

Sperimentare una didattica per competenze

LAURA DODDIS
CARLO FAVARETTO¹

Parole chiave:
*Sperimentazione;
Competenze;
Unità di apprendimento;
Unità didattiche;
Progetto*

1. INTRODUZIONE

L'esperienza si è svolta nell'ambito del progetto C1 "Referenziali formativi e guide metodologiche nel secondario. Metodologie e strumenti per la realizzazione dei referenziali formativi del secondario e per le guide metodologiche alla realizzazione dei percorsi formativi fino al diploma di istruzione e formazione professionale" del quale era titolare il CNOS-FAP che agiva in accordo con Forma Veneto.

Hanno partecipato 19 centri di formazione per complessivi 22 corsi di qualifica del settore secondario, ognuno dei quali corsi era presidiato da un referente, coordinatore del progetto. I referenti, all'interno dei Centri di formazione, rivestivano il ruolo di formatori o di coordinatori della didattica o in taluni casi hanno l'uno e l'altro incarico.

Oltre ai referenti, la realizzazione di questa sperimentazione ha visti coinvolti circa 120 formatori equamente divisi tra i vari Centri.

Da anni il tema delle competenze è presente nel dibattito scientifico, cul-

¹ Esperti di processi formativi.

² Tale progetto può essere considerato prosieguo del precedente C1 "Metodologie e strumenti per un nuovo modello regionale di riconoscimento delle qualifiche nel secondario e per un coerente processo di adeguamento delle competenze degli operatori della formazione professionale" – Azione di sistema FSE Ob. 3 Mis. C1 DGR n. 2353 / 2002 – finalizzato all'individuazione di dizionari di competenze per le figure del secondario.

turale, normativo. Gli studi e i documenti prodotti costituiscono un patrimonio consolidato ed acquisito. Anche la riforma scolastica approvata ed avviata a partire dal 2003 enfatizza la didattica per competenze. Le sperimentazioni che sono state attuate non hanno ancora portato ad una modalità diffusa e condivisa.

Per implementare una *didattica per competenze*, tema della parte sperimentale del progetto C1, sono state prese in considerazione molte ipotesi. La scelta è caduta sulla sperimentazione di “Unità di Apprendimento” (UA) principalmente per due ragioni. È una modalità che permette di sfruttare tutte le potenzialità che il “lavoro concreto” laboratoriale può fornire e, nel contempo, offre un’impostazione didattica diversa da quella tradizionale della formazione professionale, per certi aspetti, ancora troppo vicina a quella scolastica.

I presupposti teorici inizialmente sono stati ridotti al minimo, riprendendoli nel corso dell’esperienza man mano che si presentava l’occasione. Sostanzialmente si è accettata all’avvio una visione pragmatica che facesse percepire da subito il diverso approccio all’attività.

Mutuando da Philippe Perrenoud (2002), si è condiviso che l’UA:

- 1) è un’impresa collettiva gestita dal gruppo classe (l’insegnante anima, ma non decide tutto);
- 2) s’orienta verso una produzione concreta (a puro titolo d’esempio: testo, spettacolo, esposizione, esperienza scientifica, danza, canzone, *bricolage*, creazione artistica o artigianale, festa, inchiesta, uscita, manifestazione sportiva, gara, concorsi, giochi, ...);
- 3) comporta un insieme di compiti nei quali tutti gli allievi possono impegnarsi e giocare un ruolo attivo che può variare in funzione dei loro mezzi e interessi;
- 4) produce apprendimento di saperi e saper fare di gestione del progetto (decidere, pianificare, coordinare, ecc.);
- 5) favorisce contemporaneamente apprendimenti identificabili nei programmi di una o più discipline.

Questa scelta corrisponde alle esigenze di una didattica per competenze in quanto può mirare a uno o più dei seguenti obiettivi:

- a) attivare la mobilitazione di saperi e saper fare acquisiti, costruire delle competenze;
- b) far vedere delle pratiche sociali che accrescono il senso dei saperi e degli apprendimenti scolastici;
- c) scoprire dei nuovi saperi, dei nuovi mondi in una prospettiva di sensibilizzazione o di motivazione;
- d) mettere davanti degli ostacoli che possono essere superati solo a costo di nuovi apprendimenti che possono quindi anche far “sconfinare” dal progetto;
- e) provocare nuovi apprendimenti nel quadro stesso del progetto;

- f) sviluppare la cooperazione e l'intelligenza collettiva attraverso una prova di *empowerment*, di presa d'un potere d'attore;
- g) sviluppare l'autonomia e la capacità di fare delle scelte e di negoziarle.

A questi obiettivi s'aggiungono, sempre secondo Perrenoud, dei benefici secondari ovvero: coinvolgere un gruppo in un'esperienza "autentica", forte e comune, per ritornarci sopra in un modo riflessivo e analitico e ancorare dei nuovi saperi; stimolare la pratica riflessiva e le interrogazioni sui saperi e gli apprendimenti.

La scelta di sperimentare le UA come modalità per far raggiungere le competenze professionali previste per le singole figure ha comportato alcuni passaggi obbligati considerata l'assoluta, o quasi, mancanza di esperienze consolidate nell'ambito della formazione professionale regionale cui far riferimento.

Anche la letteratura disponibile non forniva, pur nella sua variegata offerta di modelli, nessun sicuro punto di riferimento. Le "Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati" danno alcune indicazioni generali utili certamente per un inquadramento teorico, ma da adattare alla particolare situazione dei percorsi di formazione. In particolare, si afferma che le UA vengono programmate dai docenti per "promuovere le *competenze* personali di ciascun allievo" e si riportano tre *consapevolezze* utili per una corretta impostazione, le prime due delle quali sono da tenere presenti anche nel contesto specifico della FP: 1) l'ordine epistemologico di presentazione delle conoscenze e delle abilità che costituiscono gli obiettivi specifici di apprendimento non va confuso con il loro ordine di svolgimento psicologico e didattico con gli allievi. L'ordine epistemologico vale solo per i docenti... L'ordine di svolgimento psicologico e didattico, come si intuisce, vale, invece, per gli allievi; 2) *gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per le diverse discipline e per l'educazione alla Convivenza civile, se pure sono presentati in maniera analitica, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, chiusi su se stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto.*

È stato deciso, scelta in qualche modo obbligata dalla genesi del progetto, di progettare e costruire delle UA finalizzate al raggiungimento di competenze in ambito professionale.

Era necessario, per poter effettuare una sperimentazione significativa, progettare delle UA in modo che la loro realizzazione coinvolgesse il maggior numero di insegnamenti possibile senza, evidentemente, allontanarsi dallo scopo finale del corso. Una seconda esigenza era di non sconvolgere la normale attività, cioè di realizzare l'UA tenendo conto della struttura dei corsi di formazione iniziale con i vincoli derivanti dalle norme regionali, dai contratti di lavoro, dalle diverse organizzazioni dei Centri coinvolti, Centri che sono molto diversi per dimensioni, cultura, tradizioni.

Il modello adottato è quello "idealmente" rappresentato nello schema seguente (cfr. tav. 1) dal quale risulta che ogni UA è costituita da un numero

variabile di “Unità Didattiche” (UD). Si parte dall’ipotesi (sostenuta da una tradizione di anni di progettazione didattica della FP) che ogni insegnamento sia stato progettato per UD, secondo una logica di percorso propria della singola disciplina.

Tav. 1 - *Modello di progettazione per UD*

Insegnamento A	Insegnamento B	Insegnamento C	Insegnamento D	Insegnamento E	Insegnamento F	Insegnamento G	Insegnamento
UD 1	UD 1	UD 1	UD 1	UD 1	UD 1	UD 1	UD 1
UD 2	UD 2	UD 2	UD 2	UD 2	UD 2	UD 2	UD 2
UD 3	UD 3	UD 3	UD 3	UD 3	UD 3	UD 3	UD 3
UD 4	UD 4	UD 4	UD 4	UD 4	UD 4	UD 4	UD 4
UD 5	UD 5	UD 5	UD 5	UD 5	UD 5	UD 5	UD 5
UD 6	UD 6	UD 6	UD 6	UD 6	UD 6	UD 6	UD 6
UD 7	UD 7	UD 7	UD 7		UD 7	UD 7	UD 7
UD 8		UD 8	UD 8		UD 8	UD 8	UD 8
			UD 9		UD 9		

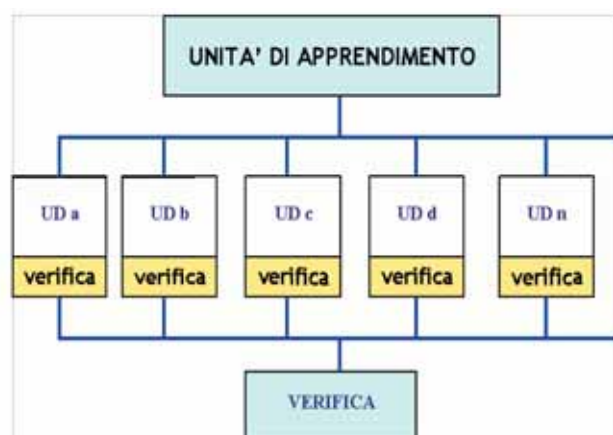
In questa rappresentazione si vede che all’UA partecipano, con contributi diversificati, molti insegnamenti, non necessariamente tutti, e che i contributi sono costituiti da “elementi” di percorso strutturali agli insegnamenti stessi. Ciò che viene richiesto agli insegnanti è quanto previsto nella prima delle “consapevolezze” evidenziate dalle “Indicazioni nazionali”, cioè di privilegiare l’ordinamento didattico e psicologico per mettere l’allievo in grado di risolvere il problema che deve affrontare, salvo poi, ove necessario, ritornare sul contenuto o sull’abilità non completamente raggiunti. Tale impostazione porta con sé almeno *tre vantaggi*: 1) il formatore non vede stravolta la logica della sua programmazione, salvo (se e quando fosse necessario) modificare l’ordine previo nell’affrontare gli argomenti spostandoli prima o dopo di quando previsto; 2) viene evidenziato il contributo del singolo insegnamento al raggiungimento del risultato ma anche della competenza connessa; 3) agli allievi viene reso più agevole il difficile compito di tessere le fila del collegamento tra insegnamenti diversi, di fare propria la necessità di apprendere da due mondi a loro modo di vedere separati, uno, quello professionale, utile e l’altro, quello culturale³ spesso sentito inutile.

In questa prospettiva l’UA, se progettata correttamente e collegialmente, risulta formata da tante UD, tutte funzionali al raggiungimento del risultato,

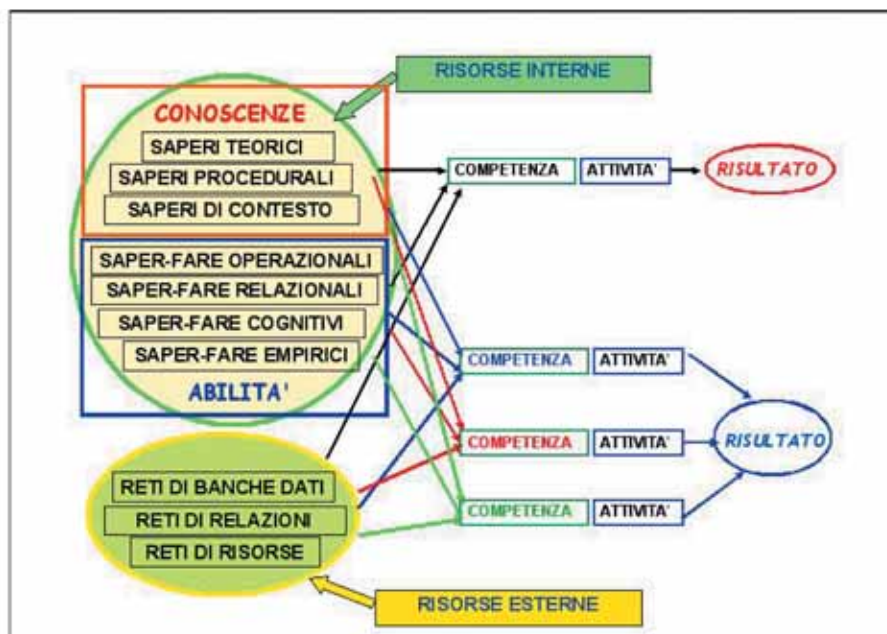
³ Spesso i docenti dell’area culturale riferiscono di un noto problema nell’ambito della formazione professionale ovvero quello di sentirsi chiedere ripetutamente dagli allievi a cosa servono l’italiano o la lingua straniera o la matematica? Gli allievi risultano svogliati e disinteressati e i docenti si trovano nella condizione non facile “di dover legittimare” il proprio insegnamento. Se poi la legittimazione consiste in un: “Vedrai, un giorno ti servirà” i risultati in termini di coinvolgimento e attenzione per parte degli allievi sicuramente non subiscono alcun miglioramento.

tutte sullo stesso piano, tutte importanti, tutte con pari dignità superando la tradizionale dicotomia e incomunicabilità tra area culturale e area professionale (cfr. tav. 2).

Tav. 2 - Rapporto UA - UD



Tav. 3 - Rappresentazione del concetto di competenza



Schema adattato da LE BOTERF G., *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'organisation, Paris, 2004.

Dopo aver condiviso il modello di UA da utilizzare nella sperimentazione, è stato evidentemente necessario condividere, se non altro come punto comune di riferimento per la gestione operativa dell'UA, dalla progettazione alla valutazione, il concetto di competenza e la relativa definizione da utilizzare come riferimento.

La definizione che è sembrata più idonea, più funzionale in considerazione delle finalità della sperimentazione e del contesto nel quale si sarebbe agito, è stata quella data da Le Boterf (2004), riformulata per il contesto scolastico-formativo, da Pellerey:

Capacità di combinare (*collegare tra loro*) le risorse interne possedute (*concetti, principi, abilità, interessi, volizione, ecc.*) e quelle esterne disponibili (*attrezzature, materiali, docenti, compagni di studio, ecc.*) al fine di affrontare in maniera valida e produttiva un insieme specifico di attività e/o problemi culturali e/o professionali.

La rappresentazione che è stata utilizzata per evidenziare tale concetto e per esplicitare anche visivamente come attivare una didattica per competenze, è rappresentata alla tavola 3.

L'idea che risulta in tutta evidenza da questa immagine (ed è questo il motivo principale per il quale è stata scelta per costruire UA) è che una competenza non è data, ma si costruisce con il contributo di conoscenze e abilità diverse con le quali si attivano altre risorse materiali o sociali. Si evidenzia così, fin dall'inizio, l'idea che una UA può diventare una grande opportunità per una attività "naturalmente" interdisciplinare.

2. UA: ILLUSTRAZIONE DEL FORMAT UTILIZZATO

Dalla progettazione dell'UA dipende, in buona parte, com'è ovvio, la riuscita di tutta l'attività e quindi la progettazione va fatta dopo che i formatori hanno condiviso il significato e l'importanza di avviare una UA. Per questo motivo è stato importante chiedersi quali elementi fosse indispensabile focalizzare e tenere presenti sin dall'inizio per poter progettare e realizzare un'UA.

In tal senso, costruire e condividere con i referenti un format di UA (v. punto 4.7.) si è rivelato assai efficace perché il modello che ne è seguito è stato recepito come proprio (e non in modo impositivo, o accademicamente calato dall'alto). Inoltre, far riferimento ad un canovaccio condiviso – il format – ha dato modo ai referenti in fase di progettazione, ma anche in corso d'opera, di confrontarsi su un terreno comune.

Il modello del format inizia con il quadro generale normativo di riferimento per arrivare all'operatività del "cosa ciascuno fa e per giungere a quale risultato". Non è detto, evidentemente, che nel lavoro concreto di progettazione da parte dei formatori, si debba seguire tale logica sequenziale.

La progettazione dell'UA (compilazione del format) parte generalmente con la scelta del prodotto da realizzare (*compito-prodotto-risultato*), sia esso un oggetto fisico, un compito da eseguire, una proposta da avanzare (cfr. tav. 4).

Tav. 4 - *Schema (format) dell'UA*

Anno _____ Corso _____ Referente _____

TITOLO Unità di Apprendimento
Riferimenti a: PECUP, Standard formativi minimi, Competenze professionali finali
Competenza "bersaglio"
Motivazione per il docente
Motivazione per l'allievo
Compito- prodotto-risultato
Ore di attività Durata (settimane)
Obiettivi specifici di apprendimento
AREA DEI LINGUAGGI
AREA TECNOLOGICA
AREA SCIENTIFICA
AREA STORICO-SOCIO-ECONOMICA
AREA TECNICO-PROFESSIONALE

Correlata al prodotto è la *competenza bersaglio* che è la competenza che fa un po' da guida al lavoro e al raggiungimento della quale tutti gli insegnanti sono chiamati a collaborare. In genere dovrebbe essere individuata un'unica competenza bersaglio; ma, in casi particolari, per particolari prodotti che si intendono realizzare, si è vista l'opportunità di prevederne due purché nettamente distinte e indipendenti una dall'altra. Se sono più di due vale la pena ripensare al prodotto da realizzare per focalizzare meglio l'attenzione dell'attività formativa, oppure costruire due UA.

La scelta del *prodotto* è l'elemento chiave per il successo dell'UA in quanto deve contemporaneamente: *a)* rispondere alle esigenze formative (non tutto quello che si potrebbe fare ha la stessa potenzialità per il raggiungimento delle competenze); e *b)* interessare gli allievi, o meglio, ogni allievo per ottenere la sua convinta partecipazione.

Per questo motivo nel format si richiede ai formatori di esplicitare perché, tra tutte le attività possibili, tra le molteplici potenziali UA questa in particolare è stata scelta (*motivazione per il docente*).

Le UA non sono attività che possono nascere sull'onda dell'entusiasmo o del trasporto provocato da stimoli estemporanei senza preoccuparsi della valenza e dell'efficacia formativa. È anche vero che i formatori dovrebbero essere pronti a cogliere le occasioni che possono facilitare il lancio di una attività per arrivare a raggiungere gli obiettivi e far acquisire le competenze previste.

Nel momento in cui viene ideata l'UA, è necessario che per i formatori sia chiaramente definita la parte del percorso che la sua realizzazione riesce a coprire.

Un'UA correttamente progettata permette di raggiungere o far acquisire competenze sia nell'ambito culturale (avendo come riferimento gli "Standard formativi minimi" definiti nella Conferenza Stato-Regioni del 2003), sia nell'ambito professionale (competenze finali della figura professionale), sia nell'ambito educativo (PECUP). Per questo è necessario che chi progetta l'UA espliciti con precisione quali competenze dei tre ambiti intende raggiungere in tutto o in parte con la realizzazione dell'UA. Il riquadro del format nel quale vanno riportate queste indicazioni viene indicato con "*Riferimenti a: PECUP, Standard formativi minimi per le competenze di base, Competenze professionali finali*" in quanto è per il loro raggiungimento che viene realizzata l'attività formativa in generale (e questa UA in particolare).

Altrettanto importante è individuare la *motivazione per l'allievo*. L'UA, o meglio, la realizzazione del prodotto previsto dall'UA, deve essere tale da interessare tutti gli allievi che devono poter vedere in esso qualcosa di valido, qualcosa per cui val la pena di impegnarsi. Il "prodotto" deve quindi avere alcune caratteristiche che portano l'allievo a desiderare di costruire *quel* prodotto, realizzare *quel* compito, ottenere *quel* risultato.

Gli aspetti di sicura presa sono quelli che ognuno di noi, adulto o adolescente, vorrebbe per il lavoro svolto. È infatti motivante la realizzazione di un prodotto che abbia almeno alcune di queste caratteristiche:

- a) essere utile (a chi serve?, a cosa serve?). Non è molto motivante eseguire un lavoro che qualcuno ci dice di fare, ma che sappiamo in partenza non servire a niente;
- b) essere duraturo: che senso ha impegnarsi a fare una cosa che sappiamo che appena finita verrà distrutta e buttata via?
- c) essere riconosciuto (chi l'ha fatto? Centro, classe, gruppo, nome e cognome o ...);
- d) essere esibito: piace a tutti sentirsi dire che bravo sei stato; e non importa tanto da chi viene il riconoscimento: genitori, compagni, pubblico reale o virtuale che sia. E sono molte le occasioni che gli insegnanti possono cogliere per far scattare la motivazione degli allievi: gare, premi, feste, manifestazioni interne ed esterne al Centro.

La scelta del prodotto (*compito-prodotto-risultato*) è un po' un gioco delle parti. I formatori dovrebbero ascoltare gli allievi, cogliere dai loro discorsi bisogni o desideri e, partendo da questi, avviare un percorso di avvicinamento alla realizzazione dell'UA ponendo un problema, chiedendo loro proposte e suggerimenti per la soluzione e condurre la scelta del gruppo verso un prodotto che risponda alle esigenze formative che hanno previsto.

Il prodotto potrebbe anche essere quello che i formatori hanno già previsto, ma può essere anche diverso se quanto emerge dal lavoro con gli allievi risulta migliore, più funzionale, garantisce il raggiungimento delle

competenze previste e soprattutto risulta più motivante per gli allievi. Quanta motivazione ci può essere negli allievi che vedono accolta una loro proposta? Oppure gli insegnanti possono partire da un “evento” della vita della scuola, da un avvenimento che ha colpito l’emotività degli allievi e di nuovo cercare con loro un qualcosa da fare che loro ritengono utile, qualcosa che diventerà il risultato dell’UA. In numerose delle esperienze – UA – realizzate, il prodotto da realizzare è stato individuato grazie a stimoli o proposte provenienti dagli allievi.

Questo approccio richiede un gioco di squadra tra i docenti (e talvolta anche con la direzione o attori esterni) che fa “perdere” del tempo per la condivisione del lavoro da compiere, ma è l’unico modo per garantire il coinvolgimento degli allievi e la loro motivazione perché il lavoro lo percepiscono come scelto da loro.

D’altra parte la fase di “lancio” dell’UA è già formazione. La formulazione di proposte, la discussione ed il confronto di idee, la verifica di fattibilità sono tutti momenti altamente formativi per il raggiungimento sia di competenze professionali, sia di competenze personali, sociali, relazionali, ecc. Alcune delle competenze o di elementi di competenza che si sviluppano nei momenti iniziali sono difficilmente ascrivibili ad un particolare insegnamento in quanto riguardano tutte le dimensioni della personalità del ragazzo. È importante che i formatori che guidano questa fase curino con particolare attenzione le dinamiche che si sviluppano per non disperdere preziose occasioni formative e per condividere quanto più possibile con i colleghi i risultati che emergono.

Per il docente non sempre risulta facile cogliere la motivazione degli allievi un po’ perché è più preoccupato del “programma” da svolgere che delle esigenze dei ragazzi e, talvolta, anche per un po’ di presunzione in quanto ritiene che “lui, dopo tanti anni, sa” cosa gli allievi vogliono. E non sempre è proprio vero.

Una conseguenza di questa impostazione, che vede gli allievi coinvolti come attori fin dalla progettazione, non permette di avere una “batteria” di UA pronte per l’uso, che escludono di fatto l’allievo nel momento della scelta. L’allievo percepirebbe in questo caso l’UA come una iniziativa già prestabilita, un qualcosa che riguarda il docente e quindi una attività scolastica (con tutta la valenza negativa che questa espressione comporta), sia pure svolta con modalità un po’ diverse.

Con gli anni, ogni Centro potrà costruire un repertorio di “idee di UA”, frutto di esperienze e pronte ad essere lanciate. Ma perché abbiano successo è indispensabile che per gli allievi siano qualcosa di nuovo o comunque qualcosa di loro, non già preconfezionato.

Quasi certamente non tutti gli obiettivi previsti, non tutte le competenze specifiche possono essere raggiunti con le UA. Resteranno alcune UD da realizzare al di fuori dell’UA. Certo è che le competenze complesse, quelle che richiedono un consapevole ed esplicito apporto di tutte le aree, quelle che fanno la “persona competente” come dice Le Boterf, non si potranno raggiungere senza porre l’allievo di fronte a problemi reali sia professionali

sia di convivenza civile, con cui confrontarsi, per i quali trovare una soluzione, proprio come avviene nella realizzazione di una UA.

Gli *obiettivi specifici di apprendimento* (OSA) non sono che gli obiettivi delle singole UD, obiettivi che corrispondono a conoscenze, abilità o competenze delle singole aree già acquisite precedentemente che, nello svolgimento dell'UA, vengono utilizzate (e certamente rinforzate, ampliate, contestualizzate), oppure sono obiettivi che vengono raggiunti in tutto o in parte nello svolgimento dell'UA in quanto necessari per la realizzazione del compito finale. Si ottiene in questo modo un doppio risultato: l'allievo vede, da un lato, un'applicazione immediata di conoscenze o abilità proposte in ambiti diversi e, dall'altro, che diventano indispensabili, per risolvere il problema concreto che ha di fronte, alcune conoscenze di cui prima non si capivano il senso e l'utilità. Il raggiungimento di questi obiettivi, come già detto, viene verificato dai formatori all'interno dei loro insegnamenti e costituiscono il contributo di ogni singola area coinvolta alla costruzione dell'UA.

A maggior chiarezza si è preferito predisporre una tabella aggiuntiva (cfr. tav. 5) per esplicitare quanto ogni singolo formatore è chiamato a realizzare, quali obiettivi si ritengono collegati e funzionali all'UA e la durata prevista per il raggiungimento di ognuno.

La somma delle ore delle UD costituisce il monte ore dell'UA, cioè il numero di ore che vengono dedicate alla sua realizzazione.

Tav. 5 - *Unità didattiche*

UD	Insegnamento	Titolo	Obiettivi didattici	Durata
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

Il *diagramma di Gantt* (cfr. tav. 6) descrive la struttura temporale dell'UA, prevedendo la cadenza dei vari interventi che possono essere in serie o in parallelo, sincronici o diacronici. Dal diagramma di Gantt si ricava la durata (in settimane) dell'UA cioè il periodo di tempo che intercorre tra quando l'idea viene proposta e quando si conclude l'attività.

L'ultimo riquadro chiede che vengano esplicitati gli oggetti sui quali si procederà alla verifica, gli strumenti e le modalità che verranno utilizzati. Gli obiettivi di ciascuna unità didattica saranno già stati verificati e le even-

tuali lacune già recuperate dai singoli insegnanti pena la non riuscita della realizzazione del lavoro. Si tratterà quindi di verificare l'acquisizione delle competenze trasversali e di quelle complesse per le quali i contributi derivano da varie aree: come il ragazzo è riuscito a collegare le varie conoscenze ed abilità, il comportamento di fronte ad una difficoltà, la capacità di reperire informazioni, la presenza o meno di un atteggiamento di collaborazione, l'autonomia, ecc. Questa verifica va fatta con strumenti idonei – ad esempio, schede, griglie di osservazione, diari – che devono essere concordati ed eventualmente progettati contestualmente alla UA ed utilizzati contestualmente allo svolgimento dell'attività. È acquisito, infatti, che la verifica del possesso di una competenza, non coincide con la verifica del prodotto, ma riguarda tutto il processo messo in atto per la realizzazione del prodotto stesso.

Tav. 6 - Diagramma di Gantt per l'UA

UD	Insegnamento	Sett. 1	Sett. 2	Sett. 3	...	...	...	Sett. n.	Sett. n.+1
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10	Verifica e valutazione UA								
Verifica dell'UA									

Anche in questa fase l'allievo assume un ruolo di attore perché chi, meglio di lui può descrivere la sua esperienza? Diventa importante chiedere ad ogni allievo di descrivere il lavoro che lui ha fatto, cosa ha imparato, le difficoltà che ha incontrato, le sensazioni che ha provato. Inizialmente guidato e sostenuto dall'insegnante e poi in modo sempre più autonomo, diventa altrettanto importante fargli esprimere una valutazione sull'esperienza seguita eventualmente da un confronto con i compagni.

I risultati sia delle verifiche dei docenti sia del lavoro dei ragazzi, saranno la base per la valutazione dei risultati raggiunti dai singoli allievi e per l'attivazione di iniziative di rinforzo o recupero qualora se ne avvisasse la necessità.

Per ultima, ma non meno importante, sarà necessaria un'azione di verifica e di valutazione su tutta l'UA per imparare dall'esperienza e migliorare i futuri progetti.

3. UA: ILLUSTRAZIONE DELLO STORY BOARD

La realizzazione dell'UA parte nel momento stesso in cui vengono coinvolti gli allievi ed inizia la progettazione del risultato da ottenere.

Nessuna fase della realizzazione dell'UA deve essere lasciata al caso. Per quanto flessibile possa essere la progettazione dell'UA e per quanto flessibile sia la programmazione delle attività, non è possibile lavorare senza almeno un canovaccio che guidi le attività e assegni ad ogni insegnamento non solamente il ruolo ma anche il tempo di intervento.

Man mano che si procede nel lavoro, si possono presentare altre possibili vie da percorrere, elementi da esplorare, argomenti che sarebbe interessante approfondire. Diventa quindi indispensabile un riferimento condiviso, il tracciato di un percorso per evitare alcuni pericoli connessi con un'attività che, sull'onda dell'entusiasmo, può rischiare di prendere la mano ai formatori e ai ragazzi e in tal senso fuorviare dalle iniziali intenzioni. Il primo rischio è quello di allargare troppo le attività che si possono connettere con il prodotto che si vuol raggiungere. Il secondo rischio è quello di voler ampliare o approfondire il risultato/prodotto aggiungendo altri elementi che inizialmente non si prevedevano. Questo porta a dilatare i tempi a scapito di altre attività e deforma il quadro generale delle competenze da raggiungere.

Ci si è resi conto di questa necessità man mano che la sperimentazione si evolveva e si è pensato di creare uno strumento che rispondesse alle esigenze emerse.

Si è così proceduto a progettare una scheda, che è stata chiamata "*story board*", costituita da una griglia con sei colonne (cfr. tavv. 7 e 8) nella quale vengono descritti in ordine temporale gli interventi dei vari insegnamenti secondo una logica funzionale al raggiungimento del risultato finale, *una griglia nella quale si prefigura lo svolgimento di tutta l'UA*, come i formatori la immaginano. Questo non significa affatto che lo "*story board*" è imm modificabile, ma che eventuali cambiamenti vanno concordati e decisi collegialmente per non creare disguidi che possono sminuire la tensione al risultato, indispensabile in un'attività del genere.

L'ideazione dello "*story board*" in questa sperimentazione non è stata quindi contestuale al format dell'UA, ma ha rappresentato una necessità che si è manifestata in corso d'opera, ad UA già avviate. In qualche modo mancava un piano di azione dal quale emergesse con chiarezza il percorso che, dal momento del lancio del risultato da ottenere conducesse passo passo fino alla sua conclusione con esplicitati in modo chiaro gli incarichi, i compiti, gli scopi e i tempi.

In realtà, nel format della progettazione dell'UA, come si è visto, è inserito il diagramma di Gantt il quale dà un'idea degli insegnamenti coinvolti, dello scalare dei tempi: visualizza la macrostruttura, ma non i particolari necessari per la messa in opera.

È evidente che lo "*story board*" è uno strumento di programmazione e quindi da impiegarsi durante la fase preparatoria dell'UA, anzi forse è lo strumento più semplice su cui concretamente fissare il percorso dell'UA in

quanto fornisce la formalizzazione delle idee che possono emergere dai vari formatori e magari anche dai ragazzi dopo che sono stati coinvolti.

Per capire l'ottica e la funzione dello "*story board*" è opportuno partire dalla colonna "Attività" nella quale viene descritto cosa effettivamente viene svolto con gli allievi o, meglio, dagli allievi.

La colonna "Area" registra quale insegnamento sta operando attraverso quella attività. Significa che si sta realizzando una delle UD costituenti l'UA per quell'area, che si sta lavorando per il raggiungimento degli obiettivi previsti, che incaricato dello svolgimento è il formatore di quell'area o di uno degli insegnamenti di quell'area.

La colonna successiva ha per titolo "Scopo": è un titolo un po' vago ma in realtà è un titolo volutamente aperto in quanto in questa colonna viene riportato ciò che si vuole raggiungere con quell'attività. Alle volte può essere qualcosa di fisico, di concreto (raccolta di informazioni, preventivo di spesa, ...), talvolta qualcosa di meno materiale (formazione dei gruppi, scelta dell'idea da realizzare,...), talvolta qualcosa di immateriale (motivazione ed adesione al progetto, ...). In qualche modo, è il risultato atteso, ma si è preferito rimanere più sul generico per non costringere i formatori a cercare per forza un qualcosa da chiamare "risultato" quando in realtà è solo una parte di risultato.

È evidente da quanto finora esposto che la descrizione dell'attività per gli allievi e l'azione formativa vanno di pari passo ed in parallelo: il perseguimento degli obiettivi formativi deve essere il fine ultimo dell'UA.

Le colonne "Macrofase" e "Fase" permettono una visione grafica della struttura del progetto passando dalla progettazione, al lancio, alla realizzazione, alla verifica e alla valutazione finali e servono solamente per dare un po' di ordine all'elenco delle attività.

L'ultima colonna che riporta la "data" costituisce lo strumento di pianificazione temporale degli interventi, gli appuntamenti che i vari contributi si danno per una realizzazione "fluida" del lavoro. È sempre un'indicazione ipotetica che presumibilmente troverà la necessità di aggiustamenti *in itinere*, ma è anche un impegno che i formatori si prendono con i colleghi e con gli allievi. Ed è anche uno dei parametri su cui alla fine verificare la realizzazione dell'UA nel suo complesso.

Tav. 7 - Story board - esempio 1

	MACROFASE	FASE	ATTIVITÀ	AREA	SCOPO DELL'ATTIVITÀ	DATA
1	Lancio	Brainstorming - Selezione idee - Definizione prodotto da realizzare				
2		Ricerca informazioni	1. Individuazione delle informazioni chiave del problema	Tecnica		
3			2. Ricerca dei corrispondenti termini in lingua inglese	Linguistica (inglese)	Utilizzo di termini tecnici propri della qualifica	
4			3. Ricerca in internet	Tecnologica	Utilizzo di internet per ricerca dati e informazioni	
5			4. Ricerca su testi, manuali, riviste	Tecnica		
6			5. Interviste ad esperti	Tecnica - Operativa		
7		Analisi del materiale raccolto	6. Traduzione dei testi scaricati in lingua inglese	Linguistica (inglese)	Tradurre testi tecnici dall'inglese	
8			7. Confronto e integrazione dei risultati	Tecnica		
9		Valutazione della fattibilità	8. Individuazione dei problemi tecnici 9. Autovalutazione delle competenze possedute	Tecnica - Operativa		
10			10.			
11			11. Calcolo dei costi	Tecnica - Scientifica		
12			12. Previsione dei tempi	Tecnica - Operativa		
13		Richiesta autorizzazione	13. Analisi problemi di sicurezza	Tecnica - Operativa		
			14. Richiesta alla direzione	Linguistica (italiano)		
			15.			

Tav. 8 - Story board - esempio 2

	MACROFASE	FASE	ATTIVITÀ	AREA	SCOPO DELL'ATTIVITÀ	DATA
1	Lancio	Definizione prodotto da realizzare	Brainstorming Selezione delle idee	Tutte	Individuare la tipologia di prodotto da realizzare e da proporre agli allievi	-----
2		Coinvolgimento allievi	Presentazione del progetto agli allievi, discussione, raccolta delle idee Scelta dell'oggetto da realizzare	Linguaggi	Ottenere il coinvolgimento e l'adesione degli allievi al progetto	
3		Ricerca informazioni	Individuazione delle informazioni chiave del problema	Tecnica	Indirizzare la ricerca	
4			Ricerca dei corrispondenti termini in lingua inglese	Linguistica (inglese)	Acquisire i termini tecnici in lingua inglese propri della qualifica e funzionali alla ricerca	
5			Ricerca in internet	Tecnologica	Utilizzo di internet per ricercare dati e informazioni	
6			Ricerca su testi, manuali, riviste	Tecnica		
7			Interviste ad esperti	Tecnica – Operativa		
8		Analisi del materiale raccolto	Traduzione dei testi scaricati in lingua inglese	Linguistica (inglese)	Ricavare informazioni dai testi tecnici traducendo dall'inglese	
9			Confronto e integrazione dei risultati	Tecnica		
10		Valutazione della fattibilità	Individuazione dei problemi tecnici Autovalutazione delle competenze possedute	Tecnica – Operativa		
11						
12			Calcolo dei costi	Scientifica		
13			Previsione dei tempi	Tecnica – Operativa		
14		Richiesta autorizzazione	Analisi problemi di sicurezza	Tecnica – Operativa		
14			Verifica delle necessità o meno di particolari permessi	Storico-socio-economica	Reperire informazioni necessarie all'autorizzazione	
15			Richiesta alla direzione	Linguistica (italiano)		

4. I RISULTATI DELLA SPERIMENTAZIONE

Di seguito si presentano i risultati della sperimentazione, attorno ai seguenti punti: 1) differenze e disomogeneità nella stesura dei format; 2) ideazione, progettazione; 3) realizzazione; 4) risultati per gli allievi; 5) risultati per il Centro; 6) risultati per i formatori; 7) risultati per i referenti; 8) punti di attenzione.

4.1. Differenze e disomogeneità nella stesura dei format

Come già detto, il format, ovvero lo schema entro cui “muoversi” per una progettazione efficace di UA è stato costruito e condiviso grazie agli interventi, alle idee e alle proposte dei formatori che hanno partecipato alla sperimentazione.

Questi ultimi, grazie a tale condivisione, hanno tutti lavorato quindi, in fase di progettazione, sul medesimo canovaccio. Ciononostante i prodotti delle progettazioni, i progetti delle UA sono risultati assai diversificati. In particolare, sono evidenti diversità nell’esplicitare, per esempio, gli obiettivi formativi o gli obiettivi specifici di apprendimento o la valutazione.

Dietro ad ogni format si intravedono le peculiarità o le caratteristiche proprie di ogni Centro e, per questo, non si è voluto intervenire, oltre un certo limite, sulla forma con cui è stato steso ciascun progetto. D’altra parte se questo dato rispecchia la situazione nei Centri, non sarebbe stato neanche corretto pensare di omogeneizzarla in un’immagine fittizia indotta da un’azione realizzata con tutt’altre finalità, oltretutto con la convinzione che, non appena cessata l’attività comune, si sarebbe tornati alle consuete modalità.

Queste differenze di impostazione hanno talvolta portato anche a modificare la struttura stessa del format aggiungendo o togliendo qualche voce. Anche in tal caso, si è ritenuto di non intervenire al fine di uniformare forzatamente i lavori prodotti in quanto è apparso evidente che le modifiche nella stesura non erano sostanziali e corrispondevano ad una modalità di lavoro propria del singolo Centro o dei Centri dello stesso ente.

Si è invece insistito molto sulla individuazione dei riferimenti ai documenti “ufficiali”, richiamati nella prima parte del format. E la necessità di ritornarvi sopra, in non pochi casi, più e più volte è un indicatore evidente della tradizione della formazione professionale a riferirsi al mondo del lavoro del territorio e alla propria tradizione più che al contesto sociale e normativo più ampio.

Le differenziazioni emerse, che a prima vista potrebbero costituire un limite dell’esperienza, in realtà, a ben guardare, si sono dimostrate un punto di forza del modello di UA proposto. Infatti, pur appoggiandosi sulla programmazione didattica normale, tradizionale, propria di ogni Centro, con tutte le diversità che sono state esposte, il modello ha consentito la realizzazione di UA che hanno dato risultati positivi in tutte le esperienze, anche in quelle meno originali o più semplici.

Anzi, caso mai, la positività dei risultati ha permesso una riflessione, da

parte dei formatori che hanno partecipato all'esperienza, sul modo di erogare la formazione all'interno di ciascun Centro, mettendo in discussione assunti o metodi di lavoro consolidati e considerati non in discussione.

4.2. Ideazione, progettazione

Da quanto emerso nei contatti con i referenti e con i formatori nei Centri, non sembra che l'ideazione dell'UA abbia sollevato molte difficoltà, a conferma della creatività sempre dimostrata dagli operatori della formazione professionale.

Giova ricordare che le competenze "bersaglio", a ragione della tipologia del progetto, erano state scelte tra quelle dell'area professionale e quindi in qualche modo avevano una tradizione consolidata alle spalle.

Infatti, alcuni Centri hanno approfittato dell'occasione offerta dal progetto per dare forma a idee già presenti. Altri hanno cercato nella propria esperienza lavori già realizzati rinnovandoli nella forma ed arricchendoli nei contenuti. In qualche caso, invece, i formatori si sono limitati a fornire uno stimolo molto generico e hanno guidato poi la ricerca dei ragazzi verso un prodotto che fosse realizzabile e permettesse l'acquisizione di competenze professionali pertinenti e congrue con la qualifica e il periodo di corso, rendendo fin dall'ideazione protagonisti a pieno titolo, gli allievi. Questi hanno sempre corrisposto da subito lasciandosi coinvolgere con un tale entusiasmo da sorprendere gli stessi docenti. Se difficoltà di coinvolgimento c'è stata, ha riguardato i colleghi.

Nei Centri in cui esiste una lunga tradizione consolidata con formatori presenti ed attivi da molti anni – talvolta da alcuni decenni – con una loro visione della formazione, con un loro programma più che collaudato e con riscontri più che positivi dal mondo del lavoro del territorio che apprezza la tradizionale preparazione degli allievi qualificati, è arduo mettere in discussione le modalità usuali con un intervento estemporaneo di proposte introdotte dall'esterno e non maturate nel Centro.

Bisogna anche considerare che il progetto è partito ad ottobre e solamente verso la fine di novembre, in un momento dell'anno formativo in cui l'attività, progettata da tempo, era in pieno sviluppo, le proposte progettuali di UA di ciascuno hanno cominciato a prendere corpo.

La svolta per il successo è venuta nei singoli Centri quando i formatori si sono convinti della validità e dell'efficacia della metodologia proposta e si sono impegnati con entusiasmo tanto da andare spesso al di là di quanto previsto dal loro normale impegno di lavoro dedicando tempo ed energie perché l'UA avesse successo.

Il cambiamento è avvenuto in momenti diversi nei vari gruppi dei vari Centri, talvolta quasi subito, spesso dopo il primo incontro collegiale con i coordinatori del progetto, senz'altro dopo aver visto l'aumento della motivazione negli allievi, in qualche raro caso, solamente verso la conclusione dell'attività.

Quasi sempre determinante per smuovere la situazione è stato l'entusiasmo degli allievi che invitati ad agire hanno risposto in modo quasi

sempre inaspettato per gli insegnanti e i direttori. Ciò che ha determinato lo scatto della motivazione dell'allievo è stata la chiara percezione della finalizzazione del prodotto sia che fosse per sé stesso, sia per qualcuno ben individuato, sia per un qualcuno generico ma definito. Non un'esercitazione con un "pezzo" che, dopo la valutazione, viene buttato tra i rifiuti da smaltire, ma una cosa che serve, che dura.

La percezione dell'utilità del prodotto si è rivelata una condizione importante, forse la più importante per il successo dell'UA. E percepire la motivazione che avrebbe spinto l'allievo ad impegnarsi con entusiasmo nell'impresa è stato l'elemento spesso più difficile da individuare e definire da parte dei formatori i quali hanno dovuto abbandonare la loro sicurezza di sapere cosa interessa all'allievo e cercare di ascoltare, di mettersi nei panni dei ragazzi, di spogliarsi dalle certezze del ruolo.

Quando la motivazione dell'allievo è stata esplicitata, condivisa e verificata, si è potuto partire con l'attività ed il compito del formatore è stato più quello di sollecitare la ricerca, di facilitare la definizione dei problemi, di rinforzare l'apprendimento, di legittimare le soluzioni trovate piuttosto che trasmettere conoscenze o soluzioni preconfezionate.

I lavori proposti non sono stati più messi in discussione, anzi la loro realizzazione è diventata un impegno convinto per l'allievo e, man mano che il lavoro procedeva, i ragazzi hanno trovato soluzioni ai problemi tecnici (spesso originali e non previste dagli insegnanti), suggerito procedimenti per la realizzazione ed aggiunto funzioni o particolari realizzativi per migliorare il risultato.

L'UA si è così dimostrata una modalità funzionale per l'acquisizione e lo sviluppo delle dimensioni progettuali, di ricerca, innovatività, *problem solving* certamente non ipotizzabili in una tradizionale serie di esercitazioni di laboratorio programmate dai formatori, pur se abbondantemente collaudate e verificate.

Con l'UA si è fornita agli allievi la possibilità di avanzare proposte, analizzare soluzioni alternative, sostenere il proprio punto di vista e confrontarlo con quello degli altri compagni e anche con quello degli insegnanti.

Meno difficoltà ha sollevato la definizione della motivazione per il docente. In genere dopo un po' di riflessioni, per approssimazioni ed avvicinamenti successivi, i formatori sono riusciti abbastanza agevolmente, ad abbandonare motivazioni generiche valide per qualsiasi UA (es. motivare i ragazzi, verificare competenze, ...) per arrivare a definire perché, tra tutte le possibili UA che avrebbero permesso di raggiungere la competenza bersaglio, si era scelta proprio questa.

Evidentemente, l'aver chiarito, esplicitato e chiarito la motivazione ha costituito un forte elemento di riferimento che ha facilitato la progettazione.

4.3. Realizzazione

L'entusiasmo degli allievi, il continuo desiderio di migliorare il prodotto, la tentazione di cogliere l'opportunità di introdurre un altro argomento o di

raggiungere un altro obiettivo nella realizzazione del lavoro, unite all'inesperienza dei referenti e dei formatori, ha portato in più di un caso a superare i tempi programmati.

Quando l'insegnante si trova da solo in classe, svolge il proprio programma senza interferenze esterne se non per cause eccezionali (malattia, sciopero, ..). Quando invece si lavora su un problema reale, su un prodotto da realizzare dovendo far convergere in tempi prestabiliti, sia pure concordati, docenti diversi, dovendo tener conto dei ritmi degli allievi, dovendo magari aspettare materiali o autorizzazioni necessari per la realizzazione diventa difficile rispettare una tabella di marcia costruita magari in un momento di entusiasmo, e lo "*story board*" diventa un riferimento senz'altro utile ma che deve fare i conti con la realtà.

È evidente che con l'esperienza certe ingenuità si potranno superare ma, purtroppo, ci saranno sempre dei problemi che, a meno di profondi cambiamenti nell'impianto normativo, creeranno dei vincoli e dei legacci che potrebbero rischiare di limitare le potenzialità che l'UA potrebbe offrire.

Infatti, le difficoltà che sono state incontrate nella fase di realizzazione dell'UA, oltre alla prevedibile difficoltà di messa a registro nella fase di avvio, sono state essenzialmente di tipo organizzativo. Considerare l'orario settimanale in modo rigido (nel senso di non modificabile) significa creare un vincolo "innaturale" che fa sorgere una evidente contraddizione tra il mondo scolastico e la situazione laboratoriale, "lavorativa", che si era venuta creando con l'avvio dell'UA. Il dover interrompere il lavoro perché c'era "il cambio dell'ora", il dover aspettare una settimana per poter riprendere, ad esempio, la traduzione in inglese del testo, non costituiscono certamente le condizioni migliori per tener alta la motivazione degli allievi.

Un'altra difficoltà incontrata, prevedibile, ma non si sa quanto eludibile, è costituita dal reperimento del materiale necessario per la realizzazione del progetto.

I Centri, necessariamente, si approvvigionano del materiale di consumo all'inizio dell'anno formativo. Se le esercitazioni sono note e prestabilite, è sufficientemente agevole prevedere tipo e quantità del materiale necessario e su queste previsioni agire secondo una pianificazione razionale. Quando il lavoro da realizzare viene definito e progettato nel corso dell'attività, anzi ideazione e progettazione fanno parte della stessa attività, sorgono, come è facilmente comprensibile, problemi di reperimento di risorse. Se poi qualche componente risulta non propriamente standard, allora i tempi tecnici possono allungarsi anche in modo notevole.

A questo si deve aggiungere un innegabile aumento delle ore di coordinamento tra i formatori. Se l'allievo deve percepire che si sta lavorando tutti assieme per raggiungere un risultato condiviso, non si può pensare che qualche formatore – tra quelli coinvolti, naturalmente – non sia allineato con il progredire del percorso. Lo "*story board*", da questo punto di vista, facilita ma ci vuol tempo per costruirlo, per verificare il rispetto dei tempi e delle tappe e, poiché l'UA ha sempre una parte di imprevedibilità, bisogna

essere pronti ad aggiustare il tiro cambiando dove c'è da cambiare con tempestività e coerenza.

Tutto questo richiede tempo anche se ha come contropartita, un continuo e prezioso scambio di informazioni e consente quindi un tempestivo e coerente intervento sulle criticità riscontrate sul lavoro, sulla classe, sul singolo allievo.

4.4. Risultati per gli allievi

Dalle relazioni, ma ancor più dagli incontri con i gruppi di formatori presso i Centri, è emerso che nella realizzazione delle UA, pur con tutti i limiti e in qualche caso gli errori inevitabili in una prima esperienza, si sono quasi sempre create le condizioni per incidere in senso positivo su tutti gli aspetti che Pellerey definisce “il sistema che costituisce il sé”:

si riconosce che le conoscenze, abilità e disposizioni interne stabili coinvolte [nelle competenze chiave] debbano essere trasferibili ed in qualche misura polivalenti. Queste caratteristiche del patrimonio interiore, che forma la base di partenza della messa in campo delle competenze, riguardano tutto il sistema che costituisce il sé. Concetto di sé, autostima, interessi, valori, significati, motivazioni, capacità di persistenza e resistenza nel lavoro ne evidenziano anche la complessità e dinamicità. D'altra parte, la crescita delle competenze è certamente legata alla costruzione di conoscenze e abilità significative, stabili e fruibili, allo sviluppo di disposizioni interiori valide e produttive in questa direzione, ma è la pratica, l'esercizio che ne sta alla base (Pellerey, 2006, 84).

Ogni ragazzo ha potuto trovare la sua collocazione, dare il suo contributo, verificare la sua preparazione e il suo modo di porsi e di reagire di fronte a problemi reali che si presentavano.

Questo ha fatto sperimentare il successo, la sensazione di essere considerato e valorizzato dai docenti e dal gruppo per quello che egli è, facendo crescere l'interesse, il concetto di sé e l'autostima. Va detto subito però che non sempre i formatori, per loro stessa ammissione, sono riusciti ad organizzare le attività in modo che tutti i ragazzi fossero attori alla stessa maniera. I ragazzi più intraprendenti hanno in qualche caso, assunto ruoli più attivi, di guida e hanno raggiunto risultati migliori.

Il lavoro in gruppo, non per un'esercitazione o per un compito assegnato dall'insegnante, ma per la realizzazione di un “oggetto” importante, utile, che si desidera costruire, ha consentito il raggiungimento di obiettivi di tipo sociale impensati. Se il prodotto finale è stato la somma dei vari lavori, con gli altri gruppi si è venuto a creare un atteggiamento di integrazione; se si sono realizzati tanti prodotti simili, si è creato un atteggiamento di sana emulazione. In ogni caso, il senso di appartenenza si è rinforzato e lavorare con gli altri per uno scopo comune ha permesso a tanti ragazzi prima isolati o con difficoltà di relazione, di inserirsi positivamente.

Dalle relazioni conclusive delle UA, si ricavano informazioni molto interessanti anche sulla posizione degli stessi referenti.

Risulta infatti, come una sorpresa, che il risultato più evidente sia stato quindi l'aumento della motivazione degli allievi. Quasi sempre si sono potuti verificare dei segnali indicatori di questo cambiamento quali la diminu-

zione del numero delle assenze, la quasi totale scomparsa di provvedimenti disciplinari, un sostanziale cambiamento del clima d'aula; in qualche caso ragazzi che avevano manifestato l'intenzione di ritirarsi hanno ripreso a lavorare regolarmente.

I ragazzi messi alla prova hanno potuto sperimentare cosa significa trovare vere soluzioni, non soluzioni predeterminate a problemi reali. Spesso l'allievo per la prima volta ha capito l'utilità di certe conoscenze acquisite in insegnamenti considerati lontani dai suoi interessi. Forse per la prima volta ha apprezzato certi aspetti di abilità considerati di poca importanza. Senz'altro ha capito cosa significa impegnarsi per il raggiungimento di un risultato importante, perché dal suo impegno può dipendere il successo dell'impresa di tutto il gruppo o di tutta la classe.

In questo clima non è stato difficile, da parte del ragazzo, chiedere agli insegnanti (anche a quelli di materie teoriche o culturali) un aiuto per trovare la forma migliore per una lettera da inviare a qualche persona importante, o per evitare errori nella traduzione di un testo o per trovare una spiegazione scientifica a un problema tecnico.

Questo mutato atteggiamento ha influito in maniera positiva anche sulla "condotta" con una riduzione o la scomparsa della necessità di interventi disciplinari.

A detta dei formatori tutti gli obiettivi previsti nei singoli insegnamenti sono stati raggiunti con risultati non inferiori a quelli che si raggiungono normalmente. In qualche caso decisamente superiori.

In termini di contenuti trasmessi c'è stata evidentemente una riduzione che da qualcuno è stata vista come un impoverimento, ma dalla maggior parte come un problema non grave e certamente trascurabile di fronte a quanto è stato possibile ottenere con la realizzazione dell'UA.

L'aumento della motivazione degli allievi ha permesso di raggiungere anche buoni risultati di apprendimento. Pur con le riserve che verranno illustrate sulla verifica delle competenze, gli obiettivi dei singoli insegnamenti, a giudizio dei formatori sono stati raggiunti ad un livello non inferiore e mediamente superiore a quelli che normalmente si ottengono. Per un effetto di contagio o forse per un diminuito senso di ostilità verso l'istituzione, anche negli insegnamenti non direttamente coinvolti, si è notato un certo miglioramento.

È anche vero che in qualche Centro, dopo la conclusione dell'UA, si è notato un calo nel rendimento.

Non è azzardato ipotizzare che ciò può essere successo perché forse i formatori sono tornati alla tradizionale modalità di insegnamento.

Un altro risultato "sorprendente" è consistito nella differenza rilevata per quanto riguarda le valutazioni dei ragazzi prima ed in occasione della realizzazione dell'UA. Non sempre i più bravi, quelli che avevano ottenuto i risultati migliori nelle singole discipline, sono risultati essere coloro che hanno manifestato il miglior possesso delle competenze. Ragazzi considerati "scolasticamente" più deboli, posti di fronte ad un risultato concreto da raggiungere, hanno dimostrato di saper trovare soluzioni migliori, in tempo

più rapido, con idee originali ricorrendo a risorse interne ed esterne in modo significativamente più efficace.

4.5. Risultati per il Centro

L'entusiasmo degli allievi del corso impegnati nella realizzazione dell'UA non poteva, naturalmente, passare inosservato e non avere una qualche forma di confronto con gli altri compagni. Altri corsi hanno chiesto di poter realizzare anche loro una UA, talvolta riuscendo nell'intento (per cui le UA realizzate nel periodo di svolgimento del progetto sono state di più di quelle "ufficiali"), talvolta ottenendo la promessa di farlo nel prossimo anno.

I corsi che hanno realizzato l'UA, anche se non coinvolti nella sperimentazione, hanno adottato gli stessi strumenti e le stesse modalità per la realizzazione delle UA descritte in queste pagine.

Il referente ha quindi potuto allargare l'esperienza seguendo la progettazione e la realizzazione di UA realizzate in corsi non del settore secondario ottenendo, com'era prevedibile, risultati analoghi.

In qualche caso, i ragazzi "caricati" sono riusciti a coinvolgere tutto il Centro, sorpendendo direttore e formatori per il cambiamento avvenuto in ragazzi considerati abulici, annoiati, senza interessi che nessun mezzo finora adottato (minacce, lusinghe, coinvolgimento dei genitori, ...) era riuscito a smuovere.

La conclusione dell'UA è diventata anche per questo, in certi casi, un'occasione di festa per il Centro.

Al termine dell'attività, si è ritenuto opportuno un incontro tra i referenti delle UA e i direttori dei Centri coinvolti nel progetto per sentire direttamente la loro valutazione sull'esperienza. Il giudizio è stato più che positivo. I direttori hanno manifestato la loro piena soddisfazione e hanno confermato i risultati descritti da referenti e formatori, sottolineando in particolare il cambiamento di clima che si è verificato. Le difficoltà incontrate, soprattutto quelle di tipo organizzativo, vengono considerate assolutamente superabili con un minimo di programmazione che in questa occasione, per quanto si è detto a proposito dell'avvio del progetto, è mancata. Ma quel po' di "disordine" che l'UA crea è altamente compensato dai risultati raggiunti nel Centro.

4.6. Risultati per i formatori

I formatori che hanno realizzato l'UA hanno costituito un interessante caso di studio. In genere il loro atteggiamento verso l'UA ha attraversato varie fasi.

Aver programmato minuziosamente l'attività di un anno prevedendo uno svolgimento regolare (a parte i soliti problemi derivanti dallo scarso impegno dei ragazzi) ed essere improvvisamente coinvolti in un progetto che propone delle modifiche a dir poco sostanziali, non è stato, generalmente, molto apprezzato.

Bisogna precisare che le adesioni al progetto sono arrivate da parte degli

Enti presso i cui CFP sono attivati corsi di qualifica del settore secondario. Le adesioni sono state più numerose dei posti disponibili ed è stato necessario concordare una riduzione. Questi passaggi, oltre ai normali adempimenti burocratici per l'avvio, hanno richiesto del tempo e, in questa situazione di incertezza, ogni docente ha ritenuto opportuno iniziare il proprio percorso.

Le resistenze, o almeno lo scarso entusiasmo, sono più che comprensibili e giustificabili e le riserve verso un'attività sconosciuta, non programmata, non definita al posto di una nota e collaudata sono più che giustificate.

Di fatto, comunque, i formatori, con maggiore o minore entusiasmo, con maggiori o minori resistenze, si sono lasciati coinvolgere e si sono messi a progettare con il referente che, essendo la prima esperienza, a sua volta aveva poche informazioni più di loro.

Una volta presentato il progetto ai ragazzi, è iniziata la seconda fase.

L'adesione alla proposta e l'entusiasmo dei ragazzi li ha – quasi tutti – progressivamente portati ad un completo cambio di atteggiamento e ad un coinvolgimento e una partecipazione tali da farli lavorare molto di più del normale, ma con una notevole soddisfazione per l'interesse degli allievi.

Questo cambiamento ha introdotto alcune importanti novità nel loro modo di operare. Il fermarsi oltre l'orario per concordare l'attività, il trovarsi per preparare il materiale, il ricercare informazioni, esempi, altre esperienze analoghe è diventato per molti una cosa non straordinaria.

Da quanto è emerso negli incontri, la realizzazione dell'UA ha permesso ai formatori di capire meglio cosa fanno i colleghi, quali obiettivi si propongono e cosa può essere utile ai ragazzi di quanto loro insegnano.

L'allievo non è più stato "il caso" da discutere ai consigli di classe, ma il ragazzo che stava impegnandosi per raggiungere quel risultato, per costruire quel prodotto che incontrava quelle difficoltà e che bisognava supportare tutti assieme.

4.7. Risultati per i referenti

I referenti erano formatori con più o meno esperienza. Pochi avevano un ruolo (di coordinamento o simile) riconosciuto. Alcuni avevano già partecipato a progetti di innovazione o di sperimentazione a livello regionale, ma una parte considerevole era formata da persone che non avevano esperienza in pregresse iniziative extra Centro.

A questa disomogeneità di esperienza si aggiungeva una disomogeneità più sostanziale per cui era diversa la capacità di progettazione, la visione della metodologia e talvolta anche il linguaggio.

In queste condizioni si è cercato un denominatore comune su cui costruire i progetti senza pretendere una omogeneizzazione oltre la condivisione di certi concetti (ad esempio quello di competenza) e di certe modalità di lavoro. In questo la disponibilità dei referenti è stata massima per cui si è potuto passare in breve tempo alla fase realizzativa spronati anche dalla consapevolezza che nei Centri l'attività era già in pieno svolgimento.

Il compito richiesto ai referenti, almeno ad alcuni di loro, a quelli che non avevano presso i colleghi del Centro un ruolo tale da garantire un minimo di autorità, è stato molto impegnativo e certamente non facile da svolgere.

Comunicare ai colleghi le finalità dell'UA, spiegarne l'impianto convincendo della sua validità, indurre ad abbandonare il tracciato del proprio percorso (sia pure solamente nell'ordine temporale), convincere della necessità di lavorare assieme con un inevitabile aumento del tempo da dedicare al coordinamento: tutto questo è ricaduto sulle spalle dei referenti che, a loro volta, non dimentichiamolo, erano dei neofiti sull'argomento.

Senza il sostegno fornito dai responsabili degli Enti e dai direttori dei Centri, l'impresa in più di un caso si sarebbe arenata sul nascere.

Il progetto prevedeva un'azione di monitoraggio e accompagnamento ai formatori per la realizzazione delle UA.

L'azione si è effettuata in modo continuo e sistematico mediante incontri con i formatori coinvolti presso i singoli Centri affrontando con loro gli inevitabili punti di criticità e intervenendo su dubbi o incertezze fornendo spiegazioni e suggerimenti.

Ma il lavoro più grosso è consistito in incontri con i referenti, collegialmente o per gruppi omogenei, permettendo la messa in comune di idee e di esperienze. Nel corso di tali incontri è stato fornito supporto al loro lavoro, ciascuna UA è stata esaminata nel suo evolversi, è stato dato un riscontro a quanto si andava realizzando oltre che informazioni integrative.

Oltre a questo impegno in presenza, il referente è stato continuamente in contatto con i conduttori della ricerca telefonicamente e soprattutto via posta elettronica con scambio di materiali. Questo in tutte le fasi del progetto. Bisogna riconoscere ai referenti l'impegno profuso e la disponibilità a rivedere più e più volte i loro lavori.

Ciò ha permesso al referente di crescere, di acquisire competenze e con queste di acquisire sicurezza nella gestione delle UA che tornerà senz'altro utile nei prossimi anni.

Il risultato finale del progetto e della realizzazione dell'UA va quindi in buona parte riconosciuto al lavoro dei referenti ed in particolare al loro atteggiamento di ricerca e volontà di sperimentare e migliorare nonostante le difficoltà.

4.8. Punti di attenzione

La realizzazione delle UA, per quanto svolte con la maggior cura possibile, per quanto monitorate, per quanto valutate con generale consenso, ha lasciato aperti alcuni problemi di non poco conto che dovranno avere la massima attenzione nella progettazione dei prossimi anni.

Il primo problema, già citato nelle pagine precedenti, riguarda la pianificazione dei lavori. Questa prima edizione ha scontato l'inesperienza e, in qualche modo, l'estemporaneità. Il superamento dei tempi previsti, la comparsa di pause nell'attività in attesa di materiali o di autorizzazioni si ridur-

ranno con una certa facilità man mano che i formatori acquisiranno competenze nelle previsioni dei tempi necessari, organizzando le attività in modo da avere alternative collegabili con la realizzazione del prodotto o preparatorie alle fasi successive.

Un aspetto senz'altro più problematico e che richiede particolare attenzione, riguarda la pianificazione del lavoro dei ragazzi per la realizzazione del prodotto. I lavori di gruppo sono indubbiamente un'organizzazione utile e a volte necessaria soprattutto se il prodotto è complesso. Suddividere il prodotto da realizzare in parti che poi si dovranno assemblare per ottenere il risultato previsto è una modalità economica in termini di tempo e di opportunità. È anche una modalità dalla forte valenza formativa in quanto fa sperimentare agli allievi la necessità di un coordinamento con gli altri gruppi, un rispetto delle regole, dei tempi, delle esigenze del "cliente" che altre modalità di effettuazione di azioni formative non consentirebbero.

Dal punto di vista del raggiungimento delle competenze esige però che i formatori verifichino con attenzione se i lavori di tutti i gruppi del corso sono equivalenti, cioè se alla fine dell'UA i ragazzi hanno potuto lavorare per raggiungere le stesse competenze (naturalmente al di là del livello che dipende dalla persona).

Un'attenzione altrettanto grande deve essere posta all'interno dei gruppi assicurandosi che tutti gli allievi stiano sviluppando le stesse competenze previste per l'UA. Se questo non fosse possibile, nel corso di svolgimento dell'UA, i formatori si dovranno preoccupare che nelle altre attività questo squilibrio venga eliminato con una ridistribuzione dei compiti in modo che le competenze previste per acquisire quella determinata qualifica siano effettivamente raggiunte da tutti. L'UA è una modalità formativa e la tensione per la realizzazione dell'agognato prodotto non deve far dimenticare lo scopo per cui è progettata e attivata, cioè il raggiungimento di competenze.

Una conseguenza del problema segnalato è legata alla verifica degli apprendimenti. Se gli allievi fanno lavori diversi che richiedono conoscenze, abilità, competenze diverse, è impossibile effettuare delle verifiche valide per tutta la classe e quindi la valutazione si baserebbe su dati non omogenei e perderebbe di ogni validità. Perché se il lavoro può essere fatto in gruppo, la verifica è sempre un fatto individuale.

L'aspetto che ha sollevato più problematicità e che in effetti non è stato risolto se non in parte nel corso della realizzazione dell'UA riguarda la verifica e la valutazione delle competenze complesse. Nel modello di UA proposto, ogni formatore effettua le verifiche corrispondenti al proprio insegnamento e, per quanto riguarda le conoscenze, le abilità e anche le più semplici competenze disciplinari non presentano difficoltà diverse da quelle che si incontrano in un tradizionale percorso formativo. I problemi sorgono quando si tratta di verificare la competenza bersaglio o altre competenze complesse previste nell'UA. Non si tratta tanto di verificare il prodotto che necessariamente sarà un prodotto senz'altro ben riuscito in quanto lungo il

percorso c'è stato il tempo e c'è stata la possibilità di intervenire per correggere, migliorare, rifinire l'oggetto per ottenere un risultato soddisfacente. La difficoltà sorge quando si tratta di valutare aspetti meno evidenti ma altrettanto se non ancora più importanti che fanno riferimento, per esempio, alla capacità di definire il problema, di ricercare e utilizzare le risorse, di ipotizzare soluzioni, ecc. Si tratta anche di accertare le dimensioni e le caratteristiche di tutti quegli elementi della competenza che secondo Spencer e Spencer (1995) sono la parte sommersa dell'*iceberg*: immagine di sé, visione personale, atteggiamenti, valori, motivazioni. Per la verifica di questi elementi costituenti la competenza non esistono nella formazione professionale esperienze consolidate e anche nelle pubblicazioni il tema solamente da poco tempo assume una certa rilevanza. Un grande numero di pubblicazioni riguarda la valutazione delle competenze possedute dalla persona indipendentemente dal percorso di apprendimento.

Nella formazione per competenze diventa invece fondamentale proprio il percorso per la loro acquisizione per intervenire tempestivamente al fine di assicurare il successo. Ad esempio, nella formazione professionale sono diffusi ed utilizzati comunemente strumenti e prove per il rilevamento del possesso di conoscenze e abilità. Non esistono, o comunque non vengono utilizzati in maniera sistematica, strumenti per il rilevamento dei comportamenti e degli atteggiamenti degli allievi. Lo stesso discorso si può fare per ciò che riguarda le competenze trasversali. Si è già visto come l'UA permetta di sviluppare ed esercitare (e quindi anche osservare) competenze non a carattere disciplinare che fanno riferimento a dimensioni quali la socialità, la cittadinanza, l'autostima, ... Molto spesso nei documenti (a partire dal PECUP, ma anche dal POF dove esiste, negli obiettivi formativi o educativi del Centro) si parla di queste competenze trasversali e vengono anche elencate con una certa precisione. Raramente, all'interno dei percorsi formativi, si hanno esempi di attività esplicitamente e chiaramente finalizzate al loro sviluppo e, ancora più raramente, si hanno esempi di verifica del loro raggiungimento. In genere si preferisce passare direttamente ad una loro valutazione o, meglio, ad esprimere un giudizio accettando pareri dei formatori basati su impressioni o su descrizioni di fatti che però non permettono nessun intervento migliorativo in quanto vengono sempre espressi a conclusione di un percorso.

Si tratta quindi di costruire ed imparare ad utilizzare strumenti di osservazione e rilevazione, stabilire e condividere criteri di verifica e progettare interventi o modalità di recupero da inserire, qualora se ne ravvedesse la necessità, nel normale percorso formativo, non come interventi esterni aggiuntivi.

L'UA fornisce anche un'opportunità unica per sviluppare in modo ottimale un'altra importante competenza degli allievi: la capacità di autovalutazione. La riflessione sul lavoro svolto, la ricostruzione del percorso, l'analisi del proprio comportamento sono tutti elementi che si possono richiedere agli allievi per far loro prendere coscienza del grado di possesso delle competenze, dei propri punti di forza e di debolezza.

Lo scambio tra docente ed allievi, il confronto tra quanto rilevato dal docente e quanto percepito dall'allievo è un ulteriore elemento di formazione personale e anche professionale poiché permette un'integrazione di giudizio senza la preoccupazione di azioni sanzionatorie.

Quand'anche però fossero risolti tutti i problemi indicati e si fosse in grado di costruire ed applicare una buona metodologia per la verifica e la valutazione delle competenze, si apre una serie di interrogativi collegati che dovrebbero essere affrontati dal sistema di formazione professionale e che vengono appena accennati.

Alla fine di un'attività formativa per competenze si dovrebbe arrivare ad una valutazione tutta espressa sulle competenze raggiunte. Quale peso avrebbero in questa prospettiva i singoli insegnamenti che forniscono gli elementi della competenza? Come si dovrebbe esprimere il giudizio finale? Che rapporto tra valutazione disciplinare e valutazione complessiva? Il valore delle singole discipline derivante dalla loro specificità e valenza formativa è fuori di dubbio, ma come evidenziarlo in questa situazione?

Non c'è nessuno poi che metta in dubbio il valore e l'importanza delle competenze trasversali e nessuno si sognerebbe di dire che non si dovrebbe fare ogni tentativo perché ogni ragazzo possa raggiungere il massimo risultato possibile. I problemi sorgono quando si passa alla fase di verifica e valutazione. Poiché la valutazione, per la natura da tali competenze, è collegiale, come va registrata? Coincide o va a sostituire il voto di condotta? E in quale modo si dovrebbe esprimere?

La valutazione per competenze solleva anche problemi di comunicazione, per esempio tra formatori e famiglie (i ragazzi sono ancora in età di diritto dovere) abituate ad avere una scala con valori positivi e negativi su voci note. Come far passare il messaggio e le informazioni?

Le UA sperimentate non hanno certamente trovato la soluzione a tutti questi quesiti ma hanno per lo meno preso contatto e portato in evidenza temi che normalmente giacciono tranquilli sul fondo dell'attività formativa.

5. CONCLUSIONI

L'UA si è dimostrata uno strumento che permette di far acquisire le competenze professionali previste per il profilo professionale in uscita dal corso in un modo più motivante per gli allievi e più stimolante per i formatori.

Le competenze vengono costruite dall'allievo ricercando e combinando le risorse necessarie. Messo in condizione di dover risolvere un problema, se il problema lo interessa e lo coinvolge, si mobilita per trovare le informazioni o le tecniche o i mezzi per superare l'ostacolo apprendendo in modo molto più significativo che non messo in posizione di solo ascolto.

Nell'affrontare compiti reali, nel dover lui essere colui che deve trovare il modo di superare *l'impasse*, comprenderà che molte conoscenze teoriche,

molte abilità magari noiose di per sé, hanno una grande importanza. Andrà così a ricercarle, a recuperarle o, se sono conoscenze o abilità che non possiede, chiederà il necessario aiuto a chi può fornirgli i mezzi per progredire in questo percorso.

Alle volte, purtroppo, l'ostacolo può essere rappresentato dall'insegnante che dovrebbe dimenticare di essere colui che sa e quindi trasmette il sapere per assumere il ruolo di colui che agevola l'apprendimento mettendosi al livello dell'allievo e guidandolo verso la soluzione senza mai dare risposte ma facendo domande, suggerendo piste di ricerca, analogie, riflessioni, rievocazioni di esperienze precedenti. Trovata la risposta, la soluzione, l'allievo la farà propria e, proprio perché sua, non la scorderà più.

L'UA permette di trovare soluzioni diverse allo stesso problema stimolando la divergenza e l'originalità. La formazione professionale paga ancora un po' di scotto della sua origine di addestramento e nell'impianto tradizionale spesso ripete il modello secondo il quale tutti devono fare allo stesso momento le stesse esercitazioni, nella stessa sequenza, con lo stesso risultato. E comunque, tolte le solite eccellenti eccezioni, con problemi già definiti in cui la differente abilità consiste nel fare in minor tempo e con maggior precisione lo stesso lavoro.

Giustamente l'UA è stata indicata come strumento per la personalizzazione dei percorsi. Nella realizzazione di compiti complessi ogni ragazzo può trovare la sua collocazione senza sentirsi obbligato a fare esattamente come gli altri. C'è sempre per tutti almeno un campo in cui il ragazzo si sente bravo. Partendo da quello, l'apprendimento può allargarsi e le competenze aumentare secondo percorsi diversi per ognuno dei ragazzi che daranno contributi personali al raggiungimento del risultato condiviso.

In più l'UA permette di esercitare, di sviluppare e di verificare in situazione reale le competenze trasversali in senso lato e in particolare quelle relazionali.

Finché all'allievo sarà richiesto di lavorare "stando al suo posto" senza la possibilità di interagire realmente con i compagni per trovare soluzioni e raggiungere un risultato, tante competenze relazionali resteranno pie intenzioni nella testa dei singoli docenti e nei documenti programmatici del Centro.

Lo svolgimento delle UA con la scelta di compiti sempre più impegnativi accompagna il ragazzo nella crescita con l'acquisizione ed il potenziamento di competenze via via più complesse. Dal primo al terzo anno, si è potuto sperimentare, il ruolo delle UA cambia assumendo valori diversi. Se nel primo anno le competenze, specialmente quelle professionali, non sono (com'è naturale) molto sviluppate, l'attenzione va posta sugli aspetti di metodo, di motivazione, di prospettiva che permetteranno progressivamente di raggiungere i traguardi corrispondenti al raggiungimento della qualifica. Nel terzo anno le competenze professionali sono ad un buon livello e sarà agevole trovare compiti simili a quelli reali. L'aver già sperimentato la metodologia delle UA avendo quindi acquisito un buon grado di autonomia, capacità di lavorare in gruppo e affrontare problemi facili-

terà l'ingresso nel mondo del lavoro che sempre più richiede persone così formate.

Riferimenti bibliografici

- LE BOTERF G., *Ingénierie et évaluation des compétences*, Editions d'organisation, Paris, 2004.
- PELLEREY M., *Competenze di base, competenze chiave e standard formativi*, in "Rassegna CNOS" 2(2006) 67-89.
- PERRENOUD P., *Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? comment?*, Université de Genève, Genève, 2002.
- SPENCER L.M. - S.M. SPENCER, *Competenza al lavoro, modelli per una performance superiore*, Franco Angeli, Milano, 1995.