

Valutazione delle competenze e *lifelong learning*: la creazione partecipata di rubriche per l'autovalutazione della figura dell'operatore di rete.

Competences' evaluation and lifelong learning: a participatory design of rubrics for the 'networking' practitioner self-assessment.

Fanti Marinella, Università degli Studi di Padova.

Serbati Anna, Università degli Studi di Padova.

Nigris Daniele, Università degli Studi di Padova.

ABSTRACT ITALIANO

Il tema della valutazione delle competenze, legato a quello del *lifelong learning*, è in forte espansione, soprattutto grazie alla spinta dell'Unione Europea. L'esigenza di fare valutazione anche nei servizi alla persona si è fatta più premente con l'arrivo della crisi, la contrazione di risorse e la crescita della complessità e dell'incertezza sociale. La ricerca qui presentata descrive e documenta un processo partecipato di mappatura delle competenze della figura dell'operatore di rete in un servizio socio-sanitario, finalizzata alla creazione del profilo professionale di tale figura e di uno strumento (rubrica) per l'autovalutazione delle competenze da adottare nei percorsi di riflessione e di crescita professionale.

ENGLISH ABSTRACT

The competences' evaluation in the framework of lifelong learning approach is nowadays constantly growing, thanks mainly to the European Union's boost. The need of evaluative processes in social services has grown with the economic crisis, the shrinkage in financial resources and the increasing social complexity and uncertainty. This research shows a participatory experience of competences mapping of the 'networking' practitioner within a social and sanitary service. Data collection was aimed at creating a professional competence "profile" as well as at designing an instrument for competences' self-assessment (rubric), that can support workers' reflectivity and professional growth.

Competenze e valutazione: sinergie e strumenti per i professionisti del sociale

Introduzione

Il tema delle competenze, così come quello della riflessività e della valutazione, sono, com'è noto, attualmente al centro dei dibattiti in ambito formativo, lavorativo e sociale. In un mondo del lavoro globalizzato ed eclettico come quello attuale, gli operatori si trovano spesso spiazzati, poiché chiamati ad agire in modo flessibile in contesti altamente complessi, sempre più labili, e dove il ruolo classico del 'professionista' - e del suo manda-

to - è messo in discussione. All'interno di questo contesto inedito, esacerbato anche dalla crisi economica e del welfare, non solo si fanno fumosi i confini di ciò che compete ai diversi professionisti, ma si assiste alla nascita di nuove figure professionali, spesso frutto dell'ibridazione fra diverse discipline.

Nell'affrontare le odierne sfide poste dalla crescente complessità del sociale e dei servizi che operano in questo ambito, diviene necessario interiorizzare un'idea diversa di operatore, che si basa sulla figura presentata da Schön (1993) di 'professionista riflessivo'. Con ciò l'autore intende un professionista che vada oltre il concetto di 'razionalità tecnica' a favore di un atteggiamento riflessivo, poiché la mera applicazione di teorie e tecniche a base scientifica non è più sufficiente. La pratica professionale non consiste, quindi, in una serie di azioni o schemi lineari da applicare indiscriminatamente ai contesti, ma è piuttosto una continua pratica riflessiva sul proprio modo di operare, per trovare nuove modalità di leggere e agire sui problemi (Schön, 1993).

In questo senso, l'analisi e la valutazione delle competenze assumono un ruolo centrale nel supportare gli operatori, poiché non solo aiutano a migliorare l'efficacia, ma facilitano la crescita della responsabilità rispetto agli utenti, aumentano le conoscenze (mettendone anche in risalto i limiti) e aiutano a sviluppare la pratica (Lishman, 1998).

Fondamenti teorici

L'azione valutativa può perseguire due principali finalità: la prima definita di *accountability*, ossia di rendicontazione degli esiti di un progetto o di un servizio indicando risultati, utilizzo delle risorse etc.; la seconda finalità, di cui ci interesseremo in questa sede, definita di *learning*, ossia di una valutazione volta a migliorare i programmi, le politiche, che porta apprendimento per gli operatori e tutti i soggetti coinvolti (Palumbo, 2013).

Un approccio di valutazione *per l'apprendimento* (Sambell, McDowell & Montgomery, 2013; Grion & Serbati, 2017) supera la distinzione tradizionale fra funzione formativa e sommativa, in quanto sostiene che qualsiasi attività valutativa, svolta con qualsiasi obiettivo, possa contribuire a supportare le persone nei propri processi d'apprendimento e a raggiungere il successo formativo o professionale. La valutazione per l'apprendimento richiama la dimensione della riflessività, intesa come quel tipo di pensiero attraverso cui l'essere umano può individuare il problema, investigarlo e trovarvi una soluzione. La funzione del pensiero riflessivo è, infatti, quella di trasformare una situazione in cui si è fatta esperienza di un dubbio, un conflitto o un'incertezza e la si è risolta, rendendola chiara (Dewey, 1961).

In questo contesto, anche il tema delle competenze risulta al centro di un acceso dibattito. Come è noto, la competenza è, di fatto, un concetto complesso, che fa riferimento alla capacità combinatoria del saper utilizzare e connettere saperi, e di adattarli di volta in volta al contesto professionale, anche in situazioni inedite (Cambi, 2004). La competenza, quindi, aggrega significati multipli configurandosi come la risultante del saper agire - ossia di combinare e mobilitare risorse di diverso tipo in relazione alla situazione -, del voler agire - legato alla motivazione personale e delle sollecitazioni esterne - e del poter agire - in relazione all'ambiente professionale di riferimento (Le Boterf, 2004). Per questo la

competenza si può esprimere in modi diversi, secondo diversi gradi di complessità. Dal punto di vista dell'organizzazione di lavoro, Prahalad e Hamel (1997) pongono l'accento su quelle che vengono chiamate "core competencies", definite come il sapere collettivo dell'organizzazione stessa. Secondo la loro visione, le organizzazioni necessitano di indagare e valutare al meglio queste competenze, in quanto costituiscono la risorsa principale nel perseguire obiettivi di successo e nell'elaborare strategie ottimali di crescita. Per competenza professionale con specifico riferimento all'ambito sociale si intende un insieme di determinati comportamenti e di attività, tipiche di ciascuna professione, in cui una componente essenziale è costituita dagli atteggiamenti professionali, intesi come un durevole sistema di valutazioni positive e negative, di sentimenti, di emozioni e di tendenze all'azione favorevoli o sfavorevoli nei confronti di oggetti sociali (Dal Pra Ponticelli, 1987).

Valutare le competenze dei lavoratori del sociale può, quindi, avere diversi aspetti positivi e finalità. Innanzitutto, può essere vista come una pratica riflessiva, in particolar modo se proposta secondo un approccio auto-valutativo, e si lega al tema del *lifelong learning*. In questo senso, la valenza educativa di un modello centrato sulle competenze si identifica nella capacità delle persone di investire nei processi di apprendimento e sviluppo nel senso più ampio possibile (Alessandrini, 2010). Un altro motivo per sostenere l'approccio per competenze ai lavori del sociale è legato alla maggiore presa di consapevolezza rispetto alla propria professione, e alle sue specificità, favorendo anche il riconoscimento esterno dell'operatore in quanto professionista, evitando così di considerare l'attività sociale come esclusivo frutto di una buona attitudine personale (Zini, 2013). Infine, una delineazione del profilo dei professionisti del sociale basato sulle competenze, anziché su compiti o mansioni, renderebbe il profilo stesso più esaustivo e completo, poiché gli operatori sociali hanno responsabilità che vanno oltre la mera esecuzione di compiti e l'osservanza di regole (Banks, 1999).

Per valutare le competenze che riguardano i professionisti del sociale, è necessario, in quanto oggetto di analisi complesso, assumere più di una prospettiva di osservazione, più livelli di esplorazione (Castoldi, 2009). La competenza non può mai essere colta in quanto tale, ma attraverso le sue manifestazioni, che sono osservabili durante l'assolvimento di un compito. Esse, infatti, non sono visibili e facilmente misurabili, bensì "proprietà emergenti" (Cepollaro, 2008) frutto di un processo di creazione spontaneo e contestuale. Nell'ambito della valutazione delle competenze, infatti, non è sufficiente fare riferimento ai risultati attesi in termini di apprendimento di contenuti, ma questi vanno interpretati in una concezione più olistica, come strumenti che alimentano 'potere di azione' appropriata per il contesto e personalmente interpretata e rielaborata (Maccario, 2012, 2015). Principi e strumenti valutativi devono quindi tenere conto della dimensione temporale e contestuale e della dimensione della consapevolezza.

Nell'affrontare un compito complesso, la persona può maturare abilità comportamentali e poi replicare semplici automatismi di soluzione, senza esserne pienamente consapevole. Quello, che invece una valutazione per competenze dovrebbe verificare è la capacità di ricontestualizzare in modo diverso e appropriato le risorse disponibili. Ecco perché è necessario che sia mantenuto costantemente dalla persona un grado di riflessione sul

proprio agire competente che garantisca la capacità di spiegare e motivare le proprie azioni. La consapevolezza della trasferibilità di alcune risorse e della possibilità di ricombinarle diventa per i professionisti la possibilità di avere una padronanza intellettuale rispetto ai compiti di apprendimento e ai compiti professionali.

Per raccogliere i dati necessari, Castoldi (2016) suggerisce di seguire il principio di triangolazione, che prevede, appunto, l'attivazione e il confronto a più livelli di osservazione per consentire in seguito una ricostruzione articolata e completa. Inoltre, a seconda del tipo di indagine che si vuole svolgere, verranno utilizzate valutazioni diverse (oggettiva, soggettiva e intersoggettiva), con l'uso di strumenti e metodi differenti, che rispondano ad istanze di tipo diverso (Galliani, 2010).

Uno degli strumenti maggiormente utilizzati per valutare e autovalutare le competenze è quello della rubrica, un prospetto di descrizione di una competenza, utile a identificare ed esplicitare le aspettative specifiche relative ad una data prestazione e a indicare il grado di raggiungimento degli obiettivi prestabiliti (Castoldi, 2009). È possibile porre lo strumento della rubrica valutativa al centro delle tre dimensioni (oggettiva, soggettiva, intersoggettiva), come dispositivo attraverso il quale esplicitare il significato attribuito alla competenza oggetto di osservazione, e precisare i livelli di padronanza attesi in rapporto a quel particolare soggetto. La rubrica di competenze risponde infatti a tre diverse istanze: sociale (come sono visto), empirica (cosa so fare) e autovalutativa (come mi vedo) (Castoldi, 2016). In particolar modo, il processo riflessivo costituisce un elemento chiave della potenza dello strumento, poiché permette il dialogo tra azione e pensiero, sviluppando una connessione teorica e metacognitiva (Rossi, Giannandrea & Magnoler, 2011). La rubrica di competenze può essere caratterizzata dalle seguenti componenti (Castoldi, 2016):

- *Le dimensioni*: indicano caratteristiche peculiari che contraddistinguono un determinato oggetto di valutazione e rispondono alla domanda: "quali aspetti considero nel valutare quel determinato oggetto?";

- *Gli indicatori*: precisano attraverso quali evidenze riconoscere la presenza o meno delle dimensioni e/o criteri considerati e rispondono alla domanda: "quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza delle dimensione/criteri di giudizio?";

- *I livelli*: descrivono una progressione nell'intensità con cui sono presenti le dimensioni/criteri considerati sulla base di una scala ordinale che va dal livello meno elevato (livello minimo di intensità) a quello più elevato (livello massimo di intensità). Solitamente le scale impiegate nelle rubriche prevedono da tre a cinque livelli.

La raccolta e analisi di dati sulla figura dell'operatore di rete

La figura professionale analizzata

La figura dell'operatore di rete non è molto presente in letteratura e non possiede un profilo professionale che ne descriva le competenze specifiche. Inoltre, tale ruolo è ricoperto da persone provenienti da percorsi formativi diversi (educatori, assistenti sociali,

infermieri, tecnici della riabilitazione psichiatrica) che con la pratica maturano competenze specifiche di assistenza socio-sanitaria a persone con dipendenze o fragilità. Non si tratta, perciò, di una figura completamente sovrapponibile, per competenze e caratteristiche, a nessuna professione già riconosciuta, e questo rende l'identificazione delle competenze ancora più complessa ed interessante.

Obiettivi della ricerca

Il presente lavoro rende conto di una ricerca empirica svolta in un servizio pubblico a carattere socio-sanitario del Nord Est Italia, che si occupa di dipendenze ed altre fragilità, con l'obiettivo di realizzare una mappatura con definizione di attività, conoscenze, abilità e competenze del profilo professionale dell'operatore di rete e di creare uno strumento di autovalutazione delle competenze (rubrica di competenze), volto alla crescita professionale.

Gli stessi operatori hanno espresso fin da subito interesse rispetto alla mappatura delle proprie competenze, al fine di aumentare la consapevolezza rispetto alla propria identità professionale e, inoltre, per facilitare il riconoscimento esterno del proprio ruolo.

Il processo che ha portato alla realizzazione dello strumento di autovalutazione è riassumibile in sei macro fasi, con le correlate azioni, come è possibile vedere nella seguente tabella:

TAB.1 - IL PERCORSO DI RICERCA, ANALISI, COSTRUZIONE DEGLI STRUMENTI E RESTITUZIONE

FASI	AZIONI
1. <i>Strutturazione e condivisione del progetto di ricerca</i>	<p>A.1 Analisi dei bisogni del servizio</p> <p>A.2 Definizione degli obiettivi</p> <p>A.3 Definizione degli strumenti di ricerca</p> <p>A.4 Individuazione delle persone da coinvolgere nella ricerca</p> <p>A.5 Presentazione e condivisione con gli operatori del progetto di ricerca</p>
2. <i>Mappatura delle competenze degli operatori di rete (raccolta dati)</i>	<p>B.1 Individuazione e analisi dei documenti del servizio</p> <p>B.2 Interviste ad operatori di rete e responsabili</p> <p>B.3 Osservazione degli operatori di rete</p>
3. <i>Analisi dei dati</i>	<p>C.1 Sbobinatura e analisi delle interviste con ATLAS.ti</p> <p>C.2 Creazione di output schematici tramite ATLAS.ti</p>
4. <i>Creazione del Profilo professionale dell'operatore di rete</i>	<p>D.1 Individuazione delle competenze, abilità e conoscenze professionali dell'operatore di rete</p> <p>D.2 Confronto ed integrazione degli output con documenti e dati emersi dall'osservazione</p> <p>D.3 Creazione di una bozza di profilo professionale sulla struttura dei Repertori regionali e nazionali delle professioni</p>
5. <i>Creazione della Rubrica di competenze (strumento di autovalutazione)</i>	<p>E.1 Reperimento di bibliografia riguardante le diverse abilità trattate</p> <p>E.2 Individuazione, tramite letteratura e dati a disposizione derivati dall'analisi, degli indicatori correlati alle diverse dimensioni/abilità</p> <p>E.3 Delineamento dei livelli di padronanza attraverso dati raccolti e letteratura</p> <p>E.4 Revisioni finali della bozza della rubrica di competenze</p>

FASI	AZIONI
6. <i>Condivisione e validazione del Profilo professionale e della Rubrica di competenze</i>	<p>F.1 Presentazione e revisione dello strumento con supervisore della ricerca all'interno del servizio (operatore con funzione di coordinamento)</p> <p>F.2 Condivisione e validazione dello strumento tramite incontro con operatori di rete e responsabili</p> <p>F.3 Modifica dello strumento sulla base delle indicazioni raccolte durante l'incontro e redazione definitiva della scheda di autovalutazione</p> <p>F.4 Consegna dello strumento per l'autovalutazione al servizio</p>

Partecipanti e modalità di coinvolgimento

La ricerca ha coinvolto in totale 16 operatori di rete e 6 responsabili, presenti in 9 diversi servizi dislocati sul territorio di competenza. Si è optato per una metodologia che coinvolgesse durante l'intero processo gli attori del servizio, in un'ottica di valorizzazione del loro contributo e di aderenza dei dati e dello strumento finale alla realtà del contesto. Si è optato quindi per un approccio valutativo partecipativo (Marchesi, Tangle & Befani, 2011), e si è quindi voluto coinvolgere attivamente gli operatori di rete già nella strutturazione della ricerca, in qualità sia di oggetto di analisi, sia di destinatari del lavoro, con finalità di implementazione del senso di identità professionale e dello sviluppo di consapevolezza rispetto alle proprie esperienze, competenze, abilità. L'obiettivo è stato quello di includere e crescere, con benefici quali la riduzione della distorsione dati della valutazione, una maggiore efficacia degli interventi proposti che, nel caso specifico della nostra ricerca, si traduce nell'aderenza alla realtà e nella massima fruibilità dello strumento di autovalutazione (Marchesi, Tagle & Befani, 2011).

Gli strumenti

Gli strumenti utilizzati in questa fase, nell'ottica del principio di triangolazione, sono stati tre, complementari fra loro:

- *L'analisi dei documenti.* La consultazione e lo studio di documenti assume un ruolo importante, in particolar modo è fondamentale nella ricerca sul campo poter effettuare dei controlli incrociati di ciò che si è rilevato con i documenti inerenti all'oggetto di studio (Nigris, 2013). Perciò, così come i documenti non possono sostituirsi ad altri tipi di dati, allo stesso modo però dobbiamo considerarli in modo serio, alla stregua di altri fatti sociali e *"servircene per ciò che sono e per ciò che riescono a fare"* (Atkinson & Coffey, 1997). I documenti individuati ed analizzati sono stati quattro, diversi fra loro per strutturazione, contenuto e finalità: un documento interno del servizio che ha come fine la descrizione della struttura, dei ruoli, delle attività e dell'approccio dell'ente; due documenti programmatici e di valutazione rispetto agli obiettivi annuali del servizio; un documento elaborato dagli stessi operatori con lo scopo di approfondire le modalità secondo cui è possibile applicare l'approccio del servizio nella quotidianità.

- *Le interviste.* La tipologia di intervista utilizzata per la raccolta delle informazioni necessarie ai fini della ricerca rappresenta un ibrido fra l'intervista semi-strutturata, non direttiva (Milani & Pegoraro, 2011), con alcuni elementi degli obiettivi dell'intervista di esplicitazione (Vermersch, 2005). Innanzitutto, si sono individuati come testimoni

privilegiati gli operatori di rete e i responsabili dei servizi, in quanto stretti collaboratori della figura indagata. Su 17 operatori presenti sul territorio ne sono stati intervistati 16. Per quanto riguarda i responsabili dei servizi, sono stati intervistati 6 responsabili sui 9 operativi in quel momento. Sono state intervistate quindi, in totale, 22 persone allo scopo di far emergere le competenze ritenute necessarie e l'interpretazione di questo ruolo professionale. Le interviste sono state tutte registrate e sbobinate.

- *L'osservazione.* All'interno dell'ambiente selezionato, il ricercatore ricopre un ruolo apparentemente passivo, che circoscrive i movimenti e le relazioni fra le persone ed osserva gli atti, la frequenza della loro ripetizione e gli effetti nel contesto sociale (Colajanni, 2010). L'osservazione proposta nella ricerca sugli operatori di rete è avvenuta in seguito alla consultazione dei documenti e delle interviste. Sono stati selezionati 7 operatori, per un totale di tre settimane, che lavorano in tre diversi servizi. La scelta dei soggetti si è basata sulla disponibilità di questi a lasciarsi osservare. Durante l'osservazione sono state appuntate note brevi scritte sul momento, le quali sono state trascritte ed estese al più presto dopo ogni sessione (Spradley, 1979). Il focus dell'osservazione ha riguardato le conoscenze, le capacità e le competenze osservabili durante la realizzazione dei diversi compiti da parte degli operatori. Sono state inoltre annotate situazioni particolari, ossia quelle situazioni in cui hanno dimostrato una performance che permetteva loro di raggiungere gli obiettivi prefissati. Sono inoltre state annotate spiegazioni che questi davano all'osservatore rispetto alle azioni che stavano compiendo, verbalizzando le loro metariflessioni sul proprio operato. I dati raccolti attraverso l'uso dei diversi strumenti sopra descritti sono stati elaborati partendo dalle interviste.

L'analisi dei dati per la costruzione dei profili di competenze

La fase successiva è stata la codifica dei testi trascritti, per un numero totale di 22, su cui è stata svolta un'analisi del contenuto mediante l'ausilio del software *ATLAS.ti*. L'analisi del contenuto può ricondursi a diversi approcci che si riferiscono a metodi induttivi o deduttivi: nel primo caso si tratta della creazione di categorie a partire dal dato testuale stesso secondo un approccio riferito alla *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1991), mentre nel secondo caso le categorie concettuali e interpretative di lettura e codifica dei testi sono decise dal ricercatore e solitamente derivano da nuclei tematici individuati in precedenza.

Per superare i limiti di entrambi i metodi, i due momenti vengono spesso alternati e combinati nella codifica dei dati testuali. L'integrazione di metodo deduttivo e induttivo prende infatti a riferimento un *frame* teorico e dei concetti sensibilizzanti che orientano la descrizione e l'interpretazione e quindi le etichette terminologiche e le definizioni dei codici.

Nella presente ricerca, si è scelto di procedere proprio in questo modo, partendo da categorie concettuali costitutive della competenza già presenti nei Repertori professionali regionali e nazionale (nella versione ad oggi disponibile), che sono servite da framework interpretativo per gli elementi emergenti dai testi delle interviste.

I Repertori regionali e nazionale, infatti, sono strutturati in modo che, per ogni figura professionale considerata, siano individuate le competenze che la contraddistinguono. Ognuna di queste competenze è correlata alle conoscenze e alle abilità che la compongono. Nel lavoro di analisi, si è proceduto quindi con l'identificare e codificare nelle interviste le abilità e le conoscenze tipiche dell'operatore di rete riportate dagli intervistati e raggrupparle in seguito con l'intento di individuare le competenze professionali.

L'analisi del contenuto sui testi è stata svolta da due ricercatori, effettuando un continuo scambio sulle interpretazioni dei concetti emergenti. Nell'individuare attività, conoscenze e abilità sono emerse numerose categorie, che sono state poi successivamente raggruppate per vicinanza di significato in aree di competenza della figura professionale in oggetto. Dai testi si è quindi arrivati ad un elenco di attività professionali, conoscenze e abilità che sono state riconosciute come risorse (Le Boterf, 2004) riconducibili a competenze dell'operatore di rete.

Di seguito un esempio del processo di costruzione di una competenza del profilo professionale dell'operatore di rete elaborato:

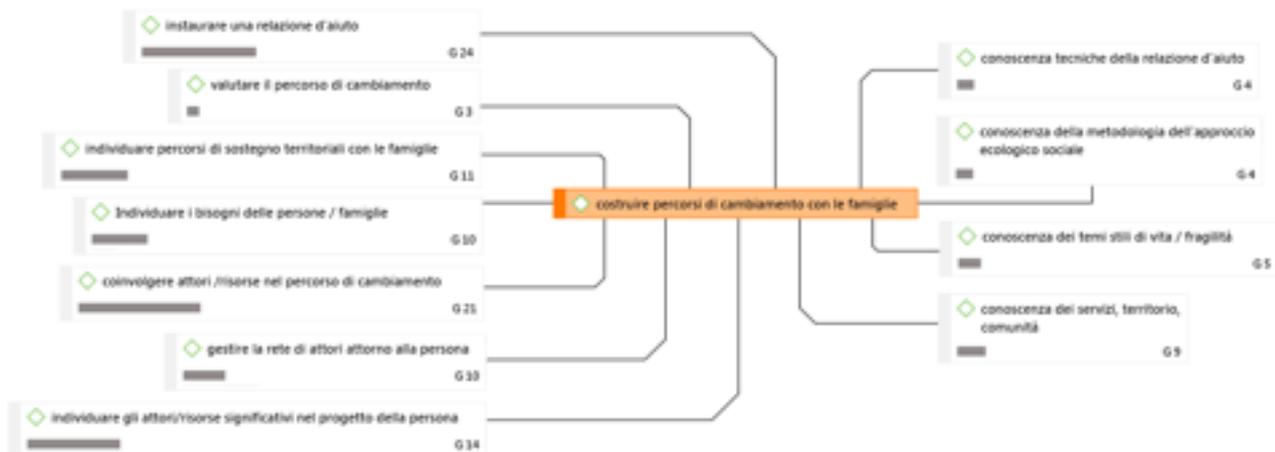


FIG. 1 - COMPETENZA 'COSTRUIRE PERCORSI DI CAMBIAMENTO CON LE FAMIGLIE', ABILITÀ E CONOSCENZE CORRELATE (OUTPUT GENERATO CON IL SOFTWARE ATLAS.TI)

Nell'esempio appena proposto (non si riportano, per brevità, i processi seguiti per tutte le competenze elaborate) è possibile vedere come sia avvenuto il processo di trasformazione di quanto riportato dagli intervistati in termini di abilità e di conoscenze agite nei contesti in una competenza professionale che racchiuda i saperi da loro menzionati grazie all'elaborazione e interpretazione dei ricercatori. Nella fig. 1 sono riportate conoscenze e abilità emerse, ciascuna con le occorrenze con cui sono comparse nella codifica.

Nel caso riportato, la competenza è stata denominata dai ricercatori in un primo momento *"costruire progetti di cambiamento con persone/famiglie"* come possibile osservare nella figura 1, ed è poi successivamente stata modificata in base ai feedback degli operatori

che hanno preferito porre l'accento sull'importanza di "fare assieme" con le famiglie, diventando, appunto "costruire con persone/famiglie progetti di cambiamento" (vedi tab 2.).

TAB. 2 - TABELLA TRATTA DAL PROFILO PROFESSIONALE DELL'OPERATORE DI RETE ELABORATO, RELATIVA ALLA COMPETENZA "COSTRUIRE CON LE PERSONE/FAMIGLIE PROGETTI DI CAMBIAMENTO" CON ATTIVITÀ, CONOSCENZE E ABILITÀ CHE LA COMPONGONO.

Costruire con le persone/famiglie progetti di cambiamento	
Attività	
Accoglienza delle persone/famiglie nel servizio Facilitare colloqui con le persone/famiglie Organizzazione e partecipazione ad incontri di rete/UVM Collaborazione con persone/famiglie e con servizi coinvolti nel progetto (sia istituzionali che non) Lavoro in équipe nel servizio	
Conoscenze	Abilità
<ul style="list-style-type: none"> - Conoscenza della metodologia dell'approccio ecologico sociale - Conoscenza della <i>mission</i> e della vision del servizio - Conoscenze dei servizi, del territorio e delle comunità - Conoscenza della strutturazione gerarchico-organizzativa dell'azienda sanitaria - Nozioni di politiche sociali e orientamenti del welfare - Conoscenza di normativa, linee guida, procedure, prassi e vincoli organizzativi - Conoscenza della metodologia del lavoro di équipe - Conoscenza delle tematiche riguardanti stili di vita e altre fragilità - Conoscenza delle tecniche della relazione d'aiuto - Conoscenza delle tecniche del colloquio - Elementi di nozioni psico-socio-sanitarie - Conoscenza delle tecniche del lavoro di rete 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizzare modalità di accoglienza delle persone nel servizio - Individuare i bisogni delle persone/famiglie - Individuare gli attori e le risorse significative nel progetto delle persone/famiglie - Individuare con le persone/famiglie i percorsi di sostegno territoriali idonei - Coinvolgere le risorse e gli attori significativi nel progetto delle persone - Gestire il proprio ruolo nella rete degli attori coinvolti nel progetto delle persone/famiglie - Valutare e monitorare il percorso di cambiamento con gli attori coinvolti nel progetto

Infatti, la proposta di competenze della figura dell'operatore di rete elaborata a partire dalle parole degli intervistati è stata poi socializzata con gli operatori stessi, allo scopo di raggiungere un consenso intersoggettivo nelle definizioni, affinché potessero sentirle proprie e aderenti al loro agire professionale. Per quanto riguarda le conoscenze, sono state inserite in tabella quelle esplicitamente indicate dagli intervistati, aggiungendone però altre che rimanevano implicite rispetto all'esercizio delle abilità.

Ad esempio, nel caso dell'abilità di "coinvolgere le risorse e gli attori significativi nel progetto delle persone" ci si è rifatti alle citazioni codificate nelle interviste, come il seguente estratto:

lavoriamo con la persona e se è possibile, nei casi in cui è possibile, con la famiglia. Per noi la famiglia ha una grande importanza, comunque perché la persona vive la sua fragilità il

più delle volte all'interno di relazioni, che sia la famiglia o gli amici più cari e perché ci sembra, cioè è utile, e perché la famiglia è inserita in una...come definirla... in un nucleo, la comunità; coinvolgere le persone più care e più vicine che ha intorno.

Inoltre, questa abilità ha trovato riscontro nei documenti analizzati (es. Documento 1: creare collegamenti con altri servizi/figure professionali; Documento 4: "Promuovere il protagonismo della persona nel cambiamento", "Creare alleanze/integrazione con altri servizi e con la comunità", "Comunicare, mantenere le collaborazioni e le co-produzioni", "Valorizzare abilità dei nodi della rete"). Anche nelle note ottenute dall'osservazione, quella del coinvolgimento degli attori significativi nel progetto era stata registrata come un'abilità importante.

In generale, per quanto riguarda le abilità, anche queste sono state rinominate per renderle il più possibile precise e vicine alla *vision* del servizio. Ecco quindi che l'abilità inizialmente denominata "*instaurare una relazione d'aiuto*" è divenuta, dopo riflessioni e tentativi, "*utilizzare modalità di accoglienza delle persone nel servizio*". Inoltre, durante il lavoro di creazione della rubrica di competenze, si è reso talvolta necessario ridurre due abilità ad una sola, oppure dividerne una in due diverse. Si è trattato, perciò, di una lunga operazione di *labor limae*, di continue revisioni, rifiniture, di ricerca del termine più adatto, di integrazioni, grazie alle multiple fonti utilizzate (documentali, osservative e di interviste) e alle successive condivisioni con gli operatori.

Seguendo il processo indicato nell'esempio sopra-riportato, le competenze professionali individuate sono state otto, con correlate abilità, conoscenze ed attività. Esse sono:

- Costruire con le persone/famiglie progetti di cambiamento
- Facilitare un colloquio con persone/famiglie all'interno di un percorso di cambiamento
- Identificare strategie di sviluppo professionale e di lifelong learning
- Progettare iniziative di promozione della salute
- Realizzare iniziative di promozione della salute
- Favorire alleanze con il territorio nel contesto della promozione del benessere
- Documentare le proprie pratiche professionali
- Lavorare in gruppo ai fini del coordinamento del servizio.

La creazione delle rubriche di competenze per la figura dell'operatore di rete

Come già accennato, secondo obiettivo della ricerca è stato quello di creare uno strumento di autovalutazione delle competenze volto alla crescita professionale degli operatori del servizio.

Nella definizione della rubrica ci si è avvalsi della combinazione dei dati raccolti e di informazioni presenti in letteratura. Per esplicitare idoneamente i passaggi di questo processo, si ricorrerà ad un esempio rispetto ad indicatori della sopraccitata competenza "*costruire con persone/famiglie progetti di cambiamento*" (sono state costruite le rubriche di ogni competenza, che qui non si riportano per brevità).

L'obiettivo dello strumento, come già sottolineano in precedenza, è quello dell'autovalutazione, ed eventualmente della valutazione fra pari delle abilità. Lo strumento punta, quindi, a stimolare processi di auto-osservazione, ovvero di sorveglianza degli aspetti specifici delle attività, degli effetti prodotti, del contesto etc., e di auto-monitoraggio riguardo agli sforzi volti a migliorare la propria *performance*, le modalità con cui si opera, l'ambiente etc. (Pellerey, 2004). Per favorire questo tipo di riflessione, è importante che una rubrica per l'autovalutazione delle competenze venga strutturata attraverso livelli di padronanza definiti, specifici, ancorati alla pratica, in cui identificarsi e collocarsi (Pellerey, 2004). Nelle prime fasi di costruzione della rubrica di competenze dell'operatore di rete, quindi, è stato importante individuare e strutturare i vari elementi secondo le modalità di seguito esplicitate:

- *dimensioni*: nel caso in questione, le dimensioni corrispondono alle abilità precedentemente individuate nel *profilo professionale*, in quanto identificano le azioni che determinano la competenza oggetto di valutazione;
- *indicatori*: nella rubrica creata, gli indicatori in alcuni casi sono stati individuati con l'aiuto della letteratura, soprattutto quelli riguardanti abilità complesse delle quali è possibile osservare diversi aspetti. In questi casi, è la somma delle evidenze inerenti ai diversi indicatori a stabilire se l'abilità è più o meno acquisita e con quale livello di padronanza;
- *livelli*: nel caso in questione, per ogni indicatore sono stati individuati cinque livelli di padronanza: non raggiunto (0), base (1), intermedio (2), avanzato (3), esperto (4). Il "non livello" 0 è stato inserito in quanto la scheda è finalizzata anche all'obiettivo di miglioramento delle aree di maggior criticità e/o inesperienza. Il livello base è spesso caratterizzato da una conoscenza minima di tecniche/processi e/o da una presenza minima di spirito d'iniziativa o di autonomia. Questi aspetti vengono articolati in modo crescente nei livelli "intermedio" e "avanzato", per concludersi nel livello "esperto", che spesso si distingue dal precedente livello per l'uso sapiente di risorse/strumenti, le capacità di auto-riflessione, il pensiero creativo, l'attenzione per aspetti particolari o l'anticipazione di problemi futuri data dall'esperienza. Inoltre, in fase di messa a punto dello strumento, si è deciso di aggiungere una colonna denominata "*Non Richiesto*" che l'operatore può spuntare qualora quella particolare abilità/dimensione non gli venga richiesta nel suo lavoro per diverse ragioni quali part-time, organizzazione interna al servizio ecc.

Vediamo di seguito un esempio tratto dalla rubrica di competenze creata:

TAB. 3 - ESTRATTO DALLA RUBRICA DELLA COMPETENZA “COSTRUIRE CON LE PERSONE/ FAMIGLIE PROGETTI DI CAMBIAMENTO”

Costruire con le persone/famiglie progetti di cambiamento							
ABILITÀ/ DIMENSIONI	INDICATORI	<i>Non Richiesto</i>	<i>0. Livello non raggiunto</i>	<i>1. Livello base</i>	<i>2. Livello intermedio</i>	<i>3. Livello avanzato</i>	<i>4. Livello esperto</i>
Utilizzare modalità di accoglienza della persona nel servizio	<i>Rende il clima dell'incontro positivo</i>	<input type="checkbox"/> N.R.	Non riesce a creare un clima positivo nell'incontro	Accoglie l'altro con disponibilità, ma non è conscio delle modalità con cui si pone verso gli altri	Accoglie l'altro con disponibilità, è conscio delle modalità con cui si pone nei confronti degli altri e le modifica quando non funzionali	Manifesta interesse per l'altro, disponibilità, onestà nella comunicazione. Esprime apertamente il proprio sentito e considera le idee che l'altro suggerisce	Stimola una comunicazione sincera, aperta e empatica. Si pone con disponibilità, rispetta gli orari, non fa trasparire giudizio nella relazione. Si cura di verificare che l'altro sia a proprio agio
	<i>Fornisce orientamenti o informazioni di base</i>	<input type="checkbox"/> N.R.	Fornisce informazioni confuse o scorrette riguardo servizi, prestazioni etc.	Fornisce solo informazioni basilari, non suggerisce modalità per reperirne altre	Fornisce informazioni corrette riguardo prestazioni e procedure. Verifica che l'informazione sia arrivata correttamente e la reazione che suscita nella persona	Fornisce informazioni correttamente, orienta la persona riguardo le possibilità del proprio servizio e degli altri, dà spazio a ciò che questo provoca nella persona	Fornisce informazioni accurate, sia sul proprio servizio che sugli altri. Sa orientare le persone verso la fonte più appropriata a reperire tutte le informazioni necessarie. Dà spazio a ciò che questo provoca nella persona
	<i>Raccoglie tutte le informazioni importanti che riguardano la persona/famiglia</i>	<input type="checkbox"/> N.R.	Non si attiva per raccogliere informazioni importanti che riguardano la persona/famiglia	Si limita a raccogliere le informazioni che gli vengono riportate	Si attiva per raccogliere le informazioni importanti ponendo domande alla persona/famiglia	Pone domande precise alla persona, conosce quali sono le informazioni necessarie, consulta altri servizi coinvolti nel progetto della persona	Riesce a far parlare la persona anche di temi delicati, ponendo domande in modo opportuno e rispettoso, riflette insieme a questa sulle informazioni ottenute per collegarle meglio
Individuare i bisogni della persona/famiglia	<i>Individua i bisogni portati dalla persona/famiglia</i>	<input type="checkbox"/> N.R.	Non riesce ad individuare i bisogni portati dalla famiglia o li interpreta in modo fuorviante	Talvolta interpreta in modo fuorviante i bisogni emersi o si limita ad individuare i bisogni che gli vengono esplicitati	Mette in atto delle strategie per indagare i bisogni della persona/famiglia	Riesce a comprendere i bisogni espliciti portati dalla persona e a far emergere bisogni impliciti	Riesce a discernere tra i bisogni più urgenti e quelli che possono trovare risposta sul lungo periodo. Stimola la riflessione su questo, cercando di inserirli in un quadro più ampio

Come esempio, si fa qui riferimento a come sono stati costruiti indicatori e livelli di padronanza rispetto alla abilità/dimensione “*utilizzare modalità di accoglienza della persona del servizio*” (tab. 3). Questa dimensione, come già accennato, è nata dall’iniziale codifica dell’intervista “*instaurare una relazione d’aiuto*”, modificata in seguito per sottolineare il

referimento alla fase, molto delicata, di primo approccio della persona al servizio, che nei documenti analizzati veniva denominata come 'accoglienza'. Sono stati creati tre indicatori: il primo fa riferimento alla capacità di creare un clima positivo e di utilizzare *"tutta la cortesia e l'approccio empatico"*, come sottolineato nelle interviste; il secondo e il terzo fanno riferimento a due diversi obiettivi che caratterizzano questa fase, ossia il fornire informazioni e orientamento in modo efficace alla persona, e l'iniziare a raccogliere informazioni utili sulla persona/famiglia, in modo da delineare un quadro più chiaro della situazione. Ciò si ritrova anche indicato nei documenti.

I livelli correlati al primo indicatore (*Rendere il clima..*) sono stati costruiti partendo dalle interviste e sulla base di quei principi e valori propri dell'operatore di rete (disponibilità, empatia, non giudizio) che traspaiono chiaramente nelle interviste:

relazionarsi sempre con quella dimensione che ha sempre caratterizzato i nostri servizi, che è di accoglienza empatica, di mettere a proprio agio le persone il più possibile immaginando la loro fatica nel rivolgersi ad un servizio come questo, e nel cercare di favorire una situazione il più possibile buona, perché loro possano affidare a noi alcune cose importanti e fidarsi di noi nella proposta dei percorsi che facciamo.

Erano inoltre stati annotati durante l'osservazione come elementi importanti quelli legati all'ascolto attivo, ritrovati anche in Miller e Rollnick (2014). La letteratura ha quindi facilitato l'identificazione dei diversi gradi di padronanza, che sono stati in seguito rivisti e affinati in fase di validazione dello strumento. Ad esempio, l'iniziale livello base e intermedio non prevedevano l'autoconsapevolezza del proprio modo di porsi (*è conscio delle modalità...*), ma si poneva l'accento sul mostrare un comportamento rigido. Ciò è stato segnalato dagli operatori e modificato.

I livelli del secondo indicatore (*Fornisce orientamento...*) sono stati costruiti, invece, tenendo conto di due fattori. Primo, si è tenuto conto del grado di conoscenza dei servizi e delle proposte del territorio e della coerenza delle informazioni fornite all'utente da parte dell'operatore, così come annotato in fase di osservazione: *"fornire alla persona informazioni coerenti, congruenti"*, in secondo luogo si è tenuta in considerazione la capacità di relazionarsi con le persone appena arrivate al servizio, verificandone lo stato d'animo e la corretta assimilazione dell'informazione appena fornita. Anche questa attenzione è stata inserita su suggerimento degli operatori in fase di revisione dello strumento, perché considerata come importante al fine di creare un clima di chiarezza ed empatia fin dal primo contatto.

Infine, i livelli correlati al terzo indicatore (*Raccoglie tutte le informazioni...*) sono stati costruiti considerando la capacità di chiedere e individuare le informazioni importanti alla persona, rifacendosi a quanto osservato: *"acquisire informazioni chiare riguardo alla situazione: fare domande puntuali alle persone che portano la loro storia, altri servizi, confrontare le informazioni in possesso"*. Si è fatto riferimento, inoltre, a quanto specificato da Ziliani e Rovai (2007) per quanto riguarda l'assessment dei bisogni in fase di accoglienza. Oltre a questa capacità di tipo tecnico è stata considerata, in scala crescente, l'abilità di porre domande e di coinvolgere la persona nel processo, in linea con l'approccio coinvolgente

del servizio, come specificato anche nei documenti. Il livello esperto di questo indicatore, infatti, prevede il saper porre domande in modo da far sentire le persone a proprio agio anche su temi delicati e di riflettere insieme, dando valore, quindi, anche alla competenza trasversale legata al pensiero riflessivo.

Analoghi processi sono stati seguiti per la costruzione delle altre dimensioni di tale competenza e per l'elaborazione delle rubriche per l'autovalutazione delle altre competenze.

Discussione e conclusioni

È fondamentale ricordare che lo strumento così costruito è stato in seguito presentato, discusso e validato dagli operatori stessi, durante un incontro strutturato in modo che potessero lavorare a piccoli gruppi sulle diverse competenze e potessero esprimere dubbi, suggerire modifiche, esprimere la propria opinione sullo strumento, renderlo più personale. Sono emerse diverse considerazioni, molte delle quali inerenti ai possibili utilizzi nel servizio dello strumento, visto dagli operatori come una possibile guida per l'autovalutazione o la valutazione fra pari, in contesto di gruppo, grazie anche alla aggiunta di una scheda a carattere narrativo che segue ogni rubrica di competenza, scheda composta da alcune domande aperte che stimolano l'operatore a ricordare alcune situazioni specifiche rispetto alla competenza appena autovalutate, rielaborandole, ed individuare obiettivi formativi per l'anno successivo.

L'incontro ha suscitato, di fatto, confronto rispetto al tema della formazione, delle tecniche, del linguaggio idoneo da utilizzare nel definire la propria professione, favorendo, quindi, la finalità ultima del lavoro legato alla prospettiva del *lifelong learning* fra gli operatori del servizio.

Attraverso la ricerca è stato possibile applicare un processo di mappatura delle competenze di adulti lavoratori, comprendenti saperi e capacità acquisite attraverso l'esperienza e definite da un approccio comune. La ricerca ha richiesto un esercizio non sempre facile di esplicitazione, per portare in superficie aspetti delle competenze che sono solitamente inconsapevoli, automatici. L'intento, nella successiva creazione della scheda, è stato quello di rendere queste competenze visibili agli stessi operatori per rafforzarne il senso di identità professionale, il riconoscimento interno ed esterno, promuovendo l'autoriflessività professionale e personale. Per fare ciò, è stato fondamentale coinvolgere il più possibile i destinatari del progetto, i quali erano al tempo stesso anche l'oggetto di studio. La partecipazione alla varie fasi della ricerca ha permesso di migliorare la percezione dello strumento stesso, di avvicinarsi ad esso con meno pregiudizio e, inoltre, ha fatto sì che la scheda rispecchiasse in maniera più fedele la realtà, limitandone la distorsione. Il lavoro svolto ha raggiunto gli scopi che ci si era prefissati anche se, nonostante la validazione dello strumento ottenuta attraverso il confronto diretto con gli operatori, sarà l'utilizzo futuro che gli operatori vorranno fare di esso che ne determinerà l'efficacia e il valore. La ricerca apre quindi a possibili ulteriori continuazioni con indagini di follow-up sull'impatto dell'utilizzo degli strumenti realizzati.

Quella della valutazione è una pratica guardata ancora timore dagli operatori sociali, nonostante ne venga sottolineata l'importanza all'interno di documenti ufficiali, nella formazione e anche nelle leggi più recenti in ambito sociale. Senza dubbio vi sono degli ostacoli che rendono difficile agli operatori esercitare questa pratica in modo sistematico: la scarsità di tempo e risorse a disposizione nei servizi, la mancanza di formazione rispetto al come fare valutazione, la diffidenza e/o ostilità verso la valutazione delle proprie *performance*.

Per questo, quindi, esperienze come quella qui esposta possono offrire occasione all'(auto)valutatore di acquisire competenze spendibili in futuro e alimentare il ciclo 'prassi-teoria-prassi' per gli operatori del sociale, diminuendo la diffidenza nei confronti della valutazione.

È perciò auspicabile che in futuro vengano introdotti sempre più questi strumenti all'interno delle organizzazioni di lavoro e dei percorsi formativi, affinché la pratica della riflessività e dell'auto e co-valutazione diventino parte del bagaglio di ogni professionista, utile per muoversi all'interno dei contesti di lavoro complessi che caratterizzano la post-modernità.

È utile, perciò, co-costruire strumenti e percorsi assieme a quegli operatori che ogni giorno sono chiamati ad agire in prima linea, guardiani del confine condiviso dai diversi settori della società, chiamati a lavorare sullo scivoloso terreno dell'incertezza, dove spesso le categorie di 'relativo' e 'oggettivo' si confondono. Operatori che, per dovere etico, professionale e istituzionale, devono ricoprire il ruolo di collante delle spaccature sociali, facilitando la costruzione di percorsi il cui fine e mezzo sono sempre le persone.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2010). Formazione continua e competenze. In Porcarelli, A. (ed.). *Formare per competenze. Strategie e buone prassi*. Atti della VII Biennale Internazionale sulla didattica universitaria, Padova, 3-4 dicembre 2008. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 72-80.
- Atkinson, P. A. & Coffey, A. (1997). Analysing documentary realities. In Silverman, D. (ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice*. London: Sage, pp. 143 - 175.
- Banks S. (1999). *Etica e valori nel servizio sociale. Dilemmi morali e operatori riflessivi nel welfare mix*. Trento: Erickson.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze: Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cepollaro, G. (2008). *Le competenze non sono cose*. Milano: Guerini e Associati.
- Colajanni, A. (2010). Azioni. In Pennacini, C.. (ed.) *La ricerca sul campo in antropologia. Oggetti e metodi*. Roma: Carocci, pp. 53-89.
- Dal Pra Ponticelli, M. (1987). *Lineamenti di servizio sociale*. Roma: Astrolabio.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Galliani, L. (2009). *Web ontology della comunicazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Galliani, L. (2010). Valutazione delle competenze e sviluppi professionali, in Felisatti E., Mazzucco C. (Eds), *Le competenza verso il mondo del lavoro*, Atti della VII Biennale Internazionale sulla didattica universitaria, Padova, 3-4 dicembre 2008, Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 79-88.
- Grion, V., Serbati, A. (2017) (eds). *Assessment for learning in higher education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università*. Lecce: Pensa Multimedia.
- ISFOL (1994). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Milano: Franco Angeli.
- Le Boterf, G. (2004). *Costruire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Editions d'organisation.
- Lishman, J. (1998). Personal and professional development. In Adams R., Dominelli L., Payne, M., *Social Work Themes, Issue and Critical Debates*, p. 101. London: Mac Millan.
- Maccario, D (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. Torino: SEI.
- Maccario, D. (2015). La valutazione delle competenze. In Galliani L. (Ed.) *L'agire valutativo*, pp. 125 - 138. Brescia: La Scuola.
- Marchesi, G., Tagle, L., Befani, B., (2011). *Approcci alla valutazione degli effetti delle politiche di sviluppo*. Roma: Collana Materiali Uval.
- Milani, P., Pegoraro, E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*. Roma: Carocci.
- Miller, R. W., Rollnick, S., (2014). *Il colloquio motivazionale. Aiutare le persone a cambiare*. Trento: Erickson.
- Nigris, D. (2013). *Come osservare, ascoltare, leggere il mondo. Esercizi etnografici*. Milano: Franco Angeli.

Palumbo, M. (2013). Valutazione dei servizi. In Campanini A. (ed.). *Nuovo dizionario di servizio sociale*, pp. 760-764. Roma: Carocci.

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Milano: La Nuova Italia.

Prahalad, C.K., Hamel, G. (1997). The Core Competence of the Corporation. In Foss J.N.(ed.), *Resources Firms and Strategies. A reader in the Resource-Based Practice*, pp. 235-249. Oxford: Oxford University Press.

Rossi, P.G., Giannandrea, L., Magnoler P., (2011). Portfolio e riflessione. *Education Science and Society, Valutazione e competenze*, 2(2), 192 – 195.

Sambell, K., McDowell, L., Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge.

Schön, D.A., (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.

Spradley, J. P., (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Strauss, A. e Corbin, J. (1994). Grounded Theory Methodology. An Overview. In Denzin N.K. e Lincoln Y.S. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*, pp.273-285. CA: Sage, Thousand Oaks.

Vermersch, P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci editore.

Ziliani, A., Rovai, B. (2007). *Assistenti sociali professionisti. Metodologia del lavoro sociale*. Roma: Carocci editore.

Zini, M. T., (2013). Competenza. In Campanini, A. (ed.). *Nuovo dizionario di servizio sociale*, pp. 149-152. Roma: Carocci editore.

Sitografia

Repertorio regionale standard professionali veneto: www.repertorio.cliclavoroveneto.it