

1. Le competenze nell'orientamento

I termini competenza e competenze sono diventati di uso molto comune nella formazione e nell'orientamento, ma non c'è un accordo univoco sul loro significato, ad esempio Di Fabio (2002:13-30) elenca 9 definizioni diverse. Lo scopo di questo articolo è discutere le implicazioni per l'orientamento dei due approcci più comuni, che hanno avuto origine rispettivamente negli Stati Uniti e in Gran Bretagna.

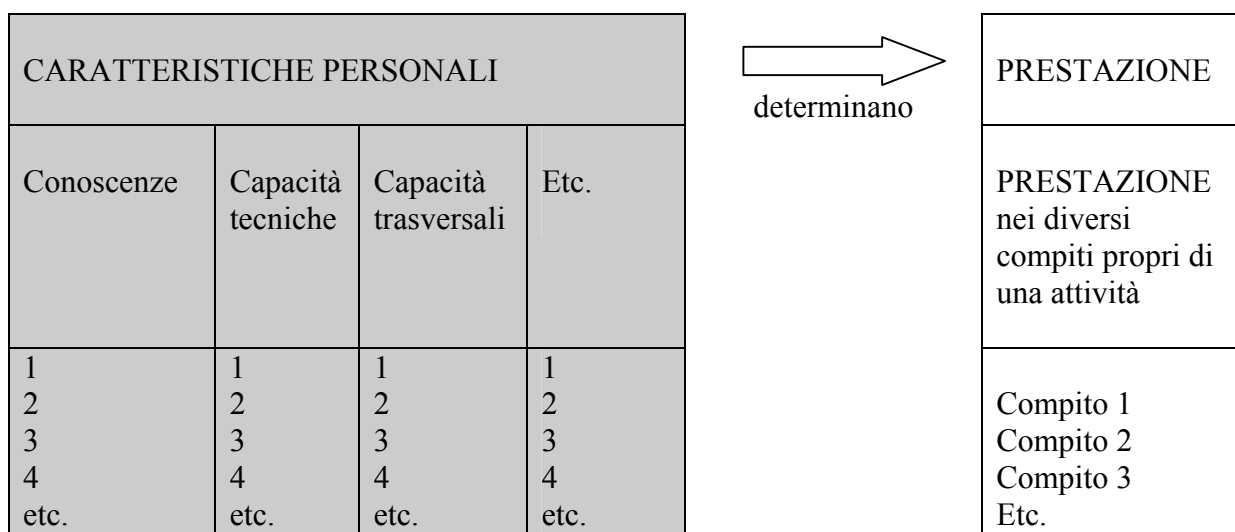
2. Competenza, singolare non numerabile

Il termine 'competente' nel suo significato di 'capace di svolgere bene un determinato compito o professione' non crea difficoltà interpretative. Con questo termine si intende valorizzare quello che una persona sa fare, indipendentemente da come lo ha imparato. Si valorizza cioè l'apprendimento non formale in contrapposizione ad esempio a diploma, laurea, qualifica ottenuta attraverso un corso di studi. In questa accezione il termine 'competenza' (usato sempre al singolare) indica 'quella generica qualità, non meglio specificata, posseduta da una persona che si dimostra competente' (nota 1)

Il punto che crea difficoltà è invece come individuare una persona competente.

3. Due modi per individuare una persona competente

Quando esaminiamo una persona mentre lavora, vediamo come alcune delle sue caratteristiche personali (conoscenze, capacità tecniche e trasversali, atteggiamenti, personalità, etc.) determinano la sua prestazione lavorativa (in inglese performance) (nota 2).



Per individuare una persona competente, possiamo focalizzarci su due aspetti diversi:

- esaminare se la persona ha le caratteristiche personali da cui dipende secondo noi una prestazione lavorativa di buon livello. Ci focalizziamo cioè sulle caratteristiche personali, riportate nel disegno nella parte sinistra. Questa impostazione può essere chiamata ‘approccio americano alla competenza’ perché è stata sviluppata negli Stati Uniti da McClelland, Boyatzis (nota 3) e altri. Viene di solito utilizzata quando, come ad esempio nella selezione del personale, non è possibile osservare direttamente una persona svolgere una determinata attività.
- Osservare la persona mentre svolge determinati compiti lavorativi, e verificare se riesce a svolgerli secondo parametri ottimali predefiniti. Ci focalizziamo qui sul livello della prestazione nei diversi compiti (tasks) che caratterizzano una determinata attività (job), riportati nel disegno sulla destra (nota 4). Questa impostazione può essere definita come ‘approccio inglese alla competenza’ perché è utilizzata nel Regno Unito nell’ambito del National Vocational Qualification per il riconoscimento di qualifiche a persone che già lavorano. Questo approccio viene di solito utilizzato quando è possibile osservare direttamente la persona mentre svolge una determinata attività. In questo approccio possono essere esaminate anche alcune caratteristiche personali (per esempio le conoscenze tecniche) perché questo rende più rapido e affidabile il processo di analisi, anche se tali caratteristiche personali sono in genere sempre collegate a un determinato compito lavorativo (ad esempio ‘Sulla base di quali criteri scegli i tuoi utensili per lavorare legno stagionato?’).

L’approccio americano ha due limiti principali:

- le caratteristiche personali sono chiamate competenze (plurale, in inglese competencies), e così abbiamo che la competenza dipende dalle competenze. Lo stesso termine competenza (anche se nel primo caso -paragrafo 2- sempre al singolare e nel secondo di solito al plurale) viene utilizzato per indicare elementi di natura diversa (nel primo caso una qualità generica, non meglio specificata, posseduta da una persona che si dimostra competente mentre nel secondo quelle caratteristiche personali da cui dipende la prestazione competente), creando così un numero infinito di malintesi.

- osservare una prestazione è di solito un metodo più affidabile per giudicare la competenza di una persona rispetto a un sistema che richiede di definire una serie di caratteristiche personali da cui dipende una buona prestazione lavorativa e verificare la loro presenza e quantità nella persona. Per questo motivo di solito si ricorre all'approccio americano solo nei casi in cui l'approccio inglese non può essere utilizzato.

Genesi ed evoluzione dei due approcci sono spiegati in dettaglio di seguito.

4. Le competenze nell'approccio americano

Nell'approccio americano col termine competenza (sostantivo numerabile, usato di solito al plurale) si indica (definizione n.1.a.):

ogni caratteristica personale che (di solito combinata assieme ad altre) permette lo svolgimento eccellente di una specifica mansione in una determinata impresa.

Possono ad esempio essere considerate competenze: conoscenze, capacità trasversali, capacità tecniche, tratti caratteriali, atteggiamenti, attitudini, credenze di autoefficacia, autostima, etc. Si considerano competenze anche caratteristiche di natura fisica quali ad esempio tempo di reazione e acutezza visiva (Spencer e Spencer 1995:31).

In questa accezione le competenze sono le cause 'a monte', che precedono e rendono possibile la buona prestazione lavorativa. Vale la pena di evidenziare che in questa definizione le competenze non sono elementi 'reali' allo stesso modo di caratteristiche personali quali capacità e interessi. Il termine 'competenza' è solo un termine generico e sovraordinato (un'etichetta) utilizzato per indicare, fra tutte le possibili caratteristiche personali esistenti, quelle di volta in volta ritenute significative. Il termine permette di riferirsi a tali fattori senza doverli ogni volta elencare.

I fattori (cioè le competenze) solitamente individuati da questo modello possono essere suddivisi in tre grandi categorie (vedi anche Bresciani 2005:12 e Kierstead 1998:3):

- le conoscenze, cioè i saperi di natura tecnica (es: come si salda a stagno) e generale (es: che cos'è un contratto di lavoro);
- le capacità di ordine tecnico (es: saper saldare a stagno) o trasversale (es: saper comunicare in maniera efficace); e
- altre caratteristiche personali (ad esempio tratti caratteriali, interessi e valori professionali, attitudini, acutezza visiva, etc.).

Storicamente questa impostazione deriva come già detto dal lavoro dallo psicologo e consulente americano David McClelland che in un articolo del 1973 afferma che i test di attitudine allo studio e di cultura scolastica e i titoli di studio non sono in grado di predire il successo professionale (McClelland 1993). McClelland avvia così un filone di studi volti a individuare quali fossero gli 'altri fattori'. Negli anni '60 la psicologia americana dedicava pochissima attenzione ai tratti di personalità (Carretta et al. 1992:26) e l'articolo di McClelland ha il merito di indicare questa nuova direzione di indagine. La sua impostazione ha avuto un forte impatto nelle modalità di gestione del personale, dando origine a pratiche quali la formazione e la gestione del personale per competenze, e si è diffuso anche in Paesi non anglosassoni quali ad esempio la Francia.

Vale la pena di notare che McClelland intende identificare solo le caratteristiche che assicurano una prestazione eccellente e che le competenze identificate sono 'mansione e impresa specifiche', vale a dire sono definite ed esistono solo con riferimento a una specifica mansione lavorativa svolta

all'interno di una determinata impresa. Ad esempio la capacità di parlare il tedesco per McClelland è una competenza solo se costituisce un elemento essenziale per l'efficace svolgimento di un determinato ruolo in una determinata impresa. Per McClelland esistono così un gran numero di costellazioni di competenze ('competency models') ciascuna di esse relativa a una mansione e a una impresa determinata.

Nel 1981 Richard Boyatzis, un collaboratore di McClelland, passa in rassegna alla ricerca di elementi comuni le competenze individuate nelle centinaia di costellazioni di competenze messe a punto fino allora, e, alla ricerca di una definizione che possa includerle tutte, definisce la competenza come:

'una caratteristica intrinseca di un individuo causalmente collegata a una performance efficace o superiore nella mansione' quali ad esempio 'motivazioni, tratti, abilità, aspetti della propria immagine di sé, conoscenze' ('an underlying characteristic of an individual, which is causally related to effective or superior performance in a job' which could be 'a motive, trait, skill, aspect of one's self image or social role, or a body of knowledge which he or she uses', cit. in Adams 1997 e in Carretta et al. 1992:28). Nel suo lavoro inoltre Boyatzis individua un nucleo di competenze trasversali che tutti i managers eccellenti, qualunque sia il loro contesto lavorativo, tendono ad avere.

Anche se per Boyatzis le competenze rimangono comunque mansione e impresa specifiche, la sua definizione estremamente ampia apre la strada (nel bene e nel male) al concetto di competenza come un generico attributo personale slegato da un contesto lavorativo specifico, anche se pur sempre collegato a una 'effective or superior performance'.

In questa accezione possiamo definire la competenza come (definizione 1.b.):

ogni caratteristica personale che (di solito combinata assieme ad altre) può dar luogo a una generica buona prestazione lavorativa.

La 1.a. e la 1.b. sono le definizioni classiche utilizzate nella gestione delle risorse umane e nella formazione aziendale. Negli ultimi anni si è diffusa in Italia, negli ambiti dell'orientamento, dell'istruzione e della formazione non aziendale una ulteriore variante dove manca il riferimento alla buona prestazione lavorativa. In questo caso per competenza si intende (definizione 1.c.):

ogni caratteristica personale genericamente utilizzabile sul lavoro, indipendentemente dal contesto di lavoro e dal livello di prestazione ottenibile col suo utilizzo.

In questa impostazione 'aggiornata' le competenze finiscono per indicare tutte quelle caratteristiche personali genericamente utilizzabili sul lavoro, indipendentemente dal contesto di lavoro e dal livello di prestazione ottenibile col loro utilizzo. Il riferimento alla buona prestazione lavorativa è andato perso perché molte delle persone in percorsi di istruzione, formazione o in orientamento sono ancora lontane da un contesto lavorativo (e dunque la qualità della loro prestazione lavorativa non è misurabile né prevedibile) o non sono necessariamente in grado di assicurare prestazioni lavorative di buon livello. Così le competenze, indipendentemente dal livello di prestazione che riescono ad assicurare, sono diventate semplicemente le risorse personali da utilizzare sul lavoro (nota 6).

Elaborare un profilo di competenze diventa allora semplicemente elaborare un inventario 'statico' di quei fattori posseduti dalla persona (le risorse personali) che il consulente, sulla base delle proprie teorie di riferimento, ritiene utilizzabili per l'attività lavorativa. Dell'impostazione iniziale

rimane però l'idea che la prestazione lavorativa dipende non solo dall'intelligenza generale e dalle conoscenze tecniche, ma anche da altri elementi quali ad esempio tratti e valori personali.

Riassumendo, il significato del termine competenza si è trasformato nel tempo: inizialmente si trattava di un fattore personale che permette una eccellente prestazione lavorativa in una specifica mansione svolta all'interno di una specifica organizzazione (definizione 1.a.), poi un fattore che può permettere una generica buona prestazione lavorativa (definizione 1.b.), poi ancora un fattore semplicemente utilizzabile sul lavoro (definizione 1.c.).

Tutte le definizioni dell'approccio di derivazione americana hanno alcune caratteristiche comuni che vale la pena evidenziare.

1. I fattori a cui è possibile riferirsi col termine competenza non sono omogenei. Ad esempio un sapere tecnico e un interesse professionale sono entrambi definibili come competenze, ma hanno natura e effetto sulla prestazione lavorativa assai diversi, perciò per evitare malintesi conviene sempre, quando possibile, indicare il nome del fattore piuttosto che utilizzare il generico termine competenza. Ad esempio parlare di competenze di natura tecnica non permette di capire se ci riferiamo a un sapere (cioè una conoscenza acquisita) o a una capacità (cioè a un effettivo essere in grado di svolgere un determinato compito di natura tecnica). E ugualmente affermare che vogliamo 'sviluppare le competenze' non permette di capire a quali fattori ci riferiamo e di conseguenza che tipo di attività formative siano necessarie.

2. Non è possibile mettere sullo stesso piano fattori e competenze, ad esempio non è possibile dire 'Per ogni persona saranno rilevate capacità, attitudini, esperienze e competenze' perché capacità, attitudini e esperienze sono già competenze.

3. Un limite logico della definizione 1.b e 1.c. è che alcune competenze inglobano altre competenze. Ad esempio le capacità tecniche inglobano le conoscenze tecniche, perché senza conoscenze tecniche non sono possibili capacità tecniche.

Negli anni l'approccio 'americano' alla competenza ha saputo inglobare vari sviluppi teorici provenienti dallo studio della personalità e della cognizione. Ad esempio è stato possibile inserire senza difficoltà nel modello (fra le capacità trasversali o le altre caratteristiche personali) la metacognizione, l'autostima e il senso di autoefficacia, l'intelligenza emotiva.

Rientra all'interno dell'approccio americano anche il cosiddetto 'modello ISFOL delle competenze' (ISFOL 1998), che distingue fra:

- competenze di base: conoscenze di carattere generale e capacità tecniche fondamentali per l'occupabilità e il diritto di cittadinanza che tutti i cittadini dovrebbero avere, quali ad esempio parlare inglese, saper usare un computer, saper cercare lavoro, sapere analizzare il funzionamento di un'impresa e conoscenze relative al diritto del lavoro e sindacale
- trasversali: capacità trasversali, vale a dire non connesse a una specifica attività o posizione lavorativa, e che possono essere pertanto applicate in più ambiti lavorativi e di vita. Le competenze trasversali identificate da ISFOL sono: diagnosticare, relazionarsi, affrontare
- professionali: l'insieme delle conoscenze e delle capacità connesse all'esercizio efficace di determinate attività professionali nei diversi comparti/settori; sono costituite dalle conoscenze (i 'saperi') e dalle tecniche operative 'specifiche' di una certa attività professionale che il soggetto deve presidiare per poter 'agire con competenza'.

Il modello ISFOL ha due punti di debolezza: l'eterogeneità degli elementi raggruppati sotto lo stesso tipo di competenza (ad esempio col termine competenze di base sono indicate sia conoscenze

che capacità trasversali) e la scelta degli elementi compresi sotto i termini competenze di base e trasversali. Ad esempio fra le competenze trasversali sono comprese solo tre capacità trasversali, ma altre potrebbero essere aggiunte.

5. Le competenze nell'approccio 'inglese'

Nell'approccio di derivazione inglese con competenza si indica (definizione n.2):

un determinato compito lavorativo che la persona è in grado di svolgere secondo un livello predefinito.

In questa accezione le competenze sono comportamenti osservabili propri di una certa mansione che la persona è in grado di svolgere secondo uno standard di prestazione prefissato. In questo caso indicare le competenze di una persona significa elencare i principali compiti lavorativi propri di una determinata mansione che la persona è in grado di svolgere. Questo approccio deriva come già detto da quello sviluppato nel Regno Unito, dove per un gran numero di professioni sono stati elaborati una serie di standard di prestazione (i 'National Occupational Standards') che è necessario soddisfare per essere considerati in grado di svolgere una determinata attività lavorativa. Ad esempio un operatore di orientamento dovrà essere in grado di padroneggiare un certo numero di compiti lavorativi (denominati 'functions' e descritti in 'units' –Employment NTO 2002:2) quali ad esempio stabilire un buon contatto iniziale col cliente, interagire col cliente usando telefono e posta elettronica, aiutare il cliente a prendere decisioni, cooperare con altri servizi, etc (per la lista completa delle 37 units vedi il sito Employment NTO). Nell'uso corrente in Italia, contrariamente a quanto avviene nel Regno Unito, i diversi compiti sono chiamati 'competenze', e così è possibile parlare ad esempio delle 'principali competenze dell'operatore di orientamento' riferendosi ai principali compiti operativi che questa figura deve essere in grado di svolgere.

E' chiaro come una impostazione di questo tipo permette agevolmente il riconoscimento dell'apprendimento non formale, perché enfatizza quello che una persona sa fare piuttosto che come l'ha imparato. I National Occupation Standards permettono così di ottenere qualifiche professionali (cioè essere abilitati allo svolgimento di un gran numero di professioni, fra cui consulente di orientamento) anche senza aver svolto percorsi formali di studio o formazione.

Un problema evidente soprattutto con questo approccio è quanto andare in dettaglio, ad esempio i 37 compiti lavorativi identificati per gli operatori di orientamento potrebbero essere condensati o esplosi in un numero minore o maggiore di competenze (per le possibili modalità di suddivisione si veda Bresciani 2005:16). Un problema ulteriore è che in Italia non esiste un elenco di riferimento di competenze per i diversi ambiti professionali.

6. I due approcci a confronto e una sintesi

Che rapporto ci sono fra i due approcci, ad esempio fra le capacità tecniche 'americane' e le 'units' britanniche (chiamate in Italia competenze)? Non corrispondono perché la 'capacità tecnica' dell'impostazione 'americana' è generica, parcellizzata e si riferisce esclusivamente al contenuto strettamente tecnico del compito, mentre le 'units' sono assai più ampie, legate a una mansione specifica e includono tutti gli elementi (e non solo le capacità tecniche) necessari al buon svolgimento del compito lavorativo. Ad esempio con riferimento all'attività di un receptionist nell'impostazione 'americana' 'sapere utilizzare il computer' è una competenza, mentre nell'impostazione 'inglese' la competenza è 'gestire le prenotazioni' e saper utilizzare il computer è solo una componente della stessa.

Riassumendo, nelle definizioni 1. le competenze sono le caratteristiche personali che permettono la (buona, nella definizione 1.a. e 1.b.) prestazione lavorativa, e sono indicate con nomi di caratteristiche o attributi personali. Nella definizione 2 le competenze sono le prestazioni che una persona è in grado di svolgere, e sono descritte dal verbo fare o da un sinonimo. Nel primo caso il termine è stato introdotto per prevedere una buona performance; nel secondo invece per validare una prestazione reale. Entrambe le definizioni hanno ragione di esistere, però quando leggiamo o usiamo il termine ‘competenze’ è importante avere chiaro a quale delle due definizioni ci riferiamo, perché non sono compatibili. Ad esempio creo confusione se dico: ‘Grazie alle sue competenze trasversali ha una buona competenza nella relazione di aiuto’.

Possiamo riportare i significati esaminati finora in una tabella:

Modalità di utilizzo	Natura	Definizione (oppure sinonimo)
Competente (aggettivo)	Non specificata	<ul style="list-style-type: none"> • Sinonimo di ‘capace’
Competenza (sostantivo sempre al singolare, non numerabile). In inglese tradotto con <i>competence</i>	Non specificata	<ul style="list-style-type: none"> • Generica qualità posseduta una persona che si dimostra competente
Competenza (sostantivo numerabile, di solito utilizzato al plurale). In Inglese tradotto con <i>competencies</i>	Caratteristica personale utilizzabile sul lavoro	<ul style="list-style-type: none"> • 1.a. e 1.b. ogni caratteristica personale che (di solito combinata assieme ad altre) dà luogo a una buona prestazione lavorativa • 1.c. ogni caratteristica genericamente utilizzabile sul lavoro, indipendentemente dal contesto di lavoro e dal livello di prestazione ottenibile col suo utilizzo.
Competenza (sostantivo numerabile, di solito utilizzato al plurale). In inglese tradotto con <i>competences</i>	Compito lavorativo	<ul style="list-style-type: none"> • 2. Un determinato compito lavorativo che la persona è in grado di svolgere secondo un livello predefinito.

7. L’analisi delle competenze

E’ utile distinguere fra identificazione e accertamento delle competenze. Con ‘identificazione delle competenze’ possiamo intendere un’attività che ha lo scopo semplicemente di individuare quali competenze sono possedute da una persona, senza misurarne il livello. L’‘accertamento delle competenze’ può invece essere definito come un’attività di rilevazione che permette di riconoscere come certe e di misurare le competenze personali.

L’analisi delle competenze si caratterizza come una identificazione o un accertamento a seconda dei motivi per cui viene svolta. Ad esempio nella selezione del personale si opera un accertamento perché si cerca di ottenere un profilo ‘oggettivo’ di ogni candidato per poterlo confrontare con le caratteristiche della posizione lavorativa disponibile e coi profili degli altri candidati. Lo stesso nella formazione dove confronto il livello di conoscenze e capacità tecniche personali con quelle previste nei programmi di studio.

Nelle attività di identificazione le competenze sono una grandezza discreta, o ci sono o non ci sono; non interessa misurarle, ma solo rilevare la loro presenza. Il metodo più semplice per identificare molte conoscenze e capacità tecniche è l’esame del percorso formativo e professionale. Per le capacità trasversali si usa invece la descrizione da parte del cliente di episodi lavorativi o di vita.

Nell'attività di accertamento le competenze sono invece una grandezza continua che si intende misurare in maniera il più possibile 'oggettiva' e a questo scopo in genere si integrano tecniche di diverso tipo. Si utilizzano non solo a tecniche di natura 'oggettiva' quali ad esempio test di personalità o di verifica delle conoscenze, ma si può ricorrere o addirittura basarsi anche solo su tecniche 'soggettive' quali l'intervista alla persona e ai suoi colleghi o l'osservazione della persona sul lavoro.

Le competenze intese come compiti lavorativi che la persona è in grado di svolgere secondo un livello predefinito (definizione 2) possono essere accertate con una serie di metodi (spesso utilizzati in maniera integrata) quali ad esempio:

1. l'osservazione della persona sul posto di lavoro,
2. simulazioni di compiti e situazioni lavorative,
3. la discussione di case studies,
4. testimonianze dei colleghi e dei supervisori,
5. l'esame di documentazione prodotta durante il lavoro,
6. l'esame di prodotti del lavoro, ad esempio organizzati in portfolio (nota 7),
7. l'esame del percorso formativo e professionale pregresso.

Le competenze intese come caratteristiche personali (definizioni 1) vengono invece accertate con sistemi diversi a seconda della loro natura. Le capacità di natura tecnica possono essere rilevate coi sistemi già indicati sopra. Le conoscenze di natura tecnica possono essere accertate tramite colloqui, prove scritte, l'esame di prodotti del lavoro. Le capacità trasversali e le altre caratteristiche personali quali ad esempio i tratti caratteriali e i livelli di autostima possono essere accertate con test, schede di autovalutazione, colloqui. McClelland ad esempio mette a punto una metodologia (la BEI, Behavioural Event Interview) che consiste nell'intervistare, all'interno della stessa impresa, un gruppo di dipendenti che lavorano nella media e un altro che lavora meglio della media chiedendo a entrambi di descrivere esperienze lavorative di successo e di insuccesso. Dalle interviste vengono identificati una serie di comportamenti da cui si risale alle competenze (Adams 1997).

E' chiaro che l'accertamento è in genere molto più costoso della semplice identificazione perché può richiedere l'utilizzo di più tecniche e/o di vari tipi di macchinari e/o di personale qualificato. Ad esempio possono essere necessari macchinari specifici per competenze di natura tecnica, psicologi per i test, laboratori e insegnanti di lingua per le diverse lingue, etc.

Una volta accertate, le competenze possono essere riconosciute o certificate. Si parla di riconoscimento quando si ottiene un credito formativo o un passaggio di qualifica presso il soggetto (ad esempio una scuola o un datore di lavoro) che le ha accertate. Si parla invece di certificazione quando un soggetto abilitato rilascia una certificazione con l'elenco delle competenze individuate che può essere utilizzata (ad esempio per ottenere crediti formativi o avanzamenti di qualifica) anche presso soggetti diversi da quello che l'ha rilasciata. Varie normative italiane permettono il riconoscimento delle competenze soprattutto negli ambiti dell'istruzione e formazione, mentre non funziona ancora, contrariamente ad altri Paesi europei, un sistema nazionale di certificazione.

8. Orientamento e competenze

Come è noto le attività di orientamento hanno l'obiettivo di aiutare le persone a costruire percorsi pienamente soddisfacenti in ambito formativo e professionale (Evangelista 2006). Si distingue fra attività di informazione orientativa (quelle condotte senza un esame approfondito delle problematiche del cliente) e attività di consulenza orientativa (quelle condotte attraverso un esame

approfondito delle problematiche e delle caratteristiche del cliente, Evangelista 2006). Una parte dei clienti che si rivolgono ai servizi di orientamento non hanno un obiettivo professionale. Secondo Parsons (1909:5) gli obiettivi professionali vanno individuati tenendo conto di tre grandi categorie di fattori: 1. una conoscenza delle proprie caratteristiche, e in particolare di atteggiamenti, capacità, interessi, aspirazioni, risorse, vincoli personali 2. la consapevolezza di quali sono le caratteristiche necessarie, i vantaggi e gli svantaggi, le retribuzioni, le opportunità e le prospettive nei diversi ambiti lavorativi e 3. un ragionamento sulla relazioni fra i primi due gruppi di fattori .

Si discute sul significato da attribuire al ‘ragionamento’ (‘true reasoning’ nella dizione di Parsons). L’idea è che esista una corrispondenza (anche se non rigida) fra determinate caratteristiche personali e la riuscita in determinati ruoli e ambiti professionali, e che gli obiettivi professionali vadano scelti anche sulla base di tali caratteristiche.

In ogni caso la posizione di Parsons, quando elenca i fattori da cui dipende la buona prestazione lavorativa, è straordinariamente moderna. Parsons infatti cita già nel 1909 quei fattori di carattere personale la cui ‘scoperta’ (nel 1967) farà la fortuna di McClelland. Così seguendo Parson, già dal 1909 gli operatori di orientamento che lavorano con persone senza un obiettivo professionale le invitano ad approfondire la conoscenza delle proprie caratteristiche personali (incluse le capacità operative, in qualunque modo acquisite). Alla luce della definizione di Parsons l’utilizzo nell’orientamento del concetto di competenza non sembrerebbe così segnare un gran passo in avanti, se non per un motivo ‘esterno’ che è la possibilità di utilizzare un linguaggio comune col mondo del lavoro e della formazione.

Quale dei due approcci alla competenza (l’‘americano’ o l’‘inglese’) è più utile nell’orientamento? Forse il primo, per tre motivi:

- perché l’approccio di derivazione inglese non è utilizzabile con persone che non hanno mai svolto un lavoro (non hanno maturato competenze nel senso di capacità di svolgere mansioni proprie di specifiche professioni)
- perché una buona parte dei disoccupati adulti, pur avendo sviluppato competenze secondo la definizione ‘inglese’ cerca, per amore o per forza, un lavoro di tipo diverso. In questi casi l’approccio ‘americano’ permette di ‘spezzare’ le mansioni svolte nelle loro componenti, e valutare la possibilità del loro utilizzo in settori diversi, aumentando il numero degli obiettivi professionali perseguibili
- perché l’approccio di derivazione americana permette di valorizzare (anche agli occhi delle imprese che adottano una gestione delle risorse umane per competenze) adulti dequalificati e senza titoli di studio, attribuendo pari dignità alle capacità tecniche apprese in maniera non formale e a caratteristiche personali quali tratti caratteriali, interessi e valori professionali.

Quali sono le competenze che di solito vengono rilevate nelle attività di orientamento con persone che mancano di un obiettivo professionale? Se esaminiamo alcune fonti italiane e straniere che riportano materiali a supporto della scelta dell’obiettivo professionale (nota 8) possiamo dire che le competenze rilevate sono quelle ‘americane’ e che quelle competenze più ‘popolari’ sono le conoscenze tecniche, le capacità trasversali, le capacità tecniche, gli interessi professionali e i valori professionali.

Un punto da evidenziare è che nell’orientamento gli elementi che vengono rilevati sono più ampi delle ‘competenze’ come definite da McClelland (1a) e Boyatzis e Spencer e Spencer (1b). Nell’individuazione di un obiettivo professionale e di un progetto per raggiungerlo si considerano anche i vincoli di natura personale e le caratteristiche fisiche ‘statiche’, che, nelle definizioni 1a e 1b, non rientrano fra le competenze.

9. L'analisi delle competenze nell'orientamento

In un paragrafo precedente abbiamo visto come l'analisi delle competenze possa essere impostata come una identificazione o un accertamento e come questo determini i metodi di rilevazione.

Nella selezione e nella formazione l'analisi delle competenze ha una rilevanza per così dire 'esterna' perché viene effettuata per poter discriminare le caratteristiche del soggetto da quelle di molti altri individui o rispetto a determinati standard, in modo da fornire a soggetti esterni elementi utili a prendere decisioni, anche contrarie ai desideri dell'esaminato (ad esempio non assumerlo, non riconoscergli un credito formativo o una qualifica). Per questi motivi (necessità di discriminare e possibilità che il soggetto esaminato cerchi di ingannare i valutatori) l'analisi delle competenze deve essere estremamente dettagliata e assume così i caratteri di un accertamento.

Nell'orientamento, al contrario, l'analisi delle competenze ha una rilevanza soprattutto 'interna' perché viene effettuata per permettere alla persona, con l'assistenza del consulente, di migliorare la consapevolezza delle proprie caratteristiche e su questa base individuare un obiettivo professionale. Per questi motivi (non necessità di misurare con precisione i livelli delle competenze e rapporto di piena fiducia fra cliente e consulente) l'analisi assumerà i caratteri di una identificazione e ricorrerà spesso a strumenti quali l'esame del percorso formativo e professionale e schede di autovalutazione.

In Italia mancano e abbiamo bisogno di dispositivi per l'accertamento e la certificazione delle competenze, ma ci sono vari motivi che sconsigliano l'accertamento e la certificazione delle competenze da parte dei servizi che erogano orientamento:

- non tutte le persone che richiedono un servizio di orientamento richiedono anche un accertamento e viceversa; si tratta perciò di servizi diversi che richiedono professionalità e strutture specifiche e pertanto devono essere svolti da soggetti diversi. L'accertamento sistematico delle competenze con tutte le persone in orientamento che mancano di un obiettivo professionale offrirebbe inoltre un servizio ridondante in termini di costo e di impegno del cliente.
- l'accertamento delle competenze tende a passivizzare il cliente, perché crea una situazione in cui un esperto esamina un altro soggetto e elabora su di lui una diagnosi, mentre oggi, al contrario, è opportuno strutturare la relazione di orientamento in modo da attivare il più possibile il cliente
- l'accertamento di tutte le competenze richiede attrezzature e figure professionali che presso gli sportelli di orientamento mancano
- il 'valore segnaletico' presso le imprese di un accertamento svolto da una struttura (lo sportello di orientamento o il centro per l'impiego) la cui mission non è l'accertamento e la certificazione delle competenze rischia di essere estremamente basso.

Durante l'attività di orientamento con persone che mancano di un obiettivo professionale può comunque essere opportuno aiutarle a tenere traccia delle competenze identificate con apposite schede e a mettere a punto un portfolio. La pratica della registrazione delle competenze e del portfolio rispondono agli obiettivi di sensibilizzare il cliente alla necessità di una manutenzione continua della propria impiegabilità (valorizzando anche l'apprendimento in contesti non formali e lungo tutto l'arco della vita), migliorare la sua autostima, rendere più semplice un eventuale riconoscimento o certificazione delle competenze.

10. Orientamento e bilancio di competenze

In Francia il bilancio di competenze è stato introdotto per legge come un dispositivo che doveva generalizzare a tutte le imprese la gestione del personale per competenze, ma ha sostanzialmente fallito il suo scopo (il bilancio ha avuto uno ‘sviluppo fragile’ e il suo ‘mantenimento istituzionale’ non è scontato, Lemoine 2002:28) (nota 9); al momento le imprese lo utilizzano soprattutto per negoziare dimissioni o licenziamenti (Lemoine 2002:28). Il bilancio ha avuto invece in Francia un forte sviluppo come attività per l’orientamento (due terzi dei bilanci sono fatti a giovani dai 23 anni in su senza esperienza di lavoro e a adulti in cerca di lavoro, Lemoine 2002:38); probabilmente perché, quando è stato introdotto, l’orientamento per adulti non era ancora sviluppato.

Nel nostro Paese il bilancio ha avuto un’evoluzione dello stesso tipo. E’ stato introdotto con la sperimentazione condotta a metà degli anni ’90 dalla Regione Emilia Romagna, come dispositivo per la gestione del personale (Selvatici e D’Angelo 1999:23-24 e 29), e perciò per scopi diversi dall’orientamento (Selvatici e D’Angelo 1999:48-49). Il modello iniziale prevedeva prove di verifica delle conoscenze e capacità tecniche (Selvatici e D’Angelo 1999:47) e il coinvolgimento delle parti sociali per la gestione contrattata dei percorsi di carriera e delle ristrutturazioni aziendali (Selvatici e D’Angelo 1999:63). Successivamente è stato modificato nei contenuti: sono scomparse le prove di verifica e il coinvolgimento delle parti sociali, si è passati dall’accertamento all’identificazione delle competenze e il termine ‘bilancio di competenze’ ha finito per indicare (e introdurre) la consulenza di orientamento per adulti in quelle zone d’Italia dove servizi di orientamento di questo tipo non erano a regime (Evangelista 2005:58-62) (nota 10). Da un punto di vista teorico questa evoluzione è stata accompagnata in Italia dai saggi di Bresciani (2001) e Selvatici (2002), che hanno progettato la sperimentazione iniziale in Emilia Romagna. Bresciani (2001:22-23, vedi anche Evangelista 2001) afferma che in ambito orientativo il fine del bilancio non può essere l’accertamento e che le competenze rilevate sono quelle deboli, autopercepite dal soggetto. Selvatici (2002:116-117, riprendendo –ma solo nel 2002- Levy-Leboyer 1993) ammette invece la legittimità, accanto al ‘bilancio per fattori’ (nota 11), strutturato in maniera rigida e sequenziale, di un ‘bilancio per storie’, pressoché indistinguibile (Evangelista 2006) dal colloquio di orientamento specialistico.

Anche a seguito di queste vicende, In Italia il termine ‘bilancio di competenze’ viene oggi utilizzato per indicare attività che hanno in comune la rilevazione delle competenze personali ma sono molto eterogenee per filosofia e modalità pratiche di svolgimento. Ad esempio viene utilizzato per indicare dispositivi per la valutazione dei candidati durante la selezione del personale, la valutazione del potenziale degli occupati, il riconoscimento di crediti formativi, l’incontro fra domanda e offerta di lavoro, l’individuazione di un obiettivo e la stesura di un progetto professionale durante le attività di orientamento.

Il bilancio di competenze svolto in ambito orientativo si distingue dai bilanci di competenze di altro tipo perché il cliente lo richiede volontariamente e perché nel bilancio per fattori (la forma più comune di bilancio orientativo) viene dato grande spazio all’individuazione dell’obiettivo e alla stesura del progetto professionale; in ambito orientativo inoltre le competenze vengono identificate e non accertate. Al contrario in bilanci di altro tipo (es: per la selezione) la partecipazione può essere obbligata, l’obiettivo professionale (ad esempio in dispositivi per il riconoscimento di crediti formativi) c’è già o è irrilevante, la stesura del progetto professionale non viene affrontata, le competenze vengono accertate. Per questi motivi è utile differenziare il bilancio di competenze svolto in ambito orientativo dalle altre attività di bilancio o addirittura non considerarlo un servizio con una propria specificità ma semplicemente una delle possibili modalità di svolgimento del colloquio di orientamento specialistico.

11. Le competenze nella gestione delle risorse umane e nell'orientamento

Gestione delle risorse umane	Orientamento
Competenze come (1.b.) fattori che determinano una generica buona prestazione lavorativa oppure (1.a.) una buona prestazione in una mansione e una impresa specifica oppure (2) un determinato compito lavorativo che una persona è in grado di svolgere bene	Competenze come risorse personali, di qualunque livello, genericamente utilizzabili sul lavoro (1.c.)
Accertate	Identificate
Rilevate solo quelle (1.a.) riferite a una determinata mansione lavorativa in una determinata impresa oppure (2) riferite a una determinata mansione lavorativa oppure (1.b.) di livello superiore alla media	Rilevate ad ampio spettro, qualunque sia il loro livello (1.c.)
La rilevazione è utile a una organizzazione	La rilevazione è utile al soggetto
La rilevazione è imposta al soggetto	La rilevazione è richiesta dal soggetto
Le competenze rilevate non vengono illustrate al soggetto	Le competenze rilevate vengono illustrate in dettaglio al soggetto
L'obiettivo e il progetto professionale non vengono elaborati	Assieme alla rilevazione delle competenze vengono elaborati anche obiettivo e progetto professionale

Note

(1) A voler approfondire, possiamo dire che con l'uso del termine competenza operiamo qui una reificazione, cioè un caso particolare di errore logico in cui si attribuisce esistenza reale a qualcosa che non ce l'ha. Ad esempio possiamo definire la malattia come quella cosa che rende una persona malata. La malattia è qualcosa di reale, verificabile (a seconda dei casi potremo rilevare una infezione, vene ostruite, organi che non funzionano correttamente, etc.) che determina un malfunzionamento dell'organismo e permette di definire una persona 'malata'. La deduzione che operiamo (ha una malattia, perciò è malata) è corretta. Al contrario se definiamo la bontà come quella cosa che rende una persona buona operiamo un errore logico perché non esiste un qualcosa di reale (la bontà) che rende le persone buone. L'uso del termine competenza rientra qui nel secondo caso: non esiste un qualcosa (la competenza) che rende le persone competenti.

(2) Questo disegno riprende e modifica un disegno simile messo a punto dal mio collega Sasa Niklanovic.

(3) Secondo Boyatzis è necessario focalizzarsi su quelle 'caratteristiche individuali causalmente correlate a una prestazione efficace o di livello superiore in una determinata attività'. Può trattarsi di 'una motivazione, un tratto caratteriale, una capacità, un aspetto dell'immagine di sé o della propria identità sociale, o un insieme di conoscenze che la persona usa' ('an underlying characteristic of an individual, which is causally related to effective or superior performance in a job' which could be 'a motive, trait, skill, aspect of one's self image or social role, or a body of knowledge which he or she uses'). Fonte: (Boyatzis 1981, citato in Adams, K. (1997) *Interview with David McClelland*,

reperito il 16 gennaio 2006 dal sito Competency & Emotional Intelligence all'indirizzo <http://charlie.2-minute-website.com/site/neilrankin.2min/Interview-with-David-McClelland>)

(4) Vedi Evangelista L. (2007). Job description, task analysis e job analysis: cosa sono e a cosa servono reperibile sul sito www.orientamento.it all'indirizzo <http://www.orientamento.it/orientamento/6n.htm>

(5) La suddivisione classica in inglese è KSA Knowledge, Skills e Attitudes (conoscenze, capacità e atteggiamenti), Winterton et al. (2005:40). Alcuni autori sostituiscono attitudes con il termine competence o competencies, riferendosi al più ampio settore delle abilità sociali. Ad esempio in Winterton et al. (2005:41) a pag. 41 si parla di 'knowledge, skills and competences' dove the term competence è a short-hand for social competence' anche se se si sottolineano i rischi di questa scelta. Vedi anche la tavola 1 a pag. 42 e la tavola 2 a pag.44.

(6). Vale la pena di notare in maggior dettaglio l'evoluzione dei riferimenti alle caratteristiche personali di natura fisica. Nella definizione di Boyatzis (1981) non ci sono riferimenti a caratteristiche fisiche. In quella di Spencer e Spencer del 1993 ci si riferisce solo a caratteristiche fisiche 'dinamiche', quali appunto acutezza visiva e tempo di reazione. Nella definizione di competenza come generica risorsa personale utilizzabile sul lavoro possono invece essere considerate anche caratteristiche fisiche 'statiche' quali ad esempio altezza e bella presenza.

(7). In ambito educativo e formativo il termine portfolio indica una raccolta (concretamente si tratta in genere di un insieme di documenti conservati in un raccoglitore) di tutto ciò che può dimostrare determinate competenze personali. E' possibile distinguere fra: a. prodotti di attività pratiche (ad esempio: disegni, test di verifica di materie scolastiche, prove scritte in prosa o esercizi numerici, CD contenenti incisioni musicali, etc.) e b. attestati e dichiarazioni di soggetti terzi riferite a conoscenze e capacità tecniche personali. Viene in genere messo a punto dal cliente stesso sotto la guida di un docente o di un consulente. In ambito educativo e formativo può avere lo scopo a seconda dei casi di permettere una valutazione più concreta e meno sintetica di quella condotta coi sistemi tradizionali, di motivare la persona all'apprendimento, e dove previsto da apposite normative, di permettere il riconoscimento di crediti formativi o l'ottenimento di qualifiche professionali. La pratica del portfolio si sta diffondendo grazie alla crescente attenzione per l'apprendimento in contesti non formali e lungo tutto l'arco della vita. Fonte: Evangelista 2006.

(8). Vedi ad esempio: Antoni G., Giaconi N. (2001), Trovare il lavoro che piace, Maggioli Editore Barrett J., Williams G. (trad. it. 1992), Scoprite le vostre attitudini, Franco Angeli, Bolles R.N. (2005), What Color Is Your Parachute?, Ten Speed Press, Fiordelli A., Nugnes G. (1995, 2' ed.2004), Trovare lavoro non è solo questione di fortuna, Franco Angeli, Selvatici A., M.G. D'Angelo (a cura di) (1999), Il bilancio di competenze, Franco Angeli, University of Waterloo, Career Development eManual in <http://www.cdm.uwaterloo.ca/>

(9). I motivi del fallimento vanno a nostro avviso ricercati nel fatto che secondo la normativa relativa al bilancio la relazione di bilancio (cioè i risultati dell'attività) appartengono a chi vi si sottopone, e possono essere a sua richiesta modificati prima di essere trasmessi all'impresa o addirittura non trasmessi. In questo modo l'impresa non ha la garanzia di ottenere un profilo 'oggettivo' e completo della persona, e perciò ai fini della gestione delle risorse umane la relazione di bilancio è poco utile.

(10) per l'Emilia Romagna Selvatici e D'Angelo 1999:66: i servizi con cui il bilancio dovevano raccordarsi venivano indicati in 'servizi di base di accoglienza e informazione, servizi di incrocio domanda e offerta, servizi per il sostegno e lo sviluppo dell'autoimprenditorialità, servizi di

formazione professionale', i servizi di consulenza orientativa non vengono citati perché non esistevano. Per il Friuli vedi invece Alessandri G., Giannetti R. 2005:49-51.

(11). A seconda delle modalità operative è possibile distinguere fra un bilancio orientativo per fattori e un bilancio orientativo per storie. (Selvatici (2002:116-117) che riprende Levy-Leboyer 1993 e che continua a chiamarlo bilancio di competenze). Nel bilancio per fattori è possibile individuare una fase iniziale di analisi delle proprie caratteristiche e aspirazioni e una fase di analisi del settore in cui la persona vorrebbe inserirsi, svolta attraverso l'esame profili professionali, e quando possibile interviste con persone che lavorano o conoscono il settore e tirocini orientativi. In questa seconda fase viene individuato un obiettivo professionale e messo a punto un progetto professionale strutturato in maniera logica e cronologica. Un bilancio di questo tipo viene definito 'per fattori' perché nella fase iniziale il cliente passa sistematicamente in rassegna tutti i fattori ritenuti importanti dal consulente al fine della definizione dell'obiettivo professionale. I bilanci per fattori hanno così una strutturazione abbastanza rigida che rimane la stessa per qualunque cliente. Nel bilancio per storie, contrariamente al bilancio per fattori, il percorso di bilancio non è rigidamente predeterminato, ma viene ogni volta deciso di comune accordo fra consulente e cliente e si sviluppa in maniera ricorsiva a partire in genere dall'esame della storia professionale. Per questi motivi non è possibile indicare una durata standard e può essere difficile differenziare un bilancio di questo tipo da una serie di semplici colloqui di orientamento specialistico volti alla definizione di un obiettivo e di un progetto professionale. Fonte: Evangelista 2006.

Bibliografia

Adams, K. (1997) Interview with David McClelland, reperito il 16 gennaio 2006 da *Competency & Emotional Intelligence* all'indirizzo <http://charlie.2-minute-website.com/site/neilrankin.2min/Interview-with-David-McClelland>

Alessandri G., & Giannetti R. (2005). L'esperienza del bilancio di competenze in Pombeni M.L., & Vattovani P. (a cura di), *Centri dedicati per un sistema integrato di orientamento* (pp.49-58). Milano: Franco Angeli.

Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. Chichester: John Wiley.

Bresciani, P. G. (2001). Introduzione. La valutazione delle competenze fra bilancio e assessment. Modelli di intervento e dispositivi a confronto. In Ruffini C., & Sarchielli V. (a cura di), *Il bilancio di competenze - Nuovi sviluppi* (pp. 7-28). Milano: Franco Angeli.

Definition of Competency. (n.d.). Reperito il 18 gennaio 2006 da *Competency & Emotional Intelligence* all'indirizzo <http://competencyandei.com/Definition-of-competency->

Employment NTO (2002). *National occupational standards what are they?* Contenuto nel CD 'Advice, Guidance & Advocacy Standards'.

Evangelista, L. (2001). Bilancio di competenze, fine di un mito, su *Rivista dell'Istruzione*, 4/2002. Una versione rivista dell'articolo è disponibile su www.orientamento.it all'indirizzo <http://www.orientamento.it/orientamento/3i.htm>

Evangelista, L. (2005). *Professione Orientamento. Una guida per chi vuole inserirsi nel settore*. Edizioni Sonda. Al libro è collegato il sito www.professioneeorientamento.it.

- Evangelista, L. (2006). *Un glossario / un dizionario dei termini di orientamento*. Reperito il 5 marzo 2006 da www.orientamento.it all'indirizzo <http://www.orientamento.it/orientamento/2h.htm>
- Evangelista L. (2007). *Job description, task analysis e job analysis: cosa sono e a cosa servono* reperibile sul sito www.orientamento.it all'indirizzo <http://www.orientamento.it/orientamento/6n.htm>
- Kierstead, J. (1998). *Competencies and KSAO's*. Reperito il 18 gennaio 2006 da Public Service Human Resources Management Agency of Canada all'indirizzo http://www.hrma-agrh.gc.ca/research/personnel/comp_ksao_e.asp
- ISFOL (1998) *Unità Capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*, a cura di G. Di Francesco. Milano: Franco Angeli
- Lemoine, C. (2002). *Risorse per il bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*. Milano: Franco Angeli.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- McClelland, D. C. (1993, trad. it. 2005). Introduzione. In Spencer L.M., & Spencer S.M. *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore* (pp.23-29). Milano: Franco Angeli.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin. Una versione ridotta è reperibile in <http://www.orientamento.it/risorse/parsons.htm>
- Ruffini, C., & Sarchielli, V. (a cura di, 2001). *Il bilancio di competenze - Nuovi sviluppi*. Milano: Franco Angeli.
- Selvatici, A., & D'Angelo, M.G (a cura di, 1999). *Il bilancio di competenze*. Milano: Franco Angeli.
- Selvatici, A. (2002). Percorsi progettuali: differenziare le azioni di bilancio in funzione delle caratteristiche dei destinatari (pp. 115-129). In *Risorse per il bilancio di competenze. Percorsi metodologici e operativi*. Milano: Franco Angeli.
- Spencer L.M., Spencer S.M (1995), *Competenza nel lavoro*, Milano: Franco Angeli
- Winterton J., Delamare F., Le Deist E. (2005). *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype*. CEDEFOP, reperito il 23 luglio 2007 in http://disco.youtrain.net/files/docs/9-5-Typology%20of%20knowledge,%20skills%20and%20competences-Winterton_skills_typology_final_Jan05.pdf?PHPSESSID=52c888055d50b6de79288540d3d5b9ec