

Potentialities of “Professional socio-pedagogical educator” Course for QA’ improvement in L-19 bachelor degree in the frame of the Bologna Process

Potenzialità del Corso “Educatore professionale socio-pedagogico” per il miglioramento della QA dei Corsi L-19 nel quadro del Processo di Bologna

Giovanna Del Gobbo^a

^a *Università degli Studi di Firenze*, giovanna.delgobbo@unifi.it

Abstract

The Italian recent regulation introduced the recognition of the qualification as a socio-pedagogical professional educator. It also includes relevant innovations about how to train professionals belonging to the professional group including Educators and Trainers. Higher education is directly involved in planning and management paths for initial and in-service training of these professionals. When dealing with in-service training particular attention has to be given to the needs of the labour market, represented by the “users” themselves, as well as to the expected learning outcomes, in terms of improving the quality of professional performances. This paper aims to highlight the potentiality of the qualification Course, as planned and initiated by the recent Italian regulation as well as to analyse resistance factors to innovation strictly linked to the learning outcomes approach for programming purposes, as required by the Bologna Process.

Keywords: learning outcomes; Quality Assurance (QA); Bologna Process; transformative approach; quality enhancement.

Abstract

La recente normativa italiana ha introdotto il riconoscimento della qualifica di educatore professionale socio-pedagogico e ha previsto innovazioni significative in merito alla formazione delle figure che rientrano nella famiglia professionale degli operatori dell’educazione e della formazione. L’Università è direttamente coinvolta nella predisposizione e gestione di percorsi non solo per la formazione iniziale, ma anche per la formazione in servizio degli operatori che appartengono a questa famiglia professionale. La formazione in servizio impone una particolare attenzione ai bisogni del mondo del lavoro, rappresentato dalla stessa utenza, e ai risultati di apprendimento attesi, in termini di miglioramento della qualità professionale. Il presente contributo intende evidenziare le potenzialità del Corso di qualifica attivato in risposta alla normativa per far luce sui fattori di resistenza all’innovazione determinata dall’applicazione della programmazione per *learning outcomes*, quale elemento cardine del Processo di Bologna.

Parole chiave: risultati di apprendimento; Assicurazione della Qualità (QA); Processo di Bologna; approccio trasformativo; miglioramento della qualità.

1. Il Corso di formazione per la qualifica di “Educatore professionale socio-pedagogico” come potenziale laboratorio per la QA della L-19

Nell’ultimo anno la normativa ha introdotto innovazioni significative in merito alla formazione delle figure che rientrano nella famiglia professionale degli operatori dell’educazione e della formazione. L’Università è direttamente coinvolta nella predisposizione e gestione di percorsi di formazione iniziale e formazione continua di queste figure: i Corsi della classe di laurea L-19 con adeguamento ai requisiti richiesti dal D.Lgs. n. 65/2017, il Corso intensivo di formazione per la qualifica di “Educatore professionale socio-pedagogico” (L. n. 205/2017 commi 594-601; Parere del CUN del 3 luglio 2018), il Corso di specializzazione per educatori dei servizi dell’infanzia (D.Lgs. n. 65/2017 e D.M. n. 378/2018).

Le norme forniscono indicazioni in merito agli ambiti lavorativi e ai target di riferimento, ai Settori Scientifico-Disciplinari (SSD) e ai contenuti che devono essere compresi nell’offerta formativa (D.M. n. 378/2018). Nel caso del Corso intensivo di formazione per la qualifica di “Educatore professionale socio-pedagogico”, il Parere del CUN del 3 luglio 2018 specifica come il corso debba consentire ai lavoratori partecipanti di raggiungere gli stessi obiettivi formativi generali previsto per la Classe di Laurea L-19.

Resta alle Università il compito di individuare e definire gli obiettivi formativi finali e specifici alla base dell’offerta formativa, connessi ai vari contesti occupazionali delle figure professionali, in coerenza con la domanda di formazione espressa dal mondo del lavoro. Le università sono, infatti, state chiamate, ormai da alcuni anni in modo sistematico, a confrontarsi con il sistema delle imprese e dei servizi per la definizione della propria offerta formativa. La rispondenza dell’offerta alle esigenze professionali rilevate è un requisito indispensabile per l’accreditamento dei CdS. Tale rispondenza nel caso del Corso di Formazione per la Qualifica di Educatore professionale socio-pedagogico è di fatto messa alla prova dal corso stesso, considerata la specificità del profilo dei partecipanti: adulti lavoratori dei servizi educativi che il Corso deve mettere in grado di “sistematizzare la cultura professionale [...] affinando saperi e competenze specifiche, metodi e tecniche di lavoro e di ricerca utili a gestire attività di educazione e formazione nei diversi servizi educativi e formativi” (Parere del CUN del 3 luglio 2018, pp. 3-4).

La cultura professionale, appartenente al sistema complessivo dei servizi socio-educativi e richiamata dal Parere del CUN, sfugge tuttavia ancora oggi ad una precisa e formalizzata codifica attraverso l’inserimento delle figure nel repertorio nazionale¹. Pur

¹ L’educatore, così come viene ad essere delineato dalla L. n. 205/2017, non è ancora tra le 176 Professioni regolamentate in base alla Dir. 2005/36/CE e successive integrazioni (https://atlantelavoro.inapp.org/atlanter_professioni_dettagli.php) e nel Repertorio nazionale, istituito dal D.Lgs. n. 13/2013; la qualifica più vicina sembra essere quella corrispondente al codice ISTAT di Unità Professionale (UP) 2.6.5.3.2 “Esperti della progettazione formativa e curricolare”. A questa UP corrispondono varie Aree di Attività (ADA), presenti in diverse Qualificazioni Regionali (https://atlantelavoro.inapp.org/cp2011_ada_list.php), relativamente a: organizzazione e gestione di interventi formativi, programmazione e coordinamento di servizi, progettazione di interventi, gestione amministrativa e rendicontazione, valutazione degli esiti, personalizzazione degli interventi, valutazione degli apprendimenti. Alle ADA tuttavia non corrisponde una professione unica. Inoltre, per ricoprire il ruolo professionale, ogni figura prevede

trattandosi di un corso di qualifica, l'azione rappresenta, quindi, per molti aspetti una sfida, data l'implicita caratterizzazione sperimentale in assenza di un solido quadro nazionale delle qualifiche per le professioni educative. Il riferimento per la qualifica non è, infatti, la codifica della professione, ma il percorso di formazione alla professione dato dai corsi di laurea L-19. Le indicazioni sono pertanto rintracciabili in un'offerta che dovrebbe essere comunque costruita sulla domanda.

I CdS L-19, come tutti i corsi di laurea, sono sollecitati, dai sistemi di assicurazione della qualità, sia esterni che interni, a garantire la coerenza e la congruenza tra i bisogni rilevati, gli obiettivi e i risultati di apprendimento attesi, gli insegnamenti erogati e le modalità di valutazione dei risultati, nel rispetto delle indicazioni internazionali (ENQA, 2015; Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, 2015; 2018). Il Sistema di Autovalutazione-Valutazione periodica-Accreditamento (AVA) dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) attraverso la Scheda Unica Annuale (SUA) e le recenti specifiche introdotte in via definitiva dall'anno accademico 2018/2019 con il Quadro A4b2, richiede la definizione dei risultati di apprendimento attesi organizzati per aree di apprendimento nei termini dei descrittori di Dublino e il loro collegamento con i singoli insegnamenti – o altre attività formative – e relative prove di verifica². L'applicazione di questo modello capovolge la tradizionale impostazione centrata sull'offerta e pone come punto di partenza la domanda espressa dal mondo del lavoro e la domanda di formazione dei futuri professionisti, individuando il fulcro della progettazione nei risultati di apprendimento attesi a garanzia della centralità dello studente. La selezione dei contenuti disciplinari viene ad essere guidata non dal valore intrinseco del contenuto stesso, ma dalla valutazione dell'apporto che questo può offrire al raggiungimento del risultato di apprendimento previsto.

Nel Corso di Formazione per la Qualifica di Educatore professionale socio-pedagogico la centralità della domanda, dal sistema dei servizi al singolo professionista, appare essenziale e si ripropone potenzialmente per tutta la durata del corso. Questo rappresenta una sfida e un'opportunità, facendo del corso stesso una sorta di “laboratorio”³ funzionale

percorsi formativi di livello diverso: pluriennale esperienza lavorativa, diploma di scuola secondaria superiore, diploma di scuola secondaria superiore accompagnato da una significativa esperienza professionale pluriennale percorso di istruzione post secondaria o universitario (solo in alcuni casi obbligatoria, in altri preferenziale).

² Anvur, dal 2012, ha avviato anche un'azione sperimentale finalizzata alla messa a punto di un sistema di valutazione degli esiti di apprendimento dei laureandi, il progetto TECO (TEst sulle COmpetenze). Alla base del Progetto è il riconoscimento che la qualità del processo formativo erogato non possa prescindere dalla rilevazione della qualità del “prodotto” atteso, ovvero i livelli delle competenze acquisite in uscita. La rilevazione sperimentale è coordinata da Anvur che si avvale di referenti, espressione delle diverse aree disciplinari, per la costruzione dei test Teco-D, i cui contenuti sono condivisi a livello nazionale e i risultati utilizzati per l'autovalutazione dei singoli Corsi di Studio (CdS), permettendo confronti inter- e intra-ateneo nell'ambito del proprio gruppo disciplinare, in una prospettiva di benchmarking. Si rimanda per approfondimenti, relativi al Gruppo di Lavoro Teco-D Pedagogia, ai contributi su questo numero di Federighi (2018) e Torlone (2018).

³ Il Corso, in via transitoria e per un triennio, è equiparabile alla L-19 ai fini della qualifica prevista dalla L. n. 205/2017 comma 595 e delle specifiche fornite nel Parere del CUN del 3 luglio 2018 con le quali si esplicita la corrispondenza tra obiettivi formativi e risultati attesi dei CdS L-19 e del

alla sperimentazione di processi utili al miglioramento dei corsi di laurea L-19 e alla rilevazione dei fattori che possono ostacolare processi di qualità interna, in termini di:

1. declinazione e affinamento degli obiettivi e dei risultati di apprendimento attesi alla fine del percorso formativo, in coerenza con le esigenze del mondo del lavoro nei diversi contesti occupazionali⁴;
2. trasposizione didattica dei contenuti disciplinari in funzione degli obiettivi di apprendimento;
3. individuazione e sperimentazione di dispositivi formativi e strategie didattiche;
4. definizione e applicazione di metodi e strumenti per la valutazione degli apprendimenti;
5. rilevazione di standard di competenza utilizzabili per la definizione delle eventuali qualifiche per la famiglia degli operatori dell'educazione e della formazione⁵.

Il Corso esprime, dunque, forti potenzialità in termini di ricerca, anche al fine di individuare fattori di resistenza alla messa in qualità dei corsi.

Il presente contributo intende proporre una riflessione per rintracciare all'interno dei processi di assicurazione della qualità nel quadro dell'azione trasformativa del Processo di Bologna, i criteri che possano guidare ad un'analisi del corso di Qualifica per la rilevazione dei fattori di resistenza al cambiamento e all'innovazione nell'applicazione dei *learning outcomes*.

2. Il quadro di riferimento

2.1. L'azione trasformativa del Processo di Bologna

Sullo scadere dei venti anni dalla Dichiarazione della Sorbona, primo vero passo per la costituzione del Processo di Bologna, la Conferenza di Parigi del 24 e 25 maggio 2018 ha fatto il punto sullo stato di attuazione del processo, delineandone le prospettive di sviluppo (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Da cambiamenti del sistema universitario di ordine organizzativo-strutturale, la finalità di Bologna, dal Comunicato di Berlino del 2003 e dal Comunicato di Londra del 2007 (Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, 2003; 2007), è centrata sul riconoscimento dei *learning outcomes*: si tratta di un cambiamento di ordine culturale ed epistemologico che coinvolge, direttamente o indirettamente, tutti gli

Corso di Formazione per la Qualifica. Si configura come un Corso di Laurea compatto, concentrato in 60 Crediti Formativi Universitari (CFU) e in una annualità.

⁴ Per approfondimenti sulla ricerca collaborativa tra università e mondo del lavoro, quale modalità per la definizione degli obiettivi formativi generali e specifici del Corso di qualifica, si rimanda al contributo di Fabbri, Giampaolo e Romano (2018) su questo numero.

⁵ Anche la L. n. 4/2013 “Disposizioni in materia di professioni non organizzate” richiamata dalla L. 205/2017 comma 594 non si avvale ad oggi di standard di riferimento per la certificazione delle competenze professionali in ambito educativo. La mancanza di norme UNI (Ente Nazionale Italiano di Unificazione) per la famiglia dell'educatore non consente di caratterizzare in modo univoco le molteplici attività professionali, lasciando aperto il problema della qualificazione e, prima ancora, della “riconoscibilità” delle professioni, del trasferimento delle competenze.

attori del sistema. Se risultano indiscutibili, dal 2003 a oggi, i passi avanti che le istituzioni universitarie europee hanno compiuto per migliorare la trasparenza, la qualità, l'accessibilità, i collegamenti tra percorsi di formazione, la consapevolezza degli studenti e degli stakeholder, l'attenzione alla qualifiche rispetto al placement e all'inserimento nel mercato del lavoro dei laureati, l'impatto dei learning outcomes sui processi di insegnamento-apprendimento appare ancora controverso e in discussione⁶.

Il recentissimo documento della European University Association (EUA), "Trends 2018" (Gaebel & Zhang, 2018) pone infatti in evidenza varie criticità e resistenze del sistema all'innovazione, sottolineando come i learning outcomes costituiscano un importante indicatore, benché per alcuni aspetti problematico.

Il quadro che emerge dalla ricerca sembrerebbe, tuttavia, a prima vista confortante rispetto al 2015:

- tre quarti delle istituzioni coinvolte hanno confermato l'inserimento dei risultati di apprendimento per tutti i programmi di studio;
- almeno metà ha dichiarato che l'introduzione dei learning outcomes ha portato a revisioni dell'offerta formativa e dei metodi di valutazione, al miglioramento della collaborazione tra insegnanti, a una maggiore consapevolezza degli studenti rispetto ai propri apprendimenti;
- la maggior parte delle istituzioni universitarie si basa su linee guida e quadri istituzionali di livello nazionale o locale;
- un terzo delle istituzioni dichiara di incontrare difficoltà nell'implementazione di curricula centrati sui risultati di apprendimento.

Nel complesso, però, l'implementazione dei corsi di primo e secondo livello incontra ancora problemi legati proprio alla declinazione dei learning outcomes, a coerenti metodi di insegnamento e supporto agli studenti. A tal proposito la causa viene individuata nell'insufficienza delle risorse destinate a supportare il personale nell'implementazione dei risultati dell'apprendimento (40%), considerata comunemente responsabilità dei docenti e coordinatori di corsi a cui, nella maggior parte delle istituzioni, è demandato lo sviluppo del curriculum (Gaebel & Zhang, 2018). I risultati di Trends 2015 e di altri lavori EUA mostrano anche che è ancora difficile per le istituzioni il passaggio dalla soddisfazione dei requisiti formali e strutturali, ad un cambiamento di ordine culturale, tale da radicarsi nelle pratiche di pianificazione e implementazione del curriculum (Geirsdóttir & Schram, 2017).

Mentre le istituzioni confermano che il cambiamento è avvenuto sia in termini di revisione dei contenuti dei corsi (91%) sia nella revisione delle valutazioni e delle prove di esame (88%) e che l'adozione dei learning outcomes può essere considerata positiva, l'impatto su studenti e personale è lasciato aperto all'interpretazione. Più della metà degli intervistati non ha confermato se i tassi di passaggio degli studenti sono migliorati (56%) o se l'abbandono è diminuito (66%), sia poiché ritengono che non sia avvenuto o semplicemente perché il dato non è stato rilevato (Gaebel & Zhang, 2018). L'indagine evidenzia come "as an intergovernmental process, in which reform implementation depends on participating countries, the Bologna Process itself has not given much attention to the modalities for the successful implementation of learning outcomes" (ivi, p. 35). Nella maggior parte dei casi, l'implementazione è avvenuta attraverso un processo

⁶ Si veda par. 2.2 e 2.3. del presente contributo.

top-down, con poco o nessun supporto per il personale e le istituzioni ed è stato implicitamente considerato come possibile risultato dell'applicazione di sistemi di Quality Assurance (QA) esterna e dei sistemi di definizione dei quadri nazionali delle qualifiche. In questo quadro, la formulazione e l'attuazione dei risultati dell'apprendimento sono stati considerati tra i criteri per l'accreditamento, obbligando gli istituti di istruzione superiore a rivedere i loro programmi di studio.

Questo tipo di approccio ha determinato nei docenti la percezione di una riforma "calata dall'alto" e puramente formale, tale da violare la libertà di insegnamento e rappresentare un'intrusione nella sfera di competenza dei docenti tale da configurarsi, paradossalmente, come un'interferenza con gli sforzi attuati per adattare l'insegnamento a una domanda in costante evoluzione (Gaebel & Zhang, 2018, p. 55).

Così, se sicuramente un ruolo chiave nella spinta al cambiamento è stato giocato dai processi esterni di QA, questo approccio ha rivelato potenziali criticità.

Il passaggio dalla dimensione dichiarativa (gli obiettivi) alla fase di operazionalizzazione (con relativi indicatori di performance di livello nazionale) è stato di fatto mediato attraverso le indicazioni offerte dagli standard e dalle linee guida (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area - ESG) aggiornate e approvate a Yerevan e che rappresentano un riferimento per i sistemi nazionali di QA in Higher Education (HE). Gli ESG non sono prescrittivi rispetto alla procedura e non stabiliscono standard per la valutazione, ma forniscono indicazioni e suggerimenti per orientare le azioni di miglioramento nelle aree ritenute cruciali ai fini della qualità.

Tra gli standard per la qualità interna, il secondo (1.2) e il terzo (1.3) pongono l'accento sulla progettazione dei corsi e sulla centralità dello studente nel processo di apprendimento, insegnamento e valutazione del profitto.

Il quadro degli ESG si basa sull'assunto per cui un sistema di QA sviluppato con successo dovrebbe fornire informazioni necessarie e adeguate a garantire la qualità delle attività che l'istituzione universitaria implementa (accountability) e fornire consigli e raccomandazioni su come poter migliorare quanto è in atto (enhancement). Accountability ed enhancement sono così considerati "twin purposes" (ENQA, 2015, p. 5), distinti, ma fortemente interrelati in modo funzionale allo sviluppo di una cultura diffusa della qualità. La visione ESG del 2015 si basa, quindi, su un modello che vede QA e QE (Quality Enhancement) come parti integranti dello stesso processo, caratterizzato da un procedere ciclico in cui ciascuna parte informa l'altra (Danø & Stensaker, 2007) in un continuo miglioramento. Il rapporto tra QA e QE è tuttavia controverso e complesso (Ellis & Hogard, 2018; Williams, 2016).

Infatti, mentre l'implementazione dei processi di *external quality assurance* è stata sostanzialmente consolidata, lo sviluppo di sistemi interni di assicurazione della qualità negli istituti di istruzione superiore è più lento e meno consistente, poiché spesso i sistemi interni di controllo qualità sono ancora pensati prioritariamente come elaborazione di rapporti di autovalutazione per la revisione esterna. Di conseguenza la loro funzione di dispositivi di autovalutazione a sostegno del cambiamento e dell'innovazione, si viene ad indebolire e la valenza educativa del processo rischia di connotarsi negativamente, favorendo lo sviluppo di meccanismi di resistenza. I processi di QA invece di costituire un "contenitore di accumulo di conoscenza organizzativa" (Torlone, 2018, p. 252) possono così finire per rappresentare un fattore di ostacolo alla trasformazione (del sistema di alta formazione).

2.2. I learning outcomes come building block del Processo di Bologna

Per comprendere la valenza trasformativa dei learning outcomes può essere utile ripercorre la loro affermazione all'interno del Processo di Bologna.

L'attenzione per i learning outcomes è richiamata per la prima volta nel Comunicato di Berlino del 2003: "Ministers encourage the member States to elaborate a framework of comparable and compatible qualifications for their higher education systems, which should seek to describe qualifications in terms of workload, level, learning outcomes, competences and profile. They also undertake to elaborate an overarching framework of qualifications for the European Higher Education Area" (Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, 2003, p. 4).

L'intenzione non era, ancora, spostare il focus sui processi di apprendimento e insegnamento, ma di arrivare ad esplicitare livelli comparabili di risultati di apprendimento nel quadro delle qualifiche in fase di sviluppo (QF-EHEA). Tra il 2003 e il 2005 sono stati definiti i due principali quadri di riferimento per i learning outcomes: il Qualification Framework (QF) e, a livello di alta formazione, i Descrittori di Dublino. Nello stesso periodo si sviluppava anche la riflessione sulla loro applicazione, grazie a tre importanti iniziative: il Pan-European Tuning Project, le linee guida per il sistema ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) e, nel 2005, la prima elaborazione di ESGs.

Il Progetto Tuning, attraverso un approccio bottom-up, avviava il confronto tra le Università europee per individuare modalità di costruzione del curriculum in base a competenze e learning outcomes (González & Wagenaar, 2005; <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>). Su un altro piano, gli ESGs definivano la correlazione tra learning outcomes e criteri di qualità.

È nel Comunicato di Londra del 2007 che, per la prima volta, è stata esplicita la connessione tra learning outcomes e *student-centered learning*: ai learning outcomes, comunque già presenti alla riflessione sulla formazione universitaria (Allan, 1996; Biggs, 2003; Pregent, 1994), viene così ad essere riconosciuta una significatività più ampia rispetto all'utilizzo tecnico-strumentale che li riduceva a dispositivo per l'armonizzazione dei livelli e catalizzatore per la mobilità.

Nel dibattito scientifico che accompagna il Processo di Bologna, ne vengono colte le potenzialità per sviluppare la riforma e innovare il sistema universitario (Adam, 2007) tanto da arrivarli a considerarli come "A fundamental building block in the Bologna educational reform process" (ivi, p. 3) in quanto dispositivo metodologico funzionale a migliorare la competitività, la trasparenza, il riconoscimento delle precedenti esperienze formative in una prospettiva di *lifelong learning*. Adam ne offriva una definizione complessiva: "Learning outcomes are statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate at the end of a period of learning. They are explicit statements about the outcomes of learning – the results of learning. [...] They exemplify a particular methodological approach for the expression and description of the curriculum (modules, units and qualifications) and levels, cycles, subject benchmarks statements and the 'new style' Bologna qualifications frameworks" (Adam, 2007, p. 2).

È evidente che del concetto di learning outcomes sono richiamati non solo i due diversi significati strettamente connessi – "1. As a measurement of what student actually have learnt during their studies. 2. As statements of what students are expected to learn during their studies" (Aamodt & Hovdhaugen, 2008, p. 2; Aamodt, Prøitz, Hovdhaugen &

Stensaker, 2007) – ma la possibilità di rappresentare un nuovo approccio all’alta formazione.

Tuttavia alcune ricerche già evidenziavano tra il 2007 e il 2009 come l’importanza attribuita al dispositivo – tale da far affermare che “the success of the Bologna Process depends on the comprehensive implementation of a learning outcomes approach in higher education” (Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009, p. 25) – appariva in netto contrasto con il livello di comprensione ancora insufficiente circa le sue potenzialità e con la limitata applicazione sostanziale e non puramente formale. Adam (2008) evidenziava il necessario cambiamento di paradigma che l’utilizzo dei learning outcomes avrebbe comportato: “A paradigm shift is a change from one way of thinking to another. It is a transformation in thinking that is driven by change agents. In the context of learning outcomes a case can be made that they are an essential part of a Bologna paradigm change driven by the imperatives of the need to respond to globalisation. They are at the heart of an educational revolution that has been slow to gestate but is beginning to have a profound impact” (p. 6).

Un’indagine realizzata nel 2008 dal Cedefop (2009) sottolineava come “The potential and widespread significance of learning outcomes is only just beginning to be realised. Their introduction is designed to facilitate the fundamental reform of existing qualifications and the creation of new ones fit for the 21st century. It is arguable that the main end product of the Bologna reforms is better qualifications based on learning outcomes and not just new educational structures. For this sort of bottom-up approach there is a need for fundamental change at institutional level where academics are responsible for creating and maintaining qualifications. This transformation from using traditional input/content approaches to output/outcomes approaches to conceive, validate, monitor and express qualifications is proving slow and difficult” (p. 82).

Nel Rapporto 2015 sullo stato di attuazione del Processo di Bologna, si evidenziava ancora la difficoltà dell’applicazione dei learning outcomes proprio nel cambiamento di paradigma già richiamato: “The precondition for the proper introduction of learning outcomes and assessment processes is a change of paradigm from teacher to student-centred learning” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015, p. 72).

L’impatto potenziale sul ruolo del docente, da “trasmettitore di conoscenza” a creatore di ambienti di apprendimento efficaci, è sottolineato ancora in un’indagine comparativa sull’applicazione dell’approccio ai learning outcomes, realizzata nel 2016 (Cedefop, 2016, p. 166).

Il passaggio della centralità dell’insegnamento della disciplina, che il docente conosce e padroneggia, alla trasformazione della disciplina in *learning objective* rappresenta una rivoluzione culturale. È lo *shift* verso un processo di selezione e scelta degli insegnamenti (e dei contenuti) non in relazione alla loro rilevanza intrinseca (per la disciplina o per il SSD), ma in funzione dei risultati di apprendimento che devono essere raggiunti e, quindi, del contributo che lo specifico insegnamento può offrire come risposta per la soluzione del problema da cui si genera il bisogno formativo. Una trasformazione molto più complessa rispetto all’introduzione della nuova architettura in cicli avviata con il Processo di Bologna e probabilmente più difficile da realizzare attraverso un’azione top-down o esterna alle istituzioni: la centralità dei learning outcomes implica un vero e proprio *mindset change* del corpo accademico nel suo complesso.

2.3. Le resistenze del sistema

Il Processo di Bologna è stato definito come “International Political Institution” in grado di realizzare un cambiamento nel sistema pan-europeo di alta formazione. Reinalda (2011) definisce il Processo proprio in termini di “transformation process of Higher Education” (p. 2) mettendo in evidenza l’azione di cambiamento indotta e accompagnata attraverso una modalità di lavoro assimilabile al modello del EU’s Open Method of Coordination (OMC), in quanto Processo non basato su “hard law”, ma piuttosto su “soft law”, con linee guida, indicatori, benchmarking e condivisione delle migliori pratiche (ivi, p. 2). Sono effettivamente rintracciabili nel Processo di Bologna alcune delle caratteristiche che contraddistinguono l’OMC, così come indicate nelle conclusioni del Consiglio di Lisbona del 2000: “fixing guidelines for the European Union combined with specific timetables for achieving the goals which they set in the short, medium and long term; [establishing, where appropriate, quantitative and qualitative indicators and benchmarks against the best in the world and tailored to the needs of different Member States and sectors as a means of comparing best practises; translating these European guidelines into national and regional policies by setting specific targets and adopting measures, taking into account national and regional differences; periodical monitoring, evaluation and peer review organised as mutual learning processes (European Council, 2000, par. 37). Se l’OMC è definibile come *policy learning* process (Federighi, Abreu, Nuissl, 2007; Federighi & Orrantia, 2007) può essere riconosciuta al Processo di Bologna l’azione educativo/trasformativa fondata sull’apprendimento delle istituzioni coinvolte, quale esito della dinamiche istituzionali innovative promosse, espresso attraverso l’elaborazione e la produzione di conoscenze tradotte in azione politica per l’innovazione dei sistemi di alta formazione. Poiché la condizione di base affinché si realizzi il processo di apprendimento del sistema è rappresentata dalla presenza preventiva di esigenze di cambiamento e innovazione, varie sono le differenze tra i Paesi. Inoltre le dinamiche del Processo di Bologna sono state caratterizzate da fasi di forte innovazione, prodotte da riforme strutturali (es. l’adozione del sistema dei crediti - ECTS, l’adozione del modello su tre cicli, l’uso del diploma Supplement) alternate a momenti di innovazione lenta per progressivo accumulo di pratiche di perfezionamento. L’azione di benchmarking favorita dal costante monitoraggio del Processo di Bologna, presidiato dal Bologna Follow-Up Group – BFUG (<http://www.ehea.info/cid101754/bfug.html>), ha sicuramente svolto un ruolo sia nella fase di “motivazione istituzionale” sia nelle fasi di valutazione e adeguamento delle misure ai diversi sistemi nazionali. Il benchmarking, grazie alla reportistica costantemente prodotta sullo stato di attuazione del Processo, ha supportato il miglioramento delle politiche nazionali e favorito il trasferimento delle misure associate, sulla base del confronto dei risultati e degli effetti prodotti.

Tuttavia per essere efficace il processo dovrebbe essere alimentato dal coordinamento simbiotico di processi di apprendimento dall’alto verso il basso e dal basso verso l’alto, dall’uso di reti piuttosto che da gerarchie, dal coinvolgimento di nuovi attori, e la partecipazione della società civile (Szyszczak, 2011). Anche nelle citate ricerche del Cedefop, finalizzate proprio ad approfondire l’impatto del learning outcomes *approach* sui sistemi di formazione, è sottolineata la fondamentale importanza di una combinazione di strategie top-down e bottom-up per garantire che le istituzioni siano attivamente coinvolte, si appropriino e sappiano gestire il processo di cambiamento in atto. In caso contrario, si potrebbero osservare cambiamenti superficiali o anche determinare conseguenze dannose (Cedefop, 2016).

Sta di fatto che fin dai primi rapporti e indagini sullo stato di attuazione del Processo di Bologna (Crosier, Purser & Smidt, 2007; Reichert & Tauch, 2005; Surssock & Smidt, 2010) è stato evidenziato lo scarso coinvolgimento del corpo accademico e il debole ruolo

svolto. Nonostante ai docenti sia sostanzialmente demandato il compito di dover implementare i cambiamenti indotti dal Processo di Bologna, la loro posizione all'interno del processo è sempre stata debole: la posizione docente non ha mai raggiunto uno status di priorità e come attori del sistema sono stati prevalentemente considerati gli studenti e coloro che sono impegnati nella garanzia della qualità. Reinalda sottolinea come il "restricted role of academic staff" sia uno di punti di criticità per l'attuazione della European Higher Education Area (EHEA) e precisa come "university staff is not regarded as 'stakeholders', although it could be argued that they are the ones who have to educate and train the new generations of students and know what it is all about [...] Most academics seem to know that changes are taking place ('as usual'), but are not inclined to find out and understand what exactly is happening in politics and academia" (Reinalda, 2011, pp. 12-13).

Il corpo docente, che deve rendere possibile l'innovazione, appare scollegato dal processo e sembra subire, piuttosto che gestire, la trasformazione comunque innescata dall'introduzione dei learning outcomes. La loro diffusione è stata determinata prevalentemente attraverso un processo di "authority innovation-decisions" (Rogers, 1995, p. 30) per cui la scelta "to adopt or reject an innovation that are made by a relatively few individuals in a system who possess power, status, or technical expertise. The individual member of the system has little or no influence in the innovation decision; he or she simply implements the decision" (ibidem). La decisione, attraverso i sistemi di QA, si è trasformata in applicazione della "norma", ovvero in modelli di comportamento stabiliti, in grado di innescare e favorire il cambiamento introducendo, però, "a priori" nuovi modelli di riferimento. Questo ha comportato e comporta l'attivazione di resistenze al cambiamento nell'implementare il dispositivo dei learning outcomes. Tali resistenze sono confermate sia dall'indagine Cedefop del 2016, sia dall'indagine "Trends 2018". Appaiono legate a fattori organizzativi (procedure di rilevazione della domanda e costruzione dell'offerta), alla natura stessa dell'innovazione (sistemica), a fattori individuali dei docenti (abilità, percezioni, motivazione), alla natura del sistema sociale (sistemi di valore, archetipi culturali che conferiscono stabilità e regolarità al comportamento individuale in un sistema) (Chandler, 2013; Havnes & Prøitz, 2016; Kezar & Eckel, 2000; Koksal, 2013).

3. Conclusioni

L'adozione dell'approccio per learning outcomes è riconosciuta come leva per l'innovazione dei sistemi di alta formazione e per la loro integrazione con altri sistemi e con il mondo del lavoro attraverso il quadro delle qualifiche (Orefice & Guraziu, 2018). Tuttavia all'interno del Processo di Bologna la diffusione strategico-politica dell'innovazione (dalle linee di indirizzo transnazionali alle politiche nazionali) e il suo trasferimento nelle norme che regolano il sistema sul piano della QA (criteri, indicatori e strumenti di gestione) non trovano ancora una corrispondenza consolidata nelle prassi dei docenti.

I fattori ostacolanti, se letti alla luce delle teorie della diffusione dell'innovazione, possono trovare alcuni criteri di analisi: incompatibilità con le prassi esistenti, mancata percezione del vantaggio relativo espresso da un nuovo modo di intendere processi di insegnamento-apprendimento, complessità nell'applicazione e difficoltà nello scomporre e sperimentare il dispositivo dei learning outcomes, limitata visibilità immediata dei risultati determinati dalla sua applicazione (Rogers, 1995).

È sulla base di tali riflessioni, che l'attuale scenario, con l'attivazione a livello nazionale dei corsi per la qualifica di "Educatore professionale socio-pedagogico" e la ricerca Tecno-D Pedagogia in corso, presenta interessanti opportunità per rilevare fattori favorevoli o ostacolanti l'applicazione del dispositivo dei learning outcomes⁷ e fornire elementi di analisi per la definizione di misure adeguate a supporto della loro implementazione all'interno dei CdS L-19.

Le azioni in corso presentano una bassa presenza di processi di "authority innovation-decisions" e una maggiore rilevanza di processi di "collective innovation-decisions", che per alcuni livelli riguardano complessivamente la comunità scientifica⁸ e per altri riguardano reti di università e gruppi di ricerca più impegnati in un'azione di sperimentazione e benchmarking⁹. In questo quadro è possibile evidenziare ed esplicitare la richiamata impostazione bottom-up, considerata funzionale ad un "successful use of learning-outcomes-oriented policies" (Cedefop, 2016, p. 19) e rilevare nel contempo evidenze per facilitare l'implementazione delle misure di QA previste dal sistema di valutazione che, come evidenziato nei paragrafi precedenti, ha costituito lo strumento di regolazione attraverso il quale è stata indotta l'attenzione per i learning outcomes a livello di corpo docente.

In sintesi, l'ipotesi è che la ricerca sui processi in atto possa offrire utili elementi per definire processi di sviluppo delle competenze necessarie al sistema per un'applicazione reale e non formale dei learning outcomes, utilizzando gli strumenti previsti dai processi di QA. In particolare si ipotizza che l'azione di ricerca possa offrire un contributo significativo per favorire l'uso costruttivo e responsabile dei seguenti dispositivi, superando l'interpretazione dell'adempimento burocratico:

- scheda SUA (Quadro A4b. Risultati di apprendimento attesi e definizione condivisa di: aree di apprendimento, risultati di apprendimento attesi per ogni area in termini dei Descrittori di Dublino, collegamenti con singoli insegnamenti – o altre attività formative – che realizzano i risultati di apprendimento dell'Area e relative prove di verifica e per la garanzia di coerenza tra quadro A4b1 e quadro A4b2);
- requisito R3 (R3.A.2 - Definizione dei profili in uscita, R3.A.3 - Coerenza tra profili e obiettivi formativi, Punto di attenzione R3.A.4 - Offerta formativa e

⁷ Sia il corso di qualifica, che la sperimentazione Tecno-D Pedagogia esprimono caratteristiche rispondenti all'esigenza emersa dall'indagine del Cedefop (2016) secondo cui "findings suggest that development interventions or pilots might be particularly powerful tools. They are usually targeted at a limited number of institutions that have volunteered to become part of a project/programme. When they produce successful outcomes, these can be disseminated and shared with a larger number of institutions. The creation of platforms encouraging interaction between stakeholders from the various subsystems of education and supporting mutual learning can support implementation of learning outcomes approaches throughout the entire education system" (p. 19).

⁸ Come richiamato nel Parere del CUN del 3 luglio 2018, la proposta formativa del Corso per la qualifica di "Educatore professionale socio-pedagogico" è stata elaborata dalla Conferenza Nazionale di Scienze della Formazione (CUNSF) e condivisa con il coordinamento Nazionale dei Corsi di Laurea in Educazione e Pedagogia (CONCLEP) espressione dei Corsi di laurea L-19 in Scienze dell'Educazione e della Formazione.

⁹ La rete delle istituzioni universitarie che compongono il Gruppo di Ricerca Tecno-D Pedagogia.

percorsi, R3.B.3 - Organizzazione di percorsi flessibili, R3.B.5 - Verifica degli apprendimenti);

- syllabus (in coerenza con il Quadro A4b e requisito R3 della Scheda SUA).

Leggere questi dispositivi in termini di “contenitori di conoscenza” condivisa consente di recuperare l’azione educativa che i processi di QA possono svolgere sia in termini di *knowledge transfer* (per l’adeguamento e l’acquisizione di conoscenze già prodotte e disponibili) sia di *knowledge production* (per la necessaria creazione di conoscenze adeguate ai contesti specifici) attraverso un processo endogeno di apprendimento (Torlone, 2018) incorporato nell’azione di autovalutazione e in grado di svolgere una funzione trasformativa dal basso.

Queste considerazioni, nel quadro dell’azione trasformativa complessiva del Processo di Bologna, evidenziano la possibilità di comprendere la relazione tra *learning orientation* del corpo docente e innovazione (Rogers, 1995; Van De & Rogers, 1988). I processi individuati, Corso di qualifica e Tecno-D Pedagogia, in quanto sviluppati intenzionalmente da reti di soggetti attraverso un’azione di ricerca e sperimentazione, esprimono quelli che sono stati individuati come componenti di *learning orientation*: “commitment to learning, shared vision, open-mindedness and intra-organizational knowledge sharing” (Calantonea, Cavusgil & Zhaob, 2002, p. 515).

La possibilità di rilevare evidenze sul tema della *learning orientation* dei docenti rappresenta un ulteriore elemento di interesse e una pista di ricerca sfidante per la piena attuazione della EHEA attraverso azioni di supporto per lo sviluppo delle competenze.

Bibliografia

- Aamodt, P.O., & Hovdhaugen, E. (2008). *Assessing higher education learning outcomes as a result of institutional and individual characteristics*. Paris: OECD.
- Aamodt, P.O., Prøitz, T.S., Hovdhaugen, E., & Stensaker, B. (2007). *Learning outcome in higher education*. Oslo: NIFU STEP Rapport.
- Adam, S. (2007). An introduction to Learning Outcomes. A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. In E. Froment, J. Kohler, L. Purser & L. Wilson (eds.), *EUA Bologna handbook. Making Bologna Work* (§ B 2.3-1, pp. 1-24). Berlin: Raabe Verlags.
- Adam, S. (2008). Learning outcomes current developments in Europe: update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna Process. *Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience*, 21 - 22 February 2008, Heriot-Watt University, Edinburgh. The Scottish Government: Scotland.
- Allan, J. (1996). Learning Outcomes in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 93–108.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at University*. Buckingham: Open University Press.

- Calantonea, R.J., Cavusgila, S.T., & Zhaob, Y. (2002). Learning orientation, firm innovation capability, and firm performance. *Industrial Marketing Management*, 31, 515–524.
- Cedefop. The European Centre for the Development of Vocational Training (2009). *The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*. Luxembourg: Publication Office. Cedefop reference series, 72.
- Cedefop. The European Centre for the Development of Vocational Training (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe. A comparative study*. Luxembourg: Publication Office. Cedefop reference series, 105.
- Chandler, N. (2013). Braced for turbulence: understanding and managing resistance to change in the higher education. *Sector Management*, 3(5), 243–251.
- Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education (2003). *Realising the European Higher Education Area*, 19 September 2003, Berlin. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf (ver. 15.12.2018).
- Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*, 18 May 2007, London. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2007_London/69/7/2007_London_Communique_English_588697.pdf (ver. 15.12.2018).
- Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education (2015), Yerevan. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf (ver. 15.12.2018).
- Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education (2018), Paris. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf (ver. 15.12.2018).
- Crosier, D., Purser, L., & Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities shaping the European higher education area. An EUA Report*. Brussels: European University Association.
- Danø, T., & Stensaker, B. (2007). Still balancing improvement and accountability? Developments in external quality assurance in the Nordic countries 1996–2006. *Quality in Higher Education*, 13(1), 81–93.
- Decreto Legislativo 16 gennaio 2013, n. 13. *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze*.
- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*.
- Direttiva 2005/36/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, 7 settembre 2005. *Riconoscimento delle qualifiche professionali*.
- European Council (2000). *Presidency Conclusions 2000*. Lisbona 23-24 Marzo 2000. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (ver. 15.12.2018).

- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education area in 2015: Bologna Process implementation report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education area in 2018: Bologna Process implementation report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EHEA. European Higher Education Area. *The Bologna Follow-Up Group* <http://www.ehea.info/cid101754/bfug.html> (ver. 15.12.2018).
- Ellis, R., & Hogard, E. (eds.) (2018). *Handbook of quality assurance for University teaching*. New York, NY: Routledge.
- ENQA. European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education area (ESG)*. Brussels: ENQA.
- Fabbri, L., Giampaolo, M., & Romano, A. (2018). In principio era il decreto. Verso una progettazione condivisa tra insider e outsider. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3).
- Federighi, P., Abréu, C. & Nuissl von Rein, E. (2007). *Learning among Regional Governments. Quality of Policy Learning and Policy Transfer in Regional Lifelong Learning Policies*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Federighi, P., & Orrantia, J.S. (2007). Benchmarking in the soft open method of coordination. In P. Federighi & F. Torlone (eds.), *Tools for policy learning and policy transfer: supporting regional lifelong learning policies* (pp. 9-15). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Federighi, P. (2011). Regional governments' institutional learning processes. In A. Rolf (ed.), *Entgrenzungen des lernens: internationale perspektiven für die erwachsenenbildung* (pp. 15-30). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Federighi, P. (2018). I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3).
- Gaebel, M., & Zhang, T. (eds.). (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. Brussels: European University Association.
- Geirsdóttir, G., & Schram, A.B. (November 2017). *Challenges in 21st century. Curriculum design. Update on the status of the University of Iceland*. Presentation at the VLOR Peer Learning Activity on Curriculum Design, Hasoli Islands. <https://assets.vlor.be/www.vlor.be/attachment/Gu%C3%B0r%C3%BAn%20Geirsd%C3%B3ttir.pdf> (ver. 15.12.2018).
- González, J., & Wagenaar, R. (2005). *Tuning educational structure in Europe. Universities contribution to Bologna Process*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Havnes, A., & Prøitz, T.S. (2016). Why use learning outcomes in higher education? Exploring the grounds for academic resistance and reclaiming the value of unexpected learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(3), 205–223.

- INAPP. Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche. Professioni regolamentate in base alla Direttiva 2005/36/CE e successive integrazioni. https://atlantelavoro.inapp.org/atlante_professioni_dettagli.php (ver. 15.12.2018).
- INAPP. Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche. Ricerca ADA 2011. https://atlantelavoro.inapp.org/cp2011_ada_list.php (ver. 15.12.2018).
- Kezar, A., & Eckel, P.D. (2002). The effect of institutional culture on change strategies in higher education: Universal principles or culturally responsive concepts?. *The Journal of Higher Education*, 73(4), 435–460.
- Koksal, H. (2013). *Reducing teacher resistance to change and innovations*. London: Kingston University.
- Legge 14 gennaio 2013, n. 4. *Disposizioni in materia di professioni non organizzate*.
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). Decreto Ministeriale 9 maggio 2018, n. 378. *Titoli di accesso alla professione di educatore dei servizi educativi per infanzia*.
- Orefice, C., & Gurazio, E. (2018). Making educational planning: skills, methodologies, experiences. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3).
- Parere del Consiglio Nazionale Universitario (CUN) 3 luglio 2018. *Contenuti formativi del corso intensivo di formazione per il conseguimento della qualifica di "educatore professionale socio-pedagogico"*.
- Pregent, R. (1994). *Charting Your Course: How to prepare to teach more effectively*. Dryden Drive, Madison: Magna Publications.
- Rauhvargers, A., Deane, C., & Pauwels, W. (2009). *Bologna Process Stocktaking Report 2009*. Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve.
- Reichert, S., & Tauch., C. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Brussels: European University Association.
- Reinalda, B. (agosto 2011). *The Bologna Process revisited*. Paper presented at the ECPR Reykjavik Conference, Reykjavik, Iceland.
- Rogers, E.M. (1995). *The Diffusion of Innovations*. New York, NY: The Free Press.
- Sursock, A., & Smidt, H. (2010). *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. Brussels: European University Association.
- Szyszczyk, E. (2011). Soft law and safe havens. In U. Neergaard, E. Szyszczyk, J.W. van de Gronden & M. Krajewski (eds.), *Social services of general interest in the EU* (pp. 317-346). Berlin: Springer Verlag.
- Torlone, F. (2018). La qualità educativa nei luoghi di lavoro. In P. Federighi (ed.), *Educazione in età adulta: Ricerche, politiche, luoghi e professioni* (pp. 239-260). Firenze: Firenze University Press.
- Torlone, F. (2018). Metodi e strumenti per la definizione dei contenuti core del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3).

- TUNING Educational Structures in Europe.
<http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html> (ver. 15.12.2018).
- Van De, A.H., & Rogers, E.M. (1988). Innovations and organizations: Critical perspectives. *Communication Research*, 15(5), 632–651.
- Williams, J. (2016). Quality assurance and quality enhancement: is there a relationship?. *Quality in Higher Education*, 22(2), 97–102.