Unità di apprendimento per lo sviluppo delle competenze degli operatori socio-educativi

LINEE GUIDA PER I FORMATORI

Exchanging practices to recognize and validate competences of social and educational professionals.

www.comworkproject.org

ComWork-Erasmus

This project has been funded by the support of the European Commission. ERASMUS+ 2014-1-IT01-KA200-002490 CUP F85C14000310005.

This project has been funded with support from the European Commission.

This communication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use, which may be made of the information contained therein.

Indice

INTRODUZIONE ---------- 4

1. I DESTINATARI DELL'INTERVENTO ---------- 4

2. L'ANALISI DEI FABBISOGNI FORMATIVI E LA LETTURA DELLE COMPETENZE IN ENTRATA E DEI CONTESTI DI RIFERIMENTO ---------- 5

3. GLI OBIETTIVI FORMATIVI ---------- 7

4. LA METODOLOGIA FORMATIVA ---------- 7

5. LA TIPOLOGIA DEGLI STRUMENTI D'AULA E IL LORO USO ---------- 10

6. LA GESTIONE DELLE FASI DEL PERCORSO E I TEMPI COMPLESSIVI. APERTURA, CHIUSURA E VALUTAZIONE INTERMEDIA ---------- 16

7. LA RACCOLTA DEI FEED-BACK E LA VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI E DELLA SODDISFAZIONE ---------- 19

Introduzione

Il modello formativo che qui presentiamo è rivolto agli operatori che a vario titolo si occupano di giovani NEET tanto in servizi e progetti di carattere prevalentemente educativo quanto in servizi di orientamento al lavoro e alla formazione professionale.

1. I destinatari dell'intervento

Parliamo dunque tanto di operatori che lavorano in contesti di educazione informale sul territorio che di coloro che intervengono in contesti educativi più formali ma anche operatori di servizi per l'orientamento al lavoro e alla formazione professionale e di avvio professionale. Questa scelta nasce da un'ipotesi a monte poi rafforzata nel percorso di ricerca; Il presupposto è che sia necessario intrecciare la dimensione dell'orientamento al lavoro con i modelli di natura educativa, lavorando a fondo sulla dimensione motivazionale, sulla costruzione del progetto di vita dei giovani, accanto alla progettualità professionale e sui processi di empowerment e riconoscimento dei talenti dei giovani. Per fare questo è necessario mettere in atto modelli di intervento maggiormente personalizzati con una maggior continuità e capaci di dialogare con le comunità e le reti entro cui i giovani sono inseriti. D'altra parte se si fatica ad avere una visione progettuale nella propria vita è chiaro che non si riuscirà a costruire un progetto professionale che parli di noi e il rapporto con il lavoro vivrà in una dimensione unicamente funzionale all'aspetto reddituale e non potrà essere un aspetto importante su cui investire.

Per questo motivo si immagina un destinatario del percorso formativo che possa provenire da una formazione di base e una pratica professionale piuttosto varia

e quando possibile sembra interessante anche la possibilità di immaginare delle aule miste dove le diverse pratiche ed esperienze professionali possano favorire momenti di scambio e collaborazione e la costruzione di linguaggi comuni. Per permettere questo è necessario da una parte un modello formativo molto flessibile e adattabile ai diversi contesti e dall'altra parte è stato necessario individuare un filo rosso che unisse tanto i percorsi di accompagnamento al lavoro che i percorsi di accompagnamento educativo che potessero essere strumenti e competenze utili a un destinatario cosi ampio.

2. L'analisi dei fabbisogni formativi e la lettura delle competenze in entrata e dei contesti di riferimento

Vi è una profonda asimmetria tra la definizione statistica di NEET (Not in Employment, Education and Training) e la multidimensionalità del fenomeno sociale che si cela dietro tale acronimo. Le differenze tra i giovani Neet si manifestano a diversi livelli: il genere, l'età, il livello di istruzione, la tipologia di percorso di studio, le caratteristiche della famiglia d'origine. Questo rende particolarmente difficile immaginare della strategie operative adeguate ad affrontare il problema in maniera complessiva e rimanda necessariamente a una calibrazione degli interventi. Anche dal punto di vista delle competenze necessarie e dell'analisi dei fabbisogni formativi dunque non è facile individuare un quadro lineare e comune ai diversi contesti. Dal percorso di ricerca sono emerse alcune aree di competenze comuni che possono essere utili al di là della formazione di base dell'operatore e dei contesti operativi anche se ovviamente dovranno essere declinate a partire dalla specificità delle esigenze tanto degli operatori che dei contesti operativi presi in esame. D'altra

parte emerge con chiarezza che nessuna formazione di base formalizzata in sé è sufficiente per poter fronteggiare le problematiche che questo lavoro comporta; ovvero non bastano le conoscenze e le tecniche che si possono acquisire in un percorso universitario.

Queste sono le aree individuate che hanno indirizzato la successiva costruzione del modello operativo

- Area delle competenze relazionali di accoglienza ascolto e comunicazione e dell'assertività;
- Area della conoscenza delle culture e dei linguaggi giovanili;
- Area delle competenze per il lavoro in equipe e la cooperazione;
- Area delle competenze di leadership e progettuali e dell'attivazione di processi motivazionali e della costruzione di processi di accompagnamento maieutico ed educativo;
- Area della resilienza e della capacità riflessiva e della gestione della componente emotiva del lavoro;
- Area dell'analisi dei bisogni territoriali e della capacità di lavoro con le reti formali e informali sociali ed economiche.

In particolare appaiono come elementi trasversali ai diversi contesti di lavoro tanto la necessità di non limitare l'intervento al giovane ma di lavorare sui sistemi territoriali, familiari e del gruppo dei pari e di fare questo nell'ottica del lavoro di rete e in equipe, tanto il tema della motivazione e dell'autostima del giovane. Questi due aspetti appaiono fondamentali per poterlo accompagnare in una dimensione progettuale. In particolar modo questo aspetto di favorire l'accensione di una scintilla motivazionale sembra collegare i contesti educativi con i contesti di orientamento, i NEET di diverse età e per alcuni versi di diverse estrazione socio-culturali, e ci pone inoltre il tema della motivazione dell'operatore perché difficilmente si può motivare qualcuno a un progetto se non lo si è a propria volta.

3. Gli obiettivi formativi

Il percorso mira a formare gli operatori che lavorano con i NEET, in contesti formali ed informali, sperimentando un modello di intervento integrato per l'acquisizione di competenze trasversali e attività di orientamento nell'ottica di un lavoro di rete.

Nello specifico si intende:

- Promuovere negli operatori processi di apprendimento e cambiamento che contribuiscano all'esercizio di nuove capacità e consapevolezze indispensabili per il lavoro con i giovani, attraverso l'acquisizione delle competenze trasversali individuate nel progetto;
- Supportare lo sviluppo personale attraverso il potenziamento delle competenze trasversali quali: collettive e di rete; motivazionali e di *empowerment*; progettuali e di cambiamento, secondo il modello della formazione riflessiva;
- Fornire una formazione esperienziale per professionisti che attraverso tale modalità possano acquisire gli strumenti per ri-trasferire l'esperienza;
- Sperimentare e modellizzare il percorso proposto, affinché possa essere replicabile in diversi contesti.

4. La metodologia formativa

"Un uomo che viaggia in una regione sconosciuta arriva a un bivio. In mancanza di cognizioni sicure, egli è portato ad un attimo di sosta, di esitazione, di sospensione. Quale strada è giusta? Come risolverà la sua perplessità? Non vi

sono che due alternative: egli deve, o proseguire il suo cammino ciecamente o arbitrariamente, confidando nell'esito fortunato del suo tentativo, oppure scoprire delle prove che gli facciano concludere che una determinata strada è la giusta" (J. Dewey, 1933, Come pensiamo, trad. it. p. 74).

Il percorso sarà svolto avvalendosi di metodologie d'aula attive e interattive, capaci di dialogare con i contesti concreti, soggetti a flessibilità, in grado di generare una partecipazione sentita e consapevole degli operatori, e di promuovere un clima "collaborativo", che offra all'operatore la possibilità di "dominare" il senso del suo apprendimento, utilizzando una pratica riflessiva.

Tali metodologie favoriscono infatti:

- la partecipazione "vissuta" degli operatori (coinvolgendo tutta la personalità dell'operatore);
- il controllo costante e ricorsivo (*feed-back*) sull'apprendimento e l'autovalutazione;
- la formazione in situazione;
- la formazione in gruppo.

L'approccio proposto si sviluppa nell'alveo della formazione riflessiva approccio particolarmente adatto a quelle professioni che si occupano di aspetti relazionali nei servizi alla persona e che Schon1chiamava appunto professionalità riflessive. Immaginiamo una formazione che muove da presupposti molto diversi dalla logica dell'addestramento o della trasmissione di tecniche e saperi in maniera standard, infatti: "Nelle professioni che hanno a che fare con la relazione d'aiuto l'adesione ai modelli della razionalità tecnica, basati sul concetto di esperti e si scontra con il basso livello di

[11] Vedi **D. A.Schon** Il professionista riflessivo Dedalo Bari 1993

generalizzabilità delle conoscenze e con le difficoltà di definire in modo univoco il problema da affrontare"2. La formazione riflessiva deve essere orientata al self-development ed al self-empowerment, la formazione deve essere flessibile e polivalente, capace quindi di svilupparsi e di ripensarsi durante lo stesso processo formativo. Per svolgere al meglio il suo ruolo, la formazione dovrebbe essere in grado di svolgere anche un ruolo di proposta, di stimolare gli individui e le imprese con idee e visioni in grado di sorprendere, mobilitare energie, rivelare tendenze e orientamenti nascenti, aggregare persone e organizzazioni. Diventa dunque fondamentale ri-conoscere modelli, strategie, rischi e buone prassi all'interno della propria operatività quotidiana per poter sistematizzare un proprio stile di lavoro e delle proprie strategie efficaci.

Il processo metodologico così delineato avrà come caratteristiche principali la possibilità di mettere a fuoco un problema e di indagare situazioni complesse, la costruzione/ricostruzione della realtà collettiva analizzano le attribuzioni di significato; il considerare la ricerca globalmente evitando il rischio di parcellizzazione in aspetti settoriali e unilaterali.

Lo sviluppo del processo si attiverà in azioni per conoscere - riconoscere e riprogettare.
La somma delle azioni previste infine permetterà di:

- mantenere una continua attenzione alla raccolta delle informazioni e all'analisi della realtà, del contesto, degli operatori;
- far emergere e riconoscere le grandi e piccole teorie scaturite dalle azioni;

[2] **A. Cosentino**: Filosofia come pratica sociale, Apogeo edizioni, Milano 2008

- creare una prospettiva di diffusione e trasferibilità dei risultati in situazioni che gli operatori riconosceranno come analoghe.

Particolare attenzione sarà inoltre dedicata all'instaurazione di un clima relazionale e comunicativo caratterizzato da:

- fiducia;
- ascolto attivo;
- empatia;
- sostegno;
- riconoscimento delle emozioni,
- riconoscimento di bisogni di ogni operatore;
- valorizzazione delle risorse di ogni operatore.

Da questi approcci teorici discendono gli strumenti e le tecniche selezionate descritte nel paragrafo successivo.

5. La tipologia degli strumenti d'aula e il loro uso

Gli strumenti per la formazione rappresentano un'ipotetica cassetta degli attrezzi che accompagna il modello formativo proposto, la numerosità e la variabilità della proposta permette di scegliere gli strumenti in ragione del contesto dei destinatari e delle esigenze formative rilevate nel singolo percorso. Gli strumenti sono disponibili, presentati attraverso singole schede (con relativi suggerimenti ed istruzioni per il loro utilizzo) questi, rappresentano solo un esempio dei vari strumenti che possono essere selezionati ed utilizzati dai formatori (in base anche alla loro esperienza e capacità di utilizzarli) ed in correlazione con le diverse unità formative al fine rendere maggiormente interattiva ed efficace l'azione formativa, al fine di semplificarne la comprensione e utilizzarli in base agli obiettivi formativi gli

strumenti formativi proposti possono essere divisi (a grandi linee) in alcune "macro categorie".

Strumenti "Riflessivi"

Alcuni strumenti presentati appartengono alla categoria che noi definiamo degli strumenti riflessivi e che rispondono a un approccio riflessivo alla formazione degli adulti consideriamo la riflessività come un elemento indispensabile per poter comprendere il cambiamento: le persone devono costantemente riflettere su se stesse e sui loro contesti di vita e di lavoro, devono possedere strumenti per poterli capire e comprendere e per poter operare in un contesti mutevoli ed in evoluzione continua.

Per permettere questo processo è a nostro avviso essenziale passare attraverso una formazione incentrata sulle situazioni della vita, sulle esperienze, sulle strategie di apprendimento, sulla dinamica continua tra apprendimenti informali e "sistematizzazioni" sempre più ampie e sempre più coerenti dei saperi acquisiti, ed è proprio questo rapporto continuo tra teoria e pratica, tra sapere e azione, che costituisce lo spazio specifico del processo formativo emergente allo stesso tempo dalla dimensione esperienziale, dall'emergenza dei problemi, dalla riflessività e dalla proattività.

Le metodologie formative riflessive tendono a mettere al centro il soggetto con la sua capacità progettuale e la sua dimensione relazionale. Tali metodologie comprendono le metodologie narrative i metodi (e quindi relativi strumenti) anche strumenti narrativi e autobiografiche, ma anche altre metodologie attive e progettuali atte a costruire processi quali il bilancio di competenze e *empowerment*.

Tra gli strumenti riflessivi proposti ve ne sono diversi che in particolare utilizzano la metafora come veicolo di riflessività e apprendimento. La metafora ha la capacità di evidenziare elementi già noti in maniera più semplice, ma anche di offrire nuovi punti di vista su aspetti della realtà

complessi; nello stesso tempo attraverso la metafora è più facile dirsi e dire cose che toccano aspetti emotivi e personali che incidono nella reazione professionale con i giovani. In particolare vi sono nel modello proposto alcune schede riflessive che utilizzano la metafora e alcune esercitazioni e giochi che prevedono invece l'utilizzo della metafora agita. Molto importante nell'uso degli strumenti metaforici è non pretendere di interpretare la metafora o trattarla in modo standardizzato, saranno i partecipanti che, se vorranno, racconteranno e rifletteranno sui significati soggettivamente attribuite ad essa.

Strumenti di Role playing, Studio dei casi, Giochi d'aula

Tra gli strumenti proposti ci sono diversi esempi di Role playing, Casi Studio e Giochi d'aula (anche questi corredati da istruzioni specifiche), sempre restando in un'ottica di formazione riflessiva di seguito vi forniamo alcune linee guida per facilitare al formatore un efficace utilizzo di questi strumenti.

Il gioco dei ruoli (role playing)

Alcuni dei partecipanti o anche tutt ,in base al numero di partecipanti e al tipo di gioco o al corso, partecipano alla simulazione di ruolo come "attori" secondo un ben preciso compito che è stato loro assegnato, mentre il resto dei partecipanti, se non parteciperà direttamente, avranno il ruolo di osservare le dinamiche poste in essere. Si tratta di uno dei metodi pedagogici più utilizzati ed efficaci nell'ambito dei corsi di formazione per la valorizzazione delle esperienze reali dei partecipanti. Nello stesso tempo è una metodologia che richiede preparazione ed esperienza di gestione dell'aula da parte del formatore. Utile per ricreare in aula situazioni reali da analizzare insieme. Cosa fare:

- scegliere gli "attori" su base volontaria, con non forzando mai la partecipazione

- evidenziare che l'obiettivo non è valutare le persone ma analizzare strategie messe in atto
- invitare gli "attori" ad immedesimarsi in una situazione reale. L' "attore" che gioca il ruolo di stimolo, deve evitare di assumere un comportamento troppo facile da gestire (non vi sarebbero spunti interessanti di confronto) così come troppo estremi o caricaturali. La simulazione avrà successo se sarà la più reale possibile e nello stesso tempo con un livello di difficoltà sfidante (né facile né impossibile).
- preparare accuratamente i ruoli dei diversi partecipanti, consegnando un copione e/o discutendo in plenaria ruolo per ruolo. Se il copione viene creato in diretta insieme ai partecipanti dedicare del tempo per condividere in plenaria le informazioni che gli attori devono avere e farli uscire a turno quando si tratta invece di informazioni che solo uno dei due deve avere.
- valutare l'opportunità di videoregistrare la simulazione per poi visionarla insieme ai partecipanti. Consente un maggior livello di dettaglio nell'analisi delle dinamiche
- comunicare obiettivi chiari, precisi e limitati ai partecipanti
- gli osservatori del gioco di ruolo devono sapere con precisione cosa osservare. Fornire eventualmente una griglia di osservazione per focalizzare l'attenzione degli osservatori sui punti chiave della simulazione
- fare eventualmente ripetere la stessa situazione per avere un'alternativa di confronto e/o sperimentare un nuovo metodo
- meglio che siano gli attori e gli osservatori a commentare rispetto al trainer. Il trainer deve condurre l'analisi sapendo porre le giuste domande.
- il formatore fa una sintesi in conclusione dei punti salienti emersi durante l'analisi

- portare gli osservatori a mettere in evidenza gli elementi di criticità e di successo messi in scena e fare emergere la strategie utilizzate.
- non far durare troppo tempo la simulazione. Meglio una simulazione di trenta minuti ben fatta e poi analizzata che una di sessanta analizzata in fretta

Lo studio dei casi

are un caso generalmente complesso ed articolato tratto da una situazione reale proponendo le proprie considerazioni e/o decisioni. Due classiche varianti sono: fornire il caso completo fin sa subito (problema + soluzione) oppure dare solo una prima parte (problema), far lavorare i partecipanti nel definire una soluzione da confrontare poi con quello che è successo nella realtà. Cosa fare:

- se si tratta di un caso articolato verificare di disporre di un tempo sufficiente per la sua presentazione e discussione.
- definire e far rispettare il tempo massimo di analisi del caso
- analizzare in plenaria gli elementi più importanti del caso
- facilitare l'emersione delle strategie utilizzate
- facilitare l'emersione dei punti di forza e di debolezza utilizzati per la gestione della situazione
- evitare l'utilizzo di casi datati e/o lontani dalle aspettative ed interessi dei partecipanti.

Il lavoro in sotto gruppi (applicabile a diverse situazioni)

Il lavoro in sotto gruppi consente un forte coinvolgimento dei partecipanti e la possibilità di apprendere attraverso il confronto con l'esperienza degli altri partecipanti. Cosa fare:

- dividere il grande gruppo in sotto gruppi di quattro/cinque persone al massimo per coinvolgere tutti

- definire con precisione gli obiettivi dei sottogruppi
- condividere la sintesi dei lavori in sotto gruppi in plenaria
- utilizzare se possibile delle sale di appoggio per dividere i sotto gruppi
- modificare ad ogni esercizio la composizione del sotto gruppo e la scelta del portavoce
- monitorare l'andamento positivo dei lavori girando in ogni gruppo rispondendo anche ad eventuali dubbi / domande. Mantenere i sotto gruppi concentrati e motivati sul compito. Prevedere eventuali assistenti al formatore per supportare i sotto gruppi
- non abbandonare i partecipanti durante i lavori, ma effettuare una osservazione delle dinamiche "muovendosi" tra i vari gruppi, questa attività sarà molto utile al momento del *debriefing*.

Giochi d'Aula. Cosa fare

I Giochi d'aula possono avere diverse funzioni, dai giochi rompighiaccio iniziali o tesi alla costruzione del gruppo sino ai giochi che hanno la funzione di facilitare processi di apprendimento attraverso lo spiazzamento o attraverso la costruzione di esperienze protette attraverso il gioco, sino ai giochi che incontrano maggiormente la dimensione emotiva facilitando per questa via i processi di apprendimento

Alcune buone prassi utili per la gestione e il debriefing dei giochi d'aula sono:

- aumentare gradualmente il livello di difficoltà iniziando dagli esercizi più semplici e tarando la difficoltà anche in funzione del gruppo di lavoro che si ha in aula
- evitare di proporre esercizi troppo difficili che possano ingenerare demotivazione e frustrazione così come esercizi troppo facili (rischio di banalizzare o infantilizzare l'attività)
- comunicare sempre il tempo massimo a disposizione per ultimare l'esercizio e farlo rispettare

- essere sempre a disposizione dei partecipanti durante lo svolgimento dell'esercizio per eventuali chiarimenti
- analizzare sempre insieme ai partecipanti l'utilità dell'esercizio
- evitare esercizi con soluzioni ambigue a rischio polemica (a meno che questa non sia una scelta consapevole mirata ai processi di spiazzamento)

Metodologie d'aula che utilizzano il video e il cinema

Nel percorso si propone l'utilizzo di alcuni "blob" composti da diversi pezzetti di film in sequenza intervallati da frasi e immagini su un determinato tema. La funzione di questo strumento è quella di sollecitare una riflessione e una discussione tra partecipanti su alcuni temi toccando anche i vissuti emotivi che il cinema risveglia. E' dunque importante in sede di debriefing, dopo la visione, partire dalle sensazioni e le riflessioni che porteranno i partecipanti. Nel modello si propongono dei "blob" ma ovviamente ogni formatore seguendo questo schema ne potrà comporre di diversi utilizzando diversi film in base alle esigenze e ai destinatari del corso.

6. La gestione delle fasi del percorso e i tempi complessivi. Apertura, chiusura e valutazione intermedia

L'analisi dei bisogni e i tempi complessivi

Il percorso formativo previsto, descritto nelle learning unit, presuppone che si svolga una forma di analisi dei bisogni dei destinatari. Per loro, a seconda del grado di esperienza professionale, formazione pregressa ecc., occorre considerare una fase iniziale in cui i formatori stessi rilevino gli interessi dei

partecipanti, per assicurarne il migliore coinvolgimento. L'attività può essere condotta attraverso incontri preliminari, colloqui con i principali referenti e altre modalità più opportune.

Le *learning unit* proposte hanno una durata orientativa (20-35 ore) che può essere modificata appunto in ragione dei risultati di tale analisi. Ancora, esse sono potenzialmente autonome, quindi possono essere proposte in maniera indipendente (un gruppo di formandi potrebbe aver bisogno solo della LU3 e non delle altre, per esempio).

L'analisi dei bisogni è quindi funzionale ad orientare lo sviluppo della successiva azione formativa. Può trattarsi di una fase che dura poco (il tempo di un colloquio) oppure un po' di tempo (interviste di gruppo, riunioni con i referenti ecc.). Comunque costituisce una fase fondamentale per la progettazione successiva: permette di calibrare meglio contenuti e tempi, riduce la probabilità che i partecipanti o gli stessi formatori siano "spiazzati" nelle loro aspettative una volta in aula e permette una valutazione più precisa della condizione iniziale dei formandi rispetto ai contenuti proposti.

Una volta definito il percorso specifico, si avvia l'attività formativa.

Apertura del percorso e delle lezioni

Il percorso progettato per i partecipanti si snoderà attraverso più incontri. Quanto di seguito descritto costituisce una "buona prassi" che può essere applicata su scala adeguata sia all'inizio dell'intero percorso (l'apertura del primo incontro costituisce anche l'inizio del percorso) sia all'avvio di ogni lezione.

I principali obiettivi dell'apertura possono essere:

1. Spiegare come e su cosa si lavorerà
2. Rassicurare l'ansia dei partecipanti
3. Costruire il patto d'aula
4. Interessare subito all'argomento l'uditorio, attivarlo e incuriosirlo

5. Produrre una sorpresa che spiazzi le attese dell'uditorio al fine di avere un'esperienza di apprendimento

Ovviamente uno o più di questi obiettivi possono essere pertinenti per il primo incontro, altri lo saranno di più per gli incontri successivi.

Alcuni possibili modi per aprire un incontro sono:

- Brainstorming sul tema
- Racconto, immagine, video
- Facendosi delle domande
- Facendo raccontare a qualche allievo un'esperienza
- Presentando il programma della lezione facendo il patto d'aula per l'incontro
- Partire dalle aspettative e i bisogni dell'aula
- Con un gioco/indovinello ecc.
- Entrando direttamente in tema portando dei dati ecc.

Si lascia al giudizio dei formatori la scelta delle modalità più opportune.

Chiusura del percorso e delle lezioni

La fase di chiusura rappresenta il completamento della lezione o del percorso. La conclusione è un momento fondamentale per i processi di consolidamento dell'appreso, di analisi per ulteriori approfondimenti, di mantenimento dell'interesse personale.

Gli obiettivi possono essere:

- riassunto finale
- controllo finale
- assegnazione di compiti o mansioni
- presentazione di riferimenti anticipati

- clima finale

Alcuni possibili modi per chiudere un incontro sono:

- chiedere feedback ai partecipanti (in forma libera e spontanea, o strutturata e scritta)
- raccontare una storia
- mostrare un video
- offrire spunti per approfondimenti ulteriori.

La valutazione intermedia del percorso formativo

L'azione valutativa costituisce una attività cardine per mantenere la consapevolezza dell'andamento del percorso formativo.

Essa si esprime già nella fase di analisi dei bisogni, quando conduce (in una forma di valutazione ex-ante) ad una stima delle necessità dei formandi rispetto ai contenuti previsti e/o richiesti.

Dato che un percorso formativo può durare per molti incontri (a seconda della durata complessiva e dell'organizzazione delle lezioni) è necessario prevedere forme di valutazione intermedia, con l'obiettivo di fornire indicazioni sul grado di avanzamento delle attività promosse, sulla realizzazione degli obiettivi previsti, sulle difficoltà incontrate fino a quel punto e sui possibili correttivi.

La valutazione intermedia si pone in genere a metà del percorso.

7. La raccolta dei feed-back e la valutazione degli apprendimenti e della soddisfazione

Le fasi della valutazione e la sua natura riflessiva

Canonicamente distinguiamo tre fasi:

Valutazione "ex ante": coincide con la fase di analisi dei bisogni in cui viene programmato l'intero processo; in questa fase si possono stabilire gli obiettivi e i progetti da intraprendere; rappresenta il momento nel quale si fissa il "punto zero", la "pietra di paragone", per comprendere la portata dei cambiamenti intervenuti;

Valutazione intermedia: coincide con il monitoraggio, la raccolta dei dati sull'andamento del percorso; se consideriamo che la valutazione successiva si può estendere anche molto oltre la fine del percorso formativo, il momento di verifica di fine percorso può rientrare nella valutazione intermedia;

Valutazione "ex post": riguarda i momenti successivi al termine dell'attività formativa e ha l'obiettivo di questa fase è verificare l'efficacia delle strategie formative e soprattutto di capire quali risultati si sono ottenuti.

Occorre considerare comunque che la tipologia formativa qui proposta è di natura riflessiva e partecipativa e la relativa valutazione non può essere diversa. In altre parole, non si tratta semplicemente di verificare il grado di possesso di determinate conoscenze o competenze dei partecipanti. Si tratta di assicurare che i partecipanti siano protagonisti (anche più dei formatori) assoluti di questa attività e che quanto maggiormente ne saranno coinvolti tanto più sarà favorita la consapevolezza dei traguardi raggiunti e di quelli rimasti.

Un tale presupposto condiziona anche le modalità della valutazione previste per l'attività.

Cosa valutare

Le learning unit descrivono quali sono le competenze su cui si intende intervenire con la formazione proposta. Esse costituiscono gli obiettivi dell'azione formativa e di conseguenza anche l'obiettivo dell'azione valutativa. In aggiunta, è possibile valutare anche:

- I **feedback** (agli argomenti affrontati, al formatore, ai colleghi di corso ecc.) dei formandi; è utile prevedere dei momenti (anche alla fine di ogni singolo incontro) in cui ciascun partecipante possa esprimere il proprio stato d'animo;
- la **soddisfazione complessiva** (in genere destinata a fine percorso ma nella strutturazione di un percorso composto da più learning unit si può prevedere anche al termine di ciascuna di esse.

Come valutare

L'azione valutativa di una metodologia riflessiva si struttura intorno alla riflessione (libera o strutturata) intorno all'esperienza svolta e alla consapevolezza acquisita.

Le modalità che danno ai formatori la possibilità di stabilire "la distanza" tra la condizione iniziale e la condizione finale sono basate sul valore attribuito a tale distanza dai partecipanti stessi.

Gli strumenti utilizzabili sono classificabili in due tipi:

- quelli che permettono al partecipante uno sguardo direttamente su se stesso;
- quelli che consentono al partecipante di comprendere il riflesso presente nello sguardo dell'altro.

Per il primo tipo, si offrono nelle learning unit delle schede di autovalutazione. In ciascuna sono descritte le competenze e comportamenti previsti. Tali schede possono essere somministrate all'inizio, durante e alla fine del percorso formativo. Ciascun partecipante la compila in autonomia.

Per il secondo tipo, si possono usare le medesime schede sopra indicate ma compilate da compagni o colleghi di corso, confrontandone i risultati con le proprie.
Inoltre, ogni forma di discussione in gruppo sui risultati, facilitata dal formatore con domande-stimolo, al termine di un esercitazione, di una lezione o di una intera learning unit costituisce anche una forma di valutazione riflessiva.

Strumenti di feed-back permanenti in aula

Vista la natura riflessiva del percorso può essere utile prevedere dei gli strumenti di feed-back permanenti in aula di natura qualitativa. Un esempio può essere un diario di bordo con tre cartelloni dove gli allievi alla fine di ogni lezione possono scrivere. I tre cartelloni avranno come titolo; cosa mi sono portato a casa cosa butto nel cestino e i messaggi per il gruppo. Altra possibilità può essere quella di mettere una cassetta in aula con scritto sopra "pensieri sul corso" dove gli allievi quando vogliono possono mettere un biglietto con messaggi proposte feed-back o altro anche in maniera anonima. Infine per sondare maggiormente gli stati d'animo si può mettere all'inizio del corso in aula un grande cartellone con disegnate le case dei diversi stati d'animo dopo averli concordati con loro (ad esempio la casa della noia, della sorpresa, della gioia, dell'interesse o della rabbia ecc.) Si dà poi loro un post-it con il loro nome e continuamente anche più volte nella giornata possono posizionarsi sugli stati d'animo che gli appartengono in quella fase offrendo cosi un feed-back non solo ai formatori ma al gruppo stesso. Molte altre possono essere le soluzioni, ma l'obiettivo è quello di costruire una narrazione condivisa che ci permetta di tenere sott'occhio l'andamento del corso al di là degli strumenti tradizionali sulla soddisfazione e gli apprendimenti.

Quello che conta qui sottolineare è che la possibilità di comprendere i risultati ottenuti dal percorso formativo di natura riflessiva dipende in larga parte dalla

narrazione che ne fa il partecipante. E' sicuramente possibile rilevare i cambiamenti intervenuti, tramite l'osservazione sul campo dei comportamenti attuati. Eppure l'atto del riservare uno spazio e un tempo in cui il partecipante, con gli strumenti del caso, esprime una valutazione su se stesso, su "dove si trova" rispetto ad un percorso in atto o un obiettivo potenziale, ha una forte valenza riflessiva, generatrice di consapevolezza e di attivazione.

-

coWork

Erasmus+

Exchanging practices to recognize and validate competences of social and educational professionals.

www.comworkproject.org

ComWork-Erasmus

This project has been funded by the support of the European Commission. ERASMUS+ 2014-1-IT01-KA200-002490 CUP F85C14000310005.