

Contesti e strumenti
per la realizzazione
di attività a sostegno
dell'apprendimento
degli adulti

EDITING
ROBERTA TANZI

IMPAGINAZIONE
LORENZA FAES

COPERTINA
GIORDANO PACENZA

© 2011 Edizioni Erickson
Via del Pioppeto 24
38121 TRENTO
Tel. 0461 950690
Fax 0461 950698
www.erickson.it
info@erickson.it

Stampa
Esperia srl – Lavis (TN)

ISBN: 978-88-6137-846-9

*Tutti i diritti riservati. Vietata
la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata,
se non previa autorizzazione dell'Editore.*

Quaderno

4

Contesti e strumenti
per la realizzazione
di attività a sostegno
dell'apprendimento
degli adulti

Indice

7 *Presentazione*

- 11** **CAP. 1** ■ Riferimenti teorici per lo sviluppo di percorsi di studio di soggetti adulti
Il rientro nel sistema formale di istruzione
Cosa caratterizza l'apprendimento in età adulta
Stili di apprendimento e stili cognitivi
- 23** **CAP. 2** ■ Personalizzazione dei percorsi formativi
Individuazione delle utenze potenziali
Raccolta delle iscrizioni-analisi delle caratteristiche dei soggetti iscritti
Reciprocità relazionale e interpretazione dei bisogni di istruzione e formazione
Strumenti di riconoscimento: forme e operazioni
- 27** **CAP. 3** ■ Valutazione delle competenze nei processi di apprendimento adulto
La valutazione degli apprendimenti
Quali modalità di accertamento valutativo è possibile attivare?



Presentazione

La costruzione di uno spazio comune europeo per il *lifelong learning* (Comunicazione della Commissione Europea su «Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente», 21 novembre 2001) è la filosofia che ispira tutti i documenti europei che, a partire dagli obiettivi di Lisbona, indicano finalità e strumenti per le politiche formative e istruttive dei Paesi dell'Unione Europea.

Non si tratta di far convergere astratte geometrie istituzionali, ma di articolare in concreto l'insieme complesso di politiche culturali e sociali che hanno lo scopo di garantire equità e inclusione; su questi punti le indicazioni europee sono molto precise: sviluppare e realizzare opportunità di apprendimento per tutti i cittadini e le cittadine e per tutte le età, che siano *attrattive* e *vicine* agli utenti e *qualificare* gli operatori di questo settore. Se questa è la prospettiva, gli interventi dovranno garantire efficacia ed efficienza, attraverso modalità di progettazione e realizzazione di percorsi corrispondenti a bisogni reali, a richieste implicite ed esplicite della popolazione, di localizzazione delle opportunità di studio e formazione vicine ai luoghi di vita e/o di lavoro degli utenti e di qualificazione degli operatori, che dovranno avere specifiche competenze professionali capaci di veicolare e valorizzare i processi di apprendimento adulto.

Nell'attuale contesto italiano tre sono gli aspetti che appaiono essenziali al fine di potenziare e sostenere questi processi:

1. la produzione di modelli di intervento rispondenti ai bisogni del territorio;
2. lo studio delle caratteristiche delle utenze che dovranno/potranno essere indirizzate ai diversi percorsi di studio/formazione/istruzione;
3. la messa a disposizione degli operatori di strumenti capaci di sostenere apprendimenti personalizzati e di qualificare e valorizzare i contesti sociali di vita e di lavoro della popolazione adulta.

Questi tre aspetti possono apparire diversi, e di fatto lo sono, e quindi necessitano di approcci diversificati, che tuttavia possono/devono essere perseguiti attraverso un unico percorso di lavoro, articolato in materiali e strumenti che raccolgono contributi specifici:

- a) la riflessione approfondita sui *supporti normativi* (legislazione europea, nazionale, regionale) che delineano gli ambiti entro i quali gli operatori a tutti i livelli si trovano ad assumere responsabilità di programmazione, gestione, implementazione e attuazione dell'offerta formativa – **Quaderno 1**;
- b) *la lettura dei fabbisogni formativi del territorio* attraverso l'individuazione delle fonti di informazione disponibili, l'attivazione di rapporti con i soggetti istituzionali e non che a vario titolo esprimono competenze in questo ambito e la costruzione di profili di adulti definiti sulla base delle necessità dei contesti sociali e di lavoro – **Quaderno 2**;
- c) *l'interpretazione dei bisogni di competenze e conoscenze della popolazione adulta* così come questi appaiono non solo dalla distribuzione dei titoli di studio degli individui appartenenti alle varie classi di età e dalle condizioni di lavoro/non lavoro dei diversi settori e gruppi sociali, ma anche dalla rilevazione diretta del possesso delle competenze funzionali indispensabili in relazione ai compiti della società attuale – **Quaderno 3**;

d) *l'analisi delle caratteristiche dell'apprendimento in età adulta* e alcuni approfondimenti teorici utili anche alla personalizzazione dei percorsi formativi – **Quaderno 4.**

Ogni quaderno contiene indicazioni e riferimenti alla letteratura dedicata all'adulto in formazione, entro la prospettiva del lifelong learning, e focalizza la «criticità della condizione adulta» come quella situazione in cui il bisogno oggettivo di formazione/istruzione deve tradursi, *nei singoli individui*, nella percezione specifica della relazione tra conoscenze/abilità possedute e necessità e opportunità sociali e lavorative presenti nel contesto di riferimento; da questo processo può nascere ed essere sostenuta la motivazione, la volontà, nell'adulto, di rivolgersi ai luoghi e ai soggetti che possono soddisfare tali bisogni.

Il contenuto dei quattro quaderni è il frutto di studi ed esperienze realizzate e verificate nel contesto italiano. I materiali infatti sviluppano, precisano e mettono in coerenza metodologie e risultati di ricerche che il gruppo di lavoro INVALSI ha svolto nel corso degli anni in risposta ad affidamenti della Direzione generale per l'istruzione post-secondaria e per i rapporti con i sistemi formativi delle Regioni e degli enti locali* – MIUR.

■ Gruppo di lavoro INVALSI

Alessia Mattei	Ricercatrice INVALSI (Responsabile di progetto)
Antonella Mastrogiovanni	Ricercatrice INVALSI
Vincenzo D'Orazio	Collaboratore tecnico di ricerca INVALSI
Cristina Crialesi	Collaboratrice tecnico di ricerca INVALSI
Vittoria Gallina	Esperta di processi di alfabetizzazione della popolazione adulta
Nadia De Felice	Esperta di analisi statistiche

* Si ringraziano per la preziosa collaborazione la Dirigente dell'Ufficio IV Luisa Franzese e i suoi collaboratori: Sebastian Amelio, Enrica Tais e Patrizia Capitali.

■ **Quaderno 4 – Contesti e strumenti per la realizzazione di attività a sostegno dell'apprendimento degli adulti**

PERCHÉ SOSTENERE L'APPRENDIMENTO DEGLI ADULTI?

L'Europa raccomanda agli Stati membri di promuovere una serie di azioni finalizzate a sostenere l'apprendimento nel corso di tutta la vita dei cittadini.

✓ **Consiglio Europeo di Lisbona – 23-24 marzo 2000**

I sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione. Dovranno offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti. Questo nuovo approccio dovrebbe avere tre componenti principali: lo sviluppo di centri locali di apprendimento, la promozione di nuove competenze di base, in particolare nelle tecnologie dell'informazione, e qualifiche più trasparenti.

✓ **Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente**

3. [...] gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave in tutto l'arco della loro vita con un'attenzione particolare per gruppi di destinatari riconosciuti prioritari nel contesto nazionale, regionale e/o locale, come le persone che necessitano di un aggiornamento delle loro competenze;

4. vi sia un'infrastruttura adeguata per l'istruzione e la formazione permanente degli adulti che, tenendo conto dei diversi bisogni e competenze degli adulti, preveda la disponibilità di insegnanti e formatori, procedure di convalida e valutazione, misure volte ad assicurare la parità di accesso sia all'apprendimento permanente sia al mercato del lavoro, e il sostegno per i discenti;

5. la coerenza dell'offerta di istruzione e formazione per gli adulti rivolta ai singoli cittadini sia raggiunta mediante forti nessi con la politica dell'occupazione e la politica sociale, la politica culturale, la politica dell'innovazione e con altre politiche che interessano i giovani nonché mediante la collaborazione con le parti sociali e altri interessati [...].

CONTENUTI DEL QUADERNO

I materiali che vengono presentati in questo quaderno propongono una riflessione sui processi di apprendimento adulto in contesti di istruzione formale.

Questa riflessione sulle strategie atte a garantire il successo ai corsisti adulti e sugli strumenti operativi appropriati, soprattutto in vista della personalizzazione dei percorsi formativi, nasce nell'ambito della ridefinizione dell'assetto organizzativo/didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del D.L. 25 giugno 2008, n.112, convertito con modificazioni, dalla legge n.133 del 6 agosto 2008, il cui iter legislativo di approvazione definitiva è ancora in corso.

Riferimenti teorici per lo sviluppo di percorsi di studio di soggetti adulti¹

di Vittoria Gallina

■ Il rientro nel sistema formale di istruzione

Nel sistema di istruzione italiano i percorsi rivolti agli adulti dovrebbero rispondere a tre esigenze che possono essere, sinteticamente, indicate nel modo seguente:

- garantire agli adulti titoli di studio formali validi nel territorio nazionale;
- consolidare competenze alfabetiche funzionali e di italiano come L2 (lingua italiana per stranieri);
- orientare/ri-orientare, attraverso il rientro «a scuola», l'accesso di soggetti adulti a nuovi percorsi di studio e/o di lavoro; queste operazioni di orientamento/ri-orientamento hanno lo scopo di far acquisire nuovi titoli di studio e qualifiche, per questo motivo si basano sull'analisi e sul bilancio delle competenze possedute, e non formalizzate, e sviluppano, rinforzano e/o costruiscono *ex novo* conoscenze e abilità adeguate a nuovi e diversi contesti di vita e di lavoro.

Le indagini sviluppate a livello internazionale sul tasso di partecipazione degli adulti a corsi di istruzione formale dimostrano che a partire dai 30 anni di età si trovano quote sempre più ridotte di popolazione adulta che «va a scuola». Questo è un fenomeno che, pur configurandosi simile nei vari Paesi da un punto di vista quantitativo, assume caratteristiche specifiche in relazione ai sistemi cui fa riferimento. È evidente che in quei Paesi in cui sono presenti quote consistenti di adulti con titoli di studio di livello secondario e post secondario il problema del rientro a scuola può essere meno importante rispetto a Paesi come l'Italia, dove ancora circa il 48% della popolazione (15-64 anni) ha al massimo solo la licenza di scuola secondaria di I grado (Fonte: Istat, *Rilevazione continua sulle forze di lavoro anno 2008*).

La figura 1.1 evidenzia che le due fasce di età critiche per l'Italia sono quella tra i 15 e i 19 anni e quella tra

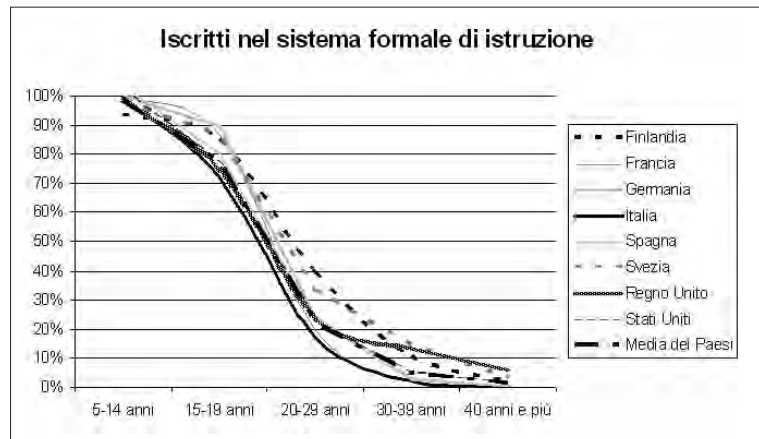


Fig. 1.1 Iscritti nel sistema formale di istruzione (OECD-OCDE, 2003).

¹ Tuijnman, 1996; Kolb, 1976; Albert, Gallina e Lichtner, 1998; Gallina, 2006; Knowles, Holton III e Swanson, 2008; UNIEDA, 2009; Jarvis, 1990; <http://glossario.invalsi.it/asp/home.asp>.

i 20 e i 29, i momenti in cui l'uscita dal sistema di istruzione formale determina condizioni di marginalità formativa e di debolezza di competenze nella popolazione adulta. In questo contesto le istituzioni che si occupano di istruzione degli adulti vengono a rappresentare un tassello importante dello sviluppo delle politiche di lifelong learning nel nostro Paese; rispondono infatti all'obiettivo di dare opportunità specifiche a utenze adulte attraverso la flessibilizzazione dei percorsi di studio, l'offerta di momenti di studio in presenza e di studio on-line e la strutturazione di unità di lavoro mirate alle necessità del singolo soggetto.

■ Cosa caratterizza l'apprendimento in età adulta

La letteratura dedicata alla formazione in età adulta definisce alcune modalità che devono qualificare le attività rivolte ad adulti e mette in relazione le caratteristiche dell'apprendimento adulto e le azioni che le istituzioni di istruzione/formazione possono/devono realizzare, interpretando esigenze di apprendimento e modulazione di percorsi di studio. Cosa caratterizza l'apprendimento in età adulta?

1. *La consapevolezza* della autonomia della scelta, da cui è scaturita la decisione di rientrare in formazione; si tratta di un momento critico per l'adulto, poiché questa scelta molto spesso nasce da situazioni che rappresentano tagli e cesure in un normale percorso di vita.
2. *Il patrimonio di esperienze* possedute; il soggetto adulto consapevolmente, ma molto spesso anche inconsapevolmente, possiede un patrimonio di esperienze che devono divenire risorse per l'apprendimento.
3. Il rientro a scuola esprime, attraverso *la disponibilità ad apprendere* nuove cose, una interpretazione dei compiti evolutivi e dei ruoli sociali propri della vita adulta.
4. *La prospettiva temporale* dell'adulto richiede che siano riconoscibili gli ambiti in cui i nuovi apprendimenti possono essere applicati; per questo motivo in genere l'adulto è più disponibile ad acquisire conoscenze per risolvere problemi piuttosto che a ricostruire astratti percorsi teorici.

I quattro enunciati indicati sopra esprimono il complesso degli elementi costitutivi di un percorso di apprendimento di un soggetto adulto: il compito di chi ha responsabilità di proporre e gestire offerte formative efficaci consiste nel creare le condizioni in cui questi quattro criteri fondamentali possano essere riconosciuti e agiti dallo studente adulto.

Le teorie sistematiche relative all'apprendimento adulto (Knowles, 2008) pongono un concetto fondamentale «della centralità del soggetto che apprende», laddove il soggetto è il focus dell'azione del docente, tutor, operatore di formazione professionale, ecc., ed è quindi una delle risorse tra le molte di cui l'adulto deve poter profittare nel percorso di apprendimento; una risorsa quindi che si colloca in una condizione di partenariato con colui che apprende e che stipula con questi una sorta di contratto formale di comportamento e relazione reciproca.

«Gli individui hanno in se stessi ampie risorse per auto-comprendersi e per modificare il loro concetto di sé, gli atteggiamenti di base e gli orientamenti comportamentali. Queste risorse possono emergere quando può essere fornito un clima **definibile** di atteggiamenti psicologici facilitanti» (Rogers, 1983). Quello che Rogers indica come clima di atteggiamenti psicologici facilitanti non nasce spontaneamente in un contesto di istruzione formale anzi, potremmo dire che spesso quel contesto potrebbe apparire come il meno adatto e accogliente in questo senso, ma deve essere costruito con intelligenza, sensibilità e responsabilità da tutti coloro che hanno competenza nella definizione dei modelli di funzionamento delle offerte formative nei sistemi formali di istruzione e formazione.

Si danno di seguito alcuni spunti che possono essere assunti come linee di condotta per chi ha il compito di predisporre l'atmosfera e/o il clima iniziale dell'esperienza di gruppo o di classe

e di riattivarli e mantenerli durante lo sviluppo del lavoro. Il facilitatore (con questo termine si indicano genericamente il docente, tutor, il responsabile dell'accoglienza, ecc.):

1. aiuta a scegliere e a chiarire gli scopi dei singoli individui nella classe e gli scopi più generali del gruppo;
2. conta sul desiderio di ogni studente di realizzare gli scopi che hanno senso per lui come forza motivazionale sottesa ad un apprendimento significativo;
3. si sforza di organizzare e di rendere facilmente disponibile la gamma più vasta possibile di risorse per l'apprendimento;
4. si considera come una risorsa flessibile e utilizzabile dal gruppo;
5. nel rispondere alle espressioni del gruppo costituito dalla classe, accetta sia i contenuti intellettuali che gli atteggiamenti emotivi, sforzandosi di dare a ogni aspetto la stessa importanza che esso riveste per l'individuo o per il gruppo;
6. una volta stabilito un clima di accettazione nella classe, è sempre più in grado di partecipare in prima persona all'apprendimento, di diventare un membro del gruppo, esprimendo le sue opinioni solo come un individuo fra gli altri;
7. prende l'iniziativa di partecipare al gruppo (condividendo con gli altri i suoi sentimenti come i suoi pensieri) secondo modalità non di richiesta o imposizione, ma di condivisione personale, che gli studenti possono accettare o rifiutare;
8. nel corso dell'esperienza d'aula, è continuamente attento alle manifestazioni che denotano sentimenti forti o profondi;
9. nella sua funzione di facilitatore d'apprendimento, anche se di fatto assume il ruolo di leader, si sforza di riconoscere e accettare i propri limiti.

Knowles sintetizza in questo modo quali sono le metodologie adeguate a interventi di istruzione/formazione efficaci:

- apprendimento autodiretto
- apprendimento autonomo
- curricula basati su problemi concreti
- saperi in situazione piuttosto che saperi disposti secondo statuti disciplinari.

L'apprendimento autonomo, infatti, rappresenta la capacità di un soggetto di imparare in modo indipendente, scegliendo le modalità di apprendimento che gli appaiono più adeguate anche in vista dei risultati che vuole conseguire.

Si tratta di una modalità, studiata e praticata soprattutto nella cultura educativa dei Paesi di lingua inglese e del Nord Europa, che valorizza i processi mentali intenzionali del soggetto che apprende e rappresenta il carattere distintivo delle pedagogie della responsabilità (in questo senso si avvicina al concetto di autoformazione).

Il processo di apprendimento infatti è un processo creativo che potrà condizionare la capacità e la volontà di apprendere del corsista in futuro, anche in possibili e diversi contesti di formazione. Chi progetta una particolare offerta di formazione, in un momento dato, deve tener conto che l'esperienza attuale può avere delle conseguenze sulla disponibilità futura del corsista ad apprendere ancora.

L'intervento formativo (training), quindi, deve realizzare una intenzionalità; deve essere finalizzato a creare apprendimento intenzionale e contribuire a migliorare la performance del corsista o del gruppo di corsisti in un momento dato; lo sviluppo può verificarsi anche in modo non programmato in condizioni non previste e non sempre controllabili.

Di seguito si tenta di rispondere ad alcune domande che potenzialmente potrebbero essere poste da chi lavora con gli adulti.

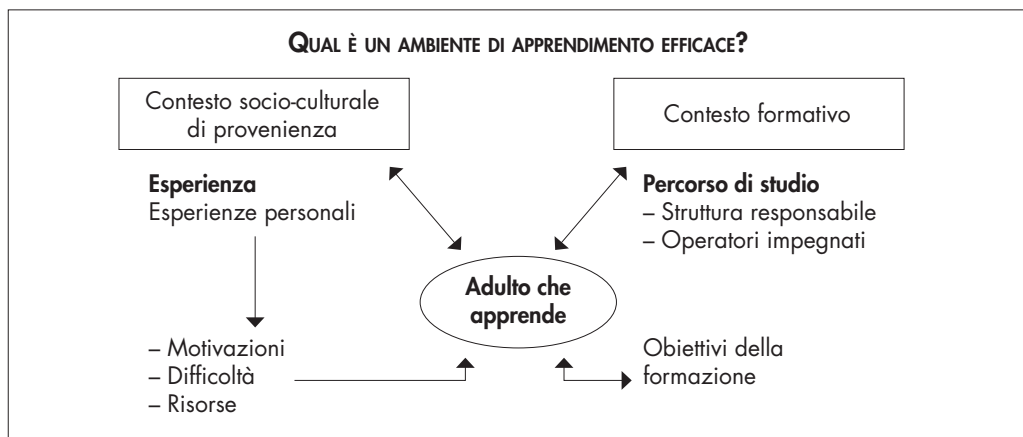


Fig. 1.2 L'ambiente di apprendimento efficace.

Questo modello mostra come un apprendimento efficace debba mettere al centro chi apprende: le sue esperienze, le sue aspettative e la sua volontà di apprendere.

Lo spazio entro il quale si svolge l'attività formativa, la struttura dello spazio fisico in cui si realizza l'apprendimento, riveste un ruolo importante nella definizione della situazione in cui l'adulto corsista viene inserito.

Come si conciliano le esigenze del corsista con la struttura/la tipologia dei percorsi di studio prescelti?

Non è l'adulto che si deve adeguare all'offerta formativa, ma l'offerta formativa che deve farsi carico delle esigenze e caratteristiche dell'adulto.

La struttura formativa dovrà presentare opportunità, non sovrapporsi astrattamente al corsista adulto con obiettivi, competenze, modalità di funzionamento precostituite, ma, al contrario, cercare di interpretare e rispondere alle necessità e caratteristiche del corsista adulto.

Il percorso formativo deve essere concepito in senso dinamico e non statico, rispondente a un bisogno dato, in un momento dato, ma anche deve essere capace di innescare processi e attivare elementi di novità, non tutti prevedibili, che potranno manifestarsi in futuro.

Chi è responsabile del percorso formativo?

La responsabilità dovrà essere condivisa tra l'adulto corsista e i responsabili della attività didattica. L'adulto dovrà essere coinvolto in tutte le fasi del percorso formativo e dovrà dividerne le responsabilità. Il ritorno in formazione corrisponde a una ri-organizzazione, a un ri-orientamento, come se l'adulto operasse una correzione di direzione e una diversa proiezione nello spazio sociale consueto. Elemento necessario per la costruzione di un efficace percorso di cambiamento è la messa in opera di procedure e azioni che permettano all'adulto di operare riconoscimenti e di riscoprire un valore di sé entro la nuova prospettiva di studio e di formazione.

Come si risponde alla necessità di apprendere dell'adulto entro un percorso di istruzione?

La tabella 1.1 sintetizza e articola le risposte.

TABELLA 1.1 – Incontro tra le caratteristiche del discente adulto e l'azione del docente

<i>Caratteristiche del discente adulto</i>	<i>Implicazioni per l'apprendimento degli adulti</i>	<i>Implicazioni per i docenti</i>
<p>Concetto di sé: il discente adulto si sente autonomo e desidera che gli altri lo considerino tale. In effetti la definizione di maturità è la capacità di essere autonomi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Un clima di sincerità e rispetto aiuta a identificare quello che i discenti vogliono e hanno bisogno di apprendere. ✓ Agli adulti fa piacere progettare e portare avanti i loro esercizi di apprendimento. ✓ Gli adulti hanno bisogno di essere coinvolti nella valutazione dei loro progressi. 	<p>I docenti riconoscono che i partecipanti sono autonomi e li trattano di conseguenza. Il docente (come colui che presenta dei contenuti), è un referente per l'apprendimento dei partecipanti più che un istruttore tradizionale; i presentatori sono, perciò, incoraggiati a «dire le cose come sono» e a sottolineare «come lo faccio io» piuttosto che dire ai partecipanti come dovrebbero fare. Il presentatore evita di parlare con condiscendenza a partecipanti abituati a prendere decisioni e pieni di iniziative. Tenta invece di soddisfare i bisogni dei partecipanti.</p>
<p>Esperienza: gli adulti portano nella situazione di apprendimento il vissuto esperienziale di tutta la loro vita. I giovani tendono a considerare l'esperienza come qualcosa che è capitata loro, mentre per l'adulto la sua esperienza è lui stesso. L'adulto si definisce secondo la sua propria esperienza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Si fa meno uso di tecniche di trasmissione dei contenuti in favore di tecniche basate sull'esperienza. ✓ La scoperta di come apprendere dall'esperienza è la chiave per l'autorealizzazione. ✓ Gli errori costituiscono delle opportunità per imparare. ✓ Rifiutare il vissuto esperienziale dell'adulto equivale a respingere l'adulto stesso. 	<p>Poiché l'adulto è la sua esperienza, rifiutare di prendere in considerazione l'esperienza del discente adulto equivale a rifiutarlo come persona.</p>
<p>Disponibilità ad apprendere: i compiti evolutivi degli adulti si spostano sempre di più verso la competenza per i ruoli sociali e occupazionali e si allontanano dai compiti più fisici dell'infanzia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gli adulti hanno bisogno di essere messi in grado di identificare i requisiti di competenza necessari per i loro ruoli occupazionali e sociali che svolgono/vogliono svolgere. ✓ La disponibilità ad apprendere degli adulti e i momenti favorevoli all'apprendimento sono al massimo livello quando una opportunità di apprendimento è coordinata con il riconoscimento di un bisogno di sapere. ✓ Gli adulti possono identificare meglio la loro disponibilità ad apprendere e i momenti favorevoli all'apprendimento. 	<p>L'apprendimento si verifica aiutando i partecipanti a identificare le lacune nelle loro conoscenze. Nessuna domanda è «stupida», tutte le domande sono delle «opportunità» di apprendere.</p>

<p>Una prospettiva temporale centrata sui problemi: i giovani pensano all'istruzione come all'accumulo di conoscenze da utilizzare nel futuro. Gli adulti tendono a pensare all'apprendimento come a un modo per essere più efficienti nel risolvere i loro problemi attuali.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La formazione degli adulti deve essere centrata sui problemi più che orientata tecnicamente. ✓ Scoprire che cosa i discenti hanno bisogno di apprendere ha più valore di uno sviluppo formale dei curricula. ✓ Gli adulti devono avere l'opportunità di applicare e mettere subito alla prova il loro apprendimento. 	<p>Durante il corso l'accento principale cade sull'apprendimento degli studenti più che sull'insegnamento del docente. Generalmente coinvolgere gli adulti in cose quali problemi da risolvere, storie di casi e incidenti critici, offre delle opportunità di apprendimento maggiori che «parlare» di loro.</p>
--	--	--

■ Stili di apprendimento e stili cognitivi

La letteratura sugli stili di apprendimento (Coffield, Moseley, Hall e Ecclestone, 2004) fornisce spunti metodologici importanti per il sostegno dell'apprendimento degli adulti.

«Gli stili di apprendimento sono caratteristici comportamenti cognitivi, affettivi e fisiologici che funzionano come indicatori relativamente stabili di come colui che apprende percepisce l'ambiente di apprendimento, interagisce con esso e vi reagisce» (Keefe, 1979). Si tratta quindi di una categoria complessa, che riguarda le relazioni che l'individuo, con i suoi processi cognitivi, socio-affettivi e fisiologici, instaura con l'ambiente.

Stewart e Felicetti (1992) precisano che gli stili di apprendimento sono «quelle condizioni in cui è prevedibile, con elevato margine di probabilità, che uno studente apprenda».

Gli stili di apprendimento non hanno a che fare con **che cosa** un individuo apprende, ma piuttosto con il **come** preferisce apprendere.

Quattro sono gli ambiti entro i quali gli stili agiscono, anzi, per meglio dire, interagiscono, perché, trattandosi di aspetti multidimensionali, ogni individuo evidenzia uno stile prevalente tra gli altri.

Ambito fisico-ambientale

Modi personali di gestire i rapporti con l'ambiente circostante; riguarda i tempi e i luoghi dello studio, le condizioni climatiche (luce, temperatura, umidità, tempo atmosferico), la presenza o assenza di suoni e i rumori, le abitudini alimentari, la postura e la mobilità, ecc.

Modalità sensoriali

Utilizzo dei sensi per gestire le informazioni in arrivo: modalità *visiva/visiva non verbale, uditiva e cinestetica* (o *cinetica*). La persona con preferenza cinestetica ha bisogno di movimento, di coinvolgimento continuo in attività concrete con cui sperimentare di persona quanto ha eventualmente già letto o ascoltato.

Stili cognitivi

Preferenze nei modi di elaborare le informazioni; preferenza per un'elaborazione *analitica* (che parte dai singoli elementi per ricostruire il tutto); preferenza *sincretica/globale* (che considera il contesto complessivo prima di scendere nei dettagli). Queste preferenze si associano alle funzioni degli emisferi *sinistro* e *destro* del cervello. Altri modelli bipolari riguardano la formulazione di ipotesi e l'individuazione delle variabili di problemi (*sistematico/intuitivo*) o riguardano il prendere decisioni e produrre valutazioni in tempi lunghi o brevi (*riflessivo/impulsivo*).

Tratti di personalità

Questi incidono sulla definizione complessiva di uno stile. L'opposizione *introverso/estroverso*, cui è correlata l'eventuale preferenza per un lavoro individuale rispetto al lavoro in coppie o a gruppi.

Nel lavoro col gruppo di corsisti i compiti di apprendimento dovrebbero soddisfare la varietà degli stili sempre presente nel gruppo-classe.

Per esempio, un compito come «guardare una sequenza di un film senza il sonoro e discutere a gruppi ipotesi sulla trama» favorisce gli stili visivo-non verbale, globale e intuitivo, ma anche uditivo ed estroverso (nella discussione di gruppo); un compito come «scrivere il resoconto di un viaggio e scambiarlo con un altro corsista che lo controlla e lo corregge» favorisce gli stili visivo-verbale, analitico, sistematico e riflessivo e introverso; un compito come «a coppie, a turno uno mima azioni e l'altro le descrive oralmente» favorisce gli stili cinestetico, uditivo, intuitivo ed estroverso.

In ogni caso, anche il facilitatore è portatore a sua volta di uno stile (di apprendimento prima ancora che di insegnamento), che, con la sua scelta di compiti e con la gestione dei rapporti interpersonali, può contribuire a realizzare una didattica varia e bilanciata. Questo comporta la necessità di esplorare la gamma delle diversità individuali, in modo da identificare il più chiaramente possibile i *profili individuali* e del *gruppo-classe*, di cui i corsisti stessi devono essere consapevoli.

Tuttavia i corsisti devono anche essere abituati a far fronte a compiti che *non* siano in sintonia con le loro preferenze individuali: si tratterà allora di sostenerli stimolando opportune *strategie di apprendimento* per compensare i loro eventuali punti di criticità nella gestione di problemi. Questo apre la strada a pratiche che siano nel contempo *strategiche*, perché basate sull'attivazione di compiti per l'apprendimento, e *metacognitive*, perché strutturate sull'alternanza tra esperienza e riflessione e sullo sforzo costante di aumentare la consapevolezza, individuale e del gruppo-classe, non solo su *che cosa* si sta imparando, ma anche su *come* si impara.

La metodologia dell'apprendimento esperienziale appare la più interessante da sviluppare in un contesto di apprendimento adulto.

Questo è il modello elaborato da Kolb e Fry che compone i quattro stili: esperienza concreta, osservazione e riflessione, formazione di concetti astratti e sperimentazione in nuove situazioni; la descrizione è il frutto di una sperimentazione sul campo fatta a partire da test somministrati in situazioni reali (figura 1.3).

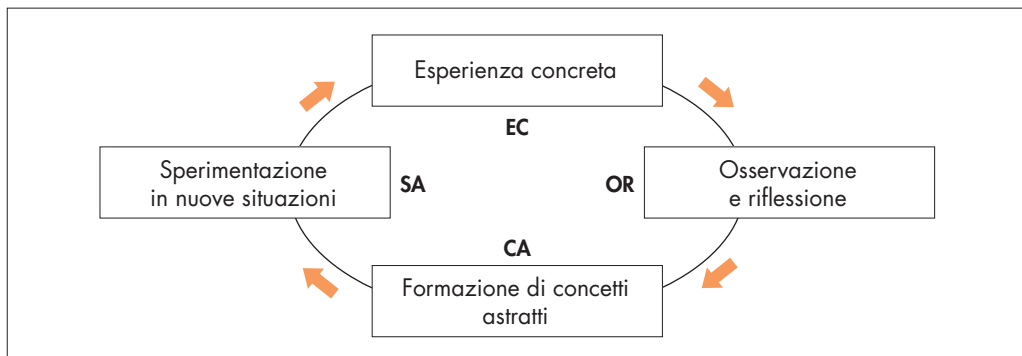


Fig.1.3 Modello di apprendimento esperienziale.

Il concetto di apprendimento esperienziale (Kolb, 1984) definisce il processo di apprendimento di un soggetto che produce conoscenza attraverso l'osservazione e la trasformazione

della propria esperienza. In questo senso l'apprendimento esperienziale fa giustizia della teoria della mente come tabula rasa che acquisisce passivamente concetti e relazioni. Kolb intende l'apprendimento come una riflessione sulle azioni: in questo caso la conoscenza è ottenuta attraverso l'osservazione di esperienze concrete o attraverso la comprensione di concettualizzazioni astratte, e si trasforma attraverso l'osservazione riflessiva ampliandosi mediante la sperimentazione attiva.

Si parte dall'esperienza concreta, dall'osservazione di «come si fa una cosa», passare poi a riflettere e a ripetere ciò che è stato fatto, ciò che si è esperito, attraverso l'osservazione riflessiva. Viene poi l'interpretazione degli eventi, che cerca di cogliere le diverse relazioni: l'obiettivo di questa fase consiste nel cercare di produrre concetti per poi estenderli a nuove situazioni attraverso la concettualizzazione astratta; infine le nuove conoscenze devono essere tradotte in aspettative in relazione alle quali si compiono azioni (per eseguire bene il compito e verificare i concetti in nuove situazioni tramite la sperimentazione attiva).

Schematicamente questo modello può essere articolato in quattro stili.

1. **Stile delle esperienze concrete (EC):** l'apprendimento è influenzato prevalentemente dalle percezioni e dalle reazioni alle esperienze. Caratteristiche di questo stile sono: i sentimenti, le percezioni, le complessità delle realtà concrete, gli approcci intuitivi ai problemi. Dall'esperienza nascono sensazioni, reazioni, comportamenti che evidenziano attitudini, capacità e atteggiamenti. I soggetti caratterizzati da questo stile si relazionano facilmente con gli altri, sono buoni *decision-makers* e lavorano meglio nelle situazioni fluide, poco strutturate. Agiscono con uno stile pragmatico nelle attività formative, e si orientano verso: attività di laboratorio, lavori sul campo; letture, esempi, attività; simulazioni, giochi, osservazione, visioni di video.
2. **Stile dell'osservazione riflessiva (OR):** caratteristiche di questo stile sono la comprensione e l'interesse del significato delle idee e delle situazioni e la riflessione. L'osservazione può essere condotta sul vissuto personale, sul comportamento proprio e altrui e sulla dinamica interpersonale scaturita dall'esperienza concreta. Rappresenta il primo gradino per l'acquisizione della consapevolezza e per la trasformazione delle percezioni, dei valori, degli atteggiamenti e delle convinzioni personali. I soggetti caratterizzati da questo stile elaborano significati a partire dalle situazioni e sono molto abili nel capirne le implicazioni. Osservano i fenomeni da prospettive diverse, apprezzano la diversità dei punti di vista. In questa fase il facilitatore nel processo di apprendimento sostiene il ragionamento induttivo, utilizza tecniche di rispecchiamento e suggerisce possibili soluzioni. Le attività di apprendimento si giovano di letture mirate, discussioni in aula o di gruppo, *brain storming*.
3. **Stile della concettualizzazione astratta (CA):** l'apprendimento prende la forma soprattutto del pensiero e dell'analisi dei problemi in modo sistematico attraverso l'elaborazione di teorie generali e approcci scientifici. Questo stile di apprendimento è influenzato dai paradigmi interpretativi individuali formati da assunti, valori ed esperienze vissute, da formulazione di ipotesi, da elaborazione di teorie da cui si astraggono concetti utili alle generalizzazioni e alla spiegazione delle riflessioni prodotte durante l'osservazione riflessiva. Lo sviluppo di concetti aiuta l'individuo a immaginare altre esperienze concrete a cui si possono rivolgere le stesse o diverse domande. Le persone caratterizzate da questo stile di apprendimento vengono definite «teorizzatori» o «teorici», apprezzano e sono capaci di pianificare sistematicamente, manipolare simboli astratti e operare analisi quantitative; precisione, rigore e disciplina dell'analisi, qualità estetica dei sistemi concettuali caratterizzano un soggetto che preferisce apprendere mediante lezioni, articoli, analogie, diagrammi di relazione.
4. **Stile della sperimentazione attiva (SA):** l'apprendimento è influenzato soprattutto dall'agire, dallo sperimentare osservando i risultati. Questo orientamento enfatizza le applicazioni

pratiche, l'interesse pragmatico verso aspetti concreti. L'apprendimento si realizza come attiva sperimentazione volta a influenzare e/o cambiare situazioni. Le persone con questo stile cognitivo sono capaci di realizzare, sono disposti ad assumersi rischi nella realizzazione dei loro obiettivi e attribuiscono valore alla capacità di modificare le situazioni e alla realizzazione di risultati. Gli individui che apprendono in questo modo prediligono le simulazioni, studi di caso, progetti sul campo, momenti di laboratorio, compiti da svolgere a casa.

Questi quattro stili si completano a vicenda, nessuno, preso singolarmente, è sufficiente a un processo di apprendimento; un percorso tuttavia può muovere da qualsiasi punto perché i diversi stili alimentano e rimandano a un altro/altri. Ciascuno stile infatti ha la medesima importanza all'interno del processo globale e richiede differenti abilità e competenze che i corsisti devono saper usare a seconda della situazione.

Queste modalità si possono presentare come un continuum che ha per poli concretezza e astrattezza (**EC-CA**) e un continuum che misura sperimentazione attiva e riflessività (**SA-OR**).

Se i 4 stili vengono contrapposti due a due, dagli incroci delle coordinate bipolari si evidenziano 4 stili di apprendimento che corrispondono a quattro tipologie di soggetti.

La combinazione astratto e attivo ci dà lo stile convergente; la combinazione tra concreto e riflessivo ci dà lo stile tra divergente; la combinazione tra riflessivo e astratto ci dà lo stile assimilatore e, infine, la combinazione tra concreto e attivo ci dà lo stile accomodatore.

Le caratteristiche dei 4 stili di apprendimento possono essere così sintetizzate:

- i **convergenti** sono abili nell'applicazione pratica delle idee, tendono ad affrontare i problemi in base a un ragionamento ipotetico-deduttivo. Preferiscono l'azione immediata all'introspezione prolungata e tendono a mettere in pratica le idee il più rapidamente possibile. Per loro la migliore teoria del mondo non vale nulla se non ha applicazioni immediate. Riescono a pensare meglio quando possono fare esperienze di prima mano e privilegiano interessi rivolti alle materie scientifiche e tecniche. Questo stile si rivela particolarmente proficuo nel problem solving, nella presa di decisioni e nell'applicazione pratica delle idee. È stato definito «convergente» perché una persona caratterizzata da questo stile sembra trovarsi a suo agio soprattutto in quelle situazioni in cui vi è una singola risposta corretta o una sola soluzione a un problema;
- i **divergenti** hanno delle strategie opposte a quelle che caratterizzano lo stile convergente. Essi preferiscono l'esperienza concreta e l'osservazione riflessiva, sono interessati alla gente e tendono a essere immaginativi ed emotivi. Riescono a vedere i problemi da vari punti di vista e organizzano i contenuti in strutture significative. Ricercano continuamente significati nel mondo circostante chiedendo in continuazione «Perché...?». Instaurano facilmente rapporti affettivi, sono socievoli e pronti a collaborare. Hanno vasti interessi culturali con prevalenza nel settore artistico. Questo stile è definito divergente perché gli individui riescono meglio in quelle situazioni che necessitano di *brainstorming* per la generazione di idee alternative;
- gli **assimilatori** sono abili nell'elaborazione di modelli teorici attraverso ragionamenti induttivi. Assimilano le conoscenze in strutture coerenti ed esplicative, sono obiettivi, razionali, logici e si preoccupano più dei fatti che delle persone. Spesso sono assertivi ed emotivamente controllati, ricercano il riconoscimento dagli altri, specialmente dalle figure che hanno un'autorità, per le quali nutrono molto rispetto. Sono più teorici che pratici e attivano una metodologia coerente e precisa, che può tradursi nella ricerca scientifica. Amano creare modelli teorici logici e usare il ragionamento induttivo per assimilare singole osservazioni discrete in una spiegazione integrata. Per loro è importante che la teoria sia logica e precisa e, in quelle situazioni in cui la teoria non corrisponde ai fatti, gli «assimilatori» sono portati a rivedere i fatti piuttosto che a rigettare la teoria. Questo stile di apprendimento è caratteristico delle scienze di base piuttosto che delle scienze applicate;

– agli **accomodatori**, infine, che hanno delle caratteristiche opposte agli «assimilatori», piace l'esperienza concreta. Sono abili nell'attività di sperimentazione attiva, però non in quella rigorosamente scientifica, e sanno far sintesi tra situazioni concrete e principi teorici. Sono pensatori pratici, flessibili, intuitivi ai quali piace apprendere per prove ed errori più che per analisi. Affascinati dallo sperimentare e inventare, riescono meglio quando possono produrre liberamente, reagendo alle sfide intellettuali più con la velocità che con il pensiero. Sono attivi, portano a termine piani e compiti, ma impostano la loro attività più sulle informazioni provenienti da altre persone che sull'analisi personale dei dati; prevalgono nei settori della tecnica e del commercio. Questo stile di apprendimento è definito «accomodatore» perché gli individui caratterizzati da questa modalità riescono facilmente ad adattarsi ai cambiamenti repentini di circostanze. Quando le teorie non si adattano ai fatti, gli individui «accomodatori» sono disposti a scartarle. Sono più disponibili, rispetto agli altri tre stili, ad assumersi dei rischi. I loro ambiti educativi preferiti sono quelli tecnici o pratici, orientati all'azione.

TABELLA 1.2 – Rappresentazione schematica dei 4 stili di apprendimento

Stile di apprendimento	Caratteristiche dell'apprendimento	Descrizione
<i>Convergente</i>	Concettualizzazione astratta + Sperimentazione attiva	<ul style="list-style-type: none"> – Forte capacità di applicazione pratica delle idee – Può focalizzarsi sul ragionamento ipotetico-deduttivo su specifici problemi – Distacco emozionale – Ha ristretti interessi
<i>Divergente</i>	Esperienza concreta + Osservazione riflessiva	<ul style="list-style-type: none"> – Forte immaginazione – Bravo nella produzione di idee e nel vedere le cose da diverse prospettive – Interessato alle persone – Ampi interessi culturali
<i>Assimilatore</i>	Concettualizzazione astratta + Osservazione riflessiva	<ul style="list-style-type: none"> – Forte capacità di creare modelli teorici – Eccelle nel ragionamento induttivo – Interessato più ai concetti astratti che alle persone
<i>Accomodatore</i>	Esperienza concreta + Sperimentazione attiva	<ul style="list-style-type: none"> – La maggior forza risiede nel fare le cose – Corre rischi – Rende bene quando bisogna reagire a circostanze immediate – Risolve i problemi in maniera intuitiva

Più complesso è il modello prodotto da Jarvis, che usa il modello di Kolb per esplorare l'apprendimento in contesto (figura 1.4).

1. Nessun apprendimento:

- *presunzione*: le persone interagiscono attraverso routine predefinite (box da 1 a 4);
- *non considerazione*: le persone non rispondono a stimoli di apprendimento pur presenti (box da 1 a 4);
- *rifiuto*: (box da 1 a 3).

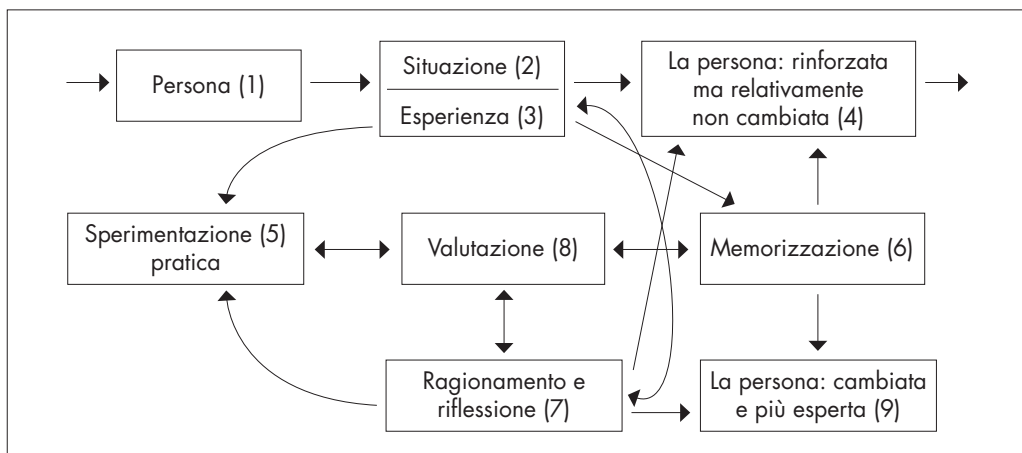


Fig. 1.4 Modello di apprendimento in contesto.

2. Apprendimento non riflessivo:

- *preconscio*: accade a ciascuno come risultato di esperienza giornaliera a cui non si è prestata attenzione. Muoversi sulla superficie (box da 1 a 3 a 6 e allora anche a 4 o 9);
- *pratico*: tradizionalmente riferito a cose di tipo manuale per il lavoro o per acquisire abilità fisiche, talora anche apprendimento di routine di una lingua straniera (box da 1 a 3 a 5 a 8 a 6 e allora anche a 4 o 9);
- *memorizzazione*: (box da 1 a 3 a 6 e anche eventualmente 8, da 6 anche o 4 o 9).

3. Apprendimento riflessivo:

- *contemplazione*: la persona osserva con intelligenza e prende una decisione basata sul ragionamento (box da 1 a 3 a 7 a 8 a 6 a 9);
- *pratica riflessiva*: riflettere e agire di conseguenza (box da 1 a 3 a 5 a 7 a 5 a 6 a 9);
- *apprendimento esperienziale*: apprendimento pragmatico razionale (box da 1 a 3 a 7 a 5 a 7 a 8 a 6 a 9).

Personalizzazione dei percorsi formativi

di Antonella Mastrogiovanni

■ Individuazione delle utenze potenziali

L'analisi e lo studio dei bacini di utenza potenziali nel territorio specifico delle istituzioni che si occupano di istruzione degli adulti consentono di identificare i profili di popolazione prevalenti nel territorio e quindi di formulare offerte formative adeguate. La definizione del patto formativo individuale e la personalizzazione di un percorso formativo sostenibile per l'utente sono lo snodo progettuale fondamentale del nuovo assetto organizzativo didattico, il cui momento centrale è costituito dalle attività di accoglienza e orientamento. Dal momento che l'utenza di tali istituzioni è quanto mai variegata sia per età che per esperienze di vita e di lavoro, è evidente che si dovranno interpretare bisogni formativi molto diversificati, valorizzare i patrimoni di competenze e di esperienze posseduti dai soggetti adulti individuando, nello stesso tempo, le eventuali lacune e/o carenze di conoscenze in relazione agli aspetti generali e specifici che caratterizzano il percorso formativo prescelto, nella consapevolezza che solo il conseguimento di un adeguato livello di istruzione è garanzia di un pieno esercizio dei diritti di cittadinanza.

Per ogni soggetto, a partire dalla fase di accoglienza, è importante progettare quindi un percorso formativo con carichi di lavoro sostenibili, anche tramite la fruizione a distanza nei limiti orari previsti dalla norma, e valutarne costantemente la realizzazione.

Il ritorno a scuola in età adulta, o almeno in età in cui il percorso di scuola obbligatorio dovrebbe essere concluso, si presenta come «comportamento eccezionale» della vita adulta, pertanto i soggetti interessati a tali processi hanno bisogno di essere motivati e sostenuti in questa scelta.

Le campagne di sensibilizzazione potranno/dovranno assumere forme diverse a seconda delle situazioni e si realizzeranno come:

- produzione e capillare distribuzione di materiali informativi;
- costruzione di uno o più eventi (scuola aperta, ecc.) che illustrino l'offerta formativa ed evidenzino il coinvolgimento degli attori locali;
- presentazione del percorso formativo e relativi sbocchi lavorativi (depliant, incontri con i centri per l'impiego e i rappresentanti delle strutture produttive del territorio, ecc.);
- caratterizzazione dell'offerta formativo/istruttiva di una scuola specificamente costruita a misura di adulti;
- presentazione delle opportunità di arricchimento dell'esperienza di studio attraverso supporti informatici anche on-line e offerte specifiche di studio (ad esempio lingue straniere, ecc.).

Raccolta delle iscrizioni-analisi delle caratteristiche dei soggetti iscritti

Il punto di partenza di un percorso personalizzato è rappresentato da uno «snodo» che consiste in un catalogo di attività contenente varie tipologie di offerta formativa adeguate alle diverse utenze.

Le tipologie di soggetti che decidono di rientrare in formazione in qualche modo definiscono le articolazioni di funzionamento dell'attività formativa, in relazione ai molteplici bisogni che esprimono.

Il percorso personalizzato (figura 2.1) si traduce, quindi, nei contenuti di un patto formativo individuale costantemente sotto osservazione nella sua realizzazione al fine di sostenere il conseguimento del titolo di studio cui l'adulto aspira.

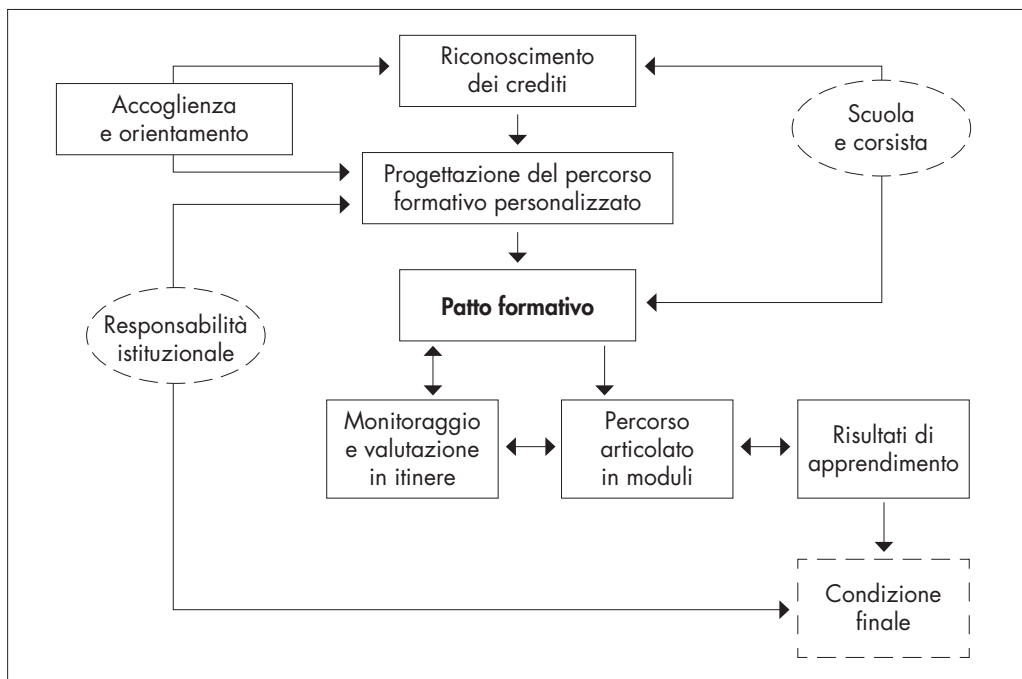


Fig. 2.1 Struttura di un percorso formativo personalizzato.

Nel nostro Paese l'esperienza dei corsi degli adulti maturata a partire dagli anni Settanta (si veda il Quaderno 1) permette di delineare lo schema di questo percorso e individuare tutte le attività che servono da supporto alla progettazione di un'offerta formativa valida.

Lo schema presentato nella figura 2.1 specifica due aspetti:

1. l'accoglienza è già un momento del percorso di apprendimento e, in quanto tale, deve essere pianificata e gestita come occasione per attivare l'apprendimento dell'adulto;
2. la pianificazione di questo percorso di studio non deve essere imposta ma deve nascere come frutto di una condivisa traduzione in impegni delle tappe che devono essere realizzate per raggiungere gli obiettivi che l'adulto persegue.

■ Reciprocità relazionale e interpretazione dei bisogni di istruzione e formazione

La scuola rivolta agli adulti esprimerà un clima di rispetto: la reciprocità relazionale e le varie forme di collaborazione anche informali devono essere il tessuto sociale su cui si costruisce il percorso di istruzione.

L'interpretazione dei bisogni di apprendimento deve essere svolta in modo da evitare che l'adulto la viva come un «esame» di tipo tradizionale, e deve essere sviluppata come occasione di riflessione/riconoscimento del patrimonio di saperi e di esperienze possedute da cui, in conclusione, viene prodotta la traduzione in termini di certificazione e/o di riconoscimenti formali.

La fase di accoglienza in quanto parte integrante del percorso formativo è il momento in cui il punto di vista del corsista o aspirante corsista deve conciliarsi con il punto di vista istituzionale e si caratterizza per essere lo spazio/tempo in cui si costruisce il clima adatto ad accogliere le successive attività di lavoro (figura 2.2).

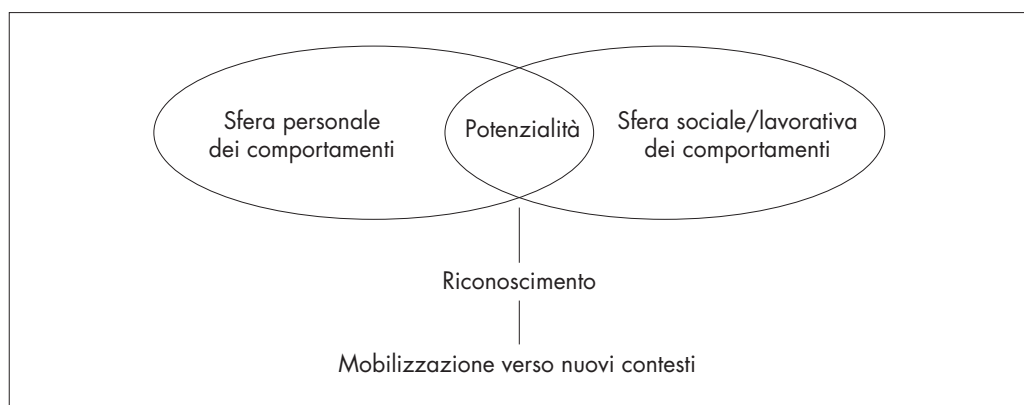


Fig. 2.2 Bilancio di competenze (Albert, Gallina e Lichtner, 1998).

Gli obiettivi di questa attività sono:

- sollecitare il corsista a riflettere sui suoi bisogni di formazione e sulle sue motivazioni, sulle sue aspettative, sulle sue conoscenze, sulle sue abilità e sulle sue modalità di apprendimento;
- aiutare l'adulto a mettersi in una prospettiva di cambiamento;
- mettere l'adulto in condizione di far valere il proprio patrimonio di saperi e abilità potenziali che vorrà sviluppare in acquisizioni valutabili e spendibili;
- favorire un riconoscimento di sé, o meglio una valorizzazione di sé entro il contesto e le finalità che una situazione formativa offre.

■ Strumenti di riconoscimento: forme e operazioni

Poiché l'obiettivo della fase di accoglienza è quello di operare un bilancio di competenze (figura 2.2) finalizzato a sostenere lo spostamento del soggetto adulto dal contesto in cui è emersa la criticità, e quindi l'esigenza di tornare a studiare, verso nuovi contesti che, in prima battuta, sono identificabili nel percorso di studio prescelto, è importante avere a disposizione strumenti adeguati. Di seguito viene presentato uno schema che appare il più adatto a questo scopo (figura 2.3).

Lo strumento focalizza tutte le operazioni in cui si articolano le varie forme del riconoscimento. Un'attenzione particolare deve essere infatti volta a distinguere bene tutti gli aspetti che rimandano alla soggettività dell'aspirante corsista e tutte le domande che questi rivolge all'istituzione formativa; nello stesso tempo è necessario articolare le risposte che l'istituzione formativa è chiamata a dare in modo trasparente e comprensibile.

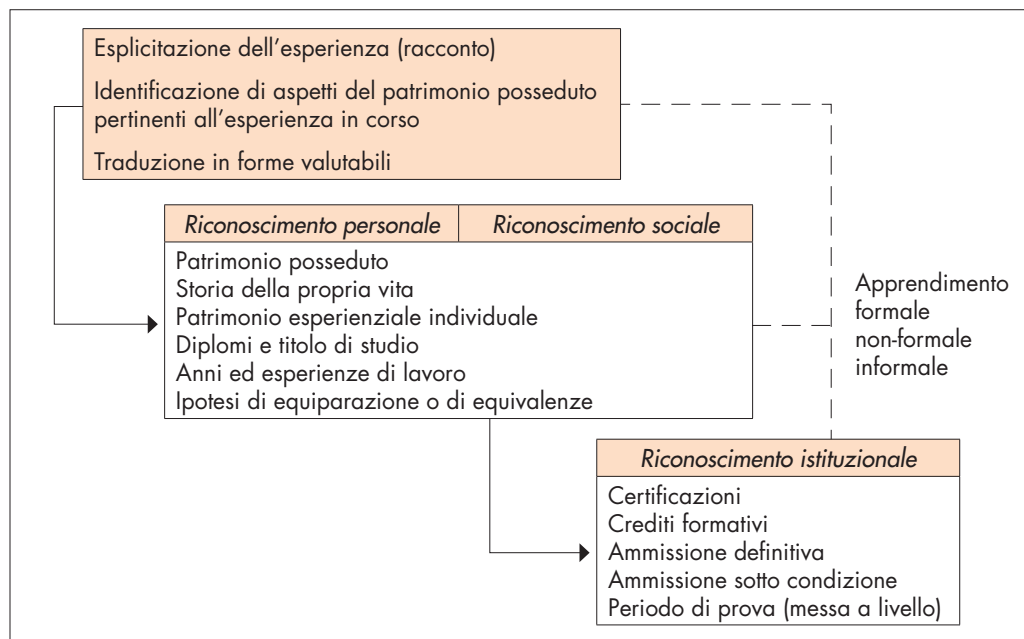


Fig. 2.3 Strumenti di riconoscimento: forme e operazioni.

Nello schema viene fortemente evidenziato l'equilibrio che si dovrà stabilire tra i riconoscimenti personali/sociali e quelli istituzionali; se infatti è ovvio che, nello specifico le istituzioni che si occupano di istruzione per gli adulti, l'accoglienza ha in vista soprattutto i riconoscimenti istituzionali, va tuttavia ricordato che l'autoriflessione sui vari aspetti della propria esistenza deve essere condotta al di là dei riconoscimenti istituzionali; l'individuo nel rientrare a scuola ha bisogno di sentirsi valorizzato, deve riacquistare il massimo possibile di fiducia in se stesso, quindi deve essere aiutato a ripensare a tutto quello che ha imparato e che sa fare e comunicare: tutto questo gli sarà utile a motivare e sostenere la scelta di rientro a scuola.

Non solo. Fermo restando l'obiettivo finale di un adulto che rientra in formazione in un contesto formale, nella fase di personalizzazione del percorso una attenzione particolare dovrebbe essere data alla verifica di tutti quegli elementi che siano riconducibili al riconoscimento di apprendimenti di tipo informale. Le competenze che un adulto porta in dote con sé al momento di un rientro in formazione sono il frutto di esperienze maturate nel corso di vita (personale, sociale e lavorativa) che si sono costruite in maniera più o meno consapevole. La consapevolezza di un individuo adulto sulle proprie occasioni di costruzione di competenze a partire da situazioni di apprendimento informali non sempre è immediata, nel senso che non sempre l'individuo ne ha consapevolezza. Nella progettazione di un percorso di formazione personalizzato prevedere degli strumenti che rappresentino una base per stimolare la riflessione dell'adulto nella ricostruzione di competenze possedute frutto di situazioni di apprendimento informale permette di identificare meglio quegli elementi che porteranno all'individuazione dei carichi di lavoro sostenibili nel percorso di formazione.

Valutazione delle competenze nei processi di apprendimento adulto

di Alessia Mattei

Il termine «competenze chiave», usato nei più recenti documenti europei che discutono sul tema dell'apprendimento permanente, pone l'accento sul fatto che l'acquisizione di tali competenze è indispensabile per poter raggiungere tre obiettivi ritenuti fondamentali nella prospettiva dell'inclusione sociale ovvero:

- perseguire propri interessi e aspirazioni per la realizzazione e lo sviluppo personale;
- svolgere un ruolo dinamico come membro di una comunità ed essere quindi un cittadino attivo;
- ottenere occupazione nel mercato del lavoro che risponda alle proprie esigenze e alla propria professionalità.

Il Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli (EQF – *European Qualifications Framework*), relativo all'apprendimento permanente, presenta una definizione di competenza, di seguito riportata, che rappresenta il riferimento per la riflessione successiva: *le «competenze» indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.*

L'agire competente di un individuo è il prodotto di una dimensione olistica che esprime la capacità di riflettere sul proprio patrimonio di saperi e di saper fare, di riconoscersi per poterli utilizzare nella soluzione «di tutti» i diversi problemi, «in tutte» le possibili situazioni. L'acquisizione e il mantenimento di competenze in età adulta è nella maggior parte dei casi l'esito di uno sforzo personale, anche se la presenza di risorse favorevoli, di un ambiente sociale e istituzionale appropriato sono fattori che hanno il loro peso e che facilitano l'impegno che ogni persona può mettere nel migliorarsi.

Questi fattori agiscono direttamente sulla motivazione dell'adulto che deve essere spinto a sfruttare qualsiasi occasione per imparare qualcosa di nuovo.

Mettere a disposizione dei singoli individui strumenti flessibili che consentano loro di controllare direttamente cosa sanno fare, coinvolgendoli anche in un percorso di autovalutazione guidata, dovrebbe motivare l'adulto a rientrare in formazione.

Nel caso dell'adulto il processo di valutazione inizia con la fase di riconoscimento di quanto già acquisito a livello personale/sociale e istituzionale (figura 2.2) sia in contesti formali che non-formali e informali; è un processo che si sviluppa, quindi, a partire dalla valutazione delle condizioni iniziali che determinano anche le scelte in termini di iter formativo da intraprendere e che segue l'evoluzione di tutto il percorso di apprendimento.

La valutazione in questo contesto è una azione che non rimane isolata, legata unicamente all'esito di una eventuale prova finale, ma una serie di azioni che per l'adulto stesso rappresentano momenti di apprendimento; la difficoltà è quella di integrare e mettere in relazione le dimensioni cognitive e non cognitive tenendo anche in considerazione il contesto socio-culturale e demografico di riferimento.

Rientrare in percorsi formativi/istruttivi diviene in questo modo una scelta consapevole legata a reali esigenze rispetto alle quali l'adulto portatore di potenzialità e limiti è sollecitato e motivato a un impegno cognitivo.

■ La valutazione degli apprendimenti

Nell'organizzazione dell'attività didattica rivolta agli adulti si devono tenere in considerazione alcuni aspetti specifici quali: le aspirazioni di ogni partecipante, il background socio-culturale di provenienza, i singoli percorsi di vita a volte difficili da raccontare, eterogenee esperienze formative, ecc. Tuttavia l'adulto, se opportunamente aiutato, riflette su quello che gli accade nel percorso di istruzione e formazione, ed è in grado di relazionare e relazionarsi alla sua esperienza.

Chi apprende costruisce le sue competenze (questa in estrema sintesi la teoria costruttivista); in questa prospettiva è centrale l'attività del soggetto finalizzata alla acquisizione di conoscenze e alla intrinseca esigenza di comprendere e socializzare le proprie conoscenze, perché non esiste apprendimento al di fuori di una dimensione di socialità.

Il continuo e progressivo scambio che intercorre tra colui che apprende e i saperi progressivamente acquisiti esprime l'agire competente ed è elemento essenziale del processo di apprendimento, anche dal punto di vista didattico.

Se si parte dall'assunto che la formazione degli adulti è una formazione che si realizza in contesti formali, non formali e informali e che quindi si realizza in tutto il percorso di vita, è fondamentale ripetere in varie fasi la diagnosi dei bisogni di apprendimento dell'adulto (Knowles, Holton III e Swanson, 2008). Ogni esperienza di apprendimento dovrebbe condurre a nuovi apprendimenti che vanno ad ampliare il patrimonio di saperi e saper fare che l'individuo possiede, il processo di valutazione in questa prospettiva dovrebbe essere costruito in modo da prevedere interventi che sostengano l'adulto nel riesaminare gli obiettivi di apprendimento desiderati e auspicati all'inizio del percorso formativo con quelli effettivamente raggiunti, per fissarne di nuovi al fine di ottenere determinati livelli di «performance». La continua ripetizione della fase diagnostica diviene, in questo modo, parte integrante della valutazione.

Ne consegue che l'esito di questo processo va valutato attraverso una serie di momenti di valutazioni attivati nelle diverse fasi del percorso, non deve realizzarsi solo nel momento conclusivo ma essere riferito a tutti i momenti e le fasi del processo.

Apprendere per competenze quindi significa:

- acquisire capacità di comprendere, di attribuire significati, di strutturare contenuti complessi, di trasferire queste risorse in nuovi contesti e in relazione a nuove situazioni e nuovi problemi;
- agire in modo responsabile e sapersi relazionare nel contesto sociale di riferimento.

La valutazione (figura 3.1) è l'elemento regolativo del processo di apprendimento, momento/attività che si ripete continuamente, indispensabile per:

- garantire che vengano introdotti nel percorso di insegnamento/apprendimento gli appropriati aggiustamenti;
- decidere eventuali attività di rinforzo;
- re-indirizzare il percorso intrapreso;
- operare scelte consapevoli.

Questa prospettiva valutativa ha effetti importanti sull'attività didattica: una didattica fondata sulla trasmissione e la semplice acquisizione di saperi dovrà essere sostituita da una didattica fondata sullo sviluppo e sulla acquisizione di competenze; questo cambia in modo sostanziale anche il processo di valutazione connesso: *la valutazione non verifica solamente il cambiamento di un comportamento (capacità di re-agire a uno stimolo) ma soprattutto la capacità di attivare percorsi autonomi, di saper agire e mobilitare strumenti e risorse.*

Si rivela quindi essenziale la «situazione» in cui il processo di valutazione viene attuato; la situazione nella sua articolazione deve infatti risultare significativa per il soggetto che apprende

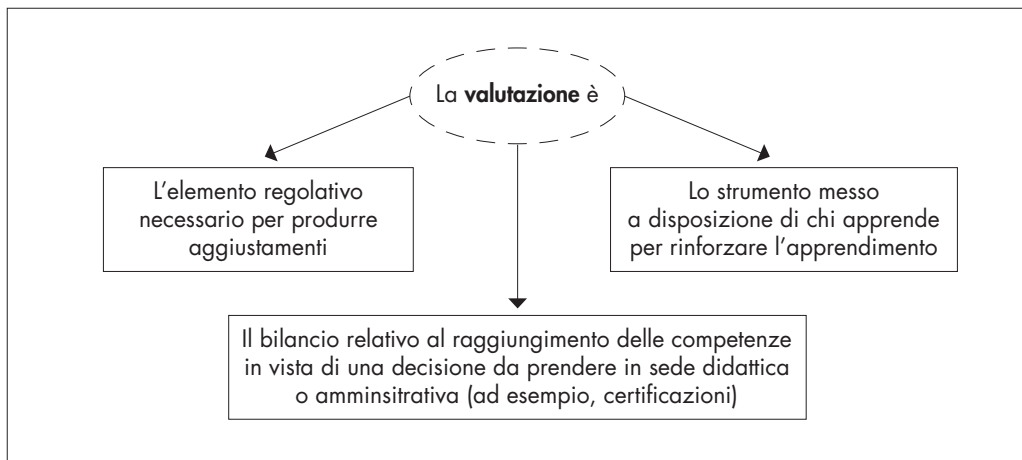


Fig. 3.1 La valutazione degli apprendimenti.

Fonte: INVALSI, Progetto «Valutazione del possesso di livelli minimi essenziali di competenza acquisiti nei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale» (Affidamento MIUR del 30 novembre 2004).

e che attiverà una serie di risorse personali e utilizzerà gli strumenti che gli vengono messi a disposizione per arrivare alla soluzione di nuovi problemi e dei nuovi contenuti di conoscenza proposti.

■ Quali modalità di accertamento valutativo è possibile attivare?

La condivisione tra i diversi soggetti coinvolti nel percorso di insegnamento/apprendimento circa il significato del percorso realizzato costituisce un momento importante della valutazione e può essere attivata all'interno di un *laboratorio di riflessione* (Scheda 1)¹ che rappresenta una occasione in cui i corsisti hanno la possibilità di affinare la capacità di autovalutazione (consapevolezza di sé). Il laboratorio diviene il luogo in cui si realizza uno scambio intersoggettivo e paritario in cui non solo si agiscono determinate competenze ma si creano anche nuove opportunità formative per produrre nuove conoscenze e sviluppare nuove competenze.

L'attenzione è quindi rivolta verso l'apprendimento e verso i processi del riflettere sul fare, lo scopo è quello di rendere il corsista più consapevole del lavoro fatto e di quanto c'è ancora da fare.

L'azione valutativa realizzata all'interno del laboratorio, in cui è enfatizzata la cooperazione tra chi valuta e chi è valutato, facilita la costruzione di un percorso formativo personalizzato in cui si possa riflettere sulle aspirazioni e le mete personali del corsista e, di conseguenza, introdurre modifiche e aggiustamenti alla didattica in funzione di queste.

¹ Le schede 1 e 2 riproducono modelli di strumenti costruiti da INVALSI che derivano da un'indagine sul campo svolta nell'ambito del progetto «Valutazione del possesso di livelli minimi essenziali di competenza acquisiti nei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale» (Affidamento MIUR del 30 novembre 2004).

SCHEDA 1 – Laboratorio metacognitivo

Laboratorio di riflessione

OBIETTIVO →

Evidenziare le motivazioni dei corsisti, i contenuti che dovranno essere specificamente oggetto di valutazione, eventuali crediti, eventuali debiti e capacità di relazionarsi (comportamento dei singoli corsisti e del gruppo di lavoro).

Tempi: mattinata di 5 ore di lavoro.

Attori: docenti/formatori/esperti, corsisti, osservatore.

Oggetto: confronto e discussione sull'esperienza di insegnamento e di apprendimento.

Strumenti di lavoro: due tabelloni che descrivono il percorso realizzato da due punti di vista: i docenti e i corsisti. Un tabellone viene compilato dai docenti (raggruppati per aree disciplinari) e un altro dai corsisti sulla base dello schema riportato di seguito.

Schema per la compilazione dei tabelloni

- ✓ I quattro contenuti più importanti che sono stati oggetto del lavoro dell'anno:
 - gli aspetti che secondo ciascuno dei due gruppi hanno maggiormente interessato i corsisti;
 - gli aspetti che secondo ciascuno dei due gruppi hanno interessato di meno i corsisti.
- ✓ Gli elementi di forza relativi alle 4 tipologie di competenze.
- ✓ Gli elementi di debolezza relativi alle 4 tipologie di competenze.

La compilazione dei due tabelloni richiede da parte dei due gruppi un lavoro di negoziazione tra pari, il risultato viene riportato come base per il confronto tra i due gruppi che, alla fine, producono una interpretazione condivisa della «qualità complessiva» del percorso di studio e di formazione.

Se il compito proposto deve permettere al corsista di agire conoscenze e abilità in modo da attivare, in maniera coerente alla situazione data, le competenze possedute, prove strutturate di problem solving (Scheda 2) possono rappresentare una modalità utile per osservare le capacità di produrre risposte adeguate.

Una prova di **problem solving** è per sua natura composta di più elementi che permettono di verificare il possesso sia di competenze che derivano da conoscenze apprese nell'ambito di diversi contesti disciplinari, sia di quelle che esulano dai saperi ma che si riferiscono alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

SCHEDA 2 – Prova di problem solving

Prova strutturata

OBIETTIVO →

Valutazione di una performance, intesa come capacità di trovare risposte adeguate a situazioni problematiche.

Presentazione: la prova è organizzata sotto forma di progetto, ogni progetto si presenta come uno scopo da raggiungere articolato per tappe che seguono un percorso di decisioni successive, le quali devono essere assunte sulla base di conoscenze possedute e/o sul trasferimento di queste a contesti nuovi.

Percorso di decisione:

- ✓ individuare gli scopi finali
- ✓ analizzare la situazione problematica
- ✓ cercare l'informazione
- ✓ pianificare la soluzione
- ✓ eseguire e valutare le tappe di soluzione.

Struttura della prova

- a) Introduzione
Presentazione del compito ed esplicitazione delle consegne in cui questo si articola: viene spiegata la situazione di partenza, la definizione del contesto e l'obiettivo o gli obiettivi da raggiungere.
- b) Tappe di lavoro
Ogni passaggio si realizza attraverso prove che corrispondono a singole competenze o a gruppi di queste; è composto da un quesito o più quesiti che focalizzano un aspetto specifico del progetto da realizzare.
- c) Conclusione
Questionario di autovalutazione finalizzato a evidenziare la percezione di qualità e valore del lavoro che ciascuno studente si attribuisce (valutazione di autostima).

Bibliografia

- Albert L., Gallina V. e Lichtner M. (1998), *Tornare a scuola da grandi*, Milano, FrancoAngeli.
- Coffield F., Moseley D., Hall E. e Ecclestone K. (2004), *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*, <http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1543.pdf>.
- Gallina V. (a cura di) (2006), *Letteratismo e abilità per la vita*, Roma, Armando.
- Hayman-Abello S.E. e Warriner E.M. (2002), *Child clinical/pediatric neuropsychology: Some recent advances*, «Annual Review of Psychology», n. 53, pp. 309-339.
- Jarvis P. (1990), *International dictionary of adult and continuing education*, Londra, Routledge.
- Keefe J.W. (1979), *Learning style: An overview*. In NASSP's, *Student learning styles: Diagnosing and proscribing programs*, Reston, VA, National Association of Secondary School Principals, pp. 1-17.
- Knowles M.S., Holton E.F. III e Swanson R.A. (2008), *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, Milano, FrancoAngeli.
- Kolb D.A. (1976), *The learning style inventory: Technical manual*, Boston, McBer.
- Kolb D.A. (1984), *Experiential learning*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Marzano R.J. (1998), *A theory-based meta-analysis of research on instruction*, Aurora, CO, Mid-continent Regional Educational Laboratory.

Merrill M.D. (2000), *Instructional strategies and learning styles: Which takes precedence?* In R. Reiser e J. Dempsey (a cura di), *Trends and issues in instructional technology*, New York, Prentice Hall, pp. 96-106.

OECD-OCDE (2003), *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices*, Parigi, OECD Publishing.

OECD-OCDE (2005), *Promoting adult learning*, Parigi, OECD Publishing.

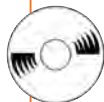
OECD-OCDE (2007), *Education and training policy, qualifications systems*, Parigi, OECD Publishing.

Rogers C.R. (1983), *Un modo di essere*, Firenze, Psicho.

Stewart K.L. e Felicetti L.A. (1992), *Learning styles of marketing majors*, «Educational Research Quarterly», vol. 15, n. 2, pp. 15-23.

Tuijnman A.C. (1996), *The international encyclopedia of adult education and training*, Oxford, Oxford-Pergamon.

UNIEDA (2009), *Rapporto sull'apprendimento permanente in Italia 2009*, Roma, Edup.



A questo quaderno è allegato un CD che presenta i risultati di studi e ricerche sviluppati da INVALSI e finalizzati a una riflessione sui processi di apprendimento in età adulta; viene inoltre presentata una ricerca sulla valutazione degli esiti dei corsi di Lingua Italiana e Cultura in Svizzera relativa al primo ciclo di istruzione. Il CD è suddiviso in 7 cartelle contenenti, rispettivamente:

1. Normativa di riferimento europea, nazionale, regionale

- 1.1 Normativa europea
 - Comunicato di Maastricht
 - Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente
 - Raccomandazione 18 dicembre 2006
 - Documento UE 2020
- 1.2 Normativa nazionale
 - Legge n. 59 15 marzo 1997
 - Legge n. 296 27 dicembre 2006
 - Decreto ministeriale n. 139 22 agosto 2007
 - Legge n. 133 6 agosto 2008
 - Ordinanza ministeriale 455-97
- 1.3 Normativa regionale
 - Legge regionale Campania
 - Legge regionale Piemonte
 - Legge regionale Emilia Romagna
 - Legge regionale Toscana

2. Rapporto finale Progetto SAPA – Strumenti per lo studio dell'alfabetizzazione della popolazione adulta

- L'impianto della ricerca
- Descrizione mappe
- Le competenze funzionali delle popolazioni intervistate
- La percezione delle competenze
- Popolazione 20-29 anni
- Popolazione donne 40-50 anni
- Popolazione occupati 35-45 anni
- Popolazione occupati 46-55 anni
- La capacità di analisi e soluzione di problemi
- Analisi dei focus group

3. Rapporto finale Progetto SAPA – Regione Campania

- Indice
- Capitolo_1
- Capitolo_2
- Capitolo_3
- Capitolo_4
- Capitolo_5
- Appendice

4. Rapporto finale Indagine ALL – Letteratismo e abilità per la vita

- Parte Prima
- Parte Seconda

- Parte Terza
- Regione_Lombardia
- Regione_Campania
- Regione_Piemonte
- Regione_Toscana
- Provincia_Autonomia_di_Trento
- Parte Quarta
- Appendice

5. Rapporto finale ONEDA – Le competenze dei diciottenni che a 18 anni di età si trovano fuori dal sistema di istruzione e formazione

- Premessa
- Risultati dell'indagine
- Ragazzi
- Ragazze

6. Rapporto finale Progetto PLAD – La rilevazione delle competenze alfabetiche e matematiche funzionali della popolazione adulta. Una indagine in 7 CTP di Roma

- Premessa
- Le competenze rilevate
- Questionario
- Risultati dell'indagine
- Risultati I CTP
- Risultati II CTP
- Risultati III CTP
- Risultati IV CTP
- Risultati VI CTP
- Risultati VIII CTP
- Risultati XI CTP
- Allegato1
- Allegato2
- Fascicolo 1
- Fascicolo 2
- Fascicolo 3
- Fascicolo 4

7. Rapporto finale Progetto VECLICS – Valutazione degli esiti dei corsi di lingua italiana e cultura in Svizzera

- Indice
- Presentazione generale
- Parte I
- Parte II
- Appendice