

Boundary spanners: a study about teacher-tutors' orientations of School-Work Alternation programs

Boundary spanners: uno studio sugli orientamenti dei docenti-tutor dell'Alternanza Scuola-Lavoro

Concetta Tino^a

^a *Università degli Studi di Padova*, concetta.tino@unipd.it

Abstract

Nowadays, school and work need to cooperate as open systems to face the challenges of knowledge and work' changes and quick transformations. The introduction of the School-Work Alternation system as a compulsory strategy, by the law 107/2015, aiming at supporting this process is not enough for the implementation of the needed changes. It requires a strong partnership between the two systems that need to be constantly supported and innovated by the collaboration of teacher-tutors involved. In this perspective, their role was investigated as boundary spanners (Wreets & Sandmann, 2010) between the school and work systems, through a quantitative approach. Findings showed the most important predictors of teacher-tutors' boundary spanners orientations as well as some practical implications.

Keywords: boundary spanner; partnership; School-Work Alternation; task orientation; networking orientation.

Abstract

Oggi scuola e lavoro necessitano di cooperare come sistemi aperti per fronteggiare i cambiamenti e le repentine trasformazioni della conoscenza e del lavoro. L'introduzione dell'obbligatorietà dell'Alternanza Scuola-Lavoro, con la L. n. 107/2015, come strategia obbligatoria a supporto di tale processo non è sufficiente per l'implementazione dei cambiamenti necessari. Questi richiedono una solida partnership tra i due sistemi, che necessita di esser costantemente supportata e rinnovata con la collaborazione dei docenti-tutor coinvolti. In questa prospettiva, il loro ruolo è stato investigato come funzione di boundary spanners (Wreets & Sandmann, 2010) tra i sistemi scuola-lavoro, mediante un approccio quantitativo. I risultati ottenuti hanno dimostrato quali sono i più importanti predittori degli orientamenti di boundary spanners dei docenti-tutor e quali le implicazioni pratiche.

Parole chiave: boundary spanner; partnership; Alternanza Scuola-Lavoro; task orientation; networking orientation.

1. Introduzione

La partnership istruzione-lavoro è un tema che occupa, a livello nazionale ed europeo, una posizione di rilievo all'interno del dibattito economico, politico e sociale, poiché riconosciuta come condizione strategica non solo per assicurare la competitività economica dei paesi, ma anche l'equità e l'inclusione sociale (Commissione europea, 2010), consentendo alle persone di esercitare una cittadinanza attiva e di collocarsi proficuamente all'interno dei contesti sociali di appartenenza. Proprio quest'ultimo aspetto porta a riconoscere ai dispositivi progettati con queste finalità, come l'Alternanza Scuola-lavoro (ASL), non la funzione di svolgere un servizio al potere economico, ma quella di metodologia orientata a sviluppare un dialogo di senso tra i due diversi sistemi, scuola e lavoro, guidando il superamento culturale della contrapposizione tra sapere teorico e sapere pratico e perseguendo l'obiettivo della formazione integrale della persona. È stato ormai ampiamente dimostrato come l'esperienza di apprendimento vissuta dagli studenti all'interno delle comunità lavorative promuova la loro soddisfazione nel poter partecipare attivamente all'interno di contesti autentici (Cully & Curtain, 2001) e sperimentare connessioni tra interessi personali, professionali e apprendimento realizzato in aula (Freudenberg, Cameron & Brimble, 2011). Si tratta di risultati con effetti non solo sulla dimensione professionale, ma anche personale, coinvolgendo il singolo con i suoi valori, motivazione e interessi e, quindi, nella sua totalità.

L'ASL dunque presenta un valore pedagogico, ma per far decollare un tale sistema in tutta la sua potenzialità, l'obbligatorietà e le norme (l.107/2015), da sole, non bastano. Occorre promuovere in tutti i soggetti coinvolti la conoscenza della vera natura di questo paradigma, le cui due dimensioni inseparabili e interdipendenti sono l'apprendimento situato e la partnership (Tino, 2017), entrambi necessari per creare un sistema di ASL efficace. In questo scenario, risulta importante volgere l'attenzione alle figure scolastiche dell'ASL, la cui funzione necessita di essere reinterpretata, in coerenza con le trasformazioni in atto che coinvolgono tutti i sistemi organizzativi a confini aperti, identificando esplicitamente nuove funzioni, oltre che nuovi profili professionali (Tino, 2018). Tali profili, che nell'attuale dinamica di interdipendenza fra sistemi si identificano come *boundary spanners* (Benoliel & Schechter, 2017), sono riferiti a soggetti che agiscono il loro ruolo creando e promuovendo connessioni e network interni ed esterni alla propria organizzazione. Proprio tale prospettiva ha originato il percorso di ricerca volto ad investigare gli orientamenti di *boundary spanners* delle figure dell'ASL, identificandolo come possibile azione di miglioramento del sistema scuola-lavoro.

2. Framework teorico

I confini sono generalmente noti come “inter-subjective constructed demarcations between different social worlds” (Bressers & Lulofs, 2010, p. 11). Essi ostacolano la collaborazione tra attori diversi, mentre la complessità (Warner, Lulofs & Bressers, 2010) richiede ai sistemi e ai suoi attori attività di *boundary spanning*, per creare connessioni tra organizzazioni diverse. È un'attività molto importante del lavoro, sia nel settore privato (Levina & Vaast, 2005), sia in quello pubblico (Williams, 2012), sia in quello del volontariato (Fleming & Waguespack, 2007), per la competitività in atto e la sostenibilità di ciascuno.

In tal senso, oggi, i ruoli e le attività di *boundary spanning* diventano parte integrante del mandato di ogni sistema organizzativo (Lander, 2016), spinto da bisogni oggettivi

nell'attraversamento dei propri confini (Engeström, 1987; 1999) per interagire con l'ambiente esterno, dal quale cogliere e accettare informazioni e risorse, e restituendole ad esso sotto forme diverse, dopo averle trasformate (von Bertalanffy, 1969; Williams, 2002). Scuola e lavoro, trovandosi coinvolti in questa stessa logica, hanno bisogno di costruire un modello di partnership con una forte interdipendenza fra le parti, secondo una prospettiva ecologica (Bronfenbrenner, 1979) dove la mancata performance o debolezza di uno dei suoi livelli di sistema, può provocare un effetto domino con ricadute a livello micro (singoli e sistemi), a livello meso e macro (comunità/società). Questo impone loro, di sviluppare la capacità di operare costantemente lungo i confini organizzativi (*boundary activities*) per preservarsi o recuperare tutte le risorse necessarie per sé e per rispondere alla responsabilità sociale nei riguardi delle generazioni future. In tale prospettiva, quale immagine di ASL restituisce il viaggio che scuola e lavoro sono chiamati a compiere per l'attraversamento dei reciproci confini? È sicuramente necessario riconoscere che l'immagine di ritorno è quella di una metodologia a forte valenza pedagogica per la funzione che mira a svolgere nei riguardi dei giovani, ma anche per la possibilità di promuovere un'azione di sviluppo nei riguardi dei sistemi stessi, se questi ultimi si lasciano coinvolgere nell'assunzione di una tale responsabilità educativa.

In un tale scenario, il complesso sistema dell'ASL necessita dunque di essere gestito da figure professionali che abbiano consapevolezza dell'importanza di svolgere ruoli e attività di *boundary spanners*, riconoscendo che l'abilità di agire efficacemente lungo i confini organizzativi ha ricadute inevitabili sia sui sistemi e sulla partnership scuola-lavoro, sia sul carattere formativo dell'esperienza di ASL di studenti e studentesse.

2.1. Gli orientamenti di *boundary spanners*

Le ricerche volte ad investigare gli orientamenti di *boundary spanners* hanno interessato ambiti diversi, coinvolgendo figure che operano ai confini tra organizzazioni di partito e lavoratori (Lu & Li, 2017); educatori operanti tra la ben nota Cooperative Extension organization¹ americana e la comunità locale (David, 2014); figure che operano tra l'università e la comunità locale (Wreets & Sandman 2010); tra l'organizzazione produttiva di appartenenza e i fornitori esterni (Perrone, Zaheer & McEvily, 2003). La ricerca riguardante l'attività di *boundary spanning* nei contesti scolastici è stata invece focalizzata sulla duplice identità di insegnanti che agiscono da *spanner* tra la loro attività di docenza e quella di amministrazione (Beltramo, 2014) o tra la loro attività di insegnanti e quella di tutor nei luoghi di lavoro (Williams, 2013); sul ruolo dei dirigenti scolastici come negoziatori tra i sovrintendenti e le autorità locali (Addi-Raccah, 2015). Pochi sono gli studi che descrivono il ruolo e le attività di *boundary spanners* nei contesti scolastici (Konkola, Tuomi-Gröhn, Lambert & Ludvigsen, 2007). In tal senso, la ricerca qui presentata, focalizzandosi sugli orientamenti di *boundary spanners* delle figure scolastiche dell'ASL, contribuisce anche a colmare il gap esistente in letteratura.

Ma cosa significa essere coinvolti in attività di *boundary spanning*? È un fenomeno che corrisponde all'abilità di costruire ponti tra la propria organizzazione e i partner esterni (Scott, 1992). Si tratta di un'azione di engagement che coinvolge le figure che operano ai confini organizzativi nello svolgimento di attività comuni e *goal-oriented* (Engeström,

¹ Si tratta di un network americano (Extension, 4-H) presente negli USA. La sua mission è di sviluppare programmi per la comunità aiutando i giovani a sviluppare conoscenze, abilità e atteggiamenti che consentiranno loro di diventare soggetti self-directed, produttivi e contribuenti attivi della società.

1999). Diversi autori si sono impegnati nell'analisi di ruolo dei boundary spanners, evidenziandone importanti funzioni quali: la gestione e il miglioramento della conoscenza, (Dyer, Kale & Singh, 2001); la gestione delle informazioni (Mull & Jordan, 2014); la padronanza dei comportamenti utili a gestire i rapporti tra le organizzazioni e tra gli attori (Williams, 2002); la comprensione delle reciproche prospettive (Fortuin & Bush, 2010; Williams, 2002), per la promozione del confronto e l'ibridazione della conoscenza (Bakker & Akkerman, 2014); la capacità di mettere in relazione organizzazioni e/o persone con culture diverse (Child, Faulkner & Tallman, 2005), supportando il dialogo per lo sviluppo e l'integrazione di nuovi discorsi sociali e culturali utili a fronteggiare la complessità (Magolda, 2001).

All'interno del nuovo scenario sociale, dove nessun sistema è più autosufficiente e dove l'ibridazione dei saperi e l'abilità di attraversare confini disciplinari e organizzativi diventano elementi indispensabili per navigare all'interno della complessità attuale, anche le istituzioni educative sono chiamate a focalizzare l'attenzione su importanti funzioni di alcuni attori-chiave, il cui esercizio e le cui abilità non possono più essere affidati al caso, ma meritano di essere esplorati e conosciuti per poi riuscire a potenziarli. Con tale finalità, in questo percorso di ricerca, l'analisi degli orientamenti di boundary spanners delle figure scolastiche dell'ASL è stata condotta utilizzando come riferimento generale il modello di Wreets e Sandmann (2010) sviluppato sulla base dei dati raccolti tramite uno studio qualitativo sul tema *university-community engagement*. Il framework teorico è stato elaborato per analizzare le modalità in cui le persone favoriscono il raggiungimento degli obiettivi di un'organizzazione (Tino, 2018). Esso è stato creato sulla considerazione di due domini, posizionati su due assi perpendicolari:

1. task orientation: riferito a ruoli legati allo svolgimento di attività e compiti tecnici e al supporto fornito all'interno di un'organizzazione;
2. social closeness: riferito al grado di allineamento che un boundary spanner può avere o verso la propria organizzazione o verso il partner esterno.

Il processo di operativizzazione del modello ha condotto all'elaborazione di uno strumento di rilevazione degli orientamenti di boundary spanner (Sandmann, Jordan, Mull & Valentine, 2014) costruito su quattro orientamenti distinti:

1. technical-practical orientation, come traduzione degli input in output;
2. socio-emotional orientation, ossia il supporto fornito dal punto di vista emozionale e professionale;
3. community orientation, come orientamento verso il partner esterno;
4. organizational orientation, come allineamento verso l'organizzazione di appartenenza (Sandmann et al., 2014).

La distinzione dei quattro orientamenti ha consentito di superare la rigidità del modello teorico e quindi la polarizzazione, che impediva di rilevare come un soggetto potesse avere anche un duplice orientamento: alla comunità esterna e alla propria organizzazione. Questa prospettiva è frequentemente connessa al ruolo di boundary spanners, poiché si tratta di figure molto spesso chiamate ad agire una duplice identità professionale, combattuta tra due organizzazioni con interessi e obiettivi diversi. È una condizione in cui le stesse figure dell'ASL si possono trovare ad agire, anche in modo inconsapevole. La metafora del boundary spanner consente dunque di cogliere la pratica di engagement che soggetti, organizzazioni e comunità mettono in atto per interagire e cooperare con altri sulla base di mutui benefici, facilitando le transazioni tra pratiche di sistemi precedentemente chiusi e separati (Kislov, Hodgson & Boaden, 2016).

3. La ricerca

3.1. Obiettivi e domande di ricerca

L'obiettivo generale della ricerca è stato quello di identificare un possibile spazio di miglioramento all'interno del complesso sistema dell'ASL, investigando gli orientamenti di boundary spanners che le figure dell'ASL mettono in atto durante lo svolgimento delle loro funzioni ed evidenziando le variabili che li possono determinare.

Nello specifico, la ricerca è stata orientata a rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- quali sono gli orientamenti di boundary spanners che prevalgono tra le figure dell'ASL?
- in che misura, le caratteristiche personali e lavorative, separatamente, influenzano gli orientamenti di boundary spanners?

3.2. Contesto e campione della ricerca

Il contesto generale della ricerca ha interessato tutto il territorio nazionale, all'interno del quale sono stati coinvolti tre ordini di scuole secondarie di secondo grado: gli istituti tecnici, gli istituti professionali e i licei.

Partendo dai dati disponibili sul sito del MIUR del 2016 e considerando solo le tre tipologie di istituti sopra indicati, per la selezione del campione è stata utilizzata la tecnica del campionamento casuale semplice, stratificato, proporzionale. Il campionamento casuale semplice è di tipo probabilistico poiché assicura ad ogni unità della popolazione la stessa probabilità di essere selezionata. In questo specifico caso il carattere stratificato e proporzionale del campione ha previsto la selezione del 35% di ogni ordine di scuola, per ogni area geografica (nord, centro, sud con isole). Con tale procedura il campione è risultato costituito da 1723 unità campionarie. All'interno di queste, i docenti rispondenti sono stati 1011 di cui 507 nell'area settentrionale, 176 nel territorio centrale e 418 nell'area meridionale con isole.

3.3. Metodo, strumento e procedure

La ricerca è stata condotta tra marzo e maggio 2016, adottando un approccio di tipo quantitativo, per l'esigenza di raggiungere il maggior numero possibile di soggetti e di riuscire a registrare risultati significativi per le implicazioni pratiche e per un possibile piano di miglioramento del sistema dell'ASL.

Lo strumento utilizzato è la versione italiana² del questionario già presentato nel paragrafo precedente. Il questionario, costruito su una scala di frequenza, 1 (mai), 2 (raramente), 3 (qualche volta), 4 (spesso), 5 (solitamente), 6 (sempre), è risultato costituito da 32 item a risposta chiusa, consentendo di investigare:

- compiti e attività specifiche svolte dai docenti tutor/coordinatori nell'ambito dell'ASL;
- l'orientamento alla comunità lavorativa;
- l'orientamento all'organizzazione di appartenenza.

² L'autrice ha ricevuto l'autorizzazione scritta da parte degli autori per poter creare e utilizzare il questionario nella versione italiana.

Il questionario ha incluso anche una sessione per rilevare informazioni personali e lavorative dei partecipanti.

L'indagine è stata somministrata in modalità Computer Assisted Web-based Interviewing (CAWI) consentendo l'informatizzazione e la somministrazione del questionario su scala nazionale, tramite il software *Limesurvey* che ha consentito di vincolare la possibilità di completamento del questionario alla dichiarazione da parte dei rispondenti, di essere docenti-tutor o coordinatori dell'ASL.

Per l'impossibilità di avere le e-mail dei destinatari, la comunicazione legata all'invito di partecipazione all'indagine, con il link di accesso diretto al questionario, è stata inviata ai dirigenti scolastici di ogni scuola selezionata.

4. Analisi dei dati

L'analisi dei dati è stata condotta tramite il software SPSS che ha previsto la preparazione del dataset tenendo conto delle caratteristiche personali e organizzative come variabili predittive. Insieme all'analisi descrittiva dei dati è stata eseguita l'analisi fattoriale, che riducendo i fattori da quattro a due ha richiesto di identificare i fattori latenti presenti. Sedici item hanno trovato una completa sintesi nell'orientamento, detto task orientation (T.O.), nel framework concettuale originale di Wreets e Sandmann (2010), mentre gli altri sedici item hanno fatto emergere un nuovo fattore che è stato identificato come networking orientation (N.O.). È un tipo di orientamento che include un range di attività compreso tra l'allineamento alla propria organizzazione e alla comunità. Nello specifico, descrive l'abilità di un soggetto di interfacciarsi a livello inter-organizzativo; a sostenere lo sviluppo di partnership a lungo termine (Shantz, Wright & Latham, 2011).

Sulla base dei due fattori, T.O. e N.O., è stata condotta l'analisi di affidabilità delle scale dimostrando la coerenza interna con l' α (Alpha) di Cronbach pari a 0,93 per il primo fattore e di 0,96 per il secondo.

4.1. Caratteristiche personali dei rispondenti

Il campione si è rilevato sufficientemente equilibrato risultando costituito dal 57,3% da femmine e dal 42,7% da maschi.

Il numero di anni con esperienza di tutor o di coordinatore dell'ASL è stato mediamente di 5,71, mentre il loro numero medio di anni di insegnamento è di 23,82.

Il 78,2% dei rispondenti ha dichiarato di possedere una laurea magistrale o di vecchio ordinamento, mentre il 4,6% ha una laurea di primo livello e il 13,8% ha conseguito solo il diploma di maturità. Soltanto il 3,4% ha conseguito il titolo di dottore di ricerca.

Le discipline insegnate dai partecipanti sono state raggruppate in ambiti; i più numerosi sono stati l'ambito tecnico (34,5%), e l'ambito umanistico (25,7%), a cui sono seguiti l'ambito economico (17%) e l'ambito scientifico (16,3%), mentre le altre discipline (religione, scienze motorie e sostegno) hanno registrato il 5,9%.

4.2. Caratteristiche organizzative dei rispondenti

I contesti organizzativi dove i partecipanti lavorano sono così distribuiti: il 40,3% negli istituti tecnici, il 29,9% nei licei e il 29,8% negli istituti professionali.

La dimensione delle istituzioni coinvolta è stata rilevata con la presenza media dei docenti in servizio (107,41), tra i quali è stata calcolata anche la media dei docenti coinvolti nei progetti di ASL (12,13).

Il 46% dei docenti insegna nell'area geografica settentrionale, il 38% nel meridione e il 16% nel centro della penisola.

L'88,6% dei rispondenti ha dichiarato di non ricevere un adeguato compenso economico per la funzione svolta, mentre l'11,4% sostiene di ricevere un giusto compenso.

Il 52,2% dei rispondenti ha dichiarato che il suo ruolo sia formalmente riconosciuto, mentre quasi l'altra metà ha sostenuto il contrario (47,7%).

Tra le caratteristiche organizzative dei partecipanti è stata investigata anche la prossimità delle organizzazioni partner, risultando posizionate a una distanza media dalle istituzioni scolastiche di 46,87 km.

Altri valori importanti e indispensabili per identificare le correlazioni tra variabili dipendenti e indipendenti hanno fatto riferimento al calcolo dei seguenti valori medi complessivi:

- supporto ricevuto, durante l'attività svolta nell'ambito dell'ASL, dall'interno e dall'esterno della propria organizzazione (19,67);
- valorizzazione percepita rispetto alla funzione svolta all'interno e all'esterno della propria organizzazione (20,01);
- il livello di comunicazione o network con i partner esterni (22,01).

Una visione complessiva delle variabili considerate come predittrici degli orientamenti di boundary spanner nelle figure dell'ASL è presentata nella Figura 1.

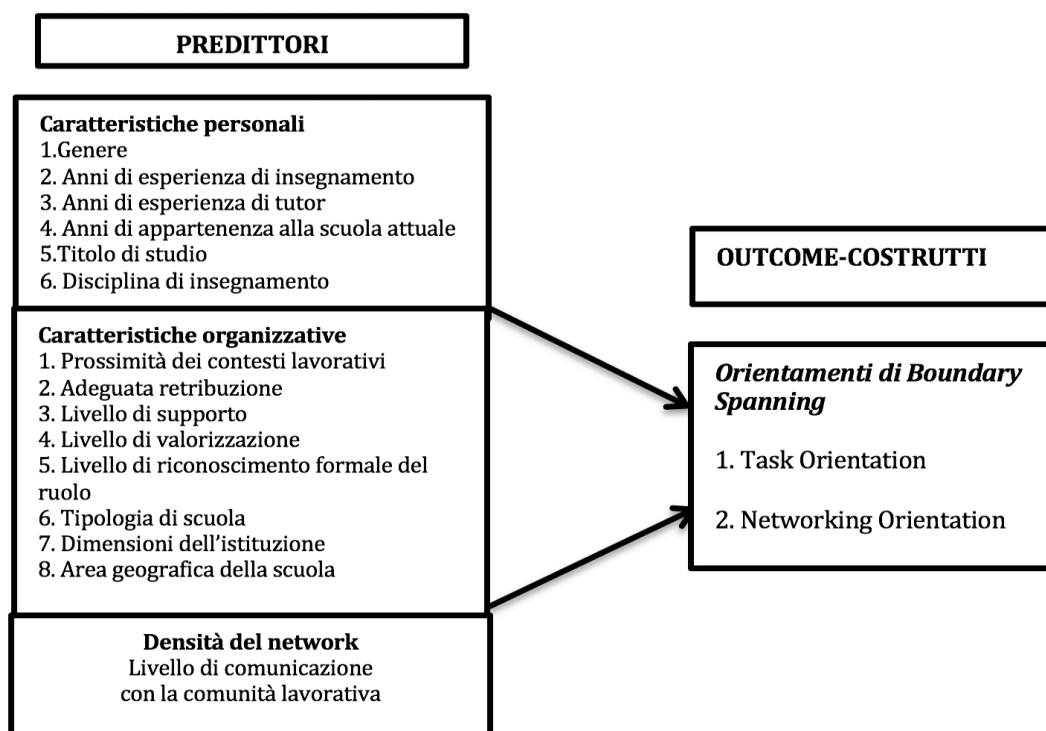


Figura 1. Fattori analizzati come predittori degli orientamenti di boundary spanners.

L'analisi statistica è stata orientata all'identificazione della correlazione tra i costrutti e i predittori; sono stati applicati dei t-test per verificarne la significatività e infine è stata eseguita l'analisi della varianza (ANOVA) per determinare le relazioni bivariate tra i predittori e le due scale degli orientamenti di boundary spanners.

Diversi predittori sono risultati statisticamente significativi dove le significatività incluse sono state quelle comprese nell'intervallo $0,01 < p < 0,05$, dimostrando la stretta relazione con alcuni predittori rispetto ad altri.

5. Risultati

5.1. Quali orientamenti di boundary spanners prevalgono tra le figure dell'ASL?

Il calcolo delle medie dei diversi 32 item del questionario ha consentito di registrare una media compresa tra un minimo di 3,27 e un massimo di 5,00. Gli item raggruppati per orientamento hanno fornito le informazioni utili a rispondere alla prima domanda di ricerca, rilevando dunque che la media complessiva più alta è stata registrata per l'orientamento di T.O. (68,08) mentre quella più bassa si è riferita al N.O. (62,84).

Infatti, la rank list degli item ha permesso di rilevare che dei primi dieci item, otto appartengono al T. O. e due al N.O., mentre tra gli ultimi dieci item se ne sono collocati 7 del N.O. e 3 del T.O.

Il primo risultato evidente è dunque che, tra le figure dell'ASL, risulta dominante un orientamento legato più al compito e alla posizione occupata all'interno delle istituzioni di appartenenza che alla funzione di costruire reti coniugando interessi e prospettive delle due diverse organizzazioni.

5.2. Correlazioni tra predittori e orientamento di task orientation

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca – In che misura, le caratteristiche personali e organizzative, separatamente, influenzano gli orientamenti di boundary spanners? – sono state calcolate le correlazioni tra i diversi predittori e i due costrutti di riferimento.

Predittori: caratteristiche personali	Risultati	p	r ²
Anni di esperienza tutor/coordinatore ASL	r=0,196	0,000	0,04
Predittori: caratteristiche organizzative/lavorative	Risultati	p	r ²
Frequenza identificazione dei partner esterni	r=0,443	0,000	0,20
Frequenza visite contesti lavorativi	r=0,414	0,000	0,17
Frequenza incontri in presenza con tutor esterni	r=0,430	0,000	0,18
Frequenza incontri in presenza con responsabili esterni coordinatori dell'ASL	r=0,462	0,000	0,21
Frequenza comunicazione con figure esterne tramite strumenti tecnologici	r=0,465	0,000	0,22
Frequenza supporto ricevuto	r=0,347	0,000	0,12
Valorizzazione del lavoro svolto	r=0,367	0,000	0,13
Riconoscimento economico	t-test t=(1098) =2,96	0,003	-
Tipo/ordine di scuola	ANOVA		
Ist. Professionale vs Ist. tecnico	F (2,1098) =4,64	0,008	-

Figura 2. Correlazioni tra predittori e orientamento di task orientation.

Per l'orientamento di T.O. la correlazione statisticamente significativa è stata registrata con dieci predittori, di cui soltanto uno risulta appartenere alle caratteristiche personali dei partecipanti (esperienza di tutor/coordinatore). Tutti gli altri predittori sono riferiti alle caratteristiche organizzative/lavorative dei partecipanti (Figura 2) e spiegano una varianza compresa tra un minimo del 12% e un massimo del 22%.

In particolar modo è emerso, in generale, come la costante relazione con i partner, oltre che la valorizzazione e il supporto ricevuto nell'ambito dello svolgimento di ruoli e compiti per l'ASL risultino determinanti nel sostenere un orientamento legato al compito e alle funzioni assegnate (T.O.).

5.2. Correlazioni tra predittori e orientamento di networking orientation

I risultati ottenuti dall'analisi statistica hanno dimostrato una correlazione significativa tra tredici predittori e l'orientamento di N.O.. Nello specifico, come riportato nella Figura 3, è sempre inferiore il numero delle caratteristiche personali dei partecipanti (esperienza di tutor/coordinatore; titolo di studio).

È stata rilevata la significatività del tipo di scuola (professionale vs tecnico; tecnico vs liceo; liceo vs professionale), oltre che dell'area geografica (sud e isole vs centro e nord).

Predittori: caratteristiche personali	Risultati	p	r ²
Anni di esperienza tutor/coordinatore ASL	r=0,196	0,000	0,03
Titolo di studio	r _s = -0,114	0,000	0,01
Predittori: caratteristiche organizzative/lavorative	Risultati	p	r ²
Frequenza identificazione dei partner esterni	r=0,486	0,000	0,20
Frequenza visite contesti lavorativi	r=0,471	0,000	0,22
Frequenza incontri in presenza con tutor esterni	r=0,467	0,000	0,10
Frequenza incontri in presenza con responsabili esterni coordinatori dell'ASL	r=0,473	0,000	0,22
Frequenza comunicazione con figure esterne tramite strumenti tecnologici	r=0,483	0,000	0,23
Frequenza supporto ricevuto	r=0,415	0,000	0,17
Valorizzazione del lavoro svolto	r=0,437	0,000	0,19
Prossimità comunità lavorativa	r=0,079	0,009	0,01
Riconoscimento formale della funzione svolta	<i>t-test</i> t (1098) =3,18	0,001	-
Tipo/ordine di scuola	ANOVA-F (2,1098) =9,83	0,000	-
Area geografica della scuola	ANOVA- F(2,1098) =5,26	0,005	-

Figura 3. Correlazioni tra predittori e orientamento di networking orientation.

6. Discussione

Il lavoro di ricerca realizzato – collocandosi all'interno della prospettiva teorica del boundary spanning, orientata a sostenere alleanze strategiche fra organizzazioni, (Marchington, Vincent & Cooke, 2005; Williams, 2013), e l'importanza dei ruoli di boundary spanners, come *lubrificatori* delle partnership – ha avuto l'intento di individuare possibili spazi di miglioramento all'interno del sistema di ASL, mettendo in luce orientamenti delle figure scolastiche dell'ASL inesplorati.

I risultati ottenuti hanno generato importanti considerazioni e quindi implicazioni pratiche.

La prima considerazione è di natura teorico-pratica, poiché l'analisi fattoriale ha portato alla riduzione dei quattro costrutti del questionario originale a due, richiedendo la ridefinizione concettuale di un costrutto, identificato come *networking orientation*³. Questo risultato ha le sue implicazioni pratiche, poiché nelle future ricerche lo strumento potrà essere direttamente utilizzato secondo la sua ultima definizione.

La seconda considerazione è legata al fatto che i rispondenti dichiarando di svolgere alcuni ruoli e attività, facendo registrare valori medi significativi, per i due tipi di orientamenti analizzati (T.O. = 68,08; N.O. = 62,84), hanno indirettamente espresso di svolgere funzioni *boundary spanners* ai confini delle due organizzazioni: scuola e lavoro. Anche in questo caso l'implicazione per la pratica è rilevante, poiché promuovere nei docenti lo sviluppo di consapevolezza delle reali funzioni svolte all'interno del sistema dell'ASL, non solo ne facilita una loro migliore conoscenza e un proficuo svolgimento delle attività e dei compiti assegnati, ma aiuta loro ad attribuire alla funzione svolta un significato di senso all'interno del sistema dell'ASL. Infatti, essere consapevoli del ruolo di comunicatore, di protettore della propria organizzazione, di manager delle relazioni con l'esterno e l'interno, genera senso di appartenenza e di autoefficacia, impatto sull'impegno personale e professionale volto alla costruzione di *boundary objects* a supporto della trasferibilità delle conoscenze e competenze tra le organizzazioni coinvolte e dell'efficacia dell'esperienza degli studenti e delle studentesse.

L'orientamento dominante nelle figure dell'ASL è risultato quello legato a funzioni e compiti (T.O.) connessi alla posizione occupata nell'istituzione di appartenenza, mentre più debole è apparso l'orientamento alla *partnership* (N.O.). Il *networking* è ormai la metafora diffusa all'interno dei vari sistemi di governance, poiché si presenta con tutte le sue potenzialità spiegate dalla condivisione di conoscenza e innovazione che portano a una migliore performance organizzativa e alla soluzione di problemi complessi (Langan-Fox & Cooper, 2014). In tale senso, all'interno della *partnership* scuola-lavoro l'orientamento di N.O., diventa, a livello pratico, una componente fondamentale per un profilo professionale di docente-tutor/coordinatore dell'ASL. Va ricordato che le figure che occupano il ruolo di *boundary spanners* hanno la funzione di facilitare la comunicazione, sostenere la condivisione delle conoscenze e competenze tra soggetti o gruppi o organizzazioni che generalmente operano in luoghi diversi o svolgono funzioni differenti (Levina & Vaast, 2005).

La quarta considerazione è la dominante correlazione tra predittori organizzativi e i due orientamenti. La relativa implicazione pratica non solo ne riflette l'opportunità di poter declinare e formare abilità a supporto del ruolo da svolgere, ma i diversi sistemi educativi possono operare delle scelte a supporto di tali orientamenti (valorizzazione, supporto, riconoscimento formale).

Infine, la comunicazione è il fattore catalizzatore, per i due orientamenti, giocando un ruolo dominante nell'esercizio del ruolo e delle funzioni svolte (Tino, 2018). In tal senso, le figure dell'ASL con il ruolo di *boundary spanners* svolgono l'importante funzione di costruire quello che Kusari et al. (2005) definiscono "a bridge that facilitates connection,

³ Il processo di ridefinizione concettuale del costrutto di *networking orientation* è stato condiviso con gli autori del questionario.

communication, and coordination” (p. 1), tra le persone all’interno di un’organizzazione e quelle esterne, facilitando la costruzione di una partnership sostenibile.

7. Conclusioni

Con la L.107/2015, l’ASL si è inserita in maniera preponderante nei curricula scolastici. Rispetto a questo cambio di prospettiva i risultati qui riportati possono fornire un valido contributo, indicando la realizzazione di tre processi:

1. il pieno coinvolgimento e la promozione della consapevolezza dei docenti sul proprio ruolo e sulle funzioni svolte lungo i confini organizzativi. Finora, si è pensato al tutor dell’ASL prioritariamente come figura a supporto degli studenti, ora occorre ripensarlo anche in una prospettiva più ampia che coinvolge relazioni con colleghi e organizzazioni;
2. la realizzazione di una politica organizzativa che identifichi i boundary spanners dell’ASL come figure strategiche, alle quali riconoscere formalmente e valorizzare, il lavoro svolto, oltre che compiti e funzioni orientati alla costruzione di partenariati sostenibili ed esperienze situate di apprendimento efficaci per gli studenti/esse (Tino, 2017);
3. la realizzazione di una nuova politica scolastica che a livello centrale stabilisca il posizionamento, oltre che il riconoscimento di tali figure all’interno di un sistema di Middle Management con il compito non solo di coniugare prospettive diverse in un processo in cui alle parti coinvolte è richiesto un maggiore impegno a livello progettuale comune per la realizzazione di esperienze pratiche e significative di ASL, ma anche a livello interno “con l’obiettivo di riqualificare sia il contenuto curriculare, sia la collocazione dell’istituto nel territorio” (Fabbri, Melacarne, Allodola, 2015, p. 69).

Considerata l’obbligatorietà dell’ASL per tutti gli ordini di scuola secondaria di secondo grado, una decisione di questo tipo dovrebbe portare al ripensamento della formazione iniziale degli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado, delineandone un nuovo profilo professionale, anche alla luce di quanto è stato già tracciato da Tino (2018) che lo descrive come “un animatore della relazione e della comunicazione, oltre che della partnership interna ed esterna; un leader con capacità di creare direzione, allineamento e impegno all’interno dei gruppi nei quali opera, per il raggiungimento di una visione comune; un sostenitore dello studente e un motivatore del gruppo a cui appartiene; un networker, capace di creare reti sostenibili utili alla realizzazione di esperienze efficaci di ASL per studenti e studentesse” (p. 149); dovrebbe favorire l’implementazione di percorsi formativi focalizzati sullo sviluppo di competenze specifiche (ivi, pp. 157-167), giungendo in tal modo a coniugare, in una visione unitaria, sviluppo organizzativo scolastico e qualificazione professionale del docente (Margiotta, 2017).

Bibliografia

Addi-Raccah, A. (2015). School principals’ role in the interplay between the superintendents and local education authorities: the case of Israel. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 287–306.

- Bakker, A., & Akkerman, S.F. (2014). A boundary-crossing approach to support students' integration of statistical and work-related knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 86(2), 223–237.
- Beltramo, J.L. (2014). The experiences of teacher-assistant principals in catholic elementary schools: Boundary spanners and player managers. *Journal of Catholic Education*, 18(1), 111–136.
- Benoliel, P., & Schechter, C. (2017). Promoting the school learning processes: principals as learning boundary spanners. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 878–894.
- Bressers, H., & Lulofs, K. (eds.). (2010). *Governance and complexity in water management: creating cooperation through boundary spanning strategies*. Cheltenham/Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Child, J., Faulkner, D., & Tallman, S.B. (2005). *Cooperative strategy*. Oxford-NewYork: Oxford University Press.
- Commissione Europea (2010). Europa 2020. *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*.
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:it:PDF> (ver. 15.07.2018).
- Cully, M., & Curtain, R. (2001). *Reasons for new apprentices' non-completions*. Leabrooks, GB: NCVER.
- Darche, S., Nayar, N., & Bracco, K. (2009). *Work-based learning in California: opportunities and models for expansion*. Los Angeles, CA: James Irvine Foundation.
- David, V.D. (2014). Boundary-spanning actors in urban 4-H: an action research case study. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(3), 97–104.
- Dyer, J.H., Kale, P., & Singh, H. (2001). How to make strategic alliances work. *MIT Sloan management review*, 42(4), 37–43.
- Engeström, Y. (1987). Expansive learning at work: toward an activity theoretical conceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: analysing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.L. Punamäki (eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 377-406). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Fabbri, L., Melacarne, C., & Allodola, V.F. (2015). Apprendere dai contesti di pratica situata: modelli didattici innovativi nell'alternanza scuola-lavoro. *Educational reflective practices*, 1, 65–77.
- Fleming, L., & Waguespack, D.M. (2007). Brokerage, boundary spanning, and leadership in open innovation communities. *Organization science*, 18(2), 165–180.
- Fortuin, I.K.P.J., & Bush, S.R. (2010). Educating students to cross boundaries between disciplines and cultures and between theory and practice. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(1), 19–35.

- Freudenberg, B., Cameron, C., & Brimble, M. (2011). The importance of self: developing students' self-efficacy through work integrated learning. *The International Journal of Learning*, 17(10), 479–496.
- Huggins, R., Johnston, A., & Thompson, P. (2012). Network capital, social capital and knowledge flow: how the nature of inter-organizational networks impacts on innovation. *Industry and Innovation*, 19(3), 203–232.
- Kislov, R., Hodgson, D., & Boaden, R. (2016). Professionals as knowledge brokers: The limits of authority in healthcare collaboration. *Public Administration*, 94, 472–489.
- Konkola, R., Tuomi-Gröhn, T., Lambert, P., & Ludvigsen, S. (2007). Promoting learning and transfer between school and workplace. *Journal of Education and Work*, 20(3), 211–228.
- Kusari, S., Cohen, D., Singh, J., & Marinova, D. (2005). Trust and control mechanisms in organizational boundary spanners' cognitions and behaviors. *Academy of Management annual meeting proceedings*, 1, D1–D6.
- Lander, B. (2016). Boundary-spanning in academic healthcare organisations. *Research Policy*, 45(8), 1524–1533.
- Langan-Fox, J., & Cooper, C.L. (eds.). (2014). *Boundary-Spanning in organizations: Network, influence, and conflict*. New York, NY: Routledge.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (ver. 15.07.2018).
- Levina, N., & Vaast, E. (2005). The emergence of boundary spanning competence in practice: implications for implementation and use of information systems. *MIS quarterly*, 29(2), 335–363.
- Lu, J., & Li, M. (2017). How do Party organizations' boundary-spanning behaviors control worker unrest? A case study on a Chinese resource-based state-owned enterprise. *Employee Relations*, 39(2), 184–203.
- Magolda, P. (2001). Border crossings: Collaboration struggles in education. *The Journal of Educational Research*, 94(6), 346–358.
- Marchington, M., Vincent, S., & Cooke, F.L. (2005). The role of boundary spanning agents in inter-organizational contracting. In M. Marchington, D. Grimshaw, J. Rubery & H. Willmott (eds.), *Fragmenting work: Blurring organizational boundaries and disordering hierarchies* (pp. 135-156). Oxford, England: Oxford University Press.
- Margiotta, U. (2017). La formazione iniziale degli insegnanti secondari. Per un curriculum integrato a struttura di laboratori. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(3), 9–14.
- Miur (2016) Scuola in Chiaro <http://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/> (ver. 15.07.2018).
- Mull, C.D., & Jordan, J.W. (2014). Boundary Spanning. *Reclaiming children and youth*, 23(3), 57–59.
- Perrone, V., Zaheer, A., & McEvily, B. (2003). Free to be trusted? Organizational constraints on trust in boundary spanners. *Organization Science*, 14(4), 422–439.

- Romero, D.J. (2014). Riding the bus: symbol and vehicle for boundary spanning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(3), 41–54.
- Sandmann, L.R., Jordan, J.W., Mull, C.D., & Valentine, T. (2014). Measuring boundary-spanning behaviors in community engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(3), 83–96.
- Scott, W.R. (1992). *Organizations: rational, natural and open systems*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Shantz, A., Wright, K., & Latham, G. (2011). Networking with boundary spanners: a quasicase study on why women are less likely to be offered an engineering role. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 30(3), 217–232.
- Tino, C. (2017). Quadro teorico di riferimento: verso una nuova visione di Alternanza Scuola-Lavoro. In M. Fedeli & C. Tino, *Alternanza Scuola-Lavoro: il terzo spazio per un'alleanza trasformativa* (pp. 99-178). Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- Tino, C. (2018). *Alternanza Scuola-Lavoro. Le dimensioni chiave per promuovere partnership strategiche. Boundary spanners: un nuovo profilo professionale per le figure scolastiche dell'alternanza scuola-lavoro*. Milano: Pearson.
- Von Bertalanffy, L. (1969). *General system theory: foundations, development, applications* (Revised Edition). NY: George Braziller.
- Warner, J., Lulofs, K., & Bressers, H. (2010). The fine art of boundary spanning: Making space for water in the East Netherlands. *Water Alternatives*, 3(1), 137–153.
- Williams, J. (2013). Boundary crossing and working in the third space: implications for a teacher educator's identity and practice. *Studying Teacher Education*, 9(2), 118–129.
- Williams, P. (2002). The competent boundary spanner. *Public administration*, 80(1), 103–124.
- Williams, P. (2012). *Collaboration in public policy and practice: Perspectives on boundary spanners*. Bristol: Policy Press.
- Wreets, D.J., & Sandmann, L.R. (2010). Community engagement and boundary-spanning roles at research universities. *The Journal of Higher Education*, 81(6), 702–727.