



Enhancing the role of lifelong learning  
for older workers in Europe



## TO SWITCH

TOWARDS SENIOR WORKERS' INNOVATIVE TRAINING  
CHALLENGES ERASMUS+ STRATEGIC PARTNERSHIPS 2020-1-IT01-  
KA202-008413

Intellectual Output 1

**Nuovo quadro di riferimento teorico-  
metodologico per la formazione di  
lavoratori senior**

Autori ed autrici:

Francesco Marcaletti, Manuela Samek, Tatiana Íñiguez Berrozpe, Marco Milano, Naima Comotti

Dicembre 2021

Per citare questo documento:

Marcaletti, F., Samek, M., Íñiguez-Berrozpe, T., Milano, M., & Comotti, N. (2021). *New theoretical-methodological framework of reference for senior workers' training. To Switch Project Intellectual Output 1*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29533.90087>



Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

I contenuti riflettono esclusivamente il punto di vista degli autori e delle autrici; il supporto della Commissione europea alla realizzazione di questa pubblicazione non implica alcun sostegno ai contenuti in essa espressi, né la Commissione può essere ritenuta responsabile dell'uso che può essere fatto delle informazioni in essa contenute.

## Contenuti

1. Introduzione.....	5
Sommario esecutivo.....	7
2. Il contesto.....	13
2.1 Limiti contestuali: il cambiamento demografico e quello tecnologico, e la sfida del formare lavoratori senior.....	13
2.2 Nuove sfide per le competenze nel 21° secolo.....	16
2.2.1 Le competenze del 21° secolo.....	17
2.2.2 Le ventuno competenze digitali.....	20
3. Obiettivi e metodologia.....	23
3.1 Obiettivi dell'IO1.....	23
3.2 Metodo di revisione della letteratura.....	24
3.3 Metodo di analisi e buone pratiche.....	24
4. Revisione della letteratura.....	27
4.1 Contributi teorici.....	27
4.2 Contributi metodologici: i principi fondanti dell'andragogia e dell'eutagogia.....	30
4.2.1 Andragogia.....	30
4.2.2 Eutagogia.....	33
4.2.3 Pedagogia, andragogia ed eutagogia a confronto.....	37
4.3 Risultati in base alle evidenze, ed ulteriori risultati della ricerca.....	41
4.3.1 Pensiero computazionale e critico applicato alla risoluzione di problemi in ambienti ricchi di tecnologia (CCT in PS-TRE).....	41
4.3.2 Ulteriori esiti dalla letteratura.....	45
4.3.3 Critiche alla letteratura sull'educazione e la formazione degli adulti.....	46
4.4 Discussione.....	48
5. Analisi delle buone pratiche.....	49
5.1 Panoramica.....	49
5.2 Criteri di classificazione.....	49
5.3 Lettura incrociata delle pratiche selezionate.....	55
5.4 Discussione.....	65
6. Un nuovo paradigma concettuale andragogico.....	66
6.1 I presupposti teorici, metodologici e basati sull'evidenza.....	66
6.2 Sviluppo concettuale dei principi fondanti il modello.....	68
6.3 Traduzione procedurale dei principi del nuovo modello: una mappa.....	70
6.4 Discussione.....	78
7. Profilo di competenza del formatore per adulti.....	80
7.1 Cenni generali.....	80

7.2 Input innovativi della letteratura, buone pratiche e paradigma andragogico attuato.....	80
7.3 Profilo del formatore per adulti.....	81
7.4 Discussione.....	83
8. Conclusioni.....	84
Fonti.....	86
Riferimenti su andragogia ed eutagogia (open access).....	93
Riferimenti su andragogia ed eutagogia (golden access).....	98
Allegato 1: Prospetto delle buone pratiche.....	100
Allegato 2: Tabella di riferimento delle buone pratiche.....	107

## 1. Introduzione

Questo documento introduce il primo Intellectual Output (IO1) del progetto To Switch. L'obiettivo dell'Intellectual Output è quello di analizzare, di rielaborare e di sistematizzare il quadro di riferimento teorico, metodologico e di applicazione per la formazione dei lavoratori senior e di altri adulti in situazioni di apprendimento attivo o inattivo. Il modello sviluppato potrà essere applicato alla formazione dei formatori e di altre figure di supporto all'apprendimento, anche in contesti di corsi strutturati. Successivamente potrà essere adottato per la valutazione, la validazione e la certificazione delle competenze acquisite.

I principali modelli di formazione degli adulti disponibili in letteratura fanno ancora riferimento ai paradigmi della pedagogia classica, dell'andragogia e dell'eutagogia. Alcuni di questi approcci sono stati formulati in contesti diversi dall'attuale società dell'informazione, dove i nuovi costrutti di competenze risultano essere importanti (ad esempio le competenze del 21° secolo, risoluzione di problemi in ambienti ricchi di tecnologia [PS-TRE]) e dove gli approcci di apprendimento autodiretto ed autodeterminato sono preponderanti nell'apprendimento degli adulti. È necessario applicare i principi della formazione degli adulti all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita considerando la pervasività delle tecnologie digitali sia in situazioni non formali ed informali sia all'interno delle attuali contesti lavorativi. Per tale motivo si è reso necessario sviluppare un nuovo modello concettuale che definisca i principi da applicare nei processi di apprendimento dei lavoratori senior e, più in generale, nei processi di apprendimento degli adulti. In tal senso si giustifica il contributo innovativo dell'Intellectual Output è innovativo e si muove in questa direzione. La definizione dei principi che possono essere applicati in un ampio ambito di attività di apprendimento rivolte agli adulti ne giustifica l'impatto in termini di trasferibilità.

In particolare, l'Intellectual Output 1 prevede:

- a) una revisione della letteratura sull'apprendimento degli adulti e sulle competenze specifiche necessarie per i formatori di discenti adulti;
- b) una selezione di buone pratiche in questi ambiti;
- c) una proposta di un nuovo paradigma - ibrido ed armonizzato -, che supporti i principi dell'apprendimento degli adulti;
- d) la traduzione in termini operativi del paradigma in un processo che strutturi risorse e sistemi digitali. Questi potranno quindi essere adottati nei processi di formazione degli adulti attraverso lo sviluppo dell'Intellectual Output 2 del progetto;
- e) l'identificazione del profilo di competenze chiave dell'insegnante, dell'educatore, del mentor o del coach di discenti adulti.

Il rapporto scientifico-metodologico che presenta l'Intellectual Output 1 comprende quindi:

- l'analisi delle tendenze e dei vincoli contestuali più rilevanti che influenzano l'apprendimento degli adulti oggi (Sezione 2);
- la metodologia adottata per la revisione della letteratura e l'analisi delle buone pratiche (Sezione 3);
- la revisione della letteratura teorica e metodologica più recente sui paradigmi ed i principi dell'apprendimento degli adulti (Sezione 4);
- la selezione di esempi di buone pratiche sulla formazione di adulti attivi ed inattivi attraverso l'uso di diverse metodologie, principi, tecniche e strumenti (Sezione 5);

- la proposta di un nuovo modello concettuale andragogico dell'apprendimento degli adulti nell'era delle nuove competenze digitali e delle pratiche di valutazione permanente delle performance (compreso il relativo fondamento scientifico e la traduzione operativa per la sua applicazione nei processi di apprendimento) (Sezione 6);
- l'identificazione del profilo di competenze che dovrebbe caratterizzare i formatori e le altre figure di supporto all'apprendimento degli adulti che utilizzano il nuovo modello andragogico (Sezione 7).

Gli elementi di innovazione dell'Intellectual Output 1 sono intrinseci al suo obiettivo di aggiornare il paradigma andragogico di riferimento. Tali elementi trovano la propria applicazione nell'apprendimento degli adulti in ambienti lavorativi e non, in situazioni non formali ed informali, in maniera eterodiretta, autodiretta ed autodeterminata, in contesti culturali diversi. Particolare attenzione è rivolta allo stabilire un nuovo paradigma secondo il principio olistico dell'apprendimento in ambienti ricchi di tecnologia (teoria e modelli). Tale paradigma sarà integrato nell'ecosistema digitale delle risorse messe a disposizione per la formazione, da sviluppare nell'*Intellectual Output 2 di To Switch* (la banca dati ed i contenuti). Questo si aggiunge ai metodi di formazione (il metodo) da sviluppare nell'Intellectual Output 3 del progetto.

## Sommario esecutivo

### *Obiettivi e metodologia*

I cambiamenti demografici e tecnologici sono tra le principali tendenze e sfide che stanno rapidamente mutando il contesto in cui operano le politiche di formazione e di apprendimento per tutta la vita. Questo richiede lo sviluppo di nuovi modelli di formazione che mirino all'apprendimento di adulti e senior. Per sviluppare tali modelli concettuali e metodologici è necessario prendere in considerazione una serie di fattori che supportino pienamente l'apprendimento degli adulti. Tali fattori includono:

- la pervasività delle tecnologie digitali;
- la necessità di applicare i principi dell'istruzione degli adulti all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e permanente in contesti formali, non formali ed informali;
- la necessità di tenere conto dei contesti lavorativi in cui le persone, a seconda dell'occupazione, hanno motivazioni diverse per intraprendere percorsi di apprendimento.

In primo luogo, gli obiettivi dell'*Intellectual Output 1 di To Switch* presentati in questo rapporto sono quindi la progettazione di un quadro di riferimento per la formazione dei lavoratori senior e di altri adulti. Tale quadro deve essere applicato alla formazione dei formatori e di altre figure di supporto all'apprendimento (ad esempio tutor, mentor, coach), nel nuovo contesto digitale e nelle mutate condizioni lavorative, demografiche, sociali ed economiche. In secondo luogo, si tratta di definire un nuovo profilo professionale del formatore (tutor, mentor, coach) di adulti o lavoratori senior ed il quadro di riferimento per la valutazione, la validazione e la certificazione delle competenze dei formatori di adulti.

La progettazione del nuovo quadro concettuale per l'apprendimento di adulti e senior si è basata su:

- a) l'identificazione e l'analisi delle tendenze e delle sfide principali che riguardano i bisogni formativi, nonché il contesto delle politiche di apprendimento per tutta la vita di adulti e senior;
- b) la revisione critica della letteratura scientifica più recente e più rilevante sull'apprendimento degli adulti e sul profilo di competenze e formazione dei formatori di lavoratori adulti e senior;
- c) la raccolta di esempi di buone pratiche per quanto riguarda iniziative di apprendimento rivolte ad adulti, lavoratori senior e formatori di adulti da parte dei partner del progetto, in modo da identificare i fattori di successo e le criticità nella loro concreta implementazione.

La revisione della letteratura è iniziata con i risultati di precedenti azioni progettuali condotte dall'ente capofila del progetto *To Switch*. Gli elementi chiave su cui concentrare l'attività formativa del progetto sono stati individuati nei principi dell'andragogia. Utilizzando "andragogia" come parola chiave e servendosi dei database dei motori di ricerca di riviste indicizzate come Dialnet, Mendely, Science Direct, è stata effettuato un primo studio esplorativo dei recenti contributi sull'evoluzione del modello andragogico. L'esame dei primi articoli ha portato ad individuare i contributi che hanno rivisto ed aggiornato criticamente i principi andragogici; oltre a questo, è emersa un'associazione piuttosto frequente tra i principi dell'andragogia e quelli dell'eutagogia. La ricerca è stata quindi ripetuta con i medesimi strumenti utilizzando "eutagogia" come parola chiave. Oltre alla selezione di materiale specifico, sono stati esaminati i contributi scientifici di riferimento sul tema dell'educazione e della formazione degli adulti.

La raccolta e la revisione delle buone pratiche ha comportato innanzitutto la definizione dei criteri di selezione per l'identificazione delle buone pratiche; successivamente è stata elaborata la raccolta e la descrizione delle pratiche secondo un modello comune. In questo modo si è evidenziato il potenziale contributo alla progettazione del nuovo quadro di riferimento per la formazione di adulti e senior; ed il profilo delle competenze dei formatori. Infine è stata effettuata un'analisi trasversale delle pratiche selezionate. Si definisce una "buona pratica" una pratica che, secondo una serie di criteri, ha dimostrato di funzionare bene nella vita reale e di essere in grado di produrre buoni risultati, migliori rispetto a quelli ottenuti con altri mezzi. Può pertanto essere considerata un esempio concreto o un punto di riferimento per l'attuazione di una determinata politica. I principali criteri e le dimensioni prese in considerazione per identificare e selezionare le buone pratiche nella formazione dei lavoratori senior e dei formatori di adulti sono stati i seguenti:

- lo sviluppo di nuovi approcci per l'aggiornamento e la riqualificazione di adulti e senior;
- l'adeguatezza della progettazione e dell'implementazione delle azioni e dei servizi sviluppati;
- l'efficacia dei risultati;
- l'innovazione;
- la sostenibilità nel medio-lungo periodo;
- la riproducibilità e la trasferibilità in altri contesti;
- la possibilità di integrare la pratica nei sistemi di formazione degli adulti e di apprendimento permanente.

Rispettando tali criteri, sono state selezionate sedici pratiche tra quelle raccolte dai partner di *To Switch*. Per facilitare l'analisi comparativa, tali pratiche sono state classificate in quattro gruppi in base al target delle attività formative. Il primo gruppo comprende nove pratiche sulle metodologie formative per discenti adulti e senior adottate nella formazione di formatori, insegnanti, tutor o manager delle risorse umane. Il secondo gruppo include quattro pratiche a supporto dell'aggiornamento, della riqualificazione e della motivazione dei lavoratori più maturi (ad esempio dipendenti di aziende private, operai specializzati, operatori sanitari, lavoratori del settore pubblico). Il terzo gruppo comprende tre pratiche di formazione rivolte al miglioramento dell'occupabilità dei senior fuori dal mercato del lavoro (disoccupati di lunga durata o inattivi). Infine il quarto gruppo include tre progetti che si basano su: coinvolgimento volontario di cittadini senior in qualità di formatori e discenti; attenzione al coinvolgimento delle comunità locali; approcci legati all'apprendimento tra pari.

Questo documento che presenta l'Intellectual Output 1 è strutturato in sette sezioni. Dopo la prima sezione introduttiva, la sezione 2 traccia un'analisi delle tendenze e dei vincoli contestuali più rilevanti che influenzano l'apprendimento degli adulti oggi. La sezione 3 introduce la metodologia adottata per la revisione della letteratura e l'analisi delle buone pratiche. Nella sezione 4 viene presentata la revisione della letteratura a livello teorico e metodologico più recente sui paradigmi ed i principi dell'apprendimento degli adulti. La sezione 5 fornisce una panoramica delle 16 buone pratiche selezionate rispetto alla formazione di adulti attivi ed inattivi attraverso l'uso di diverse metodologie, principi, tecniche, e strumenti. Le ultime due sezioni introducono il modello proposto ed il profilo del formatore di adulti. La sezione 6 esamina la proposta di un nuovo modello concettuale andragogico per l'apprendimento degli adulti nell'era delle nuove competenze digitali e delle pratiche di valutazione permanente delle performance. Vengono inoltre presentate sia le evidenze scientifiche sia la loro traduzione operativa per l'attuazione del modello nei processi di apprendimento. Nella sezione 7 viene identificato il profilo di competenze che dovrebbe caratterizzare i formatori e le altre figure di supporto all'apprendimento degli adulti che utilizzano il nuovo modello andragogico.



### *Principali risultati della revisione della letteratura e raccolta di buone pratiche*

La revisione della letteratura accademica ha mostrato come negli ultimi anni ci sia stata una rinnovata attenzione verso l'apprendimento di adulti e senior. Dato che l'apprendimento per tutta la vita sta acquisendo una crescente rilevanza nelle società europee, sono stati proposti i progressi fatti nell'elaborazione concettuale evidenziando i paradigmi esistenti.

In letteratura emergono due paradigmi distintivi dell'apprendimento degli adulti: il paradigma andragogico, che viene consolidandosi da oltre mezzo secolo; ed il paradigma eutagogico, fondato su alcuni dei principi dell'andragogia. Tuttavia quest'ultimo sottende il principio dell'autodirezione che in questo modello assume le caratteristiche dell'autodeterminazione. Un altro elemento distintivo dell'eutagogia è il suo orientamento verso lo sviluppo delle capacità tenendo in considerazione l'attuale contesto in continuo cambiamento che caratterizza l'accesso alla formazione e le sfide poste dalla globalizzazione.

Oltre ai modelli concettuali prevalenti nell'apprendimento degli adulti, nella letteratura più recente emergono altri due aspetti. Il primo riguarda l'utilizzo del pensiero critico e computazionale (CCT) nell'apprendimento degli adulti applicato alla risoluzione di problemi in ambienti ricchi di tecnologia (PS-TRE). Il secondo riguarda la riflessione in continua evoluzione in merito alla motivazione ad apprendere dei lavoratori adulti o a fine carriera, sugli atteggiamenti dei datori di lavoro nei confronti dell'apprendimento degli adulti e sullo sviluppo di strategie basate sull'apprendimento inclusivo.

Da un lato la revisione della letteratura fornisce input utili per la progettazione del modello; dall'altro mostra anche le carenze nell'attuale dibattito accademico sull'apprendimento di adulti e senior. Tali carenze includono la frammentazione della letteratura accademica, la portata limitata delle pratiche implementate ed una mancanza di informazioni basate su evidenze scientifiche. Un'ulteriore criticità è rappresentata dalla tendenza a proporre approcci orientati all'apprendimento degli adulti come alternativa ed in opposizione a quelli ispirati alla pedagogia classica, senza mai cercare di individuare gli elementi in comune. Infine, la letteratura sulle caratteristiche ed i profili delle competenze dei formatori di adulti e dei lavoratori senior è estremamente scarsa e priva di approfondimenti specifici.

L'analisi delle sedici buone pratiche selezionate e proposte dai partner del progetto ha arricchito la revisione della letteratura con la definizione di una tipologia di esperienze di apprendimento rivolte ad adulti e lavoratori senior. Ciò include l'identificazione di elementi trasversali comuni che vanno dagli approcci collaborativi ai metodi misti, fino all'analisi dei bisogni ed alla certificazione delle competenze. A partire dalle caratteristiche dei destinatari dell'intervento si include anche la specificazione dei percorsi di apprendimento.

Le pratiche formative raccolte presentano elementi riconducibili al paradigma andragogico; in alcuni casi sono evidenti anche elementi dell'approccio eutagogico (autodeterminazione). I principali input emersi dalle pratiche raccolte possono essere riassunti come segue:

- nella conduzione degli incontri di formazione, prestare attenzione ai bisogni ed ai modelli di apprendimento specifici per l'età, adottare dinamiche di gruppo, promuovere la partecipazione attiva e l'interazione tra discenti e formatori, l'apprendimento tra pari e le tecniche di costruzione di resilienza e gestione delle emozioni;
- nella progettazione di attività formative per discenti senior, utilizzare un approccio collaborativo basato su pianificazione ed esperienza che integri la formazione in aula con l'esperienza lavorativa e l'uso delle tecnologie digitali;
- supportare la capacità di agire ed interagire dei discenti, valorizzando l'esperienza di vita reale e le competenze o potenzialità di ciascuno, costruendo motivazione e fiducia in sé stessi, promuovendo l'apprendimento tra pari, il pensiero critico e la soluzione dei problemi;

- creare ambienti informali di apprendimento basati su piccoli gruppi che coinvolgano tutor, mentor o coach per offrire un supporto sia all'attivazione dei senior che degli insegnanti;
- produrre materiale formativo, toolkit, manuali, linee guida, piattaforme o portali di apprendimento che possano essere inclusi nella piattaforma digitale (IO2) da sviluppare nella prossima fase del progetto *To Switch*.

Nonostante i numerosi input per lo sviluppo di un nuovo quadro di riferimento per la formazione dei lavoratori senior, le pratiche raccolte mostrano anche alcuni degli svantaggi e delle lacune nello stato attuale della formazione di senior. Il problema principale è l'elevata frammentazione delle pratiche, degli strumenti e dei concetti o della terminologia usati. È necessaria la sistematizzazione in un paradigma concettuale comune, in modo da poterli utilizzare nelle politiche generali di apprendimento per tutta la vita. L'assenza di un paradigma concettuale comune per la formazione di senior deriva inoltre dalla tutt'ora scarsa attenzione rivolta allo sviluppo di: i) un approccio al ciclo di vita nei modelli di formazione per lavoratori adulti e senior che si rivolga ai lavoratori ed agli individui lungo tutto l'arco della vita con approcci formativi specifici per l'età; e ii) una chiara definizione sia delle competenze e del profilo professionale dei formatori da coinvolgere nell'educazione e nella formazione di adulti e senior, sia dei metodi per la convalida e la certificazione delle competenze dei formatori.

#### *Il nuovo modello andragogico proposto per l'apprendimento degli adulti*

In base alle prove empiriche ed alle buone pratiche raccolte si ritiene che i due paradigmi prevalenti nell'apprendimento degli adulti (andragogia ed eutagogia) non si escludano a vicenda. Il nuovo modello andragogico di apprendimento degli adulti proposto si basa sulla valorizzazione degli elementi convergenti tra i due paradigmi e sull'ibridazione ed armonizzazione dei principi estrapolati da tali paradigmi. L'inclusione di questi principi nei contratti di apprendimento è la base per lo sviluppo di proposte formative e per il potenziamento dell'autodirezione e dell'autodeterminazione dei discenti adulti.

Per collegare l'Intellectual Output 1 ai successivi Intellectual Output del progetto *To Switch*, la proposta del nuovo modello concettuale è formulata in modo da supportare uno sviluppo in termini operativi. Si parte dalla spiegazione dei principi chiave e della loro traduzione in una sequenza di processo che sia modulare, flessibile, adattabile ed ispirata ad una versione aggiornata del PS-TRE. Tale versione è organizzata in sottofasi, e resa dinamica grazie al principio dell'apprendimento a doppio ciclo. Tale implementazione operativa del nuovo paradigma concettuale favorisce il passaggio dai principi di base identificati nel modello alla loro attuazione nelle attività di apprendimento rivolte agli adulti. Per supportarla verrà sviluppata una piattaforma digitale come parte dell'Intellectual Output 2 del progetto *To Switch*.

Per quanto riguarda l'implementazione concreta dei processi di apprendimento degli adulti, un primo aspetto critico riguarda la definizione del contratto di apprendimento, indicato come uno degli elementi potenzialmente unificanti di pedagogia, andragogia ed eutagogia. Quando i contesti di apprendimento coinvolgono grandi gruppi di discenti la stesura di contratti di apprendimento personalizzati non è sempre fattibile sul campo come prima soluzione ottimale. Un approccio potrebbe essere la definizione di aree, metodi ed obiettivi di apprendimento comuni ai gruppi di discenti, accompagnati da attività di tutoraggio e feedback personalizzate. Un'altra soluzione efficace è l'utilizzo del metodo del project work, individuale o in piccoli gruppi, unito alla supervisione ed al monitoraggio da parte del formatore.

Una seconda criticità riguarda la progettazione dello stesso processo di apprendimento, ed in particolare l'articolazione di moduli di apprendimento orientati ai principi distintivi di pedagogia, andragogia ed eutagogia. La difficoltà risiede nella capacità e nell'esperienza del formatore nel guidare ed indirizzare efficacemente i discenti verso la scelta dei principi più appropriati, tenendo

conto di ciascun modulo formativo. Oltre a ciò, i discenti dovrebbero aver sviluppato una capacità riflessiva a priori rispetto ai metodi di insegnamento, aspetto che non può essere dato per scontato in tutti i discenti adulti. Una maniera per superare tali criticità è utilizzare il principio del doppio ciclo. Pur richiedendo l'esperienza dell'insegnante e la riflessività del discente, tale principio permette di identificare le lacune specifiche dell'apprendimento nelle diverse fasi dell'attività. Andando a ritroso, queste possono essere identificate e risolte con maggiore facilità, in modo da definire obiettivi e risorse da utilizzare nel processo di apprendimento. L'organizzazione dell'apprendimento come sequenza di moduli e sottofasi è un prerequisito per il successo di questa strategia.

Anche la valutazione delle attività di apprendimento con il coinvolgimento di discenti non è esente da criticità. Richiede infatti un discreto livello di consapevolezza e di riflessività da parte dei discenti, che non può essere sempre dato per scontato. Per superare questo problema è fondamentale dare ai discenti informazioni chiare rispetto alle modalità di valutazione.

Un ulteriore aspetto critico riguarda l'ampia eterogeneità degli adulti per quanto riguarda la motivazione ad apprendere. L'approccio formativo deve essere sufficientemente flessibile da adattarsi alla varietà di situazioni personali concrete dei discenti adulti. Ciò include età, genere, mercato del lavoro, esperienze precedenti, bisogni di apprendimento e preferenze rispetto ai metodi di apprendimento.

L'applicabilità del nuovo paradigma ai diversi contesti di apprendimento degli adulti rappresenta un'ulteriore difficoltà. I contesti e gli obiettivi di apprendimento, uniti alla motivazione ad imparare, sono le aree principali che influenzano i limiti di apprendimento a cui si può giungere.

A tale scopo assume particolare importanza ridefinire l'apprendimento degli adulti partendo da una posizione umanista ed olistica, che metta al centro l'essere umano. L'apprendimento è orientato allo sviluppo delle capacità ed ha un potenziale trasformativo a prescindere da obiettivi funzionalisti ed efficienza economica.

L'analisi della letteratura e delle buone pratiche ha inoltre permesso di identificare gli elementi chiave dei profili di formatori di adulti, tutor, mentor e coach, secondo i principi del nuovo modello andragogico.

Gli aspetti da considerare in quest'area riguardano principalmente due questioni; la prima è in merito alle competenze pedagogico-metodologiche del formatore, in particolare per quanto riguarda le tecniche da applicare per stimolare il pensiero critico e computazionale. Lo sviluppo delle attività di apprendimento deve essere compatibile con il processo PS-TRE e con l'adattamento della proposta formativa al paradigma andragogico rivisitato, come illustrato nel presente Intellectual Output. La seconda questione riguarda le competenze ICT nella progettazione di strumenti - tipici della ricerca sociale - per la realizzazione di indagini ed attività di valutazione ed autovalutazione. Sono inoltre necessarie competenze per accedere alle fonti di informazione negli specifici ambiti di interesse, in modo da garantire che siano affidabili e che si basino su evidenze empiriche.

Le buone pratiche e l'esperienza dei partner inoltre evidenziano la necessità di considerare anche le competenze relative alla capacità di comprendere e di considerare la motivazione ad imparare dei discenti. Sia la progettazione che l'implementazione delle attività di apprendimento dovrebbero incoraggiare un coinvolgimento costante, andando così a diminuire il rischio di abbandono. Le soft skill si riferiscono all'atteggiamento nei confronti dei discenti, ad esempio l'agire come partner di apprendimento, counsellor e facilitatori più che non come insegnanti tradizionali. Tali competenze possono anche includere l'essere un mediatore di informazioni e di conoscenze più che un semplice trasmettitore delle stesse; ed inoltre l'abilità nello stimolare le capacità di apprendimento riflessivo e dialogico tra i discenti.

A tal fine sono state individuate dieci competenze fondamentali che costituiscono il profilo professionale dei formatori di adulti. Tali competenze rappresentano un tentativo senza precedenti

di giungere ad una formalizzazione certificabile delle competenze che l'educatore di adulti deve avere nell'era attuale.

Il nuovo modello concettuale andragogico, così come il processo e gli strumenti che ne supportano l'implementazione rappresenta delle risorse che possono essere utilizzate anche nella formazione degli stessi formatori di adulti.

## 2. Il contesto

Il contesto in cui si inserisce il **progetto To Switch** è caratterizzato da due grandi sfide strettamente connesse tra loro e che, a loro volta, sono legate ad una molteplicità di cause e conseguenze. In primo luogo quelle causate dal **cambiamento demografico**: un fenomeno complesso, sfaccettato, di lunga durata, i cui impatti stanno diventando sempre più evidenti nel contesto europeo. In secondo luogo ci troviamo di fronte ai **cambiamenti tecnologici**, segnati dall'automazione e dall'intelligenza artificiale; questi stanno imprimendo un'accelerazione senza precedenti alle forme organizzative di produzione, consumo, comunicazione e vita sociale (Bauer et al., 2015). In questa sezione discutiamo alcune delle conseguenze e delle implicazioni di tali sfide per il progetto *To Switch*.

In questo contesto una dimensione a parte è rappresentata dall'evoluzione delle modalità di apprendimento ed in particolare il modo da come il **discente adulto e senior (lavoratore)** viene considerato all'interno del contesto delle strategie di apprendimento più generali promosse dalle organizzazioni lavorative. Come ha sottolineato Fenwick (2013):

*L'apprendimento dei lavoratori non può essere inteso semplicemente in termini di capitale umano, come una maggiore acquisizione di competenze da parte degli individui, ma deve essere collegato alla cultura del luogo di lavoro ed alle sue opportunità di apprendimento incorporato (Fuller & Unwin, 2005), ed analizzato nel contesto delle relazioni capitalistiche che producono e valorizzano determinati tipi di conoscenza e di lavoro (Moore, 2009; Porcellato et al., 2010; Roberts, 2006). In generale, Tikkanen e Nyham (2006) concludono che l'apprendimento dei lavoratori senior è poco compreso, il che contribuisce al suo scarso riconoscimento e sostegno nelle organizzazioni lavorative (Fenwick, 2013, p. 301).*

Questa affermazione difende un prendere le distanze dalle teorie del capitale umano che giustificano l'apprendimento a partire da principi di efficienza e funzionalismo, posizione che includeremo nel presente Intellectual Output.

### 2.1 Limiti contestuali: il cambiamento demografico e quello tecnologico, e la sfida del formare lavoratori senior

**L'invecchiamento della popolazione** è uno degli aspetti più evidenti del cambiamento demografico, ma non è l'unico. L'aumento dell'età media della popolazione<sup>1</sup> nella maggior parte dei Paesi europei è il risultato di una **maggiore longevità** e di un **calo del tasso di natalità** che andando di pari passo non permettono un bilancio demografico naturale positivo.

Da ciò sono derivate alcune importanti conseguenze che hanno ridefinito la composizione demografica della popolazione a livello territoriale, creando mix inediti. Si parte dallo **spopolamento delle aree rurali**, fino alla coesistenza tra una **popolazione autoctona che invecchia** ed una **popolazione immigrata più giovane** proveniente da Paesi terzi nelle aree urbane caratterizzate da una maggiore attrattività economica.

Le principali conseguenze del cambiamento demografico sono evidenti sia in termini di quantificazione dell'invecchiamento della popolazione, di calcolo del mix e dell'equilibrio tra le coorti

---

<sup>1</sup> La mediana è una misura statistica di tendenza centrale più affidabile nel descrivere l'età media di una popolazione. Consiste nell'ordinare tutti i membri del gruppo di popolazione studiato secondo il valore crescente della caratteristica (variabile) analizzata (in questo caso, l'età cronologica). Identifica poi il valore che la variabile assume in relazione al caso che occupa la posizione centrale, dividendo l'ipotetica linea esattamente 50:50.

demografiche, che in termini di qualità di tale processo di invecchiamento a livello individuale e collettivo.

La crescente enfasi posta sull'**invecchiamento attivo ed in buona salute** (Riva et al., 2014; Sánchez & Hatton-Yeo, 2012) è una priorità o un obiettivo indicato dalle istituzioni sovranazionali da almeno quattro decenni. È iniziato con la celebrazione dell'Anno Europeo degli Anziani e della Solidarietà fra le Generazioni nel 1982, per poi vedere nel 2012 l'Anno Europeo dell'Invecchiamento Attivo e della Solidarietà tra le Generazioni. Ha trovato una delle sue pietre miliari nella definizione stessa di invecchiamento attivo, formulata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità all'inizio del nuovo millennio (2002).

Le coordinate che definiscono le sfide del cambiamento demografico verso l'obiettivo di un invecchiamento attivo ed in buona salute sono pertanto longevità, calo della natalità, immigrazione, responsabilità individuale e sociale. Queste si intersecano con altri importanti cambiamenti che caratterizzano la società attuale e che presentano un impatto sulla qualità del processo di invecchiamento stesso. Il riferimento, in particolare, è al cambiamento tecnologico della **quarta rivoluzione industriale** (Brynjolfsson & McAfee, 2014; Vaidya et al., 2018), con la crescente importanza che in essa rivestono l'intelligenza artificiale e l'automazione (Pereira & Romero, 2017). L'intersezione di tali coordinate spiega anche il prendere forma di una nuova struttura di società che, nelle esperienze in corso, è stata denominata **Società 5.0** (Hitachi-UTokyo Laboratory, 2020). Super intelligente e centrata sulle persone, si basa sulla fusione tra cyberspazio e spazio fisico, il cui esempio principale oggi è rappresentato dal Giappone.

Un punto fondamentale rispetto alle sfide descritte riguarda la **sostenibilità del processo di invecchiamento** in corso. In tutti i Paesi interessati da questi fenomeni, il declino del tasso di natalità e l'aumento della longevità hanno prodotto una **riduzione della quota totale della popolazione in età lavorativa**. Ciò determina evidenti ed inevitabili difficoltà sul fronte del **ricambio generazionale** della forza lavoro. A tal proposito va notato come non si tratti solo di risolvere **gli squilibri quantitativi** tra la forza lavoro che va in pensione e quella potenzialmente disponibile in entrata, quanto piuttosto di gestire anche **gli squilibri qualitativi** tra occupazioni (competenze) in uscita ed obsolescenti, ed occupazioni (competenze) in entrata o riqualficate, anche attraverso l'uso dell'intelligenza artificiale e dell'automazione.

Il problema dell'invecchiamento della forza lavoro è dunque una fotocopia altrettanto complessa della questione più generale legata all'invecchiamento della popolazione. Ciò ha portato alla crescente richiesta di un **allungamento della vita lavorativa**, legata all'obiettivo di mantenere la **sostenibilità della spesa pensionistica** e di ridurre gli squilibri sul versante della **staffetta generazionale**. Insieme alla necessità di promuovere la solidarietà tra le generazioni in nome della sostenibilità delle pensioni, si pone inoltre la questione di come garantire una "solidarietà tra le occupazioni". L'uscita della forza lavoro per pensionamento non dovrebbe portare a gravi squilibri occupazionali in termini di competenze e capacità richieste dall'industria e dai sistemi della pubblica amministrazione.

L'investimento volto a facilitare l'incontro quantitativo e qualitativo tra forza lavoro in uscita ed in entrata opera in questa direzione e si gioca sul medio-lungo termine. Si realizza in base alle **previsioni sulle competenze** (Cedefop, 2019), attribuendo ai sistemi educativi la responsabilità di **aggiornamento e riqualificazione** della forza lavoro (European Network of Public Employment Services, 2020), anche in termini di apprendimento per tutta la vita. Va nuovamente ribadito come non sia necessario analizzare questo problema solo da un punto di vista quantitativo, ma anche qualitativo; concentrandosi cioè sulle caratteristiche rigide della forza lavoro anziana (Blau & Shvydko, 2007). È inoltre fondamentale considerare la **segmentazione del mercato del lavoro** (Piore, 1983), ossia la complessa dinamica di interazione tra il funzionamento dei mercati del lavoro interni alle organizzazioni ed i mercati esterni. Da qui il ruolo ultimo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita, che si svolge con modalità formali, non formali ed informali per garantire lo

scambio di competenze all'interno delle singole organizzazioni (mercati interni) e dei mercati del lavoro (mercati esterni). Ancora una volta in termini funzionalisti va notato che non sembrano esserci alternative valide. "(...) secondo l'OCSE (2017), le opportunità di apprendimento per la vita ed i mercati del lavoro inclusivi saranno essenziali per garantire che i lavoratori di tutti i livelli di istruzione siano in grado di prolungare la propria vita lavorativa" (Midtsundstad, 2019, p. 14).

Il faticoso sviluppo dell'**age management** come disciplina organizzativa (Boehm et al., 2013; Naegele & Walker, 2011), è nato come risposta a queste sfide. Può includere inoltre una serie di azioni e strumenti volti a formare il management affinché possa sviluppare approcci sensibili all'età nella gestione delle risorse umane (Ilmarinen, 2011; Leisink & Knies, 2011). Si considerano elementi quali **la salute e la sicurezza sul lavoro** (Farrow & Reynolds, 2012; Kim et al., 2016), **la capacità lavorativa** (Hilsen & Ennals, 2005; Ilmarinen, 2006; Nygard et al., 2011; Skoglund & Skoglund, 2005), **l'invecchiamento di successo sul lavoro** (Kooij, 2015; Kooij et al., 2020; Zacher, 2015) e la **qualità dell'invecchiamento sul lavoro** (Garavaglia et al., 2020; Marcaletti, 2014; Marcaletti & Garavaglia, 2016). L'age management incorpora al suo interno dimensioni che afferiscono al **benessere sul lavoro** (Siegrist et al., 2007), **alla qualità del lavoro** (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2015b; Gallie, 2007, 2017) ed alla **sostenibilità della carriera** nel corso della vita (de Lange et al., 2015; European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2015a; Schalk et al., 2015).

Infine, tenendo conto del contesto in cui opera il progetto *To Switch*, è necessario sottolineare ancora una volta come le dinamiche descritte abbiano un **impatto diverso a seconda dei territori**. Ciò contribuisce a disegnare contesti profondamente diseguali in termini di composizione demografica e densità di popolazione, invecchiamento, dotazione infrastrutturale, dinamiche economiche, potenzialità di sviluppo ed esposizione a fattori di rischio - non ultimo quelli derivante dai cambiamenti climatici o da altri comportamenti umani, come è diventato evidente nel caso della pandemia di Covid-19 (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2020, 2021).

Un fattore fondamentale per il miglioramento e l'empowerment dei lavoratori è rappresentato dalla formazione, riqualificazione, specializzazione, rafforzamento e ri-orientamento delle competenze all'interno di questi approcci, tenendo presente l'insieme dei fattori contestuali. Questo vale per i lavoratori di tutte le età, non solo per i lavoratori maturi. Nel considerare la centralità dell'apprendimento per tutta la vita di lavoratori e cittadini, è necessario tenere conto **dell'evoluzione delle abilità** e delle competenze determinata dalla quarta rivoluzione industriale.

**Il processo di invecchiamento genera inoltre impatti diversi sulle persone.** Le informazioni sull'età dei lavoratori pertanto possono essere considerate solo come un debole indicatore della condizione lavorativa complessiva e dei risultati professionali (Bohlmann et al., 2018). In tal senso la ricerca "evidenzia l'importanza di condurre analisi separate a seconda dei diversi tipi di discenti adulti e di considerare come i risultati potrebbero variare tra i gruppi di lavoratori senior in base al genere, all'età, al livello di istruzione iniziale, allo status sul mercato del lavoro, ecc. [...] Nella maggior parte dei casi i risultati varieranno anche tra i diversi Paesi a causa dei differenti contesti istituzionali e del mercato del lavoro" (Midtsundstad, 2019, p. 26).

Nonostante tutti questi fattori contestuali rafforzino il bisogno di promuovere l'apprendimento per tutta la vita a qualsiasi età, **la categoria dei lavoratori senior viene ancora identificata come un gruppo inadatto a ricevere la formazione.**

*Esistono molti stereotipi negativi sulla "formabilità" dei lavoratori senior, stereotipi che possono ridurre l'efficacia dell'accesso alla formazione da parte degli stessi. Rispetto ai lavoratori più giovani, si ritiene che i lavoratori senior abbiano un potenziale di sviluppo inferiore (Rosen & Jerdee, 1976), che apprendano meno rapidamente, che siano meno capaci di cogliere nuove idee (Perry & Varney, 1978), meno flessibili e più propensi a stancarsi rispetto ai loro colleghi più giovani (Stagner, 1985; Warr, 1994a). I datori di*

*lavoro sono spesso restii a formare i dipendenti senior perché sono semplicemente troppo preziosi nel loro lavoro attuale per giustificare la perdita di produttività associata alla loro formazione o sviluppo (Andrisani & Daymont, 1987; Straka, 1992) (Hsu, 2013, p. 284).*

Come sottolinea Sterns (1986) tuttavia, va notato che i cambiamenti economici e tecnologici possono generare nuovi atteggiamenti rispetto agli investimenti nel capitale umano, inclusi i lavoratori senior. In altre parole, "l'apprendimento è stato identificato come un'importante leva potenziale per contrastare il declino delle competenze nei lavoratori anziani" (Fenwick, 2013, p. 300). Di fronte ai processi di obsolescenza ed instabilità occupazionale, un numero crescente di lavoratori senior potrebbe essere spinto verso la riqualificazione e l'investimento del capitale umano.

In tutti questi casi, come sottolinea Hsu (2013) è necessario adattare e modellare le proposte di apprendimento rispetto alle caratteristiche, all'esperienza ed alle preferenze dei discenti adulti:

*Anche quando le opportunità di formazione sono disponibili per i dipendenti senior, è necessario adattare la progettazione ed i metodi di formazione per tenere conto degli stili di apprendimento e dell'esperienza dei dipendenti più anziani (2013, p. 292).*

In altre parole:

*I lavoratori senior possono apprendere bene come quelli giovani, purché i metodi di formazione siano adattati per compensare i cambiamenti fisici e cognitivi che si verificano con l'età (2013, p. 294).*

Ciò tuttavia deve essere realizzato tenendo presente che il contenuto stesso delle competenze sta subendo una profonda trasformazione. Come abbiamo sottolineato, l'avvento della quarta rivoluzione industriale porta con sé, nel 21° secolo, la necessità di formare competenze tecnologiche specifiche soprattutto per quanto riguarda l'ambito delle competenze digitali. Approfondiremo questo aspetto nella sezione 2.2.

## 2.2 Nuove sfide per le competenze nel 21° secolo

È indubbio che le **competenze attualmente richieste ai lavoratori**, compresi adulti e senior, **stiano evolvendo al ritmo dell'innovazione tecnologica**. Due criticità emergono da questa innegabile constatazione.

La prima si riferisce al fatto che non è più possibile interpretare competenze richieste ai lavoratori ed attitudine ad apprendere come se fossero una relazione lineare. Tutti i processi formativi che si svolgono all'interno di contesti lavorativi devono includere **la complessità delle culture organizzative e professionali, nonché delle culture specifiche delle comunità di pratica**. Ciò consentirà di interpretare correttamente la molteplicità di **forme attraverso le quali i lavoratori adulti apprendono** sul posto di lavoro.

*L'apprendimento viene rappresentato spesso in modo acritico, come un requisito per tutti i lavoratori all'interno di un'economia della conoscenza tecnologizzata ed in rapido cambiamento che pone l'accento su innovazione, imprenditorialità e resilienza (OECD, 2006). [...] Le ipotesi razionali di accumulazione del capitale umano spesso non tengono conto del processo partecipativo e non lineare che oggi si ritiene caratterizzi l'apprendimento dei lavoratori (tra gli altri, Billett, 2002; Bratton et al., 2003; Hager, 2004; Hodkinson et al., 2008). [...] Fuller ed Unwin hanno riscontrato che l'atteggiamento dei lavoratori senior verso l'apprendimento e l'utilizzo delle opportunità di un apprendimento significativo sul posto di lavoro dipendeva in larga misura dalle modalità con cui tali opportunità venivano inserite, sostenute e gestite all'interno di una*



*cultura più ampia di sviluppo della forza lavoro, [...] stabilendo quali conoscenze fossero più importanti* (Fenwick, 2013, pp. 302–303).

Ci allontaniamo ora ancora una volta dal paradigma funzionalista dell'apprendimento basato sulle teorie del capitale umano. È possibile esemplificare i fattori principali nell'interpretazione delle **sfide per gli atteggiamenti dei lavoratori adulti e senior nei confronti dell'apprendimento nel 21° secolo** attraverso le parole chiave riassunte nella Tabella 1.

In altre parole, quando si pensa a discenti adulti occupati, è necessario tenere conto del fatto che nessuna iniziativa di apprendimento è avulsa dal contesto. Al contrario, l'apprendimento è sempre incorporato ai fattori specifici dei diversi settori di attività economica, alle culture organizzative ed alle comunità professionali di pratica. Sono le comunità di pratica a modellare le identità professionali ed a entrare in relazione con le culture della formazione professionale. A questo si uniscono i sistemi culturali aziendali per lo sviluppo delle risorse umane ed i sistemi che premiano i meriti più apprezzati a livello settoriale. Nelle azioni di apprendimento deve essere riconosciuta anche la necessità di valorizzare le conoscenze e le competenze professionali acquisite dai lavoratori, nonché il loro specifico approccio all'apprendimento nell'intersezione tra identità professionale e culture del sistema.

*Tabella 1: Atteggiamento dei lavoratori senior nei confronti dell'apprendimento secondo Fenwick (2013)*

Incorporazione a livello di settore, attività o organizzazione
Pratiche di lavoro
Identità
Cultura dello sviluppo della forza lavoro
Culture professionali
Quali conoscenze contano di più
Utilizzare le competenze già sviluppate dai lavoratori senior
Valorizzare il loro approccio all'apprendimento

*Elaborazione propria*

D'altra parte, la seconda criticità emergente affrontata nel paragrafo 2.2.1 riguarda specificamente il **tipo di competenze richieste** nel contesto delle dinamiche tecnologiche e produttive.

### 2.2.1 Le competenze del 21° secolo

Il termine "**competenze del 21° secolo**" si riferisce ad un ampio insieme di conoscenze, abilità, abitudini lavorative e tratti caratteriali. Educatori, professionisti per il cambiamento del sistema scolastico, professori, datori di lavoro ed altri operatori ritengono che tali competenze siano di vitale importanza per il successo nel mondo attuale, in particolare nei programmi universitari, di formazione e nei luoghi di lavoro contemporanei (Care, 2018; Care et al., 2018; Griffin et al., 2012; P21-Partnership for 21st Century Learning, 2017). In sintesi si tratta di competenze indispensabili "per preparare in modo completo bambini, giovani ed adulti alla cittadinanza ed alla vita del 21° secolo" (Care, 2018, p. 4).

In linea generale, il concetto di competenze del 21° secolo evidenzia come l'insegnamento agli studenti delle competenze più rilevanti, utili, richieste ed universalmente applicabili dovrebbe essere prioritario nelle scuole di oggi. Si ritiene che molte scuole non diano sufficiente priorità a tali competenze o non le insegnino in modo efficace agli studenti. In termini generali, le competenze del 21° secolo possono essere applicate in tutte le aree accademiche ed in tutti i contesti educativi,

professionali e civici nel corso della vita di uno studente, compresa la **formazione degli adulti** (Iñiguez Berrozpe & Boeren, 2019).

Il concetto di competenze del 21° secolo comprende un **insieme ampio e talvolta astratto di conoscenze ed abilità trasversali** non facile da definire, non essendo ufficialmente categorizzato. Tuttavia, mentre le capacità specifiche del 21° secolo possono variare a seconda delle diverse fonti, il **“Quadro per l’apprendimento del 21° secolo”** (P21-Partnership for 21st Century Learning, 2017) è la base concettuale più comunemente utilizzata per definire e categorizzare tali capacità (Figura 1).



*Partenariato per l’apprendimento del 21° secolo (2017)*

*Figura 1: Quadro concettuale delle competenze del 21° secolo*

Secondo questa fonte, esistono **quattro aree principali**: materie chiave e temi del 21° secolo; competenze di apprendimento ed innovazione; competenze informatiche, digitali e tecnologiche; competenze legate alla carriera e life skill. Al loro interno, le competenze del 21° secolo possono essere sistematizzate e sviluppate attraverso standard e valutazioni educative, offerta formativa ed istruzione, sviluppo professionale ed ambienti di apprendimento. L’elenco completo di tali capacità è riportato nella Tabella 2 seguendo il modello del Partenariato per l’apprendimento del 21° secolo (2017).

*Tabella 2: Le competenze del 21° secolo*

<b>1. Materie chiave e temi del 21° secolo</b>
• consapevolezza globale
• alfabetizzazione finanziaria, economica, commerciale ed imprenditoriale
• alfabetizzazione civica
• alfabetizzazione sanitaria
• alfabetizzazione ambientale
<b>2. Capacità di apprendimento ed innovazione</b>
• creatività ed innovazione
• pensiero critico e risoluzione di problemi

<ul style="list-style-type: none"> <li>• comunicazione</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• collaborazione</li> </ul>
<b>3. Competenze informatiche, digitali, tecnologiche</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• alfabetizzazione all'informazione</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• alfabetizzazione ai media</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• alfabetizzazione alle TIC (informazione, comunicazione e tecnologia)</li> </ul>
<b>4. Competenze di carriera e life skill</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• flessibilità ed adattabilità</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• iniziativa ed auto-orientamento</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• competenze sociali ed interculturali</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• produttività e responsabilità</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• leadership e responsabilità</li> </ul>

Nonostante tali competenze siano rilevanti per la partecipazione attiva alla cittadinanza ed al lavoro, Vanek (2017) ritiene che non siano ancora presenti in maniera importante nelle strategie di formazione agli adulti, compresa la formazione sul posto di lavoro. Ciò è piuttosto paradossale, poiché gli ambienti tecnologici fanno già parte dell'intera dimensione economica e sociale che prevede la necessità di risolvere i problemi quotidiani all'interno di detti ambienti. Come evidenziato da Vanek (2017) ed Iñiguez Berrozpe et al. (2020), la carenza di competenze del 21° secolo può escludere gli adulti dal mercato del lavoro e dalla partecipazione attiva alla società.

D'altro canto la letteratura scientifica mostra che anche gli adulti riscontrano maggiori difficoltà ad acquisire le competenze del 21° secolo. Alcune sono relative all'accesso ed all'uso ottimale delle nuove tecnologie; le **barriere digitali** primarie (accesso) e secondarie (uso delle tecnologie e, pertanto derivate da una mancanza di competenze) limiterebbero l'acquisizione di tali competenze da parte degli adulti (Iñiguez Berrozpe & Boeren, 2019). In questo senso è importante affrontare in modo specifico quali siano tali competenze digitali essenziali nel 21° secolo.

## 2.2.2 Le ventuno competenze digitali

In relazione alle competenze del 21° secolo, la Commissione europea (2019), attraverso il progetto DigComp 2.0, ha sistematizzato **21 competenze digitali**, suddivise in cinque aree (alfabetizzazione all'informazione ed ai dati; comunicazione e collaborazione, creazione di contenuti digitali; sicurezza; risoluzione di problemi). Le competenze specifiche sono elencate nella Figura 2 e nella Tabella 3.



Commissione europea (2019)

Figura 2: Le ventuno competenze digitali

Tabella 3: Le ventuno competenze digitali

<b>1. Alfabetizzazione all'informazione ed ai dati</b>
<b>1.1 Navigazione, ricerca e filtraggio dati, informazioni e contenuti digitali</b>
Articolare i bisogni informativi, cercare dati, informazioni e contenuti negli ambienti digitali, accedervi e navigare tra di essi. Creare ed aggiornare strategie personali di ricerca.
<b>1.2 Valutazione dati, informazioni e contenuti digitali</b>
Analizzare, confrontare e valutare criticamente la credibilità e l'affidabilità delle fonti di dati, informazioni e contenuti digitali. Analizzarli, interpretarli e valutarli.
<b>1.3 Gestione di dati, informazioni e contenuti digitali</b>
Organizzare, archiviare e recuperare dati, informazioni e contenuti in ambienti digitali. Organizzarli ed elaborarli in un ambiente strutturato.
<b>2. Comunicazione e collaborazione</b>
<b>2.1 Interazione con le tecnologie digitali</b>
Interagire attraverso una varietà di tecnologie digitali e comprendere i mezzi di comunicazione digitale appropriati in un determinato contesto.
<b>2.2 Condivisione attraverso le tecnologie digitali</b>
Condividere dati, informazioni e contenuti digitali con altre persone attraverso tecnologie digitali appropriate. Agire come intermediari, conoscere le pratiche di referenziazione ed attribuzione.

<b>2.3 Partecipazione alla cittadinanza attraverso le tecnologie digitali</b>
Partecipare alla società attraverso l'uso di servizi digitali pubblici e privati. Cercare opportunità di empowerment personale e di cittadinanza partecipativa attraverso tecnologie digitali appropriate.
<b>2.4 Collaborazione attraverso i canali digitali</b>
Utilizzare gli strumenti e le tecnologie digitali per i processi collaborativi e per la co-costruzione e la co-creazione di risorse e conoscenze.
<b>2.5 Netiquette</b>
Essere consapevoli delle norme comportamentali e del know-how nell'uso delle tecnologie digitali e nell'interazione in ambienti digitali. Adattare le strategie di comunicazione al pubblico specifico ed essere consapevoli della diversità culturale e generazionale negli ambienti digitali.
<b>2.6 Gestione dell'identità digitale</b>
Creare e gestire una o più identità digitali, essere in grado di proteggere la propria reputazione, gestire i dati prodotti attraverso diversi strumenti, ambienti e servizi digitali.
<b>3. Creazione di contenuti digitali</b>
<b>3.1 Sviluppo di contenuti digitali</b>
Creare e modificare contenuti digitali in diversi formati, esprimersi attraverso i mezzi digitali.
<b>3.2 Integrazione e rielaborazione dei contenuti digitali</b>
Modificare, perfezionare, migliorare ed integrare informazioni e contenuti in un corpus di conoscenze esistenti per creare contenuti e conoscenze nuovi, originali e pertinenti.
<b>3.3 Copyright e licenze</b>
Comprendere come il diritto d'autore e le licenze si applicano a dati, informazioni e contenuti digitali.
<b>3.4 Programmazione</b>
Pianificare e sviluppare una sequenza di istruzioni comprensibili per un sistema informatico al fine di risolvere un determinato problema o eseguire un determinato compito.
<b>4. Sicurezza</b>
<b>4.1 Protezione dei dispositivi</b>
Proteggere i dispositivi ed i contenuti digitali, comprendere i rischi e le minacce degli ambienti digitali. Conoscere le misure di sicurezza e di protezione e tenere conto dell'affidabilità e della privacy.
<b>4.2 Protezione dei dati personali e della privacy</b>
Proteggere i dati personali e la privacy negli ambienti digitali. Comprendere come utilizzare e condividere informazioni di identificazione personale, proteggendo sé stessi ed altri da eventuali danni. Comprendere che i servizi digitali utilizzano una politica sulla privacy per informare sulle modalità di utilizzo dei dati personali.
<b>4.3 Tutela della salute e del benessere</b>
Essere in grado di evitare rischi per la salute e le minacce al benessere fisico e psicologico durante l'utilizzo delle tecnologie digitali. Essere in grado di proteggere sé stessi ed altri da possibili pericoli negli ambienti digitali (ad esempio, il cyberbullismo). Essere consapevoli delle tecnologie digitali per il benessere sociale e l'inclusione sociale.

<b>4.4 Tutela dell'ambiente</b>
Essere consapevoli dell'impatto ambientale delle tecnologie digitali e del loro utilizzo.
<b>5. Risoluzione di problemi</b>
<b>5.1 Soluzione a problemi tecnici</b>
Individuare i problemi tecnici nell'uso dei dispositivi e degli ambienti digitali e risolverli (dall'individuazione dei guasti alla risoluzione di problemi più complessi).
<b>5.2 Identificazione dei bisogni e risposte tecnologiche</b>
Analizzare i bisogni ed individuare, valutare, selezionare ed utilizzare gli strumenti digitali e le possibili risposte tecnologiche per risolverli. Adattare e personalizzare gli ambienti digitali alle esigenze personali (ad esempio, l'accessibilità).
<b>5.3 Utilizzo creativo delle tecnologie digitali</b>
Utilizzare gli strumenti e le tecnologie digitali per creare conoscenza ed innovare processi e prodotti. Impegnarsi individualmente e collettivamente nell'elaborazione cognitiva per comprendere e risolvere problemi concettuali e situazioni problematiche in ambienti digitali.
<b>5.4 Identificazione di lacune nelle competenze digitali</b>
Capire dove la propria competenza digitale deve essere migliorata o aggiornata. Essere in grado di sostenere gli altri nello sviluppo delle proprie competenze digitali. Cercare opportunità di autosviluppo e tenersi aggiornati sull'evoluzione digitale.

Secondo la stessa fonte, tali competenze diventano fondamentali per la cittadinanza. Le pubblicazioni scientifiche tuttavia hanno posto l'accento sulla loro acquisizione soprattutto da parte di insegnanti e formatori, poiché sono loro a trasmetterle ai propri studenti (Caena & Redecker, 2019). Anche in letteratura mancano studi di rilievo sull'istruzione degli adulti che includano lo sviluppo delle ventuno competenze digitali per i formatori di adulti e, di conseguenza, per la popolazione adulta.

## 3. Obiettivi e metodologia

### 3.1 Obiettivi dell'IO1

L'IO1 si propone di analizzare, rielaborare e sistematizzare il quadro teorico-metodologico ed applicativo di riferimento relativo all'apprendimento ed alla formazione dei lavoratori adulti e senior. Ciò al fine di applicarlo alla formazione di formatori e di altri soggetti che supportano le attività di apprendimento (tutor, mentor, coach), considerando anche processi strutturati di valutazione, convalida e certificazione delle nuove ed aggiornate competenze acquisite.

Nella maggior parte dei casi i modelli a disposizione per quanto riguarda l'apprendimento degli adulti fanno ancora riferimento **al paradigma andragogico sviluppato da Malcom Knowles** e colleghi, ed applicato all'istruzione degli adulti (Knowles, 1973; Knowles et al., 2005). Tale approccio è stato sviluppato oltre 40 anni fa e vede il **formatore come tutor** all'interno di un **processo di apprendimento autodiretto orientato dal discente stesso**. Il target è un discente adulto che partecipa - con i suoi bisogni di apprendimento, principalmente legati al lavoro - ad un **percorso di vita istituzionalizzato e sequenziale** basato su tre fasi fondamentali: istruzione, lavoro a tempo pieno, pensionamento. Il paradigma andragogico inoltre è nato e si è sviluppato in un contesto tecnologico ancora analogico, in cui i processi di digitalizzazione (anche in ambito educativo) erano agli inizi.

Con il cambiamento del contesto di riferimento e la pervasività delle tecnologie digitali, si è avvertita la necessità di applicare i principi dell'istruzione degli adulti all'apprendimento ad ampio spettro per tutta vita. Tali principi sono rilevanti non solo in contesti formali, non formali, ed informali – ma anche all'interno di organizzazioni lavorative che hanno identità professionali specifiche e motivazioni diverse all'apprendimento. Ciò richiede lo **sviluppo di un nuovo modello concettuale e metodologico** per sostenere l'educazione degli adulti.

In base a tale quadro contestuale, gli **obiettivi principali** di IO1 - come riportato nella proposta del progetto *To Switch* - sono i seguenti:

- a) effettuare una **revisione della letteratura scientifica** più significativa e recente sul tema dell'apprendimento degli adulti e della formazione dei formatori di adulti e lavoratori senior.
- b) **Raccogliere**, grazie ai partner di progetto, le **buone pratiche** relative alle iniziative di apprendimento rivolte ad adulti, lavoratori senior e formatori di adulti. Identificare i fattori di successo (anche tenendo conto delle criticità), a beneficio dello sviluppo di un nuovo paradigma concettuale e della realizzazione delle attività di progetto.
- c) È necessario sviluppare un **nuovo profilo professionale per i formatori** (tutor, mentor, coach) di adulti e lavoratori senior. Tale profilo dovrebbe includere le competenze fondamentali, i contesti formali e non formali della loro acquisizione ed il loro riconoscimento e convalida.

Pertanto, questa relazione rappresenta l'output (IO1), e mostra i seguenti elementi costitutivi:

- Una revisione della letteratura scientifica più rilevante e recente che prenda in considerazione l'analisi e la discussione critica dei principi e delle metodologie dell'apprendimento degli adulti e dei formatori per adulti. Dovrebbero essere presi in considerazione contesti lavorativi e non (**Sezione 4**).
- Un'analisi delle buone pratiche di apprendimento che si concentrano sul processo di formazione dei lavoratori adulti e senior. Tale analisi abbraccerà la motivazione ad imparare,

i nuovi profili di competenza dei formatori ed i nuovi contesti tecnologici di apprendimento nel 21° secolo in un contesto post-pandemico (**Sezione 5**).

- Un nuovo modello andragogico che aggiorna i principi dell'andragogia classica adattandoli al nuovo contesto tecnologico, partendo dalla revisione critica della letteratura in materia. Tale revisione sarà estesa alle nuove coordinate socio-pedagogiche che caratterizzano discenti e relativi formatori (**Sezione 6**).
- L'identificazione di un **nuovo profilo professionale** in grado di implementare il nuovo modello andragogico, e che dovrebbe caratterizzare il formatore e le altre figure formative a supporto dei lavoratori adulti e senior.

### 3.2 Metodo di revisione della letteratura

Il punto di partenza per la revisione della letteratura è stato **considerare i risultati di precedenti azioni progettuali** condotte dal progetto *To Switch* come base preliminare per le analisi. In particolare, il progetto AWARE (2004-2007), dedicato alla formazione dei lavoratori senior aveva individuato nei principi dell'andragogia gli elementi su cui concentrarsi per l'attività formativa del progetto.

Pertanto utilizzando "**andragogia**" come parola chiave nei **database dei motori di ricerca di riviste indicizzate** come Dialnet, Mendely ed altre, è stato effettuato un primo studio esplorativo di contributi recenti. La revisione si è concentrata sullo sviluppo e l'evoluzione del modello andragogico; l'esame dei primi articoli selezionati ha identificato tali contributi. Quelli che rivedevano ed aggiornavano criticamente i principi andragogici mostravano inoltre un'associazione piuttosto frequente tra i principi dell'andragogia e quelli dell'**eutagogia**. La ricerca bibliografica è stata quindi ripetuta attraverso gli stessi motori di ricerca utilizzando il termine "eutagogia" come parola chiave.

Complessivamente, tra articoli scientifici, capitoli di libri e libri, è stato possibile selezionare 80 **contributi rilevanti** per la revisione della letteratura. Di questi, in 56 casi è stato possibile accedere al loro contenuto completo in formato pdf, mentre per i restanti 24 è stato possibile accedere solo all'abstract. Oltre alla selezione di contributi specifici sono stati esaminati i contributi scientifici di riferimento sul tema dell'istruzione e della formazione degli adulti. La bibliografia sui temi del cambiamento demografico e tecnologico, dell'invecchiamento attivo e dell'age management, nonché le pubblicazioni scientifiche rilevanti per l'argomento preso in esame sono state pubblicate dai curatori del presente Intellectual Output.

Abbiamo letto tutti i contributi per l'analisi del materiale selezionato, in modo da riassumerne i contenuti più significativi ed individuarne le connessioni, stabilendo così i modelli emergenti. I risultati sono presentati nella sezione 4.

### 3.3 Metodo di analisi e buone pratiche

La selezione delle buone pratiche implica un processo di valutazione e di verifica basato su criteri specifici. Nel progetto *To Switch*, l'obiettivo è identificare le buone pratiche che forniscono input per lo sviluppo di un nuovo modello concettuale per la formazione di adulti e senior. Le aree interessate includono i metodi di formazione, le risorse e gli strumenti per la piattaforma di apprendimento (da sviluppare nelle fasi successive del progetto), e la progettazione di corsi pilota per i formatori di lavoratori senior.

A tal fine, ai partner del progetto è stato chiesto di identificare le pratiche formative nel proprio Paese incentrate sulla formazione di adulti e senior dentro e fuori il mercato del lavoro. Ciò includeva lo sviluppo o la sperimentazione di nuovi approcci per l'aggiornamento e la riqualificazione



di adulti e senior, a partire dagli strumenti di valutazione delle competenze. A questo hanno fatto seguito temi quali i contenuti della formazione, i metodi, gli strumenti e le piattaforme di formazione, così come i metodi e gli strumenti di mentoring e coaching, e la valutazione, convalida e certificazione delle competenze acquisite.

Il riquadro 1 riassume i principali criteri e dimensioni prese in considerazione per identificare e selezionare le buone pratiche nella formazione dei lavoratori senior e dei formatori.

#### **Riquadro 1: Criteri di scelta per la selezione di buone pratiche**

**Adeguatezza della progettazione e dell'attuazione nelle azioni e nei servizi sviluppati.** Questa dimensione si riferisce all'adeguatezza ed alla completezza del quadro logico di pianificazione ed attuazione. Il quadro logico deve garantire la coerenza interna (in termini di obiettivi, attività e risultati) ed esterna (rispetto al contesto esterno ed alle politiche di riferimento) attraverso la solidità dei sistemi di progettazione, attuazione e valutazione degli interventi. Ad esempio, la conoscenza dei bisogni e dei problemi da affrontare; un disegno politico che garantisca la coerenza tra strumenti, obiettivi, target, tempi di intervento e risorse disponibili; l'adeguatezza delle metodologie adottate e della struttura organizzativa e gestionale messa in atto; la presenza di un monitoraggio continuo e della valutazione ex post. Nel dettaglio sono state considerate le seguenti sottodimensioni:

- *definizione chiara, realizzabile e coerente degli obiettivi e dei risultati attesi;*
- *valutazione previa dei bisogni;*
- *coinvolgimento dei beneficiari e dei principali stakeholder nella progettazione e nell'attuazione delle azioni;*
- *un sistema di gestione chiaro, con ruoli e responsabilità degli attori coinvolti;*
- *la creazione di un sistema di monitoraggio continuo delle attività e dei risultati.*

**Efficacia e risultati.** Questa dimensione riguarda la capacità della pratica di raggiungere i risultati attesi ed il loro riconoscimento ed utilizzo nella comunità di pari a livello locale, nazionale e comunitario. Le sottodimensioni considerate riguardano:

- *i principali output e risultati delle pratiche rispetto a quelli attesi;*
- *l'utilizzo dell'approccio e del metodo della pratica (ad esempio il modello formativo, gli strumenti, i metodi e gli approcci sviluppati dalla pratica) da parte di enti di formazione, istituti di ricerca ed università, istituzioni pubbliche, organizzazioni del terzo settore, aziende e parti sociali.*

**Innovazione.** Questa dimensione considera l'innovatività della pratica rispetto al processo formativo, ai risultati ottenuti, al contesto in cui viene attuata (per tenere conto dei diversi contesti nazionali e locali in cui le pratiche vengono implementate). Le dimensioni considerate per quanto riguarda *To Switch* sono collegate allo sviluppo ed all'attuazione di:

- *nuovi metodi di formazione ed apprendimento, contenuti e linee guida, e strumenti;*
- *nuovi gruppi target coinvolti (ad esempio: lavoratori adulti e senior, disoccupati e inattivi, formatori, partner sociali, tutor, mentor e coach, manager e datori di lavoro);*
- *nuovi profili professionali per i formatori;*
- *creazione di nuovi partenariati e coinvolgimento degli stakeholder;*
- *nuovi modelli di valutazione, convalida e certificazione delle competenze.*

**Sostenibilità nel medio-lungo periodo.** Questa dimensione è importante per garantire la continuità nell'attuazione dei metodi e degli approcci sviluppati nelle "buone pratiche". È legata alla disponibilità di risorse finanziarie, umane ed organizzative oppure alla capacità dell'intervento di generare nuove risorse per proseguire dopo l'esaurirsi del finanziamento iniziale. Le sottodimensioni considerate si riferiscono al tipo di finanziamento, ad esempio pubblico o privato (distinguendo tra quote a carico degli utenti, finanziamenti da parte dei datori di lavoro o delle parti sociali, finanziamenti da parte delle ONG, ecc.) Questa dimensione è fortemente legata alla capacità della pratica di essere integrata nelle politiche ordinarie.

**Riproducibilità e trasferibilità.** Questi due criteri si riferiscono alla possibilità di riprodurre la pratica per affrontare problematiche affini, e di replicarla in contesti analoghi (ad esempio: con condizioni istituzionali, politiche e socio-economiche simili), o di trasferirla (in toto o in parte) ad altri contesti, o di utilizzarla per affrontare altre situazioni [trasferibilità]. Nel nostro caso, tali dimensioni si riferiscono alla *potenziale riproducibilità e trasferibilità della pratica in altri settori ed occupazioni, gruppi target, aree territoriali e Paesi.*

**Diffusione.** Questa dimensione si riferisce alla potenziale adozione della pratica ed alla sua integrazione nell'implementazione delle politiche. Nel nostro caso, tale dimensione si riferisce alla:

- *potenziale internalizzazione della pratica nei sistemi di formazione degli adulti e di apprendimento per tutta la vita;*
- *potenziale internalizzazione della pratica nei sistemi di valutazione e certificazione delle competenze;*
- *diffusione e promozione dell'approccio e dei risultati della pratica tra le istituzioni formative, le parti sociali, politiche, ecc.*

## 4. Revisione della letteratura

Questa sezione è dedicata alla presentazione dei principali risultati emersi dalla **revisione della letteratura sul tema dell'apprendimento degli adulti e dei lavoratori senior** e sulla formazione dei formatori. Si aprirà con una breve descrizione di quello che può essere considerato il **dibattito sulle teorie dell'apprendimento degli adulti** rispetto alle teorie pedagogiche classiche. Nonostante l'abbondanza di contributi su questo tema, è possibile anticipare che tale dibattito teorico-concettuale non si è concluso ed è **tuttora in corso**.

Successivamente verranno presentati con metodo comparativo i presupposti ed i principi di base dei due più rilevanti approcci attuali all'apprendimento degli adulti: **l'andragogia e l'eutagogia**. Utilizzando una strategia analitica molto presente in letteratura, entrambi verranno illustrati in forma idealtipica e **posti a confronto con l'approccio pedagogico classico**. Questa discussione è inclusa in una sezione che abbiamo denominato "Contributi metodologici" (sezione 4.2), dato che la classificazione idealtipica si basa su criteri epistemici e principi di condotta, e non su evidenze empiriche che possono legittimamente costituire le fondamenta di una formulazione teorica completa. In questa parte una breve sezione sarà dedicata alle suddette **evidenze empiriche**. Verranno esposti soprattutto **gli elementi di criticità** che possono essere rivolti agli studi che abbiamo trovato in letteratura, molti dei quali - come verrà spiegato - risultano carenti dal punto di vista concettuale, metodologico e della rappresentatività. La sezione si concluderà con una discussione sintetica delle principali evidenze emerse dall'analisi della letteratura interpretata, con l'obiettivo di formulare un **nuovo quadro concettuale e metodologico di riferimento per l'apprendimento degli adulti e dei lavoratori senior**.

### 4.1 Contributi teorici

Il terzo capitolo della sesta edizione del **classico di Malcolm Knowles, *The Adult Learner***, curato da Elwood F. Holton III e Richard A. Swanson (Knowles et al., 2005), si apre con un quesito fondamentale: che cos'è una teoria dell'apprendimento (degli adulti)?

La risposta a tale interrogativo andrebbe oltre gli obiettivi del presente Intellectual Output. Cogliamo comunque lo spunto che la domanda offre per riprendere uno degli aspetti che gli autori utilizzano per rispondere. Nell'ambito delle teorie dell'apprendimento, è possibile distinguere **due filoni principali**: quello di coloro che le hanno proposte (**proponenti**) e quello di coloro che le hanno interpretate (**interpreti**). Da un lato quindi possiamo classificare quegli autori che hanno cercato di formulare teorie pedagogiche originali e citare alcuni dei nomi più noti: Pavlov, Freud, Skinner, Maslow, Freire. Dall'altro lato invece ci sono coloro che hanno reinterpretato, riformulato, unito e ricombinato teorie esistenti per migliorarne la proposta, come Glaser, Reese e Overton e Merriam (Knowles et al., 2005).

Analizzando la letteratura scientifica sull'apprendimento degli adulti e dei lavoratori senior, è emerso chiaramente che abbondano gli interpreti, soprattutto tra gli autori delle pubblicazioni più recenti.

Tale affermazione trova la sua spiegazione in due evidenze frequenti nella letteratura sull'apprendimento degli adulti. La prima si riferisce al fatto che **i principi dell'apprendimento degli adulti sono generalmente formulati in opposizione ed in paragone ai principi della pedagogia classica** applicata ai discenti in età scolare. Per questo motivo, come abbiamo anticipato e come verrà spiegato, le proposte comparative abbondano. Al loro interno l'andragogia viene definita in opposizione alla pedagogia classica (Istituto Superiore Mario Boella, 2007), e l'eutagogia in opposizione alle prime due (Bansal et al., 2020). La seconda evidenza presente in letteratura riguarda le formulazioni più recenti sul tema dell'apprendimento degli adulti, ed in particolare la

proposta dell'eutagogia. Queste non si configurano a partire da evidenze empiriche che permettono la formulazione di ipotesi e la proposta di una teoria, ma si basano su principi epistemici sviluppati in maniera logica, in assenza di evidenze empiriche. Pertanto, **le proposte si basano su principi sviluppati a partire dall'osservazione della maggiore o minore efficacia di una determinata soluzione pratica applicata a situazioni di apprendimento circoscritte**. Seguendo Bangura, sarebbe meglio abbandonare le ambizioni teoriche e "trattare i termini pedagogia ed andragogia così come la letteratura sull'istruzione degli adulti li ha utilizzati, ovvero come 'idealtipi' in senso weberiano, o 'modelli', come il concetto viene comunemente utilizzato nelle scienze sociali contemporanee" (2005, p. 27).

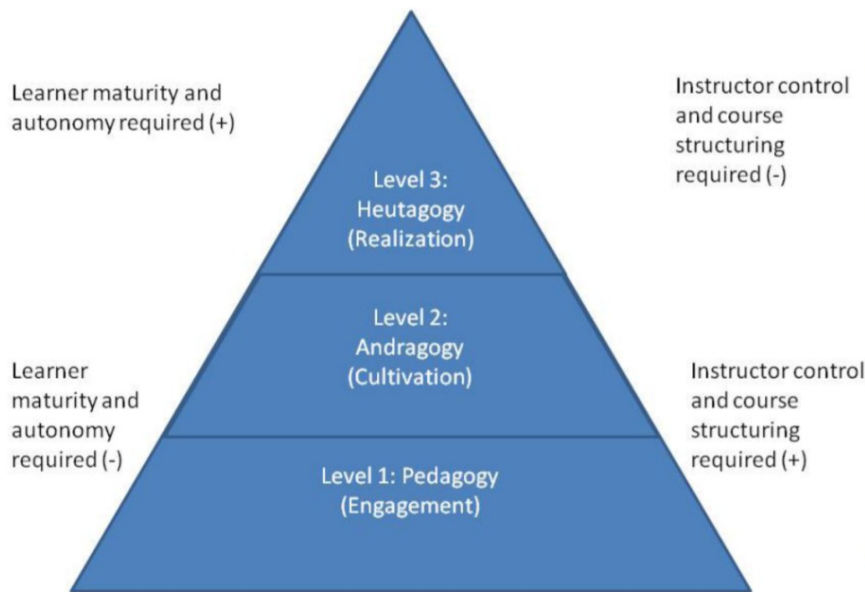
Questi primi aspetti, ora chiariti, permettono di delimitare la portata dei concetti che andremo ad analizzare; è utile partire da alcune definizioni di base. Queste saranno dettagliate nelle pagine successive partendo da un esempio di classificazione ed interpretazione.

Per quanto riguarda le definizioni di base, possiamo osservare la convergenza di numerosi autori per quanto riguarda le seguenti definizioni (Bangura, 2005; Bhoyrub et al., 2010; Blackley & Sheffield, 2015):

- **la pedagogia come arte e scienza dell'insegnamento;**
- **l'andragogia come arte e scienza dell'insegnamento e della guida di studenti adulti;**
- **l'eutagogia come studio dell'apprendimento autodeterminato.**

Come si può notare dalle definizioni, una descrizione simile è dedicata alla pedagogia ed all'andragogia; alla prima si applica una definizione più generale. In entrambi i casi, vengono definite "arti" e "scienze". Per quanto riguarda l'eutagogia, viene spiegata come lo studio di uno specifico settore di apprendimento - quello autodeterminato.

Un aspetto su cui tornare è che queste tre "arti" o "scienze" o ancora "campi di studio" dell'apprendimento sono facilmente accostabili tra loro. Ad esempio, allo scopo di spiegare le differenze dell'approccio eutagogico, Blaschke ed Hase (Blaschke, 2012; Blaschke & Hase, 2016) illustrano una sorta di **organizzazione e classificazione gerarchica** delle tre "gogie" basata su due vettori opposti. Il primo rappresenta la maggiore o minore **autonomia e maturità** richiesta al discente. Il secondo rappresenta il **grado di strutturazione e di controllo** dell'insegnante sull'apprendimento. La rappresentazione grafica di questa classificazione è riportata nella Figura 3.



(Blaschke, 2012, p. 60)

Figure 3: Progressione dalla pedagogia all'andragogia e successivamente all'eutagogia

Iniziando con la pedagogia, dalla rappresentazione grafica si può dedurre come questa sia alla base dei processi di apprendimento. Mira a stimolare la partecipazione alla conoscenza da parte di un discente con poca autonomia attraverso una forte strutturazione dell'apprendimento e con un controllo da parte dell'insegnante. L'andragogia vuole stimolare la coltivazione dell'apprendimento attraverso un certo grado di controllo da parte dell'insegnante in discenti con livelli di autonomia più elevati: nella gerarchia proposta si colloca in una posizione intermedia. L'eutagogia prevede il massimo livello di autonomia e maturità negli allievi, con una strutturazione ed un controllo minimo da parte dell'insegnante, in modo da stimolare la realizzazione personale attraverso l'apprendimento. Tali differenze verranno spiegate in dettaglio nella sezione 4.2.3, quando verrà presentata e discussa la classificazione idealtipica delle tre "gogie".

È tuttavia necessario tenere a mente alcuni ulteriori chiarimenti. Come ha evidenziato Bangura:

*la differenza fondamentale tra pedagogia ed andragogia è quella tra il trattare i discenti come individui passivi e dipendenti, ed il trattarli come individui relativamente autonomi ed autodiretti. [...] Nello specifico, la pedagogia mira a trasmettere la conoscenza a discenti che si presume non abbiano i mezzi o le capacità per imparare da soli. È caratterizzata da un rapporto di dipendenza tra insegnante e discente, in cui quest'ultimo è per lo più passivo e viene istruito dall'insegnante. La pedagogia presuppone che il discente non abbia conoscenze ed esperienze rilevanti e che, in generale, non sia in grado di determinare l'agenda formativa o didattica. A causa di ciò, l'agenda deve essere stabilita dall'insegnante o dall'istituzione educativa. (2005, p. 27).*

L'eutagogia può essere definita come "lo studio dell'apprendimento autodeterminato, [...] una progressione naturale dalle metodologie educative precedenti [che] potrebbe fornire l'approccio ottimale all'apprendimento nel 21° secolo". (2005, p. 31).

Quando parliamo di pedagogia, andragogia ed eutagogia non ci riferiamo alle uniche "gogie" presenti in letteratura, ma solo a quelle principali e più approfondite, studiate nell'ambito dell'apprendimento degli adulti. Sebbene non siano l'oggetto di interesse di questa discussione, vale

la pena ricordare che nella letteratura scientifica selezionata si fa riferimento anche ad altre. Ad esempio, l'**ergonomia** (la scienza che insegna alle persone a lavorare), la **geragogia** e l'**eldergogia** (la scienza che insegna agli anziani) o l'**ubuntugogia** (la scienza che recupera i fondamenti filosofici della pedagogia africana, contro gli approcci eurocentrici) (Ashton & Newman, 2006; Bangura, 2005; Blackley & Sheffield, 2015).

Nelle sezioni successive approfondiremo le caratteristiche di entrambi i modelli e li analizzeremo in chiave comparativa rispetto alle caratteristiche della pedagogia classica.

## 4.2 Contributi metodologici: i principi fondanti dell'andragogia e dell'eutagogia

Nella loro concezione l'andragogia e l'eutagogia condividono un riferimento alla Grecia classica. Come riportato da Blackley & Sheffield, l'uso del termine andragogia può essere fatto risalire al 1883, quando fu utilizzato per la prima volta per descrivere "le pratiche educative di Platone con giovani adulti" (2015, p. 397). 'Heut' è il termine greco antico che indica il 'sé' (Bhoynub et al., 2010; Blaschke, 2012).

### 4.2.1 Andragogia

Per quanto riguarda l'approccio andragogico all'apprendimento degli adulti, è possibile innanzitutto spiegare i **principali presupposti** su cui si basa. Ancora una volta, con le parole di Bangura:

*L'assunto di base dell'andragogia è che gli adulti preferiscono l'apprendimento autodiretto. [...] Un corollario di tale assunto è che l'esperienza accumulata dagli allievi è una preziosa risorsa di apprendimento che dovrebbe essere integrata nel processo educativo. Il contenuto dell'apprendimento nell'andragogia è determinato dai discenti in collaborazione con l'insegnante o il facilitatore, grazie all'autonomia, al desiderio di imparare ed all'esperienza dei primi. (2005, p. 28)*

Rispetto a questa prima descrizione dei presupposti su cui si basa l'andragogia possiamo evidenziare diversi elementi. In primo luogo, si fa esplicito riferimento al fatto che gli **adulti esprimono una preferenza su come essere formati**. Tale preferenza va nella direzione di un **apprendimento autodiretto e non eterodiretto**, come presupporrebbe la pedagogia tradizionale. In secondo luogo, si pone l'accento sul fatto che l'adulto che apprende non è un attore privo di conoscenza. Al contrario, è un **portatore di esperienza** (conoscenze ed abilità accumulate) che può essere un'importante risorsa durante la pratica del processo formativo. Questa esperienza accumulata, insieme alla **motivazione intrinseca ad imparare**, dimostra infine che nell'andragogia **è il discente a determinare il contenuto dell'apprendimento**. Gli adulti possiedono generalmente una maggiore autonomia (nonostante questo sia un fattore discutibile e criticato in letteratura), anche quando necessitano dell'aiuto di un formatore o di un facilitatore.

Inoltre l'andragogia definisce "un discente adulto come qualcuno che (1) vuole imparare ciò che pensa di aver bisogno di imparare, (2) ha un concetto di sé indipendente e può dirigere il [proprio] apprendimento, (3) ha accumulato un serbatoio di esperienze di vita che rappresenta una ricca risorsa per l'apprendimento, (4) ha esigenze di apprendimento strettamente legate al cambiamento dei ruoli sociali, (5) è centrato sul problema ed interessato all'applicazione immediata delle conoscenze e (6) è motivato ad apprendere da fattori interni e non esterni (Merriam, 2001)" (Aksoy & Meral, 2020, p. 3).

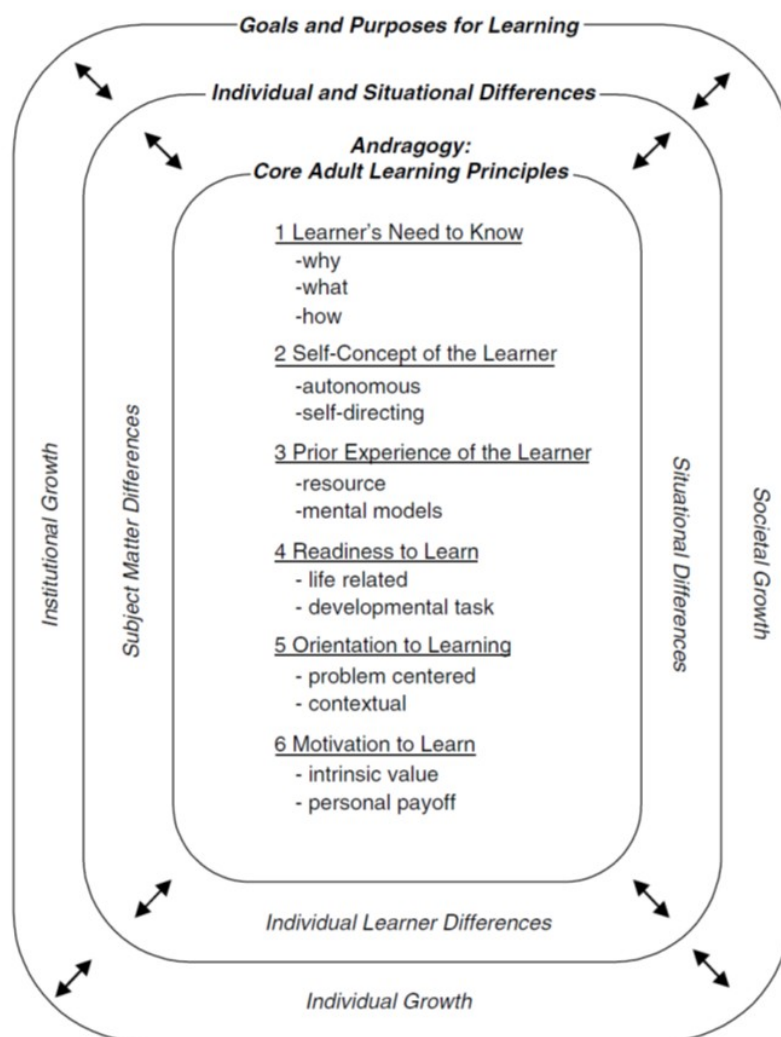
L'esposizione dei presupposti dell'andragogia da parte di Bangura (2005) contrasta in parte con la visione originale dell'approccio presentata da Knowles nel suo lavoro *The Adult Learner* (Knowles et al., 2005); o perlomeno, si dimostra imprecisa rispetto ad essa.

All'interno di quest'ultima, viene spiegato che ciò che l'andragogia definisce sono i **principi** ed il processo di apprendimento (quello che gli autori definiscono un "**modello di processo**"). Ciò è in contrasto con gli approcci che si concentrano sul contenuto da trasferire al discente (quello che gli autori definiscono un "**modello di contenuto**"). Pertanto, gli elementi costitutivi dell'andragogia sono una serie di principi pratici e di base da utilizzare nella progettazione del processo di apprendimento degli adulti **indipendentemente dai contenuti di tale apprendimento**. D'altra parte, la visione di Knowles dell'andragogia si è evoluta nella direzione di un **insieme integrato di principi**. Tale sistema si è sviluppato a partire da un'intuizione iniziale basata su un insieme di presupposti meno integrati e più flessibili. Tale visione sistemica e pratica dell'andragogia è illustrata nella Figura 4.

Seguendo Knowles et al. (2005), possiamo quindi osservare che **per l'apprendimento degli adulti** esistono sei **principi fondamentali nell'andragogia**. Il primo riguarda il **bisogno di sapere del discente**. Il principio si basa sull'identificazione del motivo legato al bisogno di sapere (il "perché"); del contenuto della conoscenza (il "cosa"); e del modo in cui il bisogno di sapere può essere soddisfatto (il "come"). Nel complesso, questo primo principio riflette l'importanza di identificare le ragioni fondamentali che giustificano il bisogno di sapere degli adulti nel contesto del processo di apprendimento. Alla luce dei fattori di contesto istituzionali, sociali ed individuali che inquadrano i principi fondamentali dell'apprendimento degli adulti (si veda la Figura 4), potremmo aggiungere la coordinata temporale (il "quando"). Ciò è importante per identificare il momento in cui il bisogno di sapere si manifesta in relazione a tali fattori circostanziali. Come spiega Bangura:

*la pedagogia tratta la formazione più in termini di preparazione per il futuro che in termini di questione legata al fare nel presente; esiste una distinzione implicita tra il mondo dell'apprendere e quello del fare. L'andragogia parte dal presupposto che l'apprendimento è al centro di ciò che significa essere umani. Di conseguenza, praticamente non c'è distinzione tra l'imparare ed il fare, tra l'educare ed il risolvere i problemi quotidiani. L'andragogia invita ad identificare e risolvere i problemi nel presente. (2005, p. 28).*

Il secondo principio dell'andragogia si riferisce alla necessità di prendere in considerazione, nel processo di apprendimento degli adulti, il **concetto di sé** che il discente manifesta come soggetto in apprendimento. Secondo l'interpretazione data dall'andragogia, gli adulti sono attori autonomi capaci di identificare i propri bisogni di apprendimento con indipendenza di giudizio, ma non solo. Sono anche attori inclini all'autodirezione; preferiscono il controllo su sé stessi rispetto all'eterodirezione, che - come visto sopra - è una situazione che caratterizza tipicamente la pedagogia tradizionale. Nel processo di apprendimento il formatore si trova quindi ad interagire con soggetti autonomi ed autodiretti, caratteristiche che non possono essere sottovalutate o negate.



(Knowles et al., 2005, p. 4)

Figura 4: L'andragogia nella pratica

Il terzo principio fondamentale dell'andragogia fa riferimento ad uno degli elementi che probabilmente può essere considerato il più caratteristico dell'istruzione degli adulti. Si tratta **dell'esperienza progressa del discente**. Nella descrizione dell'andragogia di Bangura (2005) abbiamo visto come sia centrale l'elemento rappresentato dall'esperienza adulta progressa. In questo caso, tornando alla spiegazione fornita da Knowles et al. (2005), scopriamo che all'interno dei processi di apprendimento degli adulti tale esperienza è da considerarsi una risorsa importante. L'adulto giunge all'esperienza formativa con un bagaglio di conoscenze pregresse, acquisite nell'istruzione formale; competenze derivanti dalla formazione orientata al lavoro; e competenze acquisite in contesti non formali ed informali. L'insegnante, il formatore, il tutor o il mentor è chiamato a tenerne conto, ma non si tratta solo di questo. L'adulto in formazione utilizza conoscenze, competenze ed abilità pregresse come una mappa mentale che preseleziona le sue preferenze. Come nel concetto di "habitus" di Bourdieu (1993; 1992; Dubar, 1992), l'esperienza progressa dell'attore in relazione al contesto socio-istituzionale di riferimento alimenta nell'adulto una serie di mappe mentali. Queste preselezionano il campo delle opzioni possibili e desiderate basandosi sulle precedenti esperienze di successo e fallimento nei tentativi e negli errori che l'esperienza ha prodotto. Per questo motivo l'adulto in formazione è un soggetto che generalmente ha delle idee già prestabilite rispetto a ciò che è possibile o meno nell'apprendimento.



Il quarto principio fondamentale dell'andragogia è la **disponibilità dell'adulto ad imparare**. Secondo l'andragogia l'adulto non è interessato ad accumulare altre conoscenze per il solo fatto di immagazzinarle nel caso abbiano un'utilità futura. L'apprendimento per gli adulti assume significato se è per il "qui ed ora", legato al contesto reale che la persona sta vivendo. Non riguarda l'acquisizione di un potenziale di crescita e sviluppo futuro, ma è legato ad un bisogno di crescita e sviluppo nel tempo presente in base a compiti specifici.

Tale quarto principio fondamentale dell'andragogia si collega direttamente al quinto, che fa riferimento **all'orientamento degli adulti verso l'apprendimento**. All'interno dei processi di apprendimento, l'insegnante deve tenere conto del fatto che, oltre alle caratteristiche già descritte secondo i principi precedenti, tale orientamento si riferisce alla risoluzione di problemi. L'educazione degli adulti deve centrarsi sulla risoluzione di problemi. Inoltre, l'orientamento alla risoluzione di problemi favorito dagli studenti adulti è legato al contesto, e di questo bisogna tener conto. Tale aspetto non è esplicitamente menzionato nella Figura 4; ciò che è importante non è solo il problema da risolvere, ma anche il "quando" ed il "dove". Questo problema, in relazione ai vincoli specifici del contesto socio-istituzionale ed individuale, deve essere risolto attraverso un nuovo apprendimento. Un chiaro riferimento a questa posizione si trova nell'attuale centralità data alle competenze di risoluzione di problemi in ambienti ricchi di tecnologia (PS-TRE) attraverso il pensiero critico e computazionale (CCT) (Iñiguez Berrozpe et al., 2020; Iñiguez Berrozpe & Boeren, 2019) (Sezione 4.3.1).

Il sesto ed ultimo principio fondamentale dell'andragogia riguarda uno degli aspetti empiricamente meno esplorati quando si tratta di istruzione e formazione degli adulti: **la motivazione ad imparare** (Iñiguez Berrozpe & Marcaletti, 2016; Marcaletti et al., 2018). Si tratta di un tema non studiato in Europa nelle ricerche ufficiali sull'apprendimento per tutta la vita. La motivazione degli adulti ad imparare è diversa da quella, ad esempio, degli studenti impegnati nell'istruzione formale iniziale, nella formazione professionale o nella formazione e riqualificazione organizzativa. Generalmente la motivazione degli adulti non è giustificata da ragioni esterne all'individuo. Al contrario, la motivazione degli adulti da tener presente è una motivazione intrinseca. Questa si riferisce al valore dell'apprendimento stesso in relazione all'esperienza precedente, alla risoluzione di problemi concreti nel momento presente e generalmente viene interpretata come un payoff personale.

In uno studio Arghode et al. (2017) mettono a confronto comportamentismo, cognitivismo, costruttivismo, umanesimo ed andragogia; le **convincioni fondamentali su cui si basa l'andragogia** possono essere riassunte come: a) gli adulti sono discenti autodiretti ed imparano attraverso l'esperienza; b) gli adulti vogliono un'applicazione pratica immediata; c) gli adulti imparano meglio quando decidono contenuto e metodo di apprendimento. Per concludere, va notato che l'andragogia annovera numerose **critiche**, tra le quali gli Autori citano le seguenti: a) presume che tutti gli adulti apprendano nello stesso modo; b) ignora le variazioni tra discenti adulti; c) si concentra principalmente sulla motivazione intrinseca; d) si focalizza più sul processo, meno sul contenuto; e) è un'ideologia e non una teoria; f) non ha basi empiriche; g) è incompleta: lascia molte domande senza risposta; h) trascura la serendipità nella vita degli adulti; i) i condizionamenti precedenti degli adulti possono non allinearsi completamente con i principi dell'andragogia (2017, p. 600).

#### 4.2.2 Eutagogia

Basandosi su alcuni dei principi dell'andragogia, **l'approccio eutagogico** ne sviluppa alcune dimensioni, in particolare il principio dell'autodirezione. In questo modello l'apprendimento evolve fino ad assumere le caratteristiche **dell'autodeterminazione**. Un ulteriore elemento distintivo dell'eutagogia è il suo orientamento allo sviluppo non tanto delle competenze quanto delle **capacità**. Tutto ciò tiene conto dell'attuale cambiamento di contesto che caratterizza **l'accesso alla**

**formazione** (in linea di massima facilitato dalla tecnologia) e delle sfide poste dalla globalizzazione. In sintesi, l'eutagogia è definita come un **modello di apprendimento olistico**.

*L'eutagogia [è] un modello olistico per promuovere l'apprendimento per tutta la vita all'interno di contesti multipli, ed un modello ulteriormente supportato e diffuso dagli sviluppi tecnologici come il Web 2.0 ed il potenziale Web 3.0 (Blaschke & Hase, 2016, p. 27).*

Come abbiamo visto (sezione 4.1), l'eutagogia viene definita come lo studio dell'apprendimento autodeterminato (Hase & Kenyon, 2001). Il suo obiettivo è aiutare i discenti a sviluppare la capacità di **autodirezione**, sostenere l'apprendimento trasformativo e consentire l'**apprendimento emancipatorio** e l'azione sociale (Merriam, 2001).

*Gli obiettivi dell'apprendimento autodiretto includono l'aiutare i discenti a sviluppare la capacità di auto-orientamento, sostenere l'apprendimento trasformativo e promuovere "l'apprendimento emancipatorio e l'azione sociale" (Merriam, 2001, p. 9). Nell'ambito dell'apprendimento trasformativo, l'apprendimento avviene lungo un percorso autodiretto; man mano che il discente matura e riflette sulle esperienze di vita in relazione alla percezione di sé, alle proprie convinzioni ed al proprio stile di vita, la prospettiva del discente si modifica e può verificarsi un apprendimento trasformativo (Blaschke, 2012, p. 58).*

Grazie a questa definizione, e seguendo alcuni autori che hanno difeso tale nuovo approccio alla formazione ed all'apprendimento per tutta la vita (Blaschke, 2012; Blaschke & Hase, 2016; Blaschke & Marin, 2020; Hase et al., 2006; Hase & Kenyon, 2003; Kenyon & Hase, 2001), incontriamo alcuni elementi caratteristici dell'eutagogia che dovrebbero essere evidenziati. Come si può notare nella citazione, in primo luogo è possibile trovare un uso **equivalente delle espressioni "apprendimento autodiretto" ed "autodeterminato"**, nonostante le distinzioni che gli stessi autori operano nella descrizione comparativa degli approcci di andragogia ed eutagogia (vedi Tabella 5, Sezione 4.2.3).

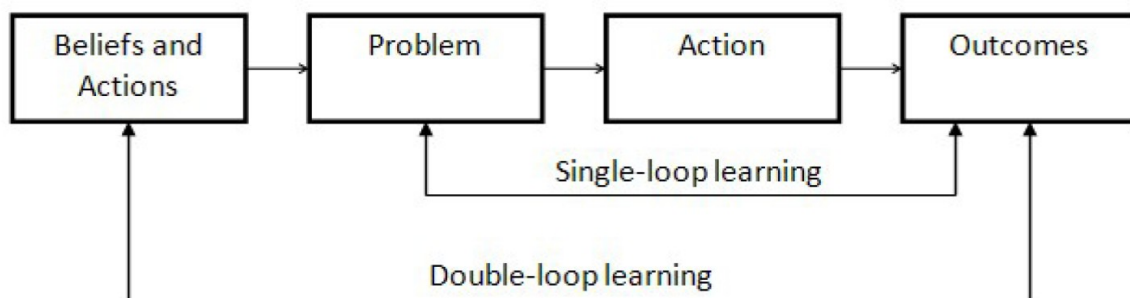
Un secondo elemento da considerare è il **potenziale trasformativo dell'apprendimento autodiretto ed autodeterminato**. In tal senso, viene spiegato come l'autodirezione (rivolgere verso l'interno l'apprendimento di contenuti decisi in autonomia) sia autodeterminazione. Quando ciò accade, è perché il soggetto in apprendimento ha riflettuto sui propri bisogni, esercitando la propria **riflessività** intorno ai fattori più importanti della propria esperienza di vita. Si innesca quindi un processo che, per sua natura, è anche **trasformativo**. In questo senso il modello eutagogico è un approccio ispirato alla teoria **dell'agentività umana**. La **metacognizione** e la comprensione dei meccanismi che rendono possibile l'apprendimento (**imparare ad imparare**) sono alla base della riflessività che si combina con l'agentività e del potenziale trasformativo che si trasforma in capacità (Blaschke & Hase, 2016; Hase & Kenyon, 2007).

Un concetto chiave dell'eutagogia pertanto è quello dell'autoriflessione e **dell'apprendimento a doppio ciclo** (Hase & Kenyon, 2001).

*Nell'apprendimento a doppio ciclo, i discenti considerano il problema, l'azione ed i risultati che ne derivano, oltre a riflettere sul processo di soluzione del problema e come questo influenzi le proprie convinzioni ed azioni. (Blaschke, 2012, p. 59).*

Secondo Argyris et al. (1978), l'apprendimento a doppio ciclo si verifica quando gli allievi mettono in discussione i propri valori e le proprie categorie mentali come strategia fondamentale per migliorare il proprio apprendimento.

In sintesi, **i principi fondanti dell'eutagogia sono cinque** e sono illustrati nella Tabella 4: apprendimento centrato su e determinato dal discente; capacità; autoriflessione e metacognizione; apprendimento a doppio ciclo; apprendimento ed insegnamento non lineare.



Eberle (2009, p. 183)

Figura 5: Apprendimento a doppio ciclo

Tabella 4: I principi dell'eutagogia

Principio	Descrizione
<b>Centrato sul discente e determinato dal discente</b>	Il ruolo dell'agentività umana nell'apprendimento è un principio fondamentale. Il discente è al centro di tutte le pratiche di eutagogia. Il discente è automotivato ed autonomo, ed è il principale responsabile della decisione di ciò che verrà appreso e di come verrà appreso e valutato.
<b>Capacità</b>	La capacità è caratterizzata da: capacità di utilizzare le competenze in circostanze sconosciute e familiari, autoefficacia del discente, comunicazione, creatività, collaborazione (lavoro di squadra) e valori positivi.
<b>Autoriflessione e metacognizione</b>	Nell'ambito dell'eutagogia, è essenziale che la riflessione avvenga in modo olistico. Ciò significa che il discente riflette non solo su ciò che ha appreso, ma anche sul modo in cui è stato appreso e sulla comprensione di come è stato appreso (metacognizione).
<b>Apprendimento a doppio ciclo</b>	L'apprendimento a doppio ciclo richiede che i discenti siano impegnati sia sul piano psicologico che comportamentale. Essi riflettono non solo su ciò che hanno appreso, ma anche sul modo in cui questa nuova conoscenza ed il percorso di apprendimento hanno influenzato i propri valori ed il proprio sistema di credenze.
<b>Apprendimento ed insegnamento non lineare</b>	Dato che l'apprendimento è autodeterminato, il percorso di apprendimento è definito dal discente e non è stabilito dall'insegnante. Poiché gli studenti scelgono il proprio percorso, l'apprendimento avviene in modo non lineare.

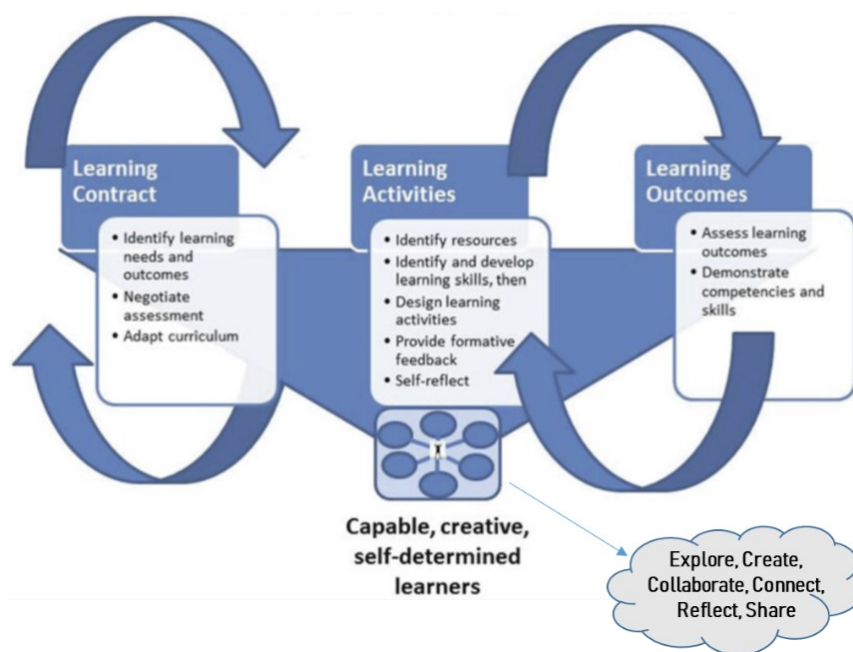
Adattato da Blaschke & Hase (2016, p. 28)

Un aspetto interessante dell'approccio eutagogico è costituito dalla sua presentazione come modello di apprendimento. Grazie alle sue caratteristiche può essere efficacemente utilizzato sia nel campo dell'istruzione e della **formazione professionale** (Hase & Kenyon, 2001) che nello **sviluppo delle risorse umane** a livello organizzativo (Hase et al., 2006). Ciò è giustificato da:

*Gli ambienti complessi e caotici richiedono uno stile di apprendimento diverso, che è: informale; guidato dall'esperienza di lavoro; collaborativo e cooperativo; e che prevede un apprendimento a doppio ciclo. In tali ambienti le persone devono sapere come imparare, e l'organizzazione deve essere abile a sfruttare le conoscenze che emergono. Non c'è tempo per i programmi di apprendimento formale. L'apprendimento è puntuale ed emergente. (Blaschke & Hase, 2016, p. 29).*

Guardando agli elementi fondamentali della progettazione del processo di apprendimento eutagogico, uno degli aspetti che meritano attenzione è che tale approccio si basa su **contratti di apprendimento individualizzati e definiti dal discente** (Blaschke, 2012).

Nella Figura 6, che descrive la struttura del **processo eutagogico**, si può osservare che il **contratto di apprendimento**<sup>2</sup> rappresenta il primo passo da compiere per avviare il processo di apprendimento. Con il contratto di apprendimento - che si ipotizza sia individualizzato (Blaschke, 2012) - il discente definisce cosa imparerà (lo scopo), come lo imparerà (gli approcci di insegnamento e di apprendimento), cosa verrà valutato ed in che modo.



Blaschke & Hase (2016, p. 30)

Figura 6: Processo di progettazione eutagogica

In questo modo, il contratto di apprendimento definisce le **attività di apprendimento**<sup>3</sup> che verranno svolte ed i relativi risultati. Il raggiungimento dei **risultati**<sup>4</sup> implica che questi vengano valutati secondo le procedure definite in fase iniziale. In termini di adattamento il risultato di tale processo può a sua volta interagire con l'offerta formativa e l'impostazione definiti nel contratto di apprendimento stesso. Il risultato di questo processo è un discente capace, creativo ed

<sup>2</sup> Learning contract, ndt

<sup>3</sup> Learning activities, ndt

<sup>4</sup> Learning outcomes, ndt

autodeterminato, in grado di esplorare, creare, collaborare, generare connessioni, riflettere e condividere (Blaschke & Hase, 2016).

Ulteriori elementi progettuali dell'approccio eutagogico sono: la **centralità del discente**, sia in termini di contesti che di contenuti generati dallo stesso; il **piano formativo flessibile**; portare il discente alla formulazione di **domande autodirette**; la **valutazione flessibile e negoziata** (Blaschke, 2012).

Per concludere, e sulla base di altre citazioni tratte dalla letteratura, è possibile evidenziare alcuni ulteriori aspetti salienti dell'eutagogia. In primo luogo, la posizione che questo modello assegna al discente adulto.

Ashton & Newman (2006) affermano che il lavoro di Hase e colleghi (Blaschke & Hase, 2016; Hase & Kenyon, 2007, 2001, 2003):

*ha richiamato la nostra attenzione sulla necessità di modelli diversi e di nuovi paradigmi. La tesi alla base del loro lavoro è che le persone apprendono da un'intera gamma di esperienze di vita e che gli educatori devono guidare lo sviluppo di idee invece di forzare la saggezza nelle persone (Coughlan, 2004; Findlay, 2002). Hase ed i suoi colleghi attribuiscono chiaramente al discente la responsabilità di appropriarsi della conoscenza utilizzando un modello eutagogico (Ashton & Newman, 2006, pp. 828–829).*

In secondo luogo, vi sono contributi che sottolineano l'importanza di fattori quali intelligenza emotiva e soft skill all'interno dei processi di apprendimento degli adulti.

*Hase and Kenyon (2007), che hanno originariamente ideato il quadro concettuale dell'eutagogia, definiscono capacità come l'utilizzo delle competenze di autoefficacia per rispondere alla teoria della complessità. Tali competenze rispecchiano in parte quelle del quadro dell'intelligenza emotiva di Daniel Goleman, evidenziandone adattabilità, iniziativa e lavoro di squadra; sono state applicate con successo da un'ampia gamma di organizzazioni per l'apprendimento. (Cherniss et al., 1998) (Bhoyrub et al., 2010, p. 323).*

In terzo luogo, per quanto riguarda le implicazioni relative alla funzione dell'insegnante all'interno dell'approccio eutagogico, è possibile evidenziare il ruolo di facilitatore e mediatore che gli viene assegnato.

*L'eutagogia si basa sull'ipotesi di Roger (2007) che si concentra sulla relazione all'interno dell'insegnamento. In questa teoria, i discenti vengono semplicemente guidati verso l'apprendimento, che non è insegnato. Questa facilitazione riduce l'opportunità per il discente di sentirsi minacciato, permettendo così un allentamento dei confini dell'ego e quindi una maggiore apertura all'apprendimento. (Bhoyrub et al., 2010, p. 324).*

A seguito di ciò, Ashton & Newman definiscono l'educatore negli approcci eutagogici come un "mediatore di conoscenza" (2006, p. 835).

Al modello eutagogico sono state rivolte anche diverse critiche, alcune delle quali verranno esaminate nella sezione 4.3.3.

#### 4.2.3 Pedagogia, andragogia ed eutagogia a confronto

All'inizio di questa sezione abbiamo introdotto un quadro teorico-concettuale dell'apprendimento degli adulti ed abbiamo approfondito i presupposti ed i principi dell'andragogia e dell'eutagogia. Questo paragrafo presenta quella che viene proposta come un'analisi comparativa degli approcci rivolti all'apprendimento degli adulti in gran parte della letteratura scientifica. Abbiamo già ricordato che la tendenza nel tracciare comparazioni si basa principalmente sul **metodo della classificazione**

**idealtipica**, ovvero sull'estrapolazione delle caratteristiche allo stato "puro" o "estremo" di ciascun approccio. In tal modo è possibile identificare più chiaramente le caratteristiche distintive e le differenze di ciascuno.

Un modo tipico di procedere è confrontare l'andragogia con la pedagogia, evidenziando le differenze tra istruzione formale iniziale ed apprendimento degli adulti (Knowles et al., 2005; Istituto Superiore Mario Boella, 2007). In alternativa si possono identificare le differenze presenti tra eutagogia ed andragogia, per evidenziare i punti di divergenza tra apprendimento autodiretto ed autodeterminato (Blaschke, 2012) ed i principi dei tre approcci (Bansal et al., 2020). La Tabella 5 riassume la descrizione comparativa degli approcci di apprendimento tradizionali e per adulti.

*Tabella 5: Approcci di apprendimento tradizionali e per adulti*

<b>Caratteristica</b>	<b>Pedagogia</b>	<b>Andragogia</b>	<b>Eutagogia</b>
<b>Target di discenti</b>	Alunni in età scolare o studenti inesperti	Adulti con o senza esperienza	Adulti con una certa esperienza
<b>Obiettivo dell'apprendimento</b>	Acquisire conoscenze per raggiungere lo stadio successivo della conoscenza - Processo di acquisizione	Sviluppo di competenze basate sulla necessità di risolvere problemi specifici - Processo di sviluppo personale, collegato ai bisogni di vita	Sviluppo di capacità basate sui bisogni e sul potenziale di apprendimento - Processo trasformativo
<b>Organizzazione dell'apprendimento</b>	Offerta formativa standardizzata - Modello centrato sull'insegnante	Basato sui bisogni, permette ai discenti di imparare ad imparare, con o senza l'aiuto dell'insegnante - Modello contestuale centrato sul problema	Non standardizzato - Modello centrato sul discente
<b>Ruolo dei discenti e degli insegnanti nell'apprendimento e nella valutazione</b>	Gli studenti sono totalmente dipendenti e gli insegnanti decidono il cosa, il come ed il quando nell'apprendimento e nella relativa valutazione - Modello di dipendenza	I discenti sono autonomi e gli insegnanti agiscono come guide e facilitatori per aiutare gli adulti a divenire discenti autodiretti - Modello di autodirezione	I discenti sono indipendenti ed il ruolo degli educatori si limita a stimolare la loro curiosità ed a offrire opportunità di apprendimento - Modello dell'autodeterminazione
<b>Processo di apprendimento</b>	Unidirezionale, dall'insegnante al discente	Bidirezionale, tra insegnante e discente	Multidirezionale
<b>Risorse per l'apprendimento</b>	Limitate: progettate e consigliate dagli insegnanti	Controllate: decise in modo collaborativo tra insegnante e discente	Illimitate: possono essere fornite dall'insegnante ma principalmente sono decise dal discente
<b>Livello cognitivo e di apprendimento</b>	Cognitivo	Meta-cognitivo	Epistemico (basato sulle evidenze)

<b>Presupposti relativi al processo di apprendimento per il cambiamento</b>	Assenti (apprendimento a ciclo singolo)	Assenti (apprendimento a ciclo singolo)	Presenti (apprendimento a doppio ciclo)
<b>Fattori motivazionali</b>	Esterni, guidati da ricompense	Interni, guidati da desideri e bisogni (valore intrinseco, payoff personale)	Interni, guidati dalla riflessività
<b>Permette la creatività</b>	No	No	Sì
<b>Richiede interazione e collaborazione tra i discenti</b>	No	Non è essenziale	Sì

*Elaborazione propria basata su Arghode et al. (2017), Bansal et al. (2020), Blaschke (2012), Istituto Superiore Mario Boella (2007) e Knowles et al. (2005)*

Per i **soggetti destinatari dell'apprendimento** è evidente che pedagogia, andragogia ed eutagogia si differenziano in modo sostanziale. Una sottolineatura importante da evidenziare a tale proposito riguarda la differenziazione che non si basa solo sul fattore legato all'età (cioè alunni in età scolare per la pedagogia, adulti per l'andragogia e l'eutagogia). Come spiegato nelle sezioni precedenti 4.2.1 e 4.2.2, dipende soprattutto dalla possibilità che il discente abbia già maturato un'esperienza pregressa o meno. Le classificazioni presenti in letteratura non forniscono una spiegazione rispetto a cosa sia tale esperienza pregressa. Tuttavia è possibile dedurre che si riferisca a quella acquisita in ambito educativo e lavorativo, o in contesti non formali ed informali. In tal senso la pedagogia è la scienza dell'apprendimento applicata ad individui senza esperienza pregressa. Secondo alcuni autori (Bansal et al., 2020), l'andragogia è la scienza dell'apprendimento che si rivolge ad individui con o senza esperienza pregressa, mentre l'eutagogia si rivolge ad individui anche con una certa esperienza.

Per quanto riguarda gli **obiettivi di apprendimento**, questi sono già stati introdotti presentando la progressione tra gli approcci proposti nella Figura 3 (Sezione 4.1). Nel caso della pedagogia, si afferma che il suo scopo è quello di consentire ai discenti di arrivare ad un ulteriore livello di conoscenza, livello che non hanno ancora raggiunto. Per tale motivo, l'apprendimento è visto come un processo di acquisizione. Per quanto riguarda l'andragogia, come illustrato quando abbiamo presentato il suo approccio nel dettaglio, si afferma che l'obiettivo è lo sviluppo di competenze. Ciò si basa sulla necessità di risolvere problemi contingenti e specifici che riguardano gli ambiti di vita degli individui, quindi l'apprendimento andragogico deve essere interpretato come un processo di sviluppo personale. Per l'eutagogia, l'obiettivo dell'apprendimento si riferisce - come spiegato in precedenza - non tanto allo sviluppo di competenze, quanto allo sviluppo di capacità basate su bisogni specifici e sul potenziale umano ad imparare. Nello specifico, seguendo questo ragionamento, l'eutagogia viene descritta come un processo trasformativo per la persona.

In termini di **organizzazione dell'apprendimento**, all'interno di classificazioni idealtipiche la pedagogia è tradizionalmente presentata come un approccio centrato sull'insegnante che definisce, struttura ed eroga un'offerta formativa standardizzata. Al contrario, l'andragogia è ancora una volta spiegata in termini di approccio centrato sui problemi che il discente deve risolvere. Ciò comporta il supporto, in misura maggiore o minore, di un insegnante; è inoltre orientata verso l'imparare ad imparare. Infine, per l'eutagogia il contesto dell'organizzazione dell'apprendimento è privo di standardizzazione, esattamente l'opposto dell'approccio pedagogico.

Pertanto, anche il **ruolo dei discenti e degli insegnanti** nei tre approcci è profondamente diverso in termini di processi di apprendimento e di valutazione. Coerentemente con quanto appena descritto

in merito all'organizzazione dell'apprendimento, nella pedagogia gli allievi dipendono totalmente dagli insegnanti. Per questo motivo la pedagogia viene anche descritta come un modello di dipendenza. Nel caso dell'andragogia, invece, il ruolo degli insegnanti è quello di sostenere e facilitare l'apprendimento dei discenti, che sono considerati autonomi. Essi sono autodiretti per quanto riguarda le proprie esigenze di apprendimento e la valutazione di ciò che è stato appreso; pertanto l'andragogia è considerata un modello di apprendimento autodirezionale. Enfatizzando ulteriormente le caratteristiche di autonomia ed autodirezione, l'eutagogia interpreta il rapporto tra discenti ed insegnanti in termini di autodeterminazione. Ciò implica la sostanziale autonomia degli allievi nel determinare forma e contenuto dell'apprendimento, così come la sua valutazione. Il ruolo degli insegnanti si limita alla funzione di stimolo e di proposta di possibili aree di attenzione.

Una conseguenza diretta di quanto appena illustrato è che la pedagogia è caratterizzata da **processi di apprendimento** unidirezionali, dall'insegnante al discente. L'andragogia adotta processi bidirezionali tra insegnante e discente, mentre l'eutagogia adotta processi multidirezionali. Questo può essere inteso come il coinvolgimento di ulteriori attori e stakeholder legati al contesto in cui si svolge il processo di apprendimento.

In termini di **risorse per l'apprendimento**, possiamo introdurre un'osservazione sulla pedagogia coerente con quanto descritto finora. Adottando la prospettiva del discente, la sua influenza su tali risorse è estremamente limitata, poiché sono fondamentalmente progettate e consigliate dall'insegnante. Per quanto riguarda l'andragogia, tale spazio di autonomia si espande, concedendo al discente un certo grado di controllo sulle risorse di apprendimento in collaborazione con l'insegnante. L'eutagogia non postula alcuna limitazione in termini di proposte di risorse didattiche da parte del discente e dell'insegnante.

Per quanto riguarda il **processo cognitivo coinvolto nell'apprendimento**, i tre approcci presentati a confronto differiscono - ancora una volta - in modo sostanziale. La pedagogia si presenta come un processo di apprendimento tipicamente cognitivo, consapevole ed orientato all'acquisizione di informazioni e conoscenze tra le quali stabilisce relazioni. I processi di apprendimento cognitivo incorporano anche la capacità di imparare ad imparare, competenza che tuttavia si sviluppa pienamente quando, come nel caso dell'andragogia, si privilegiano approcci metacognitivi (Flavell, 1979). Tali processi enfatizzano l'apprendimento dei meccanismi e dei prodotti dei processi cognitivi stessi. Ponendo a fondamento tali basi cognitive e metacognitive dell'apprendere, l'eutagogia ne riassume la conoscenza epistemica. Come base di ogni teoria scientifica fa riferimento alla conoscenza delle procedure e delle teorie della scienza, con una chiara enfasi sulle informazioni basate su prove.

Per quanto riguarda i **presupposti relativi al potenziale di cambiamento** come prodotto dell'apprendimento, questi vengono riaffermati in chiave comparativa descrivendo l'approccio dell'eutagogia. Quest'ultima è caratterizzata dall'adozione di un processo di apprendimento a doppio ciclo che alimenta le convinzioni e le motivazioni all'azione del discente. Lo porta a riconsiderare i propri presupposti ed a modificare il proprio atteggiamento nei confronti dell'apprendimento, contribuendo allo stesso tempo al cambiamento del proprio ambiente di vita. È una caratterizzazione assente sia in pedagogia che in andragogia nella descrizione comparativa degli approcci.

Inoltre, in termini di **motivazione all'apprendimento**, le differenze che emergono tra i tre approcci sono sostanziali.

*Una definizione classica di motivazione distingue la motivazione intrinseca da quella estrinseca. La motivazione intrinseca è ciò che spinge una persona ad impegnarsi in un'attività per la sua "soddisfazione intrinseca", mentre la motivazione estrinseca è associata alla performance di un'attività che è diretta a raggiungere qualche risultato scindibile [...]. Motivazione estrinseca ed intrinseca possono coesistere in modo fluido e correlato. (Bjursell, 2019, p. 220).*



Nell'approccio pedagogico all'apprendimento, i fattori motivanti tendono ad essere giustificati dall'enfasi su aspetti esterni all'individuo (motivazione estrinseca), in contesti formativi di istruzione formale iniziale o obbligatoria. La letteratura che ha analizzato comparativamente gli approcci indica che si tratta di una motivazione sostenuta dall'obiettivo di ottenere ricompense. Queste possono essere qualifiche formative formali, certificazioni o altri riconoscimenti di competenze professionali. Spostandoci nel campo dell'apprendimento degli adulti, i fattori motivazionali dell'apprendimento evolvono in fattori interni (o intrinseci). Questi sono guidati dal desiderio di raggiungere obiettivi di apprendimento che contemplano valori personali, o il desiderio di ottenere un payoff in termini di acquisizione di conoscenze per risolvere un problema specifico. Nell'eutagogia si postula il raggiungimento di un ulteriore livello di consapevolezza. La motivazione intrinseca è ispirata dalla riflessività sui propri bisogni e desideri, considerati in costante evoluzione ed in modo trasformativo, legati all'imparare ad imparare.

Gli ultimi due aspetti considerati in chiave comparativa riguardano la **possibilità per i discenti di essere creativi** all'interno dei processi di apprendimento e la necessità di **interazione e collaborazione** tra di essi. Nel caso della pedagogia, sia la creatività che la collaborazione non rappresentano requisiti di base per l'apprendimento. Nel caso dell'andragogia, solo la collaborazione tra gli studenti può essere un'opzione, sebbene non sia considerata essenziale. Entrambe le credenziali di apprendimento diventano invece fondamentali nell'approccio eutagogico.

In conclusione, possiamo osservare che, nonostante le profonde differenze, queste possono essere utilizzate come fasi di processi che possono configurarsi in molteplici combinazioni, non solo come opzioni polari. Tale aspetto verrà approfondito nella Sezione 6, che presenta il nuovo modello concettuale andragogico orientato all'apprendimento degli adulti.

#### 4.3 Risultati in base alle evidenze, ed ulteriori risultati della ricerca

Prima di considerare alcune criticità relative alla letteratura sull'apprendimento degli adulti, rivolgeremo la nostra attenzione a due ulteriori aspetti che possono essere rilevati all'interno delle pubblicazioni più recenti. Questi vanno ad aggiungersi a ciò che la revisione della letteratura illustrata nelle sezioni precedenti ha permesso di evidenziare.

La sezione 4.3.1 riguarda l'applicazione all'apprendimento degli adulti del processo di acquisizione di competenze considerate essenziali nel campo dell'apprendimento trasformativo, o capacità fondamentali del 21° secolo. Si tratta del pensiero critico e computazionale (CCT), applicato alla risoluzione di problemi in ambienti ricchi di tecnologia (PS-TRE).

La sezione 4.3.3 riguarda la riflessione in continua evoluzione sulla motivazione ad imparare dei lavoratori adulti o a fine carriera, sugli atteggiamenti dei datori di lavoro nei confronti dell'apprendimento degli adulti e sullo sviluppo di strategie basate sull'apprendimento inclusivo.

Nella sezione 4.3.3 verranno aggiunte alcune osservazioni critiche sulla qualità dei risultati scientifici disponibili.

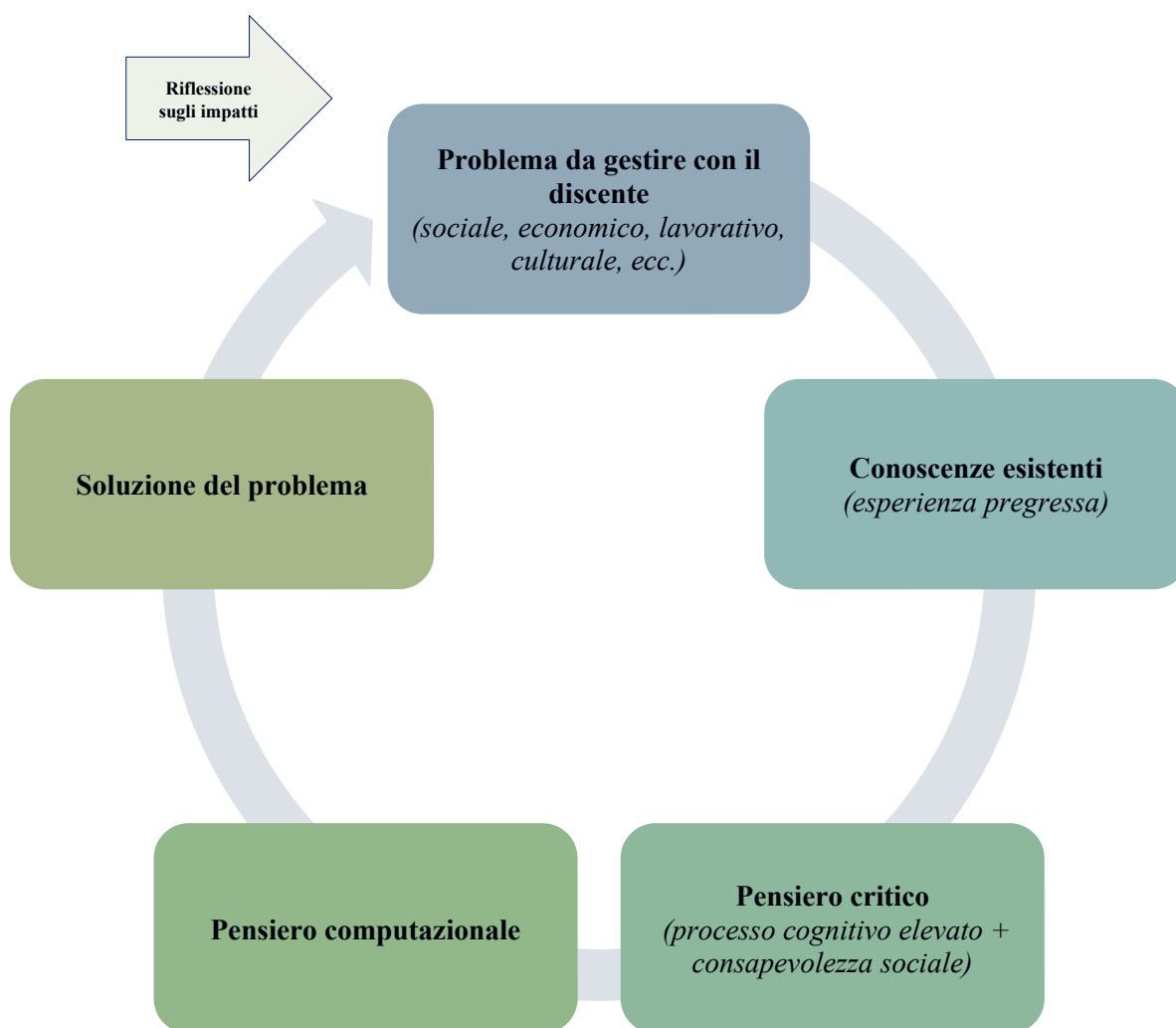
##### 4.3.1 Pensiero computazionale e critico applicato alla risoluzione di problemi in ambienti ricchi di tecnologia (CCT in PS-TRE)

Il pensiero critico e le competenze ad esso associate rappresentano una competenza fondamentale nel contesto dei cambiamenti e delle sfide del 21° secolo. Il pensiero critico è la capacità dell'essere umano di analizzare e valutare le informazioni esistenti su un determinato argomento. Significa cercare di chiarire la veridicità delle informazioni e giungere a conclusioni ragionate su di esse, ignorando eventuali pregiudizi esterni; rappresenta una risorsa chiave individuale e sociale nell'era dell'informazione.

Allo stesso modo il pensiero computazionale, inteso come il processo con cui un individuo, attraverso abilità informatiche e pensiero critico<sup>5</sup> riesce ad affrontare problemi di diversa natura, rappresenta una competenza trasversale fondamentale.

In termini di relazione tra i due concetti, il pensiero computazionale sintetizza il pensiero critico e le conoscenze esistenti relative al problema. Il pensiero computazionale ha bisogno del pensiero critico per il suo sviluppo, perché può aiutare a raggiungere una comprensione più profonda delle diverse prospettive del problema e delle conseguenze della sua soluzione (Iñiguez Berrozpe et al., 2020).

Il pensiero critico e computazionale, se applicato alla risoluzione di problemi in contesti ricchi di tecnologia come quelli attuali, può essere organizzato come un processo di apprendimento, con una funzione chiave associata al principio dell'apprendimento a doppio ciclo. In ogni fase del processo di apprendimento (Figura 7), alla luce della riflessione sull'impatto è possibile tornare al problema iniziale per ridefinirlo in base all'esperienza acquisita con l'apprendimento, la riflessione critica ed il pensiero computazionale. È qui che si applica l'apprendimento a doppio ciclo ed a ciclo multiplo.



Adattato da Iñiguez Berrozpe et al.(2020, p. 152)

Figura 7: CCT nel processo PS-TRE

<sup>5</sup> Ovvero: suddividere un problema nelle singole fasi che devono essere risolte ed organizzarne la soluzione attraverso lo sviluppo di formule o elaborazioni algoritmiche.

Secondo Vanek (2017) - che applica il PIAAC Framework per il PS-TRE all'istruzione degli adulti - questo stesso schema di processo può essere riassunto in base alle fasi ed alle attività associate al processo di apprendimento finalizzato alla soluzione dei problemi, come mostrato anche nella Tabella 6.

Tabella 6: Fasi ed attività del processo PS-TRE

Step	Attività
<p><b>Step 1: Definire un obiettivo</b>                      Questa fase è il “problem finding”, ovvero l’individuazione del risultato finale, cioè ciò che si deve realizzare affinché sia possibile portare a termine il compito.                      È possibile stabilire un obiettivo dopo aver riconosciuto il gap tra ciò che sta accadendo e ciò che si desidera che accada. Riconoscere che questo potrebbe non essere immediatamente chiaro. Decidere come capire quando si è raggiunto l’obiettivo.</p>	<p>Utilizzare gli scenari o i problemi che i discenti hanno identificato nell’esercizio precedente. Chiedere loro di lavorare alla ricerca del problema: cosa sta accadendo e cosa voglio che accada?</p>
<p><b>Step 2: Pianificare ed organizzare</b>                      Creare un piano per risolvere il problema. Questo è il “problem shaping”, che prevede una serie di fasi di riflessione e di azioni corrispondenti. Ogni fase supporta un sotto-obiettivo, che una volta raggiunto innesca un nuovo sotto-obiettivo e le relative riflessioni ed azioni.                      Quali strategie, risorse tecnologiche o tipi di informazioni sono fondamentali per raggiungere l’obiettivo? Come verranno utilizzate o come saranno accessibili?</p>	<p>Utilizzare gli scenari o i problemi che i discenti hanno identificato nell’esercizio precedente. Chiedere ai discenti, uno alla volta, di creare una tabella di pianificazione che mostri la tecnologia da utilizzare e per quale compito. Questa sarà la prima bozza del loro piano.</p>
<p><b>Step 3: Monitorare i progressi</b>                      Il raggiungimento di un obiettivo è un processo riflessivo in cui si monitora costantemente come una strategia o un’azione stanno avendo un impatto sul progresso.                      Prestare attenzione ai progressi. È stato commesso un errore nella pianificazione ed ora è necessario ripensare ai compiti ed alle risorse tecnologiche?</p>	<p>Come estensione dell’attività di cui sopra, gli insegnanti chiedono ai discenti di discutere su come capire se i passi che hanno stabilito sono utili e se stanno compiendo dei progressi. La tabella dello step 2 potrebbe essere ampliata con una colonna aggiuntiva per registrare tali informazioni. Gli insegnanti proseguono con un’attività su cosa fare se un piano fallisce.</p>
<p><b>Step 4. Acquisire e valutare le informazioni</b>                      Non tutte le informazioni sono ugualmente utili o affidabili. La selezione di informazioni utili implica una consapevolezza della fonte ed una lettura critica dei contenuti forniti.                      Dopo aver reperito le informazioni, considerare le seguenti domande: è quello che ho bisogno di sapere? Posso fidarmi della fonte? La capisco e so come utilizzarla?</p>	<p>Un obiettivo utile per sviluppare la competenza in questa fase è generare consapevolezza su come interpretare le informazioni e valutarne la fonte. In rete sono disponibili numerose risorse per sviluppare le capacità di valutazione, soprattutto per quanto riguarda l’analisi critica delle informazioni reperite online.</p>
<p><b>Step 5: Utilizzare le informazioni</b>                      Considerare cosa richiede il compito per rendere utili le informazioni: devono essere organizzate? Combinare con informazioni provenienti da altre fonti? Trasformare in un formato diverso? Considerare il modo migliore per presentarle o condividerle.</p>	<p>Chiedere ai discenti di considerare il compito e quale azione finale è necessaria per utilizzare le informazioni o le soluzioni raccolte nelle fasi precedenti. Si potrebbe creare un diagramma a T che mostri la descrizione del compito su un lato e uno spazio per annotare le azioni necessarie per utilizzare le informazioni sull’altro. Ricordare agli studenti che hanno finito quando hanno completato l’azione conclusiva.</p>

Adattato da Iñiguez Berrozpe et al.(2020, pp. 158–159) e Vanek (2017)

Come si può notare, le fasi di attività pongono l'accento su una serie di fattori già commentati nelle sezioni precedenti. I principali possono essere indicati come segue:

- concentrare l'attività di apprendimento sulla risoluzione di problemi significativi per i discenti.
- Interpretare le informazioni attraverso l'attivazione di pratiche riflessive.
- Utilizzare strategie a doppio ciclo.

La proposta del nuovo modello andragogico dell'apprendimento degli adulti viene presentata nella Sezione 6. In questa sede si esaminerà la continuità di questi fattori con i principi ispiratori di andragogia ed eutagogia, e lo schema procedurale di base.

#### 4.3.2 Ulteriori esiti dalla letteratura

All'interno della letteratura sull'apprendimento degli adulti in situazione attiva (o anche inattiva) vi è un'abbondanza di studi dedicati agli **stereotipi associati agli atteggiamenti ed alle motivazioni di apprendimento legati all'età**.

Come abbiamo già visto (Sezione 2.1), "gli studi hanno dimostrato [...] che i lavoratori senior sperimentano la svalutazione delle proprie conoscenze, gli stereotipi, le sottili barriere alle opportunità di apprendimento e le pressioni per presentarsi come più giovani e tecnologicamente esperti (Ainsworth, 2006; Carroll, 2007)" (Fenwick, 2013, p. 300). Senza fare riferimento ad un approccio specifico all'apprendimento, diversi contributi affrontano pertanto i principi di base da seguire nell'istruzione degli adulti, prendendo in considerazione in particolare gli adulti occupati.

*Il modello della gerontologia industriale suggerisce che cinque fattori devono essere presi in considerazione quando si progettano programmi di formazione per discenti senior (Sterns & Doverspike, 1989). Questi sono: motivazione, struttura, familiarità, organizzazione e tempistiche. In generale, tali fattori si riferiscono a questioni quali: (1) se il discente percepisce i contenuti ed i materiali formativi come rilevanti; (2) se viene fornito tempo sufficiente per completare la formazione con successo; (3) se le informazioni vengono fornite in una sequenza logica di difficoltà, cioè dal semplice al complesso; (4) se viene data l'opportunità di affrontare tutti i compiti formativi; (5) se la formazione si basa sui fondamenti delle conoscenze attuali; e (6) se le istruzioni per la costruzione della memoria precedono le istruzioni sui contenuti (Sterns & Doverspike, 1989). Inoltre, come strategie di formazione da preferire Simpson (2004) ha proposto di permettere una maggiore quantità di tempo per la discussione durante la formazione ed una minore quantità di materiale da leggere (Hsu, 2013, p. 292).*

Inoltre:

*I lavoratori anziani apprendono meglio quando possono imparare al proprio ritmo, quando hanno la possibilità di imparare con i propri pari e quando le ansie associate all'apprendimento di qualcosa di nuovo vengono affrontate (Hogarth & Barth, 1991; Knowles, 1987) (Hsu, 2013, p. 293).*

Un aspetto importante che si aggiunge ai principi esposti nella citazione precedente riguarda **la valorizzazione dell'esperienza pregressa** del soggetto nell'apprendimento. Come abbiamo visto, questo rappresenta un elemento chiave dell'andragogia. Va menzionato anche l'elemento relativo alla **preferenza rispetto ai metodi di apprendimento**. Tale principio è incorporato nel nuovo modello concettuale andragogico che verrà proposto nella Sezione 6.

In sintesi, come sottolinea un altro autore, “i datori di lavoro [...] dovrebbero preoccuparsi meno della divulgazione dell’apprendimento [e] della formazione, e più del riconoscimento esplicito e della valorizzazione delle conoscenze dei professionisti maturi [...] e dei loro approcci all’apprendimento” (Fenwick, 2013, p. 311).

In termini ancora più generali, i principi della formazione degli adulti fanno riferimento alla **geragogia**, che è una strategia per aumentare l’inclusione degli adulti senior alle attività educative. Spiegando tale approccio, Bjursell (2019) presenta alcuni principi che non differiscono molto da quelli identificati nella letteratura relativa agli adulti occupati precedentemente delineati (Hsu, 2013).

*La premessa di fondo della geragogia è che l’apprendimento dovrebbe basarsi su piacere e curiosità e, di conseguenza, i tutor dovrebbero stimolare l’impegno dei discenti con commenti positivi ed incoraggiamenti. La geragogia fornisce inoltre ai tutor una serie di principi che possono fungere da guida su come strutturare un corso. Per esempio, presentare i risultati di un corso prima che questo venga tenuto. Altri principi riguardano (i) l’uso di una varietà di metodi di insegnamento, (ii) l’adozione di un approccio flessibile, (iii) il prendere in considerazione le esperienze pregresse dei discenti poiché possono essere utili per radicare la comprensione, (iv) il mantenere un chiaro focus sull’obiettivo primario, (v) l’adattare la struttura del corso al ritmo dei discenti e (vi) il porre attenzione ai casi in cui un partecipante può aver bisogno di “disimparare” alcune informazioni del passato (2019, pp. 216–217).*

In conclusione, tale corrente di letteratura sull’apprendimento degli adulti si confronta con un insieme di principi già presenti negli approcci considerati in precedenza.

#### 4.3.3 Critiche alla letteratura sull’educazione e la formazione degli adulti

Viene rilevato come la maggior parte degli studi sulla pedagogia, l’andragogia e l’eutagogia presenti in letteratura, siano essi comparativi o meno, rientrino in due tipologie fondamentali:

- a) **Contributi di rielaborazione concettuale** che aspirano a reinterpretare i paradigmi esistenti proponendo avanzamenti - si tratta di contributi che Knowles et al. (2005) definirebbero come proposti da "interpreti".
- b) **Contributi di natura empirica**, che a seconda degli specifici contesti formativi cercano di dimostrare la validità e la maggiore efficacia di un approccio di apprendimento rispetto agli altri basandosi sempre su di una rielaborazione concettuale.

Per quanto riguarda quest’ultimo filone in letteratura, si rende necessario sottolineare quanto segue. La maggior parte degli studi sugli approcci all’apprendimento degli adulti presentati in riviste scientifiche specializzate risponde agli standard delle pubblicazioni accademiche. Ciò nonostante una parte considerevole della letteratura disponibile, soprattutto quella che riporta i risultati di studi empirici, rasenta **l’insignificanza a livello scientifico** in termini di accuratezza concettuale e correttezza metodologica. L’aspetto più grave è che tali riviste scientifiche pubblicano articoli che, formalmente, dovrebbero essere sottoposti a una procedura di peer review in doppio cieco. Ciò garantirebbe il controllo da parte della comunità accademica sulla correttezza concettuale e metodologica rispetto alle pubblicazioni. Nonostante ciò, tra la letteratura selezionata per elaborare questo contributo è stato possibile riscontrare errori concreti - non solo imprecisioni. Tutto questo mina la credibilità di alcune riviste ed indirettamente vanifica gli sforzi nel presentare studi solidi e che realmente producono progressi nella conoscenza scientifica da parte di ricercatori capaci. Per menzionare solo alcuni esempi, tra i tanti riscontrati:

- Arifin et al. (2020) sono autori di una rivista indicizzata su Scopus (uno dei principali database di qualità che indicizza riviste scientifiche). Presentano una teoria chiamata “Modello di

conoscenza dei contenuti del lavoro dell'andragogia tecnologica (TAWCK)<sup>6</sup>, priva di qualsiasi fondamento empirico. Definiscono inoltre l'andragogia come "un nuovo concetto derivato dal precedente concetto di pedagogia rivista" (2020, p. 790).

- Aksoy & Meral (2020) utilizzano la "Scala dei principi nell'apprendimento degli adulti (PALS)<sup>7</sup>" per effettuare un'analisi fattoriale esplorativa (EFA) su di un campione di 227 insegnanti di scuole superiori private serali in Turchia. I risultati di tali analisi, tuttavia, non vengono presentati né discussi.
- Bansal et al. (2020) eseguono analisi statistiche di distribuzione normale, analisi delle componenti principali (PCA) e ANOVA utilizzando variabili nominali (categoriche). L'inesperienza dei ricercatori spiega l'insignificanza della loro ricerca. Inoltre, ammettono candidamente che come strumento di indagine nel loro studio "è stato sviluppato un questionario poiché non è stato possibile trovare alcun questionario validato su Internet" (2020, p. 3).

La possibilità di reperire in letteratura studi che riportano **risultati solidi e basati sull'evidenza** è pertanto stata limitata. Questo ha fatto sì che si potesse utilizzare un numero ridotto di studi come punto di partenza per proseguire nella conoscenza dei principi dell'apprendimento degli adulti e nella costruzione di nuove elaborazioni concettuali. In sintesi, i principali punti deboli riscontrati nella letteratura esaminata - pur con alcune eccezioni - riguardano i seguenti aspetti:

- Gli studi condotti **mancono di risultati basati su evidenze scientifiche**, il che compromette la validità delle conclusioni proposte.
- **I riferimenti concettuali e metodologici sono deboli**: la maggior parte degli studi insiste nel riproporre una semplice applicazione di concetti derivanti dalle scarse pubblicazioni chiave sul tema dell'andragogia e dell'eutagogia. L'utilizzo di strumenti di ricerca già validati in letteratura è poco frequente. Non sono documentati tentativi di sviluppare nuovi strumenti sulla base di quelli esistenti, e di validarli per produrre un avanzamento metodologico.
- Vi è un **elevato grado di frammentazione degli studi**, che sono condotti su campioni estremamente eterogenei della popolazione coinvolta nei programmi di apprendimento in generale; inoltre, tali studi sono realizzati con le più svariate tecniche di indagine. Ciò non consente di individuare i filoni di ricerca potenzialmente in grado di consentire un avanzamento nelle conoscenze sull'apprendimento degli adulti.
- Esiste una **moltitudine di studi su piccola scala**, con scarsa o nulla rappresentatività statistica; ciò ne limita la portata e la rilevanza.

I casi più frequenti di indagine sui principi dell'apprendimento degli adulti sono:

- la proposta di una rielaborazione concettuale (di portata limitata) di un paradigma di apprendimento da parte di docenti e ricercatori universitari;
- lo sviluppo di uno strumento di indagine ad hoc da utilizzare per esaminare le ipotesi di un ricercatore;
- l'utilizzo di detto strumento su di un campione di studenti o insegnanti, in molti casi della stessa scuola o università;
- l'estrapolazione di conclusioni generali dall'analisi dei risultati e la pretesa di rappresentatività dei risultati.

---

6 *Technology Andragogy Work Content Knowledge Model (TAWCK)*, ndt  
7 *Principles of Adult Learning Scale (PALS)*, ndt

#### 4.4 Discussione

La rassegna effettuata sulla letteratura scientifica ha mostrato che **non mancano approcci teorici o concettuali all'apprendimento degli adulti**. Data la crescente importanza che l'apprendimento per tutta la vita sta assumendo nella società europea, negli ultimi anni abbiamo potuto notare una rinnovata attenzione verso questo tema. Ciò ha comportato il tentativo di proporre, se non nuove teorie, almeno avanzamenti in termini di elaborazioni concettuali sulla base di quelle esistenti.

In particolare, la revisione della letteratura ha permesso di approfondire le caratteristiche di **due paradigmi distintivi dell'apprendimento degli adulti**. Uno si sta consolidando da oltre mezzo secolo: l'andragogia. Il secondo viene presentato come una sua evoluzione, ad esso strettamente collegato, ovvero: i bisogni formativi e di apprendimento del 21° secolo.

La sezione 6 è dedicata alla presentazione di un nuovo modello per l'apprendimento degli adulti. Uno degli aspetti spiacevoli nell'analisi dei modelli presenti in letteratura è che questi vengono proposti in una **chiave comparativa, volta ad evidenziarne le differenze**. Diversi studi che difendono la superiorità di efficacia di un modello rispetto ad altri si basano su dimostrazioni di evidenza empirica che generalmente hanno **scarsa validità scientifica** (Sezione 4.3).

Tuttavia le analisi comparative ideal-tipiche nell'ambito dei modelli di apprendimento degli adulti non sembrano aver prodotto progressi significativi nella conoscenza scientifica, pur essendo molto utili. **Il dibattito pare ruotare all'infinito intorno alla constatazione che gli approcci pedagogici tradizionali nell'istruzione degli adulti non sono né efficaci né desiderati dai discenti adulti**. Questi ultimi hanno altre esigenze e preferenze che devono essere soddisfatte applicando principi di apprendimento adatti alle proprie inclinazioni.

La sensazione di fondo che rimane al lettore esaminando la letteratura è quella di paradigmi dell'apprendimento degli adulti considerati come approcci unici ed esclusivi. L'obiettivo di base è giustificare la scorrettezza di uno a favore della correttezza dell'altro. In questa pubblicazione (Sezione 6) difendiamo l'idea che **tali approcci non siano né univoci né mutuamente esclusivi**. Dopo l'analisi condotta possiamo affermare che non esiste alcuna prova empirica di tale univocità.



## 5. Analisi delle buone pratiche

### 5.1 Panoramica

L'apprendimento per tutta la vita include l'istruzione e la formazione a tutte le età ed in tutti gli ambiti della vita, siano essi formali, non formali o informali. In una società che invecchia promuovere l'aggiornamento e la riqualificazione dei lavoratori e dei cittadini adulti e senior è uno strumento chiave per l'empowerment a livello personale e sociale. Per la società, l'apprendimento per tutta la vita può migliorare il potenziale di crescita sociale ed economica di un territorio o di un Paese; per l'individuo, può migliorare lo sviluppo personale, la cittadinanza attiva e nel caso di cittadini senior, l'occupabilità.

Come indicato nelle sezioni precedenti, la letteratura accademica sta sviluppando modelli per la formazione e l'apprendimento di adulti e senior. Tali modelli hanno caratteristiche distintive che tengono conto delle specificità dei modelli di apprendimento dei senior e ne valorizzano l'esperienza di vita. A tal fine i nuovi approcci formativi adottati e sperimentati sul campo da parte dei professionisti della formazione forniscono input utili per quanto riguarda l'apprendimento degli adulti. Questa sezione presenta una selezione di pratiche formative rivolte a discenti senior e formatori realizzate sul campo dai partner di *To Switch*.

Una "buona pratica"<sup>8</sup> può essere definita come una pratica che, in base ad una serie di criteri, ha dimostrato di funzionare bene e di produrre buoni risultati; è quindi ritenuta un esempio concreto per l'attuazione di una politica<sup>9</sup>. Solitamente si tratta di un metodo o di una tecnica che è stata applicata nella vita reale e che ha mostrato costantemente risultati superiori a quelli ottenuti con altri mezzi. La pratica e l'approccio adottato spesso vengono quindi utilizzati come parametri di riferimento rispetto ai quali valutare altre attività.

Secondo i criteri illustrati nella Sezione 3.3 (Riquadro 1) sono state raccolte dai partner di *To Switch* sedici buone pratiche.

Nelle sezioni seguenti presentiamo un'analisi comparativa delle pratiche raccolte in base alle principali dimensioni di interesse: l'approccio e la metodologia di formazione adottati, il contenuto della formazione e le lezioni apprese. L'obiettivo è quello di trarre elementi utili dalle pratiche formative concrete dei senior per andare ad integrare i risultati della revisione della letteratura. Si forniranno inoltre input per lo sviluppo di un nuovo quadro di riferimento per la formazione e l'apprendimento dei lavoratori senior.

### 5.2 Criteri di classificazione

Le sedici pratiche raccolte sono state descritte dai partner in schede di "buone pratiche" che verranno incluse nella piattaforma di apprendimento che sarà sviluppata nella prossima fase del progetto *To Switch* (WP3). La scheda di buona pratica (Allegato 5.1) è strutturata in due sezioni principali; la prima riporta gli elementi descrittivi più significativi. La seconda illustra gli elementi che caratterizzano ogni pratica come "buona" secondo i criteri di selezione sopra descritti e gli obiettivi

---

<sup>8</sup> Non usiamo il termine "migliori pratiche" (*best practices, ndt*), che spesso viene impropriamente adottato per le raccolte di buone pratiche (*good practices, ndt*), perché questo dovrebbe comportare un processo di valutazione approfondito nella classificazione delle pratiche e nel ricavarne le migliori in determinati ambiti politici.

<sup>9</sup> FAO, Good practice template, 2015 (Modello di buona pratica, documento non disponibile in italiano – *ndt*):

<https://andandwww.fao.org/andpublicationsandcardandenandcand54bceab2-3250-51b3-96c3-01980c3b6a0aand>.

del progetto *To Switch*. Ulteriori dettagli si possono trovare nella tabella comparativa riassuntiva (Allegato 5.2), uniti alla descrizione delle pratiche selezionate raccolte.

Per facilitare l'analisi comparativa, **le pratiche raccolte sono state classificate in quattro gruppi sulla base della popolazione target delle attività di formazione**. In due casi (il caso norvegese NO01a, b e il caso rumeno RO02a, b) il gruppo target include formatori e discenti senior. Pertanto, questi casi sono stati inclusi sia nel gruppo della formazione per formatori che in quello dei discenti senior.

Il primo gruppo include **nove pratiche incentrate sullo sviluppo di metodologie formative per discenti adulti e senior. Queste pratiche sono state implementate nella formazione di formatori, insegnanti, tutor e manager delle risorse umane**. Queste pratiche includono un'ampia gamma di modelli, metodologie e strumenti, spesso basati sull'approccio andragogico.

Pratiche rivolte ad adulti, formatori di senior, insegnanti, tutor e responsabili delle risorse umane	
<p><b>Titolo:</b> <u>Training for Adult Educators in the Framework of the RESET Project</u></p> <p><b>Paese:</b> Svizzera [Cod. CH01]</p> <p><b>Periodo:</b> 2019</p>	<p>RESET è un progetto Erasmus+ che adotta un approccio proattivo all'invecchiamento della forza lavoro per supportare i lavoratori senior nell'aggiornamento e nella riqualificazione sia delle soft skill che delle nuove competenze professionali al fine di aumentare l'occupabilità. La formazione si è rivolta a formatori coinvolti nell'orientamento professionale e nel reinserimento lavorativo di lavoratori adulti e senior, per consentire loro di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● conoscere gli strumenti disponibili per il reinserimento professionale dei senior;</li> <li>● valutare ed adattare gli strumenti alle esigenze del territorio;</li> <li>● sviluppare le competenze dei formatori per la formazione ed il reinserimento lavorativo dei senior;</li> <li>● fornire ai formatori competenze psico-socio-pedagogiche.</li> </ul>
<p><b>Titolo:</b> <u>Career Learning Model</u></p> <p><b>Paese:</b> Danimarca [Cod. DEN02]</p> <p><b>Periodo:</b></p>	<p>Il modello di apprendimento alla carriera mira a preparare mentalmente l'utente ed a supportarne la fiducia in se stesso attraverso la valutazione dei talenti unita ad una riflessione generale che integra la sfera del sentire a quella degli atteggiamenti della persona verso il cambiamento di carriera.</p> <p>Il modello si basa su quanto segue:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● adotta un approccio olistico che integra tutti i prerequisiti e le capacità mentali, fisiche e sociali del discente.</li> <li>● Adotta la prospettiva dei talenti e delle competenze, concentrandosi sui punti di forza del discente invece che sulle lacune e le carenze - come accade nella tradizionale valutazione dei bisogni. Ciò consente al discente di mantenere una visione positiva delle proprie opportunità, invece di sentirsi superato e lasciato indietro.</li> </ul> <p>Le attività di apprendimento sono quindi progettate sulla base della riflessione del discente rispetto a se stesso, alle opportunità di lavoro o di formazione ed alla capacità di intraprendere azioni appropriate. Il modello, basato sulle teorie di Bill Law sull'interazione comunitaria, è stato originariamente sviluppato dal Danish Centre for Youth Research<sup>10</sup> (CeFU) e rivolto agli studenti delle scuole superiori. È stato modificato ed adattato a lavoratori adulti e senior alla ricerca di una nuova prospettiva di carriera; appare particolarmente utile per i professionisti che lavorano con discenti senior (consulenti di orientamento, formatori, operatori, ecc.)</p>
<p><b>Titolo:</b> <u>Formación EPA: competencias para la educación de personas adultas en Aragón</u></p>	<p>Corso di formazione per educatori coinvolti nell'istruzione e nella formazione degli adulti nella Comunità Autonoma di Aragona. L'obiettivo era quello di compensare la scarsa o nulla presenza dell'istruzione permanente nella formazione degli insegnanti per adulti, e di introdurre l'apprendimento attraverso il metodo delle competenze nella formazione degli</p>

<sup>10</sup> Centro danese per la ricerca sui giovani, ndt

<p><b>Paese:</b> Spagna [Cod. ES01]</p> <p><b>Periodo:</b> 2021</p>	<p>educatori di adulti e dei lavoratori senior. L'approccio era simile al modello andragogico, e ci si proponeva i seguenti obiettivi:</p> <p>a) formare i docenti che si occupano di apprendimento degli adulti;  b) condividere le buone pratiche dei centri per l'istruzione degli adulti (CPEPA);  c) contribuire a creare una comunità interconnessa di insegnanti;  d) contribuire a creare nuovi profili di formatori per adulti.</p> <p>È stato realizzato un corso online strutturato in tre sessioni che prevedeva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• competenze di base (lettura, scrittura e calcolo);</li> <li>• competenze professionali (ad esempio, valutazione delle competenze, processi di accreditamento, certificati professionali);</li> <li>• competenze digitali.</li> </ul>
<p><b>Titolo:</b> <u>Fáilte Isteach – Welcoming Migrants Through Conversational English Classes</u></p> <p><b>Paese:</b> Irlanda [Cod. IRE02]</p> <p><b>Periodo:</b> dal 2006</p>	<p>Fáilte Isteach è un progetto comunitario che coinvolge 1.200 volontari - prevalentemente senior - che accolgono i migranti attraverso lezioni informali di inglese per migliorare la lingua e sostenere l'integrazione sociale di oltre 3.200 migranti.</p> <p>L'iniziativa è stata avviata per la prima volta nell'ottobre 2006 con l'obiettivo di:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fornire le competenze linguistiche necessarie agli immigrati in modo centrato sugli studenti, accogliente ed inclusivo;</li> <li>- coinvolgere tutor volontari senior e riconoscerne capacità, competenze e contributo alla comunità;</li> <li>- creare una rete di gruppi Fáilte Isteach nelle comunità di tutta l'Irlanda;</li> <li>- promuovere l'integrazione sociale e lo spirito di comunità, facilitando l'apprendimento tra/di culture diverse.</li> </ul>
<p><b>Titolo:</b> <u>AWARE – Ageing Workers Awareness to Recuparate Employability</u></p> <p><b>Paese:</b> Italia [Cod. ITA01]</p> <p><b>Periodo:</b> 2004–2007</p>	<p>Finanziato dall'articolo 6 del FSE, Azioni innovative, AWARE ha sviluppato un approccio integrato per migliorare le conoscenze e le capacità dei lavoratori senior sul mercato del lavoro. Il progetto ha delineato i bisogni occupazionali e formativi dei lavoratori senior, segnalando come migliorare la percezione sociale del proprio potenziale, e sviluppando ambienti innovativi in cui acquisire ed utilizzare attivamente le conoscenze. Uno sforzo significativo è stato dedicato all'identificazione dei fattori simultanei necessari a creare condizioni efficaci per stimolare la domanda e l'offerta di formazione sostenendo l'occupabilità dei lavoratori senior. È stata adottata la metodologia del "project work" per formatori ed insegnanti, così come:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la valutazione del contesto locale ed il coinvolgimento delle parti economiche e sociali nell'analisi delle condizioni socio-istituzionali che emergevano;</li> <li>• lo sviluppo di approcci e strategie formative per l'apprendimento degli adulti;</li> <li>• la consapevolezza e l'attivazione di competenze, aspettative e motivazioni individuali;</li> <li>• la sperimentazione di un modello di formazione per adulti con due cicli di seminari rivolti a tirocinanti ed insegnanti.</li> </ul> <p>Il progetto ha realizzato 22 seminari che hanno coinvolto 40 formatori ed insegnanti in Italia e 15 in Spagna.</p>
<p><b>Titolo:</b> <u>Maestri del Mestiere</u></p> <p><b>Paese:</b> Italia [Cod. ITA03]</p> <p><b>Periodo:</b> 2013–2019</p>	<p>Il progetto, realizzato all'interno di un'azienda di trasporto pubblico urbano di Milano, ha visto l'individuazione di uno o più maestri per ogni professione (legata ai trasporti). Questi sono stati formati in maniera specifica per essere coinvolti nell'attivazione di un processo di tutoraggio intergenerazionale. Il progetto mirava a preservare il know-how interno dei lavoratori senior ed a trasferirne le conoscenze a lavoratori giovani attraverso corsi di formazione. La selezione e la formazione dei maestri si è basata sull'approccio MAUT<sup>11</sup> (Motivazione ad Acquisire, Utilizzare e Trasferire sapere) che prevede un corso di formazione di due giorni per esplorare il nuovo ruolo (maestro o mentore) e:</p>

<sup>11</sup> Motivation to Acquire, Use and Transfer knowledge, ndt

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• imparare a trasmettere ad altri atteggiamenti e comportamenti positivi, innanzitutto attraverso l'esempio quotidiano, per essere riconosciuti come modello;</li> <li>• acquisire le competenze necessarie per svolgere al meglio le varie attività previste dal ruolo;</li> <li>• monitorare e valutare.</li> </ul>
<p><b>Seniornett – we help the seniors to get on the Internet</b> (for senior ICT trainers)</p> <p><b>Paese:</b> Norvegia [Cod. NO01a]</p> <p><b>Periodo:</b> dal 1997</p>	<p>Il progetto è stato avviato nel 1997 per sostenere i senior di età pari o superiore ai 55 anni nell'acquisizione di competenze sufficienti per poter utilizzare i dispositivi TIC.</p> <p>L'iniziativa prevede due tipi di corsi: uno rivolto a formatori senior che tengono corsi per senior nelle associazioni di tutta la Norvegia; e l'altro rivolto a tirocinanti senior (classificati come NO01b). I formatori volontari più anziani vengono messi nelle condizioni di poter tenere corsi per senior. Sono spesso esperti senior di TIC, insegnanti freelance di TIC o studenti di TIC specificamente formati per offrire lezioni ai senior adottando un sistema di "formazione dei formatori". Nei centri di formazione locali viene fornito un programma di studi comune, creato su misura per le esigenze ed i requisiti di apprendimento speciali della popolazione senior. I formatori più anziani vengono formati per tenere corsi di TIC per gli anziani:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilizzando un metodo di "insegna all'insegnante" per coprire il maggior numero possibile di senior;</li> <li>• proponendo un'offerta formativa e del materiale da utilizzare nei centri di formazione;</li> <li>• formando i formatori locali grazie al personale di Seniornett Central.</li> </ul>
<p><b>Titolo:</b> <u>Ubiquitous Information for Seniors Life</u></p> <p><b>Paese:</b> Romania [Cod. RO01]</p> <p><b>Periodo:</b> 2013–2015</p>	<p>L'obiettivo del progetto UISEL era migliorare il contenuto e la qualità dei corsi di formazione per insegnanti ed altri operatori che lavorano con i senior. In particolare, prevedeva il supporto all'utilizzo di dispositivi mobili basati su strumenti di formazione digitale multimediale. Oltre a sensibilizzare la popolazione over 50 sui vantaggi dell'uso di queste apparecchiature, il progetto mirava a realizzare un apprendistato pratico su come sfruttarle al meglio. Il progetto ha sviluppato sei moduli di formazione multimediale in sette lingue diverse e li ha integrati in una app disponibile per la sperimentazione.</p>
<p><b>Titolo:</b> <u>BeOLD – Better Work in Old Age: Supporting older workers and organisational environment in coping with age transitions and work requirements</u></p> <p><b>Paese:</b> Romania [Cod. RO02]</p> <p><b>Periodo:</b> 2017–2019</p>	<p>Il progetto BeOLD si è concentrato sul miglioramento dell'inclusione sociale dei lavoratori più anziani utilizzando due programmi educativi: uno rivolto ai responsabili delle risorse umane (HR), ai coordinatori ed ai direttori delle organizzazioni; e l'altro ai lavoratori senior. I due programmi hanno coinvolto 77 lavoratori anziani (55+ anni) di aziende private e 56 responsabili delle risorse umane e coordinatori di aziende private di diversi settori (ad esempio industria, cooperative, servizi).</p> <p>Il programma rivolto ai responsabili delle risorse umane ed agli operatori mirava a sostenere l'age management all'interno delle organizzazioni ed ad adattare l'ambiente organizzativo a tutte le generazioni. Il programma prevedeva la lotta all'ageismo, l'eliminazione degli stereotipi sociali sui lavoratori anziani e la facilitazione del tutoraggio dei giovani lavoratori. Basata su un approccio intergenerazionale, la formazione comprendeva due workshop face-to-face e due moduli di e-learning, in cui i partecipanti hanno esplorato ed identificato nuove modalità per creare ambienti di lavoro intergenerazionali adatti a tutte le età.</p>

Le quattro pratiche raccolte del secondo gruppo sono **rivolte a lavoratori senior** (dipendenti di aziende private, operai di fabbrica, operatori sanitari, lavoratori del settore pubblico). Si centrano su approcci legati alla carriera ed all'ambiente di lavoro, e sono finalizzate all'aggiornamento, la riqualificazione ed il sostegno della motivazione dei lavoratori senior.

Pratiche rivolte a lavoratori senior	
<b>Titolo:</b> General training	Il corso di formazione a tempo pieno, della durata di due settimane, ha coinvolto gli operai

<p>as a springboard</p> <p><b>Paese:</b> Danimarca [Cod. DEN01]</p> <p><b>Periodo:</b> 2019</p>	<p>senior di un'azienda danese durante un periodo di cassa integrazione. La partecipazione è stata volontaria ed il corso di formazione è stato progettato per rispondere al bisogno dei lavoratori senior di sviluppare strumenti per affrontare la minaccia della disoccupazione e la paura di essere lasciati indietro. L'approccio formativo si è avvicinato al modello andragogico, supportando lo sviluppo personale attraverso discussioni di gruppo; mettendo in pratica strumenti di comunicazione verbale attraverso giochi di ruolo; e visite studio.</p>
<p><b>Titolo:</b> Changing Gears</p> <p><b>Paese:</b> Irlanda [Cod. IRE01]</p> <p><b>Periodo:</b> in attività</p>	<p>Changing Gears è un corso della durata di 6 mesi composto da sei sessioni. Coinvolge i lavoratori senior del settore sanitario per 1) sostenere l'individuazione di una strategia di vita personale quando si è prossimi alla pensione o a metà carriera; e 2) per sviluppare competenze che diano fiducia per il futuro. Il progetto ha creato un modello di sviluppo della resilienza basato su strumenti di mindfulness, meditazione e diario riflessivo per identificare i principali fattori che influenzano la capacità di un individuo di affrontare le transizioni. Sostiene i partecipanti nella pianificazione dei propri obiettivi per i prossimi dieci anni ed offre loro l'opportunità di riflettere sulla vita attuale e su come pianificare il futuro.</p>
<p><b>Titolo:</b> Mo.S.E. – Mobilità Senza Età (Mobility at every age)</p> <p><b>Paese:</b> Italia [Cod. ITA02]</p> <p><b>Periodo:</b> 2007–2009</p>	<p>Il progetto Mo.S.E. si proponeva di formare 40 adulti over 40, residenti in Trentino ed impiegati in aziende locali o nella pubblica amministrazione. Queste persone avevano una conoscenza linguistica sufficiente, ma avevano bisogno di migliorare le proprie competenze linguistiche e di sperimentarsi una breve esperienza di lavoro transnazionale all'estero. La formazione ha riguardato le nuove tecnologie TIC, lo scambio di know-how, i processi e gli strumenti di produzione; è stata rivolta a dipendenti delle PMI ed a chi lavorava nell'import-export. Si è adottato un "modello di sistema duale", che combinava la formazione in aula all'esperienza di lavoro in un altro Paese.</p>
<p><b>Titolo:</b> BeOLD – Better Work in Old Age:</p> <p><b>Paese:</b> Romania [Cod. RO02]</p> <p><b>Periodo:</b> 2017–2019</p>	<p>Il già citato progetto BeOLD, oltre al programma di formazione rivolto ai responsabili delle risorse umane ed agli operatori, prevedeva anche un programma di formazione rivolto ai lavoratori senior delle aziende private.</p> <p>Questo programma di consulenza professionale ha promosso cinque workshop per migliorare le capacità dei lavoratori anziani di affrontare le sfide professionali. È stato adottato un processo con la Scala Rickter®, per valutare i cambiamenti prodotti nel processo di apprendimento e l'impatto ottenuto dal punto di vista dei lavoratori anziani. La formazione ha coinvolto 77 lavoratori di età superiore ai 55 anni.</p>

Le tre pratiche formative del terzo gruppo hanno coinvolto **senior fuori dal mercato del lavoro** (disoccupati di lunga durata o inattivi) e miravano a migliorarne l'occupabilità. Gli approcci adottati intervenivano principalmente sugli aspetti motivazionali ed in un caso, sul sostegno all'imprenditorialità.

Pratiche rivolte a disoccupati senior ed a inattivi	
<p><b>Titolo:</b> Club Experiences</p> <p><b>Paese:</b> Francia [Cod. FR01]</p> <p><b>Periodo:</b> dal 2015</p>	<p>Il dipartimento delle Alpi Marittime, in collaborazione con Pôle emploi, offre un sostegno mirato alle <u>donne senior (over 45)</u> in cerca di un'occupazione a lungo termine.</p> <p>L'iniziativa mira a consentire alle beneficiarie di prendere coscienza del proprio patrimonio e delle competenze acquisite in contesti informali o non formali, quali la vita familiare e sociale.</p> <p>Il progetto ha previsto l'attuazione di due moduli di formazione sul miglioramento delle competenze e della fiducia in se stesse, affrontando gli stereotipi di genere da parte dei datori di lavoro, dei familiari e delle donne stesse - riposizionando e motivando le donne; rimuovendo gli ostacoli comuni e specifici (ad esempio, scarsa mobilità, vincoli familiari, disabilità, scarsa padronanza degli strumenti tecnologici, mancanza di fiducia in se stesse, ridotta motivazione, senso di logoramento).</p>
<p><b>Titolo:</b> CODEV Seniors</p> <p><b>Paese:</b> Francia [Cod. FR02]</p>	<p>Il Pôle emploi ha organizzato una formazione rivolta ai <u>dirigenti di alto livello di età superiore ai 45 anni</u>.</p> <p>Il servizio mira a una ri-mobilizzazione dinamica con attività che supportano la fiducia in se stessi, l'immagine di sé, del proprio background; ma anche con attività legate alle</p>

<b>Periodo:</b> 2019–2020	<p>competenze professionali e settoriali per migliorare la conoscenza dell’ambiente professionale dei partecipanti e scoprire nuovi mestieri o percorsi di carriera, nonché sviluppare la capacità di networking.</p> <p>Le attività di riflessione, svolte individualmente ed in gruppo, sono facilitate da un esercizio di consultazione strutturato che affronta le questioni vissute dai partecipanti.</p>
<b>Titolo:</b> Donne e micro-imprenditorialità – Women and micro-entrepreneurship  <b>Paese:</b> Svizzera [Cod. CH02]  <b>Periodo:</b> Luglio 2021	<p>Il progetto è rivolto alle <u>donne</u> e promosso dall'Associazione Equi-Lab che offre consulenza e supporto in progetti di conciliazione lavoro-famiglia e di valorizzazione della diversità di genere. L’obiettivo è aiutare le nuove imprenditrici a sviluppare un progetto di microimprenditorialità ed attivare una rete di competenze, sostegno e solidarietà tra imprenditrici del territorio ticinese. L’attività formativa adotta l’approccio dell’imparare facendo (learning-by-doing) basato sulla valorizzazione e la convalida delle competenze pregresse attraverso il bilancio di competenze e la consulenza; l’acquisizione di competenze trasversali e soft skill, così come di competenze specifiche settoriali e professionali. L’attenzione alle esigenze di conciliazione vita-lavoro delle donne è un altro aspetto del progetto.</p>

Il quarto gruppo include tre progetti rivolti a **cittadini senior** che miravano a promuovere approcci formativi basati sul coinvolgimento volontario dei cittadini senior sia come formatori che come discenti e su una forte attenzione al coinvolgimento delle comunità locali ed agli approcci di apprendimento tra pari.

<b>Pratiche rivolte a cittadini senior</b>	
<b>Titolo:</b> La Verneda Learning Community Adult School using Interactive Groups (Barcelona, Spain)  <b>Paese:</b> Spagna [Cod. ES02]  <b>Periodo:</b> dal 1978	<p>La Learning Community Adult School<sup>12</sup> La Verneda - St. Martí promuove corsi di formazione rivolti alla comunità locale, basati su 1) un approccio che coinvolge i discenti nel processo decisionale e nella gestione dei corsi attraverso la creazione di diverse commissioni; e 2) su un approccio di gruppo interattivo nella formazione, in cui i discenti si aiutano a vicenda, insegnano e collaborano tra loro. Gli obiettivi sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- migliorare l’ambiente della comunità e sostenere gradualmente un processo di trasformazione sociale;</li> <li>- utilizzare un approccio pedagogico attivo ed innovativo per creare partecipazione negli individui coinvolti per la gestione e l’organizzazione del processo formativo;</li> <li>- sviluppare l’acquisizione di competenze, atteggiamenti, tecniche ed abitudini in un processo continuo di formazione ed autoapprendimento;</li> <li>- far leva sulle conoscenze acquisite dagli adulti per la loro partecipazione e collaborazione alla formazione di altri.</li> </ul> <p>La Scuola, aperta 7 giorni su 7 dalle 9.00 alle 22.00, ha portato avanti a titolo gratuito 80 gruppi di formazione (310 ore settimanali), coinvolgendo oltre 150 volontari insegnanti e 2.400 tirocinanti di oltre 60 nazionalità.</p>
<b>Titolo:</b> Seniornett – we help the seniors to get on the Internet  <b>Paese:</b> Norvegia [Cod. NO01b]  <b>Periodo:</b> dal 1997	<p>Il progetto è stato avviato nel 1997 per sostenere i senior di età pari o superiore a 55 anni nell’acquisizione di competenze TIC sufficienti per poter utilizzare i dispositivi TIC.</p> <p>L’iniziativa prevede due tipi di corsi: uno rivolto ai formatori senior (NO01a), l’altro ai cittadini senior per imparare ad utilizzare i dispositivi TIC. I corsi si tengono in centri in tutta la Norvegia e presso cittadini norvegesi in Spagna e Portogallo. A tal fine, Seniornett ha sostenuto la creazione di 235 centri di formazione locali sparsi in tutto il Paese, gestiti da formatori volontari. I centri di formazione locali sono dotati di un programma di studi comune, creato su misura a seconda delle esigenze e dei requisiti di apprendimento speciali della popolazione senior. Oltre ad erogare formazione sulle TIC alla popolazione senior a livello locale, le attività dei centri locali includono: un calendario di manutenzione digitale per mantenere i senior digitalmente attivi nel tempo e per prevenirne l’abbandono, ed una funzione di help desk locale e centrale per i senior. I senior vengono anche informati ed aggiornati digitalmente attraverso una rivista periodica ed una pagina web attiva. I costi sono relativamente bassi ed i finanziamenti provengono da risorse</p>

<sup>12</sup> Scuola per la Comunità di Apprendimento per Adulti, ndt

### 5.3 Lettura incrociata delle pratiche selezionate

Indipendentemente dallo specifico gruppo target e nonostante le differenze nei gruppi target e negli approcci, emergono alcune **caratteristiche comuni e ricorrenti** dalla lettura incrociata delle pratiche formative raccolte. Tali caratteristiche si rivelano utili per il contributo che possono dare al progetto *To Switch* e, nello specifico, al nuovo paradigma metodologico che il progetto intende delineare. Infatti, indipendentemente dal Paese in cui le pratiche sono state implementate, emergono input metodologici utili per lo sviluppo del nuovo paradigma formativo, uniti a concrete indicazioni operative. Mentre tali caratteristiche sono indipendenti dal gruppo target, altre appaiono più specificamente legate ai gruppi target della formazione. Alcuni esempi concreti emersi dalle pratiche raccolte sono presentati nei riquadri.

#### **Caratteristiche comuni delle buone pratiche di formazione raccolte**

Le pratiche raccolte sono piuttosto diverse in termini di contesti, ambiti, obiettivi, contenuti, strumenti e persino per quanto riguarda la terminologia adottata. Come accennato in precedenza, alcuni degli approcci e dei metodi riportati sono tuttavia comuni alla maggior parte delle pratiche.

Tutte partono da una percezione comune: la **necessità di adottare una logica di apprendimento basata sul cambiamento invece che sull'aggiunta**. Come ben descritto nel progetto AWARE (ITA01), la struttura esperienziale che contraddistingue i lavoratori maturi è definita principalmente dal ruolo che ricoprono, dalle loro auto ed etero-rappresentazioni e percezioni. Formare lavoratori adulti significa quindi agire principalmente su un complesso meccanismo di apprendimento. Ciò unisce fattori di contenuto a fattori di processo, legati all'evoluzione dell'immagine di sé della persona nel contesto organizzativo della propria cultura professionale. Nell'apprendimento i lavoratori adulti non si limitano ad aggiungere conoscenze, ma modificano idee, connessioni e presupposti logici che prima utilizzavano per organizzare le proprie rappresentazioni mentali ed i concetti basati sull'esperienza; cambiano gli aspetti emotivi, i comportamenti e la rappresentazione del sistema di relazioni associato al ruolo. La formazione per i lavoratori adulti deve quindi partire dalla consapevolezza che i metodi di formazione tradizionali non possono funzionare adeguatamente per le persone mature. Questo a partire dalle caratteristiche del setting formativo tradizionale (di tipo scolastico o d'aula) che è distante dall'esperienza di questi lavoratori che non sono più in aula da anni.

A tal fine, le pratiche raccolte presentano approcci formativi che prevedono l'adozione di:

- approcci collaborativi ed interattivi nei contesti formativi;
- metodi di formazione mista;
- valutazione iniziale dei bisogni e delle competenze, e convalida.

Le pratiche raccolte forniscono anche indicazioni sulle competenze necessarie ai formatori di adulti e senior utili nel ricavare input per la definizione del profilo professionale dei formatori. Forniscono inoltre indicazioni operative su come impostare i corsi di formazione ed i materiali formativi rivolti agli allievi senior.

**Gli approcci collaborativi ed interattivi** sono adottati nella maggior parte delle pratiche raccolte, anche se implementati in forme diverse. Ad esempio, le buone pratiche includono:

- d) l'approccio "project work" basato sulla co-progettazione dei contenuti da parte dei discenti (ITA01);

- e) l'approccio "apprendimento dialogico e comunitario", incentrato sulla partecipazione della comunità locale (ES02);
- f) l'approccio della "riflessione comune", adottato per sostenere la consapevolezza del percorso formativo seguito dai discenti (NO02, IRE01, DEN01, FR02).

I metodi di formazione che supportano la collaborazione e l'interazione tra discenti tendono a basarsi sul lavoro di gruppo (ITA01, ITA03, FR01, FR02, ES02, DEN01), e sull'apprendimento tra pari, il supporto tra pari e le reti tra pari (IRE01, IRE02, CH01, CH02, FR02, ITA02) per facilitare e sostenere l'apprendimento reciproco. Vengono inoltre adottati approcci intergenerazionali ed interculturali per facilitare mentoring e reverse mentoring, nonché la collaborazione intergenerazionale ed interculturale all'interno dei luoghi di lavoro o delle comunità locali (IRE02, RO02, ES02). In alcuni casi vengono utilizzati metodi e strumenti specifici, come il MAUT (Motivazione ad Acquisire, Utilizzare e Trasferire sapere) - adottato in un'azienda italiana (ITA03).

Un'altra caratteristica comune a quasi tutte le pratiche raccolte è la creazione e la valorizzazione di reti tra pari sia tra formatori che tra tirocinanti, a partire dai partecipanti alla classe.

CH01	La formazione si è rivolta a formatori e consulenti che operano presso i CFP, che si trovano alle prese con un numero crescente di lavoratori senior che devono essere reintegrati nel mercato del lavoro. I formatori hanno potuto <b>confrontarsi e scambiare buone pratiche</b> , oltre ad implementare quanto proposto dal progetto. La <b>formazione è stata fortemente esperienziale</b> ; i partecipanti hanno vissuto in prima persona emozioni e situazioni, proprio come i partecipanti over 50.
DEN01	Il modello si basa su: <ul style="list-style-type: none"> <li>• un <b>approccio olistico</b> che integra tutti i prerequisiti e le capacità mentali, fisiche e sociali del discente;</li> <li>• <b>la valutazione delle competenze</b> invece che dei bisogni;</li> <li>• <b>il focus sui potenziali talenti del discente</b> - attività di apprendimento progettate per supportare le indagini del discente stesso sui propri talenti, sulle opportunità di lavoro o di formazione e sulla capacità di intraprendere azioni appropriate.</li> </ul>
ES02	La formazione si basa su una <b>metodologia di apprendimento dialogico</b> attraverso la creazione di gruppi interattivi nelle classi in cui le persone si aiutano, insegnano e collaborano tra loro. Chi conosce la materia sedimenta i contenuti spiegandoli ai colleghi. Chi non la conosce la apprende più facilmente quando viene spiegato da un collega o da un compagno. Questo modo di organizzare la lezione va a vantaggio di tutti: di chi riceve l'aiuto e di chi lo offre, perché entrambi rafforzano e imparano ciò che conoscono meglio.  Questo modello di formazione ed apprendimento è in corso di attuazione in molte regioni della Spagna e del Sud America.
FR02	L'obiettivo del progetto era sviluppare un <b>approccio riflessivo</b> tra dirigenti senior disoccupati che ritengono di poter imparare gli uni dagli altri per migliorare la propria occupabilità. La riflessione svolta, individualmente ed in gruppo, è stata facilitata da un esercizio di consultazione strutturato che affronta le questioni vissute dai partecipanti. L'approccio si basa sulla combinazione di lavoro individuale e collettivo e sul coinvolgimento attivo dei partecipanti nella definizione del programma e degli argomenti da considerare. Un argomento viene proposto ai gruppi da un partecipante e gli altri apportano idee e proposte di soluzione.
IRE01	Uso di strumenti quali mindfulness e diari riflessivi per sostenere l' <b>apprendimento riflessivo</b> attraverso: <ul style="list-style-type: none"> <li>- dinamiche di gruppo per facilitare il sostegno e l'apprendimento tra pari;</li> <li>- un apprendimento misto per costruire la resilienza (attingendo a mindfulness, CBT,</li> </ul>



	<p>meditazione);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un diario riflessivo per promuovere la pratica dell'apprendimento riflessivo;</li> <li>- strumenti di verifica della soddisfazione di vita da utilizzare nel gruppo e dopo la fine del corso;</li> <li>- il trasmettere ai partecipanti come fare il punto sulle proprie competenze maggiormente trasferibili;</li> <li>- un'azione di follow-up da parte di ogni partecipante che si prefigge un obiettivo personale da raggiungere entro tre mesi (questo obiettivo viene inviato ai partecipanti tre mesi dopo il corso).</li> </ul>
ITA01	<p><b>La metodologia del "project work"</b> si è basata sul coinvolgimento attivo dei partecipanti tramite attività centrate sulla riflessione condivisa con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la definizione di un patto formativo;</li> <li>- l'utilizzo del gruppo come strumento chiave del processo di apprendimento;</li> <li>- la presenza di tutor o assistenti durante il corso di formazione;</li> <li>- l'adozione di un approccio misto che integra attività formative in presenza ed a distanza;</li> <li>- la stesura di un "project work" da parte dei partecipanti.</li> </ul> <p>Il "project work" ha permesso di contestualizzare le conoscenze, gli input e le rielaborazioni emerse durante il corso, e di sintetizzare le riflessioni ed il lavoro svolto all'interno dei gruppi. Il "project work" è stato portato avanti principalmente da tutor e facilitatori in grado di gestire il coinvolgimento attivo nei laboratori previsti durante i seminari. Ulteriori momenti sono stati stabiliti dal gruppo in base alle esigenze del gruppo stesso. I tutor ed i tirocinanti hanno avuto il compito di guidare i gruppi nella preparazione dei progetti e di supportarli nella ricerca dei materiali necessari per il "project work". Hanno stimolato la condivisione e la riflessione all'interno del gruppo e tra i gruppi, hanno facilitato l'organizzazione del gruppo (in presenza ed a distanza), la condivisione delle attività da svolgere e la produzione degli output del "project work".</p>
ITA03	<p><b>La batteria di test MAUT (Motivazione ad Acquisire, Utilizzare e Trasferire sapere)</b> adottata nella pratica aveva un duplice obiettivo. Il primo era quello di aiutare ad identificare i lavoratori senior da coinvolgere come maestri nel processo di mentoring e di scambio intergenerazionale. Il secondo obiettivo era quello di fornire un feedback sui propri punti di forza per il processo di scambio intergenerazionale ai lavoratori senior candidati. Una volta individuati, i 20 maestri sono stati coinvolti in un corso di formazione di due giorni durante il quale sono stati restituiti i risultati della batteria MAUT. La batteria MAUT evidenzia come le persone hanno rappresentato se stesse ed i lavoratori di altre generazioni, ed aiuta ad identificare le caratteristiche che supportano ed ostacolano lo scambio intergenerazionale.</p> <p>La batteria MAUT è suddivisa in sette sezioni che le persone sono state invitate a completare. Le prime sei sono comuni a lavoratori senior e junior, mentre la settima è riservata ai senior:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• convinzioni sull'importanza, la trasmissibilità ed il declino delle competenze;</li> <li>• convinzioni relative all'età sul posto di lavoro;</li> <li>• disponibilità allo scambio di conoscenze e competenze;</li> <li>• preferenza per lo scambio giovani-anziani;</li> <li>• convinzioni generali legate all'età;</li> <li>• emozioni;</li> <li>• dopo il pensionamento (solo per lavoratori senior).</li> </ul>
RO02	<p>Il programma di formazione BeOLD per responsabili di risorse umane, coordinatori e direttori di organizzazioni si basa su un <b>approccio intergenerazionale</b>. Ha unito workshop face-to-face a moduli di e-learning in cui i partecipanti hanno affrontato, integrato e modificato la propria percezione della vecchiaia negli ambienti di lavoro. Hanno esplorato ed identificato nuove modalità per creare ambienti di lavoro intergenerazionali ed adatti a tutte le età.</p>

Nella maggior parte dei casi, i **metodi di formazione adottati** sono di tipo **blended**, in quanto

combinano diversi aspetti tra i quali:

- la parte esperienziale (**imparare facendo**) con la parte teorica (IRE01, NO01/02, ITA02). Ciò è evidente anche nei processi di **apprendimento duale** che caratterizzano alcune pratiche (ITA01, ITA02, CH02) e nei casi in cui i contenuti teorici sono proposti insieme ad esercitazioni pratiche basate su esempi reali e su esperienze concrete (IRE01, NO01/02).
- **Formazione face-to-face e formazione a distanza** (RO01, RO02a), che al giorno d'oggi sta diventando sempre più consueta.

CH02	Il progetto, avviato nel luglio 2021, adotta un <b>approccio legato all'imparare facendo</b> rivolto alle microimprenditrici. Si basa sulla valorizzazione e sulla convalida delle competenze pregresse acquisite anche in contesti non formali ed informali attraverso il bilancio delle competenze e la consulenza.
ITA02	La formazione linguistica per i lavoratori senior si è basata su un <b>modello di sistema duale</b> , che combina la formazione in aula con la formazione sul posto di lavoro all'estero. Il processo includeva la fase di preparazione (pedagogica, culturale, linguistica) e seguiva tre step: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) formazione linguistica organizzata in Trentino prima del periodo di soggiorno all'estero, per un massimo di 50 ore (al di fuori dell'orario lavorativo), inserite nel portfolio personale del tirocinante;</li> <li>b) due settimane di formazione linguistica, culturale e professionale presso il partner ospitante;</li> <li>c) cinque settimane di formazione on the job (le prime due alternate all'affiancamento linguistico-tecnico; le ultime tre esclusivamente in azienda).</li> </ul>
RO01	Il progetto UISEL mirava a migliorare le conoscenze e l'uso delle TIC tra gli over 50. Si è basato su una <b>metodologia di apprendimento mista che integrava sessioni face-to-face a contenuti multimediali mobili</b> con il supporto di una piattaforma elettronica per la collaborazione e la comunicazione. Nel dettaglio, è stato adottato un approccio in due fasi: <ul style="list-style-type: none"> <li>• In primo luogo, una fase di formazione rivolta a formatori ed operatori a diretto contatto con gli anziani; tale formazione si è basata sull'immersione in contenuti mobili ed in un ambiente multimediale. È stata adottata una metodologia di apprendimento misto che integra sessioni face-to-face a contenuti multimediali mobili con il supporto di una piattaforma elettronica per la collaborazione e la comunicazione.</li> <li>• In secondo luogo, la tecnologia mobile è stata trasferita ai cittadini senior attraverso la formazione diretta dei formatori e degli assistenti con il supporto di moduli multimediali mobili. Questo includeva un modello di autoapprendimento per consentire ai senior di ricordare come utilizzare le funzionalità del dispositivo mobile.</li> </ul>

Molti degli approcci si basano su una **valutazione o analisi iniziale dei bisogni e delle competenze** che opera a diversi livelli:

- valutazione iniziale dei bisogni ed autovalutazione (ES01, CH01, ITA01 e 03, ES02);
- bilancio iniziale delle competenze (CH02) per costruire i contenuti formativi sulla base dei bisogni;
- valutazione del background (ITA01, FR01) considerando anche il contesto istituzionale e socio-economico in cui la pratica si sviluppa.

Alcune pratiche promuovono anche **nuovi approcci alla valutazione, convalida e certificazione delle competenze**, e considerano anche le competenze acquisite nell'apprendimento non formale ed

informale (ad esempio ITA01, ITA02, CH02). Le competenze specifiche sono valutate utilizzando metodi di valutazione informali, basati su interviste con i partecipanti del corso; e metodi di valutazione formali (DEN01). Si può anche ricorrere all'autovalutazione applicando metodologie e strumenti specifici come il processo della Scala Rickter per l'autovalutazione (RO02). Alcune pratiche promuovono la valutazione delle competenze e dei talenti (potenziali) inespressi, adottando metodi e strumenti come il MAUT per rilevare il potenziale di trasferimento delle conoscenze tra giovani e lavoratori senior (ITA03). Si può anche adottare una prospettiva di carriera che guardi al futuro invece di utilizzare un approccio retrospettivo basato sulla valutazione delle competenze (DEN02) e sui Processi di Valutazione ed Accreditamento delle Competenze<sup>13</sup> (ES01).

DEN02	<p>Il <b>modello di apprendimento professionale</b> si concentra sulla <b>valutazione di talenti e punti di forza degli utenti</b> invece che su lacune e carenze - come da tradizionale valutazione dei bisogni. Ciò consente ai discenti di mantenere una visione positiva delle proprie opportunità invece di avere la sensazione di essere superati e lasciati indietro.</p> <p>Il modello di apprendimento della carriera comprende:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tre categorie principali di interesse (me stesso, lavoro e formazione, scelta ed azione) che costituiscono le aree materiali di contenuto e definiscono gli obiettivi dell'attività;</li> <li>- una tassonomia di quattro livelli di apprendimento (percepire, vagliare, focalizzare, comprendere) che rappresentano le diverse fasi della progressione dell'allievo in ciascuna categoria principale.</li> </ul>
FRA01	L'iniziativa, rivolta alle donne disoccupate di lunga durata di età superiore ai 45 anni, unisce la formazione alla <b>valutazione delle competenze necessarie nel contesto locale</b> ed alla disponibilità di posti di lavoro sul territorio per sostenere la ricerca di lavoro e l'occupabilità.
ITA02	Il progetto ha sviluppato un <b>Portfolio personale del tirocinante</b> come strumento per valutare le competenze acquisite con le attività di formazione (anche attraverso l'apprendimento non formale ed informale durante l'esperienza lavorativa all'estero). Si basa sull'autovalutazione dei progressi di apprendimento e sulla certificazione delle competenze acquisite (sulla base del libretto europeo di mobilità e formazione).
RO02	Il <b>processo della Scala Rickter©</b> ( <a href="http://andandwww.rickterscale.com/and">http://andandwww.rickterscale.com/and</a> ) adottato nel progetto è uno strumento sviluppato nel 1993 da Keith Stead e Rick Hutchinson. Si basa sulle cosiddette quattro R (Rapporto, Relazione, Rispetto, Risultati <sup>14</sup> ) e segue un dialogo strutturato che guida gli individui attraverso gli aspetti presenti e futuri della propria vita. Lo strumento è utile per valutare i risultati nella vita di una persona, sia misurabili che non misurabili, osservando la distanza percorsa dagli individui per raggiungere le competenze desiderate (ad esempio, competenze interpersonali, organizzative ed analitiche; ed attributi personali - motivazione, consapevolezza, fiducia e autostima).

Le pratiche raccolte non definiscono con precisione **il profilo professionale dei formatori di discenti adulti e senior**. Tuttavia, coloro che si occupano di formazione dei formatori (formatori di adulti e senior, insegnanti, tutor, responsabili delle risorse umane) forniscono indicazioni utili sul modello di apprendimento e sulle competenze promosse per i formatori di adulti e senior. Tali pratiche tendono a diffondere un modello di apprendimento basato sulle competenze che include competenze di base, competenze digitali e competenze professionali (ES01), in cui le competenze di tutoraggio e mentoring assumono particolare rilievo. Queste ultime includono la capacità di ascolto, il ruolo maieutico, l'empatia, la facilitazione, la costruzione della motivazione, la consapevolezza interculturale, la soluzione dei problemi e la partnership tra pari con i discenti. (CH01, DEN01e02, IRE01, ITA01, NO01e02). Tali pratiche sottolineano anche la necessità per i formatori di essere in grado di adottare i già citati approcci intergenerazionali ed interculturali (RO02, ITA03, IRE02).

13 *Competence Assessment and Accreditation Processes - CAAP, ndt*

14 *Rapport, Relationships, Respect, Results, ndt*

CH01	I formatori coinvolti nei cinque incontri faccia a faccia di 4 ore hanno lavorato sulle <b>10 competenze chiave ritenute necessarie da implementare nei loro dipendenti senior</b> , oltre alle competenze digitali: abilità di facilitazione; abilità organizzative; pensiero critico; abilità creative; networking; comunicazione; consapevolezza interculturale; risoluzione dei problemi; abilità interpersonali; capacità motivazionali.
DEN02	Secondo il <u>modello di apprendimento professionale</u> , <b>i professionisti dovrebbero sviluppare le seguenti capacità</b> : coaching, in base ai processi di transizione emotiva e mentale dei clienti; un ruolo di facilitazione per supportare la ricerca di informazioni pertinenti da parte degli studenti; essere "l'orecchio competente", ascoltare attentamente e informarsi prima di suggerire qualsiasi tipo di soluzione o passo avanti; adottare un ruolo maieutico piuttosto che un ruolo esperto; costruire una partnership paritaria con il discente.
ES01	La comunità autonoma di Aragona incorpora <b>l'apprendimento basato sulle competenze</b> non solo nell'educazione scolastica, ma anche nell'istruzione degli adulti e nella formazione. L'attenzione alle competenze sottolinea il ruolo centrale che esse occupano nel curriculum (insieme ad altri obiettivi, contenuti, metodi pedagogici e criteri di valutazione). In relazione alle competenze professionali, la formazione è stata incentrata su: <b>processi di valutazione e accreditamento delle competenze</b> (CAAP); certificati professionali; formazione professionale di base nei centri pubblici di educazione degli adulti; preparazione dei test delle competenze chiave N2 e N3; e preparazione degli esami di ammissione alla formazione professionale intermedia e superiore.
IRE02	Fáilte Isteach offre <b>supporto didattico ai tutor volontari e materiale didattico</b> . Gli argomenti affrontati all'interno delle classi sono le competenze linguistiche e comunicative e relative alle interazioni quotidiane. Le classi sono informali e non ci sono attività formali di valutazione.
ITA03	Un totale di 20 master ( <b>mentor</b> ) sono stati coinvolti in un percorso formativo di due giorni esplorando il nuovo ruolo da una duplice prospettiva: - imparare <b>come trasmettere atteggiamenti e comportamenti positivi agli altri</b> , prima di tutto con esempi quotidiani, riconosciuti come modelli; - apprendere le <b>competenze necessarie</b> per svolgere al meglio le diverse attività previste dal ruolo.

Le pratiche raccolte forniscono anche **indicazioni concrete e raccomandazioni per enti di formazione e formatori**. Essi **indicano come progettare e condurre corsi di formazione rivolti ad adulti e anziani**, tenendo conto delle loro esigenze specifiche e dei modelli di apprendimento. Queste indicazioni possono essere elencate come segue:

- organizzazione di classi di piccole dimensioni con meno studenti per formatore e tutor;
- utilizzo di più media e orari di lavoro flessibili;
- organizzazione di sessioni brevi (l'attenzione diminuisce nel tempo) e pause frequenti;
- utilizzo di frequenti verifiche e ripetizioni (per consolidare l'apprendimento);
- alternanza tra ascolto e dialogo per creare varietà;
- uso di esercizi pratici ed esempi di vita reale;
- fornire tempo sufficiente per completare i compiti;
- promozione di discussioni e dinamiche di gruppo (per supportare l'attivazione e la partecipazione, l'impegno, il coinvolgimento);
- organizzazione di un dialogo finale e conclusione con i partecipanti;
- utilizzare la documentazione a corredo del corso;
- fornire luoghi di apprendimento accessibili e confortevoli, possibilmente diffusi sul territorio per ridurre il pendolarismo.

Un esempio a riguardo è il progetto Norwegian Seniornett (NO01 e 02).

NO01 e 02	<p>L'approccio formativo Seniornett si basa sui seguenti fattori chiave:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <u>Classi di piccole dimensioni</u> e numero adeguato di istruttori e sub-istruttori: c'è un massimo di 18 studenti, con un istruttore e sub-istruttore per ogni sei studenti.</li> <li>● <u>Ritmo lento e periodi di riposo</u>: la lunghezza del corso è di un massimo di 3 o 4 ore ogni giorno, dovuta alla ridotta soglia di attenzione e alla necessità di non avere troppe informazioni alla volta. Questo viene organizzato in sessioni brevi (massimo 45 minuti con una pausa di 15 minuti) per essere in grado di alzarsi da una posizione seduta.</li> <li>● <u>Ambiente appropriato</u>: è necessario un posto centrale, facile da raggiungere e accessibile a persone anziane.</li> <li>● <u>Alternanza tra ascolto e dialogo</u>, ripetizioni e pratiche, controllando e ripetendo dopo le pause per verificare che i partecipanti abbiano appreso ciò che è stato trattato. Chiarire cosa deve essere appreso dal leader del corso, chiedendo costantemente se il programma è stato compreso, con un dialogo finale quotidiano con i partecipanti.</li> <li>● <u>Uso di esercizi pratici, esempi di vita reale</u> e dettagli sufficienti e tempo per completare i compiti: la necessità di usare documenti che accompagnano il corso (libretti tematici e giornalieri).</li> </ul>
-----------	---

Le pratiche raccolte hanno anche prodotto **materiale formativo, toolkits, manuali, linee guida, piattaforme di apprendimento e portali**. Questi possono essere considerati e inclusi nella piattaforma digitale (IO2) da essere sviluppati nella seguente fase del progetto *To Switch*.

Per esempio, il progetto IRE01 'Changing Gears' ha sviluppato esercizi specifici da usare durante la formazione per supportare l'autoriflessione. Ciò si è aggiunto allo sviluppo di una piattaforma online age-friendly per corsi di gestione dell'età, per lavoratori anziani e discenti. Un altro esempio è il progetto RO01 UISEL, che ha sviluppato un set di sei moduli mobili multimediali (modulo introduttivo; e-interaction e e-communication; e-information e e-government; e-entertainment e media; e-health; e-shopping e e-banking) in sette lingue differenti, integrati in un'app di archivio video. Il progetto ha anche sviluppato un gioco per anziani. Altri strumenti usati nelle pratiche raccolte includono l'approccio MAUT, adottato nel progetto IT03 per lo scambio di abilità intergenerazionali. Il processo Rickter Scale<sup>®</sup> è stato adottato nel progetto RO02 per valutare le capacità acquisite.

La maggior parte delle pratiche raccolte hanno anche implementato sistemi di **monitoraggio e valutazione** per stimare i risultati e in qualche caso (per esempio nel progetto IRE01) le valutazioni sono state condotte da valutatori esterni.

### **Approcci specifici in base ai gruppi target dei tirocinanti senior**

L'analisi delle pratiche in relazione ai gruppi target senior sottolinea specifici approcci e metodi formativi, in base alle condizioni del mercato del lavoro dei tirocinanti e gli scopi del corso.

Le quattro pratiche raccolte sulla formazione dei lavoratori adulti nei posti di lavoro si basano ampiamente sull'uso del modello andragogico per supportare lo sviluppo personale e l'emancipazione. Queste pratiche tendono a combinare la formazione generale nelle competenze soft e orizzontali (ad es. motivazione e capacità di apprendimento, risoluzione dei problemi) con una formazione specifica per il lavoro, compresi l'informatica e le competenze digitali, e le competenze linguistiche. Alcuni degli approcci sono focalizzati sul lavoro, mentre altri considerano anche la vita del lavoratore (es. DEN01, RO02B, ITA02). Nelle pratiche selezionate, l'approccio adottato si basa sulla promozione e potenziamento di:

- fiducia in sé stessi e aspettative positive nei confronti della forza e del potere di una persona per fare la differenza per sé stessi;

- capacità di identificare modelli di significato più complessi tra individui, nelle loro relazioni sociali e nella società in generale;
- motivazione e capacità di imparare nuove cose;
- capacità emotiva e di resilienza attraverso tecniche specifiche.

Un'importante indicazione proveniente da alcune pratiche (es. ITA01) è la necessità di adottare un **approccio preventivo basato sul ciclo di vita**. Ciò promuove un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento, del miglioramento delle competenze e della riqualificazione lungo tutto il ciclo di vita dei lavoratori.

DEN01	<p>Il corso, rivolto a operai senior disoccupati temporaneamente, è stato <b>guidato dall'interesse</b> e puntava a migliorare i partecipanti con 1) abilità cognitive per il pensiero astratto e il cambio di mentalità e prospettiva, 2) sviluppo emozionale di fiducia in sé stessi, coraggio e una percezione dell'identità più ampia e 3) motivazione per la partecipazione sociale e l'interazione. A tal fine, il corso è stato progettato per sviluppare mezzi per gestire la minaccia inevitabile della disoccupazione. Ha anche un focus su aspetti più personali, permettendo di affrontare esigenze più profonde.</p> <p>La maggior parte della pianificazione è stata su base giornaliera, seguendo gli interessi dei partecipanti. I metodi impiegati hanno riguardato:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ presentazioni da parte del docente di conoscenze, modelli e teorie di attualità, comprese domande aperte alla classe e continui inviti a commentare, utilizzando un metodo maieutico socratico di interrogazione per la trasmissione di nuove conoscenze;</li> <li>○ discussioni di gruppo sulle domande relazionate all'argomento seguite da presentazioni di gruppo, dove i compagni sono costantemente invitati a commentare sulle reciproche scoperte;</li> <li>○ esercizi di gioco di ruolo simili al processo legislativo in parlamento per preparare una proposta di disegno di legge sociale e soddisfare l'obbligo di raggiungere un accordo finale;</li> <li>○ brevi esercizi di strumenti pratici di comunicazione verbale;</li> <li>○ visite guidate presso enti pubblici di interesse.</li> </ul>
IRE01	<p>L'approccio riflessivo adottato nel progetto mira a supportare gli anziani in transizione e per prepararsi alla vita futura. Offre ai partecipanti il tempo per pensare alle sfide relative alla salute che affrontano e i passi che possono dare per gestirli meglio. Sviluppa competenze che creano <b>fiducia per il futuro, reinventando l'invecchiamento</b> come un periodo con opportunità positive. Progettati per le persone a metà carriera o che anticipano il pensionamento, i corsi promuovono la resilienza in età avanzata. Facilitano i partecipanti ad essere più auto-direttivi nel fare scelte di vita per ottimizzare l'età avanzata. I corsi hanno anche migliorato i sentimenti dei lavoratori all'interno dell'organizzazione. I partecipanti hanno riferito di sentirsi più apprezzati dalla loro organizzazione e hanno sentito che l'organizzazione stava investendo in loro e nel loro futuro consentendo loro di frequentare il corso. Per alcuni, ciò ha portato a un rinnovato senso di impegno nei confronti dell'organizzazione. Ciò supporta i risultati della valutazione per l'aumento del coinvolgimento lavorativo nel medio e lungo termine anzitutto per coloro che hanno livelli bassi.</p>
ITA02	<p>La mobilità all'estero proposta dal progetto Mo.S.E mira a <b>motivare le persone ad apprendere</b> secondo alcuni principi: gli adulti imparano se sono motivati; un <b>contesto di apprendimento stimolante è fondamentale; gli adulti vogliono essere protagonisti del loro apprendimento</b> (facendosi coinvolgere anche in contesti extra-lavorativi).</p>

Le pratiche formative rivolte ai **disoccupati anziani o inattivi** sono solitamente finalizzate all'emancipazione e al reinserimento nel mercato del lavoro. Ancora una volta, mirano in particolar modo a migliorare la motivazione, la fiducia in sé stessi, l'identificazione e la valorizzazione di talenti e competenze (FR01, FR02, CH02). Sono anche **complementari alle attività di formazione con servizi di guida per l'integrazione per il mercato del lavoro** (FR01, FR02), con attenzione alle barriere specifiche affrontate da alcuni gruppi di popolazione. Ad esempio, donne che si trovano ad

affrontare stereotipi di genere e problemi di equilibrio tra lavoro e vita privata come nel caso di uno studio francese (FR01) e svizzero (CH02), o dirigenti senior (FR02).

CH02	<p>Il progetto di formazione e sostegno alla microimprenditorialità femminile è rivolto alle donne che vogliono avviare una nuova attività. Offre consigli e <b>supporto riguardanti l'equilibrio lavoro-famiglia e la valorizzazione della diversità di genere</b>, per superare disuguaglianze sociali, in particolare le disuguaglianze di genere. Il corso include le seguenti attività:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● consulenza iniziale individuale per la definizione dell'obiettivo personale e della fattibilità;</li> <li>● formazione modulare per acquisire le competenze necessarie e concentrarsi sul progetto come</li> <li>○ sviluppo dell'idea imprenditoriale e di competenze trasversali (pensiero critico, competenze creative, interpersonali e interculturali)</li> <li>○ competenze digitali</li> <li>○ modello di budget e di business</li> <li>○ organizzazione e gestione</li> <li>○ motivazione e costruzione di relazioni attraverso: <ul style="list-style-type: none"> <li>● supporto individuale durante tutto il processo;</li> <li>● creazione di un network per lo scambio e la condivisione;</li> <li>● facilitare il contatto con possibili finanziatori.</li> </ul> </li> </ul>
FR01	<p>L'iniziativa, rivolta a donne con più di 45 anni disoccupate da un lungo periodo, supporta i beneficiari a <b>diventare consapevoli delle loro risorse e competenze</b> anche di contesti non formali e informali, per esempio acquisite in famiglia o nella vita sociale. Le aiuta a superare gli stereotipi, sia per quanto riguarda i datori di lavoro che dei parenti, ma anche di rappresentazioni già pronte su sé stessi, riposizionandole e motivandole. I moduli di formazione iniziale riguardanti le competenze e la sicurezza di sé permettono ai beneficiari di diventare consapevoli delle loro risorse. La formazione è completata dal sostegno alla ricerca di lavoro, con consulenza sulle prospettive di lavoro a seconda delle carriere, delle competenze e delle ambizioni dei partecipanti e della disponibilità di lavoro nel territorio. Un terzo passo è fornire supporto nel fare domande di lavoro, attraverso l'aggiornamento dei CV e la presentazione a potenziali datori di lavoro e la rimozione di ostacoli. Questi possono includere una bassa mobilità, vincoli familiari, disabilità, scarsa padronanza di strumenti tecnologici, mancanza di fiducia in sé stessi, ridotta motivazione o sensazione di "usura".</p>
FR02	<p>L'iniziativa rivolta ai dirigenti dai 45 anni in su è stata finalizzata alla <b>rimobilizzazione dinamica</b> di questi lavoratori, con un lavoro specifico sui problemi dell'autostima, dell'immagine, del background e sulle loro reti. L'implementazione e il successo dei workshop fa affidamento su partecipanti motivati dalla condivisione di esperienze. Nel 2019 sono state implementate due sessioni di due mesi per 10 persone, con una revisione finale di tre mesi in dicembre, nella quale tutte le persone alla ricerca di un lavoro hanno fatto colloqui di assunzione. L'attività gli ha permesso di riacquistare sicurezza in sé, stabilire una strategia di ricerca di un nuovo lavoro, aprirsi agli altri, farsi valere, riattivare il loro network e supportarsi a vicenda.</p>

Le pratiche di formazione rivolte agli **anziani** sono incentrate sull'aumento della motivazione, sicurezza di sé e valorizzazione del talento e delle competenze, per promuovere e supportare l'invecchiamento attivo e ridurre l'isolamento sociale. Le pratiche considerate (NO01 e 02, ES02, IRE02) hanno introdotto un interessante approccio basato sulla comunità, dove i cittadini (anziani) e volontari si attivano come formatori e tutor in un'ottica di apprendimento tra pari.

ES02	<p>La Verneda Learning Community Adult School promuove educazione formale e non formale relativa a molteplici argomenti differenti (tra cui la formazione professionale e un corso per educatori sulla formazione degli adulti). Per portare avanti attività educative, consigliano la formazioni di <b>gruppi interattivi</b>, piccoli gruppi di partecipanti nei quali le persone si aiutano l'una con l'altra, insegnano e collaborano insieme. Questi gruppi esortano la solidarietà, il dialogo tra uguali, l'espressione della conoscenza implicita e la consapevolezza di competenze e la sensibilità culturale. Oggigiorno la scuola ha un totale di 2400 studenti, con più di 60 nazionalità</p>
------	---

	rappresentate e più di 150 volontari coinvolti nelle attività formative.
IRE02	Fáilte Isteach è un <b>progetto di comunità che include principalmente volontari più anziani</b> in qualità di tutor per i migranti nelle lezioni di inglese colloquiale. Organizzazioni locali e individui in tutta l'Irlanda vengono supportati nell'organizzazione di classi di conversazione di inglese nelle loro comunità locali. Vengono forniti materiali per la formazione e l'insegnamento per creare supporto di gruppo continuo, e la formazione di aggiornamento e le risorse aggiornate sono messe a disposizione dei gruppi a livello nazionale. I tutor sono volontari più anziani all'interno della comunità locale a proprio agio nel condurre una classe informale in stile colloquiale, mentre gli studenti sono di madrelingua non inglese che cercano di migliorare le proprie competenze linguistiche.
NO02	L'approccio Seniornett è quello di stabilire centri di formazione locale in tutto il paese gestito da <b>lavoratori volontari, con un curriculum comune</b> in misura tanto ampia quanto pratica. Il progetto è gestito utilizzando risorse volontarie e non retribuite.

Un elemento importante che emerge dalle pratiche raccolte è anche **il ruolo degli altri stakeholder, oltre a enti di formazione, nella progettazione e implementazione di politiche di formazioni di anziani**. Per gli anziani fuori dal mondo del lavoro (inattivi o pensionati), il ruolo della comunità locale nella promozione e attivazione di attività di formazione è particolarmente importante (NO01/02; ESP02). Nel caso di lavoratori anziani o disoccupati anziani, alcune delle pratiche raccolte sottolineano l'importanza di includere partner economici e sociali, che possano supportare la sensibilizzazione sull'importanza dell'apprendimento che dura tutta la vita sia tra datori di lavoro che lavoratori (ITA01/02).

ES02	La Adult Community School di La Verneda è attualmente gestita da due associazioni di discenti: Àgora, con un presidente dall'Ecuador, e Heura, un'associazione di donne con un presidente dal Marocco. La diversità di background aiuta a prevenire che nessuno si senta straniero. L'attività scolastica si basa su un <b>forte approccio partecipativo</b> nel processo decisionale e nella gestione scolastica, <b>includendo la comunità locale</b> . Tutti coloro che partecipano nelle attività scolastiche, per esempio i rappresentanti della comunità di apprendimento e le autorità pubbliche, sono invitati a partecipare agli spazi decisionali della scuola. Questi includono l'Assemblea Generale, il Consiglio del Collegio, il Comitato di Coordinamento Mensile e le varie Commissioni per la Democrazia che definiscono i corsi da implementare, programmi e altre decisioni scolastiche.
ITA01 e 02	Un punto di forza del progetto è la valutazione del contesto locale e il coinvolgimento <b>delle parti sociali</b> . Questo viene raggiunto attraverso la creazione di un gruppo di consultazione misto nel quale i partner sociali giocano un duplice ruolo di attori di progetto e facilitatori. C'è un coinvolgimento attivo degli attori socio economici del network a livello locale nella pianificazione e progettazione di attività di formazione. Questo assicura un'adeguata conoscenza dei fabbisogni di competenze e un supporto alle linee di intervento progettuali.
NO01 e 02	<b>Le Comunità Locali sono coinvolte nell'identificare i volontari ad agire come insegnanti e amministratori di centri locali. Insegnanti</b> , principalmente su base volontaria, sono assunti da risorse digitalmente competenti: <ul style="list-style-type: none"> <li>• associazioni di pensionati delle imprese del settore informatico;</li> <li>• ex colleghi dei partecipanti (passaparola);</li> <li>• studenti (part-time e a pagamento);</li> <li>• insegnanti di informatica freelance (per un modesto compenso).</li> </ul>



## 5.4 Discussione

Le pratiche formative raccolte presentano elementi che possono essere assegnati al paradigma andragogico e in qualche caso sono anche elementi evidenti dell'approccio eutagogico (autodeterminazione).

Gli input principali che emergono dalle pratiche raccolte possono essere sintetizzati come segue:

- attenzione ai bisogni e modelli di apprendimento specifici per età e l'adozione di dinamiche di gruppo, partecipazione attiva e interazione tra discenti e formatori, apprendimento tra pari, tecniche emotive e di costruzione della resilienza nella conduzione di corsi di formazione;
- uso di pianificazione collaborativa e di un approccio basato sull'esperienza, integrando formazione di classe con esperienza lavorativa e uso di tecnologie digitali nella progettazione di attività di formazione per discenti anziani;
- sostegno alla capacità dei discenti di agire e interagire, valorizzando l'esperienza, competenze e potenziali della vita reale, costruendo motivazione e sicurezza di sé, promuovendo l'apprendimento tra pari, pensiero critico e risoluzione dei problemi;
- creazione di ambienti di apprendimento informale basati su piccoli gruppi e che includono tutor, guide e coach per supportare sia l'attivazione degli anziani che degli insegnanti;
- produzione di materiale formativo, toolkits, manuali, linee guida, piattaforme di apprendimento e portali che possono essere inclusi nella piattaforma digitale (IO2) da essere sviluppata nel prossimo step del progetto *To Switch*.

Ci sono molti input positivi per lo sviluppo di una nuova cornice di riferimento per la formazione di lavoratori anziani. Comunque, le pratiche raccolte mostrano anche alcuni dei lati negativi e lacune dello stato attuale in relazione alla formazione degli anziani.

Il problema principale è l'alta frammentazione di pratiche, strumenti, idee e terminologia usati. Questi necessitano di essere sistematizzati in un paradigma concettuale comune da capitalizzare e interiorizzare nelle politiche generali di apprendimento permanente.

La mancanza di un paradigma concettuale comune per la formazione degli anziani emerge anche dalla poca attenzione allo sviluppo e all'adozione di:

- Un approccio basato sul ciclo di vita nei modelli formativi per lavoratori adulti e senior<sup>15</sup>, dove l'approccio di apprendimento continuo indirizza i lavoratori e gli individui durante la loro vita con approcci di formazione specifici all'età. Tra le pratiche raccolte, solo il progetto AWARE (ITA01) sottolinea esplicitamente la questione.
- Una definizione chiara delle competenze e del profilo professionale dei formatori da includere nell'educazione degli adulti e degli anziani e nella formazione.
- Metodi per la validazione e certificazione di competenze per i formatori degli adulti.

La mancanza di sistemi di formazione convenzionali strutturati rivolti alla popolazione adulta e anziana è particolarmente evidente in alcuni dei Paesi partner (per esempio Romania e Italia). Qui, la maggior parte dei progetti sono finanziati dall'Unione Europea ed è probabile che presentino una bassa sostenibilità al termine del finanziamento dell'UE.

---

<sup>15</sup> Una buona pratica a riguardo è il Centro per la politica degli anziani in Norvegia, che supporta e sviluppa politiche riguardanti lavoratori anziani nei luoghi di lavoro. Il Centro fornisce consulenza e attività di formazione su problemi per l'amministrazione, business, partner sociali e organizzazione di risorse umane: <https://seniorpolitikk.no/om-oss/>

## 6. Un nuovo paradigma concettuale andragogico

In questa sezione dell'Intellectual Output, presentiamo la proposta di **un nuovo paradigma concettuale andragogico**. Partendo da una definizione che mira a spiegare che cosa si intende per paradigma, verranno delineati alcuni flussi concettuali, funzionali allo sviluppo di questo nuovo paradigma. Questi derivano dalla prova ottenuta dalla revisione della letteratura e dalle buone pratiche analizzate nelle sezioni precedenti. La proposta presentata, anche in questo caso, **rappresenta un'interpretazione e una correzione dei modelli esistenti, aggiornati sulla base di ciò che è considerata la prova scientifica più solida**. A questo seguirà un'illustrazione di come il nuovo modello funziona e una discussione sulle sue caratteristiche.

### 6.1 I presupposti teorici, metodologici e basati sull'evidenza

L'Oxford Dictionary (<https://premium.oxforddictionaries.com/definition/english/paradigm>) fornisce la seguente definizione del termine "**paradigma**": è 1. 'un tipico esempio, schema o modello di qualcosa ... 1.1 una visione del mondo che sottolinea le teorie e la metodologia di uno specifico argomento scientifico ...'. Allo scopo di questo Intellectual Output, si può affermare che entrambe le definizioni sono appropriate e rilevanti. Quello che si intende proporre è **un nuovo modello** che sviluppa un metodo di andragogia e che si adatta ai bisogni e caratteristiche dei **discenti adulti del ventesimo secolo**. Intendiamo anche proporre **una nuova visione** di apprendimento degli adulti che applica con maggior rigore l'evidenza scientifica prodotta sulla materia – teoretica e concettuale, e metodologica.

Un primo presupposto che vogliamo difendere nella proposta di un nuovo modello riguarda il **rifiuto di classificazioni rappresentate che amplificano le divergenze** tra metodi di apprendimento. Come osservato nelle sezioni 4.2.3 e 4.4, le comparazioni interpretative danno troppa enfasi ai principi e caratteristiche che differenziano i metodi. Questo produce un'accentuazione delle divergenze, quando invece si rileva essere più interessante e potenzialmente promettente insistere sui **principi comuni e i fattori di convergenza**. Pertanto, si può definire questo primo presupposto sul quale la proposta del nuovo modello è basata, **'convergenza anziché divergenza (tipizzazione)'**. Come ben saputo e già noto, le classificazioni ideal-tipiche tendono a portare all'estremo le caratteristiche sui cui si basano i rispettivi modelli.

Il secondo e terzo presupposto su cui basare la proposta per un nuovo paradigma andragogico per l'apprendimento degli adulti sono presi direttamente dall'analisi della letteratura. In particolare, e come abbiamo visto, la letteratura dedicata alla descrizione di caratteristiche di andragogia e eutagogia. In relazione al secondo presupposto, possiamo riassumerlo attraverso la seguente formula: **i principi dell'andragogia incorporano già l'autodirezione**, che è uno dei principi che in eutagogia sostiene l'autodeterminazione della formazione degli adulti. Riconosciamo quindi e difendiamo in questa proposta l'idea che la distinzione semantica tra autodirezione e autodeterminazione è particolarmente sottile, poco discriminante e di scarsa utilità. L'autodirezione implica per definizione una decisione collegata relativa all'indirizzare un determinato contenuto di apprendimento verso una persona, che implica **libertà, autonomia e indipendenza di giudizio**. Queste non sono altro che caratteristiche che spiegano anche il significato di autodeterminazione. Quindi, piuttosto che discutere di sottigliezze distintive, in questa proposta difendiamo l'uso di termini come libertà, autonomia e indipendenza di giudizio per via della loro migliore qualità semantica. Inoltre, sono principi che, piuttosto che differenziare, sottolineano la convergenza tra un approccio andragogico e quello eutagogico. Per la terza ipotesi, abbiamo osservato (sezione 4.2.2) che il punto di partenza fondamentale di un processo di apprendimento eutagogico è la definizione congiunta. Questo è basato su un giudizio indipendente tra discente e insegnante, dei contratti di apprendimento individualizzati. In questo, si riassume e prende forma il campo di

autodeterminazione dell'individuo nell'apprendimento. **All'interno di questo spazio di autodeterminazione, non si può escludere in linea di principio che il disegno concreto dell'apprendimento incorporato nel contratto non contenga l'adozione dei principi della pedagogia tradizionale e dell'andragogia, e dell'eutagogia.** A livello procedurale, il nodo più importante dell'eutagogia è l'autodeterminazione che si concretizza nell'autonomia del discente nella scelta e fissazione di un contratto di apprendimento. Questo incorpora le loro preferenze su cosa, come, quando e dove imparare. Ciò non esclude che il discente, secondo certi contenuti, possa preferire i principi pedagogici, per altri i principi andragogici, e per altri ancora quelli eutagogici.

Considerando i tre presupposti precedenti, c'è un quarto e ultimo presupposto alla base della proposta di un nuovo paradigma andragogico per l'apprendimento degli adulti. Questo riguarda la scelta del campo per **un modello basato su principi di apprendimento ibridi e armonizzati.** Bisogna riconoscere che nella pratica dei processi di apprendimento, quello che viene effettivamente raggiunto è l'uso di un mix. La sua efficacia dipende equamente dall'abilità e preparazione dell'insegnante e formatore così come dalla motivazione e autodirezione del discente. I principi dell'apprendimento sono resi espliciti nella progettazione del processo stesso di apprendimento e formalizzati nel contratto di apprendimento. Questo è vero non solo nel campo dell'istruzione e formazione degli adulti, ma anche nell'educazione superiore (es. Processo di Bologna), nella formazione professionale, nella formazione organizzativa e nel miglioramento delle competenze professionali.

Prendiamo come esempio un adulto con la necessità di imparare l'uso di un software basato sui fogli di calcolo per eseguire analisi statistiche dei dati. Il contratto di apprendimento può includere - senza che ciò comporti squilibri nell'efficacia del processo di apprendimento progettato - quanto segue:

- Un modulo tradizionale e unidirezionale viene ideato, da insegnante a discente, nel quale vengono spiegati le funzioni del software e l'uso dei comandi.
- Un modulo viene sviluppato, ispirato da principi andragogici attraverso i quali il discente, assistito dal docente, svolge esercizi per prendere confidenza con il software. Questo viene fatto in relazione ai propri bisogni e a ciò che hanno imparato.
- Viene utilizzato un modulo di project work, ispirato da principi eutagogici attraverso i quali il discente compie uno studio originale utilizzando il software che ha imparato ad usare. Questo viene fatto con la supervisione e i suggerimenti dell'insegnante per rispondere ad un bisogno o desiderio personale, riuscendo così a trasformare e modificare la propria realtà.

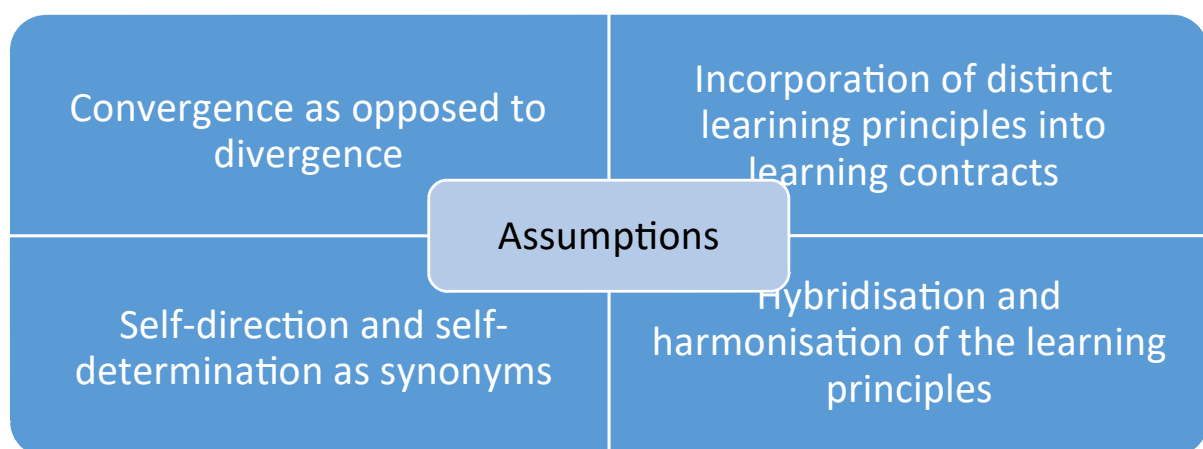


Figura 8: Nuovo paradigma concettuale formato da quattro presupposti

In sintesi, il nuovo paradigma concettuale andragogico 'ibrido e armonizzato' per l'apprendimento degli adulti proposto in questo Intellectual Output è un modello convergente. Riconosce l'autonomia e l'indipendenza di giudizio del discente adulto nella formalizzazione dei contratti di apprendimento. Tra questi, viene premiata l'ibridazione tra i multipli principi di pedagogia, andragogia ed eutagogia in relazione alle precedenti esperienze, preferenze, desideri, bisogni e risultati personali dei discenti.

## 6.2 Sviluppo concettuale dei principi fondanti il modello

Nella tabella 7 vengono esaminati i principi che dovrebbero caratterizzare il nuovo paradigma concettuale 'ibrido e armonizzato'. Questi adottano le stesse categorie usate per presentare in chiave comparativa le differenze tra gli approcci di pedagogia, andragogia ed eutagogia (tabella 5). Lo scopo è quello di identificare i punti di convergenza dei tre approcci che possono giovare alla pratica dell'apprendimento degli adulti.

Per quanto riguarda l'**oggetto target dell'apprendimento**, chiaramente il nuovo paradigma e modello sono orientati verso individui adulti. Ad ogni modo, la maggior parte dei suoi principi può anche essere applicata nei cambi dell'istruzione secondaria di secondo grado o istruzione superiore. Il riferimento all'avere esperienza precedente da considerare è virtuale, poiché dipende in gran parte dal campo di apprendimento a cui si riferisce. Per quanto riguarda gli adulti, sia occupati che disoccupati, è possibile ipotizzare di essere sempre in presenza di individui portatori di diversi volumi di esperienza pregressa.

Gli **obiettivi di apprendimento** nel nuovo paradigma ibrido sono completi. Possono essere specificati come l'acquisizione di conoscenze che facilitano lo sviluppo di nuove abilità – sviluppate in termini di capacità – che consentono la risoluzione di problemi in situazioni complesse compresa la necessità di utilizzare la tecnologia. A questo proposito, l'acquisizione di abilità metacognitive, ovvero abilità legate all'"imparare ad apprendere", è considerata un elemento fondamentale dello sviluppo delle abilità interpretate come capacità.

In termini di **organizzazione dell'apprendimento**, ci riferiamo all'esempio fornito nella descrizione dei presupposti del nuovo paradigma nella sezione 6.1. Possiamo affermare che il modello ibrido e armonizzato è inevitabilmente basato su un progetto di apprendimento modulare. È ancora una volta appropriato ripetere che l'organizzazione modulare dell'apprendimento è usata anche all'interno di curricula standardizzati, i quali lasciano spesso differenti margini di libertà agli insegnanti. Questo significa che possono progettare con flessibilità e usare principi non strettamente derivati dalla pedagogia tradizionale, per esempio esercizi in classe, attività di progetto o gamification. La pratica dell'istruzione e della formazione – soprattutto nell'apprendimento degli adulti – è molto più complessa e più ricca dei modelli di apprendimento descritti in modo idealtipico, destinato a convincerci.

Analizzando il **rapporto tra discente e docente**, nell'apprendimento degli adulti è significativo sottolineare l'importanza del riconoscimento reciproco dei rispettivi ruoli, per quanto negoziabili e adattabili essi siano. Questo principio di reciprocità riconosce quindi l'autonomia del discente in reazione ai suoi bisogni e desideri di apprendimento. Vale però anche per il docente, sia nell'individuazione delle modalità e dei contenuti dell'apprendimento, sia in quelli della valutazione di quanto appreso. Da parte dell'insegnante, riconoscono il bisogno dello studente di un apprendimento autonomo e autodiretto e lo promuovono. Da parte del discente, riconoscono l'importanza dell'esperienza e della guida, orientamento, supervisione che l'insegnante può offrire quando necessario per raggiungere gli obiettivi di apprendimento. Questi obiettivi di apprendimento sono formalizzati all'interno di un contratto di apprendimento.

Il **processo di apprendimento** è considerato unidirezionale in pedagogia, bidirezionale in andragogia e multidirezionale in eutagogia. Secondo i principi del nuovo paradigma di apprendimento degli

adulti, questo può essere considerato esauriente. Pertanto, può essere aperto all'intervento di tutti i soggetti che tessono la rete di relazioni che circonda il rapporto formativo docente-discente. Questi includono compagni – altri adulti in apprendimento, ma anche portatori di interesse nella relazione di apprendimento in sé, agenti dell'ambiente sociale e della più ampia comunità di riferimento. Per questo, come sostiene l'eutagogia, l'acquisizione di nuove capacità può essere considerata un potenziale fattore di trasformazione, poiché la relazione formativa si svolge all'interno di uno specifico contesto sociale.

In relazione alle **risorse di apprendimento**, il punto di inflessione del nuovo modello proposto viene rappresentato non solo dalla loro ampiezza o grado di libertà, ma dalla loro qualità. Nella società dell'informazione, il problema fondamentale che sfida l'individuo nell'apprendimento, così come l'insegnante che lo guida e supporta, riguarda la gestione dell'informazione. La quantità e diffusione, così come la facilità di accesso all'informazione, ben lontana dall'essere un fattore facilitante per l'apprendimento, rappresenta al momento un ostacolo o una sfida. Come vedremo più avanti, esiste un prerequisito fondamentale per imparare come apprendere quando ci si riferisce ai processi cognitivi che implicano l'apprendimento degli adulti. Questo riguarda lo sviluppo dell'abilità di accesso all'informazione basata sull'evidenza e che proviene da fonti affidabili dal punto di vista metodologico e scientifico. L'abilità a riconoscere fonti affidabili, per sapere come l'informazione è stata prodotta e validata, per processare i dati, oggi rappresenta una capacità fondamentale. Questo riguarda anche, e soprattutto, gli insegnanti che intendono sorvegliare i processi di apprendimento degli adulti.

*Tabella 7: Caratteristiche del nuovo modello ibrido andragogico*

<b>Caratteristica</b>	<b>Principi ibridi e armonizzati</b>
<b>Studenti target</b>	Discenti adulti e anziani, con o senza esperienza
<b>Obiettivo dell'apprendimento</b>	Acquisire nuova conoscenza e sviluppare nuove competenze e capacità, basate sul bisogno di risolvere nuovi problemi, tra cui competenze meta-cognitive 'imparare come apprendere'
<b>Organizzazione dell'apprendimento</b>	Curricula modulari, standardizzati, apprendimento autodiretto e autodeterminato
<b>Ruolo del discente e insegnanti nell'apprendimento e valutazione</b>	Discenti e insegnanti sono 'autonomamente co-dipendenti e co-ibridizzati', sia nell'apprendimento che nella valutazione, secondo ed entro i limiti del contratto di apprendimento che è stato concordato; modello bipolare reciproco
<b>Processi di apprendimento</b>	Onnicomprensivo, tra insegnante, discente, parti interessate del processo di apprendimento tra pari, ambiente sociale e comunità
<b>Risorse di apprendimento</b>	Multilivello, progettato basato sull'evidenza, basato su fonti affidabili
<b>Livello di cognizione e apprendimento</b>	Cognitivo, metacognitivo, epistemico e basato sul pensiero critico e computazionale indirizzato alla risoluzione dei problemi e orientato al cambiamento
<b>Ipotesi relative al processo di apprendimento per il cambiamento</b>	Apprendimento a ciclo doppio e multiplo
<b>Fattori motivazionali</b>	Olistico, basato sulla riflessività, fondendo valori estrinseci e intrinseci associati all'apprendimento e al profitto personale
<b>Permettere creatività</b>	Sì, in ogni fase di apprendimento
<b>Richiedere interazione e collaborazione tra discenti</b>	Sì, in ogni fase di apprendimento

In linea con quanto affermato in relazione all'organizzazione dell'apprendimento, il **processo cognitivo sottostante** è multiplo. Ci saranno aspetti del processo di apprendimento che richiederanno l'attivazione di meccanismi puramente cognitivi relativi alla comprensione, interconnessione di elementi e la loro interpretazione. Allo stesso modo, questi meccanismi – specialmente negli adulti – stimoleranno l'attivazione di meccanismi meta-cognitivi. Negli adulti, i differenziali prestazionali associati all'età che emergono nei test sull'intelligenza fluida sono contrastati dalla stabilità della prestazione nei test sull'intelligenza cristallizzata (Marcaletti et al., 2014; Warr, 1994b). Quindi, per portare i discenti adulti a sviluppare la capacità di imparare ad apprendere, è necessario stimolare, con riferimento a qualsiasi area dell'apprendimento, il meccanismo epistemico. Questo è quello basato sul pensiero critico e computazionale, applicato al problem solving, e che trae energia dall'evidenza scientifica. Solo a questo livello cognitivo è possibile modificare i precedenti valori e la conoscenza, stimolare il cambiamento dell'individuo e, di conseguenza, del loro ambiente sociale.

In relazione alle **ipotesi riguardanti il potenziale per il cambiamento** che l'apprendimento può produrre, l'applicazione dei principi descritti in questo modello indica che l'opzione di default è l'apprendimento a doppio ciclo. Se le attività di apprendimento si spostano sempre a livello meta-cognitivo ed epistemico, viene prodotto un effetto di feedback che stimola il cambio dell'adulto nell'apprendimento e nel suo ambiente. Seguendo queste premesse fino alla fine, comunque, sarebbe più corretto riferirsi a un processo di apprendimento a ciclo multiplo, per il quale è stato osservato un costante effetto di feedback. Questo è ancora più evidente da una prospettiva di apprendimento che dura tutta la vita, quando gli adulti sono frequentemente coinvolti nei processi di apprendimento.

Come conseguenza di tutto ciò, **i fattori che motivano l'apprendimento** nel nuovo modello devono essere interpretati in senso olistico. Devono considerare la coesistenza di spinte intrinseche ed estrinseche, che si alimentano a vicenda e sono prerogativa della riflessività dell'adulto nell'apprendimento. Questo è l'unico che può definire un equilibrio tra il valore attribuito all'apprendimento e i payoff personali – in relazione ai bisogni – dell'attività formativa.

Infine, **la creatività e l'interazione tra discenti** sono due conseguenze inevitabili (positive) sulle ipotesi base del nuovo paradigma ibrido e armonizzato. La creatività del discente deve essere promossa ad ogni livello, così come le opportunità di interagire e collaborare con i pari, includendo la valutazione tra pari e attività di autovalutazione.

### 6.3 Traduzione procedurale dei principi del nuovo modello: una mappa

Sintetizzando le principali ipotesi del modello ibrido, i principi chiave che possono essere tradotti in regole procedurali sono le seguenti:

- Usare in maniera collaborativa la strategia del contratto di apprendimento, tenendo anche in conto le aspettative degli stakeholders dell'apprendimento.
- Basare le attività di apprendimento sul processo PS-TRE.
- Organizzare l'apprendimento in fasi e subfasi (casi di sottoinsieme), tenendo in conto l'esperienza pregressa e la motivazione dei discenti.
- Definire, in relazione ad ogni subfase, il modello e i principi di apprendimento più adatti (dipendenza, autodirezione o modello di autodeterminazione).
- Usare l'apprendimento a doppio ciclo (o apprendimento multi ciclo) per tornare alla definizione degli obiettivi di apprendimento e aggiornarli in relazione alla soddisfazione del singolo bisogno e problema di apprendimento.
- Valutare usando strumenti per l'autovalutazione e valutazione tra pari.

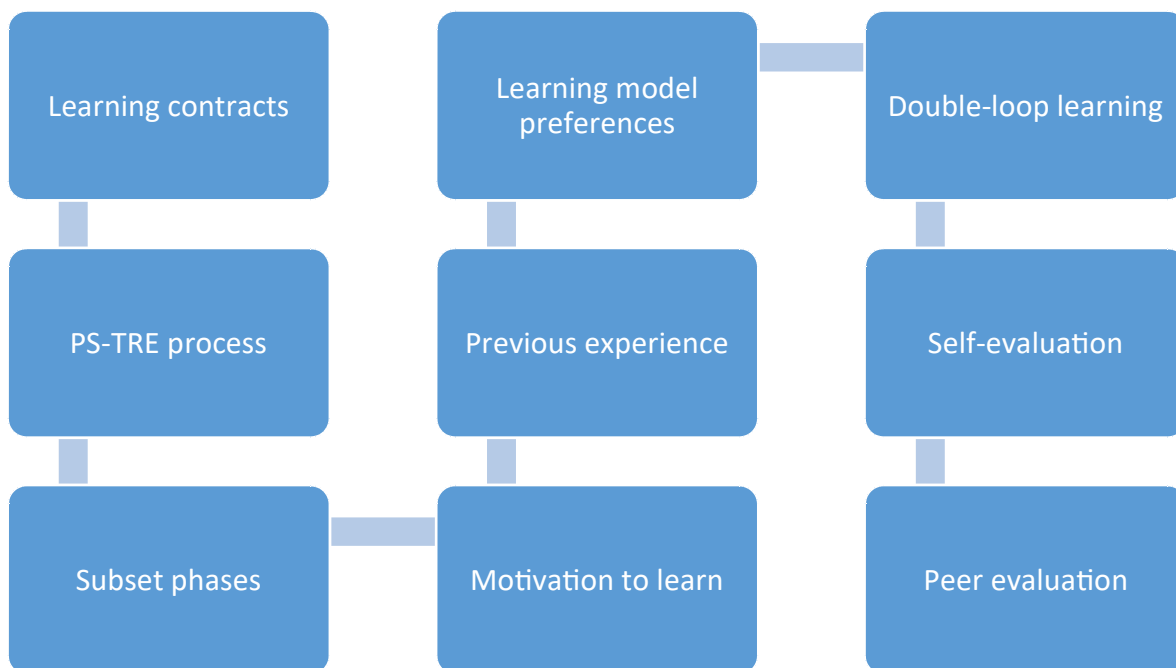


Figure 9: Principi chiave del nuovo paradigma concettuale

Per concludere, questi sono i **principi che derivano dal nuovo modello concettuale ibrido andragogico** dell'educazione degli adulti (illustrata nella tabella 7). Sono stati aggiunti elementi presi dalla revisione della letteratura e le analisi delle buone pratiche. La traduzione di questi principi ed elementi in uno schema procedurale possono guidare la pianificazione di attività di formazione ispirate da un nuovo modello andragogico. Si può approfittare quindi della cornice procedurale offerta dal processo PS-TRE presentato nella sezione 4.3.1.

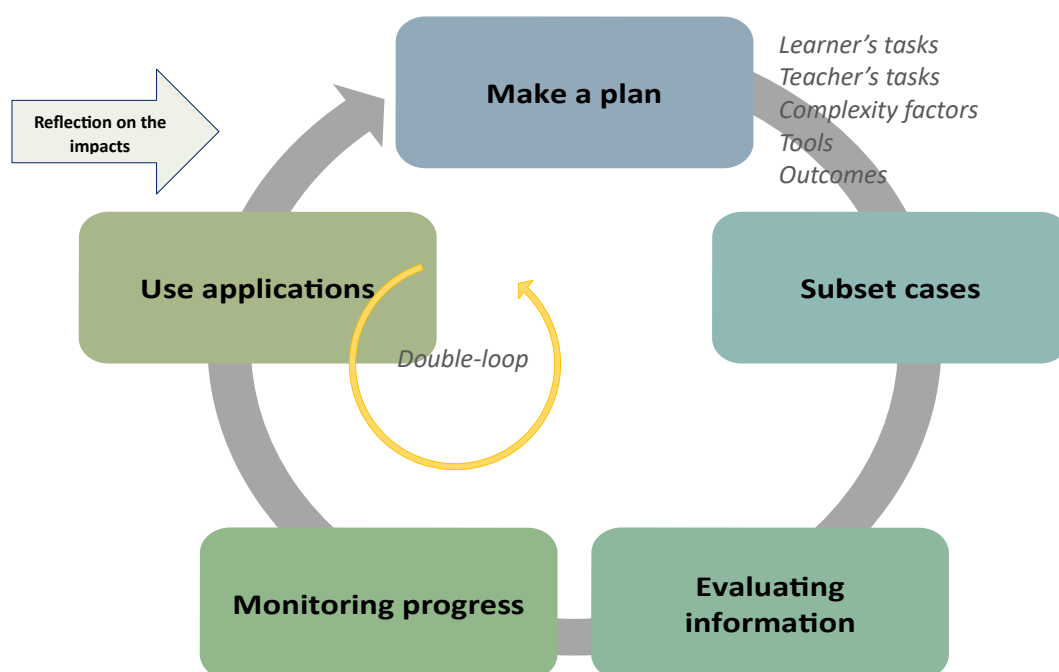


Figure 10: Mappa procedurale per la traduzione dei principi del nuovo modello

Secondo i principi del processo, nella tabella 8 viene presentata quella che potrebbe rappresentare una **'mappa orientativa' nella pianificazione di attività formative**. Le colonne della tabella

esemplificano la centralità assunta dal discente in questo nuovo modello. Questo rappresenta l'interdipendenza tra compiti assegnati al discente e compiti assegnati all'insegnante, entrambi dipendenti a loro volta da fattori di complessità che devono essere assunti e risolti. Tutto questo avviene attraverso l'uso di strumenti specifici in ogni fase di apprendimento, al fine di ottenere determinati risultati. Le righe della tabella esemplificano le fasi e sottofasi principali del processo adattato PS-TRE, al quale sono state aggiunte le fasi di valutazione pre e post.

Ogni fase dello schema proposto, ma in particolare gli step 3, 4 e 5, possono essere ideati in modo modulare e iterativo. Sono una **sequenza di unità di apprendimento organizzate in una forma logica, stimolando la riflessività critica e offrendo la possibilità di tornare agli step precedenti per revisionarli e aggiornarli**. In questo modo, loro attivano un processo trasformativo che permette al discente di sviluppare nuove abilità che possono essere interpretate in termini di competenza.



Tabella 8: Mappa procedurale per la traduzione dei principi del nuovo modello

Compiti del discente (steps)	Compiti dell'insegnate	Fattori di complessità	Strumenti (esempi di)	Risultato(i)
<b>0) Autovalutazioni pre-attività</b>	Impostare il test, in modo collaborativo	Allineare la valutazione pre-attività con le esigenze di apprendimento	Valutazione di Education & Skills Online (ESO) o adattamenti	Punteggio prima dell'attività di apprendimento
<b>1) Fare un piano (contratto di apprendimento)</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Prefissare obiettivi</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Come posso definire i problemi di apprendimento che ho e gli obiettivi che devo raggiungere?</li> <li>Come posso indagare su di loro?</li> <li>Quale fonte di informazione posso usare? Come posso conservare le informazioni? Quanto tempo ci vorrà?</li> <li>Come posso usare la mia esperienza pregressa?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Supportare il discente nell'identificare chiaramente i problemi di apprendimento e gli obiettivi</li> <li>Supportare il discente nell'identificare chiaramente quali elementi dell'esperienza precedente possono essere tenuti in considerazione</li> <li>Suggerire fonti di informazione e modi per accedervi e conservarle</li> <li>Supportare la stesura dell'organizzazione dello studio e dell'apprendimento e la definizione preliminare delle sue fasi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definizione dei problemi di apprendimento e gli obiettivi</li> <li>Numero di ambienti ICT da utilizzare</li> <li>Grado di monitoraggio</li> </ul>	Strumenti ICT, database indicizzati, data warehouse, repository della letteratura	Definizione iniziale degli obiettivi di apprendimento, fasi di approfondimento, organizzazione dello studio e dell'apprendimento (progetto di piano programmatico e contratto di studio)
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Identificare i limiti</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Come posso valutare come fattibile ciò che voglio e ho bisogno di imparare? Quali altre caratteristiche del mio problema di apprendimento e dei miei bisogni costituiscono un vincolo? Come posso indirizzarli?</li> </ul> </li> </ul>	Orientare il discente nello scegliere le strategie e gli step per affrontare i vincoli, adottando una prospettiva riflessiva e critica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Numero e tipi di vincoli</li> <li>Numero di passaggi per affrontare i vincoli</li> </ul>	Analisi SWAT	Definizione iniziale della strategia per affrontare i vincoli
<b>2) Casi di sottoinsieme</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Pianificare e organizzare</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Come posso progettare un grafico di pianificazione? Come posso suddividere in fasi i problemi di apprendimento e gli obiettivi che devo risolvere e raggiungere?</li> <li><b>Secondo ogni fase e sottofase, che tipo di informazione e strumenti potrebbero supportarmi? Come posso accedervi? (torna al passaggio 1)? Quali vincoli devo affrontare (torna al passaggio 1)?</b></li> <li>Quali preferenze di apprendimento ho in relazione ad ogni fase e sottofase?</li> <li>Come posso organizzare le attività di apprendimento nella pianificazione del tempo?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orientare lo studente nell'adottare una prospettiva riflessiva e critica sul proprio grafico di pianificazione e sulle preferenze di apprendimento (dipendenza, autodiretto, autodeterminato)</li> <li>Suggerire fonti di informazione e modi di accedervi e conservarle</li> <li>Supportare l'organizzazione temporale delle attività di apprendimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Numero e ordine delle fasi e degli operatori per raggiungere gli obiettivi di apprendimento</li> <li>Numero di ambienti ICT da utilizzare</li> <li>Riflessività riguardo alle preferenze di apprendimento</li> <li>Consentire l'apprendimento a proprio ritmo</li> </ul>	Strumenti di lavoro del progetto, diagrammi di GANTT	<ul style="list-style-type: none"> <li>Grafico di pianificazione degli obiettivi e dei sotto-obiettivi per soddisfare le esigenze di apprendimento</li> <li>Pianificazione del tempo</li> <li>Ulteriori revisioni del diagramma di pianificazione e della pianificazione temporale</li> </ul>

### 3) Valutazione delle informazioni (processo a doppio ciclo)

#### • Acquisire e valutare informazioni

- (Agire per raggiungere gli obiettivi di apprendimento di ciascuna sottofase): è questo quello che devo davvero imparare? ([torna al passaggio 2](#))? Posso fidarmi dell'informazione? La capisco e so come usarla ([torna al passaggio 1](#))?
- Di che tipo di competenze ho bisogno per capire il contenuto delle informazioni? Quale parte mi manca ancora? Come posso raggiungerla ([torna al passaggio 1](#))?
- Devo modificare il mio piano di pianificazione ([torna al passaggio 2](#))?
- Come posso organizzare un piano di monitoraggio?
- Di che tipo di feedback ho bisogno? Quando, dove, come e da chi?

- Orientare il discente ad adottare una visione riflessiva e critica del proprio apprendimento
- Facilitare il trasferimento di contenuti e informazioni in base alle preferenze di apprendimento
- Suggestire fonti di informazioni alternative e modi per accedervi e conservarle
- Fornire costantemente feedback appropriati

- Numero di ambienti ICT da utilizzare
- Stimolare un costante atteggiamento riflessivo e critico nel discente
- Utilizzare principi di apprendimento distinti in forma modulare
- Consentire l'apprendimento a proprio ritmo
- Gestire il doppio ciclo

- Strumenti didattici per sessioni sincrone ed asincrone
- Schede di monitoraggio

- Acquisire informazioni
- Sviluppare abilità e capacità
- Riflettere criticamente su di loro
- Ulteriori revisioni della tabella di pianificazione e della pianificazione temporale, aggiungendo un piano di monitoraggio

### 4) Monitorare i progressi (processo a doppio ciclo)

#### • Muoversi per raggiungere gli obiettivi

- (Agire per raggiungere gli obiettivi di apprendimento di ciascuna sottofase): Come posso valutare se un'attività di apprendimento consente progressi?
- Come posso valutare se raggiengo davvero i miei obiettivi di apprendimento ([torna ai passaggi 2 e 3](#))? Mi mancano ancora informazioni ([torna al passaggio 1](#))?
- Devo modificare la mia tabella di pianificazione ([torna al passaggio 2](#))?
- Di che tipo di feedback ho bisogno? Quando, dove, come e da chi?

- Orientare il discente ad adottare una visione riflessiva e critica del proprio apprendimento
- Facilitare il trasferimento di contenuto e informazioni in base alle preferenze di apprendimento
- Suggestire fonti di informazioni alternative e modi per accedervi e conservarle
- Fornire costantemente feedback appropriati

- Numero di ambienti ICT da utilizzare
- Stimolare un costante atteggiamento riflessivo e critico nel discente
- Utilizzare principi di apprendimento distinti in forma modulare
- Consentire l'apprendimento a proprio ritmo
- Gestire il doppio ciclo

- Strumenti didattici per sessioni sincrone ed asincrone
- Schede di monitoraggio
- Strumenti di autovalutazione

- Sviluppare competenze e capacità
- Riflettere criticamente su di loro
- Ulteriori revisioni della tabella di pianificazione e della pianificazione temporale, aggiungendo un piano di monitoraggio

### 5) Usare applicazioni (processo a doppio ciclo)

#### • Impiegare le informazioni

- (Agire per raggiungere gli obiettivi di apprendimento di ciascuna sottofase): Sto impiegando costantemente le informazioni alla soluzione e sto raggiungendo i miei problemi di apprendimento e bisogni?
- Come posso valutare criticamente l'efficacia delle informazioni, abilità e capacità che ho acquisito e sviluppato ([torna ai passaggi 2, 3 e 4](#))?
- Come posso descrivere in modo coerente il corpo di apprendimento che ho acquisito?
- Come posso presentare i risultati delle attività di

- Evidenziare gli aspetti applicativi (alla risoluzione dei problemi)
- Aiutare a trarre conclusioni sulla risoluzione di problemi
- Supportare la presentazione delle conclusioni tratte
- Fornire costantemente un feedback appropriato

- Numero di ambienti ICT da utilizzare
- Stimolare un costante atteggiamento riflessivo e critico nel discente
- Trarre conclusioni sugli obiettivi di apprendimento e sulla risoluzione dei problemi

- Strumenti di presentazione
- Schede di monitoraggio
- Strumenti di autovalutazione

- Presentazione di risultati di apprendimento e acquisizioni

<p>apprendimento che ho intrapreso?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Di che tipo di feedback ho bisogno? Quando, dove, come e da chi?</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riflettere consapevolmente sulle capacità che si sono sviluppate</li> <li>• Consentire l'apprendimento a proprio ritmo</li> <li>• Gestire il doppio ciclo</li> </ul>		
<p><b>00) Autovalutazione(i) post-attività</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Come posso descrivere in modo coerente il corpo di apprendimento che ho acquisito?</li> <li>• Come posso valutare l'impatto sociale dell'attività di apprendimento?</li> <li>• Di che tipo di feedback ho bisogno? Quando, dove, come e da chi?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evidenziare gli aspetti applicativi (alla risoluzione dei problemi) dell'apprendimento</li> <li>- Aiutare a trarre conclusioni sulla risoluzione di problemi</li> <li>- Fornire costantemente un feedback appropriato</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stimolare un costante atteggiamento riflessivo e critico nel discente</li> <li>• Trarre conclusioni sugli obiettivi di apprendimento e sulla risoluzione dei problemi</li> <li>• Riflettere consapevolmente sulle capacità che si sono sviluppate</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strumenti di autovalutazione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Punteggi di valutazione dopo l'attività di apprendimento</li> </ul>

Dopo una fase preliminare di pretest delle competenze o delle conoscenze all'inizio dell'attività formativa, il **primo passo** del processo è la definizione del piano formativo stesso.

Questo implica due sottofasi strettamente connesse: la definizione degli obiettivi di apprendimento e l'identificazione dei principali vincoli per raggiungerli. Questa è la stessa fase generale che nel processo PS\_TRE è definita come ricerca di problemi (tabella 6, fase 1). In questa fase è fondamentale l'identificazione delle informazioni chiave a cui accedere, così come l'identificazione dei limiti che presenta. L'identificazione degli obiettivi di apprendimento in questa fase consente la formalizzazione degli elementi principali del contratto di apprendimento definito congiuntamente dal discente e dall'insegnante.

La **seconda attività** riguarda la divisione delle attività di apprendimento da portare avanti per raggiungere la soluzione del problema in sottofasi di attività (casi di sottoinsieme). Questo si riferisce anche alle unità di apprendimento elementare organizzate in sequenza e gradualmente, per esempio la fase in PS\_TRE è definita come pianificare e organizzare (fase 2). Collegata a questa attività è la preferenza accordata in ciascuna delle sottofasi o unità di apprendimento elementare per un approccio specifico all'apprendimento degli adulti. Per esempio, se è più orientato ai principi di pedagogia, andragogia o eutagogia. Cambiamenti o scostamenti da quanto era stato pianificato precedentemente potrebbero condurre a una revisione di quanto era stato stabilito nell'accordo di apprendimento, di cui alla fase 1.

La **terza attività fondamentale** riguarda l'acquisizione delle informazioni necessarie per giungere alla soluzione del problema attraverso quanto appreso. Essenziale in questa fase è la qualità dell'informazione, trasmessa da un insegnante, così come quelle a cui lo studente ha avuto accesso indipendente (fase 4). In questo caso il bisogno per colmare ogni lacuna nell'accesso ad informazioni affidabili e veritiere può portare a una revisione degli obiettivi delle sottofasi di apprendimento precedentemente pianificate. Questo diventa più efficace quando l'informazione acquisita è accompagnata dalla definizione di un piano di monitoraggio (autodiretto, eterodiretto, tra pari) e la pianificazione di momenti dove l'insegnante restituisce un feedback al discente.

La **quarta attività** non costituisce una fase separata dalle altre. Rappresenta un'attività trasversale alle altre fasi, dato che riguarda specificatamente il monitoraggio del progresso nel raggiungere gli obiettivi di apprendimento, basato sull'applicazione costante del principio a doppio ciclo. Questo è ciò che costituisce la fase 3 nel processo PS-TRE, chiamato 'monitorare i progressi'. Questo può quindi condurre alla revisione di parte degli obiettivi, la necessità di acquisire nuove informazioni, monitorare strumenti e attività di feedback relazionate alle fasi precedenti.

La **quinta attività** riguarda l'applicazione e l'uso di quello che è stato imparato per risolvere il problema che ha stimolato l'attività di apprendimento. Questo implica la valutazione critica dei risultati ottenuti, la valutazione dell'impatto, e l'efficacia della soluzione del problema. Questo è quello che costituisce la fase 5 nel processo PS\_TRE, chiamato 'uso dell'informazione'. Questa attività è un preludio alla valutazione finale degli apprendimenti raggiunti. Può anche assumere la forma di una presentazione formale e di una valutazione del corpo dell'apprendimento acquisito dal discente.

Per motivi operativi, quello che è stato illustrato può essere organizzato in termini procedurali attraverso l'identificazione e la raccolta di una serie di strumenti e risorse. Discenti ed insegnanti possono usarli congiuntamente per implementare le attività di formazione distinte con il modello di apprendimento proposto. La tabella 9 fornisce alcuni esempi.

Tabella 9: Esempi di risorse da attivare nei processi di apprendimento del nuovo modello concettuale andragogico

Fasi dell'attività di apprendimento	Descrizione del contenuto, strumenti e risorse da attivare
<b>0. Valutazione pre-attività</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strumenti per la valutazione e autovalutazione di conoscenza e competenze precedenti alla formazione, come nel campo delle abilità digitali: formazione e competenze Online dell'OCSE</li> <li>• Strumenti per la valutazione dell'esperienza pregressa del discente</li> <li>• Strumenti per la valutazione ex-ante delle preferenze riguardanti metodi di insegnamento e apprendimento</li> </ul>
<b>1. Fare un piano</b>	
<b>Prefissare obiettivi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ogni repository, database, data warehouse, etc. che consente l'accesso a fonti di informazione affidabili e contenuti nei vari campi di interesse dei partner di progetto (in relazione al campo in cui verranno testate le attività di formazione attraverso l'uso della piattaforma digitale)</li> <li>• Linee guida e principi per l'apprendimento degli adulti e l'implementazione di attività di apprendimento rivolte agli adulti</li> <li>• Metodi, strumenti e contenuti dei processi di apprendimento che dovrebbero essere presi dalle buone pratiche</li> </ul>
<b>Identificare limiti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linee guida o applicazioni digitali che spiegano e facilitano l'implementazione di un'analisi SWAT</li> </ul>
<b>2. Casi di sottoinsieme</b>	
<b>Pianificare e organizzare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linee guida o applicazioni digitali che spiegano e facilitano la realizzazione di attività di progetto</li> <li>• Linee guida o applicazioni digitali che spiegano e facilitano l'implementazione di un GANNT</li> </ul>
<b>3. Valutare informazioni</b>	
<b>Acquisire e valutare informazioni</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linee guida di monitoraggio, applicazioni, schede</li> <li>• Linee guida di autovalutazione, applicazioni, schede</li> <li>• Tutorial sull'uso di piattaforme di videoconferenza</li> </ul>
<b>4. Monitorare i progressi</b>	
<b>Muoversi per raggiungere gli obiettivi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linee guida di monitoraggio, applicazioni, schede</li> <li>• Linee guida di autovalutazione, applicazioni, schede</li> <li>• Tutorial sull'uso di piattaforme di videoconferenza</li> </ul>
<b>5. Usare applicazioni</b>	
<b>Applicare informazioni</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linee guida di autovalutazione, applicazioni, schede</li> <li>• Strumenti di presentazione</li> </ul>
<b>00. Valutazione post attività</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Strumenti per la valutazione e autovalutazione delle conoscenze e competenze (incluse le soft skills) acquisite alla fine della formazione e l'impatto sociale del problem-solving</li> </ul>

Esempi di metodologie consolidate e risorse digitali appropriate vengono fornite per l'implementazione di attività e il raggiungimento di risultati di apprendimento. Questi si applicano a ogni fase o step del modello PS-TRE, adattato al nuovo approccio andragogico definito sopra.

## 6.4 Discussione

Per concludere questo capitolo, nel quale abbiamo presentato il nuovo paradigma concettuale andragogico, i principi che lo regolano, il suo sviluppo in termini procedurali ispirato a PS-TRE e la sua attuazione pratica nelle attività di apprendimento rivolte agli adulti (in situazione di occupazione oppure no), è pertinente procedere a una discussione critica di alcune delle sue caratteristiche e delle **potenziali limitazioni** che presenta.

Un primo aspetto che merita di essere discusso riguarda la **concreta attuazione dei processi di apprendimento in età adulta** in accordo con il nuovo paradigma ibrido.

In tale contesto, uno degli elementi critici riguarda la **definizione del contratto di apprendimento**. Questa soluzione operativa è stata indicata come uno dei potenziali elementi unificanti della pedagogia, dell'andragogia e dell'eutagogia, dato che i principi guida di questi tre paradigmi possono coesistere al suo riparo. L'eutagogia, come forma di apprendimento autodeterminato da chi apprende, postula la definizione di contratti di apprendimento personalizzati, soluzione non sempre fattibile all'atto pratico. In contesti di apprendimento che coinvolgono grossi gruppi di discenti in sincrono, non sempre è possibile creare condizioni tali da poter definire obiettivi individuali e pratiche di attuazione personalizzate per ogni discente. Una soluzione generalmente usata per questo aspetto critico riguarda la definizione di aree, metodi e obiettivi di apprendimento comuni al gruppo di discenti, accompagnati da tutoraggio personalizzato e attività di feedback. Un'altra tecnica efficace a proposito è l'uso del metodo di lavoro a progetto, individualmente o in piccoli gruppi, associato con la supervisione e monitoraggio da parte dell'insegnante.

Al livello critico della prima area, ossia quello associato all'attuazione concreta del processo di apprendimento rivolto agli adulti, un ulteriore aspetto concerne la pianificazione del processo stesso, in particolare per quanto riguarda l'**articolazione dei moduli di apprendimento orientati a differenti principi riferibili alla pedagogia, andragogia ed eutagogia**. In questo caso l'aspetto critico sta nell'abilità ed esperienza dell'insegnante nel sapere come guidare e dirigere efficacemente i discenti, con riferimento a ciascun modulo di formazione, verso la scelta dei principi più appropriati. I discenti stessi devono dimostrare di per sé una consapevolezza delle specificità di ciascuno degli approcci e dei principi che li regolano, oltre a possedere *a priori* una competenza riflessiva sui metodi di insegnamento, che non si può dare per scontato in tutti i discenti adulti. Tuttavia, anche in relazione a questo aspetto critico è possibile affidarsi a principi didattici che possono diluirlo. In particolare, un modo per superare questo aspetto critico è rappresentato dall'uso del principio double-loop, che pur richiedendo esperienza da parte dell'insegnante e riflessività nel discente permette di identificare specifiche lacune in termini di apprendimento nelle diverse fasi dell'attività, che possono essere identificate e risolte più facilmente tornando a definire obiettivi e risorse da usare nel processo di apprendimento. L'organizzazione dell'apprendimento come sequenza di moduli e sotto-fasi è un prerequisito per il successo di questa strategia.

Un ulteriore aspetto critico della prima area riguarda infine la **realizzazione di attività di accertamento**, prima e dopo la realizzazione delle attività di apprendimento, nonché durante le stesse, che usino strumenti appropriati e siano concordate con i discenti. Anche questo tipo di attività richiede un discreto livello di consapevolezza e riflessività, che non sempre si può dare per scontato. Una raccomandazione importante è fornire costantemente informazioni con chiarezza riguardo all'attuazione di tali attività di valutazione.

Una seconda area critica, che sarà approfondita e discussa nel prossimo capitolo (Cap. 7) riguarda il **profilo del formatore, tutor, mentor, coach dei discenti adulti**. Gli aspetti da considerare in questa area riguardano essenzialmente due questioni: a) le capacità pedagogiche-metodologiche del formatore, soprattutto in relazione alle tecniche da applicare per stimolare il pensiero critico e computazionale, lo sviluppo di attività di apprendimento in armonia con il processo PS-TRE e l'adattamento della proposta di formazione al paradigma andragogico rivisto, come proposto nel presente Intellectual Output; b) le capacità ICT, relative alla progettazione di strumenti, tipici della

ricerca sociale, mirati alla conduzione di sondaggi e alle attività di valutazione e autovalutazione; e quelle legate all'accesso a fonti di informazione, in specifici settori di interesse, affidabili e basate su evidenze empiriche. Queste sono le tre aree di competenza del formatore essenziali nel contesto dell'apprendimento in età adulta nel ventunesimo secolo.

Il terzo aspetto da considerare riguarda il **profilo del discente**. Ad esempio, in studi precedenti sulla motivazione degli adulti nell'apprendimento sono emersi chiaramente cluster di adulti interessati a trarre beneficio da opportunità di apprendimento basate sulla pedagogia tradizionale, con lezioni e con una relazione insegnante-alunno unidirezionale (Iñiguez Berrozpe & Marcaletti, 2016). Appare quindi necessario considerare la maggiore eterogeneità degli adulti in rapporto alla motivazione ad apprendere. A seconda dei soggetti adulti presi come target nell'apprendimento, della loro condizione attiva o meno, delle loro esperienze precedenti, delle loro esigenze di apprendimento e delle loro preferenze quanto ai metodi di apprendimento, la proposta può variare di molto, e dovrà pertanto essere dotata della flessibilità necessaria ad adattarsi alle concrete situazioni personali. Si dovrà tenere conto anche delle caratteristiche legate all'età e al sesso.

Il quarto aspetto critico riguarda l'applicabilità del nuovo paradigma in relazione ai **diversi contesti dell'apprendimento in età adulta**:

- g) L'analisi delle buone pratiche (Cap. 5) ha evidenziato l'eterogeneità di questi contesti e il modo in cui, in relazione a essi, l'organizzazione dell'apprendimento cambia in modo sostanziale
- h) I contesti e i riceventi, con la motivazione ad apprendere che portano con sé, sono le principali coordinate che circoscrivono lo spettro e i limiti dell'apprendimento ottenibile (in contrasto con la visione "astratta" dell'eutagogia, che appoggia la sostanziale assenza di limiti in relazione all'apprendimento)

Quest'ultima area di potenziale criticità riafferma l'importanza della **ridefinizione dell'apprendimento in età adulta a partire da un punto di vista centrato sulla persona, umanista e olistico**, orientato allo sviluppo delle facoltà e con potenziale trasformativo, oltre che separato da finalità funzionalistiche e dall'efficienza economica (Giannoukos et al., 2015).

## 7. Profilo di competenza del formatore per adulti

### 7.1 Cenni generali

In confronto con l'abbondanza di letteratura scientifica che discute le caratteristiche, i meriti e le limitazioni degli approcci pedagogici, andragogici ed eutagogici applicati all'apprendimento in età adulta, **il numero di contributi che si concentrano sulle caratteristiche che gli insegnanti, educatori, formatori, mentor e coach per adulti devono possedere è estremamente limitato**. Alla luce della lettura dei contributi scientifici disponibili, si ha l'impressione che il profilo dell'insegnante per adulti possa essere implicitamente derivato, descritto e assunto a partire dall'applicazione dei principi dell'uno o dell'altro approccio all'apprendimento in età adulta. In questa direzione, pertanto, si assume che ad esempio un insegnante impegnato in un processo di apprendimento andragogico con adulti sarà in grado di tenere conto correttamente delle esigenze di auto-direzione del discente e della sua esperienza precedente, oltre a organizzare le attività di insegnamento in modo modulare e flessibile, offrire opzioni di auto-impostazione dei ritmi, interpretare correttamente la motivazione ad apprendere di tutti i discenti adulti, e via dicendo. D'altra parte, in letteratura si assume che l'insegnante sia in grado di riprodurre i modelli, i metodi e le tecniche di apprendimento sperimentati in differenti situazioni di apprendimento in età adulta e adattarli ai propri obiettivi e traguardi.

Per superare l'ostacolo della scarsità di contributi specificamente dedicati agli insegnanti per discenti adulti, in questo capitolo dell'Intellectual Output, che descrive il loro profilo di competenza, si integrano le scarse evidenze riscontrate nella letteratura scientifica con le osservazioni derivanti dall'analisi delle buone pratiche (Cap. 5). In secondo luogo, si propone una descrizione delle caratteristiche del profilo in armonia con il nuovo modello concettuale andragogico proposto (Cap. 6). Per concludere questo capitolo si offrono alcune considerazioni finali riguardo alla modellazione e all'attuazione del profilo professionale dell'insegnante e del formatore per adulti.

### 7.2 Input innovativi dalla letteratura, buone pratiche e paradigma andragogico attuato

Quanto ai contributi esistenti nella scarsa letteratura sull'argomento, vale la pena di citare tra i più focalizzati il saggio di Wahlgren (2016) dedicato alle competenze fondamentali degli educatori per adulti. In questo contributo si cita esplicitamente **l'ampio spettro di capacità complesse ed eterogenee che l'insegnante per discenti adulti deve attualmente possedere**. Tra le capacità fondamentali, l'Autore ne cita alcune che possono essere considerate trascendere i confini nazionali, culturali e funzionali. Si tratta di competenze fondamentali organizzate in quattro sotto-categorie: "(1) comunicazione della conoscenza sulla materia; (2) considerazione dell'apprendimento previo degli studenti; (3) sostegno di un ambiente di apprendimento; e (4) riflessione dell'educatore per adulti sulla propria performance" (Wahlgren, 2016, p. 343). In relazione a queste quattro aree, è il caso di notare la trasversalità delle capacità indicate, con un ruolo importante assegnato alla capacità riflessiva dell'insegnante. Per di più, nelle conclusioni raggiunte dall'Autore del contributo appare esplicito che l'abilità dell'insegnante di formare gli adulti in modo che possano applicare e utilizzare nella pratica ciò che hanno appreso sembra essere una delle capacità degli insegnanti meno apprezzate.

Di natura più generale sono le osservazioni proposte da Levy-Feldman (2018) riguardo alle caratteristiche del **"buon insegnante" nel campo dell'eutagogia**, ovvero, come l'Autore lo chiama, un "mentoring teacher" dotato di capacità eutagogiche mirate alla promozione dell'apprendimento auto-determinato attraverso l'insegnamento dialogico. L'uso dell'insegnamento dialogico, che può essere legato alle capacità comunicative dell'insegnante per adulti, come evidenziato dai contributi



precedentemente citati, consente di “promuovere le abilità di auto-apprendimento dei vari discenti e prepararli meglio a districarsi tra le sfide dell’epoca attuale” (Levy-Feldman, 2018, p. 177).

Infine, un contributo già presentato nel contesto di questo Intellectual Output (par. 2.2.2) riguarda l’allineamento generale delle competenze degli insegnanti (compresi gli insegnanti per adulti) al **quadro delle competenze digitali per il ventunesimo secolo**, un background sufficientemente generico da essere applicato a differenti scenari educativi e adattato all’evoluzione tecnologica (Caena & Redecker, 2019). In tale contesto, l’allineamento delle capacità digitali degli educatori “può servire a molteplici scopi a vari livelli nei sistemi educativi. A livello microscopico può appoggiare e guidare la pratica e lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti. A livello intermedio può appoggiare [...] un terreno comune per il dialogo, la collaborazione e la riflessione nelle comunità professionali di pratica. Al livello macroscopico dell’assicurazione della qualità può fornire standard di riferimento per la formazione iniziale dell’insegnante” (Caena & Redecker, 2019, p. 356).

Per concludere questa breve rassegna dei contributi riscontrati in letteratura, ciò che si conferma è la loro genericità, con il più specifico di essi che riafferma unicamente l’importanza di alcuni principi già presenti in paradigmi come l’andragogia o l’eutagogia.

Per quanto riguarda il contributo al **profilo dell’insegnante per adulti derivante dalle buone pratiche** selezionato dai partner del Progetto To Switch, come presentato in una delle sezioni precedenti del rapporto (par. 5.3), è possibile osservare che si tratta per lo più di indicazioni (o raccomandazioni) assai concrete e legate ai metodi per svolgere compiti in fase di progettazione e attuazione di attività di formazione rivolte a discenti adulti. Da tutto ciò si possono comunque estrarre alcune competenze fondamentali, esemplificate nel modo seguente:

- **Pianificazione di capacità formative, organizzative, logistiche e gestionali:** l’insegnante deve padroneggiare l’abilità di organizzare percorsi modulari di natura teorica-pratica, con l’ausilio di adeguati materiali di sostegno, in piccoli gruppi che assicurino la possibilità di impostare ritmi propri, permettano pause sufficienti ad adattarsi agli orari dei discenti e riducano i loro tempi di spostamento per la partecipazione alle attività di apprendimento.
- **Capacità legate alle dinamiche dell’apprendimento per singoli e per gruppi:** l’insegnante deve padroneggiare la conoscenza di come gli adulti apprendono, i profili di attenzione, i modi per consolidare l’apprendimento, la valutazione e il feedback.
- **Capacità di comunicazione:** l’insegnante deve padroneggiare le tecniche che consentono un apprendimento attivo, partecipativo e dialogico, sia nella comunicazione sia nello scambio tra insegnante e discente, oltre alle dinamiche degli scambi tra discenti.

Insieme con le competenze fondamentali presentate nel paragrafo seguente, che emergono dalla riflessione della partnership riguardo alla definizione del nuovo modello concettuale andragogico per l’apprendimento in età adulta e alla sua attuazione, tutti questi elementi soddisfano l’obiettivo di proporre un profilo del formatore per adulti al passo con le caratteristiche e le esigenze dell’apprendimento nel ventunesimo secolo.

### 7.3 Profilo del formatore per adulti

In relazione a ulteriori aree fondamentali di competenza del formatore per adulti che emergono direttamente dalla stesura del nuovo modello concettuale andragogico, alcuni degli elementi del quale sono stati anticipati nel Capitolo 6 dell’Intellectual Output, si possono considerare i cinque descritti di seguito.

- Il primo elemento da evidenziare riguarda un aspetto non menzionato in letteratura, malgrado la sua centralità: **il formatore deve essere un formatore esperto nel suo settore di conoscenza**, ossia deve avere una specifica conoscenza teorica e applicativa e

deve essere in grado di trasferirla ai discenti. Spogliata da questa abbondanza di conoscenza, la figura del formatore, facilitatore, tutor, coach o mentor per adulti perde significato.

- In secondo luogo, **il formatore deve essere un esperto nei processi di apprendimento**, vale a dire deve possedere una conoscenza metodologica e applicata riguardo ai principi, processi e strumenti più appropriati da usare nell'istruzione per gli adulti. In questo modo rappresenterà una figura in grado di usare e adattare i principi della pedagogia, dell'andragogia e dell'eutagogia nella maniera più efficace per raggiungere gli obiettivi formativi, in possesso della conoscenza che gli permetterà di identificare quando sarà più appropriato ricorrere all'uno o all'altro.
- Terzo, **il formatore deve essere in grado di gestire la conoscenza procedurale e applicativa riguardo al pensiero critico e computazionale applicato alla risoluzione di problemi in ambienti ricchi di tecnologia (CCT in PS-TRE)**, vale a dire in pratiche di apprendimento trasformativo mirate a rafforzare le capacità del discente. In tale contesto, l'educatore per adulti è in grado di orientarsi tra le competenze del 21° secolo (nei campi dell'alfabetizzazione per le informazioni e i dati, comunicazione e collaborazione, creazione di contenuti digitali, sicurezza e risoluzione di problemi) per applicare le principali e per insegnare ad apprenderle. A partire da questo elemento, il formatore possiede la conoscenza di come le principali applicazioni sul web che consentono un'interazione in tempo reale e a distanza tra insegnante e discente possono essere usate a scopi didattici.
- Un ulteriore elemento da considerare in relazione al profilo del formatore per (lavoratori) adulti, tenendo conto del contesto della densità di informazione che caratterizza l'attuale società dell'informazione, riguarda il **possesso di conoscenze metodologiche e tecniche sul reperimento e sull'uso di informazioni attendibili empiricamente contrastate e basate su prove scientifiche**. La perizia nel proprio settore di conoscenza deve basarsi su tali prove e sull'abilità di trasmettere ai discenti le metodologie necessarie a ottenere tali informazioni basate su prove. Da questo segue l'abilità di usare le fonti più aggiornate di informazioni disponibili.
- Tenendo conto della complessità dei processi di apprendimento e della loro valutazione, **il formatore di (lavoratori) adulti deve inoltre possedere una conoscenza metodologica e tecnica di base della ricerca sociale** mirata alla costruzione di strumenti quantitativi/qualitativi per il monitoraggio e la valutazione degli esiti dell'apprendimento.

La complessità legata alla considerazione di ulteriori elementi fondamentali del formatore per adulti giace nella molteplicità dei profili cui si può fare riferimento. Insieme con il profilo tradizionale del formatore si possono associare altre specifiche competenze di profilo alle figure del tutor, coach, mentore e facilitatore nella trasmissione della conoscenza.

A parziale compensazione degli elementi potenzialmente critici introdotti da questi fattori di complessità, il contributo dei partner nel Progetto riguardo al profilo del formatore per adulti riguarda due specifiche dimensioni, legate sotto molti punti di vista:

- **Capacità legate all'abilità di comprendere e tenere conto della motivazione dei discenti ad apprendere** nella pianificazione ed esecuzione delle attività di apprendimento al fine di incoraggiare un coinvolgimento costante e ridurre i rischi di abbandono.
- **Capacità trasversali (soft skill)** che possono essere riferite: all'insegnante, nel senso di una certa attitudine verso i discenti, ad esempio considerando se stesso un partner nell'apprendimento piuttosto che un insegnante tradizionale, un consigliere e facilitatore, o un intermediario per la trasmissione di informazioni e conoscenza anziché un semplice trasmettitore; e anche ai discenti stessi, nel senso di stimolare lo sviluppo di capacità di

apprendimento riflessive e dialogiche con consapevolezza dell'impatto trasformativo sull'apprendimento a livello individuale e tra pari.

#### 7.4 Discussione

È possibile riepilogare l'analisi delle competenze fondamentali dei formatori per adulti, identificate grazie all'analisi della letteratura e delle buone pratiche, alla riflessione sull'attuazione del nuovo modello concettuale andragogico e alla sua discussione con i partner nel Progetto, attraverso i **dieci elementi fondamentali del profilo del formatore per adulti** che si presentano in Figura .

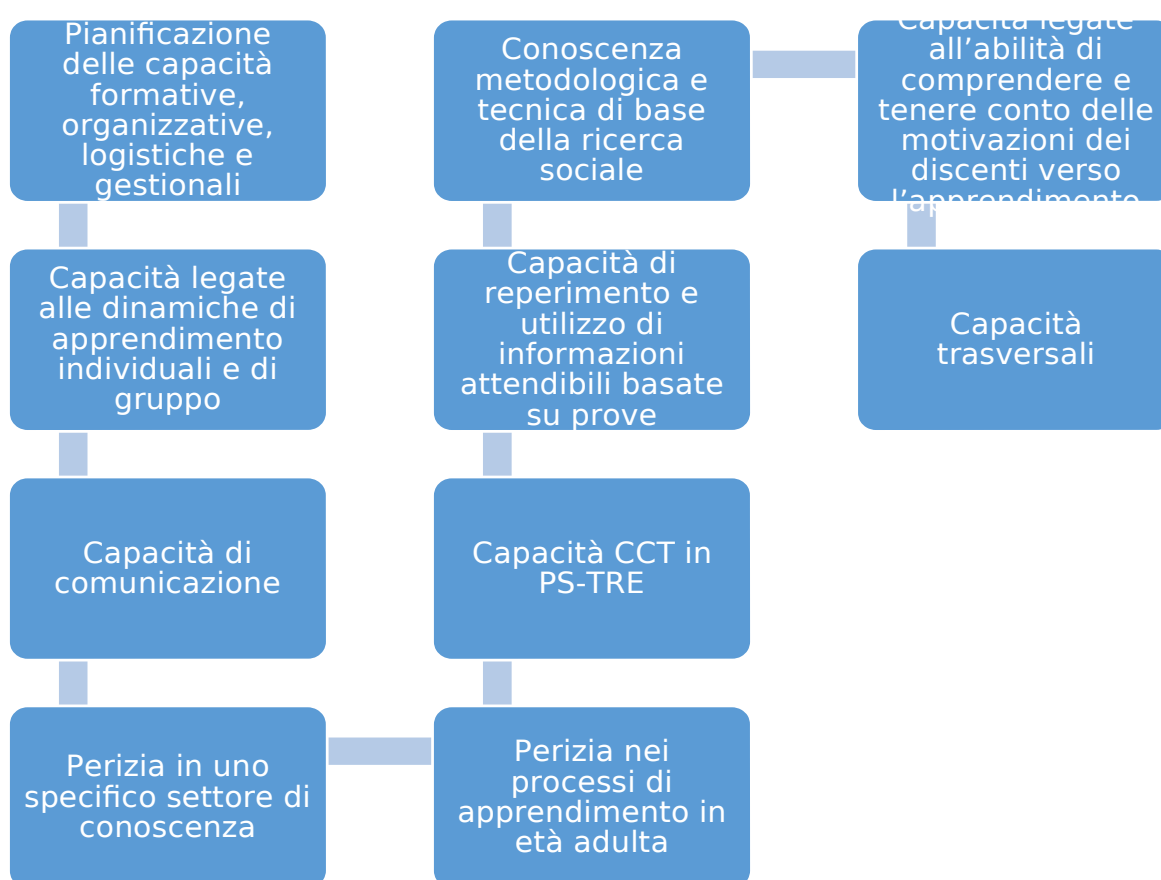


Figura 11: I dieci elementi fondamentali del profilo del formatore per adulti

Nel presentare queste competenze fondamentali nel profilo del formatore per adulti siamo consci dei limiti di ciò che si propone, per le ragioni che sono già state ampiamente descritte: scarsa letteratura; maggiore attenzione rivolta ai processi didattici e ai target dell'apprendimento rispetto agli insegnanti; difficoltà nel formalizzare profili sufficientemente flessibili da potersi adattare alle situazioni estremamente eterogenee dell'apprendimento in età adulta.

È stato possibile progredire in questo campo mediante pratiche di ricerca mirate all'operatività di tali nuclei di perizia a fini empirici, per la raccolta di dati e la verifica dei risultati, ad esempio seguendo l'approccio adottato in letteratura per verificare empiricamente i principi dell'approccio andragogico (Holton et al., 2009). Questo obiettivo però non rientra nelle finalità e possibilità del Progetto To Switch.

## 8. Conclusioni

Le analisi effettuate in questo rapporto per la definizione dell'Intellectual Output 1 hanno raggiunto l'obiettivo di estrapolare, sulla base di un'analisi critica della letteratura scientifica più recente, i paradigmi e i modelli prevalenti nel campo dell'apprendimento dei lavoratori adulti e anziani, oltre a definire un nuovo modello concettuale andragogico aggiornato in relazione alle sfide e alle capacità necessarie nel ventunesimo secolo.

L'analisi delle buone pratiche selezionate e proposte dai partner del Progetto To Switch ha arricchito l'analisi della letteratura tramite: la ricostruzione di una tipologia di esperienze di apprendimento mirate a lavoratori adulti e senior; l'identificazione di elementi trasversali comuni che spaziano dagli approcci collaborativi ai metodi misti fino all'accertamento dei bisogni e alla certificazione delle capacità; e la specifica dei percorsi di apprendimento a partire dalle caratteristiche di chi li riceve.

L'insieme di questi elementi è converso nella proposta di un nuovo modello concettuale di apprendimento in età adulta i cui tratti salienti sono il perfezionamento degli elementi convergenti dei paradigmi prevalenti, l'ibridazione e armonizzazione dei principi estrapolati da tali paradigmi, l'inclusione di tali principi nei contratti di apprendimento come base per lo sviluppo di proposte di formazione, e il perfezionamento dell'auto-direzione e dell'auto-determinazione degli argomenti trattati nell'apprendimento in età adulta.

Allo scopo di collegare l'Intellectual Output 1 con gli Intellectual Output successivi del Progetto To Switch, la proposta del nuovo modello concettuale è stata formulata in maniera tale da sostenere uno sviluppo in termini operativi a partire dalla spiegazione dei suoi principi chiave e dalla loro declinazione in una sequenza di processi modulare, flessibile e adattabile ispirata a una versione aggiornata del PS-TRE, organizzata in sotto-fasi e dinamizzata mediante il principio dell'apprendimento double-loop. Questa traduzione operativa del nuovo paradigma concettuale andragogico favorisce la transizione dai principi di base identificati alla loro attuazione all'interno di attività di apprendimento rivolte ad adulti e sostenute dalla piattaforma digitale che sarà oggetto dell'Intellectual Output 2 del Progetto To Switch.

L'analisi della letteratura e delle buone pratiche svolta nel contesto di questo Intellectual Output ha inoltre consentito di identificare elementi del profilo del formatore per adulti in armonia con i principi del nuovo modello andragogico. Le dieci competenze fondamentali proposte come costitutive del profilo professionale rappresentano un tentativo senza precedenti in letteratura per giungere a una formalizzazione certificabile delle competenze che l'educatore per adulti deve avere nell'epoca presente. D'altra parte, il nuovo modello concettuale andragogico, insieme con il processo e gli strumenti che ne rendono possibile l'applicazione, rappresentano risorse che possono essere usate anche nella formazione degli educatori per adulti stessi.

Nello svolgere le attività legate alla produzione di questo Intellectual Output sono state affrontate parecchie limitazioni, che sono documentate nei vari capitoli di questo rapporto dedicati all'analisi della letteratura, all'analisi delle buone pratiche, alla definizione del nuovo modello e all'identificazione del profilo professionale.

Un primo ordine di limitazioni riguarda l'estrema frammentazione della letteratura scientifica in materia di apprendimento per lavoratori adulti e anziani, la debolezza scientifica generale di tale produzione, la scala limitata delle pratiche condotte e documentate, e la generale scarsità di informazioni basate su prove scientifiche.

D'altro canto, parte della debolezza della letteratura esistente è dovuta alla tendenza prevalente di giustificare la proposta di approcci orientati verso l'apprendimento in età adulta, come gli approcci andragogici o eutagogici, come alternativa e in opposizione agli approcci ispirati dalla pedagogia classica, senza nemmeno tentare di identificare gli elementi in convergenza tra essi.

Per finire, la letteratura sulle caratteristiche e sui profili di competenza dei formatori per adulti e dei lavoratori senior è estremamente scarsa e povera di quadri specifici.

## Fonti

- Ainsworth, S. (2006). Constructing older workers: cultural meanings of age and work. In M. Hearn & G. Michelson (Eds.), *Rethinking Work: Time, Space and Discourse* (pp. 308–328). Cambridge University Press.
- Aksoy, A. N., & Meral, A. (2020). How to Develop Adult Educators' Technological and Andragogical Knowledge : A Case Study in a Private Night High School. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4(1).
- Andrisani, P., & Daymont, T. (1987). Age changes in productivity and earnings among managers and professionals. In S. H. Sandel (Ed.), *The Problem isn't Age: Work and Older Americans* (pp. 52–70). Praeger.
- Arghode, V., Brieger, E. W., & McLean, G. N. (2017). Adult learning theories: implications for online instruction. *European Journal of Training and Development*, 41(7), 593–609.  
<https://doi.org/10.1108/EJTD-02-2017-0014>
- Argyris, C., Schön, D. A., & N, D. A. S. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective* (Issue v. 1). Addison-Wesley Publishing Company. <https://books.google.es/books?id=2aYOAQAAMAAJ>
- Arifin, Z., Nurtanto, M., Priatna, A., Kholifah, N., & Fawaid, M. (2020). Technology Andragogy Work Content Knowledge Model as a New Framework in Vocational Education: Revised Technology Pedagogy Content Knowledge Model. *TEM Journal*, 9(2), 786–791.  
<https://doi.org/10.18421/TEM92-48>
- Ashton, J., & Newman, L. (2006). An unfinished symphony: 21 st century teacher education using knowledge creating heutagogies. *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 825–840.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00662.x>
- Bangura, A. K. (2005). Ubuntugogy: An African Educational Paradigm that Transcends Pedagogy, Andragogy, Egonagy and Heutagogy. *Journal of Third World Studies*, XXII(2), 13–54.
- Bansal, A., Jain, S., Sharma, L., Sharma, N., Jain, C., & Madaan, M. (2020). Students' perception regarding pedagogy, andragogy, and heutagogy as teaching–learning methods in undergraduate medical education. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(1), 301.  
[https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_221\\_20](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_221_20)
- Bauer, W., Hämmerle, M., Schlund, S., & Vocke, C. (2015). Transforming to a Hyper-connected Society and Economy – Towards an “Industry 4.0.” *Procedia Manufacturing*, 3(Ahfe), 417–424.  
<https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.200>
- Bhoyrub, J., Hurley, J., Neilson, G. R., Ramsay, M., & Smith, M. (2010). Heutagogy: An alternative practice based learning approach. *Nurse Education in Practice*, 10(6), 322–326.  
<https://doi.org/10.1016/j.nepr.2010.05.001>
- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 56–67.  
<https://doi.org/10.1080/02660830.2002.11661461>
- Bjursell, C. (2019). Inclusion in education later in life: Why older adults engage in education activities. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(3), 215–230.  
<https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela20192>
- Blackley, S., & Sheffield, R. (2015). Digital andragogy : A richer blend of initial teacher education in the 21st century. *Issues in Educational Research*, 25(4), 397–414.

- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1), 56–71.
- Blaschke, L. M., & Hase, S. (2016). Heutagogy: A Holistic Framework for Creating Twenty-First-Century Self-determined Learners. In B. Gros, Kinshuk, & M. Maina (Eds.), *The Future of Ubiquitous Learning. Learning Designs for Emerging Pedagogies* (pp. 25–40). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-47724-3>
- Blaschke, L. M., & Marin, V. (2020). Applications of Heutagogy in the Educational Use of E-Portfolios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(64), 1–21. <https://doi.org/10.6018/red.407831>
- Blau, D., & Shvydko, T. (2007). Labor Market Rigidities and the Employment Behavior of Older Workers. *Industrial and Labor Relations Review*, 64(3), 464–485. <https://doi.org/10.1166/jnn.2011.2709>
- Boehm, S. A., Schröder, H. S., & Kunze, F. (2013). Comparative Age Management: Theoretical Perspectives and Practical Implications. In J. Field, R. J. Burke, & C. L. Cooper (Eds.), *The SAGE Handbook of Aging, Work and Society* (pp. 211–237). SAGE.
- Bohlmann, C., Rudolph, C. W., & Zacher, H. (2018). Methodological Recommendations to Move Research on Work and Aging Forward. *Work, Aging and Retirement*, 4(3), 225–237. <https://doi.org/10.1093/workar/wax023>
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in Question*. SAGE.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.
- Bratton, J., Mills, J. C. H., & Sawchuk, P. (2003). *Workplace Learning: A Critical Introduction*. University of Toronto Press. <https://books.google.es/books?id=0i6HNP80GX4C>
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. W W Norton & Co.
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Care, E. (2018). Twenty-First Century Skills: From Theory to Action. In E. Care, P. Griffin, & M. Wilson (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Educational Assessment in an Information Age* (pp. 3–17). Springer International Publishing. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-65368-6\\_1](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-65368-6_1)
- Care, E., Griffin, P., & Wilson, M. (Eds.). (2018). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Educational Assessment in an Information Age*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65368-6>
- Carroll, T. (2007). Curious conceptions: learning to be old. *Studies in Continuing Education*, 29(1), 71–84. <https://doi.org/10.1080/01580370601146338>
- Cedefop. (2006). *Promoting Lifelong Learning for Older Workers. An International Overview* (T. Tikkanen & B. Nyhan (Eds.)). Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop. (2019). *2018 European Skills Index. Technical report*. Publications Office of the European Union. <https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/sites/default/files/ESI - Technical Report.pdf>
- Cherniss, C., Goleman, D., Emmerling, R., Cowan, K., & Adler, M. (1998). *Guidelines for best practice*. <https://www.eiconsortium.org/reports/guidelines.html>
- Coughlan, R. (2004). From the challenge to the response. *BITE Project Conference Proceedings*.

- de Lange, A., Kooij, D., & van der Heijden, B. I. J. M. (2015). Human Resource Management and Sustainability at Work across the Life-span: An Integrative Perspective. In L. Finkelstein, D. M. Truxillo, F. Fraccaroli, & R. Kanfer (Eds.), *Facing the challenges of a multi-age workforce: A use-inspired approach* (pp. 50–79). Routledge.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 505–529. <https://doi.org/10.2307/3322224>
- Eberle, J. (2009). Heutagogy: What Your Mother Didn't Tell you About Pedagogy and the Conceptual Age. *ECEL2009 - Proceedings of the 8th European Conference on E-Learning*, 181–188.
- European Commission. (2019). *Digital Competence Framework 2.0*. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. (2015a). *Sustainable work over the life course: Concept paper*. Publication Office of the European Union.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. (2015b). *Towards 'better jobs': Eurofound's approach to measuring the quality of work*. <https://www.eurofound.europa.eu/publications/article/2015/towards-better-jobs-eurofound-approach-to-measuring-the-quality-of-work>
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. (2020). *Living, working and COVID-19*. Publications Office of the European Union. <http://eurofound.link/ef20059>
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. (2021). *COVID-19: Implications for employment and working life*. Publication Office of the European Union.
- European Network of Public Employment Services. (2020). *Upskilling, reskilling and prevention in times of crisis. PES Thematic Review Workshop* (p. 18). Publications Office of the European Union.
- Farrow, A., & Reynolds, F. (2012). Health and safety of the older worker. *Occupational Medicine*, 62(1), 4–11. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqr148>
- Fenwick, T. (2013). Older Workers in the Professions: Learning Challenges and Strategies. In J. Field, R. J. Burke, & C. L. Cooper (Eds.), *The SAGE Handbook of Aging, Work and Society* (pp. 300–313). SAGE.
- Findlay, J. (2002). *Learning in teams using collaborative tools that scaffold facilitation, knowledge creation and thinking skills*. Learning Technology Newsletter. [http://www.lttf.ieee.org/learn\\_tech/issues/january2002/index.html#5](http://www.lttf.ieee.org/learn_tech/issues/january2002/index.html#5)
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Fuller, A., & Unwin, L. (2005). Older and wiser?: workplace learning from the perspective of experienced employees. *International Journal of Lifelong Education*, 24(1), 21–39. <https://doi.org/10.1080/026037042000317329>
- Gallie, D. (2007). *Employment Regimes and the Quality of Work* (D. Gallie (Ed.)). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199230105.001.0001>
- Gallie, D. (2017). The Quality of Work in a Changing Labour Market. *Social Policy and Administration*, 51(2), 226–243. <https://doi.org/10.1111/spol.12285>
- Garavaglia, E., Marcaletti, F., & Iñiguez Berrozpe, T. (2020). Action Research in Age Management: The Quality of Ageing at Work Model. *Work, Aging and Retirement*, waaa25. <https://doi.org/10.1093/workar/waaa025>
- Giannoukos, G., Besas, G., Galiropoulos, C., & Hioctour, V. (2015). The Andragogy, the Social Change



- and the Transformative Learning Educational Approaches in Adult Education. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 46–51.
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (Eds.). (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5>
- Hager, P. (2004). Lifelong learning in the workplace? Challenges and issues. *Journal of Workplace Learning*, 16(1/2), 22–32. <https://doi.org/10.1108/13665620410521486>
- Hase, S., & Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A Child of Complexity Theory. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 4(1), 111–118. <https://doi.org/10.29173/cmplct8766>
- Hase, S., & Kenyon, C. (2003). Heutagogy and developing capable people and capable workplaces : strategies for dealing with complexity. *Proceedings of The Changing Face of Work and Learning Conference*, 1–7. [http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1123&context=gcm\\_pubs](http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1123&context=gcm_pubs)
- Hase, S., & Kenyon, C. (2001). Moving from andragogy to heutagogy: implications for VET. *Proceedings of Research to Reality: Putting VET Research to Work: Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA)*, 28–30. [http://www.avetra.org.au/abstracts\\_and\\_papers\\_2001/Hase-Kenyon\\_full.pdf](http://www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2001/Hase-Kenyon_full.pdf)
- Hase, S., Tay, B. H., & Goh, E. (2006). Developing learner capability through action research: From pedagogy to heutagogy in the workplace. *Proceedings of Global VET: Challenges at the Global, National and Local Levels: Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA) Conference*, 1–10. [http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gcm\\_pubs](http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gcm_pubs)
- Hilsen, A. I., & Ennals, R. (2005). An action research approach to work ability, health and well-being of ageing workers. *International Congress Series*, 1280, 365–370. <https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.02.097>
- Hitachi-UTokyo Laboratory. (2020). *Society 5.0*. Springer Open. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-2989-4>
- Hodkinson, P., Biesta, G., & James, D. (2008). Understanding Learning Culturally: Overcoming the Dualism Between Social and Individual Views of Learning. *Vocations and Learning*, 1(1), 27–47. <https://doi.org/10.1007/s12186-007-9001-y>
- Hogarth, T., & Barth, M. C. (1991). Costs and Benefits of Hiring Older Workers: A Case Study of B&Q. *International Journal of Manpower*, 12(8), 5–17. <https://doi.org/10.1108/EUM00000000000896>
- Holton, E. F., Wilson Swanson, L., & Bates, R. A. (2009). Toward development of a generalized instrument to measure andragogy. *Human Resource Development Quarterly*, 20(2), 169–193. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20014>
- Hsu, Y.-S. (2013). Training Older Workers: A Review. In J. Field, R. J. Burke, & C. L. Cooper (Eds.), *The SAGE Handbook of Aging, Work and Society* (pp. 283–299). SAGE.
- Ilmarinen, J. (2006). *Towards a longer worklife! Ageing and the quality of worklife in the European Union*. Finnish Institute of Occupational Health.
- Ilmarinen, J. (2011). 30 years' work ability and 20 years' age management. In C.-H. Nygård, M. Savinainen, T. Kirsi, & K. Lumme-Sandt (Eds.), *Age Management during the Life Course. Proceedings of the 4th Symposium on Work Ability* (pp. 12–22). Tampere University Press.
- Iñiguez Berrozpe, T., & Boeren, E. (2019). 21st Century Skills for All: Adults and Problem Solving in Technology Rich Environments. *Technology, Knowledge, and Learning, First Online*, 1–23. <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09403-y>

- Iñiguez Berrozpe, T., & Marcaletti, F. (2016). "We Are Not a Small Island, We Are the Ocean". Becoming a Student in Mature Age. An Exploratory Analysis on Italy and Spain. *Research on Ageing and Social Policy*, 4(2), 56–95. <https://doi.org/10.17583/rasp.2016.2080>
- Iñiguez Berrozpe, T., Marcaletti, F., Elboj Saso, C., & Garavaglia, E. (2020). Conceptualising, Analysing and Training Computational-Critical Thinking (CCT) in Adults in the Knowledge Society. *Sociologia Del Lavoro*, 156, 143–169. <https://doi.org/10.3280/SL2020-156007>
- Kenyon, C., & Hase, S. (2001). Moving from andragogy to heutagogy in vocational education. *Proceedings of the 4th Annual Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA) Conference*, 8. [http://www.avetra.org.au/abstracts\\_and\\_papers\\_2001/Hase-Kenyon\\_full.pdf](http://www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2001/Hase-Kenyon_full.pdf)
- Kim, Y., Park, J., & Park, M. (2016). Creating a Culture of Prevention in Occupational Safety and Health Practice. *Safety and Health at Work*, 7(2), 89–96. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2016.02.002>
- Knowles, M. S. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Gulf.
- Knowles, M. S. (1987). Adult Learning. In R. L. Craig (Ed.), *Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development* (pp. 168–179). McGraw-Hill.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (6th Editio). Elsevier.
- Kooij, D. T. A. M. (2015). Clarifying and Discussing Successful Aging at Work and the Active Role of Employees. *Work, Aging and Retirement*, 1(4), 334–339. <https://doi.org/10.1093/workar/wav024>
- Kooij, D. T. A. M., Nijssen, H., Bal, P. M., & van der Kruijssen, D. T. F. (2020). Crafting an Interesting Job: Stimulating an Active Role of Older Workers in Enhancing Their Daily Work Engagement and Job Performance. *Work, Aging and Retirement*, 6(3), 165–174. <https://doi.org/10.1093/workar/waaa001>
- Leisink, P. L. M., & Knies, E. (2011). Line managers' support for older workers. *International Journal of Human Resource Management*, 22(9), 1902–1917. <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.573969>
- Levy-Feldman, I. (2018). The good teacher for the twenty-first century: a "mentoring teacher" with heutagogical skills. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(2), 177–190. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-10-2017-0067>
- Marcaletti, F. (2014). Age management and sustainable careers for the improvement of the quality of ageing at work. In G. Riva, P. Ajmone Marsan, & C. Grassi (Eds.), *Active Ageing and Healthy Living: A Human Centered Approach in Research and Innovation as Source of Quality of Life* (Vol. 203, pp. 134–144). IOS Press. <https://doi.org/10.3233/978-1-61499-425-1-134>
- Marcaletti, F., & Garavaglia, E. (2016). Surveying the Quality of Ageing at Work: Tools and Findings to Support HRM Processes. In A. P. Müller & C. Braedel-Kühner (Eds.), *Re-thinking Diversity. Multiple Approaches in Theory, Media, Communities, and Managerial Practice* (pp. 139–156). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-11502-9\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-11502-9_9)
- Marcaletti, F., Garavaglia, E., & Milone, A. M. (2014). *Age management. Teoria e pratica per la gestione dell'età nelle organizzazioni*. Franco Angeli.
- Marcaletti, F., Iñiguez Berrozpe, T., & Koutra, K. (2018). Overcoming age barriers: motivation for mature adults' engagement in education. *International Journal of Lifelong Education*, 38(4), 451–467. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1505782>
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New*

- Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 3–14. <https://doi.org/10.1002/ace.3>
- Midtsundstad, T. (2019). A review of the research literature on adult learning and employability. *European Journal of Education*, 54(1), ejed.12321. <https://doi.org/10.1111/ejed.12321>
- Moore, S. (2009). 'No matter what I did I would still end up in the same position': age as a factor defining older women's experience of labour market participation. *Work, Employment and Society*, 23(4), 655–671. <https://doi.org/10.1177/0950017009344871>
- Naegele, G., & Walker, A. (2011). Age Management in Organisations in the European Union. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (Eds.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (pp. 251–267). SAGE.
- Nygaard, C.-H., Savinainen, M., Kirsi, T., & Lumme-Sandt, K. (Eds.). (2011). *Age Management during the Life Course. Proceedings of the 4th Symposium on Work Ability*. Tampere University Press.
- OECD. (2006). *Live Longer, Work Longer*. Oecd.
- OECD. (2017). *Preventing Ageing Unequally*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264279087-en>
- P21-Partnership for 21st Century Learning. (2017). *P21's framework for 21st century learning*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21>
- Pereira, A. C., & Romero, F. (2017). A review of the meanings and the implications of the Industry 4.0 concept. *Procedia Manufacturing*, 13, 1206–1214. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.09.032>
- Perry, J. S., & Varney, T. L. (1978). College Students' Attitudes toward Workers' Competence and Age. *Psychological Reports*, 42(3\_suppl), 1319–1322. <https://doi.org/10.2466/pr0.1978.42.3c.1319>
- Piore, M. J. (1983). Labor Market Segmentation: To What Paradigm Does It Belong? *The American Economic Review*, 73(2), 249–253.
- Porcellato, L., Carmichael, F., Hulme, C., Ingham, B., & Prashar, A. (2010). Giving older workers a voice: constraints on the employment of older people in the North West of England. *Work, Employment and Society*, 24(1), 85–103. <https://doi.org/10.1177/0950017009353659>
- Riva, G., Ajmone Marsan, P., & Grassi, C. (Eds.). (2014). *Active Ageing and Healthy Living: A Human Centered Approach in Research and Innovation as Source of Quality of Life*. IOS Press.
- Roberts, I. (2006). Taking age out of the workplace: putting older workers back in? *Work, Employment and Society*, 20(1), 67–86. <https://doi.org/10.1177/0950017006061274>
- Rosen, B., & Jerdee, T. H. (1976). The nature of job-related age stereotypes. *Journal of Applied Psychology*, 61(2), 180–183. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.61.2.180>
- Sánchez, M., & Hatton-Yeo, A. (2012). Active Ageing and Intergenerational Solidarity in Europe: A Conceptual Reappraisal from a Critical Perspective. *Journal of Intergenerational Relationships*, 10(3), 276–293. <https://doi.org/10.1080/15350770.2012.699819>
- Schalk, R., van Engen, M. L., & Kooij, D. (2015). Sustainability in the second half of the career. In A. De Vos & B. I. J. M. van der Heijden (Eds.), *Handbook of Research on Sustainable Careers* (pp. 287–303). Edward Edgar Publishing.
- Siegrist, J., Wahrendorf, M., Von Dem Knesebeck, O., Jürges, H., & Börsch-Supan, A. (2007). Quality of work, well-being, and intended early retirement of older employees - Baseline results from the SHARE Study. *European Journal of Public Health*, 17(1), 62–68. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckl084>
- Simpson, P. A. (2004). Academic perspective on training older workers. In P. T. Beatty & R. M. S.

- Visser (Eds.), *Thriving on an aging workforce: strategies for organizational and systemic change* (pp. 62–69). Krieger Publishing.
- Skoglund, B., & Skoglund, C. (2005). Can age management promote work ability among older workers? *International Congress Series, 1280*, 392–396.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.02.049>
- Stagner, R. (1985). Aging in industry. In James E. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of aging* (2nd ed., pp. 789–817). Van Nostrand Reinhold Co.
- Sterns, H. L. (1986). Training and retraining adult and older adult workers. In J. E. Birren, P. K. Robinsons, & J. E. Livingstone (Eds.), *Age, health, and employment*. (pp. 93–113). Prentice-Hall, Inc.
- Sterns, H. L., & Doverspike, D. (1989). Aging and the retraining and learning process in organizations. In I. Goldstein & R. Katznel (Eds.), *Training and development in work organizations* (pp. 229–332). Jossey-Bass.
- Straka, J. W. (1992). *The Demand for Older Workers: The Neglected Side of a Labor Market*. U.S. Department of Health and Human Services, Social Security Administration, Office of Research and Statistics. <https://books.google.es/books?id=5w-nQl05oFYC>
- Vaidya, S., Ambad, P., & Bhosle, S. (2018). Industry 4.0 - A Glimpse. *Procedia Manufacturing, 20*, 233–238. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2018.02.034>
- Vanek, J. B. (2017). *Using the PIAAC Framework for Problem Solving in Technology-Rich Environments to Guide Instruction: An Introduction for Adult Educators*.  
[https://static1.squarespace.com/static/51bb74b8e4b0139570ddf020/t/589a3d3c1e5b6cd7b42cddcb/1486503229769/PSTRE\\_Guide\\_Vanek\\_2017.pdf](https://static1.squarespace.com/static/51bb74b8e4b0139570ddf020/t/589a3d3c1e5b6cd7b42cddcb/1486503229769/PSTRE_Guide_Vanek_2017.pdf)
- Wahlgren, B. (2016). Adult educators' core competences. *International Review of Education, 62*(3), 343–353. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9559-4>
- Warr, P. (1994a). Age and employment. In H. C. Triandis & M. D. Dunnette (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 485–550). Consulting Psychology Press.
- Warr, P. (1994b). Age and job performance. In J. Snel & R. Cremer (Eds.), *Work and Aging: A European Prospective* (pp. 309–322). Taylor & Francis.
- World Health Organization. (2002). *Active Aging. A Policy Framework*.
- Zacher, H. (2015). The importance of a precise definition, comprehensive model, and critical discussion of successful aging at work. *Work, Aging and Retirement, 1*(4), 320–333.  
<https://doi.org/10.1093/workar/wav020>

## Riferimenti su andragogia ed eutagogia (open access)

- Aksoy, A. N., & Meral, A. (2020). How to Develop Adult Educators' Technological and Andragogical Knowledge : A Case Study in a Private Night High School. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 4(1).
- Arghode, V., Brieger, E. W., & McLean, G. N. (2017). Adult learning theories: implications for online instruction. *European Journal of Training and Development*, 41(7), 593–609. <https://doi.org/10.1108/EJTD-02-2017-0014>
- Arifin, Z., Nurtanto, M., Priatna, A., Kholifah, N., & Fawaid, M. (2020). Technology Andragogy Work Content Knowledge Model as a New Framework in Vocational Education: Revised Technology Pedagogy Content Knowledge Model. *TEM Journal*, 9(2), 786–791. <https://doi.org/10.18421/TEM92-48>
- Ashton, J., & Newman, L. (2006). An unfinished symphony: 21 st century teacher education using knowledge creating heutagogies. *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 825–840. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00662.x>
- Bangura, A. K. (2005). Ubuntuogy: An African Educational Paradigm that Transcends Pedagogy, Andragogy, Egonagy and Heutagogy. *Journal of Third World Studies*, XXII(2), 13–54.
- Bansal, A., Jain, S., Sharma, L., Sharma, N., Jain, C., & Madaan, M. (2020). Students' perception regarding pedagogy, andragogy, and heutagogy as teaching–learning methods in undergraduate medical education. *Journal of Education and Health Promotion*, 9(1), 301. [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_221\\_20](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_221_20)
- Bhojrub, J., Hurley, J., Neilson, G. R., Ramsay, M., & Smith, M. (2010). Heutagogy: An alternative practice based learning approach. *Nurse Education in Practice*, 10(6), 322–326. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2010.05.001>
- Bjursell, C. (2019). Inclusion in education later in life: Why older adults engage in education activities. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 10(3), 215–230. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela20192>
- Blackley, S., & Sheffield, R. (2015). Digital andragogy : A richer blend of initial teacher education in the 21st century. *Issues in Educational Research*, 25(4), 397–414.
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1), 56–71.
- Blaschke, L. M., & Hase, S. (2016). Heutagogy: A Holistic Framework for Creating Twenty-First-Century Self-determined Learners. In B. Gros, Kinshuk, & M. Maina (Eds.), *The Future of Ubiquitous Learning. Learning Designs for Emerging Pedagogies* (pp. 25–40). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-47724-3>
- Blaschke, L. M., & Marin, V. (2020). Applications of Heutagogy in the Educational Use of E-Portfolios. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(64), 1–21. <https://doi.org/10.6018/red.407831>
- Brieger, E., Arghode, V., & McLean, G. (2020). Connecting theory and practice: reviewing six learning theories to inform online instruction. *European Journal of Training and Development*, 44(4/5), 321–339. <https://doi.org/10.1108/EJTD-07-2019-0116>
- Caena, F., & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators ( Digcompedu) . *European Journal of Education*, 54(3), 356–369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>
- Canduela, J., Dutton, M., Johnson, S., Lindsay, C., McQuaid, R. W., & Raeside, R. (2012). Ageing, skills and participation in work-related training in Britain: assessing the position of older workers. *Work, Employment and Society*, 26(1), 42–60. <https://doi.org/10.1177/0950017011426303>
- Cançer, M. (2012). E-heutagogy for lifelong e-learning. *Procedia Technology*, 1, 129–131. <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2012.02.025>

- Chacko, T. V. (2018). Emerging pedagogies for effective adult learning: From andragogy to heutagogy. *Archives of Medicine and Health Sciences*, 6(2), 278–283. [https://doi.org/10.4103/amhs.amhs\\_141\\_18](https://doi.org/10.4103/amhs.amhs_141_18)
- Chan, S. (2010). Applications of Andragogy in Multi-Disciplined Teaching and Learning. *Journal of Adult Education*, 39(2), 25–36.
- Dämmrich, J., Kosyakova, Y., & Blossfeld, H.-P. (2015). Gender and job-related non-formal training: A comparison of 20 countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 56(6), 433–459. <https://doi.org/10.1177/0020715215626769>
- Djadir, D., Rusli, R., Rahman, A., Ahmar, A. S., & Abdullah, H. (2020). “OnLaing” a distance learning management information system platform with heutagogy approach in Industrial Revolution 4.0: A Design. *Library Philosophy and Practice*, 4750, 1–8.
- Duff, M. C. J. (2019). Perspectives in AE-Adult Black males and andragogy: Is there a goodness of fit. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 31(4), 51–58.
- European Commission. (2019). *Digital Competence Framework 2.0*. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>
- European Network of Public Employment Services. (2020). *Upskilling, reskilling and prevention in times of crisis. PES Thematic Review Workshop* (p. 18). Publications Office of the European Union.
- Fenwick, T. (2013). Older Workers in the Professions: Learning Challenges and Strategies. In J. Field, R. J. Burke, & C. L. Cooper (Eds.), *The SAGE Handbook of Aging, Work and Society* (pp. 300–313). SAGE.
- Galustyan, O. V., Borovikova, Y. V., Polivaeva, N. P., Bakhtiyor, K. R., & Zhirkova, G. P. (2019). E-learning within the Field of Andragogy. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(9), 148–156. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i09.10020>
- Giannoukos, G., Besas, G., Galiropoulos, C., & Hioctour, V. (2015). The Andragogy, the Social Change and the Transformative Learning Educational Approaches in Adult Education. *Journal of Education and Practice*, 6(10), 46–51.
- Halsall, J. P., Powell, J. L., & Snowden, M. (2016). Determined learning approach: Implications of heutagogy society based learning. *Cogent Social Sciences*, 2(1), 1223904. <https://doi.org/10.1080/23311886.2016.1223904>
- Hase, S., & Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A Child of Complexity Theory. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 4(1), 111–118. <https://doi.org/10.29173/cmplct8766>
- Hase, S., & Kenyon, C. (2003). Heutagogy and developing capable people and capable workplaces : strategies for dealing with complexity. *Proceedings of The Changing Face of Work and Learning Conference*, 1–7. [http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1123&context=gcm\\_pubs](http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1123&context=gcm_pubs)
- Hase, S., & Kenyon, C. (2001). Moving from andragogy to heutagogy : implications for VET. *Proceedings of Research to Reality: Putting VET Research to Work: Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA)*, 28–30. [http://www.avetra.org.au/abstracts\\_and\\_papers\\_2001/Hase-Kenyon\\_full.pdf](http://www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2001/Hase-Kenyon_full.pdf)
- Hase, S., Tay, B. H., & Goh, E. (2006). Developing learner capability through action research: From pedagogy to heutagogy in the workplace. *Proceedings of Global VET: Challenges at the Global, National and Local Levels: Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA) Conference*, 1–10. [http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gcm\\_pubs](http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gcm_pubs)
- Hatcher, T. G., & Cutler-White, C. (2009). Catching up to our past: Vocational education, andragogy, and real work. *Human Resource Development Quarterly*, 20(3), 231–235. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20018>
- Henrikson, R. (2019). Using online lectures to promote engagement: Recognising the self-directed learner as critical for practical inquiry. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 23(1), 17–32.

- Henschke, J. A. (2008). New Horizons in Adult Education and Human Resource Development. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 22(3/4), 44–52.
- Henschke, J. A. (2011). Considerations Regarding the Future of Andragogy. *Adult Learning*, 22(1), 34–37. <https://doi.org/10.1177/104515951102200109>
- Holton, E. F., Wilson Swanson, L., & Bates, R. A. (2009). Toward development of a generalized instrument to measure andragogy. *Human Resource Development Quarterly*, 20(2), 169–193. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20014>
- Housel, D. A. (2020). When Co-Occurring Factors Impact Adult Learners: Suggestions for Instruction, Preservice Training, and Professional Development. *Adult Learning*, 31(1), 6–16. <https://doi.org/10.1177/1045159519849910>
- Hsu, Y.-S. (2013). Training Older Workers: A Review. In J. Field, R. J. Burke, & C. L. Cooper (Eds.), *The SAGE Handbook of Aging, Work and Society* (pp. 283–299). SAGE.
- Iñiguez Berrozpe, T., & Boeren, E. (2019). 21st Century Skills for All: Adults and Problem Solving in Technology Rich Environments. *Technology, Knowledge, and Learning, First Online*, 1–23. <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09403-y>
- Janchai, W., Siddoo, V., & Sawattawee, J. (2019). Andragogical teaching patterns appropriate for work-integrated learning in the information technology industry. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 20(3), 283–299.
- Jiang, M., & Koo, K. (2020). Emotional Presence in Building an Online Learning Community Among Non-traditional Graduate Students. *Online Learning*, 24(4), 93–111. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i4.2307>
- Jimoyiannis, A., & Gravani, M. (2010). Digital Literacy in a Lifelong Learning Programme for Adults. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 1(1), 40–60. <https://doi.org/10.4018/jdlc.2010101903>
- Jones, C., Penaluna, K., & Penaluna, A. (2019). The promise of andragogy, heutagogy and academagogy to enterprise and entrepreneurship education pedagogy. *Education + Training*, 61(9), 1170–1186. <https://doi.org/10.1108/ET-10-2018-0211>
- Juarez, B. (2019). The Intersection of Theory and Practice in Teacher Preparation Course. *Journal of Instructional Research*, 8(2), 84–88.
- Kanwar, A., Balasubramanian, K., & Carr, A. (2019). Changing the TVET paradigm: new models for lifelong learning. *International Journal of Training Research*, 17(sup1), 54–68. <https://doi.org/10.1080/14480220.2019.1629722>
- Kenyon, C., & Hase, S. (2001). Moving from andragogy to heutagogy in vocational education. *Proceedings of the 4th Annual Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA) Conference*, 8. [http://www.avetra.org.au/abstracts\\_and\\_papers\\_2001/Hase-Kenyon\\_full.pdf](http://www.avetra.org.au/abstracts_and_papers_2001/Hase-Kenyon_full.pdf)
- Knowles, M. S. (1978). Andragogy: Adult Learning Theory in Perspective. *Community College Review*, 5(3), 9–20. <https://doi.org/10.1177/009155217800500302>
- Knowles, M. S., Holton III, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (6th Editio). Elsevier.
- Kraiger, K. (2017). Designing Effective Training for Older Workers. In E. Parry & J. McCarthy (Eds.), *The Palgrave Handbook of Age Diversity and Work* (pp. 639–667). Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-46781-2\\_26](https://doi.org/10.1057/978-1-137-46781-2_26)
- Kroth, M., Taylor, B., Lindner, L., & Yopp, M. (2009). Improving Your Teaching Using Synergistic Andragogy. *Journal of Industrial Teacher Education*, 46(3), 135–141.
- Kruszelnicki, W. (2020). Self-Directedness and the Question of Autonomy: From Counterfeit Education to Critical and Transformative Adult Learning. *Studies in Philosophy and Education*, 39(2), 187–203. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09697-6>
- Levy-Feldman, I. (2018). The good teacher for the twenty-first century: a “mentoring teacher” with heutagogical skills. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(2), 177–190. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-10-2017-0067>

- Loeng, S. (2018). Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education*, 5(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496643>
- MacLellan, J., Callary, B., & Young, B. W. (2019). Adult Learning Principles in Masters Sport: A Coach's Perspective. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education/La Revue Canadienne Pour l'étude de l'éducation Des Adultes*, 31(1), 31–50.
- Massing, N., & Gauly, B. (2017). Training Participation and Gender: Analyzing Individual Barriers Across Different Welfare State Regimes. *Adult Education Quarterly*, 67(4), 266–285. <https://doi.org/10.1177/0741713617715706>
- Mazurkiewicz, G. (2009). Adult educators: An example of the new approach to lifelong learning in Poland. *European Journal of Education*, 44(2), 243–255. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01381.x>
- McKenna, K., Gupta, K., Kaiser, L., Lopes, T., & Zarestky, J. (2020). Blended Learning: Balancing the Best of Both Worlds for Adult Learners. *Adult Learning*, 31(4), 139–149. <https://doi.org/10.1177/1045159519891997>
- Meier, D. (2020). Emerging adulthood and its effect on adult education. *Australian Journal of Adult Learning*, 60(2), 213–224.
- Midtsundstad, T. (2019). A review of the research literature on adult learning and employability. *European Journal of Education*, 54(1), ejed.12321. <https://doi.org/10.1111/ejed.12321>
- Midtsundstad, T. I., & Nielsen, R. A. (2019). Lifelong learning and the continued participation of older Norwegian adults in employment. *European Journal of Education*, 54(1), 48–59. <https://doi.org/10.1111/ejed.12322>
- Muduli, A., Kaura, V., & Quazi, A. (2018). Pedagogy or andragogy? Views of Indian postgraduate business students. *IIMB Management Review*, 30(2), 168–178. <https://doi.org/10.1016/j.iimb.2018.01.008>
- Muneja, M. S. (2015). A Theoretical Basis for Adult Learning Facilitation : Review of Selected Articles. *Journal of Education and Practice*, 6(31), 54–61.
- Murthy, S., & Pattanayak, B. (2019). Implementing the principles of Academagogy for effective learning facilitation in corporate organizations: a case study. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 34(4), 21–24. <https://doi.org/10.1108/DLO-06-2019-0135>
- Note, N., De Backer, F., & Donder, L. De. (2020). A Novel Viewpoint on Andragogy: Enabling Moments of Community. *Adult Education Quarterly*, 71(1), 3–19. <https://doi.org/10.1177/0741713620921361>
- Olsen, D. S., & Tikkanen, T. (2018). The developing field of workplace learning and the contribution of PIAAC. *International Journal of Lifelong Education*, 37(5), 546–559. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1497720>
- Ozuah, P. O. (2016). First, There Was Pedagogy And Then Came Andragogy. *Einstein Journal of Biology and Medicine*, 21(2), 83. <https://doi.org/10.23861/EJBM20052190>
- Perguna, L. A., Idris, I., & Widiyanto, A. A. (2021). From Paper to Screen: Encouraging Theory of Sociology through Sosiopedia by Heutagogy Approach. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 15(1), 155–167. <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i01.14357>
- Peterson, C. M., & Ray, C. M. (2013). The Evolution of Neologisms. *Journal of Adult Education*, 42(2), 80–85.
- Picchio, M. (2015). Is training effective for older workers? *IZA World of Labor*, January, 1–10. <https://doi.org/10.15185/izawol.121>
- Rachal, J. R. (2002). Androgogy's Detectives: A Critique of the Present and a Proposal for the Future. *Adult Education Quarterly*, 52(3), 210–227.
- Şahin, M., & Doğantay, H. (2018). Şahin & Dogantay (2018) Critical thinking and transformative learning.pdf. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 22(1), 103–114.
- Shpeizer, R., & Glassner, A. (2020). Free Will and Heutagogy. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 8, SF80–SF86. <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.347>



- Skiba, R. (2020). Incorporating Adult Learning Principles in High-Risk Equipment Operations Training. *International Education Studies*, 13(10), 60–69. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n10p60>
- Stoten, D. W. (2021). Building adaptive management capability: the contribution of heutagogy to management development in turbulent times. *Journal of Management Development*, 40(2), 121–137. <https://doi.org/10.1108/JMD-10-2019-0448>
- Sumarsono. (2020). The paradigms of heutagogy and cybergogy in the transdisciplinary perspective. *Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*, 52(3), 172–182. <https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JPP/article/view/22882>
- Taylor, B., & Kroth, M. (2009). Journal of Adult Education. *Journal of Adult Education*, 38(1), 1–12.
- Tümen Akyıldız, S. (2019). Do 21st Century Teachers Know about Heutagogy or Do They Still Adhere to Traditional Pedagogy and Andragogy? *International Journal of Progressive Education*, 15(6), 151–169. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.215.10>
- Vintilă, M., & Istrat, D. (2014). Improving the Skills for True Wellbeing of Adult Educators and Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 610–615. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.674>
- Wahlgren, B. (2016). Adult educators' core competences. *International Review of Education*, 62(3), 343–353. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9559-4>
- Widiaty, I., Riza, L. S., Abdullah, A. G., & Mubaroq, S. R. (2020). Multiplatform Application Technology – Based Heutagogy on Learning Batik: A Curriculum Development Framework. *Indonesian Journal of Science and Technology*, 5(1), 45–61. <https://doi.org/10.17509/ijost.v5i1.18754>

## Riferimenti su andragogia ed eutagogia (golden access)

- Agonács, N., & Matos, J. F. (2019). Heutagogy and self-determined learning: a review of the published literature on the application and implementation of the theory. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 34(3), 223–240. <https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1562329>
- Altrichter, H., & Posch, P. (1989). Does the 'Grounded Theory' Approach offer a Guiding Paradigm for Teacher Research? *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 21–31. <https://doi.org/10.1080/0305764890190104>
- Argyris, C., Schön, D. A., & N, D. A. S. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective* (Issue v. 1). Addison-Wesley Publishing Company. <https://books.google.es/books?id=2aYOAQAAMAAJ>
- Bartle, S. M. (2019). Andragogy. In *Salem Press Encyclopedia*. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ers&AN=89164070&site=eds-live>
- Belbin, E., & Belbin, R. M. (1972). *Problems in Adult Retraining*. Heinemann.
- Callahan, J. S., Kiker, D. S., & Cross, T. (2003). Does Method Matter? A Meta-Analysis of the Effects of Training Method on Older Learner Training Performance. *Journal of Management*, 29(5), 663–680. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\\_03\\_00029-1](https://doi.org/10.1016/S0149-2063_03_00029-1)
- Care, E. (2018). Twenty-First Century Skills: From Theory to Action. In E. Care, P. Griffin, & M. Wilson (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Educational Assessment in an Information Age* (pp. 3–17). Springer International Publishing. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-65368-6\\_1](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-65368-6_1)
- Care, E., Griffin, P., & Wilson, M. (Eds.). (2018). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Educational Assessment in an Information Age*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65368-6>
- Charungkaittikul, S., & Henschke, J. A. (2017). Applying Andragogical Concepts in Creating a Sustainable Lifelong Learning Society. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology (IJAVET)*, 8(4), 38–51. <https://doi.org/10.4018/IJAVET.2017100104>
- Eberle, J. (2009). Heutagogy: What Your Mother Didn't Tell you About Pedagogy and the Conceptual Age. *ECEL2009 - Proceedings of the 8th European Conference on E-Learning*, 181–188.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Giuseffi, F. G. (Ed.). (2019). *Self-Directed Learning Strategies in Adult Educational Contexts*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8018-8>
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (Eds.). (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5>
- Knowles, M. S. (1987). Adult Learning. In R. L. Craig (Ed.), *Training and Development Handbook: A Guide to Human Resource Development* (pp. 168–179). McGraw-Hill.
- Knowles, M. S. (1973). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Gulf.
- Ledden, L., Kalafatis, S. P., & Samouel, P. (2007). The relationship between personal values and perceived value of education. *Journal of Business Research*, 60(9), 965–974.
- Loeng, S. (2017). Alexander Kapp – the first known user of the andragogy concept. *International Journal of Lifelong Education*, 36(6), 629–643. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1363826>
- McNamara, T. K., Parry, E., Lee, J., & Pitt-Catsoupes, M. (2012). The effect of training on organizational performance: differences by age composition and cultural context. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(6), 1226–1244. <https://doi.org/10.1080/09585192.2011.561253>
- Merriam, S. B. (2001). Andragogy and Self-Directed Learning: Pillars of Adult Learning Theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(89), 3–14. <https://doi.org/10.1002/ace.3>

- Moore, R. L. (2020). Developing lifelong learning with heutagogy: contexts, critiques, and challenges. *Distance Education, 41*(3), 381–401. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1766949>
- P21-Partnership for 21st Century Learning. (2017). *P21's framework for 21st century learning*. <https://www.battelleforkids.org/networks/p21>
- Sterns, H. L., & Deverspike, D. (1988). Training and developing the older worker: Implications for Human Resource Management. In H. Dennis (Ed.), *Fourteen steps in managing an aging work force* (pp. 97–110). Lexington Books.
- Stoten, D. W. (2020). Practical Heutagogy: Promoting Personalized Learning in Management Education. *Adult Learning, 31*(4), 161–174. <https://doi.org/10.1177/1045159520905364>
- Youde, A. (2018). Andragogy in blended learning contexts: effective tutoring of adult learners studying part-time, vocationally relevant degrees at a distance. *International Journal of Lifelong Education, 37*(2), 255–272. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1450303>

## Allegato 1: Prospetto delle buone pratiche

Allegato B1 – Prospetto delle buone pratiche	
SEZIONE 1 – ELEMENTI DESCRITTIVI PRINCIPALI	
Nome della pratica e paese	
Periodo di attuazione	Dal __/__/__ al __/__/__
Finanziamento (importo e fonte: finanziamento UE o nazionale/regionale; privato)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Importo</i></li> <li>• <i>Finanziamento privato: % e fonte</i></li> <li>• <i>Finanziamento pubblico: % e fonte (ad es. UE, nazionale, locale; specificare: _____)</i></li> </ul>
Referente / link a sito web	Nome e cognome
	E-mail Tel.
	Sito web per informazioni
Tipologia di intervento	<input type="checkbox"/> Accertamento dei bisogni di competenza per lavoratori adulti/senior
	<input type="checkbox"/> Accertamento dei bisogni di competenza per formatori per adulti/senior
	<input type="checkbox"/> Formazione di lavoratori adulti/senior <input type="checkbox"/> competenze trasversali/soft <input type="checkbox"/> competenze specifiche per occupazione/settore
	<input type="checkbox"/> Formazione di adulti/senior non occupati <input type="checkbox"/> competenze trasversali/soft <input type="checkbox"/> competenze specifiche per occupazione/settore
	<input type="checkbox"/> Formazione di formatori per adulti/senior
	<input type="checkbox"/> Educazione per adulti/senior
	<input type="checkbox"/> Mentoring
	<input type="checkbox"/> Mentoring intergenerazionale/inverso
	<input type="checkbox"/> Coaching di lavoratori adulti/senior e formatori per adulti/senior
	<input type="checkbox"/> Formazione e/o misure di consapevolezza per parti interessate di sostegno (partner sociali, dirigenti/datori di lavoro, operatori PES, ecc.)
	<input type="checkbox"/> Sviluppo di metodi e strumenti di formazione
	<input type="checkbox"/> Sviluppo di piattaforme di formazione
	<input type="checkbox"/> Misure per la gestione dell'età
	<input type="checkbox"/> Accertamento, verifica e certificazione delle capacità

	<input type="checkbox"/>	Altro (specificare)
<b>Ente/organo attuante (nome e tipologia)</b>	Nome	
	<input type="checkbox"/>	Istituzione formativa
	<input type="checkbox"/>	Istituzione educativa
	<input type="checkbox"/>	Istituzione/ente pubblico
	<input type="checkbox"/>	Istituzione nel settore terziario (ONG, associazione, ecc.)
	<input type="checkbox"/>	Azienda
	<input type="checkbox"/>	Sindacato
	<input type="checkbox"/>	Associazione di datori di lavoro
	<input type="checkbox"/>	Consorzio di organismi pubblici
	<input type="checkbox"/>	Consorzio di organismi a partecipazione mista
	<input type="checkbox"/>	Consorzio di organismi privati
	<input type="checkbox"/>	Altro (specificare)
		Descrizione sintetica dell'organismo o organismi attuanti e link
<b>Parti interessate e reti coinvolte</b> <i>(nell'attuazione della pratica)</i>	<p>Elenco e tipologia delle parti interessate coinvolte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a livello locale:</li> <li>• a livello nazionale:</li> <li>• a livello europeo/internazionale:</li> </ul>	
<b>Breve descrizione della pratica</b>		

<b>Contesto e obiettivi</b>	<i>Descrizione sintetica del contesto e del bisogno di intervento</i>	
	<i>Descrizione sintetica degli obiettivi e dei bisogni affrontati dalla pratica</i>	
<b>Attività attuate</b>	<p><i>Descrizione delle principali attività attuate, con indicazione dell'eventuale presenza di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>pre/post-accertamento delle capacità:</i></li> <li>• <i>metodi di formazione/educazione:</i></li> <li>• <i>contenuti della formazione/educazione:</i></li> <li>• <i>capacità/competenze affrontate:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>capacità trasversali o soft, descrivere:</i></li> <li>○ <i>capacità specifiche per occupazione/settore, descrivere:</i></li> </ul> </li> <li>• <i>tipo di capacità e competenze affrontate:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>trasferibili/funzionali (azioni intraprese per svolgere un compito, trasferibili a differenti funzioni lavorative e settori), descrivere:</i></li> <li>○ <i>tratti/attributi personali (tratti o caratteristiche della personalità che contribuiscono a svolgere il lavoro), descrivere:</i></li> <li>○ <i>basate sulla conoscenza (conoscenza di specifici argomenti, procedure e informazioni necessarie a svolgere particolari compiti), descrivere:</i></li> </ul> </li> <li>• <i>metodi di verifica/certificazione delle capacità:</i></li> <li>• <i>attività di monitoraggio/valutazione (follow-up, ecc.):</i></li> <li>• <i>networking/partnership:</i></li> <li>• <i>altro (specificare):</i></li> </ul>	
<b>Gruppi target in caso di attività di formazione</b>	<p><i>Criteri di selezione dei gruppi target:</i></p> <p><i>Descrizione degli eventuali gruppi target:</i></p> <p><i>Descrizione dei partecipanti alla formazione: tipologia (lavoratori adulti/senior; non occupati o non attivi adulti/senior; formatori; partner sociali, tutor, mentor, coach, operatori PES, ecc.) e caratteristiche personali (ad es. sesso, età, qualifiche, stato nel mercato del lavoro, educazione, cittadinanza)</i></p> <p><i>Descrizione delle eventuali aziende coinvolte nelle attività di formazione: numero e caratteristiche (settore, dimensioni, ubicazione, ecc.)</i></p>	
<b>Area o aree territoriali coinvolte</b>	<input type="checkbox"/>	Locali/regionali (specificare) _____ <input type="checkbox"/> Nazionali (specificare) _____ <input type="checkbox"/> UE/internazionali (specificare) _____
<b>Settori/occupazioni affrontati</b>	<input type="checkbox"/>	Settori: _____

	<input type="checkbox"/> Occupazioni: _____
<b>Attività di monitoraggio e risultati principali (sintesi)</b>	<p>Descrizione (tenere conto delle informazioni sugli aspetti elencati nel Capitolo 2 e inserire link a eventuali rapporti di monitoraggio/valutazione):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• attività di monitoraggio/valutazione attuate (follow-up, ecc.):</li> <li>• output principali:</li> <li>• esiti principali:</li> </ul>
<b>Principali punti di forza / fattori di successo</b>	<p>Descrizione dei principali fattori di successo del progetto e delle azioni attuate</p>
<b>Principali aspetti critici</b>	<p>Descrizione dei principali aspetti critici del progetto e delle azioni attuate</p> <p>Questi aspetti critici sono stati affrontati? Come?</p>
<b>SEZIONE 2 – CRITERI DI SELEZIONE</b>	
<p>Questa sezione descrive per ogni pratica selezionata gli elementi che la caratterizzano come buona pratica in base ai nostri criteri di selezione. Di seguito si riportano alcuni esempi del tipo di informazioni da fornire per accertare se e come la pratica soddisfa ciascun criterio. Le effettive informazioni da fornire dipenderanno dalla pratica selezionata.</p>	
<b>Elementi che caratterizzano la pratica come “buona” pratica</b>	
<b>Adeguatezza della pianificazione e del quadro di attuazione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definizione chiara, raggiungibile e coerente degli obiettivi e degli esiti attesi: _____</li> <li>• Accertamento dei bisogni preliminari (ad es. sondaggio su bisogni di capacità, ...), descrivere: _____</li> <li>• Coinvolgimento dei soggetti beneficiari e delle principali parti interessate nella pianificazione e attuazione delle azioni previste, descrivere: _____</li> </ul> <input type="checkbox"/> Definizione chiara del sistema di gestione e dei ruoli e responsabilità tra le parti interessate, descrivere: _____ <input type="checkbox"/> Monitoraggio continuato dell’attuazione e degli output ed esiti, descrivere: _____ <input type="checkbox"/> Altri attributi: _____
<b>Efficacia</b>	<input type="checkbox"/> Output principali in confronto con quelli attesi: _____

	<p><input type="checkbox"/> <i>Esiti principali in confronto con quelli attesi: _____</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Numero e tipo di organizzazioni (enti formativi, istituti di ricerca/università, istituzioni pubbliche, organizzazioni nel settore terziario, aziende, partner sociali) che usano il modello di formazione, strumenti/metodi/approcci sviluppati dalla pratica:</i></p> <p><i>nel paese: _____</i></p> <p><i>in altri paesi: _____</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Altri risultati: _____</i></p>
<b>Sostenibilità</b>	<p><i>La pratica è finanziariamente sostenibile a medio-lungo termine? Come? Ad es. attraverso:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>tariffe per utenti</i></li> <li>• <i>attività di raccolta di fondi</i></li> <li>• <i>finanziamento da datori di lavoro</i></li> <li>• <i>finanziamento da partner sociali</i></li> <li>• <i>finanziamento pubblico</i></li> <li>• <i>altro _____</i></li> </ul>
<b>Innovazione</b>	<p><input type="checkbox"/> <i>Nuovi metodi di formazione e apprendimento (ad es. approccio collaborativo basato sull'esperienza; apprendimento a distanza, in classe, basato sul lavoro; apprendimento basato sul settore/occupazione; ...), descrivere:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Nuovi contenuti della formazione e dell'apprendimento (ad es. capacità digitali, capacità di base, capacità socio-psico-pedagogiche), descrivere:</i></li> </ul> <p><input type="checkbox"/> <i>Nuovi strumenti di formazione e apprendimento (ad es. kit di strumenti/linee guida per la formazione di adulti, strumenti di (auto)valutazione delle esigenze di apprendimento, piattaforme di formazione, ecc.), descrivere:</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Nuovi target (ad es. lavoratori adulti/senior; non occupati o non attivi adulti/senior; formatori; partner sociali, tutor, mentor, coach, operatori PES, ecc.), descrivere:</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Nuovi profili professionali per formatori per adulti</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Nuove partnership o parti interessate coinvolte, descrivere:</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Nuovi modelli per l'accertamento, verifica e valorizzazione delle capacità acquisite in ambiti formali, non formali e informali, descrivere: _____</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Altro: _____</i></p>



<p><b>(potenziale)</b> <b>Riproducibilità e trasferibilità</b></p>	<p><i>Uso e trasferimento degli strumenti/metodi/approcci sviluppati nella pratica ad altri contesti, altre reti e altri territori oltre a quelli coinvolti nel progetto:</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>in altri settori o occupazioni, descrivere:</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>per altri gruppi target, descrivere:</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>in altre aree dello stesso paese, descrivere:</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>in altri paesi dell'UE, descrivere:</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Altro: _____</i></p>
<p><b>(potenziale)</b> <b>Mainstreaming</b></p>	<p><input type="checkbox"/> <i>Internalizzazione delle pratiche attuate nella formazione degli adulti e sistemi di apprendimento per tutta la vita a livello nazionale e/o UE (agenda delle capacità), descrivere:</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Internalizzazione delle pratiche attuate nell'accertamento delle capacità e dei sistemi di certificazione, descrivere:</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Diffusione e promozione dell'approccio alla pratica e dei risultati tra istituzioni formative, partner sociali, responsabili delle politiche, descrivere:</i></p> <p><input type="checkbox"/> <i>Altro: _____</i></p>

**Contributo al  
progetto To Switch**

*Con attenzione centrata sul contributo del progetto alle finalità di To Switch:*

- contributo all'aggiornamento dei paradigmi di formazione per adulti/senior, descrivere:*
- contributo alla definizione del profilo professionale dei formatori per adulti/senior, descrivere:*
- contributo alla formazione dei lavoratori adulti/senior e dei non occupati o non attivi adulti/senior, descrivere:*
- contributo allo sviluppo di nuovi modelli di verifica/certificazione delle capacità, descrivere:*
- contributo allo sviluppo di linee guida/toolkit/piattaforme di apprendimento/..., descrivere:*
- altro, descrivere:*

## Allegato 2: Tabella di riferimento delle buone pratiche

ALLEGATO 5.2 – Attributi principali delle pratiche raccolte (da completare con informazioni supplementari dai partner)

Gruppo target	Pratica	Metodi/approcci	Attività	Risultati	Aspetti innovativi	Input in To Switch
Formatori-insegnanti-tutor-responsabili RU per adulti/senior	<p><b>CH01</b> Formazione per educatori per adulti nel quadro del progetto RESET - Pedagogia per la transizione della forza lavoro a sostegno dell'innovazione - Erasmus+ (per formatori in guida professionale e reintegrazione occupazionale)</p>	<p><b>Integrazione degli aspetti pratici e di esperienza</b> nella formazione dei formatori coinvolti nella guida professionale e reintegrazione occupazionale.</p> <p><b>Sviluppo professionale di sostegno:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• prendere dimestichezza con gli strumenti disponibili per la reintegrazione professionale dei senior;</li> <li>• valutare e adattare gli strumenti alle esigenze del territorio;</li> <li>• sviluppare le capacità dei formatori per la formazione e la reintegrazione dei senior nel lavoro;</li> <li>• fornire formatori con capacità socio-psico-pedagogiche.</li> </ul> <p><b>Puntare sulle 10 competenze chiave</b> considerate necessarie per i dipendenti senior: capacità di facilitazione; capacità organizzative; pensiero critico; capacità creative; networking; comunicazione; consapevolezza interculturale; risoluzione di problemi; capacità interpersonali; capacità motivazionali.</p>	<p>Accertamento iniziale dei bisogni e pianificazione della formazione con direttori CFP.</p> <p>Cinque riunioni di 4 ore di persona, durante le quali i formatori hanno testato gli strumenti adattandoli alla propria realtà professionale.</p> <p>Struttura delle riunioni: - presentazione/introduzione teorica; - pratica/esercizio sul materiale; - brainstorming; - raccolta di osservazioni; - confronto con la vita di tutti i giorni; - sintesi e valutazione.</p>	<p>Output: - materiale e manuale di formazione disponibile in varie lingue e integrato nelle pratiche dei formatori.</p> <p>I formatori hanno scambiato buone pratiche.</p> <p>Esiti (effetti per gli over 50 coinvolti nel programma di reintegrazione professionale): - acquisizione di nuove capacità professionali; - impatto positivo sul benessere e sull'autostima; - creazione di una rete tra pari che stimola le candidature a nuove occupazioni.</p> <p>Esiti (formatori): - consapevolezza da parte dei formatori del bisogno di adattare gli strumenti al pubblico target.</p> <p><b>Aspetti critici:</b> <b>costo e lunghezza</b> della formazione con necessità di mantenere la motivazione a lungo termine.</p>	<p><b>La formazione è stata fortemente basata sull'esperienza.</b> I partecipanti hanno sperimentato emozioni e situazioni di prima persona, così come i partecipanti over 50.</p>	<p>Contributo all'aggiornamento dei paradigmi di formazione degli adulti/senior tramite <b>l'integrazione degli aspetti pratici e legati all'esperienza.</b></p> <p>Contributo alla definizione del <b>profilo professionale dei formatori per adulti/senior.</b></p>
	<p><b>DEN02</b> Modello di apprendimento in carriera (modello di formazione)</p>	<p><b>Modello di apprendimento in carriera basato su:</b></p> <p><b>Approccio olistico</b> che integra tutte le precondizioni e capacità mentali, fisiche e sociali del discente.</p> <p><b>Accertamento delle competenze</b> prima dell'accertamento dei bisogni.</p> <p>Il modello punta sui <b>potenziali talenti del cliente lasciando che il cliente esplori le proprie risorse in relazione alla scelta della carriera.</b> Le attività di apprendimento sono quindi pianificate come <b>investigazione del discente stesso su di sé, opportunità di impiego o formazione</b>, e abilità nel prendere le azioni appropriate.</p>	<p>Il modello consiste di due dimensioni: - tre principali categorie di interesse (me stesso, impiego ed educazione, scelta e azioni da prendere) che costituiscono le aree materiali dei contenuti e degli obiettivi da stabilire per l'attività; - una tassonomia di livelli di apprendimento (percezione, cernita, concentrazione, comprensione) che contrassegna fasi diverse del progresso del discente in ciascuna categoria principale.</p>	<p>Il modello di apprendimento in carriera punta sui potenziali talenti del cliente lasciando che il cliente esplori le proprie risorse in relazione alla scelta della carriera.</p> <p>In questo modo si mantiene l'attenzione sui punti forti del cliente anziché spostarla sulle sue deficienze, come avviene con l'accertamento tradizionale dei bisogni. Questo consente al cliente di mantenere una visione positiva delle proprie opportunità anziché sentirsi "antiquato" e lasciato indietro.</p>	<p>Il modello di apprendimento in carriera mira a <b>preparare mentalmente il cliente e a creare autostima</b> a partire dall'accertamento dei talenti in combinazione con un chiarimento complessivo dei sentimenti delle persone e delle attitudini nei confronti di un cambiamento di carriera.</p>	<p>Il modello suggerisce un <b>quadro comune</b> per sviluppare e organizzare i materiali del progetto To Switch, <b>IO 2 e 3:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• contribuire un frammento di <b>materiale e/o strutturare il quadro per la piattaforma digitale (IO 2);</b></li> <li>• introdurre alla base un <b>orientamento teorico (prospettiva di talento) che possa contribuire alla formazione di un nuovo paradigma andragogico.</b></li> </ul>

ALLEGATO 5.2 – Attributi principali delle pratiche raccolte (da completare con informazioni supplementari dai partner)

Gruppo target	Pratica	Metodi/approcci	Attività	Risultati	Aspetti innovativi	Input in To Switch
	<p><b>ES01</b> Formazione nell'educazione degli adulti: Competenze per l'educazione degli adulti in Aragona (per educatori/insegnanti per adulti)</p>	<p>Corso introduttivo per educatori basato sull'<b>apprendimento tramite metodi di competenza</b>.</p> <p>Incorporazione di un <b>apprendimento basato sulla competenza</b> nella formazione di educatori coinvolti nell'educazione e formazione di adulti.</p> <p>Approssimazione al modello andragogico.</p> <p>Quattro obiettivi: - formare la facoltà EPA (educazione per adulti); - condividere le buone pratiche dei centri per l'educazione degli adulti (CPEPA); - contribuire a creare una comunità di insegnanti interconnessa; - contribuire a creare nuovi profili di formatori per adulti.</p>	<p>Accertamento iniziale dei bisogni: su richiesta da parte di formatori di adulti che desideravano essere aggiornati sull'apprendimento tramite metodi di competenza.</p> <p>Corsi online strutturati in 3 lezioni in cui si forniscono: - capacità di base (lettura, scrittura e calcolo); - capacità professionali (ad es. accertamento delle capacità, processi di accreditamento, certificati professionali); - capacità digitali.</p> <p>In relazione alle capacità professionali, l'attenzione si concentra su: - processi di accertamento delle competenze e accreditamento (CAAP); - certificati professionali; - formazione professionale di base in centri educativi pubblici per adulti; - preparazione di test sulle competenze chiave N2 e N3 e preparazione degli esami di ingresso alla formazione professionale intermedia e superiore.</p>	<p>Output: - circa 200 formatori per adulti coinvolti (più di quanto previsto).</p> <p>Esiti: - prima volta in cui sono stati coinvolti educatori per adulti in un corso sull'apprendimento per competenze; - inizio dell'incorporazione dell'apprendimento per competenze nella metodologia degli educatori per adulti.</p>	<p>Nuovi metodi di formazione e apprendimento. Nuovi contenuti di formazione e apprendimento. Nuovi profili professionali per formatori per adulti.</p> <p>L'attenzione sulle competenze rinforza l'idea del ruolo centrale che occupano, o aspirano a occupare, nel corso di studi (insieme con gli obiettivi, il contenuto, i metodi pedagogici e i criteri di valutazione) anche nell'educazione e formazione per gli adulti. In effetti questa è stata la prima volta in cui sono stati coinvolti educatori per adulti in un corso sull'apprendimento per competenze.</p>	<p>Contributo alla definizione del <b>profilo professionale dei formatori per adulti/senior</b> in base a un apprendimento basato sulle competenze legato a capacità di base, capacità digitali e capacità professionali.</p> <p>I materiali usati durante il corso, debitamente tradotti e adattati, potevano essere inclusi nella piattaforma.</p>
	<p><b>IRE02</b> Fáilte Isteach - Benvenuto agli immigranti tramite lezioni di inglese colloquiale (per formatori/tutor di lingua senior per immigranti)</p>	<p><b>Corsi di lingue colloquiali e informali basati sulla comunità con un approccio intergenerazionale</b> per fornire sostegno in lingua inglese e tutoraggio a chi non parla inglese, oltre a facilitare lo scambio interculturale e l'integrazione a livello di comunità.</p> <p><b>I tutor sono volontari senior</b> appartenenti alla comunità locale.</p> <p><b>I discenti</b> sono persone non di madrelingua inglese appartenenti alle comunità locali.</p>	<p>I fabbisogni in termini di argomenti e capacità sono quelli richiesti dagli studenti. Gran parte degli argomenti affrontati nelle lezioni consistono di <b>capacità di linguaggio e comunicazione</b> legate alle interazioni di tutti i giorni.</p>	<p>Output: - 127 gruppi in 104 sedi, con oltre 1.200 tutor volontari che hanno sostenuto l'integrazione di 3.200 immigranti somministrando oltre 96.000 ore di insegnamento gratuito all'anno.</p> <p>Esiti: - maggiori livelli di confidenza dei tutor e degli studenti; - il 99% dei tutor ha riferito di provare piacere nell'interazione con studenti da diversi gruppi culturali; - il 94% dei tutor si è offerto di rendere più inclusiva la propria comunità locale; - il 96% dei tutor ha riferito che gli studenti partecipano con piacere ai corsi, e l'89% che i loro studenti sono diventati più fiduciosi nelle loro attività di tutti i giorni.</p>	<p>È una <b>piattaforma</b> in cui ai senior si offrono opportunità per aumentare il livello delle loro capacità personali e contribuire a loro volta alla comunità a titolo volontario, al contempo socializzando e conoscendo nuove persone.</p>	<p>Un <b>approccio all'apprendimento di tipo intergenerazionale, informale e collegiale</b> potrebbe aiutare ad aggiornare la nostra comprensione delle relazioni tra insegnanti per adulti e studenti.</p> <p>Si potrebbe modificare la struttura e usarla per offrire <b>certificati accreditati</b> di completamente per i tutor e gli studenti.</p> <p>Si tratta di uno studio di caso su <b>come possono configurarsi le strutture di successo per l'apprendimento informale</b>.</p>

ALLEGATO 5.2 – Attributi principali delle pratiche raccolte (da completare con informazioni supplementari dai partner)

Gruppo target	Pratica	Metodi/approcci	Attività	Risultati	Aspetti innovativi	Input in To Switch
	<b>ITA01 AWARE - Ageing Workers Awareness to Recoverate Employability (consapevolezza nei lavoratori anziani per recuperare occupabilità) (per formatori ed educatori/insegnanti)</b>	<p><b>Metodologia di lavoro a progetto</b> per formatori e insegnanti basata sull'analisi delle capacità (accertamento testato).</p> <p>Gli elementi cardinali della formazione sono i seguenti: - accento su una fase preliminare per la <b>definizione di un patto di formazione</b>; - uso del <b>gruppo come strumento fondamentale nel processo di apprendimento</b>; - presenza di <b>tutor/helper durante il corso di formazione</b>; - <b>modalità di formazione “mista”</b> con attività di formazione svolte sia di persona sia a distanza.</p>	<p>Le attività principali sono le seguenti: - accertamento del contesto locale; - coinvolgimento dei partner economici e sociali nell'analisi delle condizioni socio-istituzionali emergenti; - sviluppo di approcci di formazione e strategie per l'apprendimento in età adulta; - una fase iniziale preparatoria chiave di accertamento delle capacità; - consapevolezza e attivazione delle capacità, attese e motivazioni individuali.</p> <p>Sperimentazione di un modello di formazione per adulti con due cicli di seminari: - corso per formatori; - corso per insegnanti.</p>	<p>Output: - 2 portali educativi (in Italia e Spagna) per l'apprendimento a distanza; - 5 conferenze internazionali per la disseminazione e per stimolare la consapevolezza; - 1 rete europea che coinvolge 36 partner da 14 diversi stati europei interessati nell'invecchiamento attivo; - 12 raccomandazioni per politiche.</p>	<p><b>Metodologia di lavoro a progetto per formatori e insegnanti.</b></p> <p>Analisi delle capacità (accertamento testato).</p> <p><b>Coinvolgimento dei partner sociali a livello locale</b> (creazione di un Comitato dei partner sociali nella Provincia di Trento).</p>	<p>Contributo all'<b>aggiornamento dei paradigmi di formazione per adulti/senior.</b></p> <p>Contributo alla definizione del <b>profilo professionale dei formatori per adulti/senior.</b></p> <p>Contributo alla formazione dei lavoratori adulti/senior e dei non occupati o non attivi adulti/senior.</p> <p>Contributo allo sviluppo di <b>nuovi modelli di verifica/certificazione delle capacità.</b></p> <p>Contributo allo sviluppo di <b>linee guida/toolkit/piattaforme di apprendimento.</b></p>
	<b>ITA03 Maestri del Mestiere (modello di mentoring in un'azienda di trasporti urbani)</b>	<p><b>Modello di mentoring con gruppi interattivi tramite MAUT.</b></p> <p>Il progetto, attuato all'interno di un'azienda di trasporti pubblici in Italia, ha trattato l'identificazione di uno o più “maestri” per ogni professione (legata ai trasporti) specificamente qualificati per essere coinvolti nell'attivazione di un processo di tutoraggio intergenerazionale. Il progetto era mirato a conservare il know-how interno dei lavoratori senior e il trasferimento della conoscenza a lavoratori più giovani tramite corsi di formazione.</p> <p>La selezione e la formazione dei Maestri si è basata sull'approccio MAUT (Motivazione ad Acquisire, Usare e Trasferire la conoscenza), inclusa una formazione di due giorni per esplorare il nuovo ruolo. Selezione e coinvolgimento del gruppo target secondo MAUT (Motivazione ad Acquisire, Usare e Trasferire la conoscenza).</p> <p>Le attività di monitoraggio/valutazione (follow-up, ecc.) si sono basate su: auto-accertamento da parte dei senior; valutazione dei lavoratori senior con visione dettagliata sulle loro rappresentazioni del lavoro con i colleghi più giovani.</p>	<p><b>Due giorni di formazione</b> per esplorare il nuovo ruolo (<b>maestro/mentor</b>) da una doppia prospettiva: - imparare a trasmettere attitudini e comportamenti positivi agli altri, anzitutto con l'esempio quotidiano, per poter essere riconosciuti come modelli; - imparare le capacità necessarie a svolgere al meglio le varie attività previste dal ruolo.</p> <p>Le attività includono inoltre: - monitoraggio e valutazione; - comunicazione.</p>	<p>Output: - 20 persone (senior) oggetto di accertamento e formazione ogni anno per diventare Maestri (mentor); - 20 giovani coinvolti ogni anno.</p> <p>Esiti: - approccio di auto-accertamento, autostima e autodifesa personale; - partecipazione dei soggetti coinvolti nella gestione e organizzazione dei processi di formazione; - unione delle relazioni interpersonali con l'apprendimento; processo continuo di formazione e auto-apprendimento.</p>	<p><b>Prospettiva pedagogica attiva e innovativa.</b></p> <p>Sfruttare la conoscenza acquisita dai lavoratori senior per la formazione di altri lavoratori.</p>	<p>Contributo allo sviluppo di <b>linee guida/toolkit/piattaforme di apprendimento.</b></p> <p><b>ITA03 Maestri del Mestiere (modello di mentoring in un'azienda di trasporti urbani)</b></p>

ALLEGATO 5.2 – Attributi principali delle pratiche raccolte (da completare con informazioni supplementari dai partner)

Gruppo target	Pratica	Metodi/approcci	Attività	Risultati	Aspetti innovativi	Input in To Switch
	<p><b>RO01</b>  <b>Informazioni onnipresenti per la vita in età avanzata</b>                      (per formatori e assistenti in contatto con i senior)</p>	<p><b>Modello di formazione per formatori e senior per appoggiare l'uso di dispositivi mobili basati su strumenti di formazione digitali multimediali.</b></p> <p>Metodologia di apprendimento in due fasi:                      - una fase di formazione basata su una <b>metodologia di apprendimento mista che integra sessioni presenziali e contenuti multimediali mobili</b> con il sostegno di una <b>e-piattaforma per la collaborazione e la comunicazione</b> tra i gruppi transnazionali di partecipanti alla formazione (<b>formatori e assistenti che sono a contatto diretto con persone anziane</b>);                      - una fase di <b>trasferimento della tecnologia mobile a persone anziane tramite formazione diretta</b> da parte dei formatori e assistenti coinvolti nella 1<sup>a</sup> fase con supporto di moduli multimediali mobili con un modello di auto-apprendimento in modo che le persone anziane possano successivamente ricordare come usare qualsiasi funzionalità dei dispositivi mobili.</p> <p><b>Programma di formazione basato su un approccio intergenerazionale per responsabili RU/coordinatori/dirigenti di organizzazioni</b> a sostegno della <b>gestione dell'età</b> all'interno delle organizzazioni con adattamento dell'ambiente organizzativo a tutte le generazioni, lotta contro la discriminazione in base all'età, eliminazione degli stereotipi sociali a danno dei lavoratori anziani e facilitazione del mentoring dei giovani lavoratori.</p>	<p><b>Sei moduli multimediali</b>                      (introduzione;                      e-interazione/e-comunicazione;                      e-informazione/e-governo;                      e-spettacolo/media;                      e-salute; e-shopping/e-banking)  <b>sviluppati in 7 lingue diverse e integrati in una app</b> disponibile per il pilotaggio.</p> <p>Ogni modulo è suddiviso in quattro unità di 16 ore, di cui 8 di pratica autonoma.</p>	<p>Output:                      - un insieme di 6 moduli multimediali;                      - una piattaforma di formazione interattiva accessibile via Moodle (per professionisti);                      - un insieme di materiali pedagogici;                      - una app per l'archiviazione video (per persone anziane);                      - un gioco mobile (per persone anziane);                      - rapporti sul modello pedagogico, apprendimento per senior e uso di ICT, rapporto di valutazione della formazione per formatori, pilota della formazione per senior.</p>	<p>Modello di formazione per formatori e senior basato su strumenti di formazione digitali multimediali.</p> <p>Sviluppo di piattaforma di formazione e app.</p>	<p><b>Modello di formazione per formatori e senior basato su strumenti di formazione digitali multimediali.</b></p> <p><b>Piattaforma interattiva</b> da creare in WP3 e <b>pianificazione della formazione pilota per formatori in WP4.</b></p>
	<p><b>RO02a</b>  <b>INVECCHIARE - Lavorare meglio in età avanzata: sostegno dei lavoratori anziani e dell'ambiente organizzativo nell'affrontare i requisiti legati alla transizione di età e al lavoro</b>                      (per responsabili RU)</p>	<p><b>Programma di formazione basato su un approccio intergenerazionale per responsabili RU/coordinatori/dirigenti di organizzazioni</b> a sostegno della <b>gestione dell'età</b> all'interno delle organizzazioni con adattamento dell'ambiente organizzativo a tutte le generazioni, lotta contro la discriminazione in base all'età, eliminazione degli stereotipi sociali a danno dei lavoratori anziani e facilitazione del mentoring dei giovani lavoratori.</p>	<p>Il programma include:                      - 2 workshop presenziali;                      - 2 moduli di e-learning in cui i partecipanti si confrontano, ragionano, si integrano e modificano la loro percezione riguardo all'età avanzata negli ambienti lavorativi, oltre a esplorare e identificare modi nuovi per creare ambienti di lavoro intergenerazionali e attenti ai bisogni delle persone anziane.</p>	<p>Output:                      - 56 responsabili RU formati;                      - 1 e-book con informazioni di background;                      - 1 programma di formazione per responsabili RU, coordinatori, dirigenti di organizzazioni/istituzioni;                      - 1 guida con raccomandazioni per politiche pubbliche sul sostegno dei lavoratori senior.</p> <p>Esiti:                      - migliori politiche pubbliche per lavoratori senior;                      - maggiore cooperazione intergenerazionale e promozione dell'invecchiamento attivo.</p>	<p>Programma di formazione per responsabili RU, manager, coordinatori, dirigenti di organizzazioni/istituzioni.</p>	<p>Contributo allo sviluppo di <b>modelli di formazione e strumenti rivolti ai responsabili RU</b>, coordinatori, dirigenti di organizzazioni/istituzioni che impiegano personale multigenerazionale.</p>

ALLEGATO 5.2 – Attributi principali delle pratiche raccolte (da completare con informazioni supplementari dai partner)

Gruppo target	Pratica	Metodi/approcci	Attività	Risultati	Aspetti innovativi	Input in To Switch
Lavoratori senior	<p><b>NO01a</b>  <b>Seniornett - aiutiamo i senior ad accedere a Internet</b>                      (per formatori ICT per senior)</p>	<p>L'iniziativa fornisce due tipi di corsi: uno rivolto ai formatori per senior che terranno corsi per senior nelle associazioni sul territorio norvegese, e l'altro per partecipanti alla formazione per senior (classificato come NO01b). I formatori volontari per anziani sono qualificati per tenere corsi per anziani.                      I formatori volontari sono sovente esperti di ICT per senior, o insegnanti ICT freelance, o studenti ICT specificamente qualificati per la formazione di senior con adozione del sistema "formare il formatore".                      I centri di formazione locali sono dotati di un piano di studi comune costruito su misura sulle esigenze e sugli speciali requisiti di apprendimento della popolazione senior.</p>	<p>I formatori per anziani sono qualificati per tenere corsi ICT per gli anziani tramite:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• uso di un metodo di tipo "insegnare all'insegnante" per coprire quanti più senior possibile;</li> <li>• offerta di un piano di studi formativo e di materiale da usare da parte dei centri di formazione;</li> <li>• formazione dei formatori locali da parte del personale della Centrale Seniornett.</li> </ul>	<p>Output:                      - rete Seniornett composta da 235 centri di formazione per senior.</p> <p>Esiti:                      - promozione di tecniche di comunicazione moderne per senior per permettere loro di partecipare attivamente alla vita sociale e alla forza lavoro.</p>	<p>Anziani (over 55) qualificati per tenere corsi ICT per anziani.</p>	<p>Come fare in modo che l'insegnamento sia attento alle esigenze agli anziani.</p> <p>Formazione di formatori senior volontari per senior.</p> <p>Aspetti critici: finanziamento e reperimento di centri di formazione locali, reperimento di insegnanti volontari.</p>
	<p><b>RO02b</b>  <b>INVECCHIARE - Lavorare meglio in età avanzata: sostegno dei lavoratori anziani e dell'ambiente organizzativo nell'affrontare i requisiti legati alla transizione di età e al lavoro</b>                      (lavoratori in aziende private)</p>	<p>Programma di consulenza professionale rivolto ai lavoratori anziani, con nuova metodologia per accertare i risultati del programma educativo per i partecipanti con uso del <b>processo Rickter Scale per valutare dalla prospettiva dei lavoratori anziani i cambiamenti prodotti nel processo di apprendimento e l'impatto ottenuto.</b></p>	<p>5 workshop per perfezionare le capacità dei lavoratori anziani nel far fronte alle sfide professionali.</p>	<p>Output:                      - 77 persone over 55 formate;                      - 1 e-book con informazioni di background;                      - 1 metodologia di consulenza professionale per lavoratori anziani "Lavorare meglio in età avanzata";                      - 1 guida con raccomandazioni per politiche pubbliche per lavoratori anziani.</p> <p>Esiti:                      - nuove pratiche nell'educazione degli adulti, nell'individuazione delle esigenze specifiche dei lavoratori anziani e nella promozione dei diritti dei lavoratori anziani tra i dipendenti e le altre parti interessate.</p>	<p>L'approccio intergenerazionale annulla le distanze tra le vecchie e le nuove generazioni, migliorando l'apprendimento reciproco e anche il valore riconosciuto e amplificato per le capacità dei lavoratori anziani e per l'esperienza come mentor per i lavoratori più giovani.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia di consulenza professionale per lavoratori anziani "Lavorare meglio in età avanzata".</li> </ul>	<p>Il progetto ha sviluppato materiali di consulenza utilizzabili da parte dei formatori, consulenti professionali e educatori per adulti che operano con lavoratori anziani, offrendo risorse e metodologie per sostenerli migliorando la loro occupabilità e sviluppando nuovi percorsi di carriera in età avanzata.</p>



ALLEGATO 5.2 – Attributi principali delle pratiche raccolte (da completare con informazioni supplementari dai partner)

Gruppo target	Pratica	Metodi/approcci	Attività	Risultati	Aspetti innovativi	Input in To Switch
	<p><b>DEN01</b>  <b>Formazione generale come trampolino</b>                      (operatori di macchina)</p>	<p><b>Corsi di formazione per lavoratori anziani prossimi al modello andragogico per appoggiare lo sviluppo personale,</b> piuttosto che apprendere il contenuto materiale dell'argomento.</p> <p>Le attività si componevano tipicamente di una breve presentazione della conoscenza da parte dell'insegnante, seguita da discussioni di gruppo rette da un semplice insieme di regole per una conversazione democratica e inclusiva e da un insieme di domande guida che consentivano un grado elevato di partecipazione attiva.</p>	<p>Corso a tempo pieno di due settimane basato su:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- presentazione da parte dell'insegnante della conoscenza, dei modelli e delle teorie, con domande aperte alla classe e inviti costanti a commentare sulle materie presentate;</li> <li>- discussioni di gruppo su domande legate agli argomenti, poste dall'insegnante;</li> <li>- esercizio con simulazione di situazioni, simile al processo legislativo seguito in parlamento, con la classe suddivisa per appartenenza a un partito "rosso" e uno "azzurro" prima di preparare una proposta di legge sociale e argomentazioni politiche a sostegno della proposta;</li> <li>- brevi esercizi per la pratica di strumenti di comunicazione orale;</li> <li>- visite di studio guidate presso organismi pubblici di interesse: il tribunale distrettuale per assistere a un processo penale, un museo presso un istituto psichiatrico, e un grosso cantiere edile.</li> </ul>	<p>Esiti (partecipanti alla formazione):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sensazione crescente di poter identificare, comprendere e padroneggiare schemi di significato nuovi e più complessi dentro di sé, nelle proprie relazioni sociali, e nella società in generale;</li> <li>- maggiore autostima e attese positive quanto ai propri punti forti e al potenziale di fare la differenza per se stessi;</li> <li>- maggiore motivazione e capacità di apprendere nuove cose in generale.</li> </ul>	<p>Pratica innovativa con uso di contenuti da argomenti generali a fini di sviluppo personale, piuttosto che imparare il contenuto materiale della materia.</p> <p>La questione principale è presentare un contenuto che interessi ai partecipanti e che possa dare vita a una discussione con contenuti di riflessione, argomentazione ed emozione.</p>	<p>Si tratta di un esempio di approccio collaborativo basato sull'esperienza in cui l'insegnante assume un ruolo al servizio dei partecipanti, passando da una ricerca sugli interessi e bisogni dei partecipanti a una successiva preparazione e presentazione della conoscenza rilevante. Il metodo comporta inoltre l'invito permanente a esprimere commenti e opinioni, oltre a vari esercizi di discussione e interazione.</p>

ALLEGATO 5.2 – Attributi principali delle pratiche raccolte (da completare con informazioni supplementari dai partner)

Gruppo target	Pratica	Metodi/approcci	Attività	Risultati	Aspetti innovativi	Input in To Switch
	<p><b>IRE01</b>  <b>Cambio di marcia</b>                      (settore sanitario; senior con malattie a forte impatto sulla vita)</p>	<p><b>Corso di gestione dell'età</b> con partecipazione di lavoratori senior a sostegno dell'individuazione di una strategia di vita personale se vicini alla pensione o a metà carriera.                      Fare il punto delle esperienze vissute in passato e imparare ad applicarle per il futuro.  <b>Uso innovativo di strumenti di mindfulness, meditazione e diari di riflessione.</b></p> <p>Le sessioni si basano su:                      - dinamiche di gruppo per facilitare l'appoggio dei pari e l'apprendimento tra pari;                      - apprendimento misto per sviluppare la presentazione e l'erogazione del Cambio di marcia per costruire elasticità (attingendo a mindfulness, CBT, meditazione);                      - un diario di riflessione per promuovere l'uso dell'apprendimento riflessivo;                      - strumenti di controllo della soddisfazione della vita da usare nel gruppo e dopo la conclusione del corso;                      - insegnamento ai partecipanti su come fare il punto sulle loro capacità più suscettibili di trasferimento;                      - azione di follow-up per ogni partecipante rivolta a un traguardo personale da raggiungere entro tre mesi (questo traguardo viene inviato ai partecipanti tre mesi dopo il corso).</p>	<p>Corso di 6 sessioni in 6 mesi, articolate come segue:                      - sessioni 1 e 2: transizioni di vita (fino a oggi);                      - sessioni 3 e 4: costruire elasticità (qui e ora);                      - sessioni 5 e 6: mappare il futuro (da qui a dove).</p>	<p>Esiti (legati alla valutazione esterna):                      - miglioramenti significativi nella gentilezza con se stessi, benessere, accettazione dei cambiamenti e auto-giudizi sostenuti;                      - miglioramenti nelle attitudini nei confronti del pensionamento;                      - il 64% dei partecipanti ha riferito livelli ridotti di coinvolgimento nel lavoro due settimane dopo aver completato il corso (diminuzione iniziale), ma alcuni partecipanti avevano sensazioni più <b>positive riguardo alla loro organizzazione</b> dopo il corso e a medio termine, sentendosi più valorizzati dalla loro organizzazione, con maggiore impegno nell'organizzazione e maggiore investimento dell'organizzazione in loro e nel loro futuro.</p> <p><b>Aspetti critici:</b> lunghezza del corso eccessiva; maggiore attenzione ad aule facilmente accessibili e comode.</p>	<p>Si tratta di un modello efficace che coinvolge il singolo lavoratore/discente senior nell'uso della propria esperienza di vita personale per creare la propria strategia di vita personale.</p> <p>Uso innovativo di strumenti di mindfulness, meditazione e diari di riflessione.</p>	<p>Relazione <b>tra i mentor/coach e i discenti/lavoratori senior</b> per capire come creare una relazione più equa.</p> <p><b>Strumenti (esercizi) e linee guida</b> per appoggiare l'auto-elasticità; uso di meditazione, riflessione e diari.</p> <p>Il programma è attualmente in esecuzione su una <b>piattaforma online</b> (causa COVID-19), fatto che potrebbe essere usato come esempio di come condurre corsi di gestione dell'età per lavoratori/discenti senior online nella maniera più attenta ai bisogni delle persone anziane.</p>

ALLEGATO 5.2 – Attributi principali delle pratiche raccolte (da completare con informazioni supplementari dai partner)

Gruppo target	Pratica	Metodi/approcci	Attività	Risultati	Aspetti innovativi	Input in To Switch
Non occupato/non attivo senior	<b>ITA02</b> <b>Mo.S.E. - Mobilità Senza Età</b> (aziende TN e PA)	Progetto basato sul <b>“modello a doppio sistema”, che combina la formazione in aula con esperienze di lavoro in settori specifici e rilevanti.</b> La metodologia del progetto mescola la formazione con esperienze all'estero mirate a fornire ai partecipanti un miglioramento “personale” delle competenze cognitive e relazionali.	Le attività includono cinque fasi: - pianificazione operativa; definizione/pianificazione delle attività dei partner e creazione di dispositivi; - informazione/selezione: promozione, attività di mentoring e selezione dei partecipanti; - esperienza all'estero: tutte le attività includevano una formazione culturale-linguistica in alternanza con un'esperienza di lavoro; - qualità, valutazione e verifica con attività di monitoraggio (compresi tutoraggio e mentoring), accertamento del progetto, qualità del coinvolgimento dei partner, verifica della competenza acquisita dai partecipanti; - disseminazione.	Output: - 73 casi di mobilità all'estero per lavoratori over 40; - formazione linguistica, culturale e professionale nei partner ospitanti (2 settimane) e formazione sul posto di lavoro (5 settimane).  Esiti: - coinvolgimento dei mentor a sostegno dei partecipanti (nei partner di trasmissione e accoglienza); - portafoglio personale del partecipante alla formazione sviluppato dalla Provincia di Trento come “accertamento dei risultati” e “certificazioni registrate” delle competenze acquisite; - verifica delle competenze (mobilità Europass, libretto di cittadino in formazione - legislazione sperimentale a livello nazionale, certificazione linguistica) che ha facilitato il riconoscimento e la trasparenza dell'acquisizione delle competenze.	Nuovi metodi di formazione e apprendimento. Nuovi contenuti di formazione e apprendimento: tecniche di relazione, tecniche di comunicazione, comunicazione in una lingua diversa dalla lingua madre, tecniche di elasticità e adattabilità, risoluzione di problemi. Nuovi strumenti di formazione e apprendimento. Nuovi target: persone non occupate (cosiddetti lavoratori “in movimento”) indipendentemente dalla loro età, caratterizzate da un basso livello educativo, basso livello di qualifica, assenza di educazione formale da lungo tempo. Nuove partnership coinvolte: partner stranieri “competenti” nell'accoglienza di soggetti fragili (o potenzialmente fragili) o soggetti comunque “non tradizionali”. Nuovi modelli per l'accertamento, verifica e valorizzazione delle capacità acquisite in ambiti formali, non formali e informali: portafoglio personale del partecipante alla formazione in base alla mobilità Europass e al libretto di cittadino in formazione. Sostegno delle donne nel superare gli stereotipi da parte dei datori di lavoro e dei familiari, ma anche delle rappresentazioni preconcepite di se stesse, per permettere loro di riposizionarsi, motivarsi e sviluppare ispirazione, rivolgendosi a un'ampia gamma di professioni non stereotipate a seconda delle singolarità delle carriere, capacità e aspirazioni delle partecipanti, oltre a occupazioni in tensione nel territorio.	Modello doppio basato su esperienze di mobilità nell'UE per lavoratori senior.  Lezioni inclinate a: - importanza di coach e mentor; - contesto dell'apprendimento, ecc.
	<b>FR01</b> <b>Esperienze Club</b> (donne)	<b>Modello di formazione basato su una combinazione di costruzione della motivazione/autostima e capacità specifiche per occupazione/settore.</b>  Le attività sono caratterizzate da: - motivazione e aderenza delle partecipanti alle pratiche; - forte dinamica collettiva; - atmosfera cordiale; - adattamento delle attività in base alle componenti del gruppo; - gruppi di piccole dimensioni.	Le attività includono: - due moduli su capacità e autostima; - un modulo su capacità specifiche per occupazione/settore: miglioramento del CV, proposizione e presentazione in un colloquio di lavoro, imparare a conoscere meglio il proprio ambiente professionale e nuove opportunità di lavoro; - riesame di tre mesi alla fine della sperimentazione.	Esiti: - 30% di uscite positive alla fine del servizio (ripresa dell'occupazione); - miglioramento della posizione e del progetto professionale; - ingresso nella formazione o nel riorientamento attitudinale.	Sostegno delle donne nel superare gli stereotipi da parte dei datori di lavoro e dei familiari, ma anche delle rappresentazioni preconcepite di se stesse, per permettere loro di riposizionarsi, motivarsi e sviluppare ispirazione, rivolgendosi a un'ampia gamma di professioni non stereotipate a seconda delle singolarità delle carriere, capacità e aspirazioni delle partecipanti, oltre a occupazioni in tensione nel territorio.	Motivazione e aderenza volontaria.  Piccoli gruppi target con presenze diversificate.  Lotta contro gli stereotipi di genere, in particolare riguardo alle donne over 45.

ALLEGATO 5.2 – Attributi principali delle pratiche raccolte (da completare con informazioni supplementari dai partner)

Gruppo target	Pratica	Metodi/approcci	Attività	Risultati	Aspetti innovativi	Input in To Switch
	<b>FR02 Senior CODEV</b> (dirigenti/ manager)	<p>Le attività sono caratterizzate da:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- motivazione e aderenza dei partecipanti alle pratiche;</li> <li>- alternanza tra individuale e collettivo;</li> <li>- adattamento delle attività in base ai componenti del gruppo;</li> <li>- gruppi di piccole dimensioni.</li> </ul> <p>Alcune attività sono legate a capacità specifiche per occupazione/settore, come migliorare la proposizione e la presentazione in un colloquio di lavoro, imparare a conoscere meglio il proprio ambiente professionale, scoprire nuovi mestieri o percorsi di carriera, sviluppare la rete.</p>	<p>10 persone per sessione, 2 mesi per sessione.</p> <p>Il mattino, workshop di co-sviluppo: al gruppo viene proposto un argomento da parte di uno dei partecipanti sul quale si desidera trarre beneficio grazie ai punti di vista e all'esperienza degli altri partecipanti, che apporteranno idee e proposte per giungere a una soluzione.</p> <p>Il pomeriggio il programma è libero e costruito congiuntamente con il gruppo rimanente in base all'apprendimento del mattino, con un mix di lavoro individuale e collettivo.</p>	<p>Esiti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- per il primo gruppo, 2 partecipanti alla formazione hanno trovato lavoro alla fine del corso;</li> <li>- per il secondo gruppo, 3 su 10 hanno trovato lavoro;</li> <li>- in generale, circa il 30% di uscite positive alla fine del servizio (ripresa dell'occupazione);</li> <li>- miglioramento della posizione e del progetto professionale;</li> <li>- ingresso nella formazione o nel riorientamento attitudinale.</li> </ul> <p>Il progetto non è ancora terminato.</p>	<p>Un lavoro specifico su aspetti di autostima, immagine, background ma anche un lavoro sull'ambiente e sull'analisi dei suoi argomenti.</p> <p>Le riflessioni fatte, individualmente e in gruppo, sono facilitate da un esercizio di consultazione strutturata che tratta le questioni sperimentate dai partecipanti.</p>	<p>Motivazione e aderenza volontaria; autonomia.</p> <p>Flessibilità delle pratiche di sostegno e del contenuto educativo.</p> <p>Piccoli gruppi target con presenze diversificate.</p> <p>Breve durata.</p>
	<b>CH02 Donne e micro-imprenditorialità</b> (micro-imprenditrici) Progetto partito a luglio 2021	<p>Le attività sono caratterizzate da:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>un approccio di apprendimento attivo</b> rivolto alle micro-imprenditrici;</li> <li>- <b>valorizzazione e verifica</b> delle competenze precedenti tramite <b>accertamento delle capacità e consulenza</b>;</li> <li>- acquisizione di competenze trasversali/soft; competenze specifiche per occupazione/settore;</li> <li>- mentoring;</li> <li>- attenzione all'<b>equilibrio lavoro-vita</b> e all'uso di un linguaggio appropriato per il gruppo target.</li> </ul>	<p>Le attività includono:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- consulenza individuale iniziale per accertare le esigenze e definire gli obiettivi personali e la loro fattibilità;</li> <li>- formazione modulare per acquisire capacità trasversali e imprenditoriali;</li> <li>- sviluppo dell'idea imprenditoriale;</li> <li>- acquisizione di capacità trasversali, digitali, affaristiche e gestionali;</li> <li>- motivazione e instaurazione di relazioni;</li> <li>- creazione di una rete di sostegno tra pari per lo scambio e la condivisione di progetti di business;</li> <li>- facilitazione dei contatti con possibili finanziatori.</li> </ul>		<p>Il progetto agirà in un'area, quella della "formazione al femminile", ancora scarsamente esplorata.</p> <p>Una parte importante della formazione sarà dedicata alla conciliazione del lavoro e della vita familiare, e inoltre il linguaggio sarà appropriato per il gruppo target.</p> <p>Il progetto è innovativo anche perché si tratta di un corso modulare, che per questo soddisfa i bisogni del gruppo target. Inoltre combina la teoria con la pratica (apprendimento attivo). Le partecipanti sono accompagnate, ma al contempo acquisiscono capacità manageriali.</p>	<p>Contributo all'aggiornamento dei paradigmi di formazione per adulti/senior al femminile.</p> <p>Contributo allo sviluppo di nuovi modelli di verifica/certificazione delle capacità.</p>

ALLEGATO 5.2 – Attributi principali delle pratiche raccolte (da completare con informazioni supplementari dai partner)

Gruppo target	Pratica	Metodi/approcci	Attività	Risultati	Aspetti innovativi	Input in To Switch
Persone anziane	<p><b>ES02</b>  <b>Centro educativo per adulti La Verneda con gruppi interattivi</b>                      (formazione/apprendimento in comunità)</p>	<p><b>Metodologia di apprendimento dialogico:</b> mediante la creazione di <b>gruppi interattivi in classe</b>, nei quali le persone si aiutano tra loro insegnando e collaborando reciprocamente, coloro che conoscono l'argomento rinforzano il contenuto spiegandolo ai colleghi, e coloro che non lo conoscono apprendono più facilmente se la spiegazione proviene da un collega o un partner.</p>	<p>Corsi di educazione formale e non formale su vari argomenti (compresa la formazione lavorativa e un corso per educatori per adulti) e verifica/certificazione delle capacità mediante esami formali e non formali.</p>	<p>Output:                      - 80 gruppi di formazione (310 ore alla settimana) a titolo gratuito;                      - aperto da lunedì a domenica dalle 9.00 alle 22.00;                      - più di 150 insegnanti volontari che desiderano partecipare alle attività culturali ed educative centrate su donne senza qualifiche educative e formative;                      - 2400 partecipanti di oltre 60 nazionalità coinvolti in attività di educazione formale.</p>	<p>La <b>metodologia con gruppi interattivi</b> è stata esportata ad altri contesti in Spagna e Sud America. Più di 1000 istituzioni hanno adottato questo metodo con successo.</p>	<p>La metodologia dell'<b>apprendimento dialogico</b> è stata attuata nell'educazione degli adulti.</p>
		<p><b>Approccio fortemente partecipativo: i discenti partecipano alla gestione e al processo decisionale:</b> L'Assemblea Generale, il Consiglio Collegiale e le Commissioni per la Democrazia nella Scuola partecipano democraticamente alle decisioni sui corsi, sui calendari e sulla scuola in generale. Fin dal primo giorno di partecipazione al centro, tutti sono invitati a prendere parte agli spazi decisionali della scuola.</p> <p>Competenze trasversali/soft e competenze specifiche per occupazione/settore.</p>	<p>Argomenti principali dei gruppi di formazione:                      - accesso all'università;                      - formazione di base;                      - computer;                      - lingue;                      - tempo libero e attività culturali;                      - educazione familiare;                      - accreditamento delle capacità professionali.</p>	<p>Esiti (miglioramenti in):                      - consapevolezza critica, culturale, sociale e ideologica;                      - promozione del proprio ambiente e della trasformazione sociale;                      - auto-accertamento, autostima e autodifesa personale;                      - partecipazione nella gestione e nell'organizzazione del processo formativo con una pedagogia attiva e innovativa;                      - relazioni interpersonali con apprendimento;                      - acquisizione di capacità, attitudini, tecniche e abitudini per l'auto-apprendimento e l'apprendimento per tutta la vita;                      - capacità di comunicazione;                      - sfruttare la conoscenza acquisita nel formare altri.</p>	<p>Sono stati pubblicati articoli scientifici su questa esperienza ben riuscita in riviste di forte impatto.</p>	<p>Per i <b>nuovi profili dei formatori per adulti</b> è necessario che questa visione sia allineata con la domanda dei mercati del lavoro e con la società nell'apprendimento di capacità di base, capacità digitali e capacità professionali.</p>
				<p><b>Aspetto critico:</b> mancanza di volontari.</p>		

ALLEGATO 5.2 – Attributi principali delle pratiche raccolte (da completare con informazioni supplementari dai partner)

Gruppo target	Pratica	Metodi/approcci	Attività	Risultati	Aspetti innovativi	Input in To Switch
	<p><b>NO01b</b>  <b>Seniornett - aiutiamo i senior ad accedere a Internet</b>                      (potenziamento delle capacità digitali degli over 55)</p>	<p>Vicino al <b>modello andragogico</b>. Corsi basati su:                      - motivazione;                      - uso di vari media;                      - sessioni brevi (l'attenzione cala con il tempo);                      - controllo e ripetizione;                      - alternanza tra ascolto e dialogo per creare varietà;                      - uso di esercizi pratici, esempi dalla vita reale e sufficienti dettagli e tempo per completare i compiti;                      - un momento finale di dialogo con i partecipanti;                      - uso di documentazione in dotazione con il corso (quaderni per argomento/giorno).</p> <p>Organizzazione Seniornett basata su:                      - un numero elevato di centri locali di formazione in tutto il paese che utilizzano lavoratori volontari e adottano un sistema di "formazione del formatore";                      - autonomia locale con un piano di studi comune costruito su misura sulle esigenze e sugli speciali requisiti di apprendimento dei senior;                      - attività dei centri locali comprendenti una "agenda di mantenimento digitale" per tenere i senior digitalmente attivi nel tempo e per prevenire gli abbandoni;                      - funzione help desk locale e centrale per senior;                      - i senior vengono tenuti digitalmente informati e aggiornati con una rivista periodica e con una pagina web attiva.</p>	<p>Formazione per un massimo di 3 o 4 ore al giorno, con sessioni di non più di 45 minuti e 15 minuti di pausa. Giorno di riposo ogni 1 o 2 giorni di istruzione. Pause frequenti durante l'istruzione per osservare se tutti seguono gli insegnamenti e frequenti feedback positivi.</p> <p>Classi comprendenti un massimo di 18 studenti, con 6 studenti per ogni istruttore/tutor.</p> <p>L'istruttore principale ripercorre il piano di studi per la giornata, i tutor osservano il progresso degli studenti uno per uno e aiutano quelli in difficoltà.</p> <p>Interventi dal centro offerti in caso di deviazioni.</p>	<p>Output:                      - rete Seniornett composta da 235 centri di formazione per senior.</p> <p>Esiti:                      - promozione di tecniche di comunicazione moderne per senior per permettere loro di partecipare attivamente alla vita sociale e alla forza lavoro.</p>	<p>Anziani (over 55) qualificati per tenere corsi ICT per anziani.</p> <p>Potenziamento delle capacità ICT con attenzione ai bisogni dell'utente per tutti i senior.</p>	<p>Come fare in modo che l'insegnamento sia attento alle esigenze agli anziani.</p> <p>Formazione di formatori senior volontari per senior.</p> <p>Aspetti critici: finanziamento e reperimento di centri di formazione locali, reperimento di insegnanti volontari.</p>

