



La valutazione di un senso di iniziativa e di imprenditorialità nella formazione tecnica e professionale

The assessment of a sense of initiative and entrepreneurship in VET

Daniele Morselli

Ohio University, College of Business
dm727917@ohio.edu

ABSTRACT

This article presents a framework for the assessment of learning outcomes concerning a sense of initiative and entrepreneurship as cross-curricular subject. It seeks to solve two issues: competence and its assessment, and assessment of learning occurred as cross-curricular subject. This paper claims that the key competence of a sense of initiative and entrepreneurship and the European Qualification Framework are useful tools to assess entrepreneurial learning outcomes. The assessment is performed through problem solving situations which are new for the learner and related to his or her qualification. A case study shows an assessment program of knowledge, skills and attitudes related to a sense of initiative and entrepreneurship carried out in two vocational schools. Results suggest the need for a better alignment between work-alternation, teaching for competence, and assessment of key competences.

Questo contributo individua un framework per la valutazione dei risultati di apprendimento relativi a un senso di iniziativa e di imprenditorialità insegnato come competenza cross curricolare. Le questioni sono, da un lato, la competenza e la sua valutazione, e, dall'altro, la valutazione di apprendimenti cross-curricolari, come per esempio durante l'alternanza scuola lavoro. L'articolo mostra come la competenza chiave del senso di iniziativa e di imprenditorialità e il Framework Europeo delle Qualifiche possano essere utilizzati per la valutazione dei risultati d'apprendimento attraverso situazioni di problem-solving. Tali situazioni sono nuove per lo studente e in stretta relazione con la specializzazione studiata. Uno studio di caso mostra un programma di valutazione di un senso di iniziativa e di imprenditorialità in termini di conoscenze, abilità e attitudini operato in un istituto tecnico e in un istituto professionale. I risultati suggeriscono il bisogno di migliore allineamento tra alternanza scuola lavoro, insegnamento per competenze e valutazione delle competenze chiave.

KEYWORDS

Entrepreneurship Education, Key Competences, Sense of Initiative And Entrepreneurship, Assessment, European Qualification Framework.
Educazione all'imprenditorialità, Competenze chiave, Senso di Iniziativa e di Imprenditorialità, Valutazione, Quadro Europeo delle Qualifiche.

Introduzione

La ricerca riconosce che l'educazione permanente è un processo che si costruisce a partire dalla nascita e che si prolunga per l'intera esistenza (lifelong) e nei vari ambiti di formazione ed esperienze (lifewide). Si tratta cioè di un processo in grado di fornire ancoraggi cognitivi-emozionali, sul quale innestare percorsi di riflessione, narrazione e valorizzazione dell'identità che possano acquisire il valore di un apprendimento profondo, una base sulla quale costruire il percorso di vita (Dozza, 2016). L'assessment e la validazione di questi apprendimenti ha riscontrato di recente un notevole interesse all'interno delle politiche europee di lifelong e lifewide learning. L'apprendimento durante l'arco di vita valorizza i processi che hanno luogo a ogni età e al di fuori dei tradizionali contesti di apprendimento come per esempio a casa, durante il tempo libero o sul lavoro (Margiotta, 2013). La globalizzazione allenta le connessioni tra apprendimento e offerta formativa, rendendo il posto di lavoro una fonte importante di apprendimenti e di sviluppo delle proprie competenze (Bohlinger, Haake, Jørgensen, Toiviainen, & Wallo, 2015). Riconoscendo l'importanza di promuovere l'apprendimento permanente nei contesti lavorativi e oltre, nei presenti scenari è di fondamentale importanza rendere le competenze acquisite visibili per guadagnare occupabilità, mobilità e avanzamenti di carriera (ISFOL, 2013). La scuola dei talenti, cioè, dovrebbe offrire percorsi d'istruzione e formazione integrati (Margiotta, 2016), si pone perciò la questione di valutare e certificare le competenze apprese in contesti diversi come durante l'alternanza scuola lavoro.

La teoria dell'allineamento costruttivo di Biggs e Tang (2011) sostiene che i risultati di apprendimento e la loro valutazione siano in una stretta relazione: è l'assessment – non il curriculum – che condiziona il comportamento degli studenti e determina la loro esperienza di apprendimento. Questo contributo affronta il gap presente nella letteratura sulla valutazione di un senso di iniziativa e di imprenditorialità, una delle otto competenze chiave europee per l'apprendimento permanente. Questa competenza chiave assieme al Framework Europeo delle Qualifiche (European Qualification Framework, EQF) rappresentano la base per valutare i risultati di apprendimento dell'educazione imprenditoriale come argomento cross-curricolare nella formazione tecnica e professionale. In linea con i moderni approcci alla competenza, nella formazione tecnica e professionale l'assessment può essere svolto attraverso situazioni di soluzione problemi realistici che riguardano la specializzazione del discente. Uno studio di caso aiuta a comprendere il razionale che sottende il processo di assessment.

Il contributo inizia esaminando la letteratura sulla competenza e sull'assessment nell'educazione imprenditoriale. La seconda sezione presenta il concetto di competenza ed esamina le competenze chiave europee per l'apprendimento permanente, il senso di iniziativa e di imprenditorialità, e l'EQF. La terza parte distingue le definizioni attorno al concetto di imprenditorialità ed esamina la letteratura anglosassone sul suo assessment. La quarta sezione introduce lo studio di caso condotto nel 2014 in tre istituti del mantovano. Per due di questi istituti il progetto è terminato con l'assessment e la certificazione del senso di iniziativa e di imprenditorialità degli studenti.

Lo studio di casi rende esplicito il contesto, con un focus sulla ricchezza, sul rigore e sulla profondità della ricerca. È quindi indicato nell'educazione imprenditoriale perché mantiene la complessità insita negli eventi sociali ma anche il significato e le caratteristiche della realtà (Blenker, Trolle Elmholdt, Hedeboe Frederiksen, Korsgaard, & Wagner, 2014). L'idea qui sviluppata di valutare, validare e certificare il talento imprenditoriale attraverso l'EQF e la competenza chiave del

senso di iniziativa e di imprenditorialità riprende il progetto Sistema Universitario Veneto nel 2010. Il progetto SUV valutava, validava e certificava le competenze trasversali di giovani neolaureati per facilitare la transizione nel mercato del lavoro (Costa, 2011). Dato però che le competenze valutate erano trasversali e i neolaureati provenivano da discipline diverse, la prova di valutazione consisteva in una discussione di gruppo. Pur partendo dal progetto SUV, questo contributo descrive l'assessment nella formazione tecnica e professionale basandosi su modelli situati di competenza, e utilizza una visione educativa dell'imprenditorialità come fenomeno educativo dai fini aperti. Si supera cioè una visione funzionalista focalizzata alla creazione d'impresa, per abbracciare la piena occupabilità, la cittadinanza attiva e la realizzazione personale.

1. Il senso di iniziativa e di imprenditorialità e il Quadro Europeo delle Qualifiche

Secondo Illeris (2011) negli ultimi decenni abbiamo assistito a due cambiamenti epocali nelle scienze della formazione. In primo luogo, c'è stato un profondo mutamento dell'idea secondo cui l'istruzione riguardi la fanciullezza e la giovinezza, e una qualifica, abbinata a sporadici corsi di formazione, assicuri una carriera ed eventualmente un *job for life*. In secondo luogo, è mutata la percezione della natura dell'apprendimento: mentre un tempo per i risultati dei programmi educativi ci si riferiva a conoscenze, abilità e qualifiche, questi termini sono stati oggi sostituiti dal concetto di competenza. Conoscenze e abilità devono essere rimesse in discussione, sviluppate, aggiornate e riorganizzate per essere spendibili in nuovi contesti e per problemi non noti nel presente che tuttavia il lavoratore dovrà essere in grado di padroneggiare. Questa definizione di sviluppo di competenza rappresenta una sfida per le agenzie educative, che devono fornire le competenze utili a risolvere problemi che sono sconosciuti al momento di acquisizione delle competenze. Il compito delle agenzie educative è allora di favorire lo sviluppo del potenziale di apprendimento orientando le competenze verso l'esercizio dei talenti personali (Margiotta, 2016).

Secondo Baartman, Bastiaens, Kirschner, e van der Vleuten (2007) le varie definizioni di competenza generalmente incorporano due idee: da un lato l'integrazione di conoscenze, abilità e attitudini, e dall'altra l'associazione con una situazione o un contesto specifico. Questo paper assume tre principi di base per la valutazione della competenza in studenti inseriti in percorsi di formazione tecnica e professionale. Primo, si dovrebbero creare delle situazioni pratiche dove gli studenti possano esibire la loro competenza. Secondo, gli studenti dovrebbero fronteggiare un problema con aspetti nuovi, per esempio nella struttura, nel contenuto o nella formulazione. Terzo, il problema dovrebbe riguardare lo specifico ambito professionale di studio.

In una società della conoscenza i cittadini devono essere forniti con le competenze chiave che permettono loro di vivere in società globalizzate sempre più interconnesse. Il framework delle competenze chiave europee per l'apprendimento permanente rappresenta il comun denominatore su quello che si dovrebbe essere in grado di sapere e di fare alla fine della scuola dell'obbligo (Van Woensel, 2008). Tra le otto competenze chiave, il senso di iniziativa e imprenditorialità è definito come la capacità di trasformare le idee in azione (European Commission, 2007). Il rapporto Eurydice sull'educazione all'imprenditoriale in Europa sostiene che circa metà degli Stati membri utilizza la definizione di senso di iniziativa e imprenditorialità, un terzo ne adotta una propria, mentre 10 paesi non ne hanno una (European Commission, EACEA, & Eurydice, 2016). Nella

formazione tecnica e professionale l'educazione imprenditoriale è materia cross-curricolare in 15 paesi/regioni; materia obbligatoria in 18; integrata o opzionale in altri 19 paesi o regioni; e infine non è menzionata nelle politiche educative di 8 stati. Uno dei più grandi gap riguardante questa competenza chiave è la mancanza di risultati di apprendimento declinati nei programmi di studio sia in forma orizzontale che verticale, cioè sia nelle varie materie che nella progressione di età.

Ugualmente basato sul concetto di competenza è il Quadro Europeo delle Qualifiche (EQF) che stabilisce un quadro comune per le qualifiche; l'obiettivo è di promuovere il trasferimento e il confronto delle qualifiche tra istituzioni, sistemi formativi e paesi (European Commission, 2008). L'EQF facilita la validazione di apprendimenti avvenuti in contesti informali o non-formali in una prospettiva di *lifewide* e *lifelong learning*; si basa sui risultati di apprendimento che sono definiti come una descrizione di quello che il discente conosce, comprende ed è in grado di fare al termine di un processo di apprendimento. L'EQF è composto da 8 livelli descritti in termini di conoscenze, abilità e competenze, con il livello complessivo della competenza espresso in termini di autonomia e responsabilità. Gli 8 livelli descrivono risultati di apprendimento che vanno dalla scuola secondaria superiore al dottorato. In Italia, per esempio, il terzo livello è il risultato atteso per il primo triennio di formazione professionale, mentre il quarto rappresenta il risultato atteso a compimento del quinquennio della scuola secondaria superiore (ISFOL, 2012). Malgrado l'EQF e le competenze chiave siano interdipendenti e interconnessi, la terminologia diverge (Komarkova, Gagliardi, Conrads, & Collado, 2015), e le attitudini scompaiono nell'EQF.

2. L'assessment dell'educazione imprenditoriale

2.1. Cos'è l'educazione imprenditoriale?

Siccome il termine *imprenditorialità* si presta a molteplici interpretazioni (Mwasalwiba, 2010), qui si distinguono educazione imprenditoriale, educazione all'impresa, ed educazione all'imprenditorialità. Educazione imprenditoriale (*entrepreneurial*) è il termine generale che racchiude le diverse forme (Lackeus, 2015). L'educazione all'impresa (*enterprise*) o imprenditività (Baschiera & Tessaro, 2015) riguarda tutte le discipline e aree professionali. La Quality Assurance Agency (2018) definisce *enterprise education* come la generazione e l'applicazione di idee all'interno di situazioni pratiche. L'educazione all'imprenditorialità (*entrepreneurship*), è il termine più utilizzato nella ricerca (Mwasalwiba, 2010), ed è definito come l'applicazione di comportamenti, competenze e attributi imprenditivi alla creazione di valore che può essere economico, sociale e culturale; il fine è la creazione d'impresa (QAA, 2018).

La ricerca converge su un modello a stadi successivi che privilegia in un primo momento l'apprendimento di un set di attitudini imprenditive quali l'assunzione di rischio, la creatività, l'autonomia, il senso di iniziativa, la capacità di lavorare in gruppo e per progetti (Morselli, 2017b). Solo in un secondo momento questo set di attitudini imprenditive può essere finalizzato alla creazione d'impresa. Si pone così l'imprenditività come primo obiettivo educativo in un'ottica di apprendimento permanente, permettendo così di superare lo scetticismo che il concetto di imprenditorialità incontra in taluni ambienti educativi (Baschiera & Tessaro, 2015) sia in Italia che in Europa. In Scandinavia, per esempio, diversi autori utilizzano 'imprenditorialità pedagogica' sottolineando che l'educazione im-

prenditoriale per gli insegnanti sia anche questione di aggiornamento professionale e di sviluppo dei talenti imprenditivi (Peltonen, 2015).

La ricerca individua diverse modalità di educazione imprenditoriale tra loro complementari, che producendo risultati di apprendimento abbisognano di procedure variate di *assessment*. Pittaway e Edwards (2012) differenziano quattro approcci all'imprenditorialità e all'imprenditività: "about" (su), "for" (per), "through" (attraverso), ed "embedded" (incorporata). L'approccio "about" è centrato sulle conoscenze, e ha l'obiettivo di aumentare la consapevolezza sul fenomeno e sul ruolo degli imprenditori nella società. L'approccio "for" orienta l'acquisizione di abilità necessarie ad avviare una start-up, mentre il "through" permette al discente di sperimentare l'imprenditorialità in situazioni esperienziali ma in assenza di rischio. L'approccio "embedded" rappresenta un mix degli approcci precedenti dove l'imprenditorialità o l'imprenditività sono curvate alle altre discipline. Un corso d'ingegneria potrebbe per esempio contenere un modulo sulle norme per la difesa della proprietà intellettuale.

2.2. L'assessment della competenza

Nella lingua inglese le parole *assessment* ed *evaluation* hanno un significato diverso; mentre la prima riguarda la valutazione dell'apprendente, la seconda rimanda alla valutazione delle istituzioni educative, delle metodologie formative o degli educatori. In questo contributo si parlerà di valutazione riferendosi all'*assessment*. In merito alla valutazione della competenza, in anni recenti si è notato uno spostamento dalla cultura del testing alla cultura dell'*assessment*, cioè dalla psicomètria si è passati all' "edumètria" (Baartman et al., 2007). La cultura del testing si basa su un approccio comportamentista, e considera il discente un recettore passivo di conoscenze. La valutazione è meramente sommativa, cioè operata alla fine del percorso di apprendimento e fondata sui voti di profitto, e si concentra su conoscenze e abilità di base. Utilizzando modelli psicomètrici di sviluppo, attribuzione e interpretazione del punteggio, la cultura del testing privilegia la valutazione del prodotto sul processo. La cultura dell'*assessment*, invece, parte da una critica alla cultura del testing, e si fonda su teorie costruttiviste. Considera cioè il discente costruttore attivo di conoscenze: assieme all'insegnante, lo studente è responsabile per l'apprendimento, l'autovalutazione e la riflessione. Il processo è dunque altrettanto importante del prodotto. La cultura dell'*assessment* utilizza forme multiple di valutazione che sono in genere meno standardizzate di quelle utilizzate nella cultura del testing con prove più realistiche e coinvolgenti. La valutazione non è solo sommativa ma anche formativa, fornisce cioè un riscontro e una guida il processo di apprendimento.

La valutazione della competenza comprende entrambe le culture sopra descritte (Baartman et al., 2007). Anziché confrontare o fare distinzioni tra apprendenti, lo scopo è quello di decidere se lo studente è competente. La valutazione della competenza richiede programmi di *assessment* dove si utilizzano un mix di metodologie, poiché solo una loro combinazione assicura la valutazione integrata di conoscenze, abilità e attitudini. Può infine richiedere il giudizio di esperti.

2.3. L'assessment dell'educazione imprenditoriale

In letteratura esiste un gap rilevante nella valutazione dell'educazione imprenditoriale, che rimane per lo più centrata sulla tradizionale cultura del testing, con

risultati di apprendimento misurati in termini di conoscenze (Pittaway & Edwards, 2012). Anche secondo Draycott, Rae, e Vause (2011) gli educatori sono lasciati soli nella valutazione dell'educazione imprenditoriale sia dai ricercatori che dai policy makers. Dal punto di vista metodologico si nota poi che le ricerche spesso sovrastimano il loro impatto in termini di risultati d'apprendimento (Mwasalwiba, 2010).

Secondo le evidenze raccolte dalla Commissione Europea (2015) l'educazione imprenditoriale produce risultati misurabili. Questi possono essere immediati, di medio o di lungo periodo. Una teoria del cambiamento implica che l'educazione imprenditoriale ha un impatto sia sugli individui che sulle istituzioni, provocando così un cambiamento a livello della società e dell'economia. L'impatto sull'individuo è osservabile per esempio con un incremento nelle ambizioni personali, una maggiore occupabilità e una maggiore competenza imprenditoriale. Così come per tutte le forme di educazione, anche i risultati dell'educazione imprenditoriale si possono e si dovrebbero valutare.

Secondo Draycott et al. (2011) ci sono tre tipi di valutazione nell'educazione imprenditoriale: "of" (del), "for" (per) e "as" (come) apprendimento. La valutazione "of" learning è sommativa e quella "for" learning è formativa. L'assessment "as" learning è la forma più radicale nella quale sono i discenti che stabiliscono gli obiettivi, monitorano lo stato d'avanzamento verso gli obiettivi e riflettono sui risultati ottenuti. Si tratta quindi della forma di valutazione che più di tutte sviluppa l'autonomia personale in un'ottica eutagogica, e pertanto dovrebbe contraddistinguere l'educazione imprenditoriale (Costa & Strano, 2017). Dato l'ampio spettro di conoscenze, abilità e attitudini che afferiscono alla competenza imprenditoriale Komarkova et al. (2015) suggeriscono per l'assessment una pluralità di metodologie formative e sommativa.

L'ipotesi di questo studio è che la competenza chiave del senso di iniziativa e di imprenditorialità possa essere valutata attraverso un mix di procedure di valutazione che prevedono la risoluzione di problemi nuovi, realistici e connessi alla specializzazione degli studenti. Qui si definisce il senso di iniziativa e di imprenditorialità come una combinazione di conoscenze, abilità, e attitudini appropriata al contesto per trasformare le idee in azione (European Commission, 2007). La capacità di lavoro in team è ormai un prerequisito per ogni tipo di professionalità, quindi anche una situazione di assessment dovrà implicare il lavoro di gruppo. Il processo di soluzione può essere valutato da esperti attraverso i descrittori EQF.

3. Lo studio di caso

Il progetto di assessment e certificazione dei risultati di apprendimento relativo a un senso di iniziativa e di imprenditorialità come tema cross-curricolare durante l'alternanza scuola lavoro è parte di uno studio del 2014 finanziato dalla Provincia di Mantova. Il progetto per il contrasto della dispersione scolastica attraverso l'imprenditorialità si svolgeva in rete con tre istituti tecnici e professionali. I destinatari erano studenti di classe IV che durante l'alternanza scuola lavoro partecipavano a laboratori di attraversamento dei confini (si vedano Morselli, 2017a; Morselli & Cremonesi, 2015). In due istituti – ad indirizzo rispettivamente CAT (Costruzioni Ambiente Territorio, ex geometri) ed Enogastronomico, lo studio si è concluso con un percorso di assessment e certificazione di un senso di iniziativa e di imprenditorialità. Gli argomenti da valutare in chiave imprenditoriale si concentravano sull'esperienza di alternanza e sulle discussioni avvenute durante

i laboratori settimanali. Per semplificare il processo si è deciso di tralasciare la validazione di percorsi di apprendimento precedenti quali per esempio esperienze di volontariato o lavoro estivo guidato.

Il processo di valutazione comprendeva: 1) un test individuale a risposte aperte sui temi discussi durante i laboratori, 2) una situazione di soluzione di un problema realistico dove gli studenti per gruppi potessero mobilitare la competenza relativa alla loro specializzazione. In linea con i modelli situati della competenza, la valutazione avveniva declinando le competenze tecniche nelle specifiche abilità imprenditive connesse alla professione e al grado di autonomia (Costa, 2011). Il team di valutazione era composto dal ricercatore, dall'insegnante di materia e dall'istruttore tecnico pratico. I valutatori giudicavano i risultati di apprendimento secondo il modello EQF: conoscenze, abilità e competenza in termini di responsabilità e autonomia. Per quello che riguarda gli studenti dell'indirizzo Enogastronomico, l'organizzazione della situazione problema realistica è stata facilitata dall'aver a disposizione un laboratorio che riproduceva una cucina industriale. La prova comprendeva due momenti diversi in cui prima si trovava un menu che avesse determinati requisiti e poi lo si cucinava. Per gli studenti del CAT non era possibile pensare a una prova che coinvolgesse 22 studenti in un sito in costruzione, e quindi si è optato per una simulazione di progettazione della durata di una mattinata nel laboratorio di costruzioni dell'istituto.

3.1. Il processo di assessment

La prima parte dell'assessment comune a entrambi i gruppi comprendeva un test scritto con domande desunte dalla definizione di senso di iniziativa e di imprenditorialità (European Commission, 2007) evidenziato in Tabella 1.

Qual è il trend economico del tuo settore? Spiega il panorama delle opportunità di impiego e auto-impiego nel tuo settore. Spiega le relazioni con clienti e fornitori nel tuo settore. Rifletti sulla posizione etica delle imprese nel tuo settore e sulle tue responsabilità verso gli altri (consumatori e colleghi) sul lavoro. Spiega i passi per avviare un'impresa nel tuo settore. Spiega le varie parti di un business plan. Cosa sono le employability skill? Scegli due employability skill e descrivile approfonditamente.
--

Tabella 1. Domande aperte sulle conoscenze relative a un senso di iniziativa e di imprenditorialità

Nelle risposte gli studenti fornivano la spiegazione ed esempi tratti dal loro contesto; i valutatori giudicavano attraverso i descrittori EQF specifici per le conoscenze, utilizzando per esempio il livello due per conoscenze pratiche di base, il livello 3 per conoscenze di fatti, principi, processi e concetti generali, e il livello 4 per conoscenze teoriche e pratiche.

Rispetto alla seconda parte del processo di assessment, gli studenti a gruppi dovevano risolvere un problema connesso alla qualifica. Per gli studenti a indirizzo Enogastronomico il compito di problem solving era composto da due momenti. Il primo giorno gli studenti a gruppi elaboravano il menu con la lista degli ingredienti necessari e loro grammatura. Il secondo giorno i gruppi cucinavano il menu, dimostrando abilità di lavoro di gruppo, capacità di rispettare i tempi di

consegna, e trovando il compagno che fungesse da chef. Per gli studenti del CAT l'insegnate di costruzioni ha preferito una cornice unica dove era il gruppo che sceglieva i compiti da svolgere, con il problema il più possibile realistico data la situazione di valutazione riportata nella Tabella 2.

<p>1. Indirizzo Enogastronomico Siete la cucina dell'Hotel 4 stelle Sofitel di Londra. I responsabili della CBI (Confederation of British Industry) vi chiedono di preparare un menu per 40 dirigenti. Il menu fusion composto da un primo piatto, un secondo e un dolce dovrà comprendere influenze dei rispettivi paesi di provenienza dei componenti della brigata di cucina. Definite la lista degli ingredienti e la loro grammatura.</p> <p>2. Un gruppo di ebrei israeliani visita la sinagoga di Roma. Voi siete il servizio di catering Kosher Alavi, e dovete preparare un menu per 60 persone che comprenda un primo, un secondo e un dolce. Il menu in stile romano sarà preparato secondo i dettami della cucina kosher. Definite la lista degli ingredienti e la loro grammatura.</p> <p>Indirizzo CAT (ex geometri) All'interno di Expo 2015, il vostro team ha il compito di progettare uno spazio di 30*32 metri quadrati. Seguendo i riferimenti tecnici allegati e i requisiti minimi di progetto sviluppate il disegno di due elementi dei seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Report tecnico descrittivo - Computo metrico estimativo - Valutazione rischi e lay-out di cantiere - Planimetria e spazi esterni - Prospetto 3D <p>Computo di un elemento strutturale a scelta</p>

Tabella 2. Esempio di problema per l'assessment della competenza

In entrambe le prove il team di valutatori osservava il comportamento degli studenti rispetto alle abilità e annotava le proprie osservazioni su una griglia che conteneva le abilità (definizioni incluse), e le descrizioni dei livelli EQF. La lista delle abilità da osservare è stata ricavata dalla definizione di competenza chiave, ed è illustrata nella Tabella 3. La definizione operativa aiuta il valutatore a focalizzarsi sul comportamento dello studente.

<p>Lavoro di gruppo: lavorare efficacemente e produttivamente con gli altri. Pianificazione: un set di azioni progettate per raggiungere un risultato desiderato. Problem solving: risolvere un problema scomponendolo in piccole parti, identificando le questioni più importanti e le loro implicazioni, e trovando soluzioni. Comunicazione: spiegare quello che si vuol dire in modo chiaro e conciso. Lavoro per progetti: un insieme pianificato di compiti correlati da portare a compimento con vincoli di tempo, costi, o altro. Lavoro sotto pressione per rispettare le scadenze. Iniziativa: avere nuove idee che possono essere trasformate in realtà, mostrando una forte spinta personale (piuttosto che aspettare di farsi dire cosa fare).</p>

Tabella 3. Abilità riguardanti un senso di iniziativa e di imprenditorialità valutate nella situazione problema.

Alla fine di ciascuna prova il team di valutatori discuteva, per ciascun studente, il livello di EQF da attribuire a ciascuna abilità. La sfida era quella di trasformare gli indicatori dell'EQF in comportamenti osservabili durante il processo di soluzione del problema. I punti di ancoraggio erano che gli studenti di quarta avrebbero dovuto situarsi tra i livelli 3 e 4. Il livello 3, per esempio, comporta la capacità di generare soluzioni specifiche.

Il team di valutatori procedeva infine all'attribuzione del livello olistico di competenza, che nell'EQF è descritto in termini di autonomia e responsabilità. Nel caso della competenza chiave qui valutata, il senso di iniziativa e di imprenditorialità, l'utilizzo dell'autonomia come parametro riassuntivo si è dimostrato particolarmente adatto, dato che nella letteratura essa è considerata attitudine imprenditiva fondante (Lumpkin et al., 2009). Nell'EQF il livello 2 comporta la capacità di lavorare sotto stretta supervisione, il livello 3 sottende una presa di responsabilità per il completamento del compito, e il livello 4 l'adattare il proprio comportamento alle circostanze specifiche, avendo capacità di supervisione dei pari. Nel caso degli studenti a indirizzo Enogastronomico, questo significa che il livello 4 era solo attribuibile agli studenti che avevano agito nel ruolo di chef, conducendo la propria brigata di cucina nella preparazione del menu.

Nessuno studente nei due gruppi è stato in grado di mostrare un livello 5 di conoscenze, abilità o livello di autonomia e responsabilità. Per le prestazioni mediocri, in accordo con i dirigenti scolastici e i docenti, si è deciso di non certificare quelle conoscenze, abilità o competenze che avessero un livello 1. Dato che un terzo delle risposte degli studenti a indirizzo Enogastronomico non erano superiori a 1, si è deciso di non certificare le conoscenze, ma solo le abilità e l'autonomia.

4. Risultati

I risultati negli studenti sono stati i seguenti. Nell'indirizzo Enogastronomico, il test scritto non ha destato sorprese ma i risultati sono stati modesti. Di contro, l'essere sottoposti a un problema nuovo e realistico ha destato sorpresa e spaesamento. Alcuni studenti non sapevano da dove partire, mentre altri si rifiutavano di svolgere il compito. Incoraggiati dai valutatori, gli studenti si sono messi all'opera identificando un percorso di soluzione, per esempio cercando su internet il significato di kosher con i relativi dettami da rispettare. Anche cucinare il menu ha provocato difficoltà dato che per la prima volta gli studenti cucinavano in team con un pari che li conduceva e non potevano contare sull'aiuto diretto del personale docente. Tuttavia, una volta adattati alle mutate condizioni contestuali, gli studenti hanno apprezzato la prova pratica, e al momento dell'assaggio dei cibi erano soddisfatti per la padronanza acquisita dall'aver gestito una situazione problematica con le loro sole forze.

Per gli studenti del CAT, la prova di progettazione non era una completa novità, ma l'elemento innovativo era il lavoro per gruppi con la facilitazione di scegliere l'output più congeniale. Anche se rispetto agli studenti dell'Enogastronomico è mancato il momento di resistenza iniziale, sono stati diversi gli studenti che, in uno stato di smarrimento, si rivolgevano ai docenti per chiedere aiuto.

Per quello che riguarda la reazione degli insegnanti, la pianificazione ed esecuzione di una situazione di problem solving specifica alla professione ha destato molto interesse, tuttavia non è stato facile trattenersi dal suggerire agli studenti che chiedevano aiuto il percorso di soluzione. In entrambi i gruppi, cioè, non era consuetudine dare un problema e fare in modo che si prendessero la re-

sponsabilità di scegliere il percorso di soluzione da intraprendere, assumendosi così rischi e magari sbagliando, ma sviluppando la propria autonomia, tutte attitudini fortemente connesse all'imprenditorialità (Costa, 2018; Morselli, 2017b).

Vi sono infine due ordini di considerazioni sul processo di assessment e certificazione. Primo, come ogni certificazione, anche questo assessment ha implicato la responsabilità da parte del professionista e dell'istituzione che l'hanno organizzato. Mentre una verifica in classe comporta una presa di responsabilità da parte dell'insegnante verso gli alunni, i genitori, i colleghi e la scuola come istituzione, la certificazione di una competenza determina la presa di responsabilità verso la comunità allargata di stakeholders e organizzazioni del lavoro (Ajello & Belardi, 2007). Secondo, la competenza acquisita, valutata, validata e certificata è in un certo senso "posseduta" dall'allievo che dovrebbe essere in grado di mobilitarla in contesti diversi e in situazioni nuove da quella di acquisizione (Le Boterf, 2011). La conseguenza di queste considerazioni è che il processo di assessment e certificazione impone agli educatori una riflessione su cosa certificare. Nel caso delle scarse conoscenze imprenditive degli studenti dell'Enogastronomico, per esempio, il team di valutatori e il dirigente scolastico hanno dovuto effettuare delle scelte rispetto alla misura in cui una performance mediocre potesse essere certificata.

5. Conclusioni

In anni recenti si è notato uno spostamento dal concetto di conoscenze e abilità a quello di competenza, un termine che definisce la capacità in interazione con l'ambiente per reinventare, riorganizzare e adattare le proprie conoscenze, abilità e attitudini onde padroneggiare problemi nuovi (Illeris, 2011). Il concetto comprende sia le competenze tecniche relative alla propria professione che quelle chiave di apprendimento permanente. La valutazione della competenza è divenuta una priorità in Europa. In Italia, con l'alternanza scuola lavoro, l'esperienza lavorativa diviene parte del processo educativo scolastico, e nella scuola dei talenti si pone il tema del riconoscimento delle competenze acquisite in ambiti diversi. Il processo di assessment qui riportato mostra come la competenza chiave europea del senso di iniziativa e di imprenditorialità possa essere declinata in conoscenze, abilità e attitudini appropriate alla qualifica e valutata, attraverso un processo di problem solving, con gli indicatori EQF. La procedura di assessment fa uso di una definizione teoricamente fondata di competenza, e considera forme variate di valutazione; utilizzando un framework europeo può essere impiegata in diversi paesi europei e per diverse qualifiche permettendo la trasparenza della certificazione, e facilitando la mobilità e la transizione al mondo del lavoro.

Dal punto di vista formativo, questo studio suggerisce che non è necessario insegnare contenuti legati all'imprenditorialità (l'approccio "about") per sviluppare attitudini imprenditive di base quali perseveranza, responsabilità e autonomia, assunzione di rischio e tolleranza dell'ambiguità. Utilizzando un approccio "through" o "embedded" di imprenditorialità, i docenti possono gestire le situazioni esperienziali di soluzione di problemi, aiutando gli studenti a prendersi la responsabilità dei propri percorsi di soluzione, assumendosi i rischi e talvolta sbagliando, imparando a tollerare ineludibili situazioni di ambiguità. Si tratta quindi di rendere imprenditivo il contesto classe, sviluppando così negli studenti il loro talento imprenditivo. L'iniziativa personale e l'autonomia sono nella letteratura due obiettivi fondanti dell'imprenditorialità a livello secondario (Lumpkin, Cogliser,

& Schneider, 2009; van Gelderen, 2012), in un percorso eutagogico dove il discente progressivamente sceglie gli obiettivi che intendere raggiungere e valuta in itinere i suoi progressi (Costa & Strano, 2017; Penaluna & Penaluna, 2015). La scuola dei talenti, infatti, suscita nei discenti la curiosità per l'innovazione e per l'imprenditorialità, e promuove autonomia di pensiero e di scelta (Margiotta, 2016).

Un migliore allineamento tra valutazione e attività di insegnamento e apprendimento permetterebbe di raggiungere i risultati di apprendimento desiderati, non solo in termini di conoscenze, ma soprattutto competenze, così da collegare e riassumere in un quadro coerente gli apprendimenti avvenuti in classe, nei laboratori e sul posto di lavoro. In questo senso il processo di soluzione di problemi sempre più difficili e realistici è ritenuto il processo chiave di integrazione olistica di conoscenze, abilità e attitudini nella competenza (Bereiter & Scardamalia, 1993). Qui si sostiene che almeno nell'educazione tecnica e professionale, definita come quella forma di educazione che prepara la persona per un lavoro retribuito (Winch, 2013), la competenza chiave più importante è quella del senso di iniziativa e di imprenditorialità. Nelle nostre società, infatti, si osserva uno spostamento dal welfare al workfare, e l'inclusione sociale e la cittadinanza sono implementate attraverso la piena occupabilità dell'individuo (Bohlinger et al., 2015). Educare al talento imprenditivo significa allora educare alla piena realizzazione dell'individuo, alla sua inclusione e alla cittadinanza attiva. Il punto d'arrivo è un'educazione lungo tutto l'arco di vita che, promuovendo ambienti di apprendimento di qualità, possa capacitare i talenti dei discenti (Margiotta, 2016).

5.1. Limitazioni e future direzioni della ricerca

Questo studio di caso ha limitazioni. La procedura di assessment richiede tempo e può essere attuata solo su piccoli numeri come per esempio il gruppo classe. L'utilizzo dell'EQF per la certificazione impone di tralasciare importanti attitudini imprenditive quali l'iniziativa, la proattività e la creatività. La ricerca futura (e i fautori di politiche educative) dovrebbe indirizzare la questione della certificazione delle attitudini. Un'ulteriore limitazione di questo processo di valutazione è che si concentra sulla formazione tecnica e professionale, avendo bisogno di laboratori dove si possano riprodurre situazioni problematiche realistiche e connesse alla qualifica intrapresa dai discenti. Un'ultima questione aperta alla ricerca futura è rappresentata dal grado di novità delle prove di problem solving: tipo di analisi o conoscenze richieste, struttura contesto, o passi per la soluzione. La proposta è di formulare un database di problemi specifici per qualifica da cui gli educatori possano trarre indicazioni per creare le prove realistiche che intendono sottoporre agli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Ajello, A. M., & Belardi, C. (2007). *Valutare le competenze informali: il portfolio digitale*: Carocci Faber.
- Baartman, L. K., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & van der Vleuten, C. P. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2(2), 114-129.
- Baschiera, B., & Tessaro, F. (2015). Lo spirito di iniziativa e l'imprenditorialità. La formazione di una competenza interculturale nei preadolescenti. *Formazione & Insegnamento*, XIII(1), 297-317.

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university. What the student does*. New York: McGraw-Hill.
- Blenker, P., Trolle Elmholdt, S., Hedeboe Frederiksen, S., Korsgaard, S., & Wagner, K. (2014). Methods in entrepreneurship education research: a review and integrative framework. *Education + Training*, 56(8/9), 697-715.
- Bohlinger, S., Haake, U., Jørgensen, C. H., Toiviainen, H., & Wallo, A. (2015). Introduction: Working and Learning in Times of Uncertainty. Challenges to Adult, Professional and Vocational Education. In S. Bohlinger, U. Haake, C. H. Jørgensen, H. Toiviainen, & A. Wallo (Eds.), *Working and Learning in Times of Uncertainty* (pp. 1-14). Rotterdam: Sense.
- Costa, M. (2011). Il valore della competenza. In M. Costa (Ed.), *Il valore oltre la competenza* (pp. 69-96). Lecce: Pensa Multimedia.
- Costa, M. (2018). Formatività e innovazione: un nuovo legame per industry 4.0. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Costa, M., & Strano, A. (2017). Imprenditività come leva per il nuovo lavoro. *Formazione & Insegnamento*, 15(1), 399-412.
- Dozza, L. (2016). Educazione permanente nelle prime età della vita. In S. Olivieri & L. Dozza (Eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 60-71). Milano: FrancoAngeli.
- Draycott, M. C., Rae, D., & Vause, K. (2011). The assessment of enterprise education in the secondary education sector: A new approach? *Education & Training*, 53(8-9), 673-691.
- European Commission. (2007). *European competences for lifelong learning*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission. (2008). *The European Qualification Framework for lifelong learning*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- European Commission. (2015). *Entrepreneurship education: A road to success*. Brussels: Publication Office of the European Union.
- European Commission, EACEA, & Eurydice. (2016). *Entrepreneurship education at school in Europe. Eurydice report*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- Illeris, K. (2011). Workplaces and learning. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (Eds.), *The SAGE handbook of workplace learning* (pp. 32-45). London: SAGE.
- ISFOL. (2012). *Le competenze per l'occupazione e per la crescita*. Retrieved from <http://www.isfol.it/>.
- ISFOL. (2013). *Validazione delle competenze da esperienza. Approcci e pratiche in Italia e in Europa*. Retrieved from <http://www.isfol.it/>.
- Komarkova, I., Gagliardi, D., Conrads, J., & Collado, A. (2015). *Entrepreneurship competence: An overview of existing concepts, policies and initiatives*. Luxembourg: Publications Office of the European Union Retrieved from <https://ec.europa.eu/jrc/en/institutes/ipts>.
- Lackeus, M. (2015). Entrepreneurship in Education. What, why, when, how. Retrieved from http://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf
- Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Editions Eyrolles.
- Lumpkin, G. T., Coglisier, C. C., & Schneider, D. R. (2009). Understanding and measuring autonomy: An entrepreneurial orientation perspective. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(1), 47-69.
- Margiotta, U. (2013). Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale. In G. Alessandrini (Ed.), *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.
- Margiotta, U. (2016). Una "buona scuola" potrà generare una "scuola dei talenti"? *Scienze e Ricerche*, 15.
- Morselli, D. (2017a). The boundary crossing workshops for enterprise education. In P. Jones, G. Maas, and Pittaway, L. Entrepreneurship Education: New perspectives on research, policy & practice. (Ed.), *Entrepreneurship education: New perspectives on research, policy & practice* (pp. 277-300). Bingley: Emerald.
- Morselli, D. (2017b). How do Italian vocational teachers educate for a sense of initiative

- and entrepreneurship? Development and initial application of the SIE questionnaire. *Education+ Training*.
- Morselli, D., & Cremonesi, M. R. (2015). Laboratorio di contrasto alla dispersione: risultati di un progetto negli istituti mantovani. *Formazione & Insegnamento*, *XIII*(1), 283-295.
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: A review of Its objectives, teaching methods, and impact Indicators. *Education + Training*, *52*(1), 20-47.
- Peltonen, K. (2015). How can teachers' entrepreneurial competences be developed? A collaborative learning perspective. *Education+ Training*, *57*(5), 492-511.
- Penaluna, A., & Penaluna, K. (2015). Thematic paper on entrepreneurial education in practice. Part 2. Building motivation and competencies. Retrieved from <http://www.oecd.org/cfe/leed/Entrepreneurial-Education-Practice-pt2.pdf>
- Pittaway, L., & Edwards, C. (2012). Assessment: Examining practice in entrepreneurship education. *Education+ Training*, *54*(8/9), 778-800.
- QAA. (2018). *Enterprise and Entrepreneurship Education: Guidance for UK Higher Education Providers*. Gloucester: Quality Assurance Agency Retrieved from www.qaa.ac.uk.
- van Gelderen, M. (2012). Individualizing entrepreneurship education. In M. Van Gelderen & E. Masurel (Eds.), *Entrepreneurship in context* (pp. 47-59). New York, NY: Routledge.
- Winch, C. (2013). The attractiveness of TVET. In UNESCO-UNEVOC (Ed.), *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (pp. 86-122). Bonn: UNESCO-UNEVOC.

