

## I.6

# La costruzione di uno strumento per la valutazione della Competenza di cittadinanza nell'Istruzione e Formazione Professionale The construction of a tool for the assessment of Citizenship competence in Vocational Education and Training

Flavio Brescianini

*Alma Mater Studiorum - Università di Bologna, Dipartimento di Scienze dell'educazione "G. M. Bertin"  
flavio.brescianini@unibo.it*

Il contributo presenta il disegno di una ricerca che mira alla costruzione di uno strumento per la valutazione della Competenza di cittadinanza nei contesti di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP).

A fronte di un crescente dibattito sul concetto di competenze di cittadinanza non si riscontra tuttavia accordo su una definizione condivisa delle stesse, rendendo complicata la loro valutazione. L'adozione di quadri di riferimento di tipo politico-istituzionale e il richiamo alla nozione di competenze trasversali possono essere d'aiuto nella definizione e nella valutazione di queste competenze, le quali appaiono particolarmente importanti in contesti come quelli della IeFP dove vi è una forte componente multiculturale.

Il disegno della ricerca si colloca in una prospettiva *mixed methods* e prevede una fase esplorativa-qualitativa della ricerca volta a meglio definire l'oggetto di ricerca e le variabili da indagare. Successivamente, è previsto uno studio confermativo-quantitativo che consiste nella costruzione e somministrazione di uno strumento valutativo volto a valutare le dimensioni della Competenza di cittadinanza definite nella fase precedente. Poiché la valutazione delle competenze trasversali e la promozione di una cultura democratica necessitano dell'adozione di una visione formativa della valutazione, lo strumento sarà costruito in modo che la sua somministrazione impieghi strategie di *formative assessment* e auto-etero-valutazione.

**Parole chiave:** competenze di cittadinanza; educazione alla cittadinanza; istruzione e formazione professionale; valutazione delle competenze trasversali; valutazione formativa.

This paper presents the design of a research that aims at the development of an assessment tool for the Citizenship competence in Vocational Education and Training (VET) contexts.

Despite a growing debate on the concept of citizenship competences there is

no agreement on a shared definition of the same, thus making their assessment challenging. The adoption of political-institutional reference frameworks and the notion of soft skills can help in the definition and assessment of these competences, which appear especially important in contexts with a strong multicultural component like VET.

The research design encompasses a mixed methods perspective and involves an explorative-qualitative phase aimed to better outline the research object and the variables to inquire. Then a confirmative-quantitative study is planned which consist in the building of an assessment tool aimed to assess the dimension of the Citizenship competence defined in the previous phase. Since soft skills' assessment and the promotion of a democratic culture require the adoption of a formative view of assessment, the tool will be developed so that its administration employs formative assessment and self- and hetero-assessment strategies.

**Keywords:** citizenship competences; citizenship education; vocational education and training; soft skills assessment; formative assessment.

## 1. Introduzione

Essere cittadini è un ruolo che si apprende e, infatti, tutte le civiltà della storia occidentale si sono sempre organizzate per formare i propri cittadini (Heater, 2002). Nelle società democratiche moderne il rapporto fra educazione e cittadinanza è divenuto particolarmente stringente, come era già stato messo in evidenza nel 1916 da John Dewey in *Democrazia e educazione* (1916/2018). Cent'anni dopo, molti contributi della filosofia dell'educazione e della ricerca pedagogica sul rapporto fra educazione e cittadinanza democratica continuano a interrogarsi su quali siano le capacità (gli *abiti mentali* deweyani) che dovrebbero auspicabilmente caratterizzare i cittadini e le cittadine di domani (Cogan & Derricott, 1998; Morin, 1999/2001; Mortari, 2008; Noddings, 2013; Nussbaum, 2010/2013; Santerini, 2001). Quali che siano le risposte, non si tratta di conoscenze o abilità semplici, ma di costrutti più complessi che possono essere definiti competenze.

## 2. Quadro teorico

### 2.1 Competenze di cittadinanza

L'utilizzo del concetto di competenza in educazione civica e alla cittadinanza è un fenomeno recente. In particolare, l'uso della locuzione *competenze di cittadinanza*, si è fatto frequente negli ultimi vent'anni di ricerca educativa in materia di cittadinanza (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; Hoskins et al., 2015; Maslowski et al., 2009; Schulz et al., 2018; ten Dam et al., 2011). Tuttavia, nonostante questa diffusione, non si riscontra accordo su una definizione condivisa di queste competenze (Torney-Purta et al., 2015).

Prima di addentrarsi nella questione delle competenze di cittadinanza è utile riportare in modo molto sintetico qualche nozione relativa al concetto di competenza. Anzitutto, una definizione: una competenza può essere definita come «capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo» (Pellerey, 2004, p. 12). Le risorse interne sono generalmente considerate conoscenze, abilità e atteggiamenti, mentre le risorse esterne fanno riferimento ad altri soggetti, a strumenti, a mezzi e alle potenzialità dell'ambiente fisico e culturale in cui si svolge l'azione (Castoldi, 2009). Queste risorse vengono attivate e coordinate e per questo la competenza è definita, più che come un insieme di risorse, come un processo che avviene sempre in una specifica situazione (Le Boterf, 2000/2008; Trincherò, 2012). Le competenze sono anche definite come personali: hanno radici profonde nella persona, quasi come se fosse impossibile scorporarle da essa; non sono oggetti, ma qualità che caratterizzano l'individuo (Pellerey, 2011). Tale radicamento nella persona rende ancor più difficile definire le competenze in modo generico, sganciato dai contesti e dai soggetti coinvolti.

Un'altra questione da affrontare per parlare di competenze di cittadinanza è il loro rapporto con la nozione di *competenze chiave*. Quando si parla di competenze chiave, si può fare riferimento alle competenze individuate nell'ambito del progetto De.Se.Co. dell'OCSE (Rychen & Salganik, 2003). Tuttavia, "chiave" è solo uno degli aggettivi attribuibili a questo genere di competenze. Sono a volte definite come *general, transversal, transferable, life, core*. A volte il sostantivo non è *competences*, ma *skills*. Comunque vengano definite, ciò che le caratterizza è che esse – a differenza delle competenze definite specifiche, professionali o *hard* – non fanno riferimento a specifici compiti, ma possono essere attivate in qualsiasi ambito professionale e di vita (Pellerey, 2017). Un

altro elemento che le distingue è che si tratta di competenze che nascono in quadri di riferimento di tipo politico-istituzionale e che sono da intendersi in un'ottica di apprendimento permanente (Curtis, 2010). Senza entrare nel merito delle molteplici differenze delle varie concettualizzazioni (Giovannini, 2016) qui si utilizzeranno indistintamente le locuzioni *competenze trasversali* e *competenze chiave* per fare riferimento a tutte quelle competenze caratterizzate dalle due caratteristiche appena elencate.

Considerando alcuni quadri di riferimento di competenze trasversali, sembra che si tratti di competenze essenziali per l'esercizio di una cittadinanza attiva. A titolo esemplificativo, le *life skills* dell'OMS (WHO, 1994), le già citate competenze chiave del progetto De.Se.Co e le competenze chiave individuate dal Parlamento Europeo nel 2006 sono tutte competenze che nella loro definizione hanno, in modo più o meno esplicito, un ruolo diretto nell'esercizio della cittadinanza attiva. Ciò fa sorgere la questione se esista una corrispondenza fra le competenze chiave e le competenze di cittadinanza.

Losito propone di superare questa sovrapposizione individuando fra le competenze chiave delle competenze «più direttamente definibili come competenze di cittadinanza» (Losito, 2009, p. 107) e che ha poi definito come «competenze specifiche di cittadinanza» (Losito, 2014, p. 67). Le competenze chiave manterrebbero quindi uno status di competenze di cittadinanza, poiché tutto ciò che l'individuo apprende può essere utile per l'esercizio di una cittadinanza attiva, mentre le competenze di cittadinanza si configurerebbero come un sottoinsieme specifico delle competenze chiave (Losito, 2015).

Negli ultimi anni, l'ipotesi di competenze specifiche di cittadinanza sembra esser stata abbracciata anche da diverse organizzazioni internazionali, a partire dall'aggiornamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente del Consiglio dell'Unione europea, fra le quali è prevista e definita la *competenza in materia di cittadinanza*. Come segnala Pasolini (2021), anche l'UNESCO (2015), il Consiglio d'Europa (Council of Europe, 2016) e l'OCSE (OECD, 2018) hanno creato dei framework di competenze specifiche per l'esercizio della cittadinanza attiva. Da una breve analisi di questi quattro quadri di riferimento, il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (RFCDC) del Consiglio d'Europa appare particolarmente interessante per la sua predisposizione all'integrazione nei contesti educativi. Il framework è stato infatti arricchito nel 2018 con la pubblicazione di tre volumi: il primo è dedicato al quadro teorico ampliato; il secondo elenca i descrittori per ciascun risultato di apprendimento atteso; il terzo è una raccolta di indicazioni didattiche per l'implementazione del framework nei contesti educativi (Council of Europe, 2018a; 2018b; 2018c).

È utile sottolineare come tutti i contributi che tentano di individuare com-

petenze di cittadinanza, oltre alla definizione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, includano anche una dimensione valoriale, caratteristica che non si ritrova esplicitamente nei quadri di riferimento di competenze di altro tipo. Questo è un elemento di specificità riconosciuto come dimensione fondamentale nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza (Veugelers & Vedder, 2003).

In sintesi, si parla sempre più di competenze di cittadinanza, ma è difficile trovarne una definizione condivisa. Queste competenze sono inoltre da considerare trasversali ed è quindi necessario approcciarvisi facendo riferimento a una letteratura che va dalle competenze, passando per l'educazione civica e alla cittadinanza, fino alle competenze trasversali. È tuttavia possibile provare a individuare e definire delle competenze di cittadinanza prestando attenzione ai macrocontesti politico-istituzionali di riferimento e ai contesti formativi dove queste devono essere promosse. I framework istituzionali come il RFCDC possono offrire un buon punto di partenza per una migliore definizione, implementazione e valutazione di queste competenze nei contesti di istruzione e formazione.

## *2.2 La valutazione delle competenze di cittadinanza*

Una metafora diffusa attorno al concetto di competenza è quella dell'iceberg: conoscenze e abilità sono gli elementi più facilmente osservabili, la parte dell'iceberg che spunta dall'acqua; tutti gli altri elementi che concorrono al formarsi della competenza restano invece sommersi nell'acqua e non sono direttamente osservabili: impegno, strategie metacognitive, motivazione, ruolo sociale, consapevolezza, sensibilità al contesto (Castoldi, 2009).

Per questo, per riuscire a valutare le competenze, l'approccio valutativo si è evoluto nel tempo, parallelamente al concetto di competenza. Si può sostenere, molto sinteticamente, che si sia passati da un approccio focalizzato esclusivamente sulla misurazione di performance ad approcci capaci di mettere al centro lo studente, in grado di cogliere e valorizzare quali risorse possieda, come le coordini e quali siano i processi interiori utilizzati per mobilitarle (Luppi & Bolzani, 2019; Pelleroy, 2004; Tammaro et al., 2017).

Le prove di verifica degli apprendimenti, più o meno strutturate, forniscono dispositivi utili ad accertare le conoscenze e le abilità, ma rischiano di risultare parziali per esplorare le diverse dimensioni connesse all'idea di competenza (Castoldi, 2009). Una competenza non è mai direttamente osservabile: si può solo inferire la sua presenza osservando i comportamenti messi in atto durante lo svolgimento di un compito. Inoltre, non basta l'osservazione della singola performance, ma è necessario disporre di un ventaglio di prestazioni e com-

portamenti che fungono da indicatori di esistenza della competenza e del suo livello (Pellerey, 2004). Tuttavia, questo rimane insufficiente per un'adeguata valutazione delle competenze poiché vi sono molte risorse che non possono essere inferite con certezza nemmeno dall'osservazione dei comportamenti. Per questa ragione Pellerey propone l'approccio della triangolazione che consiste nell'adozione di tre punti di vista corrispondenti a tre dimensioni della competenza: (a) punto di vista soggettivo, cioè relativo alla percezione personale della competenza, valutabile tramite forme di auto-valutazione; (b) punto di vista intersoggettivo, relativo alla componente collettiva e sociale della competenza, valutabile attraverso forme di consenso fra una molteplicità di soggetti interessati come il docente o il gruppo dei pari; (c) punto di vista oggettivo, relativo alla possibilità di osservare e valutare le manifestazioni esterne di una competenza attraverso l'osservazione dei compiti e delle prestazioni (Pellerey, 2004). Questo allargamento di prospettiva è accompagnato da un ampliamento del ventaglio di strumenti con cui è possibile valutare le competenze, come ad esempio diari di bordo, autobiografie, selezioni di lavori, documentazioni di processi, valutazioni incrociate da parte dei docenti. Questi strumenti vanno ad arricchire – e non a sostituire – i test e le prove strutturate. Questo perché la competenza include tutte le dimensioni fin qui citate, anche quelle conoscenze e abilità esecutive più semplici e utili per la risoluzione di problemi chiusi dove le soluzioni sono univoche. La padronanza della competenza si ha quando conoscenze e abilità si mobilitano insieme ad altre risorse non direttamente osservabili permettendo di risolvere problemi aperti e complessi grazie a iniziativa e innovazione (Le Boterf, 2008).

La valutazione delle competenze richiede quindi un utilizzo combinato di diversi strumenti afferenti a differenti approcci. Questo principio è ritenuto particolarmente centrale quando si parla di valutazione di competenze trasversali (Cinque, 2017; Luppi & Bolzani, 2019; Silva & Giovannini, 2017) come quelle di cittadinanza. Le radici profonde di questo genere di competenza, il loro essere attivabili in molteplici contesti nello svolgimento di differenti compiti, le rende particolarmente difficili da definire, individuare, misurare e valutare e perciò è ancora più necessario adottare una pluralità di approcci e di punti di vista (Pellerey, 2017). La selezione degli strumenti dipende da quanto si voglia (o si possa) indagare in profondità la competenza: con gli strumenti più strutturati, come le prove a risposta chiusa, è possibile valutare solo conoscenze e abilità; con gli strumenti meno strutturati, come i compiti autentici, è possibile provare a valutare anche autonomia, responsabilità, originalità e strategie metacognitive. Strumenti più strutturati sono adeguati alla somministrazione a grandi numeri di allievi, anche in contesti differenti e sono altresì utilizzati in ottica certificativa o di verifica. Strumenti meno strutturati sono

invece più adatti ad essere utilizzati in specifici contesti e si collocano in un'ottica più propriamente valutativa (Tessaro, 2014).

Infine, per valutare le competenze trasversali, è necessario che la valutazione svolga anche una funzione formativa (Gibb, 2014). Sinteticamente, quando si parla di funzione formativa della valutazione si fa riferimento alla nozione di *valutazione formativa* proposta da Vertecchi (1976) o a quelle più diffuse nella letteratura accademica internazionale di *formative assessment* (Black & Wiliam, 1998) e delle sue declinazioni *assessment for learning* e *assessment as learning*. Senza entrare nel dettaglio dei singoli costrutti, attorno ai quali non vi è un consolidato accordo né sulle singole definizioni né sui loro rapporti (Bennett, 2011), qui ci si vuole soffermare su una caratteristica comune a tutti i concetti, cioè l'idea che la valutazione debba avere un ruolo di regolazione dei processi di insegnamento-apprendimento. La valutazione formativa, o *formative assessment* (qui usati in modo intercambiabile) è una valutazione al servizio dell'apprendimento, che vede nella promozione dell'apprendimento la sua priorità (Wiggins, 1993). Una valutazione di tipo formativo comprende tipicamente le seguenti strategie: identificare e condividere con gli studenti gli obiettivi di apprendimento e i criteri di valutazione; raccogliere evidenze sugli apprendimenti degli studenti attraverso l'utilizzo di diversi strumenti; restituire feedback in grado di migliorare il percorso di apprendimento; stimolare l'assunzione di responsabilità degli studenti nei confronti del proprio apprendimento e di quello altrui (Ciani et al., 2020; Ciani et al., 2021).

In sintesi, per la valutazione delle competenze, in particolare quelle trasversali (e quindi anche di cittadinanza), è necessario utilizzare una molteplicità di strumenti afferenti a diversi paradigmi valutativi, così come è necessario abbracciare una visione formativa della valutazione.

### 2.3 La Competenza di cittadinanza nella IeFP di Regione Lombardia

La formazione professionale ha una lunga storia in Italia (D'Amico, 2015), ma come sistema di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) inizia ad esistere dopo la riforma del Titolo V della Costituzione del 2001 quando la competenza in materia di istruzione e formazione professionale viene attribuita alle regioni. La IeFP ha poi attuazione in via sperimentale con la Legge 53/2003 e diventa ordinamentale nel 2011. Per quanto ne riguarda la struttura, si tratta di percorsi fortemente professionalizzati rivolti agli studenti che abbiano concluso il I ciclo di istruzione. Portano all'ottenimento della Qualifica professionale (al termine del terzo anno) e del Diploma professionale (frequentando un ulteriore anno formativo facoltativo). I percorsi possono essere

erogati o da enti formativi accreditati alla regione di riferimento o in sussidiarietà all'interno di percorsi di Istruzione Professionale (IP). Nonostante una normativa comune condivisa a livello nazionale, il percorso di sviluppo della IeFP negli ultimi 10 anni è stato eterogeneo e ha portato al consolidarsi, più che di un sistema nazionale di IeFP con declinazioni locali, di una molteplicità di sistemi IeFP regionali differenti fra loro (Salerno, 2014; Vicini, 2022).

Benché alcune delle informazioni che seguono siano comuni a tutti i sistemi regionali di IeFP sul territorio nazionale, da qui in avanti si farà riferimento ai percorsi erogati da enti formativi accreditati in Regione Lombardia, che vedono fra i loro iscritti il 13,8% della popolazione di 14-17enni (Zagardo, 2022). Vi sono una serie di competenze attese che vengono certificate al termine dell'obbligo formativo, all'ottenimento della Qualifica e all'ottenimento del Diploma. Queste competenze sono divise in due macrocategorie: *competenze di base*, le quali corrispondono sostanzialmente ai quattro assi culturali del DM 139/2007 e sono uguali a tutti i percorsi; *competenze tecnico-professionali*, competenze specifiche relative agli ambiti professionali del percorso scelto. La didattica è organizzata secondo unità di apprendimento. Ai sensi del D.d.g. 10187 è preferibile che i formatori possiedano l'abilitazione all'insegnamento per la scuola secondaria superiore o, in via transitoria, un diploma di laurea inerente all'area di competenza. Per le discipline più professionalizzate può essere sufficiente un diploma di scuola secondaria superiore congiunto a un'esperienza professionale quinquennale. È inoltre prevista la figura del *tutor*, che opera nel supporto personalizzato agli allievi, nella gestione dei rapporti con le famiglie e con le agenzie e le imprese del territorio, nella gestione e valutazione delle attività di alternanza scuola-lavoro e nell'orientamento.

La ricerca si concentra sul caso lombardo poiché, alla data di inizio della ricerca, Regione Lombardia era l'unica ad aver implementato fra le competenze di base dei propri curriculum formativi la *Competenza di cittadinanza* prevista nel nuovo Repertorio nazionale dell'offerta di IeFP aggiornato con la Conferenza Stato-Regioni del 1° agosto 2019. Negli standard minimi formativi delle competenze di base la definizione della Competenza di cittadinanza, così come quella delle conoscenze e abilità ad essa sottese, richiama in modo diretto la competenza in materia di cittadinanza inclusa fra le competenze chiave europee del 2018, cercando di declinarla secondo una caratterizzazione più nazionale (con riferimenti alla Costituzione) e professionale (con riferimento al mondo del lavoro e ai servizi per il lavoro).

L'introduzione di tale competenza fra gli obiettivi formativi è particolarmente significativa nel contesto della IeFP per due ragioni:



- in Europa l'attenzione all'educazione civica e alla cittadinanza nella formazione professionale è minore rispetto a quella prestata nell'istruzione generalista all'interno del medesimo Stato (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Alcune evidenze mostrano che nella formazione professionale ci si limita a promuovere comportamenti socialmente accettabili (Dijkstra et al., 2021; Leenders et al., 2012) mentre nell'istruzione generalista si presta più attenzione a una formazione del cittadino che metta l'accento anche sulla partecipazione attiva e alla crescita personale;
- i percorsi IeFP in Italia sono spesso contesti caratterizzati dalla presenza di studenti fragili (Zagardo, 2022): il 14,7% degli alunni è di origine straniera (contro un dato nazionale del 7,3% per la secondaria di secondo grado) e il 7,6% è affetto da disabilità (contro un 2,6% nazionale) (MIUR, 2019a; 2019b). Inoltre, sebbene non sia disponibile una mappatura sistematica e aggiornata di dati relativi al fenomeno, sembra che la IeFP sia attrattiva soprattutto per studenti a rischio di dispersione formativa e con alle spalle fallimenti in percorsi scolastici di ordini differenti (ISFOL, 2014).

Questi dati ci restituiscono l'urgenza, nella IeFP, di una riflessione e una pratica formativa incentrata sui temi della cittadinanza, dell'inclusione e della convivenza fra diversi.

### 3. Obiettivi e interrogativi della ricerca

La ricerca, partendo dall'introduzione della Competenza di cittadinanza nella IeFP lombarda, ha anzitutto cercato di mettere a fuoco l'oggetto di indagine rispondendo alla seguente domanda: *Quali sono le principali difficoltà che i formatori degli enti di IeFP stanno affrontando relativamente all'introduzione della Competenza di cittadinanza?*

La risposta alla domanda, come si vedrà più nel dettaglio nel paragrafo dedicato allo stato dell'arte, ha portato ad approfondire l'aspetto valutativo di questa competenza e alla formulazione di un secondo quesito: *È possibile creare uno strumento di valutazione della Competenza di cittadinanza che sappia tenere in considerazione sia la normativa e i bisogni specifici emersi dai contesti che i principi pedagogici della triangolazione e del formative assessment?*

La ricerca mira quindi a costruire e validare uno strumento di valutazione che sia adatto agli studenti, ai formatori e al contesto della IeFP e che, attra-

verso il principio della triangolazione e l'adozione di alcune strategie di *formative assessment*, promuova una funzione formativa della valutazione.

In considerazione del fatto che gli standard minimi formativi costituiscono anche un riferimento per quanto riguarda la funzione certificativa del sistema di IeFP, si tenterà di utilizzare prevalentemente strumenti standardizzati, cercando tuttavia di utilizzare approcci innovativi che promuovano la funzione formativa della valutazione.

Per mezzo della somministrazione dello strumento, volta alla sua validazione, si prefigura anche la raccolta di alcuni dati sullo stato degli apprendimenti relativi alla Competenza di cittadinanza fra gli studenti coinvolti nello studio.

#### 4. Scelte metodologiche e procedurali del disegno di ricerca

L'architettura del disegno della ricerca afferisce alla prospettiva metodologica dei *mixed methods*. Tale prospettiva non fa riferimento solo a un utilizzo combinato di strumenti afferenti a diversi paradigmi di ricerca (razionalista-sperimentale e fenomenologico-costruttivista), ma ha raggiunto negli ultimi anni lo status di vero e proprio approccio alla ricerca al quale è sotteso uno specifico paradigma, quello definito pragmatista (Amaturo & Punziano, 2016; Johnson et al., 2007; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Teddlie & Tashakkori, 2009). Il principio essenziale è quello di utilizzare, di volta in volta, lo strumento più adeguato all'indagine del singolo aspetto dell'oggetto della ricerca e non di stabilire aprioristicamente un impianto metodologico rigido. Questo implica che gli schemi procedurali proposti per i disegni *mixed methods* (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015) non esauriscono lo spettro delle strategie possibili, ma rappresentano un punto di partenza per la costruzione di un disegno di ricerca (Trincherò & Robasto, 2019) che può essere ulteriormente arricchito e rimodulato in strategie più complesse (Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Plano Clark, 2018).

Il disegno qui presentato si colloca nel campo di una strategia esplorativa ad architettura sequenziale, che prevede una fase esplorativa caratterizzata dall'utilizzo prevalente di strumenti qualitativi seguita da una fase confermativa in cui prevalgono i metodi quantitativi (Ponce & Pagán-Maldonado, 2015).

La prima fase è volta a ricostruire l'esperienza che i referenti dell'indagine hanno in relazione al fenomeno sotto esame. L'analisi dei dati fornisce poi gli spunti necessari per formulare le definizioni operative dei costrutti e costruire gli strumenti ad alta strutturazione volti a rilevarli (Trincherò & Robasto, 2019). Essendo la Competenza di cittadinanza una novità normativa che ne-

cessità di essere tradotta in pratica formativa, si è deciso di partire da dei referenti privilegiati che operano in enti di formazione e di indagare consapevolezze, prospettive e bisogni in merito a questa competenza.

La fase esplorativa si è quindi svolta con la somministrazione di interviste a due osservatori privilegiati (Corbetta, 2014) afferenti a due differenti enti formativi della provincia di Brescia. Sono state individuate due figure (una per ente) che ricoprissero sia ruoli di responsabilità nell'organizzazione, sia ruoli di formazione in aula. L'analisi delle interviste è stata fatta attraverso una codifica selettiva sulla base di un sistema esterno di categorie (Trincherò & Robasto, 2019) che ha fatto emergere la necessità di approfondire l'aspetto valutativo della Competenza di cittadinanza.

La fase esplorativa dello studio proseguirà con una seconda serie di interviste che coinvolgerà, oltre ai due referenti già intervistati, anche formatori di altri enti ai quali si andrà progressivamente a proporre la partecipazione alla fase confermativa della ricerca. L'obiettivo è quello di arrivare a collaborare con 4 enti e coinvolgere un numero minimo di studenti  $n = 200$  su una popolazione approssimativa di studenti in Lombardia  $N = 44.184$ . La selezione degli enti è basata su un campionamento non probabilistico di tipo accidentale (Trincherò & Robasto, 2019). La seconda serie di interviste servirà ad ottenere maggiori informazioni rispetto alle pratiche didattiche e valutative finora adottate e per individuare ciò che è considerato più importante e perseguito con maggiore consapevolezza dagli enti rispetto alla promozione della Competenza di cittadinanza.

Sulla base dei risultati di queste interviste ci si addenterà nella fase confermativo-quantitativa della ricerca, che consisterà nell'operativizzazione degli obiettivi formativi e nella costruzione di strumenti di valutazione da somministrare agli studenti attraverso attività valutativo-formative che favoriscano l'auto-etero-valutazione e promuovano processi di riflessività fra formatori e discenti. A titolo esemplificativo, potrebbe essere costruita una scala per l'autovalutazione degli atteggiamenti democratici e una griglia per l'osservazione guidata di un compito autentico (Tessaro, 2014) da parte del formatore. Per aiutarsi nell'operativizzazione degli obiettivi formativi ci si avvarrà del RFCDC, considerato particolarmente valido per metodologia, chiarezza nelle definizioni operative e congruenza con le necessità dei contesti IeFP (Barrett, 2020).

Successivamente, verrà presentata a gruppi di formatori di ciascuno dei quattro enti una bozza dello strumento di valutazione sul quale verterà un confronto attraverso focus group per valutarne l'adeguatezza, la facilità d'uso e il grado di comprensibilità per studenti e studentesse. Al termine dei confronti verrà effettuato il *tryout* dello strumento somministrandolo a una sola

classe di uno degli enti partecipanti. Seguirà lo studio pilota: i formatori somministreranno lo strumento a una selezione di classi individuata dagli enti sulla base delle loro esigenze formative, nel tentativo tuttavia di rispettare alcuni principi come, ad esempio, la selezione di cluster di 4 classi (1 per ciascuna annualità) afferenti al medesimo percorso professionale. Al termine della somministrazione verranno raccolti i risultati e si procederà all'*item analysis*, alla verifica dell'unidimensionalità delle scale, nonché all'analisi di possibili correlazioni fra variabili di sfondo (età, genere, anno di corso, percorso professionale). Infine, conclusa l'analisi dei dati, vi sarà un incontro di restituzione con i formatori degli enti che hanno partecipato e verrà loro consegnato lo strumento validato insieme ai risultati della ricerca.

## 5. Stato dell'arte

È stata ultimata parte della fase esplorativo-qualitativa che ha permesso di individuare la valutazione come ambito d'indagine. In particolare, l'analisi della prima serie di interviste ha fatto emergere due elementi:

- 1) gli intervistati sono consapevoli di lavorare in contesti in cui il tema dell'educazione alla cittadinanza è centrale. Segnalano studenti che si iscrivono ai percorsi IeFP spesso dopo il fallimento in altri percorsi scolastici, che hanno grande sfiducia nei confronti delle istituzioni formative, un'avversione nei confronti delle regole, background etnico-culturali eterogenei e vivono situazioni socioeconomiche di fragilità. In tale contesto, i formatori hanno sempre – anche prima dell'introduzione della Competenza di cittadinanza – dedicato grande attenzione a una formazione di tipo personale, sociale e civico;
- 2) ciò che è stato percepito come una vera e propria novità è il fatto di dover valutare e certificare la nuova competenza. Tuttavia, non sono state introdotte strategie valutative adeguate, da una parte perché si è in «fase di transizione» e non è ancora stata intrapresa una riflessione e una pratica sulla valutazione della Competenza di cittadinanza, d'altra parte perché vi è un certo scetticismo rispetto alla possibilità stessa di valutare un costrutto dai contorni così sfumati.

Dopo aver impostato la ricerca, in accordo con i referenti degli enti, come percorso di costruzione di uno strumento di valutazione, è iniziato un lavoro di analisi del RFCDC e degli standard minimi formativi di Regione Lombardia per la Competenza di cittadinanza, al fine di individuare corrispondenze

fra i due documenti e di utilizzarle per la costruzione di una rubrica valutativa di riferimento. Questa fase di analisi è mediata dai formatori attraverso la seconda serie di interviste (semi-strutturate) grazie alle quali vengono messi a fuoco solo gli obiettivi effettivamente perseguiti nell'attività formativa. In particolare, anche ai fini di una progettazione *ad hoc* dello strumento di valutazione, è stato chiesto ai formatori di indicare: quali sono le discipline che concorrono alla promozione della Competenza di cittadinanza; quando la competenza è promossa da più discipline, come si giunge a una valutazione collegiale; quali attività formative percepiscono come più efficaci al fine dello sviluppo della Competenza di cittadinanza fra gli studenti; quali sono gli elementi presenti nella normativa che perseguono in modo più mirato; quali sono gli elementi della competenza che più rispecchiano la loro idea di cittadinanza.

Per quanto riguarda gli obiettivi formativi, quello che emerge da un'analisi parziale di queste interviste è che i principi e i valori della Costituzione ricoprono un ruolo di primo piano. Nella normativa sono citati sia come conoscenze, sia come elementi rispetto ai quali saper orientare i propri comportamenti. L'impegno dichiarato dai formatori sembra infatti quello di far conoscere questi principi e valori agli studenti, ma soprattutto di far sì che questi valori vengano interiorizzati, "fatti propri". L'attività formativa percepita come più efficace a questo riguardo è il "dibattito in aula": spesso nasce spontaneamente a partire dai temi considerati importanti dagli studenti, è coinvolgente e permette di mettere in dialogo differenti punti di vista su questioni politiche, sociali e culturali.

## 6. Punti di forza e di criticità della ricerca

Si può segnalare una iniziale difficoltà nella presa di contatto con gli enti formativi, a causa della situazione pandemica e delle incertezze legate alla ripresa delle attività formative in presenza che hanno reso problematico, per gli enti, iniziare collaborazioni su progetti di ricerca.

Il numero di enti coinvolti nella prima parte dello studio appare poco rappresentativo dal punto di vista statistico, ma si è deciso di seguire il criterio della saturazione (Trincherò & Robasto, 2019) e della rappresentatività sostantiva (Corbetta, 2014). La conoscenza del settore da parte del ricercatore dovuta ad esperienze professionali pregresse, nonché le analisi parziali delle interviste in corso con altri enti formativi, sembrano per ora confermare l'adeguatezza della scelta.

L'ambizione alla costruzione di uno strumento che usi prevalentemente dati ad alta strutturazione per valutare una competenza, per sua natura com-

plexa, situata e contestuale, può sembrare intrinsecamente contraddittoria. Tuttavia, questa apparente contraddizione costituisce in realtà una sfida che la ricerca vuole affrontare, cioè quella di provare a coniugare certificazione e valutazione tramite indicatori-ponte, strumenti semplici in grado di regolare i processi e i percorsi, ma anche di definire i livelli e i profili (Tessaro, 2014). Si possono infatti trovare in letteratura esempi di questionari utilizzati per promuovere l'autovalutazione delle competenze strategiche (Margottini & Rossi, 2019) o di strumenti basati su scale per la valutazione formativa delle competenze trasversali per l'imprenditorialità (Terzieva et al., 2017). Nello specifico caso della valutazione degli apprendimenti in ambito di educazione alla cittadinanza si possono segnalare ancora questionari (Schulz et al. 2018; ten Dam et al., 2011) e rubriche valutative (Daas et al., 2019) che tentano di valutare almeno alcuni degli elementi che costituiscono le competenze di cittadinanza. Dopotutto, come già avvertiva Visalberghi (1955), i dati forniti da strumenti come i *test* non devono essere fatti coincidere con un *giudizio*, poiché la misurazione è solo una fase del processo di valutazione. Proporre ai formatori uno strumento che restituisce dati ad alta strutturazione significa aiutarli nello sperimentare nuovi modi in cui condurre quel «processo di raccolta intenzionale e pianificata di elementi/informazioni finalizzato ad esprimere un giudizio» (Benvenuto, 2003, p. 60) che è la valutazione, senza la pretesa che questi elementi/informazioni sostituiscano o esauriscano il processo. Inoltre, si auspica che l'adozione di modalità di somministrazione auto-etero-valutative possa promuovere: (a) la creazione di ulteriori momenti di dibattito e confronto durante i quali gli studenti possano sviluppare le loro competenze e i formatori possano raccogliere in libertà altre evidenze ritenute utili per arricchire il processo di valutazione; (b) la riflessione fra formatori sulle modalità per giungere a una valutazione della Competenza di cittadinanza utilizzando criticamente lo strumento a loro proposto e integrando le informazioni che esso fornisce con quelle da loro raccolte, nonché con la loro conoscenza del contesto e degli studenti.

Un ultimo rischio che corre il tentativo di creare uno strumento di questo tipo è quello di produrre uno strumento che risulti “calato dall’alto”. Per questo motivo non si vuole escludere la possibilità di avvalersi di ulteriori momenti qualitativi rispetto a quelli previsti dall'impostazione iniziale del disegno della ricerca. Questo permette di rendere i formatori più partecipi alla costruzione dello strumento e di rendere quest'ultimo più adeguato al contesto in cui la competenza è situata e viene valutata. Considerando che un obiettivo della ricerca è quello di promuovere una nuova visione della valutazione, il confronto coi formatori diviene particolarmente importante, anche per accompagnarli nell'adozione di questa “nuova cultura valutativa”. Tale approccio può agire

come atto potenziale di “democratizzazione” del processo d’insegnamento-apprendimento (Ciani et al., 2020) e può quindi contribuire efficacemente alla promozione della cittadinanza democratica.

## Riferimenti bibliografici

- Amaturo, E., & Punziano, G. (2016). *I Mixed Methods nella ricerca sociale*. Carocci.
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe’s Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18(1), 1–17.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere I voti a scuola. Introduzione alla docimologia*. Carocci.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Carocci.
- Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze*. Carocci.
- Ciani, A., Ferrari, L., & Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l’equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*. FrancoAngeli.
- Ciani, A., Guasconi, E., & Corsini, C. (2021). Le ricadute di una Ricerca-Formazione su pratiche di formative assessment in una scuola secondaria di primo grado. *RicercaAzione*, 13(2), 103–116.
- Cinque, M. (2017). Pratiche di valutazione formativa: l’assessment delle soft skills. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 505–526). Progedit.
- Cogan, J. J., & Derricott, R. (1998). *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective on Education*. Routledge.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale* (2nd ed.). Il Mulino.
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2018a). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 1: Context, concepts and model*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2018b). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 2: Descriptors of competences for democratic culture*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2018c). *Reference framework of competences for democratic culture. Volume 3: Guidance for implementation*. Council of Europe Publishing.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE.
- Curtis, D. D. (2010). *Defining, assessing and measuring generic competences*. PhD thesis,

- Flinders University of South Australia.
- Daas, R., Dijkstra, A. B., & Karsten, S. (2019). Assessing young people's citizenship attitudes using rubrics. *Studies in Educational Evaluation*, 62, 118–128.
- D'Amico, N. (2015). *Storia della formazione professionale in Italia*. FrancoAngeli.
- Dewey, J. (2018). *Democrazia e educazione* (G. Spadafora Trans.). Anicia. (Original work published 1916).
- Dijkstra, A. B., ten Dam, G., & Munniksmma, A. (2021). Inequality in Citizenship Competences. Citizenship Education and Policy in the Netherlands. In B. Malak-Minkiewicz, & J. Torney-Purta (Eds.), *Influences of the IEA Civic and Citizenship Education Studies. Practice, Policy, and Research Across Countries and Regions* (pp. 135–146). Springer International Publishing.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe – 2017*. Publications Office of the European Union.
- Gibb, S. (2014). Soft skills assessment: Theory development and the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*, 33(4), 455–471.
- Giovannini, M. L. (2016). TECO all'Università: quali usi e funzioni? *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, IX(16), 37–58.
- Heater, D. (2002). The History of Citizenship Education: A Comparative Outline. *Parliamentary Affairs*, 55(3), 457–474.
- Hoskins, B., Saisana, M., & Villalba, C. M. H. (2015). Civic Competence of Youth in Europe: Measuring Cross National Variation Through the Creation of a Composite Indicator. *Social Indicators Research*, 123(2), 431–457.
- ISFOL. (2014). *Gli allievi di origine straniera nella IeFP: percorsi inclusione ed occupabilità*.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande* (M. Vitolo Trans.). Guida. (Original work published 2000).
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence: Pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. Editions d'Organisation.
- Leenders, H., Veugelers, W., & de Kat, E. (2012). Moral Development and Citizenship Education in Vocational Schools. *Education Research International*, 2012, 1–10.
- Losito, B. (2009). La costruzione delle competenze di cittadinanza a scuola: non basta una materia. *Cadmo*, (1), 99–112.
- Losito, B. (2014). Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave. *Scuola democratica*, 4(1), 53–72.
- Losito, B. (2015). Si possono valutare le competenze di cittadinanza? *Rivista Dell'Istruzione*, 31(1–2), 99–104.
- Luppi, E., & Bolzani, D. (2019). The assessment of transversal competences in entrepreneurship education. In A. Fayolle, D. Kariv & H. Matlay (Eds.), *The Role and Impact of Entrepreneurship Education* (pp. 202–223). Edward Elgar Publishing.



- Margottini, M., & Rossi, F. (2019). Strumenti per l'autovalutazione di competenze strategiche per lo studio e il lavoro. *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, (Numero speciale), 223–240.
- Maslowski, R., Breit, H., Eckensberger, L. H., & Scheerens, J. (2009). A conceptual framework on informal learning of active citizenship competencies. In J. Scheerens (Ed.), *Informal learning of active citizenship at school. An international comparative study in seven European countries* (pp. 11–24). Springer Netherlands.
- MIUR. (2019a). *Gli alunni con cittadinanza non italiana - a.s. 2017/2018*. Gestione patrimonio informativo e Statistica.
- MIUR. (2019b). *I principali dati relativi agli alunni con disabilità per l'a.s. 2017/2018*. Gestione patrimonio informativo e Statistica.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (S. Lazzari Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 1999).
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Bruno Mondadori.
- Noddings, N. (2013). *Education and Democracy in the 21st Century*. Teachers College Press.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (R. Falcioni Trans.). Il Mulino. (Original work published 2010).
- OECD. (2018). *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework*. OECD Publishing.
- Pasolini, E. (2021). Educazione civica e alla cittadinanza. Le proposte delle organizzazioni internazionali. *Scuola Democratica*, (Fascicolo speciale), 15–28.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2011). L'approccio per competenze: è un pericolo per l'educazione scolastica? *Scuola Democratica*, 2, 37–54.
- Pellerey, M. (2017). *Soft Skill e orientamento professionale*. Cnos-Fap.
- Ponce, O. A., & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed Methods Research in Education: Capturing the Complexity of the Profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111–135.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe Publishing GmbH.
- Salerno, G. M. (2014). Per una nuova governance della IeFP. *Rassegna CNOS*, 30(1), 125–135.
- Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Carocci.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2018). *Becoming Citizens in a Changing World: IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Springer Open.
- Silva, L., & Giovannini, M. L. (2017). Sostenere gli studenti universitari nell'automonitoraggio e nell'autovalutazione delle competenze trasversali: un'analisi delle rassegne. In A. M. Notti (Ed.), *La funzione educativa della valutazione. Teoria e pratiche della valutazione educativa* (pp. 567–584). Pensa Multimedia.
- Tammaro, R., Calenda, M., & Iannotta, I. S. (2017). La valutazione: modelli teorici e pratiche. *Pedagogia Più Didattica*, 3(1). <https://rivistedigitali.ericsson.it/peda->

- gogia-piu-didattica/archivio/vol-3-n-1/la-valutazione-modelli-teorici-e-pratiche/
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Sage.
- ten Dam, G., Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2011). Measuring Young People's Citizenship Competences. *European Journal of Education*, 46(3), 354–372.
- Terzieva, L., Bolzani, D., & Luppi, E. (2017). Assessment. *SOCCEs Handbook - Assessment of Transversal Competences. Focus on Entrepreneurship, Sense of Initiative and Social Skills* (pp. 22–35). Laurea Publications.
- Tessaro, F. (2014). Compiti autentici o prove di realtà? *Formazione & Insegnamento*, XII(3), 77–88.
- Torney-Purta, J., Cabrera, J. C., Roohr, K. C., Liu, O. L., & Rios, J. A. (2015). *Assessing Civic Competency and Engagement in Higher Education: Research Background, Frameworks, and Directions for Next-Generation Assessment*. ETS Research Report Series.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare le competenze*. Franco Angeli.
- Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Università.
- UNESCO. (2015). *Global citizenship education: topics and learning objectives*. UNESCO.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Loescher.
- Veugelers, W., & Vedder, P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 377–389.
- Vicini, R. (2022). Considerazioni e proposte per la filiera tecnico professionale. Pnrr, infrastrutturazione, finanziamento e passaggio (definitivo?) a sistema della IeFP. *Nuova Professionalità*, III(3), 27–43.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Edizioni di Comunità.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing*. Jossey-Bass.
- World Health Organization. Division of Mental Health. (1994). *Life Skills in Education for Children and Adolescents in Schools*. World Health Organization.
- Zagardo, G. (2022). *La IeFP nelle Regioni e nelle Province Autonome. L'anno del sorpasso*. Cnos-Fap.