

Lo sviluppo delle *soft skills* in Alternanza Scuola-Lavoro: punti di vista degli studenti italiani

Concetta Tino¹, *Università degli Studi di Padova*

Valentina Grion², *Università degli Studi di Padova*

Abstract

School-Work Alternation (SWA) was introduced by the Law 107 / 2015, as a compulsory training methodology for students of every high school. It can be a device to build spaces for transformative learning for all systems involved, and to provide students with experiences, useful for developing technical- professional, and soft skills. The importance to promote, in the young generations, the development of skills useful for real life, led researchers to investigate the type of learning promoted by the SWA experiences with the connected assessment processes. The study was carried out according to a qualitative approach, giving voice to students of twelve different schools. The findings showed an important level of students' awareness about the developed and required skills during SWA programs, and a low level of awareness related to the assessment of these skills. The implications for educational practices and research are presented at the end of the paper.

L'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) è stata introdotta dalla legge 107/2015, come metodologia formativa obbligatoria per gli studenti di ogni scuola secondari di secondo grado. Può essere un dispositivo per costruire spazi per l'apprendimento trasformativo per tutti i sistemi coinvolti e per fornire agli studenti esperienze, utili per lo sviluppo di competenze tecnico-professionali e soft. L'importanza di promuovere, nelle giovani generazioni, lo sviluppo di competenze utili per la vita reale, ha portato le ricercatrici a investigare il tipo di apprendimento promosso dalle esperienze SWA e i relativi processi

¹ Concetta Tino è autrice dell'Introduzione (paragrafo 1), dei paragrafi 2.1;3; 3.1; 3.2; 4; 4.1;4.2;4.3.

² Valentina Grion è autrice dei paragrafi 2.2; 5.

di valutazione. Lo studio è stato condotto secondo un approccio qualitativo, dando voce a studenti di dodici scuole diverse. I risultati hanno permesso di rilevare un importante livello di consapevolezza degli studenti circa le abilità sviluppate e richieste durante i programmi SWA e un basso livello di consapevolezza relativo alla valutazione di queste abilità. Sono state presentate le implicazioni per le pratiche educative e la ricerca.

Parole-chiave: Alternanza Scuola-Lavoro, competenze, soft skills, Student Voice, valutazione

Keywords: School-Work Alternation, competencies, soft skills, Student Voice, assessment.

1. Introduzione

L'obiettivo delle politiche nazionali ed europee è di promuovere una crescita sostenibile attraverso lo sviluppo dell'occupabilità, e quindi di quelle competenze nei giovani, che possano renderli capaci di inserirsi attivamente nei contesti sociali e di lavoro. In tale prospettiva, l'Alternanza Scuola-Lavoro (ASL) si configura come una metodologia che, resa obbligatoria per tutti i percorsi di scuola secondaria di secondo grado dalla Legge n°107/2015, si propone come strategia per progettare e realizzare percorsi formativi per gli studenti di tutti gli ordini di scuola, sulla base di partnership intelligenti tra i contesti formali dell'istruzione e le organizzazioni esterne (Tino, 2017). Lo scopo è di garantire ai giovani non solo una spinta orientante, ma anche lo sviluppo di competenze tecnico-professionali e delle *life skills*. Si tratta di alleanze vincenti, anche perché utili a coniugare l'expertise dei diversi sistemi, ad attivare quel percorso che li coinvolge in un processo di apprendimento trasformativo (Engeström, 2001; Engeström & Sannino, 2010), grazie al quale è possibile fronteggiare, con un certo livello di efficacia, la complessa sfida imposta loro dai repentini cambiamenti, dovuti alla globalizzazione e all'innovazione tecnologica.

Occorre precisare che l'ASL è una metodologia che, da un lato, è stata ricercata e promossa da quelle scuole che volontariamente sin dal 2004, in

seguito alla legge 53/2003 e poi al D.L. 77/2005, hanno fatto sforzi enormi nel garantire ai loro studenti esperienze formative che coniugassero teoria e pratica, che potessero far sperimentare l'applicabilità delle conoscenze apprese a scuola, oltre che la scoperta di nuovi saperi in contesti completamente nuovi; dall'altro, con l'approvazione della L.107/2015 e il principio dell'obbligatorietà, l'ASL è stata invece ostacolata da numerose istituzioni scolastiche, docenti, studenti e famiglie che l'hanno vissuta come un'imposizione, orientando così le loro energie ad impedirne spesso un'efficace realizzazione, anziché a comprenderne le potenzialità e il senso. Proprio per tale ragione, uno degli obiettivi dell'articolo è quello di contribuire a dare una chiara interpretazione al paradigma dell'ASL che merita di essere analizzato da un punto di vista pedagogico, evitando di confonderlo con altri dispositivi formativi come l'apprendistato, lo stage o il tirocinio, oppure di considerarlo come strumento per rispondere esclusivamente ai bisogni del mercato del lavoro. Infatti, analizzando l'ASL secondo una prospettiva pedagogico-didattica, essa si prefigura come una strategia di apprendimento trasformativo sia per i sistemi coinvolti sia per gli studenti ai quali, attraverso percorsi efficacemente progettati, possono essere offerte esperienze formative fondate sull'approccio del *learning by doing* e dell'apprendimento situato (Lave & Wenger 1991; Lave, 1988), orientate allo sviluppo di competenze non solo specialistiche, ma soprattutto trasversali (Tino & Fedeli, 2015). D'altra parte, l'ASL può essere realizzata efficacemente soltanto se progettata con cura tenendo conto della sua duplice dimensione di "pratica situata" e di "partnership" (Tino & Fedeli, 2015; Tino, 2017). Essa, infatti, può divenire occasione di apprendimento situato per gli studenti, attraverso il quale essi possono riscoprire il valore delle conoscenze apprese nei contesti formali dell'istruzione, oltre che rendersi maggiormente consapevoli delle loro potenzialità, attitudini, competenze specifiche e trasversali; necessarie, queste ultime, per poter abitare con protagonismo attivo prima le comunità di pratiche ospitanti e poi i contesti reali di vita. Offrire agli studenti l'occasione di mettersi alla prova coinvolgendo la dimensione olistica della loro persona — che non è caratterizzata solo da una dimensione cognitiva, solitamente la più privilegiata dal mondo della scuola, ma anche da una sfera emotiva, relazionale, comunicativa, organizzativa e gestionale — significa creare opportunità che supportano il raggiungimento del fine dell'educazione: la

formazione integrale della persona. Questa visione dovrebbe aiutare a volgere lo sguardo verso l'ASL come metodologia e pratica che consente agli studenti di vivere all'interno di comunità di pratiche reali, dove l'interazione tra esperti e novizi consente processi di condivisione di azioni, artefatti, significati e processi di rinegoziazione oltre che di distribuzione della conoscenza, restituendo così all'apprendimento il suo carattere di pratica sociale. In tal senso, proprio come la partecipazione e il coinvolgimento, tipicamente richiesti dalle comunità di pratiche, attivano i processi di apprendimento (Fabbri, 2007), contrastando la decontestualizzazione della conoscenza, allo stesso modo l'ASL diventa strategia partecipativa a favore dell'apprendimento e dello sviluppo olistico della persona, realizzabile all'interno di contesti diversi, ma perseguendo lo stesso obiettivo formativo.

Proprio l'interesse rivolto allo sviluppo delle competenze in ASL e la scarsità di studi specifici sulla rilevazione delle soft skills che gli studenti possono sviluppare e/o mettere in atto durante la loro esperienza di ASL, le ricercatrici, grazie alla voce/alla partecipazione degli studenti, hanno presentato all'interno di questo contributo i primi risultati di un'indagine empirica, ancora in corso, che tiene conto della prospettiva degli studenti, per rispondere alle seguenti domande di ricerca: i) quali competenze sono sviluppate e richieste durante l'esperienza di Alternanza Scuola-Lavoro; ii) tra le competenze attivate sono identificabili delle *soft skills*?; iii) quali competenze sono ritenute indispensabili per il futuro?; iv) le *soft skills* sono competenze solitamente valutate?

2. Quadro teorico di riferimento

2.1 Competenze trasversali

Oggi viviamo nell'era delle profonde trasformazioni che hanno dato l'avvio alla quarta rivoluzione industriale di cui i progressi della genetica, l'intelligenza artificiale, la robotica, la stampa in 3D, la biotecnologia e la nanotecnologia, la massiva diffusione della rete internet, ne sono i principali segnali (WEF, 2016b). Questi sono tutti elementi che hanno prodotto e continuano a generare inevitabilmente cambiamenti sulle tipologie di professioni, sulle modalità di lavorare e sui relativi contesti di lavoro e di

vita, richiedendo una maggiore flessibilità, una continua innovazione, oltre che disponibilità per la creazione di spazi collaborativi e di lavoro anche a distanza. Si tratta di cambiamenti che meritano di essere analizzati e presi in considerazione anche dal mondo dell'istruzione se si vuole evitare l'ampliamento di quel divario, già esistente, tra le competenze promosse dai contesti formali dell'apprendimento e quelle richieste dai contesti reali di vita e di lavoro. Si tratta della necessaria acquisizione di consapevolezza che la riproduzione rigida di conoscenze e la trasferibilità generazionale di abilità deve cedere il passo allo sviluppo di saperi e abilità applicabili a situazioni sempre più nuove e complesse. Questa prospettiva pone ancora una volta l'attenzione sulla necessità di formare soggetti competenti, capaci di agire in situazione con padronanza e autonomia. Proprio il clima del cambiamento continuo, dell'innovazione e della flessibilità che caratterizza tutti i contesti in cui le persone sono chiamate ad operare, impone di riflettere non tanto sull'importanza di promuovere *hard skills*, ovvero competenze di tipo tecnico-professionali specifiche di ogni settore disciplinare e lavorativo, quanto sulla necessità di sostenere lo sviluppo delle *soft skills*, riconosciute come 'abilità a sostegno di comportamenti adattivi e positivi che rendono capaci gli individui ad affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana' (WHO, 1993, p.1). Una definizione simile è stata elaborata a livello europeo prima all'interno del progetto *ModEs* (2010-2012) dove, attraverso una consultazione tra i paesi partner e il mondo del lavoro, le *soft skills* sono state definite come "una combinazione dinamica di abilità cognitive e metacognitive, interpersonali, intellettuali e pratiche che aiutano gli individui ad adattarsi e ad assumere atteggiamenti positivi in modo da riuscire ad affrontare efficacemente le sfide poste dalla vita professionale e quotidiana" (p. 67); la stessa definizione è stata anche adottata all'interno del progetto europeo *eLene4work* (2014-2017), mentre altri studiosi le definiscono come un set di abilità professionali non tecniche (*people skills*), includendo la comunicazione, le abilità interpersonali, l'intelligenza emozionale, oltre che tratti personali come l'integrità e la responsabilità, di cui i lavoratori hanno bisogno per assicurarsi il lavoro e il successo nella propria organizzazione (Rao, 2012; Robles 2012). Mentre Yorke (2008) definisce le *soft skills* come un mix di disposizioni, attributi e pratiche, c'è chi invece le considera come dimensioni in corso di sviluppo lungo il corso della vita, considerandole

strettamente dipendenti dai contesti in cui vengono agite (Ciappei & Cinque, 2014). Si tratta dunque di quelle *generic skills* (Bautista, 2016; Kearns, 2001) che generalmente non appartengono a uno specifico settore, ma che sono indispensabili per collocarsi in qualsiasi contesto lavorativo e che in letteratura vengono anche identificate come *key* o *core skills* (Dacko, 2006), oltre che denominate diversamente a secondo dei diversi contesti culturali: *soft skills* in Malesia, *transferable skills* nel Regno Unito ed *employability skills* in Australia (Bee & Hie, 2015), collegandole sempre ai luoghi di lavoro (cfr.: Azim, Gale, Lawlor-Wright, Kirkham, Khan, & Alam, 2010; Blaszczynski & Green, 2012; Cortese, Verano, Fantini, 2015; Croes & Visser, 2015; Robles, 2012; Weedon & Tett, 2013; WEF, 2016a) o di apprendimento in higher education e quindi alla relazione tra educazione ed employability (cfr.: Andrews & Higson, 2014; Ariffin, Idris & Ishak, 2010; Bautista, 2016; Frison, Tino, Tyner, & Fedeli, 2016; Idrus, Dahan, & Abdullah, 2014; Jones, Baldi, Phillips, & Waikar, 2017; Keneley & Jackling, 2011; WEF, 2016b), ma con pochissimi riferimenti relativamente allo sviluppo di soft skills per studenti di scuola secondaria (Ayuningtyas, Djatmika, & Wardana, 2015; Bakar, Nordin, Zainal, Alavi, Mustafa, & Hussain, 2013; Barana & Marchisio, 2017; Pratt & Richards, 2014).

Nonostante i risultati della ricerca fin qui condotta, facciano riferimento alle *soft skills* che gli studenti di scuola secondaria di secondo grado possono sviluppare in ASL, ossia in quello spazio collaborativo tra scuola e lavoro, nonostante non esistano in letteratura considerevoli riferimenti su questo tema nello specifico spazio dell'ASL, è stato comunque necessario costruire un quadro di riferimento, relativamente ai contesti in cui le *soft skills* vengono intenzionalmente sviluppate e rilevate, per poi muovere alla costruzione di un percorso di ricerca di senso che le autrici stanno realizzando per poi giungere ad un'adeguata rilevazione e interpretazione dei dati raccolti.

Sebbene vi sia un'ampia letteratura sul tema delle *soft skills* risultano quasi inesistenti gli studi che analizzano lo sviluppo delle stesse all'interno di quel "terzo spazio trasformativo" (Fedeli & Tino, 2017) che, in Italia, identifichiamo con l'ASL.

2.2 Ascoltare gli studenti: perché e come

Concetta Tino, Valentina Grion – *Lo sviluppo delle soft skills in Alternanza Scuola-Lavoro: punti di vista degli studenti italiani*



Seppure la tradizione pedagogica italiana abbia visto la presenza di illuminati pedagogisti, quali Montessori, Codignola, Lodi, Don Milani (solo per citarne i più conosciuti), che hanno sostenuto in vario modo il protagonismo dei bambini e dei ragazzi all'interno delle aule scolastiche, al fine di sviluppare apprendimenti profondi e significativi, va rilevato che spesso tali esperienze pedagogiche non hanno avuto larga diffusione nella scuola, dove, ancora oggi, continua a prevalere una visione adulto-centrica, che tende ad ignorare del tutto il punto di vista di coloro che, come afferma Cook-Sather a livello internazionale, rappresentano i componenti meno ascoltati della comunità scolastica, ossia gli studenti (Cook-Sather, 2013).

La necessità che i ragazzi siano considerati membri autorevoli delle comunità scolastiche, siano ascoltati e presi in seria considerazione nei processi di progettazione e innovazione scolastica costituisce tema centrale di un dibattito oggi emergente anche nel nostro paese, dove, da qualche anno, alcuni contesti della ricerca educativa si sono dimostrati sensibili a quanto proposto, a livello internazionale, dal movimento Student Voice (Grion & Cook-Sather, 2013; Grion & Dettori, 2015). Secondo i ricercatori che s'ispirano a tale prospettiva, assicurare legittimazione e autorevolezza alla voce degli studenti all'interno delle comunità scolastiche rappresenta un processo che conduce sia al miglioramento delle attività d'insegnamento/apprendimento (Flutter & Rudduck, 2004), che alla realizzazione della scuola come comunità *realmente* democratica (Fielding, 2012; Grion, De Vecchi, 2014).

Fondando i propri discorsi, in particolare, su alcuni elementi della pedagogia deweyana e su quella freireiana, negli anni '90 i primi esponenti della prospettiva osservavano che "le voci dei ragazzi ... sono scomparse completamente da qualsiasi discorso riguardante l'innovazione educativa e la formazione" (Kozol 1991, p. 5) e invitavano, perciò, il mondo pedagogico, a ripensare a quell'esclusione e a trattare gli studenti come persone "capaci", come "testimoni esperti" (Rudduck & Flutter, 2004, p. 4), valorizzando le loro conoscenze e i loro interessi, e coinvolgendoli nella determinazione di obiettivi educativi e metodi d'apprendimento (Rudduck, Chaplain, & Wallace, 1996; Weis & Fine, 1993). "Voice" indicava, per questi ricercatori, l'esistenza di una prospettiva e di un'opinione legittime, di una presenza e di un ruolo attivo degli studenti "nelle decisioni

sull'implementazione delle politiche e delle pratiche educative” (Holdsworth, 2000, p. 355).

D'altra parte, come evidenziò Cook-Sather (2002) in quello che può essere considerato oggi il manifesto del movimento Student Voice, pubblicato come articolo dall'importante rivista pedagogica “Educational Researcher”,

vi è qualcosa di fondamentale sbagliato nel costruire e ricostruire un intero sistema, senza mai chiedere il parere di coloro per i quali il sistema stesso viene effettivamente progettato. L'inefficacia di tale approccio si rende sempre più evidente man mano che ci muoviamo all'interno del XXI secolo. Proprio perché il ritmo della vita accelera, le persone cambiano velocemente e i media attraverso i quali noi insegniamo, impariamo, lavoriamo si fanno maggiormente complessi, mai così tanto prima d'ora, noi educatori e ricercatori, dobbiamo interrogarci sulla nostra convinzione di sapere molto di più dei giovani d'oggi riguardo alle loro modalità d'apprendimento o a ciò che essi hanno bisogno di apprendere per prepararsi ai decenni futuri. È giunto il momento di considerare gli studenti fra coloro che godono dell'autorevolezza di partecipare sia all'analisi critica, che alle riforme sull'educazione (trad. it in Grion, & Cook-Sather 2013, p. 28).

Secondo Smyth e McInerney (2012), gli studenti rappresentano un'importante, e forse la più importante, chiave d'accesso per capire realmente e profondamente ciò che avviene nella scuola, e soprattutto ciò che si potrebbe fare per il miglioramento dei processi formativi. Rinforzando tale posizione, Smyth (2006), sostiene che qualsiasi riforma scolastica dovrebbe essere collegata alle “aspirazioni, al modo di vivere e ai bisogni dei giovani” (p. 288).

Anche in contesto italiano, Dettori, richiama l'attenzione sul fatto che la ricerca didattica abbia “necessità di uno sguardo più da vicino che porti a una conoscenza maggiormente capace di comprendere problemi e difficoltà del processo di insegnamento-apprendimento” (Dettori, 2013, p. 242) e in questa prospettiva gli allievi rappresenterebbero punti di vista “unici”

rispetto a ciò che accade nelle classi, costituendo perciò preziose fonti d'informazione (Gemma, 2013), capaci di offrire considerazioni puntuali e costruttive sulle attività didattiche.

Ripercorrendo il proprio lungo percorso di ricerca con bambini e ragazzi nella scuola, Flutter (2013) rileva che gli allievi dimostrano di assumere seriamente la responsabilità loro affidata e di collaborare efficacemente con gli adulti nella ricerca degli elementi importanti per rafforzare e favorire il loro apprendimento. La direzione che, in tal senso, scuola e università dovrebbero assumere è quella orientata a considerare gli studenti non più come “clienti” e “consumatori” di un servizio, o addirittura “prodotti” della “fabbrica di formazione” (Cook-Sather, Bovill & Felten, 2014), ma piuttosto come membri attivi e co-responsabili dei processi di apprendimento.

Conseguenza di tale atteggiamento, il movimento Student Voice ha posto all'attenzione della ricerca educativa la necessità di coinvolgere i ragazzi in qualità di ricercatori, con uno slittamento dal fare ricerca *sugli* studenti al condurre ricerche *con* loro (Fine, Torre, Burns, & Payne, 2007). Ne deriva la necessità di porre particolare attenzione agli strumenti metodologici, prediligendo dispositivi inclusivi e partecipatori e attivando una rivisitazione di ruoli, strutture e processi di ricerca, per stabilire relazioni di partnership con gli studenti rinunciando, da parte del ricercatore, ad un ruolo distaccato e di “solo autorevole interprete” dei dati di ricerca, normalmente assunto nei contesti d'indagine “tradizionali”. Parallelamente, significa anche prevedere, per gli studenti, posizionamenti maggiormente attivi nel contesto della ricerca, con l'assunzione di funzioni da “protagonisti” (Thiessen, 2007) dei processi in atto.

3. La ricerca

Il presente contributo è parte di una ricerca, ancora in corso, la cui finalità è quella di investigare la prospettiva dei diversi stakeholder relativamente allo sviluppo di competenze trasversali durante le esperienze di ASL e il relativo processo di valutazione.

In questo specifico contributo sono riportati esclusivamente i risultati raccolti attraverso l'indagine condotta con la collaborazione degli studenti.

All'interno del contesto teorico precedentemente discusso è sembrato interessante e importante indagare i punti di vista degli studenti in relazione all'esperienza di ASL. L'obiettivo generale della ricerca è, infatti, quello di rilevare, secondo il punto di vista dei diversi protagonisti della scuola, quali competenze si possono sviluppare in ASL e se tra queste possano essere identificate anche delle *soft skills*.

3.1 Contesto, partecipanti e metodo

Il contesto della ricerca ha interessato alcune regioni del nostro territorio nazionale: il Piemonte, la Lombardia, il Veneto, il Friuli, l'Umbria, la Calabria e la Sardegna. Le istituzioni scolastiche selezionate, in relazione alla disponibilità manifestata, sono state da una a un massimo di tre per regione, per un totale di dodici scuole: sette licei e cinque istituti tecnici.

Nel mese di marzo 2017 i dirigenti scolastici di sedici istituzioni educative sono stati contattati prima via e-mail per una prima presentazione del progetto e per raccoglierne le disponibilità; via telefono sono stati poi ricontattati solo coloro che avevano espresso l'adesione al progetto di ricerca e fornito il contatto della figura responsabile dei progetti di ASL nella loro istituzione. Quest'ultima, infatti, ha permesso la pianificazione dei due incontri previsti con gli studenti nelle rispettive scuole, dopo aver ottenuto l'autorizzazione firmata da parte dei genitori, nei casi di presenza di studenti minorenni.

I soggetti invitati a partecipare alla ricerca sono stati gli studenti delle classi terze, quarte e quinte, poiché rappresentano coloro che hanno potuto vivere le esperienze di ASL. La selezione degli studenti all'interno delle diverse scuole è stata gestita dai referenti dell'ASL di ciascun istituto, tenendo conto delle disponibilità degli studenti stessi e del piano delle interrogazioni o dei compiti in classe previsti per il periodo dell'anno scolastico. Nello specifico, per offrire una più chiara presentazione della popolazione coinvolta, la tabella seguente (Tab.1) descrive le caratteristiche dei partecipanti e delle istituzioni coinvolte.

Tabella 1. Istituti scolastici e soggetti coinvolti

Regione	Tipologia di scuola	Classi	Numero
----------------	----------------------------	---------------	---------------

Concetta Tino, Valentina Grion – *Lo sviluppo delle soft skills in Alternanza Scuola-Lavoro: punti di vista degli studenti italiani*



			studenti
Piemonte	Istituto d'Istruzione Superiore "Erasmus da Rotterdam" -Nichelino - Torino	3[^]-4[^]	9+6
Piemonte	Liceo scientifico 'Pietro Gobetti'-Torino	3[^]-4[^]	7+6
Lombardia	Liceo classico 'Giosuè Carducci'- Milano	4[^]	6+6
Lombardia	Istituto d'Istruzione Superiore ' Isaac Newton' Varese	3[^]-4[^]	8+6
Veneto	ISTCT 'Einaudi- Gramsci' Padova	3[^]-4[^]-5[^]	7+8
Friuli V. G.	Istituto d'Istruzione Superiore ' Arturo Malignani'- Liceo scientifico-Udine	4[^]	6+6
Umbria	Liceo scientifico 'Renato Donatelli'- Terni	3[^]-4[^]	8+8
Calabria	Liceo scienze umane-coreutico- musicale 'V. Capialbi'-Vibo Valentia	3[^]-4[^]	6+ 10
Calabria	IIS 'Morelli- Colao'(classico+artistico) Vibo Valentia	3[^]-4[^]	6+ 6
Calabria	IIS ITG e ITI Vibo Valentia	3[^]-4[^]	6+8
Sardegna	Liceo scientifico 'G. Spano'- Sassari	4[^]-5[^]	6+5
Sardegna	Istituto Tecnico 'G. M.Angioy'- Sassari	4[^]-5[^]	6+6
Totale =162			

La ricerca è stata condotta secondo un approccio qualitativo, con la realizzazione di focus group con due diversi gruppi di studenti in ogni scuola coinvolta, nel periodo marzo-settembre 2017.

Per investigare il tema delle *soft skills* in ASL, come tema inesplorato, la tecnica dei focus group è stata ritenuta come la più adeguata, poiché ha fornito il vantaggio dell'interazione e della partecipazione, favorendone la riflessione sulle esperienze di apprendimento e lo scambio di opinioni (Palumbo, 2001). Si è trattato di una tecnica che ha permesso non solo la partecipazione, ma anche la discussione, la condivisione, la riflessione e la presa di consapevolezza di quanto appreso durante l'esperienza di ASL, generando una produzione cooperativa di conoscenza.

L'intervista di gruppo ha avuto un carattere di tipo narrativo, infatti, è stato chiesto ai partecipanti di raccontare le loro esperienze focalizzando l'attenzione sul loro carattere formativo; in un secondo momento l'intervista è stata supportata dalla tecnica del Photolangage, caratterizzata dall'uso di immagini e sviluppata da Babin, Baptiste e Belisle nel 1978 come tecnica per l'animazione e la formazione di gruppi, **ma già utilizzata nel 1965 da Baptiste e Belisle** come strumento per supportare adolescenti in difficoltà nel raccontarsi davanti al gruppo.

Come fecero gli autori della tecnica, le immagini utilizzate nell'indagine con gli studenti erano in bianco e nero, proprio perché la loro funzione era quella di evocare e fornire supporto alla parola e non di influenzare i partecipanti. Il kit delle immagini utilizzato è stato creato ad hoc. Sono state mostrate ad ogni gruppo di studenti 20 immagini ad interpretazione aperta e non diretta, collegate a potenziali abilità messe in atto e/o sviluppate durante l'esperienza di ASL.

La modalità di conduzione ha portato la ricercatrice a porsi in una situazione di ascolto, e nello stesso tempo ad essere reattiva e flessibile (Atkinson, 2002). La tecnica dominante quindi è stata rappresentata dalla dimostrazione di un sincero interesse per ciò che gli studenti avevano da dire. La reattività è stata legata ai cenni di incoraggiamento (assenso, stupore) o di chiarificazione per ciò che raccontavano e ha portato gli intervistati ad andare maggiormente più a fondo nel racconto delle loro esperienze.

3.2 Analisi dei dati

Concetta Tino, Valentina Grion – *Lo sviluppo delle soft skills in Alternanza Scuola-Lavoro: punti di vista degli studenti italiani*



La fase di realizzazione di focus group, dopo aver informato nuovamente i partecipanti delle finalità del progetto, delle modalità di conduzione dell'incontro e verificato il consenso scritto, ha previsto l'audio-registrazione e successivamente la trascrizione letterale in formato digitale, per consentire poi l'analisi testuale tramite il software Atlas.ti.07, la cui caratteristica dominante è la flessibilità. Infatti, anche se lo strumento è stato creato secondo i principi della *Grounded Theory* (Gibbs, 2008) e quindi secondo criteri induttivi che permettono di tenere conto dell'emergere delle categorie di analisi (*bottom up*), consente anche l'uso di un approccio deduttivo (*top down*), nel caso di un processo di analisi del contenuto secondo categorie teoriche predefinite. L'analisi dei dati raccolti per questo studio è stata guidata da un approccio *bottom up*, secondo cui, attraverso i contenuti forniti dagli studenti e basati sulla loro esperienza vissuta (*grounded*) è stato esplorato l'oggetto di studio: l'apprendimento in ASL. Grazie all'uso del software è stato possibile codificare le informazioni rilevate attraverso i diversi focus group e secondo l'intento di identificare: i) quali sono gli apprendimenti possibili durante le esperienze di ASL; ii) se tra questi si possono registrare anche lo sviluppo di *soft skills*; iii) se le *soft skills* sono prese generalmente in considerazione e valutate in un progetto di ASL. Questo processo ha consentito di rispondere alle domande di ricerca. L'analisi condotta con Atlas.ti.07 ha generato quindi 24 *Primary Documents (PD)* e 361 codici e ha previsto: a) la digitalizzazione dei materiali raccolti tramite i focus group (*PD*); b) la preparazione dell'*Hermeneutic Unit (HU)* come setting per i pre-codici e i codici, per i *group-families* e *networks*; c) l'individuazione delle *quotations* con la rispettiva definizione delle etichette tramite le funzioni: *add coding* e *open coding*; d) l'individuazione dei *code families* attorno cui riunire quei codici che potessero meglio descrivere una *macro-categoria or core-category* (Tarozzi, 2008); e) la rappresentazione grafica come *networks* delle famiglie più significative. Quest'ultimo processo è stato utile come mappa di sintesi delle categorie significative individuate e/o emerse, ossia di quei concetti di raggruppamento più ampi costituiti da un gruppo di codici correlati e che hanno permesso di identificare quattro temi trasversali. Alla fine del processo di analisi si è potuto rilevare che era stata raggiunta la saturazione delle categorie emerse, poiché dall'analisi dei dati rilevati sul campo non

emergevano aspetti nuovi o proprietà che potessero suscitare nella ricercatrice nuove intuizioni teoriche.

Coerentemente con la prospettiva assunta, i risultati delle analisi verranno successivamente presentati e condivisi con gli studenti (*member checking*) prima di essere considerati i risultati finali del lavoro di ricerca. È in tal senso che i risultati che andremo a presentare vanno considerati in forma ancora non definitiva.

4. Risultati

L'analisi dei focus group ha permesso di rilevare risultati significativi in riferimento alle domande di ricerca, poiché ha consentito di individuare quattro temi trasversali comuni alle macro-categorie emerse (Tab.2), riferiti alla qualità dell'esperienza, alle forme di apprendimento, all'orientamento al futuro, al processo valutativo, consentendo così di rispondere alle domande di ricerca.

Tabella 2: Temi trasversali emersi

Tema 1	L'esperienza di ASL è stata riconosciuta dai partecipanti come un'esperienza formativa e significativa
Tema 2	L'ASL promuove apprendimenti che comprendono conoscenze, competenze tecniche e trasversali
Tema 3	I giovani del futuro necessitano di alcune competenze essenziali
Tema 4	Il processo valutativo che interessa le soft skills è ancora da sviluppare

4.1 Temi 1 e 2: processi formativi e acquisizione di competenze nei percorsi ASL

Per poter rispondere alle prime due domande di ricerca “Quali competenze sono sviluppate e richieste durante l'esperienza di Alternanza Scuola-Lavoro?”, “Tra le competenze attivate sono identificabili delle *soft skills*?”, sono stati utilizzati tutti quei dati che gli studenti hanno fornito nel

raccontare le loro esperienze di ASL e che possono essere raccolti attorno ai primi due temi emersi.

- In riferimento al primo tema, infatti, è stato rilevato come la quasi totalità dei partecipanti abbia definito in generale l'ASL come *un'esperienza formativa*, collegandone la significatività al coinvolgimento e al fare, proprio perché lo svolgimento di compiti reali è identificato come l'aspetto chiave dell'esperienza. Questo è stato spiegato chiaramente da una studentessa di un liceo quando ha dichiarato: 'ho ritenuto l'esperienza dell'anno scorso molto formativa. Si è sviluppata in due fasi: una teorica sulle basi dell'archeologia, poi una fase applicativa sulla pulitura dei reperti, su come conservare e mantenere i beni culturali [...], sulla schedatura dei reperti e delle monete antiche, sui disegni in scala di un sito archeologico' (PD1, p13)³. La partecipazione alle attività, infatti, consente agli studenti non solo di identificare collegamenti con i loro percorsi di studi e *tra teoria e pratica* — '[...] la libertà di sbizzarrirsi nella soluzione di problemi richiedeva le conoscenze apprese a scuola' (PD3, p8) — ma anche di scoprire il forte potere *orientante dell'esperienza*, con la conseguente acquisizione di consapevolezza delle proprie attitudini e interessi. Una studentessa, infatti, ha affermato: ' [...] io sono passata da indirizzo elettronico a moda, ma solo quando ho fatto l'ASL ho pensato che avrei fatto davvero volentieri quel lavoro' (PD20; p18). Consente inoltre di *partecipare* alle comunità di pratiche, all'interno delle quali poter 'socializzare molto bene: ci trattavano bene e ci aiutavano a far capire le cose e a migliorarci, dandoci dei consigli' (PD3; p5); sperimentare il *supporto degli esperti* come affermato da uno studente: '[...] ho incontrato personale qualificato che ha saputo insegnarmi il linguaggio del CNC o tornio a controllo numerico, cosa che nel laboratorio della scuola è impossibile per l'assenza di attrezzatura' (PD3; p4); b) la *condivisione*, la propria *autonomia*, perché '[...] è un'esperienza che dà tanto: impari a diventare autonomo, a capire cosa è giusto fare della vita, impari a lavorare' (PD7; p20). È un'occasione per *conoscere il mondo del lavoro*, come sostenuto da uno studente: '[...] la mia è stata un'esperienza

³ PD' indica il *Primary Document* dove si trova la citazione; 'p' indica il paragrafo del documento

positiva perché ho imparato a stare in un ambiente di lavoro, [...] rispettare gli orari, apprendere nuove conoscenze che con la sola teoria a scuola non potevamo capirle. Le abbiamo capite, imparando anche a gestire le diverse tecniche' (PD3; p5); per *creare relazioni* quasi *paritarie*, perché come dichiarato da uno dei partecipanti: '[...] il tutor non ci vede come un alunno, ma come persona quasi alla pari' (PD9; p33).

- Le competenze sviluppate durante i percorsi è il secondo tema emerso e ad esse è stata anche legata la significatività dell'esperienza vissuta dagli studenti. Si è trattato di apprendimenti riferiti sia a conoscenze (*mondo del lavoro, nuove tecnologie*), sia a competenze di tipo tecnico o specifiche (*linguistiche, tecniche*) sia a competenze soft (Tab.3) con un evidente riferimento a una serie di competenze rilevate in letteratura come molto importanti nei luoghi di lavoro (cfr. Cortese et al., 2015).

Tabella 3: Le competenze sviluppate in ASL

Tipo di conoscenze e competenze		Frequenze
Conoscenze	Sul mondo del lavoro	3
	Nuove tecnologie	3
	Importanza rispetto delle regole	4
	Importanza del lavoro di gruppo	8
Competenze tecniche o specifiche	Linguistiche	6
	Tecniche	13
Competenze soft	Relazionali	24
	Professionali	12
	Comunicative	10
	Teamwork	14
	Management skills	12
	Digital skills	16
	Autonomia	6
	Rispetto delle regole	11
	Collaborazione	14
	Adattamento	4

	Responsabilità	2
	Sicurezza di sé/autostima	2

Oltre alle competenze indicate nella tabella precedente, anche se con frequenze minori, non sono mancati i riferimenti alla *responsabilità*, alla *condivisione*, alla *negoziiazione*, alla *fiducia in se stessi*, alla *gestione dello stress*, al *time management*. Una più evidente consapevolezza degli studenti relativamente all'apprendimento realizzato e all'esperienza stessa è emerso quando è stato proposto di riflettere, tramite la tecnica del Photolangage, sulle competenze più utilizzate e richieste in ASL. La tabella 4, infatti, sintetizza i risultati ottenuti durante questa fase, dimostrando come, con una frequenza abbastanza alta, le più utilizzate e richieste in ASL, facciano riferimento al lavoro cooperativo (competenze relazionali, teamwork, collaborazione, comunicazione e condivisione) e all'innovazione (competenze digitali), oltre che alla capacità organizzativo-gestionale (management skills).

Tabella 4. Competenze più utilizzate e richieste in ASL

Tipo di competenza	Frequenze
Relazionali	54
Teamwork	52
Collaborazione	40
Digitali	37
Comunicazione	33
Management skills	24
Condivisione	22
Ascolto	17
Problem solving	17
Responsabilità	17
Leadership	14
Creatività	10
Rispetto degli altri	9
Autonomia	8
Mediazione	8

Impegno	6
Capacità di apprendere	6
Linguistiche	4
Rispetto regole	3
Decision making	3
Passione	3
Partecipazione	3
Adattamento	3
Spirito di iniziativa	3
Fiducia	2
Precisione	2
Soluzione conflitti	1

4.2 Tema 3: Le competenze per il futuro

Il terzo tema emerso è “l’orientamento al futuro”, connesso alla terza domanda di ricerca: “Quali competenze sono indispensabili per il futuro?”. Anche in questo caso i giovani partecipanti hanno dimostrato un certo livello di sicurezza nel fornire opinioni e chiarire le loro percezioni relativamente alle abilità necessarie per i giovani del futuro. Infatti, facendo sempre riferimento alle loro esperienze, confrontandosi tra loro e discutendo, non hanno avuto esitazione a indicare, con argomentazioni, una serie di abilità importanti quali:

- a) le *abilità relazionali*, perché, come sintetizzato da uno dei partecipanti: ‘occorre essere cittadini civili e corretti, soprattutto in un ambiente lavorativo dove le persone lavorano sia in collaborazione che in relazione per raggiungere il risultato finale. Se le persone svolgono il loro compito in modo coeso, il risultato finale è ottimo.’ (PD16; p108);
- b) la *disponibilità ad apprendere*, poiché, come specificato da alcuni studenti, ‘c’è sempre qualcosa da imparare’ (PD 8; p 30); ‘occorre avere la capacità di stare al passo con i tempi, avere voglia di interessarsi, adattarsi in ogni situazione e utilizzare tutti gli strumenti che vengono messi a disposizione in ambito lavorativo, cercando di dare il meglio di sé’ (PD18; p27);

- c) le *competenze digitali*, poiché segnalate come evidente cambiamento della tipologia delle professioni e delle comunicazioni;
- d) le *abilità collaborative*, indicate come ‘condizione del mondo che verrà’ (PD10; p39) e garanzia per il raggiungimento dei risultati;
- e) le *abilità comunicative*, poiché il saper dialogare è considerato lo strumento per riuscire a realizzare le giuste mediazioni tra interessi e bisogni diversi, facilitando il conseguimento degli obiettivi previsti;
- f) lo *spirito di iniziativa*, considerato come ‘il coraggio di buttarsi in nuove esperienze e di esplorare senza paura le occasioni che ci offre la vita, per poi [...] fare la scelta migliore per il futuro’ (PD16; p106); si tratta di affermazioni che evidenziano l’importanza di mettersi in gioco, senza aver paura di cogliere le occasioni e rischiare;
- g) la *creatività*, vista come la strategia che consente di essere sempre partecipi e attivi, nonostante la presenza di ‘contesti lavorativi sempre più dinamici’ (PD17, p30);
- h) la *flessibilità/adattamento*, indicata da un partecipante in particolare sia come processo che riguarda ‘la mente sia le competenze e come condizione necessaria per affrontare il futuro’ (PD 9; p33);
- i) il *teamwork*, le cui dimensioni riferite al confronto, alla collaborazione, al lavoro collettivo, alla condivisione, alla relazione con i pari e i superiori sono state indicate come le componenti-chiave, per il conseguimento di risultati di successo.

4.3 Tema 4: La valutazione delle competenze in ASL

L’ultimo tema trasversale emerso è riferito al processo valutativo che ha permesso di rispondere all’ultima domanda di ricerca: “Le *soft skills* sono competenze solitamente valutate?”. Pur essendo il processo valutativo una dimensione importante dell’esperienza di ASL, tutti i partecipanti sembravano essere sprovvisti di informazioni precise sul processo di valutazione: è stato spiegato come la valutazione dell’ASL sia un processo gestito dai tutor tramite griglie fornite dalla scuola. Tuttavia, la più evidente certezza è stata riferita, in generale, alla mancanza di una chiara valutazione delle competenze trasversali, identificandole come dimensioni importanti per i luoghi di lavoro ma non per la scuola, come si evince da quanto affermato da una studentessa: ‘Anche noi per la nostra esperienza siamo

state valutate dalla nostra tutor, ma nella scuola questo aspetto non viene preso in considerazione' (PD7; p30). Gli studenti hanno evidenziato come di solito a scuola si valutano gli apprendimenti tenendo conto "solo" delle verifiche e dove le competenze trasversali possono essere considerate, a volte, attraverso il voto di condotta.

Considerata l'importanza di sviluppare competenze di tipo trasversale, i partecipanti hanno anche evidenziato che sarebbe auspicabile cominciare ad attribuire una valutazione adeguata anche a questo tipo di competenze, visto che 'la scuola deve formare delle persone [...] (PD12, p32).

Il discorso sulla valutazione non poteva certo tralasciare una riflessione sull'autovalutazione, riconosciuta dagli studenti come una forma poco utilizzata a scuola e più utilizzata nei contesti lavorativi, dove alcuni studenti sono stati invitati ad effettuarla a fine giornata o a conclusione del lavoro svolto. A questa dimensione valutativa sono state attribuite delle virtù quali: la possibilità di 'promuovere consapevolezza di sé, autogestione e autonomia'(PD6, p41). Infatti, i giovani partecipanti hanno affermato che l'autovalutazione è un processo che hanno potuto sperimentare ogni volta che hanno concluso un'attività: ' [...] a fine giornata ci chiedevano di darci il voto e così ci invogliavano a migliorare [...]. A scuola non siamo mai stati abituati ad autovalutarci'(PD3, p9); o quando hanno commesso errori, acquisendo così consapevolezza di cosa erano riusciti ad apprendere davvero; o ancora quando, dopo una serie di errori, hanno potuto registrare dei miglioramenti: ' Ci siamo auto-valutati, quando abbiamo rilevato i miglioramenti nel lavoro, durante una serie di errori'(PD6, p38). Con tali affermazioni gli studenti hanno implicitamente affermato come l'autovalutazione sia stata parte integrante di ogni processo e attività in cui sono stati coinvolti.

5. Discussione e conclusione

Il lavoro della presente ricerca ha inteso focalizzare l'attenzione sulle competenze e in particolare sulle *soft skills* acquisite e attivabili in ASL. Come rilevabile dai risultati, i colloqui con gli studenti hanno restituito un quadro ricco e interessante, che può costituire una valida risorsa per costruire future progettazioni relative all'ASL.

Un esito particolarmente significativo della ricerca ci è sembrata la lucidità con cui gli studenti hanno saputo tracciare il panorama delle competenze attivate/attivabili in ASL, a conferma del prezioso contributo che l'ascolto dei loro punti di vista può dare all'arricchimento e al miglioramento dei percorsi formativi (Grion, Cook-Sather, 2013).

Per quanto riguarda più specificamente le competenze da loro elencate, è interessante notare come quelle maggiormente citate siano state le competenze sociali: il teamwork di cui possono far parte abilità quali la collaborazione, la condivisione e la mediazione; la comunicazione con la capacità di ascolto; il management skills, il problem solving, la responsabilità, la leadership, le digital skills, la creatività; risultati che trovano che trovano diversi riscontro in letteratura (cfr. Andrews & Higson, 2014; Cortese et al., 2015).

Va rilevato anche un aspetto inaspettato della ricerca: la facilità con cui i partecipanti hanno saputo riconoscere e dare un nome alle abilità messe in atto e richieste nei contesti di lavoro, dimostrando quanto, prima la partecipazione all'interno di contesti e attività reali e concrete, poi la riflessione sulle esperienze vissute li guidi nell'acquisizione della consapevolezza di sé, delle situazioni e dei contesti stessi. A conferma di questo è utile ricordare l'affermazione di uno studente che durante il focus group, è esordito dicendo: “non mi ero pienamente reso conto di quanto avevo appreso e di quali abilità avevo messo in atto, prima di questo incontro”.

Tale riscontro rinforza e legittima le potenzialità altamente formative di percorsi in cui - come dovrebbe avvenire per l'ASL se adeguatamente realizzata - la costruzione teorica si sviluppa a partire dalla riflessione sulle pratiche, e in cui la pratica viene (finalmente) legittimata come “contesto epistemologico e storico in cui si trasmettono e al contempo si generano conoscenze” e in cui “l'apprendista impara tramite la partecipazione a pratiche esperte e prendendo parte a una comunità” (Fabbri, 2007, pp. 10 e 12).

I risultati qui proposti, dunque, possono contribuire a fugare quei timori - espressi da molti insegnanti e diffusi da alcune note riviste dedicate al mondo della scuola, in modo più o meno pertinente - che il tempo dedicato all'ASL rappresenti, a prescindere, un istituto inutile, ingannevole e idiota

(Orizzonte-scuola, 6.03.17)⁴; “l’ennesimo attacco alle discipline, che ne uscirebbero più frammentate e indebolite” (Orizzonte-scuola, 7.08.17)⁵, un “tempo rubato all’apprendimento” e diretto primariamente a formare manodopera a buon mercato (cfr. ad esempio Orizzonte-Scuola, 20.09.17)⁶. Le consapevolezze che gli studenti da noi intervistati hanno dimostrato dopo aver vissuto l’esperienza di ASL rappresentano un risultato che, da sé, potrebbe giustificare l’attivazione di simili percorsi.

Un ulteriore elemento, da rilevare rispetto ai risultati ottenuti, riguarda il tema della valutazione delle competenze conseguite durante i percorsi di ASL.

Pare molto significativa, infatti, la circostanza per cui gli studenti, pur pienamente consapevoli delle competenze acquisite, di quelle acquisibili in ASL e di quelle necessarie per il loro futuro professionale e di vita, si siano mostrati del tutto inconsapevoli (o perlomeno molto incerti) rispetto alla valutazione di tali competenze. È un risultato che conferma, ancora una volta, quanto il momento valutativo rappresenti una criticità del mondo della scuola. Seppure, infatti, il percorso ASL sia una componente, a tutti gli effetti, del processo formativo che ciascuna scuola deve realizzare, e perciò esso debba prevedere la valutazione delle competenze acquisite dagli studenti, le risposte a noi date da questi ultimi paiono far trasparire situazioni in cui la valutazione non sia stata presa in considerazione, o comunque non abbia rappresentato un focus su cui centrare l’attenzione degli studenti. Certamente il fatto che gli studenti riferiscano che “a scuola si valuta ‘solo’ con le verifiche” fa ipotizzare un’impreparazione della scuola (o forse solo delle scuole in cui si è svolta la ricerca?) a mettere in atto adeguati percorsi di valutazione di competenze (e non solo di conoscenze e abilità) e ancor più specificamente di competenze trasversali acquisite in contesti extrascolastici. Rilevante, ancora, risulta il fatto che gli studenti sottolineino come in alcuni contesti professionali (e non a scuola) sia stato chiesto loro di autovalutarsi a fine giornata o a conclusione di un lavoro e che quest’azione abbia permesso loro di rendersi consapevoli del

⁴ <https://www.orizzontescuola.it/alternanza-scuola-lavoro-medaglia-allinutilita-allo-sfruttamento-allinganno-e-allidiozia-lettera/>

⁵ <https://www.orizzontescuola.it/alternanza-scuola-lavoro-bagni-cidi-studenti-devono-contatto-cultura-del-lavoro-settembre-dibattito-streaming/>

⁶ <https://www.orizzontescuola.it/alternanza-scuola-lavoro-subalternita-della-scuola-non-convince-lesperienza-va-male-cosa-succede/>

percorso effettuato o del prodotto realizzato.

È, dunque, proprio alla luce di questi ultimi aspetti che si possono delineare alcune immediate emergenze che si ritiene andrebbero poste all'attenzione del mondo della ricerca educativa. Il problema che si pone, infatti, con l'attuazione di uno spazio formativo esterno alla scuola, questo nuovo “terzo spazio” (Fedeli, Tino, 2017), implicato nell'offerta formativa scolastica, non è solo quello di delineare progettazioni adeguate affinché esso possa realizzarsi come esperienza costruttiva, ma anche quello di individuare nuovi metodi e strumenti valutativi utilizzabili all'interno di contesti eterogenei, non sempre vicini alla scuola, e capaci di misurare anche e soprattutto quelle competenze, le *soft skills*, cui finora la scuola ha posto relativa attenzione pur rappresentando, esse stesse, strumenti indispensabili nel prossimo futuro (Voogt & Roblin, 2012). Pare importante, quindi, richiamare la necessità che la ricerca educativa si impegni in tal senso, attivandosi per essere in grado di prospettare alle scuole, possibili strade da intraprendere allo scopo di mettere in atto percorsi valutativi efficaci e utili a supportare gli studenti nell'acquisizione consapevole di competenze nei percorsi di ASL. A tal proposito, il lavoro di ricerca in corso, dopo aver confrontato il punto di vista di docenti e studenti relativamente agli apprendimenti conseguiti in ASL— con la collaborazione di gruppi di studenti e docenti— vuole sperimentare metodi e strumenti per la valutazione delle competenze trasversali messe in atto dagli studenti durante le loro esperienze formative all'interno dei contesti lavorativi.

Bibliografia

- Andrews, J., & Higson, H. (2014). Is Bologna working? Employer and graduate reflections of the quality, value and relevance of business and management education in four European Union countries. *Higher Education Quarterly*, 68(3), 267-287.
- Ariffin, S. R., Idris, R., & Ishak, N. M. (2010). Differential Item Functioning in Malaysian Generic Skills Instrument (MyGSI). *Malaysian Journal of Education (0126-6020)*, 35(1).
- Atkinson, R. (2002). L'intervista narrativa. *Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ayuningtyas, L. P., Djatmika, E. T., & Wardana, L. W. (2015). Hard and Soft Skills Enhancement in Entrepreneurship Learning for the Twelfth Grade Students of SMK Kartika IV-1 Malang. *Journal of Education and Practice*, 6(29), 188-194.
- Azim, S., Gale, A., Lawlor-Wright, T., Kirkham, R., Khan, A., & Alam, M. (2010). The importance of soft skills in complex projects. *International Journal of Managing Projects in Business*, 3(3), 387-401.
- Bakar, A. A. A., Nordin, R., Zainal, N., Alavi, K., Mustafa, M. M., & Husain, H. (2013). Nurturing engineering enthusiasm and soft skills in high school students. *International Journal of Engineering Education*, 29(4), 933-939.
- Barana, A., & Marchisio, M. (2017). Sviluppare competenze di problem solving e di collaborative working nell'alternanza scuola-lavoro attraverso il Digital Mate Training. In *Didattica 2017* (pp. 1-10). AICA.
- Bautista, I. (2016). Generic competences acquisition through classroom activities in first-year agricultural engineering students, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13 (29), 1-9. DOI 10.1186/s41239-016-0028-8.
- Bee, O. K., & Hie, T. S. (2015). Employers' emphasis on technical skills and soft skills in job advertisements. *The English Teacher*, 44(1), 1.
- Blaszczynski, C., & Green, D. J. (2012). Effective strategies and activities for developing soft skills, part 1. *Journal of applied research for Business Instruction*, 10(1), 1.

- Ciappei, C., & Cinque, M. (2014). *Soft skills per il governo dell'agire*. Milano: Franco Angeli.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change. *Education. Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Cook-Sather, A. (2013). Espressione, Presenza e Potere: "Student Voice" nella Ricerca Educativa e in Educazione. In V. Grion & A. Cook-Sather, (a cura di), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 121-135). Milano: Guerini.
- Cook-Sather, A., Bovill, C. and Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in teaching & learning: A guide for faculty*. San Francisco: Jossey-Bass
- Cortese, C. G., Verano, R., & Fantini, C. (2015). Le competenze soft come fattore-chiave per il successo delle imprese: una proposta di modello. *Personale e lavoro*, 571.
- Croes, J. A. V., & Visser, M. M. (2015). From Tech Skills to Life Skills: Google Online Marketing Challenge and Experiential Learning. *Journal of Information Systems Education*, 26(4), 305.
- Dacko, S. G. (2006). Developing the top five skills within an MBA programme: implications for management educators, *The International Journal of Management Education*, 13(2), 21–31.
- Dettori, F. (2013), Migliorare la qualità della scuola superiore valorizzando il punto di vista degli studenti, in V. Grion, & A. Cook-Sather (a cura di), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, (pp. 242-259). Milano: Guerini
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1), 1-24.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fielding, M. (2012), Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of a Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.

- Fine, M., Torre, M.E., Burns, A., and Payne, Y. (2007). Youth research/participatory methods for reform. In D. Thiessen & Cook-Sather, A. (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 805-828). The Netherlands: Springer Publishers.
- Flutter, J., & Ruddock, J. (2004). *Consulting pupils: What's in it for schools?*. Routledge.
- Frison, D., Tino, C., Tyner, J. W., & Fedeli, M. (2016). Work-related teaching and learning methods to foster generic skills in Higher Education. An Italian experience. *Tuning Journal for Higher Education*, 4(1), 145-167.
- Gemma, C. (2013). Lo studente: fonte sussidiaria per l'analisi dell'insegnamento. In V. Grion, & A. Cook-Sather (a cura di), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp.155-165). Milano: Guerini.
- Gibbs, G. R. (2008). *Analysing qualitative data*. Sage.
- Grion, V. & Cook-Sather, A. (A cura di). (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Grion, V. & Dettori, F. (2015). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa, in M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territorio* (pp. 851-859). Pisa: ETS.
- Grion, V., & De Vecchi, G. (2014). Il ruolo di bambini e bambine nei processi d'insegnamento apprendimento: student voice e leadership educativa condivisa. *Educational Reflective Practices*, 1, 30-46.
- Holdsworth, R. (2000). Schools that create real roles of value for young people. *UNESCO International Prospect*, 3, 349-362.
- Idrus, H., Dahan, H. M., & Abdullah, N. (2014). Integrating Soft Skills in the Teaching of Hard Sciences at a Private University: A Preliminary Study. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 22.
- Jones, M., Baldi, C., Phillips, C., & Waikar, A. (2017). The hard truth about soft skills: What recruiters look for in business graduates. *College Student Journal*, 50(3), 422-428.
- Kearns, P. (2001). *Generic Skills for the New Economy. Review of Research*. Leabrook: National Centre for Vocational Education Research.

- Keneley, M., & Jackling, B. (2011). The acquisition of generic skills of culturally-diverse student cohorts. *Accounting Education*, 20(6), 605-623.
- Kozol, J. (1991). *Savage inequalities: Children in America's schools*. New York: Harper Perennial.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: Franco Angeli.
- Pratt, S.Q., & Richards, J. E., *Soft Skill Development in Youth Employment: A scan of the landscape. 2014*, http://www.p21.org/storage/documents/Final_Report_PDF09-29-06.
- Rao, M. S. (2012, May). Myths and truths about soft skills. *American Society for Training & Development (T + D)*, 48-51.
- Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. London: Continuum Press.
- Rudduck, J., Chaplain, R., & Wallace, G. (Eds.). (1996). *School improvement: What can pupils tell us?*. Routledge.
- Smyth, J. (2006). 'When students have power': student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around 'dropping out' of school, *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 9(4), 285-298.
- Smyth, J. & McInerney, P. (2012). *From silent witnesses to active agents: Student voice in re-engaging with learning*. New York: Peter Lang.
- Thiessen, D. (2007). Researching student experiences in elementary and secondary school: An evolving field of study, in D. Thiessen and A. Cook-Sather (eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary schools*. Dordrecht: Springer.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tino, C., & Fedeli, M. (2015). L'Alternanza Scuola-Lavoro: uno studio qualitativo. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 213-231.

- Tino, C. (2017). Quadro teorico di riferimento: verso una nuova visione di Alternanza Scuola-Lavoro. In M. Fedeli & C. Tino, *Alternanza Scuola-Lavoro: Il Terzo Spazio per un'Alleanza Trasformativa* (pp.99-178). Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- Voogt, J. & Roblin, N. P. (2012) A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies, *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Weedon, E., & Tett, L. (2013). Plugging a gap? Soft skills courses and learning for work. *International Journal of Lifelong Education*, 32(6), 724-740.
- Weis, L., & Fine, M. (Eds.). (1993). *Beyond silenced voices: Class, race, and gender in United States schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- World Economic Forum. (2016a). *The future of jobs: Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution*. World Economic Forum, Geneva, Switzerland.
- World Economic Forum. (2016b). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. World Economic Forum, Geneva, Switzerland.
- World Health Organization. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: diagnostic criteria for research* (Vol. 2). World Health Organization.
- Yorke, M. (2008). *Employability in higher education: What it is and what it is not Higher Education*. UK: Academy, ESECT.

Concetta Tino, PhD in Pedagogical Sciences is research fellow at the University of Padua. Her research and study interests concern work related learning and in particular the school-work alternation (SWA) paradigm, theme of her doctoral dissertation, the development and evaluation of soft skills, the training of teachers and of SWA teacher-tutors.

Contact: concetta.tino@unipd.it

Valentina Grion, PhD, confirmed researcher of Experimental Pedagogy at the University of Padua. Her research interests concern assessment in school and university contexts, also according to the new perspective of Assessment for Learning, a topic of constant study, thanks to the collaboration with the University of Northumbria University; the teacher training and the use of technology in education.

Contact: valentina.grion@unipd.it