

The “transversal skills” in academic teaching practices

Le “competenze trasversali” nelle pratiche formative universitarie

Patrizia Magnoler^a

^a *Università degli Studi di Macerata*, patrizia.magnoler@unimc.it

Abstract

Initial training, both in schools and universities, and labour market have the common need of letting students develop transversal competences or attitudes and behaviours, also defined as key competences. The way to truly embed acquisition of those competences in higher education pathways still remains a challenge that should be addressed at the level of curriculum development for university degrees. This paper addresses the concept of transversality, in order to identify at theoretical level conditions enabling the achievement of a transversal intention (Rey, 2003) through different experiences of group work. The research has been based on the analysis of portfolios of 69 students engaged in the process of experiences’ de-construction and re-construction. Theoretical constructs have been confirmed, while some relationships between task, activity, group and time that can guide the design of a curriculum to learn group working, have emerged.

Keywords: transversal competences; group work; curriculum; university teaching.

Abstract

La formazione iniziale, scolastica e universitaria, trova un suo punto di incontro con il mondo del lavoro nella necessità di far sviluppare un particolare tipo di competenze, quelle definite trasversali, o competenze chiave o ancora posture, atteggiamenti. Ma come sia realmente possibile indurne l’evoluzione all’interno dei percorsi universitari rimane una sfida che va affrontata a livello di curriculum del corso di studio. Il contributo riprende il concetto di trasversalità per individuare a livello teorico le condizioni che rendono possibili la maturazione di un’intenzione trasversale attraverso differenti esperienze di lavoro di gruppo. La ricerca effettuata si è basata sull’analisi dei portfoli di 69 studenti impegnati in processi di de-costruzione e ri-costruzione dell’esperienza. Si rilevano conferme di costrutti teorici e la scoperta di alcune relazioni tra compito, attività, gruppo e tempi che possono guidare la progettazione di un curriculum per apprendere a lavorare in gruppo.

Keywords: competenze trasversali; lavoro in gruppo; curriculum; didattica universitaria.

1. Competenza trasversale o intenzione trasversale?

Lo sviluppo delle competenze richiede di investire in ricerca per l'innovazione didattica a tutti i livelli della formazione. Una particolare attenzione, vista la mutevolezza del mercato del lavoro e l'emergere di sempre nuove professioni (Del Boca & Mundo, 2017), deve essere assegnata alle competenze trasversali che consentono di integrarsi positivamente in contesti differenti e di affrontare il continuo cambiamento.

Una prima analisi va effettuata sul costruito stesso di competenza. Nel documento europeo per la definizione delle qualifiche European Qualification Framework (Commissione Europea, 2009) risulta di difficile disambiguazione il confine tra conoscenze teorico-pratiche, abilità cognitive e pratiche e competenze intese come utilizzo di conoscenze e abilità in contesto. Anche nelle ricerche sulla didattica volta allo sviluppo delle competenze in ambito scolastico ed extrascolastico (Ajello, 2002; Damiano, 2009; Le Boterf, 2008; Maccario, 2006;) si ravvisano interpretazioni che oscillano tra l'“avere competenze” o l'“essere competente”.

Elementi comuni alle diverse definizioni consentono però di affermare che la “competenza” è la manifestazione in azione del processo di mobilitazione delle risorse (adeguandole, trasformandole, etc.) a fronte di una situazione problematica.

Una seconda analisi riguarda la *trasversalità*. A partire da alcuni documenti europei – Descrittori di Dublino (Dublin Descriptors, 2004), documento delle competenze chiave (Commissione Europea, 2018) – e dal pensiero degli autori precedentemente citati, si può affermare che l'agire competente in multiple situazioni si caratterizza per la capacità di regolare il proprio apprendimento per tutto l'arco della vita in vista del miglioramento, di comunicare con altri, nell'affrontare anche problemi complessi e imprevisti, nell'autonomia di giudizio; l'agire professionale competente si manifesta nel possesso di saperi specifici, nel “saper-ci” fare, nell'autonomia e responsabilità, nei ragionamenti appartenenti ad una particolare cultura lavorativa.

Il modo in cui uno studente possa essere supportato nello sviluppo di tali competenze, che non si basano solamente su aspetti disciplinari, è stato preso in esame nel Processo di Bologna (1999) e dal Progetto Tuning Educational Structures in Europe (2006)¹. Nel resoconto di tale progetto vengono prese in esame sia le competenze disciplinari, sia le competenze generali/trasferibili che si sviluppano in modo integrato e ciclico durante tutto il corso di studio, in tutti i corsi di studio e si differenziano in tre categorie: a) strumentali (cognitive, metodologiche etc.); b) interpersonali (comunicative, collaborative, autoregolatrici, etc.); e c) sistemiche (applicative, generative etc.). Nel medesimo resoconto si ritrovano i risultati di un'indagine condotta con diversi stakeholders (datori di lavoro, imprese), neolaureati e corpo accademico. Ne emerge che è indispensabile, per affrontare positivamente il mondo del lavoro, gestire principalmente le seguenti competenze generali/trasferibili: saper analizzare e sintetizzare, saper utilizzare le conoscenze per affrontare le attività e i problemi, saper apprendere, saper lavorare autonomamente e in équipe. Inoltre è importante porre attenzione e cura nello svolgimento delle attività caratterizzanti la professione.

Alcuni rapporti di ricerca relativi all'impiegabilità dei laureati (Fondazione Emblema, 2017) introducono anche le soft skills differenziandole, in alcuni casi, dalle competenze. Mentre le prime sono maggiormente identificabili come abilità apprese per svolgere una o

¹ Progetto volto ad elaborare una metodologia per progettare, sviluppare e valutare i corsi di studio.

più funzioni lavorative, le seconde inglobano le soft skills ed evidenziano le modalità con le quali il soggetto agisce in situazione. Talvolta (vedi indagine LinkedIn 2016) le soft skills vengono identificate con le competenze. Sintetizzando i diversi risultati dei suddetti rapporti di ricerca, si giunge alla conclusione che per accedere al mondo del lavoro è importante saper comunicare il proprio pensiero, sapersi organizzare nel lavoro autonomo, avere la capacità di lavorare in team, di analizzare e sintetizzare informazioni, capacità sociali, creatività, capacità di comunicazione interpersonale, adattabilità e carattere amichevole.

Si può notare che un gruppo di competenze identificabili come “trasversali” si ripresenta con una certa regolarità. La loro acquisizione avviene “attraverso l’esperienza (personale e professionale) e sono evolutive. Permettono di apprendere, di interagire con gli altri in modo armonico e, più ampiamente, di adattarsi alle diverse situazioni della vita (Bequet, Étienne, 2016).

Nel rapporto dell’OECD sulle Strategie per le competenze (OECD, 2017) si evidenzia che i lavoratori italiani manifestano velocità di apprendimento e competenza nel problem solving ma anche un pesante *skills mismatch*, un disallineamento tra i percorsi formativi e l’impiego. Il 27% degli occupati risulta sotto-qualificato, il 18 % sovra-qualificato e il 35% occupato in settori diversi dai propri studi. I percorsi scolastici debbono quindi essere ripensati per aumentare le potenzialità di ciascun studente di appropriarsi di nuove conoscenze e abilità e, al contempo, di maturare le competenze trasversali funzionali all’adattamento e autoprogettazione in una cultura dell’occupazione sempre in mutamento².

A livello di progettazione curricolare scolastica e universitaria si pone però un problema fondamentale: come coniugare le competenze disciplinari con le competenze trasversali, ovvero può esistere la competenza trasversale a prescindere dal contenuto? È il medesimo problema che Rey (2003) affronta nell’analizzare i laboratori di ragionamento logico (ARL) (Higelé, 1991), i programmi di arricchimento strumentale (PEI) (Feuerstein, 1990) e la predisposizione di percorsi per sviluppare “un metodo”. Lo studioso giunge a rifiutare la definizione di competenza trasversale in quanto ritiene che vi siano sempre e comunque degli “oggetti di apprendimento” e che il loro utilizzo possa estendersi a infiniti e imprevedibili campi di applicazione. Secondo Rey sarebbe più corretto parlare di competenze-funzione, vale a dire una “disposizione a mettere in atto operazioni mentali o fisiche adeguate ad una situazione o a una famiglia di situazioni” (Rey, 2003, p. 144). Anche quando la competenza-funzione viene adattata a un numero notevole di casi fra loro simili (famiglie di situazioni) non può essere considerata “trasversale” nella sua accezione più ampia. Rey, rifacendosi agli studi sull’analisi dell’attività realizzati ormai da un ventennio in diversi ambiti di ricerca (ergonomia, psicologia del lavoro, didattica della formazione), ritiene che si possa e si debba parlare di sviluppo delle *intenzioni trasversali*, modi di approcciare e vedere il mondo che permettono di costruirlo in quanto oggetto di sapere. È di fondamentale importanza il saper analizzare, cogliere i dettagli e le relazioni per assegnare un senso alla situazione stessa.

Come afferma Ross, dopo aver individuato le aree di sviluppo delle professioni più probabili del prossimo ventennio, “la questione più importante è semplicemente lo sviluppo

² Aree delle competenze trasversali per la scuola superiore.
http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_post_secondaria/allegati/comp_trasversali.pdf.

delle competenze analitiche” (Ross, 2016, p. 299) necessarie per affrontare i problemi complessi, prendere decisioni, saper modificare e costruire nuove strategie.

Un simile e intenzionale processo analitico attiva le risorse soggettive e dà vita a un processo bidirezionale: nel momento in cui il soggetto mobilita le risorse trasforma l’ambiente, ma anche se stesso, maturando una nuova esperienza che dovrà essere esplicitata e analizzata per diventare reale capitale conoscitivo in vista delle future *azioni competenti*. L’intenzione è quindi direttamente connessa alla riflessione per cui è indispensabile far pensare diversamente e più chiaramente (Saint-Arnaud, 1991), far diventare capaci di giustificare e argomentare la propria posizione/scelta, esplicitare per comunicare e condividere. Lo scopo ultimo è di migliorare le competenze soggettive nella direzione della consapevolezza e della continua riformulazione del sé personale e professionale nell’arco della vita e della formazione continua (Tardif, Borges & Malo, 2012).

1.1. Competenza, dimensione e postura

La difficoltà di definire il concetto di trasversalità rende estremamente complesso e incerto il processo di operazionalizzazione necessario alla progettazione di percorsi scolastici e universitari. Nel presente contributo ci si avvarrà delle definizioni di Tardif (2013) che consentono di chiarire quale rapporto vi possa essere tra la competenza trasversale individuata (la dimensione), l’intenzione con la quale il soggetto si avvicina (la postura) e l’agire in situazione (competenza). Ad esempio, se la dimensione è “l’autoregolazione”, allora la postura è “la riflessività in azione e sull’azione”, mentre la competenza è nell’azione vera è propria: “effettuare la regolazione intenzionale nella propria pratica situata”.

La postura è connessa alla professione, a quel tipo di aspetti caratterizzanti che consentono al singolo di pensare, selezionare, articolare risorse, porsi in modo adeguato rispetto alle aspettative di ruolo. Nella ricerca che verrà esposta, ci si concentrerà sulle posture che caratterizzano l’agire dell’insegnante, connotato da una forte prevalenza relazionale. Tali posture permettono di comprendere il rapporto con lo studente (empatia, ascolto, rispetto, responsabilità, etc.), con il sapere necessario per intervenire efficacemente (curiosità, scrupolosità, ricerca, etc.) e con i problemi (analiticità, riflessività, etc.) all’interno di un sistema complesso nel quale l’intenzionalità individuale è l’aspetto indispensabile. La formazione può contribuire solo in modo probabilistico allo sviluppo delle posture in quanto nessuno può professionalizzare l’altro (Le Boterf, 2011); è possibile però predisporre dispositivi che facilitino la devoluzione delle attività, l’interpretazione e lo spazio d’azione soggettivo (Magnoler, 2009).

Tardif (2015) suggerisce di dare ampio spazio, proprio in funzione dello sviluppo delle posture professionali, a due processi: la de-contestualizzazione che si realizza nei dispositivi volti all’analisi e alla riflessione sull’agito e la ri-contestualizzazione, ovvero al recupero e adattamento delle risorse rese esplicite e quindi disponibili per la mobilitazione in una nuova situazione.

2. Quale curriculum per lo sviluppo delle “competenze trasversali”?

La progettazione di un curriculum professionalizzante, fondato sul principio dell’alternanza tra luoghi e saperi come quello che si concretizza nel corso di laurea di Scienze della Formazione Primaria (SFP), obbliga a definire quali relazioni ci siano tra i saperi (forniti

negli insegnamenti e nei laboratori), le pratiche professionali (apprese tramite esperienze sostitutive della sperimentazione in prima persona o l'esperienza diretta nello stage/tirocinio) e gli spazi/tempi per riflettere su entrambi. Inoltre, per alimentare negli studenti un apprendimento significativo e trasformativo (Mezirow, 2003), è utile adottare il criterio della ricorsività (riattraversamento con diverse modalità dei contenuti proposti) e fornire occasioni per porre in relazione la teoria con la pratica (la pragmatizzazione e l'epistemizzazione). La cura dello sviluppo dell'identità professionale va favorita attraverso i processi di osservazione, interpretazione-spiegazione e previsione che, secondo Seidel e Sturmer (2014, conducono allo sviluppo della professional vision.

La concretizzazione della de-contestualizzazione e della ri-contestualizzazione può essere realizzata seguendo la progressione indicata da Le Boterf (2008):

- far agire avendo chiarezza rispetto alla consegna e alle condizioni operative; analizzare la situazione vissuta per decontestualizzare i diversi elementi presenti. È molto importante attivare un'attenzione al particolare;
- far vivere ai soggetti situazioni simili alla precedente in modo da attivare la trasferibilità. Accompagnare queste esperienze con tempi di riflessione per far prendere consapevolezza delle variazioni introdotte in base alla diagnosi effettuata nelle nuove situazioni;
- far individuare agli studenti situazioni nelle quali potranno reinvestire quanto appreso ma anche le conoscenze, abilità, strategie di cui potrebbero doversi appropriare (anticipazione);
- precisare la diversità di interazione fra componenti e processi nelle situazioni simili (piano orizzontale) e tra situazioni semplici e complesse (piano verticale).

3. Un portfolio per la professionalizzazione

Insieme alla progettazione del curriculum va curata anche la documentazione del percorso che ogni studente effettua interpretando i diversi dispositivi formativi nei quali si trova a dover agire e interagire con altri (docenti, tutor, colleghi). Data la complessità e la varietà delle situazioni che lo studente affronta nel suo percorso formativo, il portfolio può costituire una modalità flessibile e personalizzabile per raccogliere, organizzare e annotare eventuali riflessioni che consentano di far emergere i cambiamenti nelle posture professionali?

La ricerca, di seguito riportata, analizza un percorso formativo che, secondo i dati emersi, ha consentito agli studenti di maturare una particolare postura professionale nel lavorare in gruppo e costruire nuove conoscenze per progettare il lavoro in gruppo dei propri alunni.

Nella documentazione citata nel primo paragrafo si ritrova che la competenza trasversale "lavorare in gruppo" è stata operazionalizzata in molti modi: talora si ritiene che essa preveda la capacità di gestire dimensioni quali la relazione interpersonale, la collaborazione/cooperazione, la discussione/negoziazione e, ancora, la comunicazione efficace. In altri casi viene effettuata una declinazione di questa "competenza trasversale" in posture diversamente definite a seconda della relazione con l'altro (ascolto, valorizzazione, etc.), con il risultato da conseguire tramite il lavoro insieme (risoluzione di problemi, realizzazione del prodotto, elaborazione di nuove conoscenze...) e con i processi ritenuti necessari (comunicare chiaramente, negoziare, progettare, organizzare, monitorare, valutare, etc.). Utilizzando le definizioni di Tardif (2015) si può affermare che la postura di ascolto-confronto e di interazione progettuale è necessaria per lavorare in gruppo

(dimensione) e si manifesta in specifiche situazioni attraverso la regolazione delle relazioni, la gestione della negoziazione e di eventuali problemi, in funzione del risultato da conseguire.

3.1. La costruzione di un e-portfolio

Agli studenti del corso di SFP presso l'Università degli Studi di Macerata è stato richiesto di costruire, a partire dal primo anno fino al quinto (2011-2016), un e-portfolio. Le indicazioni fornite sono state le seguenti: raccogliere le tracce (documenti, foto, audio, video, scritture personali) delle attività svolte negli insegnamenti, laboratori e tirocinio che ritenevano particolarmente "significative". La significatività è data dalla percezione soggettiva che, dall'analisi effettuata sulle scelte degli studenti, rinvia alle seguenti caratteristiche: l'attività svolta ha consentito di aver appreso qualcosa di nuovo, di aver affrontato un problema, di aver compreso un errore, di aver visto in "modo diverso".

La scelta di utilizzare l'ambiente Mahara è dovuta alla sua organizzazione interna che presenta processi analoghi, nella raccolta e organizzazione dei materiali, alle fasi di costruzione del portfolio (collection, selection, connection/reflection, projection, publication) elaborate da Danielson e Abrutyn (1998) e Barrett (2000).

Ogni studente ha proceduto quindi alla documentazione nel proprio e-portfolio, secondo tempi e modalità personalmente definite, delle situazioni che maggiormente avevano contribuito ad alimentare il suo apprendimento e il saper agire in situazione (collection). Per orientare la documentazione è stato proposto il profilo di "competenze"³ caratterizzanti l'insegnante (Perrenoud, 2002⁴) a partire dal quale ogni studente era tenuto, alla fine del quinto anno, a presentare la propria evoluzione in almeno tre "competenze". Va precisato che la proposta formativa è parte integrante del tirocinio, ma raccoglie le tracce dell'intero percorso formativo perché il tirocinio è stato interpretato come uno spazio-tempo per la ripresa, rivisitazione, connessione e rielaborazione dei saperi teorico-pratici in funzione dell'azione didattica e dell'analisi sulla stessa.

L'evoluzione di ogni "competenza" doveva essere proposta in una view (quadri multimediali che raccolgono file audio, video, immagini, testi scritti) strutturata in tre parti: a) testo di apertura nel quale si presentano le ragioni sottese alla scelta con riferimenti alle teorie e alle esperienze; b) tracce che consentono di comprendere il dettaglio delle situazioni (inserimento dei prodotti, descrizione e analisi della situazione, apprendimenti e riflessioni); c) individuazione di traiettorie di sviluppo (altre conoscenze, esperienze da fare, traguardi da raggiungere) (projection). Predisporre una view ha richiesto a ogni studente di effettuare una selezione all'interno della documentazione raccolta negli anni (selection) e di connettere i diversi frammenti-evidenze giustificando le relazioni (connection). Lo spazio della view poteva essere liberamente strutturato dagli studenti per rendere maggiormente chiara e comunicabile la riflessione personale sull'esperienza formativa pluriennale.

Ogni presentazione delle view è stata valutata con una rubrica nella quale sono presenti cinque dimensioni (organizzazione della presentazione, evoluzione della competenza,

³ Il termine competenza viene posto tra virgolette in quanto usato come generalizzazione di situazioni raggruppate in "famiglie" per la loro similarità.

⁴ Le medesime competenze fanno da sfondo anche al Progetto formativo per i neo-assunti (2014-2015/2015-2016) e al Piano di formazione per i docenti 2016-2019.

profondità di analisi, problematizzazione, sviluppo dell'identità professionale). In particolare la "profondità di analisi" viene ricostruita da elementi presenti nelle view e nell'esposizione orale quali:

- l'esplicitazione della consapevolezza circa le proprie decisioni in situazione;
- l'utilizzo dei saperi teorico-pratici in situazione;
- la visione sistemica e di dettaglio per costruire spiegazioni.

Ogni dimensione è stata valutata con la predisposizione di tre livelli.

La rubrica è stata condivisa con gli studenti così da consentire loro di utilizzarla come orientamento della costruzione delle view e per l'autovalutazione.

3.2. Saperi e variabili

I primi laureati a giugno del 2016 sono stati 69 e fra questi ben 66 hanno documentato la loro evoluzione nella competenza "lavorare in gruppo".

Si presenteranno di seguito due tipologie di risultati: la prima riguarda i saperi e le variabili che, secondo quanto affermato dagli studenti, entrano in gioco nel collaborare/cooperare con i colleghi; la seconda, sempre ricavata dalle scritture degli studenti, presenta le "regole" per supportare la progettazione di un curriculum che renda visibile la ricorsività.

Lo sviluppo della postura professionale appare attraverso i processi a) di analisi delle situazioni al fine di comprendere, decidere, trasferire e mobilitare risorse (l'intenzione trasversale); b) di costruzione di un saper "lavorare in gruppo" pertinente con le attese della professione (come lavorare in gruppo, per quali scopi, con quali criteri progettarlo e le modalità di partecipazione in quanto adulto e di gestione in quanto insegnante con gli alunni).

La ricerca condotta è identificabile come "studio di caso" con fine esplicativo⁵. I materiali (view, registrazioni audio delle presentazioni) sono stati esaminati da un gruppo composto da 6 tutor che operano nell'ambito del tirocinio e dal Responsabile scientifico del tirocinio secondo la metodologia di analisi prevista per l'analisi testuale quando si tratta uno studio di caso (Trincherò, 2002). In particolare si fa riferimento all'*explanation building*⁶:

1. lettura esplorativa individuale di circa 10-15 e-portfoli da parte di ogni componente del gruppo di ricerca per individuare segmenti di testo, le "unità naturali di significato"; primo confronto su quanto annotato da ogni componente per ridurre il rischio di interpretazioni personali; negoziazione e accordo sulle unità di codifica da utilizzare successivamente.

Le "unità naturali di significato" hanno fatto emergere tre iniziali macro-categorie: le tipologie di lavoro di gruppo esperite, gli apprendimenti di ciascun studente in ogni esperienza illustrata, le conclusioni/riflessioni tratte dalla singola esperienza e al termine del percorso universitario relativamente alla competenza descritta.

⁵ Il fine è di "descrivere gli effetti (visibili o meno visibili) in contesti reali, di specifici interventi educativi e studiare le situazioni in cui uno specifico intervento educativo provoca o non provoca gli effetti desiderati" (Trincherò, 2002, p. 84).

⁶ Il metodo *explanation building* prevede che si costruisca una "teoria esplicativa che viene rifinita studiando via via un certo numero di casi, mediante un processo iterativo di confronto con dati, rivedendo, cancellando e aggiungendo nuovi asserti alla teoria sulla base dell'evidenza empirica di volta in volta raccolta sui nuovi casi" (Trincherò, 2002, pp. 85-86).

Ogni macrocategoria conteneva diverse sottocategorie che sono state successivamente riaccorpate in due macrocategorie (presentate in Figura 1). Ad esempio per la macrocategoria relativa agli apprendimenti si ritrovano a) saperi teorici applicati alla pratica b) riconoscimento nella pratica di costrutti teorici c) cause di un positivo o negativo funzionamento di un gruppo d) comparazione tra il lavorare in gruppo e lavorare individualmente e) elaborazioni di personali “teorie” sul lavorare in gruppo f) analisi del rapporto tra compito e tipologia del gruppo g) dinamiche del lavorare in gruppo in rapporto al tempo e allo spazio;

Saperi per lavorare in gruppo	Le variabili presenti nel “lavorare in gruppo”
<p><i>Saperi teorici</i> che hanno contribuito a ripensare il lavoro di gruppo (es. Teoria di campo di Lewin, Modelli per il lavoro cooperativo, etc.)</p> <p><i>Saperi dell’esperienza</i> che sono emersi dalle diverse situazioni presentate (quali sono le condizioni che facilitano o ostacolano il lavorare in gruppo nella specifica situazione, quali apprendimenti legati alla singola situazione, aspetti emotivi connessi alla relazione con gli altri, diversità nel proprio apprendimento quando lavora in gruppo o da solo/a).</p> <p><i>Saperi personali</i> risultanti dalla combinazione dei saperi teorici-esperienziali (convincioni su ciò che è utile o meno attivare, identificazione di fattori che influenzano il buon funzionamento del gruppo in rapporto al compito, l’importanza assegnata ad alcuni fattori rispetto ad altri (strutturazione del lavoro rispetto alla diversità individuale ineliminabile o comunque non sempre controllabile).</p> <p><i>Saperi professionali</i> (cambiamenti nelle proprie concezioni, utilizzo dei saperi teorico-esperienziali per ideare il lavoro di gruppo con gli alunni, competenza nella progettazione didattica, etc.).</p>	<p>La conoscenza necessaria per lavorare insieme ad altri su uno specifico oggetto.</p> <p>La conoscenza fra i membri.</p> <p>La comunicazione tra i membri (gli spazi, i tempi, le tecnologie necessari).</p> <p>La reale interdipendenza fra i membri e le condizioni che la facilitano.</p> <p>L’adeguatezza del compito rispetto alla composizione del gruppo e alle variabili tempi, risorse disponibili.</p> <p>La complessità dell’organizzazione del percorso collaborativo a seconda della numerosità del gruppo.</p> <p>Presenza necessaria di un leader: in quali condizioni e perché.</p> <p>Alternanza del lavoro individuale e collaborativo (quando è funzionale alla reale produzione del prodotto finale).</p> <p>L’autovalutazione in gruppo del lavoro svolto.</p>

Figura 1. Macrocategorie riferite ai saperi necessari per lavorare in gruppo e le variabili corrispondenti emerse dall’analisi testuale dei portfoli.

- estensione dell’applicazione delle unità di codifica a tutte le view (66), nelle quali compariva la “competenza” riferita al “lavorare in gruppo”; costruzione di categorie alle quali assegnare le unità di codifica applicando criteri di similarità e inclusione; successivo perfezionamento delle macrocategorie (Figura 1).

Riprendendo quanto esplicitato precedentemente, se la competenza si valuta in situazione questo tipo di percorso documentativo-valutativo consente di cogliere non tanto la competenza in atto quanto lo sviluppo della postura, la manifestazione dell’intenzione trasversale nell’affrontare le situazioni di lavoro in gruppo attraverso i comportamenti a) e b) descritti in apertura del paragrafo.

3.3. Condizioni di sviluppo della “competenza trasversale” nel curriculum

Una prima domanda emersa tra i ricercatori, non inizialmente prevista per la ricerca, ha riguardato proprio le motivazioni che hanno indotto gli studenti a porre al primo posto la competenza “lavorare in gruppo”. Dalla lettura del testo introduttivo di ogni view è emerso che tutti hanno ritenuto di aver cambiato la prospettiva: da una concezione iniziale secondo cui il “vero” studio e lavoro “si fanno da soli” alla convinzione che l’apprendimento, la realizzazione di produzioni complesse, i problemi insiti nell’attuale professionalità dei docenti richiedano il lavorare proficuamente insieme. È la scoperta di una dimensione di sviluppo del sé insieme ad altri maturata nel corso di laurea. Emblematica l’affermazione di una studentessa: “Ho scelto di parlare dello sviluppo di questa competenza perché sento che non solo si è modificata nel tempo, ma che è nata grazie a questo corso universitario”. Questo risultato porta con sé due considerazioni: la scuola non aveva formato quel gruppo di studenti alla collaborazione, il curriculum universitario professionalizzante se ne deve far carico per migliorare sia la didattica universitaria sia lo sviluppo di posture.

Una seconda informazione emersa dall’analisi della prima iniziale macrocategoria (tipologie di lavoro di gruppo esperite) riguarda la frequenza/continuità e ricorsività/diversità dei lavori di gruppo proposti dai docenti universitari nel corso del quinquennio. La rilevazione delle tipologie delle situazioni citate negli e-portfoli mostra che in 5 anni sono stati effettuati 12 lavori di gruppo “significativi” e così distribuiti nella annualità: 1 anno (1), 2 anno (4), 3 anno (2), 4 anno (3), 5 anno (2). Anche in questo caso si riprende un’affermazione rappresentativa di un pensiero diffuso: “Lo sviluppo della competenza “Lavorare in gruppo” si è realizzato tramite l’impostazione del corso di laurea. Tale metodologia ha pervaso l’intero percorso formativo rendendo noi studenti sempre più consapevoli delle sue potenzialità, avendole vissute in prima persona”.

La prima indicazione di Le Boterf viene confermata: lo sviluppo delle “competenze trasversali” dipende dalla continuità e ricorsività delle esperienze.

La modalità con la quale si manifesta la ricorsività appare invece dalle descrizioni degli studenti che ben evidenziano sia il cambiamento in termini di difficoltà del compito sia di complessità del gruppo. La ricorsività si rende visibile quando

1. si propone una progressione nella gestione della complessità all’interno dei gruppi. Nei primi tre anni i gruppi sono stati prevalentemente composti da 3-5 membri e questo ha favorito la conoscenza interpersonale in modo più approfondito, la sperimentazione di differenti strategie per rendere maggiormente efficace la partecipazione di ognuno e la responsabilità reciproca. Nel quarto e quinto anno gli studenti hanno sperimentato diverse articolazioni di lavoro di gruppo e sottogruppo in funzione del prodotto. Eccone una breve descrizione (Figura 2);

Formato il gruppo e scelto il tema, la fase iniziale ci vide coinvolti in una *prima discussione di gruppo* in cui *tutti misero a disposizione degli altri le proprie conoscenze a riguardo*; già in questo primo momento di avvio vennero a galla due nuove esigenze: la necessità di innescare dinamiche comunicative - relazionali più conformi al grande gruppo (organizzazione in sottogruppi e di tempi per fare il punto della situazione), insieme a quella di individuare un "leader" che, in questo primo momento, ebbe il compito di annotare quanto si stava dicendo.

Figura 2. Brano tratto dal portfolio dello studente F.

2. *vi è una diversità dei compiti assegnati al gruppo*. Se nei primi tre anni il gruppo è chiamato a realizzare un prodotto (tesina, presentazione, sintesi), nei due anni

successivi si ritrovano compiti “autentici” e simulazioni dell’agire professionale. Ogni compito orientato al prodotto induce i membri del gruppo a strutturare il lavoro secondo un principio di efficacia-efficienza scegliendo le modalità organizzative ritenute più compatibili con le caratteristiche presenti nel gruppo stesso: si assegna la specifica attività a chi ha la conoscenza/competenza per farla, “si ottimizzano i tempi facendo sintesi dei lavori precedentemente realizzati da ciascun membro”. Le variabili “tempo a disposizione” e “conoscenza personale tra i membri del gruppo” incidono profondamente sulla qualità del risultato e sulla percezione di efficacia del lavorare in gruppo. La strutturazione del lavoro secondo modelli teorici può agevolare lo sviluppo dell’interdipendenza positiva (es. Jigsaw usato spesso nel tirocinio indiretto⁷).

La diversità di compito assegnato al gruppo porta gli studenti a riconsiderare l’articolazione del lavoro individuale con i momenti di condivisione e valutazione. Si ritrovano riflessioni relative alla resistenza che si può verificare in ogni componente del gruppo quando ha già strutturato troppo il proprio contributo e non accetta di destrutturarlo a favore di una maggiore coerenza del prodotto finale. Si dichiara la necessità di procedere per veloci ma continue negoziazioni, di articolare microunità di lavoro in modo da mantenere il ritmo del lavoro collettivo.

Di particolare interesse sono le annotazioni degli studenti circa un compito assegnato nel quarto anno che richiedeva di lavorare insieme alla costruzione di un artefatto risultante dai ricordi ed emozioni personali. Il compito non è stato ritenuto adeguato per un lavoro di gruppo in quanto nulla poteva essere negoziato (i ricordi sono del singolo e non modificabili);

3. *varia la composizione del gruppo e vi sono differenti saperi/competenze nei membri.* Dall’analisi dei testi si rileva che gli studenti percepiscono un maggiore valore del lavorare in gruppo quando il compito è davvero sfidante (es. quando i partecipanti hanno pochissime conoscenze in merito e non hanno esperienze pregresse simili a quella che debbono affrontare) e richiede di anticipare o simulare un comportamento professionale (progettare situazioni di insegnamento recuperando le conoscenze disciplinari e sull’apprendimento affrontate nei diversi insegnamenti, gestire la classe, ideare e realizzare tra studenti un percorso didattico da riproporre nelle aule scolastiche). A questo livello di collaborazione si giunge però solo a condizione di aver già avuto differenti e continuative esperienze.

La composizione del gruppo viene analizzata nelle sue varianti: il gruppo amicale (i membri si conoscono già) vive di una comunicazione implicita che velocizza il lavoro ma, in alcuni casi, non favorisce l’approfondimento. Il gruppo eterogeneo necessita di tempi per la negoziazione più distesi, ma attiva maggiori occasioni di conflitto cognitivo e di riflessione sul funzionamento del gruppo stesso. Lavorare in coppia è eccessivamente influenzato dalla relazione tra i due membri e quindi può rendere più semplice il confronto quando vi è un accordo, ma può anche sfociare in conflitti o estraniamento. Lo sviluppo di una postura positiva al lavorare insieme deve prevedere tutte questa diversità di composizioni dei gruppi per consentire di rilevare differenze, difficoltà, opportunità, tutti elementi necessari a una razionale e progettuale presenza nel gruppo;

4. *variano il tempo e gli spazi per la comunicazione.* Il tempo assegnato per ogni lavoro di gruppo, insieme al tipo di compito, induce strategie organizzative diverse:

⁷ Tecnica elaborata da Aronson nel 1971 per migliorare il funzionamento di un gruppo; <https://www.jigsaw.org/>.

si rileva che soprattutto la realizzazione di prodotti in tempi brevi è stata affrontata con una “divisione dei compiti” senza condurre ad una reale discussione sugli aspetti di apprendimento. Quando invece i tempi di lavoro sono dilatati (4-6 mesi) e il compito è complesso gli studenti rafforzano la comunicazione interna trovando spazi alternativi (chat, WhatsApp, e-mail). Anche in questo caso vale il principio della varietà: ogni studente deve poter sperimentare diversi rapporti tra tempo/compito/tipologia del gruppo per comprendere le implicazioni e l’influenza delle diverse variabili.

I testi di accompagnamento ai materiali inseriti nell’e-portfolio mostrano una diffusa capacità di ripercorre l’esperienza, di considerare il particolare e i particolari in relazione fra loro. Eccone due esempi (Figure 2 e 3):

<p>G. titola ogni parte descrittiva che accompagna la singola esperienza focalizzando i problemi e la loro evoluzione in ordine temporale:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la definizione dell’obiettivo generatrice di un conflitto • non penso che in questo modo abbiamo raggiunto l’obiettivo: come lo dico agli altri membri del gruppo? • nothing is impossible! (un compito veramente complesso per lunghezza e contenuti proposto al II anno) • dalle esperienze personali di due persone può nascere un artefatto unico? Con la condivisione e la negoziazione a quanto pare si... • quale relazione tra il tempo che stringe e la qualità del lavoro? • gestione di una situazione critica (dover riprogettare la struttura del lavoro in funzione di una nuova realtà inattesa) • gruppi numerosi: organizzazione e coordinamento • le risorse di ciascuno sono la forza del gruppo (V anno)
--

Figura 3. Esempio di individuazione degli aspetti caratterizzanti le singole esperienze.

Tutti gli studenti hanno ripreso l’ultimo lavoro di gruppo realizzato al V anno definendolo “la sintesi di quanto avevamo imparato... e oltre”. Se ne ripropongono alcuni frammenti dell’analisi (Figura 4). Appare chiaramente in questo testo il passaggio di de-costruzione e ri-costruzione che Tardif (2015) pone alla base del processo di sviluppo della postura e che facilita il trasferimento intenzionale delle risorse da parte dell’individuo.

<p>Questo elaborato rappresenta invece il <u>punto di arrivo di un lavoro di gruppo molto più complesso</u> rispetto a quelli precedenti ma allo stesso tempo anche quello più soddisfacente in termini di risultato.</p>
<p>Gli <u>elementi di novità</u> rispetto alle tipologie di lavori di gruppo svolte precedentemente si manifestarono sin da subito e furono connesse prevalentemente a due aspetti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - il lavoro in <u>grande gruppo</u> (nell’arco degli anni precedenti, infatti, i numerosi lavori di gruppo svolti avevano ormai portato ad una <i>predisposizione quasi automatica dei componenti dei gruppi che quindi si relazionavano con una certa familiarità e disinvoltura</i>); - la <u>tematica oggetto di studio molto più articolata</u>, complessa e per molti addirittura sconosciuta.
<p>Emozioni. All’inizio fui <u>molto spaventata</u> da questa consegna, il tema, il grande gruppo, quello che mi appariva un tempo ridotto e invece tutto si rivelò funzionale allo scopo [...] Un’esperienza che ad oggi ricordo come <u>uno dei momenti più belli che questo percorso</u>, ormai giunto alla fine, mi ha regalato.</p>
<p>Ma oltre alla soddisfazione mi ha fornito <u>ulteriori informazioni per agire e proporre al meglio il lavoro di gruppo in classe</u>: proporre un compito che obblighi a condividere l’obiettivo, facilitare l’interdipendenza positiva suggerendo di fare bilanci periodici sul lavoro svolto, fare attenzione alla composizione del gruppo a seconda del lavoro da svolgere, calibrare bene il rapporto tempo/compito per facilitare una buona organizzazione del lavoro (minore è il tempo disponibile</p>

e più piccolo dovrebbe essere il gruppo), considerare che più il gruppo è grande più la gestione è articolata e quindi i bambini debbono già avere esperienza del lavorare insieme.

Figura 4. Esempio di analisi di un lavoro di gruppo.

L'esperienza e i saperi teorici posti in relazione tra loro hanno costituito la base per agire professionalmente. Questo passaggio è stato reso visibile da ben 48 studenti su 69 che hanno strutturato la view in due colonne per distinguere la propria esperienza e la sperimentazione di lavori in gruppo in classe con gli alunni (Figura 5). Gli elementi che venivano trasferiti erano i medesimi che erano stati scoperti attraverso la propria esperienza universitaria (rapporto compito/tempo/strutturazione del gruppo, progressione nella proposta delle modalità di lavoro in gruppo). In 4 casi si è trovata una terza colonna dedicata alla dimensione collegiale del lavorare in gruppo tra insegnanti nella scuola, aspetto molto interessante perché mostra un ulteriore processo di trasferimento verso una famiglia di situazioni differenti connesse alla collaborazione fra adulti per la progettazione e organizzazione del sistema scuola.



The screenshot shows the mahara interface with a blue header containing the logo, a search bar, and navigation links. Below the header, there are two columns representing different views. The left column has a blue header and text describing the insertion of artifacts. The right column has an orange header and text describing the insertion of didactic materials and projections.

Figura 5. Esempio di costruzione della view.

4. Conclusioni

L'esperienza presentata consente di giungere ad alcune conclusioni temporanee circa la predisposizione di un curriculum atto a favorire lo sviluppo della competenza "lavorare in gruppo". Le indicazioni di Le Boterf (2008) trovano una loro realizzazione nella sinergia di due ambiti progettuali. Il primo è la struttura del curriculum che deve dare continuità alle esperienze, curare la coerenza interna dei dispositivi (adeguato rapporto tra obiettivo, compito, strutturazione della proposta di lavoro e condizioni per realizzarla), creare ricorsività nella progressione e varietà delle situazioni presentate. Il tirocinio può costituire il vero e proprio *trait d'union* in grado di raccogliere, connettere e rilanciare la professionalità emergente (Jorro & De Ketele, 2011).

Il secondo ambito progettuale riguarda la creazione di un percorso, interno al curriculum, in grado di rendere visibile lo sviluppo della postura professionale e dell'intenzionalità trasversale. Nel caso presentato è l'e-portfolio la cui costruzione è stata orientata dalle seguenti indicazioni: far riferimento alle competenze caratterizzanti la specifica professione, presentare i passaggi evolutivi attraverso le tracce raccolte nei cinque anni di percorso formativo, procedere per analisi accurata di ogni situazione (de-costruzione) per attivare la trasferibilità (ri-costruzione). Nello specifico l'esperienza documentata supporta l'ipotesi che l'analisi delle proprie esperienze sia il processo necessario per isolare elementi da ripensare nel momento in cui si progetta il lavoro di gruppo per gli alunni o si collabora con i colleghi.

Schematizzando si può concludere che i passaggi facilitanti lo sviluppo del saper “lavorare in gruppo” potrebbero essere i seguenti. *A.* dalla singola situazione trarre schemi di lavoro, processualità, conoscenze, errori, riformulazioni; *B.* individuare la trasferibilità: cosa passa da una situazione all’altra – cosa varia e perché – cosa è necessario apprendere di nuovo (avvio alla trasferibilità orizzontale); *C.* come cresce il livello di “expertise” nel gestire le situazioni rilevando la descrizione dell’agire in azione (avvio alla trasferibilità verticale).

Un percorso formativo che assuma le precedenti indicazioni progettuali può costituire un vero e proprio dispositivo per avviare posture professionali e un’autoprogettazione intenzionale da parte dello studente.

Bibliografia

- Ajello, A.M. (2011). Apprendimento e competenza. Un nodo attuale. *Scuolacittà*, 1, 39–56. www.edscuola.it/archivio/antologia/scuolacitta/ajello.pdf (ver. 25.03.2018).
- Barrett, H. (2000). Create your own electronic portfolio. *Learning & Leading with technology*, 27(7), 14–21.
- Commissione Europea (2009). *Quadro europeo delle qualifiche per l’apprendimento permanente (EQF)*. https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf (ver. 30.03.2018).
- Commissione Europea (2018). *Commission Staff Working Document. Proposal for a council recommendation on key competences for lifeLong learning* <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> (ver. 30.03.2018).
- Damiano, E. (2009). Il sapere della competenza. In M. Baldacci & M. Corsi, (eds.), *Un’opportunità per la scuola: il pluralismo e l’autonomia della pedagogia* (pp. 126-156). Napoli: Tecnodid.
- Danielson, C., & Abrutyn, L. (1998). *An introduction to using portfolios in the classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Del Boca, A., & Mundo, A. (2017). *L’inganno generazionale*. Milano: Università Bocconi Editore.
- Dublin Descriptors (2004). http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors (ver. 30.03.2018).
- Feuerstein, R. (1990). Le P.E.I. In J.Martin & G. Pavary (eds.), *Pédagogie de la médiation. Autour du P.E.I.* (pp.1-60). Lyon: Cronique Sociale. <http://ose.oxfoz.com/wp-content/uploads/2012/05/Selection-de-lecture-text-MLED005FR3-1.pdf> (ver. 30.03.2018).
- Fondazione Emblema (2017). *Il Fattore Umano: competenze, soft skills e occupazione* <http://www.scuola24.ilsole24ore.com/art/formazione/2018-02-21/occupazione-vincono-soft-skills-futuro-sempre-piu-professioni-ibride-182636.php?uuiid=AEMcI63D> (ver. 30.03.2018).
- Higelé, P. (1991). *Étude et évaluation des effets de transfert des Ateliers de Raisonnement Logique*. Rapport de recherche MRT, LRDC, Université de Nancy II.

- Jorro, A., & De Ketele, J.M. (eds.). (2011). *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?*. Bruxelles: De Boeck.
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence*. Paris: Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2011). *Professionaliser. Construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris: Eyrolles.
- LinkedIn (2016). *LinkedIn Unveils The Top Skills That Can Get You Hired In 2017, Offers Free Courses for a Week* <https://blog.linkedin.com/2016/10/20/top-skills-2016-week-of-learning-linkedin> (ver. 30.03.2018).
- Maccario, D. (2006). *Insegnare per competenze*. Torino: SEI.
- Mahara. <https://mahara.org/> (ver. 30.03.2018).
- Magnoler, P. (2009). I dispositivi didattici e l'on line. In P.G. Rossi (ed.), *Tecnologie e costruzione di mondi* (pp. 206-254). Roma: Armando Editore.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development (2017). *Strategie per le competenze dell'OECD Italia 2017. Sintesi del rapporto*. <http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Strategia-per-le-Competenze-dell-OCSE-Italia-2017-Sintesi-del-Rapporto.pdf> (ver. 30.03.2018).
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Progetto Tuning Educational Structures in Europe (2006). http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Italian_version.pdf (ver. 30.03.2018).
- Processo di Bologna (1999). <http://www.miur.gov.it/processo-di-bologna> (ver. 30.03.2018).
- Rey, B. (2003). *Ripensare le competenze trasversali*. Milano: Franco Angeli.
- Ross, A. (2016). *Il nostro futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La réflexion dans l'action. Un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17–27.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal*, 51(4), 739–771.
- Tardif, M. (2005). Les compétences transversales: une panacée dans l'univers de la professionnalisation (videointervista). <https://vimeo.com/133135558> (ver. 25.03.2018).
- Tardif, M. (2013). De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. *Revue française de linguistique appliquée*, 1, 29–45.
- Tardif, M., Borges, C., & Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où sommes-nous 30 ans après Schön?*. Bruxelles: De Boeck.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.