

# La costruzione di partnership scuola-università per facilitare la transizione degli studenti

di Chiara Biasin<sup>°</sup>

## Riassunto

Questo contributo si propone di indagare modelli e forme relativi alla continuità tra scuola superiore e accademia a partire dal concetto di transizione, tematizzato non come il semplice iter che lo studente compie dalla secondaria all'università, né come quella serie di attività di preparazione, che iniziano l'ultimo anno della scuola secondaria e che terminano con l'inizio della prima annualità universitaria. A partire dall'esperienza del progetto SUPER - Piani di Orientamento e Tutorato, questo contributo evidenzia l'importanza della partnership scuola-università nella co-progettazione e realizzazione di attività di orientamento e di programmi di tutorato *learner-centred* rivolti agli studenti superiori e universitari. A partire dalla *lesson learned* del progetto POT, la transizione scuola-università è qui inquadrata come processo complesso e multiforme di sviluppo e trasformazione che riguarda la vita e l'identità dello studente ma pure le dimensioni istituzionali e pedagogiche che concernono le istituzioni scolastiche e accademiche.

**Parole chiave:** transizione, primo anno di università, processi identitari, studente universitario, partnership scuola-università, terzo spazio.

## Abstract. Building school-university partnerships to facilitate student transition

This paper aims to investigate the continuity from secondary school to university starting from the idea of transition, going beyond the simple progression that students go through from school to academia, and going over a series of preliminary activities that begin in the last year of secondary school and terminate in the first year of university. Building on the experience gained by the SUPER Project, POT-Mentoring and Tutoring Program, this contribution highlights the importance of the school-

<sup>°</sup> Università degli studi di Padova. Corresponding author: chiara.biasin@unipd.it.

university partnership in the co-design and implementation of learner-centred activities aimed to facilitate the transition to university. The lesson learned from SUPER project shows that the school-university transition is a complex process of transformation concerning the student's life and identity calling attention to institutional and pedagogical innovation.

**Keywords:** Transition, first-year at university, identity process, university student, school-university partnership, third space

*First submission:* 05/01/2021, *accepted:* 26/03/2021

*Available online:* 02/07/2021

Il passaggio tra il grado secondario e quello terziario del sistema formale di educazione è al centro dell'attenzione, soprattutto nell'ultimo decennio, di numerose ricerche nazionali e internazionali che, a tal riguardo, hanno presentato proposte e suggerito programmi di differente natura e indirizzo.

I dati internazionali dimostrano che, nei paesi OECD rispetto ad una decade fa, i giovani tra i 25 e i 35 anno sono meglio istruiti: la percentuale di coloro che non sono in possesso di un titolo di studio oltre la secondaria superiore è sceso dal 20% al 15%; pur con differenze tra paese e paese, l'istruzione terziaria raggiunge la media del 45% delle persone tra i 24 e i 34 anni (OECD, 2020a). Benché la pandemia COVID19 abbia avuto un impatto molto forte sull'offerta formativa (OECD, 2020b), l'istruzione terziaria continua ad essere un requisito cruciale non solo per l'entrata nel mercato del lavoro e per l'economia globale della conoscenza, ma soprattutto per le opportunità di mobilità sociale, di emancipazione individuale e di qualità di vita che garantisca condizioni di equità e giustizia per i singoli e vantaggi per le collettività in fatto di società inclusiva e di partecipazione responsabile al bene comune.

Dopo il processo di Bologna, la scelta di intraprendere gli studi universitari è diventata, in Europa e nel nostro paese, una tappa fondamentale nella vita di molti studenti/esse. Sovente, essa costituisce la continuazione congruente dell'indirizzo già avviato nella carriera scolastica; a volte, essa rappresenta una variazione rispetto agli studi precedenti; spesso essa è funzionale a ritardare l'entrata nel mondo del lavoro (o della disoccupazione). In ogni caso, la scelta del programma universitario è divenuta più complessa a fronte dell'esponentiale aumento e della diversificazione dell'offerta formativa a livello locale, nazionale e internazionale. Se da un lato la rilevanza di tale scelta possiede delle evidenti implicazioni che riguardano la professione futura e pure la vita degli studenti, dall'altro lato si nota come la decisione di intraprendere un percorso universitario non sia una risoluzione di facile

deliberazione dal momento che essa viene compiuta per tentativi ed errori, con numerosi cambi tra indirizzi di studio e pure con momenti di sospensione o dilazione. La letteratura internazionale evidenzia il fatto che molti studenti hanno difficoltà a individuare il percorso accademico e, a fronte dei tassi elevati di drop-out, di rallentamento o abbandoni fin dall'inizio della carriera accademica, concorda sulla necessità di fornire agli studenti un supporto per orientarsi nel transito dalla scuola all'università (Zago, 2014).

Il progetto SUPER, Percorsi di orientamento e tutorato per promuovere il successo universitario e professionale per la laurea L19 coordinato dall'università di Siena, ha offerto l'opportunità di sviluppare nuove concettualizzazioni e di sperimentare iniziative centrate su tale cruciale questione. L'apporto dell'università di Padova, in particolare, ha posto l'attenzione sul passaggio dalla scuola superiore all'università, tentando di capire come facilitare il transito degli studenti da un grado all'altro dell'istruzione.

Questo contributo si propone di indagare modelli e forme relativi alla continuità tra scuola superiore e accademia a partire dal concetto di transizione, tematizzato non come il semplice iter che lo studente compie dalla secondaria all'università, né come quella serie di attività di preparazione, che iniziano l'ultimo anno della scuola secondaria e che terminano con l'inizio della prima annualità universitaria. Il costrutto è stato inquadrato come dinamica complessa di trasformazione che genera un cambiamento (Biasin, 2012) ad un duplice livello. Nello studente, esso riguarda il contesto di riferimento, l'identità, le appartenenze gruppali e il riconoscimento sociale, le aspettative, la percezione di sé, le esperienze e le dinamiche interiori; nell'istituzione scolastica e accademica, esso concerne le politiche e le pratiche di orientamento e tutorato, la connessione tra saperi teorici e saperi pratici, la definizione dell'offerta formativa e la sua promozione.

Il primo obiettivo di questo contributo è quello di evidenziare l'importanza della partnership scuola-università nella co-progettazione e realizzazione di attività di orientamento e di programmi di tutorato rivolti agli studenti superiori e universitari. Tale partnership, caratterizzata dall'approccio della *collaborative inquiry*, intende mettere lo studente al centro della vita scolastica e accademica attraverso forme di accompagnamento *learner-centred* afferenti ad una visione progettuale condivisa e integrata d'insieme.

Il secondo obiettivo è quello di suggerire un'idea più comprensiva e globale dello studente, a cui usualmente si chiede di essere capace di lasciarsi alle spalle il mondo della scuola per adeguarsi rapidamente al sistema universitario. A partire dalla *lesson learned* del progetto POT, la transi-

zione scuola-università è qui inquadrata come processo complesso e multiforme di sviluppo e trasformazione che riguarda la vita e l'identità dello studente e le dimensioni istituzionali e pedagogiche che concernono le istituzioni scolastiche e accademiche.

### Non solo continuità tra scuola e università

La riduzione del *mismatch* tra la scuola secondaria e l'università, ovvero tra i livelli di preparazione, gli stili di apprendimento degli studenti e le richieste dell'accademia (Torenbeek, Jansen & Hofman, 2011) sembra essere il punto cardine su cui concordano i principali studi di settore. Differenti variabili sono state studiate per l'efficacia del loro impatto nell'agevolare tale collegamento: la capacità di autodirezione nell'apprendimento, le caratteristiche di personalità, la motivazione dello studente (Torenbeek et al., 2010), l'integrazione sociale con i pari, lo staff e l'ambiente universitario, i contenuti dei curricula accademici e la qualità della didattica (Zepke, Leach & Prebble, 2006). Il metodo e gli strumenti deputati a tale scopo sono rappresentati dalle attività di orientamento in uscita e dalle iniziative in entrata, che si pongono il medesimo obiettivo ovvero contenere l'impatto del passaggio scuola-università attivando un duplice processo di aggiustamento: da parte dello studente e da parte dell'istituzione.

Il modello di riferimento ormai consolidato per realizzare tale *matching* è rappresentato dal pattern elaborato da Nicholson agli inizi degli anni Novanta. Il *framework*, composto da quattro fasi successive (fig.1), si fonda sulla gradualità del processo di adeguamento che lo studente deve attivare (De Clercq, Roland, Brunelle, Galand & Freney, 2018), ma suggerisce anche la sequenzialità degli eventi istituzionali da metter in atto per facilitare tale dinamica di accomodamento fra i due gradi di istruzione.



Fig. 1 – Il processo di adattamento scuola-università di Nicholson

Il primo stadio è la *preparazione*, che si realizza durante la scuola superiore. Esso consiste nell'approntamento di ciò che può favorire il passaggio

e il cambiamento che presto si introdurrà nella vita dello studente: aspettative, fiducia in sé, interesse per lo studio, informazioni e prefigurazioni sulla possibile scelta di studio. Il secondo stadio di *incontro* avviene nei primi giorni dell'entrata all'università. Devono essere messe a fuoco convinzioni, comportamenti, conoscenze e percezioni rispetto al nuovo contesto. Particolarmente sollecitati sono il senso di autonomia, la capacità di dare senso alla nuova esperienza e l'essere flessibile, l'apertura verso i nuovi compagni e l'impegno a persistere nella scelta effettuata. Il terzo passaggio è quello dell'*aggiustamento* vero e proprio, dove lo studente configura il rapporto tra sé e il nuovo ambiente di apprendimento, combinando i propri comportamenti e pensieri con le caratteristiche del contesto universitario. La sintonizzazione con la vita accademica richiede strategie di autoregolazione e di studio utili a superare blocchi e ostacoli. Infine, lo stadio di *stabilizzazione* suppone che lo studente abbia raggiunto, alla fine del primo anno, un equilibrio tale da consentirgli di vivere con sicurezza e pienezza la realtà universitaria, raccogliendone i frutti in termini di risultati e di relazioni sociali (De Clercq et al., 2018).

Seguendo la progressione suggerita dal modello di Nicholson, ai quattro passaggi corrispondono, nella scuola superiore e all'università, iniziative differenti volte a supportare il processo di adattamento intrapreso dallo studente.

Tra i principali limiti di questo impianto vi sono la progressione temporale lineare sequenziale rigida delle tappe e il presupposto implicito che tra i due diversi contesti di apprendimento vi sia una sostanziale continuità. Usualmente, invece, scuola e università procedono in maniera separata e indipendente, senza condivisione e collegamento tra le iniziative intraprese a riguardo. Inoltre, è allo studente che viene affidato il maggior parte sforzo e la responsabilità derivanti dall'integrazione efficace e significativa fra le due realtà (Coertjens, Brahm, Trautwein & Lindblom-Ylänne, 2017). La molteplicità delle variabili che riguardano lo studente (Postareff, Mattsson, Lindblom-Ylänne & Hailkari, 2017), l'approccio ai contenuti e i modelli di insegnamento offerti dall'accademia – associati agli specifici campi di studio – (Fergie, 2014), vengono raramente tenuti contemporaneamente in considerazione da chi, a scuola o all'università, predispone le attività istituzionali di orientamento e tutorato.

## **La transizione dalle superiori all'università**

Il passaggio tra i due gradi di scuola, lungi dall'essere un adattamento individuale o un accoppiamento di sistemi, costituisce una vera e propria

transizione, ovvero un processo che presuppone un cambio di prospettiva: di apprendimento e conoscenza, di identità, di appartenenza sociale, di posizionamento nella vita quotidiana e personale dello studente. L'uscita e l'entrata nei due contesti di apprendimento rappresenta il risultato di una dinamica di cambiamento complessa e faticosa che trasforma lo studente e che, contemporaneamente, rappresenta una sfida per le istituzioni coinvolte.

Gale e Parker (2014), nell'analizzare la transizione degli studenti verso l'università, ne distinguono tre tipologie, caratterizzate da una diversa concezione del ruolo delle istituzioni e dunque delle specifiche politiche e pratiche educative messe in atto. Questa tripartizione, intesa come introduzione, come processo o come divenire, suggerisce pure un differente modo di considerare gli studenti stessi, quali destinatari, protagonisti o artefici della transizione che li riguarda.

Nel primo caso (in sintonia con il modello di Nicholson), ovvero la transizione come *introduzione*, il passaggio dalle scuole superiori all'università viene scandito da specifici momenti o eventi, in successione lineare o progressiva. Il focus è posto sulle esperienze preparatorie realizzate durante il periodo scolastico e sul modo con cui gli studenti vivono l'entrata all'accademia. La transizione è il risultato di una serie di fasi propedeutiche volte ad aiutare lo studente a realizzare il transito prevenendo problemi o ritardi. Ad esempio:

- cominciare a pensare all'università;
- raccogliere informazioni e incontrare studenti/docenti;
- prepararsi per l'università;
- familiarizzare con l'università;
- essere introdotti all'università;
- iniziare l'anno accademico.

Gli autori associano visivamente questa forma di transizione alle tappe di un viaggio al quale lo studente viene allenato attraverso step successivi per far sì che sia meglio predisposto all'impatto con la nuova realtà. Le varie iniziative proposte (presentazioni e seminari introduttivi, conoscenza della nuova realtà sociale e logistica) hanno una funzione anticipativa rispetto alle novità e al cambiamento. Il modello presuppone che la conoscenza preventiva di ciò che viene richiesto allo studente universitario possa agevolare la transizione dalle superiori, alleggerendo le possibili criticità.

Questo approccio si basa gli studi che ritengono i primi mesi di università come decisivi per la prosecuzione dell'intera carriera accademica (Tinto, 1999) e che individuano una serie di fattori predittivi delle possibili difficoltà nella carriera. Bassi livelli di preparazione in entrata, insufficiente determinazione personale, problemi economici, familiari e logistici, mancata integrazione nella comunità accademica sono tra le cause principali dei fe-

nomeni dell'abbandono e del drop-out accademico (Biasin, 2018a) che vanno evitate attraverso un aumento delle informazioni dedicate. Derivano da quest'impostazione le attività di orientamento, i programmi di tutoring, anche tra pari, i servizi di supporto, le attività extra curricolari sulle abilità di studio e di gestione del tempo quali strategie usate per assistere gli studenti (in particolari quelli che potrebbero presentare maggiori difficoltà personali o di background). Questo approccio mira a realizzare la maggiore convergenza possibile tra le richieste dell'istituzione accademica e le caratteristiche degli studenti, curvando, fin dalle superiori, le iniziative di avvicinamento e proponendo servizi di allineamento. Tuttavia, la logica di questo modello assimilativo implica fundamentalmente la legittimazione delle regole e delle procedure della nuova realtà universitaria cui gli studenti devono adattarsi il più velocemente possibile se vogliono veder garantito il risultato positivo della transazione entro la scadenza temporale del primo anno di corso (Turner & Tobbell, 2018).

Il secondo approccio individuato da Gale e Parker (2014) concepisce la transizione come un *processo* di sviluppo, iscritto nel più ampio contesto delle transizioni del corso di vita e inteso come passaggio identitario cruciale intrapreso dallo studente.

La transizione coincide con un processo qualitativamente distinto in fasi di maturazione che portano, l'una dopo l'altra, all'acquisizione di uno status identitario appropriato alla carriera accademica. Il percorso è lineare e ascendente, scandito da stage e limitato dai tempi (la fine della scuola, l'inizio, la metà, la fine del primo anno). Gli autori associano questo modello all'immagine una traiettoria, cumulativa e non reversibile, quale esito individuale del superamento delle fasi specifiche richieste dall'istituzione universitaria o dal suo sistema socioculturale. Mutuando da van Genneep il pattern dei riti di passaggio (Biasin, 2018b), la transizione dalla scuola all'università mostra come i cambiamenti identitari e di auto-percezione negli studenti si producano attraverso una tripartizione di fasi dilatate e discontinue nel tempo. Ad un primo step di separazione, ovvero di distinzione dal gruppo e dall'identità di studente delle superiori, segue una fase di transito verso la conquista della nuova identità accademica, fatta di tentativi e verifiche, di prove di interazione con il nuovo gruppo. Infine, il terzo momento dell'incorporazione apre alle nuove dimensioni di sviluppo e di cambiamento identitario tipiche della nuova istituzione. In questo modello, la sfida è rappresentata dalla ridefinizione dell'identità dello studente che viene messa in discussione, all'entrata all'università, nelle credenze, percezioni, valori, comportamenti, abitudini, relazioni.

In tale ottica, la transizione rappresenta uno dei momenti apicali del corso di vita e per ciò stesso è potenzialmente destabilizzante se lo studente

non viene supportato attraverso forme di *mentoring*, *peer/staff tutoring*, di *shadowing*, di assistenza fornita da servizi psico-pedagogici, di *career, placement* o *service learning*, sportelli di ascolto e consulenza. La scuola superiore e l'università presidiano dunque il regolare svolgersi delle fasi transizionali, normalizzandole attraverso proposte che hanno la funzione di aiutare lo studente a gestire le forme di stress, le esitazioni rispetto ai nuovi rapporti con i compagni, la percezione di autoefficacia (Biasin, 2018a).

Questo approccio presuppone che il corretto posizionamento dello studente nel mondo universitario richieda un processo di maturazione identitaria non solo per apprendere all'università, ma anche per poter divenire artefice e responsabile della personale traiettoria apprenditiva (Annot, 2012). Evidentemente, i tratti di personalità, le differenze individuali, la capacità di coping e di agency, le rappresentazioni individuali e quelle della cosiddetta "università rappresentata" (Paivandi, 2015) marcano la traiettoria di sviluppo e i tempi del cambiamento identitario individuale.

A differenza dei modelli precedenti, centrati sull'adeguamento istituzionale o sul processo di sviluppo identitario, il terzo approccio individuato da Gale e Parker (2014) si precisa come *divenire* che mette in discussione l'idea di una progressione uniforme nel passaggio tra scuola e università così come la visione di un processo di sviluppo identitario ben definibile e generalizzabile a tutti gli studenti. Il terzo modello rimanda, piuttosto, ad una dinamica molto più complessa, difficilmente riconducibile ad interventi o programmi predeterminati di orientamento e tutorato perché contraddistinta da parole chiave quali indeterminatazza, flessibilità, crisi, mobilità. La transizione è connotata non come evento specifico collocato in un tempo (la fine delle superiori) o in uno spazio precisi (l'accesso all'istituzione accademica) bensì come *everyday feature* che partecipa dei cambiamenti continui nella vita degli studenti, della fluttuazione di movimenti identitari, per restituire una visione frammentaria, incompleta e sempre in divenire. Essa ha le stesse caratteristiche dell'esperienza soggettiva vissuta da ogni persona – non in quanto studente – nella vita quotidiana, al di là di ruoli specifici e di identità prefissate, dove i movimenti non sono progressivi ma prevedono momenti di stallo, balzi in avanti, e ritorni indietro. L'immagine cui gli autori si richiamano per restituire il senso di questa idea di transizione è quella di una spirale.

Questo modello, che affonda le sue radici nei *Critical Cultural Studies* e nella filosofia decostruzionista, teorizza l'interconnessione dinamica tra privato e pubblico, tra esperienza soggettiva e vita quotidiana, tra narrative multiple e identità liquide; esso critica l'idea di norme regolative e di tappe sequenziate: dalla scuola all'università, dall'università al mondo del lavoro, ecc. Il focus è posto sulla fluidità del cambiamento e sulle differenze indi-



viduali. La transizione è inquadrata come movimento rizomatico che non previene ma ingloba le crisi e i periodi di stasi e critica la generalizzazione incondizionata della dimensione normativa istituzionale. Questo approccio descrive la transizione come una condizione del divenire della soggettività, dove sono coesistenti e co-operanti dimensioni e direzioni multiple. La transizione dalla scuola all'università è vista come un percorso di riassetto e rivalutazione attraverso cui lo studente guadagna maggiore consapevolezza, flessibilità, autonomia (*becoming somebody*) imparando da una delle molteplici transizioni del corso di vita.

In questa visione, il passaggio all'università, inquadrato come parte delle dinamiche della vita quotidiana, è alimentato dalle narrative personali dal momento che i curricula accademici diventano aperti e flessibili. Coniugando il rispetto per modi diversi di conoscere e per le soggettività di ognuno in una prospettiva di inclusione sociale e di partecipazione effettiva alla vita scolastica e accademica, perde senso il processo di adeguamento studente/università e la predisposizione di attività preparatorie.

### **La lezione appresa dal progetto POT: facilitare i processi di transizione**

Dai tre diversi approcci presentati emerge, quale come tratto unificatore e comune l'idea complessa della transizione. Piuttosto che riferirsi alla figura di uno studente ideale o prevedere la conferma adattativa a standard istituzionali esistenti (Wilson-Stydom, 2015), ciò che viene evidenziato è il fatto che iniziative di orientamento e politiche di tutorato dovrebbero avere un duplice focus dedicato: il processo di transizione identitaria dello studente e la trasformazione delle pratiche istituzionali. Programmi e attività flessibili, valorizzanti le soggettività coinvolte, aperti allo scambio tra accademia, scuola, vita quotidiana, dovrebbero permettere allo studente di navigare tra le transizioni, rendendo la vita universitaria strettamente connessa ai percorsi di vita. Gale e Parker (2014) suggeriscono di accostare ad una visione diacronica e verticale della transizione una di tipo orizzontale e sincronica: non nel tempo (fine anno scolastico, inizio anno accademico) e in contesti simili (scuola e università) ma nel medesimo tempo (traiettorie del corso di vita) e in contesti differenti (università, casa, relazioni, ecc.).

Orientamento e tutorato, ripensati a partire dal punto di vista della transizione, dovrebbero dunque mirare alla capacità di studenti e istituzioni di attivare effettivi processi di trasformazione e di innovazione. Le proposte realizzate dall'Università di Padova in seno al progetto POT hanno avuto lo scopo di riflettere su servizi, strumenti e attività con i quali è possibile atti-

vare forme di connessione scuola-università e supportare i processi di transizione e trasformazione identitaria degli studenti. Questi i principali *key points* emersi.

- *Il legame tra identità dello studente e la partecipazione al setting accademico.* Le esperienze di orientamento in uscita e in entrata realizzate dall'Università di Padova hanno evidenziato il fatto che lo studente vive il processo di transizione nei suoi differenti aspetti con molta incertezza. L'anticipazione di quella che sarà la vita accademica, il dubbio sulla scelta universitaria e sulla 'tenuta' delle capacità di studio, l'approccio al nuovo contesto rappresentano delle sfide importanti, spesso percepite come ostacoli e barriere. In accordo con le teorie del costruttivismo sociale, il processo identitario prende forma in rapporto alla partecipazione alle differenti pratiche, dal momento che le attività di apprendimento non sono separate dall'organizzazione istituzionale e dalla cultura in cui avvengono (Turner & Tobbell, 2018). L'attenzione per il processo identitario dello studente in transizione tra i due gradi va dunque posta non solo sulle attività facilitanti (*study skills*, attività introduttive o informative, ecc.) ma soprattutto sull'aiuto a concettualizzare/riflettere sul processo dinamico di sviluppo che si plasma attraverso la partecipazione alle comunità, scolastica e accademica. Il percorso identitario, strettamente connesso al setting accademico, è intrecciato con le traiettorie individuali e collettive popolate dalle differenti esperienze che lo studente compie dentro e fuori le istituzioni formali. Il focus delle attività di orientamento e tutorato è la transizione, che va concettualizzata come processo di sviluppo identitario e di cambiamento che si delinea a partire dalle interazioni, dai contesti, dagli strumenti e dalle pratiche messe in atto.

Appare dunque di centrale importanza accertare l'esito di tale passaggio, ma pure capire in che modo le pratiche accademiche e le azioni dei membri della comunità (docenti, servizi, peer, altri studenti) fungano da contesti supportanti e inclusivi rispetto questo processo di trasformazione identitaria. Ne deriva un necessario ripensamento della pedagogia dell'orientamento e del tutorato ovvero delle modalità e delle politiche attraverso cui il sistema di educazione formale fornisce effettiva *guidance* agli studenti (Christie, Cree, Hounsell, McCune & Tett, 2006). Il progetto POT ha mostrato che un efficace supporto alla transizione comporta la costruzione di setting pedagogici dedicati alla capacità degli studenti di saper navigare nel cambiamento e di attivare processi di riflessione su/attraverso le diverse esperienze di trasformazione identitaria (Tett, Cree & Christie, 2017). Tale supporto ad apprendere di/da sé

attraverso la transizione non si conclude con il primo anno di università, ma prevede il supporto di pratiche inclusive e la sperimentazione di nuove modalità e ruoli istituzionali a riguardo.

- *L'approccio student/learner-centred*. L'interesse e l'attiva partecipazione alle attività co-progettate tra università, docenti di scuola superiore, studenti e stakeholder del cds in Scienze dell'Educazione e della formazione dell'università di Padova hanno mostrato come la transizione dalla scuola all'università non sia legata solo alla diffusione mediatica di un evento circoscritto in un tempo specifico oppure alla riuscita, in termini di numerosità dei partecipanti, di iniziative dedicate. Ciò che è emerso è la centralità di un processo di cambiamento continuo, inserito all'interno di altri processi di trasformazione che connotano l'intera vita e le fluttuazioni della realtà dello studente, dentro e fuori le istituzioni educative formali. D'altra parte, l'apprendimento non è solo il possesso di metodi e strumenti specifici e l'acquisizione di competenze, ma presuppone la capacità di negoziare significati all'interno di 'mondi' strutturati dal punto di vista sociale e culturale; mettere al centro lo studente significa potenziare la sua capacità di *sense-making* in un momento di vulnerabilità, di distacco da contesti familiari, di contatto con valori e comportamenti di nuove comunità che impattano con la vita personale, sociale, sulla visione della professionalità futura, non solo sullo studio. La transizione in gioco è, infatti, anche quella da studente passivo e dipendente a *learner* attivo e autonomo, in grado di dirigere il proprio apprendimento, di viverlo con impegno e responsabilità, mettendo a frutto potenzialità e diversità (Briggs, Clark & Hall, 2012) quali elementi cruciali per sviluppare un'identità di piena partecipazione alle pratiche scolastiche e alle comunità accademiche (Tett et al., 2017). Infatti, per divenire significativo, l'apprendimento deve incoraggiare attività e processi che aiutino gli studenti ad avere piena titolarità all'interno del sistema scolastico-universitario, nel quale impegnarsi attivamente. Rispetto alla visione di uno studente competente perfettamente adattato al sistema istituzionale, le attività POT rilanciano l'idea di uno studente indipendente, che sa cogliere nelle proposte universitarie come occasioni di sviluppo personale, di declinazione professionale, di consolidamento culturale e concettuale. Nel pensare alle biografie fluide degli studenti rispetto al cambiamento nel quale sono inseriti (Christie, Tett, Cree & McCune, 2008), particolare enfasi andrebbe posta pure sulla valorizzazione delle esperienze di apprendimento precedenti degli alunni, che spesso rappresentano (soprattutto per gli studenti iscritti alla L19) dei forti elementi motivatori all'atto della scelta universitaria e di traino nella perseveranza negli studi. Le indicazioni emerse dall'esperienza POT raccomandano, dunque:

il potenziamento di proposte che facilitino la riflessione critica sui significati, sulle cornici di riferimento identitarie (Mezirow, 2016) dello studente; la valorizzazione delle biografie personali e apprenditive degli studenti stessi (sotto forma di 'portfolio continuo' dalle superiori all'università, di percorso di validazione delle *prior experiences* all'atto dell'iscrizione) quali elementi che incoraggiano il profilo di *autonomous learner*. Ciò implica il pieno riconoscimento delle potenzialità trasformative dell'*Higher Education*, cui fa da controcampo la flessibilità di attività e proposte che le istituzioni formali devono mettere in atto per facilitare e valorizzare le soggettività implicate.

- *Il ruolo della dimensione emozionale.*

*Mi sono sentita accolta, è stata una bella esperienza per capirmi e per capire come funziona l'università.*

*Inizialmente ero a disagio, poi, con le varie attività, mi sono sentito a mio agio [...] divertito e curioso [...] mi porto a casa la consapevolezza di ciò che potrei fare.*

*Coinvolta è la parola che esprime di più come mi sono sentita [...] mi sono sentita anche accolta e mi aspettavo un'aula più grande e vuota [...] Non è come a scuola che hai l'ansia preventiva delle interrogazioni, puoi vivere con più tranquillità e avere l'opportunità di seguire tematiche che ti interessano davvero.*

Sono questi gli esempi di alcune riflessioni degli studenti delle scuole superiori coinvolti in attività organizzate dal POT Padova L19. Essi evidenziano come il processo di transizione sia descritto – e intriso – in termini emotivi (Christie et al., 2008), aprendo pure a sensazioni positive diverse dall'ansia e dalla paura. Ciò conferma come il cambiamento identitario dello studente sia iscritto nella dimensione biografica ed esperienziale, ma postula pure che le *learning skills* acquisite alla scuola superiore non siano significativamente e automaticamente trasferibili alle pratiche di apprendimento accademiche (Christie et al., 2008) perché avviluppate nelle dinamiche socio-emotive. L'attenzione al singolo studente, prima che al suo posizionamento istituzionale, mette in gioco dunque una comprensione olistica della persona in transizione, che ingloba di percezioni e aspettative, speranze e preoccupazioni. Alcune proposte realizzate dal progetto POT suggeriscono l'importanza di puntare sulle *transversal skills* degli studenti per diffondere una cultura dell'orientamento come processo di accompagnamento alla scelta, non come momento di scelta tout court. Risulterebbe pertanto strategico in-

serire le azioni del progetto POT all'interno dei percorsi che le scuole superiori potrebbero attivare già dal quarto anno; lo scopo è quello di approfondire la complessa dinamica della scelta dello studio, presidiando la transazione identitaria. Attraverso strumenti e modalità attive e partecipative, gli studenti potrebbero essere così coinvolti e guidati nel saper elaborare i processi di cambiamento legati non solo alla decisione circa il corso accademico, ma a valorizzare il proprio potenziale trasformativo.

- *La realizzazione di partnership scuola-università.* I processi e le attività di co-progettazione di molte iniziative POT con i docenti e con gli enti del territorio hanno mostrato come lo scambio e la condivisione, il lavoro di gruppo abbiano permesso di guadagnare una migliore conoscenza dei contesti, delle esigenze degli studenti, delle storie personali e dei background per realizzare pratiche accademiche e scolastiche flessibili, curvate su studenti. Ciò ha implicato la costruzione di ponti tra due istituzioni per superare limiti dei punti di vista (Grudnoff et al., 2017), per condividere expertise e conoscenze, per ideare prospettive diverse. L'apertura a esperti e a stakeholder del territorio ha agevolato la creazione di una rete collaborativa nell'individuare le modalità più adatte supportare i processi di sviluppo e cambiamento legati alla transizione e al suo potenziale trasformativo (Mezirow, 2016). L'approccio della *collaborative inquiry* ha arricchito la partnership di modi diversi di pensare e di guardare alle questioni; ha alimentato la discussione e il confronto (a volte non facile) creando un gruppo di lavoro che ha valorizzato le competenze dei diversi membri. Tra i vari modelli di partnership presenti in letteratura, ci si è ispirati al modello della *wider learning community*, ovvero un modello della *transformational learning community* (Bernay, Stringer, Milne & Jhagroo, 2020). L'obiettivo è stato quello di ideare o ripensare attività sul cambiamento includendole nella costruzione di una comunità professionale eterogenea per co-produrre formazione e innovazione nei modi di pensare e di studiare il drop-out, l'accesso all'accademia, lo sviluppo di attività di orientamento e tutorato che accorcino le distanze tra studente e istituzione, valorizzando nuove posture di apprendimento.
- *La costruzione del terzo spazio.* Ciò che emerge dalle attività POT realizzate dall'Università di Padova è la necessità di ripensare le pratiche di orientamento e tutorato a partire dalla configurazione di un *third space* (Bernay et al., 2020) che, superando le divisioni istituzionali, si configuri come spazio ibrido di dialogo, evitando le opposizioni binarie di ruoli e competenze. Il consolidamento di relazioni professionali eque persegue il comune obiettivo di facilitare la transizione e la permanenza degli

studenti nelle istituzioni (Grudnoff, Haigh & Macksiack, 2017). Il terzo spazio rappresenta, dunque, il framework di arricchimento per costruire un approccio trasversale alle proposte di orientamento e tutorato che superi i limiti dei territori e delle partizioni dell'educazione formale e far sì che gli studenti siano artefici e protagonisti di un percorso educativo che li impegna a costruire ciò che vogliono essere e ciò che vuol dire essere studente universitario. In questo terzo spazio, la connessione tra i gradi del sistema di istruzione e il collegamento con il territorio permetterebbe di affrontare la questione del passaggio secondo un'ottica inclusiva e aperta: come un apprendimento identitario complesso, correlato alle biografie e alle narrative personali; come un processo di continuo rinnovamento istituzionale. In quest'ottica, la costruzione e la gestione del terzo spazio potrebbe dunque rappresentare un *topic* specifico del progetto POT quale nuovo territorio di sperimentazione pedagogico-didattica e organizzativa dal quale ri-concettualizzare modelli e pratiche. Inoltre, il terzo spazio può rappresentare un campo di studio e di ricerca che offre una prospettiva innovativa e complessa da cui affrontare la questione del passaggio tra i gradi dell'istruzione.

## Riferimenti bibliografici

- Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Bernay, R., Stringer, P., Milne, J., & Jhagroo, J. (2020). Three Models of Effective School-University Partnerships. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55, pp. 133-148.
- Biasin, C. (2012). *Le transizioni. Modelli e approcci per l'educazione degli adulti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Biasin, C. (2018a). Tutoring accademico: limiti e possibilità del tutorato all'università. *Formazione, Lavoro, Persona*, VIII(25), pp. 149-157.
- Biasin, C. (2018b). Il 'mestiere' di studente: accompagnare la transizione dagli studi superiori all'università attraverso il tutorato. In: L. Da Re e C. Biasin (a cura di). *Il Tutorato Formativo. Un modello di tutoring integrato per l'empowerment degli studenti universitari* (pp.77-98). Lecce: Pensa Multimedia.
- Briggs, A. R. J., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, 18(1), pp. 3-21.
- Christie, H., Cree, V., Hounsell, J., McCune, V., & Tett, L. (2006). From College to University: Looking backwards, looking forwards. *Research on Post-compulsory Education*, 11(3), pp. 351-365.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. & McCune, V. (2008). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), pp. 567-581.

- Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). Students' transition into higher education from an international perspective. *Higher Education*, 73, pp. 357-369.
- De Clercq, M., Roland, N., Brunelle, M., Galand, B., & Freney, M. (2018). The Delicate Balance to Adjustment: A qualitative Approach of Student's Transition to the First Year at University. *Psychologica Belgica*, 58(1), pp. 67-90.
- Fergie, D. (2014). University transition in practice: research-learning, fields and their communities of practices. In: Brook, H., Fergie, D., Macorg, M., & Mitchell, D. (Eds.). *Universities in Transition*. (pp. 41-74). Adelaide: University of Adelaide Press.
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating student transition in higher education: induction, development, becoming. In: Brook, H., Fergie, D., Macorg, M., & Mitchell, D. (Eds.). *Universities in Transition*. (pp. 13-39). Adelaide: University of Adelaide Press.
- Grudnoff, L., Haigh, M., & Macksiack, V. (2016). Re-envisioning and reinvigorating school-university practicum partnership through the development of collective third space. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(2), pp. 180-193.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- OCDE (2020a). *Education at a Glance 2020. OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, doi: 10.1787/69096873-en.
- OCDE – Schleicher, A. (2020b). *The impact of Covid-19 on Education. Insight from Education at a Glance 2020*. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Postareff, L., Mattsson, M., Lindblom-Ylänne, S., & Hailikari, T. (2017). The complex relationship between emotions, approaches to learning, study progress during the transition to university. *Higher Education*, 73, pp. 441-457.
- Tett, L., Cree, V., & Christie, H. (2017). From further to higher education: transition as an on-going process. *Higher Education*, 72, pp. 389-406.
- Tinto, V. (1999). Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College *NACADA Journal*, September. Doi: 1012930/0271-9517-19.2.5.
- Torenbeek, M., Jansen, E., & Hofman, A. (2010). The effect of the fit between secondary and university education on first-year student achievement. *Studies in Higher Education*, 35(6), pp. 659-675.
- Torenbeek, M., Jansen, E., & Hofman, A. (2011). The relationship between first-year achievement and the pedagogical-didactical fit between secondary school and university. *Educational Studies*, 37(5), pp. 557-568.
- Turner, L., & Tobbell, J. (2018). Learner Identity and transition: an ethnographic exploration of undergraduate trajectories. *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), pp. 708-720.
- Wilson-Strydom, M. (2015). University access and theories of social justice: contributions of the capabilities approach. *Higher Education*, 69, pp. 143-155.

- Zago, G. (a cura di) (2014). *Successo e insuccesso negli studi universitari. Dati, interpretazioni e proposte dall'ateneo di Padova*. Bologna: il Mulino.
- Zepke, N., Leach L., & Prebble, T. (2006). Being learner centred: one way to improve student retention? *Studies in Higher Education*, 31(5), pp. 587-600.