



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata -FISPPA

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN

Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione

CICLO XXIX

Alternanza Scuola-Lavoro: Modelli Teorici e analisi di Pratiche per Promuovere Partnership Intelligenti

Proposte operative per la formazione dei docenti come boundary spanners fra sistemi

Coordiatore: Ch.mo Prof. Marina Santi

Supervisore: Ch.mo Prof. Monica Fedeli

Dottoranda: Concetta Tino

A Tommaso

Ringraziamenti

A conclusione di questo impegnativo percorso voglio ringraziare tutte le persone che direttamente o indirettamente l'hanno reso possibile.

In *primis*, ringrazio il mio supervisore, la professoressa Monica Fedeli che mi ha sempre saputo incoraggiare e sostenere, offrendomi il suo supporto e costanti, preziosi feedback, senza mai mancare ad un appuntamento programmato, permettendomi così, di apportare costanti miglioramenti alla ricerca e completare il percorso nei tempi previsti.

Ringrazio la professoressa Grion Valentina che, in accordo con il mio supervisore, ha sempre risposto alle richieste di fornirmi ulteriori feedback su aspetti importanti della ricerca.

Un grazie va rivolto al prof. Thomas Valentine che con grande pazienza e importanti feedback mi ha sostenuta nell'ultima fase della mia ricerca, programmando incontri quasi settimanali, durante i due mesi trascorsi presso l'Università della Georgia (USA). Nello stesso periodo il prof. Casey Mull ha seguito da vicino il mio percorso, partecipando sempre agli incontri con il prof. Valentine, mettendomi in contatto con diverse altre persone del loro contesto accademico e facendosi carico di tutti gli aspetti formali legati alla mia permanenza negli USA.

Vorrei anche ringraziare il Collegio Docenti del XXIX ciclo del corso di dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione dell'Università degli Studi di Padova.

Un grazie particolare è rivolto a tutti i dirigenti scolastici e le dirigenti scolastiche, ai docenti-tutor e coordinatori dell'Alternanza Scuola-Lavoro delle istituzioni scolastiche che hanno consentito la realizzazione di questo percorso, dimostrando interesse, disponibilità e tanto impegno nell'accettare a far parte del viaggio di ricerca e nel programmare gli incontri con tutti gli stakeholder previsti, oltre che nell'incoraggiare gli studenti alla partecipazione all'indagine on-line e/o in classe.

Infine voglio ringraziare la mia famiglia che, con grande fiducia e orgoglio nascosti, mi ha sempre incoraggiata e sostenuta durante questo percorso, senza mai ostacolare nessuna delle mie scelte, nonostante il tempo rubato.

ABSTRACT.....	1
INTRODUZIONE.....	3
 PARTE PRIMA: INQUADRAMENTO NORMATIVO E FRAMEWORK TEORICO	
 CAPITOLO I: LA DIMENSIONE SOCIO-POLITICO DELL'ALTERNANZA SCUOLA- LAVORO E I SUOI LEGAMICON I BISOGNI EUROPEI.....	10
1.1. Dalla crisi dei modelli educativi tradizionali alla flessibilità come nuovo paradigma pedagogico	10
1.1.2. Costruire conoscenza e saperi	12
1.1.3. L'importanza di sviluppare un dialogo tra istruzione, formazione e lavoro.....	14
1.2. Le motivazioni alla base dell'alternanza scuola- lavoro in Italia	15
1.2.1. L'Alternanza Scuola-Lavoro, un'accezione da non confondere	22
1.3. Le forme di esperienze scuola-lavoro in Italia.....	26
1.4. Il modello 'normativo' di Alternanza Scuola-Lavoro	30
1.5. Il dialogo tra i sistemi istruzione-lavoro: un bisogno europeo	40
1.5.1. Il quadro normativo comunitario che regola lo stage e i tirocini formativi attivi	43
1.5.2. La risposta istituzionale italiana in materia di stage e tirocini formativi.....	47
1.5.3. Italia ed Europa a confronto	51
1.6. La valenza del rapporto istruzione-lavoro: la ricerca internazionale.....	69
 CAPITOLO II: LITERATURE REVIEW	82
2.1. Introduzione.....	82
2.2. Theoretical Framework: Situated Learning Theory e Cultural Historical Activity Theory (CHAT)	83
2.2.1. Perché la teoria del Situated Learning?	83
2.2.2. Situated Learning Theory	85
2.2.3. Le unità di analisi del Situated Learning.....	86
2.2.4. Situated learning: le comunità di pratiche	91
2.2.5. Dall'apprendistato tradizionale all'apprendistato cognitivo	95
2.2.6. La criticità della Situated Learning Theory.....	100
2.2.7. Situated learning e il suo legame con la visione socio-culturale vygotskijana.....	105
2.2.8. Potenzialità dell'Alternanza Scuola-Lavoro alla luce della Situated Learning Theory.....	107
2.3. La Cultural -Historical Activity Theory (CHAT) di terza generazione	111
2.3.1. La relazione Scuola-Lavoro alla luce della teoria dell'attività di terza generazione	115
2.4. Gli attori dell'attraversamento dei confini tra sistemi, nel ruolo di boundary Spanners	118
2.4.1. Caratteristiche di ruolo dei Boundary Spanners.....	120
2.4.2. Competenze dei boundary spanners	122
2.4.3. Il modello di riferimento per l'analisi dei comportamenti di BS e lo strumento di misurazione	124
2.4.4. L'ASL come pratica situata e spazio per l'attraversamento dei confini tra i sistemi scuola-lavoro	128

PARTE SECONDA: LA RICERCA EMPIRICA

CAPITOLO III: DISEGNO E METODOLOGIE DELLA RICERCA	131
3.1. Introduzione.....	131
3.2. Quadro generale del disegno di ricerca e fasi del percorso	131
3.3. La fase esplorativa: obiettivi, partecipanti e risultati emersi.....	132
3.4. Declinazione delle domande di ricerca	133
3.5. Il contesto della ricerca.....	135
3.5.1. Breve descrizione delle Istituzioni scolastiche partecipanti.....	137
3.6. Il contatto con le scuole	143
3.7. Il metodo della ricerca	145
3.8. I partecipanti.....	145
CAPITOLO IV: LA RICERCA QUALITATIVA	147
4.1. Introduzione.....	147
4.2 I soggetti coinvolti	147
4.3. Gli strumenti: le interviste	148
4.4. Gli strumenti: i focus group.....	150
4.5. Analisi delle interviste e dei focus group	151
4.6. Risultati emersi dall'indagine qualitativa rivolta alle figure scolastiche.....	152
4.6.1. Risultati emersi dalle interviste a coordinatori e tutor scolastici.....	152
4.6.2. Risultati emersi dai focus group con i Consigli di Classe	169
4.7. Risultati emersi dall'indagine qualitativa rivolta alle figure esterne.....	179
4.7.1. Risultati emersi dalle interviste con i tutor e/o coordinatori esterni.....	180
4.7.2. Risultati emersi dai focus group con i genitori.....	190
4.8. Temi trasversali emersi dall'indagine qualitativa.....	195
CAPITOLO V: L'INDAGINE QUANTITATIVA RIVOLTA AGLI STUDENTI	201
5.1. Introduzione.....	201
5.2. Lo strumento: il questionario.....	202
5.3. L'indagine pilota	203
5.4. L'indagine CAWI rivolta agli studenti.....	206

5.5. Procedure di analisi statistica utilizzate con SPSS	207
5.6. Descrizione della popolazione di interesse	208
5.6.1. La partecipazione degli studenti all'esperienza di ASL	210
5.6.2. Caratteristiche dei rispondenti con esperienza di ASL.....	213
5.7. La preparazione dei dati: analisi fattoriale e di affidabilità	214
5.8. Esiti dell'indagine	218
5.8.1. La relazione tra variabili indipendenti o predittori e dimensioni	224
5.8.2. La regressione	235
CAPITOLO VI: L'INDAGINE QUANTITATIVA RIVOLTA AI DOCENTI.....	237
6.1. Introduzione.....	237
6.2. Lo strumento: il questionario.....	238
6.3. L'indagine CAWI rivolta ai docenti	242
6.4. Definizione del campione	243
6.5. Analisi dei dati ed esiti dell'indagine	245
6.5.1. Aspetti della ricerca americana da considerare	245
6.5.2. Caratteristiche del campione	247
6.5.3. Preparazione dei dati.....	247
6.5.4. L'analisi fattoriale.....	251
6.5.5. Esiti dell'indagine	260
6.5.5.1. Correlazioni dei Predittori con il Task Orientation	263
6.5.5.2. Correlazioni dei Predittori con il Networking Orientation	266
6.5.5.3. La regressione	268
6.5.5.3.1. Predittori per il Task Orientation	268
6.5.5.3.2. Predittori per il Networking Orientation.....	270
6.6. Sintesi e prime conclusioni dell'indagine.....	271
6.7. Il profilo professionale delle figure dell'ASL come boundary spanners.....	277
CAPITOLO VII: CONCLUSIONI, IMPLICAZIONI E RACCOMANDAZIONI	282
7.1. Introduzione.....	282
7.2 Sintesi dei risultati e conclusioni	282
7.3. Implicazioni.....	293
7.4. Raccomandazioni	296
7.4.1. Proposta formativa	300
Bibliografia	307
APPENDICE 1: ALLEGATI	333

APPENDICE 2: INDICE DELLE TABELLE.....	356
APPENDICE 3: INDICE DELLE FIGURE	358

Abstract

La ricerca, a carattere esplorativo, si pone principalmente all'interno delle cornici della Teoria dell'Attività (Engeström, 1987;1999; 2001) e dell'apprendimento situato (Chaiklin & Lave, 1993; Fabbri, 2007; Fenwick, 2003; Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991), nell'intento di identificare le caratteristiche del processo di costruzione della partnership dei sistemi scuola-lavoro, oltre che delle pratiche realizzate durante i percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro (ASL). Con l'obiettivo di individuare anche spazi di miglioramento, è stato investigato il ruolo dei docenti-tutor come *boundary spanners* (Wreets & Sandmann, 2010) fra i sistemi scuola-lavoro.

Con il coinvolgimento di sette scuole secondarie di secondo grado del nord-Italia, il percorso esplorativo è stato condotto tramite la metodologia del *mixed method* includendo insieme alla triangolazione, approcci quali-quantitativi (Creswell 2013; Teddlie e Tashakkori, 2009).

Il piano della ricerca ha previsto due direzioni: i) l'esplorazione del fenomeno dell'ASL tramite un approccio qualitativo (focus group e interviste) e quantitativo (indagine CAWI per studenti delle classi IV-V); ii) l'individuazione di spazi di miglioramento attraverso la rilevazione degli orientamenti di *boundary spanners* dei docenti-tutor (indagine CAWI per docenti su un campione nazionale) e l'elaborazione, come raccomandazione, di una possibile proposta formativa, sulla base del profilo professionale delle figure dell'ASL emerso.

I risultati ottenuti dimostrano che l'ASL è riconosciuta, da tutti gli attori coinvolti, un'esperienza di apprendimento; che la sua efficacia dipende da alcuni predittori che attribuiscono ad essa il carattere situato dell'apprendimento e della partnership efficace; che attualmente scuola e lavoro non dimostrano di abitare uno spazio comune, caratterizzato da *boundary objects*, *rules* e *artifacts* condivisi. Importanti sono anche i risultati ottenuti dall'indagine rivolta ai docenti, rilevando che gli orientamenti di *boundary spanners* possono essere formati nell'intento di sviluppare un nuovo profilo professionale delle figure di ASL, tramite appositi percorsi formativi, aiutandoli a divenire abili sostenitori e promotori di partnership interne ed esterne.

Parole-chiave: *Alternanza Scuola-Lavoro, partnership scuola-lavoro, apprendimento situato, Boundary Spanner, formazione docenti, mixed-method.*

The exploratory research, is leaded mainly by the frames of the Activity Theory (Engeström, 1987; 1999; 2001) and the situated learning (Chaiklin & Lave, 1993; Fabbri, 2007; Fenwick, 2003; Lave , 1988; Lave & Wenger, 1991), in order to identify the characteristics of the process that characterizes partnership's development between the two systems, school and work, as well as the practices carried out during the School-Work Alternation paths (SWA). With the aim of also identifying room of improvement, it was investigated the role of the teacher-tutor as boundary spanners (Wreets & Sandmann, 2010) between the

school and the work systems. Seven high schools of northern Italy were involved, and the exploratory study was conducted using the *mixed method* approach including the triangulation and the qualitative and quantitative approaches (Creswell, 2013; Teddlie and Tashakkori, 2009). The research design included two directions: i) the exploration of SWA phenomenon through a qualitative approach (focus groups and interviews) and a quantitative one (CAWI survey for students of classes IV-V); ii) the identification of room of improvement through the collection of data of teacher-tutors' boundary spanners behaviors (CAWI survey for teachers on a national sample) and the recommendation for a possible training pathway, based on the professional profile of SWA figures, came to light. The results obtained show that: SWA is recognized by all the actors involved, a learning experience; its effectiveness depends on certain predictors that confer to it the characteristic of situated learning and of effective partnership; workplaces and schools do not show to inhabit a common space, characterized of shared *boundary objects*, *rules* and *artifacts*. The results obtained from the survey aimed at teachers are also important, because they show that boundary spanners behaviors can be treated in order to develop a new professional profile of SWA teacher-tutors, through tailored training courses, supporting them to become skillful promoter of internal and external partnership.

Key-words: *School-Work Alternation*, *school-work partnership*, *situated learning*, *Boundary Spanner*, *teacher training*, *mixed-method*.

Introduzione

Le repentine trasformazioni che oggi investono costantemente la società della conoscenza sono causate da fenomeni diversi: da un lato si assiste all'internazionalizzazione dei mercati, alla nuova migrazione di massa e al progressivo sviluppo di forme nazionali di stato con nuove configurazioni sovranazionali e multiethniche che stanno disegnando una nuova geografia del mondo; dall'altro lato le nuove tecnologie, l'informatizzazione che hanno creato una rivoluzione radicale delle categorie spazio-temporali, passando dalla successione continua, come aspetti dell'apprendimento e del fare, alla simultaneità discontinua; il percorso è tracciato dal passaggio da un mondo lineare ad un universo complesso. Il mondo virtuale sta diventando sempre più un mondo reale; di conseguenza, nuove categorie e nuovi principi stanno sostenendo la conoscenza. In questa nuova prospettiva il passaggio lineare, dal possesso di abilità cognitive a quella delle competenze professionali e interpersonali non è più un processo in grado di governare il mondo e aiutare le persone a orientarsi. In un mondo così complesso è necessario avere un bagaglio di conoscenze come risultato di una simultanea integrazione di abilità cognitive, professionali e relazionali. Pertanto, a fronte di queste profonde trasformazioni che investono quotidianamente le organizzazioni sociali, il lavoro, la produzione e la stessa formazione, appare sempre più affievolita la separazione tra saperi teorici come conoscenza fine a se stessa e i saperi operativo-pratici che guidano l'azione. Lo strumento per governare la complessità da parte dei soggetti sia all'interno dei contesti lavorativi, sia dei contesti formativi divengono dunque le conoscenze, la produzione, l'esercizio e la spendibilità dei saperi e pertanto vengono riconosciuti fondamentali quei dispositivi combinati, che favoriscono l'acquisizione di nuovi saperi, di conoscenze e competenze all'interno di situazioni formative e di lavoro (Di Nubila, 2004). Si tratta di creare dunque un modello formativo integrato capace di valorizzare l'apprendimento formale e informale, ma anche di garantire esperienze di apprendimento situato e contestualizzato (Lave & Wenger, 1991), utili ad assicurare lo sviluppo di abilità e attitudini mentali flessibili, evitando così l'incapsulamento all'interno di ferree strutture cognitive e conoscenze obsolete che non permettono più ai soggetti di avere un'efficace relazione con i contesti reali di vita (Martini, 2011). Occorre allora che la pedagogia dell'alternanza dei saperi prenda il posto del paradigma della separazione tra il sapere, il fare e l'agire, secondo il quale la teoria ha sempre preceduto la pratica (Bertagna, 2011). Il nuovo spazio dell'apprendere impone la coniugazione di teoria e pratica come le due dimensioni dell'agire; in questo stesso spazio il paradigma del *learning by doing*, come processo che interconnette studio e operatività e capace di sottoporre a verifica non solo la teoria acquisita, ma di produrre nuovi saperi, restituendo ai soggetti coinvolti l'immagine unitaria del sapere stesso, ne definisce la valenza didattica dell'Alternanza Scuola-Lavoro. Allo stesso tempo però, richiede alle istituzioni scolastiche, uno sforzo creativo nell'accogliere le sfide che ne derivano, nel rivisitare il proprio modo di realizzare e progettare la didattica, ma anche nel rileggere e interpretare la propria cultura, consentendo loro di superare la propria autoreferenzialità, oltre che alcuni retaggi pregiudiziali che rischiano di impedire il riconoscimento del valore educativo del lavoro.

L'importanza di introdurre un approccio integrato all'interno del sistema educativo e di creare partnership efficienti tra sistema educativo e contesti lavorativi, è stata fortemente evidenziata dalla Unione Europea con la Strategia di Lisbona (2000) prima e con la Strategia Europa 2020 poi, riconoscendo all'istruzione un ruolo chiave in termini di risoluzione di problemi quali l'occupazione, lo sviluppo e l'integrazione sociale. Proprio nel quadro della strategia, Europa 2020, uno spazio speciale è dedicato ai giovani con l'iniziativa faro "Youth on the move", con la quale si invitano gli Stati membri a sostenere l'occupabilità dei giovani, rendendo l'istruzione e la formazione più rispondente ai bisogni dei giovani, incoraggiando la mobilità e semplificando il passaggio dalla scuola al lavoro.

Questa attenzione ai giovani è dovuto al fatto che oltre 5 milioni di giovani (sotto i 25) sono disoccupati nell'area UE-28 con il 23,2% del tasso di disoccupazione che è più del doppio di quello del tasso di disoccupazione degli adulti (9,0%); 7,5 milioni di giovani europei tra i 15 ei 24 non sono né occupati, né inseriti in percorsi di istruzione o di formazione (NEET).

Alla luce di questo scenario, nel rispondere alle raccomandazioni europee e nel tentativo risolvere specifici problemi che interessano il contesto italiano, legati ai livelli di drop out (17%) e di disoccupazione (21,7%), alla presenza della popolazione NEET (29,3%) (Cedefop, 2014), l'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) è stata indicata dalle politiche italiane (D. Lgs n 77/2005, L. n 107/2015) come uno dei dispositivi chiave per lo sviluppo di partenariati tra i due sistemi scuola-lavoro, ma soprattutto come metodologia capace di innovare la didattica e di annullare la polarizzazione tra il mondo dell'istruzione e mondo del lavoro, perché l'uno si nutre dell'altro, provocando il dissolversi dei confini tra educazione, apprendimento e formazione (Boud, & Garrick, 1999).

La letteratura internazionale sul tema del Work-Based Learning e Work-Related learning fa emergere temi-chiave legati alle esperienze dei giovani nei contesti lavorativi quali: l'attribuzione di valore da parte degli studenti, all'esperienza formativa di tirocinio e apprendistato vissuta sul luogo di lavoro (Black, Kiner, & Conboy, 2010; Seifried & Sembill, 2005), perché riconosciuta occasione di scoperta e valorizzazione delle proprie competenze e conoscenze; lo sviluppo della motivazione (Hopkins, 2008; Allan, 2014), poiché si tratta di esperienze che offrono agli studenti l'opportunità di connettere l'apprendimento in classe con i loro interessi, di svolgere compiti reali e risolvere problemi concreti; le potenzialità inclusive implicite (Condon & Callahan, 2008; Bennet & Gallagher, 2013), perché un lavoro è una forma di inclusione sociale; il valore e l'efficacia del supporto di adulti (Bennet, 2007; Hopkins, 2008) come forma di accompagnamento esperto capace di coinvolgere, promuovere e facilitare l'apprendimento; una più facile e "soft" transizione dal mondo della scuola al mondo del lavoro (Cedefop, 2011; Darche et al., 2004; JA Worldwide, 2009; Jorgensen, 2013), perché permette ai soggetti e alle organizzazioni lavorative una conoscenza reciproca, favorendone l'impiegabilità dei giovani; la conoscenza del mondo del lavoro e acquisizione di skills per il lavoro (JA Worldwide, 2009; Smith & Green, 2005), facilitando non solo lo sviluppo di competenze professionali ma di competenze trasversali: problem solving, comunicazione, decision making, pensiero critico; la valenza di una partnership strategica tra istruzione-lavoro (Pillay, Watters, Hoff, & Flynn, 2014), come mezzo per implementare azioni comuni e ridurre il gap tra abilità dei soggetti e bisogni dei contesti

reali di vita. Anche se si tratta di temi che nel contesto italiano, sarebbero tutti da esplorare in modo approfondito, questa ricerca sviluppandosi in due direzioni, si focalizza prima sull'esplorazione del fenomeno con particolare attenzione sulla partnership scuola-lavoro e sull'esperienza di ASL vissuta dagli studenti, considerando partnership e pratica, due elementi interagenti e strettamente interconnessi, poiché l'una non può esistere senza l'altra; poi, sull'individuazione degli spazi di miglioramento, con l'individuazione di un nuovo profilo professionale delle figure dell'ASL e la proposta di un possibile piano formativo.

Struttura organizzativa del documento

Il documento di ricerca qui presentato è il risultato di un percorso esplorativo-interpretativo il cui intento non è solo quello di conoscere il fenomeno dell'ASL attraverso molteplici punti di vista, ma anche di fornire numerosi spunti di riflessione a tutti gli attori coinvolti nei percorsi di ASL. Questi ultimi, infatti, potranno utilizzare il materiale qui prodotto come *mirror material* (Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja, & Poikela, 1996; Virkkunen, 2013) e quindi come base per riflettere e su cui riflettere, per poi implementare i piani di miglioramento necessari, nella considerazione delle implicazioni pratiche segnalate. La finalità della ricerca è anche quella di identificare spazi di miglioramento dando voce ai dati empirici raccolti e attraverso il dialogo tra questi, tracciando così un nuovo profilo delle figure dell'ASL ed elaborando, per queste, una proposta formativa possibile.

Il documento è diviso in due parti: la prima parte comprende la parte teorica della ricerca, con un *primo capitolo* dedicato alla dimensione socio-politica dell'Alternanza Scuola-Lavoro nei suoi legami con i bisogni europei, dove è evidenziata l'importanza di costruire un dialogo tra istruzione, formazione e lavoro, al fine di formare soggetti in grado di rispondere competentemente e con prontezza ai repentini cambiamenti che interessano la società della conoscenza. È presentato quindi il modello 'normativo' italiano dell'ASL e il suo quadro normativo in risposta alle numerose raccomandazioni europee, che enfatizzano l'importanza di sviluppare alleanze strategiche tra mondo dell'istruzione e mondo del lavoro, rivitalizzando il sapere informale e il concetto di unitarietà del sapere stesso. In questa stessa sezione viene precisato il significato dell'accezione di Alternanza Scuola-Lavoro, evidenziando l'importanza del termine con cui identificarla, per non confondere la sua specifica identità con altri dispositivi, perché essa è basata non sull'occasionalità ma su una progettualità condivisa, tenendo conto dei piani di studi personalizzati degli studenti. Proprio nella dimensione europea e internazionale si fa anche riferimento al Work Based-Learning come dispositivo che genera vantaggi per tutte le parti coinvolte: per lo studente, per le organizzazioni, per le istituzioni formative e la stessa la società (European Commission, 2013).

In questa prima parte, nel *secondo capitolo*, è inserita anche la letteratura di riferimento per i tre aspetti oggetto di indagine: l'esperienza pratica, la partnership scuola-lavoro, il ruolo delle figure dell'ASL. La teoria del *Situated Learning* offre la possibilità di guardare al paradigma dell'ASL come metodologia e pratica formativa, capace di promuovere un processo di apprendimento attraverso la realizzazione di attività

situate significative in circostanze autentiche, dove la conoscenza è un'attività co-determinata dall'individuo e dall'ambiente in una dimensione partecipata (Brown et al., 1989; Lave e Wenger, 1991; Prawat & Floden, 1994; Wenger et al., 2002; Fenwick, 2003; Fabbri, 2007). L'ASL non pone solo la questione della realizzazione della pratica situata e autentica, ma anche la relazione tra due sistemi: la scuola e il mondo del lavoro che qui viene esplorata attraverso le lenti della Cultural Historical Activity Theory (CHAT) di terza generazione (Engeström 2001; 2011; 2014). Si tratta di una dinamica relazionale fra sistemi che impone un processo di *boundary crossing* (Engeström 1995; Tuomi-Grohn et al., 2003), ossia di attraversamento dei confini delle due realtà, nella considerazione delle reciproche differenze e conseguentemente uno sforzo creativo per la riconcettualizzazione delle stesse e di un'idea di concetto collettivo di formazione. È proprio questa differenza e natura “conflittuale” tra i due sistemi di attività che può promuovere innovazione, attraverso un processo di apprendimento reciproco e la creazione di uno spazio, dove ciascuno porta la propria expertise, nell'intento di creare qualcosa in comune, pur sempre mantenendo la propria identità, ma anche l'apertura e la disponibilità all'apprendimento di nuove conoscenze e competenze. In questo viaggio fra sistemi, conoscenze e competenze non sono trasferite come entità definite, semmai vengono ridefinite e ricostruite, mentre docenti e studenti svolgono il ruolo di agenti di cambiamento (*boundary crossers/spanners*), mediatori tra i sistemi scuola-lavoro, capaci di portare informazioni, conoscenze e pratiche da un sistema di attività ad un altro (Cole, 1991; Engeström, 1992). Proprio l'attenzione rivolta nello specifico alle figure dell'ASL che operano ai confini tra i due sistemi, porta a investigare tale ruolo come *boundary spanners* con specifico riferimento al modello teorico di Wreets e Sandmann (2010) secondo il quale i ruoli di *boundary spanners* si differenziano in due domini: Social Closeness (descrive che un soggetto può avere un orientamento alla comunità esterna oppure un orientamento alla propria organizzazione) e Task Orientation (descrive un continuum che va da compiti tecnici a quelli socio-emozionali). In questo stesso capitolo saranno presentati le caratteristiche dello strumento ideato da Sandmann et al. (2014) per la misurazione di comportamenti di *boundary spanners*, costituito da quattro costrutti: technical orientation, socio-emotional orientation, community orientation, organizational orientation, utilizzato in questa ricerca per la misurazione degli orientamenti di *boundary spanners* nelle figure dell'ASL. I *boundary spanners* sono attori che interagendo con i partner esterni esercitano azioni di negoziazione e di buona comunicazione tra i due sistemi rappresentando le rispettive aspettative, promuovendo mutua comprensione fino a raggiungere l'obiettivo secondo un mutuo interesse (Friedman & Podolny, 1992). Scott (1992) definisce i *boundary spanners* come ponte tra l'organizzazione di appartenenza e i partner esterni; sono coloro che collaborano con i loro ambienti ed essere capaci di coniugare in un'azione collettiva una serie di fattori esterni di diversa provenienza, interessi e visioni. Questo richiede competenze inter-personali, fiducia, comunicazione, ascolto, empatia, negoziazione, diplomazia e capacità di risolvere conflitti (Addi-Raccah, 2015).

La seconda parte del documento presenta invece la ricerca empirica.

Nel *terzo capitolo* viene presentato il disegno generale e la metodologia della ricerca. Nello specifico sono descritti il piano della ricerca, il contesto della ricerca che coinvolge sette scuole secondarie del nord-Italia, che nel 2014 hanno partecipato al concorso nazionale “DidattiVa” sui progetti di ASL, i criteri di

selezione delle scuole e il numero dei partecipanti. Proprio perchè sono utilizzati approcci quali-quantitativi (*mixed-method*), con il coinvolgimento di soggetti diversi, in questo capitolo non descritti gli strumenti utilizzati. Per offrire una visione più chiara delle procedure e degli strumenti utilizzati, infatti, i dettagli specifici sono forniti nei successivi capitoli di riferimento, all'interno dei quali sono riportati contestualmente gli esiti delle rispettive indagini. In questo capitolo saranno anche presentati gli esiti dell'indagine esplorativa, che vedrà coinvolti cinque testimoni privilegiati, in base ai quali saranno poi sviluppati i protocolli delle interviste da rivolgere agli altri attori coinvolti.

Nel *quarto capitolo* viene presentata la ricerca qualitativa della prima fase della ricerca, con la relativa descrizione degli strumenti e quindi dei protocolli delle interviste e dei focus, delle procedure di analisi (Atlas.ti.07) e degli esiti ottenuti, organizzandoli prima, secondo tre criteri: contesto di appartenenza (interno- esterno alla scuola), ruolo (tutor e cocordinatori ASL, consigli di classe, genitori, tutor esterni), cronologico (prima, durante, dopo l'esperienza), poi individuando i temi trasversali all'interno dei dati raccolti.

Nel *quinto capitolo* sono presentati gli esiti della prima indagine quantitativa, ossia di quella rivolta agli studenti; contemporaneamente sono descritti: la modalità (CAWI) tramite la quale verrà condotta l'indagine, le caratteristiche dello strumento utilizzato con gli esiti della relativa analisi fattoriale e di affidabilità delle scale, le procedure di analisi statistica (SPSS) dei dati e le caratteristiche dei partecipanti. Questo capitolo conclude la prima direzione della ricerca.

Il sesto e il settimo capitolo caratterizzano la seconda direzione della ricerca che ha la finalità di individuare spazi di miglioramento.

Nel *sesto capitolo* sono presentati gli esiti dell'indagine rivolta alle figure dell'ASL tramite il questionario per la misurazione degli orientamenti di boundary spanners ideato da Sandmann, Jordan, Mull e Valentine (2014) e utilizzato da Mull (2014) durante il suo percorso di ricerca di dottorato per misurazione i comportamenti di boundary spanners nelle figure che operano ai confini tra l'università e la comunità militare del dipartimento della difesa americana. Contestualmente sono presentate le procedure di traduzione del questionario e la versione italiana dello stesso, la modalità CAWI di somministrazione, le implicazioni che ne derivano dai risultati ottenuti e il profilo professionale delle figure dell'ASL che emerge dai dati empirici.

Nel *settimo capitolo* sono presentate le *conclusioni*, le *implicazioni*, ma anche alcune *raccomandazioni*.

Le conclusioni evidenziano i risultati finali ottenuti tramite l'indagine qualitativa e quantitativa mettendo in evidenza le caratteristiche della partnership scuola-lavoro e quali sono i predittori che determinano l'efficacia di un'esperienza di ASL; evidenziando quali orientamenti di boundary spanners prevalgono nelle figure dell'ASL, quali sono gli aspetti che necessitano di essere rafforzati, quali sono i predittori determinanti per ogni tipo di orientamento.

La rilevazione delle implicazioni è dettata dai dati raccolti e dagli esiti ottenuti, ma la lettura è orientata a coglierle a livello personale, organizzativo, politico e formativo.

Le raccomandazioni presentano nello specifico la proposta formativa, intesa come percorso-ricerca, indirizzata alle figure dell'ASL, con la declinazione delle competenze da sviluppare, degli obiettivi, dei contenuti, dei metodi e delle modalità di erogazione.

PARTE PRIMA: INQUADRAMENTO NORMATIVO
E FRAMEWORK TEORICO

CAPITOLO I: LA DIMENSIONE SOCIO-POLITICO DELL'ALTERNANZA SCUOLA- LAVORO E I SUOI LEGAMICON I BISOGNI EUROPEI

1.1. Dalla crisi dei modelli educativi tradizionali alla flessibilità come nuovo paradigma pedagogico

Agli inizi degli anni Settanta si cominciano a registrare importanti cambiamenti ambientali e il paradigma socio-economico fordista dell'età dell'oro va in crisi, proprio perché sul mercato si cominciarono ad affacciare imprese che realizzavano prodotti ad alto livello scientifico e tecnologico per soddisfare la domanda di beni sempre più diversificati, da parte dei consumatori. Negli anni Ottanta si assiste così al passaggio dalla rigidità alla flessibilità della produzione, promuovendo la diffusione di un nuovo paradigma: il post-fordismo. La nuova filosofia dell'impresa post-fordista è rispondere ai cambiamenti, adattandosi all'aumento o diminuzione della domanda, alle diverse tipologie di richieste, in tempi reali. Questo diventa il fattore determinante della competitività e, in questa prospettiva, la flessibilità diviene il nuovo paradigma degli anni Novanta, che caratterizza non solo l'azienda, ma la società, i molteplici contesti di vita organizzata e i modelli educativi in generale. Questo processo di cambiamento coinvolge in maniera significativa il mondo dell'istruzione e della formazione che, chiamato a rispondere alle nuove esigenze sociali, ha due compiti specifici: a) offrire "opportunità formative a un'utenza che non è più monogenerazionale, ma intragenerazionale con una dilatazione qualitativa e quantitativa dei soggetti con bisogni formativi"; b) "rispondere al bisogno di formare soggetti in grado di vivere la complessità come *intreccio* di situazioni all'interno delle quali bisogna imparare a muoversi e orientarsi anziché come *labirinto* dal quale si vuole fuggire". (Di Nubila, 2004, p. XXIII). In questo scenario dunque alla formazione viene attribuito un ruolo chiave, nell'accompagnare i soggetti nell'individuazione di un proprio percorso di sviluppo personale e professionale di senso, che li renda protagonisti all'interno della fitta trama della complessità. In questo nuovo scenario la manifestazione dei nuovi bisogni sociali e formativi da un lato e il riconoscimento della formazione come risorsa dall'altro, promuovono la consapevolezza generale della responsabilità sociale della formazione, ma anche il bisogno dei sistemi di istruzione di rivedere i propri modelli formativi tradizionali. Infatti, ai nuovi contesti della formazione è richiesto di non fare più riferimento a modelli trasmissivi tradizionali, ma di predisporre piani che prevedano percorsi diversificati, comportamenti e modalità nuove, capaci di tener conto non soltanto dei processi cognitivi dell'apprendimento, ma anche del pieno coinvolgimento dei soggetti in formazione all'interno di un processo di interazione sinergica con i facilitatori dell'apprendimento, con i gruppi di appartenenza, con l'ambiente formale dell'istruzione, con i contesti non formali, dove si producono nuove idee, nuovi saperi e combinazione tra saperi diversi, con una particolare attenzione a momenti dedicati alla riflessione e all'esperienza. Stiamo parlando di modelli interattivi, personalizzati e di contesti formali aperti e disponibili a dialogare con quelli informali, oltre l'aula. Si tratta di nuovi bisogni ed esigenze, che presuppongono un nuovo

sistema di istruzione e formazione, capace di promuovere negli studenti la motivazione all'apprendere lungo tutto l'arco della vita. Da qui ne deriva che la società della conoscenza richiede forme di insegnamento capaci di fornire conoscenze sostanziali e di processo, la creazione di situazioni, tempi, luoghi e modalità molteplici per garantire costanti e nuove opportunità per imparare ad imparare. (Di Nubila, 2004).

Questo nuovo assetto ambientale se da un lato esige dagli individui *flessibilità cognitiva* (Giunta, 2012) per riuscire ad adattare i propri processi mentali alle repentine trasformazioni che si trovano a fronteggiare, dall'altro, inevitabilmente, la stessa flessibilità e apertura al rinnovamento continuo sono richiesti ai sistemi educativi. In una fase in cui ci si interfaccia con l'imprevedibilità delle relazioni e dei saperi, con ritmi temporali di vita inusuali, anche l'esperienza dell'apprendere si trasforma, perché determinata da un processo di interconnessione *glocale* (Giunta, 2012) e sviluppo di nuovi percorsi cognitivi. In questa prospettiva i sistemi educativi devono cogliere una sfida decisiva: formare soggetti con capacità avanzate di apprendimento che consentano loro di operare elaborazioni molto elevate, di leggere e interpretare concetti e situazioni operando delle inferenze, organizzando la conoscenza in modi diversi. Questa abilità è ben rappresentata dalla metafora di Wittgenstein (Wittgenstein, 1998) del paesaggio da attraversare più volte in modo diverso, perché il soggetto che apprende, avendo la possibilità di esplorare lo stesso piano concettuale percorrendo sentieri diversi, ha la possibilità di cogliere nuove sollecitazioni e ulteriori aspetti salienti, di attribuire significati nuovi secondo prospettive e scopi diversi, raggiungendo così un apprendimento avanzato. In questa prospettiva, se compito dei sistemi di istruzione è quello di promuovere la formazione di soggetti flessibili allora è necessario creare ambienti di apprendimento in cui la molteplicità e la flessibilità delle rappresentazioni siano dominanti.

Perché i soggetti possano essere in grado di governare la complessità sociale, occorre dunque promuovere lo sviluppo di quello che Morin (2001) definisce pensiero *complesso* che presenta le caratteristiche del dinamismo, dell'ologrammaticità, della dialogicità e flessibilità. Si tratta di un pensiero con abilità di *transfer*, intesa come capacità di utilizzare le proprie conoscenze in contesti completamente diversi da quelli in cui si sono sviluppate, ma anche di apprendere in situazioni nuove che richiedono la ravisitazione critica delle conoscenze pregresse.

E' proprio questa elevata abilità di costruzione e decostruzione delle conoscenze che può soddisfare l'emergenza culturale e sociale di elaborare risposte efficaci ed efficienti all'immediatezza, all'imprevisto e al nuovo. Allora compito dell'istruzione e della formazione, è quello di sviluppare nei soggetti l'attitudine a interconnettere e ricontestualizzare, utilizzando la flessibilità come matrice del pensiero complesso.

“Si dovrebbero insegnare principi di strategia per permettere di affrontare i rischi, l'inatteso e l'incerto, e di modificarne l'evoluzione grazie alle informazioni acquisite nel corso dell'azione. Bisogna apprendere a navigare in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezza.” (Morin, 2001, pp.13-14).

La forza dell'educazione non risiede dunque nell'accumulazione dei saperi, ma nella capacità di generare l'attitudine ad affrontare i problemi, collegandoli, organizzandoli e identificandone soluzioni possibili. Morin (2000) in *La testa ben fatta* evidenzia le sfide della complessità: fronteggiare da un lato "l'inadeguatezza dei saperi sempre più disgiunti e suddivisi in discipline, dall'altro una realtà che porta con sé problemi polidisciplinari e multidimensionali" (p.5). L'autore affronta il legame tra vita e educazione, proponendo una riforma dell'insegnamento e una riforma del pensiero, evidenziando l'importanza di "ecologizzare le discipline" intersecandole con i contesti in cui nascono e i problemi che pongono, ma anche la necessità di sostituire "un pensiero che isola e separa, un pensiero che distingue e unisce[...]; a un pensiero disgiuntivo e riduttivo occorre sostituire del complesso nel senso originario del termine *complexus*: ciò che è tessuto insieme"(Morin, 2000 p.91).

1.1.2. Costruire conoscenza e saperi

Quanto fin qui esposto, ci porta a riflettere sul fatto che non bisogna considerare la conoscenza come la mera rappresentazione di una realtà oggettiva ontologicamente fondata; occorre ripensare alla relazione soggetto-oggetto che il Costruttivismo considera come processo ermeneutico, all'interno del quale il soggetto non è neutrale ma partecipante e situato e dove la conoscenza si costruisce secondo un percorso circolare e ricorsivo. L'organizzazione delle conoscenze implica insieme operazioni di interconnessione (inclusione, implicazione) e di separazione (differenziazione, selezione, esclusione). Si tratta di un processo circolare che dalla separazione passa al collegamento, per poi seguire il percorso inverso: dal collegamento alla separazione; dall'analisi alla sintesi e viceversa. Per tale motivo l'imperativo dell'educazione diviene lo sviluppo dell'attitudine a contestualizzare e globalizzare i problemi (Cosentino, 2002).

Un'altra dicotomia, che oggi è necessario superare, è quella tra teoria e pratica, proprio perché la conoscenza e il sapere costituiscono il risultato finale delle azioni di un soggetto e non sono elementi che possono essere considerati indipendenti. Lo stesso Piaget (1991), nell'affrontare il tema dello sviluppo dell'intelligenza, sosteneva che la mente organizzando se stessa, organizza il mondo di cui fa esperienza. La costruzione della conoscenza dipende dal modo in cui la mente opera per costruire un mondo durevole partendo dall'esperienza. In sintesi, quando l'agente cognitivo si accinge a conoscere il mondo, si presenta con le sue percezioni, i suoi schemi, ma anche con tutta quella dimensione culturale, storico, sociale ed economico in cui l'azione si realizza. Pertanto, le percezioni stesse non sono il rispecchiamento di una realtà data e la rilevazione di dati contestuali, ma sono la risultante di azioni guidate percettivamente (Varela, 1992). Esiste allora una circolarità autopoietica che lega il soggetto e l'oggetto di cui l'esperienza del mondo non è altro che una sua produzione. Al soggetto dunque si riconosce un ruolo attivo e la conoscenza è frutto del suo operare. Lo stretto rapporto tra soggetto-oggetto, tra teoria e pratica si manifesta in maniera forte nello scenario della cultura odierna; infatti, a fronte delle profonde trasformazioni che costantemente investono le organizzazioni sociali, il lavoro, la produzione e la stessa formazione, appare sempre più affievolita la separazione tra saperi teoretici come

conoscenza fine a se stessa, i saperi operativo-pratici che guidano l'azione. Tale necessità è dettata dal fatto che le conoscenze, la produzione, l'esercizio e la spendibilità dei saperi sono lo strumento per governare la complessità da parte dei soggetti sia all'interno dei contesti lavorativi, sia dei contesti formativi dove vengono riconosciuti fondamentali quei dispositivi combinati, che favoriscono l'acquisizione di nuovi saperi, di conoscenze e competenze all'interno di situazioni formative e di lavoro, proprio perché è ormai evidente che l'esclusivo approccio teorico, basato soltanto su attività intellettuali, non può che ingigantire la distanza tra istruzione/ formazione e mondo esterno oltre che generare il rischio di formare soggetti con competenze inadeguate rispetto alla realtà produttiva (Di Nubila, 2004).

All'interno di questo nuovo rapporto tra teoria e pratica, ciascuno mantiene la propria peculiarità: "la teoria appartiene all'ordine dell'universo, dell'astratto, del deduttivo, del trasportabile alla pratica" (Barbier, 1996, p.9); "la pratica è ciò che appartiene all'ordine del contingente, del locale, del complesso, dell'incerto, dell'induttivo, di ciò che nutre e alimenta la teoria" (Schön, 1996, p. 207). Pertanto il dialogo tra queste due dimensioni non implica identità, ma piuttosto il riconoscimento della pari dignità tra saperi teorici e pratici, poiché entrambi contribuiscono a costruire situazioni formative e organizzative nuove. A evidenziare come teoria e pratica sono strettamente interconnesse è il tipo di operatività richiesta nella società di oggi; si tratta di una pratica ricca di saperi, proprio perché le attività produttive richiedono oggi un forte trasferimento delle conoscenze nell'azione, quindi "non solo mano d'opera, ma soprattutto menti d'opera" (Di Nubila, 2004, p.23).

Dalla riflessione su questi aspetti emerge l'importanza di superare la parcellizzazione dei saperi a favore di un sapere sistemico e integrato. Lo stesso Morin (2000), propone una metodologia didattica fondata su un' "*inter-poli-trans-disciplinarietà*" che aiuti la formazione di una testa ben fatta capace di un pensiero complesso, adeguato alla comprensione delle dinamiche planetarie (p.9). Egli critica quella metodologia che favorisce la formazione del pensiero frammentato, perché esso rende ciechi, incoscienti e irresponsabili. La parcellizzazione del sapere opera soltanto per una testa ben piena, nella quale il sapere è accumulato e non dispone di un principio di selezione e di organizzazione che ad esso dia senso. La missione dell'insegnamento, è di trasmettere non del puro sapere, ma una cultura che permetta, di comprendere la nostra condizione e di aiutarci a vivere, essa è anche un modo di aiutarci a pensare in modo aperto e libero. È necessaria dunque una didattica capace di formare l'attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi attraverso il *pensiero ecologicizzante*, perché questa è una qualità fondamentale della mente umana e si tratta di svilupparla, non di atrofizzarla (Morin, 2000).

Bisogna dunque pensare alla formazione come campo di saperi, per riuscire a creare situazioni in cui si possono esprimere conoscenze, ma anche sviluppare ed esercitare competenze. In tal senso la competenza diventa espressione dell'elaborazione dei saperi, poiché essa si identifica con la capacità di agire, di decidere rispetto alla soluzione di problemi. La competenza dunque assume la forma di *situated knowledge*, ovvero di conoscenza contestualizzata, poiché la sua efficacia dipende dal contesto in cui si esprime (Di Nubila, 2004, p.26).

Un contributo importante a questa riflessione è offerto da D. Orlando Cian (1996) che invita a considerare educazione e formazione come due dimensioni che riguardano l'uomo nella sua totalità; si tratterebbe di avere la capacità di guardarle da un'altra prospettiva fino a individuare un terreno di incontro in cui leggere l'apporto specifico che i due orizzonti scientifici, se pur diversi, possono offrire l'uno all'altro. La ricomposizione del paradigma unificatore educazione-formazione è l'elemento che "solo permette di parlare di crescita in umanità dell'essere umano" (p.37). Infatti, il saper essere di ogni individuo che racchiude insieme la competenza di un mestiere e le caratteristiche proprie del cittadino, che con responsabilità, opera delle scelte e agisce, colloca la pedagogia e la formazione nelle scienze pratiche. La formazione presuppone l'educazione, proprio perché "l'adulto porta in sé la sua infanzia che permea tutte le sue attività: permangono il senso ludico, del gratuito, lo stupore e la motivazione ad apprendere, la gioia, l'apertura e la fiducia verso l'altro che si riflettono nel lavoro" (p.38). In tal senso se la formazione corrisponde all'educazione nell'ambito lavorativo, dove ogni individuo offre il proprio contributo alla società, attraverso la propria professione, allora essa trova le sue radici nell'educazione.

1.1.3. L'importanza di sviluppare un dialogo tra istruzione, formazione e lavoro

Dinanzi alla profonda crisi economica e il problema nazionale della disoccupazione giovanile, emerge con forza la necessità di creare raccordo tra sistema educativo-formativo e sistema economico-produttivo, pensando a un modello formativo integrato che possa includere esperienze di apprendimento formale ed esperienze oltre l'aula. Si tratta di un processo di apprendimento contestualizzato e situato che oggi offre alla scuola di rispondere adeguatamente alla propria responsabilità sociale: formare il cittadino attivo e concreto rispondente alle esigenze dell'attuale contesto storico e sociale, dotato di competenze pragmatiche, di nuovi abiti mentali utili ad evitare l'incapsulamento all'interno di strutture cognitive e conoscenze obsolete, disponibile all'apprendimento continuo di nuovi saperi e capace di usare in modo flessibile e sinergico conoscenze, abilità e competenze in relazione ai diversi problemi e molteplicità di contesti. In tale prospettiva allora risulta necessario individuare il valore pedagogico dei saperi, ovvero la loro potenzialità formativa nei riguardi dell'uomo. Oggi, all'interno della società della conoscenza, la formazione non può più essere pensata esclusivamente all'interno di un modello organizzativo scolastico fondato sulla parcellizzazione dei saperi e quindi sulla separazione disciplinare, perché questo favorisce l'accumulo di conoscenze a svantaggio dell'attitudine a risolvere problemi attraverso il significativo uso dell'esperienza. La tradizionale tendenza dei nostri sistemi educativi di costruire "saperi sapienti" rischia di tralasciare la cura del loro rapporto per la vita (Martini, 2011, pp. 94-95). Occorre pertanto che la scuola di oggi si faccia carico di assicurare agli studenti quella che Dewey (1938) definisce *"un'esperienza genuinamente educativa, che comporti un contenuto e un aumento di abilità[...]. [...] impariamo soltanto perché dopo che abbiamo compiuto l'azione osserviamo dei risultati che non avevamo scorto prima"* (trad. it. di E. Agnoletti, Sansoni, Milano, 2004, p.86). Da qui emerge il valore dell'apprendimento esperienziale come processo che si realizza attraverso lo stimolo alla partecipazione, il coinvolgimento degli attori e il riconoscimento della loro soggettività

oltre che della rilevanza dell'azione, dell'esperienza pratica e riflessività in azione. I pilastri dell'apprendimento sono allora, da un lato la pratica e l'esperienza e dall'altro la riflessione. Se allora la scuola ha il compito di formare soggetti consapevoli delle loro azioni, flessibili, competenti nell'agire e risolvere problemi, sarebbe auspicabile costruire legami con i contesti lavorativi come *setting* privilegiati per la costruzione delle competenze (Moon, 2004). In questo senso emerge l'importanza di un'educazione all'operatività come momento in cui si esprimono in forma sistemica i diversi saperi. Il luogo dell'esperienza e soprattutto del lavoro diviene in tal modo non semplice attività ma spazio in cui si esprimono e si generano valori, cultura, modelli e strumenti che si applicano come soluzioni innovative a problemi sempre nuovi. In tal modo questo tipo di apprendimento che si realizza attraverso la pratica lavorativa si identifica come un vero processo in cui il lavoro diviene un "educatore implicito" (Nicoli, 1996, p.19), che guida il soggetto a conoscere meglio se stesso, le proprie capacità e responsabilità. In definitiva occorre che, ancora oggi, nella scuola non si faccia spreco di tutte quelle esperienze che gli studenti acquisiscono al di fuori di essa, ma nello stesso tempo occorre evitare che gli studenti non possano utilizzare all'esterno quanto imparano a scuola (Dewey, 1899). Proprio l'interconnessione tra i contenuti dell'apprendere e i contesti in cui questi devono essere utilizzati, che attribuisce significato e senso al processo di apprendimento.

1.2. Le motivazioni alla base dell'alternanza scuola- lavoro in Italia

La responsabilità primaria della formazione culturale e professionale dei giovani compete al sistema educativo e ai soggetti istituzionali e professionali ad esso preposti. Dagli anni Novanta ad oggi le riforme della scuola, proprio perché in presenza di un sistema di riferimento culturale e sociale profondamente mutato e complesso, hanno tuttavia rivolto un appello anche a soggetti che erano rimasti precedentemente esclusi dal protagonismo formativo; ad essi si richiede di collaborare e interagire con i soggetti tradizionali del sistema formativo, attingere alle loro risorse e competenze specifiche, per collaborare e contribuire a dare risposte alle nuove esigenze dei giovani in formazione. Il primo riferimento normativo è la Legge del 15 marzo 1997, n. 59 "*Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*" (Legge Bassanini), che esprime l'esigenza di creare nuovi rapporti istituzionali tra i soggetti che operano nell'ambito dell'offerta formativa e di istruzione; successivamente contribuisce a rafforzare questa visione anche la legge costituzionale n.3 del 2001 (Art V) che segnando il passaggio da uno "Stato gestore" a uno "Stato regolatore", trasforma la gestione verticale dell'asse culturale del sistema di istruzione e formazione in gestione orizzontale, promuovendo l'iniziativa dei soggetti istituzionali e privati. Pertanto, in base al principio di sussidiarietà fondato da un lato sul riconoscimento dell'autonomia funzionale delle istituzioni formative e dall'altro sul riconoscimento del ruolo delle associazioni ed enti privati, viene individuata una nuova forma e nuovi soggetti capaci ad interpretare i bisogni sociali, produttivi e dei giovani di un territorio, nell'intento di creare un'offerta formativa pubblica di istruzione e formazione, rispondente alle reali

necessità di una comunità. Questo bisogno di promuovere lo sviluppo di un sistema formativo di qualità, richiesto anche dall'Europa (Strategia di Lisbona, EP, 2000), veniva ad essere fortemente imposto dalla trasformazione sociale a livello globale. In un nuovo assetto sociale, infatti, reso fluido e mobile dall'incremento incessante delle conoscenze, dalle innovazioni tecnologiche e globalizzazione dei mercati evidenziava ed evidenzia l'importanza del ruolo dell'istruzione e formazione, come motore per lo sviluppo umano, sociale e civile, ma anche come fattore di crescita economica e produttiva, come strumento a sostegno dell'occupabilità e il ri-orientamento delle politiche del lavoro. In questo nuovo scenario si disegna, da una parte la centralità dell'investimento educativo e formativo per meglio rispondere alle esigenze dei giovani, della comunità locale e collettiva, dall'altra la necessità di creare una forte integrazione tra le politiche educative e del lavoro, creando un sinergico rapporto tra istruzione e mondo del lavoro, basato sul paradigma del *learning by doing* e quindi sul fare e l'agire.

Proprio la Legge del 28 marzo 2003 n.53 per la riforma del sistema educativo e la Legge 30/03 (Legge Biagi) in materia di occupazione e mercato del lavoro, danno avvio a scenari nuovi. La Legge 53/2003, infatti, recepisce i nuovi bisogni evidenziando la necessità di creare un sistema di istruzione e formazione "finalizzato alla crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il fare e l'agire e la riflessione critica su di essi" (art. 2. lett. g) e sostenendo la valorizzazione e la formazione dei docenti (art.5). Quindi viene così riconosciuto che la costruzione di un sistema d'istruzione di qualità, dipende: a) da insegnanti capaci di divenire facilitatori dell'apprendimento, sostenendo gli studenti a trasformare le nozioni in conoscenze e perciò in comportamenti e valori, di rendere l'apprendimento strumento per innalzare i livelli di competenza e rispondere alla realtà produttiva, ma anche per prevenire la dispersione scolastica e il disagio giovanile; b) dalla capacità del sistema di istruzione e formazione di perseguire la finalità formativa dell'educazione e della formazione attraverso il coinvolgimento e la responsabilizzazione dello studente, in modo che possa cogliere il senso e il significato del suo percorso, riconoscendolo fondamentale in ogni sua fase e avendo la consapevolezza della validità degli obiettivi e della spendibilità dei risultati. Esattamente in questa prospettiva si colloca il tema dell'alternanza scuola-lavoro (ASL) con la sua valenza pedagogica, didattica e istituzionale. L'ASL, infatti, si pone come una strategica strumentazione dal punto di vista concettuale e operativo, in grado di porre rimedio a quell'azione lacunosa che l'azione formativa ha generato nel tempo, in riferimento alla formazione del cittadino come lavoratore/professionista. Secondo Bertagna (2011), la nostra tradizione culturale e formativa ci ha portato a considerare "il sapere una cosa, il fare un'altra e l'agire un'altra ancora", per cui conoscenze, abilità e competenze assumerebbero le sembianze di tre componenti distinte dal punto di vista logico, cronologico e soprattutto formativo, mentre lo studio e il lavoro sarebbero due realtà lontane tra loro e da quell'azione intenzionale dell'individuo, che lo rende soggetto sociale e responsabile (p.43). La *pedagogia dell'alternanza* supera invece il paradigma della separazione e quindi la visione secondo la quale, la teoria deve precedere la sua applicazione. Essa afferma l'idea per la quale lo studio, pur mantenendo la sua funzione principale nell'acquisizione della conoscenza, non è il solo mezzo per pervenire ad essa.

La conoscenza non è altro che l'integrazione tra teoria e pratica che sono le due dimensioni dell'agire; infatti, proprio la forte contestualità dell'interazione tra queste due dimensioni promuove nei soggetti la spinta decisionale, l'assunzione di responsabilità, la motivazione all'azione e quindi lo sviluppo di una personalità matura. La valenza didattica dell'alternanza risiede invece nel paradigma del *learning by doing* che presuppone un'azione formativa nuova, capace di coniugare il momento dello studio con la fase della sua applicazione, sviluppando così, attraverso l'operatività, l'attitudine a sottoporre a verifica la teoria acquisita. Il valore dell'alternanza è anche quello di far percepire agli studenti l'unità del sapere, attraverso la ricerca di soluzioni a problemi reali; di promuovere lo sviluppo di abilità sociali durante le attività collaborative richieste, per la soluzioni di situazioni complesse; di generare il bisogno di apprendere costantemente, integrando saperi tecnici e quelli sociali, senza mai separare l'apprendimento dalla vita reale, il pensare dal fare; di combinare la formazione scolastica con quella realizzabile sul posto di lavoro, preparandosi così ad affrontare le sfide del contesto internazionale. In tal senso l'ASL può divenire un ambito privilegiato in cui integrare durante l'azione formativa il sapere tradizionale con quello implicito del lavoro; in cui scuola e azienda possono riscoprire il proprio valore e la propria capacità formativa, ma anche la possibilità di divenire partner strategici.

L'ASL ha anche una valenza istituzionale poiché offre la possibilità di allentare la distanza tra il nostro sistema scolastico e quello europeo, poiché è richiesta una maggiore omogeneizzazione tra i sistemi, nella prospettiva della libera circolazione dei lavoratori. L'ASL allora è una pratica che va perseguita sia perché ha un valore in sé, come metodologia, capace di superare quello che Bertagna (2011, p.19) chiama la *paideia* della separazione e quindi la tradizionale scissione tra pensare e agire, sapere e fare, tra strumenti della conoscenza e della formazione, promuovendo la formazione integrale della persona; sia per il suo valore strumentale in quanto promuove riflessione sui cambiamenti in atto, costringe a confrontarsi con i nuovi bisogni individuali, sociali e di mercato, a progettare la didattica in modo nuovo e certificare le competenze acquisite dagli studenti secondo un sistema trasparente, di trasferibilità e di riconoscimento delle competenze e delle qualifiche tra i Paesi (Ottaviano, 2006, pp. 28-32).

L'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) è una metodologia didattica innovativa (*Rapporto di monitoraggio*, Indire, 2012, p. 7; *Costruire insieme l'alternanza scuola-lavoro*, Indire, 2013, p. 6) che favorisce l'apprendere, in continuità con quanto si fa a scuola, non ha il carattere dell'occasionalità, è progettata e guidata dalle istituzioni scolastiche, è regolata da decreto legislativo specifico (D. Lgs n.77, del 15 aprile, 2005). Essa costituisce una vera e propria combinazione tra apprendimento formale ed esperienze sul posto di lavoro, predisposte con la collaborazione del mondo dell'impresa per mettere in grado gli studenti di acquisire attitudini, conoscenze e abilità per l'inserimento e lo sviluppo della loro professionalità, per acquisire nuovi saperi.

L'art. 4 della legge 53/2003 recita che l'ASL offre ai giovani [...] *la possibilità di realizzare i corsi del secondo ciclo in alternanza scuola-lavoro, come modalità di realizzazione del percorso formativo progettata, attuata e valutata dall'istituzione scolastica e formativa in collaborazione con le imprese,*

con le rispettive associazioni di rappresentanza e con le camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura, che assicuri ai giovani, oltre alla conoscenza di base, l'acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro[...]. Lo stesso decreto attuativo (D. Lgs 15 aprile 2005, n.77) all'art.1 precisa che l'alternanza *come modalità di realizzazione dei corsi del secondo ciclo*, può essere svolta *sia nel sistema dei licei, sia nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, evidenziando come non si tratti di un diverso canale di erogazione della formazione, ma di una precisa intenzionalità educativa. Questo è confermato dall'art. 4, comma 2 e 3 dello stesso decreto quando si afferma che: *I periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro fanno parte integrante dei percorsi formativi personalizzati, volti alla realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi e degli obiettivi generali e specifici di apprendimento stabiliti a livello nazionale e regionale. I periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro sono articolati secondo criteri di gradualità e progressività che rispettino lo sviluppo personale, culturale e professionale degli studenti in relazione alla loro età, e sono dimensionati tenendo conto degli obiettivi formativi dei diversi percorsi del sistema dei licei e del sistema dell'istruzione e della formazione professionale[...].* Da qui si evince il carattere formativo dell'alternanza come percorso orientato alla formazione e alla crescita della persona, che solo indirettamente si collega al criterio dell'economicità produttiva e che deve così, inevitabilmente prevedere una progettazione condivisa tra scuola e impresa, capace di evidenziare il valore formativo del lavoro, quest'ultimo inteso come luogo operativo e relazionale nel quale si sviluppa l'attività umana attraverso la dinamica di *creazione sociale*. Si tratta di una pratica pedagogica nuova, capace di superare quella prassi tradizionale, secondo la quale l'apprendimento è ancora una forma di istruzione che si realizza con il trasferimento dei saperi per mezzo di lezioni sequenziali, strutturate sulla base di un programma predefinito e secondo una logica disciplinare e autoreferenziale (Nicoli, 2006).

In tale prospettiva l'alternanza scuola-lavoro, proprio perché intesa come metodologia strategica che persegue la finalità di:

- *attuare modalità di apprendimento flessibili ed equivalenti sotto il profilo culturale ed educativo, rispetto agli esiti dei percorsi del secondo ciclo, che colleghino sistematicamente la formazione in aula con l'esperienza pratica;*
- *arricchire la formazione acquisita nei percorsi scolastici e formativi con l'acquisizione di competenze spendibili anche nel mercato del lavoro;*
- *favorire l'orientamento dei giovani per valorizzarne le vocazioni personali, gli interessi e gli stili di apprendimento individuali* (Art.2, D. Lgs. n.77/2005),

dovrebbe essere connotata e progettata come parte integrante dei percorsi formativi, evitando di confonderla con brevi ed isolate esperienze di stage o tirocinio. La rilevanza formativa dell'alternanza scuola-lavoro, la sua efficace e strategica funzione per l'orientamento, la motivazione, l'approfondimento di contenuti che consentono un organico collegamento con il mondo del lavoro e la società civile, di seguito esplicitati, vengono ancora evidenziati dai successivi documenti, che accompagnano la riorganizzazione dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali. Infatti,

per gli *istituti tecnici* all'art. 5 c. 2 del DPR 5 marzo 2010, n. 88, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici*, si legge: “I percorsi degli istituti tecnici [...] si realizzano attraverso metodologie finalizzate a sviluppare, con particolare riferimento alle attività e agli insegnamenti di indirizzo, competenze basate sulla didattica di laboratorio, l'analisi e la soluzione dei problemi, il lavoro per progetti; sono orientati alla gestione di processi in contesti organizzati e all'uso di modelli e linguaggi specifici; sono strutturati in modo da favorire un collegamento organico con il mondo del lavoro e delle professioni, compresi il volontariato ed il privato sociale. Stage, tirocini e alternanza scuola lavoro sono strumenti didattici per la realizzazione dei percorsi di studio”. Ancora le *Linee guida* (D.P.R.15 marzo, n.88, 2010, art.8 c. 3) per il passaggio al nuovo ordinamento degli istituti tecnici focalizzano l'attenzione sull'importanza delle metodologie esperienziali evidenziando la: “[...] rilevanza dell'istruzione tecnica come canale formativo dotato di una propria identità culturale e pedagogica, fondata sulla filiera scientifica e sulle tecnologie che caratterizzano gli indirizzi di studio: [...] tende a riorganizzare permanentemente i livelli di specializzazione richiesti e, nel contempo, un collegamento organico tra scuola e impresa e con l'ampliamento di stage, tirocini, alternanza scuola/lavoro, per favorire l'apprendimento dei giovani in contesti operativi reali”; sull'utilità nel promuovere l'occupabilità dei giovani facilitando “la transizione dalla scuola al lavoro sia attraverso servizi di orientamento più efficienti ed efficaci rivolti ai giovani e alle famiglie sia attraverso percorsi educativi in alternanza scuola/lavoro”. Questo significa dunque, riconoscere il “ruolo dell'alternanza non solo per superare la separazione tra momento formativo e applicativo, ma soprattutto per accrescere la motivazione allo studio e per aiutare i giovani nella scoperta delle vocazioni personali attraverso “l'imparare facendo”. L'Alternanza Scuola-Lavoro aiuta, infatti, a capire e a sperimentare “sul campo” la vastità e l'interconnessione delle conoscenze e quindi delle competenze necessarie per avere successo nell'attuale situazione storica, ad avvicinare i ragazzi alla cultura del lavoro e all'applicazione delle conoscenze alla risoluzione dei problemi” (p.15). Anche per gli Istituti professionali, all'art. 5 c. 2 del DPR 5 marzo 2010, n.87, *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali* si legge: “I percorsi degli istituti professionali [...] si sviluppano soprattutto attraverso metodologie basate su: la didattica di laboratorio, anche per valorizzare stili di apprendimento induttivi; l'orientamento progressivo, l'analisi e la soluzione dei problemi relativi al settore produttivo di riferimento; il lavoro cooperativo per progetti; la personalizzazione dei prodotti e dei servizi attraverso l'uso delle tecnologie e del pensiero creativo; la gestione di processi in contesti organizzati e l'alternanza scuola lavoro”. Il concetto viene ribadito dalle rispettive Linee guida (D.P.R.15 marzo, n. 87, 2010, art.8 c. 6) che evidenziano l'importanza dell'uso di metodologie partecipative, capaci di promuovere il coinvolgimento e la motivazione all'apprendimento, di metodi induttivi, della didattica laboratoriale, dell'uso delle tecnologie, delle opportunità offerte dall'alternanza scuola-lavoro per sviluppare il rapporto col territorio e utilizzare, a fini formativi, le risorse disponibili. Infine anche per i Licei all'art. 2 c. 7, del DPR 5 marzo 2010, n. 89, *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei*, si legge che:

“l’approfondimento delle conoscenze, delle abilità e competenze richieste per l’accesso ai relativi corsi di studio e per l’inserimento nel mondo del lavoro può essere realizzato anche nell’ambito dei percorsi di alternanza scuola-lavoro di cui al decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77, nonché attraverso l’attivazione di moduli e di iniziative di studio-lavoro per progetti, di esperienze pratiche e di tirocinio.” I diversi Regolamenti consentono alle istituzioni scolastiche di realizzare l’innovazione attraverso l’implementazione di alcune azioni che caratterizzano l’alternanza scuola-lavoro:

- la metodologia laboratoriale, utile a creare esperienze di apprendimento motivanti;
- il CTS (Comitato Tecnico Scientifico) come spazio di interconnessione tra territorio e istruzione;
- l’integrazione dei saperi, necessaria a risolvere problemi complessi;
- l’opportunità per gli studenti di mettersi alla prova nella soluzione di problemi reali, sostenendo così lo sviluppo della loro capacità di orientarsi;
- la creazione di reti che promuove l’incontro con altri soggetti con i quali condividere obiettivi, *know how*, superando così le difficoltà che il costante processo di cambiamento genera.

È importante insistere sulla definizione di ASL, proprio perché molto spesso sotto questo termine vengono incluse pratiche, che in realtà, non possono essere definite tali, ma, in alcuni casi, solo attività propedeutiche ad essa; in altri ancora esperienze lavorative.

Infatti, nel documento *Linee di indirizzo per lo sviluppo dell’alternanza scuola-lavoro. Orientamenti ed indicazioni pratiche*, del 29 maggio 2012, elaborato da un gruppo di lavoro coordinato dall’Indire, si legge che “quando si parla di l’alternanza scuola-lavoro si intende una metodologia di apprendimento. E’ un’alternanza formativa (non lavorativa) e lo status giuridico prevede che tutto si svolga sotto la responsabilità dell’istituto.[...]. L’alternanza rappresenta una strategia efficace per l’orientamento, la motivazione, l’approfondimento di alcuni contenuti e la scoperta di altri, un organico collegamento con il mondo del lavoro e la società civile: pertanto è rivolta a tutta l’utenza scolastica”. Questa definizione, esplicita chiaramente la potenzialità formativa dell’alternanza; ad essa è riconosciuto il carattere di una metodologia strategica per la generazione dell’apprendimento e in tal senso non può che essere rivolta a tutti gli studenti e non solo a quelli considerati meno disponibili allo studio e all’impegno scolastico. Riconosciuta come strumento formativo capace di coniugare e non di separare teoria e pratica, come spazio dove poter creare un incontro rigeneratore di due sistemi per troppo tempo tenuti lontani, dove sviluppare un dialogo efficace e costruttivo tra mondo della scuola e quello del lavoro, dovrebbe necessariamente avere una sua specifica connotazione all’interno del curriculum formativo degli studenti e quindi nell’offerta formativa di ogni scuola, oltre che essere inserita nel piano gestionale di ogni azienda.

Il documento riconosce all’alternanza quindi la possibilità di attivare il “rinnovo metodologico” della scuola, rendendola così capace di rispondere non solo a bisogni formativi ed esigenze educative della “diade studenti-famiglie”, ma anche quelli di un’utenza più ampia: impresa e territorio. Essi, infatti, se da una parte possono divenire fonte dei bisogni formativi in base ai quali una scuola progetta

e opera, dall'altra costituiranno lo spazio dove si potrà rilevare il valore aggiunto prodotto dall'istituzione scolastica che sa agire secondo una dimensione di partenariato pedagogico.

La valenza formativa dell'ASL, è ulteriormente ribadita in un altro documento ministeriale del settembre 2014: *“La buona scuola. Facciamo crescere il Paese.”* Infatti, al capitolo 5 intitolato “Fondata sul lavoro”, dopo la presentazione della situazione problematica italiana legata al fenomeno della disoccupazione (4 milioni di giovani di età 14-25 anni), dei 355 mila NEET (*Not in Education, Employment or Training*) e della dispersione scolastica (17,6%), il rafforzamento tra quelli che vengono considerati i *“meccanismi fondanti del nostro sistema”*, viene identificato come soluzione a tali problemi. L'obiettivo risulta essere da un lato, quello *“di raccordare più strettamente scopi e metodi della scuola con il mondo del lavoro e dell'impresa; dall'altra, affiancare al sapere il saper fare, partendo dai laboratori, perché permettere ai ragazzi di sperimentare e progettare con le proprie mani è il modo migliore per dimostrare che crediamo nelle loro capacità”*(p.105). Le azioni volte a raggiungere l'obiettivo orientato al rafforzamento del dialogo tra contesti scolastici e quelli lavorativi, sono state identificate in diverse misure: l'*alternanza obbligatoria*; l'*impresa didattica* per istituti di istruzione superiore e formazione professionale con l'opportunità di commercializzare i prodotti, procurando ricavi per l'attività didattica; la *bottega scuola*: per l'inserimento degli studenti nel mondo dell'artigianato; l'*apprendistato sperimentale*: rivolto agli alunni del biennio di scuola secondaria superiore che intendono completare gli studi in forma di apprendistato, avviato nel 2014 secondo l'art. 8bis del d.l. 104/2013.

L'intenzionalità di rafforzare i rapporti scuola-lavoro viene concretizzata con la Legge n.107 del 15 luglio 2015 che identifica tra degli obiettivi prioritari delle istituzioni scolastiche la “valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese” (art.1, c. 7, lett. m); l’“incremento dell'alternanza scuola-lavoro nel secondo ciclo di istruzione” (art.1, c. 7, lett. o). Tutto questo viene ulteriormente enfatizzato dal comma 33 che introduce un monte ore più considerevole di ASL, da realizzare negli ultimi tre anni di scuola degli istituti secondari superiori (400 ore per i tecnici e i professionali; 200 ore per i licei).

Da quanto fin qui introdotto, si può evincere che l'ASL ha ricevuto nel corso degli ultimi anni un forte impulso dal punto di vista normativo. Tuttavia un'azione di queste dimensioni, per essere efficace, richiede non solo norme per l'obbligatorietà, ma la creazione di condizioni per una buona progettazione organizzativa condivisa, una strategica pianificazione delle azioni e delle attività sulla base dei reali investimenti e delle reali risorse disponibili per le parti coinvolte; insieme a questi aspetti dovrebbe essere sicuramente anche considerato un cambio di cultura all'interno degli stessi contesti coinvolti. Infatti, se da un lato, la scuola con tutti i suoi docenti, dovrebbe compiere sforzi notevoli per comprendere il potenziale formativo dell'ASL riconoscendo la pari dignità dei saperi;

dall'altro anche l'impresa o ente esterno, dovrebbe sia dimostrare disponibilità nell'imparare a conoscere un'organizzazione diversa dalla propria come la scuola e interessarsi ad essa, poiché in questa crescono le generazioni future di un Paese; sia perché contribuire alla crescita dei giovani favorendone la loro partecipazione attiva all'interno delle comunità lavorative, assicurando la cura delle relazioni e dei contesti per una facile promozione di nuove conoscenze e competenze e per un efficace trasferimento del proprio *know how*, porterebbe la struttura ospitante a rispondere sia alla propria responsabilità sociale sia ad assicurarsi un futuro, grazie alla presenza di persone ben formate.

In realtà, se si pensa però che solo poche aziende hanno partecipato alle diverse sperimentazioni di ASL (meno di una su cento), che, come testimoniano i dati Miur del 2015, ancora solo 2.756 scuole su 5.675 (48, 56%) partecipano a iniziative di alternanza, risulta evidente che la possibilità di costruire concretamente e in breve tempo la via italiana dell'alternanza può essere difficile.

Oltre agli aspetti legati alle risorse, al cambio di cultura e quindi alla sensibilizzazione degli attori coinvolti, le *Linee di indirizzo* (2012) evidenziano un aspetto importante che potrebbe facilitare il processo di costruzione del modello italiano di ASL: la diffusione da parte delle istituzioni scolastiche e dei risultati raggiunti e non in termini soltanto quantitativi, ma soprattutto qualitativi; questo potrebbe essere una strategia a supporto della diffusione delle buone pratiche di un'alternanza, che, come abbiamo fin qui evidenziato, dev'essere di natura formativa. Proprio l'accezione "formativa" indica quale sforzo creativo devono compiere i diversi attori coinvolti nei percorsi di alternanza e con quale senso di responsabilità devono progettare e operare, al fine di renderla un vero strumento di apprendimento strategico, un anello di collegamento tra il sapere costruito in aula e quello elaborato oltre l'aula.

Lo scopo è dunque quello di rendere l'ASL una metodologia capace di capovolgere la logica dell'apprendere, attraverso la partecipazione, il coinvolgimento degli attori e il riconoscimento del loro protagonismo, della centralità dell'azione, dell'esperienza pratica e riflessività in azione. Proprio quest'ultima attività, infatti, offre ai protagonisti l'opportunità di attribuire senso e significato alle loro azioni oltre che la possibilità di ricalibrarle (Lipari, 2004).

Formare oggi allora significa impegnarsi in un compito nuovo, riuscire a cogliere i nuovi bisogni dei soggetti e dei contesti, essere consapevoli che non si è solo depositari di sapere pre-confezionato, ma costruttori di una dimensione in cui il momento della nascita del sapere coincide con quello della trasmissione (Di Nubila, 2004). In quest'ottica formativa se il lavoro e le imprese possono essere considerati luoghi di apprendimento e di nuove strategie educative contemporanee, scuola e contesto lavorativo possono divenire promotori della "ricomposizione del sapere attraverso una pluralità di linguaggi" (Bocchi & Ceruti, p. 67, 2004).

1.2.1. L'Alternanza Scuola-Lavoro, un'accezione da non confondere

Molto spesso il termine alternanza scuola-lavoro sembra costituire un'unica condizione sotto la quale si realizzano tutte quelle esperienze che riguardano quel tipo di apprendimento che coniuga le attività dei

contesti formali di istruzione (*off the job*) e dei contesti lavorativi (*on the job*), quali apprendistato, attività di orientamento, visite in azienda, stage, tirocinio; quest'ultimi addirittura spesso sono utilizzati come sinonimi. Proprio a tale proposito, dopo aver precisato nel paragrafo precedente, cosa si intende invece per alternanza scuola-lavoro dal punto di vista normativo e che essa non si può confondere con qualsiasi tipo di esperienza, ma piuttosto deve avere una sua specifica progettazione e funzione, oltre che una connotazione all'interno del curriculum scolastico, occorre, allo stesso modo, ridefinire i diversi concetti che identificano le forme esperienziali che gli studenti possono sperimentare nei contesti lavorativi. Questa specifica definizione delle varie esperienze aiuta a chiarire ulteriormente cosa si intende per alternanza scuola-lavoro e perché le altre forme non possano essere confuse con essa.

Prima di tutto bisogna qui riportare la definizione di "formazione in alternanza" definita dal Cedefop (2004, 2014). Infatti, per "formazione in alternanza" si intende quella forma di "*Istruzione o formazione dispensata in combinazione, ossia in parte in un istituto d'istruzione o in un centro di formazione, in parte in un ambiente di lavoro. Lo svolgimento è regolato su base settimanale, mensile o annuale. A seconda del paese e dello status applicabile, i partecipanti possono essere contrattualmente vincolati al datore di lavoro e/o ricevere una retribuzione.*" Si tratta di una definizione apparentemente molto generica e ampia che se da un lato include l'ASL, così com'è intesa dalla nostra normativa, quando fa riferimento all'istruzione e formazione combinata tra i due luoghi: la scuola e il contesto lavorativo, dall'altra sembra vicina anche all'apprendistato, nel momento in cui si riferisce al possibile rapporto contrattuale tra studenti e datori di lavoro, oltre che alla possibilità di ricevere una retribuzione. Sicuramente però, per "formazione in alternanza" non si intende un'azione in collegamento con il contesto di lavoro, di natura sporadica, che non sia inserita all'interno di una progettualità condivisa, visto che si parla di "formazione in combinazione", di "svolgimento regolato", di uno "status applicabile" al partecipante che, nel caso dell'ASL, è sempre quello di studente e non di lavoratore.

L'ASL dunque non va confusa neanche con l'apprendistato stesso; esso, infatti, viene definito sempre dal Cedefop (2004, 2008) una "*Formazione sistematica a lungo termine che alterna periodi di apprendimento sul posto di lavoro a corsi erogati da un istituto d'istruzione o un centro di formazione. L'apprendista è contrattualmente vincolato al datore di lavoro ed è retribuito (riceve uno stipendio o un'altra forma di compenso). Il datore di lavoro si assume la responsabilità di fornire all'apprendista una formazione che gli permetterà di esercitare una data professione.*" Da qui emerge chiaramente che l'apprendistato costituisce un'esperienza di alternanza lavorativa, finalizzata all'acquisizione di competenze utili all'esercizio di quella specifica professione, dove lo status dei partecipanti è regolato da un contratto di lavoro. Esso, pertanto, proprio per le sue specifiche caratteristiche, non va confuso con l'alternanza scuola-lavoro che, come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, assume caratteristiche molto diverse. Essa, infatti, rientrando all'interno di una programmazione curriculare può costituire la logica dell'innovazione e della padronanza della didattica da parte degli insegnanti, oltre che fornire fondamenta solide ai processi di apprendimento/insegnamento, evitando così il pericolo di elaborare azioni improvvisate e inefficaci in risposta ai bisogni formativi emergenti.

Anche la normativa italiana attribuisce all'apprendistato una sua specifica accezione, infatti, già l'art.2 della Legge n.25 del 19 gennaio, 1955 “Disciplina dell'apprendistato”, lo definiva “*uno speciale rapporto di lavoro, in forza del quale l'imprenditore è obbligato ad impartire o a far impartire nella sua impresa, all'apprendista assunto alle sue dipendenze, l'insegnamento necessario perché possa conseguire la capacità tecnica per diventare lavoratore qualificato, utilizzandone l'opera nell'impresa medesima*”. La stessa definizione è implicita nell'articolo 16 della Legge n.196, del 24 giugno1997, conosciuta come “Pacchetto Treu”, dove si precisa che i giovani compresi tra i sedici e i ventiquattro possono essere assunti con contratto di apprendistato e dove si fa riferimento alla partecipazione degli apprendisti a iniziative formative esterne all'azienda. È evidente che lo status dei partecipanti non è di studenti ma di lavoratori e la responsabilità non è della scuola ma dell'azienda con la quale si instaura il rapporto di lavoro. Anche il D. Lgs n. 276, del 10 settembre 2003, *Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla L. del 14 febbraio 2003, n. 30*, (Legge Biagi), pur distinguendo tre tipologie di apprendistato (per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione, di tipo professionalizzante e per l'alta formazione), fa sempre riferimento a un contratto di lavoro tra studente e azienda. Lo stesso tipo di rapporto studente-azienda e lo status di lavoratore dei partecipanti, viene ribadito nel Testo Unico, approvato con il D. Lgs n. 167 del 2011, in attuazione della delega conferita dall'art. 1, comma 30, della L. 247 del 2007, che ha riformato la disciplina dell'apprendistato, abrogando la normativa preesistente. Infatti, anche in questo documento l'apprendistato è definito “un contratto di lavoro subordinato, a tempo indeterminato finalizzato alla formazione e all'occupazione dei giovani”. Infine, si parla di contratto di apprendistato anche nell'ultimo Decreto Interministeriale del 5 giugno 2014, “*Programma sperimentale di formazione in azienda per gli studenti degli ultimi due anni delle scuole secondarie di secondo grado per il triennio 2014-2016*”, dove seppur si parla di convenzione tra scuola e impresa e di una valutazione condivisa con l'azienda, ma effettuata dalla scuola, si fa riferimento a un rapporto tra studente e impresa regolati dal contratto individuale di apprendistato, secondo norme nazionali e regionali. L'apprendistato non può essere dunque utilizzato come sinonimo di ASL, sia perché lo status dei partecipanti e le modalità di realizzazione sono diversi all'interno delle due tipologie di esperienze, sia perché il primo si riferisce ad alternanza lavorativa, mentre la seconda è un tipo di alternanza formativa, inserita nel curriculum scolastico e basata su una progettazione condivisa.

Volendo ulteriormente precisare, cosa si intende per alternanza scuola-lavoro, bisogna superare ogni forma di ambiguità anche in riferimento ai termini di stage e tirocinio. Infatti, bisogna ricordare che la Legge n.196, del 24 giugno1997 (Pacchetto Treu), all'art. 18 fa riferimento a momenti di alternanza tra studio e lavoro, identificabili come “tirocini pratici e *stages* a favore di soggetti che hanno già assolto l'obbligo scolastico”, con la finalità di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro. È un'esperienza formativa di tempo limitato, che non prevede per i partecipanti la stipula di alcun rapporto di lavoro. Una simile definizione viene riportata nell'ultimo accordo tra il Governo, le Regioni e Province Autonome di Trento e Bolzano, sul documento recante “*Linee-guida in*

materia di tirocini" del 24 gennaio 2013 e previste dalla legge n. 92/2012- per pubblico e privato, dove si legge che “Il tirocinio è una misura formativa di politica attiva, finalizzata a creare un contatto diretto tra un soggetto ospitante e il tirocinante allo scopo di favorirne l'arricchimento del bagaglio di conoscenze, l'acquisizione di competenze professionali e l'inserimento o il reinserimento lavorativo. Il tirocinio consiste in un periodo di orientamento al lavoro e di formazione in situazione che non si configura come un rapporto di lavoro.” Queste definizioni escludono ogni somiglianza con la pratica dell'alternanza scuola-lavoro, perché evidentemente si riferiscono ad attività non curriculari. Proprio quest'ultimo termine impone di porre l'attenzione sull'uso corretto delle diverse accezioni; infatti, il paradigma dell'ASL si riferisce in modo specifico, invece, a percorsi di tipo curriculare e non a esperienze esterne al percorso scolastico, ad attività sporadiche, aggiuntive o parallele rispetto alle tradizionali attività scolastiche. In questa prospettiva tirocini e stage possono essere forme di ASL, solo se inseriti all'interno di una progettazione curriculare e se trovano un'intenzionale collocazione, sempre nel rispetto della realizzazione del profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi dello studente, anche durante l'anno scolastico e non esclusivamente a conclusione di questo.

Quando allora ci si riferisce a un percorso di ASL, occorre pensare a un curriculum innovativo capace superare le tradizionali dicotomie tra contesto scuola, come luogo per la formazione delle menti, e mondo del lavoro, come spazio dove formare la mano d'opera; tra apprendimento formale e informale, tra teoria e pratica. Un curriculum fondato su questi presupposti non può che sviluppare un rinnovato rapporto con il sapere, capace di considerarne non solo la sua acquisizione, ma anche la capacità di usarlo, di elaborarlo e di farne esercizio (Di Nubila, 2004). In tale prospettiva una nuova idea di scuola dovrebbe presupporre un curriculum che non solo assicuri una pluralità di esperienze cognitive e culturali, ma che preveda lo sviluppo del carattere pragmatico delle competenze attraverso esperienze di senso all'interno dei contesti reali di vita. Si tratta di dare vita e valore a percorsi di alternanza formativa, adatti a contrastare due tipologie di problemi: quello di un sistema formativo incapace di adottare uno stile di accoglienza e di valorizzazione dei giovani, che sentendosi espulsi se ne allontanano, entrando nel mondo del lavoro senza alcuna qualifica; quello del giovane che pur completando l'iter formativo, ne esce senza possedere le competenze richieste dal mondo del lavoro. Proprio quest'ultimo aspetto pone l'accento, in maniera forte, sul carattere strategico dell'ASL, implicando un'azione di “conversione culturale e organizzativa” decisiva rispetto alla tradizionale relazione tra mondo dell'istruzione e della formazione e mondo del lavoro. Infatti, l'ASL non si progetta e non si realizza in un unico ambiente produttivo, né si svolge come lo *stage*, in un'unica unità temporale, anzi la sua durata può essere progettata in rapporto ai piani di studi personalizzati degli studenti. Essa presuppone il superamento della netta separazione concettuale e operativa tra i due mondi, scuola e mondo del lavoro; inoltre richiede che gli apprendimenti da sviluppare nei due contesti, aula e azienda, facciano parte di un itinerario formativo connesso con il profilo educativo e professionale dei diversi indirizzi di studio (Pastori, et al. 2003, pp.138-139). In tale prospettiva l'ASL “ [...] dev'essere considerata una modalità

formativa che risponde ai bisogni individuali di formazione, ai diversi stili cognitivi. Non è quindi un percorso di recupero limitato a taluni indirizzi bensì una metodologia didattica innovativa che valorizza l'aspetto formativo dell'esperienza pratica”(Cacco, 2004, pp.31-32). Costituisce allora un'opportunità per far dialogare i sistemi formativi con la cultura del lavoro, generando un valore aggiunto per tutti e non “ una forma di addestramento professionale per i *drop out*” (Nardiello, 2004, p.70).

Fin qui è stato fatto riferimento all'importanza dell'integrazione e riconoscimento della pari dignità dei saperi, all'indispensabile ricomposizione del paradigma unificatore educazione-formazione, alla coniugazione e circolarità teoria-prassi, all'importanza di 'ecologizzare' le discipline mettendole in relazione con i problemi contestuali, alla necessità di affrontare e rispondere alle nuove esigenze educative e formative attraverso la costruzione di curricula innovativi, fondati su una progettualità consapevole e intenzionale, capace di tenere conto di tutte le componenti menzionate, ricomponendole all'interno di una logica coerente ed efficace, attribuendo così senso ai processi di insegnamento/apprendimento. Tutto questo però chiama in causa, prima ancora delle questioni organizzative e progettuali e del ruolo degli stakeholder coinvolti nei diversi contesti, la professionalità dei docenti. In un quadro così complesso i docenti diventano le figure chiavi del sistema di ASL, perché proprio dalle loro abilità, conoscenze, competenze, motivazioni, convinzioni e intenzionalità dipende la costruzione di un curriculum capace di adottare la prospettiva dell'integrazione dell'educazione e della formazione. Infatti, come sostiene D. Orlando Cian (1996) è proprio l'*intenzionalità* che orienta le scelte dell'agire professionale dell'insegnante; l'educatore opera con responsabilità e convinzione quando comprende che l'educando può “ riconoscere la validità della proposta, di farla sua liberamente attraverso quella personale accettazione-modificazione-riflessione capace di alterare il corso della propria storia, rendendola cioè diversa da quella che sarebbe stata senza la propria personale scelta. L'intenzionalità dell'educatore tende quindi a promuovere l'intenzionalità dell'educando: vale a dire, la condivisione, nella libertà, di una proposta umana valida in sé ”(p.43). In tal senso è proprio l'intenzionalità dei docenti che può collocare l'ASL in un'ottica curriculare, facendo cogliere agli alunni il senso, le sue potenzialità formative e trasformative. Ma questa intenzionalità dei docenti può solo scaturire dalla consapevolezza della differenza tra materie e discipline, dove l'insegnamento basato sulle prime assume un carattere di tipo “trasmissivo”, mentre se fondato sulle seconde, diventa di tipo “problematizzante”, favorendo la focalizzazione sui processi anziché sui contenuti e quindi l'acquisizione di competenze nell'uso degli stessi (Di Nubila, 2004, p.181)

1.3. Le forme di esperienze scuola-lavoro in Italia

Le scuole, a seguito dell'evoluzione normativa avviata dalla L.196/97 (Pacchetto Treu), dalla L. 30/03 (Legge Biagi), cui hanno fatto seguito prima la L. 53/2003 che ha ridisegnato il sistema educativo di istruzione e di istruzione e formazione professionale, e successivamente i D.P.R. n. 87, 88, 89 del 2010, rispettivamente per il riordino degli istituti professionali, gli istituti tecnici e i licei, nell'intento di far dialogare il mondo della scuola con il mondo del lavoro, hanno implementato esperienze con caratteristiche

diverse. Infatti, sono state diverse le scuole che oltre a progetti di alternanza scuola-lavoro, hanno realizzato stage, tirocini, modelli di Impresa Formativa Simulata (IFS), apprendistato. È opportuno però qui precisare che anche se si tratta di forme di dialogo con il mondo del lavoro con caratteristiche comuni, esse presentano anche differenze sostanziali. Le prime quattro forme rispondono a progetti con compiti formativi e di orientamento, secondo convenzioni stipulate tra datore di lavoro e sistemi formativi ai quali spetta la responsabilità di assicurare la qualità delle iniziative stesse. Esse integrano il processo di apprendimento che si realizza in fasi teoriche, pratiche e di simulazione, mentre l'apprendistato rappresenta un istituto che implica un contratto di lavoro tra studente e azienda di riferimento. Negli Annali dell'Istruzione (2004) si legge che:

- lo *stage* corrisponde a “un periodo di formazione realizzato in azienda, con finalità osservativa o applicativa, a completamento di specifici percorsi o a supporto di unità formative con l'obiettivo di acquisire competenze specifiche”;
- il *tirocinio* “è un'esperienza formativa, orientativa o professionalizzante [...]. Ha una caratteristica più accentuata di raccordo con il mondo del lavoro, favorendo l'inserimento o il reinserimento lavorativo dei soggetti”;
- l'*alternanza scuola lavoro* “è una modalità didattica realizzata nell'ambito dei percorsi di istruzione o di formazione professionale, anche integrati, quale strumento di orientamento, preparazione professionale e inserimento nel mondo del lavoro, con attenzione particolare all'elemento dell'accoglienza e della formazione in progress. Si caratterizza per una forte accentuazione del valore di positiva contaminazione con i valori del lavoro in termini conoscitivi e di raffronto con la personale rappresentazione delle professioni che, [...] spesso nel giovane necessita di rettifica, rispetto a una visione che risente a volte di luoghi comuni”(pp.104-105).

Anche se le tre forme sono accomunate da alcuni elementi importanti, quali l'azione formativa orientata allo sviluppo di competenze; la partnership tridimensionale (Individuo, Impresa, Istituzioni promotrici) presente lungo tutte le fasi e corresponsabile dei risultati; l'accompagnamento di una persona esperta sul luogo di lavoro lungo l'esperienza, che le svincola da una performance lavorativa vera e propria (p.105), il carattere dell'alternanza scuola lavoro, presenta una sua specificità: una modalità didattica capace di integrare i percorsi di istruzione e formazione che implica la costruzione di un dialogo tra scuola e il mondo del lavoro, inteso non come semplice adattamento del sistema di istruzione e formazione al mercato del lavoro, ma come compito che la scuola deve svolgere per preparare le nuove generazioni alla loro vita sociale e professionale (Roncalli, 2003). In tal senso la pratica dell'alternanza fa riferimento a quella forma di alleanza scuola-lavoro che si può sviluppare nell'intento di superare lo scollamento tra i due sistemi e come sfida culturale che riconosce “l'Unità del Sapere”, secondo una logica per la quale i momenti e i luoghi nei quali si applica ciò che si è appreso in contesti formali, possono divenire tempi e spazi nei quali si continua ad apprendere. In tal senso un partenariato strategico tra i due sistemi può trasformare il luogo di lavoro in un “giacimento culturale” che la scuola, con un'azione integrata, può utilizzare per perseguire le sue finalità formative (pp.77-78).

Proprio la specifica connotazione dell'ASL ci guida a specificare meglio le altre forme di rapporto della scuola con il mondo del lavoro. Come precisa Di Nubila (2004), *stage* e *tirocinio*, nel linguaggio comune sono usati come sinonimi, mentre in passato vi era una distinzione netta tra le due forme: il tirocinio era considerato un periodo di praticantato, svolto sotto la guida di una persona esperta capace di sostenere l'acquisizione di competenze utili all'esercizio di un mestiere o di una professione. Con l'art.18 della L.196/ 97, viene introdotto il termine *stage* come forma di alternanza tra formazione e lavoro, esperienza durante la quale lo stagista non stipula un rapporto di lavoro, ma, in genere, mantiene il suo status di studente. L'autore definisce lo *stage* come "un'esperienza formativa in situazione e cioè nel vivo dei rapporti professionali, relazionali, sociali, organizzativi che caratterizzano il contesto lavorativo" e ancora come "un'attività scolastico/formativa programmata, collocata in ambiente di lavoro, con una presenza operativa non finalizzata alla produzione" (p.263). Anche Bertagna (2003) opera una distinzione tra lo *stage* e il *tirocinio formativo*. Lo studioso concepisce lo *stage* come "luogo sociale e cooperativo nel quale condurre esperienze di osservazione partecipata a processi lavorativi reali ma coerenti con il *Profilo educativo, culturale e professionale* del proprio corso di studi." Mentre definisce il *tirocinio formativo* "luogo sociale e cooperativo nel quale ogni soggetto in formazione si assume la diretta responsabilità di svolgere un processo lavorativo concreto, ma in condizioni di accompagnamento, affiancamento e protezione costante, riguardo alla qualità sia dei prodotti da realizzare, sia dei processi lavorativi e delle relazioni interpersonali con cui realizzarli" (p.19). In ambedue le definizioni, lo stage presenta le caratteristiche di un'esperienza più protetta rispetto al tirocinio, poiché libera da vincoli e rapporti di subordinazione oltre che da responsabilità produttive; si tratta però di un'attività che può costituire un'importante esperienza formativa, se viene svolta nel rispetto di regole stabilite in rapporto agli obiettivi da raggiungere e al progetto congiunto elaborato tra le parti coinvolte: scuola e realtà lavorativa. Infatti, per assicurare lo svolgimento di uno stage efficace, per lo studente e per tutte le parti coinvolte, i due studiosi sostengono che occorre assicurare il rispetto di alcuni principi: "l'analisi e controllo dei processi, la verifica del raggiungimento degli obiettivi, la valutazione dei risultati, la capitalizzazione dell'esperienza" (Di Nubila, 2004, p.267); curare la fase preparatoria per l'osservazione, il monitoraggio del percorso, la verifica e la valutazione dei risultati ottenuti (Bertagna, 2003, p.19). Tutte queste componenti si configurano come gli elementi strategici per il buon esito dell'esperienza e per il raggiungimento della finalità formativa progettata.

Accanto allo *stage* un'altra forma esperienziale che pone gli studenti nelle condizioni, di conoscere il mondo del lavoro, operando in situazione protetta e, questa volta, anche di simulazione è l'Impresa Formativa Simulata (IFS). Si tratta di un progetto che si colloca all'interno del contesto europeo in cui vi sono diversi modelli di imprese virtuali. L'IFS è un modello di Rete telematica che consente agli studenti di operare nella scuola come se fossero in azienda. Infatti, nelle scuole che la implementano, si crea una sorta di azienda laboratorio, dove è possibile simulare le diverse funzioni di un'azienda reale. Questo tipo di laboratorio è progettato e realizzato tenendo conto sia di una forte dimensione relazionale di tipo orizzontale, che pone gli studenti in contatto con enti pubblici e privati in presenza e via rete

telematica, sia del contesto locale e del mercato globale. A ogni azienda simulata corrisponde quindi un'azienda reale; ogni azienda simulata comunica e opera transazioni telematiche secondo la normativa italiana. I due elementi non reali sono solo le merci e la moneta.

Il laboratorio di IFS offre la possibilità di sperimentare situazioni di apprendimento che dal punto di vista operativo e organizzativo sono simili a quello aziendale; esse, se ben gestite, seppur riducono il tempo di permanenza degli allievi in azienda, non precludono la qualità dell'esperienza. Inoltre, l'IFS, costituisce lo strumento utile per ovviare la difficoltà del nostro sistema imprenditoriale italiano, di ospitare un gran numero di studenti per periodi lunghi e ricorrenti, poiché la sua struttura è composta di piccole e medio imprese.

Anche se l'attività in IFS pone gli studenti nelle condizioni di conoscere i processi, le dinamiche, le tecniche gestionali dell'azienda e la cultura d'impresa, non può essere sostitutiva dell'esperienza da vivere nel contesto lavorativo reale. Tuttavia all'esperienza va riconosciuta la valenza formativa in riferimento allo sviluppo di abilità mentali e di problem solving, alla promozione di una nuova cultura dell'apprendimento fondata sull'attività laboratoriale che privilegia la cooperazione e il lavoro di gruppo, la valorizzazione degli studenti, lo sviluppo della capacità di comprendere e analizzare situazioni complesse e, rispetto ad esse, l'attenzione ad operare delle scelte nel rispetto di norme etiche.

La centrale di simulazione nazionale (Simucenter) si occupa della gestione di un sistema informatico-telematico basato su un portale cui accedono le IFS via web. Gli ambienti che caratterizzano il portale sono tre: l'area informativa, che permette di acquisire le informazioni sul progetto, sull'organizzazione della rete e sui criteri di adesione ad essa; l'area operatori, riservata alle IFS già costituite che possono accedere e operare transazioni di commercio elettronico e *remote-banking*, utilizzando le credenziali assegnate loro; l'area news che consente di recuperare tutte le informazioni necessarie relative alle attività giornaliere della rete IFS.

La rete IFS nazionale è messa in relazione con le reti estere grazie alla possibilità di effettuare transazioni internazionali, permesse da un protocollo comune di interfaccia tra le banche, nella cui elaborazione il Simucenter ha collaborato. Questo permette l'*e-marketplace*, ossia un mercato virtuale dove ogni azienda virtuale può partecipare operando delle vendite o degli acquisti. Nell'intento di riprodurre fedelmente la realtà aziendale viene assegnata ad ogni IFS una e-mail presso il server centrale di posta, viene creato un forum telematico e la possibilità di fare delle conferenze on line, viene pubblicato un periodico elettronico, viene assicurata la gestione del conto corrente tramite l'*home banking*, viene offerto supporto telematico o telefonico per l'adempimento degli obblighi fiscali, per la redazione di atti costitutivi e societari, del *business plan*, nonché per la preparazione e pubblicazione di siti web aziendali. Ogni IFS ha il compito di inviare, in coordinamento con la funzione *Stato* del Simucenter, il proprio *business plan* al Mercato che ha il compito di verificarne la regolarità; accertata la validità del progetto, l'Amministrazione della rete telematica rilascia le credenziali per accedere alla rete e iniziare le operazioni rapportandosi non solo con il mercato, ma tenendo conto di tutti gli strumenti, i vincoli e le relazioni con altre istituzioni (registro delle imprese, Stato, banca, camera di

commercio, agenzie delle entrate, gli uffici del lavoro quali l'INPS e l'INAIL) (Borrello, 2003). E' evidente che il laboratorio di IFS presenta la valenza di porre i giovani nelle condizioni di operare non solo un'autodiagnosi delle proprie capacità, ma anche di sviluppare delle conoscenze nuove insieme a competenze e interessi inattesi. L'autore mette in evidenza, come il progetto di IFS persegue le finalità indicate nel Libro Verde "*L'imprenditorialità in Europa*" della Commissione delle Comunità Europee (COM, 2003), che non solo fa riferimento al compito al compito dell'istruzione e della formazione professionale di promuovere lo spirito imprenditoriale e la capacità di cogliere le occasioni offerte dalla carriera imprenditoriale, ma nella sezione "Promuovere capacità e competere", valorizza anche la didattica basata sulla simulazione aziendale, proprio per il suo potenziale di sviluppare uno spirito imprenditoriale e di diffondere una cultura di impresa.

L'apprendistato è un'altra forma esperienziale che ha radici storiche nel nostro Paese, ma che trova un primo quadro normativo coerente nel primo codice legislativo sull'apprendistato, la legge n. 25 del 19 gennaio 1955 e successive modifiche, secondo le quali "l'apprendistato è uno speciale rapporto di lavoro, in forza del quale, l'imprenditore è obbligato ad impartire o a far impartire nella sua impresa, all'apprendista assunto alle sue dipendenze, l'insegnamento necessario perché possa conseguire la capacità tecnica per diventare lavoratore qualificato, utilizzandone l'opera nell'impresa medesima (art.2). Successivamente, a partire dagli anni Novanta, a causa dei repentini cambiamenti economico-sociali che hanno coinvolto i diversi contesti organizzativi e il mondo del mercato e del lavoro, con la finalità di rispondere ai nuovi bisogni dei contesti locali e globali, si riscopre la necessità di valorizzare le esperienze di apprendimento nei luoghi di lavoro. Questo promuove azioni legislative in materia di apprendistato che conduce all'emanazione della Legge n.196 del 24 giugno 1997, conosciuta come "Legge Treu", che, come già indicato in precedenza, ha disciplinato anche gli stage (art.18). Lungo un *continuum* normativo, si collocano successivamente prima il D. Lgs n. 276 del 10 settembre 2003, in attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro della legge n.30, del 14 febbraio 2003 (Legge Biagi), poi il D. Lgs n.167 del 2011 in attuazione della delega conferita dall'art. 1, comma 30, della L. 247/2007, che ha riformato la disciplina dell'apprendistato, abrogando la normativa preesistente, sostituendola con un "Testo Unico" di soli sette articoli, a sua volta sostituito oggi dal D.Lgs.15 giugno 2015, n. 81 "Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183".

In tutte le norme indicate rimane costante la definizione del rapporto di lavoro tra imprenditore e apprendista, pertanto porta in sé un significato e una finalità che sono evidentemente diversi da quelle che può avere invece la metodologia dell'ASL.

1.4. Il modello 'normativo' di Alternanza Scuola-Lavoro

Le indicazioni per un modello italiano di ASL, almeno dal punto di vista 'normativo,' è stato chiaramente definito da tre documenti: a) *Linee di indirizzo per lo sviluppo dell'alternanza scuola-lavoro. Orientamenti ed indicazioni pratiche*, (Indire, 2012); b) *Costruire insieme l'alternanza scuola*

lavoro – documento per la discussione”, documento per consultazione ad accesso pubblico e condiviso dal Comitato nazionale per il monitoraggio e la valutazione dell’alternanza scuola lavoro, (MIUR, Indire, 2013); c) *Attività di Alternanza Scuola Lavoro. Guida operativa per la scuola*, (MIUR, 2015) che in sintesi include i contenuti dei primi due documenti.

Volendo presentare sinteticamente le indicazioni fornite dai documenti appena indicati, sono diverse le dimensioni che ogni istituzione scolastica deve considerare, sia nella fase della progettazione sia della realizzazione dell’esperienza, se vuole elaborare una progettazione di ASL capace di assicurare un’esperienza formativa efficace. Infatti, indicazioni molto importanti sono fornite in merito ai seguenti aspetti:

- *La ricognizione dei fabbisogni formativi sul territorio*: l’analisi preliminare dei settori di attività di un territorio e la conoscenza del mondo del lavoro costituiscono la base sulla quale definire i bisogni formativi di una progettazione ASL. Conoscere l’attività lavorativa di un territorio permette alle scuole di capire con quali partner intrecciare collaborazioni e avviare percorsi formativi co-progettati secondo la logica dell’alternanza, stabilendo accordi pluriennali o convenzioni specifiche per la realizzazione dei percorsi. In questa prospettiva creare alleanza strategica con il territorio implica elaborare una progettazione formativa integrata, che riconosce l’impresa ospitante non solo come sede dello svolgimento dell’esperienza, ma partner portatrice di una “cultura del lavoro, fatta di linguaggi, nuovi apprendimenti, competenze e modi organizzativi” (*Linee di indirizzo per lo sviluppo dell’alternanza scuola-lavoro. Orientamenti ed indicazioni pratiche*, Indire, 2012, p.19) che non sono della scuola, ma che aggiungono valore a una progettazione formativa rendendola così integrata ed efficace. Riuscire a stabilire accordi e a co-progettare significa tener conto sia delle “vocazioni dello studente sia del mercato del lavoro” (*Guida operativa per la scuola*, p. 16).

Ciò che può facilitare per la scuola la conoscenza del territorio è il far parte di poli tecnico-professionali, costituiti dalle Regioni sulla base della rilevazione dei fabbisogni formativi di un territorio, ma anche la possibilità di ampliare la rete di collaborazioni. Infatti, la L.107/15, tra i diversi soggetti che possono collaborare con la scuola, con ruolo istituzionale, in questo processo di rinnovamento non considera soltanto le Camere di Commercio, Industria, Artigianato, Agricoltura, le rispettive associazioni di rappresentanza e le imprese, ma amplia la rete di collaborazione includendo ordini professionali, musei, settori culturali, artistici e musicali, enti sportivi. Accanto a questo, per facilitare l’individuazione dei partner è previsto la costituzione di un Registro nazionale per l’ASL, presso la Camera di commercio, industria artigianato e agricoltura (CCIAA) territoriale, con una successiva relazione del dirigente scolastico sulle convenzioni stipulate con le imprese o enti che hanno accolto gli studenti in ASL.

Per riuscire a mantenere un dialogo costante e produttivo con il mondo esterno è stato creato un organismo che si posiziona come “cerniera funzionale” tra mondo della scuola e mondo del lavoro:

il Comitato Tecnico Scientifico (CTS) per gli istituti tecnici e professionali e il Comitato Scientifico (CS) per i licei, con il compito di contribuire al miglioramento dell'offerta formativa, tenendo conto delle esigenze dei diversi stakeholder e delle sfide dell'innovazione.

Questa collaborazione con il territorio richiede una stipulazione di accordi con i partner, in riferimento al piano formativo e alla responsabilità di ciascuno. La formalizzazione di un accordo prevede il coinvolgimento di attori, il cui numero varia a secondo del tipo di esperienza che si intende realizzare, ma anche il tenere in considerazione sia le vocazioni degli studenti sia le richieste del mondo del lavoro.

Pertanto è molto importante anche la prima fase progettuale, durante la quale la scuola è responsabile di individuare: a) le tematiche e il tipo di organizzazione dei percorsi; b) le metodologie didattiche; c) le realtà lavorative dove realizzare i percorsi; d) le tipologie di accordi. All'interno di questo processo di concertazione un ruolo importante è attribuito al dirigente scolastico e/o al docente referente con il compito di coordinare gli aspetti comunicativi, informativi e cooperativi, in modo da facilitare i processi decisionali.

- La *struttura organizzativa*: implementare un percorso di alternanza significa creare una struttura organizzativa costituita da diverse figure e che dev'essere formalizzata all'interno dell'istituzione scolastica. Essa può avere un'organizzazione specifica nelle diverse scuole e può essere costituita da soggetti interni ed esterni alla scuola: il dirigente scolastico con il compito di promuovere e assicurare la qualità dei processi; il collegio dei docenti con la funzione di deliberare e valutare i percorsi; i dipartimenti disciplinari con il compito di organizzare la didattica, definire i curricula e migliorare l'offerta formativa; il consiglio di istituto che delibera in merito alla costituzione di reti di scuole e alla partecipazione della scuola ad iniziative con enti esterni; il consiglio di classe che aderisce alle sperimentazioni di alternanza definendo obiettivi disciplinari e trasversali, elabora la valutazione e la certificazione delle competenze acquisite dagli alunni; il CTS/CS che, costituito da docenti e figure tecnico-professionali, da rappresentanti del mondo del lavoro e dell'Amministrazione Provinciale, svolge un'importante azione di informazione e promozione dei percorsi di alternanza presso scuole e famiglie, di raccordo tra scuola ed enti esterni, di monitoraggio. Tuttavia si tratta di un organismo però non è ancora molto diffuso nelle scuole; in realtà con le funzioni ad esso assegnate, potrebbe davvero svolgere un'azione efficace di monitoraggio e di diffusione delle buone pratiche, dando un valido contributo alla buona riuscita dei percorsi.

Alcune scuole affidano la progettazione, l'organizzazione e la valutazione dell'ASL a un gruppo dedicato all'alternanza di cui fanno parte figure strategiche della scuola: DS, DSGA, il referente di progetto, il rappresentante del CTS/CS, tutor, rappresentanti esterni. Inoltre, in base alle caratteristiche del progetto, aderiscono alle attività di orientamento e di integrazione del percorso nel curriculum, i docenti d'aula. Infine un'altra figura strategica è il tutor interno che ha la funzione di fornire informazioni e consulenza a studenti e famiglie, di tenere i rapporti con i tutor esterni con i

quali condividere la realizzazione dei percorsi. Come figure esterne rientrano nella struttura organizzativa le agenzie formative accreditate e il consulente esterno, entrambi svolgono un'azione di supporto in termini di revisione e progettazione dei percorsi le prime, di formulazione di proposte il secondo. Nonostante il documento delle Linee guida (Indire, 2012), declini con molta chiarezza le funzioni dei diversi organi, in realtà le figure considerate particolarmente strategiche nella realizzazione dei progetti di alternanza sono il tutor interno, il referente di progetto e il tutor esterno. Ad essi molto spesso risulta delegata tutta l'attività da svolgere per la progettazione e realizzazione dei percorsi stessi, per cui è evidente il rischio della scarsa sensibilizzazione del resto dei docenti.

- La *progettazione*: la L.107/15 prevede una progettazione ASL triennale, inserita nel *Piano dell'Offerta Formativa* e nel *Patto educativo di corresponsabilità*, che dev'esser sottoscritto dalla famiglia e dallo studente.

Essa dev'essere elaborata in modo da coniugare i saperi dei due contesti, riuscendo a creare opportune occasioni formative per gli studenti, a integrare la dimensione curriculare con quella esperienziale. La dimensione di saperi integrati su cui si fonda la progettazione di alternanza, non implica che in azienda si applichi ciò che si è appreso a scuola, ma che ambedue i contesti siano ambienti di apprendimento, dove lo studente abbia l'opportunità di affrontare compiti reali, mettendosi alla prova e potenziando le sue competenze.

Una progettazione di ASL deve pertanto includere le attività che lo studente svolge in aula e nella struttura ospitante, le azioni di sistema (interventi formativi, attività previste, controllo del sistema di competenze da parte dei due tutor, piano di comunicazione), le azioni rivolte agli studenti (orientamento, contatti con le aziende, strumenti e modalità di riflessione, rendicontazione e condivisione dell'esperienza con la classe), deve presentare un'integrazione con il curriculum, attribuendo senso e significato ai processi di apprendimento. La Guida operativa ministeriale (2015), infatti, enfatizza alcuni elementi chiave da considerare all'interno di una progettazione ASL:

- a) la definizione delle competenze attese dall'esperienza di ASL;
- b) la co-progettazione del percorso da realizzare, con la struttura ospitante, tenendo conto delle competenze, conoscenze e abilità da acquisire;
- c) la preparazione dei periodi di apprendimento mediante esperienze di lavoro, utili a generare nello studente conoscenze necessarie a promuovere orientamento e apprendimento nel nuovo ambiente;
- d) la sensibilizzazione e l'orientamento degli studenti alla riflessione sulle loro attese verso l'esperienza lavorativa;
- e) la stimolazione degli studenti all'osservazione delle dinamiche organizzative;
- f) la condivisione in aula di quanto sperimentato fuori dall'aula;
- g) la documentazione dell'esperienza realizzata anche mediante ICT;
- h) la disseminazione dei risultati dell'esperienza.

- *Tempi e metodi della progettazione*: il piano triennale dell'ASL che non deve costituire un'esperienza isolata ma inserita in una programmazione pluriennale, dev'essere orientato alla costruzione di un *percorso unico e articolato*, capace di coniugare competenze specifiche disciplinari e trasversali con quelle richieste dal mondo del lavoro; la sua natura deve assicurare l'integrazione e l'equivalenza formativa tra esperienza in aula ed esperienza lavorativa. Un progetto di questa portata per avere il carattere dell'unitarietà, deve essere elaborato a livello dipartimentale e attuato dai singoli Consigli di Classe.

Le modalità di realizzazione (incontro con esperti, visite aziendali, ricerca sul campo, simulazione di impresa, *project work* in e con l'impresa, tirocini, progetti di imprenditorialità, esperienze all'estero) e i tempi della realizzazione previsti (durante l'anno, alla fine delle attività didattiche e in estate) potrebbero in qualche misura ridurre le preoccupazioni dei docenti legate all'incremento delle ore di ASL, ma questo non esclude l'impegno e il coinvolgimento necessario delle scuole e dei contesti esterni e quindi degli attori chiave, nell'elaborazione di una co-progettazione capace di tenere conto che la realizzazione delle attività dev'essere finalizzata al raggiungimento degli obiettivi formativi previsti nel progetto educativo personalizzato dello studente.

- *La realizzazione*: comprende la fase di orientamento per gli studenti a scuola, guidata da docenti ed esperti esterni; l'esperienza stessa (accompagnata da documenti diversi: scheda di adesione al percorso, dichiarazione di assenso dei genitori, patto formativo; convenzione; valutazione dei rischi) che si realizza secondo le regole contenute nel patto formativo tra studente, scuola e impresa; la fase valutativa grazie al coordinamento e controllo delle attività da parte dei due tutor (interno/esterno); i tempi di realizzazione che devono essere coerenti con gli obiettivi formativi. In aggiunta la fase di realizzazione prevede che la scuola verifichi in anticipo che il contesto lavorativo sia adatto ad ospitare gli studenti in alternanza.

La realizzazione dell'esperienza è regolata dalla convenzione stipulata tra scuola ed ente esterno, all'interno della quale si fa riferimento alla finalità del progetto di ASL, alle attività da svolgere da parte degli studenti durante l'esperienza, alle norme e regole da osservare, agli obblighi assicurativi, al rispetto delle norme sulla privacy e sulla sicurezza. La convenzione deve riportare alcuni dati identificativi: a) *anagrafica della scuola e della struttura ospitante*; b) *la natura delle attività che lo studente deve svolgere durante il periodo di ASL e che devono essere coerenti con gli obiettivi del progetto formativo*; c) *il numero degli studenti coinvolti e i relativi indirizzi di studio*; d) *la durata del singolo percorso formativo*; e) *identificazione dei referenti degli organismi interni ed esterni all'istituzione scolastica e dei relativi ruoli funzionali*; f) *informazione e formazione in materia di salute e sicurezza sul lavoro* (riportano le attività già svolte dallo studente); g) *le eventuali risorse economiche utilizzate per il progetto di ASL*; h) *strutture know how messi a disposizione dalla struttura ospitante*; i) *obblighi e responsabilità dell'istituzione scolastica e della struttura ospitante*; j) *modalità di acquisizione della valutazione dello studente sull'efficacia dell'esperienza*; k) *criteri e*

indicatori per il monitoraggio del progetto. Il patto formativo con gli obblighi dello studente è parte integrante della convenzione.

- *La valutazione:* proprio sulla base di una co-progettazione scuola-lavoro, dello svolgimento del periodo nei contesti lavorativi preceduto da una preparazione in aula e supportato anche da esperti esterni, dell'attivazione di un processo di accompagnamento, utile a creare raccordo tra il percorso realizzato in aula e l'attività formativa esterna, l'intero processo prevede una valutazione congiunta dell'attività svolta dallo studente, da parte del tutor interno ed esterno.

- *La certificazione:* il focus della certificazione sono gli esiti di apprendimento. Considerata la dimensione curriculare dell'ASL, la condivisione degli esiti di apprendimento dev'essere chiara sin dalle prime fasi di progettazione, poiché dovrebbe confluire in un riconoscimento di crediti. Per tale ragione strumenti e procedura per la certificazione finale devono essere necessariamente definiti in fase progettuale. La Guida operativa (Miur, 2015) suggerisce che la certificazione delle competenze sviluppate in ASL può essere prodotta in fase di scrutini intermedi o finali di ogni anno scolastico, ma comunque prima degli esami di Stato e inserito nel curriculum dello studente. La valutazione delle competenze acquisite (soft skills, competenze tecnico-professionali, competenze linguistiche) contribuisce alla determinazione del voto di profitto delle discipline coinvolte e del voto di condotta, oltre che all'attribuzione del credito scolastico. Tutto questo però dimostra che ancora una volta non c'è un chiaro riconoscimento del curriculum informale e nello specifico dell'esperienza di ASL, infatti, essa può solo "contribuire" all'attribuzione dei crediti, ma non avere un riconoscimento proprio. Inoltre, i documenti citati sottolineano in diversi passaggi l'importanza di creare una co-progettazione di ASL e la stessa Guida operativa offre un modello di "Rubrica delle competenze", ma tutto questo dovrebbe presupporre delle regole e dei vincoli di condivisione in termini di linguaggi, competenze e responsabilità. In realtà non ci sono chiare indicazioni su come questo processo debba essere realizzato e appare evidente che il rischio sia quello di non riuscire a realizzare grandi cambiamenti del sistema ASL, lasciando spazio alla sola disponibilità e creatività dei singoli.

- *La valutazione dei percorsi:* per definire se un percorso di alternanza è di qualità, oltre che considerare *l'impianto normativo*, deve includere altri indicatori quali: a) "la coerenza tra bisogni formativi e la realtà economica del territorio; b) l'esistenza di un protocollo siglato all'interno delle reti territoriale/provinciale/regionale per il riconoscimento degli esiti di apprendimento acquisiti in alternanza; c) presenza di partenariati, procedure e strumenti di rilevazione delle competenze su cui la scuola fonda la certificazione; d) descrizione delle attività di, strumenti di monitoraggio e valutazione in itinere e in esito"(Indire, 2012).

- *La tutorship e le sue funzioni:* la tutorship a sostegno dello studente è svolta da un docente tutor interno e da un tutor formativo esterno, ai quali è richiesta una continua interazione al fine di garantire un'efficace svolgimento del percorso in termini organizzativi, valutativi, di apprendimento e di sviluppo di competenze.

Il tutor interno, individuato tra i docenti dell'istituzione scolastica, svolge diverse funzioni: a) in collaborazione con il tutor esterno, elabora il percorso formativo dello studente che dev'essere sottoscritto dai diversi soggetti coinvolti: scuola, struttura ospitante, studente, genitori; b) supporta lo studente durante l'esperienza e insieme al tutor esterno ne verifica il corretto svolgimento del percorso; c) gestisce le relazioni con l'esterno; d) monitora le attività e risolve eventuali problematiche; e) valuta e comunica gli obiettivi raggiunti e le competenze sviluppate dagli studenti; f) favorisce la valutazione dell'efficacia dell'esperienza da parte dello studente; g) comunica agli organi scolastici preposti l'andamento del percorso di ASL; h) supporta il dirigente scolastico nel completamento della scheda di valutazione relativa alla struttura che ha ospitato lo studente.

Anche il tutor esterno, individuato dalla struttura ospitante tre figure interne o esterne ad essa, oltre al compito di raccordare l'ente che rappresenta con la scuola ha funzioni molto simili a quelle svolte dal tutor interno: a) collabora con il tutor scolastico per la progettazione, organizzazione e valutazione dell'esperienza; b) pianifica le attività secondo le caratteristiche del progetto formativo e supporta lo studente durante sia durante l'inserimento nel contesto lavorativo sia durante tutto il percorso; c) informa lo studente sui rischi specifici aziendali e le procedure interne; d) coinvolge lo studente nella valutazione dell'esperienza; e) restituisce all'istituzione scolastica gli elementi utili per la valutazione delle attività dello studente e l'efficacia del processo formativo.

La forte collaborazione richiesta ai due tutor presuppone per entrambi un'adeguata formazione dal punto di vista metodologico e didattico che può favorire sia un supporto efficace allo studente sia il raggiungimento degli obiettivi dei percorsi di alternanza.

Tabella 1.1. Sintesi del modello 'normativo' italiano di ASL

Norme e indicazioni di riferimento	1. Legge 28 marzo 2003, n.53, art. 4 “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale.” 2. D. Lgs n.77, del 15 aprile, 2005 “Definizione delle norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, ai sensi dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003 n. 53”- 3. D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, 88,89. Regolamenti recanti norme rispettivamente per il riordino degli istituti professionali, per gli istituti tecnici e i licei, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. 4. “Linee di indirizzo per lo sviluppo dell'alternanza scuola-lavoro. Orientamenti ed indicazioni pratiche”, del 29 maggio 2012 (Indire). 5. “Costruire insieme l'alternanza scuola lavoro – documento per la discussione” (Miur, Indire, 2013). 6. Legge 13 luglio 2015 n.107 “Riforma del sistema nazionale di Istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”.

	7. “Attività di alternanza scuola lavoro. Guida operativa per la scuola (Miur, 2015).
Attori chiave nella scuola: funzioni e responsabilità	Dirigente scolastico: a) responsabile del percorso di ASL; b) individua imprese enti pubblici o privati disponibili per l’attivazione dei percorsi di ASL, anche attingendo al Registro nazionale per l’alternanza (a partire dalla sua attivazione); c) stipula, come rappresentante dell’istituzione che rappresenta, convenzioni con le strutture ospitanti; d) verifica che l’ambiente di apprendimento sia consono al numero degli alunni ammessi in una struttura e adeguato alle effettive capacità tecnologiche, organizzative e didattiche della stessa; d) elabora scheda di valutazione sulle strutture convenzionate; e) predispone insieme ai docenti le procedure per la formazione /informazione degli studenti in materia di sicurezza; f) predispone insieme ai docenti le procedure di abbinamento studente/ struttura ospitante. Consiglio di Classe: a) co-progetta il percorso ASL; b) contribuisce alla buona realizzazione del percorso; c) declina gli esiti di apprendimento attesi dall’esperienza di ASL; d) valuta gli esiti di apprendimento e certifica le competenze raggiunte dagli studenti Docente funzione strumentale per l’alternanza e/o referente di progetto, a) affianca il tutor interno b) funge da raccordo tra operatori interni ed esterni; c) coordina le attività previste dai singoli progetti di ASL. Docente tutor interno: a) elabora il percorso formativo personalizzato con il tutor esterno; b) supporta lo studente durante l’esperienza e insieme al tutor esterno ne verifica il corretto svolgimento del percorso; c) gestisce le relazioni con l’esterno; d) monitora le attività e risolve eventuali problematiche; e) valuta e comunica gli obiettivi raggiunti e le competenze sviluppate dagli studenti; f) favorisce la valutazione dell’efficacia dell’esperienza da parte dello studente; g) comunica agli organi scolastici preposti l’andamento del percorso di ASL; h) supporta il dirigente scolastico nel completamento della scheda di valutazione relativa alla struttura che ha ospitato lo studente. Studenti: ogni studente attraverso la sottoscrizione del patto formativo si impegna: a) a rispettare determinati obblighi in alternanza (rispetto di

	persone e cose, abbigliamento e linguaggio adeguati all'ambiente, osservanza delle norme aziendali di orari, di igiene, sicurezza e salute, riservatezza relativamente ai dati acquisiti in azienda); b) a conseguire le competenze in esito al percorso; c) a svolgere le attività secondo gli obiettivi, i tempi e le modalità previste, seguendo le indicazioni del tutor esterno e del tutor interno; d) si può costituire, per il progetto ASL, come referente <i>peer to peer</i>.
Attori esterni: funzioni e responsabilità	Struttura ospitante (Imprese e rispettive associazioni di rappresentanza; Camere di commercio, industria, artigianato e agricoltura; Enti pubblici e privati, ivi inclusi quelli del terzo settore; Ordini professionali; Musei e altri istituti pubblici e privati operanti nei settori del patrimonio e delle attività culturali, artistiche e musicali; Enti che svolgono attività afferenti al patrimonio ambientale; Enti di promozione sportiva riconosciuti dal CONI.) - deve possedere: a) capacità strutturali (spazi adeguati per gli studenti in ASL); b) capacità tecnologiche (attrezzature idonee per l'esercizio delle attività di ASL, previste dalla convenzione); c) capacità organizzative (garanzia di adeguate competenze professionali); - deve: a) rispettare le convenzioni stipulate; b) collaborare con la scuola a livello progettuale, organizzativo e attuativo; c) condividere e approvare la progettazione del percorso; Tutor esterno: a) collabora con il tutor scolastico per la progettazione, organizzazione e valutazione dell'esperienza; b) pianifica le attività secondo le caratteristiche del progetto formativo e supporta lo studente durante sia durante l'inserimento nel contesto lavorativo sia durante tutto il percorso; c) informa lo studente sui rischi specifici aziendali e le procedure interne; d) coinvolge lo studente nella valutazione dell'esperienza; e) restituisce all'istituzione scolastica gli elementi utili per la valutazione delle attività dello studente e l'efficacia del processo formativo. Famiglie: ▪ sottoscrivendo il Patto educativo di corresponsabilità all'atto dell'iscrizione, prendono consapevolezza delle attività

	programmate nel progetto di ASL.
Organismi con funzione di “cerniera funzionale”	CTS (per tecnici e professionali), CS (per i licei): a) migliora la dimensione organizzativa della scuola; b) crea raccordo sinergico tra obiettivi della scuola e quelli del territorio; c) è portavoce delle sfide dell’innovazione, dei fabbisogni professionali provenienti dal mondo produttivo; Gruppo dedicato all’alternanza: può essere costituito anche da soggetti esterni, che hanno competenze non presenti nella scuola, necessarie per affrontare l’esperienza di lavoro. Camera di commercio, industria artigianato e agricoltura (CCIAA) territorialmente competente: ▪ costituisce Registro nazionale per l’alternanza ▪ svolge attività di formazione in collaborazione con reti di scuole e singoli istituti.
Fasi costitutive dell’ASL	a) Ricognizione dei fabbisogni formativi sul territorio; b) Predisposizione della struttura organizzativa (individuazione di partner, stipulazione di convenzioni, coinvolgimento di soggetti preposti...); c) Elaborazione della progettazione secondo tempi e metodi stabiliti, coinvolgendo gli attori interni ed esterni; d) Realizzazione dell’esperienza, secondo quando previsto dalla convenzione e dal patto formativo dello studente; e) Monitoraggio dei percorsi; f) Valutazione degli esiti di apprendimento; g) Certificazione delle competenze acquisite dallo studente in ASL.
Dimensioni chiave dell’ASL	a) collaborazione scuola-lavoro-territorio b) co-progettazione c) forte interazione tra i due tutor d) monitoraggio dei percorsi e) valutazione congiunta f) cura nella gestione dell’informazione, della comunicazione e della documentazione g) disseminazione delle buone pratiche

Il modello ‘normativo’ così com’è presentato dimostra alcune opacità, legate all’assenza di chiari riferimenti riferiti:

- alla formazione (soggetti, tempi, modalità, qualità, responsabilità, risorse) anche se la Guida operativa (Miur, 2015) sottolinea l’importanza, almeno per il tutor esterno di avere competenze metodologiche e didattiche, o per i docenti di evidenziare la valenza formativa dell’ASL;
- alla realizzazione dei percorsi, che può essere difficoltosa per la frammentarietà del nostro sistema imprenditoriale e il numero elevato di studenti, per i quali è prevista un’esperienza ASL. Anche se si pensa che parte dell’esperienza in contesti reali di lavoro possa essere sostituita tramite IFS, non si

può certo pensare che quest'ultima possa sostituire la prima, sia per l'assenza di un contesto organizzativo reale con le sue dinamiche e la sua cultura, sia per l'assenza di una dimensione relazionale e di apprendimento che lo studente può vivere all'interno di una comunità reale di pratiche e nel rapporto con la conoscenza esperta;

- alla definizione delle competenze da raggiungere: nei vari documenti, infatti, si fa riferimento alla certificazione delle competenze, secondo gli esiti di un percorso che deve essere realizzato sulla base della co-progettazione e della valutazione congiunta, tuttavia non si fa alcun riferimento al processo di definizione delle competenze. Questo richiederebbe di evidenziare gli attori interni e quelli esterni da coinvolgere, secondo regole di condivisione di linguaggi e competenze;
- alla distribuzione di compiti e responsabilità ben definite tra attori interni ed esterni. L'attuale 'modello' presentato presenta deboli elementi di novità rispetto al passato nei suoi elementi strutturali; infatti, per molti aspetti non è altro che la riproduzione di quanto le scuole hanno con fatica realizzato finora. In realtà perché si possa creare un sistema innovativo di ASL, sarebbe necessario rinnovare la cultura e la struttura rigida entro la quale si vuole forzatamente inserire;
- al sostegno alle scuole per imparare a coniugare più facilmente l'aspetto formativo con quello educativo. Infatti, le indicazioni normative dicono cosa devono fare le istituzioni scolastiche e qual è il monte ore da dedicare all'ASL, caricando fortemente la struttura organizzativa e progettuale dell'ASL sulle scuole, proprio perché non esiste alcun vincolo formale per le strutture esterne.

Quanto fin qui presentato, indica la complessità che accompagna i percorsi di alternanza sia dal punto di vista progettuale-organizzativo sia dal punto di vista pratico. Essa, infatti, richiede l'attenzione ai vincoli normativi da un lato, dall'altro il coinvolgimento di strutture/enti diversi e dall'altro ancora la complementarietà di competenze identificabili nella molteplicità di figure coinvolte. È una pratica che richiede da un lato disponibilità di risorse umane e finanziarie; dall'altro implica, inevitabilmente, l'attivazione di quel processo che porta i due diversi sistemi a un'ampia apertura e capacità di cooperazione e collaborazione, alla disponibilità di mettere a disposizione le conoscenze e competenze di ciascuno, all'assunzione di responsabilità delle parti coinvolte al fine di realizzare un sistema di ASL efficace e significativo, utile a generare apprendimento negli studenti e all'interno dei sistemi coinvolti.

1.5. Il dialogo tra i sistemi istruzione-lavoro: un bisogno europeo

La nascita dell'Unione Europea sancita con il Trattato di Maastricht del 7 Luglio 1992 istituisce la cittadinanza europea e mira a promuovere una maggiore coesione sociale ed economica. Questo richiede la necessità di sostenere la lotta contro l'esclusione sociale e la promozione del massimo livello di sviluppo possibile di conoscenza nelle popolazioni, attraverso un ampio accesso all'istruzione e attraverso l'aggiornamento costante (Trattato di Amsterdam del 2 ottobre 1997, art. 2). È evidente dunque che l'Europa riconosce all'istruzione l'importante ruolo per raggiungere non solo lo sviluppo

economico-produttivo, ma anche quello di garantire un'attiva partecipazione alla vita sociale e lavorativa di tutti i cittadini.

Il Libro Bianco del 1993 di Delors “Crescita, competitività, occupazione - Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo”, evidenzia come la formazione e l'istruzione siano gli strumenti della politica attiva del mercato del lavoro, e mezzi per assicurare una preparazione professionale di qualità dei lavoratori e dei giovani adeguatamente rispondente alle esigenze dell'economia globale. Il documento mette in luce come l'educazione permanente sia il percorso strategico da intraprendere per assicurare lo sviluppo economico e l'inclusione sociale. La centralità dell'istruzione e della formazione emerge, in maniera più forte, nel Libro Bianco di Cresson del 1995 “Insegnare e apprendere. Verso la società cognitiva”. Il documento nell'evidenziare che l'istruzione e la formazione sono gli strumenti risolutivi del problema dell'occupabilità, delinea alcuni obiettivi chiave verso cui direzionare le azioni di cambiamento: a) incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze; b) avvicinare la scuola all'impresa; c) lottare contro l'esclusione; d) conoscere tre lingue comunitarie; d) creare parità tra gli investimenti materiali e quelli nella formazione.

Da questo emerge che nella società conoscitiva bisogna investire nell'intelligenza e nella costruzione di una società che sappia apprendere e rinnovare continuamente le proprie competenze. A testimonianza di ciò, il Consiglio Europeo, con il Trattato di Lisbona del 2000, lancia una sfida ambiziosa e coraggiosa; fissa come obiettivo dell'Unione Europea la costruzione di un'economia basata sui saperi, perché possa diventare la più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica più sostenibile, con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggior coesione sociale. Nello stesso tempo, in risposta al mandato di Lisbona, la Commissione elabora “il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente”¹ con il quale si afferma che “la nozione di istruzione e formazione permanente non rappresenta più solo un aspetto della formazione generale e professionale, ma deve diventare il principio informatore dell'offerta e della domanda in qualsivoglia contesto dell'apprendimento”. Infatti, nel messaggio chiave n°3 “Innovazione nelle tecniche di insegnamento e di apprendimento” viene posto come obiettivo lo sviluppo di contesti e metodi efficaci di insegnamento e apprendimento per un'offerta ininterrotta d'istruzione e di formazione lungo l'intero arco della vita. Da qui ne deriva che per sviluppare quell'attitudine di *lifelong learning* occorre creare nuovi processi di insegnamento/apprendimento caratterizzati da metodi aperti e partecipativi, di contesti nuovi e diversi, che possano sostenere la motivazione, la spendibilità dei saperi appresi e la disponibilità ad apprendere completamente nuovi; che possano coniugare le competenze acquisite attraverso esperienze formali e non formali, al fine di costruire nel soggetto la sana percezione che ogni azione formativa guardi non solo all'individualità dei soggetti, ma anche la complessità dei contesti nei quali vive e con i quali deve imparare ad interagire per non rimanerne travolto. Le politiche europee prestano sempre maggiore attenzione al ruolo dell'istruzione e così il Consiglio Europeo di Stoccolma del 2001 rafforzando la strategia di Lisbona definisce tre obiettivi prioritari: a) aumentare la qualità e l'efficacia

¹ Bruxelles, 30.10.2000, SEC(2000) 1832.

dei sistemi di istruzione e di formazione nell'Unione europea; b) facilitare l'accesso ai sistemi di istruzione e di formazione; c) aprire i sistemi di istruzione e di formazione al mondo esterno. Questi ultimi documenti insieme alla Dichiarazione di Copenhagen del 30 Novembre 2002, centrata sull'importanza di creare strumenti per assicurare la trasparenza e la qualità dell'istruzione, sull'esercizio della cittadinanza attiva attraverso la promozione dell'occupabilità fondata sulla strategia di una formazione rispondente ai nuovi bisogni della società, dimostrano come le dimensioni dell'istruzione e del lavoro siano temi costitutivi delle politiche europee, con lo scopo di abbattere ogni forma di esclusione sociale e promuovere invece la formazione di cittadini attivi e di lavoratori della conoscenza. L'azione politica europea diventa in tal senso sempre più incisiva e con il Consiglio di Barcellona del 2002, volendo sottolineare il valore dell'istruzione e della formazione per il conseguimento della strategia di Lisbona, pone un nuovo obiettivo: "rendere entro il 2010 i sistemi di istruzione e di formazione dell'UE un punto di riferimento di qualità a livello mondiale"; così nell'incontro del 5 e 6 Maggio del 2003 il Consiglio definisce i cinque livelli di riferimento cui i sistemi europei di istruzione devono ispirarsi:

1. ridurre gli abbandoni scolastici al 10%;
2. aumentare i laureati in materie scientifiche del 15%, con una diminuzione dello squilibrio di genere fra i laureati;
3. permettere all'85% della popolazione ventiduenne di completare il ciclo di istruzione secondaria superiore con successo;
4. diminuire, rispetto al 2000, del 20% la popolazione quindicenne con scarsa abilità di lettura;
5. arrivare al 12% della popolazione in età lavorativa che partecipa all'apprendimento per tutto l'arco della vita.

Purtroppo però sia la Relazione intermedia del 2005 sia il Rapporto dell'ottobre 2007, rilevano un ritardo nel raggiungimento degli obiettivi UE per il 2010 e squilibri fra gli Stati. Pertanto, viene evidenziata l'urgenza di riforme nazionali per i sistemi educativi, con particolare attenzione agli investimenti per l'apprendimento permanente; si attribuisce rilevanza al rapporto tra istruzione e imprese oltre che alla cultura imprenditoriale. Tale orientamento viene rafforzato con le Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 che definiscono le otto competenze chiave dell'UE:

- Comunicazione nella lingua madre
- Comunicazione nelle lingue straniere
- Competenza matematica e competenza di base in scienza e tecnologie
- Competenza digitale
- Imparare ad imparare
- Competenze interpersonali, interculturali e sociali e competenza civica
- Imprenditorialità
- Espressione culturale.

In tale prospettiva le politiche europee sulla base della consapevolezza delle trasformazioni sociali e produttive, dirigono la loro azione ai sistemi di istruzione e formazione, proprio perché la necessità è quella di formare soggetti con competenze spendibili all'interno della società della conoscenza. E' evidente che gli organismi sovranazionali attribuendo rilevanza a un forte legame tra i saperi e contesti formali e conoscenze e contesti non formali, chiedono alle istituzioni educative di farsi carico della responsabilità di innovare le pratiche educative, favorendo la motivazione all'apprendimento come strumento che racchiude senso e significato e che permette di vivere come soggetti partecipativi; di aprire le istituzioni al mondo esterno perché è in esso che gli studenti dovranno vivere e interagire.

Dopo i ritardi registrati dal Rapporto 2007 in riferimento ai benchmark indicati per il 2010, l'UE ha ritenuto necessario rafforzare la propria azione di intervento in ambito di istruzione e formazione, delineando con il programma "Istruzione formazione 2020" (ET 2020), un rinnovato quadro di riferimento, all'interno del quale sono stati indicati quattro obiettivi strategici:

1. fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà;
2. migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e formazione;
3. promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva;
4. incoraggiare la creatività, l'innovazione e l'imprenditorialità a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione, rendendo attivo ed efficace il triangolo della conoscenza (istruzione-ricerca-innovazione).

Perseguire tali obiettivi significa operare per una strategia più ampia che mira a promuovere una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva della società.

All'interno di questo vasto scenario si colloca, allora, l'alternanza scuola-lavoro come metodologia innovativa, capace di generare insieme motivazione e partnership con il mondo del lavoro, di offrire l'opportunità di creare nuovi contesti per l'apprendimento e lo sviluppo di competenze.

1.5.1. Il quadro normativo comunitario che regola lo stage e i tirocini formativi attivi

Una modalità adottata dall'Unione Europea per rafforzare la propria azione di intervento in ambito di istruzione e formazione si identifica nell'impegno per l'elaborazione di diverse norme comunitarie, al fine di armonizzare, almeno a livello normativo, il sistema di stage e tirocinio, riconoscendone così una forte valenza formativa.

Alcune importanti azioni in tal senso fanno riferimento alla Risoluzione del Parlamento Europeo del 6 luglio 2010 "*Promoting youth access to the labour market, strengthening, internship and apprenticeship status*" (2209/2221(INI)),² attraverso la quale si esortano la Commissione e gli Stati membri a creare migliori e più numerosi posti di lavoro oltre che garantire l'occupabilità mediante:

- l'adozione di un approccio ai giovani e all'occupazione, basato sui diritti;
- l'implementazione di una strategia occupazionale per l'UE che coniughi mezzi finanziari e politiche del lavoro, al fine di evitare una *jobless growth*;

²<http://www.europarl.europa.eu/oeil/popups/ficheprocedure.do?reference=2009/2221%28INI%29&l=en>

- l'introduzione di incentivi efficaci che possano incoraggiare i datori di lavoro pubblici e privata ad assumere i giovani; a investire sia nella creazione di posti di lavoro di qualità sia nella formazione continua e nell'aggiornamento delle loro competenze durante il periodo lavorativo; a sostenere lo spirito imprenditoriale tra i giovani;
- una formazione imprenditoriale, come parte integrante del processo di acquisizione delle competenze necessarie ai nuovi tipi di occupazione;
- l'elaborazione di politiche del mercato del lavoro che garantiscano ai giovani un inserimento rispettoso e un'occupazione significativa. Necessari in tal senso la creazione di reti e accordi in materia di tirocini, accompagnati da aiuti di carattere economico, di centri di orientamento professionale internazionale e di centri giovanili che offrano orientamento individuale;
- la priorità della cooperazione tra imprese e sistemi di istruzione come mezzo per combattere la disoccupazione strutturale.

Con il tema *Education and transition from education to employment*, trattato all'interno dello stesso documento, si evidenzia l'importanza del rapporto tra istruzione e mondo del lavoro e si invitano gli stati membri: a) a intensificare le misure per la lotta all'abbandono scolastico precoce e all'analfabetismo; b) a realizzare maggiori e migliori apprendistati; c) a garantire tirocini migliori costituendo anche una "Carta europea della qualità dei tirocini",³ a seguito dell'impegno espresso nella Comunicazione COM (2007)0498; d) a istituire un sistema di certificazione e riconoscimento europeo delle conoscenze e competenze acquisite attraverso percorsi di apprendistati e tirocini, al fine di incrementare la mobilità dei giovani lavoratori e di armonizzare i profili di qualificazione nazionali ed europei. Quest'ultimo aspetto va a collocarsi lungo un continuum rispetto a quanto già espresso sia dalla Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009, sull'istituzione di un quadro europeo di riferimento per la garanzia della qualità dell'istruzione e della formazione professionale (EQAVET), sia dalla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009, riguardante una Metodologia per il trasferimento dei crediti per l'Istruzione e la formazione professionale (ECVET), ma anche con quanto verrà poi definito dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea sulla validazione degli apprendimenti non formali e informali del 20 dicembre 2012.

L'attenzione all'integrazione istruzione-mondo del lavoro e all'occupabilità dei giovani, è rivolta anche dalla Comunicazione del 3 marzo 2010 intitolata: *Europa 2020 — Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*⁴, con l'iniziativa faro: *Youth on the move*, il cui obiettivo "è aumentare l'attrattiva internazionale degli istituti europei di insegnamento superiore e migliorare la qualità generale di tutti i livelli dell'istruzione e della formazione nell'UE, combinando eccellenza ed

³ La finalità di una *Carta europea della qualità dei tirocini* era di garantire norme che tutelassero il valore educativo dell'esperienza evitando ogni forma di sfruttamento. Essa, infatti, includeva una descrizione sommaria delle funzioni da esercitare e delle qualificazioni da acquisire, il limite di durata dei tirocini, lo svolgimento del tirocinio conformemente alla prassi nazionale, la tutela in ambito assicurativo e di previdenza sociale, un collegamento specifico al programma di istruzione.

⁴ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:IT:PDF>

equità, mediante la promozione della mobilità di studenti e tirocinanti e il miglioramento della situazione occupazionale dei giovani.” (CEC, 2010, p.15). All’interno di questa iniziativa la Commissione si impegna “a creare un quadro che definisca politiche volte a ridurre i tassi di disoccupazione giovanile: questo quadro dovrebbe favorire, insieme agli Stati membri e alle parti sociali, il loro l’ingresso nel mercato del lavoro mediante apprendistati, tirocini o altre esperienze lavorative”(p.15).

La successiva Raccomandazione del Consiglio del 28 giugno 2011 (G. U.C.E. C 199 del 07-07-2011) *Youth on the move-Promuovere la mobilità dei giovani per l’apprendimento*,⁵ rafforza ulteriormente le azioni a favore dei giovani, raccomandando gli Stati Membri di:

- fornire informazioni e orientamenti in riferimento alle opportunità in materia di mobilità per l’apprendimento;
- sostenere la partecipazione alle attività di mobilità per l’apprendimento a livello transnazionale;
- risolvere questioni amministrative per facilitare la mobilità per l’apprendimento da e verso l’Unione;
- utilizzare la carta europea di qualità per assicurare una mobilità di qualità;
- utilizzare gli strumenti dell’Unione volti a facilitare il trasferimento e la convalida tra gli Stati membri dei risultati dell’apprendimento ottenuti nel corso di esperienze di mobilità; incoraggiare i partenariati per l’apprendimento con soggetti pubblici e privati;
- sostenere i discenti svantaggiati rispondendo alle esigenze specifiche;
- di monitorare i progressi e assicurare il pieno ed efficace utilizzo dei programmi e dei finanziamenti dell’Unione al fine di ampliare le opportunità di apprendimento per i giovani, attingendo anche ai Fondi strutturali, al Fondo sociale europeo e alla Banca europea degli investimenti.

Questa attenzione alla condizione giovanile viene enfatizzata ulteriormente dalla Comunicazione *Youth Opportunities Initiative* (COM, 2011), della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle regioni, presentando un preoccupante tasso di disoccupazione giovanile che tra il 2008 e il 2011 è risultato superiore al 20% (in alcuni paesi corrisponde al 40%), tre volte superiore al tasso relativo alla popolazione attiva adulta. Accanto a questo, un altro dato allarmante è stato quello registrato per i NEET(giovani che non studiano più e non lavorano) nel 2010, che in paesi come la Bulgaria, l’Estonia, la Grecia, l’Irlanda, l’Italia, la Lettonia, la Romania rappresentano oltre il 14%. Anche l’abbandono precoce degli studi ha superato il 14% (un giovane su sei) e, nel 2010 e nel 2011, gli elevati tassi di disoccupazione si sono accompagnati alla crescente incapacità di maturare competenze per occupare i posti vacanti e affermarsi nel mercato del lavoro. Proprio sulla base di questo scenario, la Commissione Europea con questa comunicazione (*Youth Opportunities Initiative*) ha inteso evidenziare l’importanza di investire sui giovani che non lavorano e

⁵ [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0707\(01\)&qid=1400082471022&from=IT](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0707(01)&qid=1400082471022&from=IT)

non studiano, sottolineando la necessità di “uno stretto partenariato tra gli Stati membri e la Commissione e incoraggiando un'azione concertata tra le autorità degli Stati membri, le imprese, le parti sociali e l'UE” (p.7). I provvedimenti indicati dal documento ai diversi Paesi Membri, fanno riferimento alla necessità di adottare azioni di prevenzione dell'abbandono precoce degli studi, di sviluppo di competenze che rispondano alle esigenze del mercato del lavoro, di sostegno a una prima esperienza lavorativa e alla formazione sul posto di lavoro. L'apprendimento sul luogo di lavoro è dunque considerato un mezzo per facilitare la transizione dei giovani dalla scuola al lavoro, per combinare teoria e pratica mediante un apprendimento “duplice”. L'impegno dell'UE a sostegno dell'iniziativa è quello di assicurare un migliore utilizzo del Fondo sociale Europeo nel settore delle attività di tirocinio/apprendistato e dell'imprenditorialità, promuovendo la creazione di sistemi di supporto per la riqualificazione e la ricerca di lavoro da parte dei giovani anche in altri Stati.

L'azione dell'UE a sostegno dei giovani si intensifica sempre più e nel 2013 il Consiglio Europeo elabora una Raccomandazione “sull'istituzione di una garanzia per i giovani” (2013/C 120/01),⁶ tramite la quale raccomanda ai Paesi Membri di creare strategie basate sulla partnership che possano includere partenariati tra datori di lavoro e soggetti attivi sul mercato del lavoro (servizi per l'impiego, sindacati e servizi per i giovani), allo scopo di aumentare le possibilità d'occupazione, apprendistato e tirocinio; partnership tra servizi per l'impiego pubblici e privati, istituti di istruzione e formazione, servizi di orientamento professionale che facilitano il passaggio dalla disoccupazione o dalla scuola al mondo del lavoro; partnership con le parti sociali coinvolgendole nella progettazione e attuazione di strategie per il potenziamento di iniziative di apprendistato e tirocini. Il Consiglio raccomanda ai Paesi membri anche di elaborare interventi tempestivi per la sensibilizzazione dei giovani, con attenzione particolare per quelli più vulnerabili e i NEET; di adottare misure di sostegno per l'integrazione nel mercato del lavoro, tramite azioni che consentano ai giovani anche di rientrare nei percorsi formativi; di sviluppare competenze e conseguire una qualifica; di avvalersi al massimo e in modo ottimale dei Fondi dell'Unione nel periodo 2014-2020, per sostenere l'istituzione dei sistemi di garanzia per i giovani; di monitorare e valutare le azioni implementate, al fine di usare in modo efficiente le risorse e migliorare le pratiche, la progettazione e la realizzazione, anche mediante un apprendimento reciproco a livello nazionale, regionale e locale tra i soggetti coinvolti. L'azione più recente svolta dal Consiglio Europeo, in termini di politiche a sostegno dei giovani, è la Raccomandazione su “un quadro di qualità dei tirocini” (2014/C 88/01),⁷ definendo così delle Linee-guida comuni “per favorire la comprensione, la comparazione e la semplificazione delle norme, relative ai sistemi di transizione scuola-lavoro e l'armonizzazione degli standard qualitativi internazionali, al fine di promuovere la mobilità, la maggiore trasparenza e fruibilità delle informazioni, la maggiore possibilità di controllo e di confronto degli standard a livello europeo” (Fiorillo, Nespoli, 2013, p. 412). Infatti, lo scopo di questa azione è di migliorare la qualità dei tirocini, tenendo conto dei contenuti di apprendimento e di formazione, delle

⁶ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:120:0001:0006:IT:PDF>

⁷ http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:JOC_2014_088_R_0001_01&from=IT

condizioni di lavoro, al fine di facilitare la transizione dallo studio, dalla disoccupazione o dall'inattività al lavoro mediante la realizzazione di alcuni principi: a) un contratto scritto di tirocinio, che includa la definizione di obiettivi di apprendimento e formazione; b) le condizioni di lavoro applicabili al tirocinante, c) i diritti e gli obblighi per le parti interessate; d) la durata che non deve essere più di sei mesi; e) l'adeguato riconoscimento dei tirocini con relativa convalida delle conoscenze e competenze acquisite; f) gli obblighi di trasparenza per incoraggiare i soggetti promotori a fornire informazioni sulle politiche di assunzione e disponibilità dei posti vacanti per tirocinanti; g) la promozione dei tirocini transfrontalieri; h) l'utilizzo dei fondi strutturali e d'investimento europei previsti per il periodo di programmazione 2014-2020, al fine di aumentare il numero e la qualità dei tirocini; i) l'attuazione del quadro di qualità per i tirocini in tempi brevi, comunicando alla Commissione entro la fine del 2015 le misure adottate.

Allo scopo di favorire una rapida attuazione di questa Raccomandazione, la Commissione ha voluto promuovere una stretta cooperazione con i diversi Paesi e le parti sociali, il monitoraggio delle azioni implementate, sostenere gli Stati Membri nello scambio reciproco delle migliori pratiche, avvalendosi dei fondi europei.

La proliferazione dei documenti europei a sostegno dei giovani, dimostrano che negli ultimi anni le politiche europee intendono farsi carico dei giovani, della loro istruzione e formazione oltre che del loro futuro, che inevitabilmente coincide con quello dei Paesi e dell'Europa. Attraverso la lettura dei documenti si è potuto cogliere accanto a un'attiva politica europea a favore dei giovani, anche un continuo richiamo dell'Europa a un maggiore impegno da parte degli Stati Membri. Infatti, ripetutamente, nei documenti sopra analizzati c'è sempre un sollecito per un uso maggiore ed efficace dei fondi europei al fine di assicurarne la qualità, ma anche per istituire un numero maggiore di posti di tirocini e per favorire la transizione dal mondo della scuola a quello del lavoro e quindi l'occupazione giovanile (2014/C 88/01- del 07-07-2011, p.4). Questa indicazione è ancora più forte nella Raccomandazione sull'“istituzione di una garanzia per i giovani” (2013/C 120/01- del 22 aprile 2013, p. 5), dove oltre all'evidenziare la necessità di fare ricorso alle risorse comunitarie stanziare per il periodo 2014-2020, si richiede agli Stati Membri di avvalersi al massimo delle possibilità di finanziamento ancora disponibili per il periodo di programmazione 2007-2013. Da questo emerge che in ogni Paese, vista la considerevole emergenza legata alla condizione giovanile, oltre al sostegno finanziario fornito dalla coesione europea, ai principi cui ispirare la realizzazione delle diverse azioni, occorre probabilmente anche maturare la capacità di progettare e realizzare iniziative secondo i criteri di efficacia ed efficienza, sfruttando al meglio le opportunità offerte dall'UE.

1.5.2. La risposta istituzionale italiana in materia di stage e tirocini formativi

L'Italia, nel tentativo di dare risposte alle sollecitazioni europee, emana la prima norma in materia di stage e tirocini formativi con la Legge titolata: “Norme in materia di promozione dell'occupazione”, n.

196, del 24 giugno 1997, conosciuta come “pacchetto Treu”. Proprio l’art. 18 comma 1 della legge, definisce i criteri in base ai quali possono essere realizzati momenti di “alternanza tra studio e lavoro al fine di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del lavoro, iniziative di stages e tirocini a favore di soggetti che hanno già assolto l’obbligo scolastico ai sensi della legge 31 dicembre 1962, n. 1859.”⁸ L’articolo nello specifico prevede l’attuazione delle iniziative nell’ambito di progetti di orientamento e formazione, la stipulazione di specifiche convenzioni tra i soggetti coinvolti e i datori di lavoro pubblici o privati; chiarisce che la durata dello stage o tirocinio non può superare i sei mesi o ventiquattro nel caso di soggetti con handicap e che tale iniziativa non costituisce rapporto di lavoro; definisce l’obbligo da parte dei soggetti promotori di assicurare i tirocinanti e attribuire rimborsi totali o parziali a seconda delle specificità delle iniziative e dei soggetti; di attribuire crediti formativi alle attività svolte nel corso degli stage e iniziative di tirocinio pratico, da poter utilizzare per l’accensione di un rapporto di lavoro.

L’anno successivo viene emanato il Decreto attuativo n.142, del 25 marzo 1998, titolato “Regolamento recante norme di attuazione dei principi e dei criteri di cui all’articolo 18 della legge 24 giugno 1997, n. 196, sui tirocini formativi e di orientamento”, che oltre a ribadire tutti gli aspetti e i principi già espressi dall’art.18 della Legge 196 (alternanza studio-lavoro, rapporti non di lavoro con l’organizzazione ospitante, convenzioni tra gli enti, l’importanza di accordi bilaterali, procedure di rimborso destinato ai tirocinanti, riconoscimento crediti), dedica all’art.4, un ampio spazio alle figure di tutorato da identificare sia all’interno della scuola sia all’interno dell’azienda, attribuendo loro il compito di occuparsi del progetto formativo e di curare la modalità di svolgimento del tirocinio stesso, secondo i criteri specifici. All’art. 7 viene anche declinata in modo dettagliato la durata del tirocinio in rapporto alla specificità dei soggetti. Il decreto quindi evidenzia l’importanza dell’accompagnamento dello studente, dell’organizzazione dell’esperienza in base alla specificità dei soggetti, ma soprattutto della stretta collaborazione tra le organizzazioni scolastiche e lavorative oltre che tra le figure che hanno il compito di monitorare la realizzazione del progetto formativo dello studente.

Anche il Decreto Legislativo n. 276 del 10 settembre 2003, “Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30,”⁹ dedica l’art. 60 ai tirocini estivi di orientamento, riferendosi a quei tirocini promossi durante le vacanze estive a favore di un adolescente o di un giovane, regolarmente iscritto a un ciclo di studi presso l’università o un istituto scolastico di ogni ordine e grado, con fini orientativi e di addestramento pratico, riconoscendone una durata massima di tre mesi. Tutti i criteri organizzativi dei tirocini estivi di orientamento, vengono riconfermati dalla Circolare n.32 del 2 agosto 2004, titolata: “Tirocini estivi di orientamento di cui all’art. 60 del decreto legislativo, n. 276 del 2003”¹⁰. Al suo interno però ne definisce con chiarezza la finalità, recitando che: “I Tirocini estivi di orientamento si inseriscono nelle misure volte ad assicurare ai giovani, oltre alle conoscenze di base, l’acquisizione di competenze spendibili nel mercato del lavoro,

⁸ <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1997-06-24;196>

⁹ <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2003-09-10;276>

¹⁰ <http://www.isfol.it/sistema-documentale/banche-dati/normative/archivio/14957/Circolare2agosto2004n.32.pdf>

agevolandone le scelte professionali”. Le parole-chiavi delle norme fin qui esaminate sono: giovani, competenze, transizione scuola-lavoro. Il tentativo è quindi di rispondere ai bisogni reali del nostro territorio in una prospettiva europea. Infatti, nel recepire le politiche europee, un’ulteriore attenzione ai tirocini formativi e di orientamento viene rivolta anche con il Decreto Legge “Ulteriori misure urgenti per la stabilizzazione finanziaria e per lo sviluppo”¹¹ del 13 agosto 2011, n. 138. L’art. 11 della stessa legge, definisce i livelli di tutela essenziali per l’attivazione dei tirocini, precisando che questi, possono essere promossi da soggetti con specifici requisiti determinati a livello regionale, a garanzia dell’espletamento delle iniziative stesse. L’articolo stabilisce anche una durata massima di sei mesi per i tirocini non curriculari, da destinarsi esclusivamente ai neo-diplomati o neo-laureati.

Le politiche sui tirocini diventano più sostanziali con la Legge n.92 del 28 giugno 2012, intitolata “Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita,”¹² la quale stabilisce criteri (valorizzazione di altre forme contrattuali, definizione delle modalità di realizzazione del tirocinio, individuazione degli elementi qualificanti, riconoscimento indennità), in base ai quali definire delle Linee-guida condivise tra Stato, Regioni e province autonome di Trento e Bolzano in materia di tirocini formativi e di orientamento. Nel recepire, quindi, nell’ambito della Strategia europea 2020 il tema della qualificazione dei tirocini, il 24 gennaio 2013 viene sottoscritto un accordo tra il Governo, le Regioni e Province autonome di Trento e Bolzano, definendo le “Linee-guida in materia di tirocini” ai sensi dell’articolo 1, commi 34-36 della Legge 28 giugno 2012, n.92. Il documento definisce il tirocinio come un periodo di orientamento al lavoro e di formazione in situazione che non si configura come un rapporto di lavoro. Inoltre, volendo porre l’accento sulla valenza formativa dell’esperienza, lo riconosce come modalità attraverso la quale il soggetto arricchisce il proprio bagaglio di conoscenze e acquisisce competenze professionali, ma anche come strumento che facilita l’inserimento o il reinserimento dei soggetti nel mondo del lavoro.

L’accordo definisce tre tipologie di tirocini:

- Tirocini formativi e di orientamento, finalizzati a favorire le scelte professionali e l’occupabilità dei giovani facilitando la transizione scuola-lavoro, mediante una formazione che si realizza a diretto contatto con il mondo del lavoro. Sono da svolgersi entro i dodici mesi dal conseguimento del titolo di studio e la durata dev’essere non superiore a sei mesi.
- Tirocini di inserimento/reinserimento al lavoro, che sono rivolti a disoccupati e inoccupati, la cui durata dev’essere al massimo di dodici mesi.
- Tirocini di orientamento e formazione o di inserimento/reinserimento in favore di disabili (fino a ventiquattro mesi) o svantaggiati, richiedenti asilo o protezione internazionale (fino a dodici mesi).

All’interno del documento si stabilisce che la regolamentazione in materia di tirocini è di competenza delle amministrazioni regionali e delle province autonome di Trento e Bolzano e ad essi stessi spetta il

¹¹ <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legge:2011-08-13;138>

¹² <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2012-06-28;92>

compito di individuare i soggetti pubblici, privati, accreditati o autorizzati che possono promuovere il tirocinio all'interno del loro territorio. Coerentemente con quanto definito a livello europeo con il documento "Un quadro di qualità per i tirocini" del 18 aprile 2012, l'accordo declina modalità e regole di attivazione dei tirocini, precisando che le attività dei tirocinanti devono essere conformi agli obiettivi formativi e realizzati in base a una specifica convenzione tra i soggetti ospitanti e promotori. Questa deve contenere gli elementi descrittivi del tirocinio (tipologia, tipo di azienda e settore professionale, sede di svolgimento, indennità), le specifiche del progetto formativo (attività, obiettivi, criteri di svolgimento, competenze da acquisire e riconoscimento dell'attività da registrare sul libretto formativo del cittadino, monitoraggio), diritti e doveri delle parti coinvolte. Altri criteri importanti definiti dall'accordo fanno riferimento alle regole di attuazione, alla *tutorship* prevista sia all'interno della struttura ospitante che nell'organizzazione promotrice, per la quale il documento ne specifica i compiti. Infatti, il tutor del soggetto ospitante ha la funzione di favorire l'inserimento, di promuovere l'acquisizione delle competenze, di aggiornare la documentazione del tirocinio, di accompagnare il percorso formativo del tirocinio; il tutor del soggetto promotore e del soggetto ospitante, devono collaborare per definire le condizioni favorevoli all'apprendimento, garantire il monitoraggio del percorso formativo, garantire l'attestazione dell'attività svolta e delle eventuali competenze acquisite dal tirocinante.

Dall'analisi della normativa, emerge che le politiche italiane hanno cercato di rivolgere uno sguardo alle norme europee a favore dei giovani, dimostrando, soprattutto con l'ultimo accordo che ha condotto alla definizione delle linee guida in materia di tirocini, di aver recepito le raccomandazioni dell'UE. Occorre precisare però che, nonostante gli sforzi, il documento presenta delle criticità, poiché si occupa solo dei tirocini extra-curricolari, tralasciando quelli curricolari, i periodi di pratica professionale e il tirocinio per l'accesso alle professioni, i tirocini transnazionali, quelli destinati ai soggetti extra-comunitari e i tirocini estivi. In questa prospettiva il ruolo delle Linee-guida nel definire regole e criteri di qualità rimane parziale. A questo si aggiunge un altro elemento di criticità, legato ai diversi modi in cui le regioni le hanno recepite. Infatti, per esempio la Regione Lombardia utilizza le Linee-guida per disciplinare sia i tirocini curricolari sia quelli extra-curricolari. Si differenzia notevolmente la provincia autonoma di Bolzano che disciplina i tirocini formativi e di orientamento, ancora con la convenzione quadro del 2001, definendo inoltre "tirocini di orientamento e formazione" quelli destinati a soggetti svantaggiati, inoccupati o disoccupati e che le Linee-guida li collocano invece all'interno dei tirocini di inserimento/reinserimento. Le Province di Calabria, Liguria, Lombardia, Piemonte, Puglia, Sicilia, Trento e Veneto, disciplinano secondo le Linee-guida, anche i tirocini estivi (Bertagna, Buratti, Fazio, & Tiraboschi, 2013). A conclusione di questa analisi appare evidente che nonostante le buone intenzioni di disciplinare i tirocini fornendo degli standard minimi comuni di qualità, bisogna riconoscere che i percorsi richiederebbero un'adeguata valutazione ex-ante, in itinere ed ex-post, se si vuole davvero garantire il contenuto qualitativo dei progetti formativi e dell'operato dei soggetti coinvolti.

1.5.3. Italia ed Europa a confronto

Un confronto tra Italia ed Europa, in termini di risultati promossi dalle politiche in atto a sostegno dei giovani, è possibile solo se volgiamo l'attenzione alla dimensione europea conosciuta come 'Vocational Education and Training' (VET), di cui fanno parte anche tutti i programmi di Work-Based Learning (WBL). All'interno dei percorsi VET rientrano tutte quelle esperienze volte a promuovere orientamento e sviluppo di conoscenze e competenze spendibili nei contesti lavorativi e il Cedefop¹³ (2015), nell'intento di fornire dati sui risultati raggiunti dai Paesi membri secondo gli obiettivi dell'Europa 2020, ha elaborato un report, facendo riferimento ad alcune macro-aree:

- *Access, attractiveness and flexibility*: include indicatori relativi alla partecipazione alla formazione iniziale continua in VET, da parte di quei soggetti che hanno scelto questi percorsi come migliore opportunità di apprendimento.
- *Skill developments and labour market relevance*: si riferisce agli investimenti sostenuti per i percorsi VET, al livello di importanza che i governi nazionali, i datori di lavoro e gli individui attribuiscono ai percorsi come mezzo per lo sviluppo di competenze;
- *Overall transitions and employment trends*: gli indicatori di questa macro-area fanno riferimento non solo ai percorsi VET, ma all'educazione, alla formazione e al mondo del lavoro in generale. Forniscono quindi informazioni sui contesti in cui i sistemi VET si realizzano.

I dati riportati dal documento in riferimento alle tre macro-aree, offrono uno sguardo generale sui sistemi VET e CVET. Relativamente alla prima macro-area (*Access, attractiveness and flexibility*), l'Italia si colloca con una media superiore (59,2%) rispetto a quella europea (50,40%), per la partecipazione in IVET (Initial, Vocational Educational and training) da parte degli studenti di scuola secondaria superiore. Nessun dato invece è riportato per l'Italia in riferimento alla partecipazione a programmi WBL da parte degli studenti di scuola secondaria superiore, che invece viene registrata con una media europea del 26, 5%. Diversa è anche la partecipazione dei lavoratori italiani ai percorsi di CVT che è pari al 36% rispetto alla media europea del 38%, ma c'è una differenza ancora maggiore per la partecipazione *on-the-job training*, con un 11% rispetto alla media europea del 20%.

In riferimento alla seconda macro-area (*Skill developments and labour market relevance*) emerge che i lavoratori italiani che hanno partecipato ai percorsi IVET hanno registrato lo sviluppo di competenze in lingue straniere con una percentuale superiore (1,4%) rispetto alla media europea (1,2%), ma la possibilità di impiego per chi ha seguito gli stessi percorsi, in Italia, è inferiore (74,6%) rispetto alla media europea (79,1%).

Anche i dati riferiti alla terza macro-area (*Overall transitions and employment trends*) riportano risultati poco rassicuranti per l'Italia perché registrano considerevoli differenze rispetto alla media

¹³ Cedefop (2015). *On the way to 2020: data for vocational education and training policies: country statistical overviews 2014 update*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

europea, relativamente a diversi fenomeni: il drop out (17% in Italia; l'11,9% in EU); il tasso di disoccupazione per le persone dai 20 ai 34 anni (21,7% in Italia, 15,1% in EU) e la numerosità della popolazione NEET tra i 18 e i 24 anni (29,3 % in Italia, 17 % in EU).

Da questo primo confronto emerge che all'Italia sono richiesti maggiori sforzi in termini di politiche, risorse e programmi per rendere maggiormente significativi, attraenti e proficui i percorsi educazione e formazione realizzabili in collaborazione con i contesti lavorativi.

Per avere un quadro più generale delle differenze esistenti tra i principali stati in Europa è utile qui riportare una tabella di sintesi (Tab.1.2) sui percorsi VET realizzati all'interno delle diverse realtà.

Tabella 1.2. Sintesi dei principali percorsi VET in Europa

Paesi	Studenti coinvolti nei programmi VET	VET systems	Governance	Qualifiche tramite i percorsi VET
Austria	75% degli studenti dell'istruzione obbligatoria	-Dual system (dai 15 in poi) -VET programme at secondary level: a)<i>school-based VET programmes</i> con WBL del 30% e durata di 5 anni (EQF 4). Accesso diretto all'HE. b)<i>school-based VET programmes</i> con WBL del 40% e durata di 3-4 anni (EQF 3-4). Non consente l'accesso diretto all'HE c) due percorsi <i>pre-VET</i> di 1-2 anni con accesso al percorso di <i>Apprenticeship</i> per minori di 15 anni, con WBL dell'80% e durata di 2-4 anni (EQF 4) d) <i>Health care & nursing programmes</i> di 3 anni (dopo i 17 anni). VET programme at post-secondary level: a)tre tipi di percorsi VET con EQF 5 VET in HE: a)<i>Bachelor programmes</i> di 3-4 anni (EQF 6) b)<i>Master programme</i> di 1-2- anni (EQF 7)	Dual system: ministro dell'economia e dell'educazione, parti sociali e i Länder VET school-based: ministro dell'educazione	da EQF 3 a EQF 7
Danimarca	Studenti dai	Programmi gestiti	Ministero	

	15 anni in poi	secondo il sistema duale con formazione sia nelle scuole formazione sia nelle aziende; “New apprenticeship”, dove l’intera formazione è gestita dalle aziende. Nello specifico -dal 15° anno Basic VET con il 75% di programmi WBL (EQF-2-3); - dal 17° anno ‘VET programmes’ di 4 anni con almeno il 50% di WBL oppure apprendistato o altri programmi VET con il 67% di programmi WBL; -Adult VET; - HE con programmi WBL	dell’Educazione che mantiene uno stretto dialogo con il mondo del lavoro e le parti sociali	Da EQF 2 a EQF6
Estonia	Studenti dai 14 anni in poi	Programmi VET per lo più school-based: la pratica è divisa tra scuole professionali e aziende; apprendistato solo per alcune specialità. - Tipi di percorsi: a) School-based VET (da 16 anni- durata fino a 2,5 anni) con WBL almeno del 50%(EQF2) b) School-based VET (da 14 anni- durata fino a 2,5 anni) con WBL almeno del 70% (EQF3); c) School-based VET (da 17 anni- durata fino a 3 anni) con WBL del 35% (EQF4) d) <i>School-based VET</i> (da 17 anni- durata fino a 2,5 anni) con WBL almeno del 50% (EQF4) d) <i>post secondary level -School-based VET</i> (da 19 anni- durata fino a 2,5 anni) con WBL almeno del 50% (EQF4-5)	Ministero dell’Educazione e parti sociali	Da EQF2 a EQF5
Finlandia	Studenti dal 17° anno di età	- <i>School-Based VET</i> dal 17° anno con WBL di almeno il 20%, oppure apprendistato con WBL del 70-80% e durata di tre	Ministero dell’Educazione della Cultura, VET providers e mercato del lavoro	National qualifications

		anni; - percorsi WBL personalizzati dopo i 19 anni.		
Francia	Studenti dal 16° anno di età	Programmi VET da 16 a 18 anni: a) <i>School-Based technological programmes</i> di 3 anni, con WBL di almeno il 18%(EQF 4); b) <i>School-Based vocational programmes</i> di 2-3 anni, con WBL di almeno 10-20% (EQF 3-4); c) Apprendistato di 2-3 anni con WBL di almeno il 67% (EQF 3-4). Percorsi in HE: a) <i>Higher technician programme</i> di 2 anni, con WBL fino al 25% (EQF 5); b) <i>Technological university diploma (DUT) and Bachelor programme</i> con WBL del 13%, di 3 anni (EQF 6); d) Apprendistato di 2-3 anno con WBL del 67% (EQF 5- 6); e) Master programmes di 2 anni con WBL fino al 50% (EQF 7); f) Apprendistato di 2 anni con il 67 di WBL (EQF 7)	Ministero dell'Educazione, rappresentanti del mondo del lavoro e parti sociali	da EQF 4 a EQF 7
Germania	Studenti dal 16° anno di età	Tipi di VET programme : 1) Dual system 2) School- based programmes dai 16 ai 19 anni ci sono programmi diversi: a) <i>General education</i> ad orientamento professionale (2-3 anni); b) <i>School-Based VET programmes di 1-3 anni (Berufsfachschule)</i> (EQF 2-4); c) apprendistato da 2-3-5- anni (EQF 2-4); d) <i>post secondary level</i> con programmi di specializzazione professionale da 1-3 anni.	Ministero Federale dell'educazione, collaborano lo Stato, il settore privato e le parti sociali.	Da EQF2 a EQF 7

		VET in HE: a) Bachelor programme (Applied Science) 3-4 anni (EQF 6) a1) Master programme (Applied Science) 2 anni (EQF7) b) Bachelor programme ; formazione offerta insieme dall'università e altri istituti (<i>duale Hochschule</i>) 3-4 anni (EQF 6); b1) Master programme (<i>duale Hochschule</i>) 2 anni (EQF 7); c) Bachelor programme formazione offerta insieme all'università e altri istituti (<i>Berufsakademien</i>) 3-4 anni (EQF6); e) percorsi di formazione tecnica avanzata - <i>Techniker, Fachwirt</i>, -con durata variabile (EQF 6) f) percorsi di formazione professionale avanzata – <i>Meister</i> (EQF6).		
Grecia	Studenti dal 16° anno di età	VET programmes: a) school-based VET- 3 anni con EQF4 che dà accesso a un anno di apprendistato (WBL >del 50%; EQF 5) b) school-based VET- 3 anni con EQF4 con WBL >del 50%; EQF 3 c) apprendistato con WBL > dell'80%; EQF 4; d) o esame per <i>VET graduate</i> che dà accesso all'Higher professional programme (EQF5), e) oppure direttamente al Post secondary VET programmes con WBL del 20% (EQF5)	Ministero dell'Educazione	Da EQF 4 a EQF 5
Ungheria	Studenti dal 14° anno di età	VET programmes: a) <i>vocational school programmes</i>, con un nuovo programma triennale di dual system; non consente accesso diretto all'HE b) <i>secondary vocational school</i> dove programmi di educazione	Governance centralizzata dal 2013 con controllo da parte dello Stato tramite i Ministeri dell'Economia, delle qualifiche professionali e delle Risorse Umane, collaborano i	Da EQF2 a EQF6

		generale e programmi VET sono combinati con esame finale che dà accesso ad un'occupazione o agli studi superiori c) l'apprendistato può essere un'opzione a tutti i livelli VET a secondo delle scelte delle scuole e disponibilità delle aziende. VET in HE: consentita tramite un diploma di scuola secondaria superiore e un certificato di qualifica professionale.	rappresentanti del mondo del lavoro, la Camera di Commercio e dell'Industria	
Islanda	Studenti dal 17° anno di età; Studenti con bisogni speciali dal 16° anno di età	3 VET programmes at secondary level: a) <i>school-based VET programme</i> –con durata e WBL programmes diversi (EQF4) che dà l'accesso al percorso post secondario VET programme (EQF 5), oppure all'HE b) 2 <i>percorsi school-based VET programme</i> – con durata e WBL programmes diversi (EQF4); l'accesso all'HE solo con frequenza di un percorso preparatorio o altri percorsi VET (EQF6); c) percorsi VET post secondari(EQF5)	Ministero delle Scienze, della cultura e enti formativi	Da EQF4 A EQF6
Irlanda	Studenti dal 17° anno di età;	VET programmes: a)Dopo la scuola secondaria di primo livello è possibile accedere al percorso di apprendistato <i>di post secondary level</i> (fino a 4 anni con 80% di WBL; EQF 4-5), ma il 90% degli studenti scelgono il percorso di scuola secondaria generale, anziché l'istruzione professionale; b) <i>post-leaving certificate courses</i> (PLCs): di istruzione generale o professionale o entrambi; EQF 4-5 VET in HE: i provider qui per la maggior parte sono istituti di tecnologia e in minor	Further Education and Training Authority	10 levels of NFQ riferiti a EQF. La qualifica VET corrisponde al livello 5-6 delle NFQ= a 4-5 EQF

		misura le università. <i>a)Higher certificate programmes</i> di 2 anni con percorsi misti di programmi VET ed istruzione generale. Percorsi VET anche per fornire una seconda possibilità a: a) inoccupati o a coloro che hanno abbandonato la scuola(15-20 anni; EQF 1-5); b) <i>traineeships</i>: per i disoccupati in specifiche aree (assistenti finanziari, assistenti farmaceutici); c) percorsi per lo sviluppo di competenze professionali specifiche (EQF3-5)		
Italia	Per studenti dal 14° anno di età	Programmi VET: a)5 anni di programmi VET all'istituto tecnico o all'istituto professionale con la combinazione di istruzione generale e programmi VET (EQF 4) , con accesso diretto all'HE. b) 3-4 anni di formazione professionale gestita a livello regionale (istruzione e formazione professionale, IeFP con WBL al 30%); includono quindi formazione on-the-job (EQF 3-4); c)da 15 a 25 anni si può accedere al percorso di apprendistato di 3-4 anni (EQF 3-4); c) l'apprendistato è possibile a tutti i livelli di istruzione a partire dalla scuola secondaria superiore. Post secondary level con diverse opzioni: a)i programmi FTS (istruzione e formazione tecnica superiore) con WBL al 30% e EQF 4; b) i programmi ITS (istituti tecnici superiori) con WBL al 30% e EQF5. VET in HE:	Ministero dell'Istruzione, MLPS, Regioni.	Da EQF3 a EQF8

		a) apprendistato di alta formazione e ricerca da 18 a 29 (EQF 8)		
Latvia	Per studenti dal 15° anno di età	Programmi VET: a) <i>Basic VET</i> a 15 anni con percorsi di WBL del 65%; con EQF3 non consente l'accesso all' HE; b) <i>school based secondary VET</i> di 3 anni con WBL al 65% e con EQF 4; c) <i>school based secondary VET</i> di 4 anni con WBL al 50% e con EQF 4; d) <i>school based secondary VET</i> fino a 2 anni con WBL al 65% e con EQF 4. VET in HE: a) <i>first-level college programmes</i> di 2-3 anni con EQF 5; b) <i>second-level university programmes</i> da 4-6 anni, con qualifica e laurea in area professionale.	Ministero dell'Educazione delle Scienze; collaborano le parti sociali	Da EQF3 A EQF 7
Lituania	Per studenti dal 15° anno di età	Programmi VET: a) <i>School-based VET programme</i> di 2-3 anni e con WBL del 25%; EQF2 che non consente da sola l'accesso agli studi successivi; b) <i>School-based VET programme</i> di 2-3 anni con WBL del 25% e qualifica di livello EQF 2 e accesso agli studi successivi; c) <i>School-based VET programme</i> di 3 anni e con WBL del 24%; EQF3 che non consente da sola l'accesso all'HE; d) <i>School-based VET programme</i> di 3 anni e con WBL del 25%; EQF4 che consente l'accesso all'HE VET a livello post-secondario a) Post-secondary level di 1-2 anni con WBL del 24% (EQF4)	Ministero dell'Educazione delle Scienze, il Ministero dell'Economia, partecipa il comitato centrale delle professioni.	Da EQF 2 A EQF 4
Lussemburgo	Studenti dal 12° anno di età	Programmi VET: fondati sul sistema duale e con una forte	Il Ministero dell'Educazione Nazionale, dei	Da EQF1 a EQF 6

		collaborazione tra school-based education e WBL in azienda. La formazione tecnica è divisa in 3 cicli: a) <i>Lower secondary technical programmes</i>: dai 12 ai 14 anni con EQF 1. A livello medio si trovano: a) 2 percorsi WBL di 3 anni : uno con <i>vocational capacity certificate</i> (CCP) e accesso alla vita professionane(EQF 2); un altro con <i>vocational aptitude diploma</i> (DAP) che consente sia di svolgere una professione sia di continuare agli studi; (EQF 3). b) 2 percorsi <i>Technical school-based VET programme</i>: uno di 4 o 5 anni con EQF 4 e accesso all'HE; l'altro di 3 anni e conseguimento del diploma di tecnico (DT), ma senza accesso all'HE. A livello post secondario non HE: a) <i>Master craftsperson studies</i> (EQF5); VET in HE: a) <i>Higher technician programmes</i>, di 2 anni con EQF 5; b) <i>Professional bachelor programmes</i>, di 3 anni con EQF6	bambini e della gioventù; Ministero dell'HE e delle ricerca per la formazione VET in HE	
Paesi Bassi	Studenti dal 13° anno di età	VET programmes: a) <i>Lower secondary pre-vocational school-based programmes</i>, di 4 anni con EQF 1-2; b) <i>Upper secondary vocational education</i> con 4 livelli, della durata da 1 a 4 anni e che corrispondono alle qualifiche EQF 1-4; l'ultima consente l'accesso all'HE. Nei 4 percorsi ci sono il school-based programme (BOL) con il 20% di WBL, il dual system (BBL) con 4 giorni a lavoro e uno a scuola. VET in HE: <i>Higher professional</i>	Il Ministero dell'Educazione, delle Scienze e dell'Economia, in collaborazione con le parti sociali e i rappresentanti del mondo del lavoro.	Da EQF 1 a EQF 7

		<i>education</i> è per studenti con diploma di scuola secondaria di istruzione generale o di percorso professionale di 4° livello. a) <i>Higher professional bachelor programmes</i>, di 2-4 anni. EQF 6; b) <i>short-cycle higher education</i> di 2 anni (EQF 5); c) <i>professional master degree programme</i> di 1 anno). EQF 7.		
Norvegia	Studenti dal 16° anno di età	VET programme : a) <i>Upper secondary VET</i> (16-19 anni): modello <i>two-plus-two</i> con due anni a scuola partecipando alla formazione pratica in azienda e tramite workshop e 2 anni di apprendistato. b) nei VET programmes l'apprendistato può avere una durata più lunga o essere assente. Il percorso di upper secondary VET termina con il <i>journeyman's Examination</i>. VET a livello post-secondario: (oltre i 25 anni) a) post secondary VET college (fino a 2 anni); b) <i>Master craftsman's</i>, per chi molti anni di esperienza lavorativa	Il ministero dell'Educazione della Ricerca e le 19 autorità regionali	Da EQF3 a EQF 5
Polonia	Studenti dal 17° anno di età, ma classi di preparazione al lavoro dai 15 anni	VET programme: a livello di scuola secondaria ci sono tre scuole professionali di base di 3 anni e una scuola tecnica di 4 anni a) Vocational qualification courses, con WBL al 50-60% ; b) <i>Mainly apprenticeship training</i>, con WBL all'80%, di 3 anni ; c) School-based	Ministeri, Regioni, autorità distrettuali e parti sociali	Da EQF 3 a EQF 5

		programmes, con WBL al 60%, di 3 anni; <i>d) school-based programmes</i>, di 4 anni con WBL al 50%. VET a livello post secondario: -3 percorsi per qualifiche professionali: a) college b) school-based con WBL al 50-60% da 1 a 5 anni; c) <i>Vocational qualification courses</i>, con WBL al 50-60%.		
Portogallo	Studenti dal 15° anno di età	VET programmes at basic education level : <i>a) CEF programme</i>: per studenti >15 anni a rischio di abbandono scolastico; con WBL al 17% e durata di 3 anni (EQF2) . Gli stessi programmi ci sono a livello secondario (EFQ4) e a livello post- secondario (EQF4). VET programmes at secondary education level: a) Apprendistato di 3 anni con WBL > del 40%, per giovani con meno di 25 anni; (EQF 4) b) <i>Vocational programmes</i>, di 3 anni con WBL del 19-24% (EQF 4) <i>ART Education programmes</i> di 3 anni con WBL variabile VET programmes at post-secondary education level, combinano formazione generale, scientifica e tecnologica con WBL: a) CET programme=<i>Technological specialisation programmes</i>, con WBL 30-46% (EQF 5); b) <i>CEF programmes</i>, 1 anno anno, con WBL 18% Tutti i percorsi VET a livello secondario e post-secondario consentono l'accesso all'HE.	Ministro dell'Educazione per VET e altri percorsi educativi; il ministro dell'Occupazione è responsabile del sistema dell'apprendistato; il Ministero del Lavoro per la CVET; collaborano i sistemi regionali	Da EQF 2 a EQF 5

Spagna	Studenti dal 16° anno di età	Programmi VET <i>a)Basic VET education</i> di 1-2 anni con WBL al 50%, per chi non ha completato l'istruzione obbligatoria; <i>b) Professional certificate level 1</i> per quelli > di 16 con 250-1150 ore. Percorso con continuazione a livello 2(upper VET education) e a livello 3 (post secondary level). Secondary VET education <i>a)school-based intermediate VET programmes</i>, di 2 anni con WBL al 65%; <i>b) sports programme</i> di 1 anno; <i>c) Arts and design programmes</i> di 2 anni Higher VET programmes: <i>a)Higher arts and design programmes</i>, di 2 anni; <i>b)Higher sports programmes</i>, di 1 anno <i>c)Higher arts and design programmes</i>, di 2 anni. Sono tre percorsi con EQF 5. Si accede dopo la scuola secondaria di istruzione generale o dopo il certificato professionale di 3° livello.	Tutte le autorità dell'educazione e dell'occupazione e il Consiglio Generale per la formazione professionale.	Da EQF 3 a EQF5
Regno Unito	Studenti dal 15° anno di età; dal 17° in England	VET programmes: disponibili a livello secondario, further e higher. Secondary level: <i>a)School based VET programme (EQF 3);</i> <i>b) Apprenticeship (EQF 2-3)</i> Further education level: <i>a)College- based VET (EQF 4)</i> <i>b)Apprenticeship (EQF 4)</i> Higher Education	Ministry of Education, agenzie governative, VET providers	Da EQF 2 a EQF 7

		level: a) Higher VET (EQF7); b) Higher apprenticeship (EQF 7)		
Svezia	Studenti dal 16° anno di età	VET programmes: a livello base dopo l'istruzione obbligatoria: a) programmi VET individualizzati per studenti non ancora pronti per il sistema secondario (durata e contenuti personalizzati); b) programmi per studenti con bisogni speciali (SEN learners) di 4 anni con WBL > del 14%. c) un percorso personalizzato e modularizzato per adulti oltre i 20 anni; con WBL variabile. A un livello superiore: a) <i>school-based VET programme</i> di 3 anni con WBL > del 12,5 %; b) <i>Apprenticeship programme</i>, di 3 anni con WBL > del 50% ambedue i corsi con accesso all'HE VET in HE: a) Higher VET programmes di 1-2 anni con WBL.	Ministero dell'Educazione e della Ricerca	Da EQF 3-4 a EQF 5)

Dati tratti da: Cedefop. (2015). *Spotlight on VET. Vocational education and training systems in Europe*.

Confrontando i dati riportati in tabella emerge che il sistema VET sembra essere fortemente diversificato all'interno degli stati europei, per diversi aspetti:

- l'età di inizio dei percorsi VET da parte degli studenti, che può essere all'età di 12 anni (Lussemburgo), di 13 anni (Bulgaria, Paesi Bassi), di 14 anni (Belgio, Estonia, Ungheria, Italia), di 15 anni (Cipro, Repubblica Ceca, Danimarca, Portogallo, Austria, Latvia, Lituania, Regno Unito), di 16 anni (Francia, Germania, Grecia, Norvegia, Spagna, Svezia), di 17 anni (Finlandia, Islanda, Irlanda, Polonia);
- una significativa articolazione dei percorsi, che offre agli studenti diverse possibilità di scelta soprattutto a livello di *secondary school*, sia con programmi *VET school-based* caratterizzati da formazione mista tra WBL e educazione generale (Austria, Belgio, Repubblica Ceca, Danimarca, Estonia, Francia, Germania, Latvia, Paesi Bassi, Lussemburgo, Polonia, Regno Unito, Spagna, Portogallo, Italia), sia con forme di apprendistato fortemente radicate nel

sistema formativo di alcuni Paesi (Germania, Francia, Latvia, Austria, Regno Unito, Paesi Bassi, Danimarca). In alcuni di questi Paesi, non solo c'è una tradizionale e articolata struttura dei percorsi VET a livello secondario e post-secondario, ma anche a livello di Higher Education con conseguimento del *Bachelor* e *Master degree* mediante programmi VET misti (Austria, Francia, Germania, Lussemburgo, Paesi Bassi) o apprendistato (Francia, Regno Unito, in alcuni forme anche in Germania, Italia), alcuni percorsi accademici di primo livello (Danimarca, Spagna, Svezia) o di primo e di secondo livello (Regno Unito). Particolare è la struttura del sistema formativo di livello secondario della Norvegia, dove viene offerto il modello *two-plus-two* con due anni a scuola, partecipando a workshop e alla formazione pratica in azienda, e 2 anni di apprendistato. L'articolazione dei percorsi genera quindi in ogni paese, una conseguente diversificazione dei programmi in termini di tempo riservato al WBL e conseguimento di qualifiche di diversi livelli, ma si registra anche una buona relazione del sistema generale con quello ad orientamento professionale (Austria, Francia, Belgio, Danimarca, Germania, Latvia, Paesi Bassi, Lussemburgo, Spagna, Portogallo, Svezia), garantendo così agli studenti il passaggio da un percorso ad un altro;

- la definizione di percorsi VET specifici per studenti con disabilità, come nel caso del Belgio con accesso da tutti e verso tutti i percorsi, dell'Ungheria e dell'Islanda a livello di scuola secondaria, della Svezia dove l'accesso successivo è consentito a moduli VET personalizzati per adulti e poi alla formazione post- secondaria o terziaria;
- la *governance*, soprattutto in Paesi come la Germania, la Francia, i Paesi Bassi, il Regno Unito sembra essere ben solida e facilitata sicuramente da una forte tradizione culturale e da un sistema imprenditoriale non frammentato, come invece può essere quello italiano. In questi paesi la *governance* a supporto dei percorsi educativi-formativi è legata ai rispettivi ordinamenti costituzionali e ai soggetti istituzionali che operano a più livelli. Infatti, la Germania è una repubblica federale costituita da sedici *Länder* e ogni *Land* è uno Stato con competenze anche in ambito dell'istruzione, ma la formazione professionale e l'apprendistato sono di competenza federale facendo capo al Ministero per la Formazione e l'Istruzione. Il Ministero per l'Economia o altri Ministeri competenti in collaborazione con il Ministero della Formazione definiscono gli standard per i percorsi di apprendistato. Con queste figure istituzionali collaborano, a diversi livelli, il settore privato e le parti sociali. Inoltre l'ente che si occupa di ricerca sul sistema duale (BIBB) ha il compito di fornire supporto tecnico nella disposizione dei Regolamenti della Formazione e svolgere funzione consultiva al Governo su questioni di istruzione e formazione professionale. Proprio in riferimento al sistema duale, a livello settoriale, c'è un controllo e un monitoraggio molto forte sulle imprese e sui centri di formazione da parte delle associazioni sindacali e di categoria. Inoltre le organizzazioni di rappresentanza partecipano alla definizione dei Regolamenti delle professioni che avviene a livello federale. A livello regionale, invece, i *Land* controllano l'applicazione dei

Regolamenti della Formazione, sia nei confronti delle imprese che delle scuole professionali. La Camera di Commercio dell'Industria o dell'Artigianato (*Kammer*), rilascia abilitazione per le imprese ad assumere apprendisti, mentre la tutela delle scuole professionali spetta al Ministero dell'Istruzione di ogni Land.

La Francia è una repubblica presidenziale che pur avendo intrapreso la strada del decentramento, attribuendo un ruolo sempre più ampio alle regioni anche in materia di formazione professionale, mantiene il sistema dell'apprendistato fortemente legato al sistema di istruzione, che fa capo al Ministero dell'Educazione o anche ad altri Ministeri, ognuno per i settori e professioni di competenza. In Francia le Regioni insieme alle parti sociali partecipano alla definizione di linee strategiche e norme in materia di apprendistato e formazione in alternanza. Anche le Camere del commercio e dell'industria, le Camere dell'artigianato e dell'agricoltura sono coinvolte nel sistema di governance: raccolgono la tassa per l'apprendistato, svolgono l'intermediazione nell'attivazione del contratto, gestiscono i centri di formazione per gli apprendisti. Inoltre nella definizione stessa dei *référentiels*, che specificano le caratteristiche dei diplomi e dei titoli, sono coinvolti diversi organismi: il Ministero dell'educazione o altri Ministeri certificatori, i Consigli Regionali, le parti sociali, i Centri di Formazione degli Apprendisti, gli ispettorati accademici dell'apprendistato (SAIA).

Il Regno Unito è una monarchia costituzionale con quattro nazioni costitutive (Inghilterra, Galles, Scozia, Irlanda del Nord) che hanno una certa autonomia legislativa. In Inghilterra, Galles ed Irlanda del Nord i sistemi sono molto simili, mentre quello scozzese presenta leggi e pratiche del tutto peculiari. In Inghilterra tutti gli interventi a favore dell'occupazione e formazione fanno capo al *Department for Education* che opera in collaborazione con le *Local Education Authorities*, e gli organismi pubblici non governativi, centrali e locali, competenti in materia di istruzione e formazione professionale. I governi decentralizzati di Scozia, Nord Irlanda e Galles sono direttamente responsabili per le politiche in materia di educazione e formazione. Infatti, nell'Irlanda del Nord istruzione e formazione sono amministrate a livello centrale dal *Department of Education* (DE) e dal *Department for Employment and Learning* (DEL); a livello locale dai cinque *Education and Library Board* (ELBs); in Scozia istruzione e formazione sono gestite dal Primo Ministro, dal Ministro per l'Infanzia e la Gioventù e il Ministro per le Scuole e le Competenze; in Galles istruzione e formazione sono invece amministrate dal *Department for Children, Education, Lifelong Learning and Skills* (DCELLS). I singoli governi nazionali sviluppano le politiche per l'apprendistato e sono responsabili delle risorse da destinare agli stessi. I Consigli per le Competenze del Settore (*Sector Skills Councils* - SSCs) e gli Organismi per le Competenze del Settore (*Sector Skills Bodies* -SSBs) sono responsabili dello sviluppo e della definizione dei contenuti dei progetti-quadro di apprendistato (framework). Si tratta di organismi bilaterali di uno stesso settore economico che individuano gli standard per le certificazioni secondo criteri stabiliti dalle autorità responsabili che sono diverse nelle Nazioni costitutive del Regno Unito. Nel sistema di governance per l'apprendistato sono coinvolti anche i *training providers*, ossia le agenzie formative responsabili dell'erogazione della formazione per gli apprendisti.

Anche i Paesi Bassi si configurano, al pari del Regno Unito, come una monarchia costituzionale, ma le competenze a livello di istruzione e formazione rimangono a livello centrale, facendo capo al Ministero dell'Educazione, della Cultura e la Scienza. Invece un livello decentrato di *governance* riguarda l'amministrazione e la gestione delle scuole. Infatti, le *Province* assicurano soltanto la presenza di un numero adeguato di strutture scolastiche di primo e secondo grado e di organizzare attività di formazione professionale ed educazione per gli adulti. I *Comuni* hanno funzioni amministrative e gestione degli istituti di istruzione e formazione primaria, secondaria generale e di formazione professionale, pubblici e privati. Definiscono il piano dell'offerta di istruzione e formazione e il relativo budget, distribuiscono risorse per ridurre lo svantaggio educativo, verificano il rispetto della legge su istruzione obbligatoria mediante anagrafe dei drop-out. A livello centrale sono definite anche le linee di implementazione dell'apprendistato e gli stessi centri di formazione (ROCs) sono finanziati dallo Stato. Tuttavia le decisioni in materia di formazione professionale sono prese, a livello nazionale e locale, attraverso un processo di concertazione/ consultazione con i rappresentanti del mondo del lavoro (Isfol, 2012).

Da questa breve analisi emerge che la forza della formazione professionale e la relazione tra realtà educative/formative con i contesti lavorativi in questi Paesi, deriva da un sistema di *governance*, a diversi livelli, molto solido, ma anche dall'evidente attenzione, controllo e monitoraggio dei sistemi governativi nei riguardi dei sistemi formativi creati, sia mediante una chiara attribuzione di compiti e responsabilità alle diverse figure istituzionali (Ministeri, autorità regionali e locali), sia mediante un dialogo aperto tra queste figure istituzionali, le parti sociali e i rappresentanti del mondo del lavoro. Si tratta di un processo che non solo guida il buon funzionamento del sistema educativo/formativo, ma aiuta a fare una buona lettura dei bisogni del territorio, controllare i fenomeni della disoccupazione e del drop-out, la presa di decisioni.

In Italia invece bisogna evidenziare che non abbiamo ancora un adeguato sistema di *governance* a supporto del sistema educativo/formativo, condizionato sia da un sistema culturale basato sul dualismo dei saperi, che ha sempre privilegiato la dimensione intellettuale a quella pratica, influenzando negativamente decisioni politiche, ostacolando investimenti e azioni per il rinnovamento del sistema educativo/formativo; sia dalla mancanza di forti organismi capaci di rappresentare il mondo del lavoro (la stessa Confindustria non è rappresentativa di tutte le industrie italiane); sia dallo scarso coinvolgimento delle diverse associazioni di categoria e parti sociali. Accanto a tutto questo, oltre alla mancanza di risorse finanziarie bisogna evidenziare che lo stesso sistema di formazione è poco organico: da un lato ci sono percorsi di istruzione e formazione professionale o tecnica che rientrano nel sistema educativo nazionale (istituti professionali di Stato e istituti tecnici) sottoposti a controllo centrale, dall'altro i percorsi IeFP (Istruzione e Formazione Professionale), la cui definizione e implementazione è delegata alle Regioni con un tentativo di creare connessioni con il sistema di istruzione nazionale, dall'altro ancora i Centri di Formazione Professionale (CFP), gestiti completamente da enti di formazione o dalle Regioni stesse. Rispetto ai principali Paesi europei un altro elemento che pone l'Italia

a una certa distanza da quelli che possono essere i parametri per una *governance* efficace, è la scarsa condivisione, tra sistemi scolastici e contesti lavorativi, di quelle competenze che devono caratterizzare le diverse figure professionali in uscita. Infatti, nel caso dei progetti di Alternanza Scuola-Lavoro, nonostante i documenti ministeriali evidenzino l'importanza della stretta collaborazione tra le due organizzazioni, la progettazione dei percorsi e la definizione delle competenze in uscita, è affidata esclusivamente alle scuole. Questo mette in luce come il tipo di cultura, lo scarso dialogo e/o l'assenza della sinergia necessaria a tutti i livelli tra le diverse figure rappresentative dei differenti contesti e categorie, che potrebbe aiutare a identificare non solo i bisogni ma anche le soluzioni all'attuale condizione di incertezza; la mancanza di risorse sufficienti, utili a creare contesti di apprendimento dentro e fuori la scuola, necessarie a motivare insieme personale della scuola e organizzazioni esterne, nell'intraprendere la via del cambiamento, costituiscono un vero e proprio ostacolo allo sviluppo di una *governance* efficace per il sistema dell'istruzione/formazione italiana. Conseguenza del nostro retaggio culturale e storico è il lento cambiamento che ha sempre caratterizzato il nostro sistema di istruzione e formazione. Infatti, solo facendo riferimento al sistema dell'ASL introdotto con la legge 53/2003, ad oggi, non è stata ancora identificata una sua struttura sostenibile. Interessando inizialmente solo gli istituti professionali (ex terza area), nel 2010, con il riordino della scuola secondaria di secondo grado (prevista dalla legge "Gelmini" del 2008), l'attività di ASL oggi si inserisce anche nei tecnici e nei licei, ma dai dati pubblicati dal MIUR nel 2015 emerge che non la totalità delle scuole secondarie di secondo grado, ma solo il 48,56% di queste ha utilizzato la metodologia didattica dell'ASL nell'anno scolastico 2014-2015. Tuttavia, negli ultimi anni alcuni tentativi di cambiamento si stanno registrando, almeno dal punto di vista normativo; infatti, si tenta di rilanciare il sistema dell'apprendistato con il Decreto interministeriale del 5 giugno 2014, relativamente a un programma sperimentale, per l'anno 2014-2016, con periodi di formazione in azienda per gli studenti dell'ultimo biennio di scuola secondaria superiore e con il D. Lgs 81/2015 del 15 giugno 2015 (sostituisce il Testo Unico dell'apprendistato: D. Lgs 167/2011), che continua a prevedere tre tipologie diverse: apprendistato per la qualifica professionale, apprendistato professionalizzante (tipologia a maggiore diffusione), apprendistato di alta formazione e ricerca; con la L.107 del 13 luglio 2015, viene sancita l'obbligatorietà dell'ASL per tutte le scuole secondarie superiori (istituti professionali, istituti tecnici e licei) a partire dal terzo anno di studi. Questo tentativo di creare connessioni tra realtà educative e realtà lavorative rischia però di non trovare riscontri pratici, se prima non vengono risolti i problemi legati al superamento dei pregiudizi culturali, alla sostenibilità del sistema, alla reale cooperazione tra organizzazioni educative e lavorative, alla sinergia tra le diverse figure istituzionali e parti sociali, alla creazione di tutte quelle condizioni che permettano al sistema scolastico di liberarsi delle sue rigidità strutturali, consentendo un armonico inserimento del sistema di ASL al suo interno.

Nel febbraio 2013 il Consiglio Europeo ha dichiarato come alta priorità l'occupazione giovanile, fino a giungere alla costituzione di un'"Alleanza Europea per gli Apprendistati" finalizzata a migliorare la

qualità e la disponibilità degli apprendistati e a promuovere alleanze nazionali per costruire sistemi di istruzione e formazione capaci di superare i problemi di disoccupazione giovanile, spesso legati al fattore “skills gap” (EC,2013, p.4). Nonostante le raccomandazioni europee e il fatto che all’interno di 24 paesi vengano utilizzati metodi secondo i quali gli studenti trascorrono più del 50% del loro tempo di apprendimento nei contesti lavorativi, il quadro generale varia molto all’interno di ogni stato. Infatti, in Germania, Danimarca e Austria predominano i programmi WBL a carattere di apprendistato vero e proprio, coinvolgendo il 30% degli studenti, mentre in Stati come il Portogallo, la Spagna e l’Italia sono programmi meno diffusi. In Europa sono tre i modelli di WBL (EC,2013) identificati, proprio perché assumono caratteristiche diverse a secondo della modalità con cui vengono realizzati, l’intensità o frequenza con cui i programmi si integrano con la vita lavorativa:

- *l’apprendistato* come sistema duale, è basato sull’integrazione tra attività svolta in azienda e percorso formativo nelle scuole professionali o altri enti formativi. Si svolge o in parallelo o con periodi alternati tra azienda e centri formativi che possono essere settimanali, mensili o annuali. A secondo dello status riconosciuto allo studente nei diversi stati, può stipulare un contratto con il datore di lavoro ed essere remunerato. Lo stesso datore di lavoro deve assicurare all’apprendista una specifica formazione;
- *on -the -job- training* che rappresenta un modello WBL come ‘school-VET based’, secondo il quale lo studente trascorre all’interno di aziende, dei periodi di tirocinio o stage; possono essere periodi facoltativi o obbligatori dei percorsi VET che contribuiscono al conseguimento delle qualifiche. La durata varia ed è comunque meno del 50% del tempo destinato all’apprendimento. Sono considerati meccanismi ‘school-work transition’ e quindi per la familiarizzazione con il mondo del lavoro;
- *integrated in a school-based programme* è il terzo modello di WBL; si tratta di un percorso che si integra con i programmi scolastici attraverso l’uso di laboratori, workshops, simulazioni o realizzazione progetti aziendali. Lo scopo è creare situazioni di vita lavorativa reale, stabilire contatti con aziende reali, sviluppare competenze imprenditoriali. È un modello che prevede la realizzazione di una progettazione condivisa tra docenti e aziende.

In molti paesi questi tre modelli sono combinati tra loro, per cui il significato e le definizioni variano e persino il termine apprendistato assume spesso una connotazione diversa.

Nonostante la diversità di caratteristiche e di combinazioni delle diverse forme, i modelli WBL sono considerati vantaggiosi per tutte le parti coinvolte: gli studenti, le organizzazioni, le istituzioni formative, la società stessa secondo quanto riportato nella tabella seguente:

Tabella 1.3. Benefici dei modelli WBL

<i>Learner</i>	Sviluppa esperienze professionali specialistiche.
	Costruisce abilità e competenze richieste dal mondo del lavoro, incluse quelle trasversali: comunicazione, team work, problem solving.
	È maggiormente informato sulle possibilità di carriera.
	Sviluppa abilità utili per la gestione della propria carriera.

	Migliora l'autostima e la motivazione.
	Vive un'esperienza lavorativa che facilita il suo ingresso nel mondo del lavoro.
<i>Employer</i>	Genera impatto positivo sulla fornitura di manodopera qualificata.
	Supera i divari di competenze attraverso la formazione su misura.
	Migliora la produttività e la performance.
	Ha effetti positivi sullo sviluppo dello staff.
	Esercita effetti positivi sul reclutamento del personale.
<i>VET provider</i>	Migliora l'attrattività dei programmi VET.
	Migliore qualità dei programmi VET e dei risultati di apprendimento.
	Valorizzazione dei programmi VET.
	Effetti positivi sullo sviluppo di competenze degli insegnanti.
	Migliore collaborazione tra scuole di VET e mondo del lavoro.
<i>Society</i>	Lavoratori più abili a rispondere ai bisogni del mercato del lavoro.
	Positivo contributo all'occupazione giovanile.
	Condivisione dei costi-VET tra lo Stato e le aziende.
	Governance combinata per la gestione VET.
	Contributo all'innovazione e alla creatività.
	Ha il potenziale di rafforzare l'inclusione sociale e migliorare l'equità.

Tratto da: EC (2013). *Work-Based Learning in Europe. Practices and Policy Pointers* (trad. mia)

Gli elementi riportati in tabella evidenziano due elementi chiave: a) da un lato l'orientamento dei programmi VET di dare risposta ai bisogni della società produttiva; b) dall'altro però non trascurano una seconda importante dimensione, riferita a come questi programmi possano promuovere lo sviluppo di competenze trasversali, ma anche inclusione sociale ed equità, attraverso l'occupazione e la collocazione delle persone all'interno della società e dei territori di appartenenza. Bisogna quindi riconoscere che si tratta di azioni formative ed esperienze volte al miglioramento dei singoli e della collettività.

1.6. La valenza del rapporto istruzione-lavoro: la ricerca internazionale

Come già evidenziato nei paragrafi precedenti, oggi viviamo in un'era in cui l'enfasi è posta sulla costruzione della conoscenza e dove l'apprendimento è diventato un elemento di primaria importanza. Si è venuto a creare un nuovo scenario, che registra l'impatto dei cambiamenti demografici, delle tecnologie, le richieste di abilità e competenze, i ruoli e le relazioni agite dalle persone all'interno delle comunità e delle organizzazioni, che riconosce l'apprendimento nei luoghi di lavoro, come parte dell'intero processo di costruzione della conoscenza. Pertanto conoscere e comprendere la società della conoscenza, significa non pensare all'apprendimento confinato solo all'interno dei contesti formali, ma nel suo rapporto con il lavoro. Se i cambiamenti della società hanno ampliato i confini del tradizionale apprendimento realizzato nell'aula scolastica, il luogo di lavoro è più che uno spazio fisico (Vaughan, 2008); esso diviene un luogo di costruzione di significati, attitudini, idee e comportamenti, determinando

ambienti di lavoro e di relazioni (Matthews, 1999). Questa prospettiva ci aiuta a guardare al luogo di lavoro più per il suo potenziale, che come spazio dove eseguire bene delle performance lavorative (Cullen et al., 2002).

Come sostiene Illeris (2003) l'apprendimento è generalmente inteso come la capacità delle persone di adattarsi ai cambiamenti. Pertanto, in una società della conoscenza che richiede la presenza di persone che sappiano combinare aspirazioni personali, valori sociali, sviluppo economico (anche sostenibile), l'apprendimento diventa una componente fondamentale, che va oltre l'idea tradizionale secondo la quale esso è principalmente legato all'intelligenza, al successo scolastico e ai contesti formali dell'educazione, divenendo parte integrante di tutto l'arco della vita delle persone (*lifelong learners*) (Claxton, 2002, 2004). Secondo Claxton (2006) promuovere apprendimento allora, non coincide con l'innalzamento degli standard tradizionali, attraverso l'acquisizione di migliori abilità, né con la creazione di ambienti di apprendimento, ma promuovere negli studenti la capacità di apprendere, poiché questa è l'unica possibilità che può preparare i giovani alla società dei cambiamenti. Proprio il luogo di lavoro presenta tali potenzialità, perché l'apprendimento è insito nelle strutture organizzative e produttive oltre che nella partecipazione a comunità di pratiche e questo collega l'apprendimento nei luoghi di lavoro, alle teorie dell'apprendimento contestualizzato e situato (Cullen et al., 2002).

L'apprendimento nei contesti lavorativi costituisce oggi una vera sfida per l'educazione e gli educatori, anche se troppo spesso è stato sottovalutato e sempre più collegato a forme esperienziali anziché a teorie sull'apprendimento. Tuttavia, allo scopo di identificare le sue potenzialità, diversi studi sono stati condotti, a livello internazionale, analizzando percorsi basati su programmi di *Work-Based Learning* o *Work-Related Learning*.

Il *Work-Based Learning* (da qui in poi WBL) presenta in letteratura definizioni diverse, alcune un po' ampie altre un po' più circoscritte. Infatti, una prima ampia definizione lo descrive come un insieme di pratiche di apprendimento che si differenziano da quelle *school-based classroom learning*. Come un tipo di apprendimento che si realizza nei luoghi di lavoro, indipendentemente se i destinatari siano giovani adulti, studenti, impiegati o disoccupati, se siano persone pagate o non pagate (Sweet, 2011). Una seconda definizione, sempre a carattere ampio, è fornita dal Cedefop (2011), che lo indica come acquisizione di conoscenze e abilità attraverso lo svolgimento e la riflessione su compiti e attività all'interno di contesti professionali o in qualsiasi ambiente di lavoro (come la formazione in alternanza) o in istituti di istruzione e formazione professionale (VET). Due definizioni più circoscritte individuano un legame tra il WBL e il contesto formale di apprendimento. Infatti, Harvey (2004) lo identifica come una componente del programma di apprendimento che riguarda l'applicazione della teoria al contesto autentico di lavoro. Esso è orientato allo sviluppo di specifiche competenze e abilità identificabili con l'acquisizione di qualifiche, utili a dare allo studente l'opportunità di trovare lavoro. E' una formula che prevede il coinvolgimento, di datori di lavoro, categorie professionali e accademiche, nel processo di valutazione dell'apprendimento esperienziale. La seconda definizione a carattere più ristretto descrive il WBL, come programmi per studenti di scuola secondaria e post-secondaria che forniscono loro,

l'opportunità di sviluppare competenze legate al luogo di lavoro (Naidu, 2011). In sintesi il WBL comprende programmi in forme e misure diverse (Fig.1.1), ossia una serie di attività che possono essere collocate lungo un *continuum*: da esperienze brevi, su luogo di lavoro, a periodi più lunghi o intensivi, comprendendo tirocini, apprendistato e formazione su luogo di lavoro. Inoltre la combinazione di programmi scolastici tradizionali e aziendali per la promozione dell'apprendimento, le simulazioni di realtà lavorative, sono identificati come percorsi di WBL. Si tratta di attività che possono essere progettate a tutti i livelli di istruzione oltre che per i lavoratori (Yasso, 2000).

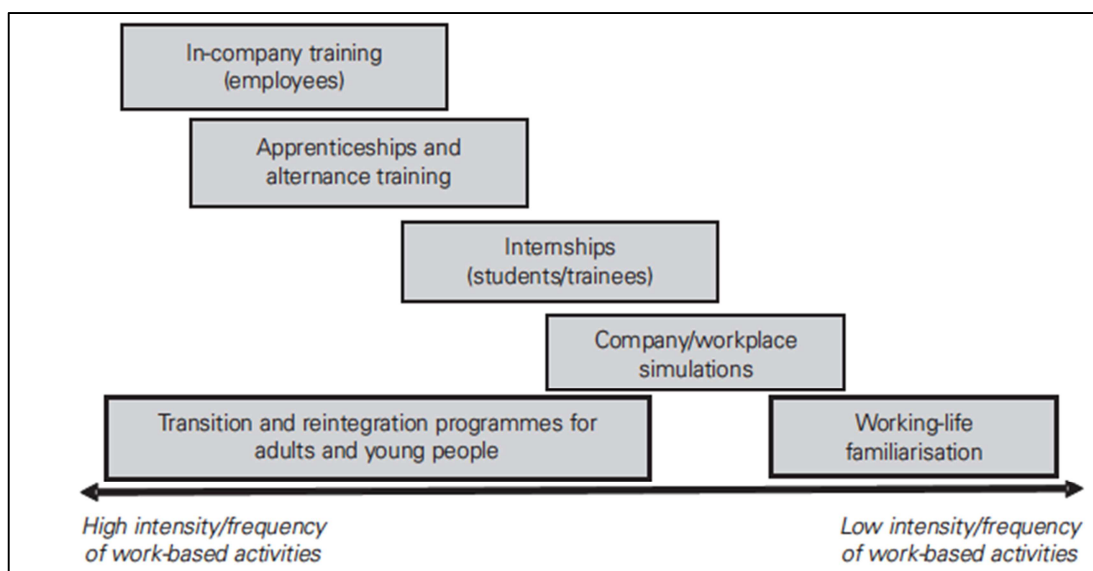


Fig.1.1. Le forme di Work-Based Learning

Fonte: ICF GHK, 2011

Il *Work-Related Learning* (da qui in poi, WRL), pur rientrando nelle forme del WBL, assume una sua specificità soprattutto nel Regno Unito, proprio perché dal 2004 al 2012 era parte integrante e obbligatoria del curriculum scolastico inserito al *Key stage 4* (per studenti di età 14 -16 anni), mentre adesso, dopo il rapporto “The Wolf Review”(2011), commissionato dal segretario di Stato per l'Educazione, al professore Alison Wolf del “King’s College London”, è diventato opzionale per le scuole.

Proprio il Department for Education and Skills (DfES, 2004) ha definito il WRL come “un’attività pianificata che utilizza i contesti di lavoro per sviluppare conoscenze, abilità utili per il lavoro” (p.4, trad.mia). Più semplicemente è stato definito dal Department for Children, Schools and Families (DCSF, 2008) usando l’acronimo “**FAT**”: *For work*, poiché attività che sviluppa abilità –chiavi, come le capacità comunicative e tecnologiche, la capacità di lavorare in gruppo, di migliorare le proprie performance, abilità di problem solving; *About work*, poiché offre opportunità agli studenti di migliorare conoscenze e abilità lavorative; *Through work*, poiché offre la possibilità di sviluppare attitudini lavorative attraverso il fare, di incrementare impegno, motivazione e senso di autoefficacia, di sviluppare la disponibilità di apprendere lungo l’arco della vita, di sviluppare il senso di cittadinanza attiva (p.8, trad.mia). Questo significa conoscere il mondo del lavoro e sviluppare abilità per il lavoro e la vita; proprio perché vita lavorativa e dimensione

personale non sono più così nettamente separabili, il contesto lavorativo diviene dunque spazio di apprendimento lungo l'arco della vita.

Per evidenziare la pedagogia del WRL, Lucas (2010) indica specifici esempi dei tipi di metodo che possono essere usati durante questo tipo di attività (Tab.1.4).

Tabella 1.4. Esempi di metodi di Work- Related Learning

<i>Learning by watching:</i> l'importanza dell'apprendere attraverso l'osservazione è spesso sottostimata, invece è una modalità che per gli studenti risulta efficace. Secondo Hurley et al. (2005), i cervelli sono fatti per imparare ad apprendere attraverso l'osservazione; si tratta di una modalità di apprendere che i bambini non perdono neanche quando diventano adolescenti.
<i>Learning by practising:</i> la pratica è un set complesso di abilità che si possono apprendere.
<i>Learning by imitating:</i> l'osservazione e la pratica combinano il grande potere dell'imitazione, coincide con il tentativo di emulare una performance osservata. La capacità di imitare è una caratteristica del nostro cervello ed è una "social glue", ossia una disposizione che tiene insieme i gruppi, oltre che un ottimo metodo di apprendimento per lo studente (Hurley et al, 2005).
<i>Learning through feedback:</i> secondo Dweck (2006), gli studenti imparano più velocemente attraverso i feedback, poiché risultano una guida per il miglioramento e l'autostima. E' una disposizione che può essere coltivata attraverso la conversazione e il <i>modelling</i> .
<i>Learning by chatting:</i> la maggior parte dell'apprendimento si realizza, durante conversazioni informali tra pari, tra studenti con più e meno esperienza. Lo scambio tra pari è una centrata strategia di apprendimento utilizzata nei contesti lavorativi(Mercer, 2000)
<i>Learning by teaching and helping:</i> chi apprende agisce spesso sia come maestro che come studente; Fuller e Unwin (2004), infatti, descrivono gli apprendisti come coloro che apprendono attraverso gli sforzi che compiono nell'aiutare le altre persone.
<i>Learning by real-world problem-solving:</i> il problem based learning è comunemente utilizzato in attività di WRL. Le simulazioni e i role-plays offrono agli studenti l'opportunità di sviluppare qualità come la capacità di pensare, l'immaginazione, la resilienza, la collaborazione mentre affrontano compiti genuini e difficili in gruppo (Barel, 2007).
<i>Learning by listening, transcribing and remembering:</i> molte sono le cose che un apprendista deve ricordare e un modo per facilitare questa attività, è proprio la ripetizione. Tuttavia questo metodo diventa molto usato e controproducente quando gli studenti devono combinare conoscenza e memoria solo per passare gli esami, per poi dimenticare tutto in breve tempo.
<i>Learning by writing and sketching:</i> nel WRL è necessario un luogo dove sviluppare il senso di quando e come è utile pensare attraverso note sulla carta, l'abilità di usare appunti, diagrammi e modelli per chiarire e stimolare il pensiero
<i>Learning on the fly:</i> è un'espressione utilizzata da Beach e Sapna (1998), durante una conferenza in Danimarca, per descrivere le opportunità offerte dalla natura del WRL, grazie alla quale gli studenti formulano richieste di aiuto a chiunque sia disponibile a dare loro una risposta.

Tratto da: Lucas, B. (2008). *The Pedagogy of Work-related Learning* (trad.mia).

Si tratta di metodi che valorizzano l'autenticità dell'esperienza e dei contesti, la costruzione sociale della conoscenza, anche attraverso la soluzione di problemi reali. Sono situazioni in cui il soggetto che apprende è al centro, poiché è responsabilmente coinvolto in attività e nel suo processo di apprendimento.

I metodi WRL/WBL evidenziano la differenza tra l'apprendimento a scuola e l'apprendimento fuori di essa, dove la prima modalità si presenta come una forma decontestualizzata, di seconda mano, estrinsecamente motivata, spesso individuale, valutata da altri e di natura formale; mentre la seconda si realizza in un contesto reale, come esperienza di prima mano, intrinsecamente motivata, spesso collaborativa, auto-valutata e informale (Resnick,1987). Proprio la natura e la potenzialità dei contesti lavorativi reali ci aiuta a collegare allora l'ASL come pratica educativa e formativa di WBL o WRL, poiché

presentandosi come opportunità per le scuole e le organizzazioni di creare strategiche partnership, al fine di offrire agli studenti contesti operativi reali dove misurare le loro conoscenze e competenze e dove svilupparne delle nuove, anche specifiche dei contesti lavorativi, nel confronto e nella relazione con esperti, può generare nei soggetti il bisogno oltre che il senso dell'apprendere lungo l'arco della vita.

Dagli studi empirici condotti a livello internazionale, allo scopo di investigare l'efficacia di percorsi di apprendimento capaci di integrare istruzione formale ed esperienze nei luoghi di lavoro, di identificare le esperienze nei contesti lavorativi come opportunità formative, emergono importanti elementi quali:

- la soddisfazione degli studenti nel vivere un'esperienza formativa in un luogo di lavoro: in **Australia**, infatti, in uno studio condotto sull'esperienza di tirocinio, il 91% dei partecipanti dichiara di essere “piuttosto d'accordo” e “molto d'accordo” nell'attribuire valore all'esperienza vissuta (Cully et al., 2000). Dalla comparazione di questi risultati con quelli ottenuti da apprendisti, rivela che, per questi ultimi, la soddisfazione sia stata maggiore, per il fatto di aver preso parte per più tempo, ad attività formative (Cully & Curtain, 2001). Sempre in **Australia**, un altro studio (Black, Kiner, & Conboy, 2010), condotto in seguito allo svolgimento del progetto Worlds of Work (WOW), un'iniziativa dell'Education Foundation for Young Australians, costituita da workshop in tre sessioni diverse, per offrire la possibilità agli studenti di 15 anni, di un college di Melbourne, di esplorare e partecipare direttamente all'attività lavorativa del Central Business District, rileva che gli studenti hanno espresso una rilevante soddisfazione in merito all'esperienza; infatti, grazie al programma, l'81% dei partecipanti ha dichiarato di aver sviluppato una maggiore consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, l'86% maggiore conoscenza del mondo del lavoro, il 90 % ha meglio compreso cosa è importante nel mondo del lavoro; inoltre, alcuni hanno descritto il miglioramento della loro attitudine verso la scuola;
- lo sviluppo della motivazione: in **America** uno studio (Darche, Nayar, & Bracco, K, 2009). condotto per indagare i benefici dell'esperienza nei contesti di lavoro, tramite interviste a studiosi e *practioners*, tredici visite a una varietà di scuole e analisi di programmi, ha rilevato che l'esperienza su luogo di lavoro sviluppa negli studenti coinvolgimento e motivazione, poiché offre loro l'opportunità di connettere l'apprendimento della classe ai loro interessi personali e di carriera, di dimostrare le loro capacità, di svolgere compiti e risolvere problemi. Lo stesso studio rende evidente, le caratteristiche dei programmi WBL, la cui qualità è assicurata: a) dal coinvolgimento degli studenti nella pratica situata del lavoro (*Engagement in the workplace*), dove sperimentano il far parte di una comunità di pratiche oltre che i concetti appresi e dove, grazie alla rotazione, possono conoscere i diversi tipi di compiti e responsabilità; b) dalla connessione del luogo di lavoro al lavoro della classe (*Connection of the workplace to the classroom*), la cui efficacia è indicata dalla possibilità di poter osservare e conoscere il luogo di lavoro, prima di divenire veri lavoratori; di vivere esperienze in prima persona; di sviluppare un piano di apprendimento secondo le conoscenze e abilità richieste dal mondo del lavoro; di sviluppare una stretta comunicazione tra insegnanti e

supervisori, al fine di assicurare che l'apprendimento nel luogo di lavoro sia strettamente connesso agli obiettivi di apprendimento degli studenti; c) dalla riflessione in classe (*Reflection in the classroom*), come attività importante che, dopo l'esperienza, consente agli studenti, di connettere l'apprendimento realizzato sul luogo di lavoro con l'esperienza in classe; d) la valutazione dell'apprendimento (*Assessment of learning*), poiché il coinvolgimento autentico in attività lavorative e il processo di riflessione implicano una valutazione dell'apprendimento. Inoltre offrire agli studenti la possibilità di elaborare dei feedback, promuove la stessa motivazione ad apprendere. Anche in **Germania**, durante la conduzione di un caso studio sull'apprendistato (Seifried & Sembill, 2005), utilizzando un questionario, è stato rilevato il grado di motivazione ad apprendere. Dall'indagine, infatti, è emerso che la motivazione era sostenuta negli apprendisti dall'attribuzione di valore all'atmosfera nell'ambiente di lavoro più che all'ambiente del centro di formazione, proprio perché si sentivano socialmente più integrati, avendo la possibilità di partecipare più attivamente e lavorare con maggiore autonomia. Lo studio ha anche rilevato che la responsabilità esercitata dagli apprendisti a lavoro era anche una condizione di successo per il processo di insegnamento/apprendimento. Dati sullo sviluppo della motivazione sono stati rilevati anche in altri due studi condotti nel **Regno Unito**, su programmi di WRL inseriti nel curriculum e indirizzati a ragazzi disaffezionati allo studio.¹⁴ Nel primo studio (Hopkins, 2008), dalle cinquanta interviste indirizzate a studenti di età compresa tra i 15 e i 16 anni, appartenenti a scuole diverse, è emerso che i ragazzi hanno vissuto l'esperienza con positivo impatto sulle attitudini scolastiche, sulla visione di se stessi, sulla loro motivazione allo studio, promuovendo consapevolezza delle conoscenze di cui sono in possesso e di cosa hanno ancora bisogno di apprendere, della possibilità di acquisire competenze trasferibili nel mondo del lavoro. L'esperienza è stata identificata come generatrice di *empowerment* con ricaduta positiva sull'autostima, su una migliore gestione del tempo, sull'interesse e sulla partecipazione attiva e più competente in classe. Dallo studio sono emersi importanti elementi di forza dell'esperienza: la relazione con gli adulti e la possibilità di lavorare in gruppo, oltre che l'occasione di connettere l'apprendimento a lavoro con quello della classe, la cultura del mutuo rispetto e della fiducia, il supporto del tutor che ha permesso la realizzazione di una performance efficace, la possibilità di sviluppare abilità senza frustrazioni. In un secondo studio (Allan, 2014) condotto nelle scuole di **Newtown**, con studenti di 14-16 anni, riconosciuti come disaffezionati allo studio e coinvolti in programmi WBL, emerge dai dati raccolti tramite un questionario, che l'esperienza genera negli studenti motivazione e interesse, supportandoli anche nel conseguimento di qualifiche. Dallo studio nasce un altro dato importante, riferito al fatto che, la motivazione ad apprendere negli studenti è sostenuta maggiormente se sono coinvolti in percorsi misti di WBL e WSB (*work-school based*), anziché solo in quelli del primo tipo;

- una più facile e “soft” transizione dal mondo della scuola al mondo del lavoro; perché questo si

¹⁴ Il problema della disaffezione allo studio è diffuso in molti paesi ed è stato evidenziato anche in America (Kelly & Price, 2009), in Australia (Granite e Graham, 2012), come pure nel Regno Unito da autori come Jones (2013), Newburn & Shiner (2005) e dal Dipartimento dell'Educazione che ha rilevato l'aumento della popolazione NEET.

possa realizzare, è necessario che i giovani sviluppino abilità spendibili nel luogo di lavoro, oltre che la capacità di comprendere come il mondo del lavoro funzioni in maniera diversa dal contesto formale dell'istruzione. Offrire agli studenti l'opportunità di vivere esperienze lavorative reali, li aiuta però non solo a sviluppare competenze lavorative, ma anche a capire le implicazioni che ne possano derivare in termini di occupabilità e scelte educative (Cedefop, 2011, Yasso, 2000). Evidenze di facili transizioni da parte dei giovani nel mondo del lavoro, sono riportate da alcune ricerche: uno studio condotto in **Danimarca** (Jorgensen, 2013) per esplorare il processo di transizione scuola-lavoro, ha evidenziato, attraverso dati rilevati grazie a 959 questionari e 26 interviste in profondità, che il 56% degli studenti non ha vissuto un processo di transizione vero e proprio, poiché questi hanno avuto la possibilità di rimanere nell'azienda dove avevano completato il programma di formazione. Inoltre il 90% dei partecipanti ha affermato che il programma sperimentato ha sviluppato soddisfazioni e familiarizzazione con il mondo del lavoro, promuovendo l'acquisizione di abilità utili ad affrontare le sfide dell'occupazione e a sviluppare una forte identità professionale. Lo stesso fenomeno di facile transizione è stato rilevato con studi condotti in **Germania**, dove il 50 % degli apprendisti in formazione sono stati assunti dall'impresa nella quale avevano svolto il loro stesso percorso formativo (Berger & Pilz, 2009); in **Australia**, dove nel 2003, l'89% degli apprendisti in formazione e dei tirocinanti rimasero impiegati nella stessa azienda dove si erano formati (Bowman et al., 2005); in **Olanda**, dove al 70% degli apprendisti viene generalmente offerto il posto di lavoro nella stessa azienda della formazione (Smits and Stromback, 2001). Anche nello stato del **Wisconsin** (USA) è stato rilevato che, dopo aver completato il programma di formazione, nove apprendisti su dieci ricevono un'offerta di lavoro dallo stesso datore di lavoro (Darche et al., 2004). In **Egitto**, dove secondo i programmi di *dual system*, realizzati in collaborazione tra scuola e datori di lavoro, gli studenti trascorrono due giorni alla settimana in scuole tecniche per l'acquisizione di conoscenze teoriche e quattro sui luoghi di lavoro, al fine di sviluppare abilità e comportamenti legati ai contesti lavorativi, una ricerca condotta da Adams (2010) rivela che l'86% delle compagnie che avevano ospitato in formazione gli studenti, hanno offerto loro un contratto di lavoro. Le esperienze qui riportate sono legate principalmente a programmi di apprendistato, ma vi sono anche evidenze di risultati positivi di transizione, in programmi con attività meno intensive di WBL. Infatti, la Junior Achievement, la più grande organizzazione del mondo dedicata alla formazione per l'imprenditorialità degli studenti di scuola secondaria, ha condotto un'indagine (JA Worldwide, 2009) in **America**, rivolgendola a 281 ex-studenti che avevano svolto, durante gli anni di scuola secondaria, attività volte allo sviluppo dello spirito di imprenditorialità (*Junior Achievement Programme*), comprendenti lezioni interattive, simulazioni di attività di business, utilizzo di kit per lo sviluppo del pensiero critico, della comunicazione, della creatività e abilità di collaborare, stesura di curriculum vitae, lettera di presentazione, interviste, profili digitali (*JA Career Success programme*); oppure attività per l'analisi delle informazioni, la redazione di business plan, per lo sviluppo dell'abilità di analizzare

alternative, di decision making, di comunicazione orale e scritta, di lavorare in gruppo, di presentare delle informazioni (*JA Be Entrepreneurial programme*). I dati raccolti hanno dimostrato che il 18% dei rispondenti, al momento dell'indagine, aveva avviato un'attività imprenditoriale propria, rispetto alla media nazionale del 9,6% della popolazione nazionale americana;

- la conoscenza del mondo del lavoro e l'acquisizione di abilità spendibili nel contesto lavorativo (*soft skills*): lo stesso studio retrospettivo, citato in precedenza, condotto dalla JA Worldwide (2009) rileva che, dei 281 ex-studenti partecipanti all'indagine, sull'impatto dell'esperienza legata a programmi d'aula sull'imprenditorialità, la maggior parte di loro ha registrato una notevole ricaduta sulla capacità di collegare ciò che hanno imparato in classe con la vita reale (82%), sull'utilità nel prepararli al mondo del lavoro (86%), sull'acquisire consapevolezza dell'importanza di stare a scuola (68%). Inoltre gli stessi rispondenti hanno rilevato, grazie al tipo di formazione ricevuta, un impatto rilevante sullo sviluppo di specifiche abilità: lavorare in gruppo (89%), decision-making (87%), problem solving (87%), comunicazione interpersonale (84%), il pensiero critico (83%), budgeting (71%) e job interviewing (56%).¹⁵ Anche un'indagine condotta in **Australia**, sullo sviluppo delle abilità spendibili e apprese tramite lo svolgimento di attività di WBL, dimostra che i partecipanti fanno riferimento alle abilità comunicative (53%), la capacità di lavorare in team (15%), l'abilità di iniziativa (Smith & Green, 2005). Nel **Regno Unito**, soggetti che hanno svolto programmi di *Modern Apprenticeship*, acquisendo abilità utili allo svolgimento di attività lavorative, si sentono meglio preparati per il mercato del lavoro rispetto ai pari, che hanno invece seguito esclusivamente il percorso scolastico (Unwin & Wellington, 2001);
- la valenza di una partnership strategica tra istruzione-lavoro: in uno studio (Mishra, Alseddiqi, & Pislaru, 2009) condotto a **Baharain** (Stato sull'arcipelago del Golgo Persico) sono stati coinvolti insegnanti e figure del mondo del lavoro nell'intento di rilevare il gap esistente tra le abilità sviluppate a scuola e quelle di cui gli studenti hanno bisogno per inserirsi nel mondo del lavoro; dall'analisi qualitativa dei dati emerge che rimane confermata l'esistenza del gap tra abilità dimostrate a scuola e quelle rilevate durante attività di WBL. Infatti, i partecipanti identificano l'importanza di potenziare diverse abilità: lo sviluppo dell'autoefficacia e il senso dell'autostima, la motivazione, l'attitudine al cambiamento. Dallo studio emerge che l'impiegabilità, intesa come un mix di abilità, attitudini e comportamenti, è una condizione da sviluppare necessariamente, per evitare che il gap tra abilità e contesti si ingigantisca, in un contesto caratterizzato dal rapido cambiamento sociale e dall'instabilità economica globale. In un altro studio condotto in **Australia** (Pillay, Watters, Hoff, & Flynn, 2014) per rilevare gli elementi di efficacia nella partnership scuola-industria nel Queensland, sono stati coinvolti sedici figure provenienti dal mondo della scuola e del lavoro. Dalle interviste rivolte loro, emerge che la garanzia per assicurare lo sviluppo di una strategica partnership istruzione-lavoro è assicurata da alcune componenti-chiave: a) visione condivisa (obiettivi condivisi, effettivi accordi tra i partner, creare il giusto equilibrio delle

¹⁵ http://jaorswwa.org/about_ja/ja_impact

conoscenze e abilità, raggiungimento dei risultati); b) relazioni, definizione ruoli e responsabilità; c) mutuo beneficio dei risultati: anche se i finali beneficiari sono gli studenti, in una macro prospettiva mutui benefici si evidenziano quando una grande compagnia decide di impiegare per esempio 200 apprendisti, o un'industria decide di creare posti di lavoro per giovani con competenze professionali, ma anche quando il mondo dell'istruzione ha la possibilità di accedere all'expertise dell'industria per risolvere problemi (Davies & Hentschke, 2006);

- le potenzialità inclusive implicite: svolgere un lavoro è una forma di inclusione sociale che influenza la vita di tutti gli individui e soprattutto il benessere delle persone con disabilità (Eggleton, Robertson, Rayan & Kober, 1999). La ricerca ha evidenziato negli anni come il fare esperienza lavorativa durante la frequenza della scuola secondaria abbia poi influenzato la possibilità di trovare un impiego per i soggetti con disabilità (Benz, Yovanoff & Doren, 1997; Colley & Jamison, 1998). Questo suggerisce l'importanza di garantire l'integrazione di esperienze di WBL con i tradizionali percorsi di istruzione, per i soggetti con bisogni speciali, durante gli anni di scuola secondaria. La valenza dell'esperienza lavorativa risiede nella possibilità di offrire loro occasioni in cui conoscere il mondo del lavoro, rafforzare il loro livello di autostima e le loro abilità tecniche. Modelli di attività proponibili di WBL possono essere programmi di formazione sul lavoro, percorsi di *job shadowing* e *mentoring*, forme di apprendistato, visite ai luoghi di lavoro, *school-based enterprise* (Luecking & Gramlich, 2003). Il ruolo di azione inclusiva riconosciuta al lavoro emerge da diversi studi. Uno studio (Condon & Callahan, 2008) condotto in **America** rileva che meno dell'8% degli studenti con disabilità a termine del percorso scolastico trovano un lavoro. Lo stesso studio evidenzia tuttavia l'importanza di implementare iniziative speciali come "*The Individualized Career Planning Model*" sviluppato nel Montana e implementato in nove scuole nel 2001 con il supporto del Ministero dell'Educazione. Si tratta di un modello fondato su una partnership tra la scuola, la *Workforce Investment*, la *Vocational Rehabilitation* e altre agenzie per sviluppare il piano di transizione e di carriera degli studenti con disabilità accompagnato da un portfolio dello studente. Il modello richiede la preparazione del curriculum personalizzato degli studenti da parte delle scuole, la pianificazione di esperienze sul lavoro, secondo gli interessi e i bisogni degli studenti; la definizione delle opzioni di impiego legate ai risultati scolastici ed esperienze lavorative; l'utilizzo di servizi come il *Social Service Work Incentive* (finanzia le attività dei piani di transizione per studenti di scuola secondaria) per aumentare le possibilità di scelta degli studenti e di controllo dei servizi da parte delle famiglie; i collegamenti tra le varie agenzie e le scuole per promuovere collaborazioni per l'impiego e attività di transizione. Il modello è pensato per studenti tra i 14 e i 21 anni e la filosofia che sta alla base è che ogni soggetto può essere pronto per il lavoro, ma ciò che bisogna fare è scoprire le potenzialità e condizioni ideali di impiego di ciascuno. Si tratta allora guidare i ragazzi nella conoscenza di se stessi e del mondo del lavoro, accompagnandoli nella transizione scuola-lavoro, attraverso la costruzione di un profilo personalizzato che include punti di forza e di debolezza, livelli di performance, interessi e bisogni dello studente. Dall'implementazione del

modello nelle diverse scuole del Montana si sono registrati diversi risultati legati proprio al grado e possibilità di collaborazione tra le diverse agenzie. Laddove la partnership è stata forte si è costruita una vera immagine del profilo professionale dello studente (Hamilton High School), con conseguenti migliori opportunità di inserimento nel mondo del lavoro, mentre questo è stato poco garantito, dove sono state offerti pochi servizi e supporto per l'impiego, come attività di *job coaching*, *job development* e trasporto (Missoula school). Sempre in **America** è stato condotto uno studio longitudinale (Shandra, & Hogan, 2008) nel periodo 1997-2004, voluto dal Dipartimento del Lavoro per documentare la transizione scuola-lavoro dei soggetti con disabilità, su una popolazione di ragazzi che al 31 dicembre del 1996 avevano l'età 12-16 anni. Il campione di riferimento era costituito da 2254 ragazzi di cui, secondo il modello ICF, il 32,5% di loro presentava una moderata disabilità, mentre il 9,3% aveva severe disabilità. I dati sono stati raccolti in sette scuole con programmi *school based* e *work based*; il 52% dei rispondenti aveva partecipato a programmi *school based school-to-work*: il 17% aveva partecipato a programmi di attività cooperative, il 13% in programmi *school-sponsored enterprise* e il 15,55% in percorsi di preparazione tecnica. Il 35% aveva partecipato in *work-based school-to-work: mentoring program* (10,5%), *job shadowing* (24%), *internship or apprenticeship* (12%). L'analisi dei dati raccolti dimostra che la partecipazione a programmi *school based* e *work based* è positivamente associata a lavoro stabile e lavoro a tempo pieno; un risultato valido anche nei casi di disabilità severa con una possibilità di valore 1,2 più elevata rispetto a quelli che non hanno partecipato a questi programmi. Dallo studio emerge che i programmi che sono risultati più efficaci sono quelli legati ad attività di educazione alla cooperazione, risultata associata alle entrate annuali, lavoro a tempo pieno, assicurazione lavorativa e retribuzione in caso di assenza per malattia; i programmi di *school-sponsored enterprise*, di *mentoring* e *internship* sono risultati associati con una possibilità maggiore di avere un lavoro stabile per quelli che l'hanno frequentato rispetto a quelli che invece non hanno fatto esperienza. Un'altra ricerca condotta nel **New Jersey** (Kamens, Doliniuk, Dinardo, Rockoff, Forsythe & Corman, 2004), dimostra quale beneficio ne può derivare dall'essere attori-partecipanti di progetti inclusivi. Il progetto di riferimento è stato implementato in collaborazione tra l'università e le scuole, coinvolgendo 17 studenti di scuola superiore di un distretto sub-urbano del New Jersey con medio ritardo mentale. Il gruppo era costituito da ragazzi con autismo, sindrome di Down e di Asperger; mentre il gruppo di studenti dell'università coinvolto era costituito da studenti di psicologia il cui oggetto di studio era il "ritardo mentale". Per tre settimane i soggetti con disabilità parteciparono allo svolgimento di diverse attività lavorative (gestione e-mail, ufficio orientamento, ufficio laureandi, libreria, biblioteca, snack-bar) all'interno del campus universitario, accompagnati dagli studenti universitari. Lo studio nello specifico riporta l'analisi delle prospettive dei diversi partecipanti, rilevate attraverso delle interviste, per i soggetti con disabilità, e attraverso journals, per gli studenti universitari. Dai dati raccolti emerge che il tipo di esperienza collaborativa ha creato sia per gli studenti con disabilità che per gli studenti universitari l'opportunità di sviluppare relazioni

sociali e lavorative, generando benefici per tutti i partecipanti: per i ragazzi con disabilità, perché oltre a misurarsi con esperienze lavorative utili a far comprendere loro i compiti per i quali sono portati a svolgere, hanno avuto la possibilità di confrontarsi con i pari; per gli studenti universitari che dopo l'esperienza hanno dichiarato di aver maturato una nuova visione dei soggetti con disabilità, acquisendo consapevolezza che sono individui con diverse potenzialità; di aver identificato l'utilità di utilizzare alcuni approcci con i soggetti disabili e la criticità di altri; di aver potuto collegare la teoria alla pratica. Da uno studio condotto in **Canada** (Bennet & Gallagher, 2013), presso una scuola secondaria dell'Ontario, per investigare le credenze di genitori, insegnanti, studenti, assistenti-educatori, tutor e datori di lavoro sulle pratiche inclusive, realizzate nelle scuole secondarie per la transizione al lavoro a favore di soggetti con disabilità mentale, emerge che tutti i partecipanti hanno simili valori dell'inclusione: riconoscono il diritto di frequentare percorsi educativi appropriati; in particolare tutor aziendali e genitori riconoscono il valore inclusivo dei percorsi che intrecciano programmi scolastici con esperienze lavorative; gli stessi datori di lavoro sostengono che, nei luoghi di lavoro, i soggetti con disabilità mentale hanno l'opportunità di interagire e di essere supportati dagli altri. Il vantaggio di frequentare ambienti inclusivi è evidenziato anche per i soggetti senza disabilità, sia in termini di apprendimento sia di sviluppo di sentimenti di tolleranza. Il vantaggio di vivere esperienze di lavoro per i soggetti con disabilità è dimostrato anche da uno studio longitudinale condotto nello Stato dell'**Oklahoma** (Stephens, Collins, Dodder, 2005) che, con dati rilevati nel 1997 e nel 1998, attraverso interviste rivolte ai soggetti disabili (2.760) e ai loro care-providers, rileva come ci sia lo sviluppo di abilità adattive nei soggetti disabili, quando questi svolgono attività lavorative, mentre tali capacità diminuiscono quando sono allontanati dalla posizione lavorativa;

- l'efficacia del supporto da parte di adulti: la funzione svolta da tutor o mentori nel sostenere i soggetti che apprendono all'interno di diversi contesti, esercita un ruolo fondamentale nel promuovere e facilitare coinvolgimento, apprendimento (Cope, Cuthertson, & Stoddart, 2000; Hopkins, 2008) e orientamento. La costruzione di un orientamento occupazionale positivo durante le scuole superiori, richiede la capacità di creare un ambiente utile a fornire una vasta gamma di opportunità, oltre che lo sviluppo di una relazione positiva e incoraggiante con la comunità degli adulti (Perkins, Borden, Hoope-Rooney, & Villarruel, 2003). L'importanza della funzione supportiva di figure adulte nei riguardi di giovani, è stato evidenziato durante la supervisione di attività e nella fase critica dello sviluppo adolescenziale (Takanishi, 2000). La possibilità di vivere relazioni significative con figure non appartenenti al nucleo familiare, può supportare lo sviluppo dell'autostima, la motivazione allo studio, ma anche generare nuove aspirazioni, l'integrazione e l'adattamento sociale (Cotterel, 1996). Pertanto gli ambienti e le opportunità che gli studenti possono sperimentare durante la scuola secondaria, all'interno di contesti lavorativi, grazie alla possibilità di intrecciare relazioni significative con i supervisori cui sono affidati, offrono loro supporto emotivo, incoraggiamento e orientamento. In tal senso supervisori e mentori creano un ponte tra il mondo dei

giovani e il contesto lavorativo degli adulti (Croninger & Lee, 1996). Lo studio condotto in **Arizona** (Bennet, 2007) dimostra, infatti, che il supporto sociale fornito dai supervisori e mentori all'interno di programmi *work-based* (17 scuole superiori), rivolti a studenti di scuola secondaria, promossi allo scopo di combattere lo scarso coinvolgimento occupazionale giovanile, influenza positivamente il coinvolgimento e l'orientamento dei giovani in ambito lavorativo, ma contribuisce anche al miglioramento della performance lavorativa dei supervisori. Un altro studio (Charbonneau, Samson, & Rousseau, 2014) realizzato in cinque scuole del **Quebec**, dove è stato implementato il programma "Co Operative Education" di orientamento all'impiego e sviluppo di abilità lavorative per studenti in difficoltà di scuola superiore, ha voluto indagare, tramite interviste semi-strutturate, le funzioni percepite come importanti, dai supervisori di tirocinio a scuola e nei luoghi di lavoro, coinvolgendone 9 della prima categoria e 58 della seconda. L'elemento dominante emerso è che tutor scolastici e supervisori aziendali svolgono un ruolo fondamentale nell'implementare una comunicazione attiva tra loro e con gli studenti. È un processo che favorisce lo scambio di informazioni tra gli attori del programma ed è intesa come una forma di "concertation explicite" (p. 104) tra le parti coinvolte. Altre funzioni considerate importanti per lo svolgimento del ruolo di tutor sono: a) il fornire supporto che accompagna e orienta gli studenti; b) la valutazione, come elemento centrale del percorso, che testimonia il riconoscimento dell'esperienza vissuta dagli studenti; c) la capacità di assicurare alcune dimensioni di contesto quali: il creare e fornire la documentazione adatta che contenga tutte le informazioni utili sull'esperienza, la definizione degli obiettivi professionali, comportamentali e personali, che evidenziano l'importanza di possedere per il giovane lo sviluppo di competenze tecnico-professionali, comportamenti e attitudini utili a sviluppare motivazione, autonomia e iniziativa, buone relazioni con il lavoro e le persone. Lo studio quindi tende ad evidenziare quanto sia importante il ruolo dei supervisori, nello svolgimento di un'azione significativa di accompagnamento, di supporto e di sviluppo personale dello studente.

Gli elementi emersi dalla ricerca internazionale evidenziano dunque come l'alternanza studio-lavoro possa costituire la duplice faccia della formazione di ogni individuo, assicurata mediante l'insegnamento teorico fornito negli ambienti formali dell'istruzione e l'insegnamento pratico all'interno dei contesti lavorativi (Landry & Mazalon, 2002; Gagnon, 2007). Si tratta di un metodo pedagogico che agisce come ponte tra teoria e pratica, che richiede di intersecare la formazione generale con la formazione pratica. Esso, integrando scuola e lavoro (Cooper, Orell, & Bowden, 2010), mira a generare cambiamento in due direzioni: da un lato offre agli studenti la possibilità di consolidare le loro competenze e di conoscere tutte quelle dimensioni legate al mondo del lavoro, ma anche di partecipare come novizi a una comunità di pratiche (Blaka & Filstad 2007); dall'altro dà alla scuola la possibilità di accogliere le sfide che ne derivano, richiedendo una rivisitazione del modo di realizzare e progettare la didattica, ma anche della propria cultura, consentendole di superare alcuni retaggi pregiudiziali che generalmente impediscono il riconoscimento del valore educativo del lavoro.

Proprio i cambiamenti che hanno interessato la società della conoscenza, la cui produttività si fonda sulla

competenza cognitiva dei lavoratori, hanno condotto a rivalutare l'attività lavorativa nella sua dimensione educativa e formativa che pone al centro la persona, pur coniugandosi con le esigenze produttive e socio-economiche. Questa prospettiva riconosce che il "fare è, prima di ogni altra cosa, espressione della persona per la persona, dimensione al servizio dell'essere e dell'agire umano, nonché ineludibile agli effetti della crescita integrale e della completa manifestazione della personalità"(d'Aniello, 2013, pp.7-8).

CAPITOLO II: LITERATURE REVIEW

2.1. Introduzione

Nel capitolo precedente, facendo riferimento agli studi empirici sulle pratiche di WBL e WRL a livello internazionale sono emerse diverse potenzialità delle pratiche implementate, riferite a dimensioni quali: la soddisfazione degli studenti, la facilità di transitare dalla scuola al mondo del lavoro, lo sviluppo delle *soft skills*, le potenzialità inclusive implicite del lavoro, l'efficacia del supporto di adulti nella fase di transizione, la costruzione di una partnership strategica tra istruzione-lavoro; si tratta di aspetti che sarebbero tutti da esplorare nel contesto italiano, dove ancora non ci sono studi approfonditi riferiti alle esperienze realizzate. Nell'intento quindi di contribuire all'esplorazione di alcune pratiche italiane, ma anche all'individuazione degli spazi di miglioramento, questo percorso di ricerca vuole rispondere alle seguenti domande:

- i. Quali sono le caratteristiche della partnership scuola-lavoro?
- ii. Quali caratteristiche hanno le esperienze di ASL vissute dagli studenti?
- iii. Quali specifiche azioni/comportamenti di *boundary spanners* implementano prevalentemente le figure dell'Alternanza Scuola-Lavoro?
- iv. Quali percorsi formativi possibili per sostenere le azioni di *boundary spanners* delle figure scolastiche dell'Alternanza Scuola-Lavoro?

All'interno di questo percorso di ricerca, l'analisi della letteratura si colloca quindi come processo fondamentale per contestualizzare l'Alternanza Scuola-Lavoro all'interno di un *theoretical framework*, capace di:

- sostenere e rivitalizzare la valenza formativa dell'apprendere attraverso l'esperienza (Situational learning);
- conoscere e analizzare la partnership tra i due contesti scuola-lavoro (Cultural Historical Activity Theory -CHAT);
- individuare i comportamenti di *boundary spanners* maggiormente agiti dalle figure chiave dell'Alternanza Scuola-Lavoro e relativi percorsi formativi, volti a promuovere un processo di miglioramento (Boundary spanning theory).

Già Dewey (1938) nel suo libro *Esperienza e Educazione*, aveva elaborato molte riflessioni sulla relazione tra esperienza e apprendimento. Il concetto di esperienza intesa come adattamento all'ambiente è la risultante di una stretta relazione tra uomo, natura e società. L'esperienza non si colloca principalmente sul piano conoscitivo ma sul piano operativo. Essa, infatti, include sia un elemento attivo sia uno passivo che sono tra loro combinati. <<Quando sperimentiamo qualcosa, noi agiamo su di esso, facciamo qualcosa con esso; poi ne soffriamo le conseguenze o sottostiamo ad esse. Facciamo qualcosa all'oggetto e in compenso esso fa qualcosa a noi. [...]. Il nesso di queste due fasi dell'esperienza misura la fertilità o il valore

dell'esperienza >> (Dewey, 2004, p.151). Il valore dell'esperienza deriva quindi dall'azione trasformatrice che essa esercita su di noi; è solo nel momento in cui genera un cambiamento che essa si carica di significato e valore. Trasferita in ambito educativo, questa duplice dimensione dell'esperienza mette in discussione la scuola tradizionale nella quale il predominio della parola conduce l'allievo ad assorbire direttamente la conoscenza, anziché avere "feconde esperienze". È questa una chiara rottura dell'unione intima tra il "fare e il sottostare alle conseguenze del fare"(p.152), perdendone conseguentemente il significato. Il fallimento dell'educazione risiede proprio nel credere che le relazioni tra le cose possano essere percepibili senza esperienza. <<Un'oncia di esperienza è meglio che una tonnellata di teoria, semplicemente perché è soltanto nell'esperienza che una teoria può avere un significato vitale e verificabile>> (Dewey, 2004, p.152). Perché l'apprendimento attraverso l'esperienza si possa realizzare occorre che essa conservi i principi della continuità e dell'interazione. Secondo il principio della continuità, infatti, ogni esperienza non è un evento isolato, ma trova le sue radici in qualcosa che è stato sperimentato in precedenza e che ha la capacità di modificare la qualità dell'esperienza successiva. Per il principio dell'interazione un'esperienza è sempre qualcosa che si realizza grazie a una transazione tra l'individuo e l'ambiente (Dewey, 1938, p.41).

Partendo proprio da questo presupposto l'alternanza scuola-lavoro viene qui presentata da un lato come pratica formativa inserita all'interno della cornice teorica dell'apprendimento situato e dei suoi costrutti chiave; dall'altro come spazio di relazione tra due sistemi diversi sotto la guida della Cultural Historical Activity Theory (CHAT) o Teoria dell'Attività di terza generazione. Saranno proprio i costrutti su cui si fondano l'apprendimento situato e la teoria dell'attività di terza generazione a fornire gli strumenti attraverso i quali analizzare e interpretare, i principi formativi dell'alternanza scuola-lavoro, i processi della sua progettazione, i contesti della sua realizzazione e il ruolo degli attori coinvolti come *boundary spanners*, la relazione tra i due sistemi: la scuola e il mondo del lavoro.

2.2. Theoretical Framework: Situated Learning Theory e Cultural Historical Activity Theory (CHAT)

Come precisato nel paragrafo precedente, la Situated Learning Theory (SLT) e la Cultural Historical Activity Theory (CHAT), costituiscono le lenti attraverso le quali sono state esplorate la pratica dell'ASL vissuta dagli studenti e il modello di partnership che i contesti scolastici e i luoghi di lavoro hanno sviluppato tra loro nel tempo.

2.2.1. Perché la teoria del Situated Learning?

"Se certe idee sono ritenute corrette da esperti, gli studenti dovrebbero interiorizzarle invece che costruirne delle proprie?" (Windschitl, 2002, p.133). Si tratta di ciò che Ford (2004) definisce come tensione tra la possibilità di permettere che gli studenti costruiscano il proprio significato della disciplina di studio e l'assicurare che tale costruzione sia corretta; è il dilemma tra conoscenza come informazione e come conoscenza costruita e attività situata, tra comprensione generale, astratta e verbale da un lato e comprensione situata dall'altro (Gee, 2008). Sono questioni che hanno interessato il dibattito pedagogico e

che hanno condizionato nel tempo il processo di insegnamento/ apprendimento, spostando il focus più su un modello *teacher centered* anziché *learner centered*. Questo modello ha condotto a una forte separazione tra conoscenza e fare, tra le due dimensioni del *know how* e *know what*. Si tratta di una distinzione confermata dalla stessa scienza cognitiva e dalla filosofia della mente, secondo cui la conoscenza è un processo che può essere separato dalle attività e situazioni in cui essa viene utilizzata. Proprio questo è stato l'assunto adottato in molte realtà scolastiche tradizionali, tanto che Brown, Collins e Duguid (1989), richiamano la nota citazione dello scrittore irlandese G. B. Shaw “ *He who can, does. He who cannot, teaches*”(p.1), per muovere una critica all'insegnamento tradizionale, modello secondo il quale la conoscenza può essere trasferita dall'insegnante allo studente, all'interno di contesti formali e lontano dalle situazioni in cui essa viene regolarmente utilizzata. Anche Gee (2004), nel suo libro *Situated Language and Learning: A critique of Traditional Schooling*, critica la scuola tradizionale, poiché essa mira a costruire un processo di alfabetizzazione, attraverso un percorso di addestramento mentale, realizzato lontano da contesti reali e, molte volte, focalizzato su informazioni che non hanno alcuna correlazione con gli interessi e i bisogni degli studenti. La conseguenza è la costruzione di un tipo di conoscenza decontestualizzata e costituita dalla combinazione di elementi isolati e regole formali (Chaiklin, & Lave, 1993), di una conoscenza insegnata e acquisita a livello formale, volta più a enfatizzare la memorizzazione di fatti conoscitivi, piuttosto che promuovere lo sviluppo di processi cognitivi complessi (Frederiksen, 1984).

In realtà la conoscenza e l'apprendimento sono intrinsecamente situati all'interno dei contesti fisici e sociali in cui vengono appresi (Brown, et al., 1989; Gee, 2004; Lave & Wenger, 2001) e da cui non possono essere separati senza provocarne una trasformazione, con conseguente impoverimento e spesso immagine fuorviante della conoscenza stessa (Brown, et al., 1989). Diversi studi dimostrano che anche l'uso appropriato di concetti o parole richiede l'abilità di una conoscenza situata, che porta a scegliere un linguaggio che sia a misura delle diverse situazioni (Brown, et al., 1989; Clark 1989, 1993, 1997; Gee, 2001, 2004, 2008). Le parole che compongono una comunicazione sono completamente dipendenti da un contesto e contemplano una complessa e continua negoziazione sociale, dovuta alla loro costante evoluzione (Brown, et al., 1988). Questo significa che il linguaggio stesso non è una rappresentazione verbale astratta, ma il suo significato è strettamente legato all'esperienza e alle azioni situate che le persone compiono all'interno di un mondo materiale e sociale (Gee, 2001). L'avere solo una conoscenza verbale non genera automaticamente l'abilità di saperla applicare alle situazioni. Pertanto, se possedere una generale conoscenza verbale può facilitare la trasmissione di informazioni contenute sui libri, queste non sviluppano necessariamente l'abilità di *problem solving*. In questa prospettiva occorre allora pensare alla conoscenza come attività ed esperienza situata, prima ancora di attribuirle il carattere *top-down* dell'informazione e della comprensione verbale (Gee, 2008).

Il carattere trasmissivo della conoscenza dunque non risponde più ai bisogni dei singoli e della collettività; esso genera una vera crisi dell'apprendimento che riguarda sia i contesti istituzionali sia i contesti lavorativi (Zuccheromaglio, 1996). Eckert (1993) attribuisce questa crisi a due tipi di problemi:

- problemi cognitivi, perché gli studenti raramente usano le competenze acquisite a scuola per la risoluzione di problemi reali; i lavoratori stessi mancano della flessibilità necessaria per adattarsi alle continue evoluzioni del mondo lavorativo;
- problemi sociali, perché c'è molta distanza tra quanto richiesto per raggiungere il successo scolastico e i modelli di riuscita che i soggetti adottano e sperimentano nella vita extra-scolastica. Infatti, in ambito lavorativo non si registra coinvolgimento nel contribuire al miglioramento del sistema organizzativo di appartenenza.

È dunque evidente lo scollamento tra processo di apprendimento realizzato nei contesti formali e gli ambienti dove gli apprendimenti dovrebbero avere una ricaduta sostanziale. Proprio l'importanza di costruire forme di conoscenze contestualizzate che possano avere ricaduta sulle esperienze di vita reale e trovare in queste un significato, ci porta ad affrontare il tema dell'alternanza scuola-lavoro, secondo la prospettiva della *situated cognition* che trova le sue radici nel filone teorico della visione socio-culturale di Vigotskij (1934;1978) oltre che negli studi antropologici sugli apprendisti (Brown et al., 1989; Lave 1988, 1993; Lave e Wenger, 1991).

2.2.2. Situated Learning Theory

La *Situated Learning Theory* (SLT) è una prospettiva teorica che riconosce il carattere relazionale della conoscenza e dell'apprendimento (Brown, et al., 1989; Lave & Wenger, 1991), negoziato dal senso e dalla natura dell'attività per le persone implicate. E' un approccio che considera la globalità della persona, insieme alla partecipazione a un sistema di attività (Chaiklin & Lave, 1993; Lave, 1988), profondamente determinata dalla presenza di un contesto fisico, psichico e culturale in cui l'agente, l'attività stessa e il mondo si costituiscono reciprocamente (Lave & Wenger, 1991). Si tratta di una prospettiva che anziché focalizzare l'attenzione sui processi cognitivi e strutture concettuali coinvolte, si interroga sulle forme e livelli di partecipazione che forniscono il contesto appropriato per la realizzazione dell'apprendimento (Barab & Pluckler, 2002; Lave & Wenger, 1991). Quest'ultimo è un processo che si realizza attraverso il fare all'interno di una cornice partecipativa e non in una mente individuale come concetto prodotto dalla riflessione (Fenwick, 2003).

La SLT affonda le sue radici in importanti ricerche etnografiche. Lave nel 1988, ha presentato uno studio per esplorare l'uso delle pratiche matematiche in una varietà di contesti comuni e per cogliere una diversa prospettiva del *problem solving*, rispetto alle forme identificate all'interno dei laboratori o delle scuole. Lo studio ha dimostrato che l'attività matematica prende forma a secondo delle situazioni e sulla base delle relazioni che si creano tra il lavoro della mente e la realtà in cui si utilizza, invece per molto tempo si è ritenuto che la mente dovesse riflettere, rappresentare e ipoteticamente operare sopra il mondo, anziché interagire con esso. È stato inoltre rilevato che esiste discontinuità tra i processi di *problem solving* attuati a scuola e quelli realizzati nei contesti reali. Infatti, la matematica osservata da Lave dimostra di avere una relazione generativa con le attività e, allo stesso tempo, sembra prendere forma da esse; ciò che ne determina il successo o il fallimento nelle diverse situazioni, sono proprio le relazioni tra le persone, le loro attività e i

contesti implicati, piuttosto che esclusivamente le strategie cognitive. L'attività cognitiva è socialmente definita e interpretata, poiché le persone in relazione con gli altri e sempre guidate da norme sociali, definiscono gli scopi, negoziano i mezzi per raggiungerli, si supportano vicendevolmente ridefinendo gli obiettivi, man mano che le attività evolvono (Rogoff & Lave, 1984).

Diversi sono gli studi empirici che evidenziano come le attività, le regole sociali, la partecipazione, la cultura e il linguaggio costituiscono elementi di apprendimento all'interno dei diversi contesti. Infatti, le indagini condotte all'interno degli ambienti di lavoro (Billet, 1994, 2002; Cope, Cuthbertson & Stoddart, 2000; Guile, Young, 2003; Livingstone & Sawchuk, 2004), durante i percorsi di alfabetizzazione e acquisizione di una seconda lingua (Collins, Brown, & Holum, 1991; Harris & Shelswell, 2005; Taylor, 2006), nell'ambito della tecnologia e del computer-based learning (Blenkeship & Kim, 2012; Dede et al., 2004; Gee, 2008; Huang, 2011; Kim & Merriam 2010; Lea & Nicoll, 2002; Machles, Bonkemeyer & McMichael, 2010), nell'ambito dell'attività formali di insegnamento (Crawford, 2013;2014; Hendricks, 2001; Vardi & Ciccarelli, 2008; Yang, 2013), identificano questi fattori. Anche altri studi rimarkano fortemente i processi di costruzione della conoscenza: essa è costruita attraverso pratiche di *problem solving*; il supporto offerto da esperti durante una nuova attività favorisce l'apprendimento (Vardi, Ciccarelli, 2008) che per avere significato e valore e per non ridursi a una forma di pura descrizione, deve realizzarsi all'interno di un contesto culturale e materiale. La conoscenza astratta è priva della natura dell'interazione e rende più complessa la comprensione (Billet, 1994). Pertanto l'esperienza situata per essere efficace e generativa di risultati di apprendimento, richiede di essere inserita all'interno di attività autentiche e relazioni sociali, che caratterizzano la pratica culturale. Quindi la "conoscenza e la comunicazione nel e con il mondo sociale, sono situate nello sviluppo storico di un'attività" (Lave e Wenger, 1991, p.51). Infatti, il contesto reale offrendo la possibilità di operare in maniera collaborativa, facilita l'apprendimento (Huang, 2011) proprio perché esso non è un'attività individuale volta all'acquisizione di conoscenza astratta, ma si concretizza all'interno di specifiche situazioni (Kim & Merriam, 2010) che diventano parti integranti dell'apprendimento stesso (Greeno, 1997). Gli stessi ambienti tradizionali dell'apprendimento, che attribuiscono agli studenti il ruolo passivo di ricettori di conoscenza, risultano inconsistenti rispetto all'apprendimento realizzabile in situazioni di vita reali (Lave, 1988). I contesti autentici, infatti, offrono la possibilità di motivare gli studenti, di coinvolgerli in compiti e problemi reali di apprendimento, offrendo loro l'occasione di creare connessioni tra ciò che è nuovo e le conoscenze di cui sono già in possesso (Crawford, 2013).

2.2.3. Le unità di analisi del Situated Learning

La *situated cognition* esiste in varie forme ed è indicata in vari modi: apprendistato cognitivo, apprendimento situato e partecipazione periferica legittima (Hendricks, 2001). Tutte queste forme condividono l'idea che l'apprendimento e il fare sono inseparabili e che l'apprendimento è un processo di *enculturation* (Brown et.al, 1989, p. 7), che crea interdipendenza tra le attività, gli strumenti e la cultura stessa. Nessuno di questi elementi può essere compreso senza gli altri due. Essi costituiscono quindi un'unità

complessa, interdipendente e inseparabile, anche se, molto spesso, agli studenti, è proposta solo una parte di questo sistema complesso, poiché viene chiesto loro di utilizzare gli elementi concettuali di una disciplina, senza essere messi nelle condizioni di osservare attraverso gli “occhiali culturali”; l’unica cornice culturale dominante attraverso la quale loro sono abituati ad osservare e apprendere è la cultura pervasiva della scuola. Dall’infanzia all’età adulta, in modo consapevole o inconsapevole, le persone utilizzano costantemente comportamenti e sistemi di credenze dei gruppi sociali con i quali interagiscono, avendo l’opportunità di osservare e praticare direttamente *in situ* le stesse abitudini (Brown et al., 1989).

L’obiettivo focale dell’apprendimento situato è quello di favorire l’acquisizione di abilità e strategie cognitive attraverso la partecipazione all’interno di comunità di pratiche (Brown et al., 1989; Collins, 1987; Fenwick, 2003; Lave, 1988; Lave e Wenger, 1991).

Per porre rimedio quindi al problema di una conoscenza decontestualizzata, che rende gli studenti incapaci di generalizzare le loro conoscenze (Hendricks, 2001), i teorici del *Situated Learning* propongono di mettere in atto metodologie che includano alcuni elementi utili a costituire l’essenza stessa degli ambienti di apprendimento (Brown et al., 1989; Collins, 1987) e di cui Herrington & Oliver (1995, 2000) identificano nove caratteristiche fondamentali:

1. *Authentic contexts*: non è più pensabile alcuna forma di apprendimento slegata dai contesti (Niewolny & Wilson, 2009). Essi offrono la possibilità di conoscere, osservare e sperimentare la loro complessità di verificare, come conoscenza e apprendimento possono essere utilizzati in contesti reali, oltre l’aula (Hendricks, 2001). La conoscenza è un processo dinamico che si realizza tra la cosa conosciuta, l’ambiente e chi apprende, attraverso l’azione partecipativa che si manifesta nel momento in cui il fenomeno conoscitivo si concretizza (Barab & Plucker, 2002). In tal senso l’apprendimento situato permette “l’unificazione del mondo, dell’individuo e delle relazioni reciproche tra queste componenti” (Barab et al. , 1999, p. 360). Il termine “contesto” si riferisce dunque a un ambiente di apprendimento autentico, termine che fu introdotto per la prima volta in ambito medico per migliorare l’interfaccia tra la teoria e la pratica clinica (Barrows, 1986). Successivamente, l’importanza del contesto, cominciò ad essere riconosciuto anche in altri settori: musica, arte, filosofia, educazione, motivazione, scrittura (Marra, 2004), proprio perché un ambiente autentico di apprendimento presenta la possibilità di generare nelle persone che si trovano ad affrontare e risolvere problemi reali, il bisogno di conoscere (Thompson & Randall, 2001).

Wilson e Hayes (2000) parlando dell’apprendimento come esperienza socio-culturale, si sono posti il problema del concetto di “contesto” considerandolo in una duplice dimensione: interattiva e strutturale. La dimensione interattiva considera l’apprendimento, il prodotto dell’interazione dell’individuo con il contesto, che risulta efficace solo se si realizza in contesti autentici e situazioni reali di vita; mentre la dimensione strutturale prende in considerazione i fattori sociali e culturali che influenzano l’apprendimento: la classe, il genere, l’etnicità, il potere e l’oppressione (p.55). Si tratta di due dimensioni che, all’interno di un percorso apprenditivo, richiedono di essere entrambe considerate. Infatti, Jarvis (1987) sostiene che l’apprendimento non è un processo che si realizza in isolamento, ma si

realizza nella relazione con il mondo e da esso ne è influenzato (p.11), mentre Heaney (1995), pur focalizzando l'attenzione sulla dimensione individuale, considera l'apprendimento, una costante negoziazione con la comunità di pratiche di cui il soggetto fa parte e dalla quale egli stesso è definito insieme all'attività (p.148). I contesti di apprendimento dunque non devono essere considerati semplicemente contenitori entro i quali il processo stesso si realizza, ma come co-produttori di apprendimento (Niewolny & Wilson, 2009, p.34).

2. *Authentic activities*: l'attività, come qualsiasi altro strumento, può essere compresa solo se è inserita all'interno di una cultura e del suo sistema di credenze. Ogni cultura implicitamente ingloba, infatti, una serie di attività di cui non si può cogliere il significato separatamente dalla sua cultura di riferimento. La scuola tradizionale invece offre agli studenti una serie di attività alternative che sono incluse esclusivamente all'interno della cultura scolastica e che offrono un'immagine distorta, sia di ciò che viene appreso sia della cultura alla quale vengono attribuite. Il risultato di un sistema di questo tipo che rimane ermeticamente confinato all'interno della propria cultura scolastica, impedisce i cambiamenti e la creazione di contesti e attività basati su compiti reali, generando la separazione tra gli studenti, le attività e la cultura di riferimento capace di dare significato e senso a ciò che loro possono apprendere in ogni luogo (Brown et al. 1997, pp.9-10), ovvero a ciò che Resnick (1987) chiama "*Learning in and out of school*". L'attività autentica offre quindi agli studenti la possibilità di evitare una serie di compiti parcellizzati e di migliorare le loro abilità e competenze, attraverso la sperimentazione di compiti complessi. L'autenticità del compito richiede agli studenti abilità investigativa e capacità di selezionare elementi importanti oltre che eliminare informazioni irrilevanti. Tutto questo implica un'attività interdisciplinare e una capacità di riflessione complessa (Brown et al., 1989; Griffin, 1995; Herrington & Oliver, 2000; Young 1993). L'attività reale ha valore sociale, ma offre anche, insieme all'autenticità, l'immediatezza di dati e fatti che generano domande, curiosità e necessità di elaborare risposte. Questo non può che promuovere negli studenti motivazione, *empowerment* (Crawford, 2013) e senso di autoefficacia (Bandura, 1993).

3. *Access to expert performance and modelling of process*: nei contesti reali di apprendimento gli studenti, attraverso l'interazione con i *practioners*, ossia con gli esperti, hanno la possibilità di entrare in contatto con il pensiero esperto e la modellizzazione dei processi (Herrington & Oliver, 2000). Resnik (1987), attraverso studi condotti per esaminare programmi volti allo sviluppo di capacità cognitive e di apprendimento, ha identificato alcuni elementi comuni capaci di promuovere tali abilità: esperienze che garantiscono l'*out-of-school performance*, poiché queste coinvolgono i soggetti dal punto di vista sociale e intellettuale, presentano processi nascosti che incoraggiano l'osservazione e i commenti da parte degli studenti, consentono gradualmente di aumentare il livello di partecipazione e di condividere compiti, costruendo così abilità, conoscenza e capacità interpretativa (p.18). Lave e Wenger (1991) identificano questa modalità di apprendere come *Legitimate, pheripheral participation* (LPP), concetto chiave che indica la particolare modalità di partecipazione della persona che apprende coinvolta in misura parziale nella pratica reale di un esperto e con responsabilità limitata rispetto al

risultato finale. Attraverso tale processo i *newcomers* possono acquisire tutte le conoscenze e competenze necessarie per ottenere una piena partecipazione alle pratiche socioculturali di una comunità e identificarsi in questa. È una modalità che include anche la pratica che Collins, (1987) identificano come *cognitive apprenticeship*. Esso presuppone che all'interno di un contesto di apprendimento, soggetti esperti sappiano guidare i "novizi" all'interno della complessità di una pratica, coinvolgendoli in attività fisiche tangibili e fornendo un modello di istruzione che rende il pensiero visibile (Collins, Brown & Holum, 1991).

4. *Multiple roles and perspectives*: far parte di un'esperienza situata di apprendimento che porta con sé la dimensione sociale, culturale e interattiva, permette agli studenti di avere accesso a una molteplicità di prospettive, rappresentazioni e materiali (Herrington & Oliver, 2000). Questo offre loro la possibilità di vivere un apprendimento significativo poiché ancorato a un'esperienza, il cui scenario garantisce l'accessibilità immediata a tutte le informazioni necessarie per affrontare la soluzione di problemi o compiti (Griffin, 1995), ma anche la possibilità di interagire con esperti e di confrontare le loro forze e debolezze.

5. *Collaborative construction of knowledge*: le forme di apprendimento che si realizzano all'esterno dei contesti formali, comprendono attività e compiti svolti per lo più da gruppi e non da singoli individui (Herrington & Oliver, 2000). L'attività collaborativa è un aspetto vitale dell'apprendimento situato. Brown, Collin e Duguid (1989) identificano quattro elementi fondamentali per promuovere l'apprendimento collaborativo: 1) *collective problem solving*: i gruppi non devono costituire semplicemente una somma di conoscenze individuali, ma queste devono interagire sinergicamente, azione senza la quale non sarebbe possibile giungere alla soluzione di problemi; 2) *displaying multiple roles*: l'esecuzione dei compiti richiede agli studenti di comprendere la diversità dei ruoli necessari per raggiungere risultati di successo. Uno dei compiti essenziali dell'educazione è proprio quello di guidare gli studenti a svolgere un'attività autentica e riflettere sulla propria performance nel compierla; 3) *confronting ineffective strategies and misconception*: l'interazione all'interno del gruppo guida gli studenti al confronto, facendo emergere le loro misconoscenze e le inefficaci strategie che sono abituati ad utilizzare; 4) *providing collaborative work skills*: nei contesti formali gli studenti vivono generalmente esperienze individuali di apprendimento e per questo falliscono quando si chiede loro di svolgere compiti collaborativi. Se all'interno dei contesti di lavoro devono saper operare in modo collaborativo, bisognerebbe quindi dare loro l'opportunità di vivere situazioni in cui sviluppare tali competenze (pp.26-27).

6. *Reflection to enable abstractions to be formed*: la riflessione è una strategia che incoraggia e promuove abilità negli studenti nel riconsiderare e ricalibrare i processi di costruzione delle loro conoscenze. Un contesto di apprendimento situato conduce gli studenti non solo a identificare la rilevanza delle conoscenze, informazioni e risorse disponibili, utili ad affrontare i problemi e i compiti in cui sono coinvolti, ma anche a formulare predizioni, ipotesi e possibili soluzioni (Herrington & Oliver, 1995). La riflessione è la vitalità dell'apprendimento situato e a sostegno di ciò, Donald Norman

(1993) afferma che, in modo inaccettabile, i nuovi strumenti ci hanno portato a pensare all'esperienza, come qualcosa di sostituibile al pensiero (p.15). Il pensiero esperienziale è qualcosa di più immediato e veloce ma manca della profondità del pensiero riflessivo. Si tratta di due componenti che in educazione necessitano di essere re-integrati e l'apprendimento situato è un modello che ristabilisce l'equilibrio, tra l'esperienza e il pensiero riflessivo. Esso motiva e coinvolge gli studenti a svolgere attività esperienziali e riflessive che possono risultare sfidanti e appaganti. In contesti di questo tipo la mente ne viene catturata e l'esperienza può risultare esilarante.

7. *Articulation to enable tacit knowledge to be made explicit*: l'articolazione esplicita della conoscenza appresa è strettamente connessa alla dimensione riflessiva (Herrington & Oliver, 2000). Costituisce un'occasione per gli studenti di verificare la loro comprensione e costruire significati attraverso la nuova conoscenza appresa. Per riuscire a creare opportuni contesti di apprendimento, per rendere significativa l'articolazione di quanto viene appreso, sono necessari esperienze che includano compiti complessi e collaborativi, capaci di supportare l'esplicitazione dell'apprendimento tacito a livello individuale e di gruppo (Bransford et al, 1990; Collins, 1989).

8. *Coaching and scaffolding by the teacher at critical time*: l'apprendimento situato offre la creazione di contesti in cui gli insegnanti possono svolgere il ruolo di facilitatori e *coaches* per gli studenti, offrendo loro diverse tipologie di supporto a seconda della complessità del compito da affrontare. Sono ambienti in cui non solo l'insegnante svolge attività di *scaffolding* e *coaching*, ma anche i pari o figure più esperte (Herrington & Oliver, 2000). Il *coaching* in ambienti di questo tipo viene offerto nei momenti critici e di difficoltà, durante i quali il ruolo dell'insegnante è quello di osservare per individuare i momenti in cui svolgere anche azioni di *fading* e *modeling*, oltre che dare feedback. Sono forme di supporto facilitanti di cui l'insegnante deve saper gradatamente diminuirne l'intensità, favorendone l'autonomia degli studenti (Collins, 1989; Griffin, 1995; Young, 1993).

9. *Integrated assessment of learning within the tasks*: generalmente gli studenti sono valutati attraverso esami e metodi tradizionali, mentre un tipo di apprendimento situato prevede forme di valutazione che siano integrate con i compiti (McLellan, 1993; Young, 1993). Young (1993) fa riferimento a compiti cognitivi e a valutazioni, realizzabili attraverso l'analisi dei processi e attività di problem solving. Si tratta di una forma di *assessment* che non dev'essere più considerata un *add-on to an instructional design*, né un momento, separato di un percorso lineare, inteso come *pretest* o *posttest*, ma piuttosto come una forma di valutazione integrata al processo di apprendimento, capace di dare costanti e importanti feedback sia agli insegnanti sia agli studenti, svolgendo così una funzione di "*knowledge navigator*" durante tutta l'esperienza (p.48).

Le nove componenti costitutive del *Situated Learning*: l'attività, il contesto, il valore dell'expertise, la collaborazione, la riflessione, l'esplicitazione della conoscenza tacita, le azioni di *coaching* e *scaffolding* dell'insegnante, la valutazione intrinseca alle attività e ai contesti di apprendimento, fanno tutte riferimento al concetto di autenticità che si fonda sull'opportunità di costruire la conoscenza nel contesto reale in cui i soggetti interagiscono e nell'attività nella quale si sviluppa (Brown et al. 1989; Rogoff, 1984).

È proprio in questa dimensione dell'autenticità dell'esperienza che si colloca positivamente la pratica dell'alternanza scuola-lavoro. Infatti, il riconoscimento del valore di un'esperienza autentica capace di offrire allo studente occasioni situate di apprendimento, dove poter misurare le proprie conoscenze, elaborarne delle nuove attraverso il coinvolgimento in compiti reali che richiedono l'impiego di abilità, l'interazione con la cultura, i linguaggi, le pratiche e l'expertise dei contesti lavorativi, può attribuire significato alla realizzazione di una progettualità condivisa tra scuola e mondo del lavoro.

2.2.4. Situated learning: le comunità di pratiche

Nei paragrafi precedenti è stato fatto riferimento alla collaborazione, all'accesso all'expertise da parte dei *newcomers*, all'importanza di conoscere e sperimentare la molteplicità dei ruoli e di prospettive, come elementi fondamentali dell'apprendimento situato. Tutte queste componenti sono agite all'interno di comunità di pratiche, dove si realizza la costruzione della conoscenza, grazie alla partecipazione all'attività concreta, che ha il compito di evitare la separazione dell'astrazione dalla pratica, generandone conseguentemente la distorsione e l'incomprensione della sua stessa complessità (Brown & Duguid, 1991).

Proprio in relazione al costrutto di comunità di pratiche, è importante richiamare l'analisi fatta da Cox (2005) in riferimento ai significati attribuiti ad esso da autori influenti, attraverso i loro scritti (Lave & Wenger, 1991; Brown & Duguid 1991; Wenger 1998; Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

Nell'opera *Situated Learning: Legitimate peripheral participation* di Lave & Wenger (1991) la teoria dominante è l'idea di un tipo di apprendimento che ha luogo in contesti informali, all'interno di un processo di interazione sociale autentico, caratterizzato da artefatti, linguaggi, cultura che danno forma al modo di apprendere, consentendo di superare quel processo meccanico di trasmissione esclusivamente cognitiva. In tale prospettiva l'apprendimento è visto come sviluppo e continua evoluzione dell'identità delle persone, che si realizza all'interno di una comunità di pratiche. Essa non implica necessariamente la compresenza e la definizione di uno specifico gruppo all'interno di confini visibili, ma è piuttosto partecipazione all'interno di un sistema di attività in cui i partecipanti condividono conoscenze e problemi, in riferimento a ciò che stanno facendo e al significato che può avere per la loro vita e la loro comunità. Lave e Wenger fanno riferimento anche al concetto di *Legitimate peripheral participation* (LPP) come opportunità per i *newcomers* di essere coinvolti in una pratica socioculturale con l'intenzionalità di apprendere tutte le conoscenze e competenze necessarie, per far parte della comunità stessa. L'espressione *Legitimate peripheral participation*, reintroduce il concetto di apprendistato come stile di apprendimento nei luoghi di lavoro, basato sulla relazione tra i nuovi arrivati e i veterani, sulla crescente partecipazione e sul desiderio dei novizi di diventare praticanti a pieno titolo. Il sapere che si costruisce è insito nella crescita e nella trasformazione delle identità e si trova quindi nelle relazioni fra i praticanti, nella loro pratica, negli strumenti, nell'organizzazione sociale e nell'economia politica delle comunità di pratiche. Tuttavia se da un lato il concetto di *Legitimate peripheral participation* potrebbe dare l'idea che il processo dei *newcomers* si realizzi all'interno di una comunità di pratica piuttosto statica, Cox sostiene che in realtà questo processo

deve considerare anche il cambiamento che è generato dai potenziali conflitti generazionali tra i veterani e i novizi o tra i novizi stessi.

Il lavoro di Brown & Duguid (1991), *Organizational learning and communities of practice: towards a unified view of working, learning and innovation*, propone invece il concetto di comunità di pratica all'interno di contesti organizzativi, ponendo maggiormente l'accento sul lavoro informale dei gruppi nell'improvvisare soluzioni a problemi, laddove il tradizionale sistema di lavoro risulta inadeguato. Secondo gli autori la conduzione di un lavoro richiede lo sviluppo di concetti e soluzioni situati, per i quali le *canonical practices* risultano inadeguate e rigide. Non si tratta dunque di riprodurre la conoscenza già esistente, come per Lave e Wenger, ma di generare soluzioni nuove e improvvise ai problemi che si presentano. Da qui si evince anche la differenza del concetto di comunità di pratica, poiché assume il carattere dell'omogeneità rispetto ai livelli di partecipazione dei soggetti coinvolti, che invece in Lave e Wenger includono i ruoli di *master* e *apprentices*. Un altro elemento importante che Brown e Duguid (1991) evidenziano è l'importanza dello story-telling che aiuta a combinare le competenze dell'esperto e la conoscenza derivante dall'esperienza.

Una più chiara definizione di comunità di pratiche, la fornisce invece Wenger (1998), nel suo lavoro successivo: *Communities of practice: meaning and identity*. Infatti, nel 1998 Wenger scrive che le comunità di pratiche sono gruppi informali con tre caratteristiche fondamentali: a “*mutual engagement*”, a “*joint enterprise*”, a “*shared repertoire*”.

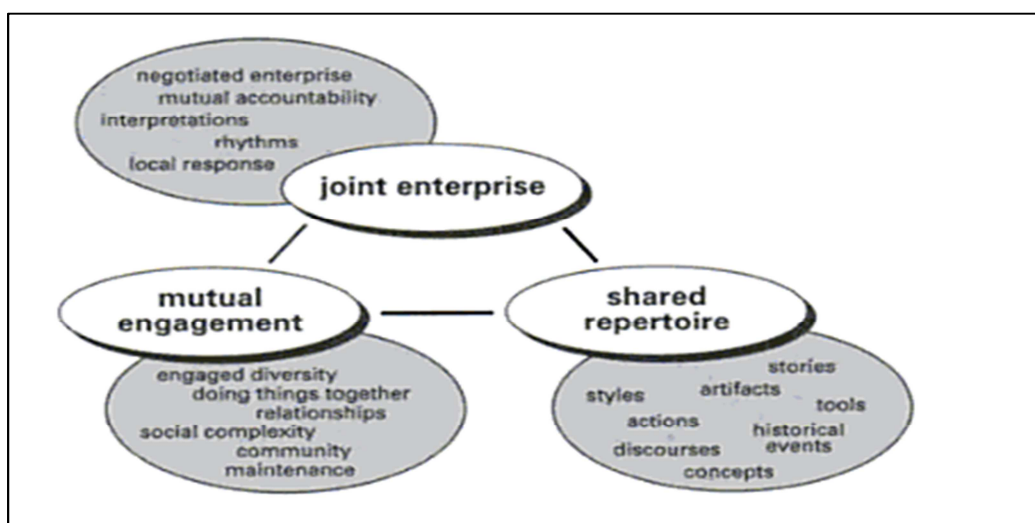


Fig.2.1. Dimensioni di una comunità

Fonte: Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, p.73.

Una comunità di pratiche non può esistere se i partecipanti non sono coinvolti in azioni e se non interagiscono con altri; se le persone fanno parte di una comunità di pratiche devono sentirsi mutualmente coinvolte nello svolgimento di un'iniziativa (*enterprise*), condividendo risorse, strumenti, storie e concetti che si sviluppano durante il percorso di sviluppo della comunità stessa. In essa sono racchiuse la dimensione

esplicita e implicita della conoscenza, che viene costruita attraverso i processi di *participation* e *reification* (p.55) come mezzi di negoziazione di un significato.

Il mutuo coinvolgimento non include l'omogeneità della comunità, ma piuttosto crea relazioni di interdipendenza e complementarità tra i membri, che partecipando a livelli diversi e con diverse competenze, si impegnano al conseguimento di un prodotto collettivo. Ciò che dà coerenza alle attività e alle relazioni non è solo la condivisione di un repertorio eterogeneo costituito da artefatti, concetti, azioni, strumenti e simboli ma soprattutto l'appartenenza di questi alla pratica di una comunità.

Nel volume, *Cultivating communities of practice* di Wenger, McDermott e Snyder (2002), un vero manuale per la gestione della conoscenza nelle organizzazioni, l'attenzione è rivolta alla comunità di pratiche come strumento manageriale e ne viene ridefinito il concetto stesso:

Communities of practice are groups of people who share a concern, a set of problem, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis (p.4).

Cox considera tale definizione vaga rispetto a quella presentata da Wenger nel 1998. Infatti, la comunità viene definita come un gruppo che è interessato alla stessa cosa e non tenuto insieme dall'impegno per la realizzazione di una pratica comune. Lo scopo ora è quello di imparare e condividere conoscenza non di portare a termine un lavoro. Rispetto al lavoro di Wenger del 1998 vi è una nuova idea rispetto alla quale non si tratta di fare spazio a chi deve entrare a far parte di una pratica (*joint enterprise*), ma piuttosto di supportare la formazione di gruppi che lavorano sulle stesse attività. Si tratta di un cambio di prospettiva che riconosce il valore di ciò che le persone fanno, utile per la costruzione di uno strumento per gestire la conoscenza dei lavoratori e degli esperti all'interno di compagnie di primo ordine.

Wenger et al. (2002), declinano tre caratteristiche della comunità di pratiche in:

1. *Domain*: è la *raison d'être* della comunità; è inteso come dominio di conoscenza, ossia l'interesse condiviso del gruppo che ne legittima l'identità della comunità e il suo valore per i membri e per gli altri stakeholder. Conoscere i confini del dominio di conoscenza porta i membri della comunità a decidere cosa condividere, come presentare le proprie idee, quali competenze mettere in atto e quali attività perseguire.
2. *Community*: essa crea una "fabbrica sociale dell'apprendimento" (p.28), fondata su mutuo rispetto e fiducia, in cui ciascuno si impegna in attività, discussioni, a imparare dagli altri e a costruire relazioni. È un importante elemento che genera senso di appartenenza all'interno di un processo intellettuale che coinvolge cuore e mente.
3. *Practice*: include insieme ai *practioners*, un repertorio condiviso di idee, strumenti, linguaggi, storie, documenti e informazioni o concetti che la comunità ha costruito durante la sua esistenza. Si tratta di un sistema standard necessario per creare la base per l'azione, la comunicazione, il problem

solving, la performance e la rendicontazione che assicura alla comunità di procedere efficacemente all'interno del suo dominio di conoscenza (pp.28-39).

Le tre dimensioni identificano il modello di comunità di pratiche come una struttura sociale fondata sulla conoscenza. Esse non solo definiscono la comunità di pratiche, ma rappresentano anche i diversi aspetti che motivano le persone a farne parte: il dominio di conoscenza, il valore della comunità e il vantaggio della condivisione tra pari, il contributo alla costruzione della conoscenza che i partecipanti possono offrire (Wenger et al., 2002).

Il costrutto di comunità di pratiche in tutte le sue sfumature guida a identificare l'apprendimento come un fenomeno sociale, che enfatizza l'interdipendenza tra l'agente e il mondo circostante (attività, linguaggi, significati, concetti). L'apprendimento non è solo situato, ma è parte integrante della pratica sociale. Infatti, quando Lave e Wenger (1991) introducono il concetto di *Legitimate Peripheral Participation* (LPP), descrivono una pratica sociale di cui l'apprendimento è l'elemento costitutivo; indicano i modi in cui le persone partecipano con un'intensità crescente alle attività, attraversando i confini della comunità di pratiche. LPP è un termine che indica due dimensioni di questa tipologia di esperienza: 1) quella del veterano (*old-timer*) che ha il potere di conferire legittimità al novizio (*newcomer*), attraverso rituali utilizzati che lo aiutano a fargli conoscere la realtà interna della comunità, il linguaggio usato per descrivere la posizione che deve esercitare all'interno sotto la supervisione di un mentore; 2) quella della legittimazione che è fondamentale, per il riconoscimento del novizio come soggetto interno, che inizia il suo ingresso nella comunità, secondo un approccio periferico. Quest'ultimo porta con sé due vantaggi: a) il livello di coinvolgimento che è appropriato, perché il *newcomer* può avere il tempo di comprendere la nuova realtà e il veterano può aiutarlo a cogliere gli aspetti più importanti; b) il momento di perifericità, che può costituire qualcosa di speciale, poiché offre l'opportunità al novizio e al veterano di condividere interessanti osservazioni sulla realtà osservata e guardare la comunità stessa con nuovi occhi. Lo scopo del processo è quello di aumentare il livello di partecipazione del novizio all'interno di attività autentiche, riducendone quello di perifericità (Floding & Swier, 2012). Si tratta di una dimensione partecipativa che implica la continua negoziazione e rinegoziazione situata dei significati, che allenta la dicotomia tra astrazione ed esperienza e attribuisce alla comunità di pratica il ruolo di mediazione tra individuo e mondo sociale. Si realizza così un processo di apprendimento che influenza sia l'individuo nella sua totalità, poiché divenire parte integrante di una comunità contribuisce alla costruzione di una nuova identità, sia la trasformazione della comunità di pratica stessa.

Per evidenziare le implicazioni del LPP, Lave e Wenger conducono cinque studi etnografici che riportano tradizioni culturali e storiche e di cui fanno parte macellai, levatrici, sarti, nocchieri e alcolisti astinenti. Attraverso questi studi hanno inteso evidenziare come il successo o l'insuccesso dell'apprendistato possa dipendere dalle relazioni di partecipazione periferica legittima, ponendo l'attenzione sulle relazioni di potere e la dimensione di legittimità. Infatti, è necessario che la partecipazione delle persone che apprendono sia

legittimamente riconosciuta all'interno della comunità, proprio perché questo determina l'evoluzione dell'identità di chi apprende.

La comunità di pratica è un costrutto che coniuga l'apprendimento e il lavoro; è il luogo dove le specifiche competenze e conoscenze di ciascuno sono distribuite tra i membri della comunità e nella sua organizzazione (Zuccheromaglio, 1996). Offrire l'opportunità allo studente di vivere esperienze in luoghi dove le due dimensioni, apprendimento e lavoro si intrecciano, significa guidarli a dare significato e senso alle conoscenze apprese a scuola.

Tuttavia, partendo dal presupposto indicato da Dewey (1938), secondo il quale non tutte le esperienze sono di per sé educative, proprio perché alcune favoriscono l'acquisizione di esperienze future mentre altre possono limitare tale possibilità, è importante garantire agli studenti l'occasione di vivere un'esperienza di alternanza scuola-lavoro efficace e di qualità. Questo non solo implica partecipare come membro più o meno periferico di una comunità, con il vantaggio di poter osservare direttamente le azioni degli esperti, ma avere accesso cognitivo alla realtà del contesto, che permette loro di prendere gradatamente parte alle attività, con la possibilità di entrare in possesso anche di quella conoscenza tacita che permette lo svolgimento di ogni azione esperta.

È responsabilità della scuola e dei suoi docenti creare condizioni per far vivere agli studenti esperienze che siano significative per il presente e feconde per il futuro; si tratta di esperienze di valore, in grado di creare continuità e ulteriori sviluppi, mettendo il soggetto nelle condizioni di poter interagire con il mondo.

2.2.5. Dall'apprendistato tradizionale all'apprendistato cognitivo

Il concetto di LPP introdotto da Lave e Wenger (1991), spiega una delle caratteristiche dell'apprendimento situato in cui gli esperti guidano i novizi a conoscere e comprendere la complessità delle pratiche e quindi, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, recupera il termine di apprendistato. Brown et al. (1989) hanno però sviluppato ulteriormente il concetto analizzando il modo in cui i novizi imparano dagli esperti e distinguendolo da quelle esperienze indicate come "*sitting with Nellie*", ovvero improvvisate e senza valenza formativa (Cope et al., 2000, p.851).

Brown e colleghi (1989) enfatizzando quindi l'idea di apprendistato cognitivo affermano che:

“Cognitive apprenticeship supports learning in a domain by enabling students to acquire, develop and use cognitive tools in authentic domain activity, just as craft apprenticeship enables apprentices to acquire and develop the tools and skills of their craft through authentic work and membership of their trade”(p.24).

Il concetto di apprendistato riconosce la centralità dell'attività di apprendimento, dove la costruzione della conoscenza è strettamente situata e legata al contesto e alla natura culturale dell'apprendimento stesso, mentre il termine cognitivo enfatizza quelle tecniche di apprendistato che andando oltre le abilità pratiche,

richiamano invece quelle cognitive molto più spesso associate all'apprendimento scolastico. Il legame tra queste due dimensioni, fisiche e cognitive dell'apprendistato, non è incompatibile, ma dimostra che gli studenti possono sviluppare concetti e conoscenze attraverso un processo collaborativo di interazione sociale e che conoscenza e fare sono due dimensioni inseparabili dello stesso processo.

Nell'antichità l'insegnamento/apprendimento si realizzava attraverso attività di apprendistato che diveniva il veicolo per trasmettere la conoscenza richiesta per esercitare una pratica esperta: dalla pittura, alla scultura, alla medicina. Questo modo naturale di apprendere, gradatamente nei tempi moderni è stato sostituito dalle attività formali scolastiche, che se da un lato sono diventate il mezzo efficace per organizzare e trasmettere le conoscenze, dall'altro hanno reso invisibile allo studente, la dimensione fondamentale dell'esperienza e della competenza. Il processo di apprendimento nella scuola ha posto l'enfasi su metodi che hanno richiesto a chi apprende la soluzione di problemi presentati dai testi scolastici, insieme allo sviluppo individuale di abilità di basso livello, anziché la risoluzione di compiti complessi reali da affrontare in collaborazione con altri. Per tale ragione la conoscenza acquisita a scuola rimane per molti studenti un sapere inerte e superficiale (Collins et al., 1991).

L'apprendimento quindi, secondo i modelli tradizionali, è pensato come trasmissione di una conoscenza esplicita e astratta da una mente di qualcuno che sa a una mente di qualcuno che non sa, escludendo la complessità della pratica e il suo contesto. Secondo questa prospettiva coloro che apprendono, possono quindi costruire le loro conoscenze al di fuori degli ambienti sociali e materiali in cui le storie e le relazioni delle persone si costruiscono. Brown & Duguid (1991), invece, per spiegare il processo di apprendimento, utilizzano l'efficace metafora della gazza ladra: "*Like a magpie with a nest, learning is built out of the materials to hand and in relation to the structuring resources of local conditions*" (p. 47). Infatti, come la gazza che per costruire il suo nido utilizza tutti i materiali a portata di mano e in relazione alle risorse strutturali del luogo, così lo studente dovrebbe essere messo nelle condizioni di utilizzare tutti gli strumenti che il suo contesto è in grado di offrirgli, per sviluppare attivamente il proprio processo di apprendimento; questo vuol dire che l'apprendimento significativo si realizza quando è profondamente connesso alle condizioni contestuali e sociali che il soggetto sperimenta.

L'importanza di utilizzare un modello di istruzione che incorpori sia elementi di apprendistato tradizionale sia elementi formali è l'aspetto evidenziato da Collins, (1989), che fanno riferimento al *cognitive apprenticeship*, come metodo capace di coniugare i due elementi: teoria e pratica, formale e informale.

Secondo l'apprendistato tradizionale gli apprendisti imparano mediante la combinazione di ciò che Lave (1991) chiama osservazione, *coaching*, pratica e che, all'interno di un'attività scolastica, corrispondono alle azioni di *modeling*, *scaffolding*, *coaching* e *fading* svolte dall'insegnante.

Nell'apprendistato tradizionale l'esperto mostra all'apprendista come fare il compito e osserva come realizza la porzione di compito assegnatogli, includendo un livello di responsabilità sempre maggiore, fino a che, il soggetto che apprende, non diviene abbastanza indipendente nello svolgimento dei compiti assegnati.

Nella fase di *modeling* l'apprendista osserva una dimostrazione esperta e visibile delle parti di un compito, durante il quale l'esperto può anche esplicitare ciò che l'apprendista osserva.

Lo *scaffolding* è il supporto che l'esperto offre all'apprendista durante lo svolgimento dell'intero compito, offrendo utili suggerimenti durante i vari passaggi tra il momento precedente e quello successivo della fase di realizzazione.

Con il termine *fading* si indica il momento in cui l'esperto, ormai sicuro delle abilità dell'apprendista, gli attribuisce sempre più responsabilità, riducendone il suo supporto.

L'attività di *coaching* invece, viene svolta, in realtà, dall'esperto durante tutto il percorso. L'esperto guida l'apprendista con una serie di attività: scegliendo il compito, fornendo suggerimenti, feedback, identificando i tipi di problemi da affrontare e incoraggiando a cogliere le sfide che si presentano, strutturando i modi di fare, lavorando sulle debolezze. In sintesi il *coaching* accompagna il processo di apprendimento dello studente nel suo insieme.

L'interazione tra osservazione, *scaffolding* e incremento della pratica indipendente sostiene l'apprendista a sviluppare abilità di auto-monitoraggio che lo guida nell'integrazione delle abilità e conoscenze, necessarie a raggiungere l'abilità esperta. Come sostiene Lave (1988) la fase dell'osservazione sviluppa nel soggetto che apprende, un modello concettuale del compito, che lo aiuta a creare un'immagine mentale, capace poi di sostenere l'esecuzione vera e propria del compito stesso. Inoltre aver costruito mentalmente la struttura del compito, permette non solo all'apprendista di dare maggiore significato ai suggerimenti e ai feedback ricevuti dall'esperto durante la fase di *coaching*, ma di avere a disposizione una guida nella fase in cui si troverà a eseguire il compito autonomamente. Un altro vantaggio dell'osservazione è che essa è una fase durante la quale l'apprendista può avere una varietà di modelli esperti, acquisendo la consapevolezza che ci possono essere modalità diverse di esecuzione di un compito.

Le conoscenze apprese secondo criteri di astrazione e separate dal contesto nel quale dovrebbero essere utilizzate, non possono essere generalizzate alla soluzione di problemi e situazioni reali. Tuttavia pur riconoscendo che per affrontare il problema della conoscenza decontestualizzata e per sostenere gli studenti nello sviluppo di un apprendimento generalizzabile, dovrebbe essere offerta loro la possibilità di essere coinvolti in attività autentiche, non esiste uno specifico modello di insegnamento situato condiviso da tutti i teorici di questa corrente (Hendricks, 2001). L'apprendimento situato nei contesti scolastici, viene tipicamente rappresentato con la metafora dell'apprendistato che Brown et al. (1989) identificano come quell'attività durante la quale, mentre gli studenti risolvono problemi autentici, l'insegnante svolge attività di *modeling*, *coaching*, *scaffolding* and *fading*. A questo modello sono state aggiunte poi da Collin et al. (1989) le attività di *articulation*, *reflection* ed *exploration*.

In riferimento proprio all'apprendistato cognitivo, Collins (1989) mette in evidenza che il focus dell'apprendimento realizzato attraverso l'esperienza guidata è sulle dimensioni cognitive e metacognitive, anziché su quella delle abilità e dei processi fisici. Inoltre, mentre l'apprendistato tradizionale si concretizza nei luoghi di lavoro con lo svolgimento di compiti legati a quel contesto lavorativo, il potere

dell'apprendistato cognitivo si identifica nella scelta di illustrare alcune tecniche e metodi che gli studenti possono trasferire in altri setting e quindi nella decontestualizzazione della conoscenza.

Gli elementi importanti di rilievo in un processo di apprendistato cognitivo si possono così sintetizzare:

- insegnare i processi che gli esperti utilizzano per fronteggiare compiti complessi, rendendo visibile il pensiero; si tratta di portare in superficie il pensiero dell'insegnante e dello studente, attraverso l'esplicitazione dei processi messi in atto nelle azioni di *problem solving* e completamento di compiti. Se i processi generalmente taciti sono esternalizzati, lo studente può osservarli e metterli in pratica con l'aiuto dell'insegnante e dei pari;
- situare all'interno di contesti autentici, compiti astratti previsti dal curriculum scolastico, così che lo studente possa comprendere la rilevanza del lavoro svolto;
- offrire situazioni e compiti diversi in modo che lo studente possa riflettere su questi, articolando gli elementi comuni per poi riuscire a trasferirli nelle fasi di apprendimento.

Lo scopo è di sviluppare nello studente la capacità di scegliere le abilità da mettere in atto rispetto al compito da svolgere e di saperle trasferire anche nelle situazioni nuove.

Collins et al. (1989), sintetizzando i risultati di esperienze di successo condotte sul modello di apprendistato cognitivo, in riferimento al dominio della lettura (Polincsar & Brown, 1984), della scrittura (Scardamalia & Bereiter, 1985) e soluzione di problemi matematici (Schoenfeld, 1983, 1985), hanno sviluppato una cornice teorica secondo la quale costruire ambienti di apprendimento, tenendo conto di quattro dimensioni: *content, method, sequence, sociology*.

- *Content*: si riferisce alle conoscenze strategiche, ossia alle conoscenze tacite che sono alla base di quelle abilità che l'esperto mette in atto nel fare uso di concetti, fatti e procedure, necessarie per la soluzione di un problema e affrontare un compito. Include a sua volta altri elementi: a) *Domain knowledge*: comprende le conoscenze, i fatti e le procedure esplicitamente identificate in una specifica area; questi sono presentati nei libri di testo, in classe in alcune dimostrazioni. È un tipo di conoscenza importante, ma non sufficiente per risolvere i problemi e svolgere compiti. Per tale ragione, questo tipo di conoscenza, proprio perché lontana dai contesti di applicazione, rischia di rimanere una conoscenza inerte e risultare inappropriata per poter garantire il successo dello studente. Solo l'uso concreto delle conoscenze, realizzabile attraverso l'attività di problem solving, aiuta gli studenti a identificare i limiti e le conseguenze delle loro conoscenze; b) *Heuristic strategies (tricks of the trade)*: sono tecniche e approcci efficaci allo svolgimento di un compito. Molte strategie euristiche sono tacitamente acquisite dagli esperti attraverso la pratica del problem solving; c) *Control strategies*: implica il controllo del processo di esecuzione di un compito. Spesso sono riferite a strategie metacognitive che aiutano lo studente ad avere il controllo del problema da risolvere. Tali strategie possono essere identificate come attività di monitoraggio, diagnosi e identificazione di difficoltà, ma anche di decisioni nel procedere in un compito; d) *Learning strategies*: sono le strategie generali e specifiche utilizzate per esplorare un dominio di conoscenza in modo più approfondito o per riconfigurare le proprie conoscenze rispetto ad esso.

- *Method*: i metodi di insegnamento devono comprendere tutte quelle opportunità attraverso le quali gli studenti possono essere coinvolti, osservare, inventare, scoprire le strategie degli esperti all'interno di un contesto. Quindi le sei modalità di insegnamento considerate utili per la costruzione di un ambiente di apprendimento sono stati identificati da Collins (1989) in tre gruppi: il primo dei tre è costituito dal *modeling*, *coaching* e *scaffolding* che sono l'anima dell'apprendistato cognitivo; sono azioni utilizzate per sostenere lo studente ad acquisire e integrare un set di abilità attraverso l'osservazione e la guida pratica (*learning-through-guided-experience*) (p.457); il secondo gruppo è formato da ciò che gli autori definiscono *articulation* e *reflection*, intesi come metodi che aiutano lo studente prima ad articolare le proprie conoscenze, spiegazioni e processi di problem solving, poi a riflettere sui di essi confrontandoli con quelli dell'esperto e guadagnando un consapevole controllo delle proprie strategie; il metodo finale è l'*exploration* che sostiene l'autonomia dello studente incoraggiandolo non solo a praticare l'attività di problem solving, ma anche a definire i problemi da risolvere.
- *Sequencing*: la sequenza delle attività è importante perché implica affidare allo studente compiti che strutturano il suo apprendimento e che preservano il significato di ciò che stanno facendo. Tale attività richiede (*global before local skills*):
 - di focalizzare l'attenzione prima sul compito in generale, per poi passare alle parti che lo compongono. Infatti, avere un modello concettuale completo del compito sostiene la performance dello studente;
 - di aumentare il livello di complessità (*increasing complexity*) affidando via via compiti più complessi che richiedono l'uso di abilità e conoscenze sempre più esperte;
 - di aumentare la diversità (*increasing diversity*) dei compiti in cui è richiesto l'uso di strategie e abilità diverse al fine di rendere lo studente abile sia in situazioni familiari sia in situazioni nuove.
- *Sociology*: evidenzia l'importanza delle caratteristiche sociali dell'ambiente di apprendimento caratterizzato da diversi elementi. Infatti, l'apprendimento situato (*situated learning*) offre allo studente la possibilità di:
 - sperimentare compiti e *problem solving* in ambienti che riflettono un uso molteplice della conoscenza. È una forma di apprendimento che attribuisce significato all'uso della conoscenza, che assegna un ruolo attivo allo studente nella scelta delle strategie da usare e delle conoscenze da applicare. Inoltre offre l'opportunità a chi apprende di costruire una forma di conoscenza che sia legata al contesto e che sia utilizzabile anche in altri contesti;
 - di vivere una comunità di pratica (*community of practice*); essa implica la creazione di un ambiente di apprendimento in cui i partecipanti comunichino attivamente e siano coinvolti nella soluzione di problemi e svolgimento di compiti, attraverso l'uso delle loro competenze e abilità;

- di essere supportato dalla motivazione intrinseca (*intrinsic motivation*), che assume un ruolo fondamentale nel creare ambienti di apprendimento; infatti, in esso lo studente può svolgere compiti strettamente connessi ai propri interessi e obiettivi, anziché a ragioni estrinseche;
- di conoscere il valore della cooperazione (*cooperation*), che permette di lavorare tra pari in attività di problem solving; questo stimola la motivazione e il bisogno di ricercare nuove risorse di apprendimento.

In definitiva l'apprendistato cognitivo anche se non può essere l'unico metodo di insegnamento indica sicuramente la modalità più naturale attraverso la quale impariamo. Pertanto è una forma di apprendimento che le persone sperimentano prima ancora di quella scolastica.

Se il costrutto di LPP può indicare una modalità di realizzazione dei percorsi di ASL all'interno dei contesti lavorativi, l'apprendistato cognitivo non solo potrebbe sostenere lo studente nell'apprendimento in aula, attraverso la costruzione di un ambiente attivo in cui vivere “un'esperienza di apprendimento condiviso basato sull'argomentazione e sulla negoziazione dei significati” (Pontecorvo, 1995, p.36), rendendolo pronto a vivere successivamente l'esperienza all'interno dei contesti lavorativi stessi, ma potrebbe evitare di collocare l'alternanza come appendice al curriculum scolastico, creando invece la continuità non tanto in relazione ai contenuti da erogare quanto alle modalità di imparare degli studenti.

2.2.6. La criticità della Situated Learning Theory

La teoria del *Situated Learning* ha ricevuto importanti critiche da alcuni ricercatori. Boaler (1993), infatti, pur condividendo con Lave (1988) l'idea, che sia inappropriato pensare che gli studenti possano apprendere qualcosa, solo recuperando le informazioni dalla memoria e trasferendole a una nuova situazione, indipendentemente del loro legame con le attività, i contesti e i processi di socializzazione, identifica degli elementi di disaccordo nei riguardi della sua teoria: a) l'apprendimento scolastico come processo legato al contesto nel quale si realizza (*situation-specific*); b) la trasferibilità delle conoscenze come attività che non può essere sostenuta da fattori legati al contesto di apprendimento.

Se l'apprendimento attraverso i contesti dei supermercati, utilizzati da Lave durante i suoi esperimenti, non offriva particolare supporto alla “trasferibilità” (*transfer*) delle conoscenze, la complessità dei risultati ottenuti, in relazione al contesto, al *transfer* e all'apprendimento degli studenti non può trascurare l'utilità dei contesti stessi. Inoltre suggerisce che i fattori che possono determinare se un contesto possa sostenere o meno la trasferibilità delle conoscenze, sono numerosi e complessi (Boaler, 1993).

Lave (1988) con il suo “Adult Math project” (AMP) ha analizzato le performance matematiche di adulti in setting diversi (Kitchens, Weight Watchers meetings, supermarket), mettendo a confronto i risultati di test matematici e quelli ricavati dalle osservazioni, mentre i soggetti utilizzavano strategie matematiche nelle loro attività quotidiane, dimostrando che esiste discontinuità nella performance matematica e nelle scelte

delle procedure matematiche tra i diversi setting. Il confronto dei risultati tra le performance, ha dimostrato che c'è un'ampia disparità del grado di successo tra la performance nei test di matematica (un media del 59%) e quella nelle *best-buy problem* e nelle *best-buy simulation* (rispettivamente 98% e 93%) confermando che la scelta delle procedure matematiche utilizzate dai partecipanti, era più legata ai setting che alle richieste matematiche legate al compito. I risultati ottenuti confermano quello che Lave definisce *discontinuities in performance, errors and procedures* (p. 62) tra le forme di performance richieste a uno stesso gruppo di persone. Gli elementi chiave dei risultati di successo o insuccesso che Lave suggerisce allora di considerare, sono piuttosto le relazioni tra le persone, le loro attività e i contesti anziché le sole strategie cognitive adottate.

Secondo Boaler (1993) le ragioni che legano l'apprendimento al contesto sembrano riguardare due ampie categorie: i) la motivazione e l'interesse degli studenti attraverso un curriculum ricco e più vivo; ii) il supporto alla trasferibilità dell'apprendimento, attraverso i legami tra la matematica scolastica e i problemi del mondo reale.

Durante il processo di apprendimento la difficoltà nel creare percezioni di realtà, esiste quando si chiede agli studenti di essere coinvolti in un compito che pur rispecchiando situazioni reali, esso non presenta quei fattori che determinano la "real life version" del compito (p.14). Infatti, come sostiene Adda (1989), si potrebbero dare agli studenti compiti che riguardano il prezzo delle caramelle, ma certamente potrebbe non rispecchiare il costo che gli studenti avrebbero potuto sostenere al mattino per comprarle. Pertanto i problemi che a scuola richiamano situazioni concrete, hanno poco in comune con quelli affrontati nella vita reale: restano problemi di natura scolastica, rivestiti di una sottile patina di mondo reale. Inoltre molte volte nel presentare i problemi matematici ci si riferisce a situazioni contestuali legate al mondo degli adulti (buste paga, bollette) che non aiutano certamente a collegare la matematica scolastica con il suo ruolo nel mondo reale.

I contesti non familiari allo studente non supportano certo il processo della trasferibilità delle conoscenze. Tuttavia, se un'attività è capace di produrre significati personali nel soggetto che apprende, allora potrà favorire la trasferibilità e una più profonda comprensione dei concetti matematici coinvolti. Questa è la motivazione per la quale Boaler (1993) definisce miope (*short-sighted*) (p. 15), l'idea di Lave sul contesto come privo di elementi di supporto alla trasferibilità. Infatti, se un'attività può favorire una maggiore comprensione dei concetti matematici, generando anche significati personali, può anche supportare la trasferibilità che a sua volta dev'essere rafforzata dalla tipologia del contesto in cui il compito si svolge. In tal senso la trasferibilità è supportata piuttosto dall'apprendimento nel contesto, anziché dalla replicazione delle situazioni di vita reale. Considerando inoltre che esiste un'infinità di variabili che caratterizzano i problemi reali, è impossibile pensare che questi possano essere tutti replicati in classe. È invece necessario riconoscere la generalizzabilità di quanto appreso e la sua somiglianza con i problemi futuri. Si tratta di un processo che si può realizzare soltanto attraverso l'esame e la riflessione sulle strutture e sui processi che collegano le esperienze. Se gli studenti non riescono ad operare la trasferibilità delle loro conoscenze tra i

contesti, significa che non sono in grado di generalizzare il loro apprendimento e che durante l'intero processo non sono riusciti a creare connessioni. I contesti possono supportare tutto questo, ma in maggior misura la stimolazione di interesse verso i concetti matematici e la generazione di discussioni e negoziazioni delle attività e delle loro strutture di base. In sintesi il discorso di Boaler si focalizza su alcuni elementi centrali:

- pur riproponendo in una classe problemi di vita reale, questi assumono le vesti di problemi matematici scolastici e così procedure e performance risultano fortemente influenzate dal contesto;
- gli studenti interagiscono con il contesto del compito in modo diverso, costruendo i loro personali significati, che non possono assumere il carattere generale del contesto;
- questo non preclude l'importanza del contesto, ma suggerisce di considerare la natura individuale dell'apprendimento prima ancora di scegliere la varietà dei contesti da utilizzare;
- le attività devono essere genuine ma aperte, in modo che ogni studente possa muovere alla soluzione del problema secondo percezioni e percorsi a lui più appropriati;
- gli studenti sono in grado di trasferire le loro conoscenze da un compito all'altro e in contesti diversi, quando hanno sviluppato la capacità di cogliere i processi che collegano i problemi e i loro significati.

Altre critiche agli studi etnografici di Lave, sull'apprendimento legato al contesto, giungono da Anderson, Reder e Simon (1996) i quali sostengono che, anche se le affermazioni conclusive di Lave possono essere valide e generalizzabili oltre quei casi specifici, essi dimostrano al massimo che particolari abilità praticate in situazioni reali di vita, non possono essere trasferite alle situazioni scolastiche, ma non il contrario.

Gli autori focalizzano la loro critica su quattro aspetti importanti su cui si fonda la teoria del *Situated Learning*:

- *action is grounded in the concrete situation in which it occurs;*
- *knowledge does not transfer between tasks;*
- *training by abstraction is of little use;*
- *instruction must be done in complex, social environments (p. 5).*

In base alla prima affermazione Anderson et al. (1996), evidenziano che pur essendo loro d'accordo nel dire che le potenzialità di un'azione non possono essere descritte indipendentemente dalla specifica situazione nella quale si realizza, ritengono sia esagerato affermare che tutte le forme di conoscenza siano proprie della situazione in cui si producono e non possono essere trasferite alle situazioni del mondo reale.

Per comprendere tali critiche occorre ricordare Lave (1988) che conclude la sua ricerca dicendo:

“ [...] ci sono delle discontinuità tra le tecniche usate per risolvere i problemi matematici a scuola e quelle usate nelle situazioni sperimentate per le spese nei negozi, nelle vendite, in

cucina, nel fare e vendere vestiti, nell'assemblare carichi di latticini. In generale gli algoritmi non sono trasferiti dalla scuola alle situazioni quotidiane. Dall'altro lato, le attività aritmetiche di successo vengono svolte per questi stessi compiti nei luoghi di lavoro" (p. 149; trad. mia).

Queste affermazioni dimostrano che particolari abilità non sono trasferibili alle situazioni scolastiche, ma esse non possono dimostrare certo il contrario, ossia che le procedure aritmetiche insegnate a scuola possano essere usate in altri contesti (Anderson et al., 1996).

Quanto l'apprendimento sia legato al contesto dipende dal modo in cui la conoscenza è acquisita; a volte tale legame dipende proprio dalla natura di ciò che si insegna (instruction); il come si contestualizza l'apprendimento dipende invece dai materiali utilizzati. Infatti, secondo gli studi di Eich (1985), se lo studente elabora la conoscenza in specifici contesti, sarà più facile per lui recuperare quel tipo di sapere nello stesso contesto, ma sarà più difficile in altri. Ma allora la conoscenza è maggiormente legata al contesto in cui si produce, solo quando viene insegnata in un singolo contesto (Bjork & Richardson-Klavehn, 1989).

La seconda affermazione messa in discussione è che la conoscenza non può essere trasferita da un compito all'altro; questa asserzione dipende dalla prima e dichiara la mancanza di trasferibilità. Anderson et al. (1996), criticano l'estrema affermazione di Lave (1988) nel dire che l'apprendimento è legato al contesto, perché invece si potrebbe solo affermare che c'è una relativa trasferibilità.

Contrariamente all'affermazione di Lave nel dire che non ci sono evidenze empiriche che dimostrino la trasferibilità delle conoscenze, in realtà ci sono studi che riportano risultati sia largamente negativi (es., Gick & Holyoak, 1980; Weisberg, DiCamillo & Phillips, 1985), sia rilevanti risultati di successo (Brown, 1994; Brown & Campione, 1994) sul fenomeno. La quantità di conoscenza trasferibile dipende quindi dall'affidabilità dei modi in cui si realizza la situazione sperimentale, dalla relazione tra materiale originariamente studiato e materiale individuato nella situazione, in cui si dovrebbe verificare la trasferibilità della conoscenza. La trasferibilità è favorita anche quando la formazione implica esempi multipli (Anderson et al., 1996) e incoraggia gli studenti a riflettere sul potenziale della trasferibilità (es., Bransford, Franks, Vye & Sherwood, 1989; Brown & Kane, 1988); quindi dipende dall'attenzione attribuita ad essa durante il percorso di apprendimento.

La terza affermazione sottolinea che la formazione realizzata mediante l'astrazione, sia di poca utilità. Anderson e colleghi (1996), collegano tale concetto agli studi condotti sull'apprendistato (Brown, Collins & Duguid, 1989) secondo i quali l'istruzione astratta è inefficace se ciò che viene insegnato non ha ricadute nel mondo del lavoro (Collins, 1989). Secondo una ricerca inedita di Singley, l'istruzione astratta, al contrario di quella pratica favorisce la trasferibilità; studi condotti in base al paradigma del *learning by doing* dimostrano che un buon apprendimento si realizza combinando l'istruzione teorica con quella pratica. Quindi Anderson e colleghi (1996), giungono a una conclusione: solo un'educazione astratta combinata con la pratica può divenire un potente metodo formativo. Esso è importante soprattutto quando l'apprendimento deve essere applicato a una varietà di compiti.

L'ultima asserzione del *Situated Learning* è che l'istruzione necessita, di essere realizzata in ambienti sociali complessi. In realtà le abilità richieste nei compiti complessi, comprendono quelle con ampie componenti sociali, che di solito però sono meglio insegnate, tramite una combinazione di dimensioni formative a livello individuale e sociale. Il *Situated Learning* focalizza dunque l'attenzione su alcuni aspetti della psicologia cognitiva, ma ne ignora altri; invece la cognizione va considerata insieme sia parzialmente dipendente dal contesto (*context-dependent*) sia parzialmente indipendente dal contesto (*context-independent*) (Anderson et al., 1996, p.10).

La critica invece rivolta da parte di Renkl, Mandl e Gruber (1996), si riferisce al fatto che sebbene gli approcci definiti *situated cognition models* (p.118), critichino la tradizionale nozione di conoscenza, essi non forniscono un quadro chiaro e unitario di una teoria empiricamente testabile, ma solo un'ampia collezione di "bozze" (drafts) verso un nuovo paradigma. Secondo questa prospettiva quindi gli assunti su cui si fondano gli approcci della *situated cognition* non sono stati intenzionalmente definiti da Lave e Wenger (1991) né chiaramente operativizzati o empiricamente dimostrati, come pure non offrono ipotesi empiriche sui processi specifici che possono spiegare il fenomeno di ciò che definiscono conoscenza inerte.

A supporto della loro posizione, Renkl e colleghi (1996), spiegano che la non applicabilità della conoscenza dipende da alcuni fattori chiave: *metaprocess* e *structure deficit*. Il metaprocesso spiega che la conoscenza rilevante è disponibile ma non viene utilizzata, perché i processi di accesso sono disturbati, per esempio dalla mancanza di motivazione e controllo metacognitivo, oppure dalle basse aspettative di auto-efficacia. Il deficit è invece radicato nella struttura stessa della conoscenza, nel senso che i fatti conoscitivi potrebbero non essere disponibili in una forma tale da permetterne la loro applicazione. Infatti, l'impossibilità dell'applicazione della conoscenza e della sua trasferibilità è spesso spiegata dalla: a) mancanza di una conoscenza concettuale e quindi di una profonda comprensione della stessa; b) mancanza di forme diverse di conoscenze: trasformazione della conoscenza dichiarativa in quella procedurale; c) separazione tra i sistemi di conoscenza per la verbalizzazione e per l'azione; d) parcellizzazione della conoscenza che comporta la collezione di informazioni raccolte in diversi contesti e conservati in memoria senza alcuna connessione tra loro.

Nonostante quindi vi siano affermazioni radicali elaborate dai teorici della *situated cognition* (Clancey, 1993; Lave, 1988), secondo le quali non esiste nessuna forma di conoscenza costruita come entità astratta e decontestualizzata, che possa essere acquisita in un contesto e trasferita in un altro, Renkl et al.(1996), con il discorso su *metaprocess* e *structure deficit* spiegano che ci sono forme di conoscenza che non possono essere né applicate né trasferite.

Un altro aspetto critico che gli autori attribuiscono alla *situated cognition* è che i teorici di riferimento non spiegano come ci possa essere continuità di comportamento e pensiero all'interno dei contesti e nelle situazioni, senza supporre che possano esistere strutture di conoscenze fisse. Secondo questa visione dunque gli approcci della *situated cognition* non hanno dimostrato di poter spiegare il fenomeno

dell'apprendimento e della conoscenza in modo più preciso, rispetto a quanto hanno fatto gli approcci cognitivi tradizionali.

La visione radicale di Lave è anche in contrasto con quella di Greeno (1992) che è un sostenitore della *situated cognition*. Greeno, infatti, guarda a questa teoria come sintesi tra le teorie cognitive che spiegano la coerenza comportamentale, ipotizzando le strutture interpersonali di conoscenza e i modelli comportamentali che focalizzano l'attenzione sui fattori situazionali. Il conoscere, dicono Greeno et al. (1993), può solo essere adeguatamente spiegato attraverso l'analisi delle relazioni persona-situazioni. Esso riguarda l'abilità di interagire con le cose e le persone in alcune situazioni; non risiede nella mente delle persone, ma piuttosto emerge *in situ* come relazione tra una persona e una situazione. Pertanto, secondo Greeno e colleghi, il conoscere è definito a livello relazionale e non come proprietà dell'individuo; la trasferibilità della conoscenza è probabilmente solo possibile se l'istruzione ricevuta o la situazione di apprendimento non è molto diversa dalla situazione in cui la conoscenza acquisita verrà applicata.

Hendricks (2001) sostiene che sicuramente l'istruzione situata (*situated instruction*) produce effetti immediati di apprendimento, ma che può avere le potenzialità per sostenere l'aumento della trasferibilità spontanea delle conoscenze, soprattutto se gli insegnanti supportano gli studenti nel riflettere sul modo in cui l'apprendimento scolastico può essere usato oltre l'ambiente in cui si costruisce.

2.2.7. Situated learning e il suo legame con la visione socio-culturale vygotskijana

L'enfasi posta sul contesto dal paradigma del *Situated Learning*, il concetto stesso di apprendistato che comporta la partecipazione di un individuo ad un'attività culturalmente organizzata al fine di raggiungere un livello di partecipazione sempre più esperta, coniuga la dimensione sociale e culturale dell'apprendimento, inserendosi nella visione socio-culturale costruttivista. Secondo quest'ultima la conoscenza "è costruita quando gli individui sono socialmente coinvolti in discorsi e attività che riguardano problemi e compiti. Ciò che attribuisce senso è il processo dialogico che coinvolge le persone e l'apprendimento è visto come un mezzo attraverso il quale gli individui sono inseriti all'interno di un sistema culturale da coloro che sono più esperti" (Driver, et al., 1994, p.7).

Vygotskij (1978) è stato considerato il fondatore di questa teoria, affermando che l'apprendimento è socialmente mediato attraverso la cultura dei simboli e linguaggi, che sono costruiti nell'interazione con gli altri e le loro culture. Secondo la scuola vygotskijana la costruzione della conoscenza avviene attraverso due momenti: prima attraverso la co-costruzione sociale e poi con un progressivo trasferimento dell'attività sociale esterna, mediata da segni, al controllo interno. Per Vygotskij l'importanza dell'interazione con il contesto sociale è insita nel concetto di interiorizzazione che segna il passaggio dal linguaggio come strumento comunicativo a strumento di regolazione.

L'importanza del ruolo della partecipazione è stato evidenziato non solo da Vygotskij ma anche da Dewey. Vygotskij (1978) sottolinea che per comprendere lo sviluppo cognitivo dei bambini è necessario capire come esso si concretizza attraverso l'interazione dei soggetti con gli altri membri della società, che sono più competenti nell'ambito degli strumenti (linguaggio) e pratiche sociali, utili nella mediazione di

attività intellettuali. Anche il pensiero di Dewey (1916) giunge a una simile conclusione, secondo la quale ogni individuo è cresciuto e deve crescere all'interno della società, poiché questo gli consente di sviluppare intelligenza, di costruire significati, grazie alla sua partecipazione in attività fondate su valori culturalmente riconosciuti e condivisi. In tal modo ogni soggetto si appropria dei metodi, dei temi e delle finalità di quelle attività, sviluppando delle abilità.

Secondo Vygotskij l'interazione sociale determina lo sviluppo dell'individuo, proprio perché essa agisce su quella che lui stesso definisce *"the zone of proximal development. It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined thorough problem solving under adult guidance or collaboration with more capable peers."* (in Gauvain & Cole, 1996, p.33).

La zona prossimale di sviluppo è dunque la distanza tra il livello effettivo di sviluppo così com'è determinato dal problem solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale, così come è determinato attraverso il problem solving sotto la guida di un adulto o la collaborazione tra pari. Essa indica quelle funzioni che il soggetto possiede ancora allo stato embrionale, ma che se adeguatamente supportate possono prendere la via della maturazione. Per esprimere, infatti, tale percorso di sviluppo viene utilizzata l'espressione: *"these functions could be termed the "buds" or "flower" of development rather than the "fruits" of development."* (in Gauvain & Cole, 1997, p. 33).

Si tratta di un processo che si fonda sull'uso degli scambi linguistici, attraverso i quali l'esperto esplicita e rende visibile l'attività del suo pensiero, ma permettono anche di conoscere la realtà sociale e naturale con la quale ci si confronta (Pontecorvo, 1995).

L'idea di Vygotskij, secondo la quale l'apprendimento si realizza grazie all'interazione fra soggetti con diversi livelli di conoscenze, non fa altro che richiamare l'idea di *scaffolding*, *fading* e *coaching* che costituiscono il centro dell'apprendistato cognitivo e che, come spiegato nei paragrafi precedenti, Collins (1989) ha ripreso e approfondito, sottolineando che la conoscenza è situata, perché ciò che apprendiamo è strettamente legato al contesto, ma è anche distribuita tra le persone e negli strumenti che le stesse utilizzano per lo svolgimento delle attività.

Il concetto di attività o pratica permette di individuare e descrivere i contesti culturali all'interno dei quali si svolgono specifiche azioni. Infatti, "il costrutto generale di pratica offre la possibilità di integrare i livelli di analisi socio-culturali e psicologici, di comprendere come i processi mentali di base e le strutture si specializzano e si modificano attraverso l'esperienza" (Scribner, 1984, p.13, trad. mia). Pertanto, poiché gli artefatti e la modalità in cui questi si sono sviluppati culturalmente determinano l'attività di pensiero delle persone, per poter comprendere l'influenza che la cultura ha sullo sviluppo della mente, è allora necessario analizzare le attività che le persone compiono nei loro contesti reali di vita, anziché considerarli come processi psicologici indipendenti (Zuccheromaglio, 1998).

2.2.8 Potenzialità dell'Alternanza Scuola-Lavoro alla luce della Situated Learning Theory

La SLT ci offre la possibilità di guardare al paradigma dell'Alternanza Scuola-Lavoro (da qui in poi, ASL) come metodologia formativa, capace di promuovere un processo di apprendimento attraverso la realizzazione di attività situate in circostanze autentiche, dove la conoscenza è un'attività co-determinata dall'individuo e dall'ambiente (Brown et al., 1989; Prawat & Floden, 1994). La cognizione assume significato in termini di relazione tra studenti e proprietà dell'ambiente specifico (Young, 1993). In tale prospettiva risulta improbabile, ma anche irrilevante pensare alla realizzazione di un percorso di apprendimento, separando lo studente, il materiale da apprendere e il contesto in cui esso si deve realizzare (Barab, S.A. & Plucker, J. A., 2002). L'ASL quindi consente agli studenti di vivere percorsi di apprendimento proficuamente legati all'ambiente, all'esperienza, all'attività, a strumenti e pratiche autentiche, consentendo loro di sentirsi parte di un contesto e di comunità di pratiche, caratterizzate da simboli, segni e cultura propri, sostenendo così l'idea che l'apprendimento non è una rappresentazione simbolica e astratta che risiede nella mente (Barab, S.A. & Plucker, J. A., 2002), ma un processo dinamico distribuito tra colui che apprende, ciò che dev'essere appreso, l'ambiente in cui la conoscenza si sviluppa e l'attività attraverso la quale si manifesta la partecipazione del soggetto che apprende (Barab et al., 1999). In tale prospettiva l'ASL può costituire una modalità per ripensare all'apprendimento secondo una nuova dimensione che porta ad uscire dai formali contesti privilegiati, per muovere il passo verso l'esterno e precisamente nel mondo del lavoro, perché è con esso che il sapere costruito a scuola deve fare i conti, soprattutto oggi che abitiamo la società della conoscenza. Occorre dunque passare da quello che Fabbri (2004) chiama apprendimento *semplice*, basato su strutture meccaniche che supportano il processo solo per breve tempo, a un apprendimento di tipo *complesso* o *cognitivo* che presuppone non solo un certo tipo di intelligenza e creatività, ma anche disponibilità al cambiamento; la capacità di riorganizzare le proprie conoscenze coniugando quelle che si acquisiscono durante un'esperienza con quelle di cui si è già in possesso, ma anche di costruire strutture conoscitive completamente nuove. L'esperienza costituisce dunque la base dell'apprendimento e come sostengono Goel e colleghi (2010) non è più possibile supporre un "nosituated" modello formativo (p. 217), poiché il rischio è di produrre una conoscenza sterile ed effimera. Le rappresentazioni astratte sono troppo separate dal resto delle conoscenze degli studenti e non supportano la scoperta delle similarità tra le diverse situazioni (Son & Goldstone, 2009).

L'esperienza di ASL come pratica situata, permette dunque di contestualizzare l'apprendimento e di muovere verso un modello di insegnamento/apprendimento *student-centered*; infatti, se bene costruita, coniugando adeguatamente esperienze dirette, prospettive e interessi dei soggetti che apprendono, può divenire metodo per personalizzare l'apprendimento (Son & Goldstone, 2009). In sintesi occorre costruire forme ricche di apprendimento che potrebbero richiamare una piena immersione nei problemi di vita reale all'interno di comunità di esperti (Brown et al., 1989). Quest'ultimo concetto è un altro fattore importante che può includere l'ASL come pratica di apprendimento situato. L'esperienza di ASL, infatti, mediante la partecipazione all'attività lavorativa, garantisce allo studente la possibilità di prendere parte a una comunità di pratiche, di conoscerne segni, linguaggi, riti, abitudini, relazioni, organizzazione e funzionamento del

contesto in cui entra. Questa forma di partecipazione non include solo il rapporto tra esperto e novizio ma anche tra i membri della comunità stessa che partecipano a costruire l'esperienza e a caratterizzarne la cultura del contesto stesso. È un concetto di partecipazione evolutiva su cui riflettono Lave e Wenger (1998), che promuove la trasformazione delle identità dei partecipanti. La partecipazione, infatti, che è un altro fattore principale dell'apprendimento situato, non è solo un semplice prendere parte a certe attività insieme ad altre persone, o una modalità che consente solo il trasferimento di conoscenze, ma attiva un processo in cui i soggetti partecipano attivamente nelle pratiche sociali di una comunità, costruendo identità mutualmente riconosciute e accettate. Partecipare a contesti reali di vita offre allora agli studenti la possibilità conoscere e scambiare punti di vista, osservare e/o partecipare ai processi di risoluzione di problemi. In tal senso l'apprendimento può essere promosso come percorso di riflessione, di interpretazione, negoziazione e costruzione di significati tra i partecipanti e la comunità stessa. È proprio questo processo di costruzione che Wenger (1998) definisce di "reificazione" che non può esser separato dalla partecipazione: partecipazione e reificazione costituiscono una dualità inscindibile e complementare.

Partecipare attivamente in un contesto come identità riconosciute, genera soddisfazione, fiducia in sé e negli altri, influenza i comportamenti, i modi di pensare costruisce motivazione e senso di autoefficacia (Bandura, 2000). In tal senso l'apprendimento diventa una pratica fondamentalmente a carattere sociale, anche perché i processi cognitivi sono sempre attività sociali in quanto l'ambiente in cui il soggetto vive, è costituito da artefatti e simboli che sono definiti a livello sociale, culturale e storico. È un processo che implica pieno coinvolgimento delle persone nelle pratiche, dove i soggetti, interagendo con i contesti fisici e sociali di cui fanno parte, diventano costruttori di conoscenza, che a sua volta diventa integrata e distribuita nella vita delle comunità. Questo permette ad ogni soggetto non solo di essere coinvolto nel contribuire allo sviluppo di una comunità, ma di sentirsi parte di una società che apprende costantemente (Ekert, 1993).

Un'altra riflessione importante si riferisce al concetto di apprendistato cognitivo (Brown et al., 1989; Collins et al., 1995; Fabbri, 2007); se da un lato esso mette in evidenza il fallimento della scuola tradizionale, perché non consente agli studenti di raggiungere il massimo sviluppo delle loro potenzialità cognitive, dall'altro mette in rilievo quanto sia importante offrire agli studenti compiti reali, che possano richiedere la messa in atto non di un sapere semplice, fatto di pratiche meccaniche, ma un sapere complesso che coinvolga quella che Vigotskij (1978) ha definito zona prossimale di sviluppo e che se adeguatamente supportata dagli insegnanti o pari esperti, attraverso le pratiche di *modeling*, *scaffolding*, *fading*, *coaching*, *articulation*, *reflection* ed *exploration*, può generare livelli di maturazione inattesi. Proprio il legame tra apprendistato tradizionale legato alla pratica lavorativa e l'apprendistato cognitivo che invece pone enfasi sulla dimensione metacognitiva (*articulation*, *reflection*, *exploration*), porta a riflettere sull'importanza di costruire e progettare, durante le esperienze di ASL, ambienti per l'apprendimento che conservino una certa continuità e coerenza nell'approccio metodologico, che sappiano essere spazi non solo per la spendibilità dei saperi prodotti a scuola, ma anche per la costruzione di nuovi saperi.

Una buona pratica di ASL, che abbia le caratteristiche di un efficace modello sociale e situato per l'apprendimento deve dunque presentare le componenti indicate da Wenger (1998):

- *meaning*: ossia deve garantire un apprendimento esperienziale significativo, pensato e progettato, capace di generare cambiamento; tale significatività non può trascurare il modello di una progettazione condivisa tra scuola e organizzazione esterna, orientata allo student-centered;
- *practice*: deve essere un'esperienza fondata sul paradigma del *learning by doing*, dove il fare non si risolve in un insieme di attività fisiche, ma deve avere la capacità di promuovere coinvolgimento, interazione proficua con gli altri, capacità di armonizzare i comportamenti secondo le necessità del nuovo ambiente. In altre parole deve generare apprendimento. Il concetto di pratica quindi richiama quello di contenuto, che deve attivare processi cognitivi complessi piuttosto che una serie di fatti indipendenti. Secondo Shor (1996) il contenuto a carattere situato per lo studente diventa il mezzo per coinvolgerlo in una dimensione riflessiva. La finalità di utilizzare contesti e problemi reali di vita non è far ricordare i contenuti veicolati, ma creare un mezzo attraverso il quale si sviluppa dialogo tra gli studenti e tra questi e gli esperti, si negoziano e si costruiscono significati, si sviluppano pratiche collaborative. La pratica mette in relazione il linguaggio, la definizione di ruoli, i comportamenti, gli artefatti espliciti, i valori impliciti e gli assunti di base. Gli individui che ne fanno parte possono trasformarle, ma anche esserne influenzati (Handley, et al., 2006).
- *Community*: dev'essere un ambiente in cui si definiscono le pratiche sociali e dove gli studenti possano essere attivamente coinvolti, oltre che riconosciuti per le loro competenze. È una forma di apprendimento partecipativo che genera senso di appartenenza;
- *Identity*: l'esperienza di ASL dev'essere un momento che segna un cambiamento, un divenire del soggetto che partecipa a un'attività di pratiche all'interno di una comunità. Offrire allo studente l'opportunità di entrare in contesto lavorativo, gli consente di conoscere pratiche, routines, riti, artefatti, simboli, convenzioni, storie, conoscenze tacite. L'ASL allora oltre al curriculum disciplinare, se adeguatamente progettata e realizzata, può offrire allo studente un'esperienza di apprendimento trasformativo a livello personale, proprio perché coinvolge il soggetto come membro di una comunità di pratiche (Fig.2.2).

Le componenti per un apprendimento a carattere sociale e situato



Fig. 2.2. Le componenti di un apprendimento situato

Modificato e tratto da:

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, p. 5

Il *Situated Learning* dunque intreccia il sapere con il fare, valorizzando un tipo di apprendimento radicato nelle situazioni nelle quali le persone partecipano, piuttosto che situato nella mente come concetto astratto (Fenwick, 2003). Il valore dell'apprendere attraverso l'esperienza è evidenziato efficacemente da Usher, Bryant e Johnston (1997) con la metafora del testo; infatti, l'esperienza viene paragonata a un testo, che come tale dev'essere letto e interpretato con grande sforzo, senza mai attribuirgli un significato definitivo, ma piuttosto un'aperta reinterpretazione. Si tratta di considerare l'apprendimento non semplicemente un prodotto dell'esperienza, ma piuttosto un processo in cui apprendimento ed esperienza sviluppano una relazione dinamica.

Alla luce degli elementi e delle criticità fin qui esposte emerge chiaramente che se la letteratura della SLT ci offre valide argomentazioni nel riconoscere il valore situato dell'apprendimento, esso rimane sempre *context-dependent*, lasciando una certa opacità sul problema del transfer tra due contesti diversi. Questa ricerca però non può fare a meno di conoscere in che modo due sistemi diversi, la scuola e il mondo del lavoro, possano dialogare e promuovere apprendimento nei soggetti che in essi vi transitano. Pertanto, d'accordo con Wilson e Clark (2009, p. 27) che sostiene che “*situated*” e “*activity*” sono due paradigmi che ci aiutano ad esaminare l'apprendimento e il conoscere non come singoli atomi, ma come un set di pratiche che sono strettamente e socialmente intrecciate con le relazioni locali, istituzionali e storiche entro le quali l'apprendimento si realizza, il rapporto tra i sistemi scuola-lavoro, verrà analizzato attraverso la teoria della Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) o Teoria dell'Attività di terza generazione.

2.3. La Cultural -Historical Activity Theory (CHAT) di terza generazione

Secondo la Cultural-Historical Activity Theory (CHAT), la cognizione è distribuita in un sistema di artefatti, di regole, nel lavoro, nella comunità. Le attività sociali e il loro legame con gli strumenti culturali costituiscono l'interesse centrale della prospettiva storico-culturale o teoria dell'attività che traccia le sue radici principalmente proprio nel lavoro di Vygotsky e Leont'ev. Engeström, (1987) nel rielaborare la teoria dell'attività fa riferimento a un'evoluzione della teoria stessa avvenuta secondo tre generazioni. A Vygotsky (1978, p. 40) attribuisce la prima generazione, con l'introduzione del concetto di *mediation*, ossia di relazione soggetto-oggetto mediata dagli strumenti. Secondo il modello triangolare vygotskiano, l'azione umana quindi non è esclusivamente una risposta (R) a uno stimolo (S), ma è mediata dalla cultura(X).

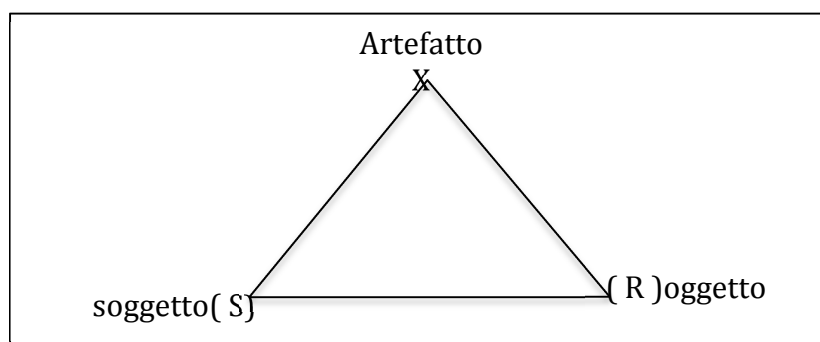


Fig. 2.3. Triangolo della mediazione di Vygotskij: teoria dell'attività di prima generazione

Leont'ev (1981) ha invece ispirato il modello di seconda generazione, introducendo il sistema di attività ed espandendo l'unità di analisi dall'azione individuale (rapporto soggetto-oggetto) all'attività collettiva, considerando l'importanza della comunità, delle regole e della divisione del lavoro. L'attività in tutte le sue condizioni e forme non può essere considerata come isolata dalle relazioni sociali, perché all'infuori di queste non esiste. Leont'ev declina il comportamento umano in tre livelli gerarchici: l'attività che è guidata da un motivo; l'azione che è orientata allo scopo; l'operazione che è condizionata dalle circostanze. Secondo questa prospettiva quindi le attività umane sono guidate da motivi (oggetto) e sono realizzati da azioni orientate al raggiungimento di scopi, alla presenza di specifiche condizioni (Mitchell, 2012).

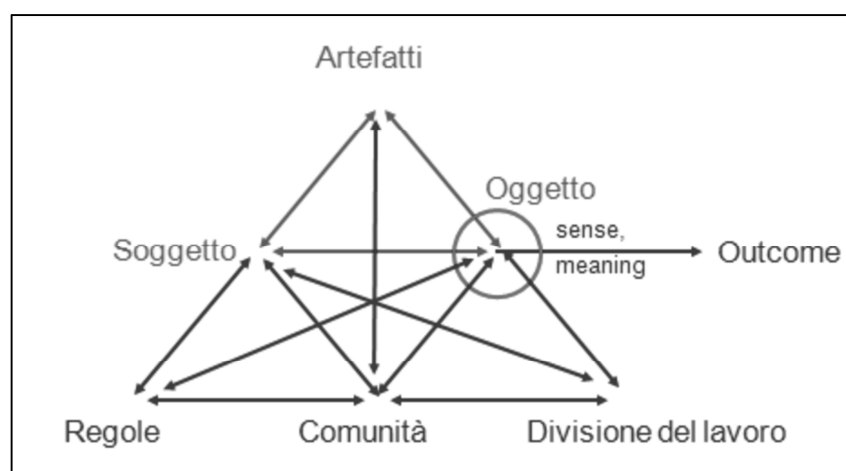


Fig. 2.4. La teoria dell'attività di seconda generazione di Leont'ev

Fonte: Qwerty(2011), Rivista interdisciplinare di tecnologia cultura e formazione, p.95

La terza generazione della teoria dell'attività che ha sviluppato concettualizzazioni per capire le relazioni tra sistemi di attività è stata invece elaborata da Engeström, (1993, 2001), sulla base degli studi precedenti.

In base al paradigma della cognizione distribuita, sviluppatasi agli inizi degli anni Novanta, Pea (1993) indica due differenti dimensioni di cognizione distribuita: una sociale e una materiale. Quando un individuo svolge un compito, la dimensione materiale incorpora tutti i tipi di artefatti mentali e psichici in cui la cognizione è incapsulata, mentre la dimensione sociale della cognizione si riferisce al coinvolgimento di tutti coloro che assistono al funzionamento delle risorse cognitive messe in atto. Una simile distinzione è stata elaborata da Cole ed Engeström, (1993) che vedono la cognizione distribuita tra le persone e gli artefatti. Gli autori, infatti, sostengono che la padronanza di un compito cognitivo, come l'imparare a leggere definisce un processo all'interno del quale sono coinvolti lo studente, l'insegnante e tutti gli altri artefatti culturali inclusi nell'attività. In tal senso l'apprendimento è visto come un sistema di attività mediato da artefatti culturali e come risultato di attività collettive. L'apprendimento di un sistema di attività come la scuola o un'organizzazione lavorativa e l'apprendimento di un singolo soggetto, sono strettamente interconnesse; lo stesso apprendimento del singolo può essere compreso se si riesce a cogliere la modalità con cui l'intero sistema di attività ha appreso (Tuomi-Gröhn, 2007). In questa prospettiva l'apprendimento è il risultato di attività collettive e un transfer significativo ha luogo grazie all'interazione tra i sistemi di attività. Quindi la scuola e il luogo di lavoro possono intraprendere attività collaborative, attivando percorsi che li portano a conoscersi reciprocamente e a identificare soluzioni a problemi nuovi, grazie all'utilizzo della loro expertise. Il transfer allora non è solo basato sulla transizione di conoscenza, ma sulla collaborazione che porta alla costruzione di nuove soluzioni.

Engeström, (1999, 2005) sintetizza la teoria dell'attività di terza generazione facendo riferimento a cinque principi:

- Il primo principio è che un sistema di attività collettivo, mediato dagli artefatti e orientato a un risultato, visto nella sua rete di relazioni con gli altri sistemi di attività, è considerato la prima unità di analisi, dove gli scopi delle azioni del singolo o del gruppo sono subordinati al sistema stesso e compresi solo se si interpreta la storia dell'intero sistema in cui agiscono.
- Il secondo principio considera un sistema di attività come multi-sfaccettato, perché porta con sé diversi punti di vista, interessi e tradizioni. Infatti, la divisione del lavoro crea diverse posizioni per i partecipanti che a loro volta portano le loro storie, ma lo stesso sistema di attività ha i suoi artefatti, regole e convenzioni. Tutto questo può essere fonte di problemi, ma anche di innovazione e necessaria negoziazione.
- Il terzo principio riguarda la storicità; un sistema di attività prende forma e si trasforma in periodi molto lunghi. I suoi problemi e le sue potenzialità possono essere comprese solo attraverso la sua storia.

- Il quarto principio attribuisce un ruolo fondamentale all'instabilità (tensioni interne) e alle contraddizioni interne al sistema, poiché sono il “motivo forte di cambiamento e di sviluppo”(p.9).
- Il quinto principio considera la possibilità di espandere la trasformazione tra i sistemi di attività. Tale forma di trasformazione è possibile quando l'oggetto e il motivo dell'attività vengono riconcettualizzati, in una dimensione più ampia di possibilità. Questo è quello che può essere definito viaggio attraverso la zona prossimale di sviluppo di un'attività, ovvero “come distanza tra le attuali azioni degli individui e le nuove forme di attività sociali che possono essere collettivamente generate come soluzione a doppi vincoli potenzialmente racchiusi nelle azioni quotidiane” (Engeström., 1987, p.178).

Engeström, (1999) quindi si interessa non all'attività individuale, ma al processo di trasformazione sociale e include nell'analisi la struttura del mondo sociale, tenendo presente la natura conflittuale della pratica sociale stessa. Egli considera la transizione e riorganizzazione interna e tra i sistemi di attività, un vero processo evolutivo.

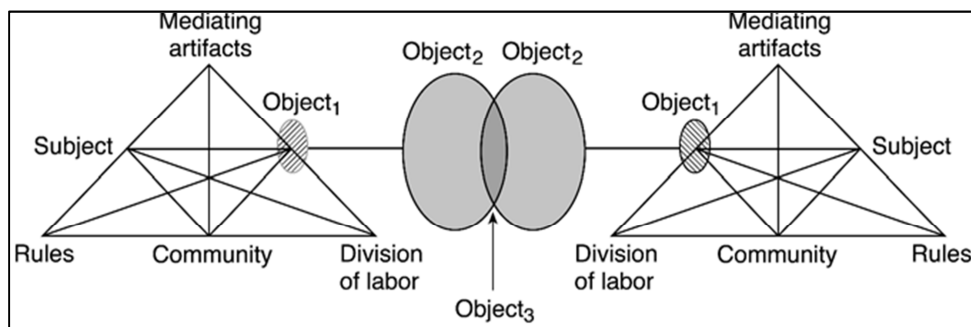


Fig. 2.5. Teoria dell'attività di terza generazione

Fonte: Engeström et al., 2001, p.136

La terza generazione della teoria dell'attività oltre che occuparsi della relazione tra i sistemi, si occupa anche dell'attraversamento dei loro confini (*boundary crossing*). Engeström, et al. (1995) per spiegare questo processo fa riferimento a due modalità di costruzione dell'expertise individuate da Collins (1990): un modello *top down* di stampo cognitivista, in cui la conoscenza è stabile e trasferibile come una sorta di ricetta; questo però presuppone che la competenza si riduca nello svolgimento esperto di compiti conosciuti, anziché nell'affrontare problemi sempre nuovi; un modello *bottom up* detto di “inculturazione”, dove invece l'acquisizione dell'expertise avviene attraverso un'inconsapevole contaminazione sociale. Ambedue gli approcci condividono la visione verticale dell'expertise, mentre Engeström, propone un modello multidimensionale che oltre ad includere la visione verticale dell'expertise, considera anche quella orizzontale. Questa necessità nasce dal fatto che gli esperti si muovono nel loro lavoro attraversando una molteplicità di contesti paralleli, proprio perché la ricerca di soluzioni non si basa su procedure ripetibili (Morselli, 2011). La diversità di contesti richiedono sforzi congiunti, creano complementarità, ma anche conflitti cognitivi generati dagli strumenti e regole dell'interazione sociale. Tutto questo richiede loro di combinare e rinegoziare gli ingredienti fino a giungere a soluzioni ibride. Da qui ne deriva che il nuovo modo di sviluppare l'expertise è la *policontestualità* e l'*attraversamento dei confini* (*boundary crossing*)

(Engeström, et al., 1995, p. 320). Reder (1993) e Goodwin (1990) parlano di policontestualità a livello di compiti e azioni di attività lavorative, ma Engeström, (1987) sostiene che un sistema di attività non può esser ridotto alla somma di queste azioni, ma dev'esser intesa come un livello in cui gli esperti si muovono contemporaneamente all'interno di una molteplicità di compiti legati ad un'attività, come pure in una molteplicità di comunità di pratiche.

Gli approcci statici dell'expertise dunque, oggi che viviamo nella società della conoscenza, in cui le situazioni cambiano rapidamente e le soluzioni sono di breve durata, non sono più sufficienti; occorre adottare un approccio dinamico e orizzontale dell'expertise, che permette ai soggetti di attraversare i confini per cercare e dare aiuto, per trovare informazioni e strumenti necessari ad identificare nuove soluzioni. Secondo Suchman (1994) l'attraversamento dei confini implica la considerazione delle differenze, l'entrare in un territorio non familiare che rischia di generare risultati insoddisfacenti. Per evitare questo però, Engeström, et al. (1995) insistono sulla necessità di uno sforzo creativo che richiede una riconcettualizzazione delle risorse oltre che un'idea di concetto collettivo di formazione. Significa allora creare quel "terzo spazio" che Gutierrez, Baquedano-Lopez e Tejeda (1999), definiscono come luogo di sviluppo, dove la diversa, conflittuale e complessa natura dei contesti, trasforma discorsi, posizioni diverse e differenze in zone ricche di collaborazione e apprendimento che possono essere paragonate a zone prossimali di sviluppo (Vigotskij, 1978). In tal senso il costrutto di "terzo spazio" spiega come i contesti di apprendimento sono *polycontestual, multivoiced, and multiscripted* (p.287) e perciò caratterizzati intrinsecamente da conflitti, tensioni e diversità, che ne costituiscono il potenziale di rottura e cambiamento che conduce all'apprendimento.

Attraverso studi etnografici (Gutierrez et al. 1995, 1999), il concetto di "terzo spazio" è stato utilizzato per spiegare come l'incontro dei discorsi e di parole di insegnanti e studenti di una classe, che possono sembrare di per sé elementi auto-sufficienti, interagendo tra loro creano nuovi significati, superando i loro stessi limiti e divenendo lo strumento della riorganizzazione delle attività di una classe; il superamento della tensione tra conoscenza locale e curriculum formale riorganizza l'interazione nello sviluppo di un nuovo spazio, nel quale le esperienze personali vengono rinegoziate all'interno di un contesto istituzionale. In tal senso, l'unico spazio dove la vera interazione tra insegnante e studente si realizza è nel "middle ground" o "terzo spazio" dove l'*heteroglossia* sociale è possibile (Fig. 2). Quando il vero dialogo tra docenti e studenti non è semplice associazione dei loro "script", ma transizione a una forma meno rigida, si crea il "terzo spazio", dove nasce una nuova visione dei soggetti coinvolti e dove ciò che conta è la conoscenza negoziata e co-costruita.

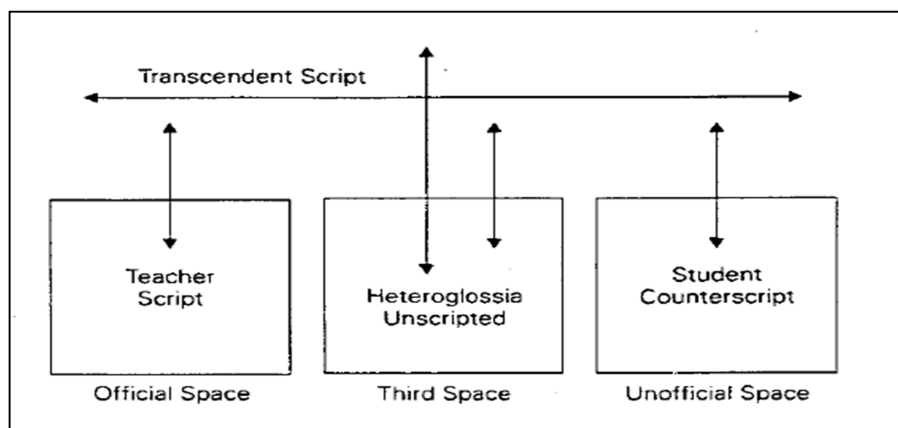


Fig. 2.6. Il terzo spazio

Fonte: Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J. , 1995

2.3.1. La relazione Scuola-Lavoro alla luce della teoria dell'attività di terza generazione

Il modello della teoria dell'attività di terza generazione ci offre la possibilità di guardare a una partnership possibile, tra contesto lavorativo e sistema scolastico. Occorre però che i due sistemi individuino congiuntamente due azioni importanti: a) l'oggetto verso cui orientare l'azione (insegnamento/apprendimento); b) fare uno sforzo creativo per favorire quello che viene definito “*boundary crossing*” (Engeström, et al., 1995; Tuomi-Gröhn et al., 2003) che, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, non è solo trasferimento di conoscenza ma apertura dei sistemi; essa se pur porta a transitare territori poco familiari, generando, spesso, dubbi e incertezze, richiede capacità di guardare positivamente alle differenze, di ricombinare gli elementi e creare qualcosa di nuovo. E' proprio questa differenza e natura “conflittuale” tra i due sistemi di attività che può promuovere innovazione, attraverso un processo di apprendimento reciproco. Alla base di tutto questo allora il grande sforzo dei due sistemi sarà quello di generare intenzionalmente, una relazione che possa essere insieme costruttiva e dinamica per entrambi. La collaborazione efficace tra scuola e lavoro quindi si basa sull'attraversamento dei confini e sulla costruzione di oggetti condivisi (relazioni, comunicazioni, progetti, documenti) tra i due sistemi (Konkola et al., 2007). Per ovviare la difficoltà del superamento dei confini bisogna creare ciò che Engeström, (1995) definisce oggetti di confine, ovvero i concetti collettivi complessi, che si identificano come attività collaborative e pratiche orientate al futuro (Engeström, et al., 2006). La crisi dei metodi tradizionali da un lato, i repentini cambiamenti che coinvolgono i diversi sistemi organizzativi, compresa la scuola, creano nuove situazioni e nuovi bisogni, richiedendo dialogiche e collaborative attività di problem solving tra sistemi. È questa la forma di expertise che richiede il carattere della policontestualità e la capacità di attraversamento dei confini dal sistema scuola al sistema lavoro e viceversa. In questo viaggio dell'attraversamento dei confini, conoscenze e competenze non sono trasferite come entità definite, semmai vengono ridefinite e ricostruite, mentre docenti e studenti svolgono il ruolo di agenti di cambiamento, mediatori tra i sistemi scuola – lavoro, capaci di portare informazioni, conoscenze e pratiche da un sistema di attività ad un altro (Cole, 1991; Engeström, 1992).

Gli studi sul transfer si sono sviluppati negli ultimi venti anni (Detterman 1993; Ferran-Ferre et al., 2013; Green et al., 2010; Kneppers et al., 2007; Pan & Yang 2009; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003a) ed evidenziano il dibattito tra approccio cognitivo e situato, ma anche come lo sviluppo del transfer facilita la collaborazione tra sistemi diversi. Engeström, (2001) indica tre caratteristiche che possono sostenere lo sviluppo del transfer: 1) l'apprendimento è un processo in cui i diversi sistemi di attività, come una scuola, uno studente, un luogo di lavoro, implementano lo sviluppo di un progetto comune grazie al contributo di tutti i partecipanti (es.: progetto di ASL); 2) i concetti teorici creati durante il processo di apprendimento, supporta la comprensione e la riprogettazione dell'oggetto di lavoro in un nuovo modo (es.: progetto formativo); 3) il processo di apprendimento porta all'implementazione di nuovi concetti o modelli di attività o soluzioni (es. riprogettazione di percorsi).

Per promuovere lo sviluppo del transfer è importante che la scuola con la sua expertise e la sua partecipazione attiva, supporti i luoghi di lavoro nell'organizzare lo sviluppo di progetti e l'attraversamento dei loro confini. Questo attribuisce alle scuole il ruolo di agenti collettivi per il cambiamento, instaurando partnership efficaci con i luoghi di lavoro (Tuomi-Gröhn, 2007). Se la scuola è chiamata a svolgere questo ruolo di responsabilità allora questo implica che, i suoi insegnanti e i suoi studenti, siano preparati a svolgere il ruolo di "*boundary crossers*" tra scuola e luogo di lavoro, divenendo capaci di elaborare nuove idee, strumenti pratici e attivare processi di cambiamento (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Questo coinvolgimento in attività reali può sviluppare cambiamenti nei soggetti e nei sistemi, promuovendo riflessioni sulle iniziative, sui percorsi, sulle partnership.

I progetti basati sullo sviluppo del transfer presentano delle peculiarità: a) coloro che collaborano: l'allievo, l'insegnante, il professionista sono tutte figure che apprendono; b) l'insegnante non è colui che impartisce conoscenze, ma un agente di cambiamento; c) lo scopo non è di applicare le conoscenze di cui si è in possesso, ma di creare nuove pratiche e nuove conoscenze; d) lo scopo ultimo è di promuovere l'espansione di conoscenze e di pratiche alle altre organizzazioni (Tuomi-Gröhn, 2007). Infatti, Engeström (2011) pur considerando la partecipazione una modalità che consente ai novizi inseriti in una comunità di pratiche di divenire esperti, evidenzia che da sola non garantisce la comprensione delle trasformazioni che caratterizzano il sistema di attività. Per superare questo gap utilizza la metafora dell'*'expansive learning'* per descrivere l'interazione dinamica tra colui che apprende e la pratica, in relazione ai ruoli e alle regole che governano le organizzazioni coinvolte. Proprio in questa prospettiva dovrebbe essere pensata una progettazione di ASL, capace di: coinvolgere attivamente tutti i soggetti dell'azione (studenti, consiglio di classe, tutor, Dirigente, famiglie); di elaborare progetti che prevedano non tanto il trasferimento di conoscenze quanto lo sviluppo di nuove abilità e pratiche formative; di apportare trasformazioni all'interno dei due sistemi coinvolti: riprogettazione di percorsi, di pratiche, di metodi. Se ben progettata e realizzata l'ASL si potrebbe quindi tradurre in uno spazio di apprendimento collettivo.

Diversi sono gli studi empirici che fanno riferimento alla Teoria dell'Attività: per analizzare l'apprendimento durante la fase di transizione, all'interno di contesti sanitari (de Feijter, de Grave, Dornan,

Koopmans & Scherpbier, 2011); per rilevare le concezioni dei medici relativamente all'apprendimento e alla tutorship con il conseguente possibile impatto sulla formazione clinica (Strand et al., 2015); per analizzare l'apprendimento della matematica (LaCroix, 2014), individuando le differenze tra contesti formali e informali ed evidenziando l'importanza dell'autenticità dei contesti e dell'apprendimento come forma pratica; come metodo per identificare la soluzione di un conflitto emerso all'interno di una classe online, la cui finalità era sostenere la comunicazione professionale (Walker, 2004); come metodo per studenti di un corso sulla comunicazione professionale per ricercare e analizzare i generi di scrittura all'interno di contesti reali (Kain & Wardle, 2005). In questo caso gli studenti hanno utilizzato gli elementi della Teoria dell'Attività per identificare i soggetti, gli strumenti, le motivazioni, le comunità di riferimento, le regole e la divisione del lavoro che caratterizzavano i generi all'interno dei contesti lavorativi, focalizzando la loro attenzione sull'analisi di documenti. Si tratta di una modalità che offre ai partecipanti la possibilità di trasferire tali abilità in altri contesti, ma anche di riflettere sull'uso che personalmente fanno dei generi. Questa matrice teorica è stata anche utilizzata per analisi dei processi di attraversamento dei confini dei contesti lavorativi e del livello di collaborazione tra professionisti con diverse competenze e diverso background culturale (Akkermann & Bakker, 2011), dimostrando che ci sono situazioni in cui i professionisti riescono a sviluppare e a utilizzare non solo una forma di expertise verticale ma anche orizzontale, grazie all'abilità di attraversare i confini socio-culturali determinati dalle differenze dei contesti in cui si trovano ad operare (Engeström et al., 1995).

L'attraversamento dei confini socio-culturali è dunque un processo dinamico che assicura non solo il vantaggio di trasportare conoscenza da altri contesti, ma è una via percorribile in una duplice direzione; esso, infatti, implica cogliere ciò che altri hanno e sanno, ma anche la trasformazione delle conoscenze possedute oltre alla costruzione di nuove forme di conoscenza e abilità all'interno dei contesti coinvolti (Griffiths & Guile, 2003).

Il concetto stesso di attraversamento di confini è stato utilizzato per analizzare situazioni diverse: le condizioni che meglio possono supportare la transizione dei nuovi docenti, dai contesti accademici ai luoghi di lavoro (Andersson & Andersson, 2008), dimostrando che tale processo è facilitato se i *newcomers* sono disponibili alla collaborazione e pronti ad appartenere a un nuovo spazio dialogico; per analizzare i risultati di un progetto accademico sullo sviluppo delle *boundary crossing skills*, dimostrando che l'abilità di attraversare i confini tra discipline e culture, tra teoria e pratica guida gli studenti a identificare soluzioni sostenibili (Fortuin & Bush, 2010); per conoscere le dinamiche che caratterizzano le partnership industria-scuola in Australia, dimostrando che se tutti i partner applicano i meccanismi di boundary crossers/spanning in modo sistematico e genuino si registrano positivi outcomes per tutti, si diventa capaci di co-produrre *industry-based* curriculum, utili a preparare lavoratori competenti (Flynn, Pillay & Watters, 2014); per analizzare la trasformazione dell'identità delle persone: mentre insegnanti in formazione attraversavano i confini sia delle università sia dei college (Finlay, 2008), hanno registrato, grazie al processo trasformativo che stavano vivendo, un cambiamento della loro identità e un senso crescente di empowerment. Lo stesso processo trasformativo è stato rilevato da un docente durante la transizione dall'ambiente accademico a un

contesto di supervisione di tirocinio per futuri insegnanti (Williams, 2013); da coloro che da esperti lavoratori sono diventati tutor efficaci (Chan, 2012), evidenziando che l'attraversamento dei confini da un'identità a un'altra richiede nuovi apprendimenti e un supporto efficace. Tuttavia come dimostrano Kerosuo e Toiviainen (2011) nel loro studio su un network di apprendimento collaborativo, l'attraversamento dei confini non è una condizione sufficiente per promuovere apprendimento, ma il cambiamento e l'apprendimento implicano la capacità di creare oggetti, strumenti, regole e attività condivise. Allo stesso modo, quindi scuola e lavoro per realizzare una partnership davvero efficace, capace di generare apprendimento espansivo (Engeström, 2001), richiedono un'intenzionale cooperazione e condivisione dei processi e degli 'oggetti', che possa condurre i due sistemi a realizzare consapevolmente un processo di attraversamento di confini, mediante un efficace sistema di ASL. Essa potrebbe trovare le sue basi nella costruzione di una *boundary zone* (Konkola, Tuomi-Gröhn, Lambert & Ludvigsen, 2007), come luogo libero da regole e attività predefinite e dove ogni sistema è chiamato a riflettere su abitudini, regole, metodi e credenze, che sono propri, per poi orientare la propria creatività ed energia verso il cambiamento e la costruzione di qualcosa completamente nuovo.

2.4. Gli attori dell'attraversamento dei confini tra sistemi, nel ruolo di *boundary Spanners*

La necessità di creare interdipendenza fra contesti organizzativi, il diffondersi di nuove forme governance fatte di alleanze e di partnership, hanno generato una certa permeabilità dei confini fra sistemi, come processo per facilitare accordi inter-organizzativi e risolvere problemi che non possono essere risolti da singole organizzazioni (William, 2002).

La teoria dell'Attività di terza generazione attribuisce un ruolo fondamentale ai soggetti che costruiscono partnership fra sistemi organizzativi. Si tratta di figure conosciute come *boundary crossers* (es. Tuomi-Gröhn & Engeström 2003b) o *boundary spanners* (es. Katz & Kahn, 1966; von Bertalanffy, 1969; Williams, 2002) che collaborano attraversando confini professionali, organizzativi e settoriali ad ogni livello; ad essi è richiesto di possedere abilità per svolgere attività di boundary spanning e quindi di conoscere e interpretare l'ambiente organizzativo nel quale operano, oltre che quello esterno con il quale interagiscono (Williams, 2010).

La definizione di *boundary crossers* è stata usata per la prima volta da Peirce and Johnson (1997) nell'evidenziare che, nell'era della globalizzazione, le innovative forme di collaborazione costituiscono il centro di sviluppo di molte comunità americane, pertanto il compito delle università e dei college si identifica con la rivitalizzazione di programmi a supporto dello sviluppo della community leadership. Il concetto di *boundary spanners* è stato coniato molto prima con la teoria dei sistemi aperti, secondo la quale le organizzazioni sono entità aperte che interagiscono con l'ambiente circostante da cui traggono informazioni e risorse per poi trasformarle e, spesso, restituirle all'ambiente stesso (Katz & Kahn, 1966; von Bertalanffy, 1969). *Boundary spanners* e *boundary crossers* sono quindi termini usati entrambi per indicare figure che svolgono una stessa funzione (Kilpatrick, Auckland, Johns & Whelan, 2008) identificabile in:

collegare discorsi attraverso la comprensione di linguaggi, culture e valori di due settori diversi; nel costruire ponti per connettere la loro organizzazione con l'ambiente esterno. Si tratta di guide culturali che rendono le prospettive esterne più esplicite, oltre che di agenti di cambiamento per la loro capacità di riscrivere i discorsi dei partner (Buxton, Carlone & Carlone 2005). Alla base di questi concetti c'è quindi l'idea di organizzazioni o comunità come sistemi aperti e che i soggetti chiamati a uscire dai confini a loro familiari, per creare partnership strategiche con l'esterno, debbano essere capaci di interagire con altri contesti, raccogliere e trasformare informazioni, attivare processi di traduzione, coordinamento, negoziazione e allineamento di prospettive. Boundary spanner (BS), termine che per semplicità si utilizzerà d'ora in poi per indicare queste figure, è come una metafora che permette di catturare una tangibile e fondamentale pratica di engagement; di concettualizzare e analizzare modalità in cui individui, istituzioni, e comunità si mettono in comunicazione e interagiscono con altri attorno a mutui benefici (Romero, 2014).

La letteratura di riferimento si interessa di confini che possono essere identificabili in due categorie: una più ampia che riguarda domini diversi e una più ristretta che interessa proprio i confini organizzativi. La prima, infatti, può comprendere confini tra pratiche accademiche e lavorative (Andersson & Andersson, 2008; Finaly, 2008; Reid, 2015); confini disciplinari e culturali (Fortuin & Bush, 2010); confini socio-spaziali in un network collaborativo (Kerosuo & Toiviainen, 2011); confini tra scenari formativi (Snoek, 2013); confini tra attività (Walker & Nocon, 2007) o tra ruoli diversi: da insegnante a formatore di insegnanti (Williams, 2013); confini tra discorsi agiti da studenti e rappresentanti di centri di facoltà (Buxton et al., 2005) o tra coordinatori scolastici e insegnanti nel processo di implementazione della *National Numeracy Strategy* (Williams, Corbin & McNamara, 2007) o confini istituzionali per la partecipazione ad attività di sviluppo professionale (Many et al., 2012; Whitenack & Swanson, 2013). La seconda categoria, che è quella di principale interesse in questo studio, comprende invece confini tra sistemi organizzativi: tra comunità rurali e servizi alla salute, dove si evidenzia il valore del ruolo dei BS nel sostenere processi collaborativi e quindi partnership tra sistemi, oltre che lo sviluppo della community leadership (Kilpatrick et al., 2008); tra università e comunità, dove assumono rilievo abilità e la motivazione di BS dei partecipanti (Adams, 2014; Goodman, 2014; Weerts & Sandmann, 2010), ma anche la lealtà alla comunità e l'affiliazione all'organizzazione (Miller, 2008); tra scuola-lavoro, dove insegnanti di percorsi professionali che transitano questi confini sono impegnati nel ruolo di BS svolgendo azioni qualitative diverse, perché influenzate da limiti e risorse personali e sociali, ma anche dal senso della loro vita professionale (Vähäsantanen, Saarinen & Anneli Eteläpelto, 2009); confini interni dove i 'coaches' muovendosi all'interno di un sistema a più livelli, ufficio centrale, scuole e classi, agiscono come 'travelers' fra dipartimenti, proprio perché risulta necessario facilitare la comunicazione, adattarsi ai cambiamenti e rinegoziare i confini come condizione per il miglioramento del sistema educativo (Swinerton, 2007); tra scuole e agenzie esterne, dove i dirigenti scolastici navigano i diversi confini, bilanciando l'influenza dei fattori esterni (Addi-Raccah, 2015); all'interno di piccole e medie imprese dove i managers si muovono fra networks, monitorando l'ambiente interno ed esterno e partecipando ad entrambi i flussi informativi (Ekkerink, 2008); tra agenzie diverse e comunità, dove i coordinatori di servizi di promozione alla salute, dei

servizi della sicurezza della comunità e dell'ambiente, agiscono un ruolo di boundary spanners mettendo in atto abilità collaborative, comunicative, di negoziazione e mediazione, oltre che creative nel risolvere problemi, mobilitare risorse e raggiungere risultati di successo (Williams, 2002).

In letteratura sono stati evidenziati anche due tipologie di boundary spanners: la prima è rappresentata da coloro che hanno una posizione di responsabilità, come i managers, i leaders o professionisti, per i quali l'interconnettere organizzazioni e setting diversi costituisce parte integrante del loro lavoro; la seconda invece comprende quelli che svolgono attività di *street-level bureaucrats* (William, 2013, p.22), ovvero coloro che devono fornire servizi all'interfaccia tra le agenzie e gli utenti dei servizi, oppure coloro che operano ai confini dell'organizzazione come gli impiegati alla reception di un hotel (Kim, Peter, Murrmann, & Lee, 2009). In ogni contesto e situazione i BS sono figure che spesso, sperimentano il ruolo del conflitto dovuto al fatto che rappresentano gli interessi della propria organizzazione e del partner esterno (Adams, 1976; Friedman & Podolny, 1992; Miller, 2008; Perrone, Zaheer & McEvily, 2003; Van Sell, Brief, & Schuler, 1981). In tal senso i BS hanno una duplice identità, combattuta tra due organizzazioni o entità, spesso con missioni e obiettivi diversi (Beltramo, 2014; Kreiner, Hollensbe, & Sheep, 2009; William, 2010).

Il conflitto di ruolo inibisce lo scambio di informazioni secondo le quali le parti potrebbero promuovere un mutuo e soddisfacente accordo. Il problema del conflitto, secondo Friedman e Podolny (1992), risiede nel fatto che si è portati a pensare la funzione di BS come un'entità unitaria e indivisibile, pertanto esercitata da singoli individui. In realtà all'interno di un'organizzazione esistono una molteplicità di BS (Tushman, 1977) che possono influenzare il flusso di informazioni con l'esterno. La soluzione quindi risiede nel disaggregare il ruolo di BS in termini di contenuti e struttura. La differenziazione di contenuto si identifica con l'assegnazione di compiti diversi a persone diverse, proprio perché chi formula idee migliori non è detto che sia quello che piace di più al gruppo; il primo potrebbe aiutare il gruppo a trovare soluzioni, il secondo a sostenere il gruppo dal punto di vista socio-emozionale. La disaggregazione della struttura del ruolo si configura in due strutture simmetriche di mediazione: a *gatekeeper*, che è un canale di raccolta per il gruppo di cui il BS è membro; un *representative*, che è un trasmettitore di deflussi del gruppo, di cui è la chiave di confine. I due ruoli potrebbero anche coincidere (Friedman & Podolny, 1992).

2.4.1. Caratteristiche di ruolo dei Boundary Spanners

Prima di presentare le caratteristiche di BS è necessario precisare che, per rispondere alla seconda domanda di ricerca volta a investigare quali azioni di BS, sono prevalentemente implementate dalle figure dell'Alternanza Scuola-Lavoro, si fa in gran parte riferimento agli studi condotti da Wreets e Sandmann (2010), poi da Mull (2014) e da Sandmann, Jordan, Mull e Valentine (2014). La scelta è orientata dalla decisione di rilevare i comportamenti di BS nelle figure dell'ASL, utilizzando lo specifico strumento di misurazione ideato e validato dagli autori sopra citati.

Mull (2014; 2015) e Mull e Jordan (2014) identificano quattro tipi di attività di ruolo in cui i BS sono coinvolti:

- *Communicator*: diversi contributi in letteratura, infatti, attribuiscono rilevanza alla comunicazione, nel processo di attraversamento di confini organizzativi. Essa, però, come sostiene Tushman (1977) se da un lato rappresenta una componente vitale del successo di un'organizzazione, dall'altra può creare delle difficoltà a causa delle distorsioni che potrebbe subire. Per il superamento di queste problematiche l'autore identifica ruoli diversi di comunicatore: *gatekeepers*, conosciuti come coloro che svolgono un importante ruolo di comunicatore interno, che viene spesso consultato, ma che ha anche buone comunicazioni con l'esterno; *organizational liaisons*, come ruolo fondamentale nell'interconnettere i sottosistemi e la grande organizzazione; con il compito di mediare una grande quantità di processi comunicativi interni; *laboratory liaisons*, che è agito durante lo svolgimento di compiti all'interno di un dipartimento. In definitiva i più efficaci BS comunicatori sono coloro che sanno condividere conoscenze e informazioni all'interno e all'esterno dell'organizzazione (Tushman & Scanlan, 1981a, 1981b). La comunicazione è un processo che sostiene la diffusione della conoscenza (Huggins, Johnston, & Thompson, 2012; Tushman & Scanlan, 1981a), ma anche l'apprendimento, il confronto e l'ibridazione della conoscenza stessa (Bakker & Akkerman, 2014). Un'efficace e trasparente comunicazione genera fiducia e cooperazione (Adams, 2014; Fortuin & Bush, 2010; Perrone et al., 2003). Inoltre creare dialogo supporta lo sviluppo di discorsi sociali e culturali (Magolda, 2001), ma consente anche di rivedere e integrare prospettive, identificando così nuove soluzioni (Giroux, 1992).
- *Protector*: nel gestire l'interfaccia della loro organizzazione con l'ambiente esterno i BS si possono trovare anche nelle condizioni di dover respingere o attutire l'influenza dell'ambiente esterno (Aldrich & Herker, 1977; Aldrich & Whetten 1981). Inoltre la sempre maggiore permeabilità dei confini organizzativi, per la necessità di recuperare informazioni esterne, espone sempre più i sistemi alle incertezze esterne (Eggerink, 2008); questo richiede la capacità di mappare l'ambiente esterno per poter identificare con anticipo possibili problematiche (Ancona & Cadwell, 1992).
- *Innovator*: costruire network costituisce il modus operandi del BS e implica la capacità di superare barriere ed entrare in contesti poco conosciuti; questo significa assumersi dei rischi per migliorare la performance organizzativa (Eggerink, 2008) e raggiungere dei risultati. Promuovere innovazione implica anche saper raccogliere e selezionare le informazioni esterne di qualità che possono generare miglioramenti organizzativi interni (Johnson & Chang, 2000). Se Williams (2010) definisce i BS *reticulists* per la loro abilità di creare alleanze, Degeling (1995) li definisce *entrepreneurs of power* (p.279), perché reclutano e costruiscono coalizioni tra attori che occupano strategiche posizioni allo scopo di trovare nuove soluzioni a problemi.
- *manager della relazione*: il BS è colui che detiene il 'potere' delle informazioni, perché ricevendo dall'esterno una vasta gamma di informazioni, può filtrarle, interpretarle e decidere in quale misura fornirle al gruppo (Ancona & Cadwell, 1992; Hansen, 1999), conservando le informazioni totali accumulate e utili per il futuro, ma evitando così il sovraccarico comunicativo (Aldrich & Herker, 1977).

Queste quattro caratteristiche di comunicatore, innovatore, protettore e manager della relazione, costituiscono l'immagine del boundary spanners, poiché sono aspetti co-presenti in ogni sua attività (Mull, 2014).

2.4.2. Competenze dei boundary spanners

La complessità e la fluidità che domina la società di oggi chiedono alle persone di vivere in maniera interconnessa come mai prima d'ora (Friedland & Boden, 1994), rendendo sempre più difficile mantenere confini tra ambienti diversi. Pertanto, ogni soggetto deve sapersi muovere tra setting differenti e lavorare ai confini delle istituzioni, costruendo network anche personali che possano facilitare l'attraversamento dei confini organizzativi. Questo movimento, dentro e fuori dei confini dei diversi contesti, costituisce un processo che dev'essere sostenuto e compreso (Edwards, Bélanger, & Wright, 2006) e per il quale sono necessarie delle competenze e abilità.

Kilpatrick e colleghi (2002), hanno evidenziato dodici indicatori di maturità per una partnership efficace tra scuole e comunità esterna, di cui l'attività di BS è parte integrante. Il focus degli indicatori, infatti, è sull'interazione scuola-comunità, sulla conoscenza da parte della scuola dell'ambiente e risorse esterne, sulla ricerca di alleanze esterne, sul riconoscimento del valore della partnership con la comunità, sul valore di una leadership trasformazionale che supporta gli altri, sull'importanza di utilizzare network interni-esterni, sulla condivisione scuola-comunità di una visione sul futuro dei giovani, sull'importanza di aprirsi come scuole e come comunità a nuove idee assumendosi dei rischi e prendendo decisioni, sulla valorizzazione delle abilità di tutti coloro che contribuiscono all'apprendimento, sull'importanza di una leadership responsabile del partenariato scuola-comunità, sul riconoscimento della scuola e della comunità come spazi per lo sviluppo fisico, umano e sociale. All'interno di questo scenario appare evidente quanto sia importante identificare le competenze delle figure-ponte tra la scuola e l'ambiente esterno, oltre che assicurare loro supporto formativo.

Dall'analisi della letteratura emergono delle competenze-chiave dei BS alcune delle quali si possono ritrovare nei profili di *reticulist*, *entrepreneur*, *interpreter*, tracciati da Williams (2002). Esse fanno riferimento:

- alla competenza tecnica: saper gestire il flusso comunicativo e informativo tra l'interno e l'esterno di un'organizzazione, va oltre lo status che un soggetto può avere all'interno di essa. Infatti, avere legami con l'interno e l'esterno non assicura automaticamente la funzione informativa che deve avere un BS, essa richiede la capacità di disseminare idee e nuove conoscenze, di promuovere la consultazione interna e di presidiare diversi confini comunicativi, di fare una sorta di 'impollinazione incrociata' (Tushman & Scanlan, 1981a, 1981b). Devono avere l'abilità di tessere (*weaving*) le nuove conoscenze e informazioni con quelle già esistenti (Ernst & Chrobot-Mason, 2011a; 2011b) per poi saperle condividere con il gruppo. Saper condurre una buona comunicazione implica essere un buon catalizzatore che aiuta a generare una condivisa interpretazione degli obiettivi, delle regole e delle norme;
- alla competenza relazionale: ogni BS deve saper costruire networks, coltivare relazioni interpersonali,

essere quindi un *reticulist* (Williams, 2002, p.7). Questo richiede la capacità di avere una sicura padronanza dei comportamenti utili e relativi a diverse tipologie di rapporti tra le agenzie e tra gli attori, ma anche di sapere quando essere coinvolto in comportamenti di negoziazione, di persuasione e confronto. Tutto questo implica quindi avere competenze strategiche, manageriali e collaborative, ma anche l'abilità di gestire conflitti e tensioni, di generare fiducia come elemento lubrificante all'interno e tra i sistemi organizzativi. La fiducia funge anche da meccanismo per controllare la vita organizzativa più di quanto lo possa fare il potere gerarchico (Sydow 1998). Come sostiene Mull (2014) questo spinge le organizzazioni a sviluppare tra gli individui competenze di BS, evitando il rischio che un'organizzazione ne possa rimanere sprovvista. Questo sicuramente, considerata la struttura scolastica italiana, caratterizzata da continui cambiamenti interni e da personale reclutato senza chiari criteri, sarebbe auspicabile all'interno delle nostre realtà;

- alla competenza di leadership: Kilpatrick e colleghi (2008) parlano di un *empowering leadership*, proprio perché il BS è colui che, avendo la mappatura generale del sistema, può identificare e articolare i bisogni, ma che insieme agli altri individua le soluzioni, sviluppando così interdipendenza all'interno del gruppo e non la cultura della dipendenza. In tal senso il BS diventa promotore di una leadership di gruppo e distribuita oltre che di un ambiente collaborativo. Questo gli richiede non solo di fare ma di essere costantemente coinvolto in attività e operazioni per la costruzione delle relazioni (Noble & Jones, 2006). Significativo è il simbolo della spirale con il quale Ernst e Chrobot-Mason (2011) spiegano il processo di boundary spanning leadership: iniziando dalla gestione dei confini (*buffering*: per creare sicurezza; *reflecting*: per generare comprensione e rispetto), per poi definire un suolo comune (*connecting*: superare confini e creare fiducia); *mobilizing*: per ridefinire i confini e sviluppare la comunità), fino alla scoperta di nuove frontiere (*weaving*: per intrecciare confini e creare interdipendenze; *transforming*: per eliminare confini e reinventarsi).
- alla competenza imprenditoriale: l'aspetto imprenditoriale del BS è traducibile con il concetto di *risk taker* (Challis et al. 1988; Kilpatrick et al., 2008) e quindi con la capacità sviluppare nuove soluzioni a problemi complessi tramite la creatività, l'opportunità e l'innovazione (Williams, 2002; 2013);
- alla competenza riflessiva e valutativa: è una competenza che chiama in causa l'abilità del BS nel facilitare la valutazione e l'apprendimento riflessivo all'interno del gruppo, come processo che aiuta ad assumere consapevolezza dei risultati raggiunti, ma che guida le decisioni future e il miglioramento (Kilpatrick et al. 2008). Si tratta quindi di persone che non solo hanno conoscenze ma che sappiano riflettere sui dati avuti dall'ambiente e sui processi in cui si è coinvolti (Ramaley, 2014). Inoltre i BS, tramite l'autoriflessione e la promozione della riflessione negli altri, hanno la possibilità di gestire meglio la relazione; infatti, questo li aiuta a mettere in evidenza le differenze ma anche le somiglianze, divenendo così mezzo per gestire il conflitto, ma anche il 'potere' (Ernst and Chrobot-Mason, 2011).

In risposta alle sfide degli attuali cambiamenti che coinvolgono sistemi sociali, economici politici, i sistemi organizzativi avvertono la necessità dunque di creare alleanze e partenariati strategici, dettata da

bisogni diversi: nei settori produttivi si tratta di implementare trasformazioni o aumentare gli interessi economici, ridurre i rischi e avere maggiore stabilità, creare economia di scala; nei sistemi di welfare, si tratta di migliorare i servizi e assicurare prestazioni migliori alla comunità; nei sistemi educativi invece si orienta l'azione ad interconnettere il sistema educativo con l'ambiente esterno per promuovere apprendimento e per meglio assicurare ad ogni soggetto la possibilità di svolgere un ruolo di cittadino attivo. In tal senso, è necessario pensare che l'attività di boundary spanning, intesa come attività di costruzione di ponti tra un'organizzazione e i partner esterni (Scott, 1992), rientri in un'attività di sistema (Romero, 2014) che porti ad evidenziare un esplicito riconoscimento del bisogno di sviluppare, educazione, formazione e programmi per sostenere i BS attraverso un insieme di strategie: professionali, accademiche, esperienziali, tra cui programmi di coaching, mentoring, shadowing e tirocinio (Williams, 2013).

2.4.3. Il modello di riferimento per l'analisi dei comportamenti di BS e lo strumento di misurazione

Il modello di riferimento per l'analisi dei comportamenti di BS in questo studio è il framework teorico elaborato da Wreets e Sandmann (2010), secondo il quale tutti gli individui a vari livelli possono essere coinvolti in attività di boundary spanning. I due studiosi hanno elaborato il modello, evidenziando le potenzialità della university-community engagement, sulla base del concetto di boundary spanners sviluppato da Friedman e Podolny (1992), secondo il quale i BS giocano un ruolo sia a livello personale sia a livello organizzativo. Il primo livello pone i BS come soggetti responsabili dell'interazione con l'esterno e della negoziazione del potere tra gli agenti interni ed esterni dell'organizzazione, al fine di raggiungere mutui interessi. Inoltre rappresentano le percezioni e le aspettative di ogni organizzazione dinanzi all'altro partner. A livello organizzativo invece il ruolo è agito in una serie di relazioni con gli agenti esterni, tramite l'uso di strategie di engagement.

Sulla base di questo framework teorico e sulla base di uno studio qualitativo, che non fa riferimento a tratti di personalità, secondo i quali alcuni soggetti potrebbero essere o meno coinvolti nella funzione di BS, Wreets e Sandmann (2010) hanno sviluppato un modello, ponendo lungo due assi perpendicolari (Fig.8) due diversi domini differenziando i modi in cui queste figure poliedriche fronteggiano i conflitti e favoriscono il raggiungimento degli obiettivi:

- *task orientation* (orientamento al compito), è riferita al ruolo legato alla posizione lavorativa e a come questa influenza la relazione della persona con l'esterno. Questo dominio comprende un range di ruoli con svolgimento di compiti che vanno da quelli tecnici a quelli socio-emozionali. Pertanto nella fase di attraversamento dei confini ci possono essere BS che esercitano direttamente una leadership con orientamento al compito o una leadership per supporto socio-emozionale e quindi si differiscono negli obiettivi e abilità, tanto che chi ha le migliori idee in gruppo non è detto che sia la persona adatta per creare integrazione nel gruppo (abilità socio-emozionali). Tuttavia sono abilità tutte e due importanti per stabilire relazioni con l'esterno;

- *social closeness* (vicinanza sociale): è il grado in cui il BS è allineato con il partner esterno e l'organizzazione che rappresenta (p.639). La vicinanza sociale (*social closeness*) è una dimensione influenzata da elementi diversi: dall'orientamento al compito, dalla posizione all'interno dell'organizzazione, ma anche da altre caratteristiche personali e organizzative che includono background personale e professionale, esperienza, competenza disciplinare (Weerts & Sandmann, 2010). Alcuni BS sono come portali/ingressi per gli esterni che influenzano l'organizzazione (*gatekeeper*) e possono essere visti come i soggetti meno adatti per rappresentare gli interessi dell'organizzazione. Contrariamente quegli *spanners* visti come più allineati con la loro stessa organizzazione (*representative*) sono considerati meno influenzabili dall'esterno.

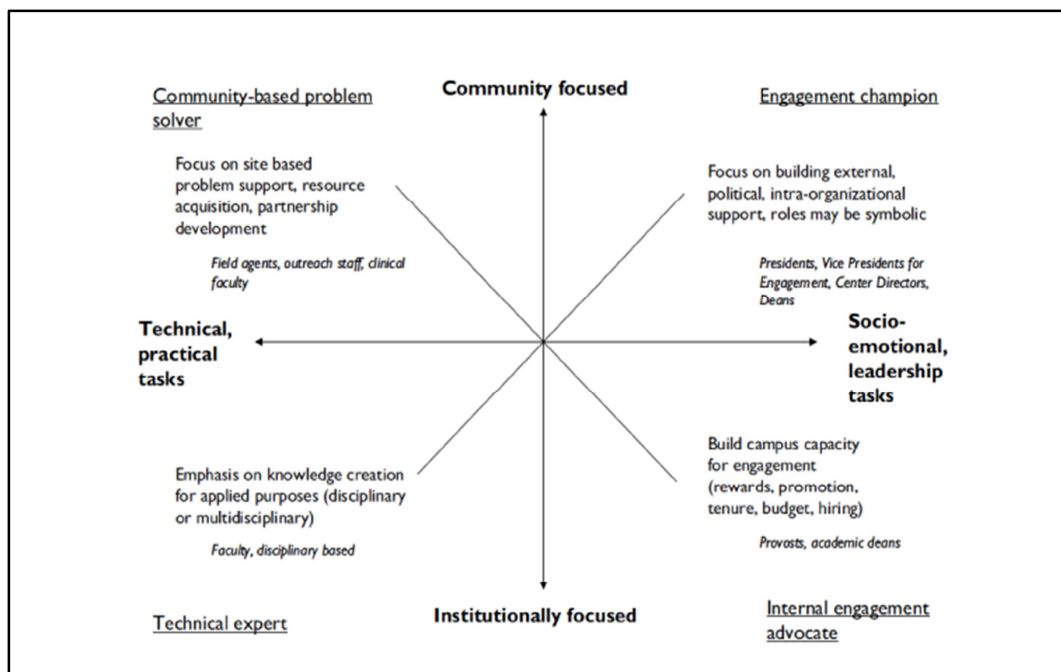


Fig. 2.7. Boundary Spanner: il modello teorico di riferimento

Fonte: Wreets & Sandmann, 2010

I due domini formano quattro quadranti all'interno dei quali si possono identificare quattro ruoli flessibili che i BS possono agire nell'attività di engagement:

- I. *community-based problem solver*, identificato come chi dimostra orientamento alla comunità e al compito, richiamando questioni tecniche, attività di problem solving e sviluppo della partnership. Sebbene il loro ruolo sia spesso di tipo tecnico, da un lato hanno competenze tecniche per la soluzione di problemi, dall'altro social and leadership abilità utili a costruire un dialogo a due vie;
- II. *technical expert*, che ha maggiore orientamento alla propria organizzazione. Generalmente hanno una certa expertise e danno il loro contributo rispetto al contenuto e al compito. In generale incontrano maggiori difficoltà dei community problem solvers nel costruire la *two-way* relazione con la comunità;
- III. *internal engagement advocate*, che come il *technical expert* è più orientato alla propria organizzazione. Il suo compito si identifica nel creare strutture, recuperare risorse a supporto della

partnership. La sua leadership genera credibilità e impegno alla leadership stessa ed è vista come essenziale da parte degli stakeholders interni ed esterni;

- IV. *engagement champion*, è una figura istituzionale che è integrata con la comunità e possiede orientamento socio-emozionale ed esercita una leadership orientata al compito.

In questa prospettiva ruoli e responsabilità dei BS possono variare in base all'orientamento al compito e alla distanza tra organizzazione e comunità esterna (Sandmann, et al., 2014).

Il modello di Wreets e Sandmann (2010) durante la fase di operativizzazione, che ha condotto allo sviluppo di uno strumento per la misurazione dei comportamenti di BS (Sandmann, Jordan, Mull & Valentine, 2014), è stato in parte messo in discussione portando il gruppo di ricerca a modificare tre aspetti: a) misurare il comportamento dei soggetti, identificabili in azioni osservabili e processi cognitivi, e non i tipi di persone che sarebbero potuti essere collocati nei quattro quadranti identificati da Wreets e Sandmann (2010); b) eliminare la rigidità del modello: la presenza dei due assi del modello non potevano essere invertiti non consentendo così la possibilità che un soggetto potesse essere sia fortemente orientato alla comunità sia all'organizzazione di cui fa parte, in rapporto alle sue attività e azioni. Allo scopo di misurare anche quest'ultima possibilità, il gruppo di ricerca ha deciso di analizzare i quattro orientamenti di BS in modo indipendente (Tab. 4); c) di utilizzare una terminologia per creare uno strumento applicabile al di fuori dei contesti universitari. Infatti, lo strumento è stato ideato per misurare i comportamenti di boundary spanning in una varietà di professionisti che connettono organizzazioni e comunità esterne; gli stessi termini di 'organizzazione' e 'comunità' possono essere adattati alle diverse necessità e contesti, secondo il criterio di flessibilità, come intenzionalmente deciso e voluto dal gruppo di ricerca (Sandmann et al., 2014). Pertanto le sue caratteristiche permettono di adattarlo a tutti i contesti e quindi anche a quello scolastico.

**Tabella 2.1. Costrutti di Boundary- Spanning Behaviors
sul modello di Wreets & Sandmann**

Costrutti	Definizione
<i>Technical Practical Orientation</i>	Il grado in cui i comportamenti di un individuo pongono l'attenzione sulla trasformazione di input in output in modo da sostenere la performance di un'organizzazione o di un gruppo.
<i>Socio-Emotional Orientation</i>	Il grado in cui le azioni di un individuo supportano lo sviluppo di conoscenza, abilità e competenze, i bisogni degli altri oltre che le strutture di autorità presenti in un gruppo o in un'organizzazione.
<i>Community Orientation</i>	Il grado in cui un individuo è in linea con gli interessi della comunità esterna o un insieme di individui con comuni interessi, ma esterni alla propria organizzazione.
<i>Organizational Orientation</i>	Il grado in cui le azioni di un individuo sono allineati con la missione generale, la visione e gli interessi della propria organizzazione.

Fonte: Sandmann et al., (2014), p.89

La scelta di investigare i comportamenti di boundary spanning nelle figure- chiave dell'ASL, è dettata dalla possibilità di fornire un contributo sia per generare consapevolezza del proprio ruolo nelle figure responsabili dell'ASL sia per la creazione di partnership scuola-lavoro migliori. Le esperienze frammentarie di ASL finora realizzate sono state focalizzate sul tentativo di costruire progetti condivisi o boundary objects

(strumenti documentali: come documenti per monitoraggio, diari di bordo studenti), ma in realtà la situazione è ancora difficile a causa della mancanza di engagement sia di tutta la comunità scolastica sia delle organizzazioni lavorative. Ora però, che la legge 107 del 13 luglio 2015 ha introdotto uno scenario nuovo, è necessario pensare ad azioni nuove che conducano al superamento della frammentarietà, attraverso elementi innovativi che possano attribuire senso, condivisione e organicità al sistema di ASL. Tutto questo suggerisce la necessità di individuare spazi di miglioramento che possano rispondere a tal esigenza. In tal senso, proprio le figure-chiave dell'ASL alle quali è affidata, nella maggior parte dei casi, la gestione del sistema interno, dovrebbero avere le potenzialità per supportare questo processo di costruzione della partnership con l'esterno, di generare engagement; si tratta di un ruolo espresso con chiarezza dalla metafora del 'bus' usata da Romero (2014), per evocare l'immagine della possibilità di costruire spazi nuovi di condivisione, ponti e relazioni tra entità diverse.

La prospettiva di ruolo come boundary spanners non è stata ancora investigata, per le figure dell'ASL e per tale ragione la ricerca vuole orientarsi in questo senso, partendo da alcuni assunti di base derivanti dalla letteratura di riferimento:

- il boundary spanner è come “a lightning rod, or a canary in the mine, experiencing the turbulence outside the organization and bringing direct feedback to those who otherwise only hear about it”¹⁶ (Leicester, 2007, p.180);
- “boundary-spanners have to collaborate with their environments and bring together for collective action a range of external factors from different backgrounds, interests and world views. These demand inter-personal relationships, trust, communication, listening, empathy, negotiation, diplomacy and conflict resolution”¹⁷ (Addi-Raccah, 2015, p.290);
- boundary spanning can be described as “the bridge between an organization and its exchange partners”¹⁸ (Scott, 1992, p.196);
- “not everyone who engages in boundary spanning can be classed as a boundary spanner”¹⁹ (Williams, 2010, p.7).

Gli assunti di riferimento e i quattro costrutti di orientamento alla comunità e all'organizzazione, di orientamento socio-emozionale e tecnico, che compongono lo strumento di misurazione dei comportamenti di BS, sono chiavi per la formazione e la costruzione di un ruolo riconosciuto per i docenti tutor/coordinatori dell'ASL, che molto spesso, inconsciamente, agiscono un'importante attività di boundary spanning, tra la loro istituzione e le organizzazioni lavorative esterne.

¹⁶ “Il boundary spanner è come un parafulmine o un canarino in una miniera, che sperimentano la turbolenza esterna all'organizzazione e portano feedback, direttamente a coloro che altrimenti ne sentirebbero solo parlare.”

¹⁷ “I BS devono collaborare con i loro ambienti e costruire azioni collettive mettendo insieme una serie di fattori esterni di diversa provenienza, interessi e visioni del mondo. Questo richiede creare rapporti inter-personali, fiducia, comunicazione, ascolto, empatia, negoziazione, diplomazia e risoluzione dei conflitti.”

¹⁸ “L'attività di boundary spanning si può descrivere come il ponte tra un'organizzazione e i suoi partner”. (trad. mia).

¹⁹ “Non tutti coloro che sono coinvolti in attività di boundary spanning si possono definire BS”.

2.4.4. L'ASL come pratica situata e spazio per l'attraversamento dei confini tra i sistemi scuola-lavoro

Quanto è stato detto finora, vuole evidenziare la necessità di superare la visione tradizionale dell'apprendimento che ha sempre separato la teoria dalla pratica, ma soprattutto ha l'intento sviluppare una visione dell'apprendimento come pratica sociale, allo scopo di dare senso all'apprendimento e di rivitalizzare i saperi all'interno dei contesti dove possano acquisire significato.

Molti autori (Brown et al., 1989; Bransford, Goldman & Vye, 1991; Gardner, 1991; Renkl et al., 1996; Resnick, 1987) hanno evidenziato le criticità dei sistemi tradizionali di istruzione, conducendo studi che dimostrano la scarsa rispondenza tra la conoscenza prodotta nei contesti formali e quella necessaria nei contesti esterni.

Resnick (1987) ha, infatti, evidenziato quattro elementi di discontinuità tra l'apprendimento scolastico e la natura cognitiva dell'apprendere fuori dalla scuola: a) la scuola focalizza l'attenzione sulla performance individuale dei soggetti, mentre le attività extra-scolastiche coinvolgono i soggetti in attività cognitive condivise; b) se la scuola supporta lo sviluppo di un pensiero puro, attraverso lo svolgimento di attività mentali, le attività esterne ad essa, richiedono lo svolgimento di attività cognitive, che include la manipolazione di strumenti e le pratiche; c) la scuola coltiva un pensiero simbolico, mentre il mondo esterno richiede la capacità di un pensiero contestualizzato; d) anche se la scuola promuove l'apprendimento di abilità generali, la realtà esterna richiede soggetti con competenze specifiche e situate.

La descrizione qui proposta mostra quanto l'azione formativa scolastica sia distante dai bisogni dei contesti reali, dove invece il processo di insegnamento/apprendimento dovrebbe avere una ricaduta sostanziale. È proprio una netta separazione, una sorta di "divorzio" tra attività mentale e formale svolta a scuola a livello individuale e attività esperienziale (Brown et al., 1989; Resnick, 1987). La prospettiva culturale e situata evidenzia allora quanto le pratiche realizzate a scuola finora siano state poco capaci di offrire il loro contributo nel costruire legami forti con i contesti reali di vita. Zucchermaglio (1996) sostiene che questa prospettiva allora modifica anche il modo di guardare all'insuccesso scolastico. Esso, secondo la visione tradizionale, era attribuito alla responsabilità dello studente, mentre nella prospettiva culturale e situata la mancanza di apprendimento, dev'essere analizzato attraverso altre lenti: i modi, le risorse e la significatività delle attività che possano o meno permettere al soggetto che apprende di parteciparvi attivamente e proficuamente. Proprio la consapevolezza della distanza tra ciò che si apprende "dentro" e quello che si apprende "fuori" dalla scuola, può oggi costituire una valida considerazione da cui partire, per generare percorsi innovativi e significativi capaci fornire ai soggetti che apprendono, il senso e qualità del loro processo formativo. E' proprio in questa dimensione che allora si colloca l'ASL come opportunità di innovare la metodologia didattica, di rivisitare i curricula scolastici, di creare nuovi spazi di condivisione con il mondo esterno.

Le esperienze di ASL, se realizzate non come pratiche occasionali, ma come parte integrante del curriculum scolastico, possono dunque attribuire il carattere situato e culturale all'apprendimento, attraverso lo sviluppo di una didattica della continuità tra scuola e azienda che sappia integrare strumenti, pratiche e

cognizione, che sia abile a promuovere uno sviluppo cognitivo superiore dei soggetti, che possa promuovere la reale partecipazione di chi apprende all'interno della comunità lavorativa, capace di rendere l'esperienza davvero significativa, come contributo alla costruzione dell'identità stessa del partecipante. In tal senso l'esperienza lavorativa diviene paradigma di formazione, poiché integra saperi e competenze, promuove lo sviluppo di nuove conoscenze, elabora e finalizza informazioni eterogenee, costruisce reti comunicative, utilizza la storia dei prodotti, dei processi di un'organizzazione (Di Nubila, 2004).

Per riuscire però in un'azione così ardua occorre che i due sistemi scuola- lavoro, attraversino i loro confini e si incontrino in un "terzo spazio", dove portando la loro expertise e la loro storia, creino qualcosa di nuovo, individuando un oggetto comune verso cui direzionare la loro azione; questo implica creare un nuovo concetto di mediazione collettiva, che promuoverebbe il superamento dello scollamento e della distanza tra i sistemi. L'inerzia cognitiva e la compartimentalizzazione costituiscono vere barriere tra i sistemi (Engestrom et al., 1995); tra questi meccanismi in particolare è il "groupthink" che è un modo chiuso di pensare di un gruppo profondamente coinvolto in un'attività, pronto a super-stimare la propria azione e creare stereotipi verso i gruppi esterni (Janis, 1983); ma anche la frammentazione dei punti di vista e la mancanza di un modello condiviso tra le comunità coinvolte (Cannon-Bowers, Salas, & Converse, 1993) può impedire una partnership fra sistemi. Questi elementi rappresentano veri ostacoli all'attraversamento dei confini tra due sistemi di attività, perché il primo comporterebbe la chiusura e la mancanza di disponibilità a comunicare con l'esterno; il secondo invece renderebbe impossibile creare un dialogo tra i diversi contesti poiché sarebbe difficile identificare un linguaggio comune. Proprio la presenza delle difficoltà nell'attraversare i confini, impone, ai contesti scuola-lavoro, uno sforzo creativo nell'identificare l'ASL come luogo di crescita reciproca, dove ciascuno porta la propria expertise, nell'intento di creare qualcosa in comune, pur sempre mantenendo la propria identità, ma anche l'apertura alla contaminazione di conoscenze e competenze.

PARTE SECONDA: LA RICERCA EMPIRICA

CAPITOLO III: DISEGNO E METODOLOGIE DELLA RICERCA

3.1. Introduzione

Perché una ricerca possa definirsi scientifica deve poter produrre un sapere *controllabile*. Esso prevede un'esplicitazione chiara del percorso scelto dal ricercatore che lo ha condotto all'acquisizione di un dato sapere. Si tratta di spiegare esaustivamente le premesse teoriche, gli obiettivi e le aspettative, i percorsi logici ed empirici che si compiono, di giustificare e argomentare le scelte in modo convincente (Trinchero, 2004). A prescindere dal tipo di ricerca, ogni ricercatore è chiamato quindi a rispettare dei criteri metodologici che includono l'elaborazione del disegno di ricerca, la costruzione degli strumenti necessari e della documentazione empirica, l'analisi e l'interpretazione dei dati raccolti, la presentazione dei risultati e la valutazione critica dei risultati ottenuti.

Nello specifico, in questo capitolo, saranno presentati il disegno della ricerca in tutte le sue fasi, gli obiettivi e la metodologia adottata, relativamente all'oggetto della ricerca: pratiche e partnership di Alternanza Scuola-Lavoro (ASL).

3.2. Quadro generale del disegno di ricerca e fasi del percorso

Il disegno generale della ricerca ha previsto importanti scelte metodologiche che hanno guidato l'intero percorso, quali:

- La ricognizione dell'apparato legislativo che regola il sistema dell'ASL nel contesto italiano e i suoi legami con le politiche europee;
- Ricognizione teorica e individuazione del framework teorico di riferimento;
- L'individuazione del campo di ricerca empirica;
- La definizione del piano di ricerca;
- La scelta del metodo di ricerca (*mixed-method*) e la costruzione degli strumenti di indagine;
- La scelta delle tecniche di indagine (interviste e focus group) e del metodo (CAWI) per la somministrazione degli strumenti;
- La somministrazione degli strumenti;
- La scelta degli strumenti statistici (SPSS) e qualitativi (ATLAS.ti.07), per l'analisi dei dati;
- La raccolta, la tabulazione e codifica dei dati raccolti;
- L'analisi e l'interpretazione dei dati;
- L'elaborazione del report finale.

Lo sviluppo del piano della ricerca ha previsto la pianificazione di alcune fasi:

- Una fase esplorativa, con l'obiettivo di circoscrivere i confini dell'ASL, grazie al contributo di testimoni privilegiati, ai quali è stata rivolta un'intervista semistrutturata;

- Una prima fase che ha dato l'avvio alla fase attiva della ricerca, con l'obiettivo di cominciare ad esplorare le pratiche di ASL in alcuni territori regionali, grazie alla collaborazione dei coordinatori scolastici dell'ASL, dei tutor interni ed esterni, dei consigli di classe, dei genitori;
- Una seconda fase con l'obiettivo di continuare ad esplorare le pratiche di ASL, secondo il punto di vista degli studenti;
- Una terza fase, con l'obiettivo di misurare quali comportamenti di *Boundary Spanners* prevalgono nelle figure scolastiche dell'ASL e quindi individuare spazi di miglioramento, tramite la collaborazione di quei docenti impegnati nei percorsi di ASL e che hanno partecipato all'indagine;
- Una quarta fase con l'obiettivo di tracciare percorsi formativi per le figure dell'ASL, sulla base dei risultati della fase precedente

La ricerca empirica qui presentata è stata condotta tra l'autunno 2014 e la primavera 2016.

3.3. La fase esplorativa: obiettivi, partecipanti e risultati emersi

La fase esplorativa della ricerca è stata condotta allo scopo di circoscrivere il campo e definire la pratica dell'ASL, grazie al contributo di testimoni privilegiati, con un diverso background di esperienze, legato al tema della ricerca. Questa fase ha avuto due obiettivi fondamentali: i) porre chiarezza sulla definizione del paradigma dell'ASL; ii) identificare quelle caratteristiche che permettono di definirla buona pratica.

A tale scopo nell'autunno del 2014, cinque rappresentanti appartenenti a differenti contesti istituzionali sono stati invitati, tramite e-mail, a prendere parte allo studio. Nello specifico hanno partecipato: una ricercatrice dell'Istituto per lo Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (ISFOL) che si occupa delle opportunità di impiego per i giovani e di percorsi formativi di apprendistato e i tirocini extracurriculari; una rappresentante dell'Ufficio Scolastico di Verona che si occupa di programmi di orientamento e di ASL; una figura accademica che per molti anni si è interessata al tema dell'ASL; un rappresentante del MIUR, che è stato ed è tuttora coinvolto in sperimentazioni nazionali di ASL; la referente dell'ASL della sede di Confindustria di Padova che ha il compito di promuovere partenariati tra scuole e imprese.

Nel periodo compreso tra novembre 2014 e febbraio 2015 ai cinque partecipanti è stata rivolta un'intervista semistrutturata (All.3A), della durata circa di un'ora e mezza, tramite la quale sono stati rilevati importanti elementi su un fenomeno complesso come quello dell'ASL; il tipo di intervista, infatti, ha permesso di analizzarlo tenendo conto di diversi punti di vista, ma soprattutto di fare chiarezza su dimensioni quali: il significato del paradigma dell'ASL, le sue peculiarità, le sue criticità e possibilità di miglioramento. Le cinque interviste, con il consenso dei partecipanti, sono state audioregistrate; successivamente sono state trascritte letteralmente in formato digitale per poi essere analizzate con il software Atals.ti.07, la cui procedura di analisi è riportata nel successivo capitolo quarto.

I dati ottenuti hanno fornito elementi importanti relativamente:

- alla definizione del paradigma dell'ASL, rispetto al quale i partecipanti hanno attribuito il significato di *processo educativo e formativo*, realizzabile attraverso l'approccio del *learning by doing*, un

percorso integrato tra studio e lavoro, ma soprattutto un *capolavoro*, poiché offre l'opportunità di *utilizzare la conoscenza nella sua forma completa*;

- alla *finalità*, intesa come promozione dello *sviluppo di competenze professionali e trasversali*, oltre che di quelle *competenze specifiche previste dai percorsi di studio degli studenti*;
- alle *caratteristiche*, che rappresentano i tratti peculiari dell'identità di una buona pratica di ASL: *inserimento nel curriculum e parte del programma svolto durante l'anno scolastico*, basata sull'elaborazione di un *progetto olistico* che coniuga saperi teorici e pratici; processo di *apprendimento di tutti i corsi di studi* e per tutti gli studenti; *metodologia di insegnamento/apprendimento e pratica condivisa dall'intero consiglio di classe* e non solo da singoli docenti;
- alle *criticità*, legate alla cultura scolastica, perché in molte realtà *manca una progettazione per competenze* e rimane quindi *esperienza esterna al curriculum*. È considerata ancora da molti docenti *uno spreco di tempo* e quindi *una forma alternativa di conoscenza*; la sua credibilità è condizionata anche dalla *manca di un sistema valutativo*, ma anche dalla *breve durata* e dalla radicata tradizionale cultura che attribuisce *priorità all'apprendimento formale*. Le criticità sono state segnalate anche nella *distanza tra norme e pratiche* e in *un sistema imprenditoriale molto lento* che poco investe sui giovani e nelle innovazioni;
- ai punti di forza, identificabili nelle opportunità che l'esperienza offre ai giovani nel *conoscere il mondo del lavoro* con le sue regole e i suoi linguaggi;
- ai miglioramenti possibili, riferiti a una nuova visione del sapere che restituisca *pari dignità a teoria e pratica*, allo *sviluppo di una didattica interdisciplinare* che sappia dare unitarietà al sapere e sviluppare un pensiero complesso, alla *costruzione di vere forme di collaborazione tra scuola e organizzazioni esterne*, ma anche di *reti per la comparazione e la condivisione delle esperienze*. Il miglioramento della cultura di impresa da un lato e l'introduzione dell'educazione all'imprenditorialità sono stati indicati anche come elementi che potrebbero migliorare il sistema di ASL.

Gli elementi emersi hanno evidentemente circoscritto i confini dell'ASL e tracciato la sua identità. L'ASL, infatti, è stata definita un *processo educativo e formativo* realizzabile con la combinazione di studio e lavoro, di teoria e pratica; tuttavia per essere definita una buona pratica di ASL richiede di essere inclusa nel curriculum e non essere un'appendice ad esso. Questo significa che dev'essere utilizzata come metodologia che interessa tutti i percorsi di studio e tutti gli studenti, senza mai assumere il carattere di *conoscenza alternativa*, perché è questo che evidentemente attribuisce ad essa scarsa credibilità.

3.4. Declinazione delle domande di ricerca

Come precisato nel primo capitolo di questa ricerca, l'ASL è una metodologia che rientra negli approcci del WBL e WRL, largamente riconosciuti nel contesto internazionale. Tuttavia, l'ASL

per la sua duplice natura, di pratica situata e partnership fra sistemi, non pienamente definita e condivisa all'interno del contesto italiano, presenta un carattere molto complesso fatto di frammentarietà e disorganicità. Lo scopo della ricerca è quindi di esplorare alcune esperienze di Alternanza Scuola-Lavoro, realizzate in alcune regioni del nord-Italia, al fine di rilevarne punti di debolezza, punti di forza e spazi di miglioramento.

L'importante contributo offerto dai testimoni privilegiati insieme al quadro teorico di riferimento, hanno consentito la declinazione delle domande di ricerca utili a raggiungere la finalità proposta:

- i. Quali sono le caratteristiche della partnership scuola-lavoro di alcuni contesti italiani?;
- ii. Quali sono le caratteristiche delle esperienze di ASL vissute dagli studenti?
- iii. Quali orientamenti di *boundary spanners* sono maggiormente presenti nelle figure scolastiche dell'ASL?
- iv. Quale proposta formativa possibile per le figure scolastiche che si occupano dell'ASL?

Alle domande di ricerca così declinate si è risposto attraverso lo svolgimento delle fasi di indagine descritte nel paragrafo 3.2 di questo capitolo e mediante l'uso di tecniche diverse: interviste, focus group e questionari. Le caratteristiche degli strumenti e le modalità di somministrazione saranno presentati in modo dettagliato nel capitolo quarto per l'indagine qualitativa, che ha coinvolto tutor e coordinatori interni ed esterni, consigli di classe, genitori; mentre nel capitolo quinto e sesto saranno presentati i due questionari, rivolti rispettivamente agli studenti e ai docenti.

La tabella che segue (Tab.3.1) presenta la specificità delle domande di ricerca e i relativi strumenti di raccolta dati utilizzati.

Tabella 3.1. Domande di ricerca e strumenti

Finalità: esplorare le esperienze di ASL in alcune del nord-Italia	
Domanda di ricerca	Strumenti raccolta dati
Quali sono le caratteristiche della partnership scuola-lavoro?	<u>Fase qualitativa</u> • interviste ai coordinatori scolastici dell'ASL; • interviste ai tutor scolastici; • interviste ai tutor aziendali • focus group con i genitori • focus group con i genitori

Quali sono le caratteristiche delle esperienze di ASL vissute dagli studenti? • In che misura le esperienze di ASL sono influenzate dagli aspetti demografici degli studenti? • In che misura l'efficacia dell'ASL è congiuntamente spiegata dalle variabili demografiche e dalle dimensioni di pratica situata considerate?	<u>Fase quantitativa-Questionario studenti</u> dimensioni indagate: • preparazione all'esperienza di ASL • tutorship scolastica • tutorship aziendale • partecipazione alle attività lavorative • importanza dell'apprendimento scolastico • efficacia complessiva dell'esperienza
Finalità: individuare spazi di miglioramento	
• Quali orientamenti di <i>boundary spanners</i> sono maggiormente presenti nelle figure scolastiche dell'ASL? • In che misura le caratteristiche personali e lavorative, separatamente influenzano i due orientamenti? • In che misura le caratteristiche personali e lavorative, congiuntamente influenzano i due orientamenti?	<u>Fase quantitativa -Questionario docenti</u> • Task orientation • Networking orientation
• Qual è il profilo professionale della figura dell'ASL? • Quale formazione sarebbe necessaria per le figure dell'ASL?	<u>Fase qualitativa</u> • Definizione del profilo professionale in base ai dati empirici raccolti. • Definizione di un possibile piano formativo.

3.5. Il contesto della ricerca

Il contesto della ricerca è stato caratterizzato da alcune realtà scolastiche dell'Italia settentrionale che hanno realizzato esperienze di Alternanza Scuola-Lavoro, rientrate nell'ambito della selezione del concorso "DidattiVA": Bando per il Premio Nazionale 2014, promosso da organismi del mondo del lavoro, in collaborazione con il MIUR – Comitato per lo Sviluppo della Cultura Scientifica e Tecnologica – Progetto Lauree Scientifiche – Associazione Nazionale Presidi. La commissione ministeriale impegnata nella valutazione dei progetti, per elaborare la graduatoria di merito nazionale ha fatto riferimento ad alcuni criteri

quali: i) l'integrazione delle esperienze di apprendimento tra scuola e lavoro; ii) il sistema tutoriale; iii) il riferimento allo sviluppo di competenze personali e professionali come outcomes; iv) le modalità di verifica e valutazione; v) ricaduta dell'esperienza nello sviluppo di competenze personali e professionali.

Partendo dalla graduatoria nazionale redatta dalla commissione, la selezione delle scuole coinvolte in questo percorso di ricerca ha invece tenuto conto: i) della differenza regionale comprendendo: Emilia Romagna, Friuli Venezia-Giulia, Lombardia, Liguria, Piemonte e Veneto; ii) dell'ordine di scuola, considerando quindi sia gli istituti tecnici, sia gli istituti professionali, sia i licei; iii) del numero di istituti per Regione, (1-2); due scuole della stessa Regione sono stati considerati solo quando erano appartenenti alla stessa Istituzione e avevano partecipato alla selezione nazionale, come nel caso dell'istituto tecnico e del liceo di La Spezia e di Casale Monferrato; iv) del punteggio attribuito (tra 88 e 100) dalla commissione ministeriale durante la fase valutativa (Tab.3.2).

Tabella 3.2. Criteri di selezione delle istituzioni scolastiche

Criteri di selezione delle istituzioni scolastiche per la ricerca	i) partecipazione al concorso "DidattiVa", per i percorsi di ASL, 2014"
	ii) appartenenza a diverse regioni del territorio settentrionale italiano
	iii) appartenenza a diversi ordini di scuola: istituti professionali, istituti tecnici, licei
	iv) numero di istituti per regione: 1-2
	v) punteggio ottenuto (tra 88 e 100)

I criteri di selezione indicati hanno consentito, a loro volta, l'individuazione delle otto scuole secondarie superiori (Tab.3.3), che hanno costituito il contesto della ricerca: quattro istituti tecnici, due istituti professionali e due licei. Tuttavia subito dopo la prima fase l'istituto professionale dell'Emilia Romagna non ha più partecipato per ragioni interne e così le istituzioni che hanno proficuamente partecipato per tutto il percorso sono rimaste in sette.

Tabella 3.3. Istituzioni scolastiche selezionate

Regione	Istituzione scolastica selezionata	Punteggio nella graduatoria nazionale
E. Romagna	I. P. "Don E. Magnani" Sassuolo -MO	100 (ha partecipato solo alla 1 ^a fase)
Liguria	IIS "V. Cardarelli"- La Spezia I.T. "Costruzione-Ambiente-Territorio"- CAT	96
Liguria	IIS "V. Cardarelli"- La Spezia Liceo artistico	96
Lombardia	I.T. "C. Volontè"- Luino -VA	96
Friuli	I.T. "J.F. Kennedy" Pordenone	94
Piemonte	IIS "A. Sobrero"- Casale Monferrato-AL	94

	Liceo scientifico- Scienze A	
Piemonte	IIS "A. Sobrero"- Casale Monferrato-AL I.T. 2 progetti	92 94

3.5.1. Breve descrizione delle Istituzioni scolastiche partecipanti

Le istituzioni scolastiche selezionate a partecipare alla ricerca, inizialmente erano state otto, ma dopo la prima fase, l'istituto professionale "Don E. Magnani" di Sassuolo, per ragioni interne, non ha più partecipato. Pertanto, le istituzioni che hanno iniziato e completato l'intero percorso sono state sette.

Nell'intento di offrire una più approfondita conoscenza del contesto della ricerca, in questo paragrafo saranno presentate brevemente le diverse istituzioni scolastiche partecipanti.

Istituto di Istruzione Superiore "A. Sobrero" di Casale Monferrato



L'Istituto di Istruzione Superiore "A. SOBRERO" di Casale Monferrato è costituito da due plessi: la sede centrale, ubicata in via Candiani a Casale Monferrato, che accoglie il Liceo Scientifico opzione Scienze Applicate, il Liceo Scientifico Sportivo e l'Istituto tecnico ad indirizzo tecnologico; la sede dell'Istituto Tecnico Agrario di San Martino di Rosignano, con convitto annesso ad azienda agraria. Dall'anno scolastico 2014/15 il corso ad orientamento sportivo attivo da circa 10 anni ha portato alla costituzione del Liceo Sportivo.

Le relazioni dell'Istituto di Istruzione Superiore "A. SOBRERO" con il territorio: alternanza scuola-lavoro

Il PTOF descrive il collegamento con il territorio sotto due aspetti specifici: a) con gli Atenei i Centri di Ricerca e i Musei; b) con le aziende.

Il rapporto con gli Atenei, i Centri di Ricerca e i Musei contempla diversi progetti: il progetto di "Scienze della vita e biotecnologie" che si ripete ogni anno e che si basa su diverse attività sperimentali in ambito biologico, svolte in collaborazione con le sedi universitarie di Alessandria e di Torino, con IFOM (Istituto FIRCI di Oncologia molecolare) e con i Musei di Scienze Naturali di Torino e Milano;

- il progetto “*Laboratorio Permanente <<Oltre L'amianto...>>*” a carattere interdisciplinare e pluriennale, in cui sono coinvolti gli studenti di classe quinta come relatori, all'interno di conferenze promosse da Lega Ambiente e ricercatori universitari. Le attività previste sono: indagini microscopiche e cristallografiche presso il Dipartimento di Mineralogia dell'Ateneo di Torino, lezioni interattive, approfondimenti teorico-pratici sulle fibre di amianto e conseguenze patologiche da esse generate, a livello biologico;
- il progetto “*potenziamento Tecnico-Scientifico*” a carattere interdisciplinare e mirato a sviluppare il metodo scientifico attraverso attività teorico-pratiche all'interno dei laboratori e in collaborazione con l'Università Piemonte Orientale, l'Università di Torino, il Politecnico di Torino, l'Università di Pavia, l'IFOM di Milano.

Le specifiche iniziative di alternanza scuola-lavoro dell'Istituto “A. Sobrero” con le aziende riguardano:

- il progetto *ex-Peugeot*, riguardante le tecniche di manutenzione diagnostica auto per periti meccanici, in accordo con Peugeot Italia e officine del territorio;
- il progetto *Solvay Speciality Polymers*, sulle proprietà chimico-fisiche-tecnologiche, l'analisi strumentale e controllo qualità dei fluoropolimeri in collaborazione con Solvay Speciality Polymers di Spinetta Marengo (AL) e Centro ricerche di Bollate (MI);
- il progetto *Green Economy*, che coinvolge la ditta CHEMTEX, il GRUPPO MOSSI & GHISOLFI (settore delle Energie rinnovabili), si pone l'obiettivo di valorizzare le competenze degli studenti delle classi quarte e quinte, di preparare l'ingresso in azienda, integrando “il modello formativo e educativo scolastico con il modello cognitivo e relazionale aziendale”.
- Numerose sono anche le aziende e gli enti che sono disponibili ad ospitare gli studenti dell'Istituto durante il periodo estivo.

Istituto di Istruzione Superiore “V. Cardarelli” di La Spezia



L'Istituto Tecnico per Geometri “V. Cardarelli”, nasce come istituto autonomo nel 1966. A partire dagli anni '80 e '90, conosce un notevole sviluppo offrendo diversi percorsi di studio. Per rispondere ai bisogni del territorio nel 2001, si avvia il Liceo Artistico (Progetto Michelangelo) e nel 2010 il Liceo musicale. Il nuovo ordinamento scolastico della scuola secondaria del 2010, ha introdotto cambiamenti nei due percorsi scolastici coinvolti nella ricerca, conducendo all'inserimento di nuovi indirizzi.

Per l'Istituto Tecnico (*Costruzioni, Ambiente e Territorio- CAT*):

- settore tecnologico – indirizzo geotecnico
- settore tecnologico - indirizzo costruzioni, ambiente e territorio
- settore tecnologico – indirizzo costruzioni, ambiente e territorio (opzione tecnologia del

legno);

e per il Liceo Artistico:

- biennio comune + indirizzo arti figurative
- biennio comune + indirizzo grafica
- biennio comune + indirizzo architettura e ambiente
- biennio comune + indirizzo audiovisivo e multimediale

Le relazioni dell'istituto "V. Cardarelli" con il territorio: alternanza scuola-lavoro

Esaminando il PTOF dell'Istituto si fa un particolare riferimento al progetto di Alternanza scuola-lavoro, probabilmente perché il progetto stesso ha una sua peculiarità. Infatti, nell'area "Progetti" del sito web dell'Istituto, viene dedicata una specifica sezione al progetto Alternanza scuola-lavoro, con una dettagliata declinazione dello stesso per le classi 3^a - 4^a - 5^a dell'Istituto Tecnico e per il Liceo Artistico. E' evidente che la peculiarità dei progetti di alternanza nei due percorsi di studi si basa sullo sviluppo di Unità Didattiche di Apprendimento (UDA), assumendo il carattere dell'interdisciplinarietà e della progettazione per competenze. Nello specifico, l'Istituto Tecnico sviluppa per le classi 3^a, 4^a e 5^a Unità di Apprendimento finalizzate al conseguimento da parte degli studenti di competenze riferite a: i) Assistente di cantiere; ii) La Bioarchitettura ; iii) La cartografia catastale; iv) La salvaguardia del territorio.

Ogni UDA declina, oltre ai prerequisiti, necessari per svolgere l'attività, anche le abilità, le conoscenze e le competenze che gli studenti devono acquisire durante l'esperienza. A questo si aggiungono la coniugazione del tempo a scuola e sul luogo di lavoro, la metodologia utilizzata ed esperienze (lezioni a scuola, conferenze, incontri con esperti, con i tecnici, visite in cantiere, lavori di gruppo, stage per le classi 4^a), gli strumenti da utilizzare e i criteri della valutazione (grado di pertinenza, completezza, organizzazione, capacità di trasferire le conoscenze acquisite, precisione e completezza dei contenuti, coerenza del prodotto in base al destinatario e allo scopo della comunicazione, esposizione puntuale e logica dei prodotti, motivazione e capacità di relazione con i propri compagni di classe e con gli esterni, senso di responsabilità e precisione nelle consegne, abilità nell'uso degli strumenti, capacità di rielaborare le esperienze acquisite, capacità di individuare i saperi necessari alla realizzazione del percorso svolto). Il documento è accompagnato da una specifica sezione dedicata alla "consegna agli studenti", dove sono indicati: il titolo dell'UDA, cosa si chiede di fare allo studente in termini di conoscenze da acquisire, attività da svolgere in itinere e prodotto finale, la modalità con cui si realizza l'esperienza (a gruppi, individualmente), quale prodotto finale realizzare (particolare prodotto legato al tipo di profilo, relazione scritta in formato elettronico, relazione scritta in lingua inglese), qual è lo scopo dell'esperienza e la durata, quali figure coinvolte e strumenti utilizzati.

Il liceo Artistico invece, sempre a partire dalle classi 3^a, ha individuato tre UDA finalizzate al

conseguimento di competenze riferite ai profili di:

- i. Progettista cataloghi cartacei e digitali (Indirizzo Grafico)
- ii. Progettista di installazioni sul territorio (Indirizzo Arti Figurative)
- iii. Progettista per allestimenti in spazi comuni (Indirizzo Architettura e Ambiente).

Inoltre le UDA indicano, in riferimento ad ogni profilo, le discipline e le figure coinvolte (tutor interno/esterno; esperti esterni: esperti di settore, Camera di Commercio, Confindustria, Comune, Provincia, Regione, Museo Lia, CAMEC, Associazione AESTHETICA (MADE) Carrara Fiere), la metodologia (lezioni interne esterne, partecipazione a seminari, laboratorio, LAS, visite piazze e località a secondo dell'oggetto di studio), i prerequisiti che gli studenti devono possedere per svolgere l'esperienza; le conoscenze, le abilità e competenze da sviluppare. Sono anche riportati i criteri di valutazione quali: impegno dimostrato, capacità di superamento delle difficoltà, grado di responsabilità e autonomia, uso di software, competenze acquisite.

Il progetto di alternanza scuola-lavoro realizzato nel Liceo Artistico così strutturato ha l'obiettivo di sviluppare competenze professionali previste dal loro percorso di studio, di far conoscere agli studenti le opportunità occupazionali del territorio, di mostrare la spendibilità delle conoscenze e competenze acquisite, di accrescere la motivazione allo studio.

Istituto Statale di Istruzione Superiore Tecnico Economico e Tecnologico "Città di Luino- C. Volontè"

Il numero complessivo alunni frequentanti dell'istituto *"Tecnico Economico e Tecnologico "Città di Luino- C. Volontè"*



L'istituto è caratterizzato da due 2 corsi:

- Tecnico-economico (con 3 indirizzi: Amministrazione, finanza e Marketing; Sistemi informativi aziendali e Turismo)
- Tecnico-tecnologico (con 3 indirizzi: Costruzione, ambiente e territorio; Elettronica e automazione; Informatica)

Le relazioni dell'istituto "Tecnico Economico e Tecnologico, "Città di Luino- C. Volontè V., con il

territorio

In tutti gli indirizzi viene attuato il progetto “ Alternanza Scuola-Lavoro” mirato all’apprendimento mediante situazioni di realtà operativa. Tale progetto prevede, secondo quanto dichiarato nel PTOF di istituto 2015/2016, la partecipazione di tutte le classi dell’istituto per un totale di 400 ore nell’intero triennio suddivise in: i) 160 ore al terzo anno (quattro settimane) da svolgersi tra maggio e giugno; ii) 160 ore al quarto anno (quattro settimane) da svolgersi tra gennaio e febbraio; iii) 80 ore al quinto anno (due settimane) da svolgersi tra ottobre e novembre.

Dai documenti analizzati non emerge una declinazione specifica delle relazioni dell’istituto con il territorio, tuttavia questa emerge dal sito dedicato (<http://win.isisluino.it/scuolaazienda/>), che riporta tutti i link di collegamento con il tessuto imprenditoriale del territorio: unione industriali; ordine degli ingegneri, degli architetti, dei commercialisti e dei geometri; associazione artigiani; associazioni piccole/medie industrie; portale lavorazioni meccaniche e sito ufficiale dei comuni.

Istituto Superiore “ Giorgi-Fermi” di Treviso



Il Polo Tecnologico “Giorgi-Fermi” di Treviso, nasce nel settembre 2013, in seguito al dimensionamento della rete scolastica con DGR n. 2893 del 28/12/2012, che stabiliva l’unificazione di due istituti del territorio trevigiano: l’IPSIA “G. Giorgi” (diurno e serale) e l’ITIS “E. Fermi”. Quindi, oggi, il polo Tecnico-Professionale include il percorso regionale di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP), l’Istituto Professionale (IP), l’Istituto Professionale serale per adulti (IPS), l’Istituto Tecnico (IT) e l’Istruzione Tecnica Superiore (ITS). Tuttavia l’istituzione che prenderà parte a questo percorso di ricerca è soltanto l’Istituto professionale, per i criteri indicati nella fase di presentazione del piano della ricerca.

Accoglie studenti che provengono da tutta la provincia di Treviso ed è composto da tre sedi: Sede Fermi (Istruzione Tecnica) situata a Nord della città; Sede Giorgi e Sede Ghirada (Istruzione Professionale e IeFP) che sono ubicate a Sud.

Gli indirizzi di studio fanno riferimento a due settori con tre indirizzi con relative articolazioni:

i) Settore Servizi:

➤ Indirizzo-Servizi socio-sanitari→Articolazioni: Arti ausiliarie delle professioni sanitarie,

odontotecnico;

ii) Industria e Artigianato:

- Indirizzo- Produzioni Industriali e Artigianale → Articolazioni: Industria
- Indirizzo- Manutenzione e Assistenza Tecnica articolazioni → Articolazioni: “Manutenzione dei Mezzi di Trasporto”; “Apparati Impianti e Servizi Tecnici Industriali e civili”.

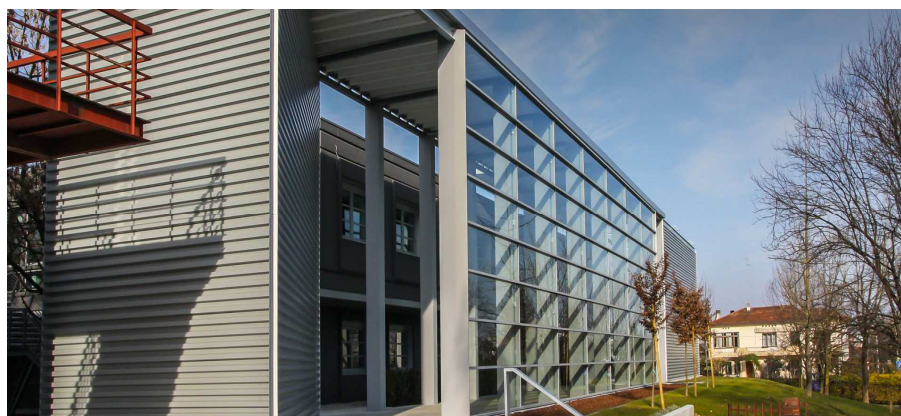
Le relazioni dell’istituto Istituto Superiore “ Giorgi-Fermi” di Treviso, con il territorio: alternanza scuola-lavoro.

L’Istituto Professionale per la sua lunga e radicata presenza sul territorio ha avuto la possibilità di intrecciare strette collaborazioni con le associazioni di categorie, Unindustria e Confartigianato, di attivare convenzioni con le imprese e le industrie del territorio al fine di consentire agli studenti l’attuazione di percorsi di Alternanza Scuola Lavoro e di promuovere all’interno della scuola progetti innovativi, come “TexaEdu” (Texa: azienda mondiale nella produzione della diagnostica elettronica per auto).

I percorsi di Alternanza Scuola-Lavoro sono previsti per tutti gli studenti delle classi III, IV e V durante l’anno scolastico tesi, ad assicurare ai giovani oltre alle conoscenze di base, l’acquisizione di competenze spendibili nel mondo-mercato del lavoro.

Nel PTOF di istituto si legge: “L’Istituto può contare su un portfolio di aziende con cui è stato stabilito un rapporto fattivo e proficuo e che nel corso degli anni hanno saputo comprendere i cambiamenti richiesti primi fra tutti la valutazione. Gli insegnanti delle discipline di Indirizzo si sono sentiti maggiormente coinvolti, anche se non sono mancate adesioni nel ruolo di tutor da parte di insegnanti di altre discipline.”

I.T.S.T. “J.F. Kennedy” di Treviso



L’I.T.S.T. “J.F.Kennedy” accoglie studenti che provengono dalla provincia di Pordenone e anche da fuori regione.

L’offerta didattica dell’istituto si articola in quattro indirizzi:

- Indirizzo di informatica
- Indirizzo di meccanica, mecatronica ed energia
- Indirizzo di elettronica ed elettrotecnica
- Indirizzo di chimica, materiali e biotecnologie

Le relazioni dell' "I.T.S.T. "J.F. Kennedy" di Pordenone con il territorio: alternanza scuola-lavoro.

L'istituto prevede di garantire ad ogni studente almeno di 400 ore di Alternanza Scuola Lavoro, nel triennio di specializzazione, con attività quali seminari/incontri con esponenti del mondo del lavoro, stage, work project, azienda simulata. Inoltre è stata pianificata la suddivisione del monte ore (400 ore) in tre fasce: 160 ore in classe 3^a, 160 ore in classe 4^a e 80 ore in classe 5^a.

L'istituto ha mantenuto nel tempo rapporti con le industrie chimiche e meccaniche del territorio, ma l'obiettivo, come emerge dal PTOF 2016/2019 è quello di potenziare il rapporto con l'Unione Industriali e Confartigianato.

3.6. Il contatto con le scuole

Dopo aver selezionato le istituzioni scolastiche secondo i criteri indicati nei paragrafi precedenti, nel mese di febbraio i dirigenti scolastici delle otto scuole secondarie selezionate sono stati invitati a partecipare all'intero percorso di ricerca. Inizialmente sono state inviate delle e-mail di invito, nelle quali si esplicitava che sarebbe seguito un contatto telefonico nei giorni successivi. Contestualmente alle e-mail di invito erano allegate la presentazione del progetto di ricerca (All.3B) e un file che esplicitava l'impegno e il tipo di disponibilità che venivano loro richiesti (All.3C). Dopo qualche giorno i dirigenti delle diverse istituzioni state contattate telefonicamente e ottenendo la loro disponibilità senza alcuna difficoltà, si è passati successivamente alla pianificazione della fase iniziale del percorso, che ha previsto il contatto con i referenti dell'ASL di ogni istituzione scolastica per gli accordi su date, sedi e orari. Solo per due istituzioni c'è stata anche la costante collaborazione della dirigente scolastica, mentre in tutte le altre scuole, l'organizzazione degli incontri con le diverse figure, è stata gestita tramite la collaborazione dei referenti dell'ASL.

Le interviste con i referenti scolastici dell'ASL sono state realizzate nel periodo compreso tra marzo 2015 e luglio 2015, mentre le interviste con i tutor scolastici ed esterni, i focus group con i genitori e i consigli di classe si sono stati condotti nel periodo compreso tra ottobre 2015 e dicembre 2015. Le sedi per le interviste o i focus group sono state le diverse istituzioni scolastiche di appartenenza per tutte le figure scolastiche e i genitori, mentre le diverse sedi lavorative e, in un solo caso la dimora privata, per le figure esterne.

La pianificazione degli incontri (Tab.3.4) ha richiesto un grosso lavoro di coordinamento tra ricercatore, referenti di ASL e/o dirigenti e figure interne ed esterne che man mano venivano coinvolte. Nonostante però i costanti contatti telefonici o via e-mail per la pianificazione, non sono mancati cambiamenti che hanno imposto una successiva riprogettazione degli incontri stessi. Tuttavia, con il costante impegno e la collaborazione dei dirigenti e soprattutto dei referenti scolastici dell'ASL, il percorso si è concluso nei tempi previsti.

Ancora la stretta collaborazione di queste figure si è rilevata importante nella fase di somministrazione dei questionari agli studenti, avvenuta tra gennaio e marzo 2016, che ha richiesto, non solo, l'impegno da parte loro nel sollecitare gli studenti a rispondere al questionario elettronico, ma a distribuire e raccogliere i questionari cartacei di quegli alunni che non avevano partecipato all'indagine elettronica.

Tabella 3.4. Piano delle interviste e dei focus group

Regione	Tipologia di istituto	Partecipanti	Tipo di tecnica di indagine	Data	Durata
Liguria	<i>I. Tecnico</i>	Referente ASL	Intervista	30.05.2015	h.1.30
		Tutor scolastico	Intervista	15.10.2015	h.1.30
		CdC	Focus group	25.11.2015	h.2.00
		Genitori	Focus group	12.12.2015	h.1.15
		Tutor esterno	Intervista	15.10.2015	h.1.00
	<i>Liceo Artistico</i>	Referente ASL	Intervista	30.05.2015	h.1.30
		Tutor scolastico	Intervista	16.10.2015	h.1.30
		CdC	Focus group	26.11.2015	h.2.00
		Genitori	Focus group	12.12.2015	h.1.15
		Tutor esterno	Intervista	10.10.2015	h.1.00
Piemonte	<i>I. Tecnico</i>	Referente ASL	Intervista	25.05.2015	h.1.30
		Tutor scolastico	Intervista	22.10.2015	h.1.30
		CdC	Focus group	11.12.2015	h.2.00
		Genitori	Focus group	5.12.2015	h.1.15
		Tutor esterno	Intervista	22.10.2015	h.1.00
	<i>Liceo Artistico</i>	Referente ASL	Intervista	25.05.2015	h.1.30
		Tutor scolastico	Intervista	5.12.2015	h.1.30
		CdC	Focus group	22.10.2015	h.2.00
		Genitori	Focus group	28.11.2015	h.1.15
		Tutor esterno	Intervista	22.10.2015	h.1.00
Lombardia	<i>I. Tecnico</i>	Referente ASL	Intervista	18.05.2015	h.1.30
		Tutor scolastico	Intervista	24.10.2015	h.1.30
		CdC	Focus group	22.10.2015	h.2.00
		Genitori	Focus group	24.10.2015	h.1.15
		Tutor esterno	Intervista	10.12.2015	h.1.00
Veneto	<i>I. Professionale</i>	Referente ASL	Intervista	05.06.2015	h.1.30
		Tutor scolastico	Intervista	28.10.2015	h.1.30
		CdC	Focus group	28.10.2015	h.2.00
		Genitori	Focus group	28.10.2015	h.1.15
		Tutor esterno	Intervista	28.10.2015	h.1.00

Friuli V. G.	<i>I. Tecnico</i>	Referente ASL	Intervista	29.06.2015	h.1.30
		Tutor scolastico	Intervista	27.10.2015	h.1.30
		CdC	Focus group	28.10.2015	h.2.00
		Genitori	Focus group	27.10.2015	h.1.15
		Tutor esterno	Intervista	28.10.2015	h.1.00

3.7. Il metodo della ricerca

Il sistema dell'ASL è un fenomeno complesso e non poteva che richiedere l'impiego del cosiddetto terzo paradigma metodologico (Combs, & Onwuegbuzie, 2010) come il *mixed method*, che assicuri sia la triangolazione sia la complementarietà dei dati (Creswell, 2013) attraverso l'analisi di contesti diversi e la raccolta di dati quantitativi e qualitativi, per poter garantire la costruzione di un'immagine più realistica possibile dell'oggetto di studio.

Occorre anche precisare che la scelta della metodologia di ricerca risiede nella convinzione che in educazione, la polarizzazione della ricerca quantitativa versus quella qualitativa è poco significativa, perché limita la ricerca stessa, producendo, spesso, risposte incomplete e potenzialmente delle inferenze inappropriate sui risultati, perché porta il ricercatore ad enfatizzare alcuni tipi di dati e strumenti di raccolta dati, piuttosto che sul condurre una buona ricerca. Infatti, l'invito di Ercikan e Roth (2006) è di utilizzare in educazione un approccio integrato, di andare oltre la dicotomia dell'approccio quanti-qualitativo, adottando l'idea di un continuum basata su una bassa o alta inferenza.

Per assicurare quindi l'esplorazione approfondita dell'ASL è stata condotta la triangolazione come metodologia che assicura una più approfondita conoscenza del fenomeno attraverso la combinazione di punti di vista diversi (figure scolastiche, tutor e/o coordinatori esterni, genitori, studenti) e tecniche di indagine diverse (interviste, focus group, questionario). Anche l'integrazione dei risultati è un aspetto che ha interessato la metodologia usata, infatti, prima durante il corso dell'indagine e poi durante la sintesi di risultati finali. Durante il percorso della ricerca, infatti, i dati emersi dalla fase esplorativa hanno guidato la costruzione delle tracce delle interviste e dei focus group da condurre con i partecipanti, mentre i risultati di questi hanno successivamente guidato la costruzione del questionario da rivolgere agli studenti. Lo stesso processo di integrazione ha guidato l'interpretazione finale dei dati e quindi l'elaborazione dei risultati (Siddiqui & Fitzgerald, 2014).

3.8. I partecipanti

I partecipanti alla ricerca sono diversi e si dividono in quattro gruppi:

- il primo gruppo ha coinvolto 5 testimoni privilegiati, già presentati nei paragrafi precedenti, che hanno caratterizzato la fase esplorativa del percorso;

- un secondo gruppo di 115 figure ha interessato tutte le figure scolastiche (tutor e coordinatori scolastici dell'ASL e i docenti dei CdC), i genitori e i tutor esterni, coinvolti nella seconda fase della ricerca;
- un terzo gruppo costituito dagli studenti delle classi IV e V delle istituzioni coinvolte che hanno risposto al questionario elettronico o cartaceo, durante la terza fase dell'indagine (849);
- un quarto gruppo costituito da un campione rappresentativo nazionale delle figure scolastiche dell'ASL (1101), che hanno risposto al questionario sulla rilevazione dei comportamenti di *boundary spanners*.

I diversi gruppi sono stati descritti in modo più dettagliato nei diversi capitoli in cui sono state presentate le modalità di svolgimento delle fasi della ricerca, i relativi strumenti usati per la rilevazione dei dati e i risultati emersi.

CAPITOLO IV: LA RICERCA QUALITATIVA

4.1. Introduzione

La ricerca qualitativa condotta durante questo percorso costituisce una delle due facce della metodologia generale utilizzata: il *mixed method*. La ricerca qualitativa si configura come un'attività situata, che colloca l'osservazione nella realtà: si compone di un insieme di pratiche interpretative e fattuali attraverso le quali la realtà acquista visibilità (Denzin & Lincoln, 2011).

È un tipo di processo investigativo attraverso il quale il ricercatore gradualmente riesce ad attribuire senso a un fenomeno sociale, mediante il confronto, la categorizzazione e la classificazione dell'oggetto di studio (Miles & Huberman, 1984). Consente al ricercatore dunque di considerare e basarsi sui punti di vista dei partecipanti. Infatti, formulando domande generali, collezionando una certa quantità di dati (parole, testi), grazie al contributo dei partecipanti, il ricercatore poi descrive e analizza quei dati per categorie o temi, conducendo quindi l'indagine secondo modalità soggettive. Il carattere principale della ricerca qualitativa è di tipo esplorativo, orientato alla comprensione dei fenomeni, per cui la definizione dello scopo della ricerca stessa, durante il percorso, rimane generale e legato all'esperienza dei partecipanti stessi e non può essere completamente definito tramite l'analisi della letteratura. Generalmente i partecipanti sono un piccolo numero e i dati emergono dai testi raccolti, tramite la procedura di *text analysis*, la descrizione, lo sviluppo di categorie o temi, fino a giungere all'interpretazione dei significati dei risultati ottenuti (Creswell, 2008). In questa fase specifica le tecniche di indagine utilizzate per la raccolta dei dati sono state: le interviste semistrutturate e i focus group descritti nei paragrafi successivi.

4.2 I soggetti coinvolti

I soggetti partecipanti durante la fase qualitativa sono state le stesse categorie in ognuna delle sette istituzioni scolastiche coinvolte per un totale di 7 coordinatori/referenti dell'ASL, di 7 tutor scolastici, di 9 tutor esterni, 7 gruppi di docenti facenti parte dei consigli di classe, 7 gruppi di genitori. I consigli di classe e i gruppi di genitori erano di numerosità diverse in ciascuna scuola, sia per impegni istituzionali dei docenti, nel primo caso, sia per disponibilità dei genitori nel secondo caso; mentre il numero dei tutor esterni si differenzia solo in due casi: in un caso l'intervista ha avuto il carattere della complementarietà tra coordinatore aziendale dell'ASL, che accoglie gli studenti in azienda, pianifica attività e gestisce gli abbinamenti studente-tutor, e tutor aziendale che segue gli studenti durante le attività operative; nell'altro la complementarietà è emersa tra il tuto-coordinatore esterno del progetto e il suo gruppo di lavoro insieme ai quali hanno accompagnato gli studenti in una progettazione e realizzazione di un'esperienza di ASL.

Tutti i tutor esterni coinvolti sono rappresentanti del mondo del lavoro che nel corso degli anni hanno costantemente collaborato per le attività di ASL, con i docenti e gli studenti delle rispettive istituzioni. Coloro che hanno dimostrato disponibilità e accettato di partecipare al percorso di ricerca, rappresentano

settori lavorativi differenti e quindi un patrimonio di esperienza molto diverso. Nello specifico l'intervista rivolta ai tutor esterni ha coinvolto:

- il titolare di una grande officina meccanica che ha una lunga esperienza di partnership con l'istituzione veneta coinvolta, per l'istituto professionale;
- il direttore della protezione civile che collabora con la scuola ligure da circa venti anni, per un primo istituto tecnico;
- un architetto che insieme al suo gruppo di lavoro hanno supportato gli studenti di una classe quinta nella progettazione e realizzazione di una mostra, per un liceo di La Spezia;
- la responsabile del settore marketing di un'azienda di macchine rettificatrici lombarda che collabora con la scuola da quindici anni, per l'istituto tecnico di Luino;
- il responsabile del settore ricerca e sviluppo di un'azienda che si occupa di produzione e commercializzazione di sistemi embedded, per l'istituto tecnico di Pordenone;
- in parte il referente di una grande officina meccanica, che generalmente accoglie gli studenti in entrata per poi assegnarli ai diversi tutor aziendali e, in parte e in forma complementare, un tutor che segue direttamente gli studenti in officina, per l'istituto tecnico di Casale Monferrato;
- la responsabile della formazione delle risorse umane di una grande azienda che opera nel settore delle biotecnologie, per il liceo di Casale Monferrato.

Tabella 4.1. Fase qualitativa: numero dei partecipanti

Tipologia di scuola	N. di partecipanti Interviste. (coordinatore ASL, tutor scolastico, tutor esterno)	N. di partecipanti FG docenti	N. di partecipanti FG genitori	Totale
Istituto professionale "Giorgi-Fermi"- Treviso	2 interni 1 esterno	5	8	16
Istituto tecnico "J. Kennedy"- Pordenone	2 interni 1 esterno	5	4	12
Istituto tecnico "C. Volontè"- Luino	2 interni 1 esterno	6	7	16
Istituto tecnico "A. Sobrero"- Casale M.to	2 interni 1+1 esterno	5	7	16
Istituto tecnico "V. Cardarelli"- La Spezia	2 interni 1 esterno	10	5	18
Liceo Artistico "V. Cardarelli"- La Spezia	2 interni 1+3 esterni	9	6	21
Liceo di Scienze Applicate "A. Sobrero"- Casale M.to	2 interni 1 esterno	6	7	16
Totale complessivo	25	46	44	115

4.3. Gli strumenti: le interviste

L'intervista è "uno scambio verbale asimmetrico fra due o più persone, ossia intervistatore o intervistato, con ruoli e compiti diversi, al fine di raccogliere informazioni o opinioni su una data questione" (Lucisano &

Salerni, 2012, p.199). Si tratta dunque di una conversazione tra due persone ma iniziata e condotta dall'intervistatore con lo specifico scopo di ottenere rilevanti informazioni connesse all'obiettivo e al contenuto della ricerca (Cannell & Kahn, 1968). Come per le altre tecniche qualitative, l'obiettivo primario dell'intervista è avere allora accesso alla prospettiva del soggetto studiato, cogliere le sue categorie concettuali, le sue interpretazioni della realtà e i motivi delle sue azioni. Pertanto ogni fase dell'intervista non è occasionale: non lo è l'evento che è invece stato debitamente pianificato e organizzato; non lo è l'intervistato, perché è stato selezionato; non lo è il tema dell'intervista che è stato preventivamente scelto come oggetto di indagine. Vi sono diversi tipi di intervista, ma in questo percorso, per tutte le interviste realizzate è stato utilizzato il modello di intervista semistrutturata, la cui caratteristica risiede nel poter disporre di una traccia predefinita degli argomenti da trattare, lasciando il ricercatore libero di disporre dell'ordine con cui porre le domande a secondo del flusso comunicativo che si crea durante la conversazione, ma anche di includere elementi nuovi non previsti, che possono arricchire la conoscenza del fenomeno indagato. Il punto di forza di questo tipo di intervista è l'accumulo di informazioni che il ricercatore riesce a realizzare in maniera sistematica grazie alla partecipazione di diversi partecipanti (Choen, Manion & Morrison, 2011), coniugando così la necessità di rilevare specifiche informazioni previste dalla traccia predefinita e la flessibilità richiesta da un'intervista di tipo conversazionale e situazionale.

Una volta che le tracce delle interviste erano pronte, si è proceduto con test di prova sia per verificare la comprensione delle domande sia per capire se qualche dimensione importante fosse stata tralasciata. In questa fase, svoltasi tra maggio e ottobre 2015, grazie alla disponibilità di dirigenti e docenti di due scuole della Lombardia, è stato eseguito un test di prova per ognuno dei modelli di intervista e con figure che svolgono il ruolo di coordinatore, di tutor scolastico ed esterno da diversi anni. Per l'intervista del coordinatore scolastico dell'ASL, si è resa disponibile la coordinatrice dell'istituto tecnico economico "E. Tosi" di Busto Arsizio, mentre per le interviste destinate al tutor scolastico ed esterno si sono resi disponibili un docente-tutor dell'ITIS "G. Riva" di Saronno e un loro tutor esterno, titolare di un'azienda della stessa città. I feedback ricevuti hanno permesso di riformulare alcune domande e di tralasciarne altre perché facevano emergere, in alcuni casi, le stesse informazioni e quindi erano simili nelle risposte. Una volta che le tracce delle interviste sono state definite, ha avuto inizio la fase operativa, secondo il calendario stabilito in accordo con i dirigenti e i docenti delle scuole coinvolte. La fase di realizzazione delle interviste è avvenuta in due periodi: tra maggio e luglio 2015 per i coordinatori scolastici dell'ASL; tra ottobre e novembre 2015 per i tutor scolastici ed esterni.

L'intervista rivolta ai coordinatori/ referenti dell'ASL (All. 4.A) ha avuto la durata di un'ora e mezza ed è stata focalizzata per rilevare informazioni sulla specifica funzione del coordinatore dell'ASL, sul tipo di relazione/comunicazione con i contesti lavorativi, sui bisogni di avere partner esterni, sulla realizzazione dell'esperienza di ASL, la progettazione formativa, la metodologia dell'ASL, sul tipo di apprendimento promosso negli studenti e nei docenti dall'ASL, sulle modalità di monitoraggio dell'esperienza di ASL e la

valutazione dei risultati, sulle ricadute generate dall'esperienza sugli attori coinvolti: studenti, docenti, scuola; sui punti di forza e criticità dell'ASL.

L'intervista rivolta invece al tutor scolastico (All.4B), della durata di circa un'ora e 15 minuti, e quella rivolta al tutor aziendale (All.4C), della durata di circa un'ora, hanno avuto delle tematiche comuni, quali la funzione di tutor, la formazione, la gestione della relazione/comunicazione con i partner esterni e gli studenti, la progettazione formativa, la realizzazione dell'ASL (giornata-tipo e accoglienza dello studente per tutor esterno; la preparazione e continuità metodologica per il tutor scolastico), il tipo di apprendimento per studenti e tutor; il monitoraggio e la valutazione; considerazioni finali: punti di forza, miglioramenti.

Tutte le interviste, dopo aver ricevuto il consenso dei partecipanti, sono state audioregistrate e poi trascritte letteralmente, per facilitare successivamente l'analisi stessa dei dati raccolti.

4.4. Gli strumenti: i focus group

Il focus group è una tecnica utilizzata per la prima volta dal ricercatore Robert K. Merton, il quale, nel 1941, quando fu invitato da Paul F. Lazarsfeld ad assisterlo a una sessione di lavoro del *Lazarsfeld-Stanton Program Analyzer*, allo scopo di verificare l'efficacia di alcuni programmi radio sponsorizzati dal governo, rivolse un'intervista di gruppo a venti persone. La finalità era di rilevare le ragioni che le avevano condotte a fare delle scelte, riferite a un determinato programma televisivo (Migliorini & Rania, 2001).

Prima di passare all'analisi dei focus group è importante precisare il motivo per cui i focus group sono stati usati come tecnica per investigare l'oggetto della ricerca. L'interazione che è l'elemento che caratterizza tutte le tecniche di gruppo aiuta ad approfondire e scandagliare gli argomenti trattati, grazie al feedback dei partecipanti sui quali si fonda. Il grande vantaggio dell'interazione è la riproduzione reale del processo che governa la formazione di opinioni; questo avviene in misura maggiore quando l'interazione è personale e poco strutturata, come in un focus group. Infatti, secondo Corrao (2000) ciò che succede in un gruppo attivo non è solo il confronto cognitivo, ma è "un'interazione personale che coinvolge tutta la persona e permette la creazione di un'atmosfera confidenziale che promuove l'espressione di opinioni e sentimenti"(p.96). Ciò significa che un focus group è una tecnica che sostiene la produzione di conoscenza cooperativa (Palumbo, 2001) e la sua unicità è la capacità di generare i dati in base alla sinergia dell'interazione di gruppo (Green et al., 2003). Il focus group è dunque una tecnica che richiede un'attenta pianificazione allo scopo di ottenere informazioni su uno specifico fenomeno di interesse che si vuole indagare in profondità, dove il moderatore seguendo una traccia semistrutturata, offre stimoli ai partecipanti per la discussione e il confronto reciproco.

In questo percorso di ricerca i destinatari dei focus group sono stati i docenti di un consiglio di classe e un gruppo di genitori per ogni istituzione scolastica coinvolta, per un totale di 14 focus group. Anche in questo caso una volta definite le tracce-guida dei focus group, sono stati eseguiti due test di prova per verificare sempre la comprensibilità degli input offerti e per cogliere eventuali suggerimenti migliorativi degli strumenti. I docenti e i genitori coinvolti nei test di prova facevano sempre parte dell'ITIS "G. Riva" di Saronno, che grazie alla disponibilità del dirigente, degli otto docenti e dei dieci genitori, sono stati offerti importanti feedback migliorativi riferiti a una maggiore focalizzazione sulla realizzazione dell'ASL e la tutorship aziendale.

Dopo la stesura definitiva della traccia-guida, i focus group, secondo la pianificazione concordata con le scuole che si sono impegnate nel coinvolgere gli stessi genitori, sono stati condotti tra ottobre e dicembre 2015.

Gli stimoli offerti durante i focus group per i consigli di classe (All. 4D) sono stati riferiti: alla partecipazione del Consiglio di classe nel processo dell'ASL, alla condivisione della progettazione, al tema dell'apprendimento, della valutazione, della tutorship, degli aspetti da migliorare.

Simili tematiche sono state trattate anche nei focus group con i genitori (All. 4E) e nello specifico i temi della loro partecipazione al processo dell'ASL, della loro opinione sull'ASL, dell'organizzazione dell'esperienza, del supporto ricevuto dagli studenti, dell'apprendimento e dei miglioramenti possibili dell'esperienza.

4.5. Analisi delle interviste e dei focus group

La realizzazione delle interviste e dei focus group, con il consenso di tutti i partecipanti, ha previsto l'audioregistrazione di ogni singolo incontro. La successiva fase di analisi dei dati così raccolti ha invece incluso il riascolto delle tracce audioregistrate e la trascrizione in forma digitale, al fine di rendere possibile l'analisi testuale tramite un'applicazione che fa parte dei CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) e precisamente con il software Atlas.ti.07. Nello specifico il processo di analisi del materiale qui raccolto ha previsto prima una lettura ripetuta dei testi e poi un'analisi dei contenuti tramite il software Atlas.ti.07 per codificare e categorizzare le informazioni.

Tale strumento di analisi ha carattere flessibile e versatile, infatti, anche se sviluppato secondo i principi della *Grounded Theory* (Chiarolanza & De Gregorio, 2007; Gibbs, 2008), secondo una logica induttiva che fa emergere dal testo le categorie di analisi, consente di utilizzare anche un approccio deduttivo e quindi *top down*, nel caso di categorie predefinite in base ad un quadro teorico di riferimento. In questo studio specifico è prevalso maggiormente il secondo modello, senza però trascurare neanche il primo, laddove sono stati rilevati concetti o categorie inattese. L'uso di Atlas.ti.07 ha previsto alcune procedure importanti per la conduzione dell'analisi informatica:

- la digitalizzazione finale dei *Primary Documents (PD)*; ovvero la trascrizione delle interviste in documenti formato Word e l'upload dei prodotti digitalizzati all'interno dell'ambiente di Atlas.ti;
- la creazione di cinque *Hermeneutic Units (HU)* come habitat dei *PD*, dei pre-codici e codici, dei primi significati con le relative annotazioni, dei *group-families* e dei *networks*: i) una *HU* per i *PD* riferiti alle interviste rivolte ai testimoni privilegiati; ii) una *HU* per i 14 *PD* relativi alle interviste rivolte ai referenti e tutor scolastici dell'ASL; iii) una *HU* per i 7 *PD* riferiti alle interviste rivolte ai tutor esterni; iv) una *HU* per i 7 *PD* sui focus group condotti con i genitori; v) una *HU* con i 7 *PD* sui focus group condotti con i consigli di classe;
- la codifica dei testi, tramite l'assegnazione di etichette alle stringhe di testo (*quotations*) utilizzando le funzioni *open coding* o *add coding*. Questo ha permesso la creazione di pre-codici e codici: i primi per la creazione delle categorie, i secondi per la specificazione delle loro proprietà. Spesso

sono stati selezionati, per somiglianza di significato, i codici dalla lista formata da quelli identificati in precedenza;

- la raccolta dei codici è stata condotta in modo automatico dal software nel Code Manager (CM), con la possibilità di avere immediatamente la lista completa e il relativo numero dei codici identificati in ogni HU, oltre che la rilevazione della *groundedness*, ovvero del numero delle *quotations* associate ad ogni codice;
- la creazione di *codes families*, al termine della prima codifica, utili a raggruppare codici di significato simile; infatti, tramite il CM, è stato possibile creare dei nuovi macro-codici (*codes families*), utili a raggruppare tutti quei codici e sotto-codici che meglio potessero descrivere la macro-area identificata;
- la creazione di *networks*, come rappresentazione grafica e quindi come mappe concettuali e di ogni *code family* con le sue categorie. È un processo di analisi condotto tramite il recupero e il confronto del materiale già codificato in precedenza ed etichettato con lo stesso codice, che ha permesso di tessere la mappa completa delle dimensioni indagate. Tramite il *network group manager*, è stato possibile avere un'utile mappatura di sintesi dei *PD* e delle dimensioni indagate.

4.6. Risultati emersi dall'indagine qualitativa rivolta alle figure scolastiche

Come spiegato in precedenza le figure scolastiche coinvolte per ciascun istituto partecipante, sono stati: il coordinatore dell'ASL, un tutor scolastico e un gruppo di insegnanti facenti parte dei consigli di classe. Ciascuna figura o gruppo partecipante ha apportato un contributo significativo alla ricerca, per l'esperienza maturata nell'ambito dell'ASL, per l'interesse e la partecipazione dimostrati.

4.6.1. Risultati emersi dalle interviste a coordinatori e tutor scolastici

L'HU sulle interviste rivolte a coordinatori e tutor scolastici è risultata costituita da 14 PD, 549 codici, da 39 *codes families* e 27 *Networks* di cui tre a carattere trasversale (Criticità ASL, la condivisione Scuola-Lavoro, i Miglioramenti) e 24 su singole categorie (apprendimento docenti e studenti, ASL nel curriculum, aspettative del tutor scolastico (TS) vs tutor esterno, le competenze del TS, la funzione del tutor scolastico, la relazione delle figure dell'ASL verso l'interno, il riconoscimento del ruolo del TS, l'atteggiamento studenti dopo l'ASL, attività di riflessione sull'ASL, il bisogno di partenariato della scuola, la comunicazione scuola-azienda, la progettazione formativa, la realizzazione dell'ASL, gli studenti e la didattica dell'ASL, il monitoraggio, la valutazione, il riconoscimento dell'ASL, vantaggi per il docente, vantaggi per lo studente, vantaggi per l'azienda e vantaggi per la scuola).

Per comodità e quantità di dati raccolti, i risultati emersi saranno qui presentati in parte in forma grafica e in parte saranno sintetizzati in tabelle, evidenziando come il processo di analisi condotto abbia offerto la possibilità di rilevare importanti categorie e dati significativi relativamente ad ogni area investigata. Per la presentazione dei risultati qui riportati i criteri rispettati sono tre: il contesto (interno-esterno), il ruolo (coordinatori e tutor dell'ASL; consigli di classe; i tutor esterni; i genitori); la cronologia (attività e/o azioni

prima, durante e dopo l'esperienza). Saranno anche presentate le caratteristiche emerse sulle figure dell'ASL.

Le tabelle mostrano, nella colonna di sinistra, le categorie emerse, i pre-codici nella colonna centrale e nella colonna di destra i codici o etichette descrittive. I networks invece rappresentano la mappa concettuale realizzata attorno a una categoria emersa e, al loro interno, i nodi dello stesso colore e/o i legami esprimono significati di un unico concetto.

Prima dell'esperienza: ragioni e caratteristiche dell'ASL

La tabella che segue (Tab.4.2) mostra che il *partenariato scuola-lavoro* viene identificato dai rispondenti come un bisogno, corrispondente a una presa di consapevolezza della necessità di *superare la staticità e la chiusura della scuola*, ma viene anche visto come possibilità per gli studenti di sviluppare *competenze* e una maggiore *motivazione allo studio*, di acquisire conoscenza pratica e del mondo del lavoro, ma anche di entrare in contatto con *nuove tecnologie che la scuola non si può permettere*. Stabilire un partenariato con l'esterno sembra corrispondere per i rispondenti anche a un'assunzione di responsabilità sociale da parte della scuola e quindi alla capacità di proiettare i propri studenti nel futuro, proprio perché è considerato come opportunità di inserimento lavorativo degli studenti.

Tabella 4.2. Alcune caratteristiche dell'ASL, secondo tutor/coordinatori

Categorie	Pre-codici	Codici: etichette descrittive
Partenariato scuola-lavoro	<i>Bisogno di partenariato della scuola</i>	○ Per generare motivazione negli studenti ○ Per superare la staticità e la chiusura della scuola. ○ Per sviluppare competenze negli studenti ○ Per conoscenza di nuove tecnologie ○ Per inserimento e conoscenza nel mondo del lavoro ○ Per assicurare la conoscenza pratica
ASL nella scuola	<i>ASL e curriculum</i>	○ Solo in parte nel curriculum ○ È attività in parallelo per alcuni corsi di studio. ○ Non è inserita nel curriculum ○ È parte del curriculum in classe terza come attività preparatoria. ○ Nel curriculum come UDA triennale ○ Ha un'organizzazione flessibile

Nonostante però il riconoscimento dell'importanza di stabilire partenariati con l'esterno, l'ASL assume, nella maggior parte dei casi, le caratteristiche di un'appendice al curriculum. Gli elementi riportati in tabella, infatti, dimostrano che si è ancora molto lontani dalla possibilità di costruire l'ASL come parte integrante del curriculum scolastico. Sicuramente le esperienze isolate di progettazioni di UDA triennali costituiscono un buon punto di partenza, ma questo non assicura automaticamente il coinvolgimento reale dei consigli di classe o il superamento dell'ASL come attività parallela al curriculum scolastico, come testimoniato dai partecipanti. Questo è dimostrato dal network sulla progettazione (Fig.4.1) che indica come sia poco chiara la funzione di una progettazione condivisa; infatti, se in alcuni casi i partecipanti evidenziano la presenza di una progettazione formativa interdisciplinare, questa conserva il suo carattere solo a livello di materie di indirizzo, senza però coinvolgere le discipline umanistiche. Presenta, invece, un carattere più definito all'interno del curriculum negli istituti, dove la progettazione si basa su UDA triennali (un tecnico e un liceo) o

annuali (istituto professionale), proprio perché la sua realizzazione coinvolge inevitabilmente un'azione condivisa, almeno di un gruppo di docenti.

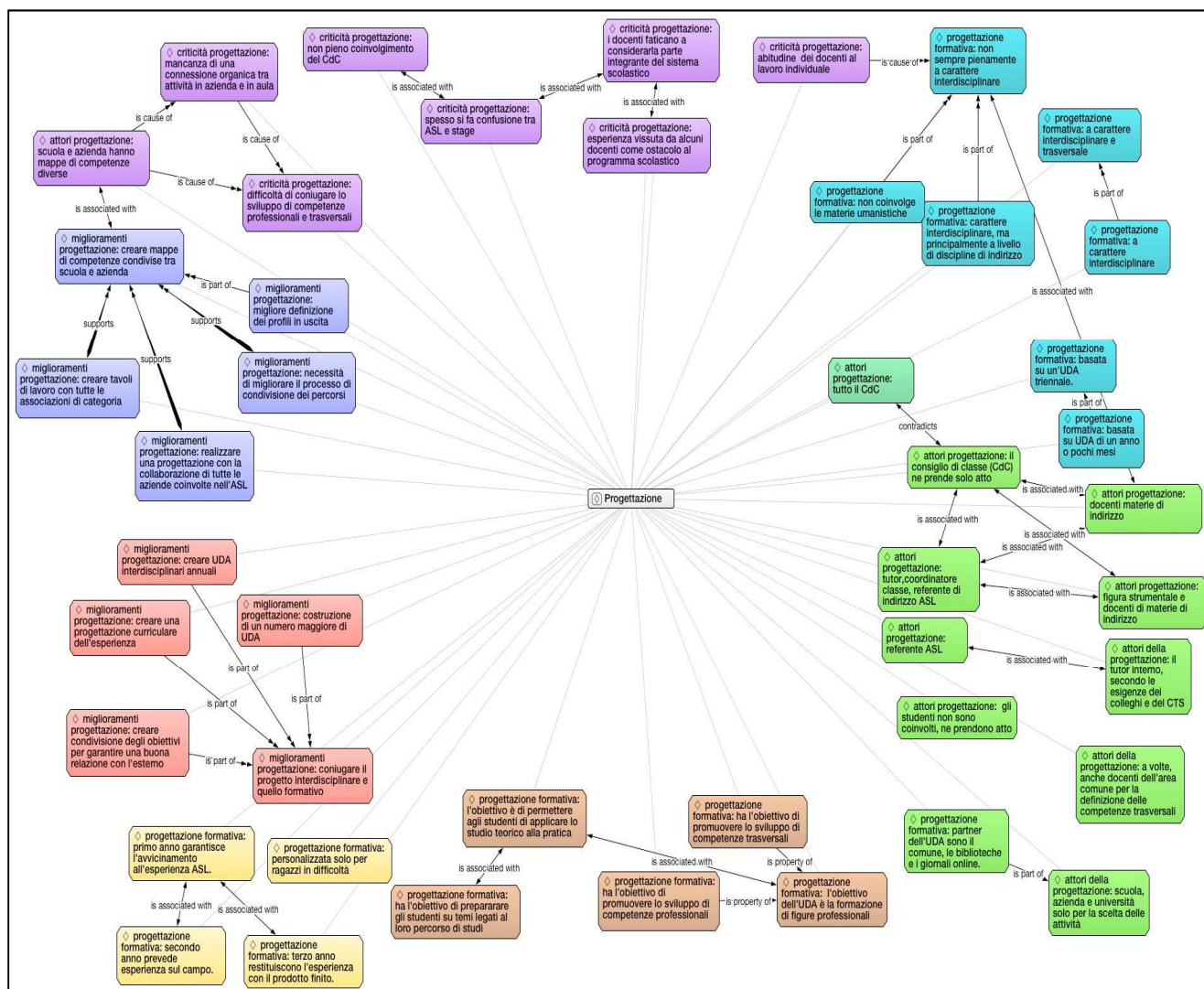


Fig. 4.1. Network "Progettazione formativa"

Nonostante i rispondenti, in alcuni casi, abbiano parlato di progettazione formativa interdisciplinare, questo non trova rispondenza con le informazioni fornite in relazione agli attori della progettazione che, se inizialmente vengono identificati nei consigli di classe (CdC), successivamente viene chiarito come in realtà i CdC ne prendono solo atto, così come gli stessi studenti. I reali attori della progettazione formativa possono coincidere con il referente dell'ASL o con il tutor scolastico che la elabora sulla base delle esigenze espresse dai colleghi e dal CTS in alcuni casi, in altri con i docenti di indirizzo, in altri ancora con un gruppo costituito dal coordinatore di classe, dal tutor scolastico e dal referente di indirizzo; *solo in pochi casi, sono coinvolti anche i docenti dell'area comune per la definizione delle competenze trasversali*. Tutto questo è collegato con quanto è emerso, quando è stato chiesto ai partecipanti di identificare le criticità legate alla fase progettuale; infatti, sono stati fortemente evidenziati il non pieno coinvolgimento del CdC, la presenza di confusione nei docenti tra stage e ASL; la fatica, da parte di alcuni docenti, a considerare l'ASL come parte integrante del curriculum e quindi inevitabilmente la diffusa convinzione tra i docenti di *un'attività*

che ostacola il programma scolastico. Si tratta di convinzioni che dimostrano quanto sia ancora difficile modificare la cultura tradizionale della scuola, che ha sempre privilegiato la teoria alla pratica, ma anche l'abitudine radicata dei docenti di lavorare in modo *individuale*, anziché cooperativo così come sarebbe richiesto dal superamento ormai necessario dei campi disciplinari e da una progettazione realmente condivisa. Un'altra importante criticità emersa è legata alla segnalata difficoltà di coniugare lo sviluppo di competenze trasversali con quelle professionali. È più facile avere chiaro quali competenze professionali devono raggiungere gli studenti, forse un po' meno quali devono essere le competenze trasversali o in che modo promuoverle. Questo è un aspetto che meriterebbe sicuramente un ampio spazio di indagine: si tratterebbe di capire se la difficoltà sia legata alla fase progettuale, alla rilevazione dei risultati e quindi alla difficoltà valutativa, oppure alla difficoltà di promuovere lo sviluppo di competenze trasversali o ancora alla scarsa formazione dei docenti in questo ambito.

I rispondenti hanno invece dimostrato di avere chiarezza sugli obiettivi di una progettazione formativa di ASL; la sua finalità è stata identificata con lo sviluppo di competenze professionali e trasversali, come testimoniato dalla seguente affermazione: << *L'obiettivo è chiaramente quello di fornire una preparazione approfondita agli studenti su tematiche affrontate a scuola. Far acquisire loro competenze di base di indirizzo oltre a quelle trasversali*>>. Sembra che ci sia quindi consapevolezza del valore dell'ASL a livello teorico e pratico per chi come i tutor e i coordinatori sono direttamente coinvolti nel processo di ASL, meno nei docenti che si limitano a prendere atto di ciò che gli studenti vivono o di ciò che tutor e coordinatori si impegnano a realizzare. In una relazione tra i membri di una comunità come la scuola, la creazione di un artefatto culturale condiviso come la progettazione formativa, costituirebbe un importante *boundary object* e quindi primo step, per poi muovere consapevolmente e intenzionalmente in un processo di attraversamento di confini, in territori non familiari come lo è il contesto lavorativo. I partecipanti, consapevoli della presenza di alcune criticità legate alla fase progettuale, hanno identificato alcuni miglioramenti auspicabili tra cui: la coniugazione del progetto interdisciplinare con quello formativo, la creazione di UDA interdisciplinari annuali, una progettazione curriculare dell'ASL e la sua condivisione con l'esterno. Sono tutti elementi che spiegano il bisogno della collegialità e della cooperazione per lo sviluppo di progettazioni di ASL efficaci. La difficoltà progettuale collegiale e la disorganicità del sistema di ASL è stata, infatti, testimoniata dall'esperienza in un liceo dove l'ASL è stata principalmente realizzata come attività extra-curriculare non raggiungendo così tutti gli studenti.

Durante l'esperienza: realizzazione, monitoraggio, relazioni, apprendimento

La realizzazione dell'ASL nelle diverse scuole ha caratteristiche diverse sia in riferimento alla durata, che varia da una settimana a tre settimane durante l'anno scolastico, sia per il periodo di realizzazione che può coincidere con tutto l'anno o con il secondo quadrimestre o ancora mantenere il carattere conclusivo dell'attività didattica come lo era in passato (Tab.4.3). La realizzazione dell'ASL comprende generalmente un'attività preparatoria che si svolge in classe terza mentre l'attività con l'esterno per la maggior parte delle scuole è stata finora concentrata nella classe quarta, proprio perché in classe quinta studenti e docenti sono

più focalizzati sulla preparazione agli esami di Stato. Il periodo dedicato all'ASL nella maggior parte delle scuole prevede la sospensione delle attività didattiche per l'intera classe coinvolta, tuttavia vi sono realtà in cui gli alunni partecipano invece a piccoli gruppi. Questa diversità del sistema ASL nelle scuole si registra anche sulla metodologia dell'ASL, nel senso che se in alcune scuole i docenti cercano di creare continuità con quanto gli studenti hanno vissuto nei contesti lavorativi, soprattutto in termini di metodologia utilizzata e non solo di approfondimento di contenuti, in altre è stato evidenziato che non si rileva alcuna forma di continuità dell'esperienza all'interno della scuola. In quest'ultimo caso è evidente che esiste un basso livello di interesse e di riconoscimento del valore dell'esperienza da parte del docente, oltre che scarsa condivisione tra scuola e lavoro e poca o nessuna integrazione nel curriculum scolastico. Non si può certo dire che in tale situazione l'ASL sia pensata come un unico processo realizzato in due contesti diversi, ma con un unico obiettivo: la formazione e l'apprendimento degli studenti.

Osservando gli elementi emersi sul monitoraggio dell'esperienza, si rileva che gli attori-chiave sono i tutor scolastici con le loro visite aziendali e con la rilevazione dei feedback di altri attori: i tutor esterni, gli studenti, i referenti di indirizzo. Anche se la criticità evidenziata è stata proprio la mancanza di strumenti adeguati per poter garantire un monitoraggio efficace, generalmente lo strumento principale rimane la visita del tutor scolastico nei contesti lavorativi alla quale si aggiungono la rilevazione dei feedback di altre figure e, in alcuni casi, il questionario rivolto agli studenti e la scheda di sintesi sull'esperienza redatta dal coordinatore di classe. Oltre all'individuazione di strumenti più adatti, è stato evidenziato come nella fase di monitoraggio sarebbe auspicabile *una maggiore vigilanza della qualità dell'esperienza da parte dei tutor scolastici*; infatti, in più casi è stata rilevata l'importanza di una presenza più costante dei tutor scolastici nei luoghi di lavoro, anche se non sempre si riesce ad assicurare, a volte, o per la numerosità degli studenti o per la mancanza di disponibilità dei docenti.

Tabella 4.3. La realizzazione dell'ASL e il monitoraggio

Categorie	Pre-codici	Codici: etichette descrittive
Realizzazione ASL	<i>Periodo dell'ASL</i>	○ Durante l'anno scolastico ○ Secondo quadrimestre ○ Alla fine dell'anno scolastico ○ All'inizio dell'anno scolastico ○ Anche durante l'estate
	<i>Durata ASL</i>	○ Una settimana ○ Due settimane ○ Tre settimane ○ 10 ore e poi extra-scuola
	<i>Attività svolte</i>	○ Lezioni frontali e incontri con esperti in classe 3^a ○ Attività all'esterno in classe 4^a (in 5^a solo in alcune scuole). ○ Attività di approfondimento a scuola in 5^a. ○ Visite aziendali ○ Visite guidate ○ Uscite didattiche ○ Sviluppo di progetti con studi professionali ○ Intervento di esperti nei laboratori scolastici

	Procedure	○ Sospensione delle attività didattiche per la classe ○ A piccoli gruppi
	Metodologia ASL	○ Attività di laboratorio continuata dal docente a scuola ○ Secondo modalità utilizzate fuori dagli studenti ○ Spesso senza continuità tra esperienza ASL durante l'anno e esperienza estiva
Monitoraggio	Attori	○ Tutor scolastico (TS) ○ Studenti ○ Referenti di indirizzo ○ Tutor esterno
	Strumenti	○ Visite contesti lavorativi da parte del TS ○ Indagine sull'occupazione ex-allievi ○ Feedback studenti ○ Contatti telefonici ○ Scheda di sintesi del coordinatore di classe sull'esperienza ○ Feedback referenti di indirizzo ○ Feedback tutor esterno ○ Questionario finale degli studenti
	Criticità	○ Mancanza di strumenti adeguati
	Miglioramenti	○ Maggiore vigilanza sulla qualità dell'esperienza da parte dei tutor interni

La natura dell'ASL richiede un processo di attraversamento di confini fra due sistemi, basato sulla condivisione e costruzione di artefatti e oggetti comuni a testimonianza dell'intenzionale processo di cambiamento e di apprendimento reciproco. In che modo è stato realizzato finora questo processo? Gli elementi emersi dall'analisi dei dati (Fig.4.2) offrono l'immagine di un processo che presenta ancora profonde lacune legate: i) ad un'occasionale e rara condivisione del progetto formativo con il tutor esterno il quale, nella maggior parte dei casi, ne prende solo atto; se ci sono casi in cui non si condivide proprio nulla con l'esterno, questo si contrappone con quelle poche situazioni in cui, come attività preparatorie si *definiscono congiuntamente i profili in uscita, i compiti da eseguire durante l'esperienza, le attività per gli studenti con disabilità o per studenti introversi identificando tutor esterni disponibili*; ii) a un coinvolgimento poco formalizzato del tutor esterno all'interno del processo di valutazione; solo per scelta individuale, a volte, c'è sia revisione congiunta delle attività sia una significativa valutazione esterna; iii) al fatto che *scuola e azienda abbiano mappe di competenze diverse*; aspetto che risente non solo della scarsa collaborazione, ma anche della mancanza di un linguaggio condiviso; iv) alla *mancanza di una connessione organica tra attività svolte in azienda e quelle svolte a scuola*.

La presenza delle criticità qui elencate ha portato i partecipanti ad identificare anche i miglioramenti auspicabili per un'efficace partnership fra i due sistemi; nello specifico sono stati indicati: un cambiamento di cultura a scuola e nei contesti lavorativi, l'individuazione di linguaggi e criteri di valutazione condivisi, il rafforzamento del processo di condivisione attraverso anche la costruzione di tavoli di lavoro tra tutte le associazioni di categorie, la qualità della formazione per i tutor aziendali oltre che una formazione congiunta dei tutor. Proprio la formazione è stata individuata, da uno dei partecipanti, come possibilità di creare ponti tra i due sistemi, affermando: <<Per noi, fare formazione con loro (i tutor esterni), è come costruire capacità

di dialogo. Il tutor è ponte tra il mondo del lavoro e il mondo della scuola, però, a volte, questa figura-ponte è tempestosa. Ritengo che questa figura-ponte sia importante anche perché noi abbiamo un rapporto con le aziende che deve essere sempre ricollocato all'interno dell'ambito scolastico, quindi dobbiamo avere una capacità di filtro, di interpretazione e di comunicazione>>. Quest'affermazione sintetizza perfettamente il ruolo di *boundary spanners* (BS) delle figure scolastiche dell'ASL presentato e indagato attraverso questa ricerca nei capitoli successivi, allo scopo non solo di rilevare quali possano essere i comportamenti di BS, ma anche di promuovere maggiore consapevolezza di tale ruolo nelle figure che nella scuola sono coinvolte in un processo di attraversamento di confini fra sistemi.

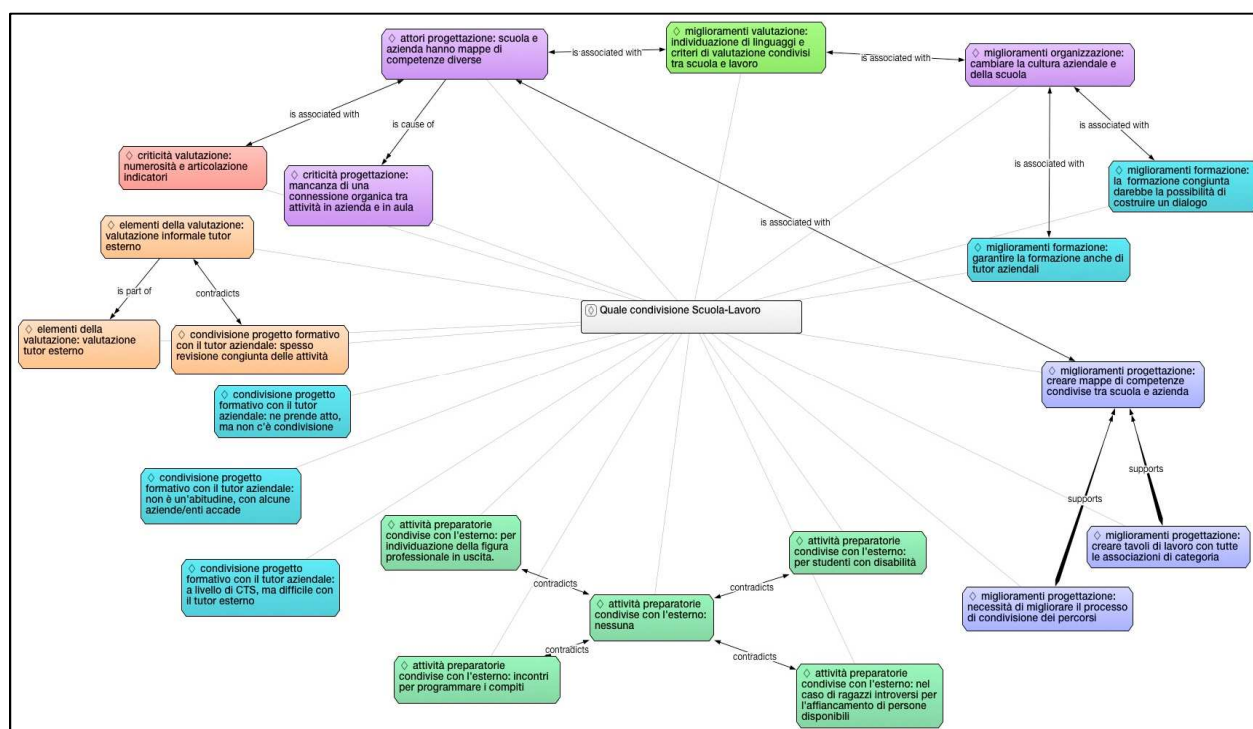


Fig.4.2. Network " Quale condivisione Scuola-Lavoro"

La fase di realizzazione dell'esperienza di ASL richiede alle figure scolastiche dell'ASL, la capacità di creare una fitta rete di relazioni e una buona comunicazione sia con l'interno della scuola (colleghi, studenti) sia con l'esterno (tutor esterni, referenti dei contesti lavorativi, genitori). Le relazioni e la comunicazione sono qui presentate come elementi della sezione 'durante l'esperienza', ma esiste una chiara consapevolezza che si tratta di componenti costitutive trasversali di ogni fase dell'attività: prima, durante e dopo.

Il network qui presentato (Fig.4.3) mostra come lo stile comunicativo e le relazioni siano gestiti in modo diverso dai tutor e referenti partecipanti all'indagine. Infatti, si passa da una relazione del tutor scolastico (TS) con gli studenti *di tipo lavorativo, come in aula* a un tipo di relazione *più informale e alla pari*; da una relazione *con pochi contatti* o addirittura sostituita dalla relazione con il coordinatore scolastico dell'ASL, a una comunicazione frequente gestita con strumenti tecnologici: *telefono, whatsapp, e-mail*. Diversi partecipanti hanno dichiarato che la loro relazione con gli studenti è *positiva ed è sempre fondata sul rispetto reciproco* e che durante l'esperienza, grazie ad un accompagnamento di tipo *professionale ed emotivo* si

modifica, poiché lo studente acquisisce *maggior fiducia nel docente*. Si tratta un cambiamento relazionale che si mantiene costante anche dopo l'esperienza di ASL, infatti, alcuni tutor hanno rilevato la presenza di una relazione *più confidenziale*, fondata sull'*arricchimento reciproco* docente-studente, *sul riconoscimento* da parte degli studenti della figura del *tutor come esperto, consapevoli del fatto che il suo controllo ha funzione educativa*. Si sono voluti investigare le ragioni del cambiamento della relazione tutor-studente ed è stata rilevata una chiara consapevolezza di un evidente riconoscimento dell'importanza del ruolo del tutor da parte degli studenti, poiché identificato come colui che si *interfaccia con il mondo del lavoro*, capace di stabilire relazioni diverse da quelle tenute nel contesto-scuola.

Sulla relazione con i colleghi si sono maggiormente soffermati i referenti scolastici dell'ASL, evidenziando la presenza di una comunicazione interna *informale*, ma anche a *carattere informativo* verso i coordinatori di classe con conseguente ricaduta sui consigli di classe. Tuttavia si tratta di una comunicazione non sempre facile, poiché l'*ASL è un approccio non ancora condiviso da tutti i docenti* ed è vissuta come *intralcio al programma disciplinare*. Questo testimonia quanto sia difficile generare cambiamenti all'interno della scuola, dove, forse, prima di imporre leggi costruite in modalità *top down*, bisognerebbe promuovere lo sviluppo di una nuova cultura attraverso un coinvolgimento diretto e consapevole, generando così un cambiamento vissuto e ricercato, anziché subito; un processo di innovazione non imposto, ma intenzionale e consapevole, secondo un approccio *bottom up*.

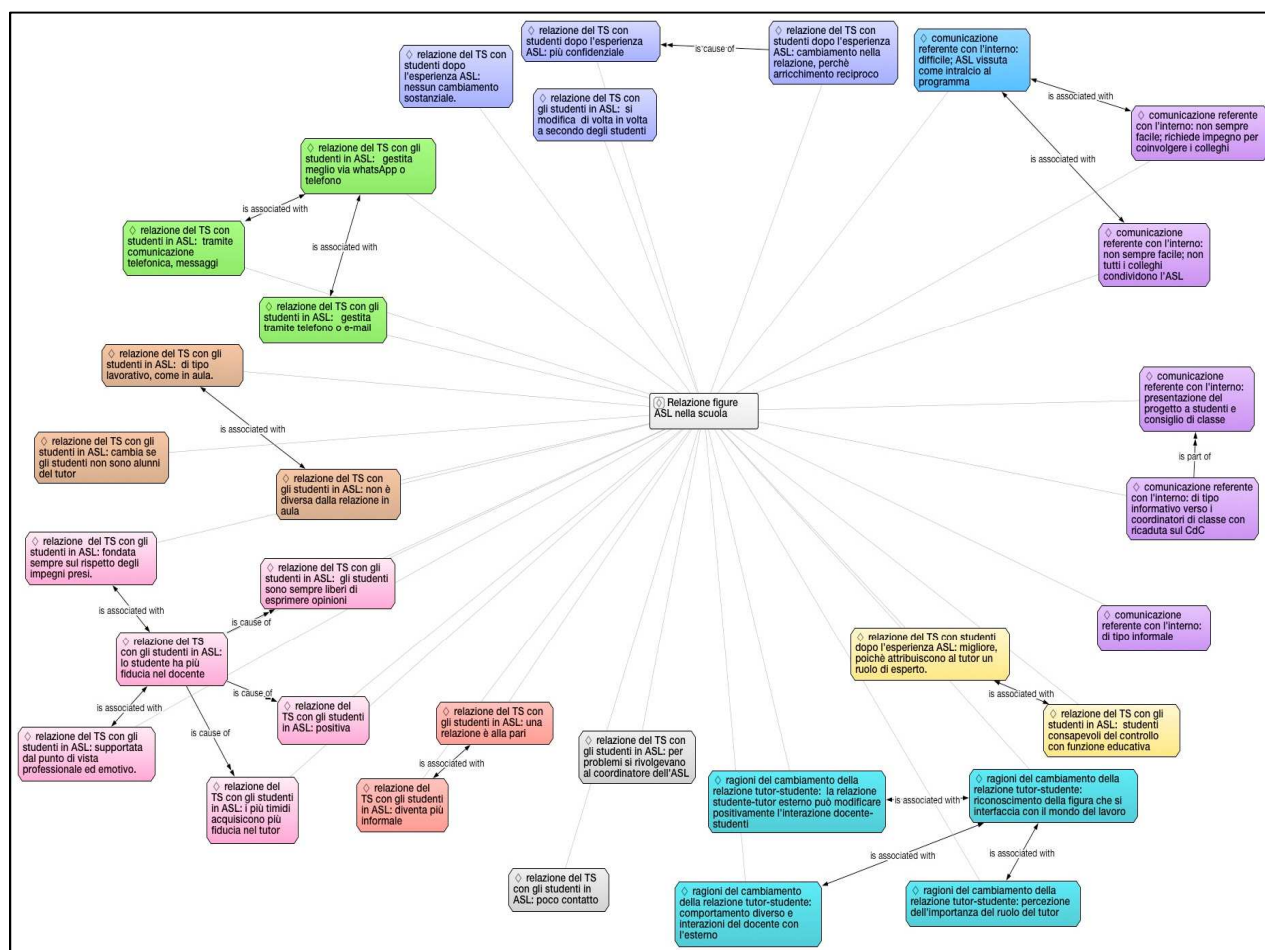


Fig. 4.3. Network " Relazione delle figure ASL nella scuola"

Un'altra azione importante dei tutor e referenti scolastici in ambito comunicativo-relazionale è esercitata verso l'esterno (Fig.4.4). Si tratta di un compito ritenuto dagli stessi tutor, *delicato*, poiché è una *modalità di portare la scuola all'esterno*. Tuttavia anche questa importante dimensione è di solito gestita dai partecipanti in modi diversi: *con incontri frequenti o a secondo del tipo di attività che gli studenti devono svolgere*; in presenza o mediante strumenti tecnologici; *con visite senza preavviso*. Si tratta di una relazione *fondata su un rapporto di fiducia e correttezza reciproca* definita dai TS di *tipo professionale*, ma anche *confidenziale poiché costruita nel tempo*. Qualcuno dei rispondenti ha evidenziato l'importanza della relazione con l'esterno nella fase iniziale dell'esperienza, utile per *strutturare l'attività che gli studenti dovranno svolgere*, per *illustrare il patto formativo e raccogliere informazioni pratiche su orari, pause, spazi-pranzo*.

È stata indagata anche la qualità della relazione con l'esterno, rilevando come questa possa avere due facce: i) essere molto positiva nel caso in cui *il tutor esterno è sempre presente, disponibile a sostenere i ragazzi*, o usa lo stesso registro comunicativo (come nel caso di comuni, biblioteche); ii) essere difficile, nelle situazioni in cui *il tutor esterno è assente o non sempre comprende le esigenze della scuola e dei ragazzi*. In tal modo sono state rilevate delle chiare aspettative verso un tutor esterno quali, *la collaborazione e una comunicazione tempestiva* in riferimento a cambiamenti di attività, orari di entrata e uscita o eventuali assenze degli studenti; *il coinvolgimento degli studenti in attività pratiche*; *la valutazione finale degli studenti*.

Anche la comunicazione dei referenti è gestita con l'esterno sia con contatti diretti sia tramite strumenti tecnologici e, in una scuola in particolare, secondo il protocollo-qualità. Rimane un tipo di relazione più formale con le grandi aziende meno formale nelle piccole aziende; questo è stato affermato da chi ha dichiarato: *<<generalmente quando mi rivolgo alle aziende di grande dimensione il protocollo è quello di rivolgersi all'ufficio del personale; nelle aziende a carattere familiare mi rivolgo direttamente al titolare>>*. Da alcuni è stata definita anche una relazione *complessa*, perché richiede di interfacciarsi con attori diversi; si tratta di un'espressione che sottintende l'importanza di sostenere, tramite la formazione, i tutor, nello sviluppo delle loro competenze comunicativo-relazionale.

I referenti di alcune scuole evidenziano che le uniche strategie di sensibilizzazione utilizzate sul fenomeno dell'ASL, sono la *restituzione alle famiglie e ai partner esterni*; altri hanno affermato che esiste una buona tradizione dell'ASL e pertanto non si rileva la necessità di sensibilizzare, con specifiche strategie, gli stakeholder esterni, se non tramite l'esperienza stessa degli studenti.

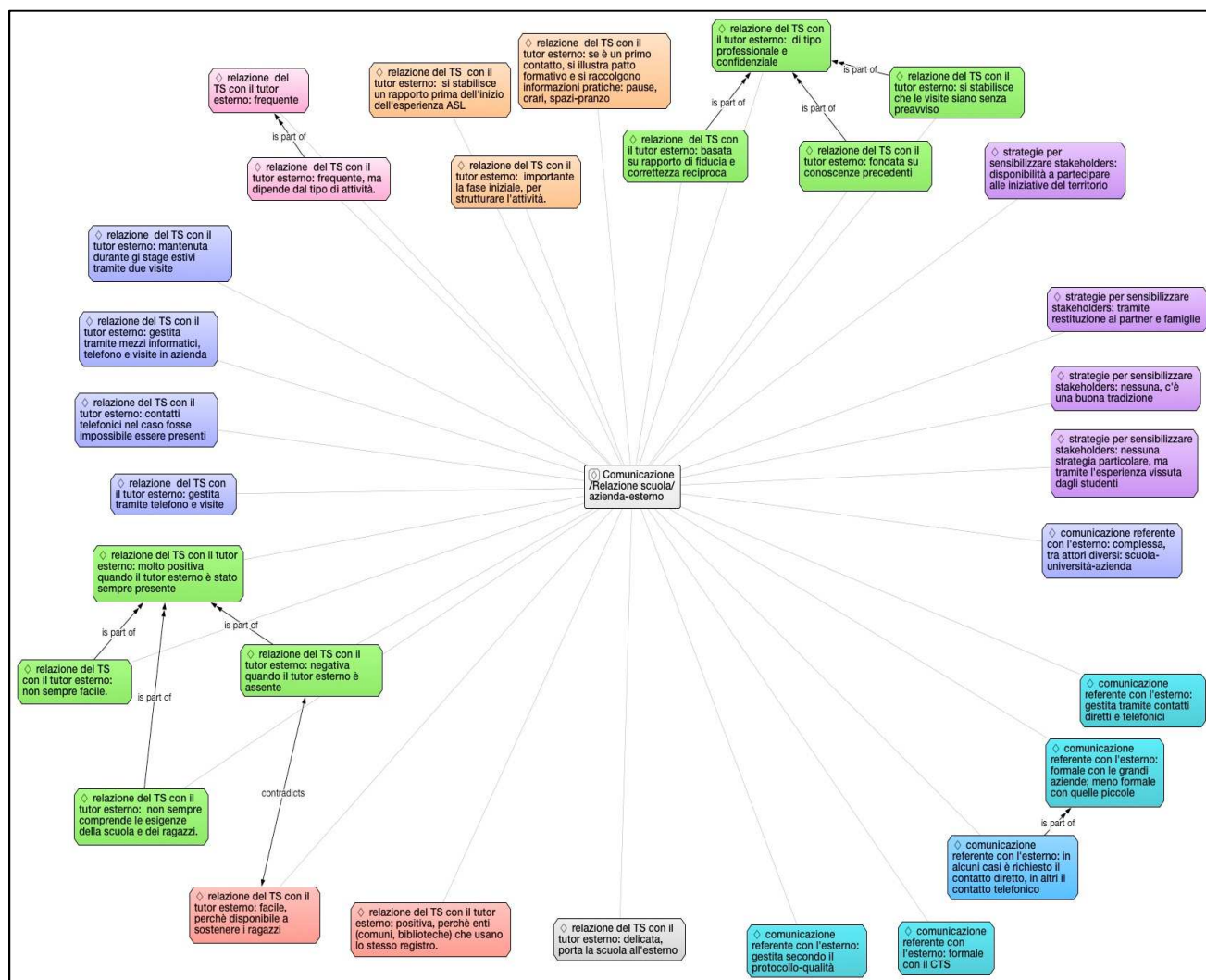


Fig. 4.4. Network " Comunicazione/relazione Scuola-Lavoro"

Si può dire di aver vissuto un'esperienza quando questa genera cambiamento (Di Nubila & Fedeli, 2010). Questa verifica sull'ASL è stata fatta nel corso delle interviste, durante le quali tutor e referenti scolastici hanno evidenziato forme di cambiamento intese come apprendimento non solo per gli studenti ma anche per i per docenti-tutor. Nel caso degli studenti (Fig.4.5) i docenti-tutor e i referenti hanno fatto riferimento all'acquisizione di *competenze trasversali* come quelle: *relazionali, linguistiche, abilità di problem solving; professionali* come: i *linguaggi specifici* dei contesti lavorativi; ma si sono riferiti anche a una *maggiore consapevolezza di quanto appreso a scuola* e quindi a una *migliore comprensione della teoria attraverso la pratica*. Si tratta di un'esperienza riconosciuta come opportunità per gli studenti di *percepire il contesto scolastico come parte integrante della realtà esterna*, di cogliere un senso di autoefficacia, identificabile nella *capacità di misurare le loro competenze e nel riconoscere l'importanza di aver acquisito nuove conoscenze, proiettandosi così anche nel futuro*. In riferimento a questa categoria i partecipanti hanno rilevato alcune criticità riferite a una, a volte, *poco adeguata preparazione degli studenti rispetto alle attività da svolgere in azienda*, ma soprattutto alla scarsità di tempo e di flessibilità; infatti, un docente ha affermato: << I punti critici sono principalmente il tempo a disposizione: deve essere permessa una maggiore flessibilità per lo svolgimento delle attività. Il quadro orario deve poter essere più fluido ed è necessario

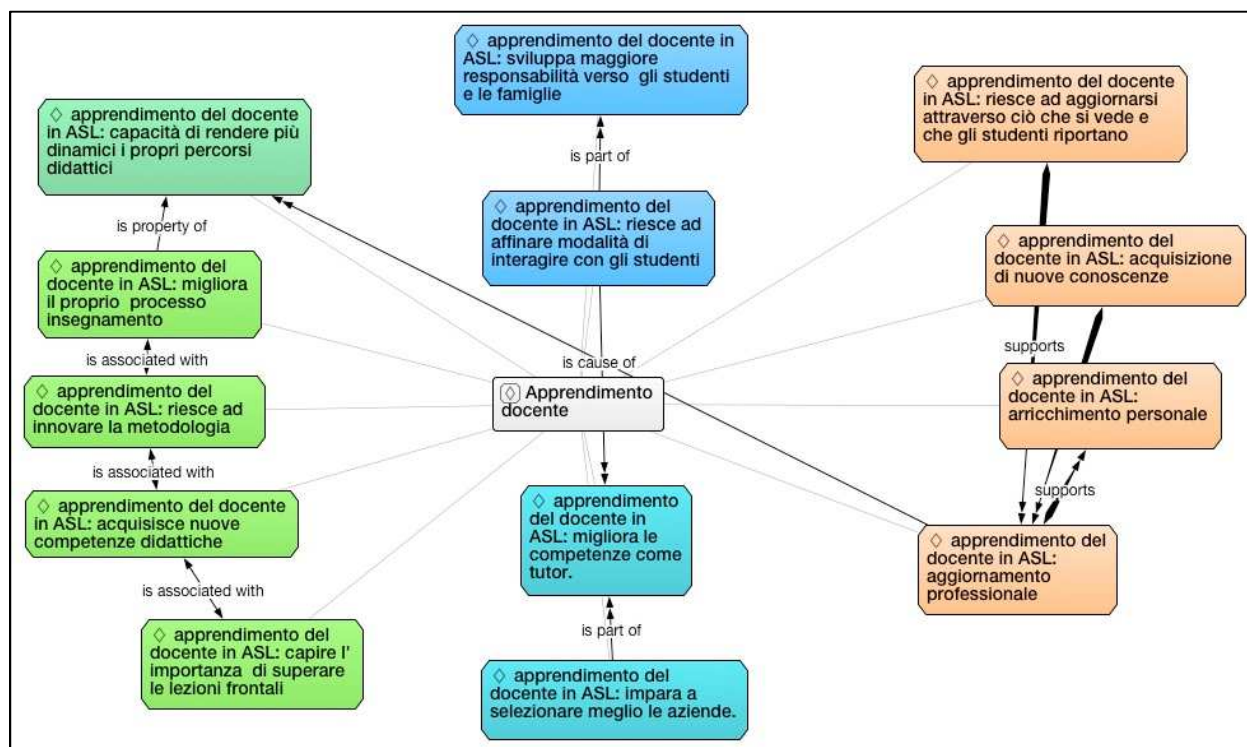


Fig. 4.6. Network "Apprendimento del docente"

Dopo l'esperienza: la valutazione per tutor e coordinatori scolastici

Dopo aver rilevato informazioni sull'apprendimento, non si poteva tralasciare l'indagine sul processo di valutazione dell'esperienza di ASL (Tab.4.4). Il quadro emerso di questo processo appare disorganico e frammentato; infatti, dai dati in tabella è evidente che non esiste ancora una struttura valutativa condivisa dell'ASL che possa condurre a un riconoscimento formale dell'esperienza. A partire dagli attori coinvolti nel processo valutativo, questi, sono stati principalmente identificati nei due tutor (interno ed esterno); anche se, in qualche caso il CdC, è stato indicato come attore della valutazione, in realtà prende solo atto del report valutativo del tutor scolastico (TS). Gli stessi elementi di cui il TS tiene conto nel redigere il suo report, possono essere diversi in ogni scuola: in alcune si fa riferimento alla valutazione o feedback dei due tutor, in altri anche al questionario, al diario di bordo e alla scheda di autovalutazione degli studenti; mentre in quasi tutte le scuole coinvolte si tiene conto del prodotto finale dello studente: la relazione o, in pochi casi, dei progetti realizzati durante l'esperienza dallo studente, che in genere viene valutata dal tutor o dai docenti di indirizzo. Questa evidente assenza di una valutazione ben definita si ripercuote sulla certificazione delle competenze acquisite durante l'esperienza che, in alcune scuole, è stata finora inesistente, mentre in altre si è fatto riferimento a un modello interno connesso con i contenuti disciplinari e con il profilo in uscita. Inevitabilmente lo stesso riconoscimento dell'ASL risente dell'incertezza e indefinitezza del processo; infatti, non vi sono criteri unici condivisi, ma questi si differenziano tra le scuole e perfino all'interno di uno stesso istituto, dove alcuni docenti riconoscono l'esperienza all'interno del voto di condotta, mentre altri la inglobano nel voto di disciplina. In definitiva, finora non c'è un riconoscimento formalizzato dell'esperienza e questo contribuisce, per molti docenti, ad attribuire scarsa credibilità all'esperienza.

Tra le forti criticità attribuite al processo valutativo, i rispondenti hanno rilevato, in alcuni casi, la scarsa disponibilità degli enti esterni a partecipare al processo valutativo, dovuto spesso anche alla complessità delle griglie costruite dalla scuola. Questo ancora una volta dimostra che l'ente esterno si limita ad utilizzare artefatti precostituiti, anziché co-costruiti o condivisi con la scuola sulla base di linguaggi e criteri co-definiti. Proprio il rafforzamento della stessa condivisione interna ed esterna, infatti, è stata identificata dai partecipanti come dimensione da migliorare.

Tabella 4.4. La valutazione ASL per tutor/coordinatori

Categorie	Pre-codici	Etichette descrittive
Valutazione	Attori	○ I due tutor e il coordinatore di classe ○ Il CdC ○ Il CdC ne prende atto
	Elementi della valutazione	○ Valutazione del TS ○ Valutazione informale del TE ○ Valutazione del TE ○ Scheda di autovalutazione studente ○ Questionario studenti ○ Diario di bordo dello studente ○ Feedback informale studenti ○ Prodotti finali dello studente
	Certificazione delle competenze acquisite	○ Nessuna certificazione ○ Certificazione secondo un modello interno ○ Libretto delle competenze
	Riconoscimento ASL	○ Nel voto di condotto ○ Media di disciplina e credito scolastico o voto condotta. ○ Alcuni non la considerano ○ Riconoscimento solo nelle materie tecniche ○ Se ne tiene conto per credito scolastico, ma senza formalizzazione. ○ Valutazione delle competenze a fine classe 4^a
	Criticità	○ Ente esterno poco disponibile alla valutazione ○ Numerosità e articolazione di indicatori delle griglie
	Miglioramenti	○ Criteri interni condivisi ○ Criteri e linguaggi condivisi scuola-lavoro ○ Condivisione di elementi da valutare a livello di rete.

Considerazioni finali di tutor e coordinatori scolastici: vantaggi, punti di forza e di debolezza

Dalle considerazioni dei partecipanti nella fase conclusiva dell'intervista sono emerse categorie significative riferite ai vantaggi per gli attori della scuola, ai punti di forza e di debolezza dell'esperienza (Tab.4.5). Vantaggi importanti sono stati identificati per gli studenti sia dal punto di vista personale, includendo l'aumento della motivazione, dell'interesse, del senso di responsabilità e dell'autoefficacia; sia dal punto di vista formativo e professionale con l'acquisizione di nuove conoscenze, lo sviluppo di abilità e competenze, l'opportunità di connettere teoria e pratica e di percepire il sapere come unico. Rilevanti anche i vantaggi identificati per i docenti, sia dal punto di vista professionale con conseguente ricaduta sull'innovazione didattica e la motivazione ad apprendere, sia come possibilità di superare la visione negativa dell'ASL, identificandone il senso e il significato. Proprio quest'ultimo aspetto segnala

l'importanza del ruolo di BS che può essere consapevolmente agito dalle figure dell'ASL, poiché navigando i confini fra i due sistemi, possono divenire impollinatori di idee e nuove visioni (Tushman & Scanlan, 1981).

Importanti anche i vantaggi segnalati per i due sistemi organizzativi: da un lato per la scuola l'ASL si presenta come *occasione per superare la propria autoreferenzialità e per acquisire un riconoscimento esterno*, per *riflettere sul proprio modo di lavorare*, per *superare la didattica a compartimenti*, ma anche *come opportunità per ricevere risorse esterne e possibilità per l'inserimento lavorativo degli studenti*. Importante è la possibilità per la scuola, tramite l'ASL, di creare contesti inclusivi, come evidenziato da un partecipante quando ha affermato: <<*Un riscontro molto positivo l'abbiamo avuto anche con i ragazzi in difficoltà, con DSA o con disabilità, che vedono nell'alternanza una via di soddisfazione per l'autonomia percepita e il maggiore senso di sicurezza*>>. Dall'altro lato, lo scambio di conoscenze e l'opportunità formativa per tutor e il personale, sono importanti vantaggi individuati per l'azienda, anche se non è mancato chi ha segnalato nessun vantaggio per l'ente esterno. Questo evidentemente indica quanto non vi sia una chiara comunicazione e condivisione scuola-lavoro, infatti, dovrebbero essere aspetti ben definiti e riconosciuti per tutti i partner coinvolti.

In sintesi i punti di forza evidenziati dai partecipanti indicano il *carattere formativo dell'esperienza per tutti gli attori coinvolti*, ma anche la ricaduta positiva sulle *relazioni docente-studente e scuola-territorio*, ma soprattutto come modalità di *superamento della visione della scuola come entità astratta*. Accanto ai punti di forza i partecipanti hanno sottolineato delle criticità tra cui la *manca di una cultura dell'ASL*, nella quale trovano giustificazione i pregiudizi dei docenti verso l'ASL, l'abitudine del docente a lavorare individualmente anziché cooperativamente, al fine di assicurare l'elaborazione di una *progettazione e valutazione condivisa*, di realizzare una didattica non solo fatta di lezioni frontali, ma di attività cooperative e pratiche, di spazi formali e informali a favore dell'apprendimento; la mancanza di un'adeguata formazione di tutor interni ed esterni; la mancanza di risorse adeguate e del riconoscimento delle figure dell'ASL, ma anche di tempi flessibili; la scarsa condivisione con l'esterno, il cui processo dovrebbe essere sostenuto da un flusso comunicativo costante, ma anche dalla disponibilità dei sistemi di conoscersi reciprocamente, nella consapevolezza che nello spazio dell'ASL occorre ricercare intenzionalmente mediazioni e negoziazioni, allo scopo di assicurare un reciproco riconoscimento e apprendimento. Tra le criticità non va dimenticato che spesso anche la *breve durata* dell'esperienza ha contribuito ad alimentare la scarsa credibilità dell'ASL sia nei contesti lavorativi sia scolastici, come pure l'impossibilità, per alcune scuole, di continuare nei laboratori scolastici l'attività svolta all'esterno dagli studenti, per la mancanza di tempo e di attrezzature laboratoriali.

Tabella 4.5.Vantaggi, punti di forza e di debolezza dell'ASL per tutor/coordinatori

Categorie	Pre-codici	Etichette descrittive
Vantaggi	<i>Per lo studente</i>	○ Motivazione allo studio e interesse ○ Conoscenza del mondo del lavoro ○ Rispetto delle regole ○ Sviluppo senso di responsabilità ○ Facilità inserimento nel mondo del lavoro ○ Scoperta delle proprie abilità e competenze ○ Sviluppo di competenze e abilità di <i>problem solving</i> ○ Verifica delle proprie conoscenze ○ Orientamento ○ I più deboli entrano in competizione ○ Opportunità di vivere un percorso completo ○ Opportunità di collegare teoria-pratica ○ Consapevolezza di un sapere unico
	<i>Per il docente</i>	○ Arricchimento professionale ○ Conoscenza degli interessi degli studenti ○ Impara a porre il focus sull'intero processo di apprendimento ○ Riduce l'autoreferenzialità ○ Stimola il docente ad apprendere ○ Supera la visione negativa dell'ASL dopo averla vissuta
	<i>Per la scuola</i>	○ Consapevolezza dell'importanza della sua relazione con il territorio ○ Superamento dell'autoreferenzialità ○ Acquisizione riconoscimento esterno ○ Riflette sul proprio modo di lavorare ○ Facilita il superamento della didattica a compartimenti. ○ Rafforza le discipline indebolite da riduzione ore ○ Riscontri soddisfacenti per alunni con DSA e con disabilità ○ Ricevere risorse esterne ○ Creare opportunità per studenti
	<i>Per l'azienda</i>	○ Scambio di conoscenze ○ Formazione dipendenti ○ Possibilità di avere tutor interni più competenti. ○ Conoscenza dei percorsi scolastici ○ Non è mai stato comunicato alcun vantaggio.
Punti di forza	<i>Ricadute positive</i>	○ Carattere formativo ○ Impegno, interesse e responsabilità studente ○ Migliore professionalità docente ○ Migliore relazione tutor-studente ○ Migliore relazione studente-territorio ○ Migliore relazione tutor-scuola-territorio ○ Superamento della visione della scuola come entità astratta
Punti di debolezza	<i>Criticità</i>	○ Mancanza coinvolgimento genitori ○ Mancanza di una cultura dell'ASL ○ Scarso riconoscimento economico dei docenti ○ Mancanza di tempo e risorse ○ Richiede tempo e risorse personali ai TS ○ La breve durata ○ Criticità della comunicazione con l'esterno ○ Mancanza di strumenti e tempi per il laboratorio

Il futuro: i miglioramenti possibili per tutor e coordinatori scolastici

Volendo offrire un quadro sintetico dei miglioramenti auspicabili per ogni area investigata, che i partecipanti hanno sottolineato durante l'intervista, è stato qui riportato un network a carattere trasversale (Fig.4.7), al fine di avere una visione di insieme dei suggerimenti indicati dai partecipanti per il futuro. I miglioramenti necessari segnalati fanno riferimento: i) alla *progettazione* formativa da costruire secondo la logica della condivisione interna ed esterna (con tutte le associazioni di categoria o aziende coinvolte) dei percorsi e degli obiettivi, della definizione condivisa tra scuola-lavoro di una mappa di competenze e dei profili in uscita; dello sviluppo di una progettazione curriculare dell'esperienza, coniugando aspetto interdisciplinare e formativo; ii) all'*apprendimento*, introducendo moduli di preparazione all'ASL, un quadro orario più flessibile e la scelta, da parte dello studente, delle discipline da seguire a scuola; l'innovazione didattica che possa garantire lezioni interattive e quindi la partecipazione degli studenti; l'esperienza pratica per gli studenti; iii) alla *comunicazione* interna ed esterna, assicurando interlocutori validi per la scuola; iv) all'*organizzazione*, contemplando un cambio di cultura nei contesti scolastici e lavorativi; considerando maggiore flessibilità dell'orario scolastico e del docente, la definizione dei curricoli e dei contenuti disciplinari da parte dei docenti; una durata più lunga dell'esperienza; lo snellimento degli aspetti burocratici, che molto spesso scoraggiano i docenti stessi; la creazione di una banca dati delle aziende o associazioni di categoria con cui interfacciarsi all'interno di un territorio, evitando così un dispendio di tempo ed energie; una maggiore condivisione interna delle buone pratiche e delle relazioni con le aziende; la *valorizzazione delle sezioni alla didattica create da alcune aziende*. A tal proposito, infatti, un docente ha affermato: << È il caso di un'azienda che tutti gli anni mette a disposizione degli studenti universitari delle borse lavoro e delle borse di studio >>; v) alla *valutazione* che dovrebbe includere la condivisione interna ed esterna dei criteri di valutazione e le modalità di riconoscimento interno dell'esperienza; vi) alla *formazione continua per i docenti mediante esperienza pratica*, ma anche *per i tutor esterni*, nonché *una formazione congiunta come occasione per costruire un dialogo concreto tra scuola e lavoro*.

Gli aspetti da migliorare sono diversi e le figure coinvolte all'interno del processo, ancora una volta, dimostrano, anche se non in maniera del tutto consapevole, di essere collocati all'interno di una funzione rilevante per la possibilità di offrire il loro contributo alla costruzione di una partnership efficace tra i due sistemi e al miglioramento dell'esperienza.



La figura del tutor scolastico è una delle importanti categorie emerse in tutte le sue sfumature. Infatti, è stata presentata l'immagine di un tutor che necessita di avere un'ampia rosa di competenze: da quelle tecniche, organizzative, gestionali e di lettura dei contesti lavorativi a quelle di mediazione, comunicativo/relazionali e pedagogiche. Si tratta di una figura che dovrebbe avere una profonda dimensione professionale caratterizzata da *impegno, passione e coinvolgimento* per l'attività che è chiamato a svolgere. I partecipanti riconoscono al tutor *funzioni interne ed esterne alla scuola*, proprio perché navigano i confini tra i due sistemi trasferendo informazioni e conoscenze; operando mediazioni e negoziazioni. Per la maggior parte dei partecipanti il tutor è una figura di riferimento per studenti, colleghi e il CdC, per il quale *il tutor è lui che conosce di più gli studenti, perché accede a una nuova dimensione dello studente*. Non tutti invece sono d'accordo nell'affermare che il tutor sia una figura ben definita per i genitori.

Le criticità emerse, relativamente alla figura del tutor, sono invece la scarsa remunerazione dei docenti e la mancanza di un'istituzionalizzazione della figura stessa.

Proprio la consapevolezza di questo duplice interfacciarsi tra l'interno e l'esterno fa coincidere la figura dell'ASL con la figura dello BS con funzione di "collaboratore con gli ambienti esterni, capaci di collegare, un insieme di fattori esterni di diversa provenienza, interessi e visioni del mondo, per un'azione collettiva condivisa"(Addi-Raccah, 2015, p.290).

Tabella 4.6. Il tutor scolastico

Categorie	Pre-codici	Etichette descrittive
Tutor scolastico	Competenze	○ Comunicativo/relazionale ○ Pedagogica ○ Valutativa ○ Tecnica ○ Organizzative e gestionali ○ Saper mediare ○ Saper analizzare i contesti lavorativi ○ Saper motivare gli studenti
	Dimensione professionale	○ Impegno ○ Passione ○ Coinvolgimento
	Riconoscimento del ruolo	○ Figura con funzioni interne ed esterne alla scuola ○ Figura di riferimento per studenti e genitori ○ Figura di rilievo nel CdC ○ Figura di riferimento per l'esterno
	Criticità	○ Figura non ben definita per le famiglie ○ Figura non ben remunerata ○ Figura non istituzionalizzata ○ Ruolo ben definito solo per chi è direttamente coinvolto.

4.6.2. Risultati emersi dai focus group con i Consigli di Classe

L'unità ermeneutica dei focus group (FG) con gruppi di docenti facenti parte dei Consigli di Classe (CdC), di ogni istituzione scolastica coinvolta, è risultata costituita da 7 PD, 459 codici, 36 *codes families* e 15 *Networks* (Importanza ASL, Progettazione formativa, Apprendimento, Monitoraggio, Valutazione, Punti di forza, Criticità, Vantaggi ASL, Competenze del TS, Lo studente dopo l'ASL, Riflessioni sull'esperienza, Miglioramenti progettazione, Miglioramenti organizzazione, Proposte). Anche in questo caso, gli elementi emersi saranno presentati in tabelle e in forma grafica, secondo la logica temporale, per quanto possibile, delle attività svolte, prima, durante e dopo l'esperienza, includendo anche i suggerimenti per il futuro.

Prima dell'esperienza: Importanza dell'ASL e progettazione formativa

Gli aspetti indagati come elementi caratterizzanti la fase precedente all'esperienza sono stati l'opinione sull'importanza dell'ASL e la progettazione formativa (Tab.4.7). In riferimento al primo aspetto, i docenti coinvolti hanno identificato l'ASL come *esperienza positiva e formativa, come un'alternativa all'approccio tradizionale*, poiché consente il passaggio da un piano immaginario a un piano reale delle attività proposte in classe. L'ASL è stata identificata importante per tutti gli studenti, poiché si presenta come opportunità di

connettere l'aspetto teorico con quello pratico, di *soddisfare il bisogno di operatività*, mediante lo svolgimento di *compiti reali, generando così soddisfazioni negli studenti*. La sua importanza è stata collegata anche all'acquisizione della lingua inglese e alla possibilità di accedere all'uso di strumenti innovativi, che la scuola non avrebbe le risorse finanziarie per poterle garantire.

L'ASL è stata identificata importante anche per la scuola stessa e l'azienda. Per la scuola, poiché essa ha l'opportunità di creare legami con i contesti lavorativi, avendo così riscontri sulla preparazione degli studenti ed evidenti successive ricadute sull'innovazione didattica promossa dai docenti, nel tentativo di colmare contenuti e metodi non ancora introdotti nelle aule scolastiche. Questo elemento testimonia che l'interfacciarsi della scuola con l'esterno, come già evidenziato da tutor e coordinatori, permette il superamento della propria autoreferenzialità.

Per l'azienda invece è un'occasione di *accogliere studenti preparati*, ma anche di elevare i livelli di innovazione; infatti, *succede che, a volte, anche quando in uscita, gli studenti, si collocano nel mondo del lavoro, trovano occupazioni che richiedono competenze inferiori rispetto a quelle che in realtà possiedono*.

Gli elementi emersi in riferimento alla progettazione formativa coincidono in parte con quanto emerso dalle interviste rivolte ai tutor e coordinatori dell'ASL; infatti, anche per i docenti del CdC gli attori chiave sono i docenti di indirizzo e non il CdC così come dovrebbe essere. In due istituzioni scolastiche (un istituto tecnico e un liceo), sotto la guida della stessa dirigenza, già da alcuni anni la progettazione di ASL è pianificata secondo UDA triennali trasversali, per la realizzazione delle quali, l'intero CdC è invitato a parteciparvi. In realtà però la partecipazione varia a seconda delle attività e della disponibilità dei docenti, pertanto non è stato finora assicurato un coinvolgimento completo del CdC neanche in queste realtà dove è stata anticipata l'idea della progettazione a lungo termine. In tutte le realtà quindi, sia in quelle con una progettazione di Unità Didattiche di Apprendimento (UDA) interdisciplinari triennali, sia in quelle con progettazioni annuali o in quelle dove la progettazione si ripete pressoché in modo simile da diversi anni, le discipline coinvolte sono principalmente quelle di indirizzo e, a volte, italiano e/o inglese. Durante la fase progettuale, nella maggior parte dei casi, la condivisione con l'esterno non è assicurata. Essa, infatti, *dipende dalla disponibilità e sensibilità del tutor/referente esterno*. Per la progettazione sono state identificate anche delle criticità, legate sia al processo di condivisione segnalato come processo che si stabilisce *spesso in modo informale con l'esterno*, ma per alcune istituzioni scolastiche, anche *in modo esclusivo tra il coordinatore scolastico dell'ASL e i partner esterni*, segnalando in tal modo, che sarebbe più significativo se tutti i docenti potessero condividere con l'esterno. Tra le tante voci dei docenti, c'è stata anche quella di chi ha voluto segnalare che *una progettazione condivisa con l'esterno limiterebbe la preparazione degli studenti* o che *la progettazione di ASL condiziona le scelte scolastiche*, ponendo l'accento su come essa ostacola il regolare svolgimento del programma scolastico. Testimonianza quindi di una cultura scolastica tradizionale non facile da sradicare.

Tabella 4.7. L'ASL e la progettazione formativa secondo il CdC

Categorie	Pre-codici	Etichette descrittive
Opinione su ASL	Importanza per i docenti	○ Esperienza positiva e formativa ○ Un'alternativa all'approccio tradizionale ○ Passaggio da un piano immaginario a quello reale delle attività
	Importanza per gli studenti	○ Connessione teoria-prassi ○ Esperienza positiva per studenti con disabilità ○ Apprendimento tramite compiti reali ○ Obbliga al rispetto di regole ○ Promuove autonomia e responsabilità ○ Favorisce l'apprendimento della lingua inglese. ○ Consapevolezza degli studenti del mondo esterno ○ Genera soddisfazioni ○ Soddisfa bisogno di operatività ○ Opportunità di utilizzare strumenti innovativi.
	Importanza per la scuola	○ Connessione scuola-lavoro ○ Possibilità di migliorare la didattica ○ Riscontro della preparazione-studenti
	Importanza per l'organizzazione esterna	○ Opportunità per elevare il livello di innovazione ○ Opportunità di accogliere studenti preparati.
Progettazione formativa	Attori	○ Docenti di indirizzo ○ Il CdC ne prende atto ○ Il CdC è invitato a partecipare ○ I docenti delle materie di base non partecipano ○ I tutor non prendono parte alla progettazione
	Carattere	○ UDA interdisciplinare di indirizzo triennale ○ Superamento parcellizzazione contenuti disciplinari. ○ Coinvolge inglese e italiano ○ Coinvolge italiano e discipline di indirizzo
	Condivisione con esterno	○ Condivisione legata alle situazioni
	Criticità	○ Solo il coordinatore condivide con l'esterno. ○ Condivisione avviene a volte in modo informale. ○ Condiziona le scelte didattiche ○ Se progettazione condivisa limiterebbe il campo delle competenze e preparazione

Durante l'esperienza: il monitoraggio e l'apprendimento

La realizzazione dell'esperienza, il monitoraggio e l'apprendimento, come attività che caratterizzano l'ASL durante il suo svolgimento, sono gli elementi emersi durante i FG con i CdC (Tab.4.8). I docenti dei CdC hanno dichiarato che nella maggior parte dei casi gli studenti si inseriscono nelle attività quotidiane dell'azienda esterna, confermando quanto era già stato espresso dai tutor e referenti scolastici. Tuttavia le scelte operate all'interno delle scuole variano anche rispetto ai criteri per la realizzazione dell'esperienza, poiché se nella maggior parte delle scuole l'ASL è stata sempre offerta a tutti, in altre è stata vincolata al *profitto scolastico*, tralasciando il potenziale dell'ASL a livello di rimotivazione dello studente. Anche in riferimento al monitoraggio è stata rilevata consonanza con quanto affermato dai tutor e coordinatori dell'ASL; infatti, è stato dichiarato dai docenti che il monitoraggio è condotto dai docenti-tutor e studenti e che il CdC si limita a recepire quanto viene riportato dai tutor. Come per la progettazione anche nella fase di monitoraggio il CdC ha un ruolo formale e non sostanziale. Questo è confermato dalle modalità identificate

(feedback studenti e del tutor aziendale, visite del TS, incontri tra docenti tutor) e dagli strumenti utilizzati (griglie di osservazione del TS, diario di bordo studente in alcuni casi), all'interno delle quali non viene mai segnalato un ruolo attivo del CdC.

Anche i docenti dei CdC hanno evidenziato importanti aspetti da migliorare quali: lo stabilire equilibrio nel numero di studenti da assegnare ai tutor, che consentirebbe un monitoraggio più costante dell'esperienza se non quotidiano, un tempo maggiore da destinare alle visite esterne preliminari, poiché consentirebbe *una migliore organizzazione delle attività destinate agli studenti*.

I docenti dei CdC partecipanti hanno identificato importanti aspetti anche relativamente all'apprendimento non solo per gli studenti, per i quali è stata evidenziata una maggiore autonomia e senso di responsabilità oltre che un riconoscimento dell'importanza delle regole all'interno dei contesti, ma anche un importante sviluppo di competenze professionali, comunicativo-relazionali o argomentative, ma anche di tipo trasversali: *imparare ad imparare* e *l'abilità di problem solving*. Quanto è stato affermato dai partecipanti nei CdC sembrerebbe essere in contraddizione con quelle affermazioni relative allo scarso riconoscimento dell'esperienza da parte di alcuni docenti. In realtà occorre precisare che, i partecipanti ai FG sono docenti che credono nell'esperienza e che, nella maggior parte dei casi, hanno preso parte alla realizzazione delle esperienze di ASL nelle loro istituzioni.

Tabella 4.8. Realizzazione ASL, monitoraggio e apprendimento per il CdC

Categorie	Pre-codici	Etichette descrittive
Realizzazione ASL	Attività	○ Gli studenti si inseriscono nelle attività aziendali ○ Inserimento studente in 3 tappe: osservazione, attività in officina e settimana in ufficio
	Procedure	○ L'ASL è stata negata a studenti con scarso profitto ○ Nelle grandi aziende il TS si relaziona con responsabile risorse umane e non con tutor
Monitoraggio	Attori	○ Docenti tutor ○ Studenti ○ Il CdC recepisce quanto i tutor riportano
	Strumenti	○ Griglie di osservazione del tutor scolastico (TS) ○ Diario di bordo
	Modalità	○ Raccolta feedback studenti da parte TS ○ Raccolta feedback studenti in modo informale da parte dei docenti di classe ○ Raccolta feedback tutor aziendale ○ Visite TS ○ Riunioni periodiche di docenti tutor
	Miglioramenti	○ Maggiore tempo per visite aziendali/esterne preliminari ○ Almeno tre visite durante l'attività di ASL ○ Massimo tre/cinque studenti per tutor ○ Assicurare un monitoraggio quotidiano dell'ASL
Apprendimento	Per lo studente	○ Abilità di <i>problem solving</i> ○ Competenze professionali ○ Competenze comunicativo-relazionali ○ Competenze argomentative ○ Imparare a imparare ○ Autonomia e responsabilità ○ Importanza delle regole ○ Riconoscimento dell'utilità del sapere teorico

		○ Conoscenza mondo del lavoro
	Per il docente	○ Aggiornamento professionale ○ Competenze relazionali e sociali ○ Livello di rispondenza tra contenuti scolastici e bisogni esterni ○ Miglioramento approccio laboratoriale ○ Miglioramento metodologia ○ Scoperta potenzialità studenti ○ Migliore conoscenza degli studenti

Dopo l'esperienza: Lo studente, riflessioni sull'esperienza e valutazione

La maggior parte dei docenti dei CdC, hanno rilevato importanti cambiamenti negli studenti dopo l'esperienza di ASL a livello personale (Tab.4.9) con acquisizione di un maggiore livello di *maturità*, di *motivazione e responsabilità*, riscoprendo quindi l'importanza delle *regole*, della *scuola come momento formativo*, ma hanno, inconsapevolmente riconosciuto loro il ruolo di attraversatori di confini, quando hanno affermato: <<gli studenti grazie alla loro esperienza di ASL contribuiscono a migliorare l'attività didattica, poiché rilevano delle criticità in alcune attività che proponiamo e allora cerchiamo di migliorarle>>. Infatti, in quest'affermazione è nascosto il potenziale degli studenti 'esperti', come trasmettitori di conoscenze e impollinatori di nuove idee, utili all'innovazione della didattica.

Dai dati in tabella emerge che poco curata è invece la fase post-esperienza, per la quale, nella maggior parte dei casi non c'è una vera restituzione condivisa del vissuto e dei risultati né tra studenti né tra o con i docenti; sono sempre i tutor scolastici e in alcuni casi i docenti di indirizzo, che raccolgono i feedback degli studenti, ma senza la predisposizione di un momento dedicato in cui gli stessi studenti vengono guidati a riflettere in profondità sull'esperienza e a restituire agli altri e ai docenti le loro esperienze. Mancano momenti di reale condivisione e riflessione sulla conduzione dell'esperienza anche tra docenti, i quali hanno dichiarato solo l'esistenza di brevi momenti di presentazione del progetto di ASL nei CdC o nei Collegi dei docenti, ma l'inesistenza di momenti dedicati, seppur ritenuti necessari, come testimoniato da alcuni docenti: <<Quando siamo in consiglio di classe noi riportiamo elementi importanti dell'esperienza vissuta dai ragazzi e aspetti del successo ottenuto anche da studenti che generalmente sono meno studiosi, ma in modo occasionale; siamo consapevoli che occorrerebbe un momento istituzionale per la riflessione sull'esperienza all'interno del consiglio di classe>>.

Tabella 4.9. Lo studente e la restituzione dopo l'ASL, per CdC

Categorie	Pre-codici	Etichette descrittive
Lo studente dopo l'ASL	Cambiamenti	○ Contribuisce a migliorare l'attività didattica ○ Riconosce la scuola come momento formativo ○ Maggiore capacità di rispettare impegno scolastico ○ Maggiore motivazione ○ Collegano meglio teoria e pratica ○ Migliora il comportamento ○ Studenti più maturi ○ Maggiore responsabilità ○ Coglie importanza della puntualità e regole ○ Esperienza breve per cambiamenti
Attività	Riflessioni su	○ Nessun momento dedicato con studenti

riflessive sull'esperienza	<i>esperienza con studenti</i>	○ Momento dedicato con docenti area tecnica ○ Restituzione ai compagni solo di esperienze significative ○ Informale con il tutor o altri docenti ○ Non tutti i docenti si informano sull'esperienza degli studenti
	<i>Riflessioni su conduzione ASL tra docenti</i>	○ Breve valutazione esperienza ASL in collegio docenti, ma nessun momento dedicato ○ Breve confronto in CdC ma nessun momento dedicato ○ Consapevolezza della necessità di creare momenti dedicati nel CdC ○ Qualche incontro tra alcuni tutor e dirigente ○ In modalità informale tra alcuni docenti

Dopo l'esperienza di ASL è prevista la fase valutativa (Fig.4.8) i cui attori sono sempre i tutor, anche se è il CdC che formalizza la valutazione. Infatti, i docenti del CdC partecipanti hanno affermato che per la valutazione dell'esperienza si tiene conto delle attività/ progetti svolti dagli studenti e, in alcuni casi, dei loro diari di bordo, del resoconto del tutor scolastico e del tutor esterno (spesso di tipo informale) che riferiscono sull'atteggiamento dello studente verso l'esperienza, sul suo livello di partecipazione e impegno. Purtroppo però è confermato, anche in questo caso, la mancanza di un riconoscimento formale dell'esperienza, tanto che i diversi CdC coinvolti utilizzano criteri diversi: dal considerarla come parte integrante delle materie tecniche di indirizzo o del voto di condotta, al tenerne conto nell'assegnazione di crediti o, in rari casi, nella certificazione annuale delle competenze interdisciplinari e trasversali. Nella maggior parte delle istituzioni sono state utilizzate griglie di valutazione collegate alla progettazione. I docenti dei CdC hanno tuttavia dichiarato come criticità la *mancanza di una valutazione oggettiva dell'esperienza per l'assenza di un chiaro feedback esterno*. Questo evidentemente segnala che è ancora necessario tanto impegno per realizzare un reale processo di condivisione dell'esperienza scuola-lavoro; infatti, sia le figure scolastiche sia quelle dei contesti lavorativi, dovrebbero riflettere sulla necessità di costruire una 'comunità dell'ASL' i cui attori chiave sappiano dare vita a un 'terzo sistema' con le sue regole, la sua storia, i suoi artefatti e la conseguente distribuzione del lavoro, le cui attività dovrebbero essere *goal-oriented* nell'intento di generare cambiamento e innovazione (Engeström, 2001).

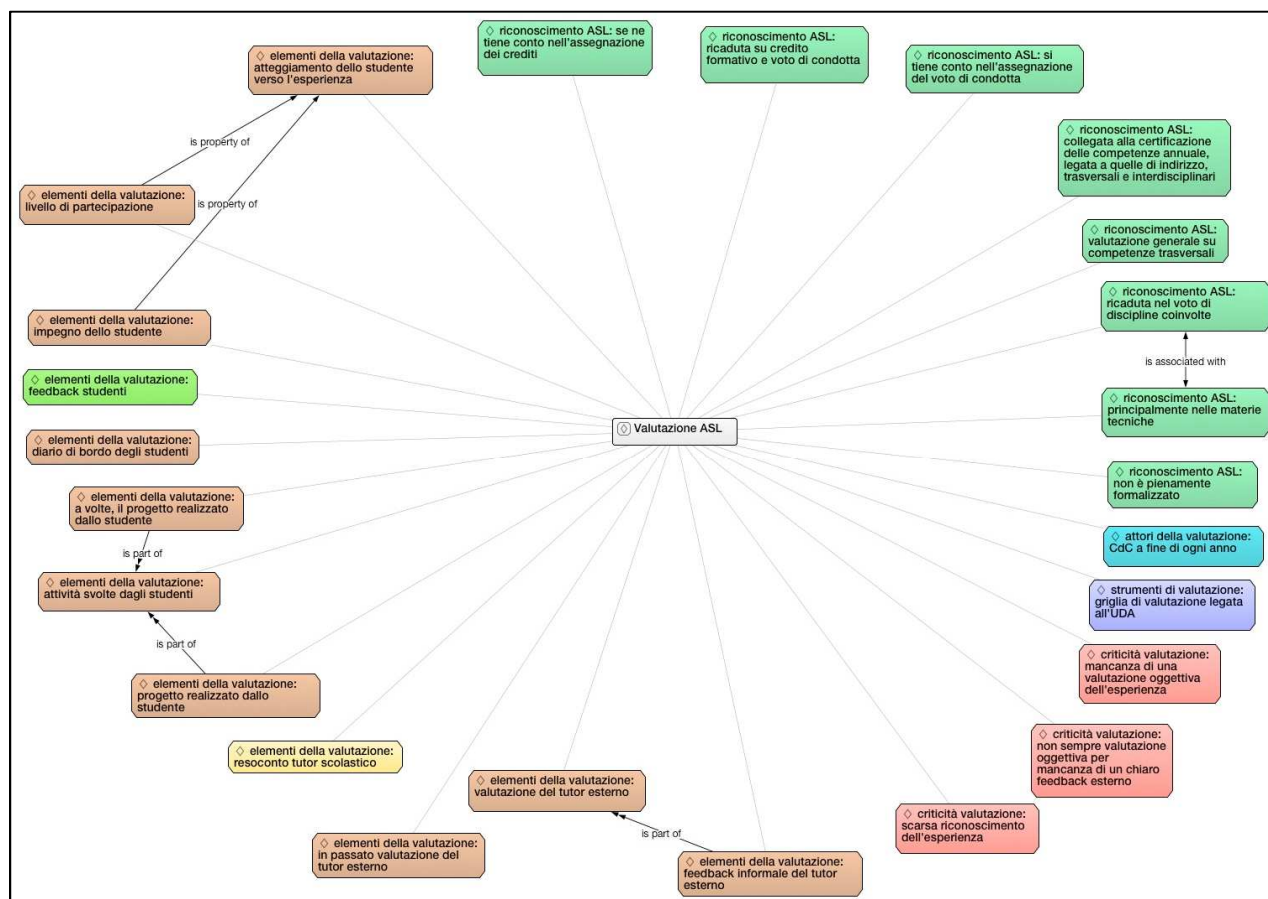


Fig. 4.8. Network " Valutazione ASL, per il CdC"

Considerazioni finali dei CdC: punti di forza e di debolezza

Anche per i docenti dei CdC, l'ASL presenta punti di forza e diverse criticità a livello organizzativo, progettuale e alcune legate proprio al sistema-scuola italiano (Tab.4.10).

Come punti di forza rilevanti sono stati identificati *l'idea di ASL in sé, poiché è importante far fare ai ragazzi esperienze significative*. Si tratta di uno strumento che, da un lato, favorisce gli studenti, poiché genera in loro l'aumento dell'autostima, orientamento e cambiamenti, intesi come *livello di maturità, senso di responsabilità*; infatti, *pochissimi scrivono nella relazione finale sono 'tornato com'ero prima'*; poiché mezzo utile anche per lo sviluppo di abilità di *problem solving* e il senso dell'apprendere mediante la *connessione teoria-pratica*; dall'altro favorisce i docenti perché supporta una *migliore conoscenza degli studenti*, con la conseguente scoperta delle loro potenzialità e dei loro interessi; fornisce una sorta di verifica sul lavoro del docente come testimoniato da chi ha dichiarato: *<<sicuramente è come ricevere un report sul lavoro come docente da parte dell'azienda, perché si capisce se si è in linea con le esigenze reali>>*; questo riscontro guida il docente stesso nella *selezione dei contenuti disciplinari*. Dall'altro lato ancora, è l'intera scuola a trarne vantaggio, poiché ne ricava *visibilità*, ma ne trae anche spunto di riflessione *per mettersi in discussione*, superando così la propria autoreferenzialità.

Tuttavia accanto ai punti di forza, le criticità rilevate interessano diverse dimensioni: i) quella *organizzativa* che riguarda il tempo per l'ASL con elementi contraddittori emersi; infatti, c'è chi ritiene che

l'esperienza sia troppo breve, chi invece pensa che siano troppe le ore in cui gli studenti debbano rimanere fuori dalle aule scolastiche o chi pensa che sarebbe preferibile farla nelle ore pomeridiane. Tutto questo è stato sintetizzato da chi invece ha affermato che ci *vorrebbe un tempo scuola più flessibile*; questo aiuterebbe quella *condivisione interna* che è tanto auspicata ma poco praticata tra i docenti. Le criticità dell'aspetto organizzativo interessano anche la *division of labor*, ritenuta molto importante all'interno di qualsiasi comunità di pratica, proprio perché solo il coinvolgimento nelle attività di sistema rende significative le azioni e possibile il cambiamento. Nei casi ASL studiati invece è risultato che non sempre c'è la disponibilità dei docenti, né dei CdC, né degli stessi studenti che faticano a muoversi dal luogo di residenza, per poter vivere un'esperienza di qualità, né delle organizzazioni esterne che invece *non sempre sono disponibili al confronto o a seguire gli studenti in ASL*; ii) quella *progettuale*, che riguarda proprio la difficoltà interna ed esterna di condivisione; quest'ultima è dovuta spesso alla mancanza di disponibilità ma, a volte, alla presenza di piccole aziende artigiane e quindi *all'assenza di rispondenza tra profili in uscita e bisogni del territorio*; iii) quella del *sistema-scuola*, poiché *l'ASL risulta costruita sul volontarismo dei docenti*; infatti, la segnalazione frequente è stata *la mancanza di risorse e lo scarso riconoscimento per le figure che si impegnano per l'ASL*.

I docenti dei CdC partecipanti hanno offerto un altro importante spunto di riflessione, riguardante la consapevolezza dell'attribuzione di un *eccessivo valore al curriculum formale dello studente* e di *uno scarso valore al curriculum informale dello studente*. Si tratta di una contraddizione che ne rispecchia altre e che sono emerse come elementi ricorrenti nelle diverse dimensioni critiche, segnalate durante i FG con i CdC, ossia *la contraddizione tra norma e bisogni del territorio, tra tempo richiesto per l'ASL e tempo richiesto per preparazione degli esami di Stato*, dove le stesse prove rispecchiano un insegnamento di tipo tradizionale. Gli esami dunque rimangono una delle preoccupazioni maggiori dei docenti i quali segnalano la fatica di coniugare aspetto formativo e contenuti disciplinari all'interno di un sistema scolastico rigido come il nostro.

I partecipanti hanno anche evidenziato come ostacoli resistenti a un sistema di ASL efficace sia la cultura dei sistemi scuola-lavoro, dove, da un lato, persiste il *conservatorismo dei docenti*, ma anche *la rigidità del sistema-scuola* che, nonostante il palese desiderio di innovarsi, rimane ancora imbrigliato nelle sue vecchie regole e tradizioni, dall'altro un sistema organizzativo esterno *non sempre disponibile a collaborare*, segno di culture ancora troppo chiuse in se stesse e poco consapevoli della necessità di creare sistemi interdipendenti, per poter affrontare le sfide che l'attuale società presenta.

Tabella. 4.10. Punti di forza e di debolezza ASL, per il CdC

Categorie	Pre-codici	Etichette descrittive
Punti di forza	Ricadute positive	○ Idea di ASL è vincente ○ I docenti possono conoscere meglio gli studenti ○ Favorisce apprendimento docenti ○ Favorisce interdisciplinarietà ○ Opportunità di esperienze diverse per studenti ○ Opportunità di lavoro per studenti ○ Favorisce orientamento studenti ○ Potenzia autostima studenti ○ Promuove abilità di <i>problem solving</i> ○ Favorisce connessione teoria-pratica

		○ Genera cambiamenti negli studenti ○ Simula un report sul lavoro del docente ○ Guida la selezione dei contenuti disciplinari ○ Assicura visibilità alla scuola ○ Aiuta la scuola a mettersi in discussione
Punti di debolezza	Criticità organizzativa	○ Numero elevato di studenti condiziona la qualità ○ Brevità esperienza ○ Mancanza di orario flessibile ○ Ore del mattino per l'ASL ○ Eccessivo monte ore per l'ASL ○ Docenti non disponibili a impegnare gli studenti per l'ASL ○ Docenti non disponibili a fare i tutor ○ Scarsità di tempo per condividere ○ Il CdC delega i docenti di indirizzo ○ Contraddizione tra tempo per l'ASL e tempo richiesto per preparazione esami ○ Contraddizione tra la norma e i bisogni del territorio ○ Poca disponibilità degli studenti a spostarsi per vivere esperienze di qualità ○ Poche aziende rispondenti al profilo studenti ○ Scarsità di aziende disponibili a seguire studenti ○ Scarsa collaborazione esterna
	Criticità progettazione	○ Condividere con l'esterno non è sempre facile ○ Difficile per la presenza di aziende artigiane ○ Scarsa rispondenza tra i bisogni del territorio e i percorsi di studio ○ Scarsa condivisione con i CdC ○ Progettazione ASL deve considerare i contenuti per gli esami
	Criticità sistema-scuola	○ ASL costruita sul volontarismo ○ Nuova norma con aumento di ore di ASL ma senza regole e risorse ○ Contraddizione tra ciò che è richiesto di fare e quanto richiesto per esami ○ Prove di esame ricalcano insegnamento tradizionale ○ Difficoltà di coniugare aspetto formativo e programmi richiesti per esami di stato ○ Presenza linee guida e scarsa flessibilità organizzativa ○ Eccessivo valore al curriculum formale dello studente ○ Scarso valore al curriculum informale dello studente
	Ostacoli all'ASL	○ Conservatorismo di alcuni docenti ○ Scarsa disponibilità delle aziende per confronto/colloqui ○ Sistema scolastico rigido ○ Burocrazia

Il futuro: miglioramenti possibili per CdC

Anche i docenti dei CdC hanno segnalato dei miglioramenti possibili (Tab.4.11) da considerare per un efficace sistema di ASL: da un lato, infatti, è stato evidenziato l'aspetto formativo per tutor interni ed esterni, utile ad accompagnare i ragazzi nel processo di *transizione scuola-lavoro*; soprattutto è emersa la consapevolezza che uno *stage formativo per i docenti* li possa aiutare a mettersi alla prova; capire cosa c'è

dall'altra parte e mediare; dall'altro è stato segnalato l'aspetto organizzativo con un ripensamento per i tempi dell'ASL, ma anche un rinnovamento del sistema-scuola con conseguente *superamento della scuola gentiliana*, la promozione di una cultura partecipativa, capace di rendere *responsabile del sistema di ASL l'intero CdC* e non solo i docenti coinvolti, l'introduzione della *flessibilità curricolare*. Infatti, nel corso dei FG, è stata spesso evidenziata l'importanza di creare maggiore rispondenza tra ciò che viene richiesto a livello di contenuti disciplinari e prove di esami, tra ciò che gli studenti fanno e i bisogni di un territorio. È stato evidenziato come un'organizzazione di qualità debba essere sostenuta anche dalla presenza di *risorse umane e finanziarie*, necessarie non solo a riconoscere il lavoro svolto dai docenti coinvolti nell'esperienza, ma anche ad assicurare esperienze di qualità, tramite un'accurata selezione delle aziende e/o organizzazioni esterne, oltre che un equilibrato numero studenti-tutor, che possa garantire un reale e monitorato accompagnamento.

Tabella 4.11. Miglioramenti: formazione e organizzazione, per CdC

Categorie	Pre-codici	Etichette descrittive
Miglioramenti	Formazione	○ Necessità percorsi formativi per tutor esterni ○ Formazione sul campo per tutor interni (TS) ○ Necessità percorsi formativi per TS su transizione scuola-lavoro
	Organizzazione	○ Periodo ASL giugno/settembre ○ Snellire burocrazia ○ Programmi IeFP fino in 5^a ○ Tempo scuola più lungo per inserimento ASL ○ Migliorare cultura impresa ○ Superamento scuola gentiliana ○ Offrire alle scuole flessibilità curricolare ○ Prove di esame ad hoc per le scuole ○ Coinvolgimento istituzionalizzato dei docenti ○ Il CdC come responsabile dell'ASL ○ Aumento risorse umane per l'ASL ○ Aumento risorse economiche ○ Gratificare chi si impegna per l'ASL ○ Diminuire numero studenti per tutor ○ Assicurare esperienze di qualità ○ Assicurare un buon affiancamento studenti ○ Selezionare solo aziende sensibili e innovatrici

I miglioramenti indicati riguardano anche due nodi concettuali importanti della progettazione (Fig.4.9): i) il *processo di condivisione interno alla scuola ed esterno* con le organizzazioni partner, durante la fase progettuale. Per la prima forma è stata evidenziata l'importanza di una progettazione non solo di indirizzo, ma capace di coinvolgere anche le materie umanistiche solitamente escluse da un percorso di ASL. *La partecipazione e la condivisione*, infatti, sono state segnalate come *opportunità di superamento della visione negativa dell'ASL tra i docenti* e come assunzione di responsabilità di tutti gli attori coinvolti. All'interno di questa dimensione sono stati indicati i tutor scolastici come guida per gli altri docenti, nel processo di costruzione di una progettazione condivisa interna; si tratta di una sorta di riconoscimento implicito del ruolo 'esperto' dei docenti-tutor, come figure capaci di promuovere un più ampio coinvolgimento, grazie alla formulazione di proposte per una progettazione basata anche *sullo sviluppo di competenze trasversali*. Per la

seconda forma, quella esterna, è stato fortemente sottolineato come la *progettazione di ASL non possa più ricadere solo sulla scuola*, come è accaduto finora, ma debba essere il risultato di un'azione strategica tra tutti gli attori coinvolti: *scuola, studenti, associazioni di categoria*. Queste affermazioni dimostrano che c'è tra i docenti la consapevolezza che solo la reale interazione e collaborazione scuola-lavoro possa dar vita a un sistema di ASL efficace, all'interno del quale ciascuno svolge compiti e funzioni in rapporto alle proprie responsabilità e competenze; ii) la *flessibilità dei programmi scolastici*, supportata dal *riconoscimento della pari dignità dei saperi teorici e pratici* e con conseguente ricaduta su una progettazione che può essere resa più organica da un equilibrato rapporto tra contenuti e modalità di conduzione degli esami finali e ciò che viene richiesto di fare a scuola. A tal proposito i docenti dei CdC, criticando le attuali prove di esami, hanno suggerito di modificarle costruendole secondo la logica del *problem solving e non su argomenti specifici*. In definitiva, ancora una volta, è stata segnalata la forte contraddizione che accompagna il sistema-scuola, che fatica ad innovarsi non solo per la sua tradizionale cultura ma anche per la sua rigidità.

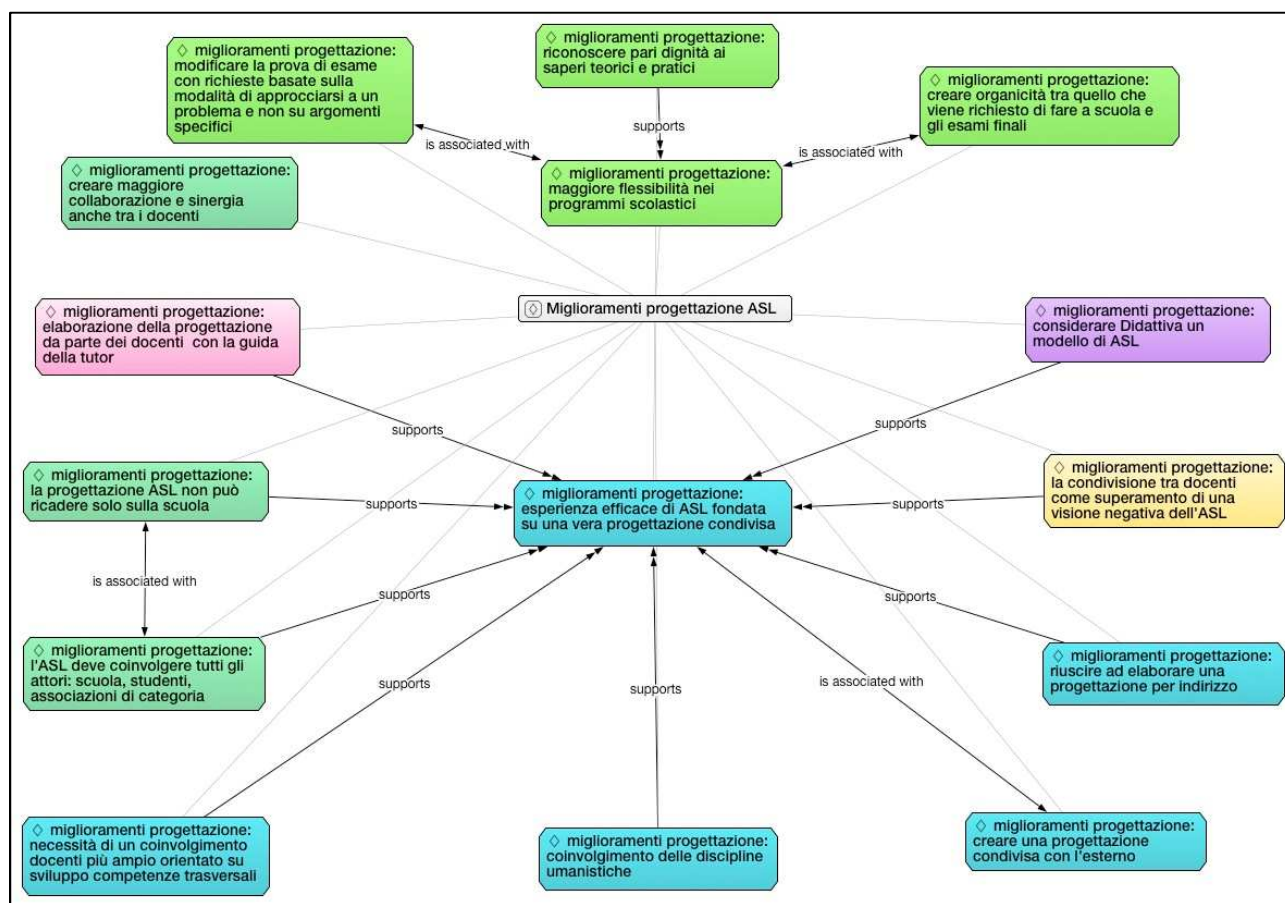


Fig. 4.9. Network "Miglioramenti progettazione ASL, per CdC"

4.7. Risultati emersi dall'indagine qualitativa rivolta alle figure esterne

Le figure esterne coinvolte all'interno dell'indagine qualitativa sono state: tutor aziendali e genitori. Come specificato in precedenza, ai tutor aziendali sono state rivolte delle interviste individuali, mentre con

alcuni gruppi di genitori, i cui figli frequentano le istituzioni scolastiche coinvolte, sono stati condotti dei focus group.

4.7.1. Risultati emersi dalle interviste con i tutor e/o coordinatori esterni

L'HU sulle interviste rivolte ai tutor aziendali è costituita da 7 PD, 320 codici e 20 *codes families* e 12 *Networks*: progettazione formativa, realizzazione ASL, apprendimento dello studente, apprendimento tutor esterno, le figure esterne, realizzazione ASL, punti di forza, criticità ASL, relazione con la scuola, monitoraggio e valutazione ASL, miglioramenti. Anche in questo caso i risultati emersi sintetizzati in parte in forma grafica e in parte in tabelle, saranno presentati secondo la logica delle attività svolte prima, durante e dopo l'esperienza di ASL, nonché i miglioramenti auspicabili per il futuro. Saranno presentate le considerazioni finali su percezioni dei tutor/coordinatori esterni, sui punti di forza e di criticità dell'ASL, ma anche le competenze necessarie per un tutor esterno insieme alla consapevolezza delle proprie funzioni.

Prima dell'esperienza: la progettazione formativa

La progettazione formativa (Tab.4.12) dovrebbe rappresentare l'oggetto di attraversamento dei confini tra i due sistemi e l'artefatto culturale dell'ASL per eccellenza; essa dovrebbe essere non solo la sintesi delle competenze dei sistemi coinvolti, ma anche lo spazio creativo dove gli attori-chiave diventano abili nella ricombinazione delle differenze e lo sviluppo di un nuovo ambiente di apprendimento. Nonostante però il riconoscimento dell'importanza della progettazione, da parte degli ideatori del sistema dell'ASL e di tutte le figure scolastiche, non tutti i tutor esterni sanno attribuire ad essa la giusta importanza. Tra questi solo alcuni hanno evidenziato l'importanza del suo carattere *interdisciplinare e trasversale*; la descrizione delle *competenze in entrata e in uscita degli studenti*; la condivisione e il confronto fra tutor; la chiara consapevolezza degli obiettivi formativi come parte integrante del processo di elaborazione del progetto formativo. Altri, invece, hanno mostrato come in alcune situazioni permane la vecchia struttura dell'ASL con l'elaborazione di un progetto formativo a carattere generale, solo da parte del tutor scolastico e un confronto scuola-lavoro di tipo verbale e *informale*. Questa differenza, fa riflettere inevitabilmente sull'importanza della formazione, anche per i tutor esterni, utile a promuovere sensibilizzazione e a generare consapevolezza dell'importanza della fase progettuale dei percorsi.

Tabella 4.12. La progettazione formativa per i tutor/coordinatori esterni

Categorie	Pre-codici	Etichette descrittive
Progettazione formativa	Attori	○ Tutor scolastici ○ Il tutor esterno ne prende atto ○ Il CdC ne prende atto
	Carattere	○ Generale e non personalizzato ○ Interdisciplinare e trasversale ○ Progetto multidimensionale ○ Con risultato finale ○ Con descrizione di competenze in entrata e uscita
	Obiettivi	○ Tecnici e trasversali

		○ Insegnare un metodo ○ Garantire la partecipazione degli studenti alla realizzazione del progetto.
	Condivisione	○ Elaborazione progetto formativo con tutor scolastico ○ Confronto tra i due tutor su proposta formativa ○ Confronto informale

Durante l'esperienza: realizzazione, apprendimento, monitoraggio, relazioni.

Dalle interviste sono emersi diversi elementi significativi riguardanti la realizzazione dell'ASL (Tab.4.13); in particolare, questi hanno riguardato: i) l'accoglienza dello studente nei contesti lavorativi, che nelle realtà coinvolte avviene in modo diverso, coinvolgendo aspetti formali e organizzativi con un *incontro, prima dell'esperienza, con genitori e studenti, in caso di minore età*, solo in alcuni casi; la *rilevazione delle esigenze degli studenti*; curando aspetti legati alla sicurezza con *l'assegnazione di appositi dispositivi* e la presentazione delle *regole da rispettare*; ponendo l'accento su aspetti formativi con la *presentazione delle attività da svolgere e gli obiettivi del progetto, con lezioni teoriche e/o la consegna dei materiali di approfondimento per la preparazione richiesta*; ii) la giornata-tipo dello studente nel luogo di lavoro, le cui caratteristiche variano a secondo del contesto lavorativo; infatti, nelle grandi aziende le procedure sono risultate più standardizzate, prevedendo una presentazione quotidiana dello studente alla reception con successivo incontro con il tutor sia per il confronto sulle attività svolte il giorno precedente, rilevandone le difficoltà emerse, sia per l'accompagnamento nello svolgimento giornaliero delle attività. In altri contesti, come nel caso di studi professionali, l'esperienza per lo studente è stata *itinerante*, grazie al *carattere multidimensionale* del progetto da realizzare, che ha previsto il coinvolgimento di professionalità e spazi diversi. In tutti i contesti, la giornata-tipo è stata identificata come quella di un professionista per tempi, compiti e regole da rispettare; iii) la modalità di realizzazione che, in alcuni casi, è stata prevista a *coppie poiché facilita la soluzione di problemi*, in altri come *attività individuale poiché evita distrazioni*; nel caso di una grande officina meccanica, per gli studenti è stato sempre previsto lo svolgimento di una settimana di *osservazione* a cui è seguita la settimana dedicata all'*operatività*, permettendo così agli studenti di inserirsi nelle attività quotidiane dell'azienda stessa. In altri casi, sono stati previsti *focus laboratoriali tematici condivisi con il tutor scolastico*, ma anche per la promozione dello sviluppo di *competenze trasversali*; iv) le difficoltà emerse durante la realizzazione dell'esperienza, principalmente legate al *gap esistente tra programmi scolastici e bisogni reali* dei contesti lavorativi, *alla numerosità degli studenti*, ma anche alla scarsa reperibilità di personale disponibile ad affiancare gli studenti in ASL.

Tabella 4.13. La realizzazione dell'ASL per i tutor esterni

Categorie	Pre-codici	Etichette descrittive
	Accoglienza studente	○ Incontro con studenti e genitori prima dell'esperienza ○ Presentazione progetto e obiettivi ○ Presentazione attività ○ Presentazione contesto e assegnazione dispositivi sicurezza ○ Presentazione tutor ○ Rilevazione esigenze studenti ○ Regole da rispettare ○ Lezione teorica

Realizzazione ASL		○ Consegna materiale di approfondimento
	Giornata-tipo	○ Regolare esperienza da professionista (rispetto orario e compiti) ○ Svolgimento di attività con supervisione ○ Esperienza itinerante ○ Routine quotidiana: in reception per accoglienza da parte del tutor ○ Confronto studente-tutor su difficoltà emerse
	Modalità	○ Osservazione /operatività ○ Esperienza a coppie ○ Attività individuale ○ A scuola: attività orientamento in classe 3^a ○ Focus su nuclei tematici in laboratorio e competenze trasversali ○ Inserimento studenti in attività quotidiane del contesto lavorativo
	Difficoltà	○ Nessuna ○ Gap tra programmi scolastici e bisogni organizzativi ○ Gestione numerosità studenti ○ Reperimento figure disponibili all'affiancamento studenti

L'apprendimento delle figure direttamente coinvolte nell'esperienza ASL è uno degli aspetti fondamentali dei percorsi. Nello specifico riguarda principalmente l'apprendimento dello studente (Fig. 4.10) che, secondo i tutor esterni, si focalizza sullo sviluppo di *competenze professionali* (metodo) e *trasversali* (lavoro di squadra, interdipendenza di compiti e funzioni, rispetto degli altri e puntualità), ma anche sull'acquisizione di *conoscenze teorico-pratiche* e legate alla *complessità del lavoro* (specificità dei contesti e delle attività); sull'*acquisizione di esperienza* quando lo studente è supportato da un'adeguata motivazione; sul *rafforzamento della modalità di apprendere*, grazie alla *partecipazione ad esperienze reali* e alla possibilità di *coniugare modalità formali e personali*.

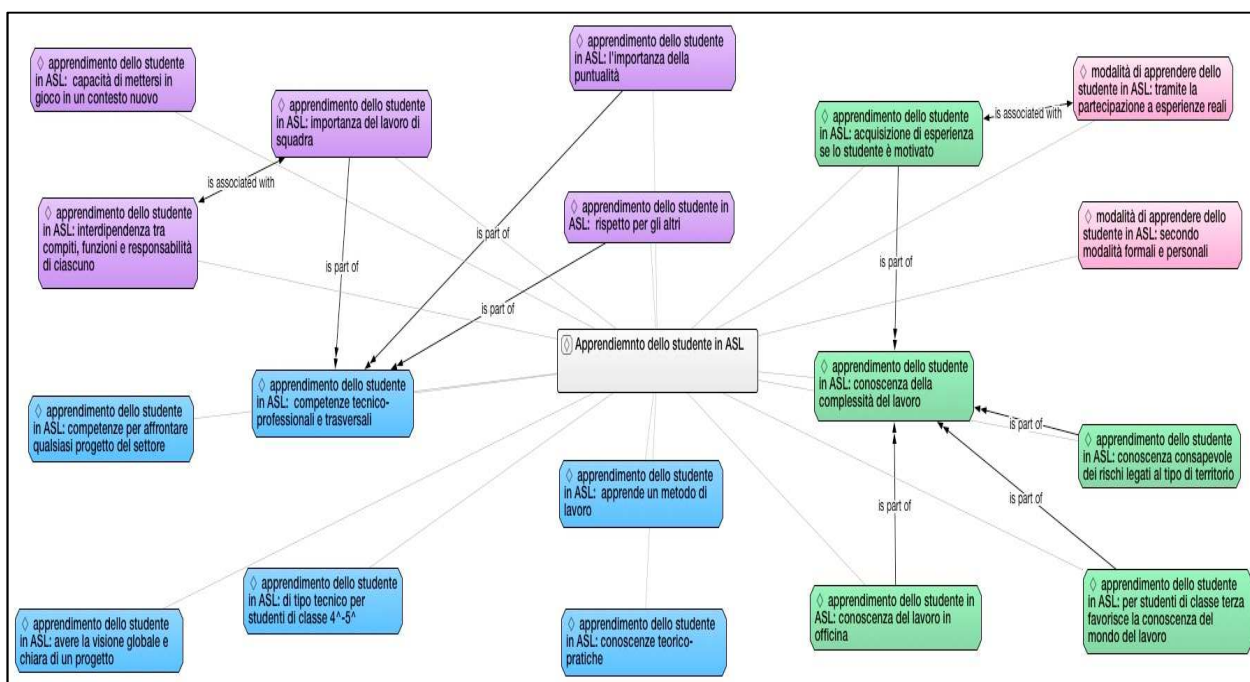


Fig. 4.10: Network "Apprendimento dello studente in ASL, per tutor/coordinatore esterno"

Durante l'intervista sono emerse anche le strategie tramite le quali i tutor esterni supportano l'apprendimento dello studente in ASL (Fig.4.11), avendo cura di: i) rilevare eventuali difficoltà e predisponendo l'adeguato affiancamento e/o supporto teorico; ii) di dimostrare come *teoria e pratica, scienza ed esperienza* siano strettamente interconnesse; iii) di garantire l'*operatività* durante l'esperienza e la chiarezza *nelle spiegazioni delle mansioni da svolgere*; iv) di assicurare il *protagonismo dello studente all'interno di ogni progetto e dei gruppi di lavoro*; v) di dimostrare, in qualità di tutor, *passione per il proprio lavoro e disponibilità verso gli studenti*, oltre che interesse per il loro *ambiente scolastico*. A tal proposito, infatti, un tutor ha affermato: << noi siamo andati nella loro scuola, siamo andati nei loro laboratori, ci siamo seduti con loro. Anche questa invasione di campo è stata utile, perché noi abbiamo dimostrato interesse per il loro ambiente, il loro covo>>. Tutto questo probabilmente aiuta il tutor esterno a conoscere gli studenti e a far leva sui loro interessi favorendone così l'apprendimento. Durante le interviste c'è chi ha fatto riferimento anche alla necessità di *evitare modelli tradizionali di apprendimento* e alla *dimensione emozionale* come strategia per creare esperienza di apprendimento, intesa come processo fatto di fatica e soddisfazione per il raggiungimento di un obiettivo.

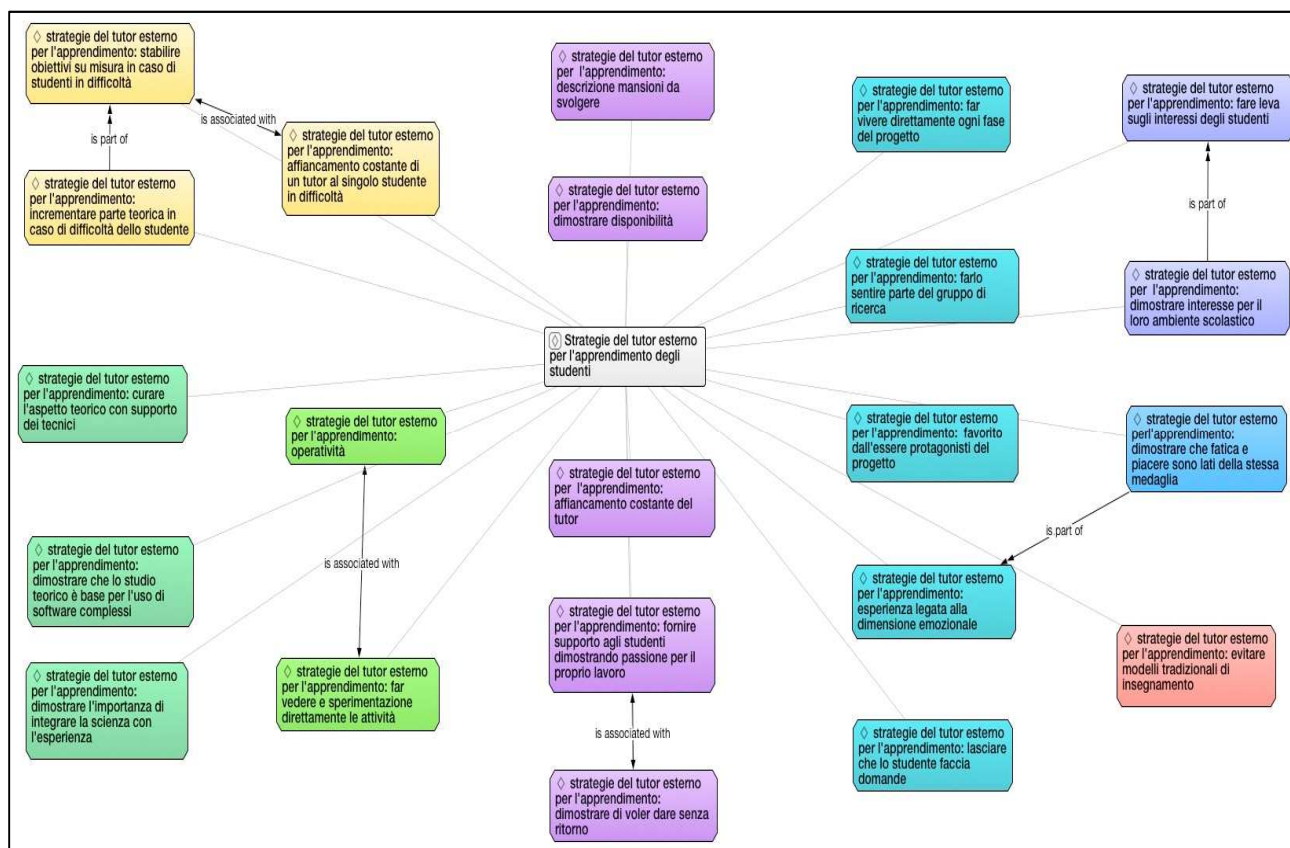


Fig. 4.11. Network " Strategie del tutor esterno per l'apprendimento degli studenti"

Com'è già emerso, l'esperienza di ASL, generalmente, diventa processo di apprendimento non solo per gli studenti, ma per tutti gli attori che in modo diverso ne sono coinvolti. Questo è stato, infatti, rilevato anche dai tutor esterni, i quali hanno dichiarato che l'esperienza di ASL è un'opportunità che consente loro

di *imparare a riflettere sul loro modo di lavorare e sulla loro visione delle cose*, grazie al confronto con la generazione più giovane. È stata anche identificata come occasione di *imparare a entrare in relazione con i giovani*, ma anche come modalità di apprendere *dalla loro manualità esperta*; come strumento per rivitalizzare il proprio sapere, grazie alla possibilità di *imparare a trasmettere le proprie conoscenze e alla scoperta del desiderio di dare ai giovani il proprio sapere*. Si tratta di un consapevole riconoscimento del valore dell'esperienza, perché opportunità di riflettere su di sé e sul proprio lavoro, ma anche sulla possibilità di continuare ad apprendere.

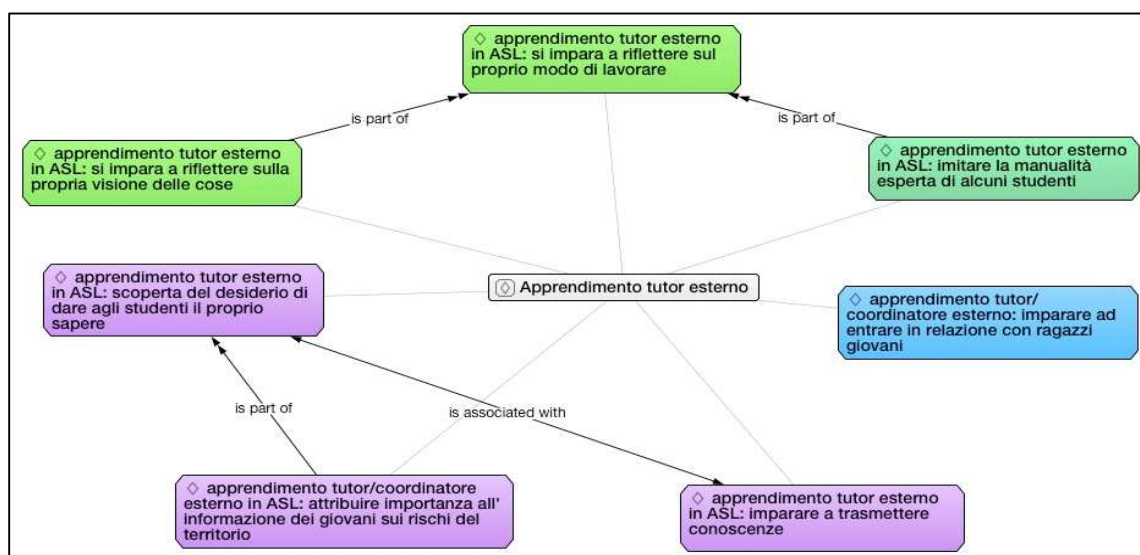


Fig. 4.12. Network "Apprendimento del tutor esterno"

Le relazioni che caratterizzano il rapporto lavoro-scuola insieme al monitoraggio sono altre due componenti importanti che definiscono il corso dell'esperienza di ASL. Nella maggior parte dei contesti lavorativi coinvolti, la relazione con la scuola è principalmente gestita dal coordinatore esterno dell'ASL, che può essere il responsabile delle risorse umane in alcuni casi, il titolare dell'azienda in altri. Questo significa che in alcune situazioni i tutor scolastici si interfacciano, quasi esclusivamente, con queste figure e solo raramente con i tutor esterni che affiancano direttamente gli studenti durante l'esperienza, con il rischio di perdere informazioni davvero importanti per la valutazione dell'esperienza.

Dalla descrizione del tipo di relazione tutor esterno-studente fornita dalle figure esterne coinvolte durante le interviste, emerge che si tratta di un tipo di interazione generalmente *positiva* e *interattiva*, sostenuta dal *desiderio*, da parte dei tutor, di *svelare i segreti del mestiere*. Tuttavia, in alcuni casi, la relazione tutor-studente può assumere un *carattere critico per mancanza di un'adeguata preparazione dei tutor esterni*. Questa dimensione, pur presentando degli elementi contraddittori, passando da una relazione *informale e paritetica*, in alcuni contesti, a un tipo esclusivamente *formale*, presenta caratteristiche dominanti quali: il *rispetto* e la *fiducia* fra le persone coinvolte. Anche la relazione coordinatore esterno-studente mantiene il carattere formale, poiché esclusivamente legata alle attività che gli studenti devono svolgere nel contesto lavorativo; tuttavia, alcuni coordinatori seguono molto da vicino l'esperienza degli studenti e quindi hanno con loro una relazione frequente, gestita anche con il supporto tecnologico; altri delegano la relazione ai tutor esterni che direttamente affiancano gli studenti. Le relazioni variano in ogni contesto anche tra

coordinatore e tutor scolastico e tra i due tutor. Nel primo caso si passa da una relazione basata sulla *collaborazione e confronto* a un tipo di relazione gestita a distanza e sporadica; nel secondo caso si avverte una relazione più ravvicinata, gestita in presenza e a distanza, ma anche frequente se non addirittura, in alcune situazioni, *quotidiana*. Ancora una volta emerge come, in alcuni casi, la relazione tra i due tutor risente della mediazione del coordinatore esterno che potrebbe essere voluta sia per controllare i flussi comunicativi sia per monitorare l'esperienza stessa. In alcuni contesti, grazie al coinvolgimento in attività non previste, gli studenti si *interfacciano con altre figure dell'ambiente lavorativo*, permettendo loro di conoscere meglio la struttura organizzativa, la sua cultura e le sue regole.

I tutor e coordinatori esterni coinvolti hanno invece focalizzato il monitoraggio dell'esperienza sul confronto informale tra tutor e, solo in pochi casi, sull'analisi delle attività precedenti, come modalità che possa guidare il miglioramento dei percorsi. Non è stato fatto alcun riferimento né a criteri o a strumenti specifici, dimostrando che a livello di *boundary objects* e artefatti di uno spazio co-costruito debbano essere compiuti ancora molti sforzi.

Tabella 4.14. La relazione delle figure esterne con la scuola e il monitoraggio

Categorie	Pre-codici	Etichette descrittive
Relazione con la scuola	Relazione tutor esterno - studente	○ Interattiva ○ Positiva ○ A volte, critica ○ Informale ○ Formale ○ Paritetica ○ Basata su fiducia e rispetto ○ Facilitata dal desiderio di insegnare
	Relazione coordinatore esterno-studente	○ Formale ○ Quotidiana e legata alle attività ○ Gestita anche tramite supporto tecnologico. ○ Sporadica
	Relazione coordinatore esterno- tutor scolastico	○ Positiva ○ Basata su collaborazione e confronto ○ Gestita soprattutto con telefono ○ Incontri all'inizio e alla fine del percorso
	Relazione tra i due tutor	○ Gestita tramite supporto tecnologico e in presenza. ○ Quotidiana ○ Frequente ○ Mediata anche dal coordinatore esterno
	Relazione studente-contesto lavorativo	○ Studenti si interfacciano con altre figure
Monitoraggio esperienza	Modalità	○ Basato su confronto tra tutor ○ Basato su analisi attività precedenti

Dopo l'esperienza: la valutazione

Un'esperienza con una portata formativa come l'ASL dovrebbe presentare un apparato strutturale ben definito, almeno in uno dei suoi aspetti chiave come la valutazione. In realtà dalla tabella che segue

(Tab.4.15) emerge che proprio la valutazione si presenta molto imprecisa in tutti i suoi aspetti: attori esterni, modalità, strumenti e criteri. Si tratta di elementi presentati tutti in forma generale, con difficoltà da parte dei partecipanti di rispondere con chiarezza alle domande, andando a fondo alle singole questioni. Questo è inevitabile, quando, come nel caso dell'ASL, manca una progettazione condivisa iniziale tra gli attori coinvolti nel percorso formativo, che dovrebbe prevedere non solo attività da svolgere e obiettivi da raggiungere, ma anche la creazione di strumenti e l'elaborazione di criteri di valutazione condivisi. Gli stessi criteri di valutazione indicati, che apparentemente potrebbero sembrare ben definiti, in realtà quando si parla della *capacità di fare*, non risulta chiaro se ci si riferisce alla semplice operatività o anche all'abilità di *problem solving*. Bisogna tenere presente che per valutare occorre avere chiarezza degli obiettivi che si vogliono raggiungere e della messa in atto di azioni e attività consapevoli orientate al loro raggiungimento. Valutare un'esperienza formativa dunque richiede partecipare all'intera fase progettuale e di realizzazione, altrimenti le azioni possono essere disorganiche e improvvisate.

Tabella 4.15. La valutazione per le figure esterne

Categorie	Pre-codici	Etichette descrittive
Valutazione	Attori esterni	○ Azienda ○ Tutor esterno ○ Congiuntamente tutor esterno e coordinatore esterno
	Modalità	○ Elaborazione di alcune considerazioni ○ Giudizio sintetico dell'azienda ○ Tutor esterno restituisce valutazione esperienza ○ Momenti diversi di condivisione con TS ○ Raccolta feedback studenti
	Strumenti	○ Tramite workshop a carattere pratico ○ Griglia condivisa con TS
	Criteri	○ Interesse ○ Puntualità ○ Partecipazione ○ Capacità di fare

Il futuro: i miglioramenti possibili per figure esterne

Interessante è stata la prospettiva futura (Tab.4.16) presentata da alcuni partecipanti in riferimento alle figure esterne da coinvolgere nelle esperienze di ASL; queste dovrebbero essere non solo *tutor con passione per il loro lavoro e capaci di sostenere la fiducia nei giovani*, ma *figure che credono nell'esperienza di ASL e capaci di restituire l'esperienza alla società civile*. Quest'ultima dimensione è qualcosa che va oltre l'impegno per la realizzazione di un percorso condiviso, sottolineando l'assunzione di responsabilità e il dovere sociale delle organizzazioni con il conseguente cambiamento della cultura aziendale. Quest'ultima, infatti, non dovrebbe essere soltanto caratterizzata dall'orientamento allo sviluppo economico, ma dovrebbe avere anche il carattere del *volontariato sociale*, sostenuto dalla disponibilità a *passare il know how ai giovani per assicurare la continuità delle pratiche e dei saperi, dalla capacità di garantire esperienze per il recupero culturale del lavoro nei giovani*. Si tratta di dimensioni che mettono in seria discussione la tradizionale cultura aziendale, troppo spesso focalizzata su puri interessi economici.

I miglioramenti auspicabili evidenziati riguardano anche gli aspetti organizzativi quali la *durata*, la *ripartizione degli studenti fra le aziende di un territorio*, i *percorsi formativi con l'introduzione di tre anni di esperienza scolastica e due di lavoro*, volendo sottolineare così l'importanza della relazione costante tra teoria e pratica; la *condivisione scuola-lavoro* che dovrebbe essere più intensa, al fine di creare esperienze significative di apprendimento; gli aspetti formativi, perché soltanto la *formazione dei docenti* e la *preparazione degli studenti può consentire loro di vivere adeguatamente l'esperienza esterna*.

La formazione è un bisogno emerso in ogni momento della ricerca, indicata dai partecipanti come una necessità sia per le figure scolastiche sia per gli stessi studenti, perché soltanto una buona formazione consente di superare il divario tra le conoscenze scolastiche e i bisogni reali, consentendo così ai docenti di svolgere un ruolo efficace di accompagnatori e ai giovani di vivere le esperienze con competenza; la formazione è un bisogno anche per le figure esterne che, a volte, hanno difficoltà a cogliere i bisogni degli studenti e a relazionarsi con le nuove generazioni, ostacolando in tal modo l'apprendimento e il piacere di vivere le esperienze.

Tabella 4.16. I miglioramenti per le figure esterne

Categorie	Pre-codici	Etichette descrittive
Miglioramenti	Figure esterne da coinvolgere	○ Quelle capaci di restituire l'esperienza alla società. ○ Quelle che credono nell'esperienza ASL. ○ Tutor che hanno passione per il loro lavoro ○ Tutor che promuovono fiducia nei giovani
	Cultura aziendale	○ Sviluppare responsabilità sociale come volontariato culturale. ○ Passare il know how ai giovani per continuità ○ Esperienze che sappiano coniugare fatica e risultato ○ Garantire esperienze che promuovano il recupero culturale del lavoro nei giovani
	Organizzazione	○ Maggiore durata ○ Migliore pianificazione dei percorsi da parte della scuola ○ Equa ripartizione studenti tra le aziende del territorio ○ Percorsi formativi con 3 anni a scuola e 2 nei luoghi di lavoro ○ Alternare teoria e pratica
	Condivisione	○ Maggiore collaborazione scuola-lavoro
	Formazione	○ Migliore formazione dei docenti ○ Migliore preparazione degli studenti

Considerazioni finali delle figure esterne: punti di forza e di debolezza dell'ASL

Nella fase finale delle interviste sono emerse alcune importanti considerazioni sui punti di forza (Fig. 4.13) e di criticità dell'ASL. Importante è stato il potere formativo riconosciuto all'esperienza, intesa come opportunità di *promuovere negli studenti nuove conoscenze e competenze*, ma anche *orientamento* e occasione per offrire loro una *dimensione interdisciplinare*, grazie all'intreccio di *competenze e professionalità diverse per la realizzazione del progetto*. Se, da un lato, i punti di forza evidenziano vantaggi per i destinatari dell'esperienza per l'opportunità di *farsi conoscere*, di *relazionarsi con i professionisti* e di

vivere il mondo del lavoro, di vivere esperienze che possono anche far vibrare le corde emozionali, superando così l'approccio tradizionale dell'apprendere; dall'altro rilevano aspetti positivi anche per le organizzazioni ospitanti, le quali possono sfruttare l'occasione per *investire sulla formazione dei giovani*, di *conoscere profili futuri* e di *relazionarsi con le nuove generazioni*, esplorando così conoscenze, modalità di apprendere ma anche *nuove visioni del mondo del lavoro*.

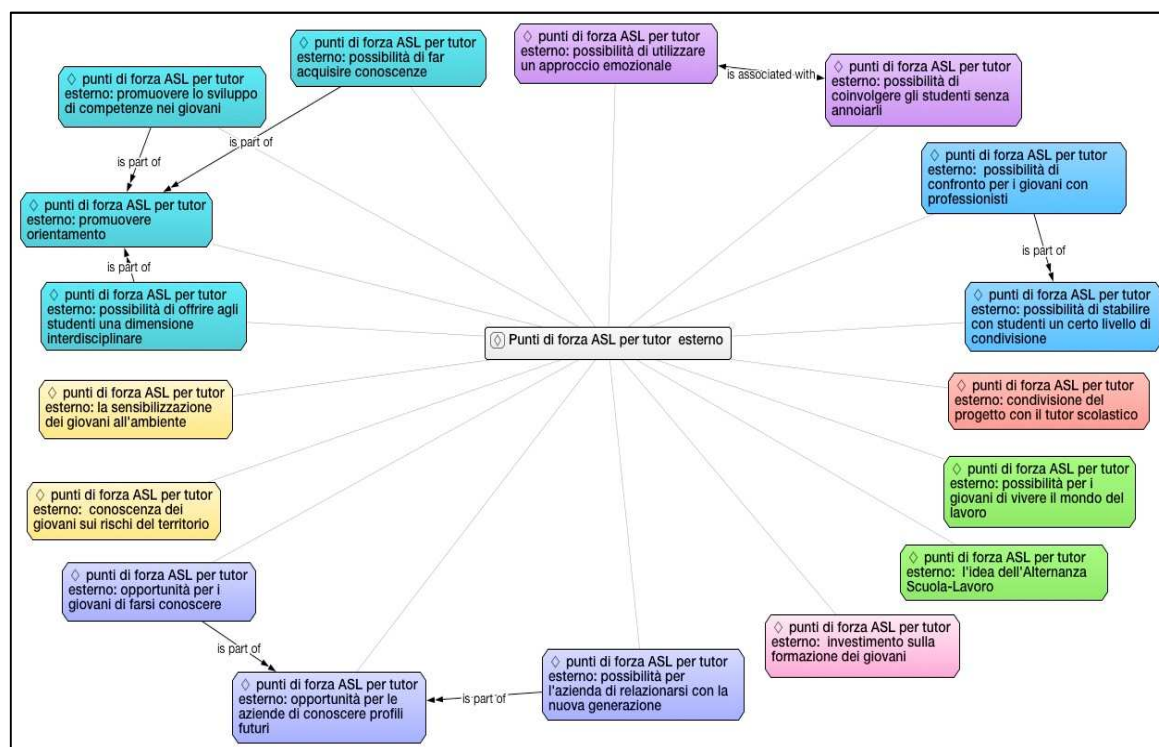


Fig. 4.13. Network "Punti di forza dell'ASL, per tutor esterno"

Le criticità (Fig. 4.14) rilevate dalle figure esterne fanno riferimento a due dimensioni: i) alla struttura dell'ASL in sé, poiché essa è influenzata negativamente dalla sua *brevità*, dal gap tra contenuti disciplinari e conoscenze richieste dal mondo esterno e che porta gli studenti a vivere, a volte, l'esperienza con scarsa competenza; dallo scarso riconoscimento dell'esperienza non solo a scuola, dove ci sono *docenti poco disponibili all'esperienza*, ma anche nelle organizzazioni, di cui ne sono testimonianza le seguenti affermazioni: << questa modalità non è formalizzata all'interno del nostro sistema e della nostra cultura organizzativa >>; << ... anche nei nostri uffici può accadere che non sempre i ragazzi facciano esperienze pienamente positive, proprio perché i tutor ai quali sono affidati, sono poco disponibili a supportarli o a coinvolgerli >>; ii) alle caratteristiche del lavoro di oggi con la sua *complessità*, che ha portato non solo alla frattura con la cultura passata del lavoro, privilegiando esclusivamente il *lavoro intellettuale a discapito di quello manuale*, ma anche alla *perdita di professionalità elevate* (ci vorrebbero iniziative capaci di garantire il passaggio dell'esperienza e quindi la ricostituzione del rapporto vecchio-giovane nelle fabbriche), all'incapacità di sviluppare *politiche a supporto dei giovani e delle piccole imprese*, alla mancanza di organismi che possano davvero esercitare *rappresentanza sindacale per le imprese*.

Le criticità qui esposte non solo interessano l'ASL in sé e la scuola, ma anche le politiche del lavoro; è come dire che per garantire efficaci esperienze di ASL è necessaria la disponibilità al rinnovamento generale dei sistemi e delle culture, perché queste esercitano tra loro un'influenza reciproca.

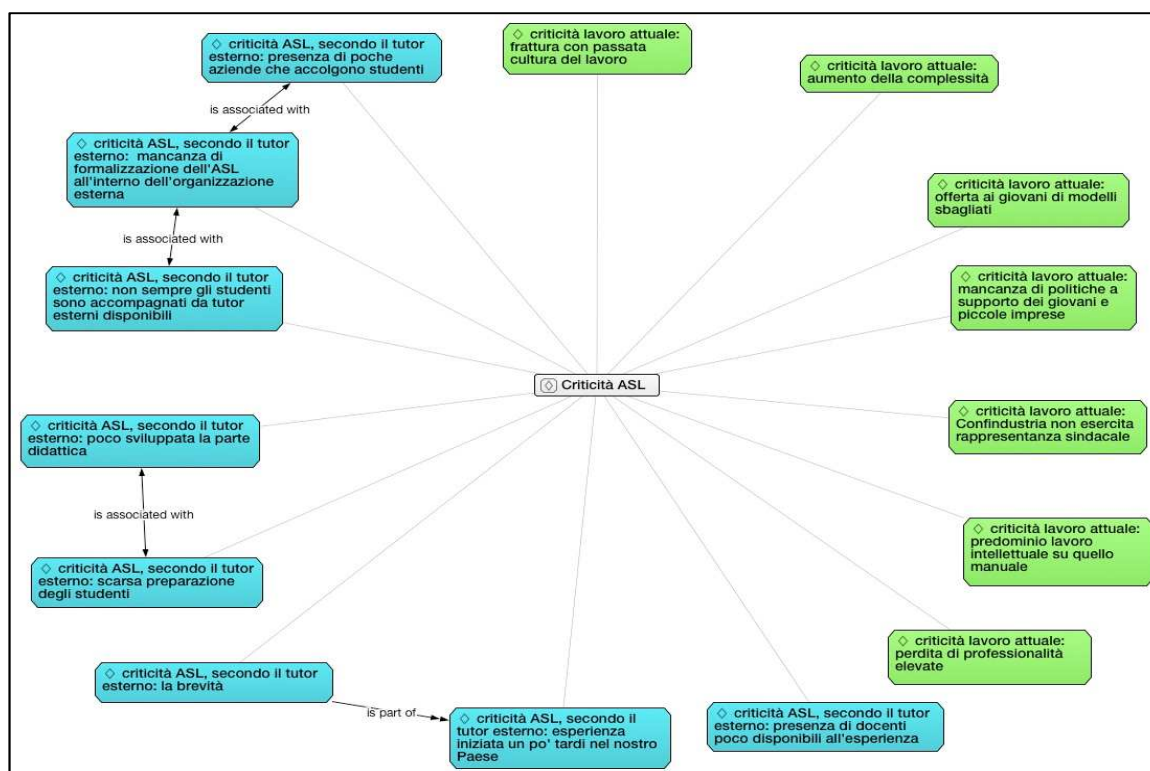


Fig. 4.14. Network "Criticità ASL, per tutor esterno"

Competenze, funzioni e riconoscimento del ruolo delle figure esterne

L'indagine riguardante le figure esterne (Tab.4.17) ha fatto emergere elementi interessanti riferiti alla consapevolezza sull'importanza di far accompagnare gli studenti, nel corso della loro esperienza di ASL, da figure competenti. Per loro, infatti, è stato identificato rilevante possedere non solo *conoscenze e competenze* organizzative, ma anche una solida *competenza comunicativo-relazionale*, proprio perché non tutti sono capaci di relazionarsi con studenti o disponibili a trasmettere ciò che sanno. Questo richiama l'abilità di *saper trasmettere un metodo*, di possedere *interessi educativi* come testimoniato da uno dei partecipanti: << c'è stato desiderio educativo, senza alcun interesse, ma un desiderio genuino di trasmissione, di dare >>. Una figura chiamata ad accompagnare lo studente è riconosciuta come chi deve sostenere e promuovere l'apprendimento, facendo emergere le *attitudini*, spesso inesplorate, e le *competenze degli studenti*.

Nel corso delle interviste è emerso invece come le funzioni delle figure esterne siano svolte su due piani: uno di tipo formale e organizzativo riconosciuto nella figura del coordinatore esterno, con la funzione di interfacciarsi con le scuole, di organizzare e monitorare le esperienze, di accogliere gli studenti e di conoscere i loro curricula scolastici e progetti formativi; l'altro di tipo più pratico e con funzione formativa identificata nel ruolo del tutor esterno che direttamente accompagna lo studente nel corso dell'esperienza. A questa figura vengono attribuite funzioni di accompagnamento importanti quali: *seguire e supportare gli studenti, generare in loro interesse, offrire loro percorsi formativi*. Sicuramente un'organizzazione di questo tipo all'interno dei percorsi di ASL richiede impegno e coordinamento tra tutor e coordinatore esterno oltre

che con la scuola. In un solo caso è stato chiaramente detto che la valutazione stessa dell'esperienza all'interno dell'azienda viene eseguita in condivisione tra tutor esterno e coordinatore, i quali insieme elaborano un giudizio sintetico sull'esperienza stessa da restituire alla scuola.

Il riconoscimento del ruolo di tutor o coordinatore esterno dell'ASL, non sempre risulta ben codificato all'interno dei contesti lavorativi, tuttavia si tratta di figure di riferimento per la scuola sicuramente; lo stesso coordinatore esterno lo è per i tutor della propria organizzazione, nel momento in cui gli studenti vivono lo spazio lavorativo.

Tabella 4.17. Le figure esterne

Categorie	Pre-codici	Etichette descrittive
Le figure esterne	Competenze	○ Possedere conoscenze ○ Capacità organizzativa ○ Comunicativo-relazionale ○ Capacità di trasmettere un metodo ○ Abilità e interessi educativi ○ Abilità a far emergere attitudini e competenze studenti
	Funzioni coordinatore esterno	○ Accogliere gli studenti ○ Fornire la prima formazione ○ Verificare un buon periodo di inserimento degli studenti ○ Coordinare le attività degli studenti ○ Monitorare le esperienze ○ Attivare i percorsi di ASL ○ Interfacciarsi con la scuola e/o università. ○ Abbinare studente-tutor ○ Conoscere il curriculum degli studenti ○ Conoscere il progetto formativo
	Funzioni tutor esterno	○ Generare interesse negli studenti ○ Seguire e supportare gli studenti ○ Offrire percorsi formativi agli studenti
	Riconoscimento del ruolo di tutor/coordinatore	○ Figure di riferimento per tutor dell'organizzazione e scuola ○ Figura ben codificata all'interno dell'organizzazione. ○ Figura non ben codificata all'interno dell'organizzazione.

4.7.2. Risultati emersi dai focus group con i genitori

L'unità ermeneutica dei focus group (FG) con i gruppi di genitori coinvolti, è risultata costituita da 7 PD, 165 codici, 11 *codes families* e 5 *Networks* (Opinione sull'ASL, Apprendimento, Criticità, Miglioramenti, Riflessioni conclusive). Anche in questo caso, gli elementi emersi saranno presentati in tabelle e in forma grafica, rilevando prima l'opinione dei genitori coinvolti sul tipo di esperienza, poi il tipo di apprendimento e i cambiamenti percepiti, infine le criticità e i miglioramenti suggeriti. Alcune riflessioni emerse chiuderanno la presentazione dei dati raccolti tramite i FG con i genitori.

L'opinione dei genitori

È stato interessante rilevare come i genitori (Tab. 4.18), nonostante il loro coinvolgimento nei percorsi di ASL sia soltanto di tipo formale e a carattere informativo, siano riusciti a fornire un quadro significativo dell'esperienza, mediante quanto hanno potuto percepire dalle esperienze vissute dai loro figli. È stata unanime la convinzione che si tratti di *un'esperienza significativa e formativa*, anche se la sua efficacia, a volte, risulta legata alle situazioni. Le ragioni di tale convinzione risiedono nel fatto che la riconoscono come esperienza che influenza positivamente nei loro figli sia la sfera personale, promuovendo un processo di *maggiore crescita* caratterizzata dal *senso responsabilità*, dal *livello di maturazione*, dalla *capacità di intrecciare relazioni*, dall'aumento della *capacità organizzativa*; sia la sfera professionale dei loro figli, con la possibilità per i giovani di *conoscere il mondo del lavoro* e di *orientare le scelte future*. Nonostante il riconoscimento del potenziale formativo dell'ASL, tra le caratteristiche rilevate dai genitori sono emersi elementi contraddittori rispetto alla pertinenza delle attività svolte dagli studenti (attività pertinenti per alcuni e per altri no); all'organizzazione (esperienza ben organizzata per alcuni e per altri meno); all'inserimento dell'ASL nel curriculum (per alcuni è ben inserita nei percorsi di studi, per altri è *extracurricolare* o *estiva*, tanto che è stata definita *non una vera alternanza*). Quanto percepito dai genitori è un contributo importante, perché aiuta gli operatori del sistema a prendere maggiore consapevolezza del carattere indefinito dell'identità di ASL e non ancora adeguatamente condiviso tra i protagonisti del sistema.

Secondo i genitori, importante è l'accompagnamento che i docenti-tutor e che i tutor esterni, nella maggior parte dei casi, riescono ad assicurare agli studenti durante l'esperienza. Entrambi dimostrano interesse e disponibilità nei confronti degli studenti; infatti, il tutor scolastico riesce a far sentire la propria presenza anche in azienda, mentre, quando lo studente ha la possibilità di essere supportato da un tutor esterno sensibile e responsabile, viene coinvolto nelle attività lavorative favorendone così lo sviluppo delle proprie capacità. In generale dunque la valutazione dell'esperienza da parte dei genitori è stata positiva, poiché considerata un'attività irrinunciabile, sia per l'*orientamento* e il *futuro dei giovani* sia per evitare lo *scollamento scuola-lavoro*.

Tabella 4.18. Opinione dei genitori sull'ASL

Categorie	Pre-codici	Etichette descrittive
Opinione dei genitori sull'ASL	<i>Tipo di esperienza</i>	○ Esperienza significativa e formativa ○ Esperienza significativa a secondo dei contesti
	<i>Importanza dell'ASL</i>	○ Aiuta a soddisfare il bisogno di fare ○ Aiuta a crescere ○ Aiuta a divenire più responsabili e maturi ○ Aiuta a gestire meglio gli impegni ○ Aiuta a comprendere il senso dello studio ○ Aiuta ad orientarsi nelle scelte future ○ Aiuta ad applicare la conoscenza alla pratica ○ Aiuta a far conoscere il mondo del lavoro ○ Aiuta a relazionarsi con persone e contesti nuovi ○ Aiuta l'azienda a capire quale formazione fornisce la scuola. ○ Potenzia la lingua inglese
	<i>Caratteristiche</i>	○ Ben inserita nel corso di studi ○ Comprende attività non sempre pertinenti

		○ Non sempre è rispettata la progettazione ○ Extracurriculare ○ Ben organizzata ○ Non sempre ben organizzata ○ Principalmente estiva, non è vera alternanza
	Accompagnamento studenti	○ Gli studenti sono seguiti dal docente anche in azienda ○ Il TS è sempre disponibile ○ Il TE è una figura di supporto ○ Il titolare dell'azienda è disponibile ○ Coinvolgimento dello studente nelle attività ○ Sviluppo delle capacità dello studente
	Coinvolgimento come genitori	○ Informativa scritta della scuola ○ Convocazione di genitori e studenti da parte della scuola prima dell'esperienza. ○ Scarsa partecipazione dei genitori all'incontro di presentazione ○ I genitori si affidano alle informazioni ricevute dai figli
	Valutazione dell'esperienza	○ Esperienza che non si può più abbandonare ○ Evita la separazione scuola-lavoro ○ Esperienza decisiva per il futuro degli studenti ○ Esperienza utile per l'orientamento

L'apprendimento degli studenti in ASL, secondo i genitori

Anche tra i genitori sembra esserci una chiara consapevolezza dell'ASL come esperienza di apprendimento (Fig.4.15). Infatti, i genitori partecipanti hanno evidenziato il valore dell'esperienza, perché riconosciuta un'opportunità per lo sviluppo di competenze sia a livello personale per l'acquisizione di competenze trasversali (*abilità relazionali, la fiducia degli altri, abilità di adattamento e mediazione*) e la crescita (*senso di responsabilità, autonomia, migliore gestione del tempo, sapersi mettere in gioco, riconoscimento del valore dello studio*), sia a livello professionale (*orientamento, competenze tecniche, conoscenza del mondo del lavoro con le sue regole*). Si tratta dunque di una testimonianza sui cambiamenti generati negli studenti dall'esperienza; a tal proposito alcuni genitori hanno dichiarato: << Mio figlio poi è diventato più critico nei confronti della scuola, perché ha visto la differenza: si è reso conto delle lacune che dà la scuola nei confronti del lavoro >>. << Sì, perché poi quando tornano a scuola, hanno esigenze, vogliono di più. Si rendono conto che la scuola è un po' limitata. Capiscono che per andare a lavorare hanno bisogno di altre cose e che se la scuola non le dà, se le devono cercare da soli >>.

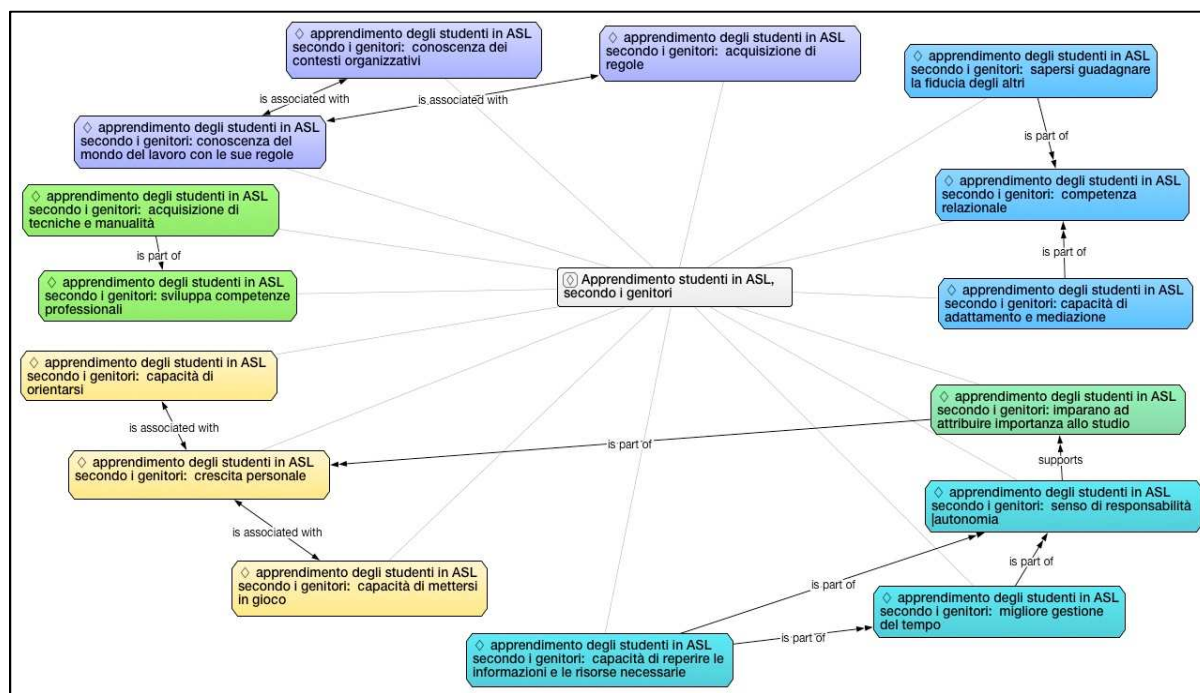


Fig. 4.15. Network "Apprendimento degli studenti in ASL, secondo i genitori"

Criticità e miglioramenti possibili dell'ASL, secondo i genitori

Accanto al potenziale formativo dell'ASL i genitori hanno evidenziato delle criticità e dei miglioramenti possibili (Tab.4.19). Le criticità più rilevanti fanno riferimento alla brevità dell'esperienza, allo scarso riconoscimento dell'ASL da parte di alcune aziende, ma anche al gap esistente tra la teoria appresa a scuola e i bisogni reali dei contesti lavorativi. Quest'ultimo aspetto è un elemento ricorrente sia nei FG sia nelle interviste e giustifica la necessità evidenziata anche dai genitori, di migliorare il rapporto scuola-lavoro, rinforzandolo, in modo che lo studente non viva lo scollamento tra teoria e pratica, tra scuola e realtà. È sembrata insolita la preoccupazione del genitore per la visione dell'ASL come *ostacolo allo svolgimento del programma scolastico*, sinonimo di una cultura tradizionale della scuola ancora molto diffusa non solo tra le figure scolastiche, ma anche tra la gente comune.

Tra i miglioramenti necessari i genitori hanno indicato: i) la necessità di uno *scambio più frequente tra docenti-tutor e famiglie*, al fine di essere maggiormente informati sul tipo e qualità di esperienza dei loro figli; ii) una migliore organizzazione per creare *equilibrio tra teoria e pratica*, ma anche per pianificare *l'esperienza per l'intera classe*; questo va a confermare la paura, segnalata prima, per il recupero del programma scolastico, nel caso si dovesse far vivere un'esperienza a gruppi della stessa classe; iii) l'assicurare la qualità dell'esperienza, attraverso attività di *problem solving*, *l'osservazione dell'intero processo aziendale*, in modo che lo studente possa avere la visione globale del processo produttivo e non solo la conoscenza di un solo aspetto; iv) l'assicurare la qualità della tutorship, attraverso la selezione di contesti lavorativi e *tutor esterni motivati e sensibili*, che *credono nell'esperienza* e che siano *disponibili a trasmettere i loro saperi*, assicurando anche *l'operatività* allo studente; v) la formazione dei tutor esterni in modo che possano essere capaci di accompagnare i giovani in questo processo di transizione, aiutandoli

anche a scoprire *il senso dello studio* e il *valore educativo del lavoro*; la *preparazione degli studenti* per consentire loro di vivere proficuamente l'esperienza.

Tabella 4.19. Punti di debolezza e miglioramenti dell'ASL, secondo i genitori

Categorie	Pre-codici	Etichette descrittive
Punti di debolezza	Criticità	○ Scarso riconoscimento dell'esperienza da parte di alcune aziende ○ Breve durata ○ Non sempre c'è rispondenza teoria e bisogni del territorio ○ Condiziona il regolare svolgimento del programma
Miglioramenti	Collaborazione scuola-lavoro	○ Maggiore dialogo scuola-lavoro
	Dialogo scuola-famiglia	○ Maggiore scambio tra i docenti-tutor e i genitori
	Durata	○ ASL con tempi più lunghi
	Organizzazione	○ Necessaria una revisione quantitativa dei programmi ○ Esperienza per l'intera classe e non a gruppi ○ Creare equilibrio tra i tempi della teoria e i tempi della pratica
	Qualità dell'esperienza	○ Offrire esperienze per la soluzione di problemi ○ Assicurare l'osservazione dell'intero processo aziendale. ○ Assicurare esperienze in contesti diversi
	Qualità della tutorship	○ Tutor motivati e sensibili ○ Tutor che credono nell'esperienza ○ Tutor disponibili a trasmettere i loro saperi ○ Tutor che assicurino l'operatività
	Formazione	○ Migliore preparazione degli studenti ○ Tutor esterni con capacità di accompagnare gli studenti

Da quanto è emerso dai FG con i genitori è evidente che, nonostante un loro coinvolgimento solo formale nel processo di ASL, dimostrano un reale interesse per l'esperienza oltre che per l'orientamento professionale dei loro figli. È stato curioso rilevare come persino per i genitori, che, a volte, come i loro figli, faticano ad accettare le regole della scuola, sia stato invece più facile rispettare le regole dei contesti lavorativi: orari, ambienti di lavoro a volte freddi, cambiamenti nel modo di vestire dei loro figli per poter avere accesso al luogo di lavoro. Inoltre hanno dimostrato di aver saputo cogliere aspetti importanti dell'esperienza (apprendimento e cambiamento degli studenti, importanza delle figure di accompagnamento e della loro formazione) che per molti aspetti sono simili a quanto hanno sottolineato le figure che direttamente vivono l'esperienza. Forse un maggiore coinvolgimento delle famiglie aiuterebbe le istituzioni scolastiche a monitorare meglio l'esperienza e a migliorarla.

4.8. Temi trasversali emersi dall'indagine qualitativa

Grazie ai diversi punti di vista, di tutor e coordinatori interni ed esterni, di docenti dei consigli di classe e dei genitori si è potuto avere un primo fotogramma della partnership realizzata tra i due sistemi scuola-lavoro durante i programmi di ASL.

In questo paragrafo, dopo aver presentato i risultati secondo i tre criteri precedentemente indicati quali, il contesto (interno-esterno), il ruolo (tutor e coordinatore interno, CdC), il fattore cronologico (prima, durante e dopo l'esperienza), saranno presentati i quattro temi trasversali emersi e analizzati attraverso le lenti dell'Activity Theory che consentiranno di rispondere alla domanda di ricerca n.1: 'Quali sono le caratteristiche della partnership scuola-lavoro?' (Tab.4.20).

Tabella 4.20. Temi emersi, legati alla domanda di ricerca 1

Tema 1:	L'Alternanza Scuola-Lavoro è un'esperienza significativa e formativa per tutti i soggetti coinvolti.
Tema 2:	La realizzazione delle esperienze dell'Alternanza Scuola-Lavoro manca di un reale processo di condivisione fra tutti gli attori coinvolti.
Tema 3:	L'importanza della formazione dei tutor, come figure capaci di accompagnare lo studente e creare relazioni interne ed esterne.
Tema 4:	L'Alternanza Scuola-Lavoro è un processo che per esprimere tutte le sue potenzialità necessita di piani di miglioramento.

Tema 1: L'Alternanza Scuola-Lavoro è un'esperienza significativa e formativa per tutti i soggetti coinvolti.

Il riconoscimento dell'ASL come percorso significativo e formativo per tutti è emerso chiaramente dalle diverse interviste e focus group condotti durante la ricerca. Infatti, è stata definita dai partecipanti un'esperienza piena di significato, perché si presenta come occasione per offrire un'alternativa all'approccio tradizionale di insegnamento/apprendimento, rivitalizzando la scoperta di apprendere attraverso l'esperienza (*learning by doing*). Essa offre agli studenti l'occasione di sperimentare l'apprendimento attraverso compiti e contesti autentici, dove le comunità di pratiche richiedono il rispetto di norme e regole, ma consentono allo stesso tempo di avere accesso alla performance e al pensiero degli esperti attraverso la relazione (Lave & Wenger, 1991). Molto spesso l'ASL è stata definita dai partecipanti come esperienza la cui autenticità promuove lo sviluppo di motivazione, maturità, crescita e responsabilità negli studenti; come attività che appaga il bisogno di operatività degli studenti e che genera soddisfazione, perché occasione per loro di mettersi alla prova; per verificare le loro conoscenze e competenze, riuscendo a scoprire quali tra queste siano richieste nel mondo reale del lavoro proiettandosi così più facilmente nel futuro. In tal senso diventa anche occasione di scoperta del senso dell'apprendere, ma anche condizione per divenire, in alcuni casi, critici severi nei confronti della scuola, nel momento in cui rilevano, di non essere adeguatamente preparati all'esperienza.

Il potenziale formativo dell'ASL è stato costantemente evidenziato dai partecipanti rispetto a tutti gli attori coinvolti:

- i) per gli studenti, perché hanno l'occasione di vivere esperienze di orientamento e di acquisire autostima, consapevolezza dei loro interessi e capacità; hanno la possibilità di sviluppare capacità trasversali (abilità di problem solving, teamwork, abilità relazionali e organizzative, di adattamento e mediazione, interdipendenza di compiti e funzioni, rispetto degli altri e puntualità), ma anche professionali (conoscenze tecniche e specialistiche, metodo, lingua inglese); hanno l'opportunità di sperimentare un percorso completo di apprendimento con un forte legame tra teoria e pratica, scoprendo il senso così dell'apprendere, oltre che riconoscere il valore dell'unitarietà del sapere;
- ii) per l'insegnante-tutor e coordinatore perché diventa occasione formativa capace di promuovere: lo sviluppo delle sue competenze sociali e relazionali, richieste dal rapporto con la realtà esterna, con gli studenti e con i colleghi all'interno della propria organizzazione; sostiene il loro sviluppo professionale, aiutandoli a focalizzarsi sull'intero processo di apprendimento degli studenti, e sviluppando così una visione globale anziché parcellizzata dello stesso. In tal senso genera nel docente una nuova prospettiva interdisciplinare che lo guida nella stessa selezione dei contenuti disciplinari. L'ASL è per i docenti anche un'opportunità per conoscere meglio gli interessi degli studenti; per scoprire abilità di coloro che solitamente non emergono all'interno dei contesti di aula; per superare la personale auto-referenzialità, divenendo così una sorta di report sul proprio lavoro. Infatti, è spesso emerso durante le interviste come l'esperienza vissuta direttamente dai docenti, diventi occasione per riflettere sulla propria modalità di pensare e fare didattica, per arricchire le loro conoscenze attraverso una forma pratica di aggiornamento continuo, scoprendone così il potenziale formativo e superando l'idea negativa dell'ASL. A tal proposito alcuni docenti-tutor, infatti, hanno dichiarato che *per comprendere la valenza formativa dell'ASL bisogna viverla*;
- iii) per le scuole, perché sviluppano la consapevolezza dell'importanza di essere ben collegate con il territorio; perché diventa occasione per acquisire il riconoscimento esterno, ma anche di creare di opportunità di lavoro e di partecipazione alla società per gli studenti. Essa diventa anche un'opportunità per le scuole di riflettere sul loro modo di lavorare (metodi, contenuti, didattica), di pensare anche a percorsi su misura per l'apprendimento anche per gli studenti con dislessia e disabilità (Bennet & Gallagher, 2013; Condon e Callahan, 2008; Papay & Bambara, 2014);
- iv) per le organizzazioni esterne, perché l'esperienza di ASL può facilitare lo scambio di conoscenze, la possibilità di avere tutor nei luoghi di lavoro più competenti, di acquisire conoscenze più approfondite sui percorsi scolastici degli studenti; di *riflettere*, grazie al confronto con i giovani, *sulla propria visione delle cose*. Alcuni tutor esterni, infatti, hanno dichiarato che diventa occasione di apprendere dalla manualità esperta dagli studenti strategie, ma anche occasione per rivitalizzare il valore del loro sapere nel momento in cui sono chiamati a trasmettere il loro know-how. Per chi, come tutor esterno ha maturato tale consapevolezza dunque, si tratta di un forte riconoscimento del valore dell'apprendere e dello scambio di conoscenze tra la nuova e la generazione esperta.

Tema 2: La realizzazione delle esperienze dell'Alternanza Scuola-Lavoro manca di un reale processo di condivisione fra tutti gli attori coinvolti.

Le diverse testimonianze hanno rilevato che durante le esperienze di ASL si registra, un diverso livello di coinvolgimento degli attori chiave, ma tutte mancano di una completa e costante condivisione del processo sia interno sia esterno. A partire proprio dalla progettazione che dovrebbe costituire il *boundary object* per eccellenza e che dovrebbe essere la testimonianza dell'esistenza di quella *boundary zone* dove i due sistemi scuola-lavoro, chiamati ad entrare intenzionalmente in relazione tra loro, mirano a costruire qualcosa di nuovo e creativo, sembra non essere oggetto di attraversamento di confini. Per i due sistemi attraversare i propri confini, non dovrebbe solo significare far uscire dall'aula gli studenti per far vivere loro un'esperienza, ma questa, per esprimere tutto il suo potenziale formativo, richiede di essere co-costruita e condivisa in ogni suo aspetto. La mancanza di intenzionalità, infatti, è riscontrabile nella preoccupazione dei partecipanti riferita a diversi aspetti della fase progettuale: i) la scarsa condivisione interna ai CdC (Consigli di classe), che si limitano, nella maggior parte dei casi, a prendere atto del progetto formativo realizzato o dai tutor, o dal referente dell'ASL, o dal gruppo di docenti di area tecnica; ii) lo stesso processo di monitoraggio e valutazione, come conseguenza della fragilità della fase progettuale, è in realtà gestito dal tutor scolastico, il quale pur tenendo conto della valutazione formale o informale del tutor esterno, restituisce in sede di CdC, il resoconto dell'esperienza. Anche in questo caso il CdC, non avendo partecipato pienamente alla prima fase, non può che accoglierne il resoconto; iii) il riconoscimento dell'esperienza all'interno della valutazione scolastica, poiché non esiste un criterio condiviso né all'interno della stessa istituzione né all'interno del sistema scuola. Nelle diverse istituzioni coinvolte, infatti, il riconoscimento può riguardare il voto di comportamento o della specifica disciplina tecnica; iv) la scarsa condivisione con l'esterno, dove il tutor esterno, nella maggior parte dei casi, si limita a prendere atto di ciò che la scuola presenta come piano formativo. Questo sembra entrare in contraddizione col fatto che lo studente, nonostante il piano formativo presentato, operi poi all'interno della routine quotidiana del contesto lavorativo. In realtà questo non sarebbe un aspetto negativo se si pensa come opportunità per lo studente di entrare a far parte di una comunità di pratiche, di conoscerne la cultura e le regole, di entrare in relazione con il pensiero esperto; l'aspetto critico è invece la mancanza di intenzionalità delle scelte e delle azioni. Infatti, se in maniera condivisa, sin dall'inizio della fase progettuale, i due tutor stabilissero quali devono essere le competenze trasversali e tecniche che lo studente deve aver sviluppato alla fine dell'esperienza, vissuta anche all'interno della routine lavorativa, l'esperienza assumerebbe maggiore valore formativo e realizzerebbe il processo intenzionale di attraversamento dei confini fra sistemi; v) l'assenza di un linguaggio scuola-lavoro comune che possa facilitare la comprensione reciproca e la collaborazione, la *definizione di una mappa di competenze condivisa*; vi) la scarsa condivisione interna e l'assenza di quella esterna nella costruzione degli strumenti di monitoraggio e valutazione (*artifacts*), che possano facilitare l'intero processo oltre che l'acquisizione di consapevolezza in tutti gli attori coinvolti; di come debbano essere assicurati

l'operatività e l'accompagnamento dello studente; di cosa lo studente ha bisogno in termini di sviluppo di competenze e conoscenze.

Appare dunque evidente che, in assenza della *division of labor* di cui parla (Engeström, 1993, 2001) non si può pensare all'ASL come sistema di attività, proprio perché non tutte le persone sono coinvolte nello svolgimento di azioni orientate al raggiungimento di un obiettivo comune, secondo norme e regole condivise all'interno di questo nuovo spazio che, a quanto pare, è solo allo stadio iniziale. Quanto fin qui detto è stato spesso associato dai partecipanti non solo alla difficoltà dei docenti di considerare l'ASL come parte del curriculum e quindi alla tradizionale cultura scolastica che ha sempre privilegiato il sapere teorico a quello pratico, ma anche a quella aziendale/esterna, che ha orientato la propria mission, principalmente allo sviluppo economico e poco all'intenzionale investimento sui giovani e quindi a quello sociale. Nell'analisi per gruppi, è stato evidenziato come uno dei partecipanti abbia sottolineato l'importanza per le organizzazioni esterne di considerare parte della loro mission anche il trasferimento del know-how ai giovani come una sorta di *volontariato culturale* e *un'assunzione di responsabilità sociale*.

La scarsa condivisione scuola-lavoro, però è anche il risultato di ciò che spesso i partecipanti hanno attribuito alla rigidità del sistema-scuola che vuole includere nella sua vecchia struttura un sistema come l'ASL a carattere flessibile; che obbliga a inserire un curriculum informale all'interno del percorso scolastico, senza però poi tenerne in debita considerazione sia per la strutturazione dell'esame finale sia in termini di riconoscimento. Di questa rigidità e tipo di cultura oltre che della scarsa condivisione ne risente, come ulteriore conseguenza, tutta la struttura organizzativa dell'ASL che ha dimostrato di avere nelle diverse realtà molteplici forme: come parte del curriculum e/o parte dell'extra-scuola, come parte dello stage estivo; con durata molto diversa: da una settimana a un mese; con rapporto tutor studente in forte disequilibrio, se si pensa a un necessario monitoraggio di qualità, dimostrando così di non possedere una sua identità definita e condivisa.

Tema 3: L'importanza della formazione dei tutor come figure capaci di accompagnare lo studente e creare relazioni interne ed esterne.

La formazione dei tutor, come figure capaci non solo di sostenere gli studenti durante il corso dell'esperienza ma di creare relazioni interne ed esterne, è stato un altro tema presente nelle interviste e nei focus group. Infatti, per questa figura, considerata poco remunerata e poco istituzionalizzata, presentata, in alcuni casi, con una certa indefinitezza di ruolo, è stata identificata la necessità di possedere una vasta gamma di competenze: *comunicativo /relazionale, pedagogica, valutativa, tecnica, organizzative e gestionali, il saper analizzare i contesti lavorativi, il saper motivare gli studenti, ma anche il saper mediare e negoziare*. Proprio queste ultime, insieme alle competenze comunicativo-relazionali, sono state quelle più volte rimarcate nel corso delle interviste singole e di gruppo, come componenti indispensabili per la tessitura di reti interne ed esterne alla scuola. Alcuni partecipanti hanno evidenziato come proprio la capacità di mediare e filtrare le informazioni esterne sia molto importante,

quando in qualità di tutor o coordinatori, si è chiamati a creare collegamenti tra l'interno e l'esterno, cercando di coniugare componenti diverse tra loro, per poterle condividere con i colleghi, senza generare rifiuto e incontrare ostacoli. Al tutor scolastico dunque non solo si chiede di avere abilità per accompagnare lo studente nelle esperienze di transizione, dimostrando impegno, passione per il proprio lavoro oltre che competenza nello stabilire buone e nuove relazioni con i propri studenti, ma ci si aspetta che abbia anche la competenza di creare veri e propri network interni ed esterni. La necessità di creare network interni è stata evidenziata dai partecipanti, quando è stato riconosciuto il sapere esperto del tutor, indicandolo come figura che potrebbe guidare il CdC a sviluppare piani interdisciplinari all'interno della scuola e relazioni tra tutti i docenti e l'ambiente esterno. In tal senso il tutor scolastico è stato definito dai partecipanti una figura di riferimento non solo per gli alunni, ma anche per i colleghi, proprio perché può avere accesso a una dimensione completamente nuova dello studente e, nello stesso tempo, una visione più completa del rapporto scuola-lavoro. È stato definito anche figura di riferimento per l'esterno, proprio perché è una delle poche rappresentanze tramite le quali la scuola porta la propria immagine fuori dalle pareti scolastiche. Si tratta dunque di un anello di congiunzione tra due realtà, al quale viene richiesto implicitamente ed esplicitamente di saper agire il proprio ruolo. Proprio in questa funzione dunque agisce il ruolo di boundary spanner contemporaneamente navigatore di confini sia della comunità esterna sia della comunità organizzativa nella quale opera.

Johnson e Chang (2000) spiegano proprio come l'inter-relazione tra la comunicazione interna ed esterna possa svolgersi secondo tre modelli: i) modello della comunicazione funzionale-specialistica, secondo cui gli individui si concentrano o sulla comunicazione interna o su quella esterna a seconda della posizione che occupano; ii) modello della comunicazione ideale (*star*), quando una persona si relaziona sia con la rete interna sia con quella esterna; iii) modello ciclico, secondo il quale il focus della comunicazione si può spostare, proprio a causa delle attività svolte e delle richieste delle organizzazioni con cui il soggetto si relaziona. Avere consapevolezza dunque del tipo di comunicazione possibile e come questa possa essere influenzata dalla posizione che si ricopre o dal tipo di relazione stessa che si crea con le organizzazioni di riferimento, può sicuramente aiutare le figure scolastiche dell'ASL a comprenderne l'importanza e imparare a gestirla al meglio, mirando a realizzare il processo comunicativo migliore (*star model*). In tal senso il tema della formazione dei tutor, affinché sappiano, da un lato, accompagnare gli studenti nel percorso di ASL, aiutandoli a vivere proficuamente l'esperienza e a proiettarsi nel futuro; dall'altro, essere abili 'tessitori' di reti interne ed esterne, viene qui rilevato come un bisogno, presentandosi come ulteriore possibile campo di indagine.

Tema 4: L'Alternanza Scuola-Lavoro è un processo che per esprimere tutte le sue potenzialità necessita di piani di miglioramento.

Com'è stato spiegato in precedenza, tutti i partecipanti, all'unanimità, hanno riconosciuto il valore formativo dell'ASL; tuttavia, allo stesso tempo, hanno evidenziato una serie di aspetti identitari dell'ASL che necessitano di essere migliorati, se davvero, si vuole sfruttare al meglio la sua più profonda

potenzialità formativa. Tutti gli elementi emersi possono essere riconducibili alle due facce dell'ASL: la pratica e la partnership. Alla dimensione pratica sono legati tutte quelle componenti connesse all'esperienza dello studente; nello specifico, i rispondenti hanno fatto riferimento a un'esperienza di ASL di qualità che possa assicurare attività basate sull'operatività e soluzione di problemi, sul supporto e accompagnamento da parte dei tutor esterni, perché dalla loro capacità di guidare gli studenti in apprendimento, dalla loro abilità comunicativa e dall'abilità di promuovere il confronto e la partecipazione all'interno della comunità lavorativa, dalla capacità di dimostrare pazienza e disponibilità nel trasferire il proprio know-how, offrendo forme di modelling, scaffolding e coaching, dipende la potenzialità formativa dell'esperienza per gli studenti. Occorre dunque, secondo i partecipanti, evitare quelle situazioni in cui la relazione diventa difficile, per mancanza di disponibilità o di una formazione poco adeguata del tutor esterno, perché possa essere coinvolto in processi di accompagnamento di giovani in formazione.

All'esperienza dello studente sono state connesse anche la durata, considerata, in alcuni casi, molto breve perché possa produrre benefici, ma anche gli aspetti strutturali, ossia la difficoltà di coniugare la rigidità del sistema scuola con la flessibilità richiesta dai percorsi di ASL, quindi l'aspetto contenutistico-disciplinare all'aspetto formativo. Si tratta di una componente che sicuramente esercita influenza negativa sia sull'esperienza dello studente, perché questa non viene strutturata e realizzata secondo i principi dell'interdisciplinarietà e con continuità metodologica all'interno della scuola; sia sull'intero processo, perché genera poca disponibilità da parte di molti docenti che continuano a considerare l'ASL un ostacolo allo svolgimento del loro programma scolastico. Occorre allora creare reali momenti di confronto e riflessione sull'esperienza all'interno delle singole scuole, utili a condividere l'ASL nella sua duplice identità (pratica e partnership) e come esperienza formativa, a identificare i passaggi da compiere per evitare che le barriere strutturali possano costringere a sacrificare gli aspetti formativi dell'esperienza.

Alla partnership sono stati invece associati tutti gli aspetti connessi alla condivisione fra sistemi, lungo l'intero processo: prima, durante e dopo l'esperienza. Nello specifico è stato fatto riferimento alla necessità di creare percorsi che includano la co-definizione di nuovi linguaggi e di competenze condivisi su cui basare la co-progettazione dell'esperienza, che porta con sé la co-costruzione degli strumenti (*artifacts*) per condurre azioni di monitoraggio, valutazione, riflessione, la *division of labor* tra tutte le figure coinvolte, perché solo il pieno coinvolgimento del processo, facilita la partecipazione e il bisogno di cambiamento; la co-definizione delle *rules* che possano regolare il 'terzo spazio' dove l'ASL si colloca, come risultante del processo *goal-oriented* di attraversamento dei confini dei due sistemi.

CAPITOLO V: L'INDAGINE QUANTITATIVA RIVOLTA AGLI STUDENTI

5.1. Introduzione

Considerata la complessità del fenomeno dell'ASL, a completamento dell'indagine qualitativa, è stata condotta anche un'indagine quantitativa consentendo il coinvolgimento della maggior parte di coloro che, nelle diverse istituzioni scolastiche, hanno potuto direttamente vivere l'esperienza: gli studenti.

Nella ricerca quantitativa, sostenuta dalla concezione neopositivista, il rapporto tra teoria e ricerca ha un'impostazione sostanzialmente di tipo deduttivo, per cui la teoria precede l'osservazione; la rilevazione dei dati empirici non è altro che il processo attraverso il quale si giustifica la teoria precedentemente formulata, sulla base della letteratura. Infatti, i concetti come elementi costitutivi della teoria, sottoposti al processo di *operativizzazione* (trasformazione della teoria in variabili empiricamente osservabili), permettono alla teoria di essere sottoposta a controllo empirico.

In questo specifico percorso di indagine, con il processo di operativizzazione sono stati tradotti in variabili misurabili i concetti teorici dell'apprendimento situato (Lave & Wenger, 2001), secondo il quale conoscenza e apprendimento sono intrinsecamente situati all'interno dei contesti fisici e sociali nei quali vengono appresi. Infatti, proprio perché le attività, le regole sociali, la partecipazione a comunità di pratiche, la cultura e il linguaggio, costituiscono elementi di apprendimento all'interno dei diversi contesti (Brown et al., 1989), perché grazie alla diretta partecipazione "al contesto culturale e agli scambi interpretativi che in esso si svolgono, l'individuo da una parte modifica il sistema culturale tramite le azioni ermeneutico-interpretative che vi compie, dall'altra accede tramite queste azioni alla propria identità soggettiva, al proprio sé" (Fabbri, 2007, p. 59), l'ASL non può che assumere le caratteristiche di una pratica situata di apprendimento e come tale richiede di essere investigata, per poter mettere in rilievo la qualità dell'esperienza e quindi i suoi punti di forza, ma anche le sue criticità.

In tal senso la finalità specifica dell'indagine rivolta agli studenti è di rispondere alla seguente domanda generale di ricerca: 'Quali sono le caratteristiche dell'esperienza di ASL vissuta dagli studenti?'. Per rispondere alla domanda, l'analisi dei dati è stata guidata dalla declinazione della domanda generale in tre domande specifiche:

- i) Quali sono le componenti che gli studenti considerano con maggiore positività durante l'esperienza di ASL?
- ii) In che misura le caratteristiche di pratica situata dell'ASL sono influenzate dalle variabili demografiche?
- iii) In che misura l'efficacia dell'esperienza, percepita dagli studenti, è spiegata congiuntamente dalle variabili demografiche e dalle dimensioni di pratica situata di ASL?

Per comprendere precisamente la modalità di conduzione dell'indagine quantitativa, nei paragrafi successivi saranno descritti: lo strumento, l'indagine pilota, la definizione e l'informatizzazione del

questionario, l'individuazione della popolazione di interesse analizzata in tre livelli: popolazione di interesse coinvolta; gruppo dei rispondenti; rispondenti con esperienza di ASL; l'imputazione dei dati rilevati tramite i questionari cartacei, l'analisi dei dati.

5.2. Lo strumento: il questionario

Lo strumento di rilevazione per l'indagine quantitativa è un questionario (All.5.1) elaborato ad hoc per questa ricerca ed è stato rivolto esclusivamente agli studenti delle classi quarte e quinte delle istituzioni scolastiche coinvolte.

Il questionario è articolato in due parti: la prima è costituita da variabili *dicotomiche* e *politomiche* che richiedono dati socio-anagrafici dei rispondenti (Regione, genere, ordine di scuola e classe di appartenenza; l'aver vissuto un'esperienza di ASL e il tipo di contesto dell'esperienza); tra queste, la variabile sul contesto è a *risposta multipla* (Corbetta, 1999, p.478), ovvero consente più risposte, creando così più variabili al suo interno.

La seconda parte riguarda le opinioni e la valutazione degli studenti relativamente all'ultima esperienza di ASL ed è costituita da 8 batterie per un totale di 44 item con risposta strutturata su scala auto-ancorante da 1 (totale disaccordo) a 7 (completo accordo). Questa seconda parte inoltre, per cercare di evitare *l'uniformità delle risposte (response set)* (Corbetta, 1999, p. 189; Marradi et al., 2007, p.149), tra la quarta e la quinta batteria, viene interrotta da una variabile concernente la durata dell'esperienza ASL, vissuta da parte degli studenti, e viene conteggiata tra le variabili della prima parte del questionario.

La scala auto-ancorante utilizzata presenta solo due categorie estreme (in questo caso: 1 e 7) che esprimono un significato, mentre tra di esse si colloca un *continuum*, compreso tra un totale disaccordo e un completo accordo, rappresentato in questo caso da cifre numeriche, lungo il quale il rispondente colloca la propria posizione. Si pensa, infatti, che il rispondente, nel momento di attribuire un significato ai valori intermedi, operi una graduale suddivisione dello spazio semantico fra i due estremi, garantendo così l'equidistanza tra le categorie. Questo significa che se l'intervistato è molto soddisfatto di una certa situazione si collocherà verso l'estremo positivo della scala, se è un po' soddisfatto verso il centro, se vuole attribuire un valore equo tra gli estremi si colloca al centro, se invece il grado di soddisfazione tende a scendere oltre il livello medio la sua posizione può raggiungere tutte le altre fino a raggiungere il polo negativo opposto. Siccome quindi l'unità di misura della scala è influenzata da un livello di soggettività, non parliamo propriamente di variabili ordinali, ma di variabili *quasi-cardinali* (Corbetta, 1999, p.256; Marradi, 2007, p.157). Tuttavia, questa procedura permettendo di attribuire una certa autonomia semantica alle categorie, consente di procedere con i metodi di analisi che consentono di trattare le variabili come cardinali.

Il questionario si presenta in due parti: la prima, denominata "Informazioni generali" divisa in due sotto-sezioni: dati socio-anagrafici e prime informazioni sull'esperienza ASL; la seconda comprende otto sezioni riferite a dimensioni diverse presentate, per maggiore chiarezza, nella tabella che segue (Tab.5.1).

Tabella 5.1. Descrizione del questionario dello studente

“La mia esperienza di Alternanza Scuola-Lavoro-ASL”		
<i>Prima parte:</i>		
Informazioni generali		
1. Dati socio-anagrafici	Regione, genere, ordine di scuola, classe	(1-4)
2. Prime informazioni sull'esperienza ASL	Partecipazione all'esperienza ASL; contesto, durata.	(5-6; 20)
<i>Seconda parte</i> Temi indagati	Contenuti item	Numero di item
1. Preparazione	Progetto formativo, norme sicurezza, contenuti disciplinari, azienda/ente.	4 item (1-4)
2. Tutorship scolastica	Supporto, comunicazione, disponibilità. Relazione.	7 item (5-11)
3. Tutorship aziendale	Supporto, comunicazione, disponibilità, relazione.	5 item (12-16)
4. Accoglienza nel contesto lavorativo	Accoglienza, relazione, informazioni utili.	3 item (17-19)
5. Partecipazione alle attività nel contesto lavorativo	Familiarizzazione con l'ambiente, assistenza continua, feedback, esecuzione di lavori con materiali predisposti, graduale autonomia, articolazione dell'esperienza, riflessione sull'esperienza, capacità di trovare soluzioni.	8 item (21-28)
6. Apprendimento	Utilizzo di conoscenze, nuove conoscenze, conoscenze professionali e sul mondo del lavoro collegamento teoria-pratica.	5 item (29-33)
7. Autoefficacia	Motivazione, utilità delle conoscenze scolastiche, responsabilità, capacità di relazionarsi.	4 item (34-37)
8. Valutazione	Soddisfazione, utilità dell'esperienza per il futuro professionale e conoscenza dei propri limiti e capacità, apprendimento, opinione sul mondo del lavoro, disponibilità a ripetere l'esperienza.	4 (38-41)

5.3. L'indagine pilota

Dopo aver terminato la stesura definitiva del questionario da rivolgere agli studenti, è stato condotto un test pilota:

- per verificare l'affidabilità e quindi la coerenza interna delle scale;
- per verificare la chiarezza delle istruzioni;
- per ottenere feedback sulla validità degli item del questionario;
- per eliminare eventuali ambiguità;
- per verificare i livelli di comprensione rispetto al target di riferimento;
- per identificare eventuali omissioni, ridondanze o item irrilevanti;
- per verificare il tempo impiegato per il completamento del questionario;

- per verificare se l'indagine potesse riscontare interesse negli studenti (Oppenheim, 1992; Morrison 1993).

Nella fase pilota, sono state coinvolte una classe IV e una classe V dell'istituto Tecnico Economico 'Enrico Tosi' di Busto Arsizio in Lombardia, grazie alla disponibilità della dirigente, della vicepresidente e di alcuni docenti dell'istituto che, nella mattinata del 6 ottobre 2015, hanno predisposto i tempi e informato gli studenti delle procedure di somministrazione dello strumento oltre che della finalità dello stesso. La somministrazione è stata condotta, in modalità cartacea, in presenza, allo scopo di avere immediatamente dei feedback circa la chiarezza e quindi la comprensione dei diversi item, la rispondenza e la completezza tra item e dimensione indagata. In ogni classe, prima di iniziare la distribuzione dei questionari alla presenza del docente di classe, è stata spiegata la finalità del questionario oltre che della ricerca ed è stato verificato che tutti fossero disponibili a parteciparvi. Dopo aver ottenuto il consenso da parte di tutti, prima nella classe V e poi nella classe IV, si è proceduto con la distribuzione dello strumento, invitando i partecipanti ad annotare, sull'ultimo foglio bianco del questionario, che era stato appositamente predisposto, dubbi e incomprensioni che sarebbero potuti sorgere durante il completamento.

Dopo che gli studenti hanno completato i questionari, nonostante la possibilità di annotare i dubbi sul foglio predisposto, si è voluto avere un confronto diretto sulla comprensibilità e chiarezza del questionario, l'accettabilità del tempo impiegato ed eventuali dubbi emersi legati agli aspetti sopra elencati.

I feedback degli studenti sono stati utili per avere la certezza che gli item e le istruzioni riferite alla compilazione e alla presentazione delle varie dimensioni fossero comprensibili e non ridondanti, per avere sicurezza che il tempo richiesto per la compilazione non fosse troppo lungo, ma soprattutto per aver potuto apportare miglioramenti in riferimento a tre aspetti: i) definire con chiarezza a quale esperienza di ASL si sarebbero dovuti riferire; infatti, dopo la loro richiesta, è stato necessario fornire subito questa chiarificazione, dicendo loro che avrebbero dovuto fare riferimento alla loro ultima esperienza di ASL; ii) assicurare una più chiara specificazione dei contesti dell'ASL inizialmente menzionati (Azienda, Ente, Studio professionale), declinandoli poi nella versione finale, secondo i suggerimenti degli studenti in: Azienda, Ente pubblico, Ente privato, Studio professionale; iii) aggiungere nella declinazione della durata dell'esperienza la voce "oltre un mese", proprio perché alcuni studenti possono svolgere attività di ASL per più di un mese in un anno scolastico.

I dati ottenuti sono stati imputati su un foglio Excel e successivamente il file così creato, è stato importato in SPSS (*Statistical Package for Social Science*), un software per l'analisi statistica dei dati.

All'indagine pilota (Tab.5.2) hanno partecipato 50 studenti, di cui 24 frequentanti la classe IV e 26 la classe V, per un totale di 12 maschi e 38 femmine. La maggior parte degli studenti ha avuto l'esperienza di ASL in azienda (68%), il 32% presso enti e solo il 10% presso studi professionali. Inoltre il 34% degli studenti ha avuto un'esperienza della durata di quattro settimane, mentre un 30% di due settimane e ancora un altro 30% di tre settimane, solo un 6% ha avuto un'esperienza con durata di oltre un mese.

Tabella 5.2. Descrizione dei partecipanti all'indagine pilota

Classe		Genere		Contesto			Durata			
Classe IV	Classe V	Femmine	Maschi	Azienda	Ente	Studio Profess	2 sett	3 sett	4 sett	Oltre 1 mese
24	26	38	12	34	16	5	15	15	17	3
48%	52%	76%	24%	68%	32%	10%	30%	30%	34%	6%

I punteggi medi riferiti alle diverse dimensioni indagate sono abbastanza positivi e sono compresi tra un massimo di 5.87 per l'accoglienza nei contesti lavorativi e un minimo di 3.84 per la tutorship scolastica (Tab.5.3).

Tabella 5.3. Test-pilota: punteggi medi per dimensione

Dimensioni	Media	DS
<i>Preparazione all'esperienza di ASL</i>	4.60	1.13
<i>Tutorship scolastica</i>	3.84	1.67
<i>Tutorship esterna</i>	5.50	1.70
<i>Accoglienza</i>	5.87	1.22
<i>Partecipazione alle attività</i>	5.14	1.04
<i>Apprendimento</i>	5.21	1.15
<i>Autoefficacia</i>	5.28	.97
<i>Valutazione</i>	5.20	1.40

Per la rilevazione dell'affidabilità e coerenza interna delle scale, è stato calcolato l' α (Alpha) di Cronbach (All.5.2) che mostra le correlazioni esistenti tra gli item e denota che le scale presentano affidabilità e coerenza interna registrando un accettabile valore α (Alpha) di Cronbach di **.77** per la dimensione "preparazione dello/a studente/studentessa all'esperienza di ASL"; un eccellente valore α (Alpha) di Cronbach di **.94** e di **.97** rispettivamente per la 'tutorship scolastica' e 'la tutorship esterna'; un buon livello di coerenza interna per 'l'accoglienza nei contesti di lavoro' (**.89**), per la partecipazione alle attività lavorative (**.87**), per 'l'apprendimento' (**.81**), per la valutazione (**.84**); un accettabile valore α (Alpha) di Cronbach di **.68** per l'autoefficacia.

In questa prima fase, non tutte le classi previste hanno potuto partecipare e quindi per la scarsa numerosità dei questionari ottenuti non è stato possibile eseguire l'analisi fattoriale che è stata rimandata alla fase successiva.

Insieme all'analisi di affidabilità è stata rilevata la correlazione tra le variabili osservate (Tab.5.4), tramite il calcolo del coefficiente r di Pearson il cui valore può essere sempre compreso tra 1 e -1, dove il segno

indica il tipo di relazione tra le variabili, che può essere diretta o positiva (al crescere del valore di una variabile crescono i valori delle altre variabili), oppure inversa o negativa (al crescere del valore di una variabile diminuiscono i valori delle altre variabili).

Tabella 5.4. Test-pilota: correlazione tra le dimensioni

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Preparazione esperienza	1							
2. Tutor scolastico	.59**	1						
3. Tutor esterno	.16	-.02	1					
4. Accoglienza a lavoro	.09	-.02	.77**	1				
5. Partecipazione attività	.35*	.28	.74**	.81**	1			
6. Apprendimento	.44**	.21	.30*	.41**	.56**	1		
7. Autoefficacia	.47**	.16	.26	.33*	.38**	.70**	1	
8. Valutazione	.23	.15	.33*	.45**	.64**	.58**	.48**	1

** . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

* . La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

I dati in tabella dimostrano che c'è correlazione tra le dimensioni indagate tranne che per la dimensione riferita al 'tutor scolastico' che non registra nessuna correlazione con l'accoglienza nei luoghi di lavoro e il tutor esterno e con le altre aree ha una bassa correlazione.

5.4. L'indagine CAWI rivolta agli studenti

In questo percorso di ricerca la principale rilevazione dei dati quantitativi è stata eseguita utilizzando il metodo CAWI (*Computer Assisted Web-based Interviewing*), secondo il quale lo strumento utilizzato è informatizzato e la somministrazione si realizza via Internet. Dopo il processo di informatizzazione, il questionario è stato inviato a dieci persone diverse non coinvolte nell'indagine (docenti, studenti, figure con competenze statistiche) per verificarne soprattutto il funzionamento tecnico, la verifica dei tempi impiegati visto che la comprensione e la chiarezza degli item e delle istruzioni erano già state verificate tramite test pilota. I feedback ricevuti hanno comunque guidato il miglioramento dello strumento portando a fare delle modifiche del layout e di testare l'ancoraggio di tutte le risposte alla dichiarazione da parte degli studenti di aver vissuto un'esperienza di ASL.

Il software che è stato utilizzato per le due fasi di informatizzazione e somministrazione del questionario è *Limesurvey*²⁰ che ha richiesto la registrazione al sito dedicato e il pagamento solo delle risposte ottenute.

Il metodo CAWI è quindi un'indagine realizzata via web, da dove, tramite il software, si gestiscono:

- le mail di invito, di sollecito, di ringraziamento per la partecipazione;
- la classificazione delle risposte, a completamento del questionario.

Infatti, i partecipanti sono stati invitati a partecipare all'indagine attraverso un'e-mail, dalla quale era possibile accedere, tramite un link, direttamente al questionario elettronico. Per facilitare la collaborazione, i

²⁰ <https://www.cawi.it/users/login>

rispondenti hanno potuto chiedere chiarimenti o ricevere assistenza, in caso di difficoltà o necessità, inviando una richiesta, all'indirizzo posto nell' e-mail di invito.

La rilevazione CAWI ha presentato vantaggi e svantaggi. I vantaggi registrati sono stati: la possibilità per il partecipante di rispondere all'indagine nel momento in cui lo ritenesse più opportuno, la riduzione dei costi, i tempi brevi e la semplicità di raccolta dati. Invece gli svantaggi si riferiscono: al rischio che la mail di invito andasse nello spam, che le persone, una volta letta la mail, posticipassero la risposta per poi dimenticarsene, che l'indirizzo e-mail non fosse corretto e che conseguentemente l'invito non arrivasse ai destinatari. Quest'ultimo aspetto si è verificato più volte, ma grazie al monitoraggio incrociato con i docenti delle diverse istituzioni scolastiche, si è riusciti a rimediare agli errori.

La rilevazione CAWI è durata circa tre mesi: da metà gennaio a metà marzo 2016.

Il questionario elettronico è stato inviato a 1036 studenti, ma nonostante le tre e-mail di sollecito e il sollecito diretto, da parte dei docenti di ogni scuola, sono pervenuti 469 questionari, ai quali si sono aggiunti successivamente, come sarà spiegato nei paragrafi successivi, i questionari completati in modalità cartacea.

5.5. Procedure di analisi statistica utilizzate con SPSS

I dati ottenuti, tramite le due modalità di rilevazione (online e cartaceo), sono stati analizzati con il software SPSS (*Statistical Package for Social Science*).

In questa fase della ricerca, una prima analisi dei dati raccolti, riferiti ai dati ottenuti dai 753 questionari, alcuni dei quali sono pervenuti non completi, ha previsto l'analisi fattoriale, nuovamente la verifica dell'affidabilità delle scale, dove il Coefficiente Alpha di Cronbach ne ha misurato la consistenza interna. L'Alpha di Cronbach, infatti, è un indice che riconosce quanto un item misuri uno stesso costrutto portando ad escludere quelle variabili che risultano non correlate con il concetto di riferimento. Per operare una stima empirica di affidabilità si è proceduto anche con l'esclusione di un item alla volta, controllando la forza del legame tra l'item e il totale della scala senza l'item stesso (correlazione item-totale corretta) per verificare il principio secondo il quale al diminuire del numero degli item corrisponde la diminuzione del coefficiente α (Alfa) di Cronbach. Comunemente si considera: $\alpha \geq .9$ eccellente; $.8 \leq \alpha < .9$ buono; $.7 \leq \alpha < .8$ accettabile; $.6 \leq \alpha < .7$ discutibile; $.5 \leq \alpha < .6$ povero; $< .5$ inaccettabile. In generale $.7$ è la soglia minima richiesta per un adeguato livello di affidabilità.

Confermata l'affidabilità dello strumento, sono stati computati i valori medi per ogni dimensione e sono state studiate le correlazioni con il coefficiente r di Pearson. Il coefficiente di correlazione di Pearson analizza se esiste una relazione tra due variabili ovvero indica la forza della relazione fra variabili e può assumere valore $+1$ nel caso di relazione perfetta positiva e -1 nel caso di relazione perfetta negativa, 0 nel caso di assenza di relazione. La correlazione quindi indica la dimensione del legame secondo i seguenti valori: 0 assente; $0 < r < .3$ debole; $.3 < r < .7$ moderata; $r > .7$ forte. Inoltre viene condotto un test per verificare l'ipotesi che la correlazione sia diversa da 0. L'*ipotesi nulla* H_0 attesta che non ci sia correlazione tra le variabili e al contrario l'*ipotesi alternativa* H_1 sostiene la presenza di un legame tra le due variabili. Il test quindi permette di accettare o rifiutare l'ipotesi nulla, includendo però in ogni caso la probabilità di commettere errori. Proprio questa probabilità (*p-value*) corrisponde al *livello di significatività del test*, che deve avere un valore

limite di .05 (o 5%). Questo significa che tutti i risultati che registrano un valore **inferiore a .05** concorrono a definire la regione di rifiuto dell'ipotesi nulla e ad essere *statisticamente significativi*; se i risultati presentano un valore di 0.01 (o 1%) si definiscono *altamente significativi*; se i risultati sono maggiori di .05 si dice che *statisticamente non sono significativi*.

In sintesi, oltre all'analisi fattoriale e di affidabilità, l'analisi statistica è stata orientata a rilevare la correlazione tra le dimensioni; sono stati eseguiti dei t-test per verificarne la significatività e infine è stata eseguita l'analisi della varianza (ANOVA) per determinare le relazioni bivariate tra alcune variabili (i predittori) e le sei scale considerate.

Un'altra procedura utilizzata è stata la *regressione lineare multipla* per identificare il miglior modello che potesse l'efficacia dell'esperienza.

5.6. Descrizione della popolazione di interesse

Nel seguente paragrafo sono descritte le caratteristiche principali della popolazione di studenti coinvolta nell'indagine e appartenenti alle sette Istituzioni scolastiche presentate nel capitolo precedente. La descrizione della popolazione di interesse avviene su tre livelli: i) il primo livello comprende coloro che sono stati invitati a partecipare all'indagine (rispondenti e non); ii) il secondo comprende tutti coloro che hanno partecipato all'indagine; iii) il terzo solo coloro che hanno vissuto l'esperienza di ASL.

Nello specifico, sono stati invitati a partecipare al progetto, complessivamente 1036 studenti (primo livello) di classe quarta e quinta provenienti da: 2 licei (Liceo Artistico "V. Cardarelli" di La Spezia; Liceo di Scienze Applicate "A. Sobrero" di Casale Monferrato), 4 istituti tecnici (I.T. "C. Volonté" di Luino – VA; I.T. "J.F. Kennedy" di Pordenone; I.T. "V. Cardarelli" di La Spezia; I.T. "A. Sobrero" di Casale Monferrato), 1 istituto professionale (I.P. "Giorgi-Fermi" di Treviso). La scelta delle classi è stata dettata dal fatto che gli studenti che hanno aderito liberamente all'esperienza di ASL, sicuramente l'hanno svolta in classe quarta e nella maggior parte dei casi anche in classe quinta, com'è emerso dalle interviste con i tutor e referenti scolastici; mentre, fino all'anno scolastico 2014/2015, nelle classi terze, si svolgevano attività propedeutiche (es.: visite aziendali, incontri con figure del mondo del lavoro) per consentire agli studenti di vivere più efficacemente l'esperienza negli anni successivi.

La popolazione di interesse per l'indagine quantitativa è costituita da 1036 studenti rispetto al quale il 19.6% sono studenti dell'"I.T.S.T. J.F.Kennedy" in Friuli, dove è stato registrato un tasso medio di risposta del 76.8%; il 23.9% sono allievi dell'IIS "V. Cardarelli"(istituto tecnico e liceo) in Liguria, con un tasso medio di risposta del 71.4%; il 23% degli studenti dell'I.P. "Giorgi-Fermi" del Veneto, con relativo tasso medio di risposta del 79.4%; il 18% sono studenti dell' ISIS "Città di Luino-Carlo Volonté" in Lombardia, con un tasso medio di risposta del 90.9%; il 15.5% sono alunni dell'"I.S. Sobrero" in Piemonte, con un tasso medio di risposta pari al 98.1%. In queste due ultime istituzioni scolastiche quindi si è registrato il tasso di risposta più alto.

Oltre alle caratteristiche specifiche, relative al numero di studenti che corrisponde a 504 per le classi quarte e a 532 per le classi quinte, al tasso di risposta per classe, di ogni istituto partecipante, è emersa la registrazione di un buon tasso di risposta complessivo, che è pari all'81.9% (Tab.5.5).

Tabella 5.5. Caratteristiche del 'campione' generale e tasso di risposta

	Numero Studenti	% Studenti	Tasso Risposta
Friuli V.G.	203	19.6	76.8
I.T.S.T. "J.F.Kennedy"	203	19.6	76.8
IV	76	7.3	92.1
V	127	12.3	67.7
Liguria	248	23.9	71.4
IIS "V.Cardarelli" - Liceo Artistico	136	13.1	70.6
IV	67	6.5	64.2
V	69	6.7	76.8
IIS "V.Cardarelli" - Tecnico (CAT)	112	10.8	72.3
IV	56	5.4	57.1
V	56	5.4	87.5
Lombardia	186	18.0	90.9
ISIS "Città di Luino- Carlo Volontè"	186	18.0	90.9
IV	95	9.2	96.8
V	91	8.8	84.6
Piemonte	161	15.5	98.1
I.S. "A.Sobrero"-Liceo Sc. Appl.	73	7.0	98.6
IV	46	4.4	100.0
V	27	2.6	96.3
I.S. "A.Sobrero"-Tecnico	88	8.5	97.7
IV	33	3.2	97.0
V	55	5.3	98.2
Veneto	238	23.0	79.4
IP "Giorgi-Fermi"	238	23.0	79.4
IV	131	12.6	89.3
V	107	10.3	67.3
Totale complessivo	1036	100.0	81.9

Dai dati emerge che non si è registrato un tasso di risposta completo, infatti, dei 1036 studenti che hanno ricevuto il questionario online, in data 12-15 gennaio 2016, hanno completato l'indagine in 469, impiegando un tempo mediano di 5.49 minuti; 3 di loro hanno aperto l'indagine per poi richiuderla senza rispondere; 5 studenti hanno solo fornito le informazioni anagrafiche, 1 studente ha fornito una prima risposta parziale e 567 non hanno mai partecipato all'indagine online, nonostante i tre solleciti ricevuti a distanza di 15/20 giorni l'uno dall'altro. Per tale ragione, in accordo con i docenti tutor e referenti delle diverse istituzioni scolastiche, per assicurarsi di poter rilevare dati significativi per ogni scuola, a metà del mese di marzo 2016,

sono stati inviati via email, alle singole scuole, i nominativi degli studenti di ogni classe che non avevano mai risposto e la copia del questionario cartaceo. Alla fine di aprile 2016, con la restituzione dei 380 questionari cartacei l'indagine studenti poteva essere considerata conclusa. Si è potuto così eseguire l'imputazione dei dati sullo stesso file Excel dell'indagine online, assicurandosi di inserire l'etichetta 'cartaceo', per poi poter verificare eventuali differenze tra le due modalità di rilevazione. I metodi misti di rilevazione sono applicabili tutte le volte che la popolazione oggetto di studio è "definita e limitata" (Corbetta, 1999, p.214) come in questo caso.

Nonostante le due modalità di rilevazione offerte però, complessivamente, 187 studenti non hanno mai partecipato all'indagine, facendo registrare un tasso di non risposta pari al 18% circa. Considerato quindi il livello di partecipazione degli studenti coinvolti, il numero reale dei rispondenti all'indagine (secondo livello) può essere declinato come segue (Fig. 5.1):

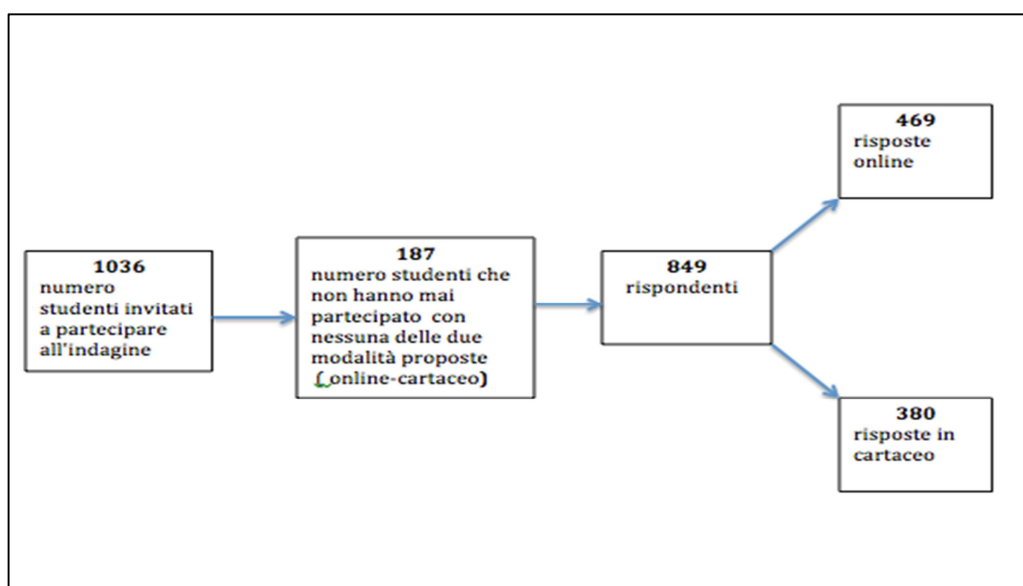


Fig.5.1. Numero dei rispondenti

5.6.1. La partecipazione degli studenti all'esperienza di ASL

Prima di presentare le caratteristiche dei partecipanti che hanno vissuto almeno un'esperienza di ASL e che costituiscono la popolazione dei rispondenti, per rispondere alla domanda di ricerca riguardante le caratteristiche delle esperienze di ASL, è utile precisare che per rispondere all'indagine, gli studenti hanno fatto riferimento alla loro ultima esperienza, che poteva essere stata realizzata per la maggior parte dei partecipanti nell'anno 2014/2015 e solo per una piccolissima parte all'inizio del 2016. A tal proposito bisogna ricordare che fino all'anno scolastico 2014/2015, allievi e famiglie avevano la libertà di fare richiesta per la partecipazione alle esperienze di ASL (D. L.gs 25 aprile 2005, n. 77), quindi l'ASL era considerata "un'opzione formativa rispondente ai bisogni individuali di istruzione e formazione" (art. 2); mentre con la L.107, del 13 luglio 2015, a partire dalla classe terza, tutti gli studenti sono obbligati a fare esperienze nei contesti lavorativi, secondo una progettualità realizzata dall'istituzione di appartenenza. In questa prospettiva è utile quindi attribuire significato a quei fattori che possono aver facilitato la partecipazione spontanea degli studenti alle esperienze di ASL.

La domanda cruciale rivolta alla popolazione di riferimento, per il proseguimento dell'indagine era riferita all'aver partecipato ad almeno un'esperienza di ASL, rispetto alla quale i rispondenti avrebbero dovuto fornire informazioni importanti, completando l'indagine in ogni sua parte successiva. Pertanto, soffermando l'attenzione sulle diverse variabili considerate (Regione, genere, ordine di scuola, classe di appartenenza), si vuole individuare se queste possono aver generato delle differenze rispetto al livello di partecipazione degli studenti alle esperienze di ASL.

Come descritto nel paragrafo precedente il numero totale dei rispondenti all'indagine, condotta con le due modalità, online e in cartaceo, sono 849. La prima rilevazione è stata focalizzata sulla partecipazione dei rispondenti all'esperienza di ASL rispetto alle variabili: territorio, tipologia di scuola, classe e genere.

La tabella (Tab.5.5) dimostra che la percentuale complessiva di partecipazione all'esperienza di ASL da parte dei rispondenti, è stata dell'88.7%; mentre solo l'11.3% dichiara di non aver svolto attività di ASL. Volendo però considerare il territorio di appartenenza come variabile contestuale a supporto delle esperienze di ASL, emerge che nelle diverse Regioni gli istituti coinvolti hanno registrato un diverso livello di partecipazione da parte degli studenti, che per comodità, riportiamo nuovamente; esso corrisponde al 96.2 % in Friuli, dove c'è stata la partecipazione di un solo istituto tecnico; al 74% in Liguria con la partecipazione di un istituto tecnico e un liceo; al 100% in Lombardia con un solo istituto tecnico; all'80.4% in Piemonte con la partecipazione di un istituto tecnico e un liceo; al 93.1% in Veneto con un solo istituto professionale. Il differente grado di partecipazione potrebbe essere legato a diversi fattori interni, ma anche alle opportunità offerte dal territorio: per esempio la presenza di un sistema imprenditoriale troppo frammentato o a volte distante dai profili professionali in uscita, oppure poca disponibilità degli imprenditori del territorio.

Dalla stessa rappresentazione grafica (Tab.5.6) si evince che il diverso tasso di partecipazione si registra anche in rapporto all'ordine di scuola di appartenenza, risultando alta negli istituti tecnici, dove oscilla da una percentuale minima dell'80.2% a una percentuale massima del 100%, e nell'istituto professionale con la percentuale del 93.1%, mentre rimane ancora un po' bassa la partecipazione alle esperienze di ASL nei due licei, dove invece la percentuale oscilla tra il 62.5% e il 68.8%. Nello specifico la più alta percentuale di partecipazione alle esperienze di ASL, da parte dei rispondenti, si è registrata tra gli studenti dell'istituto tecnico "Città di Luino- Carlo Volonté" il 100%, tra gli studenti dell'istituto tecnico "J.F. Kennedy" con il 96.2%, tra gli studenti dell'istituto tecnico "A. Sobrero" con il 95.3% e infine tra gli studenti dell'istituto professionale "Giorgi-Fermi con il 93.1%. La percentuale di partecipazione risulta invece più bassa nei licei, risultando pari al 68.8% per il liceo "A. Cardarelli" e al 62.5% per il liceo "A. Sobrero". Tuttavia, considerando che non c'è una differenza sostanziale di livello di partecipazione tra i diversi istituti dello stesso ordine, si può supporre che la variabile che esercita una maggiore differenza è riferita alla tipologia di scuola più che al territorio.

L'immagine offerta dai dati fin qui emersi, conferma ancora il tradizionale rapporto scuola-lavoro molto diffuso soprattutto nei professionali e nei tecnici, mentre un ulteriore impegno sembra essere necessario nei

licei, dove, seppur negli anni si sia registrato un aumento del numero delle esperienze e degli studenti partecipanti (Indire 2013; Miur 2015), l'ASL fa ancora fatica a decollare.

Tabella 5.6. Frequenze assolute e percentuali degli studenti con partecipazione all'ASL

	No	Sì	Totale 100%
Friuli V.G.	6 (3.8%)	150 (96.2%)	156 (100%)
I.T.S.T. "J.F.Kennedy"	6 (3.8%)	150 (96.2%)	156 (100%)
Liguria	46 (26%)	131 (74%)	177 (100%)
IIS "V. Cardarelli" Liceo Artistico	30 (31.3%)	66 (68.8%)	96 (100 %)
IIS "V. Cardarelli- Tecnico (CAT)	16 (19.8%)	65 (80.2%)	81 (100 %)
Lombardia	0 (0,0%)	169 (100 %)	169 (100 %)
ISIS "Città di Luino- Carlo Volonté"	0 (0,0%)	169 (100%)	169 (100 %)
Piemonte	31 (19.6%)	127 (80.4%)	158 (100.%)
I.S. "A. Sobrero"-Liceo Sc. Appl.	27 (37.5%)	45 (62.5%)	72 (100 %)
I.S. "A. Sobrero"-Tecnico	4 (4.7%)	82 (95.3%)	86 (100 %)
Veneto	13 (6.9%)	176 (93.1%)	189 (100 %)
IP "Giorgi-Fermi"	13 (6.9%)	176 (93.1%)	189 (100 %)
Totale complessivo	96 (11.3%)	753 (88.7%)	849 (100 %)

Altre due variabili considerate, che possono aver influenzato la partecipazione degli studenti all'ASL sono il genere e la classe di appartenenza. In riferimento al genere (Tab.5.7) si registra che la partecipazione è molto alta tra gli studenti (91.8%), mentre le studentesse corrispondono all'81% dei partecipanti, con un 11% circa in meno rispetto ai maschi. Bisogna dire che, considerata la presenza elevata dei maschi nei tecnici e nei professionali, questi risultati, relativi all'elevata partecipazione maschile all'ASL, erano, in qualche misura, prevedibili. Tuttavia, risulta comunque una buona partecipazione femminile.

Tabella 5.7. La relazione tra la variabile 'genere' e la partecipazione all'ASL

	No	Sì	Totale
Genere Femmina	46 (19%)	196 (81%)	242 (100%)
Maschio	50 (8.2%)	557 (91.8%)	607 (100%)
Totale	96 (11.3%)	753 (88.7%)	849 (100%)

Analizzando invece la variabile "classe" di appartenenza (Tab.5.8), è possibile osservare come il grado di partecipazione maggiore si registri nelle classi V (95.5%), rispetto all'81.8% degli alunni delle classi IV. Va

segnalato, tuttavia, che il dato non registra effettivamente la classe in cui si è svolta l'esperienza di ASL, poiché alcuni alunni di V potrebbero comunque riferirsi a un'esperienza conclusa l'anno precedente. Sicuramente invece il dato indica che l'ASL è condotta anche in classe V.

Tabella 5.8. La relazione tra la variabile 'classe' e la partecipazione all'ASL

		No	Sì	Totale
Classe	Classe IV	77 (18.2%)	347 (81.8%)	424 (100%)
	Classe V	19 (4.5%)	406 (95.5%)	425 (100%)
Totale		96 (11.3%)	753 (88.7%)	849 (100%)

Da questa prima analisi la prima conclusione alla quale si può giungere è che la variabile che maggiormente influenza il livello di partecipazione degli studenti è l'ordine di scuola, mentre per avere dati più certi sull'influenza che possono esercitare le altre variabili, sarebbe necessario condurre indagini più approfondite.

5.6.2. Caratteristiche dei rispondenti con esperienza di ASL

In questo paragrafo sono descritte le caratteristiche del gruppo di rispondenti che hanno vissuto almeno un'esperienza di ASL, grazie alla quale hanno potuto fornire informazioni utili sulle caratteristiche dell'esperienza stessa, tramite le due modalità di rilevazione: online e cartaceo.

I rispondenti con esperienza di ASL sono 753 e tra questi il 49.8% (375) ha risposto all'indagine online, mentre il 50.2% (378) ha completato il questionario cartaceo, per le ragioni in precedenza esposte.

Da questo terzo livello di analisi della popolazione coinvolta,²¹ come si legge in tabella (Tab.5.9) emerge che tra i rispondenti 196 (26%) sono femmine e 557 (74%) sono maschi.

Inoltre 347 dei rispondenti frequenta la classe IV, 406 la classe V. Nelle classi IV si distribuiscono come segue: 109 nell'istituto professionale [4 femmine (3.7%) e 105 maschi (96.3%)] ; 200 negli istituti tecnici [54 femmine (27%) e 146 maschi (73%)] ; 38 nei licei [20 femmine (52.6%) e 18 maschi (47.4%)]. La distribuzione nelle classi V, invece, conferma in parte il dato precedente, secondo il quale in questa tipologia di classe si registra una maggiore partecipazione degli studenti alle esperienze di ASL o comunque una continuazione dell'esperienza stessa. Questo è confermato negli istituti tecnici, dove è stata registrata una partecipazione complessiva di 266 studenti [76 femmine (28.6%) e 190 maschi (71.4%)] e anche nei licei con 111 studenti [42 femmine (57.5%) e 31 maschi (42.5%)] e quindi con un aumento quasi del 50% rispetto alla classe IV; mentre non è confermato nell'istituto professionale, dove invece in classe quinta la partecipazione diminuisce, quasi del 50%, passando da 109 partecipanti a 67, tutti maschi.

²¹ I tre livelli di popolazione di interesse: il primo, tutti gli studenti coinvolti; il secondo, tutti i rispondenti; il terzo, i rispondenti con esperienza di ASL.

Tabella 5.9. Caratteristiche dei rispondenti con esperienza di ASL

Ordine di scuola	Istituto	Classe		Genere		Totale
				Femmina	Maschio	
	Istituto Professionale	Classe	Classe IV	4 (3.7%)	105 (96.3%)	109 (100%)
			Classe V	0 (0.0%)	67 (100.0%)	67 (100%)
			Totale	4 (2.3%)	(97.7%)	176 (100%)
	Istituto Tecnico	Classe	Classe IV	54 (27.0%)	146 (73.0%)	200 (100%)
			Classe V	76 (28.6%)	190 (71.4%)	266 (100%)
			Totale	130 (27.9%)	336 (72.1%)	466 (100%)
	Liceo	Classe	Classe IV	20 (52.6%)	18 (47.4%)	38 (100%)
			Classe V	42 (57.5%)	31 (42.5%)	73 (100%)
			Totale	62 (55.9%)	49 (44.1%)	111 (100%)
Totale		Classe	Classe IV	78 (22.5%)	269 (77.5%)	347 (100%)
			Classe V	118 (29.1%)	288 (70.9%)	406 (100%)
			Totale	196 (26.0%)	557 (74.0%)	753 (100%)

Un altro elemento che emerge dalla tabella e che va a confermare un dato atteso, è che la percentuale più alta di rispondenti di genere femminile, che ha vissuto un'esperienza di ASL, si registra nei licei con il 57.5%, invece la percentuale più bassa nell'istituto professionale, che è pari al 2.3%, mentre negli istituti tecnici è del 27.9%.

5.7. La preparazione dei dati: analisi fattoriale e di affidabilità

La preparazione dei dati per eseguire l'analisi statistica, ha previsto l'analisi fattoriale e l'analisi di affidabilità. A queste sono poi seguiti gli esiti dell'analisi statistica.

L'analisi fattoriale

L'analisi fattoriale esplorativa è stata condotta allo scopo di rilevare se fosse possibile raggruppare alcune variabili che avrebbero potuto avere lo stesso significato. Si tratta di un processo statistico che permette di ridurre il numero delle variabili empiriche o osservate, rilevando la presenza di variabili latenti, dette anche fattori, che permettono di spiegare la correlazione esistente tra un gruppo di variabili osservate.

Si è proceduto quindi con la determinazione dei fattori secondo il *criterio interno di Guttman*, con il quale si decide di estrarre tanti fattori quanti sono gli *eigenvalues* maggiori o uguali a un numero prefissato

che è generalmente 1. Il metodo di estrazione utilizzato è stato quindi l'analisi per componenti principali, secondo cui ogni fattore estratto cerca di essere il più possibile esplicativo rispetto ai dati di partenza. Ciò significa che il primo fattore estratto ha sempre la massima importanza in quanto "spiega" una percentuale maggiore di variabilità dei dati, rispetto agli altri fattori.

I risultati ottenuti dall'analisi fattoriale condotta con rotazione obliqua Promax e normalizzazione Kaiser, hanno permesso scegliere la soluzione a sei fattori che spiega il 71.11% della varianza totale.

Il processo dell'analisi fattoriale esplorativa ha condotto alla riorganizzazione degli item prima di passare all'analisi dei dati. Infatti, le scale iniziali mantengono la stessa struttura pensata inizialmente per il primo e il secondo fattore (preparazione dello studente all'esperienza di ASL; supporto interno del tutor scolastico); il terzo fattore (supporto tutor esterno) oltre a mantenere le sua scala iniziale comprende anche le tre variabili riferite al tema dell'accoglienza e tre al tema della partecipazione alle attività. Il quarto fattore (partecipazione) ha mantenuto due variabili della scala iniziale e tre sulla partecipazione alle attività; il quinto fattore (importanza dell'apprendimento scolastico) è risultato composto da tre variabili sul tema dell'apprendimento e due sul tema dell'autoefficacia; il sesto fattore (Efficacia dell'esperienza) è invece risultato costituito da tutte le variabili iniziali riferite al tema della valutazione dell'esperienza, da una variabile sul tema della partecipazione, tre sul tema dell'autoefficacia.

L'analisi statistica successiva è stata dunque condotta sulla base della soluzione fattoriale su sei componenti (All.5.3).

L'analisi di affidabilità

L'analisi di affidabilità (Tab.5.10) dimostra che ogni scala presenta attendibilità e coerenza interna. Infatti, a partire dalla prima dimensione investigata, per 'la preparazione degli studenti', il corrispettivo valore α (Alpha) di Cronbach registra un valore attendibile ($\alpha=.77$); questo è confermato dalla sua correlazione con gli altri item. La misurazione del grado di affidabilità delle scale è stata ripetuta per tutte le dimensioni, registrando un eccellente coefficiente Alpha di Cronbach ($\alpha=.94$) per la tutorship scolastica, per la tutorship esterna ($\alpha=.96$), l'efficacia dell'esperienza ($\alpha=.94$); mentre per le dimensioni relative all'efficacia partecipativa, e all'importanza apprendimento scolastico, registrano rispettivamente un buon coefficiente Alpha di Cronbach ($\alpha=.86$) e un accettabile coefficiente Alpha di Cronbach ($\alpha=.79$). La correlazione item-totale corretta risulta sempre alta, compresa tra .54 e .87. L'affidabilità di ogni scala non aumenta mai quando viene eliminato un item e questo significa che ogni item dà un contributo significativo e coerente alla composizione della scala.

Tabella 5.10. Analisi di affidabilità finale del questionario studenti

Preparazione dello/a studente/ studentessa all'esperienza di ASL α (Alpha) di Cronbach =.77	Correlazione e item-totale corretta	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'item
1. Prima di iniziare l'esperienza di ASL, conoscevo il progetto formativo (gli obiettivi, le attività e i tutor).	.54	.72
2. Sono stato informato sulle norme (comportamentali e di sicurezza) da rispettare nei contesti lavorativi.	.59	.70

3. Mi sono sentito/a preparato/a, a livello di contenuti disciplinari.	.54	.73
4. Ho ricevuto informazioni sull'organizzazione che mi avrebbe ospitato.	.60	.69
Tutorship scolastica α (Alpha) di Cronbach = .94		
5. Il tutor scolastico mi ha supportato durante tutto il percorso.	.80	.93
6. Il tutor scolastico ha saputo comunicare con me in modo chiaro e comprensibile.	.83	.93
7. Il tutor scolastico mi ha supportato nel processo di monitoraggio e autovalutazione dell'esperienza (diario di bordo, scheda di autovalutazione).	.81	.93
8. Il tutor scolastico mi ha aiutato a riflettere sull'utilità dell'alternanza scuola-lavoro.	.78	.93
9. Il tutor scolastico mi ha supportato nel processo di rendicontazione dell'esperienza (prova/relazione finale).	.79	.93
10. Il tutor scolastico è stato disponibile (tempo dedicato, soluzione di problemi)	.82	.93
11. La mia relazione con il tutor scolastico, in riferimento all'esperienza vissuta, è stata proficua.	.84	.93
Tutorship esterna α (Alpha) di Cronbach =.96		
12. Il tutor aziendale mi ha supportato durante tutto il percorso.	.82	.95
13. Il tutor aziendale/esterno ha comunicato con me in modo chiaro e comprensibile.	.84	.95
14. Il tutor aziendale/esterno, mi ha fornito spiegazioni e dimostrazioni utili.	.87	.95
15. Il tutor aziendale/esterno, è stato disponibile (<i>tempo dedicato, soluzione di problemi</i>).	.86	.95
16. La mia relazione con il tutor esterno è stata proficua.	.88	.95
17. Mi sono sentito ben accolto/a nel contesto lavorativo.	.80	.95
18. La mia relazione è stata positiva all'interno del contesto lavorativo/esterno.	.80	.95
19. Il mio tutor mi ha fornito sin da subito le informazioni utili per poter partecipare alla vita organizzativa (<i>regole, spazi, ruoli, compiti...</i>)	.77	.95
20. Il mio tutor mi ha fornito assistenza continua	.75	.95
21. Il mio tutor mi ha consentito di parlare dell'attività mentre la svolgevo.	.74	.95
22. Il mio tutor mi ha incoraggiato a riflettere sull'attività che svolgevo.	.71	.95
Partecipazione α (Alpha) di Cronbach =.86		
23. Ho ricevuto feedback dal mio tutor (<i>mi diceva subito se avevo fatto bene o meno, spiegandomi il motivo</i>).	.66	.83
24. Ho eseguito un lavoro dopo che il tutor ha predisposto i materiali.	.69	.82
25. Ho svolto compiti con graduale autonomia.	.70	.82
26. Mi sono sentito responsabile nello svolgimento dei compiti assegnati.	.67	.83
27. Ho saputo comunicare con le persone con cui mi sono relazionato.	.63	.84
Importanza dell'apprendimento scolastico α (Alpha) di Cronbach = .86		
28. Ho svolto attività previste dal mio progetto formativo	.56	.86
29. Ho utilizzato le mie conoscenze scolastiche.	.71	.83
30. Ho potuto collegare meglio teoria e pratica.	.69	.83
31. Mi sono sentito più motivato nello studio.	.66	.84
32. Ho compreso meglio l'utilità delle conoscenze scolastiche.	.78	.81
Efficacia dell'esperienza α (Alpha) di Cronbach = .94		
33. Ho avuto l'opportunità di familiarizzare con strumenti e procedure che non conoscevo.	.74	.93

34. Ho acquisito nuove conoscenze.	.79	.92
35. Ho acquisito alcune conoscenze tecnico-professionali.	.83	.92
36. Ho acquisito conoscenze sul mondo del lavoro.	.81	.92
37. Sono stato soddisfatto dei risultati ottenuti.	.73	.93
38. Ritengo che l'esperienza di alternanza scuola-lavoro sarà utile per le mie scelte professionali.	.76	.92
39. Ritengo che l'esperienza di alternanza scuola-lavoro mi abbia aiutato a conoscere meglio le mie capacità.	.85	.92
40. Ritengo che il mio percorso di alternanza scuola-lavoro sia stato un'esperienza di apprendimento	.76	.93

Per completare la preparazione dei dati con SPSS sono state calcolate le medie e le deviazioni standard per ogni dimensione (Tab.5.11). La media più alta è attribuita alla tutorship esterna e all'efficacia partecipativa, rispettivamente con un punteggio di 5.44 e 5.39; mentre il punteggio più basso è la preparazione all'esperienza di ASL (4.69) a cui segue la tutorship scolastica (4.38).

Tabella 5.11. Distribuzione e affidabilità dei costrutti di misurazione

Scale	M	DS	Alpha Cronbach
Preparazione studente	4.69	1.28	.77
Tutorship scolastica	4.38	1.59	.94
Tutorship esterna	5.44	1.34	.96
Efficacia partecipativa	5.37	1.26	.86
Importanza apprendimento scolastico	4.36	1.45	.79
Efficacia dell'esperienza	5.39	1.36	.94

Per individuare la forza della relazione tra i coefficienti di correlazione fra tutte le coppie di medie totali ottenute, è stata costruita la matrice di correlazione; la correlazione presenta una diagonale di valori 1 (correlazione di ogni variabile con se stessa) e poi i valori corrispondenti alle correlazioni fra tutte le coppie di variabili, disposti su uno dei due triangoli della matrice (l'altro triangolo è simmetrico).

Il coefficiente di correlazione (r) è risultato significativo a livello 0.01 per tutte le dimensioni, come dimostrato dalla tabella (Tab.5.12).

Tabella 5.12. Correlazione tra le dimensioni (r)

Dimensioni	PS	TS	TE	EP	AS	EE
Preparazione studente (PS)	1					
Tutorship scolastica (TS)	.55**	1				
Tutorship esterna (TE)	.55**	.39**	1			
Efficacia partecipativa (EP)	.54**	.41**	.76**	1		
Importanza apprendimento scolastico (AS)	.53**	.52**	.49**	.56**	1	
Efficacia dell'esperienza (EE)	.55**	.43**	.76**	.78**	.62**	1

** La correlazione è significativa a livello 0.01 (a due code)

5.8. Esiti dell'indagine

La tabella che segue (Tab.5.13) mostra la distribuzione delle medie riferite ai diversi item che hanno caratterizzato la struttura del questionario. Si tratta di dati che offrono un'immagine generale abbastanza positiva dell'esperienza, con una media compresa tra:

- le due medie più basse di 3.90 e 3.93 , come valori riferiti rispettivamente all'aumento della motivazione percepita e al supporto ricevuto dal tutor scolastico nel processo di rendicontazione;
- le due medie più alte di 5.72 e 5.74 come valori riferiti rispettivamente all'area dell'efficacia dell'esperienza e quindi all'aver acquisito conoscenza sul mondo del lavoro; all'area del supporto esterno, precisamente alle relazioni che gli studenti sono riusciti a creare con persone nuove all'interno del contesto lavorativo.

Tabella 5.13. Statistiche descrittive delle variabili

		N. studenti	Media	DS
Preparazione studente	1. Conoscevo il progetto formativo (<i>gli obiettivi, le attività e i tutor</i>), prima di iniziare l'esperienza di ASL.	753	4.30	1.61
	2. Sono stato informato sulle norme (<i>comportamentali e di sicurezza</i>) da rispettare nei contesti lavorativi.	752	5.36	1.61
	3. Mi sono sentito/a preparato/a, a livello di contenuti disciplinari.	753	4.65	1.67
	4. Ho ricevuto informazioni sull'organizzazione che mi avrebbe ospitato.	753	4.45	1.80
tutorship scolastica	5. Il tutor scolastico mi ha supportato durante tutto il percorso.	747	4.36	1.88
	6. Il tutor scolastico ha saputo comunicare con me in modo chiaro e comprensibile.	748	4.70	1.83
	7. Il tutor scolastico mi ha supportato nel processo di monitoraggio e valutazione dell'esperienza (<i>diario di bordo, scheda di autovalutazione</i>).	747	4.00	1.89
	8. Il tutor scolastico mi ha aiutato a riflettere sull'utilità dell'alternanza scuola-lavoro.	748	4.44	1.82
	9. Il tutor scolastico mi ha supportato nel processo di rendicontazione dell'esperienza (<i>prova/relazione finale</i>).	747	3.93	1.88
	10. Il tutor scolastico è stato disponibile (<i>tempo dedicato, soluzione di problemi</i>)	746	4.63	1.82

	11. La mia relazione con il tutor scolastico, in riferimento all'esperienza vissuta, è stata proficua.	747	4.60	1.81
Tutorship esterna	12. Il tutor aziendale mi ha supportato durante tutto il percorso.	742	5.38	1.69
	13. Il tutor aziendale/esterno ha comunicato con me in modo chiaro e comprensibile.	741	5.48	1.62
	14. Il tutor aziendale/esterno, mi ha fornito spiegazioni e dimostrazioni utili.	741	5.52	1.63
	15. Il tutor aziendale/esterno, è stato disponibile (tempo dedicato, soluzione di problemi)	741	5.50	1.63
	16. La mia relazione con il tutor aziendale/esterno, in riferimento all'esperienza vissuta, è stata proficua.	741	5.49	1.65
	17. Mi sono sentito ben accolto/a nel contesto lavorativo.	740	5.68	1.51
	18. La mia relazione con il è stata positiva all'interno del contesto lavorativo/esterno.	741	5.74	1.43
	19. Il mio tutor mi ha fornito sin da subito le informazioni utili per poter partecipare alla vita aziendale/ organizzativa (<i>regole, spazi, ruoli, compiti...</i>)	742	5.40	1.61
	20. Il mio tutor mi ha fornito assistenza continua	740	5.08	1.70
	21. Il mio tutor mi ha consentito di parlare dell'attività mentre la svolgevo.	739	5.38	1.55
	22. Il mio tutor mi ha incoraggiato a riflettere sull'attività che svolgevo.	738	5.10	1.64
partecipazione	23. Il mio tutor mi ha fornito feedback costanti (<i>mi diceva subito se avevo fatto bene o meno, spiegandomi il motivo</i>).	738	5.24	1.69
	24. Ho eseguito un lavoro dopo che il tutor ha predisposto i materiali.	738	5.25	2.83
	25. Ho svolto compiti con graduale autonomia.	739	5.43	1.51
	26. Mi sono sentito responsabile nello svolgimento dei compiti assegnati.	734	5.34	1.59
	27. Ho saputo comunicare con le persone con cui mi sono relazionato.	735	5.59	1.48
Importanza dell'apprendimento scolastico	28. Ho svolto attività previste dal mio progetto formativo.	735	4.83	1.69
	29. Ho utilizzato le mie conoscenze scolastiche.	740	4.16	1.82
	30. Ho potuto collegare meglio teoria e pratica.	740	4.77	1.82
	31. Mi sono sentito più motivato nello studio.	734	3.90	1.89
	32. Ho compreso meglio l'utilità delle conoscenze scolastiche.	735	4.12	1.81
Efficacia dell'esperienza	33. Ho avuto l'opportunità di familiarizzare con strumenti e procedure che non conoscevo.	740	5.29	1.65
	34. Ho acquisito nuove conoscenze.	740	5.65	1.58
	35. Ho acquisito alcune conoscenze tecnico-professionali.	740	5.36	1.53
	36. Ho acquisito conoscenze sul mondo del lavoro.	740	5.72	1.48
	37. Sono stato soddisfatto dei risultati ottenuti.	735	5.22	1.68
	38. Ritengo che l'esperienza di alternanza scuola-lavoro sarà utile per le mie scelte professionali.	734	5.23	1.78
	39. Ritengo che l'esperienza di alternanza scuola-lavoro mi abbia aiutato a conoscere meglio le mie capacità.	733	5.18	1.66
	40. Ritengo che il mio percorso di alternanza scuola-lavoro sia stato un'esperienza di apprendimento	733	5.45	1.65

Se si confrontano le due aree sulla tutorship, le medie più alte si riferiscono alla tutorship esterna, dove i punteggi sono compresi tra 5.10 (incoraggiamento a riflettere sull'attività svolta) e 5.74 (relazione positiva

con il contesto); mentre per la tutorship scolastica tra 3.93 (supporto ricevuto nel processo di rendicontazione) e 4.70 (comunicazione chiara da parte del tutor). Questo vuol dire che i rispondenti percepiscono maggiore supporto dal tutor esterno anziché dal tutor interno. Anche le medie riferite alla dimensione dell'efficacia partecipativa sono alte e comprese tra un minimo di 5.25 per la capacità di aver eseguito un lavoro dopo che il tutor ha predisposto i materiali, e 5.59 per aver saputo comunicare con le persone con cui gli studenti si sono relazionati. Interessante è stato rilevare come gli studenti abbiano anche percepito, grazie all'esperienza, la possibilità di connettere teoria e pratica e quindi di utilizzare il sapere appreso a scuola, attribuendo proprio al fattore emerso punteggi medi compresi tra 3.90 per l'aumento della motivazione percepita e 4.83 per la possibilità di aver svolto attività legate al proprio piano formativo.

Anche la percezione dell'efficacia complessiva (valutazione) dell'esperienza comprende item con valori abbastanza positivi, compresi tra 5.18, per aver riconosciuto che l'esperienza vissuta abbia aiutato i rispondenti a conoscere meglio le loro capacità e i loro limiti, e 5.72 per aver acquisito conoscenze sul mondo del lavoro. In questa dimensione emerge che gli studenti ritengono che l'ASL sia stata un'esperienza di apprendimento (5.45) proprio perché ha consentito loro di apprendere nuove conoscenze (5.65).

In sintesi (Tab.5.14) si può rilevare che le medie degli item sono tutte alte, ma tra i primi 10 item con maggior punteggio, sei appartengono alla dimensione della tutorship esterna, tre all'efficacia dell'esperienza e uno alla partecipazione. Invece, tra gli ultimi dieci in graduatoria, cinque appartengono alla dimensione della tutorship scolastica, due alla preparazione all'esperienza e tre all'importanza dell'apprendimento scolastico. Da questa prima analisi si possono rilevare le prime caratteristiche dell'ASL riferita alla percezione che ne hanno gli studenti in merito all'efficacia dell'esperienza e a un buon supporto esterno ricevuto; mentre sembra meno evidente è il supporto ricevuto dalla scuola.

Tabella 5.14. Graduatoria item del questionario studenti

Scala: 1 - 7				
Graduatoria item	Item	M	DS	Dimensione
1	18. La mia relazione è stata positiva all'interno del contesto lavorativo/esterno.	5.74	1.43	Tutorship esterna
2	35. Ho acquisito conoscenze sul mondo del lavoro.	5.72	1.48	Efficacia dell'esperienza
3	17. Mi sono sentito ben accolto/a nel contesto lavorativo.	5.68	1.51	Tutorship esterna
4	32. Ho acquisito nuove conoscenze.	5.65	1.58	Efficacia dell'esperienza
5	39. Ho saputo comunicare con le persone con cui mi sono relazionato.	5.59	1.48	Partecipazione
6	14. Il tutor aziendale/esterno, mi ha fornito spiegazioni e dimostrazioni utili.	5.52	1.63	Tutorship esterna
7	15. Il tutor aziendale/esterno, è stato disponibile (tempo dedicato, soluzione di problemi)	5.50	1.63	Tutorship esterna
8	16. La mia relazione con il tutor aziendale/esterno, in riferimento all'esperienza vissuta, è stata proficua.	5.49	1.65	Tutorship esterna
9	13. Il tutor aziendale/esterno ha comunicato con me in modo chiaro e comprensibile.	5.48	1.62	Tutorship esterna
10	44. Ritengo che il mio percorso di alternanza scuola-lavoro sia stato un'esperienza di apprendimento	5.45	1.65	Efficacia dell'esperienza
11	27. Ho svolto compiti con graduale autonomia.	5.43	1.51	Partecipazione
12	19. Il mio tutor mi ha fornito sin da subito le informazioni utili per poter partecipare alla vita aziendale/ organizzativa (<i>regole, spazi, ruoli, compiti...</i>)	5.40	1.61	Tutorship esterna
13a	12. Il tutor aziendale mi ha supportato durante tutto il percorso.	5.38	1.69	Tutorship esterna
14a	28. Il mio tutor mi ha consentito di parlare dell'attività mentre la svolgevo.	5.38	1.55	Tutorship esterna
15b	2. Sono stato informato sulle norme (<i>comportamentali e di sicurezza</i>) da rispettare nei contesti lavorativi.	5.36	1.61	Tutorship esterna
16b	34. Ho acquisito alcune conoscenze tecnico-professionali.	5.36	1.53	Efficacia dell'esperienza
17	38. Mi sono sentito responsabile nello svolgimento dei compiti assegnati.	5.34	1.59	Partecipazione
18	22. Ho avuto l'opportunità di familiarizzare con strumenti e procedure che non conoscevo.	5.29	1.65	Efficacia dell'esperienza
19	25. Il mio tutor mi ha fornito feedback costanti (<i>mi diceva subito se avevo fatto bene o meno, spiegandomi il motivo</i>).	5.24	1.69	Tutorship esterna
20	26. Ho eseguito un lavoro dopo che il tutor ha predisposto i materiali.	5.25	2.83	Partecipazione
21	42. Ritengo che l'esperienza di alternanza scuola-lavoro sarà utile per le mie scelte professionali.	5.23	1.78	Efficacia dell'esperienza
22	41. Sono stato soddisfatto dei risultati ottenuti.	5.22	1.68	Efficacia dell'esperienza
23	43. Ritengo che l'esperienza di alternanza scuola-lavoro mi abbia aiutato a conoscere meglio le mie capacità.	5.18	1.66	Efficacia dell'esperienza

24	29. Il mio tutor mi ha incoraggiato a riflettere sull'attività che svolgevo.	5.10	1.64	Tutorship esterna
25	24. Il mio tutor mi ha fornito assistenza continua	5.08	1.70	Tutorship esterna
26	21. Ho svolto attività previste dal mio progetto formativo.	4.83	1.69	Importanza dell'apprendimento scolastico
27	33. Ho potuto collegare meglio teoria e pratica.	4.77	1.82	Importanza dell'apprendimento scolastico
28	6. Il tutor scolastico ha saputo comunicare con me in modo chiaro e comprensibile.	4.70	1.83	Tutorship scolastica
29	3. Mi sono sentito/a preparato/a, a livello di contenuti disciplinari.	4.65	1.67	Preparazione
30	10. Il tutor scolastico è stato disponibile (<i>tempo dedicato, soluzione di problemi</i>).	4.63	1.82	Tutorship scolastica
31	11. La mia relazione con il tutor scolastico, in riferimento all'esperienza vissuta, è stata proficua.	4.60	1.81	Tutorship scolastica
32	4. Ho ricevuto informazioni sull'organizzazione che mi avrebbe ospitato.	4.45	1.80	Preparazione
33	8. Il tutor scolastico mi ha aiutato a riflettere sull'utilità dell'alternanza scuola-lavoro.	4.44	1.82	Tutorship scolastica
34	5. Il tutor scolastico mi ha supportato durante tutto il percorso.	4.36	1.88	Tutorship scolastica
35	1. Conoscevo il progetto formativo (<i>gli obiettivi, le attività e i tutor</i>), prima di iniziare l'esperienza di ASL.	4.30	1.61	Preparazione
36	31. Ho utilizzato le mie conoscenze scolastiche.	4.16	1.82	Importanza dell'apprendimento scolastico
37	37. Ho compreso meglio l'utilità delle conoscenze scolastiche.	4.12	1.81	Importanza dell'apprendimento scolastico
38	7. Il tutor scolastico mi ha supportato nel processo di monitoraggio e valutazione dell'esperienza (<i>diario di bordo, scheda di autovalutazione</i>).	4.00	1.89	Tutorship scolastica
39	9. Il tutor scolastico mi ha supportato nel processo di rendicontazione dell'esperienza (<i>prova/relazione finale</i>).	3.93	1.88	Tutorship scolastica
40	36. Mi sono sentito più motivato nello studio.	3.90	1.89	Importanza dell'apprendimento scolastico

Analisi descrittive: il contesto dell'esperienza

Gli studenti per le loro diverse caratteristiche legate alla tipologia di scuola frequentata e quindi al loro percorso formativo, ma anche alle caratteristiche del territorio e delle opportunità da esso offerte, dalle scelte progettuali dell'istituzione scolastica di appartenenza, hanno vissuto un'esperienza di ASL che si differenzia per tipologia di contesto (azienda, ente pubblico, ente privato, studio professionale) e durata (una settimana, due settimane, tre settimane, quattro settimane, oltre un mese).

Prima di analizzare i dati è utile ricordare che il questionario ha dato ai rispondenti la possibilità di selezionare più contesti legati all'esperienza svolta, questo perché, com'è emerso dalla interviste, gli studenti possono fare la loro esperienza di ASL anche in contesti diversi; mentre hanno potuto fare solo una scelta per la durata.

Dalla tabella (Tab.5.15) emerge che il contesto-azienda è stato sperimentato da un 60.3% dei rispondenti e quindi dalla maggior parte dei rispondenti. Mentre il 21% ha sperimentato l'ASL in un ente pubblico e un 15.4% in un ente privato; pochi sono stati coloro che hanno vissuto l'ASL negli studi professionali (11.2%). I dati ottenuti possono dipendere da diversi fattori: i) la tipologia delle scuole: dal numero degli istituti tecnici per i quali è più facile trovare percorsi formativi più idonei all'interno delle aziende; ii) la maggiore disponibilità delle aziende rispetto agli enti pubblici e privati; iii) l'interesse degli studenti.

Tabella 5.15. Contesto dell'esperienza di ASL

Contesto	Frequenza	Percentuale %
<i>Azienda</i>	454	60.3
<i>Ente pubblico</i>	164	21.8
<i>Ente privato</i>	116	15.4
<i>Studio professionale</i>	84	11.2

Frequenza della durata dell'esperienza

L'esperienza più frequente, come dimostrato dalla tabella (Tab.5.16), è quella della durata di tre settimane, cui hanno partecipato il 36.8% dei partecipanti. A questa segue l'esperienza con durata di una settimana, che ha interessato il 24.3% dei rispondenti e quella della durata di due settimane per il 18.5% degli studenti. Bassa è invece la percentuale di studenti coinvolti in esperienze di un mese (13.5%) e solo una piccola percentuale, pari al 5.3% ha svolto un'esperienza con durata di oltre un mese. La percentuale cumulativa offre la possibilità di osservare la durata centrale ovvero la mediana, che dividendo a metà il campione fa notare come le esperienze più frequenti si spostano sulla durata delle due e tre settimane.

Questo da un lato dimostra la diversa progettualità scolastica, carattere della frammentarietà delle esperienze e la diversa quantità di tempo destinato alla pratica dell'ASL nei contesti esterni;

dall'altro potrebbe anche significare che non è sempre facile inserire gli studenti nei contesti lavorativi per lunghi periodi.

La tabella inoltre dimostra che in questa dimensione c'è una piccola percentuale di *missing*, poiché l'1.6% non ha indicato nessun contesto.

Tabella 5.16. Frequenze relative alla durata dell'esperienza

Durata	Frequenza	Percentuale	Percentuale
			cumulativa
<i>Una settimana</i>	183	24.3%	24.7
<i>Due settimane</i>	139	18.5%	43.5
<i>Tre settimane</i>	277	36.8%	80.8
<i>Quattro settimane</i>	102	13.5%	94.6
<i>Oltre un mese</i>	40	5.3%	100.0
<i>Totale</i>	741	98.4%	
<i>n. r.</i>	12	1.6%	
<i>Totale</i>	753	100%	

5.8.1. La relazione tra variabili indipendenti o predittori e dimensioni

In questo paragrafo saranno presentate per prima le analisi descrittive sulla distribuzione delle dimensioni rispetto ai predittori o variabili indipendenti. Sulla base dei risultati, che hanno segnalato delle differenze tra valori medi in ogni dimensione rispetto ad ogni predittore, per verificare se statisticamente si tratta di relazioni significative, l'analisi statistica è stata orientata all'identificazione della relazione tra le dimensioni e alcune variabili indipendenti: regione, genere, classe, istituto, contesto dell'esperienza, durata. Nello specifico sono stati applicati dei t-test per verificarne la significatività della relazione tra le variabili quantitative e dicotomiche quindi tra le dimensioni e il genere (maschio e femmina) e la classe (4 e 5); è stata eseguita l'analisi della varianza (ANOVA) per determinare le relazioni tra variabili quantitative e qualitative (con più modalità) quindi tra le dimensioni e le altre variabili indipendenti o predittori (contesto, regione, durata, ordine scuola). Diverse variabili indipendenti o predittori sono risultate statisticamente significative, come si può notare dalle tabelle di seguito presentate, dove le significatività considerate sono a livello $<.01$, per dimostrare la stretta relazione con alcune variabili indipendenti rispetto ad altre.

Effetto del genere sulle dimensioni

Una caratteristica della popolazione dei rispondenti è la differenza di genere, in base alla quale è risultata costituita da 189 femmine e 541 maschi. Dalla tabella della statistica descrittiva (Tab.5.17) emerge che i maschi hanno attribuito maggiori punteggi a tutte le dimensioni rispetto alle femmine. Le due categorie a cui sono stati attribuiti, per entrambi i generi, i punteggi più alti alla tutorship esterna (5.53 per maschi; 5.17 per le femmine); alla partecipazione (5.46 per maschi; 5.13 per

femmine); all'efficacia dell'esperienza (5.51 per maschi; 5.03 per femmine). Le femmine hanno attribuito il punteggio più basso alla tutorship scolastica (4.30), mentre i maschi all'importanza dell'apprendimento scolastico (4.36). Questo dimostra che se per entrambi i generi, gli elementi chiave sono stati la tutorship esterna, la partecipazione e il riconoscere l'ASL come esperienza efficace, le femmine sentono invece il bisogno di un maggiore accompagnamento da parte del tutor interno; i maschi a loro volta riescono a trovare meno collegamenti con l'apprendimento a scuola. Questo potrebbe essere legato al fatto che nei luoghi di lavoro si assegnano compiti più impegnativi a studenti maschi rispetto alle femmine.

Tabella 5.17. Distribuzione delle dimensioni rispetto al genere

Dimensioni	Maschio		Femmina	
	M	DS	M	DS
<i>Preparazione</i>	4.74	1.24	4.55	1.39
<i>Tutorship scolastica</i>	4.41	1.58	4.30	1.64
<i>Tutorship aziendale</i>	5.53	1.24	5.17	1.57
<i>Partecipazione</i>	5.46	1.19	5.13	1.44
<i>Importanza dell'apprendimento scolastico</i>	4.36	1.45	4.36	1.45
<i>Efficacia dell'esperienza</i>	5.51	1.28	5.03	1.52

Anche se la tabella descrittiva informa della differenza dei punteggi tra i due gruppi, in realtà per verificare se le medie possano considerarsi senza significatività statistica (ipotesi H_0) o al contrario se esistano differenze significative causate dalla variabile 'genere', si è applicando il test-t di significatività. I risultati ottenuti hanno dimostrato che il genere esercita un effetto su tre dimensioni:

- sulla tutorship esterna con $t(731) = 3.26$, $p = .000$;
- sulla partecipazione con $t(726) = 3.09$, $p = .001$;
- sull'efficacia dell'esperienza con $t(726) = 4.19$, $p = .000$

Questo significa che la significatività statistica tra i punteggi medi tra maschi e femmine è solo su queste tre dimensioni e non sulle altre, dimostrando che i maschi percepiscono un livello di efficacia maggiore rispetto alle femmine, perché probabilmente identificano un maggiore supporto e una migliore relazione con il tutor esterno e quindi una maggiore partecipazione. Non è stata invece rilevata differenza significativa tra maschi e femmine, rispetto alla preparazione, al tutor scolastico e all'importanza dell'apprendimento scolastico.

Effetto dell'ordine di scuola sulle dimensioni

Dall'analisi descrittiva della variabile o predittore 'ordine di scuola' emerge che 107 rispondenti frequentano i due licei coinvolti, 450 sono studenti dei quattro istituti tecnici e 173 dell'istituto professionale.

In riferimento alle diverse aree indagate tramite il questionario si registrano valori medi diversi con relative deviazioni standard sia tra le diverse dimensioni indagate sia tra i valori riferiti ai singoli istituti. I punteggi più alti, per la tipologia di istituto (Tab.5.18) sono stati registrati sulle stesse aree del genere. Per la tutorship aziendale i punteggi corrispondono a 5.54 per l'istituto professionale, a 5.51 per l'istituto tecnico, a 4.81 per il liceo. La partecipazione ha registrato punteggi di 5.54 per l'istituto professionale, di 5.43 per l'istituto tecnico e di 4.89 per il liceo. Tuttavia l'istituto professionale ha attribuito il maggiore punteggio alla partecipazione (5.75); l'istituto tecnico al tutor aziendale (5.51) e il liceo alla partecipazione (4.89); mentre i punteggi minori sono stati attribuiti dall'istituto tecnico alla tutorship scolastica; dall'istituto professionale e dal liceo all'importanza dell'apprendimento scolastico.

Tabella 5.18. Distribuzione delle dimensioni rispetto all'ordine di scuola

Dimensioni	Istituto professionale		Istituto tecnico		Liceo	
	M	DS	M	DS	M	DS
<i>Preparazione</i>	4.71	1.29	4.76	1.21	4.36	1.54
<i>Tutorship scolastica</i>	4.51	1.49	4.30	1.61	4.52	1.65
<i>Tutorship aziendale</i>	5.64	1.17	5.51	1.30	4.81	1.59
<i>Partecipazione</i>	5.54	1.07	5.43	1.27	4.89	1.45
<i>Importanza apprendimento scolastico</i>	4.23	1.36	4.40	1.45	4.37	1.57
<i>Efficacia dell'esperienza</i>	5.75	1.09	5.39	1.33	4.77	1.66

Considerata la differenza delle medie registrate è stato utile verificarne la significatività dal punto di vista statistico. Si è voluto pertanto verificare se la variabile indipendente (ordine di scuola) abbia un effetto significativo sulle variabili dipendenti o dimensioni. In questo caso è stata applicata l'ANOVA con successivi post-hoc da cui è emerso che esiste un'influenza significativa dell'ordine di scuola su tre dimensioni:

- la tutorship esterna con $F(2,725) = 10.01$, $p = .000$; nello specifico dell'istituto professionale vs il liceo ($p = .000$) e del liceo vs l'istituto tecnico ($p = .000$);
- la partecipazione con $F(2,725) = 10.01$, $p = .000$; nello specifico dell'istituto professionale vs il liceo ($p = .000$) e del liceo vs l'istituto tecnico ($p = .000$);
- l'efficacia dell'esperienza con $F(2,725) = 17.65$, $p = .000$; specificatamente dell'istituto professionale vs l'istituto tecnico ($p = .009$) e il liceo ($p = .000$); del liceo vs l'istituto tecnico

($p=.000$).

La differenza della significatività dell'ordine di scuola è stata rilevata nelle stesse dimensioni influenzate dal genere. La differenza significativa è quindi tra gli istituti professionali e tecnici rispetto al liceo per la tutorship esterna e la partecipazione, dimostrando di godere dei vantaggi dell'esperienza passata, maturata in questo campo, ma anche di aver mantenuto nel tempo la relazione costante con l'esterno garantendo così una maggiore efficacia dell'esperienza. Quest'ultima è percepita a un livello più alto negli istituti professionali (5.75) rispetto sia all'istituto tecnico (5.39), sia al liceo (4.77). Anche in questo caso non è stata rilevata nessuna differenza significativa tra gli ordini di scuola, rispetto alla preparazione, al tutor scolastico e all'importanza dell'apprendimento scolastico.

Effetto della classe sulle dimensioni

Le dimensioni della tutorship aziendale, della partecipazione e dell'efficacia dell'esperienza in ambedue le classi registrano i punteggi più alti (Tab.5.19). I punteggi più bassi sono stati attribuiti alla tutorship scolastica dalle classi V e all'importanza dell'apprendimento scolastico dalle classi IV. Ancora una volta gli studenti attribuiscono valore all'esperienza, ma non percepiscono un pieno supporto interno alla scuola.

Tabella 5.19. Distribuzione delle dimensioni rispetto alle classi

Dimensioni	Classe IV		Classe V	
	M	DS	M	DS
<i>Preparazione</i>	4.80	1.26	4.58	1.29
<i>Tutorship scolastica</i>	4.51	1.58	4.27	1.60
<i>Tutorship aziendale</i>	5.53	1.29	5.35	1.38
<i>Partecipazione</i>	5.45	1.24	5.31	1.29
<i>Importanza dell'apprendimento scolastico</i>	4.42	1.41	4.29	1.48
<i>Efficacia dell'esperienza</i>	5.49	1.33	5.30	1.38

Data la presenza di variabili dicotomiche, è stato applicato il t-test di significatività delle differenze tra punteggi medi che, però, in questo caso, non ha rilevato alcuna influenza della classe su nessuna dimensione. Quindi l'efficacia dell'ASL non dipende dalla classe di appartenenza ma da altre variabili.

Effetto della regione sulle dimensioni

La tabella che segue (Tab.5.20) mostra le maggiori differenze proprio fra le due regioni che

hanno partecipato al percorso di ricerca con due ordini di scuola (istituto tecnico e liceo). Infatti, i punteggi più alti per tutte le dimensioni sono stati registrati nelle scuole della regione Piemonte, mentre quelli più bassi nelle scuole della regione Liguria. I risultati possono essere legati non solo alle dimensioni considerate, ma anche alle opportunità offerte dal territorio.

Tabella 5.20. Distribuzione delle dimensioni rispetto alle regioni

Dimensioni	Friuli V.G.		Liguria		Lombardia		Piemonte		Veneto	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
<i>Preparazione</i>	4.84	1.09	3.96	1.43	4.57	1.22	5.37	0.99	4.71	1.28
<i>Tutorship scolastica</i>	4.46	1.58	3.93	1.63	4.17	1.57	4.82	1.60	4.51	1.49
<i>Tutorship aziendale</i>	5.68	1.16	4.40	1.61	5.38	1.30	5.95	0.98	5.64	1.17
<i>Partecipazione</i>	5.65	1.04	4.27	1.51	5.43	1.20	5.83	0.95	5.54	1.07
<i>Importanza apprendimento scolastico</i>	4.61	1.49	4.05	1.51	4.18	1.40	4.77	1.40	4.22	1.36
<i>Efficacia dell'esperienza</i>	5.50	1.18	4.26	1.57	5.16	1.34	5.84	0.94	5.70	1.08

Considerata la presenza di differenze tra i punteggi medi registrati per gruppo, è stato necessario verificare l'ipotesi H_0 e quindi se le differenze tra le medie siano dovute al caso, oppure se esistano differenze statisticamente significative. In questo caso, data la presenza di più variabili qualitative (le regioni) è stata applicata l'ANOVA con i successivi test post-hoc, rilevando che esiste differenza significativa tra regioni rispetto alle seguenti dimensioni:

- per la preparazione studenti dove il valore si registra $F(4,748) = 22.59$; $p < .01$; $p = .000$; nello specifico la significatività si registra sul Friuli vs tutte le altre regioni con $p < .01$ ($p = .000$); sulla Lombardia vs Liguria, Piemonte, Veneto (rispettivamente con $p = .000$; $p = .003$; $p = .000$);
- per la tutorship scolastica dimostrato dal fattore $F(4,743) = 6.75$, $p = .000$; specifica significatività si registra sul Friuli rispetto a Lombardia e Veneto ($p = .000$; $p = .002$);
- per la tutorship esterna, dimostrato dal fattore $F(4,728) = 28.16$ e $p = .000$; la specifica differenza del Friuli vs la Liguria, la Lombardia, il Veneto ($p = .000$) e della Lombardia vs il Veneto ($p = .002$);
- per la partecipazione dimostrato dal fattore $F(4,723) = 35.36$, $p = .000$; nello specifico la significativa differenza è della regione Friuli V. G. vs la Liguria, la Lombardia, il Piemonte, il Veneto ($p = .000$);
- per l'importanza dell'apprendimento scolastico con $F(4, 722) = 6.73$, $p = .000$; la specifica significatività a livello $< .01$, è della Lombardia vs il Friuli, la Liguria e il Veneto ($p = .000$;

$p=.008$; $p=.002$);

- per l'efficacia dell'esperienza con $F(4,723)=34.25$, $p=.000$; nello specifico del Friuli V. G. vs tutte le altre (la Liguria, la Lombardia, il Piemonte e il Veneto).

La regione è un predittore dunque che esercita influenza su tutte le dimensioni e quindi induce a pensare che le caratteristiche territoriali per le opportunità offerte, ma anche per la cultura della rete sviluppata dalle scuole nel tempo, incidono molto sul processo di realizzazione dell'ASL e sulla sua efficacia.

Effetto della durata dell'esperienza sulle dimensioni

Per la durata (Tab.5.21) si registrano le medie più alte sul rapporto tra preparazione, tutorship scolastica, tutorship aziendale, efficacia dell'esperienza e durata delle quattro settimane, rispettivamente con punteggi di: 5.08; 4.75; 5.72; 5.77; tra efficacia partecipativa e durata di due settimane (5.62); tra importanza dell'apprendimento scolastico e durata di una settimana (4.48). I punteggi medi inferiori sono invece stati attribuiti sulla durata di oltre 1 mese per cinque dimensioni (preparazione, tutorship scolastica ed esterna, efficacia partecipativa, importanza apprendimento scolastico), mentre sulla durata di due settimane per la tutorship scolastica. Forse questo potrebbe significare che se l'attività di ASL non è ben pianificata sul lungo periodo rischia di perdere di efficacia, ma anche che l'apprendimento scolastico non sempre riesce a supportare adeguatamente un'esperienza così lunga.

Tabella 5.21. Distribuzione delle dimensioni rispetto alla durata

Dimensioni	1 settimana		2 settimane		3 settimane		4 settimane		Oltre 1 mese	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
<i>Preparazione</i>	4.75	1.30	4.86	1.56	4.53	1.21	5.08	1.23	4.06	1.75
<i>Tutorship scolastica</i>	4.41	1.65	4.25	1.63	4.27	1.52	4.75	1.52	4.57	1.70
<i>Tutorship esterna</i>	5.31	1.33	5.53	1.27	5.48	1.28	5.72	1.25	4.68	1.90
<i>Partecipazione</i>	5.07	1.38	5.62	1.13	5.52	1.10	5.44	1.23	4.73	1.83
<i>Importanza apprendimento scolastico</i>	4.48	1.53	4.47	1.39	4.23	1.40	4.45	1.39	3.98	1.67
<i>Efficacia dell'esperienza</i>	4.98	1.40	5.61	1.21	5.48	1.29	5.77	1.22	4.86	1.91

Anche per la durata sono state verificate tramite l'ANOVA e test post-hoc le significatività statistiche tra gruppi, registrandole per:

- la preparazione, dove in particolare c'è differenza significativa nei punteggi attribuiti alla preparazione tra chi ha fatto un'esperienza di 2 settimane, 4 settimane vs oltre 1 mese

(rispettivamente con $p=.005$; $p=.000$) e 3 settimane vs 4 settimane ($p=.002$), con $F(4,736)=6.64$; $p=.000$; dimostrando che più il periodo dell'ASL aumenta meno gli studenti si sentono preparati all'esperienza;

- la tutorship esterna con $F(4,728)=4.99$, $p=.001$, con specifica significatività della durata di 2,3,4 settimane vs oltre un mese (rispettivamente con $p=.004$; $p=.005$; $p=.000$), dimostrando che nelle esperienze oltre un mese il tutor lo studente non percepisce un supporto sostenuto come lo è nelle esperienze più brevi.
- la partecipazione con $F(4,723)=7.68$, $p=.000$ e specifica significatività della durata di 1 settimana vs 2 e 3 settimane e di 2 e 3 settimane vs oltre 1 mese. Dimostrando ancora una volta che la durata troppo lunga non garantisce una buona partecipazione probabilmente per gli elementi qui emersi: meno supporto del tutor esterno, percezione di una poco adeguata preparazione dello studente;
- l'efficacia dell'esperienza, con $F(4,723)=9.11$, $p=.000$; nello specifico la significatività riguarda la durata di 1 settimana vs 2 e 4 settimane con $p=.000$; di 1 settimana vs 3 settimane con $p=.001$ e di 4 settimane vs oltre un mese con $p=.003$.

In definitiva da tutto questo emerge che con la durata di oltre 1 mese su tutte le quattro dimensioni registra punteggi significativi più bassi, per cui se gli studenti percepiscono meno preparazione, meno supporto e possibilità di partecipazione, inevitabilmente percepiscono un livello inferiore di efficacia.

Non è stata invece rilevata significativa differenza tra i gruppi per la tutorship scolastica e l'importanza dell'apprendimento scolastico.

Effetto dei contesti dell'esperienza sulle dimensioni

Per i contesti (Tab.5.22) le dimensioni registrano le medie più alte nel rapporto tra contesto azienda e preparazione (4.86), tutorship esterna (5.68), la partecipazione (5.65) e l'efficacia dell'esperienza (5.72); tra la tutorship scolastica e 'più contesti'; tra l'importanza dell'apprendimento scolastico e lo studio professionale (5.19). In definitiva gli studenti hanno attribuito maggiori punteggi alle diverse dimensioni soprattutto quando hanno vissuto l'esperienza in azienda o hanno sperimentato più contesti, dove sono state registrate le medie più alte dopo il contesto azienda.

Tabella 5.22. Distribuzione delle dimensioni rispetto ai contesti

Dimensioni	Azienda		Ente pubblico		Ente privato		Studio professionale		Più contesti	
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS
<i>Preparazione</i>	4.86	1.21	4.47	1.44	4.59	1.32	4.19	1.48	4.72	1.02
<i>Tutorship scolastica</i>	4.51	1.52	4.31	1.61	4.08	1.66	3.78	1.78	4.74	1.54
<i>Tutorship esterna</i>	5.68	1.16	4.91	1.50	5.34	1.50	5.19	1.59	5.35	1.31

<i>Partecipazione</i>	5.65	1.03	4.70	1.46	5.32	1.47	5.06	1.46	5.40	1.19
<i>Importanza apprendimento scolastico</i>	4.41	1.42	4.12	1.47	4.30	1.57	4.46	1.52	4.44	1.39
<i>Efficacia dell'esperienza</i>	5.72	1.13	4.73	1.49	5.16	1.59	4.97	1.53	5.26	1.35

Per verificare la significatività della differenza delle medie è stata condotta l'Anova e poi il test Bonferroni, da cui è emerso che la significatività tra i gruppi è riferita alle seguenti dimensioni:

- la preparazione, con $F(2,750) = 4.23$, $p = .000$; nello specifico la significatività si registra sull'azienda vs lo studio professionale con $p = .001$;
- la tutorship scolastica, con $F(4,740) = 4.66$, $p = .000$; con specifica significatività dell'azienda vs studio professionale con $p = .006$; dello studio professionale vs più contesti con $p = .007$;
- la tutorship esterna con $F(4,721) = 15.45$, $p = .000$, con significatività specifica dell'azienda vs ente pubblico, $p = .000$;
- la partecipazione con $F(4,721) = 15.45$, $p = .000$, con significatività statistica dell'azienda vs l'ente pubblico ($p = .000$) e lo studio professionale ($p = .004$); dell'ente pubblico vs l'ente privato e più contesti con $p = .003$;
- l'efficacia dell'esperienza con $F(4,721) = 16.31$, $p = .000$, con significatività dell'azienda vs l'ente pubblico, studio professionale ($p = .000$) e vs l'ente privato ($p = .004$).

L'unica dimensione con non registra relazione con il contesto è l'importanza dell'apprendimento scolastico.

Dai risultati ottenuti quindi si evince che l'azienda è il contesto che ha una più forte relazione con tutte le dimensioni rispetto agli altri contesti, anche se occorre ricordare che è stato il luogo dell'esperienza di ASL per la maggior parte degli studenti (60.3%).

Per avere un quadro d'insieme, la raccolta dei predittori o variabili indipendenti significativi rispetto alle varie dimensioni o variabili dipendenti è invece presentata nelle tabelle di seguito (5.23; 5.24; 5.25; 5.26; 5.27; 5.28).

Tabella 5.23. I predittori della preparazione degli studenti

Variabili indipendenti	Test statistici			
	Test	Risultati	p	
Regione <i>Friuli vs Liguria</i> <i>Friuli vs Lombardia</i> <i>Friuli vs Piemonte</i> <i>Friuli vs Veneto</i> <i>Liguria vs Lombardia</i> <i>Lombardia vs Piemonte</i> <i>Lombardia vs Veneto</i>	ANOVA Bonferroni (post-hoc)	F (4,748)= 22.59	.000** .000** .000** .000** .000** .003** .000**	
Tipo di istituto <i>Istituto tecnico vs liceo</i>	ANOVA Bonferroni (post-hoc)	F (2,750)= 4.23	.015 .012	
Classe	t-Test	t (751)= 2.41	.016	
Genere	t-Test	t (751)= 1.73	.085	
Contesto <i>Azienda vs ente pubblico</i> <i>Azienda vs studio professionale</i>	ANOVA Bonferroni (post-hoc)	F (4,745)= 5.34	.000** .031 .001**	
Durata <i>1 settimana vs oltre 1 mese</i> <i>2 settimane vs oltre 1 mese</i> <i>3 settimane vs 4 settimane</i> <i>4 settimane vs oltre 1 mese</i>	ANOVA Bonferroni (post-hoc)	F (4,736)= 6.64	.000** .020 .005** .002** .000**	

Tabella 5.24. I predittori della tutorship scolastica

Variabili indipendenti	Test statistici			
	Test	Risultati	p	
Regione <i>Friuli vs Liguria</i> <i>Friuli vs Lombardia</i> <i>Friuli vs Piemonte</i> <i>Lombardia vs Veneto</i>	ANOVA Bonferroni (post-hoc)	F (4,743)= 6.75	.000** .017 .000** .040 .002**	
Tipo di istituto	ANOVA	F (2,745)= 1.67	.188	
Classe	t-Test	t (746)= 2.10	.016	
Genere	t-Test	t (746)= .848	.397	
Contesto <i>Azienda vs studio professionale</i> <i>Studio professionale vs più contesti</i>	ANOVA	F (4,740)= 4.66	.001** .006** .007**	
Durata	ANOVA	F (4,736)= 2.14	.074	

Tabella 5.25. I predittori della tutorship esterna

Variabili indipendenti	Test statistici			
	Test	Risultati	p	
Regione <i>Friuli vs Liguria</i> <i>Friuli vs Lombardia</i> <i>Friuli vs Piemonte</i> <i>Friuli vs Veneto</i> <i>Lombardia vs Veneto</i>	ANOVA Bonferroni (post-hoc)	F (4,728)= 28.16	.000** .000** .000** .000** .000** .002**	
Tipo di istituto <i>Ist. professionale vs liceo</i> <i>Ist. Tecnico vs liceo</i>	ANOVA Bonferroni (post-hoc)	F (2,730)= 14.69	.000** .000** .000**	
Classe	t-Test	t (731)= 1.75	.081	
Genere	t-Test	t (731)= 3.26	.000**	
Contesto <i>Azienda vs ente pubblico</i>	ANOVA	F (4,721)= 15.45	.000** .000**	
Durata <i>2 settimane vs oltre un mese</i> <i>3 settimane vs oltre 1 mese</i> <i>4 settimane vs oltre 1 mese</i>	ANOVA Bonferroni (post-hoc)	F (4,728)= 4.99	.001** .004** .005** .000**	

Tabella 5.26. I predittori della partecipazione

Variabili indipendenti	Test statistici			
	Test	Risultati	p	
Regione <i>Friuli vs Liguria</i> <i>Friuli vs Lombardia</i> <i>Friuli vs Piemonte</i> <i>Friuli vs Veneto</i> <i>Lombardia vs Veneto</i>	ANOVA Bonferroni (post-hoc)	F (4,723)= 35.36	.000** .000** .000** .000** .000** .033	
Tipo di istituto <i>Ist. professionale vs liceo</i> <i>Liceo vs ist.tecnico</i>	ANOVA Bonferroni (post-hoc)	F (2,725)= 10.01	.000** .000** .000**	
Classe	t-Test	t (726)= 1.48	.138	
Genere	t-Test	t (726)= 3.09	.001*	
Contesto <i>Azienda vs ente pubblico</i> <i>Azienda vs studio professionale</i> <i>Ente pubblico vs ente privato</i> <i>Ente pubblico vs più contesti</i>	ANOVA	F (4,721)= 15.45	.000** .000** .004** .003** .003**	
Durata <i>1 settimana vs 2 settimane</i> <i>1 settimana vs 3 settimane</i>	ANOVA Bonferroni (post-hoc)	F (4,723)= 7.68	.000** .001** .002**	

2 settimane vs oltre 1 mese			.001**	
3 settimane vs oltre 1 mese			.002**	
4 settimane vs oltre 1 mese			.021	

Tabella 5.27. I predittori dell'apprendimento scolastico

Variabili indipendenti	Test statistici			
	Test	Risultati	p	
Regione <i>Friuli vs Lombardia</i> <i>Friuli vs Piemonte</i> <i>Liguria vs Lombardia</i> <i>Lombardia vs Veneto</i>	ANOVA	F (4, 722)= 6.73	.000** .000** .012 .008** .002**	
Tipo di istituto	ANOVA	F (2,724)= 1.88	.411	
Classe	t-Test	t (725)= 1.60	.246	
Genere	t-Test	t (725)= -.027	.654	
Contesto	ANOVA	F (4,720)= 1.07	.372	
Durata	ANOVA	F (4,722)= 1.81	.125	

Tabella 5.28. I predittori dell'efficacia dell'esperienza

Variabili indipendenti	Test statistici			
	Test	Risultati	p	
Regione <i>Friuli vs Liguria</i> <i>Friuli vs Lombardia</i> <i>Friuli vs Piemonte</i> <i>Friuli vs Veneto</i> <i>Liguria vs Veneto</i> <i>Lombardia vs Veneto</i>	ANOVA	F (4,723)= 34.25	.000** .000** .000** .000** .000** .003** .000**	
Tipo di istituto <i>Ist. professionale vs ist tecnico</i> <i>Ist professionale vs liceo</i> <i>Liceo vs tecnico</i>	ANOVA Bonferroni (post-hoc)	F (2,725)= 17.65	.000** .009* .000** .000**	
Classe	t-Test	t (726)= 1.89	.059	
Genere	t-Test	t (726)= 4.19	.000**	
Contesto <i>Azienda vs ente pubblico</i> <i>Azienda vs ente privato</i> <i>Azienda vs studio professionale</i>	ANOVA	F (4,721)= 16.31	.000** .000** .004** .000**	
Durata <i>1 settimana vs 2 settimane</i> <i>1 settimana vs 3 settimane</i> <i>1 settimana vs 4 settimane</i> <i>2 settimane vs oltre 1 mese</i> <i>4 settimane vs oltre 1 mese</i>	ANOVA Bonferroni (post-hoc)	F (4,723)= 9.11	.000** .000** .001** .000** .018 .003**	

5.8.2. La regressione

La regressione consiste nel determinare una funzione che esprima nel modo migliore il legame (in media) tra le variabili indipendenti $X_1, X_2, \dots, X_k$ e la variabile dipendente Y . In questo caso specifico, l'efficacia dell'esperienza è stata considerata come variabile dipendente o risposta e per la quale sono state considerate variabili indipendenti (predittori) tutti gli aspetti anagrafici risultati significativi nelle analisi bivariate (regione, genere, istituto, contesto, durata) e tutte le dimensioni considerate (preparazione, tutorship scolastica ed esterna, partecipazione, importanza dell'apprendimento scolastico).

Per identificare il miglior modello che potesse spiegare la massima varianza nella variabile risposta o dipendente è stata eseguita una regressione mediante un modello lineare (stepwise loading multiple regression). La regressione è stata applicata per spiegare il legame tra la variabile risposta o dipendente (efficacia dell'esperienza) e le altre variabili, ovvero tutte le dimensioni e le variabili demografiche, considerate come predittori.

Una misura di bontà del modello è data dall' R quadrato; all'aumentare del numero di variabili esplicative (o predittori) X , aumenta anche il valore di R^2 .

R^2 non è altro che la variabilità spiegata dal modello rispetto alla variabilità totale, più tende a 1 più è buono. In questo caso R^2 (.73) rappresenta il 73% della variabilità del modello che è una quota significativa. Inoltre la relazione significativa tra la variabile dipendente e l'insieme delle variabili indipendenti è provata dal test $F(6, 707) = 317.70; p = .000$.

Tabella 5.29. Il miglior modello per la variabile-risposta "efficacia dell'esperienza"

Modello statistico: $R^2 = .729$; $F(6, 707) = 317.70; p = .000$				
	Coefficienti non standardizzati (B)	Coefficienti standardizzati (Beta)	t	Sign.
<i>Tutorship esterna</i>	.32	.32	10.37	.000
<i>Partecipazione</i>	.39	.36	11.39	.000
<i>Importanza apprendimento scolastico</i>	.25	.27	11.23	.000
<i>Ordine scuola (ist professionale)</i>	.61	.19	6.20	.000
<i>Ordine scuola (ist tecnico)</i>	.24	.09	2.95	.003
<i>Regione (Lombardia)</i>	.21	.06	2.73	.007

Il modello ottenuto (Tab.5.29) dimostra che c'è una relazione positiva e statisticamente significativa tra la tutorship esterna, la partecipazione, l'importanza dell'apprendimento scolastico, l'ordine di scuola (istituto professionale e l'istituto tecnico), la regione e l'efficacia dell'esperienza.

I coefficienti Beta spiegano che i predittori che determinano maggiormente la percezione di efficacia dell'esperienza negli studenti sono la tutorship esterna (coefficiente $B = .32$), la

partecipazione (coefficiente $B=.36$), l'importanza dell'apprendimento scolastico (coefficiente $B=.27$) e l'ordine di scuola, nello specifico l'istituto professionale (coefficiente $B=.19$).

Non è stata rilevata relazione tra efficacia dell'esperienza e la maggior parte dei predittori demografici (genere, classe, durata, contesto) oltre che con la tutorship scolastica. Il modello dimostra come l'efficacia percepita dagli studenti sia maggiormente espressa da tre elementi importanti della pratica situata: la tutorship esterna che include fattori quali: il supporto offerto mediante la relazione e la comunicazione, attività di coaching, modelling, scaffolding; la partecipazione, come componente fondamentale della comunità di pratica, dove lo studente ha la possibilità di far parte di un contesto autentico e di svolgere compiti autentici, sviluppando abilità di problem solving, senso di autoefficacia e autonomia; l'importanza dell'apprendimento scolastico che include la connessione teoria-pratica, il senso dell'apprendimento formale, perché capace di supportare un'operatività competente.

CAPITOLO VI: L'INDAGINE QUANTITATIVA RIVOLTA AI DOCENTI

6.1. Introduzione

L'indagine quantitativa rivolta ai docenti, giustificata anche da un bisogno formativo emerso durante l'indagine qualitativa, ha avuto come finalità generale quella di contribuire a creare spazi di miglioramento, non solo promuovendo nelle figure scolastiche dell'ASL consapevolezza delle proprie funzioni e del proprio ruolo per poterlo agire con maggiore efficacia, ma anche raccomandando, in chiusura del lavoro di ricerca, un possibile piano formativo a sostegno di tale funzione.

Per raggiungere l'obiettivo di individuare spazi di miglioramento in questa fase la ricerca ha voluto rispondere alle seguenti domande:

- Quali comportamenti di boundary spanners prevalgono nelle figure di ASL?
- In che misura le caratteristiche personali e lavorative, separatamente influenzano i due orientamenti di BS?
- In che misura le caratteristiche personali e lavorative, congiuntamente influenzano i due orientamenti?
- Quale profilo professionale per le figure dell'ASL come boundary spanners?

I risultati dell'indagine quantitativa rivolta ai docenti per rilevare i comportamenti di boundary spanners delle figure scolastiche dell'ASL, tramite lo strumento descritto nella sua versione originale nel capitolo due e di seguito nella versione italiana, sarà presentata in questo capitolo in due momenti: 1) la prima parte con l'obiettivo di confermare o disconfermare i risultati di Mull (2014) co-autore dello strumento. Il ricercatore nella sua indagine per misurare i comportamenti di BS delle figure che fanno da spanners tra l'organizzazione universitaria e la comunità militare del ministero della difesa, ha utilizzato lo strumento sviluppato insieme al suo team di ricerca, costruendolo secondo procedure scientifiche di definizione e di selezione degli item; basandosi su criteri logici il gruppo di ricerca ha disgregato i due domini originari (*Task Orientation e Social closeness*), individuati da Weerts e Sandmann (2010), in quattro costrutti (*technical orientation, socio-emotional orientation, community orientation e organizational orientation*), allo scopo di dimostrare che una figura impegnata a transitare confini organizzativi diversi, possa avere sia orientamento verso la comunità esterna sia orientamento verso la propria organizzazione. Tuttavia, nella ricerca di Mull (2014), l'analisi fattoriale condotta al termine dell'analisi dei dati, non ha identificato i quattro costrutti nel modo in cui il ricercatore e il suo team (Sandmann et al., 2014) li avevano divisi, ma ha confermato, secondo il ricercatore, i due domini originali: Task Orientation e Social Closeness. In seguito ai risultati raggiunti, Mull (2014) ha evidenziato nella sua ricerca l'importanza di condurre

ulteriori indagini e in contesti diversi come conferma o disconferma dei suoi risultati; in tal senso la presente indagine, rivolta ai docenti, offre prima un contributo alla ricerca di Mull (2014) e poi al modello di Weerts e Sandmann (2010) in termini di ridefinizione di uno dei costrutti; ii) in un secondo momento, l'analisi dei dati, condotta partendo dai risultati ottenuti dall'analisi fattoriale che riduce i fattori da quattro a due, si è posta l'obiettivo di rispondere alle domande di ricerca sopra indicate.

6.2. Lo strumento: il questionario

Lo strumento di rilevazione per l'indagine quantitativa rivolta ai docenti è un questionario che ha lo scopo di rilevare quali comportamenti di *Boundary Spanners* (da qui in poi BS) mettono in atto le figure dell'ASL nell'attraversare i confini della propria istituzione e nel creare partnership con le organizzazioni esterne.

Lo strumento originale è stato costruito nel 2014 in lingua inglese da un team di ricerca costituito da L. R. Sandmann, J. Jordan, C. Mull e T. Valentine presso l'Università della Georgia, in USA traducendosi come operazionalizzazione del framework concettuale elaborato da Weerts e Sandmann (2010) sull'attività di Boundary Spanning. Lo scopo che si sono posti gli autori è stato quello di creare uno strumento che potesse esaminare non solo i comportamenti di BS messi in atto da figure leader, professori, membri dello staff universitario coinvolti in attività di community-engagement ma quelli di BS in una molteplicità di diversi contesti, riguardando così tutte quelle figure che sono impegnate a creare relazioni tra organizzazioni diverse. Le caratteristiche dello strumento, i criteri di base del processo di costruzione del questionario realizzato dagli autori sono stati descritti in uno dei paragrafi (par.2.4.3) del capitolo dedicato alla literature review. mentre in questo paragrafo sarà descritta la procedura utilizzata per la versione in italiano.

Occorre qui precisare che prima di utilizzare lo strumento di indagine è stata richiesta e ottenuta un'autorizzazione scritta da parte degli autori (All.6A) i quali, tramite uno scambio di e-mail, si sono resi anche disponibili a rispondere a una serie di domande relative alla possibilità di utilizzare lo strumento in altri contesti, alla definizione di community e organizzazione come sistemi che possono essere intesi come scuola e contesto lavorativo, all'identificazione delle figure dell'ASL come BS.

Il questionario utilizzato nel contesto italiano (All.6B) ha mantenuto inalterati i 32 item (8 per ogni area indagata) caratterizzanti i quattro costrutti di base di BS (orientamento verso l'organizzazione/verso la comunità lavorativa; orientamento tecnico-pratico/socio-emozionale), includendo tra le caratteristiche personali e lavorative, come possibili predittori dei comportamenti di BS, quelle che nella versione originale potessero concordare con la specificità dei soggetti coinvolti in questa ricerca (Fig.1).

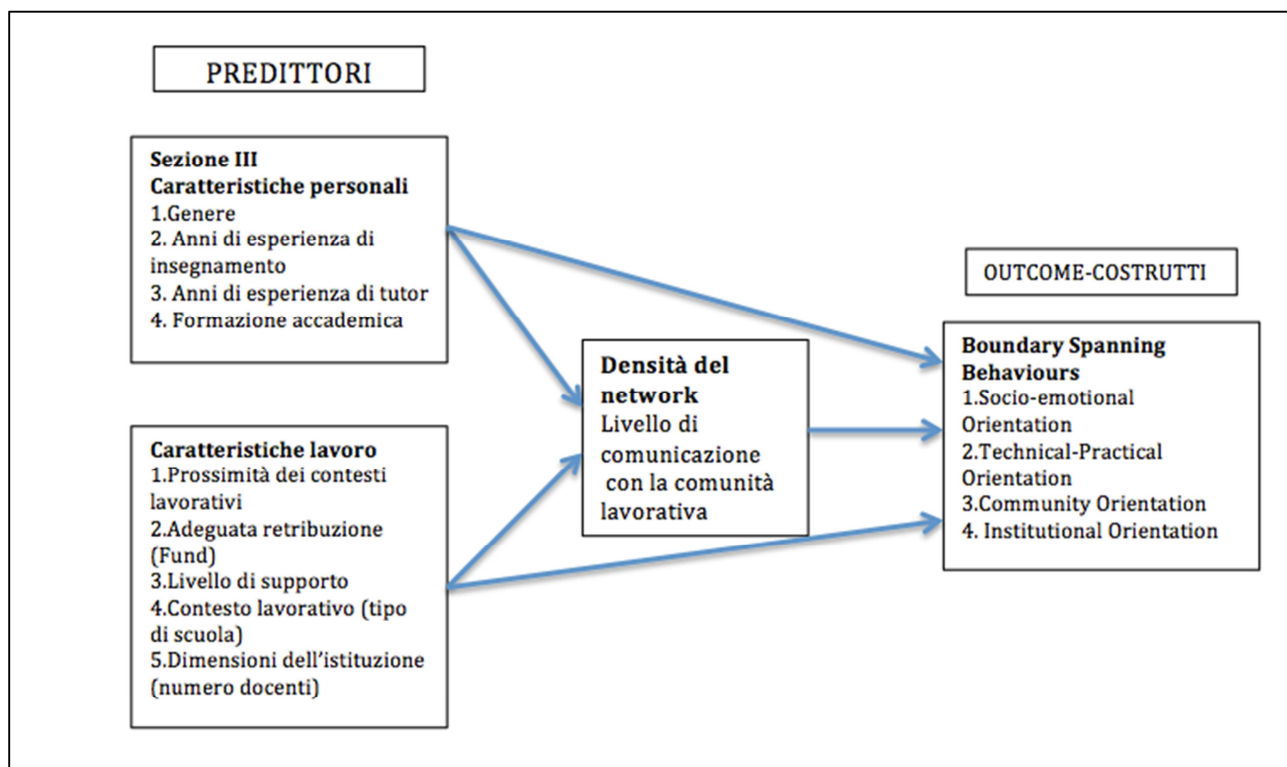


Fig. 6.1. Modello concettuale che include le caratteristiche personali e lavorative come predittori

Per la traduzione degli item si è proceduto con la tecnica *translation/back-translation* (Guthery & Lowe, 1992; Hambleton, 2005). Il processo condotto con il coinvolgimento di due docenti bilingue del Centro Lingue di Varese, è stato realizzato in quattro fasi: i) un primo docente bilingue ha tradotto il test in italiano (*translation*); ii) un secondo docente bilingue che non conosceva la versione originale ha tradotto la versione italiana nella lingua di origine (*back-translation*); iii) in un incontro durato due ore e mezza tra tutte le figure coinvolte, e in mia presenza, è stato eseguito il confronto tra la versione originale e quella *back-translated*; iv) gli item sono stati controllati tutti, uno a uno, quelli che presentavano delle differenze fra le due versioni, sono stati riesaminati con cura, discutendo sull'uso delle singole parole e sui loro significati, giungendo, se ritenuto necessario, a modificarli. L'incontro si è concluso con la produzione della versione italiana definitiva (Tab.6.1).

Tabella 6.1. Versione italiana finale degli item per la misurazione degli orientamenti di BS

Costrutto	Item
Orientamento Tecnico-Pratico	Identifico risorse per supportare i progetti. Facilito la condivisione di risorse tra persone o gruppi. Trovo soluzioni in situazioni complesse. Facilito incontri tra persone o gruppi. Gestisco progetti. Definisco i processi per i progetti Identifico gli ostacoli al raggiungimento dei risultati. Utilizzo le mie abilità nelle nuove situazioni.
Orientamento Socio-Emozionale	Promuovo lo sviluppo di abilità nelle persone. Costruisco un rapporto di fiducia con le persone con cui interagisco. Identifico le difficoltà in una comunicazione. Negoziò il potere tra persone. Risolvero conflitti tra le persone. Supporto gli altri nei loro traguardi e nelle loro sfide. Mantengo relazioni con una varietà di persone. Identifico competenze nelle persone.
Orientamento verso la Comunità (lavorativa)	Utilizzo informazioni per supportare la comunità. Rappresento la prospettiva della comunità. Traduco le informazioni relative all'organizzazione per la comunità. Trovo le modalità per far conoscere i bisogni della comunità all'organizzazione. Comunico gli interessi della comunità agli altri. Identifico nell'organizzazione competenze che supportino la comunità. Sostengo la politica dell'organizzazione che supporta la comunità. Sviluppo partnership di cui può beneficiare la comunità.
Orientamento verso l'Organizzazione (scolastica)	Utilizzo informazioni per supportare l'organizzazione. Rappresento la prospettiva dell'organizzazione. Traduco le informazioni relative alla comunità per l'organizzazione. Trovo le modalità per far conoscere i bisogni dell'organizzazione alla comunità. Comunico gli interessi dell'organizzazione agli altri. Identifico nella comunità competenze che supportino l'organizzazione. Sostengo la politica della comunità che supporta l'organizzazione. Sviluppo partnership di cui può beneficiare l'organizzazione.

Sono stati identificati dei predittori dei ruoli di BS distinti in: caratteristiche personali e caratteristiche lavorative (Tab.6.2).

Tabella 6.2. La lista delle variabili considerate come predittori

Tipologia	Predittori	Motivazioni
Personale	Genere	Il genere è un fattore che può influenzare il comportamento di BS (Glavin. Schieman & Reid. 2011).
	Anni di esperienza di insegnamento	La competenza acquisita attraverso l'esperienza promuove il coinvolgimento nelle attività di BS (Thusman & Scanlan 1977;1981).
	Anni di insegnamento nella scuola attuale	L'identificazione con un gruppo influenza la produttività, le relazioni e l'affiliazione organizzativa (Bartel. 2001; Ritcher et al.. 2006).
	Anni di esperienza di tutoraggio	Avere esperienza di relazioni con una comunità (in questo caso il mondo del lavoro) sviluppa empatia e affiliazione (Bartel. 2001; Ritcher et al.. 2006).
	Preparazione accademica	L'elevata professionalità consente di gestire le relazioni con la propria organizzazione secondo il principio della reciprocità e non del controllo burocratico; questo influenza ruolo e attività di BS (Mitchell & Meacheam. 2011)
	Disciplina di insegnamento	Nell'ambito dell'ASL è risaputo che il tipo di formazione (tecnica o umanistica) influenza la disponibilità verso il sistema dell'ASL.
Lavoro	Prossimità dei contesti lavorativi (distanza da percorrere)	La prossimità geografica con i luoghi di lavoro misura la vicinanza fisica dei BS con la loro comunità partner (Adkins. 2011).
	Adeguatezza retribuzione	Percezione dell'adeguatezza della retribuzione ricevuta dal sistema scolastico.
	Livello di supporto	Il livello di supporto ricevuto dall'organizzazione. dal dirigente, dai colleghi e dalla comunità lavorativa può incoraggiare un livello elevato di attività di BS.
	Valorizzazione del proprio lavoro	Il valore attribuito al loro lavoro dall'organizzazione. dal dirigente. dai colleghi e dalla comunità lavorativa può incoraggiare un livello elevato di attività di BS.
	Riconoscimento formale della funzione di tutor	Aniché il titolo o classificazione del ruolo. il riconoscimento della funzione: può aiutare a identificarsi meglio sia con la comunità sia con l'organizzazione.
	Work setting (tipo di scuola)	Il BS necessita di ricevere supporto a livelli diversi (Skolaski,2012)
	Dimensioni della scuola (si rileva in base al numero di docenti della scuola)	Le dimensioni di un'organizzazione possono influenzare il bisogno di relazionarsi con la comunità lavorativa.
	Numero di docenti che svolgono il ruolo di tutor/coordinatori	Un ampio numero di individui coinvolti nel rapporto con la comunità lavorativa, può facilitare la diffusione dei compiti e attività di BS tra i suoi membri. Risponde al ruolo per la comunicazione interna-terna identificato da Tushman e Scanlan (1977).
	Regione/area geografica della scuola (non è stata una domanda specifica. ma si ricava dall'elenco)	La localizzazione della scuola può influenzare i bisogni di un territorio nel supportare la comunità lavorativa; questo è basato sull'impatto della comunità lavorativa sull'area territoriale.
Densità o centralità del network	Quantità / livello della comunicazione	La comunicazione con la comunità (lavorativa) può influenzare l'orientamento di BS (Aldrick & Herker.1977)

La versione italiana del questionario inizia come quella originale, con due domande generali alle cui risposte sono state vincolate tutte le altre successive, per volersi assicurare che solo chi avesse dichiarato di lavorare nella scuola secondaria di secondo grado e di svolgere la funzione di tutor o coordinatore/referente dell'ASL potesse avere accesso al completamento del questionario. Oltre a questa sezione vincolante il questionario si è articolato in quattro sessioni, di cui la prima e la seconda costituiscono il cuore del questionario: i) la prima sessione è stata denominata “Compiti e attività”, dove il rispondente è stato invitato a indicare la frequenza con cui svolge compiti e attività legate alla sua funzione e nel rapporto con la comunità lavorativa; ii) la seconda sessione, intitolata “Prospettiva verso la sua istituzione scolastica e la comunità lavorativa”, ha richiesto invece ai partecipanti di indicare sempre la frequenza che potesse meglio descrivere la loro prospettiva nei riguardi dell'organizzazione interna ed esterna; iii) la terza sessione ha richiesto “Informazioni personali” legate sia ad aspetti demografici sia alle caratteristiche lavorative; iv) la quarta sessione ha invece rilevato “Informazioni sulle funzioni svolte nell'ambito dell'ASL”, investigando così la centralità del network.

Le risposte del questionario sono costruite su scala di frequenza, che è molto simile alla scala Likert, ma anziché rilevare un atteggiamento, rileva la frequenza di un comportamento. Le modalità di risposta sono pertanto: *mai, raramente, qualche volta, spesso, solitamente, sempre*. La scelta condivisibile da parte degli autori del questionario di eliminare l'opzione di risposta neutrale, risiede nel fatto che i rispondenti avrebbero potuto altrimenti collocarsi su di essa per esprimere sia accordo sia disaccordo con gli item.

6.3. L'indagine CAWI rivolta ai docenti

Anche l'indagine rivolta ai docenti per la rilevazione dei comportamenti di BS, è stata realizzata tramite il metodo CAWI (*Computer Assisted Web-based Interviewing*) che ha consentito l'informatizzazione e la somministrazione del questionario su scala nazionale, via Internet.

Una volta completata l'informatizzazione, il questionario, anche in questo caso, è stato inviato a dieci persone diverse non coinvolte nell'indagine (docenti, studenti, dottorandi, statistici) per verificarne il funzionamento tecnico, la chiarezza e la comprensione delle domande, la verifica dei tempi impiegati. Questo, grazie ai feedback ricevuti, ha portato a fare delle modifiche del layout e a definire più chiaramente le istruzioni.

La modalità di gestione è stata identica a quella dell'indagine rivolta agli studenti ed è stata realizzata tramite lo stesso software *Limesurvey*, grazie al quale è stato possibile impostare il layout del questionario in tutte le sue sezioni, scegliere il template più adatto al tipo di utenza, impostare le e-mail di invito, di sollecito e di ringraziamento per la partecipazione all'indagine, ma anche a vincolare la possibilità di completamento del questionario alla dichiarazione da parte dei rispondenti, di essere docenti-tutor o docenti coordinatori dell'ASL.

Questa volta però la gestione delle mail è stata condotta in modo diverso, rispetto alla modalità con cui è stata gestita l'indagine con gli studenti. Infatti, considerata l'impossibilità di avere le e-mail dei docenti che nelle scuole svolgono la funzione di tutor o coordinatori, l'e-mail di invito, con il link di accesso diretto al questionario, è stata inviata ai dirigenti scolastici, con la quale non solo si spiegava la finalità dell'indagine, ma veniva espressamente richiesto di inoltrare la stessa e-mail esclusivamente ai docenti che nelle loro scuole svolgevano le funzioni sopra indicate nell'ambito dell'ASL.

Il sistema di *Limesurvey* ha consentito di associare un unico link con 35 accessi a una stessa scuola. Questo ha permesso ai tutor o coordinatori di una stessa scuola di usare lo stesso link per partecipare all'indagine, ma anche di registrare il numero delle risposte abbinate alla scuola stessa.

L'e-mail di invito conteneva un indirizzo e-mail, tramite il quale i rispondenti potevano richiedere ulteriori chiarimenti in merito all'indagine o supporto nella compilazione del questionario; in questo caso da un lato alcuni dirigenti hanno utilizzato l'e-mail esprimendo immediata collaborazione, ma aspettandosi una restituzione dei risultati; dall'altro diversi docenti hanno richiesto supporto tecnico per risolvere i problemi di accesso al questionario, processo quest'ultimo che ha creato anche contatti telefonici tra me e i docenti stessi.

Il messaggio di benvenuto all'indagine specificava chi sarebbe stata la responsabile dei dati raccolti e che gli stessi sarebbero stati trattati e conservati secondo le norme sulla tutela della privacy (l'art. 7 del D.Lgs. 196/2003).

La rilevazione CAWI è durata circa due mesi: da metà marzo a metà maggio. In questo periodo, dopo ogni venti giorni sono stati inviati dei solleciti, chiudendo definitivamente l'indagine verso la metà del mese di maggio 2016 e registrando un numero di partecipanti pari a 1169 su 1686 scuole coinvolte.

6.4. Definizione del campione

Prima di selezionare il campione è stato contattato l'Ufficio IV della 'Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione' allo scopo di poter avere l'elenco di tutte le scuole secondarie superiori dei tre ordini: istituto tecnico, istituto professionale e liceo. L'elenco che è pervenuto, dopo qualche sollecito, non solo non aveva gli identificativi degli ordini di scuola, ma conteneva solo i nominativi delle scuole che avevano ottenuto il finanziamento per i progetti di ASL. Questo era specificato anche nel corpo della mail inviata dall'Ufficio IV, che precisava che nell'elenco non erano incluse tutte le scuole del territorio in cui si fa attività di ASL e che un elenco completo di tutte le scuole secondarie superiori del territorio nazionale era disponibile sul sito del MIUR. A quel punto, vista la norma stabilita dalla legge 107/2015 che prevedeva l'attuazione dei percorsi di ASL già dall'anno 2015/2016, obbligatori a partire dalla classe terza, visto che il questionario sarebbe stato somministrato solo in primavera 2016 e che così tutte le scuole, almeno per le classi terze, si sarebbero dovute attivare, si è deciso di selezionare il

campione sulla base dell'anagrafe nazionale delle scuole secondarie superiori statali fornita dal sito del MIUR.

La selezione del campione è stata eseguita sulle scuole e non sul personale docente, proprio perché sarebbe stato difficile avere gli identificativi della popolazione dei docenti impegnati nell'ASL. Si è giunti ai docenti quindi solo tramite i dirigenti scolastici delle scuole, ai quali è stato richiesto di trasmettere il link del questionario esclusivamente al personale che svolgeva la funzione di tutor o coordinatore di ASL. Pertanto la procedura della definizione stessa del campione ha implicato due primi importanti passaggi: i) l'eliminazione di tutte le tipologie di scuole che non rientrassero nei tre ordini di scuola: istituto tecnico, istituto, professionale, liceo; ii) la scelta della tecnica di selezione del campione, corrispondente al 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 proporzionale del campione ha richiesto a sua volta altri importanti passaggi: i) la suddivisione della popolazione in sottopopolazioni in base a una prima caratteristica comune: stesso ordine di scuola (unità primarie); ii) la suddivisione della popolazione per area di appartenenza; iii) la definizione della percentuale della popolazione, che è stata pari al 35% per ogni ordine di scuola in ogni area. In termini pratici, per la formazione della stratificazione di primo livello (primo stadio), è stato costituito un file excel comprendente tre pagine diverse, ognuna doveva raggruppare le scuole del territorio nazionale in base all'ordine di appartenenza; la stratificazione di secondo livello (secondo stadio) ha previsto la costituzione di altre tre pagine, nello stesso file excel, con le scuole in base alle aree territoriali di appartenenza: nord, centro, sud con isole; la stratificazione di terzo livello (terzo stadio) ha invece selezionato, tramite un programma web di generatore di numeri casuali (campionamento per randomizzazione semplice)²² il 35% di ogni ordine di scuola per ciascuna area indicata (unità campionarie). Tale procedura ha portato alla definizione del campione coinvolto che è risultato costituito da 1717 unità campionarie distribuite come segue:

- tra gli istituti professionali: 186 dell'area territoriale del nord, 83 dell'area territoriale del centro, 234 dell'area del sud con isole;
- tra gli istituti tecnici: 219 dell'area territoriale del nord, 124 dell'area territoriale del centro, 289 dell'area territoriale del sud con isole;
- tra i licei: 197 dell'area territoriale del nord, 111 dell'area territoriale del centro e 274 dell'area territoriale del sud con isole.

²² https://www.google.it/search?q=campionamento+randomizzato+semplice&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=rK6HV56VBibA8getsIoQ#q=file+campionamento+randomizzato+semplice

6.5. Analisi dei dati ed esiti dell'indagine

L'analisi dei dati è stata condotta con il software SPSS (*Statistical Package for Social Science*), dove una volta, chiusa l'indagine ed eseguita la pulitura dei dati, preparato le caratteristiche personali e lavorative come variabili-predittrici, è stato importato il file, per procedere con l'analisi statistica che ha previsto: la classificazione delle variabili in ordinali, nominali o categoriali; l'estrapolazione dei dati utili per la descrizione del campione, l'analisi dei dati riferiti ai predittori, il calcolo delle frequenze, delle medie e deviazione standard di ciascun item. In questa prima fase insieme all'analisi descrittiva dei dati è stata eseguita l'analisi fattoriale, che ha confermato i risultati della ricerca di Mull (2014), riducendo i fattori da quattro a due e dimostrando il possibile duplice orientamento all'organizzazione e alla comunità, ma rilevando anche delle criticità. Sulla base di questi primi risultati è stata condotta l'analisi di affidabilità per ognuna delle due scale e il coefficiente di correlazione tra i costrutti ottenuti. Sono state eseguite una serie di analisi bivariate e le regressioni lineari multiple per ogni costrutto, giungendo alla ridefinizione concettuale di uno di questi.

6.5.1. Aspetti della ricerca americana da considerare

Nella sua ricerca, Mull (2014) individuando la perfetta linearità numerica dei fattori, ha subito associato il risultato con il modello teorico di Weerts & Sandmann (2010), affermando che gli item dei costrutti dell'orientamento socio-emozionale e tecnico-pratico corrispondono a quello della Task Orientation, mentre la combinazione perfetta degli item dell'orientamento alla comunità e dell'orientamento organizzativo, specificatamente definiti da lui e dal suo gruppo di ricerca, nell'intento di dimostrare il duplice orientamento dei BS, li ha associati automaticamente alla dimensione Social Closeness di Weerts & Sandmann (2010). Nella conclusione della sua ricerca ha, infatti, sostenuto che i suoi risultati confermavano totalmente il modello di teorico proposto dagli autori.

In realtà i risultati ottenuti dalla ricerca di Mull e da questa ricerca, non confermano nella sua totalità il modello teorico, ma danno una conferma soltanto del *numero* dei domini individuati e della definizione di uno dei costrutti (Task Orientation) indicati da Weerts & Sandmann (2010), ma mettono in discussione l'affermazione del ricercatore. Infatti, la criticità nella ricerca di Mull (2014) risiede in un elemento contraddittorio molto evidente; il ricercatore si è posto l'obiettivo di dimostrare che i BS possono avere un duplice orientamento: alla comunità e all'organizzazione. Per tale motivo ha disgregato il modello teorico formato di due domini in quattro costrutti logici. Tuttavia quando si è trovato davanti all'analisi statistica che riaffermava la presenza di due costrutti, ha mantenuto la stessa definizione originale della 'Social Closeness', non rilevando che questa decisione era totalmente in conflitto con la finalità e il risultato della sua ricerca, con la definizione teorica di 'Social Closeness' e la mancanza di rispondenza tra questa e il costrutto che gli item in realtà andavano a misurare.

Weerts e Sandmann (2010) definiscono la ‘Social Closeness’ come “the degree to which the spanner is aligned with the external partner versus the organization that he or she represents”(p.639); l’obiettivo di Mull (2014) invece era dimostrare che lo spanner può avere un duplice orientamento. La sua analisi e quella condotta in questa ricerca lo dimostrano, visto che le variabili di orientamento alla comunità e all’organizzazione si ricombinano fra loro sempre, formando un unico fattore che non può più essere definito evidentemente ‘Social Closeness’.

In questa prospettiva, dopo aver eseguito l’analisi fattoriale, secondo il modello di Mull (2014) sulla base della disgregazione del modello in quattro costrutti di natura logica, dimostrando che i BS possono avere un duplice orientamento, come nel caso della ricerca precedente, si decide di superare l’aspetto contraddittorio, appena descritto, nel quale rischierebbe di incorrere questa stessa ricerca. Pertanto, prima di procedere con l’analisi dei dati, si presenta la necessità di ridefinire il costrutto, sostituendo “Social Closeness’ con il costrutto di “ *Networking Orientation*”, come evidente fattore latente. Infatti, la presenza di item a specchio, che rappresentano il costrutto e che indicano il duplice orientamento, utile a creare rete e partnership fra sistemi, lo dimostrano. La decisione è stata ampiamente discussa direttamente con gli autori dello strumento, i quali hanno riconosciuto la contraddittorietà del significato del costrutto ‘Social Closeness’ e accogliendo positivamente la nuova definizione.

Avere un Networking Orientation porta un soggetto non solo a sviluppare un forte senso di comunità, ma anche di essere costantemente aggiornato delle informazioni interne ed esterne alla propria organizzazione (Shantz, Wright & Latham, 2016); a interfacciarsi a livello inter-organizzativo; a costruire legami che facilitano le connessioni, la comunicazione e la coordinazione tra le persone all’interno di una stessa organizzazione, tra quelle esterne e l’organizzazione stessa, con lo scopo di sostenere lo sviluppo di partnership a lungo termine (Kusari, Singh, Cohen, & Marinova, 2005). In termini di misurabilità del costrutto, esso corrisponde al “ruolo di boundary spanner con un range di attività compresi tra l’allineamento alla propria organizzazione e alla comunità esterna”.

Per quanto riguarda il secondo costrutto di ‘Task Orientation’ si ritiene opportuno mantenerlo così, poiché trova riscontro nella definizione del modello teorico. Weerts & Sandmann (2010) sostengono che: “task orientation is a role that range from technical to socio-emotional tasks. Adoption of this roles may vary by abilities...”(p.639). Infatti, il secondo costrutto emerso comprende item riferiti a orientamento tecnico-pratico e item riferiti alla dimensione socio-emozionale. Questo significa che anche l’orientamento socio-emozionale può far parte dei compiti, che persone con abilità professionali e/o personali possono svolgere all’interno di un’organizzazione.

6.5.2. Caratteristiche del campione

La selezione del campione si è distribuita su tre aree territoriali come spiegato nei paragrafi precedenti (campione stratificato proporzionale): area del Nord (Piemonte- Liguria- Lombardia- Emilia Romagna- Veneto- Friuli- Trentino), area del Centro (Toscana- Umbria- Lazio-Marche) e area del Sud con isole (Abruzzo-Basilicata-Calabria-Campania-Molise-Puglia-Sardegna-Sicilia). Nello specifico il campione totale di 1723 unità campionarie, risulta costituito per il totale dei diversi ordini di scuola, dal 35.1% delle scuole dell'area geografica del nord, dal 18.1% delle scuole del centro, dal 46.8% delle scuole sud e isole. Osservando invece gli ordini di scuola il campione risulta costituito da 509 istituti professionali, da 632 istituti tecnici e da 582 licei (Tab.6.3).

Tabella 6.3. Distribuzione del campione per area geografica

AREA GEOGRAFICA	Istituto Professionale	Istituto Tecnico	Liceo	Totale complessivo
NORD	186 (36.5%)	219 (34.7%)	197 (33.8%)	602 (35%)
CENTRO	83 (16.3%)	124 (19.6%)	111 (19.1%)	318 (18.4%)
SUD e ISOLE	240 (47.2%)	289 (45.7%)	274 (47.1%)	803 (46.6%)
Totale complessivo	509 (100%)	632 (100%)	582 (100%)	1723 (100%)

Del campione selezionato hanno però partecipato all'indagine 578 scuole (Tab.6.4): 178 istituti professionali, 203 istituti tecnici e 197 licei, per un totale di 1168 rispondenti, di cui 67 vengono immediatamente esclusi dall'indagine, perché 65 hanno dichiarato di non aver svolto la funzione di tutor o coordinatore dell'ASL e 2 non hanno fornito risposte complete. Pertanto l'analisi dei dati si è svolta su 1101 risposte.

Tabella 6.4. Distribuzione di scuole e partecipanti per area geografica

AREA GEOGRAFICA	Istituto Professionale	Istituto Tecnico	Liceo	Totale complessivo scuole	Totale docenti
NORD	85 (47.8%)	77 (38.0%)	82 (41.6%)	244 (42.2%)	507
CENTRO	25 (14.0%)	36 (17.7%)	48 (24.4%)	109 (18.9%)	176
SUD e ISOLE	68 (38.2%)	90 (44.3%)	67 (34.0%)	225 (38.9%)	418
Totale	178 (100%)	203 (100%)	197 (100%)	578 (100%)	1101

6.5.3. Preparazione dei dati

Le caratteristiche personali dei rispondenti sono riportate in tabella (6.5) dalla quale emerge che tra i 1101 rispondenti il 57.3% sono femmine e il 42.7% sono maschi. Il numero di anni con esperienza di tutor o coordinatore di tutor dell'ASL è mediamente di 5.71 di anni nell'attuale posizione, mentre il numero medio di anni di insegnamento di partecipanti è di 23.82. La maggior

parte dei rispondenti (78.2%) possiede 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 una piccolissima percentuale (3.4%) ha conseguito il titolo di dottore di ricerca. Per la numerosità e un più facile processo di analisi e confronto, le discipline insegnate dai partecipanti sono state raggruppate in ambiti; i più numerosi sono l'ambito tecnico con un punteggio percentuale di 34.5%, e l'ambito umanistico con il 25.7%, a cui seguono l'ambito economico con il 17% e l'ambito scientifico con il 16.3%, mentre le altre discipline (religione, scienze motorie e sostegno) hanno registrato un punteggio percentuale complessivo di 5.9%.

Tabella 6.5. Caratteristiche personali dei rispondenti

Variabili		Valori	
Genere (n=1101)	• Femmine	n= 631	57.3%
	• Maschi	n= 470	42.7%
Anni di esperienza di insegnamento (n= 1101)		M=23. 82	DS=9. 0
Anni nella posizione attuale di tutor /coordinatore (n=1101)		M= 5.71	DS= 6.04
Anni di servizio nella scuola attuale (n=1101)		M=13. 79	DS= 9.62
Livello del più alto titolo di studio (n=1101)	• Dottorato	n= 37	3.4%
	• Laurea magistrale o di vecchio ordinamento	n= 861	78.2%
	• Laurea di primo livello	n= 51	4.6%
	• Diploma di maturità	n= 152	13.8%
Ambito disciplina insegnata (n=1095)	• Ambito tecnico-professionale (<i>tecnico+ informatico+ eno-gastronomico+ agrario</i>)	n= (241+67+50+22)=380	34.5%
	• Ambito umanistico (<i>italiano+ storia+ lingue straniere</i>)	n= 218+65=283	25.7%
	• Ambito economico	n= 187	17.0%
	• Ambito scientifico	n= 179	16.3%
	• Altre discipline (<i>Sostegno + Religione+ Scienze motorie</i>)	n= 29+ 20+17=66	5.9%

Le caratteristiche dei contesti lavorativi dei rispondenti sono sintetizzate nella tabella (Tab.6.6), da dove si può rilevare che la percentuale più alta è rappresentata dagli istituti tecnici con il 40.3% a cui seguono quasi con uguale percentuale i licei e gli istituti professionali, rispettivamente con punteggi di 29.9% e 29.8%.

Per il 46% dei docenti la loro istituzione è posizionata nell'area geografica settentrionale, per il 38% di loro nel meridione e per il 16% nel centro della penisola. La maggior parte dei rispondenti (88.6%) ha dichiarato che non riceve un adeguato compenso economica per la funzione svolta. mentre solo l'11.4% sostiene di ricevere un giusto compenso per l'attività svolta. Per quanto riguarda il riconoscimento formale del ruolo Il 52.2% dei rispondenti ritiene che il suo ruolo sia formalmente riconosciuto, mentre quasi l'altra metà sostiene il contrario (47.7%).

Tabella 6.6. Caratteristiche dei contesti lavorativi dei rispondenti

Variabili		Valori	
Tipo di istituzione scolastica (n=1101)	Istituto professionale	n= 328	29.8%
	Istituto Tecnico	n= 444	40.3%
	Liceo	n= 329	29.9%
Dimensioni scuola (media docenti per scuola)		M=107.41	DS= 60.69
Numero medio di docenti in ASL per scuola		M=12.13	DS=11.65
Posizione dell'istituzione rispetto all'area geografica (n= 1101)	N. rispondenti per area		
	Nord	n= 507	46.0%
	Centro	n= 176	16.0%
	Sud	n= 418	38.0%
Prossimità contesti lavorativi in km		M= 46.87	DS= 124.02
Riconoscimento economico (1100)	No	n= 975	88.6%
	Sì	n= 125	11.4%
Riconoscimento formale del ruolo (1101)	No	n= 525	47.7%
	Sì	n= 575	52.2%

La maggior parte dei rispondenti hanno dichiarato che nello svolgimento della loro funzione di tutor o coordinatori dell'ASL ricevono 'molto' supporto dal dirigente scolastico (27.8%), da alcuni colleghi (29.4%) e dai tutor esterni (29.2%); percentuali alte sono associate anche con chi invece ha dichiarato di ricevere 'abbastanza' supporto dal Consiglio di classe (32.2%), da alcuni colleghi (34.7%) e dalla comunità lavorativa con la quale interagiscono (36.9%). Sono minime le percentuali di chi sostiene di ricevere poco o per niente supporto dalle figure indicate (Tab.6.7).

Tabella 6.7. Supporto ricevuto per la funzione di tutor/coordinatore ASL

	<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Qualche Volta</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>	<i>Moltissimo</i>	Totale
Dirigente Scolastico	32 (2.9%)	87 (7.9%)	138 (12.5%)	260 (23.6 %)	306 (27.8%)	278 (25.2%)	1101 (100%)
Consiglio Di Classe	76 (6.9%)	225 (20.4%)	294 (26.7%)	355 (32.2%)	126 (11.4%)	25 (2.3%)	1101 (100%)
Alcuni colleghi	18 (1.6%)	72 (6.5%)	209 (19.0%)	351 (31.9%)	324 (29.4%)	127 (11.5%)	1101 (100%)
I tutor esterni	23 (2.1%)	95 (8.6%)	202 (18.3%)	382 (34.7%)	321 (29.2%)	78 (7.1%)	1101 (100%)
La comunità lavorativa	27 (2.5%)	130 (11.8%)	234 (21.3%)	406 (36.9%)	238 (21.6%)	66 (6.0%)	1101 (100%)

I rispondenti si sono anche espressi in merito a quanto le stesse figure valorizzino il loro lavoro svolto nell'ambito dell'ASL (Tab.6.8), dichiarando per la maggior parte che il loro lavoro sia 'molto' valorizzato dal dirigente scolastico (32.8%), che sia abbastanza valorizzato dal consiglio di classe (32.9%), da alcuni colleghi (35.9%), dai tutor esterni (35.7%) e dalla comunità lavorativa in generale (38.8%).

Tabella 6.8. Frequenza-valorizzazione delle funzioni di ASL

	<i>Per niente</i>	<i>Poco</i>	<i>Qualche Volta</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>	<i>Moltissimo</i>	<i>Totale</i>
Dirigente Scolastico	27 (2.5%)	76 (6.9%)	103 (9.4%)	287 (26.1%)	361 (32.8%)	247 (22.4%)	1101 (100%)
Consiglio Di Classe	81 (7.4%)	209 (19.0%)	218 (19.8%)	362 (32.9%)	188 (17.1%)	43 (3.9%)	1101 (100%)
Alcuni colleghi	27 (2.5%)	108 (9.8%)	180 (16.3%)	395 (35.9%)	303 (27.5%)	88 (8.0%)	1101 (100%)
I tutor esterni	23 (2.1%)	77 (8.7%)	166 (15.1%)	393 (35.7%)	340 (30.9%)	102 (9.3%)	1101 (100%)
La comunità lavorativa	34 (3.1%)	106 (9.6%)	183 (16.6%)	427 (38.8%)	264 (24.0%)	87 (7.9%)	1101 (100%)

I rispondenti hanno dichiarato di avere un buon network comunicativo con i partner esterni (Tab.6.9); infatti, le più alte percentuali sono state associate all'essere impegnati nell'identificare 'sempre' i partner esterni (33.4%), al visitare i contesti lavorativi (23.8%), all'avere 'sempre' incontri con i partner esterni (23.6%), al comunicare con le figure esterne

tramite gli strumenti tecnologici (45.9%); minime sono le percentuali associate a chi sostiene che ‘mai’ o ‘raramente’ svolgono attività di network con i partner esterni.

Tabella 6.9. Frequenza comunicativa con i partner esterni (network)

	Mai	Raramente	Qualche Volta	Spesso	Solitamente	Sempre	Totale
Identificare i partner esterni	57 (5.2%)	63 (5.7%)	156 (14.2%)	233 (21.2%)	224 (20.3%)	368 (33.4%)	1101 (100%)
Visitare i contesti lavorativi	39 (3.5%)	81 (7.4%)	243 (22.1%)	262 (23.8%)	214 (19.4%)	262 (23.8%)	1101 (100%)
Avere incontri in presenza con i tutor esterni	33 (3.0%)	69 (6.3%)	230 (20.9%)	277 (25.2%)	215 (19.5%)	277 (25.2%)	1101 (100%)
Avere incontri in presenza con i responsabili/coordinatori ASL	57 (5.2%)	98 (8.9%)	234 (21.3%)	240 (21.8%)	212 (19.3%)	260 (23.6%)	1101 (100%)
Comunicare con le figure esterne tramite le tecnologie	19 (1.7%)	22 (2.0%)	105 (9.5%)	199 (18.1%)	251 (22.8%)	505 (45.9%)	1101 (100%)

6.5.4. L'analisi fattoriale

L'uso dello strumento (Sandmann et al., 2014) utilizzato in questa indagine, come spiegato in precedenza, è stato autorizzato direttamente dagli autori, tramite una dichiarazione scritta. Questa è stata accompagnata da un articolo allegato con il quale si invitano tutti i ricercatori ad usare lo strumento così com'è stato creato in riferimento agli item e ai quattro costrutti, ma di modificarne la lingua dove necessario, chiarire i concetti di comunità e organizzazione, utilizzare alcune caratteristiche personali e lavorative come predittori dei costrutti, creandolo così a misura della propria ricerca. Questo è stato un processo seguito passo dopo passo e i dati raccolti attraverso lo strumento, costruito per il contesto italiano, sono stati analizzati con la stessa procedura che Mull (2014), co-autore dello strumento, ha utilizzato durante il suo percorso di ricerca, nel misurare i comportamenti di BS in quelle figure che nelle istituzioni di higher education lavorano con i militari del Dipartimento della difesa americana.

L'analisi fattoriale condotta però, come nel caso della ricerca di Mull, non ha confermato la presenza dei quattro fattori. A prova di questo sono state eseguite tre analisi fattoriali di cui due con rotazione Varimax e numero di fattori rispettivamente uguali a quattro, tre e due. In particolare il primo modello è stato ottenuto estraendo tanti fattori quanti sono gli *Eigenvalues* maggiori di 1, mentre il secondo il terzo imponendo il numero di fattori: tre e due. Per ogni modello SPSS ha dato come output la lista degli item con i rispettivi pesi fattoriali che sono risultati sempre con un peso fattoriale del valore di almeno **.50**; inoltre nessun item appartiene a fattori diversi (crossloader). La prima

soluzione presenta come risultato un modello con quattro fattori, anche se non rispecchia completamente la struttura concettuale iniziale. Infatti, il primo fattore include tutti i sedici item dell'orientamento alla comunità e all'organizzazione il secondo fattore è composto da due item dell'orientamento tecnico-pratico e quattro dell'orientamento socio-emozionale, comprendendo tutti quegli item che sottintendono la dimensione relazionale; il terzo fattore è risultato costituito da sei item dell'orientamento tecnico-pratico e il quarto fattore da soli quattro item dell'orientamento socio-emozionale(All.6B). Tuttavia anche con il numero dei fattori imposto di tre (All.6C) e di due, è stata confermata la composizione di un unico fattore con tutti gli item dell'orientamento organizzativo e dell'orientamento alla comunità, che non può essere più considerato "Social Closeness", proprio perché la sua nuova struttura interna non risponde più alla definizione teorica di Weerts & Sandmann (2010).

La ricerca così condotta sulla base del modello di Mull (2014) in questa prima fase, non fa altro che dare una rilevante conferma ai suoi risultati, riferiti al fatto che le figure coinvolte in attività di BS possono avere sia un orientamento alla comunità lavorativa sia all'organizzazione esterna. Inoltre, tramite l'analisi fattoriale, si dà in parte una conferma empirica al modello di Weerts e Sandmann (2010), dimostrando che i comportamenti di BS non possono essere così divisi, ma nello stesso tempo non misurano tutti i costrutti originari.

La matrice ruotata dei componenti per la riduzione finale a due fattori (Tab.6.10) risulta costituita da due fattori perfettamente in linea con il modello proposto da Weerts e Sandmann (2010) che indica due domini entro i quali si svolgono i ruoli dei boundary spanning, ma uno di questi non trova più riscontro nella sua definizione originale.

Tabella 6.10. Matrice dei componenti ruotata per riduzione a due fattori			Costrutto originale
	COMPONENTI		
	Networking Orientation	Task Orientation	
Gestisco progetti.	.303	.537	TP
Definisco i processi per i progetti.	.297	.588	TP
Identifico risorse per supportare i progetti.	.261	.541	TP
Identifico gli ostacoli al raggiungimento dei risultati.	.329	.647	TP
Trovo soluzioni per situazioni complesse.	.361	.688	TP
Utilizzo le mie abilità nelle nuove situazioni.	.340	.700	TP
Facilito la condivisione di risorse tra persone o gruppi.	.305	.701	TP
Facilito incontri tra persone o gruppi.	.337	.679	TP
Risolvero conflitti tra le persone.	.228	.711	SE
Negoziare il potere tra persone.	.286	.621	SE
Supporto gli altri nei loro traguardi e nelle loro sfide.	.306	.679	SE
Identifico le difficoltà in una comunicazione.	.270	.677	SE
Mantengo relazioni con una varietà di persone.	.241	.689	SE
Costruisco un rapporto di fiducia con le persone con cui interagisco.	.222	.602	SE
Promuovo lo sviluppo di abilità nelle persone.	.296	.639	SE
Identifico competenze nelle persone.	.314	.627	SE
Trovo le modalità per far conoscere i bisogni della comunità all'organizzazione.	.700	.339	C
Identifico nell'organizzazione competenze che supportino la comunità.	.716	.342	C
Comunico gli interessi della comunità agli altri.	.739	.302	C
Sviluppo partnership di cui può beneficiare la comunità.	.728	.316	C
Traduco le informazioni relative all'organizzazione per la comunità	.766	.333	C
Rappresento la prospettiva della comunità.	.776	.259	C
Sostengo la politica dell'organizzazione che supporta la comunità.	.707	.314	C
Utilizzo informazioni per supportare la comunità.	.756	.285	C
Trovo le modalità per far conoscere i bisogni dell'organizzazione alla comunità.	.671	.382	O
Identifico nella comunità competenze che supportino l'organizzazione.	.746	.309	O
Comunico gli interessi dell'organizzazione agli altri.	.715	.384	O
Sviluppo partnership di cui può beneficiare l'organizzazione.	.716	.363	O
Traduco le informazioni relative alla comunità per l'organizzazione.	.811	.309	O
Rappresento la prospettiva dell'organizzazione.	.710	.367	O
Sostengo la politica della comunità che supporta l'organizzazione.	.732	.290	O
Utilizzo informazioni per supportare l'organizzazione.	.689	.429	O

L'analisi fattoriale condotta quindi ha ridotto i quattro costrutti iniziali in due sostenendo in gran parte il modello teorico (Weerts & Sandmann, 2010):

- *Task Orientation*, come nella definizione originale, che indica come il ruolo di BS di un soggetto sia legato alla sua posizione lavorativa e come questa influenzi la personale relazione con i partner esterni; comprende un insieme di compiti che

possono essere legati ad aspetti puramente tecnici o ad aspetti a carattere socio-emozionali, quali per esempio: costruire fiducia tra le persone, supportare gli altri; mantenere relazioni con diverse persone, risolvere conflitti. Si tratta di azioni tutte volte alla performance personale e a far funzionare qualsiasi tipo di organizzazione;

- *Networking Orientation*, che indica il grado in cui il BS è allineato sia con i partner esterni sia con l'organizzazione e che come spiegato in precedenza, sostituisce il costrutto di Social Closeness. Infatti, quest'ultimo alla presenza dell'orientamento alla comunità esclude l'orientamento all'organizzazione e viceversa, mentre il fattore latente emerso, Networking Orientation, comprende il duplice orientamento.

Per la rilevazione dell'affidabilità e coerenza interna delle scale, è stato calcolato l' α (Alpha) di Cronbach sulle due scale. L'analisi mostra le correlazioni esistenti tra gli item (Tab.6.11) e che le scale presentano affidabilità e coerenza interna, registrando un eccellente valore α (Alpha) di Cronbach di **.93** per la dimensione "Task Orientation" e un eccellente valore α (Alpha) di Cronbach di **.96** per la "Networking Orientation".

Tabella 6.11. Grado di affidabilità delle scale di BS

<i>TASK ORIENTATION</i> : α (Alpha) di Cronbach .93	Correlazione item-totale corretta	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'item
1.Gestisco progetti.	.60	.93
2.Definisco i processi per i progetti.	.65	.93
3.Identifico risorse per supportare i progetti.	.58	.93
4.Identifico gli ostacoli al raggiungimento dei risultati.	.71	.93
5.Trovo soluzioni per situazioni complesse.	.75	.93
6.Utilizzo le mie abilità nelle nuove situazioni.	.74	.93
7.Facilito la condivisione di risorse tra persone o gruppi.	.70	.93
8.Facilito incontri tra persone o gruppi.	.70	.93
9.Risolvero conflitti tra le persone.	.69	.93
10.Negoziare il potere tra persone.	.63	.93
11.Supporto gli altri nei loro traguardi e nelle loro sfide.	.70	.93
12.Identifico le difficoltà in una comunicazione.	.66	.93
13.Mantengo relazioni con una varietà di persone.	.66	.93
14.Costruisco un rapporto di fiducia con le persone con cui interagisco.	.56	.93
15.Promuovo lo sviluppo di abilità nelle persone.	.64	.93
16.Identifico competenze nelle persone.	.64	.93
<i>NETWORKING ORIENTATION</i> α (Alpha) di Cronbach di .96		
Trovo le modalità per far conoscere i bisogni della comunità all'organizzazione.	.75	.96
Identifico nell'organizzazione competenze che supportino la	.76	.96

comunità.		
Comunico gli interessi della comunità agli altri.	.77	.96
Sviluppo partnership di cui può beneficiare la comunità.	.77	.96
Traduco le informazioni relative all'organizzazione per la comunità .	.80	.96
Rappresento la prospettiva della comunità.	.79	.96
Sostengo la politica dell'organizzazione che supporta la comunità.	.74	.96
Utilizzo informazioni per supportare la comunità.	.78	.96
Trovo le modalità per far conoscere i bisogni dell'organizzazione alla comunità.	.73	.96
Identifico nella comunità competenze che supportino l'organizzazione.	.77	.96
Comunico gli interessi dell'organizzazione agli altri.	.78	.96
Sviluppo partnership di cui può beneficiare l'organizzazione.	.77	.96
Traduco le informazioni relative alla comunità per l'organizzazione.	.84	.96
Rappresento la prospettiva dell'organizzazione.	.76	.96
Sostengo la politica della comunità che supporta l'organizzazione.	.76	.96
Utilizzo informazioni per supportare l'organizzazione.	.78	.96

La sintesi in tabella (Tab.6.12) riporta oltre che la sintesi sui dati di affidabilità, anche delle tre scale riferite alle variabili-predittrici: il supporto ricevuto dai tutor/coordinatori durante lo svolgimento delle loro funzioni, la valorizzazione del lavoro svolto con la comunità lavorativa, il network comunicativo.

Per preparare i dati con SPSS sono state calcolate le frequenze, le medie e le deviazioni standard per ogni item del questionario. I 32 item riferiti ai comportamenti di boundary spanners sono stati organizzati per creare le due scale riferite ai costrutti ottenuti: i) Task Orientation; ii) Networking Orientation. Ognuna delle scale ha inoltre registrato una buona curva di normalità²³ (Fig.6.2; Fig.6.3) proprio perché le distribuzioni di frequenza prima risultano crescenti, raggiungono un massimo e poi cominciano a decrescere fino ad arrivare allo zero; in questo caso, infatti, si può parlare di variabili che tendono a distribuirsi “normalmente”, ossia che seguono un andamento secondo la curva di Gauss (1809).

²³ Curva di normalità: Il nome “normale” deriva dalla convinzione che molti fenomeni fisico-biologici si distribuiscono con frequenze più elevate nei valori centrali e frequenze progressivamente minori verso gli estremi.

Tabella 6.12. Distribuzione e affidabilità dei costrutti di misurazione

Scale	Numero item	M	DS	M-media item	Alpha Cronbach
Costrutti					
Task Orientation	16	68.1	13.9	4.26	.93
Networking Orientation	16	62.8	16.7	3.92	.96
Totale item BS	32				
Supporto complessivo	5	19.67	4.28	3.9	.76
Valorizzazione complessiva	5	20.01	4.65	4.0	.83
Comunicazione con la comunità lavorativa	5	22.01	5.79	4.4	.89

La tabella che segue (6.13) invece registra la distribuzione di frequenza degli orientamenti rispetto ad alcuni predittori considerati, rilevando che per il genere non si registrano valori medi molto diversi per i due tipi di orientamenti; chi possiede il diploma come titolo di studio si è collocato sui due orientamenti con le medie più alte: 70.61 per il Task Orientation (TO); 68.24 per il Networking Orientation (NO). Anche chi insegna discipline tecnico-professionali ha registrato medie più alte per i due orientamenti: 67.86 per TO e 64.38 per NO. Invece l'istituto professionale ha registrato valori medi più alti per i due orientamenti: 69.94 per il TO e 66.13 per il NO. L'area geografica del Sud con Isole ha riportato i valori medi più alti per il TO (69.26), mentre l'area geografica del Nord ha registrati i valori medi più alti per il NO (67.20).

Rispetto ai due orientamenti i valori medi più alti si collocano anche sulla percezione di un adeguato riconoscimento economico (TO, 63.14; NO, 64.59) e sul riconoscimento formale della propria funzione (TO, 64.81; NO, 64.29).

Tabella 6.13. Distribuzione media degli orientamenti rispetto ai predittori																							
Genere																							
Task Orientation								Networking Orientation															
Femmine				Maschi				Femmine				Maschi											
M 68.69	DS 14.15			M 67.23	DS 13.61			M 62.48	DS 17.16			M 63.23	DS 15.89										
Titolo di studio																							
Task Orientation								Networking Orientation															
Diploma		L. I livello		L. Magistrale		PhD		Diploma		L. I livello		L. Magistrale		PhD									
M 70.61	DS 13.23	M 67.52	DS 12.42	M 67.58	DS 14.02	M 70.35	DS 14.98	M 68.24	DS 15.14	M 63.50	DS 19.02	M 61.82	DS 16.50	M 63.27	DS 18.20								
Disciplina di insegnamento																							
Task Orientation										Networking Orientation													
Tec-prof		umanistico		economico		scientifico		altro		Tec-prof		umanistico		economico		scientifico		altro					
M 67.86	DS 13.42	M 68.66	DS 14.18	M 68.70	DS 13.49	M 66.33	DS 14.97	M 69.93	DS 13.49	M 64.38	DS 15.21	M 62.54	DS 17.47	M 63.45	DS 15.30	M 59.67	DS 18.25	M 61.87	DS 18.94				
Ordine di Scuola																							
Task Orientation								Networking Orientation															
Istituto professionale			Istituto Tecnico			Liceo			Istituto professionale			Istituto Tecnico			Liceo								
M 69.94		DS 13.80		M 66.84		DS 13.29		M 67.90		DS 14.64		M 66.13		DS 16.23		M 61.73		DS 15.46		M 61.00		DS 18.05	

Area Geografica											
Task Orientation						Networking Orientation					
Sud e isole		Centro		Nord		Sud e isole		Centro		Nord	
M 69.26	DS 13.85	M 67.87	DS 14.30	M 67.20	DS 13.77	M 64.97	DS 16.85	M 61.06	DS 17.31	M 67.20	DS 61.69
Adeguate riconoscimento economico											
Task Orientation						Networking Orientation					
Sì		No				Sì		No			
M 64.59	DS 14.45	M 68.53	DS 13.78			M 60.79	DS 13.79	M 63.14		DS 16.59	
Riconoscimento formale della funzione svolta nell'ambito dell'ASL											
Task Orientation						Networking Orientation					
Sì		No				Sì		No			
M 68.81	DS 13.48	M 67.31		DS 14.33		M 64.29	DS 15.10	M 61.24		DS 17.17	

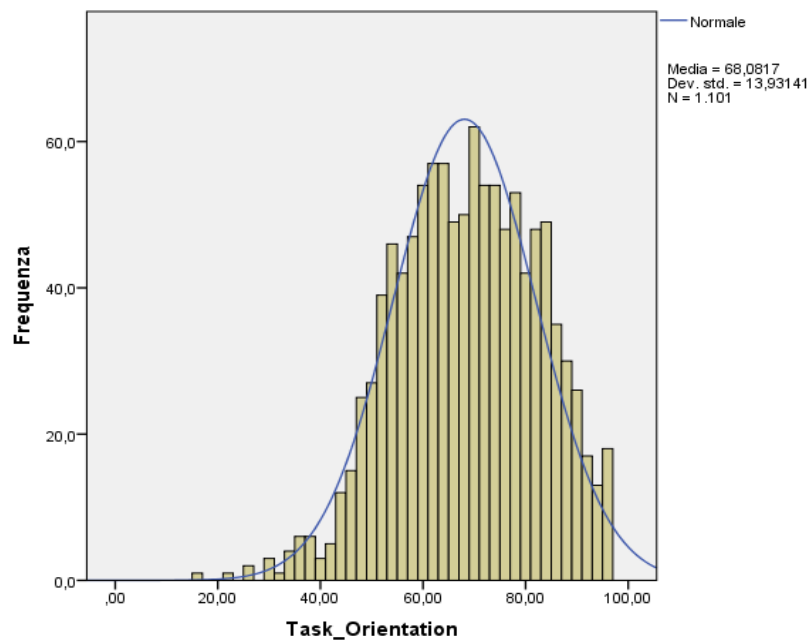


Fig. 6.2. Curva di normalità: Task Orientation

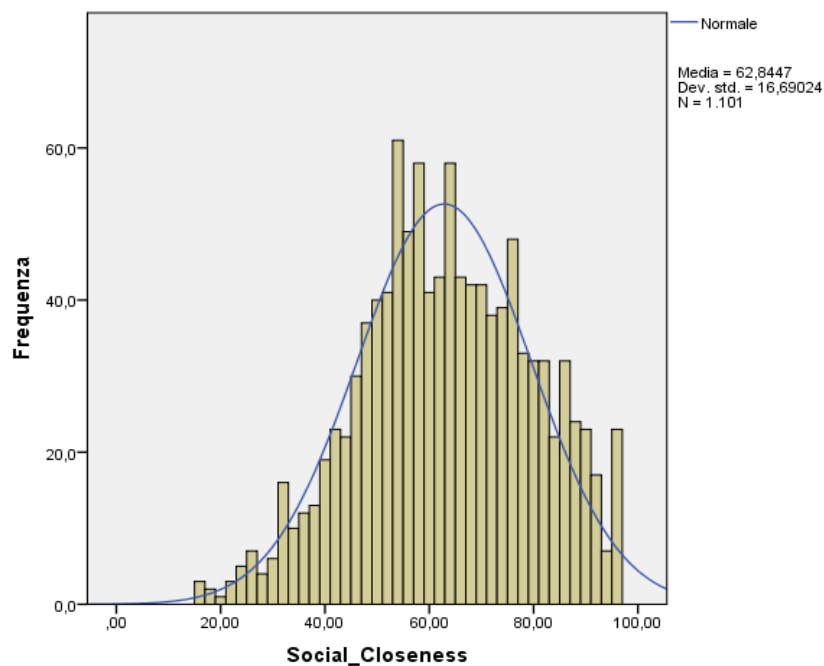


Fig. 6.3. Curva di normalità: Networking Orientation

È stata calcolata la determinazione dell'inter-correlazione tra le scale dei due costrutti. Il coefficiente di correlazione è risultato significativo a livello 0.01 come dimostrato dalla tabella (Tab.6.14), da dove emerge la percentuale di varianza spiegata dalla correlazione tra la coppia di costrutti (56%), ma anche una buona correlazione fra i costrutti pari a .75.

Tabella 6.14. Inter-correlazione tra i costrutti di orientamento

Costrutti	n	r	r²
Task Orientation			
con Networking Orientation	1101	.75**	0.56

** La correlazione è significativa a livello 0.01 (a due code)

Da quanto fin qui presentato emerge quindi che c'è un buon coefficiente di affidabilità delle due le scale considerate, una distribuzione normale delle scale e una buona correlazione tra i costrutti considerati.

6.5.5. Esiti dell'indagine

Per conoscere *quali sono i comportamenti di boundary spanners più diffusi tra le figure dell'ASL*, dopo l'analisi descrittiva, il processo di analisi è stato orientato al calcolo e al riordino dei 32 item di BS in ordine crescente (Tab.6.15). Inoltre gli stessi item sono stati raggruppati per costrutto allo scopo di rilevare quale tra questi sia prevalso. Complessivamente il punteggio delle medie è alto e varia da un minimo di 3.27 e un massimo di 5 su una scala di frequenza così composta: 1 (mai), 2 (raramente), 3 (qualche volta) 4 (spesso), 5 (solitamente), 6 (sempre). Comparando gli item dei due costrutti, il gruppo dei primi otto con punteggio più alto (da 4.39 a 5.0), risulta composto da sette item della Task Orientation e da uno della Networking Orientation. Il gruppo con le medie più basse (da 3.27 a 3.98) di tredici item risulta composto da: dieci item della Networking Orientation, tre item della Task Orientation.

Tabella 6.15. Graduatoria item questionario docenti- BS

<i>Frequency scale: 1(Mai); 2 (Raramente); 3(Qualche Volta); 4(Spesso); 5 (Solitamente)</i>					
Graduatoria item		Definizione item	M	DS	Costrutto
1	13	Costruisco un rapporto di fiducia con le persone con cui interagisco.	5.00	0.95	Task Orientation
2	11	Mantengo relazioni con una varietà di persone.	4.99	1.02	Task Orientation
3	6	Utilizzo le mie abilità nelle nuove situazioni.	4.58	1.12	Task Orientation
4	14	Facilito incontri tra persone o gruppi.	4.54	1.10	Task Orientation
5	12	Facilito la condivisione di risorse tra persone o gruppi.	4.50	1.16	Task Orientation
6	15	Promuovo lo sviluppo di abilità nelle persone.	4.44	1.15	Task Orientation
7	32	Utilizzo informazioni per supportare l'organizzazione (scolastica).	4.40	1.21	Networking Orientation
8	16	Identifico competenze nelle persone	4.39	1.14	Task Orientation
9	22	Comunico gli interessi dell'organizzazione (scolastica) agli altri.	4.32	1.17	Networking Orientation
10	1	Gestisco progetti	4.24	1.40	Task Orientation
11	4	Identifico gli ostacoli al raggiungimento dei risultati.	4.21	1.34	Task Orientation
12	5	Trovo soluzioni per situazioni complesse.	4.17	1.17	Task Orientation
13a	28	Rappresento la prospettiva dell'organizzazione (scolastica).	4.14	1.30	Networking Orientation
13b	29	Sostengo la politica dell'organizzazione (scolastica) che supporta la comunità (lavorativa).	4.14	1.33	Networking Orientation
13c	18	Trovo le modalità per far conoscere i bisogni dell'organizzazione (scolastica) alla comunità (lavorativa).	4.14	1.20	Networking Orientation
16	9	Supporto gli altri nei loro traguardi e nelle loro sfide.	4.09	1.20	Task Orientation
17	2	Definisco i processi per i progetti.	4.07	1.45	Task Orientation
18	4	Identifico le difficoltà in una comunicazione.	4.06	1.13	Task Orientation
19	21	Comunico gli interessi della comunità (lavorativa) agli altri.	4.02	1.30	Networking Orientation

20	25	Traduco le informazioni relative all'organizzazione (scolastica) per la comunità (lavorativa).	3.98	1.29	Networking Orientation
21a	26	Traduco le informazioni relative alla comunità (lavorativa) per l'organizzazione (scolastica).	3.92	1.28	Networking Orientation
21b	17	Trovo le modalità per far conoscere i bisogni della comunità (lavorativa) all'organizzazione (scolastica).	3.92	1.23	Networking Orientation
23	24	Sviluppo partnership di cui può beneficiare l'organizzazione (scolastica).	3.90	1.39	Networking Orientation
24	7	Risolvero conflitti tra le persone.	3.89	1.28	Task Orientation
25	19	Identifico nell'organizzazione (scolastica) competenze che supportino la comunità (lavorativa).	3.83	1.23	Networking Orientation
26	20	Identifico nella comunità (lavorativa) competenze che supportino l'organizzazione (scolastica).	3.81	1.25	Networking Orientation
27a	30	Sostengo la politica della comunità (lavorativa) che supporta l'organizzazione (scolastica).	3.72	1.41	Networking Orientation
27b	31	Utilizzo informazioni per supportare la comunità (lavorativa).	3.72	1.39	Networking Orientation
29	3	Identifico risorse per supportare i progetti.	3.64	1.57	Task Orientation
30	23	Sviluppo partnership di cui può beneficiare la comunità (lavorativa).	3.49	1.42	Networking Orientation
31	27	Rappresento la prospettiva della comunità (lavorativa).	3.41	1.42	Networking Orientation
32	8	Negoziare il potere tra persone.	3.27	1.50	Task Orientation

Riordinando i costrutti in rapporto alle medie registrate (Tab.6.16) emerge che i comportamenti più frequenti tra le figure dell'ASL sono quelli del Task Orientation (68.08), mentre l'orientamento che indica la Networking Orientation ha registrato la media più bassa (62.84).

Tabella 6.16. Graduatoria dei costrutti di misurazione

Scale	Numero item	M	DS	Alpha Cronbach
<u>Costrutti</u>				
Task Orientation	16	68.08	13.93	.93
Networking Orientation	16	62.84	16.70	.96

Sulla base dei due orientamenti, Task Orientation e Networking Orientation 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 dei comportamenti di BS.

Nello specifico per determinare le relazioni bivariate è stato calcolato il coefficiente di Pearson per ogni costrutto, mentre per rilevare le relazioni tra i costrutti e le variabili dicotomiche, sono stati eseguiti dei t-test. L'ANOVA è stata eseguita per determinare la relazione tra i due costrutti e le variabili categoriali (titolo di studio, dimensione e tipo di organizzazione, area geografica). In presenza di correlazioni positive è stato calcolato l' r^2 ottenendo così il coefficiente di determinazione, che indica la proporzione di varianza di ogni variabile dipendente, che risulta spiegata da ogni variabile indipendente. Diversi predittori sono risultati statisticamente significativi, come si può notare dalle tabelle di seguito presentate, dove le significatività incluse sono comprese nell'intervallo $.01 < p < .05$, per dimostrare la stretta relazione con alcuni predittori rispetto ad altri.

6.5.5.1. Correlazioni dei Predittori con il Task Orientation

Nove predittori dimostrano una correlazione statisticamente significativa (Tab.6.17) con la Task Orientation, tra questi solo uno appartiene alle caratteristiche personali, dove si registra una correlazione con l'esperienza di tutor/coordinatore di ASL, con una varianza spiegata al 4%.

Gli otto predittori delle caratteristiche lavorative che rilevano una forte correlazione con la Task Orientation sono:

- la frequenza con cui le figure dell'ASL identificano i partner esterni (20%);
- la frequenza con cui visitano i contesti lavorativi (17%);
- la frequenza con cui hanno incontri in presenza con i tutor esterni (18%);

- la frequenza con cui hanno incontri in presenza con i responsabili/coordinatori esterni dell'ASL(21%);
- la frequenza comunicativa tramite le tecnologie con i partner esterni (22%);
- la frequenza con cui percepiscono di ricevere supporto nello svolgimento delle loro funzioni (12%);
- la frequenza con cui percepiscono che il loro lavoro, svolto nell'ambito dell'ASL, venga valorizzato (13%);
- la frequenza con cui percepiscono un riconoscimento economico per la funzione di tutor/coordinatore ASL, con $t(1098)=2.96$, $p=.003$.
- l'ordine di scuola di scuola, ma specificatamente dell'istituto professionale versus l'istituto tecnico con $p<.01$; $p=.008$.

Tabella 6.17. Correlazioni dei predittori del Task Orientation

Variabili predittrici: Caratteristiche personali	Test Statistici				
	Test	Risultati	p	r²	
Anni di insegnamento (posizione attuale) (n=1101)	Pearson	r= -.011	.725	-	-
Anni di insegnamento nell'istituzione attuale (n=1101)	Pearson	r= .030	.327	-	-
Anni di esperienza tutor/coordinatore ASL (n=1097)	Pearson	r= .196**	.000	0.04	**
Genere	T-Test	t (1099)=1.76	.078	-	-
Disciplina di insegnamento (n=1094)	ANOVA	F (4, 1090)=1.33	.258	-	-
Titolo di studio	SPEARMAN	r _s =-.046	.125	-	-
Variabili predittrici: Caratteristiche lavorative	Test	Risultati	p	r²	
Dimensioni istituzione (dato dal N docenti) (n=1099)	Pearson	r=.015	.610	-	-
Numero docenti di ASL (n=1101)	Pearson	r=-.016	.592	-	-
Prossimità comunità lavorativa (n=1098)	Pearson	r=.063*	.038	0.00	
Frequenza identificazione i partner esterni (n=1101)	Pearson	r=.443**	.000	0.20	**
Frequenza visite contesti lavorativi (n=1101)	Pearson	r=.414**	.000	0.17	**
Frequenza incontri in presenza con tutor esterni (n=1101)	Pearson	r=.430**	.000	0.18	**
Frequenza incontri in presenza con responsabili aziendali/esterni coordinatori dell'ASL (1101)	Pearson	r=.462**	.000	0.21	**
Frequenza comunicazione con figure esterne dell'ASL, tramite strumenti tecnologici (1101)	Pearson	r=.465**	.000	0.22	**
Frequenza supporto ricevuto nello svolgimento delle funzioni di tutor/coordinatore ASL (1101)	Pearson	r=.347**	.000	0.12	**
Valorizzazione del lavoro svolto per l'ASL (1101)	Pearson	r=.367**	.000	0.13	**
Riconoscimento formale della funzione di tutor/coordinatore ASL	T-Test	t (1098)=2.96	.072	-	-
Adeguatezza riconoscimento economico per la funzione svolta	T-Test	t (1098)=2.96	.003	-	*
Tipo/ordine di scuola (1100)	ANOVA	F (2, 1098)=4.64	.010	-	
Ist Professionale vs Ist tecnico	Bonferroni		.008	-	*
Area geografica della scuola (1100)	ANOVA	F (2, 1098)=2.33	.098	-	

6.5.5.2. Correlazioni dei Predittori con il Networking Orientation

Tredici predittori invece dimostrano una correlazione significativa (Tab.6.18) con la *Networking Orientation* dei BS, tra cui due sono caratteristiche personali:

- gli anni di esperienza come tutor nei progetti di ASL con una varianza spiegata al 3%;
- il titolo di studio che spiega la varianza all'1%.

Gli undici predittori delle caratteristiche lavorative che rilevano una forte correlazione con la *Networking Orientation* sono:

- la prossimità alla comunità lavorativa (varianza spiegata all'1%)
- la frequenza con cui le figure dell'ASL identificano i partner esterni (varianza spiegata al 20%);
- la frequenza con cui visitano i contesti lavorativi (varianza spiegata al 22%);
- la frequenza con cui hanno incontri in presenza con i tutor esterni (varianza spiegata al 10%);
- la frequenza con cui hanno incontri in presenza con i responsabili/coordinatori esterni dell'ASL (varianza spiegata al 23%);
- la frequenza comunicativa tramite le tecnologie con i partner esterni (varianza spiegata al 27%);
- la frequenza con cui percepiscono di ricevere supporto nello svolgimento delle loro funzioni (varianza spiegata al 17%);
- la frequenza con cui percepiscono che il loro lavoro, svolto nell'ambito dell'ASL, venga valorizzato (varianza spiegata al 19%);
- la frequenza con cui percepiscono un adeguato riconoscimento economico per la funzione di tutor/coordinatore ASL, con $t(1098)=3.19$, $p=.001$.
- la tipologia di scuola di appartenenza, con $F(2,1098)=9.83$, $p<.001$ e specificatamente con una significatività dell'istituto professionale rispetto all'istituto tecnico ($p=.001$); dell'istituto tecnico rispetto al liceo ($p=.000$); del liceo rispetto all'istituto professionale ($p=.000$);
- l'area geografica dell'istituzione scolastica, con $F(2,1098)=5.26$, $p<.01$. Nello specifico si registra una differenza significativa tra l'area geografica del Sud con isole rispetto al centro ($p=.043$) e rispetto al nord ($p=.010$).

Dall'analisi delle correlazioni tra predittori e i due tipi di orientamento dunque è emerso che entrambi sono fortemente correlati con tutte quei predittori che esprimono la frequenza della relazione e della comunicazione tra queste figure e i contesti esterni, ma anche dalla percezione di supporto e valorizzazione per il lavoro svolto e dagli anni di esperienza di tutor dell'alternanza.

L'unica differenza tra i due orientamenti è che la Task Orientation è correlata anche con il riconoscimento economico per il lavoro svolto; mentre, al contrario, il Networking Orientation è correlato con il formale riconoscimento del ruolo. Quest'ultimo inoltre risulta correlato con altri due predittori: con il grado di scuola, dove si è registrata una differenza significativa dell'istituto professionale versus l'istituto tecnico, dell'istituto tecnico versus il liceo e del liceo versus il professionale; con l'area geografica della scuola, dove c'è differenza significativa del Sud e isole versus il nord.

Tabella 6.18. Correlazioni dei predittori del Networking Orientation

Variabili predittrici: Caratteristiche personali	Test Statistici				
	Test	Risultati	p	r ²	
Anni di insegnamento (posizione attuale) (n=1101)	Pearson	r= -.022	.459	-	-
Anni di insegnamento nell'istituzione attuale (n=1101)	Pearson	r= .017	.564	-	-
Anni di esperienza tutor/coordinatore ASL (n=1097)	Pearson	r= .193**	.000	0.03	**
Genere	T-Test	t (1099)= -.66	.065	-	-
Disciplina di insegnamento (n=1094)	ANOVA	F (4, 1090)=2.56	.037	-	-
<i>Discipline tecnico-professionali vs discipline scientifiche</i>	Bonferroni		.019	-	-
Titolo di studio	SPEARMAN	r_s = -.114	.000	0.01	**
Variabili predittrici: Caratteristiche lavorative	Test	Risultati	p	r ²	
Dimensioni istituzione (dato dal N docenti) (n=1099)	Pearson	r=.002	.941	-	-
Numero docenti di ASL (n=1101)	Pearson	r=-.011	.722	-	-
Prossimità comunità lavorativa (n=1098)	Pearson	r=.079*	.009	0.01	*
Frequenza identificazione i partner esterni (n=1101)	Pearson	r=.486**	.000	0.20	**
Frequenza visite contesti lavorativi (n=1101)	Pearson	r=.471**	.000	0.22	**
Frequenza incontri in presenza con tutor esterni (n=1101)	Pearson	r=.467**	.000	0.10	**
Frequenza incontri in presenza con responsabili aziendali/esterni coordinatori dell'ASL (1101)	Pearson	r=.473**	.000	0.22	**
Frequenza comunicazione con figure esterne dell'ASL, tramite strumenti tecnologici (1101)	Pearson	r=.483**	.000	0.23	**
Frequenza supporto ricevuto nello svolgimento delle funzioni di tutor/coordinatore ASL (1101)	Pearson	r= .415**	.000	0.17	**
Valorizzazione del lavoro svolto per l'ASL (1101)	Pearson	r= .437**	.000	0.19	**
Riconoscimento formale della funzione di tutor/coordinatore ASL	T-Test	t (1098)=3.18	.001	-	*
Adeguatezza riconoscimento economico per la funzione svolta	T-Test	t (1098)=1.47	.143	-	-
Tipo/ordine di scuola (1100)	ANOVA	F (2,1098)= 9.83	.000	-	**
Ist Professionale vs Ist Tecnico	Bonferroni		.001	-	-
Ist Tecnico vs liceo	Bonferroni		.000	-	-
Liceo vs Ist professionale	Bonferroni		.000	-	-
Area geografica della scuola (1100)	ANOVA	F (2,1098)=5.26	.005	-	*
Sud e isole vs Centro	Bonferroni		.043	-	-
Sud e isole vs Nord	Bonferroni		.010	-	-

6.5.5.3. La regressione

Per spiegare in che misura congiuntamente le caratteristiche personali e lavorative possono spiegare la varianza osservata nei due costrutti, sono state eseguite una serie di analisi multivariate per coglierne le relazioni tra i predittori significativi e ognuno dei costrutti di BS.

Per identificare il miglior modello che potesse spiegare la massima varianza nei due costrutti è stata eseguita una regressione lineare multipla, mediante un modello lineare (stepwise forward loading multiple regression). Per ognuno dei costrutti sono state eseguite due regressioni lineari multiple: i) la prima ha incluso tutti i predittori o covariate indipendentemente dalla loro significatività risultata nelle precedenti analisi bivariate; ii) la seconda regressione lineare ha incluso soltanto le variabili indipendenti che hanno registrato un $p < .01$ nelle analisi bivariate precedenti, per esplorare quali variabili congiuntamente influenzassero significativamente i comportamenti di BS.

Una misura di bontà del modello è data dall' R^2 quadrato, che misura la frazione di devianza spiegata, cioè la proporzione di variabilità di Y "spiegata" dalla variabile esplicativa X . All'aumentare del numero di variabili esplicative (o predittori) X , aumenta anche il valore di R^2 , considerato "più" buono tanto più si avvicina a 1.

6.5.5.3.1. Predittori per il Task Orientation

La prima regressione condotta per la Task Orientation includendo tutte le covariate indipendentemente dalla loro significatività (Tab. 6.18), mostra che il modello selezionato (12) spiega il 34% della varianza osservata per tale orientamento ($R^2 = .343$; $F(8,1073) = 70.15$; $p < .001$; $p = .000$) Includendo tutte le variabili significative ($p < .01$) e non significative (Tab.6.18), emerge che questa prima regressione evidenzia tra i predittori che influenzano la Task Orientation, anche alcune variabili risultate non significative, quali: la disciplina di insegnamento e la prossimità dei contesti lavorativi.

Tabella 6.19. Prima regressione lineare: Task Orientation

Parametri (modello 8) $R^2 = .343$; $F(8,1073) = 70.15$; $p < .001$; $p = .000$.	Coefficienti non standardizzati (B)	Coefficienti standardizzati (Beta)	t	Sign. (p)
Disciplina di insegnamento ^ (sostegno-religione-scienze motorie)	3.07	.05	2.06	.039
Frequenza identificazione partner esterni	1.73	.18	5.40	.000
Frequenza incontri in presenza con responsabili aziendali/esterni coordinatori dell'ASL.	1.69	.18	5.59	.000

Frequenza comunicazione con figure esterne dell'ASL, tramite strumenti tecnologici.	2.17	.19	5.42	.000
Frequenza supporto ricevuto nello svolgimento delle funzioni di tutor/coordinatore ASL.	.48	.15	3.87	.000
Frequenza valorizzazione percepita del lavoro svolto per l'ASL.	.27	.09	2.30	.022
Ordine di scuola (tecnico vs liceo)	-2.35	-.08	-3.33	.001
Prossimità contesti lavorativi [^]	.01	-.05	2.00	.046

Al fine di cercare il miglior modello che potesse spiegare la massima varianza osservata nella Task Orientation, la seconda regressione ha considerato solo le variabili risultate significative a livello $<.01$ nelle bivariate (Tab.6.20). In questo secondo caso il modello selezionato spiega il 34% della varianza osservata ($R^2=.339$) e dimostra come le variabili incluse esercitino un effetto significativo sul comportamento di BS: $F(6,1079)=92.23$; $p<.001$; $p=.000$.

Tabella 6.20. Il miglior modello: Task Orientation

Modello 6	Coefficienti non standardizzati (B)	Coefficienti standardizzati (Beta)	t	Sign. (p)
Frequenza identificazione partner esterni	1.70	.18	5.32	.000
Frequenza incontri in presenza con responsabili aziendali/esterni coordinatori dell'ASL.	1.68	.18	5.57	.000
Frequenza comunicazione con figure esterne dell'ASL, tramite strumenti tecnologici	2.16	.19	5.39	.000
Frequenza supporto ricevuto nello svolgimento delle funzioni di tutor/coordinatore ASL.	.488	.15	3.93	.000
Frequenza valorizzazione percepita del lavoro svolto per l'ASL.	.27	.09	2.33	.020
Tipo/ordine di scuola: istituto tecnico	-2.56	-.09	-3.64	.000

Nota: Modello statistico= $R^2=.339$; $F(6,1079)=92.23$; $p<.001$; $p=.000$

Il miglior modello per la Task Orientation dimostra che chi insegna in un istituto tecnico ha meno probabilità di avere comportamenti di tale tipo. Questa probabilità è più alta per chi frequenta di più i contesti lavorativi, per chi ha incontri in presenza con i responsabili aziendali/esterni coordinatori dell'ASL, oppure per chi usa frequentemente scambi comunicativi tramite gli strumenti tecnologici con i partner esterni, ma anche per chi percepisce supporto durante lo

svolgimento delle proprie funzioni e la valorizzazione del lavoro svolto nell'ambito dell'ASL.

Tutto questo fa supporre che maggiori e costanti sono le relazioni tra i partner, maggiori sono il supporto e la valorizzazione percepiti, maggiore è la probabilità di avere comportamenti legati alla Task Orientation.

6.5.5.3.2. Predittori per il Networking Orientation

Anche per la *Networking Orientation* sono state condotte due regressioni per le ragioni sopra espresse: la prima con tutte le covariate significative e non (Tab.6.21), dove il modello (13) selezionato ha indicato il 42% della varianza spiegata ($R^2 = .424$; $F(11,1070) = 71.63$, $p < .001$; $p = .000$). Anche in questo caso, il modello emerso nella prima regressione ha incluso come predittori della Networking Orientation, variabili che nelle bivariate non erano risultate significative, quali: l'esperienza di insegnamento, la disciplina di insegnamento e la prossimità ai contesti lavorativi.

Tabella 6.21. Prima regressione lineare: Networking Orientation

Parametri (Modello 12) $R^2 = .424$; $F(11,1070) = 71.63$, $p < .001$; $p = .000$)	Coefficienti non standardizzati (B)	Coefficienti standardizzati (Beta)	t	Sign. (p)
Esperienza di insegnamento ^	-.09	-.05	-2.12	.034
Disciplina: ambito scientifico^	-2.55	-.06	-2.43	.015
Frequenza identificazione partner esterni	2.46	.22	6.38	.000
Frequenza visita dei contesti lavorativi	1.11	.09	2.62	.009
Frequenza incontri in presenza con responsabili aziendali/esterni coordinatori dell'ASL.	.99	.09	2.55	.011
Frequenza comunicazione con figure esterne dell'ASL, tramite strumenti tecnologici	2.25	.16	4.92	.000
Frequenza supporto ricevuto nello svolgimento delle funzioni di tutor/coordinatore ASL.	.64	.17	4.55	.000
Frequenza valorizzazione percepita del lavoro svolto per l'ASL.	.53	.15	4.00	.000
Tipo/ordine di scuola: tecnico	-2.48	-.07	-3.14	.002
Prossimità contesti lavorativi^	.01	.06	2.68	.007
Area geografica: Sud con isole (1)	2.37	.07	2.87	.004

La seconda regressione ha considerato solo le variabili risultate significative, cercando così il miglior modello (Tab.6.22) che potesse spiegare la massima varianza osservata nella Networking

Orientation. In questo secondo caso il modello selezionato spiega il 42% della varianza osservata in questo tipo di orientamento ($R^2=.421$) e dimostra come le variabili incluse esercitino un effetto significativo sul comportamento di BS: $F(10, 1072)=77.89$, $p<.001$; $p=.000$.

Tabella 6.22. Il miglior modello: Networking Orientation

Modello 10	Coefficienti non standardizzati (B)	Coefficienti standardizzati (Beta)	t	Sign. (p)
Titolo di studio (laurea magistrale)	-1.89	-.05	-1.11	.046
Frequenza identificazione partner esterni	2.42	.21	6.27	.000
Frequenza visita dei contesti lavorativi	1.15	.10	2.72	.007
Frequenza incontri in presenza con responsabili aziendali/esterni coordinatori dell'ASL.	.88	.08	2.28	.023
Frequenza comunicazione con figure esterne dell'ASL, tramite strumenti tecnologici	2.32	.17	5.18	.000
Frequenza supporto ricevuto nello svolgimento delle funzioni di tutor/coordinatore ASL.	.70	.18	4.98	.000
Frequenza valorizzazione percepita del lavoro svolto per l'ASL.	.48	.13	3.62	.000
Tipo/ordine di scuola: Istituto tecnico	-2.31	-.07	-2.92	.004
Prossimità contesti lavorativi.	.01	.06	2.41	.016
Area geografica: Sud con isole	2.50	.07	3.02	.003

Nota: Modello statistico= $R^2=.421$; $F(10, 1072)=77.89$; $p<.001$; $p=.000$

6.6. Sintesi e prime conclusioni dell'indagine

Lo scopo specifico di questa indagine è stato quello di rilevare quali orientamenti e predittori di Boundary Spanners (BS) caratterizzano e influenzano le azioni di tutor e/o coordinatore nell'ambito dell'Alternanza Scuola-Lavoro. Nello specifico l'indagine si è posta alcuni obiettivi fondamentali: i) *Fornire un contributo alla ricerca condotta in precedenza sui comportamenti di BS* (Mull, 2014); ii) *Rilevare quali comportamenti di BS prevalgono nelle figure dell'ASL*; ii) *In che misura i comportamenti di BS sono spiegati separatamente dalle caratteristiche personali o lavorative delle figure dell'ASL*; iii) *In che misura i comportamenti di BS sono spiegati congiuntamente dalle caratteristiche personali e lavorative delle figure dell'ASL*.

L'indagine è stata rivolta a un campione rappresentativo di docenti-tutor e/o coordinatori

dell'ASL, selezionato su territorio nazionale, con procedure di stratificazione e randomizzazione.

I dati sono stati raccolti tramite la modalità CAWI e con l'utilizzo autorizzato del questionario di misurazione ideato dal team di ricerca costituito da L. R. Sandmann, J. Jordan, C. Mull e T. Valentine (2014) presso l'Università della Georgia, in USA, traducendosi come operazionalizzazione del framework concettuale elaborato da Weerts e Sandmann (2010) sull'attività di Boundary Spanning.

In questa specifica indagine, le scuole facenti parte del campione sono state 1717, ma dopo la pulitura dei dati, il numero dei questionari considerati validi per l'indagine e la successiva analisi dei dati è stato di 1101.

L'analisi statistica dei dati ha compreso l'analisi descrittiva, l'analisi fattoriale e di affidabilità, il calcolo e la composizione del riordino crescente delle medie dei diversi item e dei costrutti, l'analisi bivariata, la regressione lineare.

In riferimento al primo obiettivo e quindi per *'fornire un contributo alla ricerca precedente sugli orientamenti di BS'*, sono state eseguite sul campione tre analisi fattoriali: una, estraendo i fattori con l'auto-valore maggiore di 1; la seconda e la terza imponendo il numero di fattori (due e tre). In ogni soluzione fattoriale i due sub-costrutti dell'orientamento alla comunità e dell'orientamento all'organizzazione sono stati combinati sempre in un unico fattore. Come nel caso della ricerca di Mull (2014), la soluzione scelta è stata quella a due fattori, perché è risultata fortemente connessa al modello teorico di Weerts e Sandmann (2010), che identificano due domini (Task Orientation e Social Closeness) entro i quali erano identificabili le figure di BS. Mentre però Mull (2014) ha associato la soluzione ottenuta totalmente al modello teorico, in questa ricerca è stato precisato che il costrutto originale di 'Social Closeness', così rappresentato da item a specchio con orientamento sia alla comunità lavorativa sia alla propria organizzazione, non poteva più esistere; infatti, il costrutto di Social Closeness indica, orientamento o alla comunità o all'organizzazione e non ad entrambe. Questo processo, nella presente ricerca, ha portato alla ridefinizione del secondo costrutto in *Networking Orientation*, per cui l'analisi dei dati è stata eseguita sulla base delle due scale: Task Orientation e Networking Orientation. In tal senso la prima analisi ha confermato i risultati di Mull (2014) che aveva dimostrato la possibilità per i BS di avere un duplice orientamento, come dimostrato anche in letteratura (Calvard, 2013; Ritcher, West, Van Dick, & Dawson, 2006), ma nello stesso tempo fornisce un contributo al modello teorico (Weerts & Sandmann, 2010) tramite la conferma del numero dei domini e di un costrutto, ma soprattutto con la ridefinizione del secondo costrutto.

Per conoscere *'quali comportamenti di BS prevalgono nelle figure dell'ASL'*, è stata redatta la graduatoria delle medie dei 32 comportamenti di BS calcolate su una scala di frequenza compresa

tra mai (1) e sempre (6).

Il gruppo dei primi otto con punteggio più alto (da 4.39 a 5.0) è risultato composto da sette item dell'orientamento Task Orientation (3 del sub-costrutto tecnico-pratico; 4 del sub-costrutto socio-emozionale) e da uno del Networking Orientation (sub-costrutto orientamento organizzativo). I due item con punteggio più alto sono della Task Orientation e nello specifico del sub-costrutto dell'orientamento socio-emozionale: i) "Costruisco un rapporto di fiducia con le persone con cui interagisco" (5.00); ii) "mantengo relazioni con una varietà di persone" (4.99); mentre i due punteggi più bassi sono, uno del Networking Orientation (sub-costrutto: orientamento alla comunità) e uno della Task Orientation (sub-costrutto: socio-emozionale: i) "rappresento la prospettiva della comunità lavorativa" (3.41); ii) "negozio il potere tra le persone" (3.27).

Il gruppo con le medie più basse (da 3.27 a 3.98) è stato composto complessivamente da tredici item, di dieci item del *Networking Orientation* (sei item sub-costrutto sull'orientamento alla comunità lavorativa, quattro sull'orientamento organizzativo; tre item della Task Orientation (due item sub-costrutto orientamento socio-emozionale e un item sub-costrutto orientamento tecnico-pratico).

In generale, il campione selezionato delle figure dell'ASL dimostra di avere comportamenti maggiormente di Task Orientation che comprende un set di azioni e comportamenti che variano da quelli tecnici a quelli socio-emozionali. Infatti, anche se le medie complessive delle due scale sono alte, poiché comprese tra 62.84 (*Networking Orientation*) e 68.08 (*Task Orientation*), il comportamento di BS che prevale è riferito alla Task Orientation, dimostrando che azioni e orientamento sono influenzate dalla posizione che il soggetto occupa all'interno della propria organizzazione.

Per rispondere al secondo obiettivo dell'indagine riferito ad individuare *‘in che misura le caratteristiche personali e lavorative possano separatamente spiegare i comportamenti di BS nei rispondenti’*, sono state condotte delle analisi bivariate. Tra i 20 predittori di BS considerati 14 di questi influenzano in modo significativo un tipo di orientamento di BS a livello $<.01$. Tra le caratteristiche personali, soltanto la variabile 'anni di esperienza di tutor dell'ASL', influenza entrambi gli orientamenti, mentre si aggiunge come predittore della 'Networking Orientation', 'il titolo di studio. Le caratteristiche personali che non influenzano mai nessun orientamento sono: l'esperienza di insegnamento, gli anni di servizio nella stessa scuola, il genere, la disciplina di insegnamento. Delle 14 caratteristiche lavorative, soltanto la dimensione dell'istituzione e il numero dei docenti di ASL della stessa istituzione sono variabili che non influenzano mai i comportamenti, mentre tutte le altre 12 sono risultate statisticamente significative per almeno uno dei due orientamenti. Otto identiche caratteristiche lavorative influenzano entrambi gli orientamenti

(identificazione partner esterni; visita dei contesti lavorativi; incontri in presenza con i tutor; incontri in presenza con responsabili aziendali/esterni coordinatori dell'ASL; frequenza comunicazione con figure esterne dell'ASL, tramite strumenti tecnologici; supporto ricevuto nello svolgimento delle funzioni di tutor/coordinatore ASL; valorizzazione del lavoro svolto per l'ASL; tipo/ordine di scuola). Per la Task Orientation si aggiunge il 'riconoscimento economico', mentre per la Networking Orientation si aggiungono altri tre predittori tra le caratteristiche lavorative: la prossimità ai contesti lavorativi, il riconoscimento formale della propria funzione di tutor/coordinatore dell'ASL, l'area geografica della scuola.

Gli orientamenti sono fortemente influenzati da tutte le cinque variabili che descrivono il network comunicativo con l'esterno, oltre che dal senso di supporto e valorizzazione percepiti. La sintesi delle variabili significative, a livello $<.01$, per tipo di orientamento è presentata nella tabella che segue (6.23).

Tabella 6.23. Analisi bivariate: predittori significativi per ogni tipo di orientamento

Predittori: Caratteristiche personali	<i>Task Orientation TO</i>	<i>Networking Orientation NO</i>
Anni di insegnamento (posizione attuale).	-----	-----
Anni di insegnamento nell'istituzione attuale.	-----	-----
Anni di esperienza tutor/coordinatore ASL.	Pearson: $r=.196^{**}$; $p=.000$; $r^2=0.04$	Pearson: $r=.193^{**}$; $p=.000$; $r^2=0.03$
Genere	-----	-----
Disciplina di insegnamento	-----	-----
Titolo di studio	-----	Spearman = $r_s = -.114^{**}$; $p=.000$; $r_2=0.01$
Predittori: Caratteristiche lavorative	<i>Task Orientation TO</i>	<i>Networking Orientation NO</i>
Dimensioni istituzione (dato dal N docenti)	-----	-----
Numero docenti di ASL	-----	-----
Prossimità comunità lavorativa	-----	Pearson $r=.079^*$; $p=.009$; $r_2=0.01$
Frequenza identificazione i partner esterni.	Pearson $r=.443^{**}$; $p=.000$; $r_2=0.20$	Pearson $r=.498^{**}$; $p=.000$; $r_2=0.25$
Frequenza visite contesti lavorativi	Pearson $r=.414^{**}$; $p=.000$; $r_2=0.17$	Pearson $r=.486^{**}$; $p=.000$; $r_2=0.22$
Frequenza incontri in presenza con tutor esterni.	Pearson $r=.430^{**}$; $p=.000$; $r_2=0.18$	Pearson $r=.467^{**}$; $p=.000$; $r_2=0.10$
Frequenza incontri in presenza con responsabili aziendali/esterni coordinatori dell'ASL.	Pearson $r=.462^{**}$; $p=.000$; $r_2=0.13$	Pearson $r=.473^{**}$; $p=.000$; $r_2=0.22$
Frequenza comunicazione con figure esterne dell'ASL, tramite strumenti tecnologici.	Pearson $r=.465^{**}$; $p=.000$; $r_2=0.22$	Pearson $r=.483^{**}$; $p=.000$; $r_2=0.23$
Frequenza supporto ricevuto nello svolgimento delle funzioni di tutor/coordinatore ASL.	Pearson $r=.347^{**}$; $p=.000$; $r_2=0.12$	Pearson $r=.415^{**}$; $p=.000$; $r_2=0.17$
Valorizzazione del lavoro svolto per l'ASL.	Pearson $r=.367^{**}$; $p=.000$; $r_2=0.13$	Pearson $r=.437^{**}$; $p=.000$; $r_2=0.19$

Riconoscimento formale della funzione di tutor/coordinatore ASL.	-----	T-Test= t (1098)=3.18; p=.001*
Adeguatezza riconoscimento economico per la funzione svolta.	T-Test: t (1098)=2.96; p=.003*	-----
Tipo/ordine di scuola. Ist Professionale vs Ist tecnico	ANOVA = F(2,1098)=4.64; p=.010 Bonferroni p= .008	ANOVA = F (2,1098)= 9.83; p.000** Ist Professionale vs Ist Tecnico → Bonferroni: p=.001 Ist Tecnico vs liceo → Bonferroni: p=.000 Liceo vs Ist professionale → Bonferroni: p=.000
Area geografica della scuola.	-----	Anova= F (2,1098)=5.26; p=.005* Sud e isole vs Centro → Bonferroni: p=.043 Sud e isole vs Nord → Bonferroni: p=.010
Totale	10 (p<.01)	13 (p<.01)

La regressione lineare multipla è stata applicata per spiegare il legame tra le variabili risposta o dipendenti (Task Orientation e Networking Orientation) e le altre variabili indipendenti, ovvero tutte le variabili-predittrici. Con questo tipo di regressione, basata sulle variabili che nell'analisi bivariata erano risultate significative a livello 0.01, invece si è voluto rilevare *‘in che misura le caratteristiche personali e lavorative congiuntamente potessero spiegare i comportamenti di BS nelle figure di ASL’*.

Il miglior modello che spiega l'orientamento della Task Orientation comprende sei predittori, mentre quello della Network Orientation ne comprende dieci. Nonostante la diversa numerosità dei predittori, in ognuno dei modelli di regressione dei due costrutti i diversi livelli di comunicazione e interazione con l'esterno, tranne che 'l'incontro in presenza con i tutor esterni' sono risultati statisticamente significativi. A questi si aggiungono come predittori il supporto e la valorizzazione per la funzione svolta nell'ambito dell'ASL, l'ordine di scuola. La differenza del *Networking Orientation* rispetto al Task Orientation è che il primo orientamento risulta correlato anche con l'area geografica della scuola (Sud con isole), la prossimità dei contesti lavorativi, e il titolo di studio: nello specifico il titolo di laurea magistrale.

Il Task Orientation ha relazioni positive con cinque dei suoi predittori e tra queste le più significative sono: 'l'identificazione dei partner esterni' e la 'frequenza incontri in presenza con responsabili aziendali/esterni coordinatori dell'ASL' (entrambi con coefficiente Beta .18); la 'frequenza della comunicazione con le figure esterne dell'ASL, tramite strumenti tecnologici' (coefficiente Beta.19); 'il supporto ricevuto nello svolgimento delle funzioni di tutor/coordinatore ASL' (coefficiente Beta.15). L'unica relazione negativa è con 'l'ordine di scuola' (coefficiente Beta -.09), spiegando così che i docenti che insegnano nei tecnici hanno attribuito punteggi più bassi al Task Orientation.

Dai coefficienti Beta si registra che i predittori che invece hanno una forte relazione con il Networking Orientation sono la 'frequenza con cui si identificano i partner esterni' (coefficiente Beta .21), la 'frequenza della comunicazione con figure esterne dell'ASL, tramite strumenti tecnologici' (coefficiente Beta.17); la 'frequenza del supporto ricevuto nello svolgimento delle funzioni di tutor/coordinatore ASL' (coefficiente Beta.18), la 'valorizzazione percepita del lavoro svolto nell'ambito dell'ASL' (coefficiente Beta .13). Le uniche due relazioni negative sono state identificate solo con il tipo di scuola (coefficiente Beta -.09) e con il titolo di studio, dimostrando che le figure dell'ASL che operano negli istituti tecnici e coloro che hanno conseguito il titolo di laurea magistrale, hanno attribuito punteggi minori al Networking Orientation.

6.7. Il profilo professionale delle figure dell'ASL come boundary spanners

Per completare la seconda parte della ricerca empirica, riferita agli spazi di miglioramento, e rispondere alla domanda: *‘Qual è il profilo professionale delle figure dell'ASL?’* si è tenuto conto dell'analisi di tutti i dati empirici raccolti in tutte le fasi precedenti (Tab.6.24), utilizzandoli come input all'interno di un'attività di brainstorming condotta, durante la fase di ricerca, completata presso l'Università della Georgia in Athens, sotto la supervisione dei professori Thomas Valentine e Casey D. Mull.

Tabella 6.24. Elementi importanti dell'esperienza di ASL e bisogni emersi

<i>Fase esplorativa</i> (testimoni privilegiati)	<i>Fase qualitativa:</i> diversi stakeholders (docenti, CdC, genitori, tutor esterni) delle scuole selezionate.	<i>Fase quantitativa:</i> studenti delle classi IV- V delle scuole selezionate.	<i>Fase quantitativa:</i> docenti (campione nazionale).
Elemento importante emerso: L'ASL è un'esperienza di apprendimento. Bisogni emersi 1. realizzare un reale processo di condivisione tra scuola-lavoro 2. realizzare un piano di miglioramento delle esperienze di ASL	Elemento importante emerso: L'ASL è un'esperienza di apprendimento. Bisogni emersi: 1.realizzare un reale processo di condivisione tra scuola-lavoro 2.assicurare la formazione dei tutor scolastici 3.assicurare la formazione dei tutor esterni 4.realizzare un piano di miglioramento delle esperienze di ASL 5.superare la rigidità del sistema scolastico.	Elemento importante emerso: L'ASL è un'esperienza di apprendimento. Bisogni emersi: 1.realizzare partnership reali come mezzo per la garanzia di esperienze di ASL efficaci (esperienza dell' istituto tecnico e professionale influenzano efficacia dell'esperienza). 2.assicurare la formazione dei tutor scolastici 3.garantire esperienze di ASL come pratiche di apprendimento situato (partecipazione, accompagnamento).	Elemento importante emerso: gli orientamenti di boundary spanners non sono influenzati dalle caratteristiche personali, ma da quelle organizzative; sono orientamenti che possono essere trattati, formati. Bisogni emersi: 1. rafforzare i flussi comunicativi e le relazioni con i partner per potenziare gli orientamenti di BS; 2. garantire supporto e attribuire valore al lavoro svolto dalle figure scolastiche dell'ASL, perché potenzia gli orientamenti di BS; 3. sviluppare il Networking Orientation (insieme orientamento organizzativo e alla comunità lavorativa: risultato più debole rispetto al TO) 4. divenire abili nel tradurre i bisogni organizzativi e della comunità lavorativa [spazio della comunicazione, della condivisione, della partnership; (item 18 - 23)]; 5. sviluppare competenze di empowering (item 9); 6. sviluppare consapevolezza di essere responsabile della gestione del potere (item 32); 7. sviluppare abilità di negoziazione e soluzione di conflitti (item 24-32).

I partecipanti all'attività di brainstorming sono stati sei, compresa me stessa, di cui quattro faculty members coinvolti in discipline diverse e un advanced doctoral student in educazione degli adulti e apprendimento e sviluppo organizzativo. I faculty members riportavano interessi e competenza in boundary spanning,

instructional design, sviluppo della partnership e partnership tra pubblico e privato nell'ambito del Work-Based Learning. L'incontro è stato introdotto con la presentazione del sistema italiano dell'ASL entro il quale tutor e coordinatori si devono muovere, cui è seguita la presentazione dei dati empirici. I partecipanti hanno dimostrato interesse per l'argomento e hanno formulato diverse domande riferite proprio ai compiti e alle funzioni delle figure dell'ASL, ma sono rimasti colpiti dalla complessità del fenomeno. L'attività si è conclusa, a partire dai dati empirici, con la definizione sommaria di quelle competenze che dovrebbero caratterizzare il profilo della figura dell'ASL, come spanners che operano ai confini tra le due organizzazioni. Il lavoro di definizione più dettagliato del programma è stato da me definito nei giorni successivi all'incontro, con un prodotto finale ulteriormente sottoposto all'analisi di due instructional designers dell'Università della Georgia, presso il "J. W. Fanning Institute for Leadership Development".

Dal lavoro finale sono emerse alcune competenze chiave:

1. Competenze di Boundary Spanning leadership (BSL): teamwork skills, empowering skills.
2. Abilità interpersonali di boundary spanners, che includono: abilità di ascolto, feedback, negoziazione, comunicazione, empatia e abilità di gestire i conflitti.
3. Capacità di costruire network e relazioni sostenibili (condivisione e partnership); include rispetto, fiducia, reciprocità, empowering, lealtà, trasparenza, motivazione. [I dati, infatti, hanno dimostrato che la pratica della partnership di alcune scuole influenza l'efficacia dell'esperienza]
4. Competenze tecniche (tecniche comunicative; gestione di progetti).
5. Competenze riflessive e valutative (sui processi; sullo scopo dei processi; sui risultati).

La competenza di *Boundary Spanning leadership* (BSL) è stata identificata essenziale, perché si tratta di un'empowering leadership (Kilpatrick et al., 2008), capace di avere una mappatura generale del sistema ASL, di individuare i bisogni di miglioramento, ma di creare la soluzione ai problemi con la collaborazione degli altri; incoraggiando, in tal senso, non la cultura della dipendenza ma dell'interdipendenza di gruppo. Sarebbe come aiutare il gruppo a farsi carico in egual misura dei problemi e delle soluzioni da implementare (*divisione of labor*). Questo significa che dev'essere una persona capace di motivare, di incoraggiare alla partecipazione, di costruire relazioni e ambienti collaborativi. L'abilità di BSL viene rappresentata da Ernst e Chrobot-Mason (2011) con l'immagine di una spirale caratterizzata da sei attività: i) *buffering*, attraverso questa attività tutor e coordinatori di ASL hanno la possibilità di monitorare e 'proteggere' il flusso delle informazioni lungo i confini fra i sistemi; *reflecting*: è la capacità di comprendere i confini dei sistemi e di per generare comprensione e rispetto tra le parti; questo li aiuta a rappresentare diverse prospettive e facilitare lo scambio di conoscenze tra le parti; *connecting*: è l'attività che permette di superare confini e creare fiducia, per poi definire un suolo comune; *mobilizing*: è un'attività che permette di ridefinire i confini e creare una nuova comunità (third space). La finalità è di costruire uno scopo e un'identità condivisi nell'attraversare i confini (boundary object); *weaving*: per intrecciare confini con nuove modalità e creare interdipendenze tra i le parti; *transforming*: quando le parti hanno raggiunto lo stato di interdipendenza, la pratica finale è la trasformazione che implica eliminare i confini e reinventarsi come gruppo (learning). Saper agire quindi come *buffers*, *reflectors*, *connectors*, *mobilizers*, *weavers* and *transformers*, significa far

capire al gruppo di poter agire verso nuove direzioni. Il risultato finale è il *nexus effect*: le parti comprendono di avere tante possibilità e di essere senza limiti, di poter raggiungere risultati che ciascuno da solo non riuscirebbe a realizzare. Si tratta di attività che necessariamente la figura di boundary spanners svolge nell'attraversare i confini sia interni sia esterni.

Le *competenze interpersonali*, costituiscono un'altra dimensione importante, perché includono abilità di ascolto, feedback, negoziazione, comunicazione, problem solving, empatia e abilità di gestire i conflitti. Si tratta di abilità che il tutor dell'ASL deve possedere sia per sviluppare una buona partnership interna ed esterna, sia per essere un abile accompagnatore dello studente. Alle figure dell'ASL quindi, a tutti i livelli, viene richiesta sempre più la capacità di sapersi relazionare con persone, valori, culture diverse. Saper ascoltare implica dimostrare interesse ed empatia verso i bisogni degli altri, ma anche dare valore all'apporto degli altri. Offrire per esempio feedback agli studenti nel corso dell'esperienza, durante le visite nei luoghi di lavoro, stimola la riflessione e aiuta lo studente a rafforzare il senso della sua esperienza oltre che a migliorare la sua performance (Perron et al., 2013).

Avere competenze interpersonali significa anche avere una sicura padronanza dei comportamenti utili nei diversi tipi di rapporti tra le agenzie e tra gli attori, ma anche di sapere quando essere coinvolto in comportamenti di negoziazione e quindi di gestione dei conflitti, di persuasione e confronto. Tutto questo implica anche conoscenza delle dinamiche di gruppo, utili a gestire al meglio sia le relazioni interne sia quelle esterne. Avere competenze interpersonali per le figure dell'ASL allora significa essere quelli che Mull (2014) definisce *relationship manager*.

È utile sottolineare che proprio le competenze interpersonali racchiudono tutte le *competenze pedagogiche* necessarie a sostenere lo studente sia durante il personale accompagnamento sia attraverso la partnership che grazie alle sue abilità riesce a rafforzare e migliorare.

La capacità di *costruire network* come relazioni sostenibili, significa essere quello che Williams (2008) definisce *reticulist*. Creare relazioni sostenibili significa agire all'insegna del rispetto, della fiducia, della reciprocità, dell'empowering, della lealtà e della trasparenza. Si tratta di componenti che rafforzano e lubrificano la relazione, rendendola duratura e solida nel tempo. Agire in tal senso allora significa avere competenze strategiche, manageriali e collaborative, perché sottintende finalizzare l'azione non soltanto al presente ma anche al futuro, assicurando alleanze che possono divenire fruttuose. Si tratta di un'abilità orientata a creare ponti tra professioni, organizzazioni e interessi (Webb, 1991).

Le *competenze tecniche* fanno riferimento a due aspetti: all'uso di tecniche per la gestione del flusso comunicativo e informativo tra l'interno e l'esterno della propria organizzazione; per la funzione informativa che deve avere un BS e che richiede la capacità di disseminare e impollinare idee e conoscenze (Tushman & Scanlan, 1981a, 1981b); all'abilità tecniche utili alla gestione dei progetti che implica avere prima di tutto una visione d'insieme del progetto stesso di ASL, ma anche di saperlo condurre e sviluppare in ogni sua parte, facendo sempre leva sulla dimensione partecipativa e collaborativa del gruppo, perché solo la partecipazione rende le persone responsabili e motivate.

Le *competenze riflessive e valutative*, aiutano non solo il boundary spanner dell'ASL a riflettere su di sé, ma anche a generare riflessione all'interno del gruppo facilitando di conseguenza anche la relazione. L'abilità di stimolare la valutazione e la riflessione all'interno del gruppo aiuta a prendere consapevolezza dei risultati raggiunti, orientando così le azioni di miglioramento (Kilpatrick et al., 2008).

In sintesi l'immagine del tutor dell'ASL che ne deriva è completamente nuova dal punto di vista formale, rispetto a quella attuale, spesso associata esclusivamente all'accompagnamento dello studente. In realtà le diverse azioni agite inconsapevolmente ed emerse durante le interviste, collegano la figura dell'ASL alle caratteristiche dei boundary spanner ai confini tra organizzazioni. Bisogna comunque ricordare che proprio l'attività di boundary spanning agita dalle figure dell'ASL ai confini tra i due sistemi, migliora la partnership con ricadute molto positive sull'accompagnamento dello studente. Ancora una volta pratica e partnership sono fortemente interdipendenti.

Le competenze emerse dall'attività di brainstorming, guidata dai dati empirici, coincidono per la maggior parte con le competenze individuate attraverso l'analisi della letteratura e già presentate nel capitolo due di questa ricerca. Si tratta di competenze che definiscono il profilo di una figura che nella scuola, rappresenta l'animatore della relazione e della partnership interna ed esterna. Colui che, chiamato ad uscire dalla propria *comfort zone* e ad attraversare confini non familiari, deve avere la capacità di creare direzione, allineamento e impegno all'interno dei gruppi nei quali opera, per il raggiungimento di una visione superiore.

CAPITOLO VII: CONCLUSIONI, IMPLICAZIONI E RACCOMANDAZIONI

7.1. Introduzione

La ricerca, a carattere esplorativo, ha voluto, da un lato, esplorare le caratteristiche del processo di costruzione della partnership dei sistemi scuola-lavoro, oltre che le pratiche di ASL attraverso le esperienze vissute dagli studenti; dall'altro, con l'obiettivo di individuare spazi di miglioramento, ha investigato il ruolo dei docenti-tutor come *boundary spanners* (Wreets & Sandmann, 2010) fra i sistemi scuola-lavoro.

In questo capitolo, oltre a una breve sintesi dei risultati ottenuti e alle conclusioni della ricerca, sono presentate le implicazioni dettate dall'analisi dei dati empirici raccolti, ma anche le raccomandazioni che racchiudono gli spazi di miglioramento individuati.

7.2 Sintesi dei risultati e conclusioni

Per rendere chiaro il percorso di indagine, le due direzioni della ricerca sono state guidate dall'esplicitazione di alcune domande generali in domande specifiche. Infatti, per sviluppare la prima direzione del percorso di ricerca, lo studio è stato guidato dalle seguenti domande:

1. "Quali sono le caratteristiche della partnership scuola-lavoro?" (punti di forza e di debolezza)
2. "Quali sono le caratteristiche delle esperienze pratiche di ASL vissute dagli studenti?"[declinazione in sottodomande: i) A quali aspetti dell'ASL gli studenti attribuiscono maggior valore? ii) In che misura le esperienze di ASL sono influenzate dagli aspetti demografici degli studenti? iii) In che misura l'efficacia dell'ASL è congiuntamente spiegata dalle variabili demografiche e dimensioni di pratica situata considerate?]

La seconda direzione del percorso, orientata all'identificazione degli spazi di miglioramento, ha voluto rispondere invece alle seguenti domande specifiche?

1. "Quali sono gli orientamenti di boundary spanners che prevalgono tra le figure dell'ASL?"
2. "In che misura gli orientamenti di boundary spanners delle figure dell'ASL, sono spiegati separatamente dalle caratteristiche personali o organizzative?"
3. "In che misura gli orientamenti di boundary spanners delle figure dell'ASL, sono spiegati congiuntamente dalle caratteristiche personali e organizzative?"
4. "Quale profilo professionale per le figure dell'ASL?"
5. "Quale formazione sarebbe necessaria per le figure dell'ASL?"

Per offrire un quadro d'insieme delle due direzioni sono stati riportati in sintesi nella tabella che segue (Tab.7.1) gli aspetti che hanno caratterizzato il percorso, con riferimento agli strumenti, ai partecipanti, alla modalità di raccogliere i dati e ai risultati ottenuti.

Tabella 7.1. Mappa e sintesi della ricerca

	<i>Fase esplorativa</i>	<i>Esplorazione del fenomeno</i>		<i>Spazi di miglioramento</i>	
	<i>Qualitative and explorative phase</i>	<i>Qualitative phase 1</i>	<i>Quantitative phase 1</i>	<i>Quantitative phase 2</i>	<i>Qualitative phase 2</i>
Domande di ricerca	1. Che cos'è l'Alternanza Scuola-Lavoro? 2. Quali caratteristiche deve avere una buona pratica di ASL?	Quali sono le caratteristiche della partnership scuola-lavoro?	1. A quali aspetti dell'ASL gli studenti attribuiscono maggior valore? 2. In che misura le esperienze di ASL sono influenzate dagli aspetti demografici degli studenti? 3. In che misura l'efficacia dell'ASL è congiuntamente spiegata dalle variabili demografiche e dimensioni di pratica situata considerate?	1. Quali sono gli orientamenti di boundary spanners che prevalgono tra le figure dell'ASL? 2. In che misura gli orientamenti di boundary spanners delle figure dell'ASL, sono spiegati separatamente dalle caratteristiche personali o organizzative? 3. In che misura gli orientamenti di boundary spanners delle figure dell'ASL, sono spiegati congiuntamente dalle caratteristiche personali e organizzative?	1. Partendo dai empirici quale profilo delle figure dell'ASL come boundary spanners? 2. Quale tipo di formazione sarebbe necessaria per le figure dell'ASL?
Partecipanti	5 figure appartenenti a diversi contesti istituzionali: -Ministero -Università -ISFOL -Ufficio scolastico territoriale di Verona -Confindustria-PD	115 persone coinvolte in: 21 interviste (coordinatori, tutors) 14 focus groups (consigli di classe; genitori).	753 studenti di classe IV –V delle 7 istituzioni coinvolte	1101 Italiani docenti e/o coordinatori dell'ASL	6 Members of brainstorming • faculty members; • professore associato • instructional design • Phd experts
Strumenti	Intervista semistrutturata individuale	Interviste semistrutturate individuali Focus group	Questionario (ad hoc- con scala likert 1-7) Predittori: variabili demografiche [+ 5 fattori per rispondere all'ultima domanda di ricerca] Factor analysis: 6 fattori [preparazione studente ; tutorship scolastica; tutorship esterna; partecipazione; importanza	Boundary Spanning Behaviors Instrument (Sandmann, Jordan, Mull, & Valentine, 2014)	Brainstorming Audio registrazione

			apprendimento scolastico; efficacia dell'esperienza]		
Raccolta dati	Interviste Face to face Audio-registrazione	Interviste Face to face Audio-registrazione	• Indagine CAWI • In classe	• Indagine CAWI	Audio-registrazione
Risultati	4 temi: Tema 1: Definizione del paradigma dell'ASL, inteso come percorso integrato tra studio e lavoro. Tema 2: L'ASL è una metodologia didattica per lo sviluppo di competenze professionali e trasversali. Tema 3: Una buona pratica di ASL è parte del curriculum, come progetto olistico che coniuga saperi teorici e pratici. Tema 4: Necessari miglioramenti in termini di didattica interdisciplinare e costruzione di reali partnership	4 temi: Tema 1: L'Alternanza Scuola-Lavoro è un'esperienza significativa e formativa per tutti i soggetti coinvolti. Tema 2: La realizzazione delle esperienze dell'Alternanza Scuola-Lavoro manca di un reale processo di condivisione fra tutti gli attori coinvolti. Tema 3: L'importanza della formazione dei tutor come figure capaci di accompagnare lo studente e creare relazioni interne ed esterne. Tema 4: L'Alternanza Scuola-Lavoro è un processo che per esprimere tutte le sue potenzialità, necessita di piani di miglioramento	Domanda 1 Graduatoria degli item (valori tra 3.90 e 5.74); 1a. nei primi 10 item gli studenti includono la tutorship esterna; l'efficacia dell'esperienza e la partecipazione. 1b: negli ultimi 10 item sono inclusi la tutorship scolastica, la preparazione degli studenti e l'importanza dell'apprendimento scolastico, intesa come connessione teoria-pratica . Domanda 2: bivariate/ Anova Tutti i predittori demografici (genere, regione, tipo di scuola, contesto, durata dell'esperienza) tranne la classe, influenzano le dimensioni dell'ASL. La durata, il contesto e la regione sono predittori che influenzano la maggior parte delle dimensioni dell'ASL considerate. Domanda 3- regressione Il modello spiega il 73% della varianza e nello specifico evidenzia che l'efficacia dell'esperienza è influenzata da due predittori demografici (tipo di scuola; regione) e da tre dimensioni riguardanti la pratica situata di ASL (la tutorship esterna; la partecipazione e la relazione teoria-pratica). I risultati mostrano tre importanti temi: 1. gli studenti considerano che l'ASL sia un'efficace esperienza di apprendimento, anche se alcuni aspetti sono da migliorare: quali l'accompagnamento da parte tutor scolastico; la preparazione;	Domanda 1 Task orientation: 68.8 (M) Networking orientation: (62.84) Nei primi 10 item : 8 item riferiti alla Task orientation 2 al Networking orientation ; significa che le figure dell'ASL hanno un maggiore orientamento al compito Domanda 2: bivariate/ Anova I due orientamenti sono correlati entrambi con un predittore delle caratteristiche personali: <i>l'esperienza di tutor dell'ASL</i>; a questo per la networking orientation si aggiunge il <i>titolo di studio</i>. Tutti i 5 predittori legati alla <i>comunicazione</i> con i partner; il <i>supporto</i> e il <i>valore</i> attribuito al lavoro svolto nell'ambito dell'ASL, <i>l'ordine di scuola</i> sono correlati con entrambi gli orientamenti A questi, per la Networking Orientation, si aggiungono la <i>prossimità</i> dei luoghi di lavoro e <i>l'area geografica</i>. Mentre per la Task Orientation si aggiunge il riconoscimento economico. Domanda 3- regressione Con la regressione i predittori che congiuntamente spiegano il modello migliore per entrambi gli orientamenti riguardano le componenti della <i>comunicazione</i>: 3 per la TO e 4 per la NO; <i>il tipo di scuola</i>, il <i>supporto</i> e il <i>valore</i> attribuito al lavoro svolto, influenzano i due orientamenti. La <i>prossimità</i>, il <i>titolo di studio</i> e <i>l'area geografica</i> si aggiungono al Networking Orientation.	Definizione di uno dei costrutti Profilo di BS: competenze di BS per le figure dell'ASL. Raccomandazioni per un piano formativo: • Contenuti formativi • Metodo • Modalità di erogazione

		2. la tradizionale cultura di apertura verso l'esterno che ha sempre caratterizzato soprattutto gli istituti professionali ma anche gli istituti tecnici influenzano l'efficacia dell'ASL; Questo significa che le scuole diventano abili nello sviluppo di partnership, attraverso la pratica dell'alleanza. Più le scuole cooperano con le organizzazioni esterne più diventano abili nel tradurre loro i bisogni degli studenti e delle scuole, più istituzioni scolastiche e organizzazioni esterne riusciranno a garantire esperienze di ASL efficaci. 3. tre dimensioni dell'ASL (tutorship scolastica, partecipazione, relazione teoria-pratica) mostrano l'importanza delle caratteristiche dell'ASL come pratica situata di apprendimento. Questo implica che per un'esperienza efficace è necessario garantire: il supporto agli studenti come accompagnamento fatto di strategie di modeling, coaching, fading e scaffolding; la partecipazione all'interno della comunità di pratiche, grazie alla quale hanno l'opportunità di vivere un contesto autentico e svolgere compiti autentici, secondo regole, norme e relazioni di quella comunità. Tutto questo dimostra che un'esperienza di ASL necessita di essere creata e pensata nella sua duplice identità: <i>partnership e pratica situata</i>.	Tutto questo significa che i predittori personali, non esercitano influenza (solo il titolo di studio per il NO) sui due orientamenti, mentre esercitano influenza le caratteristiche lavorative. I risultati assumono tre significati: 1. suggeriscono alle organizzazioni di creare dare valore al lavoro svolto nell'ambito dell'ASL e supporto alle figure come tutor e coordinatori, impegnati nel complesso processo di navigazione di confini interni ed esterni, perché questo sostiene lo sviluppo di orientamenti di BS e promuove soddisfazione per il proprio lavoro. 2. ci dicono che gli orientamenti di BS non sono innati e quindi paragonabili a tratti di personalità, ma possono essere sviluppati; 3. siccome testimoniano che la costante comunicazione tra i partner, influenza gli orientamenti di BS, sarebbe importante migliorare le abilità comunicative per divenire più abili nei processi comunicativi interni ed esterni, 'lubrificatori' che costantemente rivitalizzano la partnership all'interno durante il processo di navigazione di confini diversi. Questo richiede abilità nel gestire la duplice identità che l'attività comporta.	

La tabella precedente mostra la sequenza e il processo del percorso di ricerca e, nello stesso tempo, offre una sintesi sostanziale dei dati raccolti.

La fase esplorativa, svolta per delimitare i confini dell'ASL e utilizzata come base per lo sviluppo degli strumenti di indagine, ha svolto il ruolo di bussola del percorso di ricerca, guidando lo sguardo sui suoi aspetti identitari quali: i) ASL come percorso integrato tra studio e lavoro; ii) come esperienza di apprendimento, poiché non solo aiuta a conoscere il mondo del lavoro, ma promuove lo sviluppo di competenze trasversali e professionali; iii) la sua identità coincide con il carattere di un progetto olistico e parte integrante del curriculum scolastico. Tutto questo ha aiutato non solo a delimitare e definire il carattere specifico dell'ASL, ma contribuisce anche a creare una definizione comune, senza confonderla con altre accezioni. Il definire con chiarezza l'oggetto comune da costruire, aiuta sicuramente le istituzioni scolastiche prima al loro interno e poi nella realizzazione dei percorsi di ASL, con le organizzazioni esterne.

Anche dalla prima fase (qualitativa) della ricerca focalizzata sull'esplorazione del fenomeno di ASL ha fatto emergere elementi significativi conducendo a importanti conclusioni: i) il riconoscimento unanime dell'ASL, da parte dei partecipanti, come esperienza formativa, costituisce il vero punto di forza dell'esperienza. Esso dovrebbe essere considerato come elemento basilare da cui partire per pensare a piani innovativi per la didattica e la costruzione dei curricoli, oltre che per il superamento dei limiti e delle rigidità del sistema scuola nel nostro paese. I partecipanti hanno riconosciuto all'ASL il carattere formativo, considerandolo non solo processo idoneo per lo sviluppo di competenze tecnico-professionali e trasversali, ma anche come percorso di crescita e maturazione personale degli studenti. Non è forse compito delle istituzioni educative garantire esperienze formative ai propri studenti, per aiutarli a crescere e divenire cittadini futuri attivi e consapevoli dei propri bisogni e di quelli della società civile? Per questo, probabilmente, il paradigma dell'ASL meriterebbe divenire oggetto di riflessione di tutti i docenti, al fine di maturare una consapevolezza collettiva dei vantaggi e delle potenzialità dell'esperienza, ma anche delle sue criticità al fine di sviluppare strategie creative per il superamento di quegli ostacoli che la coniugazione del carattere flessibile dell'ASL e la rigidità del sistema scolastico, inevitabilmente possono generare. In tal senso, i docenti, avrebbero la possibilità di agire il loro ruolo come agenti di cambiamento, facendosi supportare da metodi come quello del Change Laboratory (Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja, & Poikela, 1996; Morselli 2011; Virkkunen, 2013) sviluppato all'interno della teoria dell'attività e finalizzato alla trasformazione e al miglioramento continuo delle pratiche. Alla base del metodo, infatti, vi sono quattro presupposti, basati sull'acquisizione di consapevolezza: i) del bisogno di riprogettare la pratica quotidiana per connetterla al reale, riflettendo su di essa con la giusta distanza; ii) del bisogno di collegare il disegno della pratica con la costruzione di visioni per il futuro, in un dialettico processo di miglioramento continuo; iii) del bisogno di stabilire equilibrio tra i diversi ritmi delle attività, coniugandoli all'interno di nuovi cicli di cambiamento a breve, medio e lungo termine; iv) del bisogno di creare una nuova dialettica tra gli strumenti della pratica quotidiana, dell'analisi e della progettazione. Si tratterebbe di un processo di cambiamento non imposto ma sviluppato e consapevolmente co-costruito e per questo potrebbe assumere il carattere della sostenibilità.

Dai dati è emerso anche che i partecipanti, per la maggior parte, hanno saputo volgere lo sguardo anche verso loro stessi e la propria organizzazione, individuandone i vantaggi per lo sviluppo professionale dei docenti e la visibilità dell'istituzione scolastica. Quest'ultima, utilizzando l'esperienza anche come percorso di confronto con il territorio, non solo è portata a superare la propria autoreferenzialità, ma a riflettere su di sé sui propri metodi e risultati, con conseguente impatto sulla propria modalità di operare. Accanto ai punti di forza dell'ASL, diverse sono le criticità che ancora la via italiana del rapporto scuola-lavoro presenta; queste sono nascoste nella partnership tra i due sistemi, perché costruita su deboli fondamenta. Secondo Bloomfield e NGuyen (2015), infatti, il termine partnership comprende comunemente nozioni di una relazione sostenuta e scambio alla pari, ma anche il concetto di reciprocità e mutualità, ottenuto attraverso un processo di negoziazione in termini di comuni finalità e pratiche (in questo specifico caso la pratica di ASL) creando così uno spazio '*multi-voicedness*' e fatto da *hybrid discourses* (Engeström, 2001; Bloomfield & NGuyen, 2015). La partnership quindi è un processo che richiede l'*engagement*, ma anche una *vision* chiara e condivisa (Ljubetic, Reic Ercegovic, & Koludrovic, 2015) di tutte le parti chiamate a partecipare alla costruzione dell'efficacia delle pratiche di ASL, perché possano essere per gli studenti e tutti gli attori coinvolti, reali esperienze di apprendimento. Una partnership che coinvolge i contesti educativi allora presuppone la costruzione di network ossia di forme di collaborazione *goal-oriented* (Engeström, et al.1999; Engeström, 2001), dove proprio l'oggetto della collaborazione diventa motivo-chiave dell'interazione, determinando quale tipo di expertise complementare sia necessaria all'interno di un processo creativo e innovativo (Toikka, Miettinen, & Tuunainen, 2016) come lo può essere l'ASL. In realtà, dagli elementi emersi dai dati, non sembra che l'azione di tutti gli attori chiamati a costruire quello che Toikka e colleghi (2016), definiscono *conceptual concept network* abbia un orientamento *goal-oriented*; se così fosse, infatti, dovrebbe trasparire chiaramente la visione comune delle parti, la scuola con tutti i suoi docenti da un lato e le organizzazioni esterne dall'altro, attraverso una forte motivazione a raggiungere l'obiettivo (*shared-object*); un costante impegno, una trasparente e condivisa *division of labor*, secondo *rules* co-definite e *tools* co-costruiti come artefatti e metodi che caratterizzano l'attività di un sistema e utili ad accompagnare e sostenere i processi della pratica e del miglioramento. L'idea che dovrebbe costituire le fondamenta dell'ASL è dunque quella di una nuova comunità di attori capaci di identificare, nella sua duplice identità (partnership e pratica), l'oggetto comune (ASL) della loro attività (Engeström, 2014). Invece ciò che è emerso si riferisce alla scarsa condivisione del progetto formativo (*boundary object*) dello studente sia a livello interno alla scuola, dove spesso è solo il tutor o il coordinatore dell'ASL o un gruppo di docenti dell'area tecnica ad occuparsene; sia a livello esterno, dove il tutor esterno, anzi, nella maggior parte dei casi è il coordinatore esterno che prende atto del progetto dello studente, per poi assegnare lo studente a un tutor nel luogo di lavoro. La mancanza di condivisione è un aspetto critico e importante che accompagna, nella maggior dei casi, l'intero processo di ASL, facendo emergere non solo l'assenza dell'evidente divisione del lavoro e la mancanza di costruzione di strumenti che possano coniugare processi e pratiche, ma anche la scarsa condivisione della valutazione finale in termini di processo ed elementi da valutare. Proprio la fase della valutazione dovrebbe essere invece testimonianza di un percorso, capace di dimostrare che la comunità

di attori sia stata guidata da un chiaro obiettivo da raggiungere e verso il quale le loro azioni siano state comunemente orientate. Testimonianza dell'importanza della condivisione tra le parti, sono stati i progetti 'Didattiva' che gli stessi docenti hanno riconosciuto ben riusciti, perché fondati su un processo realizzato in comune tra gli attori.

Bisogna sottolineare che, nonostante le sue criticità, l'ASL è stata riconosciuta da tutti un'esperienza significativa di apprendimento; gli stessi genitori la considerano un percorso ormai irrinunciabile. Tuttavia, affinché possa avere la forza di esprimere tutte le sue potenzialità, i dati suggeriscono di orientare l'azione al miglioramento: da un lato, occorre assicurare una formazione dei tutor scolastici orientata ad accompagnare responsabilmente e professionalmente gli studenti oltre che motivarli durante il percorso di ASL; per essi è stata identificata la necessità di possedere un'ampia gamma di competenze da quelle gestionali a quelle comunicativo-relazionali, di negoziazione e mediazione da utilizzare con gli studenti e nella costruzione di partnership interne ed esterne; dall'altro è stata evidenziata la necessità di piani di miglioramento su due aspetti identitari dell'ASL: la pratica e la partnership. La pratica fa riferimento all'esperienza dello studente nei luoghi di lavoro, dove è stato indicato auspicabile avere un accompagnamento competente in termini di capacità di trasferire il know-how e in termini relazionali, ma anche in termini di operatività autentica. Questo è stato confermato anche dagli stessi studenti tramite i dati del questionario, attribuendo proprio alla tutorship esterna molta importanza nella determinazione dell'efficacia dell'esperienza. La partnership perché risente della scarsa condivisione dei processi a tutti i livelli, interno ed esterno; in tutte le fasi prima, durante e dopo, influenzando negativamente e inevitabilmente la fase progettuale, di monitoraggio e di valutazione. Come si può pretendere che un consiglio di classe (CdC) partecipi consapevolmente alla valutazione dell'esperienza se non ha preso parte all'intero processo? Nelle attuali condizioni quindi, il CdC può solo prendere atto dei risultati e accettare il report del tutor o coordinatore scolastico e 'debolmente' richiedere chiarimenti sull'esperienza dello studente, ma non può partecipare in modo sostanziale al processo valutativo.

Altre quattro conclusioni importanti sono emerse dalla prima indagine quantitativa (rivolta agli studenti): i) gli studenti considerano l'ASL un'esperienza efficace; ii) le tre dimensioni dell'ASL (tutorship scolastica, partecipazione, importanza dell'apprendimento scolastico, intesa come relazione teoria-pratica) considerate determinanti nell'assicurare un'esperienza efficace, mostrano le importanti caratteristiche dell'ASL come pratica situata di apprendimento; iii) la cultura dell'apertura delle scuole per la creazione di partnership con il territorio contribuisce a sviluppare pratiche efficaci di ASL; iv) il territorio regionale, come spazio delle risorse e opportunità a sostegno dell'esperienza, ma anche delle relazioni e delle partnership efficaci. Tutto questo significa che le esperienze di ASL per essere efficaci devono essere create e pensate nella loro duplice identità: partnership e pratica situata di apprendimento. In tal senso gli elementi emersi offrono importanti spunti di riflessione sull'importanza dell'accompagnamento inteso come abilità di relazione, della capacità di trasmettere il sapere, di sostenere e promuovere l'apprendimento e la crescita degli studenti, ma anche di creare ambienti di apprendimento, dove viene assicurata la partecipazione alla comunità di pratiche (Lave & Wenger, 1991; Fabbri, 2007), l'operatività mediante lo svolgimento di compiti autentici, l'uso di strategie di

coaching and scaffolding, la relazione teoria-pratica, capace di rivitalizzare il sapere formale, attribuendogli senso e significato. Sono tutti aspetti da considerare nella progettazione e nella realizzazione dei percorsi di ASL che, includendo componenti interne ed esterne, presuppongono una forte alleanza tra le due organizzazioni, perché l'efficacia dell'esperienza non sia affidata al caso, ma consapevolmente co-costruita all'interno di un processo intenzionale di cambiamento volto all'attraversamento dei confini (Engeström, et al., 1996; Virkunen & Ahonen, 2011; Morselli, 2011; Morselli & Costa, 2014) e alla realizzazione di un terzo spazio condiviso (Gutierrez et al., 1999; Martin, Snow, & Franklin Torrez, 2011).

Nell'intento di creare spazi di miglioramento, la ricerca ha sviluppato una seconda direzione con l'utilizzo sempre degli approcci quanti-qualitativo. In una prima fase, identificando le figure dell'ASL come boundary spanners tra i due sistemi, ovvero come figure capaci non solo di svolgere compiti legati alle funzioni specifiche loro assegnate, ma anche come creatori di legami, capaci di attraversare confini diversi, di divenire abili 'lubrificatori' delle relazioni interne ed esterne, sono stati misurati gli orientamenti di boundary spanners su un campione nazionale di 1101 figure dell'ASL, utilizzando lo strumento ideato da Sandmann, Jordan, Mull, & Valentine (2014). In questa fase, però, prima di passare all'analisi dei dati raccolti è stato necessario esaminare in che misura i risultati confermassero o meno il modello teorico di Weerts e Sandmann (2010) in base al quale è stato sviluppato lo strumento. I risultati ottenuti, hanno portato a mettere in discussione l'affermazione di Mull (2014), secondo la quale il modello di Weerts e Sandmann (2010) trovava totalmente conferma nei dati empirici. In realtà il modello teorico era stato confermato solo in parte: i due domini e un solo costrutto (Task Orientation), perché i risultati erano ben lontani dal misurare il secondo costrutto di 'Social Closeness', proprio perché inteso come un unico orientamento possibile (o alla comunità o all'organizzazione). Pertanto, in questa ricerca, il secondo costrutto è stato sostituito con quello di Networking Orientation, l'unico capace, in questo caso, di indicare il duplice orientamento, verso la comunità lavorativa e la propria organizzazione scolastica.

L'analisi dei dati condotta come riportato nella tabella (Tab.7.1) dimostra che le figure dell'ASL hanno maggiormente un orientamento al compito (Task Orientation), legato quindi alla funzione e al ruolo; meno presente è l'orientamento alla partnership (Networking Orientation), che implica essere capace di agire il proprio ruolo guardando sia all'organizzazione di appartenenza sia a quella esterna, coniugandone interessi e obiettivi; di comunicare e tradurre informazioni per le parti, ma anche di disseminare idee, generando negli altri, motivazione per l'implementazione di azioni comuni *goal-directed* (I domanda di ricerca). Mentre la seconda parte, guidata dai risultati empirici ottenuti, è stata orientata alla definizione del profilo professionale della figura dell'ASL come boundary spanners e quindi di una proposta formativa come raccomandazione.

Nello specifico dall'analisi dei dati rilevati attraverso lo strumento, si sono potuti trarre diverse importanti conclusioni quali:

i) l'indagine realizzata durante questo percorso di ricerca conferma i dati dello studio condotto sugli orientamenti di BS condotta da Mull (2014), ma rivede alcune sue affermazioni; sostiene il modello teorico di Weerts e Sandamnn (2010) riportando, con l'analisi fattoriale quattro fattori a due. A questo però, aggiunge un elemento nuovo: ridefinisce il costrutto di Social Closeness in Networking Orientation, proprio perché il primo non esprime ciò che lo strumento misura e che il significato teorico rappresenta; ii) per gli orientamenti di BS, la maggior parte delle caratteristiche personali non sono i maggiori predittori, mentre lo sono le caratteristiche lavorative (II domanda di ricerca). Le uniche caratteristiche personali significative sono l'esperienza come tutor o coordinatore nell'ambito dell'ASL per entrambi gli orientamenti, il titolo di studio per la Networking Orientation. Fare esperienza di tutor dell'ASL, dimostra come facilita e rafforza le relazioni durature con i partner; si tratta di relazioni che consentono loro di avere accesso a conoscenze e risorse all'interno della comunità lavorativa, che sicuramente un tutor inesperto non individuerrebbe (Miller, 2008). La maggior parte delle caratteristiche personali sono risultati senza significatività: il genere, l'esperienza di insegnamento il servizio nell'istituzione di appartenenza, la disciplina di insegnamento. Il titolo di studio e precisamente il titolo di laurea magistrale, il più diffuso tra i tutor dell'ASL, ha una relazione negativa con il Network Orientation, volendo per un certo verso segnalare che chi ha questo titolo possa ritenere che la scuola sia autosufficiente o che forse che all'esterno non sempre si possano avere degli scambi fruttuosi a causa dei diversi livelli di studio;

iii) le organizzazioni capaci di implementare politiche e procedure per il supporto e la valorizzazione delle funzioni di tutor o coordinatore nell'ambito dell'ASL, favoriscono lo sviluppo di orientamenti di BS in queste figure (III domanda); le stesse caratteristiche delle partnership formali con la comunità lavorativa, fondate sulla trasparenza e costanza comunicativa, grazie alla presenza di figure-ponte, influenzano i comportamenti di BS. Alcuni studi dimostrano come il supporto ricevuto dalla propria organizzazione supporta la task performance e permette di far vivere con minore ambiguità il ruolo (Stamper & Johlke, 2003; Skolaski, 2012), ma anche di provare maggiore soddisfazione per il proprio lavoro. Proprio le caratteristiche lavorative dunque hanno la forza di creare contesti, in cui le persone hanno l'opportunità di esprimere al meglio la loro abilità nel creare legami e di affinarle attraverso l'esercizio della pratica;

iv) tra le caratteristiche lavorative, il tipo di istituto, influenza l'orientamento di BS, dimostrando che i docenti che insegnano negli istituti tecnici hanno attribuito punteggi minori ad entrambi gli orientamenti. Risultato poco atteso, perché in genere chi opera in un istituto tecnico, proprio per le caratteristiche dei percorsi di studi, dovrebbero essere più orientati a creare alleanze con l'esterno. Inaspettata è stata la rilevazione anche dell'area geografica delle scuole e nello specifico del Sud e isole, come predittore che influenza il Networking Orientation di BS. Volendo dare un'interpretazione al risultato, probabilmente si tratta di un bisogno oggettivo di superare problematiche connesse sia al fenomeno del drop-out sia della disoccupazione, maggiormente diffusi nel sud del nostro territorio. È un risultato che indica anche l'assunzione di responsabilità sociale da parte della scuola, che non si limita più a istruire i propri studenti tra le pareti scolastiche, ma che vuole proiettarli nel futuro, supportandoli nel processo di collocazione all'interno della società di cui fanno parte;

v) il fatto che non siano le caratteristiche personali ad avere un peso sostanziale nell'influencare i comportamenti di BS ma quelle lavorative, non si può che essere d'accordo con William (2013) quando evidenzia che 'tutti noi siamo boundary spanners'. Questo è significativo per il nostro sistema, dove considerare docenti che abbiano specifici tratti di personalità, spesso segnalati in alcuni studi, per poter svolgere il ruolo di tutor come BS, sarebbe impensabile. Il processo non solo richiederebbe la presenza di persone con qualità specifiche innate e quindi una selezione delle figure-tutor, ma escluderebbe in parte la possibilità di pensare che le competenze di BS si possano sviluppare, tramite l'esercizio della pratica e per mezzo di percorsi formativi.

vi) la comunicazione diventa il catalizzatore, ossia la via privilegiata per lo svolgimento delle attività di boundary spanners. Infatti, l'indagine rende evidente l'importanza della comunicazione nell'attività di BS, divenendo nelle sue diverse espressioni, il predittore dei due orientamenti.

Un boundary spanner è colui che è contemporaneamente un importante comunicatore interno ed esterno all'organizzazione (Addi-Raccah, 2015; Ekkerink, 2008; Tushman & Scanlan, 1981); un leader che fa da intermediario, che riflette, che intreccia e trasforma informazioni, input in output (Addi-Raccah, 2015; Ernst & Chrobot-Mason, 2011); colui che svolge un lavoro di responsabilità nel creare ambiente collaborativi, che come interprete delle informazioni e comunicatore apprezza le differenti culture e motivazioni culturali fra sistemi, che si relaziona con più professionisti e organizzazioni creando ambienti cooperativi; (Hudson, 2004; Williams, 2013); un efficace collezionista e disseminatore di informazioni (Miller, 2008). Dai risultati ottenuti si evince, infatti, che maggiori sono il flusso comunicativo e la relazione costante con i partner esterni (incontri in presenza, visite nei contesti lavorativi, identificazione partner, comunicazione costante garantita dall'uso di strumenti tecnologici), maggiore è la possibilità di agire comportamenti di BS tra i due sistemi. Questo assume due significati: a) che la creazione di partnership capaci di sostenere la conoscenza reciproca può facilitare l'identificazione di una missione comune e quindi di comuni boundary objects, come testimonianza di un processo di crescita co-costruito e condiviso; b) che più si esercita l'attività di boundary spanner con la comunità lavorativa, maggiore influenza si ha sugli stessi orientamenti di BS. Si deduce quindi che la frequenza comunicativa, le relazioni costanti (Marchingthon & Vincent, 2004) aiutano la costruzione di network e partnership attraverso la presa di decisioni comuni e la condivisione della mission che si intende perseguire, al fine di giungere a un percorso di attraversamento di confini fra sistemi. La stessa prossimità dei contesti lavorativi si presenta come elemento che facilita la possibilità di creare legami esercitando un effetto lubrificante nella comunicazione tra le organizzazioni.

La parte qualitativa della seconda direzione della ricerca, sulla base dei dati empirici ottenuti, all'interno di un'attività brainstorming, condotta durante la fase di ricerca completata presso l'Università della Georgia ad Athens, con la collaborazione di un gruppo di esperti, è stata orientata alla definizione del profilo professionale della figura dell'ASL come BS. I risultati ottenuti, oltre a indicare le competenze-chiave per le figure dell'ASL, hanno portato alla conclusione che una formazione efficace dovrebbe coinvolgere entrambi le parti, perché questo rafforzerebbe il processo di condivisione.

Quest'ultima fase ha permesso dunque di declinare le competenze-chiave per le figure dell'ASL come

BS, identificate in: i) Competenze di Boundary Spanning leadership (BSL) che include teamwork skills, empowering skills; ii) Abilità interpersonali di boundary spanners, comprendenti abilità di ascolto, feedback, negoziazione, comunicazione, empatia e abilità di gestire i conflitti; iii) Capacità di costruire network e relazioni sostenibili (condivisione e partnership); include rispetto, fiducia, reciprocità, empowering, lealtà, trasparenza; iv) Competenze tecniche (tecniche comunicative; gestione di progetti); v) Competenze riflessive e valutative, (sui processi; sullo scopo dei processi; sui risultati). Dal lavoro svolto ne è emerso un profilo nuovo: un sostenitore dello studente, ma anche un animatore del gruppo; un networker, capace di creare reti sostenibili utili alla realizzazione di esperienze efficaci di ASL.

7.3. Implicazioni

Gli elementi emersi dai dati sono diversi e altrettanto differenti sono le implicazioni pratiche. La prima direzione dell'indagine orientata all'esplorazione del fenomeno dell'ASL, ha messo in luce elementi importanti. Tutti i partecipanti, tutor, collaboratori, consigli di classe, genitori, tutor esterni e studenti hanno riconosciuto l'ASL come esperienza formativa. Tuttavia le criticità emerse, legate alla mancanza di reale condivisione e divisione del lavoro, alla mancanza di un buon accompagnamento degli studenti da parte del tutor scolastico, alla rigidità del sistema-scuola che per la sua struttura non riesce a coniugare gli aspetti formativi con i contenuti disciplinari, suggeriscono che le istituzioni scolastiche e le organizzazioni esterne hanno dimostrato finora di aver navigato confini diversi, ma senza lasciarsi investire da un reale processo di cambiamento e trasformazione nella modalità di collaborare e co-costruire uno spazio comune. In tal senso si potrebbe pensare che le due organizzazioni non siano ancora pronte a vivere un processo di trasformazione così importante. In realtà i risultati ottenuti producono implicazioni significative per la pratica su due livelli: i) a livello organizzativo; ii) a livello politico.

Bisogna prima di tutto riconoscere che le scuole nel corso degli anni, nonostante l'ASL non fosse obbligatoria, hanno sempre avvertito il bisogno di ridurre il gap tra istruzione e formazione, cercando di realizzare al meglio le esperienze per gli studenti. Questo significa che a livello organizzativo, le prime implicazioni sono dettate dal fatto che l'ASL è riconosciuta da tutti un'esperienza formativa e che i risultati ottenuti hanno identificato le direzioni dei piani di miglioramento futuro, nello sviluppo di una reale condivisione tra i due sistemi nella formazione di tutor capaci di accompagnare gli studenti, nello sviluppo di esperienze di ASL a carattere di pratica situata di apprendimento. In tal senso sicuramente i risultati qui emersi rappresentano un'importante riserva di quello che Engeström e colleghi (1996) definiscono *mirror material*; si tratta, infatti, di un'importante raccolta di materiale, su cui le scuole possono riflettere per poi avviare i piani di miglioramento che i protagonisti stessi della ricerca hanno identificato come necessari; potrebbe essere il punto di partenza per realizzare il cambiamento tanto auspicato. L'analisi, attraverso le lenti della teoria dell'attività, da un lato, guida i soggetti alla lettura della propria organizzazione come sistema, portandoli a focalizzarsi riflessivamente sulle parti che lo compongono: *community, division of labor, norms, artifacts, object*; questo li può aiutare a conoscere meglio il sistema da loro stessi abitato; dall'altro li porta a leggere le pratiche dell'ASL con la stessa modalità, acquisendo sempre più

consapevolezza di cosa significhi costruire un nuovo spazio, caratterizzato di nuove regole, artefatti e da un nuovo oggetto verso cui orientare l'azione comune. Si tratterebbe di scoprire come il raggiungimento di uno scopo comune possa essere garantito solo da azioni intenzionali, dando la possibilità agli artefatti di divenire reale espressione di un progetto creativo (Bonometti, 2011). I risultati qui ottenuti possono dare l'avvio a un nuovo processo; questo è apparso in modo evidente quando i partecipanti hanno espresso il forte bisogno di rinnovare la pratica evidenziandone punti di forza e di criticità.

L'implicazione a livello politico è evidente, perché come lo studente dev'essere accompagnato nella sua esperienza di ASL, perché questa possa essere efficace, allo stesso modo alle organizzazioni scolastiche devono essere garantite le condizioni per perseguire il loro duplice mandato: la formazione e l'istruzione. Evidentemente le due componenti, pur riconosciute da tutti i partecipanti molto importanti, fanno fatica a coniugarsi armonicamente all'interno di una struttura rigida come il nostro sistema-scuola, più volte criticato dai partecipanti per le sue contraddizioni interne: da un lato vuole inserire percorsi di formazione all'interno dei curricoli scolastici, senza però capire quale riconoscimento attribuire ad essi; dall'altro fatica a cambiare la sua impalcatura, per poter consentire l'efficace realizzazione delle due dimensioni: la formazione e l'istruzione. Il cambiamento del sistema-scuola non può generarsi se si continua a giustapporre elementi nuovi a quelli preesistenti, senza rimescolare creativamente e con equilibrio i suoi elementi costitutivi: tempi, spazi e contenuti. In tal senso quindi sarebbe importante una riflessione a livello politico, che richiamerebbe il tema non solo delle risorse ma anche della riorganizzazione del sistema-scuola e l'oggetto della valutazione finale dei percorsi di studi.

Una terza implicazione che si può definire politico-organizzativo, perché riguarda i due livelli contemporaneamente, è dettata dal fatto che gli studenti, in particolare, hanno reso evidente quanto l'efficacia di un'esperienza di ASL dipende dal suo carattere di apprendimento situato. Dai dati è emerso che questo è garantito da un adeguato accompagnamento, da una reale partecipazione degli studenti alle attività della comunità lavorativa, dalla possibilità offerta agli studenti di creare connessioni tra teoria e pratica, scoprendo così il senso dell'apprendimento scolastico. Pertanto, tutto questo, a livello pratico, pone le organizzazioni e le politiche a riflettere sulla possibilità e necessità di operare, solo scelte formative, al di là dell'obbligatorietà dei percorsi, evitando di proporre agli studenti esperienze che non abbiano il carattere dell'apprendimento situato.

Anche la seconda direzione della ricerca ha prodotto delle implicazioni a livello teorico, personale, organizzativo, politico e formativo.

La prima implicazione è emersa a livello teorico, perché i risultati hanno portato a porsi la domanda "In che misura i risultati empirici confermano il modello teorico di Weerts & Sandmann (2010)?" La risposta a questa domanda ha portato alla constatazione che i risultati confermano il modello solo in parte: nel numero dei domini e nel significato di uno dei costrutti (Task orientation), mentre non confermano il secondo costrutto (Social Closeness). La soluzione fattoriale ha restituito, infatti, un fattore che non risponde alla definizione di Social Closeness attribuita da Weerts e Sandmann (2010), secondo i quali Social Closeness

“is the degree to which the spanner is aligned with the external partner versus the organization that he or she represents”(p. 639). Il significato è dunque totalmente opposto: mentre gli autori del modello ci dicono che il boundary spanner può avere o orientamento alla comunità o orientamento alla propria organizzazione; i dati empirici delle due ricerche dimostrano che un BS può avere un duplice orientamento e che le figure che agiscono il ruolo di boundary spanner hanno una duplice identità (Levina& Vaast, 2005; Richter et al., 2006). Questo ha richiesto la definizione concettuale del nuovo costrutto, identificato come Networking Orientation, mettendo in dubbio le affermazioni che Mull (2010) ha frequentemente ripetuto nella sua ricerca, ossia che i dati confermavano il modello teorico nella sua totalità, sottovalutando che la sua affermazione era anche in contrapposizione con una delle finalità che ha guidato gli autori alla costruzione dello strumento per la misurazione dei comportamenti di boundary spanners, ossia dimostrare che i BS hanno un duplice orientamento: alla comunità esterna e alla propria organizzazione. Avendo identificato il fattore di Networking Orientation, la cui definizione è fornita nel capitolo sei di questa ricerca (par. 6.5.1), l’ho sottoposto agli autori del questionario durante la mia permanenza presso l’Università della Georgia. Dopo la discussione sul tema, avuta in più incontri, gli autori hanno riconosciuto una certa superficialità nell’elaborare le affermazioni fatte in precedenza, definendosi “ a little bit glibly” e hanno convenuto sulla validità della definizione del nuovo costrutto, accettandola. La definizione di Networking Orientation, come dimostrato dagli item a specchio di cui è composto, descrive in sintesi “il grado di allineamento/orientamento che un individuo nel ruolo di spanner, riesce ad avere sia verso la propria organizzazione sia verso la comunità esterna”.

A livello personale, i risultati ottenuti hanno la forza di promuovere la presa di consapevolezza nelle figure dell’ASL del proprio orientamento di BS, aiutandoli a ridefinire meglio ruolo e performance connessi, a secondo del tipo di orientamento (Task Orientation o Networking Orientation) rilevato mediante lo strumento.

Lo strumento può essere utilizzato in tutti contesti e per tutte le tipologie di persone, ma i dati rilevati in uno specifico contesto supportano le decisioni in termini cambiamenti organizzativi (politiche interne: supporto, riconoscimento, valorizzazione) e percorsi formativi. In tal senso un’organizzazione in base alle sue scelte e alle sue politiche può sostenere o meno gli orientamenti di BS. Inoltre, se le organizzazioni acquisiscono consapevolezza di quali possono essere gli elementi organizzativi che influenzano tali orientamenti, possono porre la giusta attenzione alla creazione di un ambiente a supporto di questi, utili ad assicurare lo svolgimento delle funzioni assegnate nell’ambito dell’ASL e a costruire network interni ed esterni.

Essere un BS tra due sistemi implica avere un duplice orientamento (alla comunità lavorativa e alla propria organizzazione) e quindi una duplice identità che richiede l’utilizzo di un approccio collaborativo, permettendo così di guardare all’organizzazione esterna non come un organismo intruso, ma come collaboratore. Bisogna ricordare che il collante tra gruppi e nella collaborazione tra organizzazioni sono proprio quelle persone che colmano le tensioni e costruiscono ponti per superare le divisioni (Richter, West,

Van Dick, and Dawson, 2006). Loro, come BS, transitando confini diversi, hanno il potenziale di promuovere la disseminazione di nuove idee, informazioni, cambiamenti di culture e visioni, coinvolgimento e contaminazione, nelle diverse strutture organizzative.

Entrambi gli orientamenti sono risultati altamente influenzati dalle diverse modalità comunicative con l'esterno, questo significa che le organizzazioni scolastiche dovrebbero enfatizzare il processo comunicativo utilizzando contatti costanti e strumenti di comunicazione diversi. Dare la possibilità alle figure dell'ASL di utilizzare una molteplicità di approcci comunicativi permette loro di sostenere sia il coinvolgimento interno sia quello esterno. Anche creare uno spazio di prossimità che faciliti gli incontri sostiene gli orientamenti di BS, uno di questi, se ben definito nelle sue caratteristiche e nei suoi obiettivi, potrebbe divenire il CTS.

È evidente l'implicazione a livello politico, perché non va trascurata la possibilità di investire risorse nella formazione delle figure dell'ASL con l'obiettivo di sviluppare orientamenti di BS o di potenziarli, oltre che di creare spazi di miglioramento nei percorsi dell'ASL ormai divenuti obbligatori.

Da un lato un BS può essere colui che focalizza la sua attenzione su operazioni tecniche legate alla posizione che occupa e quindi allo svolgimento dei compiti assegnati o colui che si trova in situazioni in cui è richiesto di risolvere conflitti (tra colleghi, tra tutor, tra studente e tutor), mediante l'uso di abilità di negoziazione e mediazione, tatto e diplomazia; dall'altro disseminatore di informazioni, ma anche filtro delle stesse; abile attraversatore di confini, instaurando relazioni con molteplici figure e contesti, portando a coniugare le diverse visioni, senza mai perdere di vista che la finalità è creare partnership fruttuose ed efficaci oltre che durature, nel rispetto del mutuo beneficio. Tutto questo può essere sostenuto evidentemente da opportunità formative che favoriscono la Networking Orientation della stessa organizzazione sviluppandolo come nuovo metodo di governance.

Proprio questa considerazione genera due ulteriori implicazioni, riferite sia al riconoscimento formale e istituzionalizzato del ruolo e delle funzioni della figura dell'ASL, sia alla dimensione formativa iniziale dei docenti. Infatti, se con la legge 107/2015 l'ASL è obbligatoria in tutti i curricula scolastici e per tutti gli studenti, sicuramente un'importante riflessione va compiuta sui curricula di formazione iniziale degli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado, all'interno dei quali inevitabilmente andrebbero considerate aree di sviluppo legate al profilo professionale della figura di ASL emersa dai dati empirici in questa ricerca e che, sicuramente, può essere ulteriormente definito se si conducono percorsi di formazione-ricerca, come proposto di seguito.

7.4. Raccomandazioni

L'Alternanza Scuola-Lavoro si pone una delle risposte alle trasformazioni socio-politico-economiche che impongono di annullare la polarizzazione tra il mondo dello studio e mondo del lavoro, perché l'uno si nutre dell'altro, provocando il dissolversi dei confini tra educazione, apprendimento e formazione (Boud, & Garrick, 1999). Se da un lato le attività scolastiche rafforzano le conoscenze degli studenti utili ad essere utilizzate sul luogo di lavoro, rafforzando il loro rapporto con lo studio, dall'altro gli studenti sviluppano nuove conoscenze, attitudini e abilità grazie alle esperienze scolastiche e lavorative integrate, riuscendo così

a cogliere i legami tra la vita lavorativa reale e l'apprendimento (Allan, 2014; Davis & Snyder, 2009). In un processo di questo tipo alle parti coinvolte è richiesto un maggiore impegno a livello progettuale comune per la realizzazione di esperienze pratiche di ASL efficaci, 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). Infatti, dai dati è emerso che l'ASL è un processo che ancora richiede importanti miglioramenti, legati sia alla partnership sia alla pratica dell'ASL vissuta dagli studenti, come molto spesso hanno sottolineato gli stessi partecipanti al percorso di ricerca. Proprio in questa dimensione migliorativa, dopo aver presentato le conclusioni della ricerca e le implicazioni derivate per la pratica, le raccomandazioni che seguono si focalizzano su un tema, come lettura di un bisogno, che accomuna le due direzioni della ricerca stessa: la formazione delle figure scolastiche dell'ASL.

Nell'ultimo paragrafo del sesto capitolo sono stati riportati i risultati dell'attività di brainstorming condotta, in base ai risultati empirici raccolti, presso l'Università della Georgia e che ha guidato l'identificazione delle competenze di boundary spanner che, contribuiscono a tracciare il profilo professionale delle figure dell'ASL. Il profilo emerso è nuovo, perché si identifica con un leader empowering, capace di avere una visione completa del sistema, di essere consapevole che attraverso il potere della comunicazione e della relazione può rafforzare i legami all'interno del gruppo, motivare alla collaborazione, all'impegno, all'allineamento delle azioni per il raggiungimento di un obiettivo comune, quindi alla divisione del lavoro. Si tratta di una figura capace di essere autoriflessiva, ma anche di sollecitare la riflessione di gruppo allo scopo di rilevare il punto di arrivo, le criticità e i piani di miglioramento. L'impatto di un'azione di questo tipo dovrebbe avere dunque ricadute molto positive sull'esperienza di ASL degli studenti, per i quali andrebbero garantite solo scelte formative.

Pur con la consapevolezza che il cambiamento di un sistema si realizza quando tutti gli attori vengono coinvolti nel processo di innovazione e di trasformazione, la necessità di formare figure capaci di motivare, di coinvolgere, di far sentire gli altri parte di un gruppo, di creare legami interni ed esterni attraverso il potere della relazione, della comunicazione, della motivazione, perché capace di coniugare prospettive diverse (boundary spanner leadership), insieme a tutto il materiale qui prodotto, può costituire il punto di partenza per avviare un processo di cambiamento all'interno del sistema di ASL. Si tratta di un bisogno di rinnovamento emerso lungo il percorso di ricerca. Pertanto, per creare uno spazio di miglioramento possibile del sistema di ASL, il percorso di ricerca si conclude con la raccomandazione di un piano formativo destinato alle figure dell'ASL, formulato però a maglie larghe, con la più profonda convinzione che ogni piano formativo debba essere strettamente connesso ai bisogni dei singoli soggetti coinvolti e dei contesti di riferimento.

Per sviluppare la proposta formativa è stato fatto riferimento alla teoria del modello logico o *program theory* (Funnel, & Rogers, 2011). Il termine programma si riferisce a qualsiasi tipo di progetto, strategia, azione politica, evento; sia a specifici progetti predefiniti sia a più ampi interventi emergenti. La *program theory* include due componenti: cambiamento e azione. Il primo costituisce il meccanismo secondo il quale

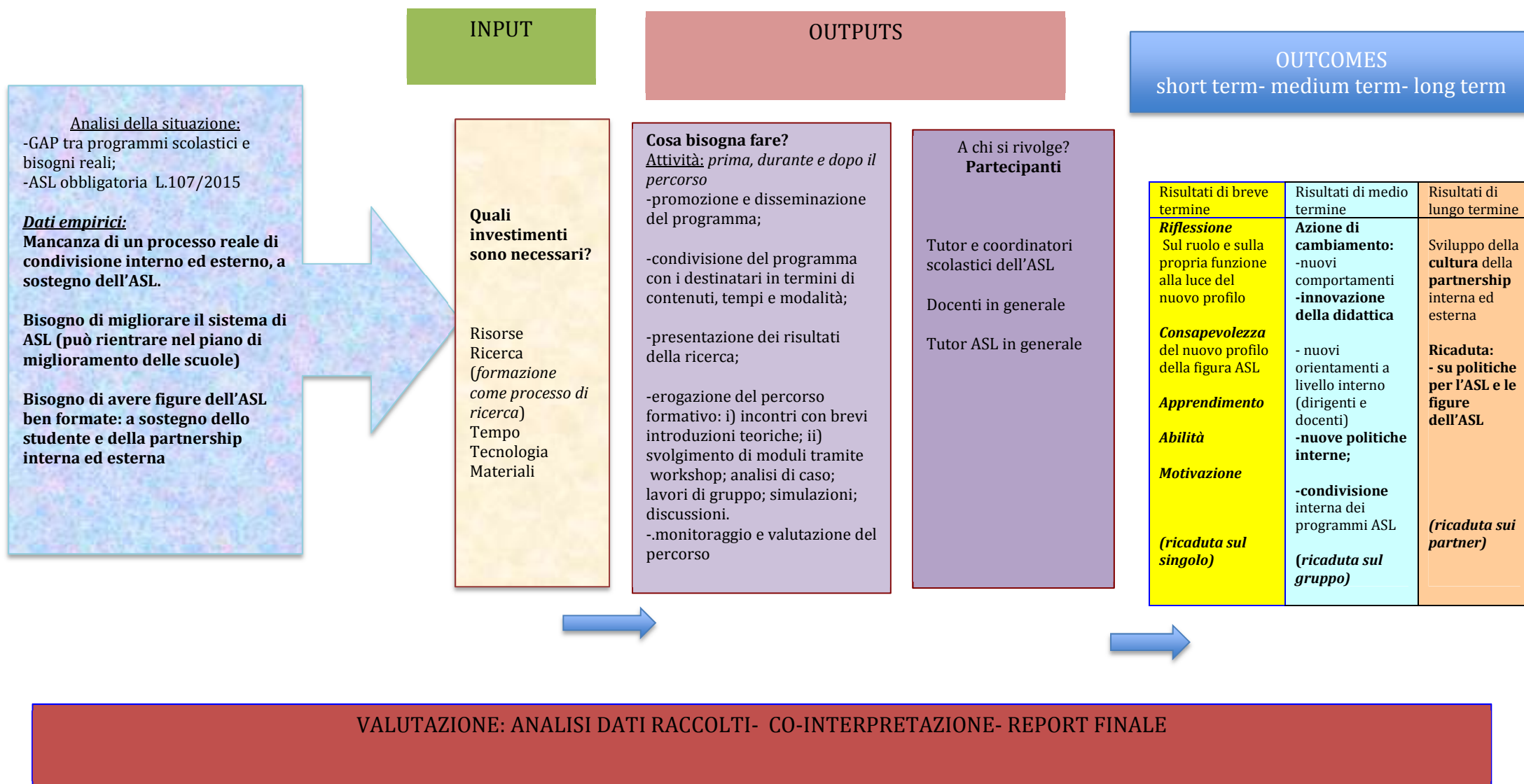
avvengono i cambiamenti nelle persone, nel gruppo o comunità; la seconda spiega come l'intervento è costruito per generare il cambiamento atteso.

Un intervento costruito sulla base della *program theory* è spiegato attraverso un diagramma chiamato *logic model*, che in questo specifico caso sarà rappresentato sotto forma di *pipeline logic model*, ovvero mediante un grafico che rappresenta il processo lineare di sviluppo, rappresentato in blocchi, nei quali vengono indicati gli input utilizzati, le attività intraprese, le persone coinvolte, i risultati di breve, medio e lungo termine. Il modello include un altro elemento importante: la valutazione come processo che accompagna l'intero percorso, in termini della rilevazione del problema o bisogno, dell'efficacia del contributo formativo offerto e di risultati raggiunti.

Lo scopo della *program theory* quindi, in tema di progettazione, è di pianificare un intervento a partire dall'analisi di una situazione per dare risposta ai bisogni. Pertanto le fasi che hanno riguardato la definizione del processo (Tab.7.2) per la progettazione sono stati:

- analisi della situazione: identifica le necessità all'interno di un'organizzazione o comunità. Un'analisi di questo tipo va ben oltre il 'deficit', perché mira a identificare anche i punti di forza.
- pianificazione dell'intervento: riguarda la considerazione di tutti quei fattori che possono assicurare il successo della proposta formativa: persone, risorse, sistemi, fattori esterni (input-output);
- definizione degli outcomes: si riferisce all'identificazione dei risultati di breve, medio e lungo termine
- valutazione: processo che monitora e guida il percorso dall'inizio alla fine, permettendo di apportare miglioramenti durante il percorso stesso.

Tabella 7.2. Logic Model per il piano formativo



7.4.1. Proposta formativa

Come specificato in precedenza, la proposta formativa qui elaborata sarà presentata non in modo specifico e dettagliato, ma a carattere ampio e flessibile, proprio perché pur essendo stata elaborata su bisogni reali, sarà sempre necessario ricalibrarla in ogni occasione, sui destinatari direttamente coinvolti. La struttura del percorso prevede un'organizzazione per moduli, con monte ore da decidere a secondo dei destinatari e dei contesti; con gli stessi è auspicabile anche condividere la scelta dei contenuti tra quelli presentati di seguito a secondo delle loro esigenze.

Nello specifico il piano formativo comprende gli obiettivi, i contenuti, le metodologie, la modalità di erogazione e la valutazione. Quest'ultima è considerata la componente di accompagnamento dell'intero processo: una prima valutazione sulla lettura di bisogni; una raccolta feedback alla fine di ogni incontro; una valutazione alla fine di ogni modulo e una finale complessiva.

Tabella 7.3. La proposta formativa

1. Area della Leadership La Boundary Spanning Leadership (BSL) è intesa come capacità di creare direzione e impegno, guidando il gruppo al superamento dei confini e verso una visione comune. Riguarda la capacità di impollinare idee, di disseminare informazioni, di generare cambiamenti di visioni e coinvolgimento, ma anche la capacità di rappresentare e coniugare prospettive diverse (Ernst & Chrobot-Mason, 2011).	
Obiettivo:	Sviluppare competenze di Boundary Spanning Leadership.
Contenuti:	1. Breve introduzione teorica: il gruppo. La differenza tra gruppo e gruppo di lavoro. 2. Il processo di sviluppo del Team-building (Bruce Tuckman's model of group development). Le dinamiche di gruppo e le modalità di lavorare in gruppo. 3. Lettura dei bisogni (del gruppo insieme al gruppo), riferiti al tema dell'ASL 4. Identificazione di soluzioni per rispondere ai bisogni emersi. 5. Gli stili di leadership: conoscenza del proprio stile di leadership 6. I confini di un'organizzazione (verticali, orizzontali, demografici, geografici) 7. I comportamenti di boundary spanning leadership (buffering-connecting-weaving-reflecting-mobilizing-transforming). 8. Comune idea di leadership nel gruppo
Metodo	1.a. Breve lezione frontale. 2.a. Discussione di grande gruppo per definire il concetto di 'gruppo di lavoro'. 2.b. Role-playing sulle dinamiche di gruppo (un role play based su on ogni stadio identificato da Tuckman:forming, storming,

	norming, performing, adjourning). 2.c. Simulazioni condotte dai partecipanti attraverso un processo di definizione delle norme di gruppo. 2.d. Analisi di caso. 3.a. Lavoro di piccolo gruppo per lettura dei bisogni legati al tema di ASL con successiva presentazione dei risultati ai gruppi. 4.a. Raccolta feedback sulle presentazioni e migliorie risolutive ai problemi. 4.b. Simulazioni tra ipotetiche organizzazioni (obiettivi, risultati/prodotti, punti di forza e debolezza della partnership in atto) 5.a. Self-assessment leadership (Real Colors, MBTI, Emergenetics) 6.a. Lavoro e discussione di gruppo per l'identificazione dei confini organizzativi di contesti reali. 7.a. Workshop con materiale strutturato sulla Boundary Spanning Leadership 7.b. Diagnosi della propria Boundary Spanning Leadership 7.c. Completamento di un Boundary Spanning Leadership Action plan. 7.d. Condivisione in piccolo gruppo del personale BSL action plan. 8.a. Lavoro di piccolo gruppo con definizione del con definizione condivisa di Leadership e motivazioni alla base della definizione. 8.b. Presentazione dei risultati ai gruppi e condivisione del concetto a livello di grande gruppo. ▪ Debriefing (Fedeli, Frontani, & Mengato, 2014). ▪ Valutazione in itinere e finale del modulo
2. Area della relazione e comunicazione La competenza comunicativo-relazionale non può essere considerata spontanea né automatica; al contrario, essa necessita, di un'attenta ed accurata formazione. Le competenze relazionali riguardano le abilità di ascoltare e farsi ascoltare; richiedere chiarimenti e spiegazioni; rivedere le proprie posizioni; progettare e lavorare insieme . La competenza comunicativa è l'abilità di scegliere tra i diversi comportamenti comunicativi al fine di raggiungere gli obiettivi interpersonali durante un incontro con altre persone. Le competenze interpersonali quindi comprendono una serie di comportamenti, attitudini verso gli altri e le diverse circostanze. Si tratta di abili comportamenti intenzionali e goal-directed, proprio perché sono selezionati dall'individuo per raggiungere obiettivi desiderati (Hargie, 1997; Hunt, Tourish, & Hargie, 2000).	
Obiettivo	Potenziare lo sviluppo di competenze interpersonali e comunicative.
Contenuti	1. Breve introduzione teorica sui concetti chiave: relazione-comunicazione-conflitto; metodi sulle varie forme comunicative e identificazione dei momenti in cui ' i guasti' della comunicazione si verificano. La relazione educativa. 2. Conoscenza delle proprie competenze interpersonali e comunicative; includendo le varie forme di comunicazione. 3. La gestione dei conflitti (es. Thomas Kilman)

	4. Le tecniche comunicative, di negoziazione e risoluzione dei conflitti. 5. Problem-solving. 6. Importanza dell'ascolto attivo e interesse verso le prospettive altrui. 7. La relazione educativa. 8. Il feedback.
Metodo	1.a. Breve lezione frontale. 2.a. Diagnosi delle proprie competenze comunicative e interpersonali (utilizzo di una valutazione stile di comunicazione, come le "indagini sugli stili di comunicazione"). 3.a. Diagnosi del personale stile di gestione dei conflitti (Kilman's Conflict Mode Instrument). 3.b. Analisi di caso sulla gestione dei conflitti (insegnanti con studenti; insegnanti con rappresentanti del mondo del lavoro; insegnanti e insegnanti). 3.c. Role-play e simulazioni su gestione dei conflitti (script: cattivi esempi di comunicazione, obiettivi e uso di tecniche di riduzione dei conflitti de-escalation techniques); tecniche comunicative. 4.a. Simulazioni sull'uso delle tecniche di risoluzione dei conflitti e dei negoziati. 4.b. Discussione sulle simulazioni. 5.a. Analisi di caso mediante video, con successivo lavoro di gruppo per la soluzione dei problemi emersi durante le comunicazioni ascoltate nei filmati. 6.a. Discussione di gruppo di grandi dimensioni sui metodi di comunicazione e dei "fastidi ricorrenti" di comunicazione (pet peeves). 6.b. Simulazione sull'ascolto attivo (partner simulation) 7.a. Analisi di caso-filmati e/o esperienze sulla relazione educativa. 7.b. Lavoro di gruppo sull'idea di una buona relazione educativa e successiva presentazione dei risultati. 7.c. Action plan per un personale miglioramento della relazione educativa con gli studenti. 8.a. Discussione di gruppo: importanza di dare/ricevere feedback. • Debriefing • Valutazione in itinere e finale del modulo
3. Area della partnership La capacità di costruire partnership include l'abilità di networking, intesa come capacità di avere relazioni con i membri interni ed esterni alla propria organizzazione. Sottintende una certa abilità imprenditoriale, che guida i soggetti nelle decisioni e nell'implementare azioni innovatrici (Ramachandran & Ramnarayan, 1993). Si tratta proprio della capacità dello boundary spanner di svolgere funzioni ai confini delle organizzazioni, di interfacciarsi con diversi stakeholder rappresentando le prospettive, le idee e le percezioni delle parti (Shantz, Wright, & Latham, 2016). La competenza di networking implica avere una visione di partnership che presuppone un livello di consapevolezza collaborativa fra le parti, basata su obiettivi e processi condivisi (Barnes & Liao, 2012).	
Obiettivo: sviluppare competenze di Networking	

Contenuti	1. Breve presentazione di una partnership di qualità: i suoi elementi costitutivi e la forza del gruppo. 2. Lettura dei contesti (quali risorse e attività presenti) 3. Costruzione della mappa degli interlocutori. 4. Lettura dei bisogni della propria organizzazione e di quelli dei partner (complementarietà fra le parti). 5. Come trasferire e tradurre informazioni e bisogni di un'organizzazione all'altra. 6. Come sviluppare una progettazione collaborativa fra le parti, coerente con i contesti (approccio del Change Laboratory di Engestrom). 7. Ideazione, condivisione e costruzione progettuale coerente con il contesto.
Metodo	1.a. Breve lezione frontale 1.b. Discussione sui concetti chiave alla base di una partnership di qualità (fiducia, relazione, comunicazione, rispetto, trasparenza, collaborazione, responsabilità comune, spazio comune, reciprocità mutual interest). 2. Discutere la differenza tra individuo, comunità e le attività istituzionali (Beaulieu, L. J. 2002). 3.a. Lavoro di gruppo per la costruzione della mappa degli interlocutori 3.b. Presentazione ai gruppi delle mappe e raccolta feedback sulle stesse. 4.a. Presentare un caso studio che presenta uno sforzo collaborativo. 4.b. In piccoli gruppi, i partecipanti definiscono i vantaggi reciproci dello sforzo, nonché il "costo" dello sforzo. 4.c. in piccoli gruppi, in collaborazione con i rappresentanti del lavoro (inviati per questa attività) per la lettura dei bisogni delle parti. 5.a. Conoscenza dell'approccio del Change laboratory, dal punto di vista teorico e simulazione dello stesso. 6.a. Discussione di grande gruppo: gli insegnanti discutono sulla sfida di lavorare con le realtà lavorative; i rappresentanti del mondo del lavoro discutono della condivisione del successo e della sfida di lavorare con la scuola / studenti). 7.a. Lavoro di gruppo: progettazione collaborativa tra le parti con presenza di partner esterni, secondo l'approccio del Change Laboratory. 7.b. Presentazione delle progettazioni ai gruppi. ▪ Debriefing ▪ Valutazione in itinere e finale del modulo.
4. Area della riflessività e della valutazione (include competenze tecniche) La capacità riflessiva e la capacità valutativa in questo specifico contesto sono strettamente interconnesse, perché l'una sostiene l'altra per giungere ad azioni di miglioramento. Grazie alla riflessione, la valutazione diviene un processo interno di monitoraggio che il soggetto compie durante il suo cammino formativo. La valutazione riflessiva guida il soggetto all'esplorazione e all'osservazione di se stesso, ma anche alla valutazione della qualità e quantità delle azioni di	

cambiamento di cui è protagonista, spingendolo alla riprogettazione e allo sviluppo (Pastore, 2008).	
Obiettivo	Sviluppare competenze riflessive e valutative
Contenuti	1. Breve introduzione teorica: abilità riflessive e valutazione 2. Pensiero riflessivo come processo di autovalutazione 3. Importanza della riflessione su attività e processi. 4. La valutazione nel percorso progettuale dell'ASL 5. Time management per la riflessione e valutazione
Metodo	1.a. Breve lezione frontale su riflessione a valutazione per gestire meglio i processi che caratterizzano i progetti di ASL. 2.a. Costruzione portfolio individuale e/o di gruppo lungo l'intero percorso [Grion, V. (2014). <i>Professional portfolio come strumento di (auto)formazione professionale dei formatori</i>]. 3.a. Lavoro di gruppo con riflessione sui processi, facendo riferimento a un'esperienza: ho operato una scelta; di cosa ho bisogno? Quali sono le mie risorse? Come sono cambiate le mie idee? Cosa posso fare ora? Ho capito il problema? 3.b. Confronto dei risultati tra gruppi 4.a. Sulla base di un progetto di ASL per gruppo si passa all'elaborazione di rubriche (Castoldi, 2013): a. elaborazione di rubriche per la valutazione del processo di progettazione ASL svolto; b. elaborazione di rubriche per la valutazione dei risultati raggiunti dagli studenti 4.b. <i>Nota:</i> La costruzione delle rubriche richiede alcune ore all'inizio per un brainstorming e una ricognizione rispetto ai risultati che si vogliono ottenere; la definizione delle aree da valutare; l'individuazione degli indicatori che "indicano" il raggiungimento di competenza in quell'area e quindi dei descrittori posti su almeno tre livelli; l'indicazione dei prodotti (i prodotti possono essere: i) le competenze i boundary spanner acquisite durante il percorso formativo; ii) i risultati ottenuti dagli alunni; iii) i processi messi in atto per la realizzazione delle esperienze di ASL. 5.a. Brainstorming su strumenti e modalità (es. uso dei media) che supportino e facilitino il processo di riflessione durante tutto l'anno. • Discussione • Valutazione in itinere e finale del modulo

Il percorso presuppone quattro moduli con durata da stabilire a seconda delle conoscenze e bisogni dei destinatari e dei contesti (brevi lezioni teoriche, workshop, simulazioni, analisi di casi, discussioni, lavori di gruppo). La modalità di erogazione ritenuta più efficace per questo tipo di formazione è il modello 'face-to-face', allo scopo di facilitare la condivisione dei temi, lo sviluppo della consapevolezza della nuova figura, lo sviluppo di abilità attraverso il confronto, le simulazioni e i workshop. Tuttavia è auspicabile l'apertura di uno spazio on line per la raccolta dei Portfolio individuali e di gruppo e per domande di approfondimento, ma sarebbe consigliabile considerare uno spazio aperto anche per la condivisione delle buone pratiche.

Il percorso di formazione-ricerca, monitorato attraverso una valutazione iniziale sulla lettura dei bisogni e quella finale per la rilevazione della soddisfazione del percorso, l'elaborazione del portfolio individuale e di gruppo, presuppone una prima rilevazione dei risultati a breve termine, ma non intende essere esaustivo. Sicuramente, però, un'analisi dei dati raccolti e degli elementi emersi, eseguita insieme ai partecipanti, avrebbe una triplice funzione: i) aiuterebbe i partecipanti ad acquisire maggiore consapevolezza del ruolo e delle abilità sviluppate e/o ancora da potenziare; ii) sarebbe una fase importante di riflessione sull'intero percorso di formazione e sui percorsi di ASL implementati nei contesti di riferimento, apportando inevitabilmente i miglioramenti auspicati sui due piani; iii) il monitoraggio e la valutazione finale del percorso e possibilmente previsti per almeno un anno dopo l'esperienza formativa, aiuterebbe a creare un *cohort model* di riferimento.

Occorre precisare che il piano formativo è stato qui pensato per le figure scolastiche dell'ASL, anche se l'area della partnership include la partecipazione di figure esterne. Per una partnership di successo e sostenibile, infatti, sarebbe auspicabile che percorsi di questo tipo fossero destinati contemporaneamente ai tutor interni ed esterni: avrebbero in tal senso la possibilità di sviluppare un linguaggio comune, di condividere appieno il significato e i processi che sottintendono una progettazione condivisa, ma anche di scoprirsi come reali partner, svolgendo una funzione 'lubrificante' della partnership scuola-lavoro, che necessita di essere costantemente rivitalizzata, al fine di evitare il ritorno a vecchie abitudini.

La costruzione di una partnership efficace richiede dunque di divenire abili navigatori di confini, di territori diversi e di sapere entrare e uscire da questi come abili mediatori e negoziatori di culture, pratiche, interessi e artefatti.

In generale il concetto di mediazione enfatizza il ruolo delle persone che fungono da intermediatori simbolici tra chi deve apprendere e ciò che bisogna apprendere (Kozulin, Gindis, Ageyev & Miller, 2003), ma in un processo di attraversamento di confini si attivano quattro meccanismi di apprendimento che generano nuove conoscenze, sviluppo delle identità, cambiamento delle pratiche e sviluppo organizzativo. Si tratta di meccanismi di apprendimento che si identificano in ciò che Akkerman e Bakker (2011, p.142) definiscono: *identification*, *coordination*, *reflection*, *transformation*. *Identification* coincide con l'analizzare criticamente l'identità di un sistema, ma anche come processo che guida la definizione di pratiche alla luce di altre (*othering*); si tratta di un percorso utile a produrre nuove visioni e scoperte del potenziale di apprendimento del sistema stesso; *coordination* richiede invece l'attivazione di un dialogo, di una connessione comunicativa, nel tentativo di superare le rispettive ambiguità che sicuramente emergono all'interno della *boundary zone*; implica anche lo sforzo di tradurre le rispettive informazioni e di creare permeabilità ai confini tra le organizzazioni, in modo da favorire la necessaria interazione; *reflection* coinvolge i soggetti in un processo di riflessione sulle pratiche, mediante il quale vengono esplicitate le differenze e dove ciascuno può apprendere dalle pratiche

dell'altro (in tal senso importante l'approccio del Change Laboratory). È un processo che aiuta ciascuna parte coinvolta a guardare se stessa con gli occhi dell'altro; *transformation* si realizza quando il confronto genera cambiamenti e ha come risultato la costruzione di una nuova cultura capace di influenzare le pratiche future, guidando i singoli soggetti e i sistemi nella definizione dei loro percorsi di sviluppo. Si tratta di un processo di trasformazione che, attraverso il confronto delle differenze, genera il bisogno di integrare i diversi tipi di conoscenze, fino a creare un sistema ibrido basato sulla negoziazione di significati e di pratiche (Akkermann & Bakker, 2011; Bakker & Akkerman, 2014).

Per concludere dunque, un processo di ASL richiede un'intenzionale processo trasformativo che includa una sorta di decostruzione e ricostruzione di pratiche e culture, fino a identificarne delle nuove ed efficaci, utili ad assicurare apprendimento per tutte le persone coinvolte e per gli stessi sistemi (Engeström, 2014). Questo non implica necessariamente creare discontinuità, ma piuttosto riscoprire un rinnovato senso del fare in cui risiede il potenziale di apprendimento. In questa prospettiva è evidente che occorre allora sviluppare abilità di lettura dei confini a diversi livelli, di divenire abili attraversatori degli stessi, creando un modello di partnership che generi meccanismi di apprendimento a livello istituzionale, interpersonale e intrapersonale (Akkerman, & Bruining, 2016).

Bibliografia

- Adams, J. S. (1976). The structure and dynamics of behavior in organizational boundary roles. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (1175-1199). Chicago: Rand McNally.
- Adams, K. R. (2014). The exploration of community boundary spanners in university-community partnerships. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(3), 113-118.
- Adda, J. (1989). The mathematics classroom as a micro-society. *Mathematics, education, and society*, 149-150.
- 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.
- Ancona, D. G., & Caldwell, D. F. (1992). Bridging the boundary: External activity and performance in organizational teams. *Administrative science quarterly*, 634-665.
- Aldrich, H., & Herker, D. (1977). Boundary spanning roles and organization structure. *Academy of management review*, 2(2), 217-230.
- Aldrich, H. E., & Whetten, D. (1981). Organization-Sets, Action-Sets, and Networks: Making the Most of Simplicity. *Handbook of Organizational Design*, 385-408. New York, NY. Disponibile da http://works.bepress.com/howard_aldrich/46/
- Andersson, I., & Andersson, S. B. (2008). Conditions for boundary crossing: Social practices of newly qualified Swedish teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 643-660.
- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Akkerman, S., & Bruining, T. (2016). Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284.
- Adams, A. V. (2010). The Mubarak Kohl initiative—dual system in Egypt. *An assessment of its impact on the school to work transition*. Cairo: GTZ.
- 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*, 52,2, 287-306.
- Allan, D. (2014). Quantity for quality: a case study on the impact of an English workbased learning programme on disaffected pupils' qualification achievements, *Educate*, 14 (1), 10-16.
- Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational researcher*, 25(4), 5-11.
- Andronico, M., & Wittgenstein, L. (1998). *Antropologia e metodo morfologico: studio su Wittgenstein*. La città del sole.
- Annali dell'Istruzione (2004). *L'alternanza scuola lavoro*. Le Monnier.
- Atasoy, D. (2001). Lojistik regresyon analizinin incelenmesi ve bir uygulaması [*Logic regression analysis and one application*] (Master's thesis, Cumhuriyet University, Sivas, Turkey). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Atlas.ti 7.0 software. Disponibile da <http://atlasti.com/>

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.

Barab, S. A. (1999). Ecologizing instruction through Morrison integrated units. *Middle School Journal*, 30(8), 21-28.

Barbier Jean-Marie (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action. *Recherche & Formation*, 27(1), 155-157.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.

Barell, J. (2007). *Problem-Based Learning: An Inquiry Approach*, New York: Corwin Press.

Barnes, J., & Liao, Y. (2012). The effect of individual, network, and collaborative competencies on the supply chain management system. *International Journal of Production Economics*, 140(2), 888-899.

Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New directions for teaching and learning*, (68), 3-12.

Beach, K., & Vyas, S. (1998). *Light pickles and heavy mustard; horizontal development among students negotiating how to learn in production activity*. Paper presented at the Fourth Conferences of the International Society for Cultural Research and Activity Theory, University of Aarhus, Denmark.

Berger, S. and Pilz, M. (2009), 'Benefits of VET', in Hippach-Schneider, U. and Toth, B. (eds) (2009), Germany VET Research Report 2009, Bonn: BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)

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.

Bennet, J.V. (2007). Work-Based Learning and social support: relative influences on high school seniors' occupational engagement orientations. *Career and Technical Education Research*, 32(3), 187-214.

Bennett, S. M., & Gallagher, T. L. (2013). High school students with intellectual disabilities in the school and workplace: Multiple perspectives on inclusion. *Canadian journal of education*, 36(1), 96-124.

Benz, M., Yovanoff, P., & Doren, B. (1997). School-to-work components that predict postschool success for students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 63(2), 155-165.

Bertagna, G. (a cura di). (2003). *Alternanza scuola lavoro, Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*. Milano: Franco Angeli.

Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.

Bertagna, G. Buratti, U., Fazio, F., & Tiraboschi, M. (a cura di). (2013). *La regolazione dei tirocini formativi in Italia dopo la legge Fornero. L'attuazione delle Linee-guida 24 gennaio 2013: mappatura e primo bilancio*. ADAPT University Press. Tratto da http://moodle.adaptland.it/pluginfile.php/13003/mod_resource/content/9/ebook_vol_16.pdf

Barab, S. A., Cherkas-Julkowski, M., Swenson, R., Garrett, S., Shaw, R. E., & Young, M. (1999). Principles of self-organization: Learning as participation in autocatakinetic systems. *Journal of the Learning Sciences*, 8(3-4), 349-390.

- Barab, S. A., & Plucker, J. A. (2002). Smart people or smart contexts? Cognition, ability, and talent development in an age of situated approaches to knowing and learning. *Educational psychologist*, 37(3), 165-182.
- Billet, S. (1994). Situated learning—A workplace experience. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 34 (2), 112–130.
- Billet, S. (2002). Toward a workplace pedagogy: Guidance, participation, and engagement. *Adult Education Quarterly*, 53(1), 27–43.
- Bjork, R. A., & Richardson-Klavehn, A. (1989). On the puzzling relationship between environment context and human memory. In C. Izawa (Ed.), *Current issues in cognitive processes: The Tulane Flowerree Symposium on Cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Black, R, Kiner J., & Conboy, M.(2010). Connecting to the world of work. *Primary & Middle Years Educator*, 8 (3), 23-28.
- Blaka, G., & Filstad, C. (2007). How does a newcomer construct identity? A socio-cultural approach to workplace learning. *International Journal of Lifelong Education*, 26(1), 59–73.
- Blankenship, R., & Kim, D. (2012, January). Revealing authentic teacher professional development using situated learning in virtual environments as a teaching tool. In *International Forum of Teaching and Studies* (Vol. 8, No. 1, p. 36). American Scholars Press, Inc.
- Bloomfield, D., & Nguyen, H. T. M. (2015). Creating and Sustaining Professional Learning Partnerships: Activity Theory as an Analytic Tool. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 2.
- Boaler, J. (1993). The Role of Contexts in the Mathematics Classroom: Do they Make Mathematics More "Real"? *For the learning of mathematics*, 13(2), 12-17.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione* Milano: Raffaello Cortina.
- Bonometti, S. (2011). Workplace Learning: apprendere e produrre conoscenza nei contesti di lavoro. *Education Sciences & Society*, 2(1).
- Borrello, L. (2003). Le innovazioni metodologiche. In *Annali dell'Istruzione, L'alternanza scuola lavoro*, 2003, n.5-6, 1, pp. 127-168. Roma: Le Monnier.
- Boud, D., & Garrick, J. (1999). *Understanding learning at work*. Taylor & Francis US.
- Bowman, K., Stanwick, J. and Blythe, A. (2005). *Factors pertaining to quality outcomes of shorter duration apprenticeships and traineeships*. Leabrooks: National Centre for Vocational Education Research (NCVER).
- Bransford, J.D., Sherwood, R.D., Hasselbring, T.S., Kinzer, C.K., & Williams, S.M. (1990). Anchored instruction: Why we need it and how technology can help. In D. Nix & R. Spiro (Eds.), *Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp.115-141). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bransford, J. D., Goldman, S. R., & Vye, N. J. (1991). Making a difference in people's ability to think: Reflections on a decade of work and some hopes for the future. *Influences on children*, 147, 180.
- Brown, J.S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.

- Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization science*, 2(1), 40-57.
- Brown, A. L. (1994). The advancement of learning. *Educational Researcher*, 23(8), 4-12.
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. In K. McGilly (Ed.), *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (chap. 9) (pp. 229-270). Cambridge, MA: MIT Press.
- Brown, A. L., & Kane, M. J. (1988). Preschool children can learn to transfer: Learning to learn and learning from example. *Cognitive Psychology*, 20(4), 493-523.
- Buxton, C. A., Carlone, H. B., & Carlone, D. (2005). Boundary spanners as bridges of student and school discourses in an urban science and mathematics high school. *School Science and Mathematics*, 105(6), 302-312.
- Cacco, A. (2004). Alternanza scuola-lavoro: l'esperienza nelle scuole. <<Rassegna dell'Istruzione>> 4. Firenze: le Monnier.
- Calvard, T. S.(2013). Difficulties in organizing Boundary spanning activities of inter-organizational teams. In J.Langan-Fox & C. L. Cooper (Eds.), *Boundary-Spanning in Organizations. Network, Influence and Conflict* (pp.116-130). New York: Routledge.
- Cannell, C. F. & Kahn, R.I. (1968). Interviewing. In G. Lindzey &A. Aronson (Eds.) *The Handbook of Social Psychology, Vol.2: Research Methods* (95-526). New York: Addison Wesley.
- Cannon-Bowers, J. A., Salas, E., & Converse, S. (1993). Shared mental models in expert team decision making. In N. J. Castellan, Jr. (Ed.), *Individual and group decision making: Current issues* (pp. 221-265). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*. Carocci.
- Chaicklin, S., & Lave, J. (1993). *Understanding practice: perspective on activity and context*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Challis L., Fuller S., Henwood M., Klein R., Plowden W., Webb A., et al. (1988). *Joint Approaches to Social Policy, Rationality and Practice*. Cambridge: University Press.
- Chan, S. (2012). Perspectives of new trades tutors: boundary crossing between vocational identities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(4), 409-421.
- Charbonneau, J., Samson, G., & Rousseau, N. (2014). Rôle de superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi, *Education et francophonie*, 42(1), 95-112.
- Chiarolanza, C., & De Gregorio, E. (2007). *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con ATLAS.ti*. Roma: Carocci.
- Clancey, W. J. (1993). Situated action: A neuropsychological interpretation response to Vera and Simon. *Cognitive Science*, 17(1), 87-116.
- Clark, A. (1989). *Microcognition: Philosophy, Cognitive Science, and Parallel Distributed Processing*. Cambridge: MIT Press.

- Clark, A. (1993). *Associative Engines: Connectionism, Concepts, and Representational Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, A. (1997). *Being There: Putting Brain, Body, and World Together Again*. Cambridge: MIT Press.
- Claxton, G. (2002). Education for the Learning age: A sociocultural approach to learning to learn. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century* (pp. 21–33). Oxford: Blackwell Publishing.
- Claxton, G. (2004). Learning is learnable (and we ought to teach it). In S. J. Cassell (Ed.), *Ten years on report*. UK: National Commission for Education.
- Claxton, G. (2006). *Thinking at the edge: Developing soft creativity*. Cambridge Journal of Education, 36 (3), 351–362.
- Cole, M. (1991). On putting Humpty Dumpty together again: a discussion of the papers on the socialization of children's cognition and emotion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 37(1), 199–207.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: psychological and educational considerations* (pp. 1–46). New York, NY: Cambridge University Press.
- Collins, H. M. (1990). *Artificial experts: social knowledge and intelligent machine*. Cambridge: The MIT Press.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American educator*, 15(3), 6–11.
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American educator*, 15(3), 6–11.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1988). Cognitive apprenticeship. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 8(1), 2–10.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1995). L'apprendistato cognitivo. Per insegnare a leggere, scrivere e far di conto. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, & C. Zuccheromaglio (eds) *I contesti sociali dell'apprendimento* (pp. 181–231). Milano: Led.
- Combs, J. P., & Onwuegbuzie, A. J. (2014). Describing and Illustrating Data Analysis in Mixed Research. *International Journal of Education* 2, (2), E13.
- Condon, E., Callahan, M. (2008). Individualized career planning for students with significant support needs utilizing the discovery and vocational profile process, cross-agency collaborative funding and social security work incentives. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 28, (2), p. 85–96.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. SAGE.
- Corrao, S. (2000). *Il focus group*, Milano: Franco Angeli.
- Cosentino, A. (2002). Costruttivismo e formazione. *Proposte per lo sviluppo della professionalità docente*. Napoli: Liguori.
- Cosentino, A. (2002). *Costruttivismo e formazione*. Napoli: Liguori.

- Cope, P., Cuthbertson, P., & Stoddart, B. (2000). Situated learning in the practice placement. *Journal of Advanced Nursing*, 31(4), 850-856.
- Cooper, L., Orrell, J., & Bowden, M. (2010). *Work integrated learning: A guide to effective practice*. Routledge.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
- Cox, A. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of information science*, 31(6), 527-540.
- Crawford, V. P. (2013). Boundedly rational versus optimization-based models of strategic thinking and learning in games. *Journal of Economic Literature*, 51(2), 512-527.
- Crawford, R. (2014). A multidimensional/non-linear teaching and learning model: Teaching and learning music in an authentic and holistic context. *Music Education Research*, 16(1), 50-69.
- Creswell, J.W. (2008). *Educational Research. Planning, Conducting, nd Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (3rd edition). New Jersey-USA: Pearson Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Chrobot-Mason, D., & Ernst, C. (2011). *Boundary Spanning Leadership*. New York: McGraw-Hill.
- Croninger, R. G., & Lee, V. E. (1996). *Social capital and children's development: The case of education*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.
- Cullen, J., Hadjivassiliou, K., Hamilton, E., Kelleher, J., Sommerlad, E., & Stern, E. (2002). *Review of current pedagogic research and practice in the fields of post-compulsory education and lifelong learning* (final report submitted to the Economic and Social Research Council). London: The Tavistock Institute.
- Cully, M., VandenHeuvel, A. ,& Goodes, R. (2000). *Completed traineeships: A longitudinal survey of outcomes*. Canberra, Australia Department of Education, Training and Youth Affairs. Research and Evaluation Branch
- Cully, M. and Curtain, R. (2001), Reasons for new apprentices' non-completions. Leabrooks: NCVER.
- D'Aniello, F. (2014). *Il lavoro che educa. I percorsi di istruzione e formazione professionale*. Milano: Franco Angeli.
- Darche, S., Nayar, N. and Bracco, K. (2009), *Work-based learning in California: Opportunities and models for expansion*. Los Angeles: James Irvine Foundation.
- Davies, B., & Hentschke, G. (2006). Public-private partnerships in education: insights from the field. *School Leadership & Management*, 26(3), 205-226.
- Dede, C., Nelson, B., Ketelhut, D. J., Clarke, J., & Bowman, C. (2004, June). Design-based research strategies for studying situated learning in a multi-user virtual environment. In *Proceedings of the 6th international conference on Learning sciences* (pp. 158-165). International Society of the Learning Sciences.

- de Feijter, J. M., de Grave, W. S., Dornan, T., Koopmans, R. P., & Scherpbier, A. J. (2011). Students' perceptions of patient safety during the transition from undergraduate to postgraduate training: an activity theory analysis. *Advances in health sciences education*, 16(3), 347-358.
- Degeling, P. (1995). The significance of sectors in calls for urban public health intersectoralism: an Australian perspective. *Policy & Politics*, 23(4), 289-301.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research*, (4th edition). London: Sage.
- Department for children, schools and families (2008). *The work related learning guide first edition. A guidance document for employers, schools, colleges, students and their parents and carers*. Nottingham: DCSF.
- Department for Education and Skills (2004). *Department for Education and Skills: five years strategy for children and learners*. London: The Stationary Office.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta.
- Dewey, J. (1949). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1899).
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione* (E. Agnoletti & P. Paduano, Trans.). Firenze: Sansoni (Original work published 1916).
- Detterman, D.K. (1993). The case for the prosecution: Transfer as an epiphenomena. In D.K. Detterman & R.J. Sternberg (Eds.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (pp. 1-24). Norwood, NJ: Ablex.
- Di Nubila, R. D. (2004). *Oltre l'aula: la formazione continua nell'alternanza, negli stage, nelle imprese, nelle istituzioni: manuale per studenti, docenti, formatori e operatori aziendali*. CEDAM.
- Di Nubila, R.D., & Fedeli, M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Scott, P., & Mortimer, E. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational researcher*, 23(7), 5-12.
- Dweck, C. (2006). *Mindset; the new psychology of success* New York: Ballantine.
- Edwards, P., Bélanger, J., & Wright, M. (2006). The bases of compromise in the workplace: A theoretical framework. *British journal of industrial relations*, 44(1), 125-145.
- Eggleton, I., Robertson, S., Ryan, J., & Kober, R. (1999). The impact of employment on the quality of life of people with an intellectual disability. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 13, 95-107.
- Eich, E. (1985). Context, memory, and integrated item/context imagery. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 11, 764-770.
- Eckert, P. (1993). *The school as a community of engaged learners*. Palo Alto, Ca.: IRL Working paper.
- Ernst, C., & Chrobot-Mason, D. (2011). Flat world, hard boundaries: How to lead across them. *MIT Sloan Management Review*, 52(3), 81.

- Ekkerink, R. (2008), *Boundary spanning activity: does environmental uncertainty make a difference? A research to the perception of the dutch manager of the Dutch SME on the Spanish market*. Madrid: Insituto de Anàlisis Industrial y Financiero. Universidad Complutense de Madrid.
- Engeström Y. (1987). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical conceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, (1), 133- 156.
- Engestrom, Y. (1992). *Interactive Expertise: Studies in Distributed Working Intelligence*. Research Bulletin 83. Department of Education, University of Helsinki, Bulevardi 18, SF-00120 Helsinki, Finland.
- Engeström, Y. (1993). Developmental studies of work as a testbench of activity theory: The case of primary care medical practice. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (pp. 64–103). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- 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.
- Engestrom, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice* (Vol. 12). Germany: Lehmanns Media.
- Engeström, Y. (2006). Activity theory and expansive design. *Theories and practice of interaction design*, 3-23.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- Engeström, Y. (2014). *Learning by expanding*. Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Engeström, R., & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and instruction*, 5(4), 319-336.
- Engeström, Y., & Kerosuo, H. (2007). From workplace learning to inter-organizational learning and back: the contribution of activity theory. *Journal of workplace learning*, 19(6), 336-342.
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J., & Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1 (2), 10-17.
- Ercikan, K., & Roth, W.M. (2006). What good is polarizing research into qualitative and quantitative? *Educational Researcher*, 35, (5), 14–23.
- Frederiksen, N. (1984). The real test bias: Influences of testing on teaching and learning. *American psychologist*, 39(3), 193.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: per una formazione situata*. Carocci.
- Fabbri, L., Melacarne, C., & Allodola, V. F. (2015). Apprendere dai contesti di pratica situata: modelli didattici innovativi nell’alternanza scuola-lavoro. *Educational reflective practices*.
- Fedeli, M., Frontani, L., & Mengato Luigi (2014). *Experiential learning. Metodi, tecniche e strumenti per*

il debriefing. Milano: Franco Angeli.

- Fenwich, T. (2003). Innovation: examining workplace learning in new enterprises. *Journal of Workplace Learning*, 15(3), 123-132.
- Ferran-Ferrer, N., Minguillón, J. & Pérez-Montoro, M. (2013). Key factors in the transfer of information-related competencies between academic, workplace, and daily life contexts. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(6), 1112–1121.
- Finlay, I. (2008) Learning through boundary crossing: further education lectures learning in both the university and workplace. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 73–87.
- Fiorillo, G., & Nespoli, G. (2013). Verso un a regolazione europea dei tirocini. *Adapt*. Tratto da http://www.bollettinoadapt.it/old/files/document/19984fiorillo_nespoli.pdf [Ultimo accesso 30.06.2016]
- Flynn, M. C., Pillay, H., & Watters, J. (2014). Industry School Partnerships: Boundary crossing to enable school to work transitions across three targeted industries. In *Education and Employers Taskforce Research Conference*.
- Floding, M., & Swier, G. (2011). Legitimate peripheral participation: Entering a community of practice. *Reflective Practice: Formation and Supervision in Ministry*, 31.
- 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.
- Friedland, R., & Boden, D. (1994). *NowHere: Space, time, and modernity*. University of California Press.
- Friedman, R. A., & Podolny, J. (1992). Differentiation of boundary spanning roles: Labor negotiations and implications for role conflict. *Administrative Science Quarterly*, 28-47.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2004) Young People as Teachers and Learners in the Workplace: Challenging the Novice-Expert Dichotomy, *International Journal of Training and Development*, 8(1), 31-41.
- Fuller, A., Unwin, L. (2008), *Towards expansive apprenticeships: A commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. London: Teaching and Learning Research Programme.
- Funnell, S., & Rogers, P. (2011). *Purposeful Program Theory: Effective Use of Theories of Change and Logic Models*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gagnon, C. (2007). Arrimage des pratiques éducatives d’enseignement et de formateur en entreprise en contexte d’alternance. Étude de cas en formation professionnelle agricole. *Recherches qualitatives*, 27(1), 141-190.
- Gardner, H. (1991). *To open minds*. Basic Books.
- Gauvain, M., & Cole, M. (1996). Readings on the development of children (2nd Ed.) N. Y.: Scientific American.
- Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of adolescent & adult Literacy*, 44(8), 714-725.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. Psychology Press.

- Gee, J. P. (2008). Game-like learning: An example of situated learning and implications for opportunity to learn. *Assessment, equity, and opportunity to learn*, 200-221.
- Gibbs, G. R. (2008). *Analysing qualitative data*. Sage.
- Gick, M. L., & Holyoak, K. J. (1980). Analogical problem solving. *Cognitive Psychology*, 12, 306-355.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Psychology Press.
- Giunta, I.(2012). *La flessibilità come categoria pedagogica. Ambienti euristici per generare nuovi pensatori*. Milano: Franco Angeli.
- Goodman, H. P. (2014). The Tie That Binds: Leadership and Liberal Arts Institutions' Civic Engagement Commitment in Rural Communities. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(3), 119-124.
- Goodwin. C. (1990). Perception, technology and interaction on a scientific research vcssl. Paper presented at the 89th *Annual Meeting of the American Anthropological Association*. New Orleans. LA.
- Goel, L., Johnson, N., Junglas, I., & Ives, B. (2010). Situated learning: Conceptualization and measurement. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 8(1), 215-240.
- Green, J.M., Draper A.K. & Dowler E.A. (2003). Short cuts to safety: risk and 'rules of thumb' in accounts of food choice. *Health, Risk and Society*, 5, 33-52.
- Greeno, J. G. (1992). Mathematical and scientific thinking in classrooms and other situations. *Enhancing thinking skills in the sciences and mathematics*, 39-62.
- Greeno, J. G., & Moore, J. L. (1993). Situativity and symbols: Response to Vera and Simon. *Cognitive Science*, 17(1), 49-59.
- Greeno, J. G. (1997). On claims that answer the wrong questions. *Educational researcher*, 26(1), 5-17.
- Griffin, M. M. (1995). You can' t get there from here: Situated learning transfer, and map skills. *Contemporary Educational Psychology*, 20(1), 65-87.
- Griffiths, T., & Guile, D. (2003). A connective model of learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2(1), 56-73.
- Grion,V. (2014). Professional portfolio come strumento di (auto)formazione professionale dei forma. In M. Fedeli, L. Frontani, & L. Mengato (pp.23-37). *Experiential larning. Metodi, tecniche e strumenti per il debriefing*. Milano: Franco Angeli.
- Guile, D. & Young, M. (2003) Transfer and transition in vocational education: some theoretical considerations, in: T. Tuomi-Gröhn & Y. Engestrom (Eds) *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary crossing* (Amsterdam, Pergamon).
- Guthery. D. & Lowe. B. A. (1992). Translation problems in international marketing research. *Journal of Language forInternational Business*. 4. 1- 14.
- Gutierrez, K., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65(3), 445-471.

- Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., & Tejeda, C. (1999). Rethinking diversity: Hybridity and hybrid language practices in the third space. *Mind, culture, and activity*, 6(4), 286-303.
- Green, A. E., Kraemer, D. J., Fugelsang, J. A., Gray, J. R., & Dunbar, K. N. (2010). Connecting long distance: semantic distance in analogical reasoning modulates frontopolar cortex activity. *Cerebral cortex*, 20(1), 70-76.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs and technical guidelines for adapting tests into multiple language and cultures. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment* (pp. 3-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R., & Clark, T. (2006). Within and beyond communities of practice: Making sense of learning through participation, identity and practice. *Journal of management studies*, 43(3), 641-653.
- Hansen, M. T. (1999). The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organization subunits. *Administrative science quarterly*, 44(1), 82-111.
- Hunt, O., Tourish, D., & Hargie, O. D. (2000). The communication experiences of education managers: identifying strengths, weaknesses and critical incidents. *International Journal of Educational Management*, 14(3), 120-129.
- Hargie, O. (Ed.). (1997). *The handbook of communication skills*. Psychology Press.
- Harris, S. R., & Shelswell, N. (2005). Moving beyond communities of practice in adult basic education. *Beyond communities of practice: Language, power and social context*, 158-179.
- Harvey, L. (2004), Analytic quality glossary, Quality Research International, [online]. [Ultimo accesso: 3.5.2016]
- Hopkins, A.E. (2008). Work-Related Learning: hearing students voices. *Educational Action Research*, 16(2), 209-219.
- Heaney, T. (1995). *Learning to control democratically: Ethical questions in situated adult education*. Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED397238)
- Hendricks, C. C. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning?. *The Journal of Educational Research*, 94(5), 302-311.
- Herrington, J. and Oliver, R. (1995) *Critical characteristics of situated learning: Implications for the instructional design of multimedia*. In: ASCILITE 1995 Conference, 3 - 7 December 1995, University of Melbourne, Melbourne pp. 253-262.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational technology research and development*, 48(3), 23-48.
- Huang, K. H. (2011). Learning in authentic contexts: Projects integrating spatial technologies and fieldwork. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(4), 565-578.
- Hudson, B. (2004), Trust: towards conceptual clarification, *Australian Journal of Political Science*, 39 1, 75-87.

- 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.
- Hurley, S., & Chater, N. (eds). (2005). *Perspectives on Imitation, Vols I and II*, Cambridge MA: Bradford/ Massachusetts Institute of Technology Press.
- Illeris, K. (2003). Workplace learning and learning theory. *Journal of workplace learning*, 15 (4), 167–178.
- Impedovo, M. A., Sansone, N., & Schwartz, N. H. (2012). 11. Knowledge Building e dintorni. Il confronto con altri modelli. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 6(2), 90-106.
- Ljubetic, M., Ercegovac, I. R., & Koludrovic, M. (2015). Quality Partnership as a Contextual Prerequisite of Successful Learning of Young and Preschool-Aged Children. *Journal of Education and Learning*, 5(1), 78.
- Janis, I. L. (1983). *Groupthink: psychological studies of policy decisions and fiascoes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Jarvis, P. (1987). Meaningful and meaningless experience: Towards an analysis of learning from life. *Adult education quarterly*.
- Johnson, J. D., Chang, H. (2000). Internal and external communication, boundary spanning, and innovation adoption: an over-time comparison of three explanations of internal and external innovation communication in a new organizational form. *Journal of business communication*, 37, 238-263.
- Jorgensen, C.H.(2013).The role and meaning of vocations in the transition from education to work, *International Journal of Training Research*, 11(2), 166–183.
- Kain, D., & Wardle, E. (2005). Building context: Using activity theory to teach about genre in multi-major professional communication courses. *Technical Communication Quarterly*, 14(2), 113-139.
- Kamens, M. W., Dolyniuk, C. A., Dinardo, P., Rockoff, J. C., Forsythe, J., & Corman, H. (2004). A collaborative approach to enhancing employment and social skills of students with disabilities: Perspectives of the stakeholders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 48(2), 24-30.
- Katz, D., & Kahn, R. (1966). L.(1978). The social psychology of organizations. *New York: John Wiley & Sons*.
- Kerosuo, H., & Toiviainen, H. (2011). Expansive learning across workplace boundaries. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 48–54.
- Kilpatrick, S., Auckland, S., Johns, S., & Whelan, J.J. (2008). Building capacity for rural health: the role of boundary crossers in coalition maturity for partnerships with external agents. In: *Building stronger communities: Connecting research, policy and practice*. PASCAL Observatory (3). NIACE, UK. ISBN 978-1-86201-345-2.
- Kim, Y. S., & Merriam, S. B. (2010). Situated learning and identity development in a Korean older adults' computer classroom. *Adult Education Quarterly*, 60(5), 438-455.

- Kim, B. P., Murrmann, S. K., & Lee, G. (2009). Moderating effects of gender and organizational level between role stress and job satisfaction among hotel employees. *International Journal of Hospitality Management*, 28(4), 612-619.
- Kneppers, L., Elshout-Mohr, M., van Boxtel, C., & van Hout-Wolters, B. (2007). Conceptual learning in relation to near and far transfer in the secondary school subject of economics. *European journal of psychology of education*, 22(2), 115-129.
- 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.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. M. (2003). Introduction: Sociocultural theory and education: Students, teachers, and knowledge. *Vygotsky's educational theory in cultural context*, 1-14.
- Kreiner, G. E., Hollensbe, E. C., & Sheep, M. L. (2009). Balancing borders and bridges: Negotiating the work-home interface via boundary work tactics. *Academy of management journal*, 52(4), 704-730.
- Kusari, S., Cohen, D., Singh, J., & Marinova, D. (2005). Trust and control mechanisms in organizational boundary spanners' cognitions and behaviors. In *Academy of Management Proceedings* 1, pp. D1-D6. Academy of Management.
- LaCroix, L. (2014). Learning to see pipes mathematically: pre apprentices' mathematical activity in pipe trades training. *Educational Studies in Mathematics*, 86 (2), 157-176.
- Landry, C. (Ed.). (2002). *La formation en alternance: état des pratiques et des recherches* (Vol. 6), Presses de l'Université du Québec.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2002). Legitimate peripheral participation in communities of practice. *Supporting lifelong learning*, 1, 111-126.
- Lea, M. R. & Nicoll, K. (Eds). (2002). *Distributed learning - Social and cultural approaches to practice*. London: Routledge/Falmer, Open University.
- Leicester, G. (2007). Policy Learning: can Government discover the treasure within?. *European Journal of Education*, 42(2), 173-184.
- Leont'ev, A. (1974). The problem of activity in psychology. *Soviet Psychology*, 13(2), 4-33.
- Leont'ev A. N. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Moscow: Progress.
- Levina, N., & Vaast, E. (2005). The emergence of boundary spanning competence in practice: implications for implementation and use of information systems. *MIS quarterly*, 335-363.
- Lipari, D. (2004). L'approccio-comunità. *Esperienze di apprendimento collaborativo nei progetti del FORMEZ*. Roma: FORMEZ.
- Livingstone, D., & Sawchuk, P. (2004). *Hidden knowledge: Organized labor in the information age*. Toronto, Ontario, Canada: Garamond.

- Lucas, B. (2010). The Pedagogy of Work-related Learning: A Brief Overview Commissioned by the DCSF 14-19 Expert Pedagogy Group. *Cambridge Journal of Education*, 34(1), 7-33.
- Lucisano, P. , & Salerni, A. (2012). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Luecking, R. & Gramlich, M. (2003), *Quality work-based learning and post-school employment success*. National Center on Secondary Education and Transition Issue Brief, Vol. 2, Issue 2, Minneapolis: University of Minnesota.
- Machles, D., Bonkemeyer, E., & McMichael, J. (2010). Community of practice. *Professional Safety*, 55(1), 46.
- Magolda, P. (2001). Border crossings: Collaboration struggles in education. *The Journal of Educational Research*, 94(6), 346-358.
- Many, J. E., Fisher, T. R., Ogletree, S., & Taylor, D. (2012). Crisscrossing the university and public school contexts as professional development school boundary spanners. *Issues in Teacher Education*, 21(2), 83.
- 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*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Marradi, A., Pavsic, R., & Pitrone, M. C. (2007). *Metodologia delle scienze sociali*. Il mulino.
- Martini, B. (2011). *Pedagogia dei saperi. Problemi, luoghi e pratiche per l'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Matthews, P. (1999). Workplace learning: Developing an holistic model. *The Learning Organization*, 6 (1), 18–29.
- McLellan, H. (1993). Evaluation in a situated learning environment. *Educational Technology*, 33(3), 39-45.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*, London: Routledge
- Migliorini, L. & Rania, N. (2001). I focus group: uno strumento per la ricerca qualitativa, *Animazione sociale*, 2, 82-88.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mitchell, D. (2012). *Joined-up: A Comprehensive. Ecological Model for Working with Children with Complex Needs and Their Families/Whanau*. Canterbury, New Zealand: University of Canterbury.
- Moon, J., A. (2004). *Esperienza, riflessione, apprendimento. Manuale per una formazione riflessiva*. Carocci: Roma.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Morin, E.(2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina editore, p.38.

- Martini, B. (2011). *Pedagogia dei saperi. Problemi, luoghi e pratiche per l'educazione*. Milano: Franco Angeli, p.95.
- Matthews, P. (1999). Workplace learning: Developing an holistic model. *The Learning Organization*, 6 (1), 18–29.
- Miller, P. M. (2008). Examining the work of boundary spanning leaders in community contexts. *International Journal of leadership in Education*, 11(4), 353-377.
- Mishra, R., Alseddiqi, M., & Pislaru, C. (2009). An Improved Employability Skills Model and its compliance through vocational educational system in Bahrain. *The International Journal of Learning*, 16 (9), 699-717.
- Mitchell, D. (2012). *They saved the crops: Labor, landscape, and the struggle over industrial farming in Bracero-era California* (Vol. 10). University of Georgia Press.
- Morselli, D. (2011). Il laboratorio di attraversamento dei confini per mobilitare la competenza tra scuola e lavoro. *Formazione & Insegnamento IX* (3), ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line, doi: 10.7346/-fei-IX-04-11_12 © Pensa MultiMedia.
- Morselli, D., & Costa, M. (2014). Il laboratorio di attraversamento dei confini nell'alternanza scuola-lavoro. *RICERCAZIONE*, 193.
- Morrison, K. R. B. (1993). *Planning and Accomplishing School-Centred Evaluation*. Norfolk: Peter Francis Publishers.
- Mull, C. D. (2014). *Boundary-spanning Behaviors of Individuals Engaged with the US Military Community*. (Dissertation). Disponibile da https://scholar.google.com/scholar?q=BOUNDARY-SPANNING+BEHAVIORS+OF+INDIVIDUALS+ENGAGED+WITH+THE+U.S.+MILITARY+COMMUNITY&btnG=&hl=it&as_sdt=0%2C11&as_vis=1.
- Mull, Casey D., & Jordan, J.W. (2014). Boundary Spanning. *Reclaiming children and youth*, 23 (3), 57-59.
- Mull, Casey D. (2015). "Examining the Boundary-Spanning Behaviors of Community-Based Adult Educators An Empirical Examination" (Kansas, May 19th, 2015). Adult Education Research Conference. Paper 38. Disponibile da <http://newprairiepress.org/aerc/2015/papers/38>.
- Naidu, R. (2011). *VET glossary*, Leabrooks: NCVER.
- Nardiello, M. G. (2004). Alternanza formativa e alternanza lavoartiva. In Annali dell'Istruzione 2003-2004, *L'alternanza scuola lavoro*. Firenze: Le Monnier.
- Niewolny, K. L., & Wilson, A. (2009). What happened to the promise? A critical (re) orientation of two sociocultural learning traditions. *Adult Education Quarterly*, 1-20.
- Noble, G., & Jones, R. (2006). The role of boundary-spanning managers in the establishment of public-private partnerships. *Public Administration*, 84(4), 891-917.
- Norman, D. A. (1993). Cognition in the head and in the world: An introduction to the special issue on situated action. *Cognitive science*, 17(1), 1-6.

- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter.
- Ottaviano, R. (2006). Pedagogia e didattica dell'alternanza. In R. Ottaviano, (a cura di). *Scuola e lavoro. L'esperienza dell'alternanza in Lombardia*. (pp. 28-33). Milano: La Nuova Italia.
- Oliver, R., & Herrington, J. (2000). Using situated learning as a design strategy for Web-based learning. *Instructional and cognitive impacts of web-based education*, 178-191.
- Orlando, C. D. (1996). Formazione ed educazione: verso l'integrazione dei due saperi. *Studium educationis*, (1).
- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: Franco Angeli.
- Palinscar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2), 117-175.
- Pan, S. J., & Yang, Q. (2010). A survey on transfer learning. *IEEE Transactions on knowledge and data engineering*, 22(10), 1345-1359.
- Papay, C. K., & Bambara, L. M. (2014). Best Practices in Transition to Adult Life for Youth With Intellectual Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 37(3), 136-148.
- Pastore, S. (2008). Riflessività, apprendimento e valutazione. *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*.
- Pastori, G., Brancaccio, S., Frascini, M., Grolla, G., Imbriani, M., R., & Tagliabue, I. (2003). Alternanza scuola lavoro: schede operative. In G. Bertagna (a cura di), *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*. (pp.137-179). Milano: Franco Angeli.
- Pea, R. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 47-87). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Perkins, D. F., Borden, L. M., Keith, J. G., Hoope-Rooney, T. L., & Villarruel, F. A. (2003). Community youth development: Partnership creating a positive world. In F. Villarruel, D. Perkins, L. Borden, & J. Keith (Eds.) *Community youth development: Programs, policies, and practices* (pp. 1-23). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Perrone, V., Zaheer, A., & McEvily, B. (2003). Free to be trusted? Organizational constraints on trust in boundary spanners. *Organization Science*, 14(4), 422-439.
- Perron, N. J., Nendaz, M., Louis-Simonet, M., Sommer, J., Gut, A., Baroffio, A., & van der Vleuten, C. (2013). Effectiveness of a training program in supervisors' ability to provide feedback on residents' communication skills. *Advances in Health Sciences Education*, 18(5), 901-915.
- Piaget J. (1991). *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*. Firenze: Edizione italiana, Giunti e Barbera.
- Pillay, H., Watters, J.J., Hoff, L. & Flynn, M. (2014). *Journal of Vocational Education & Training*, 66 (4), 537-553.
- Peirce, N. R., & Johnson, C. W. (1997). *Boundary crossers: Community leadership for a global age*. Academy of Leadership Press.

- Pontecorvo, C.(1995). L'apprendimento tra culture e contesti. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, & C. Zuccheromaglio. *I contesti sociali dell'apprendimento* (pp13-36). Milano: Led.
- Prawat, R. S., & Floden, R. E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychology*, 29, 37-48.
- Ramachandran, K., & Ramnarayan, S. (1993). Entrepreneurial orientation and networking: Some Indian evidence. *Journal of Business Venturing*, 8(6), 513-524.
- Ramaley, J. A. (2014). The changing role of higher education: Learning to deal with wicked problems. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(3), 7-22.
- Romero, D. J. (2014). Riding the Bus: Symbol and Vehicle for Boundary Spanning. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 18(3), 41-54.
- Reder, S. (1993). Watching flowers grow: polycontextuality and hetecrochronicity at work. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Compative Human Cognition*, 15, 116-125.
- Reid, A. M., Ledger, A., Kilminster, S., & Fuller, R. (2015). Can the tools of activity theory help us in advancing understanding and organisational change in undergraduate medical education?. *Advances in Health Sciences Education*, 20(3), 655-668.
- Renkl, A., Mandl, H., & Gruber, H. (1996). Inert knowledge: Analyses and remedies. *Educational Psychologist*, 31(2), 115-121.
- Resnick, L. (1987). Learning in school and out, *Educational Researcher*, 16, 13-40.
- Ramachandran, K., & Ramnarayan, S. (1993). Entrepreneurial orientation and networking: Some Indian evidence. *Journal of Business Venturing*, 8(6), 513-524.
- Rogoff, B. E., & Lave, J. E. (1984). *Everyday cognition: Its development in social context*. Harvard University Press.
- Roncalli, P. (2003). Giacimenti culturali nei processi di lavoro. In G. Bertagna (a cura di) *Alternanza scuola lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*. (pp.77-136). Milano: Franco Angeli.
- Richter, A. W., West, M. A., van Dick, R., & Dawson, J. F. (2006). Boundary spanners' identification, intergroup contact, and effective intergroup relations. *Academy of Management Journal*, 49(6), 1252-1269.
- 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.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1985). Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing. *Thinking and learning skills*, 2, 563-577.
- Schoenfeld, A. H. (1983). Beyond the purely cognitive: Belief systems, social cognitions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance. *Cognitive science*, 7(4), 329-363.
- Schoenfeld, A. H. (1985). Students' beliefs about mathematics and their effects on mathematical performance: a questionnaire analysis.

- Seifried, J., & Sembill, D. (2005). Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(5), 656-672.
- Shandra, C. L. , & Hogan, D. P.(2008) “School-to-Work Program Participation and the Post-High School Employment of Young Adults with Disabilities.” *Journal of vocational Rehabilitation* 29(2): 117-130.
- Shantz, A., Wright, K., & Latham, G. (2011). Networking with boundary spanners: a quasi-case study on why women are less likely to be offered an engineering role. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 30 (3), 217-232.
- Scott, W.R. (1992). *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Scribner, S. (1984). Studying working intelligence. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.) *Everyday cognition: its development in social context* (pp.9-40). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Siddiqui, N. & Fitzgerald, J.A. (2014). Elaborated integration of qualitative and quantitative perspectives in mixed methods research: A profound enquiry into the nursing practice environment. *International Journal of Multiple Research Approaches* 8 (2), 137–147.
- Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading: Addison Wesley Publishing
- Shor, I. (1996). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. University of Chicago Press.
- Skolaski, J. P. (2012). *Boundary spanning in higher education: How universities can enable success*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Wisconsin -Madison, Madison, Wisconsin.
- Son, J. Y., & Goldstone, R. L. (2009). Contextualization in perspective. *Cognition and Instruction*, 27(1), 51-89.
- Smits, W. and Stromback, T. (2001). *The economics of the apprenticeship system*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Smith, E., & Green, A. (2005). *How workplace experiences while at school affect career pathways*. Leabrooks: NCVER.
- Snoek, M. (2013). From splendid isolation to crossed boundaries? The futures of teacher education in the light of activity theory. *Teacher Development*, 17(3), 307-321.
- Stamper, C. L., & Johlke, M. C. (2003). The impact of perceived organizational support on the relationship between boundary spanner role stress and work outcomes. *Journal of Management*, 29(4), 569-588.
- Stephens, D. L., Collins, M. D., & Dodder, R. A. (2005). A longitudinal study of employment and skill acquisition among individuals with developmental disabilities. *Research in developmental disabilities*, 26(5), 469-486.
- Strand, P., Edgren, G., Borna, P., Lindgren, S., Wichmann-Hansen, G., & Stalmeijer, R.E. (2015). Conceptions of how a learning or teaching curriculum, workplace culture and agency of individuals shape medical student learning and supervisory practices in the clinical workplace. *Advances in Health Sciences Education*, 20(2), 531–557.

- Suchman, L. (1994). Working relations of technology production and use. *Computer Supported Cooperative Work*, 2, 21-39.
- Sweet, R. (2011), *European Training Foundation, Work-based learning in vocational education, with particular reference to Australia and its region: Models, constraints, opportunities and benefits*, Prepared for an International Expert Panel Meeting on Work-based Learning, Turin, 14-15 November 2011.
- Swinerton, J. (2007). Brokers and boundary crossers in an urban school district: Understanding central-office coaches as instructional leaders. *Journal of School Leadership*, 17(2), 195.
- Sydow, J. 1998. Understanding the constitution of interorganizational trust. In C. Lane and R. Bachmann (Eds.), *Trust in and between organizations*. Oxford: Oxford University Press.
- Takanishi, R. (2000). Preparing adolescents for social change: Designing generic social interventions. In L. Crockett & R. Silbereisen(Eds.), *Negotiating adolescence in times of social change* (pp.284-293).New York: Cambridge University Press.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage.
- Taylor, F. W. (2004). *Scientific management*. Routledge.
- Taylor, P. (2006). *Employment initiatives for an ageing workforce in the EU15*. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (Eds.). (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage Publications Inc.
- Thompson, P., & Randall, B. (2001). Can e-learning spur creativity, innovation and entrepreneurship? *Educational Media International*, 38(4), 289-292.
- Toikka, K., Miettinen, R., & Tuunainen, J. (2016). Four concepts of network: From connectedness to object-oriented collaboration. *Nordic Journal of Business*, 65(2).
- Trinchero, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza.
- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (Eds.). (2003a). *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*. Taylor & Francis US.
- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (2003b). Conceptualizing transfer: From standard notions to developmental perspectives. *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing*, 19-38.
- Tuomi-Gröhn, T. (2007). Developmental transfer as a goal of collaboration between School and Work: a case study in the training of daycare interns. *An International Journal of Human Activity Theory*, 1, 41-62.
- Tushman, M. L. (1977). Special boundary roles in the innovation process. *Administrative science quarterly*, 587-605.
- Tushman, M. L., & Scanlan, T. J. (1981a). Boundary spanning individuals: Their role in information transfer and their antecedents. *Academy of management journal*, 24(2), 289-305.

- Tushman, M. L., & Scanlan, T. J. (1981). Characteristics and external orientations of boundary spanning individuals. *Academy of Management Journal*, 24(1), 83-98.
- Varela, F. (1992). *Un Know how per l'etica*. Roma-Bari: Laterza.
- Virkkunen, J. (2013). *The change laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Springer Science & Business Media.
- Virkunen, J., Ahonen, H. (2011). Supporting Expansive Learning through Theoretical – Genetical reflection in the Change Laboratory. *Journal of Organizational Change Management*, 24, 229-243.
- Von Bertalanffy, L. (1972). The history and status of general systems theory. *Academy of Management Journal*, 15(4), 407-426.
- Unwin, L. and Wellington, J. (2001), Young people's perspectives on education, training and employment. London: Kogan Page.
- Usher, R., Bryant, I., & Johnston, R. (1997). Adult education and the postmodern challenge: Learning beyond the limits. New York: Routledge.
- Vähäsantanen, K., Saarinen, J., & Eteläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International journal of educational research*, 48(6), 395-404.
- Van Sell, M., Brief, A. P., & Schuler, R. S. (1981). Role conflict and role ambiguity: Integration of the literature and directions for future research. *Human relations*, 34 (1), 43-71.
- Vaughan, K. (2008). Workplace Learning: a Literature review- New Zeland: Council for Educational research.
- Vardi, I., & Ciccarelli, M. (2008). Overcoming problems in problem-based learning: a trial of strategies in an undergraduate unit. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(4), 345-354.
- Vygotskij, L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche* (10th ed.). Roma-Bari: Laterza.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society: the development higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, K. (2004). Activity systems and conflict resolution in an online professional communication course. *Business Communication Quarterly*, 67(2), 182-197.
- Walker, D., & Nocon, H. (2007). Boundary-crossing competence: Theoretical considerations and educational design. *Mind, Culture, and Activity*, 14(3), 178-195.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business Press.
- Webb, A. (1991). Co-ordination: a problem in public sector management. *Policy and Politics*, 19 (4), 229-41.

- Weerts, D. J., & Sandmann, L. R. (2010). Community engagement and boundary-spanning roles at research universities. *The Journal of Higher Education*, 81(6), 702-727.
- Weisberg, R., DiCamillo, M., & Phillips, D. (1985). Transferring old associations to new situations: A non-automatic process. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 17, 219-228.
- Williams, J., Corbin, B., & McNamara, O. (2007). Finding inquiry in discourses of audit and reform in primary schools. *International Journal of Educational Research*, 46(1), 57-67.
- 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. (2010, February). Special agents: The nature and role of boundary spanners. In *ESRC Research Seminar Series. Collaborative Futures: New Insights from Intra and Inter-Sectoral Collaboration*. University Of Birmingham.
- Wilson, A. L., & Hayes, E. R. (2000). On thought and action in adult and continuing education. *Handbook of adult and continuing education*, 15-32.
- Wilson, R.A., and A. Clark, 2009, "How to Situate Cognition: Letting Nature Take its Course," in *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*, M. Aydede and P. Robbins (eds.), Cambridge University Press, pp. 55-77.
- Whitenack, D. A., & Swanson, P. E. (2013). The transformative potential of boundary spanners: a narrative inquiry into preservice teacher education and professional development in an NCLB-impacted context. *education policy analysis archives*, 21, 57.
- Wolf, A. (2011). *Review of vocational education. The Wolf report*. Disponibile da: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180504/DFE-00031-2011.pdf. [Ultimo accesso 20.07.2016].
- Worldwide, J.A. (2009). *Retrospective study report (Alumni)*. Colorado Springs, CO: JA.
- Yasso, A. (2000), *What is work-based learning*. Middle Tennessee University. Disponibile da: www.ohs.rcs.k12.tn.us/TEACHERS/YassoA/what%20is%20wbl.doc
- Yang, X. (2013). Investigation of junior secondary students' perceptions of mathematics classroom learning environments in China. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 9 (3), 273-284.
- Young, M. F. (1993). Instructional design for situated learning. *Educational technology research and development*, 41(1), 43-58.
- Zuccheromaglio, C. (1996). Vygotskij in azienda. *NIS, Roma*.
- Zuccheromaglio, C. (1998). Comunità di pratiche e socializzazione organizzativa. *Scuola democratica*, (1-2), 165-278.

Normativa e documenti nazionali ed europei

- Commissione Europea (1995). *Il libro Bianco. Insegnare e apprendere verso la società conoscitiva*. Disponibile da http://www.mydf.it/DOC_IRASE/librobianco_Cresson.pdf
- Commissione delle Comunità Europee. (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*. Bruxelles, 30.10.2000 sec(2000) 1832. Disponibile da http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf
- Commissione delle Comunità Europee. (2001). *Rapporto al Consiglio Europeo di Stoccolma, 23-24 marzo 2001*. Bruxelles, 16.3.2001, SEC (2001) 465. Disponibile da <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/2/2001/IT/2-2001-465-IT-1-0.Pdf>
- Commissione delle Comunità Europee. (2007). *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni favorire il pieno coinvolgimento dei giovani nell'istruzione, nell'occupazione e nella società*. Bruxelles, 5.9.2007. COM (2007) 498 definitivo. Disponibile da <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0498&from=IT>
- Commissione Europea (2002). *La Dichiarazione di Copenaghen: una cooperazione europea rafforzata in materia di istruzione e formazione professionale*. Disponibile da <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=URISERV:ef0018&from=IT>
- Commissione Europea (2003). *Raccomandazione della Commissione relativa alla definizione delle microimprese, piccole e medie imprese*. 6 maggio 2003, n. 2003/361/CE. Disponibile da https://www.cliclavoro.gov.it/Normative/Raccomandazione_06_05_2003_n.2003-361_CE.pdf
- Commissione Europea. (2012). *Comunicazione della commissione al parlamento europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Verso un quadro di qualità per i tirocini*. COM(2012)728. Disponibile da <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0728:FIN:IT:PDF>
- Consiglio Europeo (2002). *Conclusioni della presidenza. Consiglio Europeo di Barcellona del 15 e 16 marzo 2002*. SN 100/1/02 REV 1. Disponibile da http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/barcellona2002.pdf
- Consiglio Europeo (2005). *Conclusioni della presidenza*. Bruxelles, 22-23 marzo 2005. 7619/05. Disponibile da <https://www.google.com/search?q=Relazione+intermedia+del+2005+&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b#q=Relazione++europea+intermedia+del+2005>
- Consiglio Europeo (2012). *Raccomandazioni del Consiglio del 20 dicembre 2012, sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*. 2012/C 398/01. Disponibile da <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:IT:PDF>
- Consiglio Europeo (2011). *Raccomandazione del Consiglio, Youth on the move - Promuovere la mobilità dei giovani per l'apprendimento*, (2011/C 199/01). Disponibile da <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011H0707%2801%29&qid=1400082471022&from=IT>
- Consiglio Europeo (2013). *Raccomandazione del Consiglio sull'istituzione di una garanzia per i giovani*. (2013/C 120/01) del 22 aprile 2013. Disponibile da <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:120:0001:0006:IT:PDF>

- Consiglio Europeo (2014). *Raccomandazione del Consiglio su un quadro di qualità per i tirocini*. (2014/C 88/01) del 10 marzo 2014. Disponibile da <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:OC 2014 088 R 0001 01&from=IT>
- Cedefop; Tissot, P. (2004). *Terminology of vocational training policy – A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Luxembourg: Publications Office.
- Cedefop (2012). *Glossary quality in education and training*. Luxembourg: Publications Office.
- Cedefop (2014). *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 terms*. 2nd ed. Luxembourg: Publications Office.
- Cedefop (2015). *On the way to 2020: data for vocational education and training policies: country statistical overviews 2014 update*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Circolare del 2 agosto 2004, n.32, *Tirocini estivi di orientamento di cui all'art. 60 del decreto legislativo n. 276 del 2003*. Disponibile da <http://www.isfol.it/sistema-documentale/banche-dati/normative/archivio/14957/Circolare2agosto2004n.32.pdf>
- Commissione Delle Comunità Europee. *Libro Verde. L'imprenditorialità in Europa*. COM(2003) 27 definitivo, Bruxelles, 21.1.2003. Disponibile da <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0027&from=IT>
- Convenzione quadro del 2001. *Convenzione quadro tra il Ministero della Pubblica Istruzione, d'intesa con il Ministero del Lavoro e della previdenza sociale e i consorzi di imprese e di società Cooperative*. Disponibile da http://www.edscuola.it/archivio/norme/varie/convq_lsu.pdf
- Decreto interministeriale del 5 giugno 2014 n. 28. *Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca*. Disponibile da <http://www.superabile.it/web/it/CANALI TEMATICI/Superabilex/Banca Dati/Decreti e Circolari Ministeriali/info-1870881713.html>
- Decreto Legislativo 15 aprile 2005, n. 77. *Definizione delle norme generali relative all'Alternanza Scuola-Lavoro, a norma dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53*. Disponibile da http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2005/dlgs77_05.shtml.
- Decreto legislativo 30 giugno 2003, n. 196. *Codice in materia di protezione dei dati personali*. Disponibile da <http://www.garanteprivacy.it/web/guest/home/docweb/-/docweb-display/export/1311248>
- Decreto Legislativo 10 settembre 2003, n. 276, *Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30*. (GU n.235 del 9-10-2003 - Suppl. Ordinario n. 159). Disponibile da <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2003-09-10;276>
- Decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112. *Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione Tributaria*. Disponibile da <http://www.camera.it/parlam/leggi/decreti/08112d.htm>.
- Decreto-legge 1 settembre 2008, n. 137, *Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*. Disponibile da <http://www.camera.it/parlam/leggi/decreti/08137d.htm>

- Decreto-legge 13 agosto 2011, n. 138, *Ulteriori misure urgenti per la stabilizzazione finanziaria e per lo sviluppo*. Disponibile da <http://www.normattiva.it/urires/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legge:2011-08-13:138>
- Decreto Legislativo 14 settembre 2011, n. 167, *Testo unico dell'apprendistato, a norma dell'articolo 1, comma 30, della legge 24 dicembre 2007, n. 247*. Disponibile da <http://www.gazzettaufficiale.it/gunewsletter/dettaglio.jsp?service=1&datagu=2011-10-10&task=dettaglio&numgu=236&redaz=011G0209&tmstp=1318329432901>
- Decreto Legislativo 15 giugno 2015, n. 81, *Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell' articolo 1, comma 7, della legge 10 dicembre 2014, n. 183*. Disponibile da <http://www.sistemaduale.lavoro.gov.it/documentazione/Documents/Decreto Legislativo 15 giugno 2015 n.81.pdf>
- Decreto Ministeriale 25 marzo 1998, n.142. *Regolamento recante norme di attuazione dei principi e dei criteri di cui all'articolo 18 della L. 24 giugno 1997, n. 196, sui tirocini formativi e di orientamento*. Disponibile da http://presidenza.governo.it/normativa/diprus/DM142_1998.pdf
- D.P.R. 15-3-2010 n. 87. *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*. Disponibile da http://www.agrotecnici.it/consulta_agraria/DPR%20N.87.pdf
- D.P.R. 15-3-2010 n. 88. *Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*. Disponibile da http://www.agrotecnici.it/consulta_agraria/DPR%20N.88.pdf
- D.P.R. 15-3-2010 n. 89. *Regolamento recante revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*. Disponibile da <http://www.gildains.it/public/documenti/532DOC-537.pdf>
- European Commission (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>
- European Commission (2010). *Strategic framework – Education & Training 2020*. Disponibile da http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en.
- European Parliament (2000). *La strategia di Lisbona: per la crescita e l'occupazione*. Disponibile da http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm
- Indire. (2012 a). *Alternanza scuola lavoro: lo stato dell'arte*. Disponibile da http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/scuolavoro2///sintesi%202011-12.pdf
- Indire. (2012 b). *Linee di indirizzo per lo sviluppo dell'alternanza scuola-lavoro. Orientamenti ed indicazioni pratiche*. Disponibile da http://www.poloapcmarazzi.gov.it/system/files/linee_di_indirizzo_alternanza_az_29_05_12.pdf
- Indire. (2013). *Alternanza Scuola-Lavoro. Binomio possibile*. Disponibile da http://www.istruzione.it/allegati/rapporto_sintesi_moni_%20alternanza_az.pdf
- Isfol. (2012). *Rapporto Isfol 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita*. Disponibile da

http://isfoloa.isfol.it/bitstream/handle/123456789/290/Sintesi_Rapporto_2012.pdf;jsessionid=9FB1F4F8611B5E770A4F3186AC7C06C5?sequence=4

Legge 19 gennaio 1955, n. 25. *Disciplina dell'apprendistato*, (con le modificazioni apportate dalla legge 8 luglio 1956, n. 706, dalla legge 2 aprile 1968, n. 424 e della legge 21 dicembre 1978, n. 845 testo coordinato dalla disciplina dell'apprendistato. Disponibile da <http://www.isfol.it/sistema-documentale/banche-dati/normative/archivio/13761>

Legge 31 dicembre 1962, n. 1859, *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*. Disponibile da http://www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/1859_62.pdf

Legge 24 giugno 1997, n. 196, *Norme in materia di promozione dell'occupazione*. Disponibile da <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:1997-06-24:196>

Legge 15 marzo 1997, n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*. Disponibile da <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/97059l.htm>

Legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, *Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione*. Disponibile da <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/01003lc.htm>

Legge 14 febbraio 2003, n. 30, *Delega al Governo in materia di occupazione e mercato del lavoro*. Disponibile da <http://www.camera.it/parlam/leggi/03030l.htm>

Legge 28 marzo 2003, n. 53. *Definizione delle norme generali relative all'Alternanza Scuola-Lavoro*. Disponibile da <http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2004/legge53.shtml>

Legge 24 dicembre 2007, n. 247, *Norme di attuazione del Protocollo del 23 luglio 2007 su previdenza, lavoro e competitività per favorire l'equità e la crescita sostenibili, nonché ulteriori norme in materia di lavoro e previdenza sociale*. Disponibile da <http://www.camera.it/parlam/leggi/07247l.htm>

Legge 6 agosto 2008, n. 133, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria*. Disponibile da <http://www.camera.it/parlam/leggi/08133l.htm>

Legge 28 giugno 2012, n. 92, *Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita*. Disponibile da <http://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2012-06-28:92>.

Legge 10 dicembre 2014, n. 183, *Deleghe al Governo in materia di riforma degli ammortizzatori sociali, dei servizi per il lavoro e delle politiche attive, nonché in materia di riordino della disciplina dei rapporti di lavoro e dell'attività ispettiva e di tutela e conciliazione delle esigenze di cura, di vita e di lavoro*. Disponibile da <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2014/12/15/14G00196/sg>

Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. Disponibile da <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

- Linee-guida in materia di tirocini *.Accordo tra il Governo le Regioni e province autonome di Trento e Bolzano del 24 gennaio, 2013..* Disponibile da <http://www.porfesr.regione.campania.it/assets/documents/accordo-tirocini-24012013.pdf>
- Miur, & Indire (2013). *Costruire insieme l'alternanza scuola-lavoro (d.lgs. 15 aprile 2005, n. 77). Il documento per la discussione.* Disponibile da http://istruzioneer.it/wp-content/uploads/2013/04/COSTRUIRE-INSIEME-LALTERNANZA-22_03.pdf
- Miur (2015). *Attività di Alternanza Scuola Lavoro. Guida operativa per la scuola.* Disponibile da <http://www.istruzione.it/allegati/2015/guidaASLinterattiva.pdf>
- Parlamento Europeo, & Consiglio Europeo (2006). *Raccomandazione del parlamento europeo e del consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.* (2006/962/CE). Disponibile da <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>
- Parlamento Europeo, & Consiglio Europeo. (2009). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 giugno 2009 sull'istituzione di un sistema europeo di crediti per l'istruzione e la formazione professionale, (ECVET).* (2009/C 155/02). Disponibile da <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:IT:PDF>
- Parlamento Europeo (2010). *Risoluzione del Parlamento europeo del 6 luglio 2010 sulla promozione dell'accesso dei giovani al mercato del lavoro, rafforzamento dello statuto dei tirocinanti e degli apprendisti* (2009/2221(INI). Disponibile da <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2010-0262+0+DOC+XML+V0//IT>
- UE. Trattato sull'Unione Europea del 7 luglio 1992. 92/C 191/01. Disponibile da <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:11992M/TXT&from=IT>
- UE. Trattato di Amsterdam del 2 ottobre 1997. Disponibile da https://europa.eu/european-union/sites/europa.eu/files/docs/body/treaty_of_amsterdam_it.pdf
- UE. (1993). *Il Libro Bianco di Delors, Crescita, competitività ed occupazione – Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*” (COM (93)700). Disponibile da http://89.97.190.204/sa8000/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=17

APPENDICE 1: ALLEGATI

ALLEGATO 3B: Lettera di invito alle scuole



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA
(FISSPA)

Destinatario: Dirigente scolastica, Prof.....
dell' IIS

Mittente: Supervisore: prof.ssa Monica Fedeli
e-mail: monica.fedeli@unipd.it

Dott.ssa Concetta Tino
e-mail: concettatino8@gmail.com
tel.....

Oggetto: Ricerca sull'alternanza scuola-lavoro

Gentilissima Dirigente, sono una dottoranda dell'Università di Padova e insieme al mio Supervisore, la prof.ssa Monica Fedeli, esperta di Metodologia della formazione e del dialogo università e impresa, stiamo conducendo una ricerca sul tema dell'alternanza scuola-lavoro. La motivazione che ci ha spinto a percorrere questo sentiero di ricerca nasce dal fatto che l'alternanza scuola-lavoro si inserisce in modo forte nell'attuale dibattito politico e educativo/formativo, per due motivi: da un lato è riconosciuta come un modello formativo che offre l'opportunità di mettere in dialogo il mondo dell'educazione con il mondo del lavoro, rispondendo così ai bisogni economico-sociali, dall'altro si posiziona come pratica didattica formativa, capace di offrire agli studenti esperienze durante le quali coniugare i diversi saperi e acquisirne dei nuovi, sviluppando competenze flessibili e motivazione ad apprendere. Proprio sulla base di questo, la nostra ricerca vuole indagare quali sono gli elementi formativi che caratterizzano alcune esperienze di l'alternanza scuola-lavoro e come le scuole progettano e realizzano i percorsi in collaborazione con il mondo del lavoro, per rendere significativo l' apprendimento.

Pertanto, con la presente, dopo aver preso contatti prima con l'INDIRE e poi con il Ministero per avere informazioni sul concorso "Didattiva" a cui la Sua scuola risulta aver partecipato, vorremmo chiederLe di far parte del nostro percorso di Ricerca, posizionandovi come pratica di alternanza da esplorare all'interno del nostro itinerario.

Lo studio richiederà la collaborazione delle figure che, all'interno della Sua Istituzione, si occupano dell'Alternanza scuola-lavoro, con le quali condividere il piano della ricerca, le fasi e gli strumenti da utilizzare per la raccolta dei dati. Ulteriori dettagli saranno forniti durante il nostro eventuale incontro.

In attesa di un suo riscontro porgiamo distinti saluti.

Padova, 23.04.2015

Prof.ssa Monica Fedeli
Dott.ssa Concetta Tino

ALLEGATO 3C: Dettagli del percorso di ricerca alle scuole

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA



DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA
(FISSPA)

Destinatario: Dirigente scolastico, Prof.....
dell' IIS

Mittente: Supervisore: prof.ssa Monica Fedeli
e-mail: monica.fedeli@unipd.it

Dott.ssa Concetta Tino
e-mail: concetta.tino@studenti.unipd.it
concettatino8@gmail.com

tel.....

Oggetto: Dettagli ricerca sull'Alternanza Scuola-Lavoro

Gentilissima Dirigente, Le comunico ulteriori dettagli utili per condividere con il personale della sua scuola la realizzazione del percorso di ricerca.

Il piano di ricerca prevede la somministrazione di interviste , questionari e focus group, oltre che l'analisi dei vostri documenti/progetti di alternanza. Pertanto le attività dovrebbero essere scandite come segue:

- Periodo da maggio al 10 giugno: interviste rivolte **solo ai referenti** dell'alternanza scuola-lavoro della Sua istituzione;
- Periodo settembre: interviste rivolte al tutor scolastico e aziendale;
- Periodo settembre-ottobre: focus group con un consiglio di classe e un focus group con un gruppo di genitori;
- Periodo ottobre: questionario agli studenti;
- Restituzione dati da concordare.

In attesa di un suo riscontro porgiamo distinti saluti.

Padova, 04.05.2015

Prof.ssa Monica Fedeli
Dott.ssa Concetta Tino

ALLEGATO 3°: Protocollo-intervista testimoni privilegiati

INTERVISTA ESPLORATIVA

1. Cos'è l'ALTERNANZA SCUOLA – LAVORO?
2. Qual è la finalità dell'Alternanza Scuola-Lavoro?
3. Quali sono gli elementi caratterizzanti di una buona pratica di Alternanza Scuola-Lavoro?
4. Quali sono le attuali criticità dell'Alternanza Scuola-Lavoro?
5. Quali possono essere i miglioramenti possibili?

ALLEGATO 4A: Protocollo-intervista del referente scolastico dell'ASL

Sulla base dell'esperienza di alternanza scuola-lavoro (ASL) realizzata e valutata nell'ambito del concorso DIDATTIVA, l'intervista viene condotta con la finalità di esplorare le modalità organizzative, progettuali, realizzative, formative e valutative che caratterizzano le pratiche di ASL.
Istituto:
Intervista referente scolastico:
data:
ora:

Sez. A funzione

1. Quale funzione svolge nell'ambito dell'alternanza? Da quanto tempo?

Sez. B comunicazione

2. Come generalmente gestisce la comunicazione/relazione con l'azienda e all'interno della scuola?
3. Con quale frequenza?
4. Quali sono le strategie di sensibilizzazione che adotta con i diversi stakeholders?

Sez. C conoscenza- organizzazione

5. Quali bisogni vi hanno spinto a cercare partenariati con le aziende?
6. Quali sono i vantaggi di conoscere una realtà diversa dalla propria?
7. Quali procedure avete adottato per selezionare le aziende del territorio?
8. Secondo quali criteri assegnate gli alunni alle aziende?

Sez. D progettazione formativa

9. Qual è il ruolo dell'ASL nel curriculum scolastico?
10. Chi sono gli attori coinvolti nella progettazione formativa?
11. Quali sono le caratteristiche del progetto formativo?

Sez. E realizzazione della pratica asl

12. Come si realizza l'esperienza ASL?
13. In che modo preparate gli studenti per i percorsi di alternanza?
14. Quali strategie didattiche e metodologiche vengono utilizzate in classe per realizzare i percorsi di ASL ?
15. Quali strumenti didattici e di riflessione utilizzate per la realizzazione della pratica di ASL?

Sez. E- apprendimento

16. In che modo l'esperienza di ASL arricchisce i due sistemi scuola-lavoro?
17. Quali sono i vantaggi in termini di apprendimento (conoscenze/ competenze) che l'ASL genera per gli studenti?
18. Quali sono i vantaggi in termini di apprendimento per i docenti? E per gli attori coinvolti nel processo?

SEZ. G. area monitoraggio e valutazione

19. Chi sono gli attori coinvolti nel processo di monitoraggio e valutazione?
20. Come monitorate l'esperienza di ASL?
21. Come valutate l'esperienza di ASL ?
22. Fate riferimento a un modello specifico di certificazione delle competenze?
23. Negoziare e condividere gli strumenti di monitoraggio e valutazione con l'azienda?

Sez. H. area risultati

24. Nel corso della vostra esperienza di ASL i risultati ottenuti hanno sempre soddisfatto i risultati attesi?
25. Quali sono i risultati più significativi che ha registrato nel corso della sua esperienza?
26. Come restituite le esperienze agli stakeholder coinvolti (studenti, famiglie, azienda...)?

ALLEGATO 4B: Protocollo-intervista del tutor scolastico

Istituto:
Intervista tutor scolastico:
data:
ora:

Sez.A Funzione

1. Da quanto tempo svolge la funzione di tutor?
2. Quali sono i suoi compiti specifici?

Sez.B Formazione

3. Ha seguito percorsi formativi legati al suo ruolo? Anche congiuntamente con il tutor aziendale?
4. Verso quali competenze dovrebbe essere orientata la formazione per i tutor scolastici?

Sez.C La Relazione/Comunicazione con il tutor aziendale/esterno

3. Com'è la sua relazione con il tutor aziendale?
4. Come gestisce la comunicazione con il tutor aziendale?
5. Con quale frequenza?

Sez.D Relazione Comunicazione con gli studenti

6. Come definisce la sua relazione con gli studenti?
7. In che forma mantiene i contatti con gli studenti mentre sono nei contesti lavorativi?
8. Secondo lei, la sua relazione con lo studente cambia, rispetto a quando svolge il ruolo di insegnante?

Sez.E Progettazione formativa

9. Com'è articolato il progetto formativo dello studente?
 - *Come si è inserita l'ASL nel curriculum scolastico?*
 - *Chi sono gli attori del progetto formativo?*
 - *Ha carattere disciplinare o interdisciplinare?*
10. Il progetto formativo è condiviso con il tutor aziendale? In che modo?

Sez.F Realizzazione ASL

11. In che periodo dell'anno si realizza l'esperienza di ASL?
12. In che modo preparate gli studenti all'esperienza di ASL?
Ci sono delle attività preparatorie o in itinere che condividete con l'azienda/organizzazione esterna?
13. Nel corso della sua esperienza ha cercato di creare continuità didattica- metodologica rispetto a quanto lo studente svolge in azienda?
14. Secondo lei, gli studenti sono adeguatamente supportati nel contesto lavorativo?

Sez.G Apprendimento

15. Secondo lei, l'esperienza di ASL, modifica l'atteggiamento degli studenti verso la scuola? Se sì, come?
16. Quali competenze mira a sviluppare un progetto di alternanza scuola-lavoro?
17. Come docente cosa pensa di aver appreso di nuovo nel suo rapporto con le organizzazioni?

Sez.H Restituzione-Monitoraggio e valutazione

18. Chi sono gli attori della valutazione?
19. In che modo monitorate i percorsi di ASL?
20. In che modo valutate l'esperienza?
21. Quando si valutano lo studente e l'esperienza ASL?
22. Di solito predisponete momenti specifici (prima, durante, dopo)per la riflessione sull'esperienza di ASL?

Sez.I Considerazioni finali

23. Quali risultati significativi si ottengono da un percorso di ASL?
24. Alla luce della sua esperienza, quali sono i punti di forza e di debolezza dei percorsi ASL?

ALLEGATO 4 C: Protocollo- intervista del tutor esterno

<u>Istituto:</u>
<u>azienda:</u>
Intervista tutor aziendale:
<u>data:</u>
<u>ora:</u>

Sez.A Funzione

5. Da quanto tempo svolge la funzione di tutor?
6. Quali sono i suoi compiti specifici?
7. Ritiene che la sua funzione sia riconosciuta e ben definita?

Sez.B Formazione

8. Ha seguito dei percorsi formativi ?
9. Ha seguito dei percorsi formativi congiuntamente con il tutor scolastico?
10. Quali competenze, a suo parere, dovrebbe avere un tutor aziendale?

Sez.C Relazione/Comunicazione con il tutor scolastico

7. Com'è la sua relazione con il tutor scolastico?
8. Come gestisce la comunicazione con il tutor scolastico?
9. Con quale frequenza?

Sez.D Relazione /Comunicazione con gli studenti

10. Come definisce la sua relazione con gli studenti?
11. Come la gestisce?
12. Lo studente ha occasione di relazionarsi con altri lavoratori?
13. Come gestisce la comunicazione con gli studenti?

Sez.E Progettazione formativa

14. Come si articola il progetto formativo dello studente?
15. Partecipa alla definizione del progetto formativo dello studente?

Sez.F Realizzazione ASL

7. In che modo preparate l'accoglienza degli studenti in ASL?
8. Come si realizza concretamente la giornata-tipo dello studente di ASL in azienda?
9. In che modo viene aiutato concretamente lo studente a svolgere il lavoro che gli viene assegnato?
10. Secondo lei, gli studenti sono preparati e motivati a vivere un'esperienza lavorativa?
11. Quali sono le maggiori difficoltà che incontra lei personalmente nel realizzare un percorso di ASL? La sua azienda ha le sue stesse difficoltà o altre?

Sez.G Apprendimento

12. Quali apprendimenti promuove l'ASL negli studenti?
13. Quali modalità (strategie) supportano più facilmente lo studente nell'apprendimento?
14. Secondo lei, l'esperienza di ASL, modifica l'opinione degli studenti verso l'attività lavorativa? Perché?
15. In qualità di tutor, cosa apprende lei da un percorso ASL?

Sez.H Valutazione

16. Come si svolge la valutazione dell'esperienza?
17. Utilizza degli strumenti? Se sì, quali?
18. Partecipa al processo di valutazione complessivo dell'esperienza a scuola?

Sez. I Considerazioni finali

19. Quali vantaggi ha la sua azienda nel partecipare ai percorsi ASL?
20. Quali sono i punti di forza e di debolezza dei percorsi ASL?

ALLEGATO 4D: Protocollo-focus group del consiglio di classe

Apertura focus	Per favore, potete fare una vostra breve presentazione con nome e materia di insegnamento?
Domanda introduttiva	Alla luce della vostra esperienza, ritenete che l'esperienza di ASL che i vostri studenti hanno vissuto sia stata un'esperienza di apprendimento significativa? Perché-
1^ domanda tema: partecipazione	1.a. Come consiglio di classe vi sentite coinvolti nella progettazione ASL? In che modo?
2^ domanda tema: progettazione condivisa	2.a. La progettazione di ASL è una progettazione condivisa tra scuola e lavoro? 2.b. Quali condizioni o cambiamenti bisognerebbe implementare nei due contesti? 2.c. Quali aspetti identificate come ostacoli? 2.d. Alcune o tutte le discipline possono essere coinvolte nella progettazione ASL?
3^ domanda tema: apprendimento	3.a. Lo sviluppo di quali competenze promuove l'esperienza di ASL negli studenti? 3.b. Quali miglioramenti avete registrato negli studenti?(atteggiamenti verso scuola e lavoro) 3.c. Quali apprendimenti per i docenti? 3.d. Quali apprendimenti/vantaggi per la scuola? 3.e. Quali vantaggi per le discipline ?
4^ domanda tema: monitoraggio- valutazione	4.a. Come consiglio di classe, quale ruolo avete nel processo di monitoraggio e valutazione dei percorsi di ASL? 4.b. Secondo quali criteri e tramite quali strumenti valutate lo studente al suo rientro in classe, dopo l'esperienza ASL? 4.c. Come consiglio di classe avete pensato a momenti "dedicati" di riflessione con gli studenti sull'esperienza ASL? 4.d. Come consiglio di classe avete previsto dei momenti di discussione/riflessione condivisa sull'esperienza, allo scopo di riprogettarla in maniera più efficace?
5^ domanda tema: <i>tutorship</i>	5.a. Quale funzione dovrebbero svolgere i tutor ? 5.d. Quali competenze dovrebbero avere? 5.c. Quali miglioramenti?
6^domanda tema: miglioramenti	6.a. Quali sono i punti di forza del percorso di ASL? 6.aQuali sono gli aspetti critici del percorso di ASL? 6.c. Cosa proponete per migliorare

ALLEGATO 4E: Protocollo-focus group dei genitori

Apertura focus	Per favore, potete fare una vostra breve presentazione con il vostro nome, il nome e la classe di vostro figlio/a.
Domanda introduttiva	Alla luce della vostra esperienza, ritenete che l'esperienza di ASL che i vostri figli hanno vissuto sia stata un'esperienza significativa? Perché
1^ domanda tema: partecipazione	1.a. Come genitori come venite coinvolti nei percorsi ASL?
2^ domanda tema: organizzazione esperienza	2.a. Secondo voi, l'esperienza di ASL è ben inserita nel percorso di studi di vostro/a figlio/a? 2.b. Secondo voi, il percorso di ASL è stato ben organizzato? Perché?
3^ domanda tema: figure di supporto	3.a. Quale supporto hanno ricevuto gli studenti durante il percorso? 3.b. Secondo quanto avete potuto constatare, chi ha avuto un ruolo significativo? 3.c. Cosa si potrebbe migliorare nel percorso di accompagnamento?
4^ domanda tema: apprendimento	4.a. Ritenete che l'esperienza ASL favorisce lo sviluppo di competenze nei vostri figli? Quali? 4.b. Secondo voi, dopo l'esperienza ASL l'atteggiamento dei vostri figli nei riguardi della scuola è cambiato? In che modo? 4.c. Dopo l'esperienza ASL, quale opinione sul mondo del lavoro hanno elaborato i vostri figli? E' cambiata rispetto a quella che avevano prima dell'esperienza?
5^ domanda tema: valutazione dell'esperienza	5.a. Come valutate l'esperienza di ASL? 5.b. Quali miglioramenti sarebbe necessario introdurre nei percorsi ASL? 5.c. Consigliereste di ripetere l'esperienza ai vostri figli?
6^domanda tema: altro	6.a. Volete aggiungere altro?

ALLEGATO 5A : Questionario studenti



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

QUESTIONARIO DELLO STUDENTE
“La mia esperienza di Alternanza Scuola-Lavoro- ASL”

Gentile studente,
il questionario che stai per compilare ha lo scopo di rilevare le tue personali percezioni e alcune informazioni in relazione alla tua ultima esperienza di Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) che hai potuto direttamente sperimentare.

Grazie per la collaborazione!

INFORMAZIONI GENERALI	
Regione: R2 Friuli ☐ Liguria ☐ Lombardia ☐ Piemonte ☐ Veneto ☐	Genere: G1 Maschio ☐ Femmina ☐
Ordine di scuola: S3 Istituto professionale ☐ Istituto tecnico ☐ Liceo ☐	Classe: C4 IV ☐ V ☐
Partecipazione P5 Hai partecipato al percorso di ASL? SÌ ☐ NO ☐	Contesto C6 In quale contesto lavorativo hai svolto l'esperienza di ASL? (puoi scegliere più di un'opzione) Azienda ☐ Ente pubblico ☐ Ente privato ☐ Studio professionale ☐

Modalità di compilazione del questionario

Per ognuna delle affermazioni che seguono, indica in che misura sei d'accordo, utilizzando la scala da 1 a 7, in cui 1 esprime il tuo totale disaccordo e 7 il tuo completo accordo con l'affermazione espressa.

In questa sessione ti saranno richieste informazioni sulla tua preparazione all'esperienza di alternanza scuola-lavoro							
1. Prima di iniziare l'esperienza di ASL, conoscevo il progetto formativo, (gli obiettivi, le attività e i tutor).	1	2	3	4	5	6	7
2. Sono stato informato sulle norme (comportamentali e di sicurezza) da rispettare nei contesti lavorativi	1	2	3	4	5	6	7
3. Mi sono sentito/a preparato/a, a livello di contenuti disciplinari.	1	2	3	4	5	6	7
4. Ho ricevuto informazioni sull'organizzazione che mi avrebbe ospitato.	1	2	3	4	5	6	7
In questa sessione ti saranno richieste informazioni sulla tutorship scolastica							
5. Il tutor scolastico mi ha supportato durante tutto il percorso.	1	2	3	4	5	6	7
6. Il tutor scolastico ha saputo comunicare con me in modo chiaro e comprensibile.	1	2	3	4	5	6	7
7. Il tutor scolastico mi ha supportato nel processo di monitoraggio e valutazione dell'esperienza (diario di bordo, scheda di autovalutazione).	1	2	3	4	5	6	7
8. Il tutor scolastico mi ha aiutato a riflettere sull'utilità dell'alternanza scuola-lavoro.	1	2	3	4	5	6	7
9. Il tutor scolastico mi ha supportato nel processo di rendicontazione dell'esperienza (prova/relazione finale).	1	2	3	4	5	6	7
10. Il tutor scolastico è stato disponibile (tempo dedicato, soluzione di problemi)	1	2	3	4	5	6	7
11. La mia relazione con il tutor scolastico, in riferimento all'esperienza vissuta, è stata proficua.	1	2	3	4	5	6	7
In questa sessione ti saranno richieste informazioni sulla tutorship aziendale/esterna							
12. Il tutor aziendale mi ha supportato durante tutto il percorso.	1	2	3	4	5	6	7
13. Il tutor aziendale/esterno ha comunicato con me in modo chiaro e comprensibile.	1	2	3	4	5	6	7
14. Il tutor aziendale/esterno, mi ha fornito spiegazioni e dimostrazioni utili.	1	2	3	4	5	6	7
15. Il tutor aziendale/esterno, è stato disponibile (tempo dedicato, soluzione di problemi)	1	2	3	4	5	6	7
16. La mia relazione con il tutor aziendale/esterno, in riferimento all'esperienza vissuta, è stata proficua.	1	2	3	4	5	6	7
In questa sessione ti saranno richieste informazioni sull'accoglienza nei luoghi di lavoro							
17. Mi sono sentito accolto nel contesto lavorativo.	1	2	3	4	5	6	7
18. La mia relazione è stata positiva all'interno del contesto lavorativo/esterno.	1	2	3	4	5	6	7
19. Il mio tutor mi ha fornito sin da subito le informazioni utili per poter partecipare alla vita aziendale/ organizzativa (<i>regole, spazi, ruoli, compiti...</i>)	1	2	3	4	5	6	7
DURATA (DU11)							
20. Quale durata ha avuto il percorso di ASL?	Una settimana			☐			
	Due settimane			☐			

	Tre settimane	
	Quattro settimane	
	Oltre un mese	

Per ognuna delle affermazioni che seguono, ti chiediamo di continuare a indicare in che misura sei d'accordo, utilizzando la scala da 1 a 7, in cui 1 esprime il tuo totale disaccordo e 7 il tuo completo accordo con l'affermazione espressa.

In questa sessione ti saranno richieste informazioni sulla tua partecipazione alle attività nel contesto lavorativo/organizzativo

21. Ho svolto attività previste dal mio progetto formativo.	1	2	3	4	5	6	7
22. Ho avuto l'opportunità di familiarizzare con strumenti e procedure che non conoscevo.	1	2	3	4	5	6	7
23. Il mio tutor mi ha fornito assistenza continua.	1	2	3	4	5	6	7
24. Ho ricevuto feedback dal mio tutor (mi diceva subito se avevo fatto bene o meno, spiegandomi il motivo).	1	2	3	4	5	6	7
25. Ho eseguito un lavoro dopo che il tutor ha predisposto i materiali.	1	2	3	4	5	6	7
26. Ho svolto compiti con graduale autonomia.	1	2	3	4	5	6	7
27. Il mio tutor mi ha incoraggiato a riflettere sull'attività che svolgevo.	1	2	3	4	5	6	7
28. Il mio tutor mi ha incoraggiato a riflettere sull'attività che svolgevo.	1	2	3	4	5	6	7

In questa sessione ti saranno richieste informazioni sull'apprendimento

29. Ho utilizzato le mie conoscenze scolastiche.	1	2	3	4	5	6	7
30. Ho acquisito nuove conoscenze.	1	2	3	4	5	6	7
31. Ho potuto collegare meglio teoria e pratica.	1	2	3	4	5	6	7
32. Ho acquisito alcune conoscenze tecnico-professionali.	1	2	3	4	5	6	7
33. Ho acquisito conoscenze sul mondo del lavoro.	1	2	3	4	5	6	7

In questa sessione ti saranno richieste informazioni sulla tua percezione di autoefficacia

34. Mi sono sentito più motivato nello studio.	1	2	3	4	5	6	7
35. Ho compreso meglio l'utilità delle conoscenze scolastiche.	1	2	3	4	5	6	7
36. Mi sono sentito responsabile nello svolgimento dei compiti assegnati.	1	2	3	4	5	6	7
37. Ho saputo comunicare con le persone con cui mi sono relazionato.	1	2	3	4	5	6	7

In questa sessione ti saranno richieste informazioni sull'esperienza complessiva

38. Sono stato soddisfatto dei risultati ottenuti.	1	2	3	4	5	6	7
39. Ritengo che l'esperienza di alternanza scuola-lavoro sarà utile per le mie scelte professionali.	1	2	3	4	5	6	7
40. Ritengo che l'esperienza di alternanza scuola-lavoro mi abbia aiutato a conoscere meglio le mie capacità.	1	2	3	4	5	6	7
41. Ritengo che il mio percorso di alternanza scuola-lavoro sia stato un'esperienza di apprendimento.	1	2	3	4	5	6	7

Allegato 5A: Test-pilota: analisi di affidabilità del questionario

Preparazione dello/a studente/ studentessa all'esperienza di ASL α (Alpha) di Cronbach = .77	Correlazione item-totale corretta	Alpha di Cronbach se viene eliminato l'item
1. Conoscevo il progetto formativo (<i>gli obiettivi, le attività e i tutor</i>), prima di iniziare l'esperienza di ASL.	.54	.72
2. Sono stato informato sulle norme (comportamentali e di sicurezza) da rispettare nei contesti lavorativi.	.59	.70
3. Mi sono sentito/a preparato/a, a livello di contenuti disciplinari.	.54	.73
4. Ho ricevuto informazioni sull'organizzazione che mi avrebbe ospitato.	.60	.69
Tutorship scolastica α (Alpha) di Cronbach = .94		
5. Il tutor scolastico mi ha supportato durante tutto il percorso.	.80	.94
6. Il tutor scolastico ha saputo comunicare con me in modo chiaro e comprensibile.	.83	.93
7. Il tutor scolastico mi ha supportato nel processo di monitoraggio e autovalutazione dell'esperienza (diario di bordo, scheda di autovalutazione).	.81	.93
8. Il tutor scolastico mi ha aiutato a riflettere sull'utilità dell'alternanza scuola-lavoro.	.78	.94
9. Il tutor scolastico mi ha supportato nel processo di rendicontazione dell'esperienza (prova/relazione finale).	.79	.94
10. Il tutor scolastico è stato disponibile (tempo dedicato, soluzione di problemi)	.82	.93
11. La mia relazione con il tutor scolastico, in riferimento all'esperienza vissuta, è stata proficua.	.84	.93
Tutorship aziendale α (Alpha) di Cronbach = .96		
12. Il tutor aziendale mi ha supportato durante tutto il percorso.	.87	.95
13. Il tutor aziendale/esterno ha comunicato con me in modo chiaro e comprensibile.	.89	.95
14. Il tutor aziendale/esterno, mi ha fornito spiegazioni e dimostrazioni utili.	.89	.95
15. Il tutor aziendale/esterno, è stato disponibile (tempo dedicato, soluzione di problemi).	.89	.95
16. La mia relazione con il tutor aziendale/esterno, in riferimento all'esperienza vissuta, è stata proficua.	.89	.95
Accoglienza nei contesti lavorativi α (Alpha) di Cronbach = .92		
17. Mi sono sentito ben accolto/a nel contesto lavorativo	.85	.87
18. La mia relazione è stata positiva all'interno del contesto lavorativo/esterno.	.87	.86
19. Il mio tutor mi ha fornito sin da subito le informazioni utili per poter partecipare alla vita aziendale/ organizzativa (<i>regole, spazi, ruoli, compiti...</i>)	.80	.92
Partecipazione alle attività nel contesto lavorativo/organizzativo α (Alpha) di Cronbach = .92		
20. Ho svolto attività previste dal mio progetto formativo.	.58	.92
21. Ho avuto l'opportunità di familiarizzare con strumenti e procedure che non conoscevo.	.72	.91
22. Il mio tutor mi ha fornito assistenza continua.	.77	.91
23. Ho ricevuto feedback dal mio tutor (mi diceva subito se avevo fatto bene o meno, spiegandomi il motivo).	.80	.91
24. Ho eseguito un lavoro dopo che il tutor ha predisposto i materiali.	.71	.91

25. Ho svolto compiti con graduale autonomia.	.60	.92
26. Il mio tutor mi ha consentito di parlare dell'attività mentre la svolgevo.	.75	.91
27. Il mio tutor mi ha incoraggiato a riflettere sull'attività che svolgevo.	.78	.91
Apprendimento α (Alpha) di Cronbach = .86		
28. Ho utilizzato le mie conoscenze scolastiche.	.50	.86
29. Ho acquisito nuove conoscenze.	.74	.81
30. Ho potuto collegare meglio teoria e pratica.	.71	.82
31. Ho acquisito alcune conoscenze tecnico-professionali	.79	.80
32. Ho acquisito conoscenze sul mondo del lavoro.	.67	.83
Autoefficacia α (Alpha) di Cronbach = .79		
33. Mi sono sentito più motivato nello studio.	.64	.71
34. Ho compreso meglio l'utilità delle conoscenze scolastiche.	.65	.70
35. Mi sono sentito responsabile nello svolgimento dei compiti assegnati.	.58	.74
36. Ho saputo comunicare con le persone con le quali mi sono relazionato.	.52	.77
Valutazione complessiva dell'esperienza α (Alpha) di Cronbach = .90		
37. Sono stato soddisfatto dei risultati ottenuti.	.76	.89
38. Ritengo che l'esperienza di alternanza scuola-lavoro sarà utile per le mie scelte professionali.	.77	.88
39. Ritengo che l'esperienza di alternanza scuola-lavoro mi abbia aiutato a conoscere meglio le mie capacità.	.79	.87
40. Ritengo che il mio percorso di alternanza scuola-lavoro sia stato un'esperienza di apprendimento	.83	.86

ALLEGATO 5C. Analisi fattoriale questionario studenti: matrice ruotata dei componenti con riduzione a sei fattori

Fattori	Item	Componenti					
		1	2	3	4	5	6
Preparazione studente	1. Conoscevo il progetto formativo (<i>gli obiettivi, le attività e i tutor</i>), prima di iniziare l'esperienza di ASL.						.653
	2. Sono stato informato sulle norme (<i>comportamentali e di sicurezza</i>) da rispettare nei contesti lavorativi.						.664
	3. Mi sono sentito/a preparato/a, a livello di contenuti disciplinari.						.601
	4. Ho ricevuto informazioni sull'organizzazione che mi avrebbe ospitato.						.580
Tutorship scolastica	5. Il tutor scolastico mi ha supportato durante tutto il percorso.			.887			
	6. Il tutor scolastico ha saputo comunicare con me in modo chiaro e comprensibile.			.870			
	7. Il tutor scolastico mi ha supportato nel processo di monitoraggio e valutazione dell'esperienza (<i>diario di bordo, scheda di autovalutazione</i>).			.853			
	8. Il tutor scolastico mi ha aiutato a riflettere sull'utilità dell'alternanza scuola-lavoro.			.757			
	9. Il tutor scolastico mi ha supportato nel processo di rendicontazione dell'esperienza (<i>prova/relazione finale</i>).			.824			
	10. Il tutor scolastico è stato disponibile (<i>tempo dedicato, soluzione di problemi</i>)			.933			
	11. La mia relazione con il tutor scolastico, in riferimento all'esperienza vissuta, è stata proficua.			.843			
Tutorship esterna	12. Il tutor aziendale mi ha supportato durante tutto il percorso.	1.036					
	13. Il tutor aziendale/esterno ha comunicato con me in modo chiaro e comprensibile.	1.036					
	14. Il tutor aziendale/esterno, mi ha fornito spiegazioni e dimostrazioni utili.	1.009					
	15. Il tutor aziendale/esterno, è stato disponibile (tempo dedicato, soluzione di problemi)	1.017					
	16. La mia relazione con il tutor aziendale/esterno, in riferimento all'esperienza vissuta, è stata proficua.	.994					
	17. Mi sono sentito ben accolto/a nel contesto lavorativo.	.691					
	18. La mia relazione è stata positiva all'interno del contesto lavorativo/esterno.	.625					
	19. Il mio tutor mi ha fornito sin da subito le informazioni utili per poter partecipare alla vita aziendale/ organizzativa (<i>regole, spazi, ruoli, compiti...</i>)	.534					
	22. Il mio tutor mi ha fornito assistenza continua	.653					
	26. Il mio tutor mi ha consentito di parlare dell'attività mentre la svolgevo.	.441					
	27. Il mio tutor mi ha incoraggiato a riflettere sull'attività che svolgevo.	.510					
Partecipazione	23. Ho ricevuto feedback dal mio tutor (<i>mi diceva subito se avevo fatto bene o meno, spiegandomi il motivo</i>).					.523	
	24. Ho eseguito un lavoro dopo che il tutor ha predisposto i materiali.					.720	
	25. Ho svolto compiti con graduale autonomia.					.938	
	35. Mi sono sentito responsabile nello svolgimento dei compiti assegnati.					.588	
	36. Ho saputo comunicare con le persone con cui mi sono relazionato.					.493	
Importanza apprendimento scolastico	20. Ho svolto attività previste dal mio progetto formativo				.478		
	28. Ho utilizzato le mie conoscenze scolastiche.				.947		
	30. Ho potuto collegare meglio teoria e pratica.				.629		
	33. Mi sono sentito più motivato nello studio.				.775		
	34. Ho compreso meglio l'utilità delle conoscenze scolastiche.				.875		
Efficacia dell'esperienza	21. Ho avuto l'opportunità di familiarizzare con strumenti e procedure che non conoscevo.		.609				
	29. Ho acquisito nuove conoscenze.		.892				
	31. Ho acquisito alcune conoscenze tecnico-professionali.		.827				
	32. Ho acquisito conoscenze sul mondo del lavoro.		.759				
	37. Sono stato soddisfatto dei risultati ottenuti.		.586				
	38. Ritengo che l'esperienza di alternanza scuola-lavoro sarà utile per le mie scelte professionali.		.888				
	39. Ritengo che l'esperienza di alternanza scuola-lavoro mi abbia aiutato a conoscere meglio le mie capacità.		.906				
	40. Ritengo che il mio percorso di alternanza scuola-lavoro sia stato un'esperienza di apprendimento		.805				

ALLEGATO 6 A: Permission letter



Casey D. Mull, Ph.D.
319 Hoke Smith Annex • Athens, Georgia 30602
www.georgia4h.org
[REDACTED] Phone • [REDACTED] Fax

27 July 2015

Concetta Tino
University of Padua
Via Beato Pellegrino, 28
35137 Padova – Italy
via email - concettatino8@gmail.com

Dear Concetta:

We are glad that you are interested in our work. We are happy to provide you with the questionnaire. There is no charge for using the questionnaire. The only request we have is that you properly attribute authorship to us and that you share with us PDF versions (or citations) of whatever publications that result. We understand you may have to reformat the questionnaire to fit your survey and we suspect you may need to translate the survey. We grant you both permissions.

Attached you will find 3 PDFs that may help you. The first is our technical report describing the development, the second is the article that was published about the development, and the third is my dissertation. As you can see, I have completed my dissertation work, and the other graduate student is still completing her dissertation. Lastly, the questionnaire (Version 1.1) is attached.

If you look towards the end of my dissertation, you will see that we have some concerns about the divergent validity of the four constructs. The intercorrelations were very high. Because of this, we are recommending that individuals go back to a two-dimensional model consistent with the Weerts and Sandmann (2010) model.

If you would like to set up a time that we could discuss via Skype, FaceTime, or other electronic means, we are happy to assist you with your studies.

Sincerely,

A handwritten signature in black ink that reads 'Casey D. Mull'.

Casey D. Mull, Ph.D.
Public Service Faculty
University of Georgia

cc: Sandmann, Valentine & Jordan

ALLEGATO 6B: Versione italiana del questionario rivolto ai docenti

Struttura questionario in modalità CAWI

E-mail di invito:

Gentile Dirigente,

come dottoranda dell'Università di Padova e con la supervisione della prof.ssa Monica Fedeli, docente di metodologia della formazione e sviluppo organizzativo, sto conducendo una ricerca sull'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL), nell'ambito di un progetto di ricerca della scuola di dottorato in *Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione*.

Parte integrante della ricerca è l'indagine qui proposta e intitolata "Il ruolo delle figure scolastiche dell'Alternanza Scuola-Lavoro nel rapporto con le comunità lavorative", che ha lo scopo di conoscere le caratteristiche di alcune funzioni svolte dalle figure (tutor/coordinatori-referenti) dell'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL), nel rapporto con l'istituzione di appartenenza e le comunità lavorative.

La partecipazione all'indagine dei docenti della Sua istituzione, che svolgono funzioni di tutor/coordinatore o referente nell'ambito dell'ASL, ci consentirà di raccogliere elementi importanti per definire delle linee guida per la formazione delle figure impegnate nei progetti di ASL.

Pertanto, certa della Sua preziosa collaborazione, Le chiediamo cortesemente di inoltrare questa mail, contenente il link dell'indagine, esclusivamente, a tutti i docenti della Sua istituzione con funzioni di tutor/coordinatore o referente nell'ambito dell'ASL.

L'indagine è intitolata:

"Il ruolo delle figure scolastiche dell'Alternanza Scuola-Lavoro nel rapporto con le comunità lavorative"

Per partecipare fare clic sul seguente link

{SURVEYURL}

L'indagine porterà via pochi minuti. I dati saranno trattati e conservati secondo le norme sulla tutela della privacy (l'art. 7 del D.Lgs. 196/2003). Responsabile del trattamento dei dati è la dott.ssa Concetta Tino del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata-FISPPA.

Cordiali saluti,

Dott.ssa Concetta Tino

Questionario Docenti

Il ruolo delle figure scolastiche dell'Alternanza Scuola-Lavoro nel rapporto con le comunità lavorative (Boundary Spanners)

E-mail al docente in modalità CAWI

Gentile docente,

benvenuto/a all'interno dell'indagine "Il ruolo delle figure scolastiche dell'Alternanza Scuola-Lavoro nel rapporto con le comunità lavorative" promossa dall'Università di Padova, nell'ambito di un progetto di ricerca del corso di dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione.

L'indagine che sta per completare ha lo scopo di conoscere le caratteristiche di alcune funzioni svolte dalle figure (tutor/coordinatori-referenti) dell'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL), nel rapporto con l'istituzione di appartenenza e le comunità lavorative. La Sua partecipazione ci consentirà di raccogliere elementi importanti per definire delle linee guida per la formazione delle figure dell'ASL.

Le ricordiamo che il questionario dovrà essere compilato esclusivamente dalle figure scolastiche dell'Alternanza Scuola Lavoro e che ciascuno di essi potrà compilarlo una sola volta.

Grazie per la sua collaborazione!



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Informazioni generali

Prima di iniziare l'indagine, Le saranno richieste alcune informazioni molto generali allo scopo di conoscere il ruolo che svolge nell'ambito dell'Alternanza Scuola-Lavoro, all'interno della Sua Istituzione e nel rapporto con il mondo del lavoro.

Selezioni le affermazioni rispondenti al suo ruolo:

Scegliere tutte le corrispondenti

- ☐ Insegno in una scuola secondaria di secondo grado.
- ☐ Come parte del mio lavoro, interagisco con i contesti lavorativi.
- ☐ Come parte del mio lavoro, sono interessata/o a collaborare di più con il mondo del

All'interno della sua istituzione scolastica, svolge la funzione di tutor o di coordinatore o di referente nell'ambito dell'Alternanza Scuola-Lavoro?

Scegliere solo una risposta

- ☐ Sì
- ☐ No

Sessione 1: Compiti e attività

All'interno di questa sessione potrà leggere delle affermazioni relative a compiti o attività che Lei svolge, come parte della sua funzione di tutor/coordinatore o referente ASL, all'interno della Sua organizzazione scolastica e nel rapporto con la comunità lavorativa.

Dopo aver letto attentamente le affermazioni di seguito riportate, indichi la frequenza che meglio descrive le attività o compiti che svolge.

	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Solitamente	Sempre
1. Gestisco i progetti						
2. Definisco i processi per i progetti						
3. Identifico risorse per supportare i						

progetti						
4. Identificano gli ostacoli al raggiungimento dei risultati						
5. Trovo soluzioni per situazioni complesse						
6. Utilizzo le mie abilità nelle nuove situazioni						
7. Risolvo conflitti tra le persone						
8. Negozio il potere tra persone						
9. Supporto gli altri nei loro traguardi e nelle loro sfide.						
10. Identifico le difficoltà in una comunicazione						
11. Mantengo relazioni con una varietà di persone.						
12. Facilito incontri tra persone o gruppi.						
13. Costruisco un rapporto di fiducia con le persone con cui interagisco.						
14. Facilito incontri tra persone o gruppi						
15. Promuovo lo sviluppo di abilità nelle persone						
16. Identifico competenze nelle persone						

Sessione 2: Orientamento verso l'organizzazione scolastica e la comunità lavorativa

In questa sessione, le affermazioni si riferiscono alla Sua prospettiva verso l'organizzazione scolastica che rappresenta e verso la comunità lavorativa con cui interagisce o collabora.

Nota: organizzazione= istituzione scolastica

comunità= comunità lavorativa

Dopo aver letto attentamente le affermazioni di seguito riportate, indichi la frequenza che meglio descrive la sua attività/orientamento.

	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Solitamente	Sempre
17. Trovo le modalità per far conoscere i bisogni della comunità (<i>lavorativa</i>) all'organizzazione (<i>scolastica</i>).						
18. Trovo le modalità per far conoscere i bisogni dell'organizzazione alla comunità lavorativa						
19. Identifico nell'organizzazione competenze che supportino la comunità lavorativa						
20. Identifico nella comunità lavorativa competenze che supportino l'organizzazione.						
21. Comunico gli interessi della comunità agli altri.						
22. Comunico gli interessi dell'organizzazione agli altri.						
23. Sviluppo partnership di cui può beneficiare la comunità.						
24. Sviluppo partnership di cui può beneficiare l'organizzazione.						
25. Traduco le informazioni relative all'organizzazione per la comunità.						
26. Traduco le informazioni relative alla comunità per l'organizzazione.						
27. Rappresento la prospettiva della comunità.						
28. Rappresento la prospettiva dell'organizzazione.						

29. Sostengo la politica dell'organizzazione che supporta la comunità.						
30. Sostengo la politica della comunità che supporta l'organizzazione.						
31. Utilizzo informazioni per supportare la comunità.						
32. Utilizzo informazioni per supportare l'organizzazione						

Sessione 3: Informazioni sulle funzioni svolte nell'ambito dell'ASL, supporto e valorizzazione

<i>Con quale frequenza è coinvolto nelle attività di seguito indicate?</i>						
	Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso	Solitamente	Sempre
1. Identificare i partner esterni						
2. Visitare i contesti lavorativi						
3. Avere incontri in presenza con i tutor esterni, che seguono direttamente gli studenti, nei contesti lavorativi						
4. Avere incontri in presenza con i responsabili aziendali/esterni, coordinatori dei progetti di ASL.						
5. Comunicare con le figure esterne tramite gli strumenti tecnologici						
<i>Nello svolgimento delle sue funzioni, in che misura riceve supporto dai soggetti di seguito indicati?</i>						
	Per niente	Poco	Qualche volta	Abbastanza	Molto	Moltissimo
Il dirigente scolastico						
Il consiglio di classe						
Alcuni colleghi						
I tutor esterni						
La comunità lavorativa con cui interagisce.						
<i>In che misura ritiene che il suo lavoro, svolto nell'ambito dell'ASL e nei rapporti con la comunità lavorativa, sia valorizzato dalle figure di seguito indicate?</i>						
	Per niente	Poco	Qualche volta	Abbastanza	Molto	Moltissimo
Il dirigente scolastico						
Il consiglio di classe						
Alcuni colleghi						
I tutor esterni						
La comunità lavorativa con cui interagisce.						

Sessione 4: Informazioni personali

Quest'ultima sessione Le richiederà informazioni personali sulla sua posizione e sul suo lavoro

<i>Genere</i>	
☐ Maschio	
☐ Femmina	
<i>Qual è il suo più alto titolo di studio conseguito?</i>	
☐ Diploma di maturità	
☐ Laurea di primo livello	
☐ Laurea specialistica o di vecchio ordinamento	
☐ Dottorato di ricerca	
<i>Da quanti anni svolge la professione docente?</i>	
Scrivere valori numerici in questo campo	

<i>Da quanti anni insegna nell'attuale istituzione scolastica di appartenenza?</i>	
Scrivere valori numerici in questo campo	
<i>Quale disciplina scolastica insegna?</i>	
Scrivere la risposta in questo campo	
<i>Da quanti anni svolge funzioni nell'ambito dell'ASL?</i>	
Scrivere valori numerici in questo campo	
<i>In quale istituzione scolastica insegna?</i>	
☐ Istituto tecnico ☐ Istituto professionale ☐ Liceo	
<i>Quanti docenti ci sono nella sua scuola?</i>	
Scrivere valori numerici in questo campo	
<i>Includendo se stesso/a, quanti docenti svolgono funzioni nell'ambito dell'ASL e in collaborazione con la comunità lavorativa, come parte del loro lavoro?</i>	
Scrivere valori numerici in questo campo	
<i>Approssimativamente, qual è la massima distanza che deve percorrere per poter effettuare una visita nei contesti lavorativi?</i>	
Scrivere il valore in km in questo campo	

ALLEGATO 6C. Matrice dei componenti ruotati per la riduzione a 3 fattori

ALLEGATO 6C: Matrice dei componenti ruotati per la riduzione a 4 fattori					
	COMPONENTI				Costrutto originale
	1	2	3	4	
Gestisco progetti	.254	.116	.804	.058	TP
Definisco i processi per i progetti	.246	.138	.842	.087	TP
Identifico risorse per supportare i progetti	.216	.084	.726	.192	TP
Identifico gli ostacoli al raggiungimento dei risultati	.285	.201	.741	.233	TP
Trovo soluzioni per situazioni complesse	.325	.296	.609	.334	TP
Utilizzo le mie abilità nelle nuove situazioni	.309	.405	.536	.291	TP
Facilito la condivisione di risorse tra persone o gruppi	.294	.658	.228	.290	TP
Facilito incontri tra persone o gruppi	.329	.707	.183	.231	TP
Risolvero conflitti tra le persone	.212	.322	.254	.719	SE
Negoziare il potere tra persone	.269	.170	.263	.739	SE
Supporto gli altri nei loro traguardi e nelle loro sfide.	.295	.425	.196	.590	SE
Identifico le difficoltà in una comunicazione.	.260	.442	.182	.575	SE
Mantengo relazioni con una varietà di persone.	.224	.668	.338	.129	SE
Costruisco un rapporto di fiducia con le persone con cui interagisco.	.219	.787	.116	.039	SE
Promuovo lo sviluppo di abilità nelle persone.	.296	.663	.042	.362	SE
Identifico competenze nelle persone	.311	.610	.090	.356	SE
Trovo le modalità per far conoscere i bisogni della comunità all'organizzazione.	.687	.265	.252	.092	C
Identifico nell'organizzazione competenze che supportino la comunità.	.707	.257	.183	.184	C
Comunico gli interessi della comunità agli altri.	.731	.270	.176	.097	C
Sviluppo partnership di cui può beneficiare la comunità.	.714	.126	.253	.231	C
Traduco le informazioni relative all'organizzazione per la comunità.	.752	.224	.266	.122	C
Rappresento la prospettiva della comunità.	.770	.110	.119	.287	C
Sostengo la politica dell'organizzazione che supporta la comunità.	.700	.183	.126	.288	C
Utilizzo informazioni per supportare la comunità.	.752	.130	.078	.356	C
Trovo le modalità per far conoscere i bisogni dell'organizzazione alla comunità.	.652	.307	.360	.001	O
Identifico nella comunità competenze che supportino l'organizzazione.	.735	.203	.213	.160	O
Comunico gli interessi dell'organizzazione agli altri.	.704	.359	.230	.081	O
Sviluppo partnership di cui può beneficiare l'organizzazione.	.695	.211	.380	.071	O
Traduco le informazioni relative alla comunità per l'organizzazione.	.800	.228	.218	.124	O
Rappresento la prospettiva dell'organizzazione.	.695	.275	.276	.107	O
Sostengo la politica della comunità che supporta l'organizzazione.	.728	.122	.084	.366	O
Utilizzo informazioni per supportare l'organizzazione.	.676	.329	.251	.184	O

	COMPONENTI			Costrutto Originale
	1	2	3	
Gestisco progetti	.252	.130	.803	TP
Definisco i processi per i progetti	.244	.165	.841	TP
Identifico risorse per supportare i progetti	.215	.181	.730	TP
Identifico gli ostacoli al raggiungimento dei risultati	.284	.300	.744	TP
Trovo soluzioni per situazioni complesse	.327	.434	.613	TP
Utilizzo le mie abilità nelle nuove situazioni	.311	.499	.534	TP
Facilito la condivisione di risorse tra persone o gruppi	.300	.703	.219	TP
Facilito incontri tra persone o gruppi	.335	.708	.171	TP
Risolvero conflitti tra le persone	.219	.678	.270	SE
Negoziare il potere tra persone	.275	.564	.284	SE
Supporto gli altri nei loro traguardi e nelle loro sfide	.301	.686	.204	SE
Identifico le difficoltà in una comunicazione	.267	.691	.189	SE
Mantengo relazioni con una varietà di persone	.228	.619	.322	SE
Costruisco un rapporto di fiducia con le persone con cui interagisco	.224	.662	.095	SE
Promuovo lo sviluppo di abilità nelle persone	.304	.747	.035	SE
Identifico competenze nelle persone.	.318	.700	.085	SE
Trovo le modalità per far conoscere i bisogni della comunità all'organizzazione.	.688	.263	.250	C
Identifico nell'organizzazione competenze che supportino la comunità.	.709	.310	.185	C
Comunico gli interessi della comunità (lavorativa) agli altri.	.733	.269	.174	C
Sviluppo partnership di cui può beneficiare la comunità.	.715	.231	.260	C
Traduco le informazioni relative all'organizzazione per la comunità.	.753	.247	.267	C
Rappresento la prospettiva della comunità.	.772	.249	.129	C
Sostengo la politica dell'organizzazione che supporta la comunità.	.703	.309	.133	C
Utilizzo informazioni per supportare la comunità.	.755	.305	.089	C
Trovo le modalità per far conoscere i bisogni dell'organizzazione alla comunità.	.652	.246	.354	O
Identifico nella comunità competenze che supportino l'organizzazione.	.736	.251	.216	O
Comunico gli interessi dell'organizzazione agli altri.	.706	.333	.225	O
Sviluppo partnership di cui può beneficiare l'organizzazione.	.695	.208	.379	O
Traduco le informazioni relative alla comunità per l'organizzazione.	.801	.251	.219	O
Rappresento la prospettiva dell'organizzazione.	.697	.281	.275	O
Sostengo la politica della comunità che supporta l'organizzazione.	.731	.304	.096	O
Utilizzo informazioni per supportare l'organizzazione.	.679	.369	.250	O

APPENDICE 2: INDICE DELLE TABELLE

Tabella 1.1. Sintesi del modello ‘normativo’ italiano di ASL	36
Tabella 1.2. Sintesi dei principali percorsi VET in Europa	52
Tabella 1.3. Benefici dei modelli WBL	68
Tabella 1.4. Esempi di metodi di Work-Related Learning	72
Tabella 2.1. Costrutti di Boundary- Spanning Behaviors sul modello di Wreets & Sandmann	126
Tabella 3.1. Domande di ricerca e strumenti	134
Tabella 3.2. Criteri di selezione delle istituzioni scolastiche	136
Tabella 3.3. Istituzioni scolastiche selezionate	136
Tabella 3.4. Piano delle interviste e dei focus group	144
Tabella 4.1. Fase qualitativa: numero dei partecipanti	148
Tabella 4.2. Alcune caratteristiche dell’ASL secondo tutor/coordinatori	153
Tabella 4.3. La realizzazione dell’ASL e il monitoraggio per tutor/coordinatori	156
Tabella 4.4. La valutazione ASL per tutor/ coordinatori	164
Tabella 4.5. Vantaggi, punti di forza e di debolezza dell’ASL per tutor/coordinatori	166
Tabella 4.6. Il tutor scolastico	169
Tabella 4.7. L’ASL e la progettazione formativa, secondo il CdC	171
Tabella 4.8. Realizzazione ASL, monitoraggio e apprendimento per il CdC	172
Tabella 4.9. Lo studente e la restituzione dopo l’ASL, per CdC	173
Tabella 4.10. Punti di forza e di debolezza, per il CdC	176
Tabella 4.11. Miglioramenti: formazione e organizzazione, per CdC	178
Tabella 4.12. La progettazione formativa per i tutor/coordinatori esterni	180
Tabella 4.13. La realizzazione dell’ASL per i tutor esterni	181
Tabella 4.14. La relazione delle figure esterne e il monitoraggio	185
Tabella 4.15. La valutazione per le figure esterne	186
Tabella 4.16. I miglioramenti per le figure esterne	187
Tabella 4.17. Le figure esterne	190
Tabella 4.18. Opinione dei genitori sull’ASL	191
Tabella 4.19. Punti di debolezza e miglioramenti dell’ASL secondo i genitori	194
Tabella 4.20. Temi emersi legati alla domanda di ricerca 1	195
Tabella 5.1. Descrizione del questionario dello studente	203
Tabella 5.2. Descrizione dei partecipanti all’indagine pilota	205
Tabella 5.3. Test-pilota: punteggi medi per dimensione	205
Tabella 5.4. Test-pilota: correlazione tra le dimensioni	206
Tabella 5.5. Caratteristiche del ‘ campione’ generale e tasso di risposta	209
Tabella 5.6. Frequenze assolute e percentuali degli studenti con partecipazione all’ASL	212
Tabella 5.7. La relazione tra la variabile ‘genere’ e la partecipazione all’ASL	212
Tabella 5.8. La relazione tra la variabile ‘classe’ e la partecipazione all’ASL	213
Tabella 5.9. Caratteristiche dei rispondenti con esperienza di ASL	214

Tabella 5.10. Analisi di affidabilità finale del questionario studenti	215
Tabella 5.11. Distribuzione e affidabilità dei costrutti di misurazione	217
Tabella 5.12. Correlazione tra le dimensioni (r)	218
Tabella 5.13. Statistiche descrittive delle variabili	218
Tabella 5.14. Graduatoria item del questionario studenti	221
Tabella 5.15. Contesto dell'esperienza di ASL	223
Tabella 5.16. Frequenze relative alla durata dell'esperienza	224
Tabella 5.17. Distribuzione delle dimensioni rispetto al genere	225
Tabella 5.18. Distribuzione delle dimensioni rispetto all'ordine di scuola	226
Tabella 5.19. Distribuzione delle dimensioni rispetto alle classi	227
Tabella 5.20. Distribuzione delle dimensioni rispetto alle regioni	228
Tabella 5.21. Distribuzione delle dimensioni rispetto alla durata	229
Tabella 5.22. Distribuzione delle dimensioni rispetto ai contesti	230
Tabella 5.23. I predittori della preparazione degli studenti	232
Tabella 5.24. I predittori della tutorship scolastica	232
Tabella 5.25. I predittori della tutorship esterna	233
Tabella 5.26. I predittori della partecipazione	233
Tabella 5.27. I predittori dell'apprendimento scolastico	234
Tabella 5.28. I predittori dell'efficacia dell'esperienza	234
Tabella 5.29. Il miglior modello per la variabile-risposta "efficacia dell'esperienza"	235
Tabella 6.1. Versione italiana finale degli item per la misurazione degli orientamenti di BS	240
Tabella 6.2. La lista delle variabili considerate come predittori	241
Tabella 6.3. Distribuzione del campione per area geografica	247
Tabella 6.4. Distribuzione di scuole e partecipanti per area geografica	247
Tabella 6.5. Caratteristiche personali dei rispondenti	248
Tabella 6.6. Caratteristiche dei contesti lavorativi dei rispondenti	249
Tabella 6.7. Supporto ricevuto per la funzione di tutor/coordinatore ASL	250
Tabella 6.8. Frequenza-valorizzazione delle funzioni di ASL	250
Tabella 6.9. Frequenza comunicativa con i partner esterni (network)	251
Tabella 6.10. Matrice dei componenti ruotata per riduzione a due fattori	253
Tabella 6.11. Grado di affidabilità delle scale di BS	254
Tabella 6.12. Distribuzione e affidabilità dei costrutti di misurazione	256
Tabella 6.13. Distribuzione media degli orientamenti rispetto ai predittori	257
Tabella 6.14. Inter-correlazione tra i costrutti di orientamento	260
Tabella 6.15. Graduatoria item questionario docenti-BS	261
Tabella 6.16. Graduatoria dei costrutti di misurazione	263
Tabella 6.17. Correlazioni di predittori del Task Orientation	265
Tabella 6.18. Correlazioni di predittori del Networking Orientation	267
Tabella 6.19. Prima regressione lineare: Task Orientation	268
Tabella 6.20. Il miglior modello: Task Orientation	269
Tabella 6.21. Prima regressione lineare: Networking Orientation	270
Tabella 6.22. Il miglior modello: Networking Orientation	271
Tabella 6.23. Analisi bivariate: predittori significativi per ogni tipo di orientamento	275
Tabella 6.24. Elementi importanti dell'esperienza di ASL e bisogni emersi	278
Tabella 7.1. Mappa e sintesi della ricerca	284
Tabella 7.2. Logic Model per il piano formativo	299
Tabella 7.3. La proposta formativa	300

APPENDICE 3: INDICE DELLE FIGURE

Fig. 1.1. Le forme di Work-Based Learning	71
Fig. 2.1. Dimensioni di una comunità	92
Fig. 2.2. Le componenti di un apprendimento situato	110
Fig. 2.3. Triangolo della mediazione di Vygotskji: teoria dell'attività di prima generazione	111
Fig. 2.4. La Teoria dell'attività di seconda generazione di Leont'ev	111
Fig. 2.5. Teoria dell'attività di terza generazione	113
Fig. 2.6. Il terzo spazio	115
Fig. 2.7. Boundary Spanner: il modello teorico di riferimento	125
Fig. 4.1 Network "Progettazione formativa"	154
Fig. 4.2. Network "Quale condivisione Scuola-Lavoro"	158
Fig. 4.3. Network "Relazione delle figure ASL nella scuola"	159
Fig. 4.4. Network "Comunicazione/relazione Scuola-Lavoro"	161
Fig. 4.5. Network " Apprendimento dello studente"	162
Fig. 4.6. Network "Apprendimento del docente"	163
Fig. 4.7. Network " Miglioramenti, per tutor/coordinatori"	168
Fig. 4.8. Network " Valutazione ASL, per il CdC"	175
Fig. 4.9. Network "Miglioramenti progettazion ASL, per CdC"	179
Fig. 4.10. Network "Apprendimento dello studente in ASL, per tutor/coordinatore esterno"	182
Fig. 4.11. Network " Strategie del tutor esterno per l'apprendimento degli studenti"	183
Fig. 4.12. Network " Apprendimento del tutor esterno"	184
Fig. 4.13. Network "Punti di forza dell'ASL, per tutor esterno"	188
Fig. 4.14. Network " Criticità ASL, per tutor esterno"	189
Fig. 4.15. Network " Apprendimento degli studenti in ASL, secondo i genitori"	193
Fig. 5.1. Identificazione del numero dei rispondenti	210
Fig. 6.1. Modello concettuale che include le caratteristiche personali e lavorative come predittori	239
Fig. 6.2. Curva di normalità: Task Orientation	259
Fig. 6.3. Curva di normalità: Networking Orientation	259