

IL LABORATORIO COME LUOGO DI COSTRUZIONE DI COMPETENZE

Teresa Grange

Sommario: 1. Introduzione; 2. Il laboratorio e lo sviluppo di competenze; 3. Il laboratorio come luogo di verifica e autoverifica della formazione; 4. L'indagine: disegno osservativo; 5. L'indagine: risultati e discussione; 6. Prospettive

Abstract

Nell'ambito della rilevazione delle dimensioni della didattica universitaria che intervengono nelle attività di laboratorio, abbiamo esplorato l'organizzazione del gruppo degli studenti sia in termini di setting didattico sia in relazione all'identità del momento laboratoriale quale luogo di costruzione di competenze, al fine di individuare criteri pertinenti per la costruzione di strumenti per la verifica e per l'autoverifica della formazione.

La ricerca si configura come uno studio di casi effettuato su venti docenti responsabili di laboratori e su quarantacinque studenti dell'Università della Valle d'Aosta. I dati sono stati raccolti tramite la somministrazione di questionari a struttura mista, con quesiti a scelta multipla, a scale di condivisione di apprezzamento di enunciati, a risposta aperta.

Lo studio di casi ha permesso di rilevare alcune criticità riguardanti l'identità del laboratorio rispetto al curriculum formativo e di individuare indicatori di qualità relativi a differenti aree di contenuto. Ne scaturisce la proposta di uno strumento contestualizzato di valutazione della qualità della didattica laboratoriale, a valenza proattiva rispetto alla progettazione e alla realizzazione di laboratori intesi come mediatori didattici del transfert degli apprendimenti concettuali ed esperienziali e come luoghi di integrazione di competenze sociali e professionali.

* * *

In order to evaluate the importance of teaching in university workshops, we investigated the organisation of groups of students both in a classical teaching setting and in workshops, as places where skills can be learnt, in order to identify important criteria for the creation of tools relating to the verification and self-verification of the educational process.

This case study focused on 20 professors, responsible for workshop activities, and 45 students at the University of Valle d'Aosta. Data was collected using a variety of multiple choice questionnaires which contained pertinent open questions relating to students' appraisal of various issues. This research has enabled us both to highlight various criticism regarding workshop activities with reference to educational curriculum and also to identify quality indicators. This case study has resulted in the creation of a tool for the evaluation of the quality of workshop teaching and this tool has a proactive value with respect to the planning and realisation of workshops which are to be used as didactic mediators for the transfer of concept and experience and also as places for the integration of social and professional skills.

1. Introduzione

Il presente lavoro si inserisce nel quadro di un progetto di ricerca nazionale che si propone di *indagare la molteplicità delle dimensioni che caratterizzano oggi l'insegnamento universitario in Italia* al fine di derivarne criteri e metodi per la *costruzione e validazione di strumenti che ne permettano una valutazione articolata*, in riferimento ai paradigmi della *complessità* e della *contestualità*¹.

Si prende qui in considerazione il *laboratorio* come luogo formativo specifico dell'attività didattica universitaria, con riferimento particolare alla dimensione dell'*organizzazione della classe degli studenti e possibile lavoro in gruppi*, sia in termini di setting didattico sia in relazione all'identità del momento laboratoriale quale emerge dalla fase descrittiva e strutturale della ricerca specifica dell'Unità².

Ai fini della determinazione di criteri di qualità, l'identità del laboratorio universitario rispetto al curriculum formativo può essere esplorata, nella sua composita varietà, da prospettive differenti, in funzione del tipo di mediazione didattica che si intende assumere come prioritario. La complessità del costruito suggerisce, infatti, di rinunciare ad un approccio globale che potrebbe rivelarsi riduttivo, per privilegiare un'analisi specificamente rivolta a valorizzarne determinati tratti significativi. In particolare, i parametri dell'operationalizzazione, della verifica e della riprogettazione - che esprimono la dimensione professionalizzante del laboratorio come ponte bidirezionale fra pensiero e azione - rimandano all'accezione del laboratorio inteso come mediatore didattico del trattamento manifesto del transfert degli apprendimenti (concettuali ed esperienziali) oltre che dell'integrazione di competenze sociali e professionali. In questa prospettiva, i criteri di qualità si declinano in funzione dell'adeguatezza del momento laboratoriale a generare transfert e a sviluppare competenze, coerentemente con i profili professionali e gli obiettivi formativi di riferimento.

A seguito della messa a fuoco dei concetti di competenza e transfert rispetto ai processi formativi tipicamente laboratoriali, si descriverà e si discuterà un'indagine empirica volta a individuare indicatori di qualità dell'organizzazione della classe degli studenti nel laboratorio universitario in chiave di potenzialità di attivazione di transfert e di costruzione di competenze, per concludere con la proposta di uno strumento contestualizzabile di autovalutazione.

¹ cfr. R. SEMERARO, Gli obiettivi del progetto nazionale, in A. PERUCCA (a cura di) *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol.1, Armando, Roma, 2005, pp.25-41).

² Cfr. in proposito, G. DALLE FRATTE. *Un'ipotesi di modellizzazione*, in A. PERUCCA (a cura di), *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol.1, Armando, Roma, 2005, pp.87-99, che propone il laboratorio come *momento di sintesi* della triangolazione pedagogica teoria-prassi-teoria, con ricadute sia sul tirocinio - attraverso la rideterminazione e l'operationalizzazione dei saperi professionali - sia sulla progettazione dei curricula e sulla sperimentazione dei modelli formativi.

2. Il laboratorio e lo sviluppo di competenze

L'identità del laboratorio è strutturata intorno alla natura degli apprendimenti che in esso si sviluppano e alla tipologia dei processi che li generano. Se si considera la dimensione dell'articolazione a spirale di teoria e prassi, gli apprendimenti non riguardano soltanto saperi decontestualizzati o declinazioni di saperi in "saper fare" o "saper essere" ma convergono sulla costruzione di *competenze*: i contenuti disciplinari, le trame interdisciplinari e le abilità non sono qui un oggetto di apprendimento in sé ma divengono un mezzo al servizio del trattamento di determinate situazioni.

Il concetto di competenza nelle scienze dell'educazione ha assunto una connotazione propria che si distingue dalle accezioni sviluppate precedentemente in ambito psicologico, linguistico o sociologico. Se si afferma, con Jonnaert (2002), che la competenza fa riferimento a un insieme di *risorse* che il soggetto *mobilita* per trattare *con successo* una *famiglia di situazioni*, resta inteso che la natura delle risorse è *a priori* la più ampia e varia possibile (risorse interne, esterne, cognitive, affettive, relazionali ecc) ma non illimitata, in virtù della finalizzazione e della contestualizzazione della competenza. La *contestualizzazione* è data dalla situazione da trattare e da risolvere attraverso l'esercizio di una competenza; la situazione esprime e definisce, al tempo stesso, una *richiesta* (l'oggetto da trattare e risolvere) e i *vincoli* della possibile risposta alla richiesta. Così, le competenze sono ancorate alle situazioni che ne costituiscono la fonte originaria e il criterio di praticabilità.

Le situazioni non sono, tuttavia, dati oggettivi esterni ma un prodotto dell'interazione del soggetto con l'ambiente suscettibile di rappresentazioni e di interpretazioni. La *finalizzazione* della competenza a trattare efficacemente una situazione (o una famiglia di situazioni considerate analoghe rispetto a un dato criterio) rimanda ad un determinato modo di considerare la situazione, ad una rappresentazione della situazione stessa da parte del soggetto. In particolare, ogni soggetto sceglie le risorse da mobilitare in funzione delle proprie rappresentazioni della situazione. Questo comporta il fatto che, in una data situazione, soggetti diversi possano mobilitare risorse differenti, da cui l'interesse a socializzare le procedure. Oltre a selezionare le risorse ritenute pertinenti, occorre anche organizzarle, coordinarle in funzione dell'*operatività*³ che ne seguirà (Allal, 1999) al fine di trattare con successo la situazione di partenza. La finalizzazione introduce una dimensione critica nel concetto di competenza che si manifesta con la valutazione degli esiti dell'azione competente, anche per quanto attiene alla loro accettabilità etica e sociale.

Il laboratorio come luogo di sviluppo di competenze è dunque luogo di triangolazione teoria-prassi-teoria se si assume come riferimento per inscrivere e descrivere gli oggetti e i processi specifici di apprendimento un modello di competenza *integrato*, che ne sottolinei gli aspetti dinamici e costruttivi e che accolga le sollecitazioni di una pluralità di modelli, ciascuno dei quali portatore di una valorizzazione selettiva di una o più dimensioni strutturali della competenza⁴. Un approccio di tipo processuale, che non si limiti a individuare le componenti della competenza per interessarsi bensì del modo in cui la

³ L'*operatività* si intende qui in termini di operazioni interiorizzate dal soggetto e reversibili, nel senso piagetiano del termine. Allal sottolinea la superiorità della messa in rete operativa delle risorse rispetto al loro semplice uso e individua nell'articolazione funzionale delle risorse da mobilitare una componente caratterizzante della competenza.

⁴ Si consideri, per esempio, l'integrazione delle istanze di un modello evolutivo di competenza - che sottolineano, fra l'altro, l'importanza dei processi contestualizzati di apprendimento - con quelle di un modello metacognitivo, che si sofferma sulla consapevolezza del soggetto di tali processi. Per una lettura integrata e multifattoriale del concetto di competenza, si veda la classificazione proposta in A. Di Fabio, *Bilancio di competenze e orientamento formativo*, Giunti, Firenze, 2003, pp. 13-29.

competenza si origina, valorizza l'apprendimento e la responsabilità, quindi la dimensione educativa e l'esperienza consapevole, al di là del "fare", apprendo alla riflessività come proprietà caratteristica della professionalità. Nel laboratorio si diventa competenti esercitando la competenza: dall'impossibilità di definire *a priori* e in forma astratta una competenza discende la necessità di lavorare sulla competenza in situazione.

La qualità della didattica che si mette in opera in laboratorio per promuovere lo sviluppo di competenze così intese sarà collegata alla possibilità di trattare in modo efficace situazioni complesse, pertinenti rispetto al profilo professionale in uscita e congruenti rispetto agli obiettivi formativi stabiliti.

3. Il laboratorio come luogo di verifica e autoverifica della formazione

La metafora della mobilitazione di risorse evoca - a differenza della semplice applicazione - un insieme di operazioni complesse: adattare, differenziare, integrare, generalizzare o specificare, combinare, coordinare (Perrenoud, 2002), operazioni che *trasformano* le conoscenze anziché, semplicemente, trasportarle, con uno spostamento funzionale, dal luogo della loro costruzione a quello della loro utilizzazione. La competenza definita in seno ad un modello integrato si sviluppa dunque contestualmente all'attivazione di processi di *transfert*.

Il transfert si produce quando conoscenze o abilità acquisite precedentemente influiscono sul modo in cui sono apprese nuove conoscenze e abilità. Per Gagné (1985), il transfert è attivazione e applicazione di conoscenze anteriori a situazioni nuove, situazioni che fanno riferimento alla soluzione di problemi, a compiti complessi. La realizzazione del transfert dipende sia dalla possibilità di accesso alle risorse presenti nella memoria a lungo termine del soggetto sia dalla capacità di avvio di un adeguato processo di valutazione della pertinenza di tali risorse rispetto alla situazione-problema. La costruzione di ponti tra situazioni note e situazioni nuove (*bridging*) si accompagna, infatti, all'individuazione di analogie e differenze, all'isolamento di determinanti comuni all'una e all'altra, al reperimento di conformità strutturali, secondo un criterio comparativo che presuppone la decontestualizzazione e il distanziamento (Cellerier, 1992). In questo senso, il transfert si colloca, nella sua relazione con la competenza, in una logica di sistema aperto (Genthon, 1993) in quanto produce sempre un nuovo apprendimento, sia attraverso una opportuna ridefinizione degli apprendimenti anteriori - che ne amplia o ne precisa l'estensione semantica - sia con la risoluzione originale della nuova situazione. La sollecitazione di operazioni di regolazione-valutazione diviene così condizione di fattibilità del transfert. Ora, la regolazione-valutazione appartiene sia alle *situazioni* sia ai *processi* di apprendimento quindi conduce all'autovalutazione e all'autonomia. Per esempio, le strategie didattiche di processo che danno luogo alla messa in atto di simulazioni, di analisi di protocolli di osservazione o sequenze video in contesto non normativo, di autoscopia con supporti multimediali (Altet, 1994), di studio di casi, di scrittura clinica (Cifali, 1998) promuovono pratiche di regolazione-valutazione sul duplice piano dell'apprendimento che in tali situazioni si sviluppa e della rilevanza didattica della formazione proposta rispetto ai profili formativi in uscita. Le cifre dell'autonomia, dell'intersoggettività e della complessità - che caratterizzano una concezione integrata della competenza e che esprimono condizioni di produzione del transfert - tradotte localmente in termini di setting e di tipologia di mediazione didattica possono costituire una chiave di analisi della qualità dei processi di accomodamento riflessivo delle conoscenze e delle abilità, dell'elaborazione dei vissuti e dell'immaginario, dello sviluppo di atteggiamenti di interrogazione e di ricerca, in sede di laboratorio. Il rimando ad approcci di pratica riflessiva di matrice clinica o etnografica nonché ai modelli esplicativi della metacognizione permette di evidenziare la centralità dell'autovalutazione - preparata e sostenuta da regolazioni ed autoregolazioni successive - in relazione al raggiungimento degli obiettivi formativi.

Se il laboratorio si configura come mediatore didattico del trattamento manifesto del transfert degli apprendimenti allora diviene concettualmente e operativamente possibile farne un luogo di coordinamento della verifica e dell'autoverifica della formazione.

4. L'indagine: disegno osservativo

4.1 - Oggetto

Nell'ambito della definizione di criteri di qualità delle attività di laboratorio e di tirocinio che si svolgono nelle università, quale emerge dalla mappa concettuale elaborata da Perucca e Paparella (2005) nella prima parte del lavoro di ricerca dell'Unità⁵, si tratta qui di indagare i parametri dell'*orientamento*, dell'*interdisciplinarietà*, della *rilevanza didattica* e della *rilevanza formativa*, al fine di costruire indicatori di qualità del laboratorio nella dimensione dell'organizzazione della classe degli studenti, in ordine alla concezione del laboratorio come comunità di apprendimento e come luogo di transfert e costruzione di competenze. Quali caratteristiche di qualità deve avere un laboratorio per attivare processi di transfert e sviluppare competenze?

L'approccio di ricerca ha carattere induttivo - ricostruttivo: dall'esame della letteratura si procede a un primo *drill-down* dei parametri dell'orientamento, della rilevanza didattica e della rilevanza formativa, da cui si generano ipotesi di coppie criterio/indicatore; segue la costruzione di uno strumento (questionario) da somministrare ad una popolazione ridotta per ricavare dalle risposte indicazioni che consentano di assestare le coppie ed eventualmente produrne di nuove, operazione che sfocia nella messa a punto di un nuovo strumento da utilizzare in uno studio di casi. Lo studio di casi, nel rilevare il grado di soddisfazione dei docenti rispetto alle proprie attività laboratoriali, ha la duplice finalità di testare la pertinenza e l'efficacia degli indicatori proposti ai fini di un'autovalutazione a valenza proattiva per il miglioramento della qualità nonché di capire come l'organizzazione della classe degli studenti sia connessa con l'identità del momento laboratoriale - così come viene espressa dai docenti - in relazione ai processi di transfert e di costruzione di competenze.

In considerazione del fatto che i processi valutativi devono essere fondati sulla negoziazione dei significati, si è ritenuto utile indagare anche il punto di vista degli studenti, fermo restando che il focus del lavoro è la modalità di valutazione della qualità e non interessa qui una comparazione della percezione di efficacia di specifici laboratori. Per questo motivo gli studenti rispondenti non sono stati selezionati in funzione della frequenza di laboratori tenuti dai docenti che hanno partecipato all'indagine.

4.2 - Variabili. Le variabili considerate si riferiscono alle *risorse* e ai *processi*. Si tratta infatti di variabili significative per la misurazione o l'apprezzamento della qualità dei laboratori, che possono essere oggetto di intervento attivo ai fini di un incremento della qualità. Le risorse e i processi sono stati definiti in relazione con la possibilità di sviluppo di competenze e di attivazione di transfert.

Le risorse riguardano il sistema organizzativo e materiale che accoglie il *setting* e ne esprime di volta in volta i vincoli. Si tratta, in particolare, delle caratteristiche delle aule

⁵ N.PAPARELLA, A.PERUCCA, *Gli indicatori di qualità*, in A. PERUCCA (a cura di) *Le attività di laboratorio e di tirocinio nella formazione universitaria*, vol.1, Armando, Roma, 2005, pp.209-220

utilizzate per la didattica laboratoriale rispetto alla funzionalità degli spazi, degli arredi e delle attrezzature, in accordo con una concezione dell'ambiente formativo in cui anche lo spazio fisico non può essere considerato una costante da riconoscere passivamente ma una variabile sulla quale agire costruttivamente. Si pensi, per esempio, alla possibilità di disporre tavoli e sedie in maniera diversa in base al tipo di comunicazione che si desidera promuovere. Il tempo, altra variabile fisica, incide sull'organizzazione didattica a più livelli, dalla calendarizzazione d'insieme alla durata delle singole sedute.

Le variabili di processo concernono la progettualità dell'azione formativa, la determinazione delle finalità e degli obiettivi, le scelte metodologiche e le strategie didattiche, le attività svolte, l'organizzazione della comunicazione in aula, le modalità di valutazione, i dispositivi di regolazione, la gestione della relazione formativa, la continuità orizzontale nell'ambito del curriculum del corso di studio, la permeabilità esterna (al territorio, al mondo del lavoro).

4.3 - Popolazione

La ricerca si configura come uno studio di casi nel settore delle scienze della formazione e dell'educazione, effettuato su venti docenti responsabili di laboratori e su quarantacinque studenti dell'Università della Valle d'Aosta. Hanno partecipato all'indagine, su base volontaria e allo scopo di fornire elementi di riflessione atti a migliorare la qualità dell'offerta laboratoriale del corso di studio, docenti responsabili di attività di laboratorio negli anni accademici 2002/2003 e 2003/2004 e studenti dei diversi anni di corso di Pedagogia dell'Infanzia e di Scienze della Formazione Primaria nell'anno accademico 2003/2004. In particolare, fra i venti docenti intervistati, sette insegnano e svolgono attività di laboratorio in altri atenei, oltre che presso l'Università della Valle d'Aosta. Fra gli studenti che hanno restituito il questionario, 43 sono donne e 2 uomini, di età compresa fra i 20 ed i 27 anni, di cui 16 iscritti a Pedagogia dell'Infanzia e 29 iscritti a Scienze della Formazione Primaria. Cinque studenti frequentano il primo anno, quattordici il secondo, dieci il terzo e quindici il quarto. Uno studente non ha specificato l'anno di corso. Si tratta prevalentemente di studenti a tempo pieno; cinque sono lavoratori saltuari e un sesto lavora regolarmente part-time.

4.4 – Strumento

I dati sono stati raccolti sottoponendo all'apprezzamento di docenti e studenti alcuni indicatori di qualità dell'attività laboratoriale, costruiti nella fase esplorativa della ricerca a partire dall'esame della letteratura, dalle prime sistematizzazioni del costruito laboratoriale scaturite dalle riflessioni in seno all'Unità di ricerca e dai risultati di un'inchiesta preliminare. Lo strumento, contestualizzato nell'area delle scienze dell'educazione di un ateneo di recente istituzione e di piccole dimensioni, è un *questionario di rilevazione di atteggiamenti*, con riferimento al grado di consapevolezza e al tenore della percezione di alcuni fattori di qualità delle attività laboratoriali nonché al livello di soddisfazione degli attori rispetto all'esperienza formativa.

Il questionario indirizzato agli studenti è analogo a quello somministrato ai docenti e se ne differenzia soltanto per l'inserimento di una prima sezione relativa alle caratteristiche sociodemografiche dei rispondenti e per un adattamento delle domande, riformulate nella prospettiva di chi vive un'esperienza didattica come destinatario e senza aver necessariamente partecipato (direttamente o indirettamente) alle scelte progettuali che la conformano.

La maggior parte dei quesiti sono strutturati secondo la scala Likert (da 1 a 5) o sono a risposta chiusa (sì / no); viene sempre lasciata la possibilità di motivare, esemplificare o commentare gli apprezzamenti o le risposte chiuse. Due sono le domande a

risposta aperta, finalizzate a raccogliere i suggerimenti, le proposte e le idee innovative degli intervistati per migliorare l'offerta didattica.

5. L'indagine: risultati e discussione

5.1 - Risultati

a) Le risorse

La disposizione degli spazi, l'acustica, la visibilità, la presenza e la possibilità di utilizzo di materiale adeguato possono favorire od ostacolare l'instaurarsi di un clima d'apprendimento, così come agevolare o impedire la relazione ed il dialogo. Docenti e studenti attribuiscono una *media* importanza alle caratteristiche dell'ambiente fisico per la qualità dell'esperienza formativa laboratoriale. L'analisi delle risposte ai quesiti di rilevazione delle opinioni degli studenti e dei professori permette di constatare un soddisfacimento generale per quanto concerne le strutture in cui si svolgono le attività laboratoriali, l'attrezzatura ed il materiale utilizzati. Le aule dell'università adibite alla didattica sono infatti considerate confortevoli, capienti, aventi buona acustica e visibilità e dotate di attrezzature (proiettori, lavagne luminose, computer...) che vengono utilizzate frequentemente dai docenti titolari dei laboratori o dagli studenti stessi. Gli strumenti e i materiali possono essere utilizzati dagli studenti durante i laboratori di tutti i docenti intervistati. Qualche docente osserva che in questo modo viene incentivata l'operatività e promossa l'autonomia degli apprendenti; alcuni docenti sottolineano la rilevanza dell'auto-regolazione dei progressi personali tramite i feedback offerti dal materiale adoperato, in particolare per quanto concerne l'uso di tecnologie informatiche.

Sono segnalati problemi di spazio soltanto nei casi - sporadici - di laboratori aperti a più anni di corso senza limitazioni all'iscrizione. Rispetto alla funzionalità delle aule all'interazione docente-studenti e studenti-studenti, i pareri sono meno concordi: molti docenti segnalano difficoltà nei lavori di gruppo, nelle discussioni e nelle situazioni di produzione di materiali a causa della disposizione a gradoni delle aule. Alla rigidità dei posti a sedere fa riscontro una rigidità della comunicazione che limita la quantità e la qualità degli scambi. L'organizzazione dello spazio è infatti una componente modificabile, oggetto di scelta, della decisione didattica; la mobilità degli arredi e delle attrezzature individua un fattore di qualità in quanto consente di costruire attivamente e consapevolmente lo scenario adatto a ciascuna attività formativa.

La variabile *tempo* è considerata un vincolo esterno al quale occorre adattarsi: la durata dei laboratori e la loro collocazione nel calendario delle attività formative rappresentano per docenti e studenti un dato dal quale partire per organizzare l'attività. Se per i docenti questa condizione risulta neutra rispetto all'apprezzamento di qualità e la durata dei laboratori sembra essere adeguata alla costruzione di saperi e competenze, per gli studenti rappresenta, invece, uno degli parametri più problematici della valutazione della percezione della qualità delle attività laboratoriali. Gli inconvenienti, la cui descrizione ricorre anche nelle risposte all'ultima domanda aperta relativa ai suggerimenti per migliorare la qualità dell'offerta formativa, riguardano due aspetti organizzativi: il primo è quello relativo al carico di ore complessive della giornata, giudicato spesso eccessivo; il secondo si riferisce alla calendarizzazione degli incontri. Le indicazioni sono tuttavia molteplici e divergenti: concentrare o diradare le sedute, programmare incontri più brevi oppure prolungare le sedute in moduli intensivi, collocare i laboratori in fascia serale o nel week-end o invece, viceversa, inserirli settimanalmente alla stregua delle lezioni. Manca, sia per i docenti che si dichiarano soddisfatti sia per gli studenti che lamentano disagi, la consapevolezza che la gestione del tempo dovrebbe rispondere a criteri di ottimizzazione della fruizione dell'esperienza, anche in funzione del tipo di laboratorio svolto. Incontri

brevi o distanziati nel tempo possono ostacolare l'operatività, la preparazione di prodotti, la continuità del pensiero rispetto all'azione; incontri ravvicinati possono favorire la riflessività e lo sviluppo di competenze complesse attraverso un'immersione in una problematica ma possono anche disturbare l'elaborazione e la sedimentazione degli apprendimenti; incontri regolarmente scanditi possono favorire l'instaurarsi di *routines* ma anche disperdere il flusso creativo e produttivo in situazione. Per migliorare la qualità, il tempo - come lo spazio - dovrebbe essere gestito in un'ottica sistemica, nella sua relazione con le altre variabili del processo formativo.

Le variabili di risorse esprimono dunque una **rilevanza didattica** per la valutazione della qualità del laboratorio; i relativi indicatori possono essere utilizzati con finalità proattiva, per sollecitare una fattiva presa in carico di quanto solitamente viene percepito come vincolo di situazione anziché come componente di sistema: per esempio, il calendario può essere negoziato, l'assegnazione delle aule può rispondere a nuovi criteri, gli spazi possono essere riorganizzati.

b) *Variabili di processo*

La *coerenza e la consequenzialità* fra laboratori, corsi e tirocini sono riconosciute come fattori ragguardevoli di qualità sia dai docenti sia dagli studenti. Per quanto concerne l'apprezzamento di tali fattori da parte degli studenti con riferimento ai laboratori frequentati, la maggioranza delle risposte si attesta attorno al valore medio *talvolta*. La maggior parte dei laboratori frequentati dagli studenti sono monodisciplinari e, se definiti in esplicito collegamento con i corsi, sono legati ad un unico insegnamento; molti sono anche i laboratori non manifestamente associati a corsi. Al contrario, sono in numero ridotto i laboratori schiettamente pluridisciplinari o trasversali a più corsi, condotti in collaborazione da docenti di corsi diversi, come nel caso del laboratorio di arti plastiche e musicali. Ancora meno frequenti sono i laboratori interdisciplinari, costruiti come esperienze complesse da interpretare attraverso l'integrazione di quadri concettuali afferenti a diversi campi del sapere, come il laboratorio relativo alla motivazione scolastica o quello sul bambino e la città. Alcuni studenti osservano che il laboratorio monodisciplinare consente di approfondire certi temi trattati a lezione, con l'opportunità di partecipare attivamente in aula, attraverso discussioni e dibattiti; il laboratorio diventa in questi casi un seminario. In generale, è più marcato il legame fra corsi e laboratori rispetto a quello tra laboratori e tirocini.

I docenti, dal canto loro, considerano i laboratori da essi gestiti ben inseriti nel curriculum e percepiscono forte unitarietà e congruenza fra gli insegnamenti e i tirocini previsti dal piano di studi e la pratica laboratoriale. Dai commenti intercalati dai docenti alle risposte emergono alcuni elementi - riportati a fondamento dei giudizi positivi - che possono essere ridefiniti in termini di indicatori di qualità. Citiamo, per esempio, lo sforzo operato dal docente di interpretare la titolazione del laboratorio assegnatogli⁶ in relazione alle altre attività formative previste dai piani di studio; la flessibilità del programma del laboratorio e il suo successivo adattamento in funzione dei tirocini ad esso collegabili; la ricerca di confronto e di intesa con il collega titolare del corso al quale il laboratorio è formalmente associato; la co-gestione del laboratorio con un docente di un'altra disciplina e la programmazione comune che fa convergere nel laboratorio gli apprendimenti di più corsi; l'articolazione del laboratorio con un tirocinio contestualmente programmato e realizzato secondo tempi e ritmi che permettano di riverberare l'esperienza sul campo nel

⁶ Si tratta, in maggioranza, di docenti a contratto che hanno partecipato al bando per l'attribuzione di un laboratorio di cui erano già definiti titolo, settore scientifico-disciplinare di afferenza, numero di ore, destinatari, collocazione nel curriculum.

momento laboratoriale, instaurando processi di riflessione, azione ed elaborazione connotati dalle cifre della reciprocità e della continuità.

Questi elementi sono riconducibili ai criteri della **progettualità e dell'interdisciplinarietà**. Il primo interviene nella valutazione della qualità del laboratorio in quanto espressione della ricerca di pertinenza e adeguatezza del curricolo in ordine ai profili in uscita; gli indicatori di qualità rimandano ai criteri di scelta degli obiettivi formativi, alla loro formulazione e comunicazione. Il secondo consente di mettere in evidenza caratteri costitutivi della competenza e del transfert nell'alternanza di processi di contestualizzazione e decontestualizzazione dei saperi, nella varietà di approcci ad una data situazione, nell'organizzazione e selezione delle risorse necessarie per la risoluzione di un determinato problema. Rispetto allo sviluppo di competenze, possiamo dire che il laboratorio ha una natura intrinsecamente interdisciplinare. Gli indicatori di qualità riguardano la pluralità delle entrate disciplinari e dei contributi di docenti di diverse aree su uno stesso tema o problema.

Docenti e studenti riconoscono *all'organizzazione della comunicazione in aula* un'importanza alta o medio-alta per la valutazione di qualità⁷. La possibilità di partecipare attivamente al lavoro in laboratorio con opportuni spazi di parola che consentano la messa in comune, il confronto e la discussione di saperi ed esperienze è una condizione necessaria sia del transfert sia dello sviluppo di competenze ed è quindi un fattore di qualità. Tutti i docenti intervistati manifestano attenzione verso le interazioni docenti-studenti e studenti-studenti affermando di offrire *spesso o sempre* l'opportunità di scambi comunicativi. Anche gli studenti rilevano ampie possibilità di dialogo ed interazione con il docente (punteggio medio: **3,78/5**) o con i colleghi (punteggio medio: **3,36/5**).

Gli scambi comunicativi sono connessi, in modo non causale, anche con il *formato* delle attività: la lezione collettiva, il lavoro di gruppo e il lavoro individuale sono infatti il risultato di differenti definizioni del verso e della direzione della comunicazione. Nel formato "lezione collettiva" la gestione delle interazioni è interamente assunta dal docente che comunica con la classe nel suo insieme e anche quando si rivolge ad un singolo allievo lo fa rendendo partecipe l'intero gruppo; gli scambi tra pari sono consentiti solo nell'ambito di un confronto "pubblico" ascoltato da tutti e sono comunque mediati dall'insegnante che regola i turni di parola. Nel formato lavoro di gruppo (e nella sua particolare variante, lavoro di coppia) gli scambi sono simmetrici nel gruppo dei pari; nel formato lavoro individuale non ci sono scambi tra pari mentre è contemplato il dialogo insegnante-allievo, in forma esclusiva rispetto al resto della classe. Nell'arco di un modulo didattico o di una lezione possono alternarsi più formati. La relazione tra formato della lezione e spazi di parola per i discenti risiede nella specificità dei vincoli comunicativi che la lezione collettiva, il lavoro di gruppo e il lavoro individuale esprimono. Il formato della lezione non ha un valore intrinseco e non c'è motivo di mettere pedagogicamente in competizione i diversi formati; si tratta bensì di articularli in modo pertinente in funzione degli obiettivi, del tipo di compito, dei vincoli di situazione ecc. (Crahay, 2000). Il formato è dunque oggetto di decisione didattica in relazione alle altre variabili che intervengono nella programmazione di un particolare intervento formativo e non costituisce in sé e *a priori* un fattore di qualità. Di conseguenza, per esempio, il *lavoro di gruppo* non può essere considerato *in sé* un indicatore di qualità della didattica. Piuttosto, è opportuno soffermarsi sul fatto che la scelta costante di un unico formato è espressione di una didattica povera, indifferenziata, in cui il formato, da modalità di svolgimento di un'attività diviene oggetto dell'attività; da opzione metodologica diventa metodo e i metodi divengono paradigmi di riferimento. Esistono, beninteso, attività di qualità che tendenzialmente si svolgono in un determinato formato e questo può spiegare la sovrapposizione di significati per uno

⁷ Apprezzamento docenti: media 4,3 ; min 4; max 5; apprezzamento studenti: media 4,28 ; min 4 ; max 5.

slittamento interpretativo, ma occorre tenere distinti i due piani. E' bensì la *varietà dei formati*, nell'assicurare una pluralità di scenari comunicativi, a divenire indicatore di qualità.

Consideriamo ora alcuni dati relativi alla varietà dei formati, rilevati attraverso i questionari. Il formato maggiormente utilizzato dai docenti, previsto in tutti i laboratori, seppur messo in pratica in aula con un'assiduità diversificata, è il lavoro di gruppo: fra i venti docenti intervistati, dieci dichiarano di proporre ad *ogni* incontro di laboratorio momenti di lavoro di gruppo, sei scelgono la risposta *spesso*, quattro la risposta *talvolta*. Sono comunque citate, non unanimemente ma con il valore "spesso", anche la lezione frontale e l'esercitazione individuale. Emerge un quadro di compresenza dei formati nella durata complessiva dei singoli laboratori. Diversa - ma non contraddittoria in ragione dell'indipendenza delle due popolazioni di rispondenti⁸ - è la percezione degli studenti, per i quali la lezione frontale è il formato maggiormente utilizzato (84,4% di risposte); seguono, con netto distacco, i lavori di gruppo e le esercitazioni individuali. Ricordiamo che alle domande relative alla possibilità di interazione studenti-docente e studenti-studenti corrispondono risposte dai punteggi elevati, sia per i docenti che per gli studenti. Il fatto che la strutturazione prevalentemente frontale dei laboratori descritta dagli studenti non impedisca la comunicazione può essere spiegato con la pratica della lezione frontale partecipata, che mantiene l'asimmetria comunicativa del formato collettivo ma prevede e consente gli scambi; gli studenti citano, infatti, discussioni e dibattiti nei quesiti relativi al tipo di attività svolte in laboratorio.

La varietà dei formati, in quanto indicatore della ricchezza delle opportunità comunicative, è un ulteriore fattore di **rilevanza didattica** nella valutazione di qualità del laboratorio.

I *contenuti e i metodi dell'azione didattica* sono componenti sostanziali per la qualità del laboratorio. Se il laboratorio è un mediatore didattico dello sviluppo di competenze, occorrerà, per esempio, garantire la presenza di occasioni significative per il trattamento attivo e critico di situazioni così come per la validazione sociale delle soluzioni.

Docenti e studenti hanno attribuito valori alti alla componente metodologica come fattore di qualità, mentre c'è una dispersione dei giudizi in merito ai contenuti, soprattutto nel caso degli studenti.

Ora, cosa avviene nei laboratori? Nel caso esaminato in questo studio, i docenti indicano, principalmente, attività in piccoli gruppi di problem solving, di progettazione di interventi, di preparazione di materiali o discussioni e approfondimenti tematici. Un docente spiega che il laboratorio consente lo svolgimento della parte monografica del corso che non trova più spazio nell'economia dell'insegnamento frontale, a causa dei vincoli del sistema dei crediti formativi universitari; il laboratorio è qui inteso come uno spazio suppletivo e complementare alla lezione, privo di una propria specificità formativa e curricolare. Un'altra risposta è invece incentrata sul riconoscimento e l'interpretazione di fatti o fenomeni alla luce di particolari teorie già note agli apprendenti.

Gli studenti affermano che in laboratorio si approfondiscono certi temi particolari, si progettano ricerche, si preparano unità didattiche, si fanno simulazioni, si conduce una riflessione e ci si confronta con i colleghi sulle esperienze vissute durante il tirocinio, si utilizzano tecnologie o strumentazioni particolari (come i microscopi o gli strumenti musicali), si discutono vissuti personali o testi letti, ci si confronta sulle modalità di utilizzazione di conoscenze per la risoluzione di situazioni problematiche.

⁸ Ricordiamo che gli studenti che hanno restituito i questionari non hanno necessariamente frequentato i laboratori gestiti dai docenti intervistati e che nessuno fra i rispondenti può aver frequentato *tutti* i laboratori dei docenti intervistati.

Il laboratorio che emerge da queste descrizioni è un luogo in cui conoscenze e abilità vengono variamente e collettivamente messe in gioco, dinamicamente, costruttivamente, criticamente, pur con diversa intensità caso per caso. Il lavoro di gruppo è spesso indicato da docenti e studenti come “metodo”, con lo slittamento semantico del formato di cui abbiamo già discusso; i commenti o le argomentazioni dei rispondenti si soffermano sull'utilità del dialogo, del confronto, della revisione e dello scambio con i colleghi per l'elaborazione e il consolidamento dei saperi. Per esempio,

- *In laboratorio bisogna fare piccoli seminari con apprendimento cooperativo*
- *Servono strategie didattiche di tipo collaborativo perché consentono di sperimentare su se stessi le potenzialità e le difficoltà legate alle attività (sfera cognitiva+affettivo- relazionale)*

L'esigenza di portare gli studenti a mettersi in gioco in maniera attiva e partecipante, di provare e vivere autenticamente esperienze, emerge in numerose risposte:

- *Il laboratorio è il luogo ideale per fare delle simulazioni, che sono davvero utili perché creano un contesto simile a quello professionale e consentono di riflettere sull'azione*
- *Io faccio sempre svolgere attività pratiche di soluzione di problemi. La didattica laboratoriale è estremamente funzionale allo sviluppo di competenze e abilità, in quanto l'operatività in essa insita richiede una forte interattività tra insegnante e studenti e tra gli studenti stessi, una cooperazione e condivisione delle attività; inoltre mette “in gioco” le conoscenze sulle modalità “pensate” in riferimento alla mediazione didattica e permette una riflessione metacognitiva sulle strategie e sulla progettualità dei percorsi di insegnamento-apprendimento. Solo attraverso l'operatività le competenze possono essere esercitate.*
- *In laboratorio sono adatte tecniche che prevedano momenti in cui gli studenti diventano protagonisti della lezione (confronto e discussione seguiti dalla formalizzazione assieme al docente)*
- *Parto sempre da situazioni problema che si discutono in gruppo o a classe intera*
- *La principale caratteristica del laboratorio è l'operatività: bisogna risolvere problemi o produrre unità didattiche*
- *Bisognerebbe riuscire a fare molti esami di casi perché permettono di confrontare le conoscenze acquisite con la complessità del reale e l'imprevedibilità del caso*
- *Il laboratorio da me tenuto prevede sempre riflessioni su casi reali, ricerca autonoma di soluzione a problemi, molti feed - back in aula.*
- *Ritengo che le tecniche migliori da utilizzare in un laboratorio siano essenzialmente il lavoro di gruppo e la sperimentazione pratica delle attività, in modo tale che le future insegnanti provino direttamente sulla loro pelle ciò che andranno ad insegnare ai bambini.*

La dimensione della cooperazione in termini di co-costruzione del sapere e di validazione sociale delle *performance* è, invero, particolarmente significativa rispetto alle condizioni di sviluppo delle competenze: una sua appropriata traduzione didattica (che non si risolva semplicemente nel formato gruppale ma che declini con pertinenza anche altre variabili dell'organizzazione didattica) rappresenta un fattore di qualità del laboratorio.

Particolare attenzione meritano le attività di simulazione e lo studio di casi, per due ordini di motivi: si tratta di attività didatticamente rilevanti per lo sviluppo di competenze e la promozione di transfert nonché di esperienze significative per l'orientamento professionale del soggetto che apprende. Sono infatti attività complesse che, se non vengono deformate riduttivamente in *routines* (come nel caso delle simulazioni finalizzate all'addestramento del soggetto a produrre un comportamento adeguato in determinate situazioni rese omogenee da uno più elementi caratterizzanti) o in classificazioni deterministiche (come quando studiare un caso si risolve nel dare un nome al caso stesso, senza aprire nuove fonti di interrogazione e di riflessione), sollecitano competenze e processi transferali.

Le simulazioni, se vissute pienamente in aula grazie alla presenza non casuale di appropriate condizioni di *setting* relazionale e di un'opportuna definizione del compito - che lo renda teorico rispetto ai vincoli assegnati dalla descrizione della situazione ma reale nel qui ed ora dell'azione dei soggetti - attualizzano le rappresentazioni dei soggetti in merito alle risorse necessarie e alle interpretazioni dei processi; stimolano l'autoregolazione; in sede di analisi, inoltre, favoriscono il distanziamento critico necessario alla valutazione e allo sviluppo della riflessività. Lo studio di casi, oltre a valorizzare l'interdisciplinarietà con la pluralità delle possibili prospettive di lettura del caso stesso, permette di anticipare situazioni e condizioni della vita professionale futura e sollecita una autoraffigurazione del soggetto nella sua identità di professionista attraverso meccanismi di identificazione, differenziazione, proiezione relativamente agli attori effettivi del caso considerato. Alla conoscenza indiretta del mondo della professione futura attraverso lo studio di casi è utile accostare un'esperienza diretta, come gli stage, i tirocini, le visite presso strutture o enti in cui operano persone aventi profili professionali omologhi a quelli previsti dal corso di studio, esperienza che possa offrire allo studente dati di realtà sui quali ancorare, già in sede di formazione iniziale, quella riflessione identitaria che alimenta la crescita della persona insieme all'evoluzione e all'aspirazione di qualità nell'esercizio professionale.

Dalle risposte ai questionari si evidenzia l'importanza elevata che ha per docenti e studenti il collegamento dei laboratori con l'attività professionale. Non tutti i docenti che hanno partecipato all'indagine riconoscono nei rispettivi laboratori tale collegamento: otto professori denunciano uno iato fra le attività laboratoriali ed il mondo lavorativo nel quale gli studenti saranno chiamati ad inserirsi. La maggioranza degli studenti intervistati percepisce invece un filo conduttore tra le esperienze di laboratorio e la professione futura e ha avuto spesso l'opportunità di entrare in contatto, all'interno dei laboratori, con figure professionali esperte; tutti hanno potuto svolgere stages o visite presso strutture o enti nell'ambito del tirocinio previsto dal piano di studi. L'elaborazione di queste esperienze in sede di laboratorio è tuttavia indicata come episodica, da cui l'auspicio, già espresso altrove nelle risposte al questionario, di una maggiore interazione funzionale fra laboratorio e tirocinio.

Il tipo di attività svolto in laboratorio dunque, oltre a presentare **rilevanza didattica** e **rilevanza formativa**, ha interessanti ricadute sull'**orientamento** degli studenti rispetto ai profili professionali in uscita; gli indicatori di qualità fanno riferimento alle concrete opportunità di confronto con il mondo del lavoro, alla possibilità di esperire pratiche riflessive e cooperative nonché di verifica e di autoverifica dell'apprendimento.

Sempre in relazione con i processi di apprendimento generati dalle attività proposte in laboratorio, richiamiamo il fatto che la presenza sistematica di momenti di valutazione reciproca fra pari, di discussione di gruppo su criterio, di modellizzazione dei processi in relazione a un paradigma adottato come riferimento promuove l'autovalutazione e sviluppa un *habitus* alla regolazione e all'autoregolazione che prelude all'esercizio di una competenza progettuale in situazione professionale. Ora, per i docenti intervistati, la

valutazione e l'autovalutazione di processi e risultati è un fattore di scarsa importanza per la qualità del laboratorio; alcuni di essi dichiarano di fornire agli studenti i criteri di valutazione adottati per l'accreditamento del laboratorio: si tratta di indicazioni utili ai fini della valutazione certificativa. La valutazione finale, che si formalizza con un giudizio di idoneità cui consegue l'accreditamento senza il corrispettivo voto in trentesimi, avviene, nella maggior parte dei laboratori, sulla base di una relazione scritta - individuale o di gruppo - presentata dagli studenti a conclusione dell'attività formativa; alcuni docenti dichiarano di servirsi di una discussione collettiva finale per la sistematizzazione e la condivisione dei risultati ottenuti dall'esperienza di laboratorio; altri ancora chiedono agli studenti di presentare in plenaria un lavoro individuale o di gruppo svolto nel laboratorio o elaborato autonomamente a partire da quanto appreso durante gli incontri. Alla domanda esplicita sull'opportunità offerta agli studenti di verificare autonomamente la progressione dei loro apprendimenti in laboratorio, un solo docente risponde "spesso" mentre tutti gli altri scelgono l'opzione "talvolta".

Gli studenti, per contro, attribuiscono un valore medio-alto all'autovalutazione come criterio di qualità. La maggior parte di essi dichiara di non aver mai avuto esperienze di autovalutazione nell'arco del laboratorio; nei commenti si riscontra una generale preoccupazione per l'impossibilità di praticare una regolazione *in itinere* esplicita e supervisionata dal docente. Alcuni studenti lamentano che troppo spesso non c'è tempo per soffermarsi sui processi che conducono a determinati risultati e la valutazione *in itinere* ha una connotazione correttiva immediata che non sempre viene inserita in un quadro concettuale più ampio. In effetti, le dimensioni proattiva e interattiva della valutazione formativa che fondano i processi di autoregolazione (Allal, 1999) richiedono un'esplicita strategia didattica di rilevazione dati e decisione *in itinere* che non sfoci semplicemente nella rimediazione *a posteriori*.

Un'articolazione dell'attività di laboratorio che preveda espressamente processi di autovalutazione esprime una **rilevanza formativa** per la qualità del laboratorio.

La pertinenza, l'efficacia e la conformità delle attività svolte in laboratorio rispetto agli obiettivi formativi stabiliti, al di là delle dichiarazioni di principio che affermano l'esigenza di perseguire e verificare puntualmente tale congruità, sono valutate dai docenti sulla base di criteri spesso impliciti che derivano dalle rappresentazioni che i docenti hanno dell'*identità del momento laboratoriale*. Coerentemente con questa postura costruttivista, gli indicatori di qualità potranno essere riconosciuti come tali, e quindi utilizzati dagli attori, solo se risulteranno compatibili con l'idea che i soggetti hanno di cosa debba essere un laboratorio universitario. Quanto più le rappresentazioni saranno distanti dal modello di laboratorio che sta alla base della proposta di una determinata batteria di indicatori, tanto più occorrerà discutere e negoziare i significati di criteri e descrittori nella costruzione dello strumento contestualizzato di valutazione, al fine di favorirne un chiaro uso autovalutativo, orientato al miglioramento, da parte dei docenti.

Nel caso in esame, abbiamo esplorato in modo specifico le rappresentazioni dei docenti intervistati attraverso una domanda di sintesi che faceva seguito alle domande analitiche su cosa si fa e come si procede durante gli incontri laboratoriali. I docenti, invitati a ordinare per significatività alcune proposizioni a completamento dell'enunciato "Il laboratorio è il luogo in cui ..." e a formulare autonomamente una definizione propria, hanno mostrato di intendere il laboratorio prevalentemente in due modi:

- *laboratorio come luogo di applicazione del sapere*
- *laboratorio come luogo di acquisizione di strategie per la gestione della conoscenza e dell'azione*

L'idea di "mettere in pratica" conoscenze acquisite altrove rimanda a un modello primario di competenza, che Di Fabio definisce "unidimensionale dichiarativo"⁹, dove la competenza coincide con il saper fare e il saper fare discende in modo lineare da un sapere. Una concezione siffatta influisce, per esempio, sulla valutazione della pertinenza delle scelte didattiche, che rinvia in questo caso ad una razionalità tecnica, ma anche della progettualità, giacché la consequenzialità delle attività curricolari risponde qui ad una logica verticale unidirezionale: "dalla teoria alla pratica". Laboratorio come luogo del fare, dunque, fondato su un sapere che lo legittima: è questa una rappresentazione tuttora attuale e di cui è necessario tener conto, per farla evolvere, indipendentemente dall'ampiezza della sua diffusione.

Più complessa è invece l'idea di un laboratorio in cui si lavora sulle strategie: qui l'operatività non è legata soltanto ad un sapere bensì a processi che derivano dall'attività (non solo cognitiva) del soggetto e dalla sua interazione con l'ambiente. Questa concezione è compatibile con un modello dinamico di competenza che valorizzi alcune componenti strutturali particolari, come la contestualità e la molteplicità selettiva delle risorse. Può tuttavia restare sullo sfondo la *persona competente*, soggetto dell'apprendimento, della scelta, della pianificazione e della valutazione delle strategie.

I laboratori sono stati definiti anche come luoghi in cui partecipare ad una comunità di apprendimento; tale rappresentazione, se adeguatamente definita in relazione ai processi, alle situazioni e alle *performance*, si inserisce armoniosamente in un modello integrato di competenza che permette di interpretare una rete complessa di indicatori di qualità riferiti a una pluralità di criteri.

Altre definizioni enfatizzano alternativamente aspetti relazionali, procedurali, organizzativi. Per esempio, *il laboratorio è il luogo in cui ...*

- *Gli studenti lavorano insieme su un compito di realtà*
- *Si dà spazio all'interazione e ai vissuti personali*
- *Si sperimentano metodi diversi per affrontare problematiche significative*
- *Gli studenti sono protagonisti e gestiscono in prima persona l'organizzazione del lavoro*

Citiamo, infine, la risposta di un docente che considera il laboratorio il luogo in cui *si sviluppa e si attualizza la creatività dello studente*. La dimensione creativa, componente vitale sia dell'apprendimento sia dell'agire professionale, sollecita trasversalmente una molteplicità di fattori di qualità già esplorati con riferimento ad altri descrittori, per riformularli in termini di contesti e processi facilitanti rispetto alla costruzione di percorsi personali originali, ad un uso divergente delle risorse conoscitive, materiali e affettive, alla sperimentazione e alla scoperta.

Il *focus* scelto dal docente nel definire il laboratorio è significativo per comprendere il quadro interpretativo nel quale saranno inseriti gli indicatori di qualità eventualmente proposti dall'esterno. Si tratta di un presupposto non trascurabile, dal momento che il laboratorio è attualmente un costruito dall'identità composita e in evoluzione: *il laboratorio* è un'astrazione non condivisa mentre una corretta valutazione esige sempre una condivisione di significato.

L'indagine delle variabili di processo si chiude con la raccolta delle indicazioni e delle proposte suggerite da docenti e studenti per migliorare la qualità dei laboratori. I *desiderata* degli attori sono, come ogni desiderio, espressione di una mancanza, ma si

⁹ A. DI FABIO, *Bilancio di competenze e orientamento formativo*, Giunti, Firenze, 2003, p.14

configurano anche come ulteriori rivelatori dei criteri impliciti di qualità assunti da ciascuno.

Le proposte dei docenti per migliorare la qualità dell'offerta didattica laboratoriale sono molteplici e spaziano dagli aspetti organizzativi al cuore delle attività formative. Le presentiamo di seguito, indipendentemente dalla frequenza con la quale ricorrono, per il loro valore di focalizzazione su aspetti rilevanti rispetto ai criteri di valutazione della qualità del laboratorio.

Per esempio, si sottolinea l'importanza di progettare stages ed interventi diretti nelle scuole, al fine di consentire agli studenti la messa in atto in situazione delle competenze costruite attraverso le attività di simulazione e le esperienze esemplificative o paradigmatiche proposte all'interno dei laboratori. Citiamo, dalle risposte ai questionari:

- *offrire agli studenti la possibilità di sperimentare sul campo le tecniche simulate in laboratorio.*
- *consentire momenti di sperimentazione attraverso tirocini guidati*
- *prevedere momenti di riflessione pre e post attiva sulla trasposizione e sulla realizzazione didattica dei temi trattati in laboratorio*
- *offrire la possibilità agli studenti di provare direttamente le attività svolte in laboratorio.*

Si richiede inoltre maggiore chiarezza nell'articolazione dei tre assi che caratterizzano l'offerta formativa dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e Pedagogia dell'Infanzia, ovverosia i corsi, i laboratori ed i tirocini:

- *bisognerebbe curare di più i legami tra corsi, laboratori e tirocini: ogni docente tende a interpretare personalmente il tipo di collegamento che ritiene più funzionale e questo provoca una frammentazione delle esperienze*

Come già emerso dalla ricerca effettuata presso il corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Padova (1998), i professori sembrano auspicare una progettazione d'équipe più coerente ed unitaria che permetta agli interventi formativi caratterizzanti la didattica dei laboratori di convergere, assieme a quelli che caratterizzano la didattica degli insegnamenti, verso i medesimi obiettivi formativi (ossia *la formazione delle competenze di base per la professione insegnante*¹⁰). Ecco le proposte di alcuni docenti:

- *attivare laboratori articolati in stretta coerenza con i moduli teorici svolti nell'ambito del corso di laurea*
- *esaminare criticamente la collocazione dei laboratori nel curriculum e le interazioni corsi - laboratori – tirocini*
- *affrontare degli argomenti attinenti alle lezioni seguite: il laboratorio deve essere una fase intermedia tra le lezioni e il tirocinio.*
- *partecipazione ai laboratori connessa con la frequenza ai corsi, perché gli studenti abbiano già le conoscenze basilari. Evitare che il laboratorio diventi per gli studenti una strategia semplificata di accesso ai temi dei corsi.*

¹⁰ L. GALLIANI, R. COSTA, *Professione insegnante e qualità della formazione universitaria. Il modello di Padova: valutare per migliorare*, in N. PAPARELLA (a cura di), *La ricerca didattica per la qualità della formazione – Atti del III° Congresso Scientifico SIRD* Pensa Multimedia Editore, Lecce, 2002

- *chiarire le relazioni fra laboratori e tirocini e definire bene le differenze di contesto (l'azione in laboratorio non è equivalente all'azione del tirocinio)*

Anche l'interdisciplinarietà è percepita da più docenti come un criterio per migliorare la qualità del laboratorio:

- *progettare laboratori legati a più corsi e a più discipline*
- *favorire attività laboratoriali trasversali a più insegnamenti*
- *concordare e gestire fra due o tre docenti laboratori che proponano agli studenti situazioni significative della loro futura vita professionale*

In questa sezione aperta viene inoltre ribadita la necessità di valorizzare e mettere a frutto la dimensione relazionale e sociale delle attività di laboratorio:

- *attivare laboratori quanto più interattivi*
- *necessità di perseguire una forte interattività tra insegnante e studenti e tra gli studenti stessi, una cooperazione e condivisione delle attività*
- *pensare ai laboratori quali luoghi di socializzazione, di interazione, di scambio e di confronto.*
- *aiutare gli studenti a mettersi in gioco fino in fondo con la loro soggettività, creando un clima relazionale positivo*

Alcuni suggerimenti assumono una prospettiva innovativa, con la proposta di una modifica dell'impianto curricolare orientata all'incremento del numero di laboratori fruibili dagli studenti o all'aumento della loro importanza all'interno del piano di studi (da intendersi in termini sia di crediti formativi sia di riconoscimento valoriale):

- *potenziare quantitativamente l'offerta laboratoriale, lasciando ampi margini di libertà di scelta agli studenti*
- *migliorare l'immagine del laboratorio come attività formativa avente pari dignità rispetto agli insegnamenti ufficiali*
- *aumentare i crediti dei laboratori, usando per il calcolo dei crediti in rapporto al numero di ore in aula lo stesso coefficiente adottato per i corsi*

Anche gli studenti riprendono nelle proposte alcuni fattori di rilevanza formativa già indicati come criticità nelle altre sezioni del questionario. Per esempio, segnalano la necessità di rivedere il curriculum nella direzione di una formazione maggiormente professionalizzante. Alcune risposte disvelano, nondimeno, l'ambiguità di cui è permeata la nozione di "professionalità" e la confusione latente fra "pratica" e "prassi". Ecco alcuni esempi:

- *arrivare a una diminuzione delle discipline; aumento di peso delle discipline fatte di contenuti applicativi a discapito di quelle troppo legate ad idee ed ideologie*
- *finanziare e realizzare laboratori a carattere residenziale o di workshop che forniscano l'occasione di vivere esperienze prolungate a contatto diretto con l'ambiente naturale*
- *sostituire la lezione frontale con tecniche d'insegnamento interattive;*
- *istituire spazi laboratoriali ad hoc, dove l'interazione e lo scambio vengano agevolati e si possano lasciare in custodia i materiali di lavoro*

5.2 Discussione

Il dato empirico descrive le scelte didattiche, le condizioni ambientali, i nodi critici, le situazioni auspiccate che concorrono a disegnare diversi ritratti del laboratorio universitario che variano con il mutare della prospettiva che assume ciascuno dei soggetti intervistati. Varia anche la *percezione* della qualità e, prima ancora, si differenziano i *criteri* di qualità della didattica del laboratorio. Non interessa qui stabilire quali siano le configurazioni maggiormente ricorrenti né classificare i fattori di qualità percepiti; lo studio di casi ha messo in evidenza alcune criticità che attengono sia all'identità del laboratorio nel curriculum formativo universitario sia alla consapevolezza progettuale dell'intervento didattico. Questi nodi problematici hanno ricadute sulla qualità del laboratorio e sulla relativa valutazione; sono dunque elementi di cui tener conto, punti di attenzione da considerare nella costruzione di indicatori di qualità, a prescindere dal caso specifico che ha permesso di metterli in luce.

Il costruito "laboratorio", quale emerge da questo studio di casi, appare sospeso fra teoria e pratica, governato da un'impostazione prevalentemente monodisciplinare, attraversato da un'organizzazione didattica flessibile ma indefinita. Questa indole cangiante e aperta gli conferisce anche elementi di dinamica plasticità sui quali ancorare processi di cambiamento e miglioramento della qualità. Ne deriva un quadro fluido, in divenire, che accanto a problemi strutturali presenta solchi di innovazione e riferimenti concettuali consolidati.

La natura dell'articolazione fra teoria e prassi, per esempio, connota il modello di competenza di riferimento e il livello di esperienza del transfert nel laboratorio. Più l'articolazione è rigida, gerarchica, statica, più il laboratorio diviene un ibrido pragmatico sostanzialmente vuoto: un "non luogo" della pratica, in quanto la pratica avviene nel tirocinio, e un "non luogo" della teoria, in quanto la teoria si fa a lezione. Viceversa, se l'articolazione è dinamica, ricca, flessibile, il laboratorio diventa un terzo luogo, il ponte, la cerniera che realizza la triangolazione teoria-prassi-teoria. La struttura del ponte e gli oggetti che vi transitano presentano peraltro, nella loro pluralità, un potenziale formativo considerevole che i soggetti intervistati riconoscono come sottoutilizzato. Quanto ai processi che in laboratorio si svolgono, la qualità dipende anche dalla possibilità di declinare in maniera adeguata la variabile dell'organizzazione didattica, riccamente evocata ed esplorata dagli intervistati nella sua rilevanza didattica e formativa, per passare dall'applicazione al transfert, dall'abilità alla competenza, dalla conoscenza al sapere, dal quadro sinottico alla trama concettuale, dalla tecnica alla riflessività.

Lo sviluppo di competenze e l'attivazione di processi transferali complessi richiedono l'elaborazione e la condivisione da parte di docenti e studenti di modelli di competenza avanzati e integrati, di piani di monitoraggio delle situazioni, dei processi e dei risultati, di modalità di insegnamento-apprendimento cooperative e generative. Gli indicatori di qualità, in quanto espressione di un quadro interpretativo di riferimento, possono fungere da catalizzatori nell'attivazione di un circolo virtuoso di qualità, suscitando consapevolezza critica intorno agli elementi che di volta in volta propongono in primo piano.

Gli indicatori sottoposti all'apprezzamento dei docenti e quelli emersi dalle risposte a domande aperte sono riconducibili ai criteri della progettualità, dell'orientamento, dell'interdisciplinarietà, della rilevanza didattica e della rilevanza formativa delle attività di laboratorio e, previa opportuna contestualizzazione, possono confluire in uno strumento di valutazione della qualità, relativamente allo sviluppo di competenze e attivazione di transfert.

6- Prospettive

I problemi aperti che, attraverso lo studio di casi, abbiamo identificato e cercato di precisare, suggeriscono la necessità di porre un'attenzione particolare alla diffusione, alla discussione, alla negoziazione e alla condivisione di significati intorno alla qualità del laboratorio, in un confronto che coinvolga tutti gli attori della formazione universitaria, dai decisori politici agli specialisti di pedagogia universitaria, dai docenti agli studenti, dagli amministratori delle strutture ai soggetti extrauniversitari che a vario titolo partecipano ai percorsi formativi.

Da una qualità balcanizzata, distribuita a macchia di leopardo su questa o quella dimensione, localmente valutata, si può aspirare ad una qualità diffusa, distribuita in maniera non casuale su dimensioni esplicitamente scelte come significative, complessivamente e analiticamente valutabili, attraverso la valorizzazione delle esperienze già in atto, il sostegno alle nuove iniziative e la promozione di una cultura della valutazione che abbandoni il carattere terminale e definitivo del giudizio in favore di un approccio contestuale, contingente e provvisorio dall'inclinazione proattiva in ordine al miglioramento della qualità della formazione.

La *costruzione* di uno strumento di valutazione comporta la definizione di indicatori validi e attendibili; l'*adozione* di uno strumento di valutazione presuppone la sua contestualizzazione e l'appropriazione degli indicatori riconosciuti dall'utilizzatore come validi e attendibili. Disporre di liste, dichiaratamente non esaustive ma significative, di indicatori riferiti a criterio può facilitare la costruzione di strumenti di valutazione a valenza proattiva: un gruppo di docenti di laboratorio, per esempio, può stabilire su quale criterio di qualità intende lavorare in un determinato periodo e dotarsi di un questionario di valutazione, da autosomministrarsi o da proporre a studenti e docenti, i cui item siano il frutto di una scelta consapevole e condivisa di indicatori ritenuti adeguati.

La proposta che segue, risultato dell'analisi e della riformulazione degli indicatori trattati nell'indagine, si configura come una lista di indicatori riferiti a criterio per la valutazione della qualità del laboratorio come luogo di costruzione di competenze, da utilizzare come traccia per la costruzione di uno strumento contestualizzato di autovalutazione. Si tratta di 45 indicatori, graduabili o bimodali (sì/no), che possono essere impiegati per l'elaborazione di strumenti di varia complessità, previa definizione contestualizzata dei descrittori, da una semplice check-list di sensibilizzazione a questionari via via più articolati costruiti attraverso una loro ulteriore declinazione o specificazione.

Indicatori di qualità
*per la generazione di strumenti contestualizzati di autovalutazione
del laboratorio universitario come luogo di costruzione di competenze*

CRITERIO	INDICATORI
<i>Progettualità</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Definizione degli obiettivi formativi • Congruenza degli obiettivi formativi con il profilo in uscita • Coerenza degli obiettivi formativi del laboratorio con l'insieme della proposta formativa • Esplicitazione degli obiettivi formativi
<i>Interdisciplinarietà</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pluralità di entrate disciplinari su una stessa situazione • Integrazione di contributi di docenti di aree diverse
<i>Orientamento</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Contestualizzazione delle esperienze in ambito professionale specifico • Messa in prospettiva delle esperienze in ambito professionale esteso • Pratiche riflessive • Confronto con figure professionali esperte
<i>Rilevanza didattica</i>	<p>a) Adeguatezza degli spazi e delle risorse:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posti a sedere • Acustica, visibilità • Attrezzature • Utilizzo delle attrezzature • Funzionalità della disposizione degli spazi all'interazione e alla comunicazione <p>b) Organizzazione dei tempi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durata complessiva funzionale allo sviluppo di competenze • Calendarizzazione funzionale all'elaborazione e alla sedimentazione delle esperienze • Calendarizzazione compatibile e funzionale rispetto alle altre attività formative • Durata delle singole sedute adeguata alla piena fruibilità dell'esperienza <p>c) Organizzazione della comunicazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interazioni studenti – docenti

	<ul style="list-style-type: none"> • Interazioni studenti – studenti • Varietà dei formati <p>d) Tipologia di attività svolte</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esercitazioni • Problem-solving • Progettazione di interventi • Valutazione di esperienze • Valutazione di progetti • Simulazioni • Ricerca • Studio di casi paradigmatici • Produzione di materiali o strumenti <p>e) Continuità e trasferibilità formativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connessioni dell'attività di laboratorio con un corso di riferimento • Connessioni dell'attività di laboratorio con più corsi di riferimento • Connessioni dell'attività di laboratorio con il tirocinio <p>f) Apprendimento cooperativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Co-costruzione del sapere • Validazione sociale dei processi e dei risultati
<p><i>Rilevanza formativa</i></p>	<p>a) Confronto sul significato e sul valore dei compiti proposti</p> <p>b) Esplicitazione dei criteri di riuscita</p> <p>c) Controllabilità del compito da parte degli studenti</p> <p>d) Verifica dei prodotti e dei processi di apprendimento</p> <p>e) Autoverifica e regolazione del processo formativo</p> <p>f) Implementazione di strategie di anticipazione, di pianificazione, di gestione, di monitoraggio e di valutazione di eventi e fenomeni</p> <p>g) Confronto sulle modalità di mobilitazione delle risorse in situazione</p> <p>h) Confronto sul riconoscimento e l'interpretazione di fatti o fenomeni alla luce di concetti, paradigmi, teorie</p> <p>i) Riconoscimento o messa in atto critica di <i>performance</i> competenti in relazione al profilo professionale in uscita</p>

Bibliografia

- BIGGS, J.B. - COLLINS, K., *Evaluating the quality of learning*, Academic Press, New York, 1982
- ALLAL L., *Acquisition et evaluation des compétences en situation scolaire*, in *Raison Educative*, n.2, pp. 77-93, 1999
- ALTET M., *La formation professionnelle des enseignants*, PUF, Paris, 1994
- BISLAND B.M., *Towards a Comprehensive Method for Evaluating Social Studies Curriculum, Paper presented at the College and University Assembly of the National Council for the Social Studies, Phoenix, AZ, 2002.*
- CELLERIER G., *Information processing tendencies in recent experiments in cognitive learning theoretical implications*, in Farnham D. (Ed), *Information processing in children*, Academic Press, New York, 1972
- CIFALI M., *Démarche clinique, formation et écriture*, in AA.VV., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences*, pp 119-135, De Boeck, Bruxelles, 1998
- COOK T.D., GRUDER C.L., *Metaevaluative research*, *Evaluation Quarterly*, 2, 1978, pp. 5-51
- CRAHAY M., *L'école peut-elle être juste et efficace?*, De Boeck, Bruxelles, 2000
- DENZIN N. – LINCOLN Y.S., *Strategies of Qualitative Inquiry*, Sage, CA, USA, 1998
- FITZ-GIBBON C.T., *Monitoring Education: Indicators, Quality and Effectiveness*, Cassell, London & New York, 1996
- GAGNE E. D., *The cognitive psychology of school learning*, Little, Brown & Company, Boston, 1985
- GENTHON M., *Apprentissage – Evaluation – Recherche. Genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices*, Université de Provence, Aix-Marseille I, 1993
- HADJI C., *L'évaluation, règles du jeu*, ESF, Paris, 1990
- JONNAERT Ph., *Compétences et socioconstructivisme*, De Boeck, Bruxelles, 2002
- LICHTNER, M., *La qualità delle azioni formative. Criteri di valutazione tra esigenze di funzionalità e costruzione del significato*, Franco Angeli, Milano, 1999
- MAXWELL J.A., *Understanding validity in qualitative research*. *Harvard educational Review*, 62(3), 1992, pp. 279-300
- OCSE , *Valutare l'insegnamento per una scuola che conti*, Armando, Roma, 1994
- PERRENOUD Ph., *La division du travail entre formateurs d'enseignants: enjeux émergents*, in Altet M., Paquay, L., Perrenoud Ph. (Eds) *Formateurs d'enseignants*, De Boeck, Bruxelles, 2002
- ROSSI P.H. , FREEMAN H.E., *Evaluation: a systemic approach*, Sage Publications, Newbury Park, CA, 1993
- SCRIVEN M., *An introduction to meta-evaluation*, *Educational Product Report*, 2, 1969, pp. 36-38
- SCRIVEN M., *Evaluation Thesaurus*, Newbury Park, Sage, 1991
- SHAW I., *Qualitative Evaluation*, Sage, London, 1999

