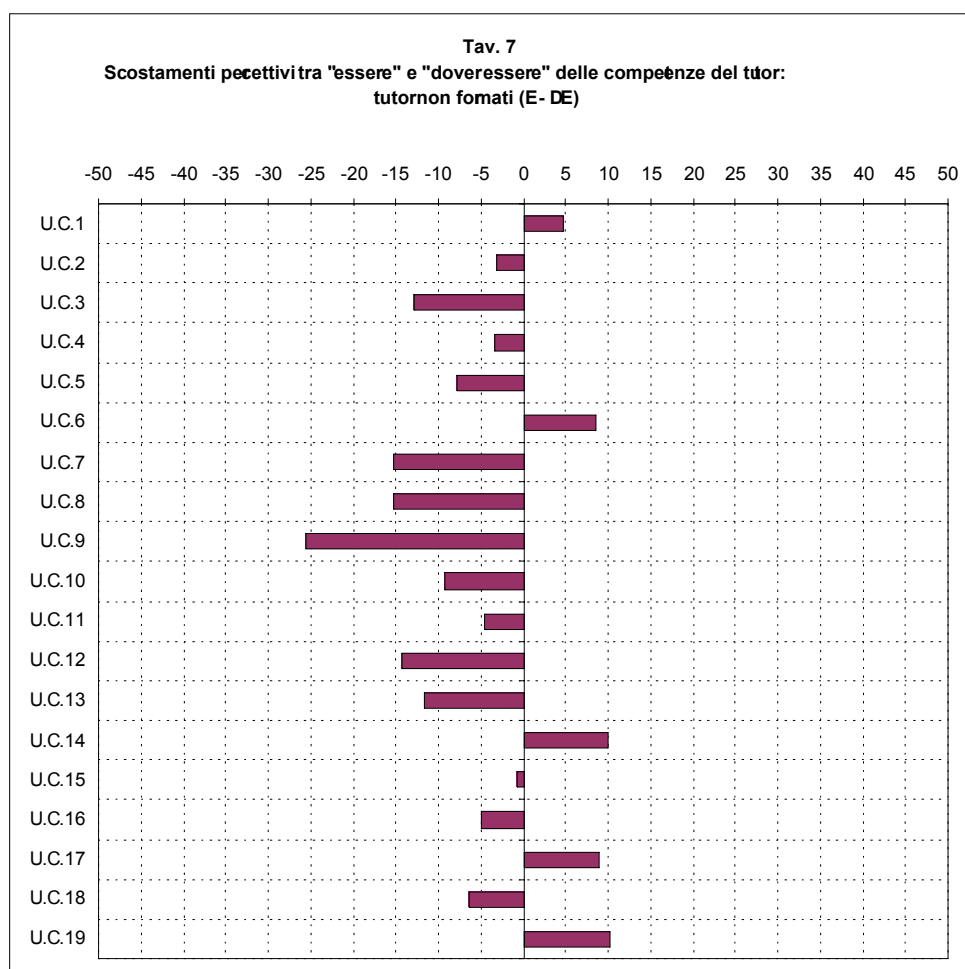
- _ U.C. 1: “individuazione degli ambiti di attività nei quali inserire l’apprendista”;
- _ U.C. 6: “descrizione dell’organizzazione aziendale”;
- _ U.C. 14: “organizzazione delle attività formative interne all’azienda”;
- _ U.C. 18: “rilevazione degli ostacoli all’apprendimento e ricerca di soluzioni”.

Gli scostamenti negativi critici concernono invece le seguenti competenze:

- _ U.C. 12: “redazione di un piano formativo” (-25);
- _ U.C. 11: “definizione degli obiettivi formativi” (-23,6);
- _ U.C. 8: “diagnosi delle competenze in ingresso dell’apprendista” (-17,9).

Altre competenze, tuttavia, sono alla soglia della criticità (cfr. tav. 6). Ciò conferma che i TF hanno una forte percezione di inadeguatezza delle proprie competenze se raffrontate alla figura “ideale” del tutor aziendale. Da notare, infine, che gli scostamenti critici più ampi si addensano nell’area di competenza relativa alla *valutazione delle competenze in ingresso dell’apprendista* (U.C. 7-13).

Come già si era messo in rilievo nel corso dell’analisi di dettaglio, i TNF percepiscono incongruenze tra il proprio livello di competenza e le competenze attese del tutor aziendale (tav. 7), ma in maniera più lieve rispetto ai TF.



In primo luogo, si osserva che le competenze che i TNF ritengono di possedere a un livello soddisfacente sono più numerose rispetto a quelle indicate dai TF. Come si potrà notare, le prime tre U.C. sono le stesse indicate dai TF:

- _ U.C. 1: “individuazione degli ambiti di attività nei quali inserire l’apprendista”;
- _ U.C. 6: “descrizione dell’organizzazione aziendale”;
- _ U.C. 14: “organizzazione delle attività formative interne all’azienda”;
- _ U.C. 15: “predisposizione di piani e strumenti di controllo e verifica della formazione dell’apprendista”;
- _ U.C. 17: “controllo e documentazione dei progressi formativi”;

- _ U.C. 19: “supporto formativo e tecnico all'apprendista”.

In secondo luogo, gli scostamenti negativi sono mediamente meno ampi rispetto a quelli evidenziati dai TF.

Tre gli scostamenti critici, che riguardano le seguenti competenze:

- _ U.C. 9: “definizione delle fasi del progetto di apprendistato e declinazione delle attività formative aziendali” (-25,5);
- _ U.C. 7: “predisposizione di modalità e strumenti di valutazione delle competenze dell'apprendista” (-15,2);
- _ U.C. 8: “diagnosi delle competenze in ingresso dell'apprendista” (-15,2).

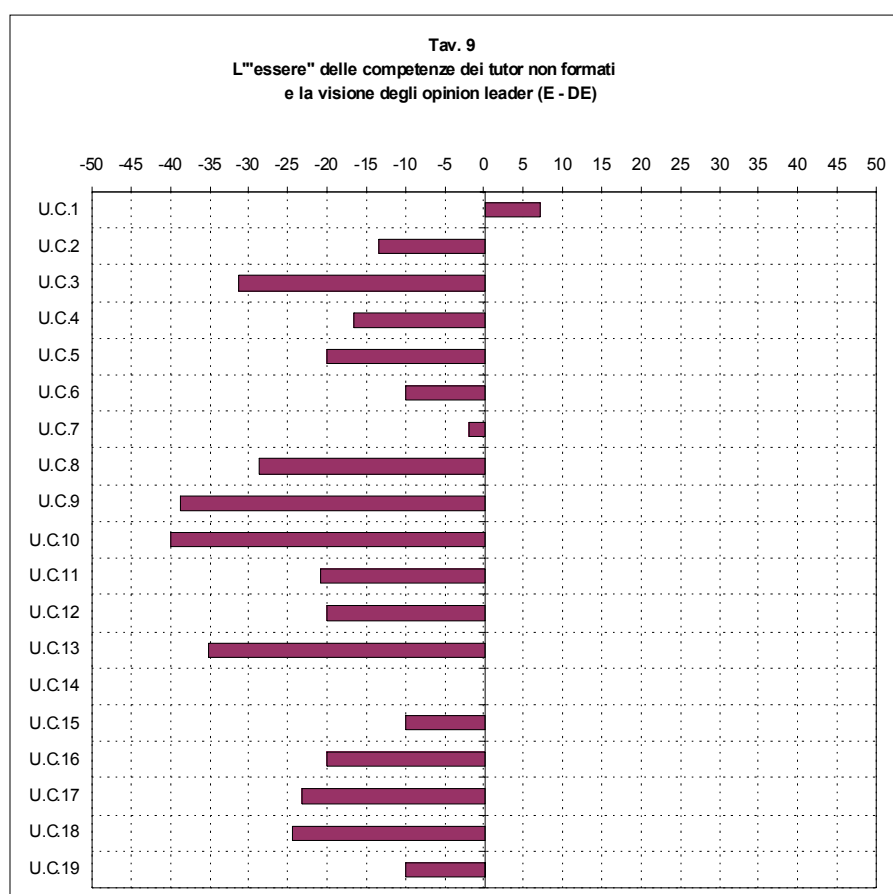
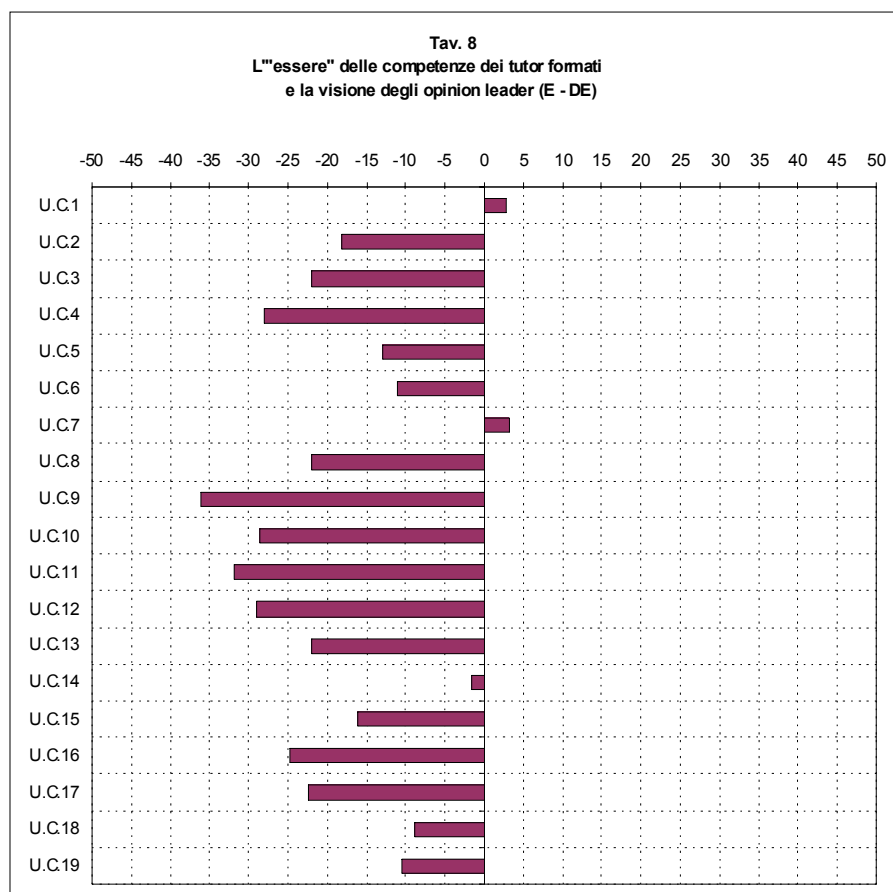
Anche per i TNF gli scostamenti negativi più ampi sono concentrati nell'area relativa alla *valutazione delle competenze in ingresso dell'apprendista* (U.C. 7-13).

Per quanto concerne, infine, il raffronto tra percezioni delle competenze reali dei tutor e visione del “dover essere” espressa dagli opinion leader, già nel corso dell'analisi di dettaglio erano emersi scostamenti piuttosto netti che, nella quasi totalità dei casi, evidenziavano un deficit di competenza da parte dei tutor rispetto al livello ideale delineato dagli opinion leader.

Se le percezioni restituissero un'immagine veridica della realtà e se la visione degli opinion leader definisse in maniera indiscutibile le competenze ideali dei tutor aziendali, i tutor intervistati si troverebbero a fare i conti con un pesante deficit di competenza su quasi tutte le U.C. considerate (tavv. 8, 9).

Sarebbe superfluo elencare le competenze che fanno registrare scostamenti critici: i grafici visualizzano perfettamente la situazione, senza bisogno di ulteriori commenti.

Una sola considerazione ci sembra necessaria. La comparazione con la visione degli opinion leader conferma abbondantemente quanto si era osservato in precedenza: sia per i TF sia per i TNF le dissonanze più forti si addensano nell'area di competenza relativa alla *valutazione delle competenze in ingresso dell'apprendista e alla progettazione di dettaglio del piano formativo*.



Le principali risultanze: sommario

PERCEZIONE DELLE COMPETENZE ATTESE

- _ Di norma, i tutor esprimono valutazioni più basse rispetto agli opinion leader.
- _ Le percezioni dei tutor formati si avvicinano maggiormente alla visione degli opinion leader di quanto non facciano le percezioni dei tutor non formati.
- _ Si può quindi ipotizzare che il percorso formativo intrapreso abbia inciso sulla percezione dei tutor portandoli, nel complesso, ad attribuire maggiore importanza alle competenze del tutor aziendale.

PERCEZIONE DELLE COMPETENZE REALI

- _ I tutor formati non si attribuiscono, in genere, un livello di competenza alto, ma tendono a insistere sul livello medio alto.
- _ Di norma, le autovalutazioni espresse dai tutor non formati sono più elevate.
- _ Si può quindi ipotizzare la formazione abbia fatto emergere nei tutor:
 - ↳ maggiore capacità di autovalutazione;
 - ↳ maggiore consapevolezza del livello delle proprie competenze (“sapere di non sapere abbastanza”);
 - ↳ il bisogno di potenziare ulteriormente le proprie competenze.

PERCEZIONE DELLE DISSONANZE TRA COMPETENZE ATTESE E COMPETENZE REALI

- _ I TUTOR FORMATI percepiscono un considerevole gap tra competenza attesa e competenza reale.
- _ Le unità di competenza che fanno registrare gli scostamenti negativi più ampi – tutte appartenenti all’area *valutazione delle competenze in ingresso dell’apprendista* – sono:
 - ↳ U.C. 8: “diagnosi delle competenze in ingresso dell’apprendista”;
 - ↳ U.C. 11: “definizione degli obiettivi formativi”;
 - ↳ U.C. 12: “redazione di un piano formativo”.
- _ La percezione dell’incongruenza tra competenze attese e competenze reali è mediamente più lieve per i TUTOR NON FORMATI.

- _ Anche in questo caso le unità di competenza che fanno registrare gli scostamenti negativi più ampi rientrano nell'area *valutazione delle competenze in ingresso dell'apprendista* e sono, in dettaglio:
 - ↳ U.C. 7: "predisposizione di modalità e strumenti di valutazione delle competenze dell'apprendista";
 - ↳ U.C. 8: "diagnosi delle competenze in ingresso dell'apprendista";
 - ↳ U.C. 9: "definizione delle fasi del progetto di apprendistato e declinazione delle attività formative aziendali".
- _ Rispetto alla rappresentazione delle competenze ideali degli opinion leader, i tutor evidenziano un deficit di competenza su quasi tutte le unità di competenza.
- _ Le discrepanze più accentuate tra competenze attese e competenze reali si addensano nell'area relativa alla *valutazione delle competenze in ingresso dell'apprendista e alla progettazione di dettaglio del piano formativo*.

SULLA BASE DEI RISULTATI PRODOTTI DALL'INDAGINE, SI RITIENE OPPORTUNO SOTTOPORRE LE INFORMAZIONI ACQUISITE ALLA DISCUSSIONE DEI COMPONENTI DEL COMITATO DI PILOTAGGIO DEL PROGETTO PAR.S.I.F.A.L., AL FINE DI GIUNGERE ALL'INDIVIDUAZIONE E ALL'ELABORAZIONE DELLE PIÙ IDONEE STRATEGIE DI INTERVENTO.

APPENDICI

APPENDICE 1

I QUESTIONARI

APPENDICE 2

I DATI: TAVOLE DI FREQUENZA

QUESTIONARIO COMPILATO DAL TUTOR AZIENDALE

Nome e Cognome	
Azienda	
Località	
Data di compilazione	

1. Età:

- 20-30 anni ☐
31-40 anni ☐
41-50 anni ☐
oltre 50 anni ☐

2. Ruolo ricoperto in azienda:

- titolare/socio ☐
responsabile di funzione/ufficio/reparto ☐
tecnico specializzato ☐
operaio specializzato ☐
altro ☐

3. Ultimo titolo scolastico acquisito:

- licenza elementare ☐
diploma di scuola media inferiore ☐
qualifica professionale ☐
diploma di scuola media superiore ☐
laurea ☐

4. Ha frequentato il corso di formazione rivolto ai tutor aziendali per apprendisti?

- Sì ☐
No ☐

5. A quale livello ritiene che siano oggi utili e necessarie per il tutor aziendale le competenze di seguito elencate?

Legenda: B = basso; MB = medio basso; MA = medio alto; A = alto

Progettazione di massima di interventi formativi per apprendisti				
Individuare gli ambiti di attività nei quali inserire l'apprendista	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Analizzare e descrivere le competenze richieste agli apprendisti in funzione delle posizioni organizzative assegnate	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Individuare, insieme ai responsabili delle attività formative, le competenze acquisibili da parte degli apprendisti	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Preparare documenti informativi sull'azienda, per facilitare l'inserimento dell'apprendista	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Accoglienza e inserimento dell'apprendista in azienda				
Accogliere l'apprendista, creando una relazione ed un clima di lavoro positivi e favorevoli al suo inserimento lavorativo ed alla sua formazione	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Descrivere all'apprendista l'organizzazione dell'azienda, la funzione di cui farà parte, il suo ruolo e le altre figure con cui dovrà interagire	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Valutazione delle competenze in ingresso dell'apprendista e progettazione di dettaglio del piano formativo				
Predisporre modalità e strumenti di valutazione in ingresso delle competenze dell'apprendista, rispetto alla posizione che dovrà ricoprire in azienda	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Effettuare una diagnosi delle competenze in ingresso degli apprendisti in modo da elaborare un progetto formativo efficace per l'azienda e per l'apprendista	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Definire le fasi del progetto di apprendistato declinando le attività formative in azienda e raccordandole con le attività formative esterne	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Ritarare, con il tutor della formazione, il piano formativo dell'apprendista, sulla base degli esiti della valutazione	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Definire con il referente della formazione esterna gli obiettivi formativi perseguibili in relazione alle caratteristiche dell'azienda e dell'apprendista	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Redigere un piano formativo con il referente della formazione esterna	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Stipulare un patto formativo con l'apprendista, insieme al referente della formazione esterna	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Gestione della formazione per apprendisti e valutazione dei risultati				
Organizzare le attività di formazione in azienda dell'apprendista, programmando gli affiancamenti necessari	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Predisporre piani e strumenti di controllo e verifica della formazione dell'apprendista, insieme al responsabile della formazione esterna	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Collaborare con i responsabili della formazione esterna nella integrazione dei percorsi formativi aziendali con quelli realizzati nelle strutture formative	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Controllare e documentare l'effettivo progresso formativo e professionale dell'apprendista, insieme al responsabile della formazione esterna	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Rilevare ostacoli ai processi di apprendimento dell'apprendista e ricercare, insieme al responsabile della formazione esterna, soluzioni migliorative	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Fornire all'apprendista il supporto formativo e tecnico necessario per facilitare il suo apprendimento ed inserimento in azienda	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐

6. A quale livello ritiene di possedere le competenze di seguito elencate?

Legenda: B = basso; MB = medio basso; MA = medio alto; A = alto

Progettazione di massima di interventi formativi per apprendisti				
Individuare gli ambiti di attività nei quali inserire l'apprendista	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Analizzare e descrivere le competenze richieste agli apprendisti in funzione delle posizioni organizzative assegnate	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Individuare, insieme ai responsabili delle attività formative, le competenze acquisibili da parte degli apprendisti	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Preparare documenti informativi sull'azienda, per facilitare l'inserimento dell'apprendista	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Accoglienza e inserimento dell'apprendista in azienda				
Accogliere l'apprendista, creando una relazione ed un clima di lavoro positivi e favorevoli al suo inserimento lavorativo ed alla sua formazione	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Descrivere all'apprendista l'organizzazione dell'azienda, la funzione di cui farà parte, il suo ruolo e le altre figure con cui dovrà interagire	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Valutazione delle competenze in ingresso dell'apprendista e progettazione di dettaglio del piano formativo				
Predisporre modalità e strumenti di valutazione in ingresso delle competenze dell'apprendista, rispetto alla posizione che dovrà ricoprire in azienda	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Effettuare una diagnosi delle competenze in ingresso degli apprendisti in modo da elaborare un progetto formativo efficace per l'azienda e per l'apprendista	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Definire le fasi del progetto di apprendistato declinando le attività formative in azienda e raccordandole con le attività formative esterne	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Ritarare, con il tutor della formazione, il piano formativo dell'apprendista, sulla base degli esiti della valutazione	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Definire con il referente della formazione esterna gli obiettivi formativi perseguibili in relazione alle caratteristiche dell'azienda e dell'apprendista	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Redigere un piano formativo con il referente della formazione esterna	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Stipulare un patto formativo con l'apprendista, insieme al referente della formazione esterna	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Gestione della formazione per apprendisti e valutazione dei risultati				
Organizzare le attività di formazione in azienda dell'apprendista, programmando gli affiancamenti necessari	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Predisporre piani e strumenti di controllo e verifica della formazione dell'apprendista, insieme al responsabile della formazione esterna	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Collaborare con i responsabili della formazione esterna nella integrazione dei percorsi formativi aziendali con quelli realizzati nelle strutture formative	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Controllare e documentare l'effettivo progresso formativo e professionale dell'apprendista, insieme al responsabile della formazione esterna	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Rilevare ostacoli ai processi di apprendimento dell'apprendista e ricercare, insieme al responsabile della formazione esterna, soluzioni migliorative	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Fornire all'apprendista il supporto formativo e tecnico necessario per facilitare il suo apprendimento ed inserimento in azienda	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐

Nell'ambito delle attività di sperimentazione formativa per apprendisti attivata nella regione Emilia Romagna da _____

è in corso di realizzazione un'indagine finalizzata a raccogliere e misurare:

1. le percezioni dei tutor aziendali in merito alle competenze necessarie e possedute per svolgere tale ruolo;
2. le rappresentazioni di un panel selezionato di opinion leader sulle competenze necessarie per svolgere efficacemente il ruolo di tutor aziendale.

Il questionario di seguito proposto costituisce pertanto lo strumento utilizzato per delineare il quadro delle competenze necessarie della figura del tutor aziendale secondo la rappresentazione di un panel selezionato di opinion leader.

Nome e Cognome	
Data di compilazione	

1. Ambito professionale di appartenenza (prevalente)

- | | |
|----------------------------|--------------------------|
| Parti sociali | ☐ |
| Enti di formazione | ☐ |
| Università | ☐ |
| Centri di studio e ricerca | ☐ |
| Organismi pubblici | ☐ |
| Consulenza | ☐ |

2. A suo avviso qual è il grado di importanza di ciascuna delle competenze di seguito elencate, per un tutor aziendale impegnato nelle attività formative per apprendisti?

Legenda: B = basso; MB = medio basso; MA = medio alto; A = alto

Progettazione di massima di interventi formativi per apprendisti				
Individuare gli ambiti di attività nei quali inserire l'apprendista	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Analizzare e descrivere le competenze richieste agli apprendisti in funzione delle posizioni organizzative assegnate	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Individuare, insieme ai responsabili delle attività formative, le competenze acquisibili da parte degli apprendisti	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Preparare documenti informativi sull'azienda, per facilitare l'inserimento dell'apprendista	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Accoglienza e inserimento dell'apprendista in azienda				
Accogliere l'apprendista, creando una relazione ed un clima di lavoro positivi e favorevoli al suo inserimento lavorativo ed alla sua formazione	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Descrivere all'apprendista l'organizzazione dell'azienda, la funzione di cui farà parte, il suo ruolo e le altre figure con cui dovrà interagire	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Valutazione delle competenze in ingresso dell'apprendista e progettazione di dettaglio del piano formativo				
Predisporre modalità e strumenti di valutazione in ingresso delle competenze dell'apprendista, rispetto alla posizione che dovrà ricoprire in azienda	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Effettuare una diagnosi delle competenze in ingresso degli apprendisti in modo da elaborare un progetto formativo efficace per l'azienda e per l'apprendista	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Definire le fasi del progetto di apprendistato declinando le attività formative in azienda e raccordandole con le attività formative esterne	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Ritarare, con il tutor della formazione, il piano formativo dell'apprendista, sulla base degli esiti della valutazione	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Definire con il referente della formazione esterna gli obiettivi formativi perseguibili in relazione alle caratteristiche dell'azienda e dell'apprendista	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Redigere un piano formativo con il referente della formazione esterna	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Stipulare un patto formativo con l'apprendista, insieme al referente della formazione esterna	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Gestione della formazione per apprendisti e valutazione dei risultati				
Organizzare le attività di formazione in azienda dell'apprendista, programmando gli affiancamenti necessari	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Predisporre piani e strumenti di controllo e verifica della formazione dell'apprendista, insieme al responsabile della formazione esterna	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Collaborare con i responsabili della formazione esterna nella integrazione dei percorsi formativi aziendali con quelli realizzati nelle strutture formative	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Controllare e documentare l'effettivo progresso formativo e professionale dell'apprendista, insieme al responsabile della formazione esterna	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Rilevare ostacoli ai processi di apprendimento dell'apprendista e ricercare, insieme al responsabile della formazione esterna, soluzioni migliorative	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐
Fornire all'apprendista il supporto formativo e tecnico necessario per facilitare il suo apprendimento ed inserimento in azienda	B ☐	MB ☐	MA ☐	A ☐

- 3. A suo avviso vi sono ulteriori competenze, oltre a quelle già proposte, che il tutor aziendale dovrebbe possedere? Se sì, può segnalarcele e indicare anche per esse il grado di importanza?**

Questionario opinion leader

Ulteriori competenze che il tutor aziendale dovrebbe possedere (tra parentesi il livello di importanza)

1. Conoscenze sulle competenze di base, professionali e trasversali possedute dall'apprendista indipendentemente dalle mansioni in cui l'apprendista viene collocato.
2. Conoscenza di base su struttura e funzionamento del mercato del lavoro e sui processi di inserimento professionale [MA].
3. Conoscenza delle azioni possibili per la gestione delle politiche attive del lavoro.
4. Conoscenza delle opportunità formative per il settore di riferimento.
5. Elementi di base di psicologia dell'adolescenza [MB].
6. Competenze professionali teoriche e pratiche elevate.
7. Analisi dei risultati del bilancio di competenze [A].
8. Conduzione di gruppi (di formazione) [A].
9. Conduzione di colloqui e interviste [A].
10. Istituzione di momenti di colloquio con l'apprendista in tema di sviluppo professionale (competenze acquisite, da sviluppare, attività da svolgere...) [A].
11. Gestione della formazione strettamente collegata con una progressiva responsabilizzazione dell'apprendista nei suoi momenti formativi [A].
12. Pianificazione e selezione dell'utilizzo di risorse didattiche [A].
13. Individuazione e coinvolgimento nell'iter formativo di tutte le funzioni, le risorse e il know how aziendale che rendono efficace ai fini formativi l'esperienza dell'apprendista [A].
14. Conoscenze complessive adeguate del piano formativo completo progettato per l'apprendista [MA].
15. Valutazione e attestazione delle competenze acquisite dall'apprendista al termine del periodo di apprendistato (in collaborazione con il responsabile della formazione esterna).
16. *Fase di valutazione competenze in ingresso:*
_rilevazione del livello motivazionale degli apprendisti in modo da elaborare un percorso di motivazione al ruolo [A].
17. *Fase di gestione della formazione e valutazione:*

- _ analisi dei fattori che hanno influenzato il successo, o insuccesso, dell'iniziativa formativa in azienda [A];
 - _ diagnosi del proprio stile di tutoring al fine di accrescere le competenze [A].
18. Gestione di relazioni interne ed esterne.
 19. Gestione di relazioni con imprese e parti sociali coinvolte nei programmi di orientamento e inserimento [A].
 20. Preparazione di un incontro collettivo, con tutti i dipendenti, per presentare non solo l'apprendista ma anche il suo piano di apprendimento/affiancamento [A]
 21. Competenze organizzative (con particolare riferimento all'organizzazione del lavoro e della produzione, almeno a livello specifico aziendale).